
EDUKACJA *ustawiczna* DOROSŁYCH

2(101)/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 – Wszechnica 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 Głazunow (Russia); prof. Ewa Solarczyk-Ambrozik – UAM (Poland); prof. Jerzy Stochmialek – UKSW (Poland); Per Paludan Hausen – EAEA; prof. Alev Soylemez – Gazi University (Turkey); prof. Zdzisław Wołk – UZ (Poland)

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 2/101 – 400 egz., łącznie 81 000 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

W edukacji akademickiej

In academic education

Edukacja dla bezpieczeństwa

Education for safety

Innowacje w edukacji zawodowej

Innovations in vocational education

Profesor Franciszek Szlosek

Konferencje, recenzje, informacje

Conferences, reviews, information

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

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 Szpilska – 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, Joanna Iwanowska

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)



<input type="checkbox"/>	Komentarz	
	Krzysztof Symela: Zmiany w nauce i szkole wyższej	5
<input type="checkbox"/>	Uczenie się dorosłych	
	Anna Kławsiuć-Zduńczyk: Realizowanie edukacji obywatelskiej w instytucjach formalnej edukacji dorosłych.....	7
	Bogumił Sobczyk, Jolanta Szempruch, Jarosław Chmielewski: Edukacja asystentów edukacji romskiej warunkiem inkluzji społecznej Romów w Polsce.....	18
	Victoria H. Bakony, Zoltan Illes: Ewaluacja w czasie rzeczywistym i ocenianie kształtujące w edukacji akademickiej na Węgrzech.....	27
	Małgorzata Szpilska, Tomasz Kupidura, H. Altug Erbil: E-szkolenia dla kobiet w składaniu wniosków patentowych – perspektywa europejska	34
<input type="checkbox"/>	W edukacji akademickiej	
	Elżbieta Sałata, Aleksander Piecuch: Środki masowego przekazu źródłem agresywnych zachowań uczniów	41
	Grzegorz Kiedrowicz: Badanie generacji iGEN na przykładzie radomskich studentów	50
	Elżbieta Gawel-Luty, Grzegorz Piekarski: Szkoła wobec kreacji współczesności.....	58
	Justyna Modrzejewska: Praktyki studentów pedagogiki w Polsce i Anglii	68
<input type="checkbox"/>	Edukacja dla bezpieczeństwa	
	Agnieszka Araucz-Boruc, Jerzy Kunikowski: Nauczyciel edukacji dla bezpieczeństwa jako organizator procesu dydaktyczno-wychowawczego	76

Stanisław Krizovsky, Andrzej Urbanek, Dorota Zbroszczyk: Zagrożenia bezpieczeństwa w publicznej przestrzeni.....	86
Agnieszka Smarzewska, Ewelina Melaniuk, Adam Szepeluk: Działania na rzecz bezpieczeństwa edukacyjnego studentów.....	94
Justyna Bojanowicz, Ewa Gawryś: O edukację przeciwko przemocy.....	102
□ Innowacje w edukacji zawodowej	
Adam Bartnicki, Agnieszka Klimek: Edukacja dorosłych w laboratorium hydrotroniki napędów robotów mobilnych	110
Ewa Kozłowska: Narzędzia interdyscyplinarnej e-współpracy.....	118
Eunika Baron-Polańczyk: Algorytmy vs prawo – uważaj, jak się uczysz!	127
Dagmara Kowalik: Projektowanie kwalifikacyjnych kursów zawodowych	136
Beata Nawrot-Lis, Katarzyna Skoczylas: Zastosowanie metody CLIL w polskich szkołach zawodowych	146
Andrzej Grabowski: Treningi wspomagające kształcenie i doskonalenie zawodowe strażaków oraz aspirantów straży pożarnej.....	156
Iwona Kacak: Narzędzie ICT do rozpoznawania kwalifikacji zawodowych w zawodach elektryk i mechanik w Polsce, Niemczech i Portugalii.....	164
□ Profesor Franciszek Szlosek	
Stefan M. Kwiatkowski: Mistrz innowacji pedagogicznych	172
Henryk Bednarczyk, Elżbieta Sałata: Wspierając badania, dojrzewanie i rozwój naukowy	174
Larysa Łukanova Nella Nyczkało: Duchowość, profesjonalizm, innowacyjność uczonego – pedagoga.....	182
Urszula Jeruszka: Aktywizacja zawodowa osób w wieku 50+	193
□ Konferencje, recenzje, informacje	
Stanisław Lachowski, Bogusława Lachowska: Aktywność ekonomiczna młodzieży gimnazjalnej w Polsce – Henryk Bednarczyk	201
Andrzej Klimczuk: Economic foundations for creative ageing policy – Małgorzata Szpilska.....	203
Biografie rodzinne i uczenie się – Elżbieta Dubas.....	204
□ Содержание	207
□ Contents	209

Komentarz

Krzysztof Franciszek SYMELA



Zmiany w nauce i szkole wyższej

Zakończyła się długa dyskusja w środowisku akademickim i Sejm RP 20 lipca 2018 roku przyjął *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* nazwanej również Ustawą 2.0 „Konstytucja dla nauki”.

Reforma ma na celu stworzenie warunków do rozwoju polskiej nauki, a także kształcenie kadr przyszłości. Zmienia podejście do badań naukowych, nauczania studentów i zarządzania uczelnią.

Zapowiadane są rozporządzenia w sprawie ograniczenia dyscyplin naukowych, nowych zasad ewaluacji – parametryzacji działalności naukowej i kategoryzacji punktowej czasopism i wydawnictw naukowych. Trwają prace nad ustawą powołującą *Sieć Badawczą Łukasiewicz*.

Zapowiada się więc pracowity, gorący nowy rok akademicki, również kolejne wyzwania przed naszym czasopisem.

Niniejszy numer Edukacji Ustawicznej Dorosłych dedykowany jest dr. hab. Franciszkowi Szloskowi – prof. nadzw. APS – Jubilatowi-Mistrzowi innowacji pedagogicznych – jak pisze prof. S.M. Kwiatkowski, a przede wszystkim człowiekowi skupiającemu na cyklicznych seminariach Badanie – Dojrzwanie – Rozwój środowisko pedagogiki pracy i andragogiki, przewodzącemu w utrzymaniu i rozwoju tożsamości pedagogiki pracy w codziennych działaniach, wspierającemu badania, dojrzwanie i rozwój naukowy wielu pokoleń pedagogów.

Zwrócę uwagę na problematykę edukacji obywatelskiej dorosłych przedstawioną w artykule Anny Kławsziuc-Zduńczyk, a także kreowanie współczesności w szkole Elżbiety Gawel-Luty.

Cały rozdział poświęcony jest edukacji dla bezpieczeństwa, w tym roli środków masowego przekazu (Elżbieta Sałata, Aleksander Piecuch), a także zagrożeń bezpieczeństwa w przestrzeni publicznej i edukacji przeciw przemocy.

Rekomendujemy zainteresowanie cykliczną konferencją *Biografie rodzinne i uczenie się* prof. Elżbiety Dubas.

Zapowiadam kolejny 102 numer czasopisma w całości poświęcony projektowi *Rozwijanie, uzupełnianie i aktualizacja informacji o zawodach* oraz ich upowszechnieniu za pomocą nowoczesnych narzędzi komunikacji (www.infodoradca.edu.pl).

Changes in science and higher education

The long discussion in the academic environment has been finalized and the Sejm of the Republic of Poland on July 20, 2018, adopted the Law on Higher Education and Science by Act 2.0 “Constitution for Science”.

The reform aims to create conditions for the development of Polish science, as well as to educate staff of the future. It changes the approach to scientific research, teaching students and university management.

Regulations are announced on the limitation of scientific disciplines, new rules for evaluation – parametrisation of scientific activity as well as categorization of journals and scientific publications. Work is in progress on the law establishing the Lukaszewicz network.

It promises to be a busy, hot new academic year, also the next challenges to the new journal.

This issue of the Polish Journal of Continuing Education is dedicated to dr. hab. Franciszek Szlosek – Associate Professor of APS – a Jubilarian-Master of pedagogical innovations – as stated by Professor S.M. Kwiatkowski, and above all, a man gathering the environment of work pedagogy and andragogy at cyclical seminars Research – Adolescence – Development, a leader of the maintenance and development of the identity of work pedagogy in everyday activities supporting research, adolescence and scientific development of many generations of pedagogues.

I want to draw attention to the issues of adult civic education presented in the article by Anna Kławsiuć-Zduńczyk, as well as creation of the present time at school by Elżbieta Gawel-Luty.

The entire chapter is devoted to education for security, including the role of mass media (Elżbieta Sałata, Aleksander Piecuch), security threats in the public space and education against violence.

We recommend the cyclical conference “Family biographies and learning” by prof. Elżbieta Dubas.

I am announcing another 102 issue of the journal entirely devoted to the project “Developing, supplementing and updating information about occupations and its dissemination with the use of modern communication tools – INFODORADCA +”.

Uczenie się dorosłych

Anna KŁAWSIUĆ-ZDUŃCZYK

Realizowanie edukacji obywatelskiej w instytucjach formalnej edukacji dorosłych

Implementing civic education in institutions
of formal adult education

Słowa kluczowe: społeczeństwo obywatelskie, edukacja obywatelska, edukacja formalna, instytucje edukacji dorosłych.

Key words: civil society, civic education, formal education, adult education institutions.

Abstract. Official analysis describes Polish society as passive, having low levels of civic awareness and social trust, with lack of wide civic education and small openness of institutions to citizens. This diagnosis forces one to think about the conditions of civic education in Poland. This paper contains an analysis of main institutions of formal adult education. An attempt will be made to answer the question to what extent and what kind of civic education related information is transmitted in main institutions of formal adult education.

Spółeczeństwo obywatelskie. Według oficjalnego stanowiska Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej, społeczeństwo obywatelskie to przestrzeń działania instytucji, organizacji, grup społecznych i jednostek, rozciągająca się pomiędzy rodziną, państwem i rynkiem, w której ludzie podejmują wolną debatę na temat wartości składających się na wspólne dobro oraz dobrowolnie współdziałają ze sobą na rzecz realizacji wspólnych interesów. Jest to społeczeństwo, w którym istnieją aktywni, myślący o interesach społeczności obywatele, a zależności polityczne oparte są na zasadach równości, natomiast stosunki społeczne polegają na zaufaniu i współpracy¹.

Autorzy „Strategii wspierania społeczeństwa obywatelskiego na lata 2009–2015” dokonali podziału społeczeństwa obywatelskiego na dwa obszary:

- obywatelska aktywność grupowa, która polega na działalności różnorodnych wspólnot, przede wszystkim organizacji pozarządowych o charakterze obywatelskim,

¹ Strategia wspierania rozwoju społeczeństwa obywatelskiego na lata 2009–2015, s. 14.

wspólnot lokalnych i samorządowych, a także nieformalnych grup i ruchów społecznych, np. wspólnot sąsiedzkich czy subkulturowych oraz

- indywidualna aktywność obywatelska, która obejmuje postawy i świadomość obywatelską Polaków².

Powołując się na diagnozy dotyczące indywidualnej aktywności obywatelskiej, należy stwierdzić, że wśród polskich obywateli zauważalna jest:

- niska świadomość obywatelska cechująca się brakiem aktywności i odpowiedzialności za wspólnotę,
- brak szerokiej edukacji obywatelskiej,
- bierność obywatelska,
- niewielki zakres „otwartości” instytucji państwowych wobec obywateli w zakresie: stanowienia polityk publicznych i regulacji prawnych, funkcjonowania instytucji państwa względem obywateli,
- niski poziom kapitału społecznego mierzony deklaracjami zaufania społecznego do instytucji państwa, wzajemnego zaufania między instytucjami publicznymi a instytucjami obywatelskimi³.

Edukacja obywatelska i kompetencje obywatelskie. Z pojęciem społeczeństwo obywatelskie bezpośrednio związane jest pojęcie edukacja obywatelska, które definiowane jest jako szeroko pojęte kształcenie do aktywności obywatelskiej w sferze publicznej⁴. Na edukację obywatelską składają się wszystkie zaplanowane, zorganizowane, systematyczne działania edukacyjne, mające na celu wyposażenie młodzieży i dorosłych w niezbędną wiedzę oraz umiejętności do uczestnictwa w życiu politycznym i społecznym⁵. Edukacja powinna stanowić istotny czynnik kształtujący demokratyczne państwo i społeczeństwo obywatelskie. Dzięki edukacji obywatelskiej możliwe jest zwiększenie zaufania do instytucji życia publicznego, zwiększenie zaangażowania w funkcjonowanie wspólnoty, zmniejszanie rozwarstwienia społecznego i marginalizacji niektórych grup społecznych⁶.

Wspieranie edukacji obywatelskiej powinno przejawiać się w działaniach mających na celu m.in.:

- zwiększanie potencjału kadr oraz instytucji zajmujących się działalnością wychowawczą i realizacją programów edukacyjnych związanych ze wzmocnieniem świadomości obywatelskiej, programów kształcenia ustawicznego,
- dostarczanie bezpłatnej i rzetelnej informacji oraz porad obywatelskich,
- promowanie inicjatyw na rzecz kształtowania odpowiedzialności obywatelskiej i postaw humanitarnych⁷.

² Strategia wspierania rozwoju społeczeństwa obywatelskiego na lata 2009–2015, s. 14.

³ Tamże, s. 35.

⁴ K.E. Siellawa-Kolbowska, A. Łada, J. Ćwiek-Karpowicz (red.), *Edukacja obywatelska w Niemczech i w Polsce. Raport z badań*, wyd. Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2008, s. 16.

⁵ Tamże, s. 10.

⁶ Tamże, s. 9.

⁷ Strategia wspierania rozwoju społeczeństwa obywatelskiego na lata 2009–2015, s. 23.

Działania te w efekcie prowadzić mają do ukształtowania świadomego społeczeństwa wyposażonego w odpowiednią wiedzę i kompetencje, w którym, według Roberta Putnama, być obywatelem oznacza przede wszystkim aktywnie uczestniczyć w sprawach publicznych⁸.

W tym miejscu warto zastanowić się, jakie kompetencje potrzebne są w stawianiu się zaangażowanym w sprawy społeczne obywatelem. Według Roberta A. Dahla bycie dobrym obywatelem jest składową posiadania odpowiednich cech, dużego zaangażowania oraz określonej wiedzy. Jego zdaniem *dobry obywatel jest poważnie zainteresowany sprawami publicznymi i życiem politycznym; jest dobrze poinformowany o problemach, kandydatach, partiach; jest zaangażowany wraz ze współobywatelami w dyskusje nad sprawami publicznymi, aktywnie uczestniczy w wysiłkach wywierania wpływu na decyzje rządu przez głosowanie, komunikowaniu swoich poglądów urzędnikom, uczestniczeniu w zgromadzeniach politycznych itp.; motywowany jest przy tym pragnieniem przyczynienia się do dobra wspólnego*⁹.

Na istotność posiadania odpowiednich kompetencji przyczyniających się do realizacji założonych celów zwraca również uwagę Unia Europejska, która w Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady z 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE)¹⁰ precyzuje, czym są kompetencje, a także które z nich są kluczowe w procesie stawiania się aktywnym obywatelem.

Kompetencje definiowane są jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji, natomiast kompetencje kluczowe jako te, których wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia.

Zakres wiedzy, w ramach posiadanych kompetencji obywatelskich, zawiera się w:

- znajomości pojęć demokracji, sprawiedliwości, równości, obywatelstwa i praw obywatelskich,
- znajomości współczesnych wydarzeń, jak i głównych wydarzeń i tendencji w narodowej, europejskiej i światowej historii,
- znajomości integracji europejskiej oraz struktur UE, z ich głównymi celami i wartościami,
- świadomości różnorodności i tożsamości kulturowych w Europie.

Pretendując do posiadania kompetencji obywatelskich, poza wiedzą, należy posiadać odpowiednie umiejętności tj.:

- zdolność do efektywnego zaangażowania, wraz z innymi ludźmi, w działania publiczne zarówno polityczne jak i społeczne,
- zdolność do wykazywania solidarności z innymi ludźmi, rozumienia problemów różnych grup społecznych jak i zainteresowania rozwiązywaniem problemów stojących przed lokalnymi i szerszymi społecznościami,

⁸ R. Putnam, *Demokracja w działaniu*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1995, s. 133.

⁹ K.E. Siellawa-Kolbowska, A. Łada, J. Ćwiek-Karpowicz (red.) op. cit., s. 16.

¹⁰ Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady nr 2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie [Dz.U. L 394 z 30.12.2006].

- zdolność do krytycznej i twórczej refleksji,
- zdolność do konstruktywnego zaangażowania się w działania społeczności lokalnych i sąsiedzkich,
- zdolność do podejmowania decyzji na wszystkich poziomach, od lokalnego, poprzez krajowy, po europejski, szczególnie w drodze głosowania.

Kompetencje społeczne. Postawy to trzeci element kompetencji obywatelskich, na który składają się:

- pełne poszanowanie praw człowieka, w tym równości jako podstawy demokracji,
- uznanie i zrozumienie różnic w systemach wartości różnych religii i grup etnicznych,
- wykazywanie poczucia przynależności do własnego otoczenia, kraju, Unii Europejskiej i Europy jako całości oraz do świata, jak i gotowość do uczestnictwa w demokratycznym podejmowaniu decyzji na wszystkich poziomach,
- wykazywanie się poczuciem obowiązku aktywnego obywatelstwa – nieograniczającego się do aktu głosowania w wyborach,
- poszanowanie idei zrównoważonego rozwoju (rozwój, który zaspokaja potrzeby obecnego pokolenia bez pozbawiania możliwości przyszłych pokoleń do zaspokojenia ich potrzeb),
- gotowość do poszanowania wartości i prywatności innych osób.

Opis badania. W kontekście wyraźnej potrzeby wspierania działań na rzecz rozwoju społeczeństwa obywatelskiego zasadne wydaje się pytanie o możliwości osób dorosłych w nabywaniu kompetencji obywatelskich. Jednym z obszarów uczenia się osób dorosłych jest edukacja formalna. Celem przeprowadzonych badań była analiza statutów i misji szkół dla osób dorosłych, świadczących edukację formalną, pod kątem obecności treści związanych z edukacją obywatelską oraz porównanie zamieszczonych treści z ofertą edukacyjną badanych instytucji.

Analizie poddane zostały najważniejsze pod względem zasięgu działania, instytucje edukacji dorosłych, świadczące edukację formalną, z wyłączeniem szkolnictwa wyższego. W efekcie przebadane zostały następujące instytucje:

- TEB Edukacja – Ogólnopolska sieć szkół¹¹,
- CKU – Centrum Kształcenia Ustawicznego,
- CKP – Centrum Kształcenia Praktycznego,
- ZDZ – Zakład Doskonalenia Zawodowego,
- TWP – Towarzystwo Wiedzy Powszechnej,
- Centrum Nauki i Biznesu ŻAK Sp. z o.o.
- SKK – Studium Kształcenia Kadr,
- NOVA Centrum Edukacyjne,
- Cosinus – Bezpłatne szkoły dla dorosłych.

¹¹ Badanie nie obejmuje centrów kształcenia i doskonalenia nauczyciel, które wchodziły w skład analizowanych instytucji.

Badania przeprowadzone zostały w 2017 roku za pomocą metody analizy dokumentów¹² oraz techniki analizy treściowej dokumentów¹³. Analizie oraz interpretacji poddane zostały treści zawarte w statutach, misjach instytucji, programach nauczania, planach zajęć oraz w ofertach edukacyjnych poszczególnych instytucji. W wyniku badania zestawione zostały informacje dotyczące edukacji obywatelskiej zawarte w statutach i misjach, z ofertą edukacyjną poszczególnych instytucji. Na podstawie analizy i interpretacji zebranych danych skonfrontowane zostały deklaracje poszczególnych instytucji edukacji dorosłych związane z realizacją edukacji obywatelskiej, z faktycznie podejmowanymi działaniami w tym kierunku.

Edukacja obywatelska w instytucjach formalnej edukacji dorosłych. W badaniu jako pierwsze analizie poddane zostały **Centra Kształcenia Ustawicznego**, należące do największych instytucji formalnego kształcenia dorosłych w Polsce. CKU są placówkami publicznymi, które prowadzą kształcenie, doksztalcenie i doskonalenie osób dorosłych w formach szkolnych i pozaszkolnych. Centrum może realizować zadania z zakresu praktycznej nauki zawodu, wynikające z programu nauczania dla danego zawodu¹⁴.

Centra Kształcenia Praktycznego są publicznymi placówkami realizującymi zadania z zakresu praktycznej nauki zawodu, wynikające z programu nauczania dla danego zawodu, polegające na prowadzeniu zajęć praktycznych dla uczniów szkół prowadzących kształcenie zawodowe, w zakresie całego lub części programu nauczania dla danego zawodu. Centrum kształcenia praktycznego może również prowadzić kształcenie ustawiczne w formach pozaszkolnych¹⁵.

W Biuletynie Informacji Publicznej (BIP) znajdują się dane dwudziestu dwóch Centrów Kształcenia Ustawicznego¹⁶, siedemnastu Centrów Kształcenia Praktycznego¹⁷, czterech Centrów Kształcenia Ustawicznego i Praktycznego oraz osiemnastu Centrów Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego¹⁸. Na tej podstawie określona została liczba Centrów, spośród których wszystkie poddane zostały badaniu.

W wyniku analizy statutów CKU, CKP, CKZiU i CKUiP tylko dziesięć zawierało zapisy dotyczące szeroko pojętej edukacji obywatelskiej:

- CKU kształtuje wrażliwość społeczną słuchaczy poprzez wychowanie w duchu tolerancji i poszanowania zasad demokracji, wolności, prawa i norm społecznego współżycia¹⁹;

¹² M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 2007, s. 256.

¹³ Tamże, s. 258.

¹⁴ Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych (Poz. 1632), § 23–25.

¹⁵ Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych (Poz. 1632), § 26–27.

¹⁶ <https://www.bip.gov.pl/search?query=centrum+kszta%C5%82cenia+ustawicznego> (dostępne 12.10.2017).

¹⁷ <https://www.bip.gov.pl/search?query=centrum+kszta%C5%82cenia+praktycznego> (dostępne 12.10.2017).

¹⁸ <https://www.bip.gov.pl/search?query=centrum+kszta%C5%82cenia+ustawicznego> (dostępne 12.10.2017).

¹⁹ <http://www.cku-ciechanow.pl/files/Statut.pdf> (dostępne 06.10.2017).

- celem nauczania i wychowania jest dążenie do pełnego i wszechstronnego rozwoju intelektualnej, psychicznej, społecznej, estetycznej, moralnej i duchowej osobowości ucznia, przygotowanie do dojrzałego życia i pełnienia określonej roli w społeczeństwie²⁰;
- misją Centrum jest m.in. kreowanie odpowiedzialnego obywatela świata i Europy, wyrastającego z polskiej i lokalnej tradycji²¹;
- wychowujemy uczniów/słuchaczy w duchu uniwersalnych wartości moralnych, tolerancji, humanistycznych wartości, patriotyzmu, solidarności, demokracji, wolności i sprawiedliwości społecznej²²;
- celem Centrum jest przygotowanie uczniów i słuchaczy do życia w integracji ze społeczeństwem²³;
- celem Centrum jest kształtowanie postaw obywatelskich, poszanowanie norm życia społecznego, przeciwdziałanie agresji²⁴;
- celem instytucji jest m.in. kształtowanie twórczych postaw zawodowych uczniów i słuchaczy wykazujących zrozumienie idei uczenia się przez całe życie. Istotne jest również kreowanie postaw społecznych uczniów i słuchaczy oraz pozytywnej motywacji do działań i decyzji²⁵;
- misją Centrum jest wdrażanie do poszanowania praw i godności człowieka zgodnie z Konwencją o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wartości w duchu uniwersalnych wartości moralnych, tolerancji, wartości humanistycznych, patriotyzmu, solidarności, demokracji, wolności i sprawiedliwości²⁶;
- celem placówki jest przekazywanie wiedzy i kształcenie umiejętności funkcjonowania w rodzinie i środowisku, państwie, narodzie i społeczeństwie²⁷;
- Centrum kształci w duchu tolerancji, humanizmu i patriotyzmu, przekazuje wiedzę o społeczeństwie, problemach społecznych, ekonomicznych kraju, świata, kulturze i środowisku naturalnym²⁸.

Analiza oferty edukacyjnej pokazała, że edukacja obywatelska jest realizowana jedynie za pośrednictwem zajęć z „Wiedzy o społeczeństwie”, które są przedmiotem uzupełniającym w cyklu nauki w gimnazjum, liceum ogólnokształcącym i technikum oraz przedmiotu historia i społeczeństwo, dedykowanego dla słuchaczy, którzy nie realizują w zakresie rozszerzonym przedmiotu historia. Jedną z ofert jest również kurs przygotowujący do egzaminu maturalnego z zakresu WOS²⁹. Analiza ofert edukacyj-

²⁰ <http://www.zsgronowo.edu.pl/dokumenty/Statut%20Zespo%C5%82u%20Szk%C3%B3%C5%82%2C%20CKU%20w%20Gronowie.pdf> (dostępne 06.10.2017).

²¹ <http://www.ckuradom.pl/informacje-o-cku.html> (dostępne 06.10.2017).

²² <http://www.ckuraciborz.pl/statutyckpcku.html> (dostępne 06.10.2017).

²³ <http://ckziumm.edu.pl/statut/dzial-ii-cele-i-zadania-centrum/>.

²⁴ <http://ckziu2.edu.pl/wp-content/uploads/2016/03/Statut-CKZiU-Nr-2-w-Przemyslu.pdf>.

²⁵ <http://ckp.krakow.pl/pl/Strona-glowna/Misja-oraz-wizja-Centrum-Kształcenia-Praktycznego>.

²⁶ <http://www.ckp.pl/index.php/centrum/informacje-ogolne>.

²⁷ <http://www.ckuraciborz.pl/statutyckpcku.html>.

²⁸ <http://www.ckuraciborz.pl/statutyckpcku.html> (dostępne 06.10.2017).

²⁹ <http://www.cku-ino.com.pl/kursy.htm>; <http://ckziumm.edu.pl/konsultacje-maturalne/> (dostępne 06.10.2017).

nych CKU, CKP, CKUiP oraz CKZiU dowodzi, że edukacja obywatelska jest skierowana jedynie do uczniów gimnazjum, liceum ogólnokształcącego i technikum w ramach realizacji ww. przedmiotów.

Zakład Doskonalenia Zawodowego to kolejna instytucja edukacji dorosłych poddana analizie. Związek ZDZ jest organizacją pozarządową, która prowadzi wszystkie typy szkół określone w ustawie o systemie oświaty³⁰. Ponad 90% z nich posiada uprawnienia szkół publicznych, 8% to szkoły publiczne i 2% to szkoły niepubliczne. Szkoły te, przeważnie nieodpłatnie, oferują możliwość zdobycia wykształcenia ogólnego i zawodowego. Ponadto w ofercie znajdują się kursy oraz projekty realizowane w ramach programów unijnych³¹. Związek ZDZ zrzesza dwadzieścia dwa Zakłady Doskonalenia Zawodowego, które siecią swoich placówek edukacyjnych obejmują obszar całego kraju³².

W statucie Związku ZDZ, który dotyczy wszystkich Zakładów Doskonalenia Zawodowego, nie zostały zawarte treści związane z edukacją obywatelską, natomiast misją Związku ZDZ jest *kreatywność i otwartość na potrzeby edukacyjne zarówno społeczeństwa, jak i gospodarki. Za cel stawiamy sobie przedstawienie atrakcyjnej oferty edukacyjnej pozwalającej kształcić się przez całe życie*³³.

W ofercie dwudziestu dwóch oddziałów głównych ZDZ znalazł się jedynie przedmiot wiedza o społeczeństwie realizowany w ramach programu gimnazjum, liceum ogólnokształcącego i technikum. ZDZ realizuje również projekty nt. przedsiębiorczości, jednak dotyczą one jedynie zakładania własnej działalności gospodarczej.

Towarzystwo Wiedzy Powszechnej jest stowarzyszeniem oświatowym, uczestniczącym w kształceniu ustawicznym dorosłych, młodzieży i dzieci na zasadach partnerstwa z instytucjami państwowymi, samorządami terytorialnymi i prywatnymi instytucjami oświatowymi oraz podmiotami i organizacjami tworzącymi polski system edukacji. TWP oferuje szeroki zakres usług edukacyjnych, m.in. prowadzi gimnazja i licea dla dorosłych, szkoły wyższe, kursy zawodowe i doskonalące, szkolenia, realizuje projekty dla osób dorosłych.

Statut TWP wyznacza m.in. główne kierunki działalności oraz obowiązujące zasady. TWP kieruje się zasadami pluralizmu społecznego i politycznego oraz tolerancji światopoglądowej³⁴.

Wśród głównych celów działalności TWP, uwzględnionych w misji i strategii, wyróżnione zostało przygotowanie świadomych obywateli demokratycznego państwa, aktywnie dbających o swój ciągły rozwój intelektualny, moralny, emocjonalny, edukacyjny i zawodowy, duchowy³⁵.

Towarzystwo Wiedzy Powszechnej ma dziewiętnaście oddziałów w całej Polsce, z których przeanalizowanych zostało siedemnaście posiadających strony internetowe.

³⁰ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2016 r. poz. 1943, 1954, 1985 i 2169 oraz z 2017 r. poz. 60, 949 i 1292).

³¹ <http://zzdz.pl/dzialalnosc/szkoly/> (dostępne 12.10.2017).

³² <http://zzdz.pl/siec-zdz-2/> (dostępne 12.10.2017).

³³ <http://zzdz.pl/siec-zdz/misja/> (dostępne 12.10.2017).

³⁴ <http://www.twp.pl/twp/statut.html> (dostępny 06.10.2017).

³⁵ <http://www.twp.pl/twp/misja-i-strategia.html> (dostępny 06.10.2017).

Wśród bogatej oferty edukacyjnej TWP edukacja obywatelska realizowana jest w liceum ogólnokształcącym oraz gimnazjum dla dorosłych w ramach przedmiotu wiedza o społeczeństwie. Dodatkowo prowadzone są Bezpłatne Studia Stacjonarne I Stopnia **Zarządzanie projektami społecznymi**, realizowane przez Wyższą Szkołę Pedagogiczną im. J. Korczaka w Warszawie.

TWP realizuje również projekty związane z edukacją obywatelską. Projekt „Aktywne NGO”, który jest obecnie wdrażany przez oddział w Płocku, jest współfinansowany ze środków Samorządu Województwa Mazowieckiego w ramach zadania „Wzmacnianie potencjału mazowieckich organizacji pozarządowych oraz budowanie postaw aktywności obywatelskiej (w tym projekty z zakresu działań informacyjno-doradczych, tworzenia sieci (porozumień) organizacji pozarządowych, rozwój i promocja wolontariatu, rozwój i promocja filantropii indywidualnej, poradnictwo obywatelskie i inne)”.

Jako uzupełnienie badań analizie poddane również zostało najnowsze Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 31 marca 2017 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach³⁶. Podstawa programowa zawarta w Rozporządzeniu określa m.in. ogólne cele i zadania kształcenia zawodowego, opis kwalifikacji oraz efektów kształcenia. Jak czytamy w Rozporządzeniu „Wiedza i umiejętności oraz kompetencje personalne i społeczne, które uczący się nabywa w procesie kształcenia zawodowego, są opisane, zgodnie z ideą europejskich ram kwalifikacji, w języku efektów kształcenia.

Wyszczególniono m.in. kompetencje personalne i społeczne (KPS), w ramach których uczeń: *przestrzega zasad kultury i etyki; jest kreatywny i konsekwentny w realizacji zadań; potrafi planować działania i zarządzać czasem; przewiduje skutki podejmowanych działań; ponosi odpowiedzialność za podejmowane działania; jest otwarty na zmiany; stosuje techniki radzenia sobie ze stresem; aktualizuje wiedzę i doskonali umiejętności zawodowe; przestrzega tajemnicy zawodowej; negocjuje warunki porozumień; jest komunikatywny; stosuje metody i techniki rozwiązywania problemów; współpracuje w zespole*³⁷.

W szczegółowym opisie efektów kształcenia w zawodach kompetencje personalne i społeczne są jedynymi kompetencjami spośród wyszczególnionych w Rozporządzeniu, w ramach których mogłyby znaleźć się odniesienia do efektów kształcenia związanych z edukacją obywatelską, jednak takie treści nie znalazły miejsca w obowiązującej podstawie programowej kształcenia zawodowego.

Podsumowanie. Placówki objęte badaniem, które posiadają zapisy w swoich statutach, misjach, uwzględniające cele związane z szerzeniem idei społeczeństwa obywatelskiego i upowszechnianiem edukacji obywatelskiej, w większości nie wdrażają ich w życie, przez co zapisy mają charakter deklaracyjny. Treści dotyczące edukacji obywatelskiej są obecne jedynie w szkołach dla dorosłych – liceach ogólnokształcących.

³⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 31 marca 2017 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach (poz. 860).

³⁷ Tamże.

cych, technikach i gimnazjach, których realizacja wynika z obowiązkowego programu nauczania obejmującego przedmiot wiedza o społeczeństwie oraz przedmiot uzupełniający historia i społeczeństwo dla słuchaczy, którzy nie realizują w zakresie rozszerzonym przedmiotu historia. W pozostałych ofertach kształcenia edukacja obywatelska nie występuje.

Niepubliczne szkoły dla dorosłych nie uwzględniają edukacji obywatelskiej w misji, celach i statutach, a także nie realizują edukacji obywatelskiej poza obowiązkowym przedmiotem WOS w ramach LO, technikum i gimnazjum.

Odwołując się do wyników szeroko zakrojonych badań dotyczących identyfikacji kompetencji społecznych i obywatelskich zawartych w podstawach programowych kształcenia ogólnego dla I, II, III, IV etapu edukacyjnego³⁸ stwierdzono, iż w podstawach programowych dominują wymagania z obszaru wiedzy (74,8% wszystkich wymagań), następnie umiejętności (31,9%), a tylko 10% z obszaru postaw, co widoczne jest zwłaszcza w III i IV etapie edukacyjnym³⁹. Na żadnym etapie edukacyjnym podstawy programowe nie zakładają kształtowania umiejętności w zakresie uczestnictwa uczniów w demokratycznych procesach podejmowania decyzji na poziomie lokalnym, krajowym czy europejskim, a także nie zidentyfikowano żadnego efektu uczenia się mieszczącego się w kategoriach gotowość do politycznego zaangażowania czy zainteresowanie się rozwojem społeczno-gospodarczym⁴⁰. W ramach tych samych badań dodatkowo stwierdzono, iż podstawa programowa nie zakłada rozwijania kompetencji społecznych i obywatelskich uczniów w myśl Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie oraz Europejskiej Ramy Kwalifikacji, na które to dokumenty powoływano się przy opracowywaniu podstaw programowych⁴¹.

Ogromna dysproporcja wiedzy w stosunku do umiejętności i postaw, w kontekście nabywania kompetencji społecznych i obywatelskich, pokazuje, jak dalece dysfunkcjonalna jest podstawa programowa na wszystkich etapach edukacji szkolnej. Dopełnieniem negatywnej oceny szkolnej edukacji obywatelskiej są wyniki badań Violetty Kopińskiej, która dokonała krytycznej analizy dyskursu ponadgimnazjalnych podręczników do wiedzy o społeczeństwie⁴².

Kompetencje obywatelskie nie są również uwzględnione w nowej podstawie programowej kształcenia w zawodach, która na podstawie rozporządzenia funkcjonuje od 1 września 2017 roku.

Reasumując, należy stwierdzić, że możliwości zdobycia kompetencji obywatelskich w ramach oferty edukacyjnej formalnego kształcenia dorosłych mają tylko doro-

³⁸ Badania dotyczyły podstawy programowej sprzed reformy edukacji, jednak jest ona nadal obowiązująca dla roczników, które rozpoczęły cykl nauki przed 1 września 2017 r.

³⁹ V. Kopińska, H. Solarczyk-Szwec, *Edukacja dla wspólnoty? Krytyczna analiza podstaw programowych kształcenia ogólnego*. Forum Oświatowe, 28(1), 2016, s. 18.

⁴⁰ Tamże, s. 24.

⁴¹ B. Przyborowska, V. Kopińska, I. Murawska, *Kompetencje społeczne i obywatelskie w edukacji szkolnej – pozór w podstawie programowej dla trzeciego etapu edukacyjnego*, Przegląd Badań Edukacyjnych, nr 23 (2/2016), s. 58.

⁴² Por. V. Kopińska, *Edukacja obywatelska w szkole. Krytyczna analiza dyskursu podręczników szkolnych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2017.

śli uczniowie gimnazjów, liceów ogólnokształcących i techników w ramach dalece niesatysfakcjonujących pod względem jakości przekazywanej treści przedmiotów wiedza o społeczeństwie oraz historia i społeczeństwo, a także kursów przygotowujących do matury z zakresu WOS.

*Kwintesencją idei społeczeństwa obywatelskiego jest przekonanie, że życie w państwie demokratycznym, gdzie o większości spraw rozstrzyga większość zorganizowana w partiach politycznych, nie musi owocować apatią i wyobcowaniem obywateli z życia publicznego, lecz wręcz przeciwnie, powinny istnieć mechanizmy umożliwiające rozwój postaw obywatelskich i samoorganizacji społecznej, niezależnej od działań aparatu politycznego nowoczesnego państwa*⁴³.

Ze względu na fakt, że mechanizmy te nie są wdrażane w działania publicznych i niepublicznych szkół dla osób dorosłych realizujących kształcenie formalne, zagadnieniem do dalszej dyskusji pozostaje to, w jaki sposób, za pośrednictwem jakich instytucji powinny być kształtowane postawy obywatelskie osób dorosłych, przekazywana wiedza o państwie prawa i demokratycznym społeczeństwie? Jednocześnie do dyskusji pozostaje kwestia udziału szkół dla dorosłych skoncentrowanych w swej działalności głównie na kształceniu zawodowym, w działaniach służących wzmocnieniu podmiotowości obywateli i ich wspólnot, a przez to we wdrażaniu strategicznych celów polityki państwa polskiego oraz rekomendacji Unii Europejskiej⁴⁴.

Bibliografia

1. Chmiel T.B., *Spoleczeństwo obywatelskie po polsku – czyli o potrzebie edukacji do bycia obywatelem*, [w:] D. Gierszewski, H.A. Kretek (red.), *Edukacja obywatelska dorosłych a społeczeństwo obywatelskie*, wyd. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Raciborzu, Racibórz 2015, s. 136–145.
2. Gierszewski D., *Zaangażowanie obywatelskie – przykry obowiązek czy zaszczytna powinność? Percepcja społeczna i konsekwencje dla rozwoju społeczeństwa obywatelskiego*, [w:] D. Gierszewski, H.A. Kretek (red.), *Edukacja obywatelska dorosłych a społeczeństwo obywatelskie*, wyd. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Raciborzu, Racibórz 2015, s. 45–52.
3. Kopińska V., *Edukacja obywatelska w szkole. Krytyczna analiza dyskursu podręczników szkolnych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2017.
4. Kopińska V., Solarczyk-Szwec H., *Edukacja dla wspólnoty? Krytyczna analiza podstaw programowych kształcenia ogólnego*. Forum Oświatowe, 28(1), 2016, s. 11–32.
5. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.

⁴³ http://www.senat.gov.pl/gfx/senat/pl/senatopracowania/58/plik/ot-_627_internet.pdf s. 28.

⁴⁴ Por. D. Gierszewski, *Zaangażowanie obywatelskie – przykry obowiązek czy zaszczytna powinność? Percepcja społeczna i konsekwencje dla rozwoju społeczeństwa obywatelskiego*, [w:] D. Gierszewski, H.A. Kretek (red.), *Edukacja obywatelska dorosłych a społeczeństwo obywatelskie*, wyd. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Raciborzu, Racibórz 2015, s. 45–52; T.B. Chmiel, *Spoleczeństwo obywatelskie po polsku – czyli o potrzebie edukacji do bycia obywatelem*, [w:] D. Gierszewski, H.A. Kretek (red.), *Edukacja obywatelska dorosłych a społeczeństwo obywatelskie*, wyd. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Raciborzu, Racibórz 2015, s. 136–145.

6. Przyborowska B., Kopińska V., Murawska I., *Kompetencje społeczne i obywatelskie w edukacji szkolnej – pozór w podstawie programowej dla trzeciego etapu edukacyjnego*, Przegląd Badań Edukacyjnych, nr 23 (2/2016), s. 45–60.
7. Putnam R., *Demokracja w działaniu*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1995.
8. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 31 marca 2017 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach (poz. 860).
9. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych (Poz. 1632), § 23–25.
10. Siellawa-Kolbowska K.E., Łada A., Ćwiek-Karpowicz J. (red.), *Edukacja obywatelska w Niemczech i w Polsce. Raport z badań*, wyd. Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2008.
11. Strategia wspierania rozwoju społeczeństwa obywatelskiego na lata 2009–2015, s. 14.
12. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2016 r. poz. 1943, 1954, 1985 i 2169 oraz z 2017 r. poz. 60, 949 i 1292).
13. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady nr 2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Dz. U. L 394 z 30.12.2006).

Netografia

1. <https://www.bip.gov.pl/search?query=centrum+ksza%C5%82cienia+ustawicznego> (dostępne 12.10.2017)
2. <http://www.cku-ciechanow.pl/files/Statut.pdf> (dostępne 06.10.2017)
3. <http://www.zsgronowo.edu.pl/dokumenty/Statut%20Zespo%C5%82u%20Szk%C3%B3%C5%82%C2%20CKU%20w%20Gronowie.pdf> (dostępne 06.10.2017)
4. <http://www.ckuradom.pl/informacje-o-cku.html> (dostępne 06.10.2017)
5. Statut CKU w Raciborzu, <http://www.ckuraciborz.pl/statutyckpcku.html> (dostępne 06.10.2017)
6. <http://www.cku-ino.com.pl/kursy.htm> (dostępne 06.10.2017)
7. <https://www.bip.gov.pl/search?query=centrum+ksza%C5%82cienia+praktycznego> (dostępne 12.10.2017)
8. <http://www.ckuraciborz.pl/statutyckpcku.html> (dostępne 06.10.2017)
9. <http://zzdz.pl/dzialalnosc/szkoly/> (dostępne 12.10.2017)
10. <http://zzdz.pl/siec-zdz-2/> (dostępne 12.10.2017)
11. <http://zzdz.pl/siec-zdz/misja/> (dostępne 12.10.2017)
12. <http://www.twp.pl/twp/statut.html> (dostępny 06.10.2017)
13. <http://www.twp.pl/twp/misja-i-strategia.html> (dostępne 06.10.2017)
14. http://www.senat.gov.pl/gfx/senat/pl/senatpracowania/58/plik/ot-_627_internet.pdf s. 28.
15. <http://ckziumm.edu.pl/konsultacje-maturalne/>
16. <http://ckziumm.edu.pl/statut/dzial-ii-cele-i-zadania-centrum/>
17. <http://ckziu2.edu.pl/wp-content/uploads/2016/03/Statut-CKZiU-Nr-2-w-Przemy%C5%9Blu.pdf>

dr Anna KŁAWSIUĆ-ZDUŃCZYK

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Education of Romani education assistants as a condition of social inclusion of Romani society in Poland

Edukacja asystentów edukacji romskiej warunkiem inkluzji społecznej Romów w Polsce

Key words: Romani society, Roma teaching assistants, cultural assistant, adult education, multicultural education.

Słowa kluczowe: Romowie, asystenci edukacji romskiej, asystent kulturowy, edukacja dorosłych, edukacja wielokulturowa.

Streszczenie. Ważną rolę wspomagającą nauczycieli pracujących z uczniami romskimi pełnią asystenci edukacji romskiej. Funkcja asystenta edukacji romskiej oraz wymagania, jakie musi spełniać, zostały określone w *Pilotażowym Programie Rządowym na Rzecz Społeczności Romskiej na lata 2001–2003*. Potrzeba kształcenia asystentów edukacji romskiej ma na celu zapewnienie wszechstronnej pomocy uczniom romskim w kontaktach ze środowiskiem szkolnym, budowanie pozytywnego obrazu szkoły i przedstawiania korzyści płynących z wykształcenia w środowisku dorosłych Romów, zapewnienie wsparcia emocjonalnego dla uczniów romskich, nadzorowanie ich frekwencji i postępów w nauce, wspomaganie nauczycieli i pedagogów w rozpoznaniu potrzeb i ewentualnych problemów uczniów oraz udzielanie pomocy i podejmowanie mediacji w sytuacjach trudnych i konfliktowych. Podjęcie przez autorów problematyki funkcjonowania zawodowego asystentów edukacji romskiej ma umożliwić zrozumienie problemu „cygańskiej duszy” głęboko osadzonej w społeczno-ekonomicznych i kulturowych warunkach ich grupowej egzystencji. Asystenci kulturowi są kluczowym ogniwem w procesie integracji społeczności większościowej z mniejszościową.

Introduction. The analysis of the literature on the subject and statistics shows that the Romani are the least socially integrated minority and are not always prepared to function efficiently in the increasingly complex reality of the modern world. The low level of education among the Romani, which prevents access to the labour market, and the resulting lack of or minimum economic autonomy, is the reason for this group being socially disliked by the majority society and is the basis for the manifestation of its discrimination. Raising the level of Romani education which would allow them to enter the labor market is a condition for changing this situation. Without strengthening this factor, all other accompanying activities will have low efficiency. Therefore, the

authors emphasize the need to educate Roma teaching assistants as one of the basic pillars of strengthening the integration of the Romani with the majority society.

Socio-political situation of the Romani in Poland. Romani are currently the largest minority group in Europe, counting from 10 to 12 million people¹. Statistic data shows that in the year 2011, 16,723 Polish citizens declared to be members of the Romani ethnic minority, including: in Dolnośląskie Voivodship – 2,028, Małopolskie Voivodship – 1,735, Śląskie Voivodship – 1,733, Mazowieckie Voivodship – 1,531, Wielkopolskie Voivodship – 1,221, Łódzkie Voivodship- 1,193, Kujawsko-Pomorskie Voivodship – 1,080, Opolskie Voivodship – 1,078, Podkarpackie Voivodship – 1,023, Zachodniopomorskie Voivodship – 1,002, Lubelskie Voivodship – 794, Warmińsko-Mazurskie Voivodship – 772, Podlaskie Voivodship – 527, Świętokrzyskie Voivodship – 381, Lubuskie Voivodship – 502, Pomorskie Voivodship – 125. Unofficial statistics show that there are from 20,000 to 25,000 Romani living in Poland. The Roma minority belongs to five groups: Polish Roma, Carpathian Roma, also called Bergitka Roma or Polish Highlander Gypsies, Kalderash and Lovari, as well as Sinti which is a small group in Poland. These tribes differ in cultural, social and economic terms².

Compared to other minorities, the Roma ethnic minority is the only minority threatened by social exclusion. This diagnosis results from a number of social and cultural factors. First of all, the low level of education of this group, which directly affects the lack of qualifications desired in the labor market, and thus the living and health situation of the Romani. The hermetic nature of some of the traditional Roma communities, which defend their independence, is of great importance here³.

The changes that have taken place in Poland after 1989 have enabled institutional changes to be made towards Romani as well as other national and ethnic minorities. The Parliamentary Committee on National and Ethnic Minorities was established on 2 August 1989⁴. The most important result of the Committee's work was to initiate discussions on the need to develop the bill on national and ethnic minorities. The

¹ See *National Roma Integration Strategies: a first step in the implementation of the EU Framework*, Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, Brussels, 21.05.2012, p. 2. As well as: A. Mirga, N. Gheorghe, *Romowie w XXI wieku. Studium polityczne*, Kraków 1998, p. 9.

² Data based on: *National Census of Population and Housing in 2011* Most Romani in Poland constitute an urban population. They live mainly in larger cities throughout the country. The Roma population is 8,604 women and 8,119 men, including 10,840 people of working age. In the *National Census of Population and Housing in 2002*, 12,731 Polish citizens declared to be members of the Roma community, and 15,657 citizens declared that they use Roma language at home.

³ See T. Paleczny, *Spoleczno-kulturowe podłoże wykluczania: przypadek dzieci romskich w szkołach specjalnych w Polsce – kilka ogólnych refleksji*, [in:] *Raport końcowy z projektu badawczego „Funkcjonowanie poznawcze i językowe dzieci romskich uczęszczających do szkół podstawowych specjalnych i masowych – konteksty społeczne”*, M. Kołaczek, J. Talewicz-Kwiatkowska (ed.), Stowarzyszenie Romów w Polsce, Oświęcim 2011, p. 10–19.

⁴ See H. Pajdała, *Komisje sejmowe. Status i funkcjonowanie*, Wydawnictwo Sejmowe, Warsaw 2003, p. 19–20. Currently the tasks of this commission are performed by the Joint Commission of the Government and National and Ethnic Minorities.

general principles for the protection of minorities were reflected in the Constitution of the Republic of Poland of 1997⁵. The Office of the Government Plenipotentiary for Equal Treatment, which was created in December 2001, became an important institution responsible for Roma affairs⁶. The main tasks of the Plenipotentiary were the dissemination of knowledge on discrimination, cooperation with non-governmental organizations as well as the initiation and elaboration of legal acts aimed at supporting national and ethnic minorities. When writing about government administration in the context of the Roma minority, the role of the voivodes implementing the government policy at the regional level cannot be ignored. In 2000, at the request of the Minister of the Interior and Administration, all voivodes appointed plenipotentiaries for national and ethnic minorities. Over the years, the Polish authorities have issued a number of legal acts to provide support and protection to minorities. Here, it is important to mention the following:

1. *Act of 6 January 2005 on national and ethnic minorities and on the regional language*⁷,
2. *Regulation of the Minister of Interior and Administration of 30 May 2005 on the Official Register of Municipalities in which an auxiliary language is used*⁸,
3. *Regulation of the Minister of National Education of 14 November 2007 on the conditions and execution of tasks by kindergartens, schools and public educational institutions that facilitate the preservation of the sense of national, ethnic and linguistic identity of students belonging to national and ethnic minorities and communities speaking a regional language*⁹.

Discrimination, social exclusion and segregation, which the Romani face, made the European Union unable to ignore these issues. The issuance of directives and recommendations to the Member States was an expression of the commitment of EU institutions to the process of integration of the Roma minority¹⁰. Systematic actions have been taken already since 2011 when the Member States were called to “prepare, update or develop their national strategies for Roma integration or the integrated sets of policy measures within the frameworks of broader social inclusion policies”¹¹. The

⁵ Pursuant to Art. 35. of the Constitution of the Republic of Poland: *The Republic of Poland shall ensure Polish citizens belonging to national or ethnic minorities the freedom to maintain and develop their own language, to maintain customs and traditions, and to develop their own culture. National and ethnic minorities shall have the right to establish educational and cultural institutions, institutions designed to protect religious identity, as well as to participate in the resolution of matters connected with their cultural identity.*

⁶ Then under the name: The Office of the Government Plenipotentiary for Equal Status of Women and Men.

⁷ Journal of Laws No. 17, item 141, as amended.

⁸ Journal of Laws 05.102.856.

⁹ Journal of Laws of 2014 item 263.

¹⁰ *The Race Equality Directive* (2000/43/EC) prohibiting discrimination against the Roma people in the workplace and other areas of life such as education, health care and access to goods and services; and the *Directive on freedom of movement and residence in the Member States* (2004/38/EC), allowing Romani with European citizenship to move freely within the 27 Member States.

¹¹ On 5 April 2011, the European Commission adopted the *EU Framework for National Roma Integration Strategies up to 2020*. Since April 2009, the *European Platform for Roma Inclusion* also

EU Framework for National Roma Integration Strategies is the basis for the social and economic integration of the Romani while respecting human rights. It is an expression of the political commitment of EU Member States; unfortunately, however, it is not a legally binding document.

According to the recommendations of the European Commission, it is necessary to take decisive actions, both at the national and at EU level, while holding an active dialog with the Romani. The basic responsibility for these actions rests with public authorities in the sense of creating the appropriate legal frameworks, working out effective mechanisms and providing financial means. However, the social and economic integration of the Romani is a bilateral process that requires a change in the attitudes of both the majority of the society and the members of the Roma community, as well as their ability to make effective use of the conditions created by the state¹².

Appointment of Roma teaching assistants. At the end of the 1990s, the difficult situation of the Roma community, especially in the south of Poland, and the inability of the self-governing authorities to deal with it led to special actions taken by the state administration¹³. On 13 February 2001, the Council of Ministers adopted the *Pilot Government Program for the Roma Community for the years 2001–2003*. It was supposed to improve the living conditions of the poorest part of the Roma community in Poland – Carpathian Roma (Bergitka Roma) living in Małopolska. The lack of early school and school education among the Romani caused the subsequent generations to inherit poverty, which in turn has led to a growing lack of social acceptance for this group.

A way to change this state of affairs was the establishment of the institution of the Roma teaching assistant under the *Pilot Program*. The area of its activities includes reducing differences in terms of habits and culture as well as improving the image of the Romani in society by:

- building a positive image of the non-Roma world in the local Roma society;
- maintaining regular contact with parents and teachers of Roma children;
- encouraging parents of Roma students to participate in school life;
- ensuring regular attendance of Roma students at school;

operates, which is composed of representatives of EU institutions, international organizations and governments of the Member States of key importance for Roma integration, whose purpose is the exchange of good practices and experiences.

¹² On 17 June 2010, the European Council adopted the *Strategy for smart, sustainable and inclusive growth – Europe 2020*. One of the issues tackled by the *Europe 2020 Strategy* is to ensure economic, social and territorial cohesion in the EU Member States in order to increase awareness and recognition of the fundamental rights of the poor and socially excluded, giving them the opportunity to live a dignified life and to actively participate in social life. The tools used for implementing the “European Program against Poverty” include developing and conducting at the national level actions aiming to resolve the specific problems of the particularly threatened groups, including the Romani.

¹³ See J. Talewicz-Kwiatkowska, *Wpływ aktywności finansowej Unii Europejskiej na położenie społeczne Romów w Polsce*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013, s. 69–77; Also: E. Nowicka, *Romowie i świat współczesny*, [w:] *Romowie w Polsce i Europie*, P. Borek (red.), Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2007, p. 125.

- passing on knowledge to (non-Roma) students and teachers about the history and culture of the Romani.

Due to the effects produced by the work of Roma teaching assistants, their activity is continued under subsequent editions of the strategy: *The Program for the Roma Community in Poland 2004–2013*¹⁴ and the *Program for the Integration of the Roma Community in Poland 2014–2020*¹⁵. The programs take into account the European Commission's guidelines which require the Member States to implement the Roma social inclusion strategy. At the same time, they use Poland's previous experience in working to improve the situation of the Romani. Education remains the priority of actions, as in previous years.

Roma teaching assistants are not employees having pedagogical qualifications (they are not subject to the Teachers' Charter Act). They are self-government workers having an auxiliary position in units which operate in the field of education, identified as teaching aids. In 2004, the profession of Roma teaching assistant was introduced to the official catalog of professions, in the group Personal Care and Related Workers¹⁶. In 2014, in the current version of the ministerial regulation, the profession of Roma teaching assistant (531203) was classified in the department of personal care and related workers (53), child carers and teacher assistants (531), child carers (5311)¹⁷. Since 2006, there has been a systematic change in the system of financing Roma teaching assistants. Initially, their work was financed by the *Roma Program*, which involved a considerable pool of funds. With time, it was possible to finance the employment of Roma teaching assistants from the increased educational subsidy. The data collected by the authors show that there are currently 97 Roma teaching assistants employed in Poland.

Roma teaching assistants help to understand the complicated Roma identity. On one hand, the Romani value their lifestyle, assess ethnic bond and solidarity very highly, while on the other hand, they are aware of the fact that it is the reason of their poor social position and gives rise to negative assessments on the part of the majority. In this context, Roma teaching assistants play a special role of the "interlocutor"¹⁸.

¹⁴ Program adopted on the basis of the Resolution of the Council of Ministers of 19 August 2003.

¹⁵ Program adopted on the basis of the Resolution of the Council of Ministers of 7 October 2014. The Program has put a great deal of emphasis on supporting this community through the need to formalize (or create) municipal strategies for supporting the Roma community in co-operation with local administration and the local community. Also, the adaptation of activities to the needs of particular self-government communities. The addressees of activities financed from the state budget and budgets of local government units will be both municipalities inhabited by the Romani as well as non-governmental organizations, including Roma organizations.

¹⁶ Based on the *Regulation of the Minister of Economy and Labor of 8 December 2004 on the classification of professions and specialties for the needs of the labor market and its scope* (Journal of Laws No. 265 item 2644, as amended).

¹⁷ Based on the *Regulation of the Minister of Labor and Social Policy of 28 August 2014 on classification of professions and specialties for the needs of the labor market and the scope of its use* (Journal of Laws 2014, item 1145).

¹⁸ See J. Nikitorowicz, *Tolerancja: idea i cel edukacji międzykulturowej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 1995, no. 6, p. 5. The issue of resignation from the authoritarian model of education and transition to a model based on communication and partnership is discussed by: C. Alix,

Table 1. Status of employment of Roma teaching assistants in Poland by voivodeship – status as at January 2017

No.	Voivodeship	Number of Roma teaching assistants
1.	Dolnośląskie	17
2.	Kujawsko-pomorskie	1
3.	Lubelskie	1
4.	Lubuskie	2
5.	Łódzkie	4
6.	Małopolskie	24
7.	Mazowieckie	5
8.	Opolskie	7
9.	Podkarpackie	3
10.	Podlaskie	2
11.	Pomorskie	1
12.	Śląskie	13
13.	Świętokrzyskie	2
14.	Warmińsko-mazurskie	4
15.	Wielkopolskie	2
16.	Zachodniopomorskie	9
IN TOTAL:		97

Source: *Own study, Data of the Voivodship Offices.*

The need for educating cultural assistants. Cross-cultural dialog can be an extremely valuable source of knowledge, both about the values accepted by representatives of other cultures but also about oneself and one's own cultural tradition. It should be remembered that the dialog does not consist in carrying one's point but, thanks to another perspective, in understanding or perceiving what our understanding or perception has previously eluded or what we have thus far understood otherwise. Roma teaching assistants are responsible for a successful dialog relation. Positive contacts mobilize and encourage further cross-cultural communication.

Educators point out that the education of Roma teaching assistants lies at the borderline of social pedagogy and sociology of education. The profile of the cultural assistant consists of:

- knowledge of Polish language and a foreign language, i.e. the language used by the students subject to the care of a cultural assistant;

G. Bertrand, *Pour une pédagogie des échanges*, EDICEF, Paris 1994; *Multicultural education for the 21st century*, C. Diaz (eds.), Longman, New York 2001; M. G. Amilburu, *Education and the Multicultural Society*, "The Proceedings of the Twenty-First World Congress of Philosophy" 2006, 4:1–6; L. Blum, *Recognition and Multiculturalism in Education*, "Journal of Philosophy of Education" 2001, 35 (4):539–559; *Socjopatologia pogranicza a edukacja*, T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica (eds.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008; J. Rutkowiak, *Odmiany myślenia o edukacji*, Impuls, Kraków 1995, p. 26; M. Nowicka-Kozioł, *Odpowiedzialność w świetle współczesnego humanizmu*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 1993, p. 154; *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, Z. Kwieciński, L. Wikowski (eds.), IBE, Warsaw 1993; Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Trans Humana, Białystok 1995, p. 123.

- ability to establish a relationship with the child;
- competencies within interpersonal communication;
- ability to cope with difficult situations, including the ability to reach an agreement;
- knowledge of the culture of the students’ country of origin, including the cultural differences between the Polish culture and the culture of the country of origin of the students supported by the cultural assistant;
- availability;
- knowledge of the education system in Polish schools and in the school of the country of origin of the supported students;
- organizational skills¹⁹.

Knowledge on the process of cultural adaptation and the rights of the student coming to Polish school from another culture is very useful in the work of a cultural assistant. Therefore, it is recommended that the person who performs this function at school, in accordance with the applicable rules and in order to improve his/her competencies, takes part in training which includes the subject of competencies of the cultural assistant. The arrival of a cultural assistant to the school should be preceded by his/her introduction into the working environment, which includes:

- a presentation of the topography of the school to the cultural assistant;
- acquainting the cultural assistant with the teaching staff as well as administration and maintenance staff;
- presentation of the assistant’s scope of responsibilities to the cultural assistant and to the teachers;
- familiarization of the cultural assistant with teaching materials;
- providing the cultural assistant with a room or place to work;
- designating a person who will maintain, on behalf of the school, contact with the cultural assistant.

The presence of Roma assistants in Polish schools is very important. They support children attending school and help children do their homework. By acting as cultural mediators, they also play the role of intermediaries between the school and the Roma community, a role that is hard to underestimate. Frequently, these people are the initiators of social changes, work intensively for the local community, and work in organizations associating the Romani. Therefore, there is an urgent need to create educational opportunities for Roma assistants, so that their pedagogical competencies make them the full-fledged partners for school teachers.

Conclusions. At the turn of the 20th and the 21st century, we were particularly entangled in diversity and volatility influenced by modernization and globalization, transformation and integration on one hand, and processes protecting locality on the other. We are thus dealing with a reduction of distances between people and nations, the shrinking of the world to the size of a “global village”. As J. Szempruch

¹⁹ *Międzykulturowość w szkole. Poradnik dla nauczycieli i specjalistów*, K. Białek (eds.), Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warsaw 2015, p. 47–48.

emphasizes, currently one of the most important educational challenges is cultural sensitivity in direct contact with otherness²⁰. The social and cultural divide between Poles and the Romani manifests itself in the tendency towards spatial separation, social isolation, as well as ethnic segregation. The Romani live on the sidelines of Polish local communities while distance is kept on both sides. It is difficult to assess to what extent this mutual exclusion constitutes a kind of "feedback" and the consequence of a functional relationship with the need to preserve the cultural distinctness of both sides of the minority/majority relationship. However, it can be stated with certainty that the prerequisite for social inclusion of the Romani will be the education of Roma teaching assistants, who are the link between the Polish society and the Romani minority. The knowledge, competencies and skills of cultural assistants should serve the marginalization of the Romani's functioning in the social, economic and political sphere.

Bibliography

1. *Act of 6 January 2005 on national and ethnic minorities and on the regional language*, Journal of Laws No. 17, item 141, as amended.
2. Alix C., Bertrand G., *Pour une pédagogie des échanges*, EDICEF, Paris 1994.
3. Amilburu M. G., *Education and the Multicultural Society*, „The Proceedings of the Twenty-First World Congress of Philosophy” 2006, 4:1–6.
4. Białek K. (eds.), *Międzykulturowość w szkole. Poradnik dla nauczycieli i specjalistów*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015, p. 47–48.
5. Blum L., *Recognition and Multiculturalism in Education*, „Journal of Philosophy of Education” 2001, 35 (4):539–559.
6. *Constitution of the Republic of Poland*, 1997.
7. Diaz, C. (eds.), *Multicultural education for the 21st century*, Longman, New York 2001.
8. *Directive on freedom of movement and residence in the Member States* (2004/38/EC).
9. *EU Framework for National Roma Integration Strategies up to 2020*, April 2011.
10. Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, Trans Humana, Białystok 1995.
11. Lewowicki T., Ogródzka-Mazur E., Gajdzica A. (eds.), *Socjopatologia pogranicza a edukacja*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008.
12. Mirga A., Gheorghe N., *Romowie w XXI wieku. Studium polityczne*, Kraków 1998.
13. *National Census of Population and Housing in 2002*.
14. *National Census of Population and Housing in 2011*.
15. *National Roma Integration Strategies: a first step in the implementation of the EU Framework*, Brussels, 21.05.2012.
16. Nikitorowicz J., *Tolerancja: idea i cel edukacji międzykulturowej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 1995, no. 6.
17. Nowicka E., *Romowie i świat współczesny*, [in:] *Romowie w Polsce i Europie*, Borek P. (eds.), Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2007.

²⁰ See J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Kraków 2011, p. 8. More on the subject: V. Petrovska, S. Mirascievab, E. Petrova-Gjorgjeva, *Multiculturalism, globalization and the implications on education*, “Procedia Social and Behavioral Sciences” 2011, no. 15, p. 1366; C. S. Weinstein, *Classroom management in a diverse society: introduction to a special issue*, “Theory into Practice” 2003, no. 42, p. 266.

18. Nowicka-Koziół M., *Odpowiedzialność w świetle współczesnego humanizmu*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej, Warsaw 1993.
19. Pajdała H., *Komisje sejmowe. Status i funkcjonowanie*, Wydawnictwo Sejmowe, Warsaw 2003.
20. Petrovska V., Mirascievab S., Petrova-Gjorgjeva E., *Multiculturalism, globalization and the implications on education*, „Procedia Social and Behavioral Sciences”, 2011, no. 15.
21. *Pilot Government Program for the Roma Community for the years 2001–2003*.
22. *Program for the Integration of the Roma Community in Poland 2014–2020*.
23. *Program for the Roma Community in Poland 2004-2013*.
24. *Regulation of the Minister of Economy and Labor of 8 December 2004 on the classification of professions and specialties for the needs of the labor market and its scope*, Journal of Laws No. 265 item2644, as amended.
25. *Regulation of the Minister of Interior and Administration of 30 May 2005 on the Official Register of Municipalities in which an auxiliary language is used*, Journal of Laws 05.102.856.
26. *Regulation of the Minister of Labor and Social Policy of 28 August 2014 on classification of professions and specialties for the needs of the labor market and the scope of its use*, Journal of Laws 2014, item 1145.
27. *Regulation of the Minister of National Education of 14 November 2007 on the conditions and execution of tasks by kindergartens, schools and public educational institutions that facilitate the preservation of the sense of national, ethnic and linguistic identity of students belonging to national and ethnic minorities and communities speaking a regional language*, Journal of Laws of 2014 item 263.
28. Rutkowiak J., *Odmiany myślenia o edukacji*, Impuls, Kraków 1995.
29. *Strategy for smart, sustainable and inclusive growth – Europe 2020*, June 2010.
30. Szempruch J., *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Kraków 2011.
31. Talewicz-Kwiatkowska J., Kołaczek M. (eds.), *Raport końcowy z projektu badawczego „Funkcjonowanie poznawcze i językowe dzieci romskich uczęszczających do szkół podstawowych specjalnych i masowych – konteksty społeczne”*, Stowarzyszenie Romów w Polsce, Oświęcim 2011.
32. Talewicz-Kwiatkowska J., *Wpływ aktywności finansowej Unii Europejskiej na położenie społeczne Romów w Polsce*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013.
33. *The Race Equality Directive (2000/43/EC)*.
34. Weinstein C. S., *Classroom management in a diverse society: introduction to a special issue*, „Theory into Practice” 2003, no. 42.

mgr Bogumił SOBCZYK

Jan Kochanowski University in Kielce, Faculty of Pedagogy and Art
email: bogumilsobczyk@o2.pl

prof. dr hab. Jolanta SZEMPRUCH

Jan Kochanowski University in Kielce, Faculty of Pedagogy and Art

dr Jarosław CHMIELEWSKI

Institute of Medical Sciences, Higher School of Entrepreneurship in Warsaw
Institute of Environmental Protection-National Research Institute in Warsaw

Real-time and formative evaluation elements in university education in Hungary¹

Ewaluacja w czasie rzeczywistym i ocenianie kształtujące w edukacji akademickiej na Węgrzech

Key words: formal education, evaluation, formative evaluation, university education.

Słowa kluczowe: edukacja formalna, ewaluacja, ocenianie kształtujące, edukacja akademicka.

Abstract. Nowadays we all are the witnesses of the rapid changes in technology around us, the changes in students' learning attitudes and the new demands of the labour market. These features altogether are inducing a pronounced alteration in university education as well because educators are urged to give an adequate answer for these challenges to ensure an effective learning environment. The main goal is to strengthen motivation and the self-assessment of students towards learning – which is needed later in lifelong learning process too. It is commonly known how important the immediate, real-time feedback is in the learning process, however going back only thirty years we find out that only a very few types of evaluations – mainly summative evaluations – were used in practice. The paper is focused on the evaluation systems being modified in education, especially at ELTE Informatics Faculty, Hungary.

Introduction. The technological explosion had happened in the last few decades caused the need of drastic changes in education. The internet and the enormous data available from everywhere and anytime superseded the book used for centuries. Today understanding, lifelong learning and the ability of continuous rejuvenation are in the focus of education and needed extremely by the working market. A rapid transition between two different approaches is never easy. The traditional teaching and evaluation methods in education and the new learning methods of students did not function together well, it caused a big pressure on each of the actors. The alarm-bell was clanged as dropout from universities reached at about 40% in the field of informatics at the end of the first decade of the XXI-st century in Hungary meanwhile the working market needs more and more well-trained specialists. [1] Naturally this dropout symptom is not limited to any country or any type of trainings it is well-known all over the world and occupy researchers for a long while. They examined the possible causes and they state the reason is complex: financial problems, the student

¹ Przedruk [w:] J. Bojanowicz, K. Ziembakowska-Cecot (red. 2018), *Przygotowanie nauczycieli do nowych wyzwn edukacyjnych. Problemy współczesnej edukacji*, UTH Radom.

motivation, satisfaction and commitment. [2, 3, 4] Do not bury our head into sand, there is the low points of preliminary and the enlarging numbers of students in the auditorium among the reasons, the hundreds of first year students who are not really engaged, prepared for their career and meanwhile the professors are not able to give personal care to them. What can we do to help on this situation? I state as complex the problem as complex the answer should be! The work began and the first reassuring results was published in paper [1] presenting the success of learning methodology courses held for the first year students. Though we must not forget about the other aspects of the educational environment which strengthen the result. Year to year the preliminary points are higher and higher (2010-320p, 2015-335p, 2017-360p from <http://felvi.hu>) and the subjects are also changing not only the content of them but the teaching and evaluation methods used by them. If we follow the trends in university education we can find that formative evaluation, real-time feedbacks are used already in universities as well e.g. Trinity University (<https://bit.ly/2HkCLuY>) to fine tune the students learning engagement. In this paper I should like to focus rather to the appearance of new evaluation methods in our university program for programmer informatics.

Evaluations yesterday and today. The literature is dealing with evaluating schools, teachers and students but in the most important goal is always the same to make more effective the teaching process itself. [6]

First we have to have a glance at the philosophy of evaluation: it can be **competitive** or **non-competitive**. The previous one is using the healthy competitiveness among motivated students. It works in the case of special talented groups in our faculty (called Neumann-groups) – but remember the researchers state that the absence of motivation is one reason of dropping out. In the case of non-competitive evaluation system the teacher is responsible for everything. The most sympathetic evaluation philosophy is the **cooperative** one for myself – while it gives equal responsibility to the students and the teacher. [5]

From another viewpoint we can speak about **normative** (we compare the knowledge of the students), **criteria oriented** (the students have to reach a given knowledge level and the evaluation is successful or not) and at last the **standardized** evaluations. Nowadays there are some criteria-exams in some of the trainings, due to the students' very different knowledge level with which they arrive into university. For example such exams are from biology and from chemistry in ELTE on Biology BsC training. (<https://bit.ly/2pUJrct> in Hungarian).

At last we may classify the evaluation types according to their goals: they are **formative**, **summative** and **diagnostic** evaluations (some others are not relevant now). Diagnostic evaluations are at the beginning of a training or a course to map the knowledge of the students – they are not used frequently. For several years there was a diagnostic test to map the general informatics knowledge of first year students. Summative evaluations are usually at the end of a course to grade the students and finally formative evaluations are rather a process during the whole semesters to monitor the learning process and improve students' learning. [7]

Traditionally in universities summative evaluations are used where the goal of evaluation is mainly to graduate the students at the end of the semesters. In the 80th – 90th usually there were 2 written papers and/or an oral examination from theory at the end of the semester. During the term there were homework from practical courses and laboratory work with records – the results were discussed week-by-week– this meant the feedback of our knowledge and helped in self-evaluation (formative evaluation). The thesis was helped by a tutor giving a real excellent personal attention to students. Therefore the method and evaluation system was not various.

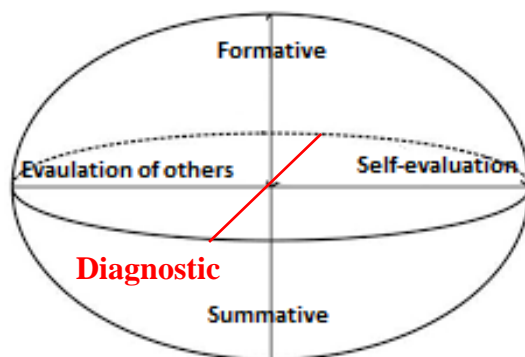


Fig. 1. Expanded graph of balanced evaluation (base from [8])

David Hopkins (Great Britain educational specialist) said that in teaching we must find the balance between summative, formative, inside (self) and outside (external) evaluations to produce an effective learning environment. [8] By my opinion this 2D oval should be developed into a 3D object giving place of the diagnostic evaluations as well. (Figure 1) According to the Bologna system where students somehow may vary the order of subjects it is not sure at all, what is evidence for the students in the moment and what is not – using diagnostic evaluation may solve the problem. It looks like to me that one of the reason why CRS (Classroom Response Systems) are so well-come is this. There are several ready-made CRS systems but we implemented a new one according to our special needs which was published previously. [9]

I would like to focus and give an overview about the newly used evaluation and teaching methods of our trainings but first I wanted to have a quick glance at other institutes as well. Are there significant changes in teaching methods and evaluation? I asked some students (<https://bit.ly/2J6wEM5>) from different universities what type of evaluations and teaching methods they experienced during their education. The collected data are far not enough for a relevant result but maybe we can sense that new type of methods **appeared in education** but for today only a fraction of the professors use them.

University	Teaching method	Evaluation method	Estimated usage of newness
ELTE elementary school teacher 2017-	Pairwork, team-work, project-work, mind-mapping	Oral feedback, self-evaluation, partner-evaluation, electronic evaluation system	40-60%
Semmelweis University 2010-2014	Presentation, pair-work, team-work	Oral feedback, collecting point to the final grade, team-work	0-20%
ELTE Romanistic-French 2010-2013	Presentation, pair-work, team-work	Homework weekly criteria exams	0%
ELTE IK 2017	Pair-work, project-work, e-book, e-task collection	Collecting point to the final grade, criteria exam, electronic evaluation	20-40%
KRE History 2009-2014	Presentation	Homework weekly, self-, partner evaluation	0-20%
BGF Touristic	Presentation, pair-work, team-work, project-work, interactive e-book	Homework weekly collecting point to final grading,	20-40%
BGF	Presentation, pair-work, team-work, project-work, interactive e-book	Collecting point to the final grade, criteria exam, electronic evaluation, self-,partner evaluation	0-20%

(The third answer with 0% is not relevant due to the previous two answers)

Evaluation types in Faculty of Informatics, ELTE. In this section we would like to focus the formative evaluation elements appearing in our faculty (ELTE, Budapest) in programmers and informatics teacher trainings – though most of them are not clearly formative evaluations because the final grade is not totally independent from the results. According to the literature using a formative evaluation teacher may find some general techniques like: making portfolio, frequent feedbacks, meetings (discussions), questions, student self-evaluation, partner-evaluation, team-meeting, collection of tasks, giving solution patterns and mind-mapping.

Let us see which ones of the above-mentioned techniques exist in our trainings now in the spring of 2018. I shall give the name of the subject and the used methods in each case.

Frequent feedbacks. From 2008 there are so called X subjects (11/55 from <https://bit.ly/2uCHh69>). The specialities of them is that there are much more feedbacks, small papers during the semester as usual. For example to get a grade from *Fundamentals of Programming* subject the student has to write 4 big homework, 10 small test, 4 exam test and all of them has to pass the given criteria (but they may retry them).

From *Operating systems* they have to implement two homework and they have to present it to the laboratory teacher who gives immediate personal feedbacks to the students – after it they may rewrite it if it is not quite good. They will not get a grade for the task, but the success of it may upgrade or downgrade the final mark at the end of the semester.

The previously mentioned E-Lecture system also may be used as a tool for just in time feedbacks during the lectures. Today it is used only for exploring the actual knowledge of the students – it is not effecting the grade at all. [9]

There are *cooperative trainings* (4 month long) it means that the student is working somewhere in the industry and she/he has got two tutors one from the firm and one from the university – both of them help to be able to fit into the working environment as perfectly as it is possible. It naturally means personal meetings, advices, and discussions.

Finishing their education they have to write their *theses* with the help of a supervisor – similar to the traditional method. They meet frequently and discuss the problems – this personal help produces the final work. It helps to learn how to dig deep into a given topic and find new solutions personally.

During the doctoral studies e.g. in *Chapters from informatics methodology research seminar* time-to-time the students present their actual work to the supervisors and to their course mates and everybody may give advices, put up questions helping the work.

Self-, partner- and group evaluation, portfolio. *Web-developing I.* subject (obligatory) uses self- and partner-evaluation both of them will be part of the final grade. [11] Today we have to be very careful (personal data) to publish the results of the students. According to the Bologna system sometimes they do not know even the names of their course-mates. These facts discourage the inside self-evaluation process, the ability to compare themselves (the quality of their work) to each other. In this subject the evaluation is supported by an electronic system and they may work without knowing the name of the author of the evaluated work.

In *Programming methodology II* for informatics teacher the practice work is organized to team-work (3-4/team). Their self- and partner evaluation is one part of the final grade. In *Software development in practice* subject they have also project-work. In each week they meet, discuss the achieved results and evaluate personally the finished work. At the end of the semester they get final grade as the result of this group evaluation. [10]

Informatics and society subject (for informatics teacher) uses small presentations during the semester and the final grade is decided by the group' opinion.

During their university years teachers have to develop their portfolio which will be part of their final examination.

Solution patterns, interactive task-books. Almost each subjects offer some collected tasks and solutions through their homepages. But in our faculty there is a great public on-line task collection with several patterns in it (<http://mester.inf.elte.hu>) to practise programming using different languages. It contains at about 1000 tasks with different levels from novice to expert. Anybody and anytime may use it to develop his or her programming ability. It is very useful when there are students with different pre-knowledge in the same group. The teacher may give and check easily a differentiated work to everybody. [12]

In subject *Computer thinking* this method is often used but it is used in *Fundamentals of Programming* as well not only for Hungarian but for English students.

I have to mention that maybe there are colleagues who uses some other techniques in their teaching process but I wanted to collect and present only those practices which are specific to a whole subject and not only to a given course.

After all we may state that we are tending towards a modified evaluation system with using formative elements hoping that it will be one useful tool to stop dropouts from university and increase the effectivity of education. The trends of dropout decreased in the last two-three years [1] but it would need further research to decide how much of this trend was caused by directly the offered methodology training, the modified evaluation system and the increasing preliminary points.

Summary. The changes in technology, in the need of working market and in the habits of learning force universities to change their traditional methods to improve education and stop dropouts. The reasons are complex one element of the solution among others may be the modification of their evaluation systems to give continuous feedbacks using techniques of formative evaluation. In this paper we presented the appearing elements of formative evaluation used in ELTE FI in 2018. Next year we shall start with a new curricula. A new curricula means new subjects, new methods and from a point of view a new evaluation system. The worked out techniques will be used further and new pedagogical experiments will start.

References

1. Takács R. et al: *Dropping-out prevention of computer science students by developing learning methods for the introduction courses in mathematics and programming*, Informatika a felsőoktatásban 2017, 27th–28th August, Debrecen, available <https://bit.ly/2ubldun>, last access: 01.04.2018.
2. Bennett, R. (2003): *Determinants of undergraduate student dropout rates in a University Business Studies Department*. *Journal of Further and Higher Education*, 27. 2. SZ. 123–141. DOI: 10.1080/030987703200065154.
3. Lassibille, G, Navarro Gómez, L. *Why do higher education students dropout? Evidence from Spain*, *Journal Education Economics*, Volume 16, 2008, DOI 10.1080/09645290701523267.
4. Ulriksen L. et al. *What Do We Know about Explanations for Dropout/Opt out among Young People from STM Higher Education Programmes?*, *Studies in science education* (2010).
5. Johnson H.D., Johnson R.T. *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*, 5th Edition, ISBN-13: 978-0205287710.
6. Holly P., Hopkins D.: *Evaluation and School Improvement*, *Cambridge journal of education*, Vol. 18, No. 2, 1988.
7. Renard L.: *The differences between formative and summative assessment – Infographic* <https://bit.ly/2u1MFvN>, LAST ACCESS: 01.04.2018.
8. Brassói S., Hunya M., Vass V.: *A fejlesztőértékelés: az iskolai tanulás minőségének javítása*, (Formative evaluation as the tool to correct the effectivity of learning) available <https://bit.ly/1goy3uj> last access: 01.04.2018.

9. Bakonyi H.V., Illés, Z.: *Real-Time Tool Integration for Lectures* “15th IEEE International Conference on emerging elearning technologies and applications: iceta 2017. Conference: starý smokovec, szlovákia, 2017.10.26-2017.10.27. denver: ieee computer society press, 2017, pp. 31–36. (ISBN:978-1-5386-3294-9)”.
10. Ilyés, E. *Agile software development and individual evaluation at academic courses*, Under Publishing Didmattech 2018.
11. Abonyi-Tóth A. *Az irányelv-alapú elemzés, valamint az ön- és társértékelés módszereinek alkalmazása az informatikus képzésben*, AVAILABLE <https://bit.ly/2F2vjms>, LAST ACCESS: 01.04.2018.
12. Horváth GY., Horváth GY., Zsakó L.: *A BÍRÓ és a MESTER – Az online értékelés szerepe a programozásoktatásban* In: “*Tudós tanárok – tanár tudósok*” : Fókuszban a tanulás és a tanítás értékelése: Conference: Budapest, Hungary, 2016.11.08-2016.11.09, paper 44.

Viktória H. BAKONY

Department of Media and Educational Informatics,
Eötvös Loránd University Budapest
e-mail: hbv@inf.elte.hu

E-training for women in patenting procedures – a European view

E-szkolenia dla kobiet w składaniu wniosków patentowych – perspektywa europejska

Key words: patent application, women inventors, Intellectual Property, *ip4women*, e-learning, e-mentoring.

Słowa kluczowe: wniosek patentowy, kobiety wynalazcy, własność intelektualna, *ip4women*, e-learning, e-mentoring.

Streszczenie. Z przeprowadzonej diagnozy stanu wynika, że kobiety stanowią znaczną mniejszość w grupie osób zgłaszających i w konsekwencji uzyskujących patenty. Rozwój nowoczesnych technologii przynosi nowe możliwości dla kobiet, które z powodu ograniczonego czasu i braku dedykowanego profesjonalnego doradztwa mniej aktywnie uczestniczą w składaniu wniosków patentowych na rzecz rozwoju przemysłu. Zaprezentowane w artykule studium przypadku międzynarodowego projektu *ip4Women* pokazuje, że odpowiednio zaprojektowane szkolenie e-learning dopasowane do potrzeb grupy docelowej oraz świadczenie usług e-mentoringu poprzez specjalnie zaprojektowaną platformę internetową stanowią szansę dla kobiet na aktywne uczestnictwo w składaniu wniosków patentowych i rozwiązań dla przemysłu poprzez doskonalenie kompetencji zawodowych w tym obszarze.

Prezentowane wyniki międzynarodowych badań zostały uzyskane w ramach projektu *ip4Women*, program *Erasmus+*. Tematyka badawcza wpisuje się jednocześnie w inicjatywę UNESCO, ONZ – Women oraz World Intellectual Property Organization WIPO pod hasłem: „Science – Innovation – Entrepreneurship: Closing the Gender Gap to Meet the SDGs” / „Nauka – Innowacja – Przedsiębiorczość: Zmniejszenie nierówności płciowej na drodze do osiągnięcia Celów Zrównoważonego Rozwoju”.

Background. The diagnosis of the condition shows that women constitute a significant minority in the group of applicants and, consequently, obtaining patents. The development of modern technologies brings new opportunities for women who, due to the limited time and lack of dedicated professional advice, are less actively involved in filing patent applications for the development of industry. The case study of the international Erasmus+ project *ip4Women* presented in the article shows that properly designed e-learning training tailored to the needs of the target group and the provision of e-mentoring services through a specially designed internet platform provide an opportunity for women to actively participate in filling patent applications and solutions for the industry through improving professional skills in this area.

Patent applications in Europe. There are three main definitions to be considered when discussing the issue of Intellectual Property (IP), i.e. copyright, patent and trademark. The article treats in deeper details the issue of patents.

According to World Intellectual Property Organization (WIPO, 2018) *a patent is an exclusive right granted for an invention. Generally speaking, a patent provides the patent owner with the right to decide how, or whether, the invention can be used by others. In exchange for this right, the patent owner makes technical information about the invention publicly available in the published patent document.*

The leaders in patent applications in the world are China, Japan and The United States, followed by Denmark, France, Switzerland, Netherlands in Europe.

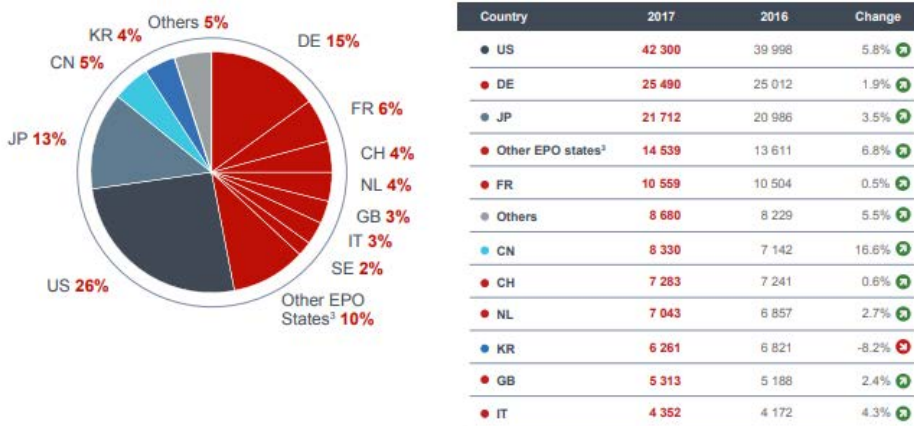


Fig. 1. European patent applications per country of origin

Source: European Patent Office Annual Report 2017, p. 2.

[http://documents.epo.org/projects/babylon/eponet.nsf/0/B01321A30990659DC1258248002D2251/\\$File/european_patent_applications_en.pdf](http://documents.epo.org/projects/babylon/eponet.nsf/0/B01321A30990659DC1258248002D2251/$File/european_patent_applications_en.pdf)

³EPO states: the 38 member states of the European Patent Organisation, which includes the 28 states of the EU.

According to this report, there are top ten technical areas with the largest number of patent applications representing 53% of the total number of European applications: medical technology; digital communication; computer technology; electrical machinery, apparatus, energy; transport, measurement, organic fine chemistry; pharmaceuticals; biotechnology; other special machines (Fig. 2).

The picture shows that the highest increase in patenting applications occurred in biotechnology (+14.5%) with Hoffmann-La-Roche, DSM, NOVOZYMES as top applicants, followed by pharmaceuticals (+8.1%) with INSERM, MERCK & CO, BAYER as top applicants, and measurement (+6.6%) with SIEMENS, ROYAL PHILIPS, BOSCH as top applicants. At the same time, biotechnology and pharmaceuticals are the areas in which women inventors were represented in the highest rates of applications in 2017 (WIPO, Geneva 2018, p. 38).



Fig. 2. Top ten technical areas of patent applications

Source: European Patent Office Annual Report 2017, p. 3.

[http://documents.epo.org/projects/babylon/eponet.nsf/0/B01321A30990659DC1258248002D2251/\\$File/european_patent_applications_en.pdf](http://documents.epo.org/projects/babylon/eponet.nsf/0/B01321A30990659DC1258248002D2251/$File/european_patent_applications_en.pdf)

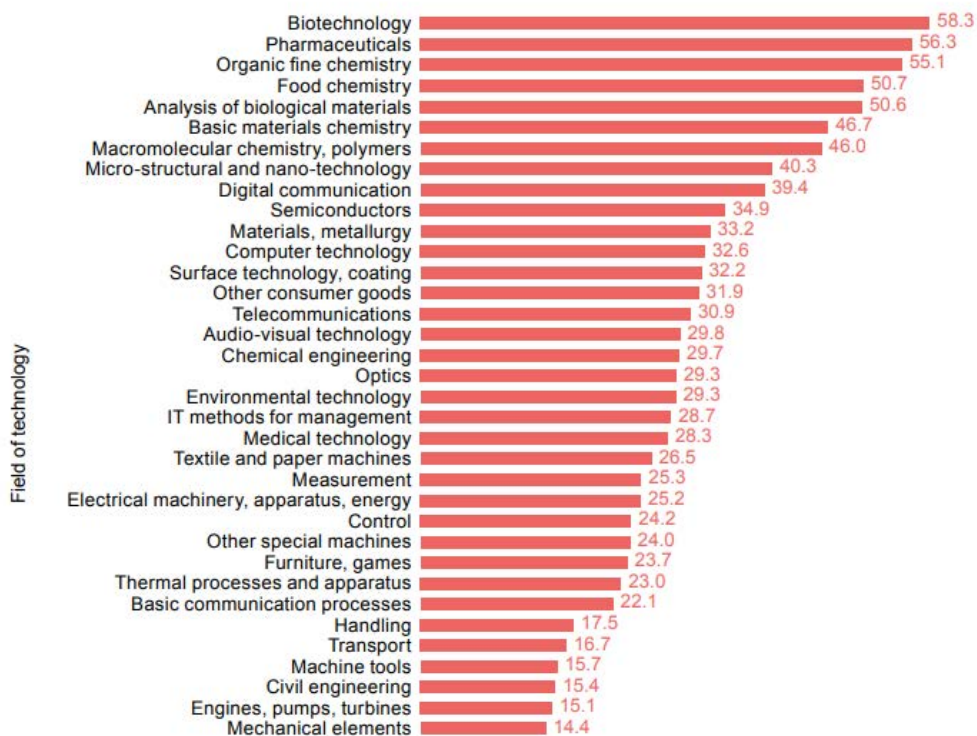


Fig. 3. Share of applications with women inventors by field of technology [%]

Source: World Intellectual Property Organization (WIPO), PCT Yearly Review 2018: The International Patent System. Geneva: WIPO, p. 38.

https://www.wipo.int/edocs/pubdocs/en/wipo_pub_901_2018.pdf

According to World Intellectual Property Organization (WIPO, Geneva 2018) men and women are equally creative and innovative. However, women still remain underrepresented in many areas. Since several years, WIPO has been promoting gender equality in IP matters. While the number of applications with women inventors has nearly doubled since 2007, what gives 31.2% of all applications with women inventors, the numbers are expected to balance out only in 2076, assuming that the trend continues.

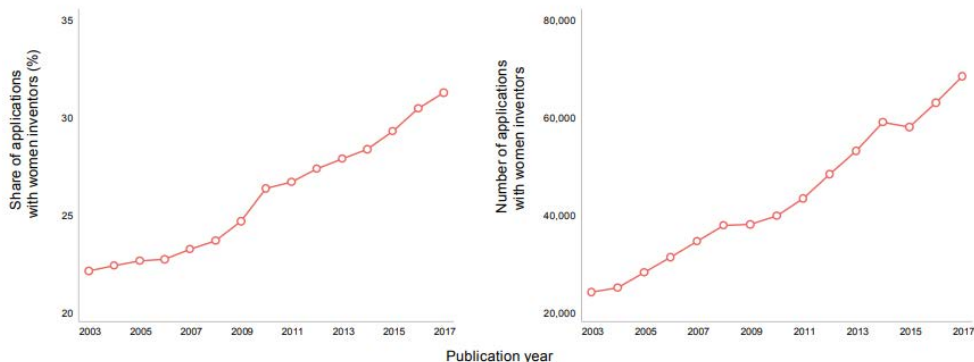


Fig. 4. Share and number of applications with women inventors, 2003-2017.

Source: World Intellectual Property Organization (WIPO), PCT Yearly Review 2018: The International Patent System. Geneva: WIPO, p. 37.

https://www.wipo.int/edocs/pubdocs/en/wipo_pub_901_2018.pdf

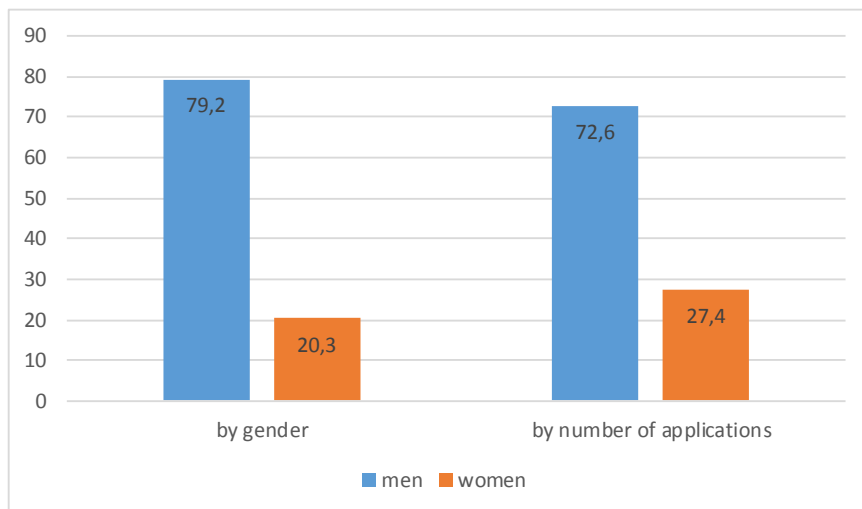


Fig. 5. Polish inventors of inventions and trademarks (in%, 2011-2015).

Source: Polish Patent Office https://uprp.pl/uprp/_gAllery/82/55/82557/Infografika_-_kobiety.jpeg [access: 28.08.2018]

Although Japan had the third highest number of women inventors listed in Patent Cooperation Treaty (PCT) applications, it gives a ratio of one woman per every 10 men listed.

According to the European Union Intellectual Property Office (EUIPO) and the Polish Patent Office, in Poland women inventors are stronger represented, giving an approx. ratio of one woman per every 4 men listed (EUIPO, Polish Patent Office, 2018).

The figure shows national patent applications for inventions and trademarks including women as the first or co-applicant listed on the application form in 2011–2015.

Integrated practical e-training & e-guiding for innovative women for facilitating their patent applications (*ip4women*) – a European case study. Although there are IP and patent portals of EPO and WIPO, they are more targeting patent attorneys and/or patent consultants. Besides these facts, there is no such platform targeting women inventors. For improvement this situation, there are some movements recently launched, especially in Sweden and Nordic countries, but still lack of the practical support, guiding, training and encouragement dedicated to women themselves.

Increasing the chances of women applying for patent applications by providing e-learning training and e-mentoring on a dedicated online platform for the submission of patent applications has been offered in the international dimension thanks to the European Union programme Erasmus+, within the project *ip4women*. The project is carried out in 2017-2019 by international partners from 4 countries: Uppdragshuset Sverige AB – leader, MINERVA (Sweden), POINT, TAKIDD (Tukey), Institute for Sustainable Technologies – National Research Institute, Foundation for Women Entrepreneurship (Poland), MOJMIR, ZARIF (Slovakia). For the realisation of the main objective of *ip4women* project, the analysis of the training needs of the target group in the provision of training services and e-mentoring in the submission of patent applications was carried out. The summary report on the relevant studies consists of two parts: Part 1 contains data on the identification of the training needs of women interested in submitting in the future of patent applications or obtaining practical information on the patent applications procedure. Part 2 deals with the results of the analysis of the training needs of women interested in providing e-mentoring services in the field of patent applications.

The results of the analysis were used to develop the methodology/guidelines for the preparation of training materials with the possibility of putting them into an e-learning version. The methodology/guidelines include the implementation scheme of the modular unit. The scheme includes 4 modules corresponding to the identified training needs. Guidelines for the development of training materials take into account the possibility of transferring the material into the e-learning version and placing it on the *ip4women* platform in a very user-friendly format.

A draft version of the training program corresponding to the previously identified areas of training needs has been developed in English and a pilot was carried out in

mid of 2018. During the pilot, suggestions for changes were made regarding the unification of the structure, graphics and technical functionalities that will be offered by the training program in the final version in 2019, corresponding to the users specific needs.

As *ip4women* project is concentrated on “women development” and improvement the gender balance in patent applicant inventors, establishing a very user friendly and practical to use portal, which serves the needs of women having this potential to be a patent applicant but lack of time and background brief information and/or knowledge is one of the project priority.

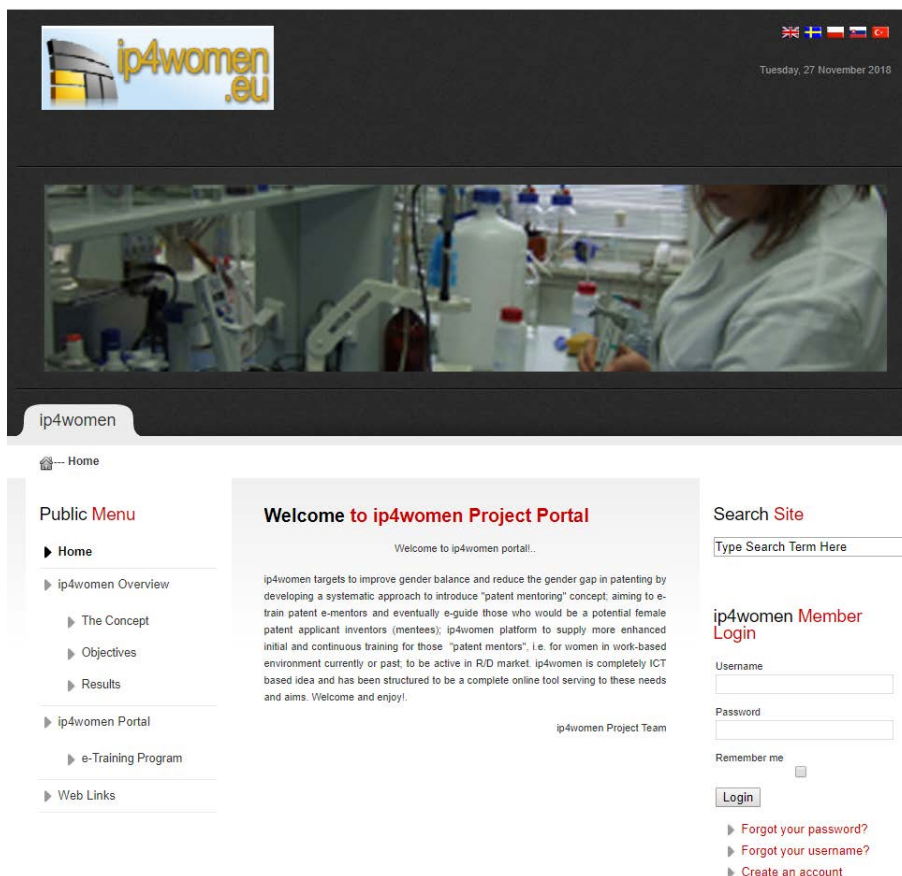


Fig. 6. Internet portal *ip4women*

Source: <http://ip4women.eu> [access: 28.06.2018]

A preliminary version of the internet *ip4women* platform in English (Fig. 5) has been already launched to support the implementation of learning processes and e-mentoring and is currently developed to be ready in the final version in 2019.

The platform is available in English and will be expanded with the language versions of the consortium partners (Polish, Turkish, Slovak, Swedish).

Conclusion. An adequate e-learning training tailored to the needs and enabling the provision of e-mentoring services through a specially designed online platform stimulates professional activation of women on the labour market. Experienced women who are interested in becoming a patent e-mentor can offer their assistance in filing patent applications through a professional *ip4women* platform for other women who are female inventors seeking to receive a “handy” knowledge and/or information together with mentoring support and may have concerns about applying to the patent office.

The presented *ip4women* project brings an innovative concept, as there is no comparable initiative, neither “patent mentoring” nor a user friendly dynamic portal which is dedicated to supplying practical training on IP and patent matters, bringing mentors and mentees together.

Literature

1. Documentation of the project *Integrated practical e-training & e-guiding for innovative women for facilitating their patent applications (ip4women)*, Project No. 2017-1-SE01-KA202-034556, Erasmus+ programme, <http://ip4women.eu> [access: 28.06.2018].
2. European Patent Office (EPO) www.epo.org [access: 28.06.2018].
3. European Patent Office (EPO) Annual Report 2017, [http://documents.epo.org/projects/babylon/eponet.nsf/0/B01321A30990659DC1258248002D2251/\\$File/european_patent_applications_en.pdf](http://documents.epo.org/projects/babylon/eponet.nsf/0/B01321A30990659DC1258248002D2251/$File/european_patent_applications_en.pdf) [access: 28.06.2018].
4. European Union Intellectual Property Office (EUIPO), <https://euipo.europa.eu> [access: 28.06.2018].
5. Urząd Patentowy Rzeczypospolitej Polskiej. https://uprp.pl/uprp/_gAllery/82/55/82557/Infografika_-_kobiety.jpeg [access: 28.06.2018].
6. World Intellectual Property Organization (WIPO) <https://www.wipo.int> [access: 28.06.2018].
7. World Intellectual Property Organization (WIPO): PCT Yearly Review 2018: The International Patent System. Geneva: WIPO, https://www.wipo.int/edocs/pubdocs/en/wipo_pub_901_2018.pdf [access: 28.06.2018].

dr Małgorzata SZPILSKA

Institut Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu
malgorzata.szpilaska@itee.radom.pl

dr Tomasz KUPIDURA

Institut Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu
tomasz.kupidura@itee.radom.pl

Altug H. ERBIL

POINT Project Cons. & Eng. LLC, Turcja
a.erbil@pnt-grp.com

W edukacji akademickiej

Elżbieta SAŁATA, Aleksander PIECUCH

Mass media as a source of pupils' aggression

Środki masowego przekazu źródłem agresywnych zachowań uczniów

Key words: mass media, youth aggression, forms of aggression.

Słowa kluczowe: środki masowego przekazu, agresja młodzieży, formy agresji.

Streszczenie. Media są obecnie nieodłącznym elementem kształtującym osobowość ludzką. Oddziałują głównie na ludzi młodych, będących w okresie kształtowania osobowości, postaw. Media kreują określone wzory zachowania, prowokują do określonego postępowania. Dają współczesnemu społeczeństwu wiele możliwości, ale niosą ze sobą także wiele zagrożeń, szczególnie dla dzieci i młodzieży. Jedno ze znaczących zagrożeń to agresja dzieci i młodzieży. Celem opracowania było określenie wpływ mediów na pojawianie się zachowań agresywnych wśród młodzieży.

Introduction. The mass media are an integral part of our life and functioning. 21st century is the age of computers, the Internet, cinema and television. There appear still newer technologies which change the system of communication modifying the way people think and experience the world, and extending our cognitive capabilities. Due to their range, omnipresence and regularity the mass media have become an indispensable element of modern societies. They are now an inherent factor shaping human personality. They affect mainly young people who are in the course of character and attitude formation. The mass media both create some behaviour patterns and provoke certain behaviours.

Among the mass media that permit large-scale communication are computers and the Internet, multimedia games, books and press, the radio and television, film, cinema and advertisements. They constitute an integral part of our life and functioning in the modern world. Mass media provide many opportunities but they also pose a risk, particularly for children and the youth. One of the significant dangers is children and youth aggression connected with their access to the mass media.

The aim of the paper was to collect the opinions of junior high school students on the role of the mass media in their life. A questionnaire survey was thus conducted among students.

Agression in the source literature. Scientific literature often holds the view that the term “aggression” is ambiguous. However different the definitions of aggression are, they do not exclude but complement each other.

Aggression and violence have accompanied mankind since the very beginning. The term “aggression”, in Latin *agressio* means an assault, an incursion. Earlier aggression served the purpose of procreation and reflected the will to survive. Nowadays, aggressive behaviour is considered to be asocial and is seen as highly abnormal deviation in relationships (T. Nesterek, 2012, p. 5–7).

Wincenty Okoń defines aggression as „behaviour aiming at doing harm to other people which cannot be justified from the social point of view” (2007, p. 19). We now often deal with aggressive behaviour and the fact that mainly school children grapple with this problem is really disturbing.

Aggression among young people is a form of unloading bad emotions, school and family problems. It compensates for indolence, reluctance to studying and becomes a kind of entertainment or even lifestyle. An aggressive student has a sense of domination and imposes his or her rules upon other people (K. Linowski, I. Wysocki, 2012 p. 18–19, Z. Barankiewicz, 2010, p. 105–109).

In common understanding aggression is considered to be a purposeful doing harm to another person and the behaviour connected with damaging and devastating public and private property.

Concluding, aggression has always gone with us. Originally it was connected with the will to survive, to procreate and to earn a place in the society. Nowadays it reflects social behaviours far from the accepted norms and patterns of social conduct. The term ‘aggression’ is used to describe a conscious behaviour intending to harm, inflict pain or damage property as well as the lack of action that results in unpleasant consequences, aggressive thoughts and wishes directed to other people.

The reasons for and manifestations of aggression among students. Aggression coexists with almost everyone from a very early age. It prevails among students in a difficult period of transition between childhood and adulthood (A. Farrel i in., 2007). Pupils aged 11-15, who are gathered in senior years of elementary schools and junior high schools also grapple with this problem. It is the group of young people that teachers and educators have most problems with, as frequently reported by the media. It is important, then, to watch the students in order to understand their improper behaviour and accurately recognize its causes. This, in turn, will enable us to eliminate the after effects of aggressive behaviour and properly assess the reasons for aggression among students (B. Pilczuk, 2011, p. 4).

Among the reasons for aggressive behaviours are the factors of a personal character connected with the student. In the period of adolescence young people often feel the need to be accepted, especially in the peer group. Moreover, teenagers begin

to take responsibility for their actions which very often results in the feeling of helplessness and anxiety. They do not have enough family support and there are also factors connected with the family environment. Children seem to lack warm approval of their parents who are often emotionally cold and distant. Parents prefer the authoritarian way of raising children. Living conditions, the family economic situation and various disfunctions that disturb family relations such as alcohol addiction, violence or conflicts also lead to the emergence of aggression.

Another set of factors that trigger aggression is connected with a peer group. Young people often copy from each other norms, values or group goals that show the acceptance for or even promote aggressive behaviour.

Another aspect of aggressive behaviour that is connected with school environment is the subordination to the teacher. In this case the reason for pupils' aggressive behaviour is the lack of understanding on the part of the teachers as well as their excessive demands.

The risk factors relevant to the local environment are the following: the lack of help and support from institutions, the abuse of power by the authorities, and conflicts on the political scene.

The last group of danger factors is associated with the mass media, i.e., television, cinema, video, magazines for teenagers, computer games, the Internet and mobile phones. They all affect the behaviour of children and adolescents. The acts of violence seen on the Internet and TV as well as brutal computer games contribute to young people's aggressive behaviour. What is more, the mass media lower the level of compassion for the victims and raise the level of tolerance towards the acts of violence (B. Pilczuk, 2011, p. 4–5).

Taking into consideration the reasons for aggressive behaviour presented above we can enumerate its manifestations such as acts of hostility, getting into fights, verbal aggression, quarrels, insults, threats or swear words.

To sum up, aggression is any purposeful, intended activity aiming at doing harm to someone, inflicting pain or suffering as well as acts of vandalism such as damaging public or private property. There are many reasons for aggressive behaviours and due to their accessibility the mass media largely contribute to the dissemination of negative behaviour patterns among increasingly younger recipients. Aggressive behaviours are manifested in the form of fights, swear words or rebellion against adult people, irrational hatred or hostility towards the whole world, the feeling of guilt or even criminal acts.

The mass media as a source of pupils' aggressive behaviour. Violence in the mass media is defined as „graphic visualization of acts of physical aggression directed at characters visible on the screen by the heroes endowed with human features” (J. Izdebska, 2007, p. 179).

Do children really copy negative behaviours from the TV, computer or mobile phone screen? Do they try to transfer such behaviours to real life? These questions can be partially answered through the analysis of the scientific research results. The contents of TV programmes or computer games often impinge on emerging

aggression among children and adolescents. They also have negative effect on the life of adults (C.A. Anderson *in*., 2003, p. 81; B. Furlow, 2017, p. 91–92).

The Media coverage is full of aggression, vulgarisms and violent scenes. Acts of violence, brutal murders, bloodshed, vulgar language, rapes, robberies, battery, abuse and humiliation are now the major source of attraction that appear in the mass media. In popular programmes, cartoons, computer games or action films pupils can see their favourite heroes suddenly come back to life after they were killed in this way or the other. Such behaviours become attractive for children and they often try to imitate them in real life. Moreover, the dynamics of the media coverage characterised by aggressive music, quick changes of action shots and high intensity of colours cause that children find it difficult to quickly interpret the coverage which makes them angry and frustrated.

Television is an element of the mass media that is stuffed with aggression and violent scenes. Fairy tales and cartoons also show aggressive behaviours, and information programmes present reports about assaults, murders, vandalism or acts of terror. Watching violence in the media results in copying verbal aggression. Children often use the bad language they remember from TV and they want to behave like their favourite black characters.

Although computer games appeared in Poland relatively recently, they have received a lot of attention from adults, adolescents and children. Unfortunately, they are also full of aggressive behaviours. Most games contain excess violence, vulgarisms, thefts, fights and murders. Contrary to television, computer games permit the players not only to watch brutal scenes of violence but also participate in them. And although on the part of the player it is but a simulation of aggression, it does not change the fact that it accustoms the player- who can thoughtlessly damage, inflict pain to or kill people-to aggression.

Additionally, the players often try to identify with the vandal hero of the game who uses violence and murders people.

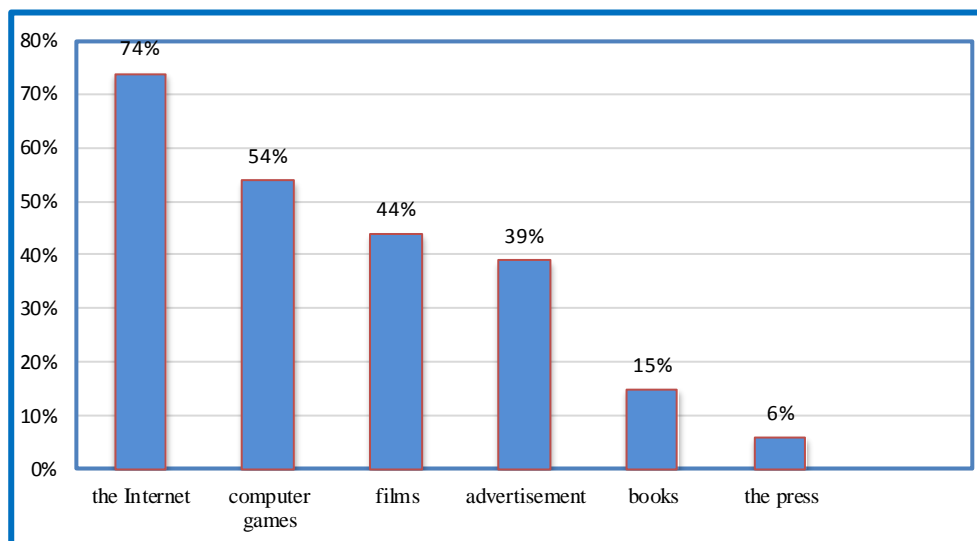
Aggression and the phenomenon of copying aggression by children is also the problem the Internet is wrestling with. Portals contain verbal aggression of internauts who use vulgar expressions and the language of hatred. A lot of Internet messages bear the features of aggression in order to attract as many recipients as possible (K. Ziębakowska-Cecot, 2012, p. 650–666).

Thus, giving children a chance to develop their passions and enlarge knowledge, the Internet poses many threats. Excessive use of the Internet may lead to a situation when the user turns away from relationships in the real world for the sake of those maintained via the Internet (A. Molga 2016, p. 52–62). Undoubtedly, a contemporary pupil is definitely more exposed to the risk of contact with information content for which he is not emotionally prepared than his parents when they were his age (M. Jędrzejko, A. Taper, 2012, p. 97–98).

Every day children use the mass media dominated by aggression and violence for many hours. Excessive use of the Internet, computers, television, computer games, or mobile phones may cause aggressive behaviours in pupils and lead to the increase in aggression towards siblings, peers and even parents.

The mass media as a source of aggressive behaviours in the opinion of young people. Nowadays the mass media are developing rapidly. Due to the technological change and advance in science there appear new solutions and methods of communication. As a result the mass media and multimedia can significantly change the educational, cultural and life situation as well as social status of both adults and children. The mass media absolutely affect children more than adults.

The aim of the paper was to collect the opinion about the influence of media on aggressive behaviour among young people. A questionnaire survey was conducted among pupils and 204 pupils' opinions were analysed. The respondents could choose up to three answers to each of the questions. For the purpose of our research it was interesting to define the kind of media that teenagers use most frequently (Pict. 1).



Picture 1. The most frequently used media

The computer is a device that enables us to transform and register any information. Computers have made the access to the Internet easier (J. Izdebska, 2007, p. 120). They allow us to reach certain resources of information and tools which help us to find this information (M. Jędrzejko, A. Taper, 2012, p. 120).

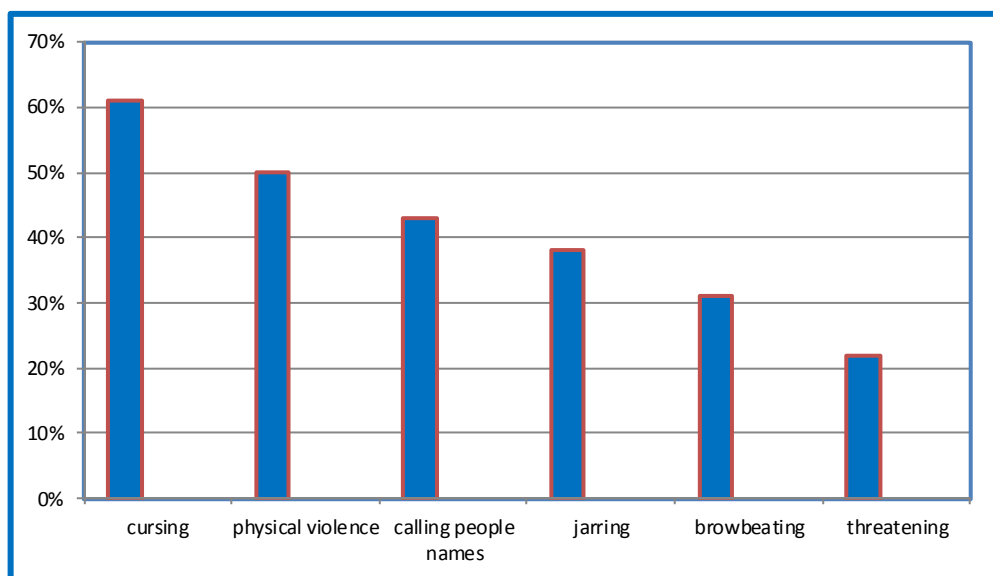
The Internet is now the most powerful type of the mass media outlet as it operates on a huge scale. Modern society considers the Internet perfectly ordinary. Today it is impossible to imagine the world and our functioning without computers and the Internet. It turns out that pupils use the Internet most. 'Yes' answered 74% of the surveyed students. Next in line were computer games with 45% of answers. Nowadays computers are very popular and important elements of children and teenagers' life and education. They have become a source of relaxation as they allow the users, for at least a moment, to move to a parallel world which is more attractive, full of sounds, emotions and action—simply more beautiful (J. Bednarek, 2002, p. 146–149).

Television has kept a young viewer from the cinema. Initially films were associated with the cinema only. Now, there are different forms and methods of playing movies such as the television, media players or the Internet. Due to these changes films still predominate among mass culture producers (T. Globan-Klas, 2005, p. 21–22). 44% of the surveyed pupils pointed at films.

Advertisement is the most manipulative media outlet. Advertisements are emitted during the programmes addressed to the youngest viewers who can this way see from a few to several dozen adverts a day. It may happen that an advertisement carries some didactic values but most often its content shows traits that are negative for the pupils (M. Musioł, 2007, p. 44–45). 39% of the questioned pupils chose the entry ‘advertisement’.

Another research category was the press and books which are the oldest mass media outlets. In the realm of the press journalism is the most important although it is also a medium for literature. The book, in turn, is a medium outlet for fiction, scientific literature, journalism and the articles associated with everyday life and functioning (J. Gajda, 2010, p. 76–78). The survey shows that the respondents reach for books and the press the least often (15% and 6% respectively).

The results of the questionnaire indicate that the most popular mass media vehicles are the Internet, computer games, films and advertisements. They gradually displace the so called traditional media outlets such as books or newspapers and magazines. Nowadays, when young people want to gain information they watch TV or use the Internet.

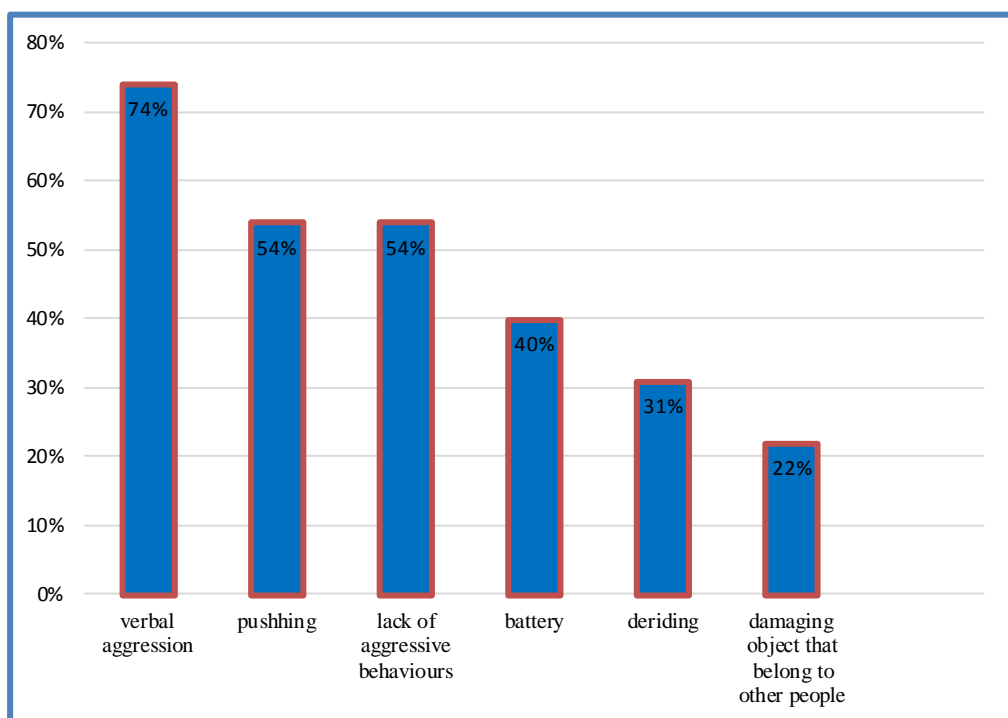


Picture 2. The most frequent scenes of violence and aggression in the mass media

At present even the cartoons for small children contain information that is improper for this age group. Children and teenagers sooner or later encounter different kinds of vulgarisms and bad language. Many TV programmes, computer games or websites just flow with taboo words.

The diagram below shows the acts of violence and aggression that the respondents most often deal with when using the mass media.

Verbal aggression, which in practice takes the form of harmful and degrading attitudes towards other people, was marked by the respondents the most often. It is usually aimed at the target of aggression in his or her presence. Cursing belongs to this category and it was pointed by 61% of the interviewees. Calling people names gained 43% of answers, browbeating 31%, threatening 22% and deriding 17%. The respondents say that they can often see battery and jarring in the mass media. This answer was marked by 38% of the respondents. 31% of the students pointed at physical violence as present both in the mass media and different life situations. The opinions of the young people show that the information content they are exposed to drips with aggression and acts of violence which seems to be unavoidable. The diagram is presented below which illustrates what forms of aggression the respondents themselves aim at other people (Pict. 3).



Picture 3. Aggressive behaviours towards other people

Pupils most often verbally abuse other people (74%) and push them (54%). At the same time 54% of the interviewees say that they were never aggressive towards their friends. However 44% happened to hit others and 33% ridiculed them. Only 22% of the surveyed students admitted to damaging private property of other people.

The diagram above presents aggressive behaviours, which according to the interviewed pupils they face when dealing with their peers. Due to the fact that the teenagers are still growing up, shaping themselves and their personalities, they do not often distinguish between right and wrong and frequently associate themselves with the heroes of their favourite games or series even if they are black characters. It turns out, then, that they are both victims and originators of aggression.

Summary. Although the mass media offer us many new opportunities and chances of personal development, it is good to remember about the dangerous repercussions of their improper use.

A lot of research confirms that watching aggression in the media favours raising the aggression on the part of a potential viewer. Frequent picturing aggression in the media may lead to the conviction that it is quite natural and can be used for solving problems. The research and the discussion are but a part of a current debate over aggression.

The research allowed us to determine what aggressive behaviours are common among junior high school students. The analysis of the research shows that the phenomenon of aggression in schools is a serious problem. In the investigated population physical and verbal aggression is the most intense.

Basing on the conducted research and the obtained results it can be concluded that further research into the scope and intensity of aggression is advisable as it may contribute to the recognition of aggression causes as well as enable us to build a programme of violence prevention in schools.

Bibliography

1. Barankiewicz Z. (2010) *Psychologiczna interwencja kryzysowa w sytuacji przemocy równieźniczej w szkole*. In: *Kryzys w szkole. Poradnik dla pedagogów i psychologów szkolnych*, Warszawa: Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli.
2. Bednarek J. (2002) *Media w nauczaniu*, Warszawa: Wydawnictwo MIKOM.
3. Craig A. Anderson i in. (2003) *The Influence of Media Violence on Youth* "Psychological Science in the Public Interest" VOL. 4, No. 3.
4. Furlow B. (2017) *Media violence and youth aggression*, "The Lancet Child & Adolescent Health", 1(2).
5. Gajda J. (2010) *Media w edukacji*, Kraków: Wydawnictwo „Impuls”.
6. Globan-Klas T. (2005) *Media i komunikowanie masowe. Teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu*, Warszawa: Wydawnictwo PWN.
7. Izdebska J. (2007) *Dziecko w świecie mediów elektronicznych*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
8. Jędrzejko M. Taper A. (2012) *Dzieci a multimedia*, Warszawa-Dąbrowa Górnicza: Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.

9. Linowski K., Wysocki I. (2012). *Agresja, autoagresja i przemoc w życiu człowieka. Przyczyny, przejawy, przeciwdziałanie i resocjalizacja*. Radom: Politechnika Radomska.
10. Molga A. (2016) *Zagrożenia ze strony Internetu*. In: Várkonyi L., Szczebiot R., Záborský M. (Eds.), *Dnešné trendy inovácií*, Łomża.
11. Musiał M. (2007) *Media w procesie wychowania*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
12. Nesterak T. (2012) *Agresja wśród dzieci i młodzieży*, „Wychowawca”, nr 5.
13. Pilczuk B. (2011) *Agresja wśród młodzieży*, „Poradnik Bibliotekarza”, nr 9.
14. Ziembakowska-Cecot K. (2012) *Kto się boi mediów? Wybrane aspekty społeczne i edukacyjne funkcjonowania społeczeństwa informacyjnego*. In: Morbitzer J., Musiał E. (Eds.), *Człowiek Media Edukacja*, Kraków: Uniwersytet Pedagogiczny.

dr hab. inż. Elżbieta SAŁATA, prof. UTH

Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny w Radomiu

e-mail: e.salata@uthrad.pl

dr hab. Aleksander PIECUCH, prof. UR

Uniwersytet Rzeszowski

e-mail: apiecuch@ur.edu.pl

Research on iGEN generation among students from Radom¹

Badanie generacji iGEN na przykładzie radomskich studentów

Key words: iGEN generation, smartphones, global network.

Słowa kluczowe: pokolenie iGEN, smartfony, sieć globalna.

Streszczenie. W pracy przedstawiono charakterystykę generacji iGEN w oparciu o badania studentów I roku. Są to najstarsi przedstawiciele pokolenia użytkującego od najmłodszych lat smartfony i funkcjonującego w sieci globalnej. W badaniach tych chodziło nie tylko o diagnozę ich posługiwania się urządzeniami IT, ale również o ich jakość życia, stan psychiczny i samoocenę.

Introduction. The transformations related to access to the latest technologies, especially mobile technologies, concern different generations in time. The generation born about 20 years ago is treated as the one that in principle has always been able to use devices that have permanent access to the global network. At present, this generation known as iGEN completes the stage of school education and starts studying. It is interesting to identify the changes that occur in this generation, against the background of previous generations. It is also important whether excessive use of IT devices produces positive or negative effects. How much increased virtual contacts, at the expense of direct (real) relationships affect the quality of life of young people, or when they function like this they can feel happy and fulfilled.

The genesis of study. The impulse to address this issue, as well as conducting pilot studies among the youngest students of Radom was the publication of the book „iGen: Why Today’s Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy and Completely Unprepared for Adulthood – and What That Means for the Rest of Us” by Jean Twenge in August 2017. This book caused a discussion on the Internet, and provoked the author of this study to set up question whether similar effects as among Americans occur among Polish youth.

¹ Przedruk: E. Sałata, A. Buda (red., 2018), *Edukacja, technika, informatyka w budowaniu lepszej przyszłości*. UTH Radom.

Based on the interview given by Jean Twenge, (<https://www.youtube.com/watch?v=E8oBrmlIZe8&t=29s>; access December 15, 2017) generation iGEN are young people born in 1995-2012, who always had their phones and tablets at their disposal and have always been active in social media. They present a different lifestyle than their predecessors from couple of years ago. They are not interested in getting a driving license as soon as possible, or an additional summer job. They sleep less, but also postpone sexual initiation, they are less interested in alcohol, as a result they relatively prolong their childhood, and the present 18-year-olds behave as 15-year-old children. Transformations in American families have caused that there are less children and parents can devote more attention to them, they are more caring for them.

The manifestation of this era is also to provide child (from an early age) with a mobile phone (smartphone), formally to have more contact with him, and also to exercise a kind of supervision over them. Few years earlier, if you want to talk with friends, you just had to leave the house, often just go somewhere (hence the need for driving license at the age of 15–16), now you can do all this on your smartphone (social conversations, gossip, arranging parties). Therefore, there is no need to go out, including parents, to spend your free time. Unfortunately, research conducted in the US shows that more activity on mobile devices results in the lower satisfaction, and when the activity is less, satisfaction with life is greater. In the generation of iGEN depression, loneliness, and suicidal thoughts appear quite frequently. This applies to children and young people who sit in front of the screen for over 2 hours a day. So sports, reading books, meeting friends bring happiness while writing messages, social media, TV, games give less happiness. After this research, the author said she had taken tablets and telephones from her children.

Different generations during the development of the information society. One of the older qualifications of the division of people, taking into account their attitude to the use of information technologies, was the functioning of digital immigrants (people excluded from the IT world) and digital natives. Another division is generation X and generation Y. The first ones are people born between 1960 and 1980, who experienced the huge development of classic media: radio, press and television. The generation uses Internet facilities to a limited extent, having low confidence in such information. They prefer a direct conversation, personal contact, as a foundation for forming relations, establishing relationships (Kornaszewska-Polak, 2012, p. 103). Generation Y is the first of the generations referred to as “millennials”, that is people coming to adulthood around 2000. They were born in 1980–1990. They are characterized by a large divisibility of attention and multitasking. Internet is becoming the main source of information. The next generations are named: generation C, Z, You Tube, iGEN. These divisions are not clear.

The generation born after 1990 (in the USA a bit earlier) is called the C generation. The name comes from three words: “connect, communicate, change”. The main determinant of this group is growing up and education in the Internet age. In fact, they do not know the world without IT, they function well in virtual reality, simultaneously leading real and virtual life. They are permanently connected to the

Internet, they cannot live without Facebook and smartphones. They are real network users because they not only search for information but create it themselves.

The YouTube website, which has been in operation since 2005, allows you to post your own videos, is a great venture to communicate around the world. Recently, YouTube wants to become a social network, similar to Facebook.

Generation Z is the generation of people born after 2000 (according to some sources between 1995 and 2012), so those who learn or study or just enter the labor market. They cannot live without the Internet and social networking sites. This cohort also functions as the iGEN (iGeneration). This generation is shaped by smartphones and the accompanying development of social media. When the first iPhone entered the market, i.e. in 2007, the oldest representatives of this generation were early teenagers.

Children and teenagers in the modern media and communication technology. The modern child lives in a highly-dynamic world. Thanks to the free flow of information, they can learn about various events, contact with unlimited number of people, become a member of the information society. The virtual world is attractive and far from reality. In such a network community one can overcome alienation, loneliness and isolation. The attractiveness of this new reality may lead to the situation that online world becomes the main one (Andrzejewska, 2012, pp. 44–46).

However, there are also serious threats. Many of them result from a lack of knowledge about the media that should be systematically passed down to children, even in pre-school age. In this sense, one can speak of low media awareness among children and young people. Research carried out by M. Wrońska among children and young people, as well as their teachers, showed that the level of media awareness (it consists of: media knowledge, level of media literacy and attitudes towards the media) can be described as mediocre. At the same time, teachers in these studies fared worse than students. This means a big dissonance between the expectations of young people to the usage of modern technologies in school and education system (Wrońska, 2015, pp. 37–45).

One of the most serious threats is related to the loss of privacy in the Internet, which young people are most exposed to. Information posted by them, on the web, often begins to live its own life. Removing it, when is already placed in the cloud, is basically impossible. In addition, many portals apply the rule "use services for data". In practice, if you want to get complete information, you should first answer a number of questions or give an access to personal data, that may reveal a lot of sensitive data (Czopek, 2016, p. 69).

The widespread use of mobile phones (smartphones) from an early age causes behavioral addictions called phonoholism, associated with the need for continuous use of these devices. The research carried out in Radom in 2017 on students in the sixth grade of primary school and third grade of middle school shows that average students use their smartphones about 4-5 hours a day. Interestingly, they often use them in inappropriate places, such as: almost everyone on the road (safety issue), about 80% at schools (although it is forbidden), in the toilet (over 50%) and even a dozen or so of

those surveyed in the church. Students, who have forgotten the phone, declare feelings of anxiety, anger, and nervousness (Cibor, 2017, pp. 145–147).

Similar phenomenon related to the acceptance of information and media technologies by school students occur in other European countries. For example, a research of 302 students a few years ago in the Czech Republic, showed that only 12% of students do not use the Internet when they are preparing for school lessons. They spend an average of 3 hours on the network on working days of the week, and on weekends even more than 5 hours a day. At the same time, only 20% of teachers accept and support the use of the Internet in homework (Vankova, 2014, pp. 108–113).

Students use the Global Network, primarily the web portals. Research conducted among 101 Greek and 71 Finnish students concerned the impact of social media on education at the academic level. Before determining the impact of these media, one should analyze the purpose for which this support for education makes sense. Students are advocates of the use of social media in the education process, although they emphasize the fact that it should look a bit different than using these media for private purposes. (Siakas, Siakas, Tsitsekidou, 2017, pp. 221–235).

Generation iGEN on the example of Radom. The survey was conducted in January 2018 on a group of 137 1st year students of three fields of study, from three different faculties of the University of Technology and Humanities in Radom. There were 45 students of pedagogy studies of the Faculty of Philology and Pedagogy (44 women and one man), 41 students of physical education from the Faculty of Health Sciences and Physical Culture and 51 students of computer science from the Faculty of Mathematics and Computer Science. Men prevailed in these last two groups. There were 33 of them on physical education, which is over 80%, and on IT 42, which is over 82% of this group. In total, 64 women make up nearly 46% of the entire group of students. Attempts were made to reach all first-year students of these three fields of study, and the only criteria in participating in research, was the age of students. It could not exceed 22 years. There were only few students who did not meet this requirement. The average age of the surveyed students was less than 20 years old (exactly 19,83). The youngest student from Ukraine was 17 years old. Most of the students are residents of Radom (73 people), then the surrounding villages (44) and small towns of the region (8). Not everyone answered this question. Such a situation also occurred quite often in the next points of the survey, which means that the total number of indications is not always 137.

The next question concerned the time budget of the surveyed students divided into two options: working days and holidays (weekend). It was necessary to indicate how many hours they spent on: learning and working, everyday household activities, social meetings, physical activity and sports, care for their own appearance, reading books and press, as well as broadly understood IT technology (smartphone, tablet, laptop, Internet). They could also enter their own actions not specified in this set. Only a few students benefited from this option, including hobby, sleeping and watching TV. The deep analysis of students' answers leads to the conclusion that not everyone provided adequate answers, especially to the first question about working days.

Average number exceeding slightly 3 hours means that they probably did not fully take into account didactic activities at the university, or rather, students referred to their free time, which they devote to additional study or work. The majority of respondents spend their time on using IT devices (on average over 3 hours and 40 minutes), as well as on social meetings (2 hours), the least on reading and taking care of their own appearance (less than 1 hour for each of these activities). Answers to this question in relation to holiday (weekend) days are similar. The time devoted to the use of IT and the meeting is even bigger (less than 4 hours for IT and 3 hours 25 minutes for meetings). The time devoted to learning and working has decreased, although there are cases where some students work (learn) these days even several hours.

The vast majority (121 students, which is over 88%) has access to the Internet on their phone (smartphone) all the time. No wonder that as many as 56 students (nearly 41%) spend over 5 hours a day on the Internet, 45 people (nearly 33%) from 3 to 4 hours, 30 people (nearly 22%) from 1 to 2 hours and only 6 people (about 4%) less than 1 hour. Students started their IT activity on average 9 and a half years ago, when they received their first mobile phone, have been in the Internet for 5 and a half years and have more or less the same time in Facebook. It is interesting because they had to start their presence on this social network site on average around the age of 15. Formal Facebook regulations prohibit the registration of children under the age of 13, but the EU regulations have raised this limit for 16 years old. Most students (129 responses) use a safer group contact, which is Messenger. Quite popular are You Tube (90 indications), Snapchat (88) and Instagram (87). Individuals indicated other listed social networks (including "Nasza Klasa", popular mostly in a slightly older age group). It was also possible to mark their own unlisted portal. Several people have indicated the VKontakte, social portal popular in our eastern neighbors.

Another question concerned the possibility of using smartphones at school during the lesson. It turned out that in 54 cases such a situation was possible with the knowledge and consent of teachers, and in 56 cases the respondents at the school used it, although the teachers either did not know it at all or pretended that such a situation did not take place. In 26 cases, sanctions were threatened by the use of smartphones during lessons. 103 students (over 75%) have a driving license and did it very early, just after turning 18. It would seem that this indicator is not too high.

The next questions concerned the assessment of the life quality through the prism of various opinions on selected topics. Alcohol initiation is one of the most interesting indicators of "growing up" of young people. In the first version, the question was about age, in which the respondents tried to drink alcohol for the first time. It turned out, that answer "not drink at all" should be also added. Such a variant was marked by 28 people. This means that every fifth student under study is an abstainer. The average age of alcohol initiation is 15 years and 9 months. The next three questions are an attempt to assess their short life. Answers to the question whether they are happy (a) is presented in Figure 1.

Another question was about fulfilling in life. The results are slightly less optimistic than the previous question, although this is understandable, as the surveyed students can still achieve much in their lives. The results are shown in Figure 2.

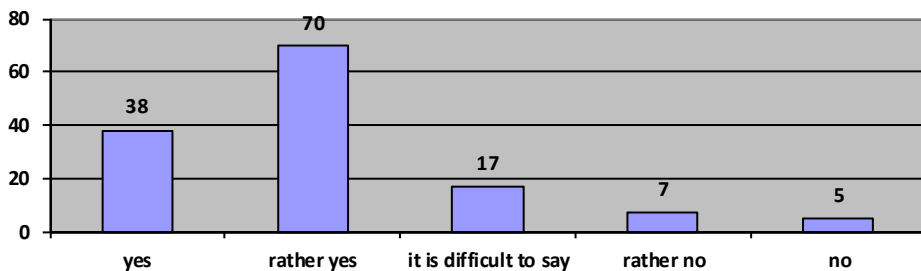


Fig. 1. Are you happy?

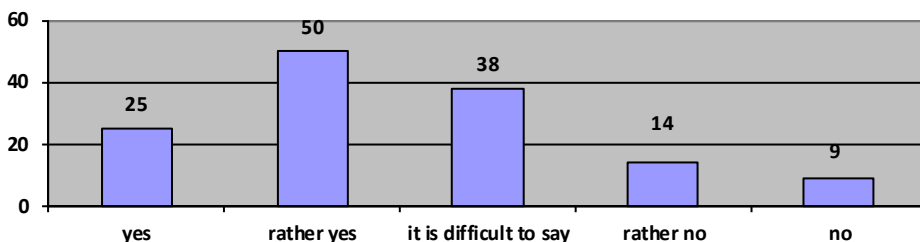


Fig. 2. Are you fulfilled?

The next question concerned family relationship, in particular spending time with family. Answers to this question are very optimistic, and details are presented in Figure 3.

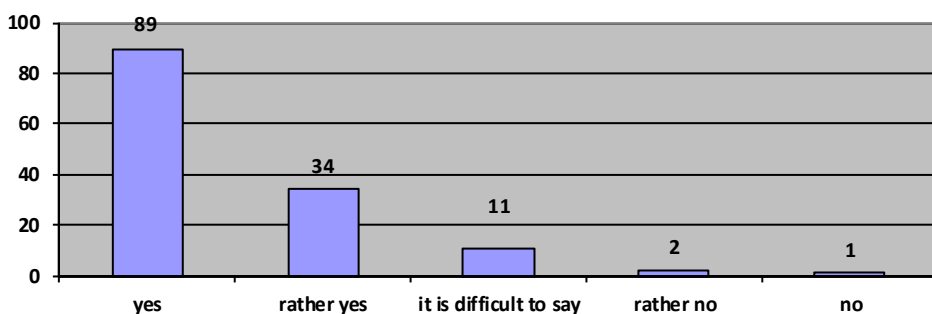


Fig. 3. Do you like staying with family?

The next questions are related to the activities that the iGEN generation performs with their smartphones. Answers to the question about contacts among peers show that direct contact (in real life) is still the main form. As many as 106 respondents described this form as the most important one, only eight students believe that they

prefer to communicate more in the network than in reality. For 26 respondents, the form of contact does not matter. Most of the respondents (89 people) turn off their smartphone premeditated at night, 16 never switch off their phone and 31 people do it in specific situations: at the university, at work, in the church, at important celebrations and meetings. These results are optimistic, although the next question corrects this opinion. As many as 63 respondents (nearly 47%) go to the toilet with their smartphone to play or read news, 35 people (over 25%) also takes smartphone when expects important contact, and only 38 people (over 28%) never take a phone to the toilet. The next two questions were about searching for solutions to personal and scientific (professional) problems. The answers to these questions were not entirely unambiguous and reliable. Many students refused to answer or provided incomplete answers. The most indications were for conversations with friends and acquaintances. The network is usually not the first source for solving personal problems, although in the case of professional (scientific) problems it slightly overtakes contacts with peers. When asked about watching erotic portals, the results are varied: 19 people like to watch them, 37 – rather yes, 21 – rather not, and 58 do not watch at all. However, if you take into account the sex, it turns out that the vast majority of women (53 people) do not use erotic portals, 9 people probably do not, and only one person rather yes. Thus, users of erotic portals are almost exclusively men. There is a growing number of people watching sport programs on the web, buying goods and reading audiobooks, but there are also students who do these things in a traditional way.

The last group of problems concerned trust in the global network. While, in the past most of the respondents published their photos on the Internet (108 indications), nowadays there are slightly fewer (86). Respondents only know 17 cases when a friend had problems with the publication of their data on the web. Students are aware of the risks caused by excessive web presence. More than half of the respondents (70) believe that this can lead to depression and suicide. They are quite critical of opinions on the Internet, because they do not attach importance to “likes” their posted materials online (118 indications that it is indifferent to them).

Conclusion. Research on the generation of the older generation of iGEN – first year students who have not exceeded the age of 23 did not show excessive threats related to the increasing use of smartphones. Although the global time of using these devices is increasing, not all problems are solved with the help of the global network and virtual contacts. Face to face contacts with the family and among peers have still a great importance. It would be interesting to compare similar parameters characterizing the generation of beginner students with adults as well as teenagers.

References

1. Andrzejewska A., *Dziecko w świecie rzeczywistym i wirtualnym*, [w:] *Patologie w cyberświecie*, Bębas S., Pilch J., Bednarek J. (red.), WSH Radom, Radom 2012, s. 43–54.

2. Cibor E., *Fonoholizm jako przejaw zagrożenia młodzieży nowymi uzależnieniami*, [w:] *Współczesne wyzwania i zagrożenia bezpieczeństwa dla młodzieży*, Zbroszczyk D. (red.), UTH w Radomiu, Radom 2017, s. 139–149.
3. Czopek J., *Bezpieczeństwo i ochrona prywatności młodzieży w Internecie w kontekście edukacji medialnej*, „Pedagogika, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas” 2016, Nr 12, s. 67–73.
4. <https://www.youtube.com/watch?v=E8oBrmlIze8&t=29s>, [15.12.2017].
5. Kornaszewska-Polak M., *Relacje wirtualne w rodzinie w XXI wieku*, [w:] *Uczeń bezpieczny w cyberprzestrzeni*, Szeligiewicz-Urban D. (red.), Oficyna Wydawnicza HUMANITAS, Sosnowiec 2012, s. 99–110.
6. Siakas E., Siakas K., Tsitsekidou M., *Using social media in higher education: an approach for active engagement of students*, [in:] *New methods and technologies in education and practice*, Stoffova V. (ed.), University in Trnava, Trnava 2017, p. 221–235.
7. Vankova P., *Using the Internet in the education of lower secondary school students*, [in:] *New technologies in science and education*, Stoffova V. (ed.), University of West Hungary Press, Győr 2014, p. 108–113.
8. Wrońska M., *Edukacja szkolna a kultura medialna adolescentów (raport z badań)*, [w:] *Nowoczesne media w przestrzeniach edukacyjnych*, Czerski W., Wawer R. (red.), Wydawnictwo UMCS, Lublin 2015, s. 37–45.

dr hab. Grzegorz KIEDROWICZ, prof. nadzw. UTH
Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny w Radomiu
g.kiedrowicz@uthrad.pl

Szkoła wobec kreacji współczesności¹

School towards creating modernity

Słowa kluczowe: szkoła, uczeń, nauczyciel, rodzic, społeczeństwo, cywilizacja.

Key words: school, student, teacher, parent, society, civilization.

Abstract. Civilization, which is a creation of the social acquisition inclusive of products of technology, as well as science, political culture and the range of controlling natural environment situates an individual in the sphere of necessity of participating in the creation of the present time provided that an individual autonomy is preserved. By no means, it is not an easy task, indicated by unpredictability, ambivalent of meanings and presumed incompetence.

Prowadzone rozważania stanowią próbę poszukiwania, a może tylko wskazania na te elementy funkcjonowania szkoły, które mogą okazać się przydatne dla kreowania społeczeństwa rozumnego i rozumiejącego potrzebę współodpowiedzialności za przyszłe pokolenia, za kształt rzeczywistości, w której przypadło nam żyć, za poczucie odpowiedzialności za przyszłość. Być może owo wskazanie to tylko iluzja, ułuda badacza, że kogoś – indywidualnie, grupowo, społecznie, globalnie to zajmie.

Traktując o współczesności, niezależnie od przyjętych stanowisk promujących z jednej strony katastroficzne wizje ludzkiego bytu, z drugiej zaś niosących ułudę szczęśliwości, należy uznać, iż funkcjonujemy w czasach specyficznych, naznaczonych niekompetencją, nieprzewidywalnością, ambiwalencją znaczeń. Są to czasy obejmujące rzeczywistość globalną, zastaną, a w zasadzie uformowaną przez człowieka i niezależnie od podejmowanych prób jej oceny rzeczywistą i wymagającą koherencji jednostki i jej świata.

Globalizacja to termin wywodzący się z łacińskiego „globus” – kula, okrągła bryła; przymiotnik „globalis” – oznacza coś całościowego, ogólnego, obejmującego glob ziemski. Etymologicznie globalizacja obejmuje zjawiska mające miejsce w świecie ujmowanym całościowo. Sam proces globalizacji wyjaśniany jest w sposób zróżnicowany. „Dla jednych oznacza tworzenie jednego wspólnego społeczeństwa. Dla drugich wiąże się z intensyfikacją stosunków społecznych o zasięgu ogólnosiwiatowym. Jeszcze innym kojarzy się z tworzeniem wielości powiązań i sieci zależności oraz

¹ Przedruk [w:] J. Bojanowicz, K. Ziembakowska-Cecot (red., 2018). *Przygotowanie nauczycieli do nowych wyzwań edukacyjnych*, UTH Radom.

wzajemnych oddziaływań państw i społeczeństw”². Termin globalizacja za sprawą H.M. McLuhana często utożsamiany jest z pojęciem „globalnej wioski”, czyli całego świata obecnego w naszym życiu dzięki wręcz nieograniczonemu przepływowi informacji i możliwości porozumiewania się, dzięki możliwości fizycznego przemieszczania się w dowolne miejsce na ziemi, a także dzięki wspólnym problemom i wyobrażeniom o tym, co jest poza nami. XXI wiek stanowi z jednej strony o uniwersalizacji rozumianej jako integracja ludzkości w skali globalnej na płaszczyźnie aksjologiczno-normatywnej, z drugiej strony wyznacza potrzebę budzenia się świadomości odrębności narodowych i kulturowych. Globalizacja może być dobrem dla człowieka i społeczeństwa, ale może też okazać się zjawiskiem szkodliwym o poważnych konsekwencjach”³.

I tutaj jawią się nowe obszary zadań dla i poprzez edukację. Spojrzenie w przyszłość wywołuje potrzebę postawienia przed edukacją nakazu przekazywania „masowo i skutecznie coraz więcej wiedzy i umiejętności, które ewoluują, adekwatnych do kognitywnej cywilizacji, albowiem są one podstawą kompetencji jutra. Jednocześnie powinna znaleźć i zaznaczyć punkty odniesienia, które będą chronić sferę publiczną i prywatną przed zalewem informacji, mniej lub bardziej efemerycznych, oraz pozwoli zachować właściwy kierunek indywidualnym i zbiorowym projektom rozwoju. Edukacja jest niejako zobowiązana do dostarczenia mapy złożonego i wiecznie niespokojnego świata i busoli umożliwiającej po nim żeglugę”⁴.

Zadania, jakie stają przed edukacją, uwikłane są w wieloaspektowe zależności. Dlatego też obciąża do podjęcia trudu i ryzyka dokonania zmian nie tylko w aspekcie formalnym, odnoszącym się do właściwej strukturalizacji systemu oświatowego, ale również odmiennego niż dotychczas pojmowania roli głównych odbiorców edukacji, tzn. uczniów i nauczycieli, a także rodziców i całego społeczeństwa.

Z pewnością miejscem spotkania nauczycieli i uczniów jest szkoła, w której dokonują się szeroko ujmowane procesy kształcenia i wychowania mające na celu wszechstronny rozwój osoby dziecka. Wydaje się, że zasadniczym celem owego spotkania winno być przygotowanie młodych ludzi do „istnienia”, czyli umiejętności stwarzania i doświadczania pełni życia, a nie tylko „robienia czegoś”⁵.

Dlatego też szkoła jako element organizacji społecznej winna odnieść się do określenia nowych dróg prowadzących do koherencji człowieka i jego świata poprzez ich zauważenie, sformułowanie, naznaczenie subiektywną interpretacją. Jest to więc poszukiwanie źródła siły w walce o „bycie” – interpretowane jako współbycie jednostek ze sobą i ze światem, a także sztuką bycia „Kimś”.

² J. Gnitecki, *Globalizacja*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, tom 2, wyd. Żak, Warszawa 2003, s. 47.

³ Rozwój, globalizacja, dobro człowieka. Audycja dla przedstawicieli związków zawodowych i przedsiębiorstw, ORP 21, 2000, nr 6, s. 39–40.

⁴ *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*. Raport dla UNESCO pod przewodnictwem J. Delorsa, Wyd. UNESCO, Warszawa 1998, s. 85.

⁵ S. Wołoszyn, *Oświata i wychowanie w XX wieku*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, PWN, Warszawa 2003, s. 169.

Są to z pewnością zadania trudne i odpowiedzialne. Ich realizacja możliwa jest, gdy:

- szkoła będzie otwarta na osobę ucznia z pełnią przysługujących mu praw,
- szkoła będzie otwarta na osobę nauczyciela wraz z promocją jego indywidualności,
- szkoła będzie otwarta na rodziców jako współtwórców realizacji edukacyjnej,
- szkoła będzie otwarta na społeczeństwo traktowane jako element świata globalnego.

szkoła będzie otwarta na osobę ucznia z pełnią przysługujących mu praw.

Tego typu podejście wymaga traktowania ucznia jako osoby. Można wyróżnić kilka znaczeń tego pojęcia⁶:

- w kategorii ontologicznej – osoba jest istotą niezależną, istniejącą w sobie samej, w sensie substancjalnym, ontologicznym, pozostaje niezależna od wpływów zewnętrznych, „być sobą” wypływa z ontologicznego faktu „być człowiekiem”;
- w sensie bytu racjonalnego – osoba jest rozumiana jako będąca w relacji do innych, jako będąca w konkretnej sytuacji;
- w kategoriach etyczno-moralnych – zawiera wskazania na wyższe dobro, podkreślając fakt pozostawania sobą samym, fakt indywidualności;
- w sensie psychologicznym – podkreśla się indywidualny charakter aktów psychicznych osoby, z jednoczesnym uwzględnieniem jej społecznego charakteru.

Ujęcie ucznia jako osoby usankcjonowane jest stosownymi aktami prawnymi. Należą do nich Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, Deklaracja Praw Człowieka, Konwencja o prawach Dziecka.

Traktowanie ucznia jako osoby, jako bytu autonomicznego, mającego prawo określenia przestrzeni swojej wolności stanowiącej podstawę samorozwoju daje szansę na respektowanie wytyczonych przez Raport UNESCO kierunków kształcenia. Bowiem to właśnie na kanwie wolności kształtuje się owa osobliwa intymność człowieka, dająca mu poczucie odrębności, wywołująca zaciekawienie, potrzebę działania i poszukiwania. Możliwość dokonywania własnego wyboru wpływa nie tylko na rozwój sfery poznawczo-instrumentalnej ucznia odnoszącej się do poznawania świata i podjęcia trudu jego kreowania, ale daje również możliwość znalezienia swojego miejsca w świecie wartości.

Zatem otwarcie na osobę ucznia zakłada danie mu szerokiego spektrum wolności w wyborze sposobu uczenia się, współuczestniczenia w kreowaniu procesu dydaktyczno-wychowawczego, możliwości kreowania na swój własny sposób postaw moralnych, czyli prawa do wszechstronnego rozwoju na miarę własnych, indywidualnych potrzeb.

⁶ M. Sawicki, *Dziecko jako osoba. Szkice z teorii kształcenia i wychowania*, s. 18–19, [w:] B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie szkoły*, Impuls, Kraków 1998, s. 108–109.

szkoła będzie otwarta na osobę nauczyciela wraz z promocją jego indywidualności

Nauczyciel to osoba ucząca innych poprzez przekazywanie wiadomości, wprowadzająca w świat wartości oraz kształtująca kompetencje i umiejętności, w tym umiejętność uczenia się przez całe życie. Nauczyciel współczesny to profesjonalista przygotowany merytorycznie, pedagogicznie, psychologicznie oraz metodycznie. Jest źródłem wiedzy i etycznych wartości oraz doświadczenia społecznego i życiowego w zmieniającym się świecie; wyzwala aktywność uczących się i wspomaga ich rozwój⁷.

Realizacja zadań przez nauczyciela na miarę współczesności wymaga od niego szeregu kompetencji. Są one w rozważaniach autorów dotyczących tej kategorii pedagogicznej, określane odmiennie ze względu na różne podejścia metodologiczne, w konsekwencji czego mamy do czynienia z odmiennością formalną, znaczeniową i zadaniową. I tak R. Kwaśnica wyróżnia kompetencje praktyczno-moralne i techniczne; S. Dylak – kompetencje bazowe konieczne oraz pożądane; K. Paławska traktuje o pragmatycznym, aktywnym i etycznym aspekcie umiejętności; H. Kwiatkowska odnosi się do sprawności interpretacyjnych, komunikacyjnych, metodologicznych⁸. Także próbę opracowania standardów kompetencji zawodowych współczesnego nauczyciela podjął Komitet Nauk Pedagogicznych PAN. Wskazał on na pięć grup kompetencji:

1. Kompetencje pragmatyczne – skuteczność w planowaniu, organizowaniu, kontroli i ocenie procesów edukacyjnych.
2. Kompetencje współdziałania – skuteczność zachowań prospołecznych i sprawność działań integracyjnych.
3. Kompetencje komunikacyjne – skuteczność zachowań językowych w sytuacjach edukacyjnych.
4. Kompetencje kreatywne – innowacyjność i niestandardowość działań.
5. Kompetencje informatyczno-medialne – sprawne korzystanie z nowoczesnych źródeł informacji.

Można zauważyć, iż wszyscy autorzy wskazują na kompetencje podstawowe – konieczne i kompetencje wyższego rzędu – intencjonalne. Uważam, że z pewnością należy formułować i uzasadniać potrzebę posiadania przez nauczycieli kompetencji podstawowych⁹:

- właściwe wykształcenie,
- zakres posiadanej wiedzy,
- określone sprawności i umiejętności,
- prezentowana postawa moralna,
- predyspozycje osobowościowe.

⁷ Cz. Banach, *Nauczyciel*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, tom. 3, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2004, s. 548.

⁸ Por. D. Kowalczyk, *Kompetencje nauczyciela w zreformowanej szkole*, [w:] P. Przybysz (red.), *Edukacja wobec różnorodności*, Wyd. AMW, Gdynia 2001, s. 335–336.

⁹ E. Gawel-Luty, A. Suchocka, *Za i przeciw generalizacji nauczycielskich kompetencji*, [w:] E. Salata (red.), *Pedagogiczno-psychologiczne kształcenie nauczycieli*, Wyd. Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom – Warszawa, s. 81.

Zaś nie należy generalizować metakompetencji obejmujących:

- sposób formułowania własnej, indywidualnej sytuacji edukacyjnej,
- określenie kierunku w dążeniu do samorozwoju,
- wyznaczanie ram w działalności innowacyjnej,
- sposób kreowania relacji z wychowankiem, czyli wyboru własnej drogi edukacyjnej.

Metakompetencje świadczą o posiadaniu przez nauczyciela tej swoistości, która pozwala na łączenie powinności i samorealizacji. Owa swoistość sprawia, że nauczyciel staje się Mistrzem, którego działanie uzasadnia autonomiczna tożsamość, czyli taka definicja powinności zawodowych, która wyprowadza ich sens zrozumienia własnej osoby jako integralnej całości. Na poziomie tożsamości autonomicznej dokonuje się zrównanie powinności zawodowych ze zobowiązaniami moralnymi, jakie człowiek ma sam wobec siebie. Nauczyciele-Mistrzowie są więc osobami otwartymi, gotowymi na dokonywanie zmian, wolnymi od rutyny, cechuje ich refleksyjność upoważniająca do reinterpretacji zastanej wiedzy, romantyzm dający możliwość do autentycznego spotkania z Innymi oraz pragmatyzm prowadzący do skuteczności działania. Zatem „mocny profesjonalizm” wymaga łączenia refleksyjnej praktyki i romantycznego pragmatyzmu¹⁰. Kategoria nauczyciela-Mistrza to jednocześnie kategoria traktująca o pełnej samorealizacji nauczyciela, w ramach wypełniania powinności zawodowych ma miejsce wówczas, gdy jest on osobą pokazującą młodym możliwość wyboru właściwej dla siebie drogi, w poczuciu kulturowej przynależności, przy jednoczesnym zachowaniu własnej odrębności.

Otwarcie szkoły na osobę nauczyciela rozumiem jako stworzenie mu przestrzeni do możliwości indywidualnego kreowania i realizowania sytuacji edukacyjnych, będących wypadkową jego wiedzy, doświadczenia i odpowiedzialności za młodych. Jest to możliwe wówczas, gdy szkoła jako instytucja stanie się jednostką innowacyjną, wspierającą kreatywne działanie nauczyciela.

szkoła będzie otwarta na rodziców jako współtwórców realizacji edukacyjnej

Rodzina stanowi pierwsze, podstawowe i najwartościowsze środowisko społeczne. Istnieje wiele definicji i określeń rodziny. Na przykład W. Adamski określa rodzinę jako „grupę społeczną bazującą na czynnikach biologicznych i naturalnych, w której więzy miłości i pokrewieństwa nabierają najwyższego znaczenia. Tworzy najmniejszą społeczność ludzką, najbardziej naturalną, a zarazem konieczną, wcześniejszą od państwa czy innych grup”¹¹. Według J. Rembowskiego rodzina „jest kolebką rozwoju osobowości każdego człowieka szczególnie dziecka. W niej zdobywa ono mowę, język, kształtuje uczucia i postawy wobec członków rodziny i otaczającego świata. Rodzina jest ważna dla dziecka, bo wprowadza je w świat kultury, przygotowuje do udziału w życiu dorosłych”¹². A. Comte nazwał rodzinę pomostem między jednostką a społeczeństwem, wskazując w ten sposób na jej najważniejszą, podsta-

¹⁰ B.D. Gołębiak, *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Wyd. Edytor, Toruń – Poznań 1998, s. 160–165.

¹¹ F. Adamski, *Socjologia małżeństwa i rodziny*, PWN, Warszawa 1982, s. 26.

¹² J. Rembowski, *Rodzina w świetle psychologii*, WSiP, Warszawa 1986, s. 30.

wową rolę w społeczeństwie¹³. Uważam, iż najpiękniej definiuje rodzinę Jan Paweł II w Liście do Rodzin: „Rodzina jest drogą pierwszą i z wielu względów najważniejszą. Jest drogą powszechną, pozostając za każdym razem drogą szczególną, jedyną, niepowtarzalną jak niepowtarzalny jest każdy człowiek. Rodzina jest tą drogą, od której nie może się on odłączyć. Wszak normalnie każdy z nas w rodzinie przychodzi na świat, można więc powiedzieć, że rodzinie zawdzięcza się fakt bycia człowiekiem”¹⁴.

Rodzina jako pierwsze środowisko funkcjonowania człowieka, poprzez ciągłość i systematyczność oddziaływań na dziecko, w sposób pierwszorzędny kreuje postawy młodych, którzy to właśnie wchodząc później w relacje z innymi tworzą grupy społeczne, w obrębie których i poprzez które zawiązują specyficzne interakcje naznaczone zarówno subiektywną oceną wielowymiarowej rzeczywistości, jak i stanowiące rezultat intencjonalnego oddziaływania określonego społeczeństwa, powstałego na bazie poszczególnych jednostek i grup społecznych. Sposób tego indywidualnego oglądu uwarunkowany jest przez rodzinę, co w znacznej mierze wskazuje na kształt przyszłego społeczeństwa.

Dlatego też właśnie rodzina winna stać się przedmiotem zainteresowania państwa. Przepisy prawa polskiego zawierają szeroki zakres instrumentów mających na celu zapewnienie bezpieczeństwa rodzinie. W odniesieniu do małżeństwa są to głównie normy, które dotyczą jego trwałości, np. przesłanki rozwodu, unieważnienia małżeństwa, ustalenia jego nieistnienia, tryb postępowania rozwodowego przewidujący mediacje oraz zawieszenia postępowania, w razie widoków na utrzymanie pożycia małżeńskiego, jak też instytucję separacji małżeńskiej.

Pomimo funkcjonowania różnych instrumentów wspomagania rodziny należy przyznać, że ich zakres jest ciągle niewystarczający. W szczególności dotyczy to rodzin wielodzietnych, patologicznych borykających się z problemami finansowymi i wychowawczymi.

Otwarcie na rodzinę to postulat wskazujący na potrzebę zintensyfikowania działań opiekuńczo-pomocowych rodzinie i to zarówno w odniesieniu do państwa, placówek rządowych i pozarządowych, a także indywidualnych jednostek. Szczególna rola przypada tutaj szkole jako instytucji, która zaraz po rodzinie stanowi miejsce kształtowania młodych. Poprzez dobrą znajomość ucznia wynikającą ze stosowania zasady indywidualizacji oddziaływań, to właśnie szkoła jest w stanie zauważyć potrzebę niesienia pomocy niektórym wychowankom i ich rodzinom poprzez bezpośrednie działanie, jak i poprzez zawiadomienie o takowych potrzebach właściwych instytucji społecznych czy państwowych.

szkoła będzie otwarta na społeczeństwo traktowane jako element świata globalnego

Oczywistym jest, iż poszukiwanie możliwości panowania człowieka nad jego własnym wytworem – globalną cywilizacją, wymaga poza dążeniem do zachowania równowagi tożsamości poszczególnych elementów współczesności, przyjęcia określonych

¹³ Z. Tyszka, *Socjologia rodziny*, PWN, Warszawa 1974, s. 10.

¹⁴ Jan Paweł II, *List do Rodzin*, Biblioteka Niedzieli, Sandomierz 1994, s. 12.

kierunków rozwoju. Strategia zrównoważonego rozwoju w kontekście cywilizacyjnym formułuje następujące postulaty¹⁵:

1. Zmiana dotychczasowych trendów rozwoju cywilizacyjnego poprzez odejście od fascynacji techniką, odrzucenie idei nieograniczonego ilościowego wzrostu produkcji i konsumpcji na rzecz racjonalności instrumentalnej (nastawionej na wyszukiwanie środków skutecznego działania) do racjonalności społecznej i ekohumanistycznej (ujmującej wszelkie działania z punktu widzenia wartości-ekologicznych, etycznych, społecznych, estetycznych).
2. Podjęcie działań zmierzających do przekształcania sposobu ludzkiego myślenia o przyrodzie, społeczeństwie i „dobrostanie człowieka”, tworzenia swoistej kultury ekologicznej oraz nowego, opartego o zasady solidarności ogólnoludzkiej etosu życia społecznego i w tym kontekście modyfikacja potrzeb i pragnień ludzkich, wzorów życia i postępowania.
3. Wypracowanie całościowej teorii zrównoważonego rozwoju, przede wszystkim w wymiarze gospodarczym i społecznym, ponieważ obecne teorie ekonomiczne i ideologie społeczne w zbyt małym stopniu uwzględniają przyrodnicze i etyczne wymiary rozwoju cywilizacyjnego.
4. Wypracowanie w sferze instytucjonalno-organizacyjnej kompleksowej polityki planowania i wdrażania ekorozwoju oraz dostosowywania prawa, instytucji państwowych, mechanizmów i struktur gospodarczych do realizacji zadań zrównoważonego rozwoju.
5. W kwestiach dotyczących skali, sposobów i granic użytkowania dóbr i usług przyrody winni decydować ekolodzy, natomiast w sprawach alokacji tych dóbr i usług kompetentni są politycy i ekonomiści.
6. Droga ku „cywilizacji zrównoważonego rozwoju” w skali globalnej prowadzi przez projektowanie i realizowanie zoperacjonalizowanych programów działania w skali regionalnej i krajowej i ich społeczną koordynację oraz uzgadnianie, harmonizowanie na płaszczyźnie międzynarodowej i w obrębie globalizującej się gospodarki. Wymagać często to będzie rezygnacji z partykularnych i jednostkowych interesów i korzyści na rzecz dobra wspólnego zglobalizowanej ludzkości.

Traktując o konieczności odpowiedzialnego poszukiwania kierunku rozwoju współczesnej cywilizacji, należy wskazać także na¹⁶:

- potrzebę zaangażowania każdego człowieka w szukanie drogi poprzez splątany gąszcz problemów;
- uznanie, że przyjmowane przez nas systemy wartości oraz decydujące o naszych zachowaniach motywacje przesądzają o możliwości wprowadzenia zmian na lepsze;

¹⁵ Z. Hull, *Spoleczne uwarunkowania i filozoficzne podstawy rozwoju zrównoważonego*, [w:] Cz. Plewka (red.), *Edukacja, tradycje, rzeczywistość, przyszłość*, Oficyna Wydawnicza CDiDN, Szczecin 2005, s. 144–146.

¹⁶ A. King, B. Schneider, *Pierwsza rewolucja globalna*. Raport Klubu Rzymskiego, Warszawa 1992, s. 228.

- przyjęcie, że zachowanie się państwa i społeczeństw jest odzwierciedleniem zachowania się poszczególnych obywateli;
- zrozumienie, że dramatyczne rozwiązania prawdopodobnie nie będą dziełem przywódców i rządów, lecz że przetrwanie społeczeństwa będzie wymagało tysięcy drobnych, mądrych decyzji odzwierciedlających nową, pełniejszą świadomość milionów zwykłych ludzi;
- wprowadzenie w życie zasady, że przywilej – czy to osobisty, czy narodowy – musi być zrekompensowany towarzyszącą mu odpowiedzialnością.

K. Ostrowska proponuje trzy modele hierarchii wartości: w stosunku do siebie, w odniesieniu do innych, w stosunku do otoczenia¹⁷.

W stosunku do siebie, w trakcie indywidualnej egzystencji, jednostka ma za zadanie osiągnięcie coraz pełniejszego rozwoju w kierunku osiągnięcia pełnego człowieczeństwa wyrażającego się harmonijnym i hierarchicznym zaspokajaniem potrzeb biologicznych, psychicznych, społecznych i duchowych.

W odniesieniu do innych zadaniem jednostki jest współdziałanie z nimi w celu zrealizowania ich pełnego rozwoju oraz tworzenia nowych struktur międzyludzkich służących człowiekowi.

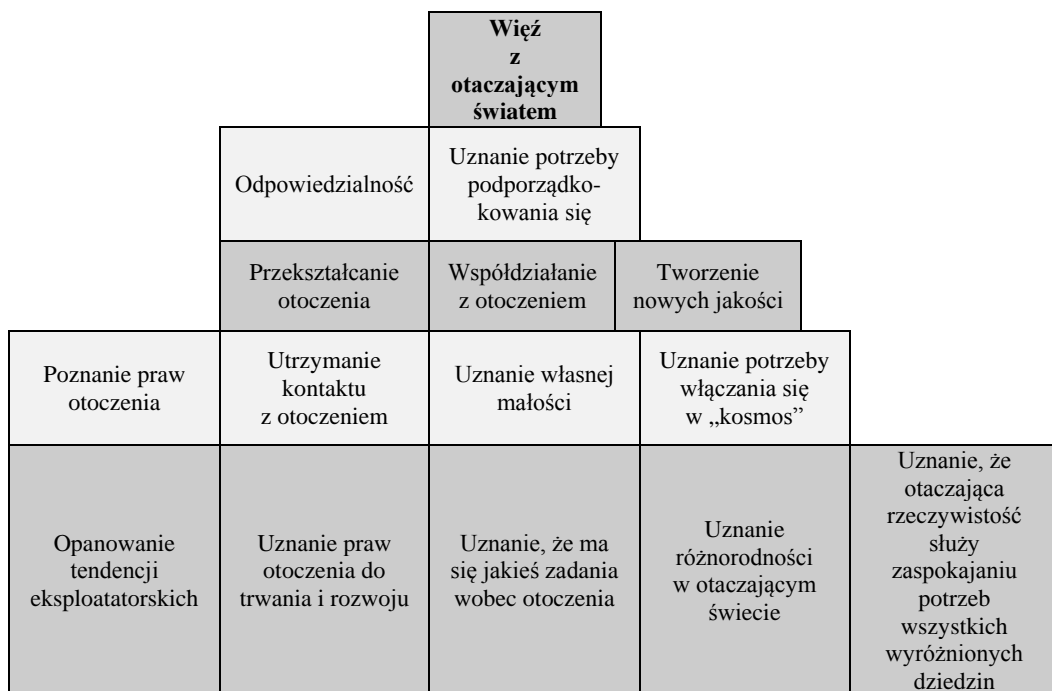
		Miłość			
		Wolność		Odpowiedzialność	
	Przyjaźń	Koleżeństwo		Partnerstwo	
Uznanie wolności innych	Solidarność z innymi		Lojalność wobec innych	Akceptacja innych	
Dobroć	Wyrozumiałość	Szacunek dla innych	Zaufanie do innych	Altruizm	
Uznanie wspólnoty	Uznanie indywidualności i różnorodności	Uznanie życia innych	Uznanie potrzeby terytorium	Uznanie rozwoju innych	Uznanie prawdy jako podstawy życia społeczeństwa

Rys. 2. Model systemu postaw wobec wartości i pozwalający zrealizować cel współdziałania z innymi

W prezentowanych modelach pojawiają się jako naczelną takie wartości jak: doskonałość, miłość, więź z otaczającym światem, a także wolność, godność, odpowiedzialność, podporządkowanie. Jako naczelną wartość w systemie odnoszącym się do realizowania zadania stawania się sobą autorka przyjęła doskonałość.

¹⁷ K. Ostrowska, *W poszukiwaniu wartości*, GWP, Gdańsk 2000, s. 16–17.

Powyższe ujęcie problematyki wartości z pewnością pomija wartości niezależne w swym bycie od poszczególnych jednostek. Należą do nich przede wszystkim wartości naczelne: prawda, dobro, piękno i miłość.



Rys. 3. Model systemu postaw wobec wartości pozwalający zrealizować cel włączenia się we wszechświat

Jednocześnie poszczególne społeczeństwa za sprawą choćby nieograniczonych możliwości komunikacyjnych nie pozostają w izolacji, wchodzą w złożone, rozpatrywane w makroskali interakcje z innymi narodami, przez co podobnie jak w przypadku jednostek i grup społecznych następuje przemieszanie tożsamości poszczególnych społeczeństw. Zatem to zarówno każda istota ludzka, dana grupa społeczna, jak i poszczególne społeczeństwa poprzez wzajemne uwikłania doprowadziły do kreacji oraz przyjęcia współczesnej cywilizacji, partycypując w jej rozwoju prowadzącym do stworzenia świata globalnego, który niejako zwrótnie powraca do człowieka, do grup społecznych i narodów, wyznaczając kierunek drogi, którą podążają.

Dlatego też stosownym wydaje się wskazanie na otwartość szkoły wobec kreowania społeczeństwa opartego na silnych podstawach aksjologicznych, co staje się gwarantem przetrwania zarówno pojedynczych jednostek, grup społecznych, jak również całego społeczeństwa.

Podsumowanie. Prowadzone rozważania stanowią próbę namysłu nad szkołą jako podstawowym elementem systemu oświatowego, którego zadaniem jest poszukiwanie sposobu przygotowania młodych do koherencji z otaczającym ich światem. Jest

to zadanie trudne, szczególnie w obliczu wszechobecnej nieprzewidywalności znaczeń, konieczności kreowania nowych kompetencji, czy w końcu do próby włączenia się w formułowanie rzeczywistości, jaka nas otacza. Z pewnością niepokój budzi fakt, że wkroczyliśmy w świat wirtualny, zastępujący realność, potrzebę kontaktu z Innym, wywołujący często brak potrzeby kierowania się w życiu wartościami naczelnymi. Czy zatem my, nauczyciele, potrafimy nie ulec w całej rozciągłości cyberprzestrzeni i przekazać młodym także kompetencje humanistyczne? Wymaga to z pewnością mądrości i odwagi w przeciwstawieniu się tendencjom traktowania człowieka tylko jako instrumentu wykonawczego, a nie podmiotowej jednostki.

Bibliografia

1. Adamski F., *Socjologia małżeństwa i rodziny*, PWN, Warszawa 1982.
2. Banach Cz., *Nauczyciel*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, tom III, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2004.
3. *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*. Raport dla UNESCO pod przewodnictwem J. Delorsa, wyd. UNESCO, Warszawa 1998.
4. Gnitecki J., *Globalizacja*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, wyd. Żak, Warszawa 2003, tom 2.
5. Gawel-Luty E., Suchocka A., *Za i przeciw generalizacji nauczycielskich kompetencji*, [w:] E. Sałata (red.), *Pedagogiczno-psychologiczne kształcenie nauczycieli*, Wyd. Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom – Warszawa.
6. Gołębiak B.D., *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, wyd. Edytor, Toruń – Poznań 1998.
7. Hull Z., *Spoleczne uwarunkowania i filozoficzne podstawy rozwoju zrównoważonego*, [w:] Cz. Plewka (red.), *Edukacja, tradycje, rzeczywistość, przyszłość*, Oficyna Wydawnicza CDiDN, Szczecin 2005.
8. Jan Paweł II, *List do Rodzin*, Biblioteka Niedzieli, Sandomierz 1994.
9. King A., Schneider B., *Pierwsza rewolucja globalna*. Raport Klubu Rzymskiego, Warszawa 1992.
10. Kowalczyk D., *Kompetencje nauczyciela w zreformowanej szkole*, [w:] P. Przybysz (red.), *Edukacja wobec różnorodności*, wyd. AMW, Gdynia 2001.
11. Kuszak R., *Status prawny ucznia po akcesji*. „Edukacja i Dialog” 2003, nr 5.
12. Ostrowska K., *W poszukiwaniu wartości*, GWP, Gdańsk 2000.
13. Rembowski J., *Rodzina w świetle psychologii*, WSiP, Warszawa 1986.
14. Rozwój, globalizacja, dobro człowieka. Audiencja dla przedstawicieli związków zawodowych i przedsiębiorstw, ORP 21, 2000, nr 6.
15. Sawicki M., *Dziecko jako osoba. Szkice z teorii kształcenia i wychowania*, [w:] B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie szkoły*, Impuls, Kraków 1998.
16. Tyszka Z., *Socjologia rodziny*, PWN, Warszawa 1974.
17. Wołoszyn S., *Oświata i wychowanie w XX wieku*, [w:] Z. Kwiecieński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, PWN, Warszawa 2003.

prof. dr hab. Elżbieta GAWEL-LUTY
Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni

Grzegorz PIEKARSKI
Akademia Pomorska w Słupsku

Praktyki studentów pedagogiki w Polsce i Anglii

Pedagogy students' apprenticeship in Polish and English university education

Słowa kluczowe: pedagogika wczesnoszkolna, praktyka pedagogiczna, umiejętności, student pedagogiki.

Key words: early childhood education, pedagogy apprenticeship, skills, pedagogy student.

Abstract. The presented comparative analysis of internship systems typical of university studies in the pedagogy of early childhood education in Poland and the United Kingdom aims to indicate the significance of this sphere of practical expertise for the process of future teachers' university education. Theoretical knowledge, which is acquired due to the participation in university lectures and classes, must be supplemented by practical skills that can be only attained due to participant observation and taking relevant actions in educational facilities. The number of hours spent on pedagogy internship for future teachers differs significantly in the Polish and English university education, which becomes evident when one realizes that UK students spend nearly ten times more hours on pedagogy internship than Polish students. Does it mean that a pedagogy student educated in the UK is better prepared for their future vocation than his/her equal in Poland? Since pedagogy internship constitutes a very significant (albeit not the only one) element of university education in pedagogy, the following analyses and considerations aim to initiate a debate concerning the issue. At this point, one has to emphasize that the sheer number of hours spent on pedagogy internship is definitely less significant than the quality, diversity, adequacy and orientation towards practical issues that characterize a given type of traineeship.

Analizując definicyjne ujęcie pojęcia praktyka, czytamy, że są to działania świadome, celowe, wykonywane regularnie, które mają na celu zdobyć takie umiejętności, aby można było samodzielnie wykonywać określony zawód. Profesja nauczycielska w tym kontekście narzuca pewne charakterystyczne umiejętności, wiedzę oraz kompetencje, które powinny być wykształcone w procesie jego edukacji. Kształcącym się przyszłym nauczycielom powinno się więc zapewnić nie tylko możliwość zdobywania wiedzy teoretycznej, ale również możliwość zdobywania umiejętności praktycznych. Cytując W. Zawadowskiego, „szkoła kształcąca nauczycieli powinna mieć swoje

wzorcowe szkoły, w których można by rozwijać, pielęgnować i pokazywać wzorce dobrej praktyki”¹.

Przygotowanie do zawodu nauczyciela implikuje nabywanie takich kompetencji, jak:

- „kompetencje interpretacyjno-komunikacyjne, które wyrażają się umiejętnościami w zakresie rozumienia i definiowania każdej sytuacji edukacyjnej;
- kompetencje kreatywności i racjonalności, które wyrażają się informacyjnością i skutecznością podejmowanych przez nauczyciela działań edukacyjnych;
- kompetencje współdziałania, które przejawiać się mogą w skutecznych zachowaniach prospołecznych przyszłego nauczyciela na płaszczyźnie pracy z uczniami i ich rodzicami;
- kompetencje pragmatyczne nauczyciela polegają na opanowaniu umiejętności planowania i organizowania pracy z uczniami z uzyskaniem podstawowej wiedzy psychopedagogicznej i metodycznej oraz na realizacji i ewaluacji procesów edukacyjnych;
- kompetencje informatyczno-medialne, które wyrażają się umiejętnością wykorzystania technologii informacyjnej (obsługa komputera, poczty elektronicznej, Internetu, wideo i innego sprzętu technicznego) i komunikacyjnej w doskonaleniu procesów edukacyjnych”².

Uzyskanie tego typu kompetencji, wspomnianej wcześniej wiedzy oraz umiejętności nie jest łatwe i wymaga dwoistości działania, czyli połączenia treści teoretycznych z odpowiednimi działaniami praktycznymi, które składają się na rozwój zawodowy nauczyciela. Według R. Kwaśnicy globalne podejście do tego rozwoju zawiera się w dwóch uproszczonych założeniach:

- po pierwsze polega na równoległej i powiązanej ze sobą ewolucji kompetencji praktyczno-moralnych i technicznych, polegających na wchodzeniu w rolę zawodową w kolejno po sobie następujących stadiach od adaptacji do twórczego jej przekraczania;
- po drugie rozwój zawodowy nauczyciela, to znaczy jego kierunek i stadia jego ewolucji obu komponentów praktyczno-moralnych i technicznych, jest taki sam³.

Taki obraz rozwoju kompetencji nauczyciela pozwala na określenie następujących po sobie zmian prowadzących od „przedkonwencjonalnych form rozumienia i działania do postkonwencjonalnych”⁴. Autor proponuje tu za L. Kohlbergiem podział na trzy stadia rozwoju – przedkonwencjonalnego, konwencjonalnego i postkonwencjonalnego:

¹ W. Zawadowski, *Głos w sprawie kształcenia nauczycieli*, <http://www.isp.org.pl/> [dostęp z dnia 05.05.2016].

² E. Minczakiewicz, *Przygotowanie do zawodu nauczyciela w perspektywie wyzwań reformowanej polskiej edukacji*, (red.) S. Korczyński, [w:] *Nauczyciel epoki przemian*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2005, s. 16–17.

³ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, (red.) Z. Kwieciński, B. Śliwerski, [w:] *Pedagogika 2*. Podręcznik akademicki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 306.

⁴ Tamże.

- stadium przedkonwencjonalne, czyli wchodzenie w rolę zawodową, które polega przede wszystkim na naśladownictwie wzorów zachowania typowych dla nauczyciela. Przedkonwencjonalne, ponieważ nauczyciel nie tworzy żadnej konwencji, tylko ją odtwarza i najczęściej są to konwencje, zachowania nagradzane w jego otoczeniu;
- stadium konwencjonalne, czyli moment, w którym nauczyciel dokonuje pełnej adaptacji w roli zawodowej, polegające na zrozumieniu wzorców interpretacyjnych oraz realizacyjnych w kontekście ich umocowania, ale płynącego z zewnątrz. W tej fazie nauczyciel może odrzucać takie rozwiązania, które uzna za nieodpowiednie do zdefiniowanej roli zawodowej;
- stadium postkonwencjonalne, czyli już taki poziom, w którym nauczyciel twórczo przekracza rolę zawodową. Potrafi krytycznie posługiwać się wiedzą, jak również dąży do porzucania zastanych konwencji na rzecz własnych koncepcji rozumienia rzeczywistości, staje się jednostką autonomiczną. W tej fazie rozwoju nauczyciel podejmuje próbę samodzielnego przełożenia wartości uniwersalnych na zobowiązania warunkujące ten zawód⁵.

Zgodnie z podjętym tematem rozważań tego opracowania nabywanie kompetencji zawodowych nauczyciela podczas studiów odbywa się w stadium przedkonwencjonalnym, kiedy to student poprzez odtwarzanie i naśladownictwo podczas praktyk pedagogicznych uczy się zawodu.

Zakres praktyk pedagogicznych oraz sposób ich organizowania w szkolnictwie polskim reguluje Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, w którym zawarte są także ogólne i szczegółowe efekty kształcenia, opis procesu i organizacji kształcenia i moduły kształcenia.

Kształcenie przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela odbywa się na studiach pierwszego stopnia i obejmuje wyłącznie przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela w przedszkolach i szkołach podstawowych, a na studiach drugiego stopnia i jednolitych studiach magisterskich – do pracy we wszystkich typach szkół i rodzajach placówek. Przygotowanie do nauczania pierwszego przedmiotu (prowadzenia zajęć) obejmuje obowiązkowe przygotowanie w zakresie:

- merytorycznym do nauczania pierwszego przedmiotu (prowadzenia zajęć) – moduł 1;
- psychologiczno-pedagogicznym – moduł 2,
- dydaktycznym – moduł 3.

Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela na studiach może zostać poszerzone o przygotowanie:

- do nauczania kolejnego przedmiotu (prowadzenia zajęć) – moduł 4,
- w zakresie pedagogiki specjalnej – moduł 5⁶.

⁵ Tamże, s. 306–308.

⁶ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, s. 4.

Realizacja każdego modułu, oprócz pierwszego, w którym uwzględnione są tylko treści merytoryczne, jest ściśle powiązana z realizacją praktyk pedagogicznych, jej zadaniami, rodzajem oraz wymaganą ilością godzin. I tak moduł drugi to przygotowanie w zakresie psychologiczno-pedagogicznym, w którym student ma do zrealizowania 30 godzin praktyk, moduł trzeci – przygotowanie w zakresie dydaktycznym z realizacją 120 godzin praktyk, moduł czwarty – przygotowanie do nauczania kolejnego przedmiotu (prowadzenia zajęć), gdzie na praktykę pedagogiczną przeznaczonych jest 60 godzin oraz moduł piąty – przygotowanie w zakresie pedagogiki specjalnej ze 120 godzinami praktyki. „Kształcenie w zakresie modułu 4 jest podejmowane przez studentów lub absolwentów studiów przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela, którzy zamierzają uzyskać przygotowanie do nauczania więcej niż jednego przedmiotu (prowadzenia zajęć). Komponenty 2 i 3 modułu 4 mogą być realizowane równoległe z realizacją modułu 3 albo po zakończeniu realizacji modułu 3. Kształcenie w zakresie modułu 5 jest podejmowane przez studentów lub absolwentów studiów przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela, którzy zamierzają uzyskać przygotowanie do nauczania określonego przedmiotu (prowadzenia zajęć) w przedszkolach, szkołach i placówkach specjalnych lub integracyjnych (oddziałach specjalnych lub integracyjnych). Realizacja modułu 5 umożliwia uzyskanie przygotowania do pracy w przedszkolach, szkołach i placówkach specjalnych lub integracyjnych (oddziałach specjalnych lub integracyjnych) w zakresie odpowiednim do przygotowania uzyskanego w wyniku realizacji modułów 1, 2 i 3 oraz rodzaju niepełnosprawności lub niedostosowania społecznego uczniów. Moduł 5 może być realizowany równoległe z realizacją modułu 3 albo po zakończeniu realizacji modułu 3. Absolwent studiów pierwszego stopnia posiadający przygotowanie merytoryczne do nauczania przedmiotu (prowadzenia zajęć), a nieposiadający przygotowania psychologiczno-pedagogicznego i dydaktycznego, w toku studiów drugiego stopnia przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela realizuje moduł 1, 2 i 3 w zakresie zapewniającym przygotowanie do nauczania na odpowiednich etapach edukacyjnych”⁷.

W trakcie realizacji praktyk pedagogicznych przypisanych do poszczególnych modułów student kolejno nabywa kompetencje opiekuńczo-wychowawcze oraz dydaktyczne przez zapoznanie się ze specyfiką placówki, w której odbywa praktykę, obserwowanie procesu wychowawczego i dydaktycznego, współdziałanie z opiekunem praktyk, pełnienie roli nauczyciela oraz przez analizę i interpretację zaobserwowanych albo doświadczonych sytuacji i zdarzeń pedagogicznych. Organizacyjnie według cytowanego zarządzenia studentowi zapewnia się takie formy aktywności jak wizyty w placówkach oświatowych, obserwowanie zajęć, asystowanie oraz samodzielne prowadzenie wcześniej zaplanowanych zajęć⁸. Uczelnie stosują różne rozwiązania co do rodzajów praktyk, najczęściej różnicując je ze względu na czas trwania

⁷ Tamże, s. 6.

⁸ Tamże, s. 31.

i funkcje, jakie mają spełniać. Są to praktyki ciągłe, śródroczne, semestralne, międzysemestralne, obserwacyjne, specjalizacyjne, dyplomowe, asystenckie i inne. Najczęściej spotykamy się z rozróżnieniem determinowanym przez czas trwania na praktyki ciągłe i śródroczne⁹.

Kształcenie praktyczne w zawodzie nauczyciela jest obligatoryjne nie tylko w Polsce, ale także we wszystkich krajach Unii Europejskiej, jednak jego zakres jest różny. Różnice dotyczą liczby wymaganych godzin, formy praktyki, a także zadań. W raporcie Komisji Europejskiej EACEA/Eurydice z 2013 roku zawarte zostały informacje dotyczące różnic w obowiązujących godzinach praktyk pedagogicznych dla kształcących się nauczycieli przedszkoli, szkół podstawowych i średnich w krajach Unii Europejskiej z uwzględnieniem Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Wykształcenia ISCED.

Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Kształcenia (*International Standard Classification of Education*, w skrócie ISCED) została opracowana przez UNESCO na początku lat siedemdziesiątych, aby służyła „jako narzędzie wygodne do gromadzenia i opracowywania oraz prezentowania statystyki w zakresie edukacji zarówno w poszczególnych krajach, jak i na arenie międzynarodowej”¹⁰. Jednostką klasyfikacji, którą posługuje się ISCED, jest program kształcenia, a dokładniej jego komponenty – określone cele, zadania edukacyjne oraz treść kształcenia kwalifikowane do określonego poziomu kształcenia.

Poziomy w klasyfikacji ISCED’97:

Poziom 0 – Wychowanie przedszkolne;

Poziom 1 – Kształcenie podstawowe lub pierwszy etap edukacji podstawowej;

Poziom 2 – Kształcenie średnie (niższy poziom) lub drugi etap edukacji podstawowej;

Poziom 3 – Kształcenie średnie (wyższy poziom);

Poziom 4 – Kształcenie powyżej średniego (nie wyższe);

Poziom 5 – Pierwszy etap kształcenia wyższego (nieprowadzący bezpośrednio do zaawansowanych kwalifikacji badawczych);

Poziom 6 – Drugi etap kształcenia wyższego (prowadzący do zaawansowanych kwalifikacji badawczych)¹¹.

Poniższa tabela prezentuje dane dotyczące minimalnej liczby godzin praktyk pedagogicznych przewidzianych w ramach kształcenia nauczycieli przedszkoli, szkół podstawowych i średnich ogólnokształcących dla poziomu ISCED 0,1,2 i 3 w wybranych krajach Unii Europejskiej.

⁹ M. Kuleczka, K. Skierska-Pięta, *Dobre praktyki: zawód – nauczyciel*. Poradnik opracowany w ramach projektu: *Praktyka na miarę szyta. Program praktyk pedagogicznych podnoszących jakość kształcenia w zawodzie nauczyciela*, Wydawnictwo Instytut Nauk Społeczno-Ekonomicznych sp. z o.o., Łódź 2011, s. 15.

¹⁰ <http://europass.org.pl/wp-content/uploads/2014/04/Mi%C4%99dzynarodowa-Standardowa-Klasyfikacja-Kszta%C5%82cenia-ISCED>. [dostęp z dnia 14.05.2016].

¹¹ Tamże.

Tabela 1. Minimalna liczba godzin zegarowych praktyk pedagogicznych w ramach kształcenia nauczycieli według klasyfikacji ISCED dla poziomu 0, 1, 2 i 3 w wybranych krajach Unii Europejskiej

Klasyfikacja ISCED	Czechy	Włochy	Litwa	Wielka Brytania	Polska	Malta	Słowacja
ISCED0	290	600	800	1065	112,5	840	110
ISCED1	124	600	800	1065	112,5	224	110
ISCED2	124	475	800	1065	112,5	224	110
ISCED3	124	475	800	1065	122,5	224	110

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2013. Key Data on Teachers and School Leaders in Europe, (Kluczowe dane dotyczące nauczycieli i dyrektorów szkół w Europie) Raport Eurydice. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej, s. 29.

Jak czytamy w powyższej tabeli, Wielka Brytania jest krajem, w którym na pedagogiczne praktyki w ramach kształcenia nauczycieli kładzie się w porównaniu z innymi krajami Unii Europejskiej największy nacisk. Polska obok Słowacji tych godzin ma znacznie mniej, należy tu jeszcze wspomnieć, że niektóre kraje zachowują tak zwaną autonomię instytucji, dzięki której placówki szkolnictwa wyższego same decydują o liczbie godzin przeznaczonych na praktykę pedagogiczną¹².

System szkolnictwa wyższego kształcący przyszłych nauczycieli i wychowawców przedszkoli i szkół podstawowych na terenie Zjednoczonego Królestwa jest trochę inny niż polski. Obowiązuje tam ukończenie trzy- lub czteroletniej szkoły pedagogicznej *College of Education*, które kończy się uzyskaniem dyplomu *bechelor of education (BED)*, a praktyka pedagogiczna trwa wtedy 32 tygodnie, bądź ukończenie podyplomowych studiów uniwersyteckich dających dyplom *post graduate certificate in education (PGCE)* z 18-tygodniową praktyką pedagogiczną. Studia na poziomie licencjatu z zakresu wczesnej edukacji prowadzi między innymi University of Cambridge, gdzie duży nacisk kładzie się na podejmowanie przez studentów wolontariatu w placówkach edukacyjnych¹³. Studenci podczas studiów mają do wyboru dwa rodzaje rocznych kursów: pierwszy, który przygotowuje do pracy w przedszkolu i szkole wśród dzieci w wieku od 3 do 11 lat – *early years course* oraz drugi kurs, który przygotowuje do pracy w szkole podstawowej wśród dzieci w wieku od 5 do 11 lat – *primary course*. Podczas trwania tych kursów studenci co najmniej przez połowę czasu (97 dni) pracują z nauczycielami i dziećmi we współpracujących z Uniwersytetem placówkach edukacyjnych. Pierwsza, tygodniowa praktyka, którą studenci przygotowują samodzielnie, to znaczy sami wybierają placówkę, odbywa się we wrześniu. Jej cele są bardzo podobne do zakładanych w polskim systemie praktyk obserwacyjnych oraz obserwacyjno-asystenckich i zakładają:

- zdobycie doświadczeń w środowisku edukacyjnym;

¹² Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2013. Key Data on Teachers and School Leaders in Europe, (Kluczowe dane dotyczące nauczycieli i dyrektorów szkół w Europie) Raport Eurydice. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej, s. 29–30.

¹³ <http://www.cam.ac.uk/colleges-and-departments> [dostęp z dnia 27.05.2016].

- rozwój własnego pojmowania nauczania i uczenia się zbudowanego na wcześniejszych doświadczeniach szkolnych;
- uaktualnianie tych doświadczeń;
- zdobycie pierwszych spostrzeżeń, które będą wykorzystane później w trakcie edukacji;
- budowanie pozytywnych relacji z dziećmi i innymi nauczycielami;
- poznanie aktualnie prowadzonych badań związanych z edukacją w szkołach podstawowych i uczestniczenia w nich;
- zapewnianie płynnego przejścia między okresami 3–5, 5–7, 7–11 lat¹⁴.

Kolejne etapy praktyki odbywają się trymestralnie z podziałem na dwie części. Pierwsza część trwa 9 tygodni, podczas której studenci pracują w parach przez pierwsze dwa tygodnie w jednej klasie, następnie 7 tygodni w innej klasie i innej grupie wiekowej. Druga część praktyk trwa 8 tygodni i obowiązkowo odbywa się w innej szkole, a studenci pracują już indywidualnie¹⁵.

Reasumując, praktyki pedagogiczne, które odbywają studenci w Polsce i Wielkiej Brytanii, różnią się przede wszystkim ilością obowiązkowych godzin, jednak w obu przypadkach najważniejszą kwestią jest jak najlepsze przygotowanie przyszłych nauczycieli do wykonywania tego trudnego zawodu. „Niezwykle cennym i znaczącym doświadczeniem wyniesionym z praktyk powinno być także kształcenie **refleksyjnego doświadczenia pedagogicznego**”¹⁶, co należy łączyć z rozwojem własnej świadomości oraz refleksji, z jaką spotykamy się na co dzień w szkole oraz której jesteśmy świadkami. Dlatego przyszły nauczyciel podczas praktyk pedagogicznych powinien posiadać umiejętność świadomego i refleksyjnego układania oraz klasyfikowania poznanych prawideł funkcjonowania w szkole oraz umiejętność korzystania z nich w przyszłej pracy zawodowej¹⁷.

Bibliografia

1. Kuleczka M., Skierska-Pięta K., *Dobre praktyki: zawód – nauczyciel*. Poradnik opracowany w ramach projektu: *Praktyka na miarę szyta. Program praktyk pedagogicznych podnoszących jakość kształcenia w zawodzie nauczyciela*, Wydawnictwo Instytut Nauk Społeczno-Ekonomicznych sp. z o.o., Łódź 2011.
2. Minczakiewicz E., *Przygotowanie do zawodu nauczyciela w perspektywie wyzwań reformowanej polskiej edukacji*, (red.) S. Korczyński, [w:] *Nauczyciel epoki przemian*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2005.

¹⁴ praktykipzd.uni.lodz.pl/uploads/pliki/Konferencja/prezentacja-dr%20J.Bonar.ppt [dostęp z dnia 27.05.2016].

¹⁵ Tamże.

¹⁶ M. Kuleczka, K. Skierska-Pięta, *Dobre praktyki: zawód – nauczyciel*. Poradnik opracowany w ramach projektu: *Praktyka na miarę szyta. Program praktyk pedagogicznych podnoszących jakość kształcenia w zawodzie nauczyciela...* op.cit, s.13.

¹⁷ Tamże, s.14.

3. Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, (red.) Z. Kwieciński, B. Śliwerski, [w:] *Pedagogika 2*. Podręcznik akademicki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

Netografia

1. Zawadowski W., Głos w sprawie kształcenia nauczycieli, <http://www.isp.org.pl/> [dostęp z dnia 5.05.2016].
2. <http://europass.org.pl/wp-content/uploads/2014/04/Mi%C4%99dzynarodowa-Standardowa-Klasyfikacja-Kszta%C5%82cenia-ISCED>. [dostęp z dnia 14.05.2016].
3. <http://www.cam.ac.uk/colleges-and-departments> [dostęp z dnia 27.05.2016].
4. praktykipzd.uni.lodz.pl/uploads/pliki/Konferencja/prezentacja-dr%20J.Bonar.ppt [dostęp z dnia 27.05.2016].

Akty prawne

1. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela.
2. Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2013. Key Data on Teachers and School Leaders in Europe, (Kluczowe dane dotyczące nauczycieli i dyrektorów szkół w Europie) Raport Eurydice. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej.

dr Justyna MODRZEJEWSKA

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi
Wydział Zamiejscowy w Wodzisławiu Śląskim

Edukacja dla bezpieczeństwa

Agnieszka ARAUCZ-BORUC
Jerzy KUNIKOWSKI

Nauczyciel edukacji dla bezpieczeństwa jako organizator procesu dydaktyczno- -wychowawczego

Education for security teacher
as the organizer of the educational
and teaching process

Słowa kluczowe: nauczyciel, edukacja dla bezpieczeństwa, dydaktyka, osobowość, kompetencje.

Key words: teacher, education for security, didactics, personality, competence.

Abstract. The contemporary role of a teacher and a tutor is not limited to indirect influence on the knowledge-pupil plane, contemporary teachers are autonomous individuals who teach and educate with their style and manner. The mere presence of the teacher in the school environment reminds pupils of what they have to do and how to behave. It is not therefore irrelevant what kind of an idea of a teacher and a tutor is shaped in the pupils' minds. The present education system imposes on teachers a variety of tasks connected with planning and organizing the education process including fulfilling different roles which, if performed appropriately, may contribute to the pupils' educational success.

Wprowadzenie. Nauczyciel to osoba, która jest wykwalifikowana do nauczania i wychowywania dzieci, młodzieży i dorosłych¹. Nauczyciel kształci, wychowuje, rozwija swoich uczniów. Na efektywność jego pracy ma wpływ program edukacji (zarówno kształcenia, jak i wychowania) oraz on sam jako organizator procesu dydaktyczno-wychowawczego. Literatura przedstawia nauczyciela jako odpowiednio przygotowanego specjalistę do pracy dydaktyczno-wychowawczej w instytucjach oświatowych – publicznych i niepublicznych (przedszkolach, szkołach różnych typów, pla-

¹ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1987, s. 76.

cówkach pozaszkolnych)² lub jako wychowawcę – pracownika pedagogicznego powołanego na takie stanowiska w szkołach i innych placówkach szkoleniowych i oświatowych, wychowawczych, opiekuńczo-wychowawczych, leczniczych itp.³

Wszelkie systemy edukacyjne jednomyślnie dostrzegają i doceniają rolę nauczyciela w procesie edukacji, bowiem dobre kształcenie i dobre wychowanie może być dziełem dobrego nauczyciela – wychowawcy⁴. Idee dydaktyczne, cele, treści, metody i zasady kształcenia oraz wychowania nie działają automatycznie, lecz realizują się i ożywają dzięki działalności nauczyciela. Osoba i osobowość nauczyciela, jego przygotowanie i kwalifikacje zawodowe, autorytet i postawa ideowo-moralna odgrywają decydującą rolę w procesie nauczania i uczenia się. Nauczyciel jest bowiem organizatorem i kierownikiem, opiekunem procesu dydaktycznego⁵.

Myśl pedagogiczna zawsze wiele uwagi poświęcała osobie nauczyciela i jego roli. W miarę postępu badań pedagogicznych w czasach najnowszych zaczęły rozwijać się także badania naukowe nad nauczycielem i zagadnieniami zawodu nauczycielskiego, w związku z czym, od kilku dziesięcioleci mówi się o odrębnej gałęzi wiedzy o nauczycielu, jaką jest pedeutologia⁶. Początkowo badania nad osobą nauczyciela i jego kwalifikacjami koncentrowały się na tak zwanym talencie pedagogicznym decydującym o byciu dobrym nauczycielem, jednak trudności w zdefiniowaniu tegoż talentu oraz ustaleniu jego źródeł zniechęciły pedeutologów do poszukiwania ideału osobowego. Uwaga badaczy zaczęła skupiać się na kategorii bardziej praktycznej i mierzalnej, a mianowicie na przydatności zawodowej nauczyciela. Szala ciężkości i istotności została ewolucyjnie przesunięta z cech i dyspozycji wrodzonych na właściwości nabyte, na kwalifikacje⁷.

Misja nauczycielska nosi znamiona zarówno biologicznego mechanizmu trwania człowieka, jak również kulturowego systemu tworzenia, gromadzenia i utrwalania świata intelektualnych i duchowych wartości, dzięki którym ludzki gatunek nie tylko trwa, ale także rozwija się i zmienia. Tylko człowiek bowiem nabył w toku ewolucji umiejętność gromadzenia doświadczeń zbiorowych i spożytkowania doświadczeń gatunku dla jego rozwoju. Ten właśnie obszar działalności ludzkiej, który wyraża się w tworzeniu zbiorowej pamięci, selekcji i analizie owego kapitału pamięci i świadomości, przekazywaniu go kolejnym pokoleniom w celu wdrażania w praktykę i w celu przeobrażania świata – to działalność nauczycielska, którą opanował tylko człowiek i która jest fundamentem ludzkiej cywilizacji⁸.

² *Leksykon PWN – Pedagogika*, red. B. Milerski, B. Śliwowski, Warszawa 2000, s. 131.

³ *Ibidem*.

⁴ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1996, s. 423.

⁵ *Pedagogika (podręcznik dla kandydatów dla nauczycieli)*, pod red. B. Suchodolskiego, Warszawa 1980, s. 698.

⁶ *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1993, s. 585.

⁷ K. Dymek-Balcerek, *Kompetencje pedagogiczne nauczyciela*, [w:] F. Szlosek, *Drogi i bezdroża kształcenia nauczycieli w Polsce*, Radom 1995, s. 91.

⁸ T. Pilch, *Nauczyciel w historii i kulturze człowieka*, [w:] *Pedagog – jednej czy wielu dróg? Część 1. Pedagog w teorii*, red. T. Zacharuk, Siedlce 2005, s. 17.

Przedstawiając problematykę osoby nauczyciela w aspekcie teorii, spośród dużej ilości rozważań teoretycznych pragnę wskazać na poglądy J.Wł. Dawida⁹. Uważał on, iż głównymi elementami wpływu wychowawczego, który determinowany jest przez przymioty osobowe nauczyciela są: miłość dusz, skłonność do społecznego oddziaływania, a także zalety etyczne takie jak potrzeba doskonałości, poczucie odpowiedzialności, obowiązkowość, wewnętrzna prawdziwość, moralna odwaga. Poprzez „miłość dusz” autor rozumiał zachowania nauczyciela, w których tak silnie przejmował się on brakami wiedzy i wadami charakteru swych wychowanków, iż przeżywał je bardzo intensywnie, jakby to były jego wady i braki.

Z kolei M. Kreutz¹⁰ ową „miłość dusz” uzupełnia o następujące przymioty: radość, zyczliwość, chęć częstego obcowania z innymi, łagodna ocena, umniejszanie wad, a zwiększanie dodatnich stron. Poszerza to pojęcie, wskazując, iż nie można tak jak uczynił to Dawid ograniczać „miłości dusz” wyłącznie do sfery psychicznej człowieka, ale należy objąć nią także fizyczną naturę wychowanka.

M. Kreutz w tak rozumianym oddziaływaniu wyróżnia trzy elementy składowe: udzielanie wiadomości, informacji – czyli pouczanie, przekonywanie, nawracanie, narzucanie im swoich poglądów i wreszcie wywoływanie uczuć adekwatnych do własnych, związanych z tym samym przedmiotem, wzbudzanie stanów uczuciowych – zapału, niechęci, miłości, nienawiści. Kreutz w przeciwieństwie do Dawida wskazuje, iż dodatkowym elementem oddziaływania społecznego wydaje się być uczucie przyjemności i zadowolenia, które powinno następować przy realizacji określonych celów w trakcie działania. Wystąpienie tych uczuć wzmacnia dynamikę oddziaływań wychowawczych, które nie są w tym momencie odczuwane przez nauczyciela jako przykry obowiązek¹¹.

Interesującym zagadnieniem, o którym wspomina wielu teoretyków zajmujących się osobowością nauczyciela, jest talent pedagogiczny. W tym kontekście należy podkreślić poglądy Z. Mysłakowskiego¹², który za talent uważa, nie potencjalną stronę wszelkiej twórczości, czyli istniejące w człowieku możliwości twórcze, lecz stronę realizacyjną. Chodzi więc o urzeczywistnianie zamiarów twórczych, oparte na refleksji, doświadczeniu filogenetycznym czy osobniczym. Talent pedagogiczny jest taką wrodzoną dyspozycją, która w sposób szczególny sprzyja wypełnianiu zadań wychowawczych, zaś główną jego cechą jest kontaktowość, którą można określić jako plastyczność i żywość wyobraźni nauczyciela, instynkt rodzicielski, otwartość osobowości na zewnątrz.

Nieco odmienne ujęcie prezentuje S. Szuman, który talent traktuje jako zespół pewnych zdolności, które powodują, że w miarę rozwoju i zdobywanego doświadczenia nabywany jest **talent pedagogiczny**. W tym rozumieniu posiadanie konkretnej osobowości nie stanowi jeszcze o talencie pedagogicznym, ten bowiem nabywany jest

⁹ J.Wł. Dawid, *O duszy nauczycielstwa*, [w:] *Osobowość nauczyciela*. Pod red. W. Okonia, Warszawa 1959, s. 36.

¹⁰ J. Kreutz, *Osobowość nauczyciela wychowawcy*, [w:] *Osobowość nauczyciela*. Pod red. W. Okonia, Warszawa 1962, s. 45.

¹¹ Szerzej: *ibidem*.

¹² Z. Mysłakowski, *Co to jest „talent pedagogiczny”?*, [w:] *Osobowość nauczyciela...op. cit.*, s. 61.

w drodze własnego rozwoju. Oczywiście, aby ten talent wystąpił, potrzebne są specyficzne zdolności. Jedną z tych zdolności jest takt pedagogiczny, stanowiący dyspozycję wrodzoną, jest to pewna forma postępowania z ludźmi tak, aby ich nie urazić, aby zachować ich przychylną, oddziaływać na nich w taki sposób, jak się zamierza, a jednak nie wywołując zbytniego oporu. Zatem przez takt pedagogiczny należy rozumieć posiadanie wiedzy o tym, jak oddziaływać, co z siebie wydobyć, aby wywieść pożądane wrażenie na swoich wychowankach.

Kolejną wartością niezwykle istotną z punktu widzenia działań pedagogicznych, a zwłaszcza organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego, jest **osobowość nauczyciela**. Osobowość najczęściej oznacza zespół stałych właściwości i procesów psychofizycznych, odróżniających daną jednostkę od innych, wpływający na organizację jej zachowania, a więc na stałość w nabywaniu i porządkowaniu doświadczeń, wiadomości i sprawności, w reagowaniu emocjonalnym w stosunkach z innymi ludźmi oraz na stałość w wyborze celów i wartości¹³.

Osobowość nauczyciela zajmuje znaczące miejsce w myśli pedeutologicznej, była i jest przedmiotem licznych refleksji teoretycznych i badań naukowych prowadzonych w różnych państwach, uczelniach, instytucjach naukowych i ciągle jest problemem aktualnym. Aktualność ta nabiera szczególnego znaczenia w okresach przełomów dziejowych, które wymagają na ogół zmian w strategii edukacyjnej. Wpływ osobowości nauczyciela na rozwój uczniów, na ich postawy i poglądy dostrzeżono stosunkowo dawno i skłoniła ona wielu pedagogów do badań poszukujących wzorca osobowości idealnego nauczyciela i do wyodrębnienia tych cech, które warunkują najbardziej efektywny wpływ nauczyciela na ucznia.

Problemy osobowości nauczyciela podejmowano w Polsce wielokrotnie, wielu wybitnych pedagogów i psychologów koncentrowało się wokół cech osobowości nauczyciela, które decydują o skutecznym wpływie na wyniki wychowania oraz wokół analizy czynników determinujących występowanie tych cech¹⁴. Poglądy na genezę cech osobowości nauczyciela nie były jednorodne, z całą pewnością można jednak powiedzieć, że w żadnym zawodzie, tak jak w zawodzie nauczyciela, osobowość człowieka nie odgrywa tak istotnej roli. Zawód nauczyciela polega bowiem na świadomym i zorganizowanym kształtowaniu osobowości wychowanka, dlatego też rezultaty jego pracy zależą w znacznym stopniu od osobistych **wartości nauczyciela**. Podkreślają to niemalże wszyscy pedeutolodzy, np. H. Kwiatkowska podaje, że „(...) osoba nauczyciela przesądza o jakości szkoły i jest w najwyższym stopniu sprawczym czynnikiem rozwoju ucznia. Działanie nauczyciela na rzecz zmiany rozwojowej ucznia jest tym bardziej skuteczne, im bardziej nauczyciel sam podlega procesom rozwojowym, im bardziej świadomy jest siebie”¹⁵. Podobnie wypowiada się wielu innych pedeutologów. Zdaniem J. Kuźmy „(...) nauczyciel poprzez swoją osobowość, metody wychowawcze oraz grupę klasową, której członkiem jest uczeń, kształtuje

¹³ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, op.cit., s. 21.

¹⁴ Z. Kosyrz, *Osobowość wychowawcy. Być wychowawcą w zmiennych i dynamicznych warunkach życia społecznego*, Warszawa 2005, s. 18.

¹⁵ H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*, Warszawa 1997, s. 52.

jego potrzeby, postawy społeczne oraz obraz własnej osoby i związaną z nią samoocenę¹⁶.

Nauczyciel i wychowawca nie jest więc tylko pośrednikiem między wiedzą a uczniem, ale autonomiczną jednostką, która uczy i wychowuje swoim stylem i osobowością. Sama obecność nauczyciela w środowisku uczniowskim przypomina im, co mają robić i jak się mają zachowywać. Nie jest więc bez znaczenia, jaki obraz nauczyciela-wychowawcy kształtuje się w świadomości uczniów¹⁷.

Na osobowość nauczyciela składają się cechy charakterystyczne dla każdej jednostki ludzkiej, jak i właściwości niezbędne dla skutecznego wykonywania tylko tego zawodu. Wśród tej pierwszej grupy cech znajdują się przede wszystkim te, które powinny charakteryzować człowieka jako istotę społeczną, czyli: pracowitość, solidność, wytrwałość, opanowanie itp. Natomiast w drugiej grupie umiejscowić należy te właściwości, które dotyczą jego działalności dydaktycznej i wychowawczej.

Rola nauczyciela we współczesnym systemie dydaktyczno-wychowawczym.

Postęp cywilizacyjny, technologiczny i naukowy, którego jesteśmy świadkami, sprawia, że rola współczesnego nauczyciela, w tym również, a nawet przede wszystkim, nauczyciela edukacji dla bezpieczeństwa, ulega diametralnej zmianie. W obecnie wdrażanych koncepcjach edukacyjnych rola nauczyciela jest zdecydowanie mniej wyeksponowana, za to bardziej złożona i odpowiedzialna. Z tak zwanego podstawowego źródła wiedzy staje się on organizatorem procesu dydaktycznego, koordynatorem wszelkich działań uczniów¹⁸. Wynika to między innymi z tego, iż współczesnym uczniom niezbędny jest „nauczyciel-przewodnik”, „nauczyciel-mistrz”, tłumaczący zasady i reguły budowania wiedzy i mądrości z otaczających nas informacji. Nauczyciel ma pomagać uczniom w rozwiązywaniu problemów, wykorzystywać twórcze metody nauczania i prowadzić uczniów, te właśnie umiejętności są szczególnie ważne w nauczaniu *edukacji dla bezpieczeństwa*, gdzie celem nauczania jest zapoznanie uczniów z określoną wiedzą, ale przede wszystkim kształtowanie poglądów i postaw proobronnych, które z kolei stanowią podstawę właściwych zachowań w sytuacjach zagrożenia¹⁹.

Nauczycielowi stawia się wiele różnych zadań w zakresie planowania i organizowania procesu dydaktyczno-wychowawczego, tym samym powierza się mu pełnienie w szkole wielu różnych ról, które odpowiednio realizowane mogą przyczynić się do sukcesu edukacyjnego uczniów. Współczesny **nauczyciel edukacji dla bezpieczeństwa** powinien pomagać uczniom wykorzystywać dostępne źródła informacji, narzę-

¹⁶ Szerzej: J. Kuźma, *Nauczyciel przyszłej szkoły*, Kraków 2000.

¹⁷ Por. K. Żegnałek, *Oczekiwania uczniów wobec osobowości nauczyciela*, [w:] Podlaskie Zeszyty Pedagogiczne, Nr 10, Siedlce 2004, s. 221.

¹⁸ Szerzej: J. Zieliński, *Kompetencje nauczycieli przysposobienia obronnego w aspekcie przygotowania ich do stosowania nowoczesnych metod i środków dydaktycznych*, [w:] *Kształcenie nauczycieli przysposobienia obronnego w polskich uczelniach. Stan obecny i perspektywy*, red. Z. Kwiasowski, Kraków 2007, s. 61.

¹⁹ Ibidem.

dzia medialne, a także efektywnie organizować proces kształtowania własnej wiedzy przy ich pomocy.

Biorąc pod uwagę, że osobowość zawodowa jednostki kształtuje się na bazie osobowości jako takiej, można powiedzieć, że stanowi jej specyficzne ukierunkowanie w zakresie czynności zawodowych. Systematycznie powtarzane działania zawodowe i osiągnane wyniki wpływają na psychikę jednostki i powodują jej rozwój, następstwem czego jest osobowościowe ukierunkowanie zawodowe. W. Szewczyk podkreśla, że to, co najbardziej ustala osobowość człowieka i realizuje się przez główne cele życiowe, wynika z jego pracy zawodowej²⁰. Uzupełnieniem tego poglądu jest stwierdzenie, że praca zawodowa staje się główną treścią życia człowieka ze względu na powstawanie i zaspokajanie potrzeb materialnych, duchowych i pozycję społeczną²¹.

Wobec powyższego nauczyciel powinien starać się wychowywać ucznia, oddziaływać na niego, próbując mu zaimponować nie tylko wiedzą, ale i osobowością. Musi zjednać sobie młodzież, nie zapominając o właściwej relacji mistrza i podopiecznego. Powinien umieć być zarówno wzorem dla młodzieży, jak również rozmawiać z nią, być wymagającym, ale również razem śmiać się i bawić. Całokształt pracy nauczyciela ma wpłynąć na kształtowanie wartościowego, odpowiedzialnego i rozumnego człowieka.

Czasy współczesne charakteryzują takie zjawiska jak: eksplozja informacji, wzrost aspiracji edukacyjnych młodzieży, szybki postęp techniczny. Pamiętać jednak należy, że **zmienia się także rola nauczyciela**. Przed nauczycielami stają trudniejsze niż kiedykolwiek zadania, pracując bowiem w ustawicznie zmieniających się warunkach, muszą oni skupiać uwagę zarówno na własnej pracy dydaktycznej, jak też przejawiać postawę refleksyjną, innowacyjną i twórczą. Interesujące w tym względzie jest podejście St. M. Kwiatkowskiego²², który wskazuje na fakt ciągłego procesu istotnych i nieodwracalnych przemian społecznych, które niosą potrzeby ustawicznego doskonalenia zawodowego.

Można zatem zaryzykować stwierdzenie, że niejedynemu nauczycielowi dopatryłby się w swojej pracy pedagogicznej braku refleksyjności lub zachowań rutynowych. Z pewnością sytuacja taka spowodowana jest, między innymi, brakiem czasu, słabym wyposażeniem szkół, brakiem środków dydaktycznych, brakiem ambicji zawodowych czy wypaleniem zawodowym. Należy jednak uświadomić sobie, że współczesny nauczyciel nie może poddać się sile schematów społecznych, bezrefleksyjnemu naciskowi zdarzeń. Z myślą o przyszłych pokoleniach nauczyciele mają bowiem obowiązek być twórczymi, czynnymi w motywacji, uczuciach i działaniu, bo tylko taka postawa gwarantuje osiągnięcie sukcesów w pracy pedagogicznej.

Twórczy nauczyciel to taki, który nie hamuje uczniów, ale zmusza ich do myślenia i prawdziwej pracy, swoją własną postawą pokazuje uczniom pracę, zachęca ich do szukania, dążenia i odkrywania ciekawostek w wiedzy, życiu i świecie. Do najbar-

²⁰ Zob. W. Szewczyk, *Psychologia*, Tom 2, Warszawa 1966, s. 396.

²¹ Por. J. Kozłowski, *Organizacja i doskonalenie pracy nauczyciela*, Warszawa 1967, s. 3.

²² Zobacz: St.M. Kwiatkowski, *Wyznaczniki drogi zawodowej*, [w:] „Edukacja ustawiczna dorosłych” 2017, nr 4, s. 148–156.

dziej poszukiwanych cech nauczyciela twórczego należałoby zaliczyć: umiejętność zainteresowania realizowanym przedmiotem, przejrzystość przekazywania wiedzy, umiejętność nawiązywania kontaktów z uczniami.

Kompetencje²³, profesjonalizm i oddanie, których wymaga się od nauczycieli, nakładają na nich ogromną odpowiedzialność. Żąda się od nich wiele, a potrzeby, jakie trzeba zaspokoić, wydają się nie mieć granic²⁴. Tylko nauczyciel otwarty, wrażliwy i wyposażony w umiejętność stawiania pytań pod adresem świata, w postawę tak zwanej ciekawości świata może realizować edukację typu inspirującego, kreatywnego, stymulującego młodzież do własnych osiągnięć twórczych²⁵.

Takim właśnie nauczycielem, ze względu na interdyscyplinarność przedmiotu, powinien być **nauczyciel edukacji dla bezpieczeństwa**, którego rola w systemie nauczania szkolnego jest niezwykle ważna. Chcąc sprostać współczesnym wymaganiom w zakresie problematyki bezpieczeństwa, nauczyciel *edukacji dla bezpieczeństwa* powinien posiadać wiedzę ogólną na poziomie odpowiadającym aktualnemu stanowi nauki oraz gruntowne przygotowanie ze wszystkich dziedzin szeroko rozumianej edukacji dla bezpieczeństwa, określone programem nauczania. Zasadna jest również znajomość tych dziedzin wiedzy, które pozwalają ujmować proces dydaktyczno-wychowawczy na tle szerszych uwarunkowań społecznych, gospodarczych, obronnych i ogólnoludzkich kraju²⁶. Powyższe wymagania nie stoją w sprzeczności z ogólnym modelem osobowym nauczyciela, ukierunkowują jedynie bardziej sferę kwalifikacji ogólnych i zawodowych. Ukazują również, że nauczyciel *edukacji dla bezpieczeństwa* we współczesnej szkole to osoba wykształcona, dbająca o systematyczne poszerzanie swojej wiedzy, uczestnicząca w różnych formach kształcenia zawodowego, to osoba, która troskę o wysoki poziom wiedzy własnej traktuje jako ważny cel życiowy. W odniesieniu do uprawnień i kompetencji zawodowych nauczyciela, w tym również nauczyciela *edukacji dla bezpieczeństwa*, istotne jest, aby podążały one za zmianami zachodzącymi w ogólnej koncepcji kształcenia i wychowania, a także pozwalały nauczycielowi być organizatorem oraz wykonawcą procesu dydaktyczno-wychowawczego w klasie w sposób ciągły²⁷.

Nauczyciel *edukacji dla bezpieczeństwa* odpowiedzialny jest również za wyposażenie uczniów w wiadomości i umiejętności niezbędne w warunkach zagrożenia czasu pokoju i okresu wojny. Często bowiem z uwagi na charakter zajęć i problematykę w nich zawartą, właśnie z postawą nauczyciela *edukacji dla bezpieczeństwa* uczniowie wiążą swój wzorzec wychowawczy.

²³ Szerzej: A. Araucz-Boruc, *Bezpieczeństwo i obronność w edukacji młodzieży*, Siedlce 2015, s. 104–114; K. Symela, *Tworzenie standardów kwalifikacji/kompetencji zawodowych oraz zbiorów informacji o zawodach* – wykład Stefana M. Kwiatkowskiego, [w:] „Edukacja ustawiczna dorosłych” 2017, nr 4, s. 169–178.

²⁴ G. Cęcelek, *Nauczyciel wobec edukacyjnych wyzwań współczesnej rzeczywistości*, [w:] *Pedagog – jednej czy wielu dróg? Część 1. Pedagog w teorii*, red. T. Zacharuk, Siedlce 2005, s. 101.

²⁵ Ibidem.

²⁶ Por. R. Kalinowski, *Nauczyciel przysposobienia obronnego w szkole wyższej*, [w:] red. Z. Kwiasowski, *Kształcenie nauczycieli przysposobienia obronnego w polskich uczelniach. Stan obecny i perspektywy*, Kraków 2007, s. 53.

²⁷ Zob. J. Kunikowski, *Zawód nauczyciela i wychowawcy*, „Edukacja i dialog” 2005, nr 3, s. 27.

Każdego nauczyciela, w tym także nauczyciela *edukacji dla bezpieczeństwa*, cechować powinien przede wszystkim takt pedagogiczny. W dokumentach normatywnych można przeczytać, iż „...nauczyciel w swoich działaniach dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych ma obowiązek kierowania się dobrem uczniów, troską o ich zdrowie, a także szanowania godności osobistej ucznia”²⁸. Należy przez to rozumieć głęboką wrażliwość na wszelkie potrzeby i problemy, panowanie nad sobą w każdej sytuacji, a także poszanowanie drugiego człowieka. Nauczyciel nie powinien przechodzić obojętnie obok spraw młodzieży, nie interesować się jej problemami, czy być tylko ich zwierzchnikiem. Powinien bowiem także posiadać wiedzę merytoryczną w swoim przedmiocie, powinien wiedzieć, jak uczyć oraz umieć uczyć i nauczać²⁹. Nauczyciel *edukacji dla bezpieczeństwa*, jak żaden inny nauczyciel, powinien być w równym stopniu dydaktykiem i wychowawcą.

Należy w tym miejscu wyraźnie podkreślić, iż na efekty uczenia się uczniów, także w zakresie przygotowania obronnego, w dużym stopniu wpływają określone właściwości osobowe nauczyciela. Wśród wielu cech osobowościowych nauczyciela *edukacji dla bezpieczeństwa* wyróżnić można zaangażowanie społeczne, wartości moralne, przestrzeganie praw i norm współżycia, zainteresowanie przedmiotem, sprawiedliwość, wysokie kwalifikacje pedagogiczne, zdolności organizacyjne i kierownicze oraz sprawność działania. Przez zaangażowanie społeczne i wartości moralne należy rozumieć gotowość do wykonywania zadań nałożonych przez państwo, władze resortowe i szkołę oraz pełną ich akceptację, a także aktywny udział w ich realizacji, zaangażowanie w procesy przemian i przeobrażeń społecznych kraju. Słuszne zatem wydaje się stwierdzenie, że postawy wychowanków są w pewnym stopniu odbiciem postaw nauczycieli.

Przestrzeganie praw i norm współżycia poprzez własną wzorową postawę jest również ważną cechą osobową nauczyciela.

Poza wszystkim, nauczyciel *edukacji dla bezpieczeństwa* winien lubić przedmiot, którego naucza, a także interesować się nim w szerszym kontekście. Szczególne zainteresowania powinny wynikać z jego specyfiki: złożoności, rozciągłości treści, różnorodności tematyki, interdyscyplinarności, zachowania szczególnego bezpieczeństwa przy realizacji niektórych zagadnień, posiadania dodatkowych umiejętności i kompetencji (np. w zakresie nauczania pierwszej pomocy przedmedycznej), dążenia nauczycieli do wypracowania własnych postaw patriotycznych i postępowych oraz wpływania na analogiczne postawy młodzieży.

Szczególnie cenioną przez młodzież cechą nauczyciela jest sprawiedliwość, i chociaż nie jest to cecha, którą widzą uczniowie wyłącznie u nauczyciela *edukacji dla bezpieczeństwa*, to jej znaczenie u tego właśnie nauczyciela nabiera szczególnego wymiaru. Obiektywne i równe traktowanie wszystkich uczniów stwarza uczniom jednakowe szanse, mobilizuje do pracy, wzmaga ich aktywność a jednocześnie sprawia, że nauczyciel czuje się wśród młodzieży rzeczywiście autorytetem. Sprawiedliwość nauczyciela *edukacji dla bezpieczeństwa*, podobnie jak każdego innego nauczyciela,

²⁸ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz. U. nr 95, Art. 4.

²⁹ Por. R. Kalinowski, *Nauczyciel...* op. cit.

nie wyklucza innej cechy osobowej, jaką jest surowość wymagań. Podkreślić jednak należy, że w pracy pedagogicznej surowość wymagań nie może wynikać z autokratycznie narzuconych wymogów nauczyciela. Powinna być wynikiem respektowania norm przyjętych i akceptowanych przez zainteresowane strony, a także stosowanych zasad i przepisów bezpieczeństwa. Sprawiedliwość nauczyciela wspomagają cechy związane z wysokimi kwalifikacjami pedagogicznymi, takimi jak gruntowna wiedza ogólna i specjalistyczna oraz umiejętność przekazywania tej wiedzy uczniom, a także umiejętność jej egzekwowania.

Nie mniej ważną cechą nauczyciela *edukacji dla bezpieczeństwa* są wysokie zdolności organizacyjne i kierownicze niezbędne w koordynowaniu pracy wszystkich uczniów klasy i szkoły, ponieważ nauczyciele ci w większości szkół odpowiadają także za przygotowanie i przeprowadzenie ceremonii szkolnych. Sprawność działania, jako jedną z cech osobowych nauczyciela, tworzą: umiejętności metodyczne wyrażające się stosowaniem właściwych kryteriów doboru treści nauczania oraz zasad, metod i form nauczania *edukacji dla bezpieczeństwa*, umiejętności organizacyjne wyrażające się obsługą dydaktycznych środków technicznych i sprzętu na lekcjach, oraz oczywiście umiejętności społeczne i pedagogiczne. Pozyskanie wymienionych cech sprawi, że nauczyciel *edukacji dla bezpieczeństwa* będzie potrafił nauczać i sprawi, że uczniowie będą uczyć się z przyjemnością.

Podsumowanie. Powyższe treści wskazują, że zarówno szkoła, jak i uczniowie potrzebują nauczyciela twórczego, kreatywnego, otwartego na zmiany i doskonalenie. Taki nauczyciel to z reguły człowiek aktywny, niezależny, kreatywny, niezadowolający się połowicznymi rozwiązaniami, wewnątrznie zdyscyplinowany, mający silną motywację i zapał do pracy, ciągle modyfikujący formy i metody swojej pracy³⁰.

Kwalifikacje zawodowe nauczycieli od dawna są i zapewne będą przedmiotem nie tylko refleksji, ale także konkretnych działań prowadzących do ich doskonalenia. Rolę i znaczenie kwalifikacji pedagogicznych podkreślano wielokrotnie w dalszej i bliższej przeszłości. Pomimo iż zawód nauczyciela jest „urzędem największego trudu”, również jest to zawód najznakomitszy, bowiem jego powołaniem jest udzielać największych umiejętności, kształcić do wszystkiego, co w życiu potrzebne, wszechstrajając nauki niezbędne dla prowadzenia spraw publicznych³¹.

Uwzględniając dynamiczny charakter działalności dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela, można stwierdzić, że tylko permanentna analiza rzeczywistości edukacyjnej i życia szkoły może stać się podstawą rzetelnego projektowania procesu kształcenia oraz doskonalenia przyszłych pedagogów. Zaprezentowane rozważania wskazują także na potrzebę ukierunkowanego przygotowania nauczycieli, w tym między innymi na zwiększenie pedagogicznego potencjału ich kwalifikacji, który umożliwi skuteczniejsze funkcjonowanie w ciągle zmieniającej się rzeczywistości społecznej i zawodowej.

³⁰ Szerzej: R. Kalinowski, *Nauczyciel...* op. cit.

³¹ Zob. A. Frycz Modrzewski, *O poprawie Rzeczypospolitej*, Warszawa 1953.

Bibliografia

1. Araucz-Boruc A., *Bezpieczeństwo i obronność*, Siedlce 2015.
2. *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1993.
3. Kosyrz Z., *Osobowość wychowawcy. Być wychowawcą w zmiennych i dynamicznych warunkach życia społecznego*, Warszawa 2005.
4. *Kształcenie nauczycieli przysposobienia obronnego w polskich uczelniach. Stan obecny i perspektywy*, red. Z. Kwiasowski, Kraków 2007.
5. Kunikowski J., *Zawód nauczyciela i wychowawcy*, „Edukacja i dialog” 2005, nr 3.
6. Kuźma J., *Nauczyciel przyszłej szkoły*, Kraków 2000.
7. Kwiatkowska H., *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*, Warszawa 1997.
8. Kwiatkowski St.M., *Wyznaczniki drogi zawodowej*, [w:] „Edukacja ustawiczna dorosłych” 2017, nr 4.
9. *Leksykon Pedagogika*, red. B. Milerski, B. Śliwerski, Warszawa 2000.
10. Matuszewski M., Reykowski J., Tomaszewski T., *Psychologia jako nauka o człowieku*, Warszawa 1967.
11. Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1996.
12. Okoń W. (red.), *Osobowość nauczyciela*, Warszawa 1959, 1962.
13. *Pedagog – jednej czy wielu dróg? Część 1. Pedagog w teorii*, red. T. Zacharuk, Siedlce 2005.
14. *Pedagogika (podręcznik dla kandydatów dla nauczycieli)*, pod red. B. Suchodolskiego, Warszawa 1980.
15. Symela K., *Tworzenie standardów kwalifikacji/kompetencji zawodowych oraz zbiorów informacji o zawodach – wykład Stefana M. Kwiatkowskiego*, [w:] „Edukacja ustawiczna dorosłych” 2017, nr 4.
16. Szłosek F., *Drogi i bezdroża kształcenia nauczycieli w Polsce*, Radom 1995.

prof. dr hab. Jerzy KUNIKOWSKI

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach
jerzy.kunikowski@uph.edu.pl

dr Agnieszka ARAUCZ-BORUC

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach
agnieszka.araucz-boruc@uph.edu.pl

Zagrożenia bezpieczeństwa w publicznej przestrzeni

Security threats in public space

Słowa kluczowe: przestępczość, przestrzeń publiczna.

Key words: crime, public space.

Abstract. The main task to improve all citizens life is currently creating an open society and life environment, open and useful for everyone. Minor criminality shows important social problem, which is taking more drastic forms. The article puts a spotlight on effects of criminality, not only for entity, but also as a threat for a public space.

Wstęp. Przystępczość była od zawsze i nigdy nie udało jej się zwalczyć. Jest ona zdeterminowana cywilizacyjnie, a walka z nią to również zmiana tych czynników cywilizacyjnych, które bezpośrednio mają wpływ na jej wzrost, np. ubóstwo, bezrobocie. Reakcje społeczne na przestępczość są różne. Duża część społeczeństwa jest przekonana, iż walka z przestępczością należy wyłącznie do państwa, konsekwentnie domaga się skutecznego działania policji, sprawnej prokuratury i sądów. Dostrzegając jednak bezskuteczność wysiłków tych organów, wskazuje na metodę zaostrzenia represji karnej¹. To przyczynia się do poczucia zagubienia i nienadążania z procesami adaptacyjnymi². Analizując przestępczość w perspektywie bezpieczeństwa publicznego, nie można pominąć kwestii podmiotu, który powoduje to zagrożenie. Szeroko pojmowana przestępczość dotyczy człowieka, otaczające go środowisko i stanowi poważne zagrożenie dla ładu społecznego oraz bezpieczeństwa publicznego. Nie można rozgraniczyć bezpieczeństwa od obszaru zagrożeń. Pojęcie zagrożenia jest antonimem bezpieczeństwa a pojęcia te pozostają ze sobą w ścisłym związku i nie należy ich rozpatrywać oddzielnie³.

Niniejszy artykuł jest próbą wskazania na zagrożenia płynące z przestępczości w publicznej przestrzeni.

¹ J. Czapska, J. Widacki, *Bezpieczeństwo lokalne. Społeczny kontekst prewencji kryminalnej*, Wyd. ISP, Warszawa 2000, s. 9.

² J. Maciejewski, *Niektóre aspekty bezpieczeństwa narodowego w ujęciu socjologicznym*, [w:] *Bezpieczeństwo człowieka. Konteksty i dylematy*, (red.) M. Rybakowski, Wyd. UZ, Zielona Góra 2007, s. 67.

³ D. Zbrozczyk, *Analysis of threats in the Masovian police district in the years 2016–2017*, Ostrava 2017.

Przestrzenne uwarunkowanie przestępczością. Występowanie przestępczości jest nie tylko przyczyną zagrożenia poczucia bezpieczeństwa mieszkańców, ale również rodzi strach, może wywołać „atmosferę przyzwolenia i bezkarności”, co sprzyja właśnie intensywności przestępczości. Sytuacja taka jest niemal synonimem deklasacji materialnej i ekonomicznej przestrzeni publicznej.

W definiowaniu przestrzeni publicznej pojawiają się pojęcia wspólnoty, wolności i bezpieczeństwa. Można zatem założyć, że istnieje w niej związek wolności i bezpieczeństwa, jednakże warunek istnienia bezpiecznej przestrzeni publicznej związany jest zarówno z indywidualnym poczuciem bezpieczeństwa osobistego jak i z ogólnym porządkiem publicznym. Zygmunt Bauman w książce „Wspólnota” pisze: „będąc ludźmi, nie możemy się obejść bez wolności i bez bezpieczeństwa, ale jednego i drugiego nie możemy mieć jednocześnie w ilościach, które uznamy za w pełni zadowalające⁴. W każdym mieście istnieją zakątki i przestrzenie o swoistych walorach kulturowych, budzące emocje, skłaniające do refleksji. Są to przeważnie miejsca szczególnego zainteresowania mieszkańców i władz – często dzielnice centralne miast. Stanowią przestrzeń publiczną w tradycyjnym rozumieniu wraz z siecią ulic i placów, zbiorem ważnych budowli, pomników, zielenią miejską⁵.

Przestrzeń publiczna to taka, dla której przygotowane są programy poprawy bezpieczeństwa, wytyczne do kształtowania przestrzeni publicznych o wysokiej jakości oraz plany zrównoważonej mobilności miejskiej. Przestrzeń bezpieczna to nie tylko dobrze zagospodarowana przestrzeń, ale również taka, która sprzyja budowie kapitału społecznego. To także czynni i aktywni mieszkańcy, którzy tworzą sieć współpracy na rzecz bezpieczeństwa publicznego i poprawy jakości przestrzeni publicznej⁶.

Analizując przestępczość w przestrzeni publicznej należy wskazać na związki przyczynowo-skutkowe, jakie zachodzą pomiędzy warunkami środowiska zamieszkania i sposobami organizacji przestrzeni miasta a bezpieczeństwem przestrzeni publicznej i poziomem przestępczości. W otwartej przestrzeni publicznej na miejskich ulicach, parkach i placach częściej dochodzi do osobistych zagrożeń bezpośrednich związanych z wynaturzeniami ulicznej biedy, prostytutce, ataków chuligaństwa i przestępstw kryminalnych, a także do zagrożeń społecznych – ataków i napaści powodowanych przez sfrustrowane i agresywne grupy młodych ludzi. Przykładem takich zachowań są bójki pseudokibiców czy dewastacja mienia publicznego⁷. Cytując Bauma- na „tam na ulicy czyhają wszelkiego rodzaju niebezpieczeństwa, gdy wychodzimy musimy być czujni, uważać z kim rozmawiamy i kto z nami rozmawia w każdej chwili mieć się na baczności”. Należy podkreślić, że wszystkie zachowania przestępcze wynikają z interakcji zachodzących między osobami i bezpośrednim otoczeniem. Środowisko jest nie tylko biernym tłem dla zachodzących w nim zachowań, ale ma

⁴ Z. Bauman, *Wspólnota. W poszukiwaniu bezpieczeństwa w niepewnym świecie*, przeł. J. Margański, Wyd. Literackie, Kraków 2008, s. 11.

⁵ M. Dymnicka, *Przestrzeń publiczna a przemiany miasta*. Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 2013, s. 53

⁶ Jasiński, *Architektura w czasach terroryzmu. Miasto – przestrzeń publiczna – budynek*, Wyd. Wolters Kluwer, 2013, s. 151.

⁷ Tamże, s. 154.

również znaczenie inicjujące w powstawaniu zająć, wpływa także na przebieg zdarzeń. Ponadto rozkład przestępczości w czasie i przestrzeni nie jest przypadkowy, ponieważ zachowania przestępcze zależą od czynników sytuacyjnych, dystrybucja przestępczości związana musi być z przestrzennym rozkładem obszarów i środowisk kryminogennych⁸. Miejscem koncentracji celów działań przestępczych są także wnętrza pojazdów masowej miejskiej komunikacji publicznej oraz przystanki i dworce komunikacyjne. Nie wystarczy znać lokalizację miejsc koncentracji działań przestępczych. Trzeba również orientować się w czasowym harmonogramie funkcjonowania takich miejsc. Harmonogramy te mają kształt amplitudy innej dla każdego tego typu miejsca przyciągającego przestępców do centrum miasta: drobni przestępcy (kieszonkowcy), noc – włamywacze (szybsza ucieczka). Publiczna przestrzeń miejska dawniej filar społecznej integracji, dziś coraz częściej staje się areną przemocy, konfliktów i przestępczości. Zachowania te istniały od zawsze, ale obecnie są potęgowane przez wszechobecność środków masowego przekazu.

Zasadniczymi danymi o rozmiarach przestępczości są statystyki jako systemy sprawozdawczości, a mianowicie statystyka policyjna, statystyka prokuratorska, statystyka sądowa czy statystyka więzienna. Statystyki te nie odzwierciedlają wiernie stanu przestępczości, można z nich dowiedzieć się, jaka jest w ogólnych zarysach struktura przestępczości. Ukazują one, jakie przestępstwa dominują w ogólnym obrazie przestępczości, a które zajmują w niej niewiele miejsca, czy rośnie czy maleje liczba wykrywanych przestępstw. Społeczeństwo polskie informowane jest o przestępczości tzw. pospolitej, skierowanej przeciwko osobie (życiu i zdrowiu) lub mieniu (własności). Są to informacje niepełne, ponieważ znaczna część czynów będących przestępstwami nigdy nie jest ujawniana.

Zmiany w prawie w wyniku wejścia w życie ustawy z dnia 27 września 2013 roku o zmianie ustawy Kodeks postępowania karnego oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. 2013 r. poz. 1247, z późn. zm.) wprowadzone zostały uregulowania, które miały bezpośredni wpływ na liczbę przestępstw notowanych przez policję. Zmiana ta oznacza, że pewna liczba przypadków kradzieży oraz przestępstw uszkodzenia mienia (które ze względu na wartość strat dotychczas kwalifikowano jako przestępstwa z art. 278 k.k. i art. 288 k.k.) zgodnie z nowymi przepisami jest traktowana jako wykroczenia i nie jest wliczana do statystyk przestępstw. Analizując stan przestępczości, należy zwrócić uwagę na rozróżnienie przestępczości zarejestrowanej od przestępczości rzeczywistej. Jest bezsporne, że liczba przestępstw rzeczywistych nie będzie równa liczbie przestępstw rejestrowanych. Organy ścigania są informowane tylko o części popełnianych czynów, w związku tym liczba przestępstw rzeczywistych jest znacznie wyższa od przestępstw zarejestrowanych. Poniższa tabela przedstawia wybrane dane statystyczne ujęcia rozmiarów przestępczości w Polsce w latach 2013–2016.

⁸ S. Mordwa, *Przestępczość i poczucie bezpieczeństwa w przestrzeni miasta. Przykład Łodzi*, Wyd. UŁ, Łódź 2013, s. 25.

Tabela 1. Przepęstwa ogółem w Polsce w latach 2013–2016

Rok	Przepęstwa stwierdzone	W tym nieletni	% udział nieletnich	Przepęstwa wykryte	% wykrycia
2013	1 061 239	70 542	6,6%	720 510	67,0
2014	867 855	42 735	4,9%	573 824	65,2
2015	799 779	28 875	3,6%	524 380	64,7
2016	776 909	Brak danych		501 882	66,5

Źródło: opracowanie własne na podstawie Biuletynu statystycznego KGP.

Analizując przedstawione powyżej dane, dostrzegalny jest wyraźny trend spadkowy liczby stwierdzonych przez policję przepęstw. W 2016 roku policja stwierdziła ogółem 776 909 przepęstw, czyli jak dotąd najmniej.

Wskaźnik wykrycia przepęstw. Pojęcie przepęstwa nie jest równoważne z pojęciem czynu zabronionego. Przepęstwem jest tylko taki czyn zabroniony, który spełnia warunki poniższej definicji: „odpowiedzialności karnej podlega tylko ten, kto popełnia czyn zabroniony pod groźbą kary przez ustawę obowiązującą w czasie jego popełnienia (art. 1&1 KK); „nie stanowi przepęstwa czyn zabroniony, którego społeczna szkodliwość jest znikoma (art. 1&2 KK)”; „nie popełnia przepęstwa czynu zabronionego, jeżeli nie można mu przypisać winy w czasie czynu (art. 1&3 KK)”.

Ponadto walor uzupełniający stanowi treść art. 115&1.1. KK, zgodnie z którym wymogiem jest, aby znamiona czynu zabronionego określała ustawa, a także treści zawarte w art. 7&1-3 KK, według których „przepęstwo jest zbrodnią lub występkiem”, o czym przesądza wysokość minimalnego zagrożenia kara pozbawienia wolności określona w ustawie⁹.

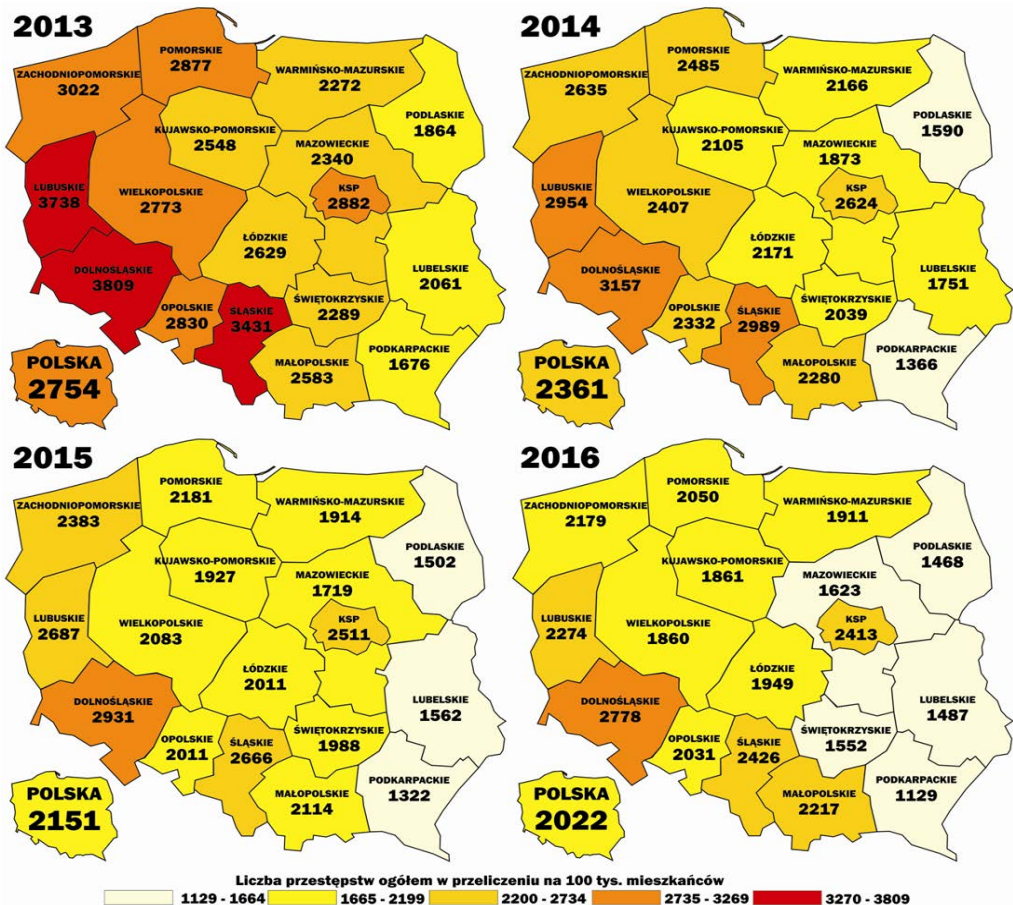
W świetle przepisów prawa KK należy przyjąć, że przepęstwem jest czyn człowieka (popełniony przez działanie lub zaniechanie) zabroniony pod groźbą kary przez ustawę obowiązującą w czasie tego czynu, zawiniony i szkodliwy społecznie w stopniu większym niż znikomy, wyczerpujący znamiona określone w ustawie karnej, według której jest on zbrodnią lub występkiem, o czym przesądza ustalona w niej granica zagrożenia karą pozbawienia wolności¹⁰. Istnieje także pojęcie czynu karalnego, definiowane jest jednak ono w ustawie o postępowaniu w sprawach nieletnich. Istnieją różne kierunki działalności przepępczej nastawione na szybki i wysoki wskaźnik osiągnięcia zysków. Do takiego rodzaju przepęstw zaliczyć można np. przepępczość przeciwko mieniu (kradzieże), z użyciem przemocy (napady, porwania dla okupu), przepęstwa związane z nocnym życiem (prostyucja, sutenerstwo) czy przepępczość związana z handlem bronią lub narkotykami.

⁹ Ustawa z dnia 6 czerwca 1997, Kodeks Karny, s. 1–2.

¹⁰ W. Fehler, J.J. Pietek, R. Podgórzńska, *Leksykon Bezpieczeństwa Wewnętrzznego*, Wyd. Minerva, Szczecin 2017, s. 495.

W 2016 roku wskaźnik wykrywalności ogólnej przestępstw wyniósł 67,8% i był wyższy od uzyskanego w roku 2015 o 1,9 punktu procentowego (65,9%).

Dane zawarte na mapach wskazują, iż w 2016 roku średnie zagrożenie przestępczością w Polsce w przeliczeniu na 100 tysięcy mieszkańców wyniosło 2022 i było najniższe w ostatnich latach. Ponadto zagrożenie to było najniższe we wschodniej i centralnej części kraju, wyłączając miasto stołeczne Warszawa i okoliczne powiaty. Wskaźnik ten zmniejszał się wraz z liczbą przestępstw stwierdzonych w Polsce ogółem w roku w 2013 i wynosił 2754, zaś w 2015 – 2151. Najwyższa jednak wartość wskaźnika zagrożenia przestępczością dostrzegalna jest w województwach zachodnich i na terenie działania Komendy Stołecznej Policji¹¹.



Rys. 1. Zagrożenia przestępczością ogółem w przeliczeniu na 100 tys. mieszkańców z podziałem na województwa

Źródło: Raport o stanie bezpieczeństwa w Polsce w 2016 roku.

¹¹ Raport o stanie bezpieczeństwa w Polsce w 2016 roku, s. 11.

Rozwój urbanizacji przyczynia się do wzrostu zachowań przestępczych, np. kradzieży i zachowań przemocowych. Pewne kategorie zachowań przestępczych (rozbój, włamanie, kradzieże samochodów) są charakterystyczne dla ośrodków wielkomiejskich i silnie w nich skoncentrowanych. Zatem odpowiednio kształtując przestrzeń, można bezpośrednio wpływać na środowisko, w jakim może zaistnieć przestępstwo, a pośrednio na sytuację celu lub ofiary oraz możliwości sprawcy¹². Warto nadmienić odmienny wpływ przestrzeni na różnorodne formy działalności przestępczej. Mała przestępczość pospolita jest względnie mocno uzależniona od rozwiązań przestrzennych, jeśli wpływają one na poziom społecznej kontroli przestrzeni. Działalność przestępców polega na bezpośredniej obserwacji terenu lub ofiary i opiera się na poszukiwaniu okazji (młodociani przestępcy). Taka działalność przestępcza (włamania, rozboje, kieszonkowcy) w największej mierze realizowana jest w przestrzeni publicznej lub prywatnej¹³. Można wskazać na kilka wyraźnych priorytetów „fachu” przestępczego. Po pierwsze przestępcy poszukują samotnych ofiar, czyli tam, gdzie przestrzenie są mało uczęszczane, odizolowane funkcjonalnie, przestrzennie i widokowo od innych, bardziej ruchliwych, po drugie złodzieje kieszonkowi preferują zatłoczone przestrzenie publiczne, wnętrza obiektów usługowych, środki transportu publicznego. Po trzecie złodzieje samochodów potrzebują przestrzeni o intensywnym ruchu, ponieważ w takich przestrzeniach znajduje się dużo samochodów, spośród których można dokonać wyboru celu przestępstwa i które tworzy sprzyjającą osłonę sprawcy w niewralgicznej sytuacji pokonywania zabezpieczeń. Włamywacze do mieszkań natomiast obserwują swój obiekt, aby wybrać odpowiedni moment na dokonanie rabunku. Częstym miejscem dostania się do wnętrza mieszkania są przestrzenie o sporadycznym wykorzystaniu i słabej kontroli społecznej. Usiłując zapobiegać przestępczości w przestrzeni publicznej, należy zadbać o kilka elementów i rozwiązań, aby wyeliminować lub ograniczyć zachowania przestępcze. Działania podnoszące poziom bezpieczeństwa będą odnosić się do miejsc obiektywnie niebezpiecznych lub miejsc, w których można zidentyfikować czynniki stanowiące ułatwienie do popełnienia przestępstwa. Przy podejmowaniu działań zaradczych nieodzowne jest zdiagnozowanie istniejącego stanu zagrożenia i ustalenie jego przyczyn. Z punktu widzenia podejmowania działań w kierunku sytuacyjnego przeciwdziałania zagrożeniom istotne jest ustalenie, czy przyczyny tkwią w samej przestrzeni, w miejscach lub przestrzeniach okolicznych czy też mają charakter inny niż sytuacyjny, np. społeczny¹⁴.

Odcucie malejącego komfortu i ograniczenia poczucia bezpieczeństwa jednostki w przestrzeni publicznej może zostać wywołane zachowaniami, które w naszej tradycji i kulturze nie są akceptowane w miejscach publicznych. Wyłamujące się z przyjętych konwencji zachowania i gesty, czynności fizjologiczne wykonywane na ulicach miast, spojrzenia mogą wywołać strach lub agresję.

¹² B. Czarnecki, W. Siemiński, *Kształtowanie się bezpiecznej przestrzeni publicznej*, Wyd. Difin, Warszawa 2004, s. 27.

¹³ Tamże.

¹⁴ Tamże, s. 55.

Tabela 2. Skutki przestępczości pospolitej

Zagrożenia jednostkowe	Zagrożenia społeczne	Zagrożenia ekonomiczne
Lęk, strach, zagrożenie poczucia bezpieczeństwa, ambiwalencja (dot. zgłoszeń zachowań przestępczych)	Zakłócenie ładu, odmienny styl życia, naruszanie porządku i ładu społecznego	Suma korzyści z działalności przestępczej będzie wyższa od oczekiwanych kosztów i strat w przypadku wykrycia i skazania. Koszty zagrożeń bezpieczeństwa z powodu nadużywania alkoholu (wypadki drogowe, przestępstwa), nieprzestrzeżenie porządku publicznego (wandalizm), omijanie miejsc zagrożonych niebezpieczeństwem (z tytułu niedoszłych do skutku transakcji – brak obrotu towarem)
Wypadki pieszych, leczenie poszkodowanych (hospitalizacja)	Ciemna liczba przestępstw – przestępstwa niezarejestrowane, utrzymanie agend przeznaczonych do walki z przestępczością	Przemyt, nielegalny wyrób alkoholu (akcyza)
Psychiczne i moralne cierpienie ofiar	Wysokie koszty społeczne, (zniszczenie i uszkodzenie mienia) Zmiana np. środka transportu publicznego na prywatny (wymuszona reakcja na zagrożenie)	Starty pośrednie wynikające z przyszłych dochodów spowodowane inwalidztwem powstałym w efekcie czynu przestępczego czy zaniechania działalności gospodarczej
		Wycofywanie się lub upadek przedsiębiorców w obszarze zdegradowanym – spirala kryzysu
		Wydatki związane z systemem egzekucji prawa
		Wydatki nakierowane na zwiększenie bezpieczeństwa
		Wydatki ponoszone przez przestępców w związku z próbą uniknięcia przez nich lub złagodzenia kary (koszty adwokatów i prawników)

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie. W obszarze bezpieczeństwa publicznego dostrzega się konieczność współpracy poszczególnych służb odpowiedzialnych za bezpieczeństwo jak i prowadzenie przez nie takich oddziaływań, których główny cel stanowiłoby niwelowanie zagrożeń dla bezpieczeństwa obywateli oraz porządku publicznego.

Kwestia funkcjonowania systemu bezpieczeństwa obywateli i zapewnienie porządku publicznego na poziomie lokalnym uwarunkowane są jakością współpracy władz samorządowych, służb odpowiedzialnych za bezpieczeństwo i porządek publiczny oraz społeczności lokalnych. Za bezpośrednie zwalczanie przestępczości i walkę z podstawowymi zagrożeniami odpowiedzialne są powołane w tym kierunku odpowiednie służby, a przede wszystkim policja i Państwowa Straż Pożarna. Władze samorządowe mogą również skutecznie zapobiegać przestępczości i zagrożeniom, eliminując ich przyczyny, nieprawidłowe rozwiązania architektoniczne, a także utrudniać realizację niektórych przestępstw np. poprzez właściwe oświetlanie ulic. W celu zapewnienia skuteczności działań ww. organów państwa odpowiedzialnych za bezpieczeństwo obywateli niezbędna jest również współpraca z lokalnymi społecznościami i ich organizacjami¹⁵.

¹⁵ B. Hołyst, *Kryminologia*, Wyd. Wolters Kluwer, Warszawa 2016, s. 1129.

Zapobieganie przestępczości w ujęciu funkcjonalnym to działania na kilku płaszczyznach: administracyjnej, organizacyjno-informacyjnej i społecznej.

Ponadto zagadnienia prewencji kryminalnej można traktować w sensie podmiotowym w dwóch odmianach: realizowanej przez policję (pierwszoplanowe zapobieganie przestępstwom) i realizowanej przez samo społeczeństwo jedynie przy pomocy i współdziałaniu z policją¹⁶. Istotną kwestią istotną w walce z przestępczością jest włączenie się społeczeństwa do działań mających na celu zatrzymanie fali przestępczości. Ze względu na interdyscyplinarny charakter badań warto nawiązać współpracę z organami administracji rządowej i samorządowej, architektami i urbanistami. Współpraca miałaby na celu tworzenie „architektonicznych rozwiązań prewencyjnych” w zapobieganiu przestępczości¹⁷.

Bibliografia

1. Bauman Z., *Wspólnota. W poszukiwaniu bezpieczeństwa w niepewnym świecie*, przeł. J. Margański, Wyd. Literackie, Kraków 2008.
2. Czapska J., Widacki J., *Bezpieczeństwo lokalne. Społeczny kontekst prewencji kryminalnej*, Wyd. ISP, Warszawa 2000.
3. Czarnecki B., Siemiński W., *Kształtowanie się bezpiecznej przestrzeni publicznej*, Wyd. Difin, Warszawa 2004.
4. Dymnicka M., *Przestrzeń publiczna a przemiany miasta*. Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 2013.
5. Fehler W., Pietek J.J., Podgórska R., *Leksykon Bezpieczeństwa Wewnętrznego*, Wyd. Minerwa, Szczecin 2017.
6. Hołyst B., *Kryminologia*, Wyd. Wolters Kluwer, Warszawa 2016.
7. Jasiński A., *Architektura w czasach terroryzmu. Miasto – przestrzeń publiczna – budynek*, Wyd. Wolters Kluwer, 2013.
8. Majer P., Misiuk A., *Policja a społeczeństwo*, Wyd. WSP, Szczytno 1997.
9. Maciejewski J., *Niektóre aspekty bezpieczeństwa narodowego w ujęciu socjologicznym*, [w:] *Bezpieczeństwo człowieka. Konteksty i dylematy*, (red.) M. Rybakowski, Wyd. UZ, Zielona Góra 2007.
10. Mordwa S., *Przestępczość i poczucie bezpieczeństwa w przestrzeni miasta. Przykład Łodzi*, Wyd. UŁ, Łódź 2013.
11. Zbrozczyk D., *Analysis of threats in the Masovian police district in the years 2016–2017*, Ostrava 2017.

dr hab. Stanislav KRIŽOVSKÝ

Wyższa Szkoła Zarządzania Bezpieczeństwem w Koszycach

dr hab. Andrzej URBANEK

Akademia Pomorska w Słupsku

dr Dorota ZBROSZCZYK

Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny w Radomiu

¹⁶ P. Majer, A. Misiuk, *Policja a społeczeństwo*, Wyd. WSP, Szczytno 1997, s. 12.

¹⁷ Tamże.

Działania na rzecz bezpieczeństwa edukacyjnego studentów I roku

Providing educational safety to the 1st-year students

Słowa kluczowe: student, bezpieczeństwo edukacyjne, wybór kierunku studiów, sytuacja społeczno-ekonomiczna, kompetencje.

Key words: student, educational safety, choice of the field of study, socio-economic situation, competence.

Abstract. The 1st-year students choose the field of study according to their interests regardless of the socio-economic situation of family they come from. They consider the importance of the practical profile and having social competence essential on the labour market. The university education enables them to get the higher education, ensuring the educational safety thanks to a tailor-measured educational offer. The article presents the feedback from the research conducted on the group of 574 1st-year students, considering financial background and students' educational expectations that influence the university educational policy in practice.

Wprowadzenie. Badania służące budowaniu bezpieczeństwa edukacyjnego studenta są niezwykle istotne zarówno dla studenta, jak i pracownika uczelni (Smarzewska i in. 2016). Kadra akademicka ma możliwość dostosowania planu i programu kształcenia do zapotrzebowania rynku pracy oraz indywidualnych preferencji zgłaszanych przez kandydatów na studia, studentów i absolwentów uczelni. Na kreowanie bezpieczeństwa edukacyjnego wpływa m.in. tworzenie oferty edukacyjnej zgodnej z zapotrzebowaniami rynku pracy, badanie oczekiwań studentów w zakresie zapotrzebowania na kompetencje czy określanie kluczowych oczekiwań kandydatów na studia, studentów oraz absolwentów w zakresie zaspokajania potrzeb i aspiracji edukacyjnych (Melaniuk, Smarzewska, Łaskarzewska 2015). Badania w zakresie preferencji interesariuszy oraz oferty edukacyjnej przekładają się na utrzymanie jakości kształcenia oraz jej rozwój (Smarzewska i in. 2015). Jak zauważa Chao Fu z University of Wisconsin-Madison w USA zebrane wyniki i analizy mogą wpłynąć na zwiększenie liczby studentów na uczelniach wyższych, zwiększając podaż uczelni i oceniając znaczenie różnych mierników ich umiejętności (Fu 2014).

Podczas Kongresu Liderów Rzeczypospolitej w kwietniu 2017 r. studenci przekazali przedstawicielom Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Ministerstwa Rozwoju oraz środowiskom biznesowym swoje postulaty w zakresie m.in. barier towarzyszących wejściu na rynek pracy (www.kongresliderowrp.pl/relacja).

Zdobycie dodatkowego doświadczenia i kwalifikacji podczas nauki oferują prężnie działające na uczelniach Biura Karier, które zachęcają do udziału w licznych kursach, szkoleniach i spotkaniach z pracodawcą, często połączonych z rekrutacją do pracy. Jak zauważa dyrektor Działu Doradztwa Biznesowego PwC „studia to doskonała szkoła życia w wielu aspektach. Żadne studia wprost, w 100 proc. nie przygotowują do pracy” (Polskie Radio 24).

Poznanie preferencji wyboru uczelni i kierunku studiów jest obszarem dociekań wielu autorów (Arcidiacono, Hotz, Kang 2012, Beffy, Fougere, Maurel 2012, Fu 2014, Wiswall, Zafar 2014, Zafar 2013, Kinsler, Pavan 2015, Cleland i in. 2014, Svirko, Goldacre, Lambert 2013, Cleland 2012, Ibrahim 2014). W celu poznania wpływu głównych umiejętności i spodziewanych zarobków na wybory studentów, sformułowany i szacowany jest model dużego wyboru, uwzględniający różne preferencje dotyczące przyszłej kariery. Szacunki oparte na modelach wykazały, że spodziewane zarobki mają znaczenie dla wyboru przez studenta kierunku studiów, nawet po opanowaniu umiejętności i preferencji zawodowych. Co istotne, studenci preferowali kierunki, w których są dobrzy lub bardziej zdolni (Arcidiacono 2004).

W kluczowych kierunkach gospodarki istnieją duże dochody i różne świadczenia. Wybór do głównych firm zależy od różnych umiejętności kandydata do pracy, preferencji w miejscu pracy oraz preferencji dotyczących studiowania poszczególnych kierunków studiów. Osoby uzależniają decyzję o podjęciu studiów od planów na przyszłość. Niezwykle ważne okazuje się być dostarczenie studentom informacji o średnich przeciętnych zarobkach w działach gospodarki, aby mogli wybierać kierunki, które lepiej pasują do ich umiejętności i preferencji, co w konsekwencji posłuży wybraniu alternatywnej ścieżki kariery i przyszłego zawodu (Arcidiacono, Hotz, Kang 2012).

Jak pokazują inne badania, absolwenci szkół wyższych nie zawsze idą ścieżką kariery zawodowej związanej z ich kierunkiem studiów. Specjaliści z nauk ścisłych, pracujący na stanowiskach niezwiązanych z kierunkiem studiów, zarabiają o około 30% mniej niż pracujący na stanowiskach zgodnych z wykształceniem. Co istotne, średni zwrot z tytułu uzyskania stopnia naukowego i pracy w pokrewnym zawodzie pozostaje bliski 30%, a kandydaci na studia nie mają pewności co do swojej przyszłej produktywności w momencie podjęcia decyzji o wyborze ścieżki zawodowej (Kinsler, Pavan 2014).

Uwzględniając powyższe, za cel artykułu przyjęto poznanie sytuacji społeczno-ekonomicznej studentów I roku oraz ich oczekiwań edukacyjnych pozwalających na kształtowanie selektywnych działań władz uczelni w zakresie zapewnienia bezpieczeństwa edukacyjnego.

Organizacja badań. W dniach 02–16.10.2017 r. wśród studentów I roku PSW im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej przeprowadzono badanie za pomocą kwestionariusza ankiety elektronicznej, stanowiącego załącznik 33 do Wewnętrznego Systemu Zapewnienia Jakości Kształcenia PSW (Uchwała nr 82/2017 Senatu). W badaniu wzięło udział 574 studentów, co stanowiło 58,9% ogółu (tabela 1).

Przyjęto stan studentów I roku z 02.10.2017 r., który wyniósł 975 osób. Wyniki badań poddano analizie statystycznej przy użyciu programu STATISTICA10.

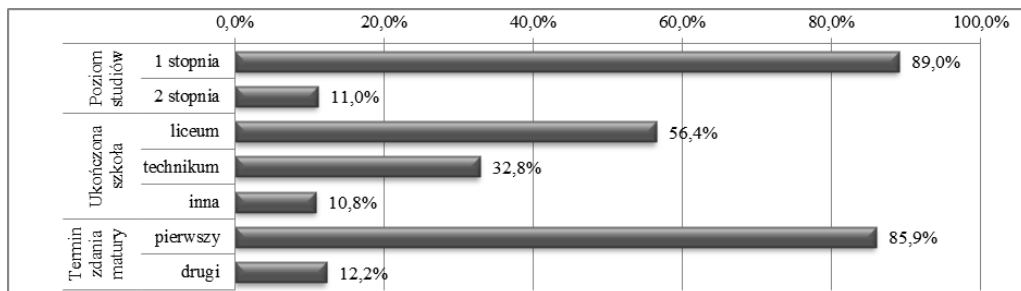
Tabela 1. Charakterystyka badanej grupy

Zmienna	n	%
Płeć		
kobiety	338	58,9
mężczyźni	236	41,1
Miejsce zamieszkania		
wieś	263	45,8
miasto	311	54,2
Narodowość		
Polska	491	85,5
Obcokrajowiec	83	14,5
Wiek	$\bar{x} = 20,7 \pm 3,8$	

Źródło: opracowanie własne.

W grupie badawczej kobiety stanowiły 58,9%, ponad połowa badanych to mieszkańcy miasta (54,2%), większość studentów posiadała narodowość polską (85,5%). Średnia wieku respondentów wyniosła $20,7 \pm 3,8$ lat.

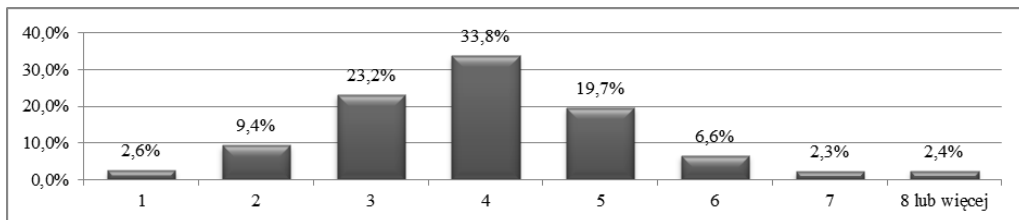
W badaniu udział wzięło 89,0% studentów I roku studiów I stopnia (licencjackich i inżynierskich). Największą grupę stanowili absolwenci liceum (56,4%), blisko 90,0% respondentów zdało maturę w pierwszym terminie (rys. 1).



Rys. 1. Informacje o studentach I roku

Źródło: opracowanie własne.

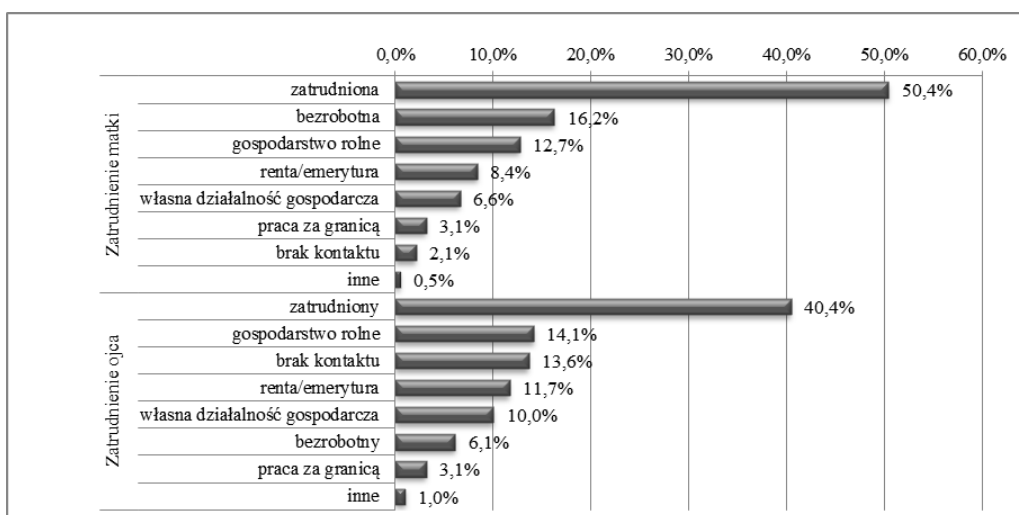
Sytuacja społeczno-ekonomiczna studentów. W przeprowadzonych badaniach podjęto działanie, mające na celu poznanie sytuacji ekonomicznej studentów i ich rodzin oraz otoczenia społecznego. Na podstawie wyników stwierdzono, iż studenci pochodzą głównie z rodzin 3–5-osobowych (rys. 2), w których dochód brutto na 1 członka rodziny u ponad 60,0% respondentów nie przekroczył 1000 zł/m-c. Należy zwrócić uwagę, iż w tej grupie blisko połowa badanych wskazała poziom dochodu do 500 zł/m-c, gdzie w Polsce poziom przeciętnego miesięcznego dochodu rozporządzalnego na osobę wyniósł w 2016 r. 1475 zł (GUS 2017, s. 41).



Rys. 2. Ilość osób w gospodarstwie domowym

Źródło: opracowanie własne.

Uwarunkowanie takiego stanu rzeczy wynika prawdopodobnie z aktywności zawodowej rodziców (rys. 3), gdzie zatrudnienie u pracodawcy miało 50,0% matek i 40,0% ojców. Z rys. 3 wynika, iż to matki są 3 razy częściej bezrobotne niż ojcowie oraz co 8 badany nie ma kontaktu ze swoim ojcem. Ojcowie również częściej niż matki pobierają świadczenia emerytalne lub rentowe, pracują w gospodarstwie rolnym oraz prowadzą działalność gospodarczą.



Ryc. 3. Zatrudnienie rodziców

Źródło: opracowanie własne.

Studenci rozpoczynający kształcenie w roku akademickim 2017/18 zadeklarowali, iż po ukończeniu studiów 70,0% z nich wejdzie na rynek pracy, szukając zatrudnienia u innego pracodawcy, blisko 20,0% rozważa rozpoczęcie własnej działalności gospodarczej, około 16,0% planuje wyjazd za granicę, a 35,0% badanych chciałoby kontynuować naukę. Należy zaznaczyć, iż 85,0% respondentów aplikowało na PSW jako jedyną uczelnię, będącą głównym miejscem wyboru kształcenia. Dodatkowo ocena procesu rekrutacji została wskazana na poziomie powyżej 4,34 (ocena odbywała się w skali 1–5, gdzie 1 – bardzo źle, 5 – bardzo dobrze). Bardzo dobrze został

oceniony System Internetowej Rekrutacji Kandydatów (4,60), obsługa dziekanatów (4,53), Biuro Promocji i Rekrutacji (4,52) oraz dostępność informacji (4,34). Głównymi źródłami informacji, mającymi znaczenie (waga w skali 1–5, gdzie 1 – nieważne, 5 – bardzo ważne) przy podjęciu decyzji o wyborze uczelni i kierunku studiów były strona internetowa uczelni (4,52), Facebook (3,70) oraz Dni Otwarte (3,41). Warto zaznaczyć, iż badani już w trakcie nauki w szkole ponadgimnazjalnej mieli kontakt z uczelnią poprzez uczestnictwo w takich wydarzeniach, jak Dzień Otwarty (41,3% badanych), Juwenalia Studenckie (1/3 badanych), spotkania w szkołach (25,4% wskazań) oraz kursy i wykłady otwarte organizowane na PSW (około 20,0% badanych).

Istotnym z punktu widzenia uczelni było pozyskanie informacji związanych z posiadaniem przez studentów wiedzy na temat pozycji uczelni w rankingach. W grupie blisko 600 studentów 71,8% z nich posiadało wiedzę, iż PSW jest na I miejscu w rankingu uczelni zawodowych w Polsce, co w grupie 2/3 badanych miało duży lub bardzo duży wpływ na ich decyzję o wyborze uczelni. Dla 32,0% badanych znajomość tego faktu miała mały wpływ na podjęcie decyzji o wyborze uczelni.

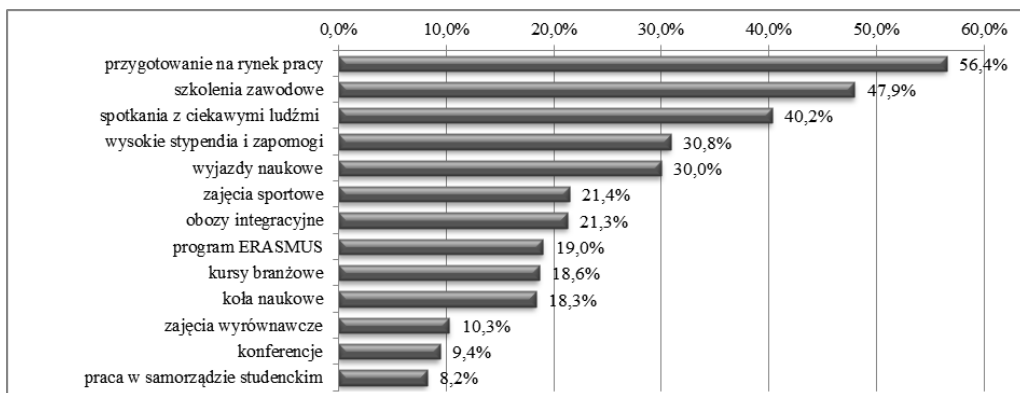
Oczekiwania edukacyjne studentów. Głównym powodem wyboru uczelni była dla większości badanych (64,3%) jej bliskość od miejsca ich zamieszkania, niższe koszty utrzymania (26,5%), obecność studiujących znajomych (26,1%), kształcenie praktyczne (21,6%) oraz prestiż uczelni (21,1%).

Z kolei powodem podjęcia studiów było przede wszystkim stawianie na rozwój osobisty (u co trzeciego respondenta), zaspokojenie potrzeb intelektualnych oraz zdobycie dobrze płatnego zawodu, odpowiednio po 21,3% wskazań.

Zatem budowanie kapitału kariery młodego człowieka jak najbardziej może być realizowane w szkole wyższej. Świadczy o tym chociażby fakt, iż ponad 60,0% studentów wybrało kierunek studiów w zgodzie z ich zainteresowaniami, a dopiero później (blisko 40,0% wskazań) w odniesieniu do perspektywy znalezienia pracy, czy wysokich zarobków (17,2% wskazań).

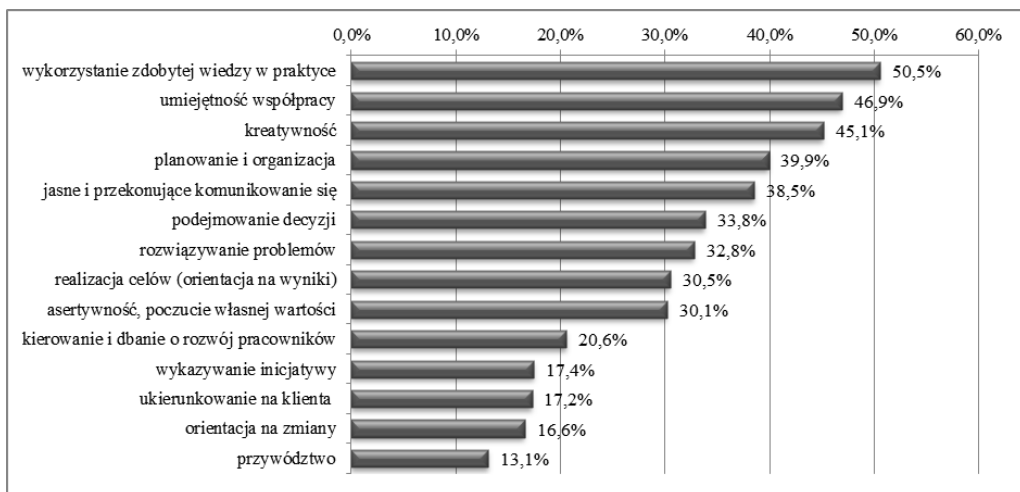
Studenci rozpoczynający naukę w szkole wyższej już od samego początku oczekują od uczelni przygotowania do procesu tranżycji (56,4% wskazań). Dlatego też zgłaszają zapotrzebowanie na szkolenia zawodowe (blisko 50,0% wskazań), spotkania z ciekawymi ludźmi (40,0%), wyjazdy naukowe (30,0%) czy kursy branżowe (18,6%). Biorąc pod uwagę fakt niskich dochodów w gospodarstwie domowym badanych, istotnym oczekiwaniem z ich strony jest możliwość uzyskania wysokich stypendiów i zapomóg (rys. 4).

Budowanie kapitału kariery jest niemożliwe bez zdobywania i rozwoju kompetencji społecznych. Studenci w trakcie badania wskazali te z nich, które ich zdaniem chcą opanować w trakcie studiów (ryc. 5). Należą do nich przede wszystkim wykorzystanie wiedzy w praktyce, umiejętność współpracy, kreatywność, planowanie i organizacja oraz jasne i przekonujące komunikowanie się. Należy zaznaczyć, iż w tej grupie wskazanych kompetencji zwiększają się te, które są ważne w opinii pracodawców (Armstrong 2011).



Rys. 4. Oczekiwania studentów w zakresie oferty edukacyjnej, społecznej i kulturalnej

Źródło: opracowanie własne.



Ryc. 5. Oczekiwania w zakresie opanowania kompetencji w trakcie studiów

Źródło: opracowanie własne.

Wnioski

1. Studenci PSW pochodzą głównie z 3–5-osobowych rodzin, z dochodem brutto na 1 członka rodziny do 1000 zł/m-c (62,5% respondentów), w tym do 500 zł/m-c (28,4% badanych).
2. Zatrudnienie u pracodawcy miało 50,0% matek i 40,0% ojców, matki są 3 razy częściej bezrobotne niż ojcowie oraz ojcowie częściej niż matki pobierają świadczenia emerytalne lub rentowe, pracują w gospodarstwie rolnym oraz prowadzą działalność gospodarczą.

3. Po ukończeniu studiów 70,0% studentów planuje zatrudnienie u innego pracodawcy, blisko 20,0% rozważa rozpoczęcie własnej działalności gospodarczej, około 16,0% planuje wyjazd za granicę, a 35,0% badanych chciałoby kontynuować naukę.
4. Bardzo wysoko został oceniony proces rekrutacji – na poziomie powyżej 4,34 (w skali 1–5, gdzie 1 – bardzo źle, 5 – bardzo dobrze).
5. Głównymi źródłami informacji, mającymi znaczenie przy podjęciu decyzji o wyborze uczelni i kierunku studiów były strona internetowa uczelni (4,52), Facebook (3,70) oraz Dni Otwarte (3,41).
6. W grupie badanych 71,8% z nich posiadało wiedzę, iż PSW jest na I miejscu w rankingu uczelni zawodowych w Polsce, co w grupie 2/3 badanych miało duży lub bardzo duży wpływ na ich decyzję o wyborze uczelni.
7. Głównym powodem wyboru uczelni była dla większości (64,3%) badanych jej bliskość od ich miejsca zamieszkania, z kolei powód podjęcia studiów to głównie stawianie na rozwój osobisty (u co trzeciego respondenta), zaspokojenie potrzeb intelektualnych oraz zdobycie dobrze płatnego zawodu (po 21,3% wskazań).
8. Ponad 60,0% studentów wybrało kierunek studiów w zgodzie z ich zainteresowaniami, a dopiero później (blisko 40,0% wskazań) w odniesieniu do perspektywy znalezienia pracy czy wysokich zarobków (17,2% wskazań).
9. Respondenci zgłosili zapotrzebowanie na szkolenia zawodowe, spotkania z ciekawymi ludźmi, wyjazdy naukowe, kursy branżowe, a także rozwój kompetencji społecznych.

Uzyskane wnioski końcowe wskazują na wzrost u studentów I roku świadomości w zakresie podejmowanych decyzji oraz ich przyszłych konsekwencji. Badani decyzje o wyborze kierunku opierają na swoich zainteresowaniach, a nie koniunkturze rynkowej. Dostrzegają wagę profilu praktycznego oraz posiadania kompetencji społecznych ważnych na rynku pracy. Uczelnia staje się dla nich szansą na zdobycie wykształcenia, szczególnie przy niesprzyjającej sytuacji społeczno-ekonomicznej rodzin, z których pochodzą kandydaci. Poziom świadczeń materialnych przyznawanych w PSW umożliwia realną pomoc studiującym osobom (Komunikat JM Rektora 2017).

Przedstawione wnioski umożliwiają zatem władzom uczelni prowadzenie polityki skierowanej na zapewnienie bezpieczeństwa edukacyjnego studentom oraz kształtowanie selektywnej oferty edukacyjnej.

Bibliografia

1. Arcidiacono P. (2004). Ability sorting and the returns to college major. *Journal of Econometrics*, 121(1), 343–375.
2. Arcidiacono P., Hotz V.J., Kang S. (2012). Modeling college major choices using elicited measures of expectations and counterfactuals. *Journal of Econometrics*, 166(1), 3–16.
3. Armstrong M. (2011). *Zarządzanie zasobami ludzkimi*. Warszawa: Wydawnictwo Wolters Kluwer Polska.
4. Beffy M., Fougere D., Maurel A. (2012). Choosing the field of study in post-secondary education: Do expected earnings matter?. *Review of Economics and Statistics*, 94(1), 334–347.

5. Cleland J.A., Johnston P.W., Anthony M., Khan N., Scott N.W. (2014). *A survey of factors influencing career preference in new-entrant and exiting medical students from four UK medical schools*. BMC medical education, 14(1), 151.
6. Cleland J., Johnston P.W., French F.H., Needham G. (2012). *Associations between medical school and career preferences in Year 1 medical students in Scotland*. Medical education, 46(5), 473–484.
7. Fu C. (2014). *Equilibrium tuition, applications, admissions, and enrollment in the college market*. Journal of Political Economy, 122(2), 225–281.
8. Ibrahim M., Fanshawe A., Patel V., Goswami K., Chilvers G., Ting M., Athanasiou T. (2014). *What factors influence British medical students' career intentions?* Medical teacher, 36(12), 1064–1072.
9. Kinsler J., Pavan R. (2015). *The specificity of general human capital: Evidence from college major choice*. Journal of Labor Economics, 33(4), 933–972.
10. Melaniuk E., Smarzewska A., Łaskarzewska K. (2015). *The verification of the graduates' competencies as the element of education safety*. Doctrina. Studia społeczno-polityczne, (12), 120–128.
11. Smarzewska A., Melaniuk E., Szepeluk A., Dymicka A. (2016). *Bezpieczeństwo edukacyjne w obszarze nauk społecznych*. Rozprawy Społeczne, 10(1), 57–66.
12. Smarzewska A., Melaniuk E., Szepeluk A., Dymicka A. (2015). *Systemowe działania logistyczne zapewniające bezpieczeństwo edukacyjne*. Logistyka, (6), 66–69.
13. Svirko E., Goldacre M.J., Lambert T. (2013). *Career choices of the United Kingdom medical graduates of 2005, 2008 and 2009: questionnaire surveys*. Medical teacher, 35(5), 365–375.
14. Wiswall M., Zafar B. (2014). *Determinants of college major choice: Identification using an information experiment*. The Review of Economic Studies, 82(2), 791–824.
15. Zafar B. (2013). *College major choice and the gender gap*. Journal of Human Resources, 48(3), 545–595.

Akty prawne i dokumenty statystyczne:

16. Komunikat JM Rektora Państwowej Szkoły Wyższej im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej z dnia 25.09.2017 r. w sprawie wysokości świadczeń pomocy materialnej w roku akademickim 2017/2018.
17. Uchwała nr 82/2017 Senatu Państwowej Szkoły Wyższej im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej z dnia 29.09.2017 r. w sprawie: wprowadzenia zmian w Wewnętrznym Systemie Zapewnienia Jakości Kształcenia w Państwowej Szkole Wyższej im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Załącznik 33 do WSZJK.
18. Główny Urząd Statystyczny. Departament Badań Społecznych i Warunków Życia. (2017). *Budżety gospodarstw domowych w 2016 r.* Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych. Pobrane z: www.stat.gov.pl, dostęp z dnia 06.11.2017 r.
19. Polskie Radio 24. (2017). *Start na rynku pracy: według studentów największą barierą jest brak doświadczenia*. Pobrane z: www.polskieradio.pl/42/275/Artykul/1746594, Start-na-ryнку-pracy-według-studentów-największa-bariera-jest-brak-doswiadczenia, dostęp z dnia 06.11.2017 r.

Agnieszka SMARZEWSKA, Ewelina MELANIUK, Adam SZEPELUK
Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

O edukację przeciwko przemocy

For education against violence

*Edukacja antydyskryminacyjna i antyprzemocowa w szkołach
powinny być filarem systemu przeciwdziałania przemocy*

Amnesty International

Słowa kluczowe: przemoc domowa, ofiara, edukacja antyprzemocowa.

Key words: domestic violence, victim, anti-violence education.

Abstract. Violence against women is a violation of their dignity, freedom, personal rights and fundamental rights – the right to life and health. However, not only many women do have no courage to oppose a perpetrator but also do not consider themselves a victim of domestic violence. They live in a difficult, traumatic situation, which they consider to be the norm. Rooted gender stereotypes limit the ability of women to stand up to the perpetrator. That is why anti-discrimination education and shaping pro-active social attitudes are important. As long as violence in a family is treated as a private matter for its members, the situation of women will not change. There cannot be any tolerance for domestic violence in society. The paper presents selected aspects from the research on the situation of women experiencing domestic violence. They draw attention to the need for broad social education strengthening the sense of sensitivity to domestic violence. Actions focused only on criminal consequences of the perpetrator will not significantly contribute to the reduction of the occurrence of acts of domestic violence.

Wprowadzenie. Przemoc wobec kobiet jest naruszeniem ich godności, wolności, dóbr osobistych i podstawowych praw – prawa do życia i zdrowia. Jednak wiele kobiet doświadczających przemocy domowej nie tylko nie ma odwagi sprzeciwić się oprawcy, ale również nie uważa siebie za ofiarę przemocy. Żyją w trudnej, traumatycznej sytuacji, którą traktują jako normę. Zakorzenione stereotypy związane z płcią utrudniają kobietom przeciwstawianie się agresorom. Dlatego konieczne są działania reedukujące społeczeństwo, niezbędna jest edukacja antydyskryminacyjna kształtująca proaktywne wobec przemocy postawy społeczne.

Amnesty International opublikowała raport *Polska wolna od przemocy wobec kobiet. Wybrane problemy dotyczące wdrożenia konwencji o zapobieganiu i zwalczaniu przemocy wobec kobiet i przemocy domowej*, prezentujący główne problemy z wdrożeniem w Polsce Konwencji Rady Europy o zapobieganiu i zwalczaniu przemocy wobec kobiet i przemocy domowej. W raporcie tym czytamy, że w systemie przeciwdziałania przemocy **brakuje stosownej edukacji**. Skuteczne zwalczanie

przemocy jest utrudnione przez: istniejące stereotypy, obarczanie kobiet winą i odpowiedzialnością oraz założenie, że przemoc jest prywatną sprawą rodziny. Czynniki te ograniczają kobietom możliwość uzyskania wsparcia, potęgują ich samotność, obciążają odpowiedzialnością, zdejmując odpowiedzialność ze sprawców. W rekomendacjach podsumowujących wyniki raportu wskazano na konieczność:

- zapewnienia szkoleń dla przedstawicieli wymiaru sprawiedliwości w celu uwrażliwienia na potrzeby ofiar przemocy i zapewnienia właściwego stosowania prawa;
- wzmocnienia systemu szkoleń dla osób zajmujących się przeciwdziałaniem przemocy w rodzinie i wsparciem ofiar;
- zapewnienia szeroko dostępnych działań edukacyjnych wdrażających podejście stawiające na pierwszym miejscu bezpieczeństwo osób doświadczających przemocy;
- przywrócenia edukacji antydyskryminacyjnej w szkołach, ze szczególnym naciskiem na zwalczanie szkodliwych stereotypów płciowych i przemocy ze względu na płeć (w tym ekonomicznej).

Potrzebę podejmowania działań edukacyjnych dostrzega się również wśród kobiet, bowiem wiele z nich nie tylko nie ma odwagi sprzeciwić się oprawcy, ale nie uważa siebie za ofiarę przemocy domowej. S. Kluczyńska (2000) podaje: wydaje się oczywiste, że kobieta bita zdaje sobie sprawę, że jest ofiarą przemocy, jednak nie zawsze tak jest. Kobiety uruchamiające „mechanizm zaprzeczania” to dość powszechne zjawisko. Nie odnoszą do siebie określenia „ofiara przemocy”. Mogą mieć przyjaciółki bite i dręczone przez mężów. Zdają sobie sprawę, że tamte kobiety są ofiarami. Ale siebie tak nie postrzegają pomimo powtarzających się brutalnych aktów.

Czym jest przemoc domowa. Ofiarą przemocy w rodzinie może być każdy, w szczególności dzieci, osoby starsze, niepełnosprawni, współmałżonkowie i partnerzy w związkach. Z danych KGP (Przemoc w rodzinie, <http://statystyka.policja.pl>, dostęp: 18.05.2018) wynika, że najczęściej ta sytuacja dotyczy kobiet. W 2017 roku liczba ofiar przemocy w rodzinie wyniosła 92 529 osób, z czego ponad 73% stanowiły kobiety.

Przemoc domowa może przybierać różne formy: **przemocy fizycznej** (naruszenie netykalności fizycznej), **psychicznej** (naruszenie godności osobistej), **seksualnej** (naruszenie intymności), **ekonomicznej** (naruszenie własności) czy **zaniedbania** (naruszenie obowiązku do opieki ze strony osób bliskich) (R. M. Ilnicka i J. Cichla, 2009, s. 109). Bardzo często różne formy przemocy występują łącznie.

Ze względu stan emocjonalny sprawcy przemocy wyróżnić możemy przemoc: **gorącą** (furia, która rodzi się z frustracji i niemocy, uczucia gniewu i wściekłości), **chłodną** (przeważnie dokonywana z premedytacją, w określonym celu, rozwija się zazwyczaj na gruncie autorytarnych modeli współżycia między ludźmi i kierowania nimi), **strukturalną** (wywierana przez niesprawiedliwe struktury społeczne, jeżeli istnieje prawne i moralne zezwolenie na przemoc, człowiek wyzbywa się wówczas hamulców i przemoc staje się jego podstawowym narzędziem w dążeniu do celu) (J. Mellibruda, 2009, s. 13–18, K. Michalska i D. Jaszczak-Kuźmińska, 2014, s. 10, J. Mazur, 2002, s. 55–58).

Przemoc w rodzinie najczęściej nie jest jednorazowym zdarzeniem, powtarza się w charakterystycznym schemacie. Jest to cykl przemocy składający się z trzech następujących po sobie faz: **faza narastania napięcia** (sprawca jest napięty, agresywny i poirytowany, często wszczyna awantury, poniża partnerkę, prowokuje kłótnie. Kobieta stara się panować nad sytuacją, odczuwa dolegliwości fizyczne oraz silny niepokój, apatię, traci energię do życia lub staje się nerwowa i niespokojna); **faza ostrej przemocy** (partner staje się agresywny i gwałtowny, oprócz pobicia rozładowaniem napięcia mogą być: raniące wypowiedzi, wyzwiska, napad pijaństwa, niszczenie wspólnego dobytku, hazard, milczenie całymi dniami, zdrada małżeńska, przymus lub odrzucenie seksualne, porzucenie pracy, publiczne ośmieszanie kobiety, groźby użycia przemocy fizycznej, zabrania dzieci, maltretowanie psychiczne. Kobieta jest przerażona i bezsilna); **faza miodowego miesiąca** (sprawca wie, że posunął się za daleko i przechodzi do manipulacji uczuciowej. Szczerze żałuje tego, co zrobił. Prosi o wybaczenie, przeprasza, okazuje skruchę, płacze, obiecuje, że to się nigdy nie powtórzy, przekonuje, że to był wyjątkowy, jednorazowy incydent, okazuje ciepło i miłość, przynosi kwiaty, prezenty. Zachowuje się, jakby się nic nie stało). Faza miodowego miesiąca przemija i zaczyna się kolejny cykl, w którym przemoc jest zazwyczaj gwałtowniejsza (J. Mellibruda, 2009, s. 25; K. Michalska, D. Jaszczak-Kuźmińska, 2014, s. 29; C. Barea, 2010, s. 61; J. Różyńska i inni, 2013, s. 39–40). Cykle mogą trwać przez wiele lat. Jednak z upływem czasu fazy miodowego miesiąca skracają się, a wydłużają się i są bardziej dramatyczne fazy narastania napięcia i gwałtownej przemocy. Po pewnym czasie pozostają tylko dwie fazy, bo faza miodowego miesiąca zanika całkowicie (Zespół Stowarzyszenia Niebieska Linia (2012) *Cykl przemocy w rodzinie*, w: [dostęp 05 maj 2017], <http://www.niebieskalinia.pl>).

Przemoc domowa jest częściej utożsamiana ze w środowiskiem patologicznym, gdyż towarzyszą jej dodatkowe zjawiska jak uzależnienia czy przestępczość. Jednak do przemocy dochodzi w każdej grupie społecznej. Sprawcami przemocy są również osoby wykształcone i społecznie szanowane. Różnice polegają tylko na sposobie przejawiania przemocy, a nie jej natężeniu (I. Pospiszył 1999, s. 22).

Uwarunkowania przemocy domowej a potrzeba edukacji. Analiza uwarunkowań przemocy domowej również wskazuje na konieczność edukacji antyprzemocowej. Przemoc jest przestępstwem, jednak z uwagi na wzorce wyniesione z domu rodzinnego oraz funkcjonujące w opinii publicznej mity i stereotypy, kobiety przyzwalają na stosowanie przemocy w stosunku do siebie i dzieci (L. Lakeman, 2018, A.B. Arredondo-Provecho, G. del Pliego Pilo, C.G. Pino, 2018, s. 349–359). Same również mogą stosować przemoc wobec dzieci, ucząc w ten sposób, że jest to akceptowane społecznie narzędzie służące osiągnięciu celów. Elementami przekazu międzypokoleniowego są (A. Lipowska Teutsch, 1998, s. 14; J. Mazur 2002, s. 87–93, M. Weinzimmer J. M., Bach R., Bhandari S.S., 2013):

- **dominacja jednej płci** – przemoc mężczyzn w stosunku do kobiet jest tolerowana, ponieważ kobiecie przypisano cechy pozwalające ją zmarginalizować i odczłowieczyć;

- **niski status socjoekonomiczny** – zagrożenie utratą pracy, bezrobocie, niskie zarobki to dodatkowy stres prowadzący do odreagowania frustracji przez stosowanie przemocy w stosunku do członków rodziny;
- **izolacja społeczna rodziny** – ograniczone kontakty rodziny z organizacjami, instytucjami, sąsiadami i znajomymi;
- **stres społeczny** – to czynnik korelujący z przemocą, który zwiększa frustrację i może prowadzić do eskalacji agresji.

Uwarunkowania przemocy domowej można opisać na czterech poziomach (B. Szymkiewicz, 2016, s. 37–47):

- **makropoziom** – przekonania społeczne obniżające wartość kobiety, przez stwarzanie warunków finansowej zależności kobiet, podtrzymywanie stereotypów może mieć wpływ na bezkarność mężczyzn w stosowaniu przemocy;
- **mikropoziom** – wpływ grupy społecznej (np. miejsca pracy) na tworzenie sytuacji sprzyjających stosowaniu przemocy wobec kobiet i dzieci. Istnienie norm społecznych dotyczących oczekiwań względem kobiet;
- **ontogenetyczny** – czynniki odnoszące się do historii życia, indywidualne skłonności (predyspozycje) do stosowania przemocy i czerpania z niej satysfakcji (niski poziom umiejętności rodzicielskich, procesy poznawcze, wczesne doświadczenia traumy, emocje, męskie „ja”, depersonalizacja seksu i stymulacja zachowań przemocowych);
- **mezopoziom** – odnosi się do instytucji i organizacji regulujących życie społeczne, mających wpływ na kształtowanie norm i wartości uznawanych społecznie.

Na każdym z opisywanych poziomów edukacja antyprzemocowa jest niezbędna, ponieważ zjawisku przemocy w rodzinie towarzyszy niska wrażliwość społeczna charakteryzująca się obojętnością, milczeniem obserwatorów, niewtrącaniem się, fałszywą lojalnością, odmową poświadczenia w sądzie, udawaniem, niechęcią udzielenia jakiegokolwiek interwencji i pomocy (R. Szczepanik, J. Wawrzyniak, 2008, s. 35).

Edukacja jest również nieodzownym elementem na etapie udzielanego kobietom wsparcia. Obok wsparcia emocjonalnego, rzeczowego i duchowego niezbędne jest **wsparcie informacyjne** – poznawcze, odpowiadające za zrozumienie sensu, przyczyn, sprawstwa wydarzeń stresowych (S. Kawula, 2012, s. 153–154) oraz **wsparcie instrumentalne** – czyli informacje o sposobach postępowania.

Badania własne. Materiał wykorzystany w niniejszym opracowaniu został zebrany w ramach badań nad wsparciem dla kobiet doświadczających przemocy domowej w maju 2017 r. Analizie zostały poddane między innymi czynniki ograniczające korzystanie przez kobiety ze wsparcia udzielanego przez instytucje społeczne. Badania przeprowadzono w Radomiu, na osiedlach socjalnych, w Ośrodku interwencji kryzysowej, w Zespole Interdyscyplinarnej MOPS oraz Zespole pracy socjalnej.

Badania prowadzono metodą sondażową, z zachowaniem procedur zapewniających anonimowość odpowiedzi. Uzupełnieniem badań było zastosowanie metody indywidualnych przypadków. Grupę badawczą stanowiło 40 kobiet w wieku 25–55 lat posiadających dzieci, doświadczających przemocy domowej lub zagrożonych

przemocą, uzależnieniami, wykluczeniem społecznym i marginalizacją, znajdujących się w trudnej sytuacji życiowej lub materialnej.

Analiza zebranego materiału badawczego pozwoliła zaobserwować, iż kobiety doświadczające przemocy domowej znają instytucje udzielające wsparcia, jednak niechętnie z nich korzystają. Nie proszą o pomoc, bo uważają, że sytuacja przemocy domowej w ich domu tak naprawdę nikogo nie obchodzi lub nie mają odwagi prosić kogokolwiek o wsparcie. Nie czują się bezpiecznie, nie mają zaufania do osób udzielających pomocy. Wśród barier ograniczających korzystanie ze wsparcia społecznego kobiety wymieniają: zależność finansową od sprawcy przemocy, wspólne mieszkanie, strach przed reakcją rodziny, sąsiadów, znajomych, izolowanie ofiary przez sprawcę od rodziny i znajomych, wiarę w to, że sprawca się zmieni. Wiele kobiet nie podejmuje decyzji o rozstaniu, ponieważ czują się odpowiedzialne za przetrwanie małżeństwa. Boją się, że dzieci mogą się wstydzić przed znajomymi, że ich rodzice nie są razem.

W kontekście podnoszonej w opracowaniu problematyki dotyczącej edukacji antyprzemocowej wartość przytoczenia jest jedno z pytań zadane respondentkom w ankiecie *Czy doświadczają panie przemocy domowej?* Wyniki zaprezentowano w poniższej tabeli.

Tabela 1. Czy doświadczają panie przemocy domowej?

Czy doświadczają Panie przemocy domowej?		
Lp.	Warianty odpowiedzi	Odsetek odpowiedzi
1	Tak, ze strony męża	23%
2	Tak, ze strony innych domowników	17%
3	Nie	60%

Źródło: opracowanie własne.

Badania były przeprowadzane wśród kobiet doświadczających bądź zagrożonych przemocą, z rodzin z „niebieską kartą”, objętych postępowaniem sądowym w związku z doświadczaną przemocą. Jednak ponad połowa (60%) kobiet stwierdziła, że nie doświadczają żadnego rodzaju przemocy, jedynie 23% doświadczają przemocy ze strony męża, a 17% ze strony innych domowników. Można zatem przypuszczać, że albo kobiety z jakiegoś powodu nie chcą przyznać się do bycia ofiarą przemocy, albo też sytuacje przemocowe, których doświadczają, nie uważają za przemoc. Niezależnie od tego, z którą z wymienionych sytuacji mamy do czynienia, niezaprzeczalnie świadczy to o potrzebie społecznej edukacji antyprzemocowej. O potrzebie takiej edukacji świadczą również wypowiedzi zebrane podczas licznych spotkań z kobietami. Kilka wybranych wypowiedzi zaprezentowano poniżej:

... w moim domu rodzinnym nigdy nie było przemocy. Zdarzało się, że ojciec wyzywał matkę od niedorajdów, fajtlap, szarpał, kopał, gdy matka nie wykonała jego polecenia...;

... w Ośrodku Trzeźwości Diecezji [...] usłyszałam, że kobieta powinna słuchać męża...;

...do tej pory nie odważyłam się pójść do prawnika zapytać o swoje prawa, bo nie wierzę, że to coś zmieni...;

Gdy poszłam zgłosić znęcanie się męża nad rodziną na policję, a potem do prokuratury sprawa została umorzona z braku wystarczających dowodów. Prokurator uwierzył mężowi, który twierdził, że to żona jest podła, pije, wyzywa i rzucała się do niego do bicia. To on jest ofiarą, bo utrzymuje żonę i dzieci. On jest dobry dla dzieci, chodzi na spacer, kupuje cukierki...;

Zgłosiłam też sprawę do MOPS, gdzie usłyszałam, że przecież mąż jest taki wspałały. Na pewno nie jest zdolny do takich czynów [...]. Więcej nie poszłam do żadnej instytucji prosić o pomoc, uważam, że nie ma sensu, po co...;

Mąż nigdy ręki na mnie nie podniósł [...] dzieci nieraz od ojca dostaną klapsa. Zdarza się, że jak się zdenerwuje to nieraz popchnie i mnie. Dzieci proszą, żebym się rozwiodła. Nie chcą być dalej poniżane. Ja nie mogę tego zrobić, bo to przecież „chłop” i ojciec, przynosi pieniądze do domu [...] Poza tym jak jest trzeźwy to do nikogo się nie rzuca;

...nie wzywałam policji, bo sąsiedzi wzięliby nas „na języki”. Dzieciom, też nie kazałam nikomu mówić, że ojciec pije i że czasem ich szturchnie, to przecież to ojciec i wolno mu;

Nieraz wziął pasa i przyłał. Zdarzało się, że bił dzieci bez opamiętania. Wówczas zabierałam pas. Nieraz przez omyłkę i mnie się oberwało, gdy stanęłam w dzieci obronie. Miał rację chciał dobrze. Siniaki się zagoiły nikt nie widział. Po takim zdarzeniu dzieci nie puszczałam do szkoły [...] po co, żeby ktoś zobaczył siniaki [...] że to ojciec ich zbił. Byłby wielki wstyd. Mamy problemy z chorą córką i dlatego mąż pije i tak się zachowuje. Bardzo jest nerwowy. Martwi się o dzieci, a w pracy koledzy piją więc i on nie może odmówić. Poza tym uważam mąż jest dobrym człowiekiem...;

...w sprawach seksu kobiety zawsze powinny zgadzać się na to, czego chce partner;

...w domu rodzinnym ojciec pił, matkę bił, ale tylko wtedy jak na to zasłużyła...;

Jak męża zabrali na leczenie nie było mi łatwo. Mój ojciec i cała męża rodzina miała do mnie pretensje. Dlaczego go zamknęłam, przecież on taki dobry chłopak, a to, że sobie wypije – to wszyscy piją.

Powyżej zaprezentowane fragmenty wypowiedzi respondentek świadczą o niedostatecznej wiedzy kobiet, co jest przemocą, braku dostatecznej świadomości swoich praw i możliwości ich egzekwowania oraz przyjmowanych postawach kobiet zgodnych z istniejącym stereotypem. Dlatego wśród sformułowanych postulatów z badań są: potrzeba edukowania społecznego, wzmacnianie poczucia wrażliwości społecznej na przejawy przemocy domowej oraz realizowanie treści dotyczących przemocy w rodzinie na wszystkich etapach edukacji – od edukacji podstawowej do edukacji dorosłych.

Zakończenie. Występowanie przemocy w rodzinie i jej wielorakie konsekwencje wskazują na potrzebę przyjmowania przez społeczeństwo proaktywnej postawy wobec przemocy. Tak długo, jak przemocowe zachowania w rodzinie będą traktowane jako prywatne sprawy jej członków, sytuacja kobiet nie ulegnie znaczącej poprawie.

W świadomości społecznej nie może być żadnej tolerancji dla przemocy w rodzinie. Niezbędna jest zmiana postaw społecznych i świadomości społecznej oraz dostęp do informacji o lokalnych zasobach wsparcia jak również o sposobach i możliwościach reagowania na sytuacje przemocy domowej (Z. Rakovec-Felser 2014, s. 62–66, C.M. DeMatteis 2016, s. 267–280). Działania ukierunkowane jedynie na konsekwencje karne wobec sprawcy nie przyczynią się znacząco do istotnego ograniczenia występowania aktów przemocy domowej.

Podejmowane działania powinny przyjmować różne formy m.in.: kampanie społeczne, projekty edukacyjne, publikacje kierowane do szerokiego grona odbiorców, ujmowanie treści antyprzemocowych w podstawach programowych, zajęcia z samoobrony i asertywności dla kobiet i dziewcząt, warsztaty (poświęcone m.in.: antydyskryminacji, przeciwdziałaniu przemocy i uprzedzeniom, prawom człowieka, równości płci, homofobii). Niestety z przeprowadzonych badań wynika, że podstawowym działaniem wspierającym kobiety doświadczające przemocy domowej jest działanie ukierunkowane na doraźną pomoc. Natomiast rzeczywiste wsparcie i pomoc kobietom nie może zaniedbywać działań zapobiegawczych, w tym edukacyjnych.

Brakuje edukacji antydyskryminacyjnej. Wciąż zakorzenione stereotypy związane z płcią zmniejszają możliwości kobiet do podejmowania działań i zwiększają ich podatność na przemoc domową. Bez walki z dyskryminacją i stereotypami przeciwdziałanie przemocy jest znacznie utrudnione, jeśli nie niemożliwe. Dlatego jednym niezbędnych narzędzi tej walki jest edukowanie.

Bibliografia

1. Arredondo-Provecho A.B., Pliego Pilo G., Pino C.G. (2018) *Partner violence against women and specialized care health professionals*, *Anales de psicologia*, Vol. 34, pp. 349–359.
2. Barea C. (2010) *Poradnik dla kobiet, ofiar przemocy*. Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa, s. 61–64.
3. DeMatteis C.M. (2016) *Protecting the freedom for women to be free from violence: the violence against women act endures*, *Widener Law Review*, Vol 22/261, pp. 267–280.
4. MazurMellibruda R. M. i Cichla J. (2009) *Wybrane aspekty przemocy. Prognoza i profilaktyka*, Wydawnictwo Edukacyjne AKAPIT S.C, Toruń.
5. Kawula S. (2012) *Pedagogika wczoraj i dziś*, Wydawnictwo Akapit, Toruń.
6. Kluczyńska S. (2000) *Dlaczego kobiety zostają?* Niebieska Linia nr 4, Instytut Psychologii Zdrowia.
7. Lakeman L. (2018), *Why law and order won't stop violence against women*, *Herizons* vol. 3.
8. Lipowska-Teutsch A. (1998) *Wychować, wyleczyć, wyzwolić*. Wyd. PARPA, Warszawa.
9. Mazur J. (2002) *Przemoc w rodzinie*. Wyd. Żak, Warszawa.
10. Mellibruda J. (2009) *Przeciwdziałanie przemocy domowej*. Instytut Psychologii Zdrowia PTP, Warszawa.
11. Michalska K., Jaszczak-Kuźmińska D. (2014), *ABC przeciwdziałania przemocy w rodzinie – diagnoza, interwencja, pomoc*. ETOH Fundacja Rozwoju Profilaktyki, Warszawa.
12. RSPolska wolna od przemocy wobec kobiet. Wybrane problemy dotyczące wdrożenia konwencji o zapobieganiu i zwalczaniu przemocy wobec kobiet i przemocy domowej.

- Amnesty International [https://amnesty.org.pl/wp-content/uploads/2018/02/Polska-wolna-od-przemocy-wobec-kobiet_analiza_Amnesty-International-2.pdf dostęp 28.04.2018]
13. Pospiszyl I. (1999) *Razem przeciw przemocy*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa.
 14. Rakovec-Felser Z. (2014) *Domestic violence and abuse in intimate relationship from public health perspective*, Health Psychology Research, volume 2:1821, pp. 62–66.
 15. Różyńska J. (2013) *Przemoc kobiet w rodzinie. Niezbędnik pracownika socjalnego*. Wydanie 3, Centrum Praw Kobiet, Warszawa.
 16. Szczepanik R., Wawrzyniak J. (2008) *Różne spojrzenia na przemoc*, Wyd. WSH-E, Łódź.
 17. Szymkiewicz B. (2016) *Dlaczego tak trudno odejść*, ENETEIA, Warszawa.
 18. Weinzimmer J.M., Bach R., Bhandari S.S., (2013) *Motherhood, Empowerment and Resilience within the Context of Intimate Partner Violence*, Sociation Today, Volume 11, Issue 2.

dr Justyna BOJANOWICZ, Ewa GAWRYŚ
Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny w Radomiu
j.bojanowicz@uthrad.pl

Innowacje w edukacji zawodowej

Adam BARTNICKI, Agnieszka KLIMEK

Edukacja dorosłych w laboratorium hydrotroniki napędów robotów mobilnych

Adult education in hydronics laboratories
of mobile robots' drives

Słowa kluczowe: edukacja dorosłych, laboratoria hydrotroniki, napędy robotów mobilnych.

Key words: adult education, hydronics laboratories, mobile robots' drives.

Abstract. The continuous development of drive systems of modern machines and devices results in an increase in the demand for qualified engineers in the operation and maintenance of these drives. The article presents a laboratory of hydronics for mobile robots' drives at the Institute of Mechanical Engineering of the Military of Technology and its educational activities for students and engineering staff.

Wprowadzenie. Nieustanny rozwój układów napędowych współczesnych maszyn i urządzeń powoduje wzrost zapotrzebowania na wykwalifikowanych inżynierów w zakresie eksploatacji i obsługi tych układów. Problem ten dotyczy zarówno kształcenia przyszłych kadr inżynierskich, jak i doskonalenia zawodowego inżynierów.

Dyskusje prowadzone z przedstawicielami placówek i ośrodków edukacyjnych wskazują, że jedną z głównych barier wdrożenia i utrzymania wysokiej jakości kształcenia praktycznego, a przede wszystkim zapewnienia standardów kompetencji zawodowych jest brak nowoczesnego wyposażenia laboratoryjnego w tych placówkach i ośrodkach [5, 6].

Kolejne cięcia budżetowe, ograniczenia wydatków na rozwój placówek dydaktycznych, przy jednocześnie stosunkowo wysokich cenach profesjonalnych stanowisk powodują, że prowadzenie zajęć praktycznych staje się coraz trudniejsze, a przedstawianie tych zagadnień w postaci wirtualnych prezentacji wypacza elementarne efekty kształcenia zawodowego.

Zaniedbania ostatnich lat, niedofinansowanie szkolnictwa zawodowego w dobie odbudowy potencjału dydaktycznego szkół zawodowych i uczelni technicznych wymaga kompleksowych przedsięwzięć zmierzających do rozbudowy bazy laboratoryjnej tych placówek, co w świetle Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia nabiera szczególnego znaczenia [11].

Brak odpowiedniego zabezpieczenia laboratoryjnego w procesie kształcenia praktycznego to nie tylko problem szkół średnich i uczelni wyższych. Rosnąca świadomość zawodowa, postępujący rozwój technologiczny, gwałtowny wzrost zapotrzebowania przemysłu i gospodarki na wykwalifikowaną kadrę inżynierską powodują coraz większe zainteresowanie procesem doskonalenia zawodowego wśród osób czynnych zawodowo. Funkcjonujące i powstające ośrodki szkolenia i doskonalenia zawodowego próbują wyjść naprzeciw temu zapotrzebowaniu, oferując coraz szerszy zakres prowadzonych kursów i szkoleń. Niestety ograniczenia budżetowe tych placówek powodują, że zabezpieczenie laboratoryjne sprowadza się do minimalnego poziomu, spełniającego wymagania formalne stawiane tym placówkom.

W dobie dynamicznie rozwijającego się e-learningu coraz częściej placówki edukacyjne, poza typowym kształceniem teoretycznym na odległość, oferują zdalny dostęp do stanowisk laboratoryjnych w ramach tzw. blended learningu [1, 2, 3, 4]. Tego typu forma nauczania jest szczególnie istotna w procesie kształcenia zawodowego zarówno przyszłych inżynierów, jak również może stanowić dobre narzędzie podnoszenia kwalifikacji zawodowych pracowników, stażystów czy nauczycieli prowadzących zajęcia z przedmiotów zawodowych.

W artykule przedstawiono *Laboratorium hydrotroniki napędów robotów mobilnych*, które powstało w Instytucie Budowy Maszyn Wydziału Mechanicznego WAT dzięki dotacji Ministerstwa Obrony Narodowej, w którym oprócz cyklicznych zajęć prowadzonych dla studentów studiów dziennych i niestacjonarnych, prowadzone są szkolenia doskonalące dla zawodowej kadry inżynierskiej.

Laboratorium hydrotroniki napędów robotów mobilnych. *Laboratorium hydrotroniki napędów robotów mobilnych* idealnie wpisuje się w trend doskonalenia zawodowego inżynierów i kadr technicznych. Wyposażone w osiem stanowisk dydaktyczno-badawczych (cztery stanowiska firmy Bosch Rexroth oraz cztery stanowiska firmy RDL Hydraulik) laboratorium stwarza możliwość jednoczesnego kształcenia do 32 szkolonych. Każde stanowisko stanowi nowoczesne narzędzie dydaktyczno-szkoleniowe zorientowane na potrzeby kształcenia ustawicznego i doskonalenia zawodowego kadr inżynierskich zarówno dla potrzeb Ministerstwa Obrony Narodowej, jak i gospodarki narodowej. Bogata infrastruktura laboratorium sprawia, że w chwili obecnej jest to jedna z najnowocześniejszych pracowni tego typu zarówno w Polsce, jak i w Europie. Duży wybór będących na wyposażeniu komponentów hydraulicznych, urządzeń pomiarowych, czujników oraz systemów akwizycji danych umożliwia dokładną diagnostykę hydraulicznych układów napędowych, analizę oraz rejestrację ich parametrów roboczych i charakterystyk pracy.

Wyposażenie laboratorium stwarza wiele możliwości w zakresie kształcenia kadr technicznych. Podczas pracy na stanowiskach laboratoryjnych kształceni mogą zdobywać podstawową wiedzę z zakresu hydrostatycznych układów napędowych – w ramach zajęć praktycznych mogą wyznaczać charakterystyki podstawowych elementów hydrostatycznych układów napędowych: pomp, silników, zaworów (maksymalnych, dławiących). Wiedza ta znajduje praktyczne zastosowanie podczas doboru podzespołów hydrostatycznych układów napędowych współczesnych maszyn i urządzeń.



Rys. 1. Stanowiska dydaktyczne firmy RDL Hydraulik

Podczas pracy na stanowiskach laboratoryjnych istnieje możliwość praktycznej obserwacji działania zarówno klasycznych systemów sterowania hydrostatycznymi układami napędowymi (sterowanie dławieniowe, objętościowe), jak również najnowszych rozwiązań tych systemów – sterowania w układzie Load Sensing czy LUDV. Poznanie różnic w funkcjonowaniu tych systemów i możliwości ich wykorzystania ma kluczowe znaczenie w procesie projektowania hydrostatycznych układów napędowych oraz ich diagnostyki.

Wykorzystanie elementów techniki proporcjonalnej pozwala na rozwijanie kompetencji szkolonych w zakresie hydrotronicznych układów napędowych, będących obecnie w powszechnym użyciu zarówno w technice mobilnej (maszyny inżynierskie), jak i technice przemysłowej. Bogaty zakres ćwiczeń laboratoryjnych rozpoczynających się od zbadania zasady działania proporcjonalnego rozdzielacza hydraulicznego aż po kompleksowe zaprogramowanie (dobór parametrów pracy) cyklu roboczego zautomatyzowanej prasy hydraulicznej (rys. 2) umożliwia szczegółową analizę działania elementów proporcjonalnych oraz wpływu parametrów sterujących na zachowanie się układu.



Rys. 2. Automatyczna prasa hydrauliczna z możliwością doboru parametrów cyklu roboczego

Wyposażenie stanowisk laboratoryjnych daje możliwość zapoznania kształconych z najnowszymi technikami w dziedzinie hydrotronicznych układów napędowych, a mianowicie ze sterowaniem opartym o magistralę CAN, programowalne sterowniki CAN-bus oraz aplikację do tworzenia procedur sterujących. Nauczanie z wykorzystaniem tego typu systemów stanowi niezbędny element doskonalenia kadr inżynierskich i stanowi odpowiedź na wyzwania stawiane przez „czwartą rewolucję przemysłową” określaną jako *Przemysł 4.0*.

Należy zaznaczyć, że wszystkie komponenty hydrauliczne, będące na wyposażeniu laboratorium, stanowią elementy przemysłowe spotykane na co dzień w maszynach i urządzeniach. Stanowi to ogromną wartość dodaną, umożliwiając szkolonym łatwe i intuicyjne przeniesienie zdobytej wiedzy na grunt zawodowy. Ponadto bardzo cennym narzędziem wspierającym proces budowania hydrotronicznych układów napędowych jest środowisko *Automation Studio*, które pozwala budować wirtualne układy napędowe i symulować poprawność ich działania.

Wykorzystanie *Laboratorium hydrotroniki napędów robotów mobilnych* w kształceniu dorosłych. Przedstawione możliwości *Laboratorium hydrotroniki napędów robotów mobilnych* znalazły swoje odzwierciedlenie w zajęciach praktycznych zorganizowanych na bazie infrastruktury Instytutu Budowy Maszyn.

W ramach kształcenia dorosłych, począwszy od pierwszego Spotkania Partnerów Serwisowych Bosch Rexroth Sp. z o.o., organizowane są szkolenia dla osób kształcą-

cych kadry w zakresie budowy i eksploatacji hydrotronicznych układów napędowych oraz kadr technicznych. Podczas pierwszego spotkania uczestnicy mieli możliwość zaprojektowania, samodzielnego skonstruowania oraz sprawdzenia działania hydrostatycznych układów napędu jazdy. Ważnym aspektem szkolenia były zajęcia terenowe polegające na dogłębnej diagnostyce zachowania hydrostatycznego napędu jazdy maszyn mobilnych w różnych warunkach eksploatacji: podczas jazdy, skrętu, urabiania gruntu czy też jazdy w trudnym terenie (rys. 3). We współpracy z firmą Bosch Rexroth zorganizowano również szkolenie praktyczne na stanowisku montażu/demontażu komponentów hydraulicznych. Na stanowisku przeprowadzono procedurę weryfikacji sprawności wybranych elementów hydrostatycznych układów napędowych (rys. 4) i omówiono najczęstsze przyczyny awarii oraz sposoby zapobiegania im.



Rys. 3. Diagnostyka zachowania maszyny roboczej w różnych warunkach eksploatacji



Rys. 4. Praca na stanowisku montażu/demontażu komponentów hydraulicznych

Kolejne spotkanie miało charakter *treningu dla trenerów* – dedykowane było dla kształcących kadry w zakresie budowy i eksploatacji hydrotronicznych układów napędowych. Szkolenie prowadzone było przez przedstawiciela firmy Bosch Rexroth (rys. 5) w oparciu o będące na wyposażeniu laboratorium stanowiska DS4 oraz komponenty hydrauliki mobilnej (rys. 6). Uczestnicy kursu mieli praktyczną możliwość zbudowania i analizy działania systemów sterowania stosowanych w aplikacjach mobilnych – sterowania dławieniowego, typu Load Sensing oraz LUDV. Omówione zostały najczęstsze problemy (np. zjawisko kawitacji) spotykane w eksploatacji wymienionych systemów oraz sposoby przeciwdziałania im. Oprócz wiedzy specjalistycznej podczas szkolenia zwrócono również uwagę na sposób przekazywania wiedzy szkolonym, przede wszystkim na łączenie teorii z praktyką. Szkolenie to było kolejnym krokiem na drodze do powstania na bazie *Laboratorium hydrotroniki napędów robotów mobilnych* Autoryzowanego Centrum Kształcenia Kadr Bosch Rexroth, zajmującego się kształceniem techników serwisów firm partnerskich Bosch Rexroth.



Rys. 5. Szkolenie z przedstawicielem firmy Bosch Rexroth



Rys. 6. Komponenty hydrauliki mobilnej – systemy sterowania typu LUDV

Instytut Budowy Maszyn w ramach kształcenia dorosłych współpracuje również z firmą RDL Hydraulik, dla której partnerów organizuje regularne szkolenia z zakresu podstaw hydrauliki w przemyśle, sterowania hydraulicznego, budowy hydrostatycznych układów napędowych oraz problemów, przyczyn i sposobów rozwiązywania najczęstszych niesprawności układów hydraulicznych. Szkolenie przeznaczone jest dla kadry technicznej oraz automatyków utrzymania ruchu podnoszących swoje kwalifikacje zawodowe.

Dodatkowo w *Laboratorium hydrotroniki napędów robotów mobilnych* prowadzone są zajęcia dla podmiotów współpracujących z Centrum Kształcenia Ustawicznego nr 5 w Warszawie. Brak odpowiedniego zaplecza laboratoryjnego z obszaru budowy i eksploatacji hydrostatycznych układów napędowych w tej placówce powoduje, że w ramach nawiązanej współpracy zajęcia praktyczne dla CKU odbywają się w *Laboratorium hydrotroniki napędów robotów mobilnych*. Poziom oraz tematyka zajęć dostosowywane są do potrzeb szkolonych, w zależności od profilu kształcenia i obejmują zagadnienia z zakresu budowy hydrostatycznych układów napędowych oraz sterowania nimi.

Podsumowanie. Proces doskonalenia zawodowego kadr jest naturalną konsekwencją dynamicznego rozwoju gospodarczego. Problem ten nabiera szczególnego znaczenia w przypadku kadr inżynierskich, których doskonalenie zawodowe uwarunkowane jest istnieniem wysoce wyspecjalizowanych podmiotów edukacyjnych (np. Centrów Kształcenia Ustawicznego) wyposażonych w nowoczesne laboratoria edukacyjno-badawcze. Rozważając zagadnienia dotyczące kształcenia dorosłych, należy również pamiętać o grupie osób, które w ramach rekonwersji zawodowej pragną pozyskać wiedzę i doświadczenia, które pozwolą im podjąć pracę w zawodach, do wykonywania których wcześniej nie byli przygotowani.

Stąd też kluczowym elementem warunkującym rozwój edukacji i doskonalenia zawodowego dorosłych wydaje się odpowiednie dofinansowanie funkcjonujących placówek kształcących dorosłych i budżetowanie nowych, szczególnie w rejonach silnie uprzemysłowionych. Dobrym rozwiązaniem, wychodzącym naprzeciw zapotrzebowaniom społecznym, są ośrodki kształcenia zawodowego umiejscowione przy zakładach produkcyjnych i przedsiębiorstwach, które szkolą specjalistów na własne potrzeby kadrowe. Niestety na tego typu rozwiązania mogą sobie pozwolić jedynie duże przedsiębiorstwa i zakłady produkcyjne. Nie zawsze jednak nawet duże przedsiębiorstwa zainteresowane prowadzeniem takiej działalności, zlecając szkolenie swoich kadr zawodowych wyspecjalizowanym placówkom dydaktycznym. Przykładem może być wspomniany wcześniej pomysł stworzenia Autoryzowanego Centrum Kształcenia Kadr Bosch Rexroth, które będzie kształciło – doskonalilo zawodowo specjalistów z dziedziny hydrauliki siłowej na potrzeby zasilenia kadrowego lokalnych, autoryzowanych serwisów firmy Bosch-Rexroth.

Bibliografia

1. Agarwal N., Srivastava E.: *E-learning: New trend in Education and Training*. International Journal of Advanced Research (2013), Volume 1, Issue 8, 797–810.
2. Dąbrowski M.: *E learning w szkolnictwie wyższym*. Studia BAS 3(35) 2013, s. 203–212.
3. Kowalik D., Wojutyński J., Siczek M.: *E-learningowe stanowiska dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu zawodowym*. Międzynarodowa Konferencja Naukowa – Rozwój zawodowy nauczycieli, 20–21 listopada 2014, Jedlnia-Letnisko. Edukacja Ustawiczna Dorosłych, 4/2014, s. 199.
4. Łabędzka J.: *Współdzielenie zasobów cyfrowych w edukacji – platformy informatyczne*, Edukacja Ustawiczna Dorosłych, 3/2014, s. 132.
5. Rekomendowane wyposażenie pracowni i warsztatów szkolnych. <http://new.koweziu.edu.pl/wyposazenie-pracowni> [cit. 2017-10-26].
6. Standardy kompetencji zawodowych <https://www.mpips.gov.pl/praca/bazy-danych-mpips-dla-potrzeb-edukacji-i-pracy/rejestr-instytucji-szkoleniowych/> [cit. 2017-10-26].
7. Wojutyński J., Dobrodziej J., Siczek M., Kaczyński J.: *Opracowanie modelowego stanowiska programowania systemów pomiarowo-sterujących w konwencji wirtualnego laboratorium*. Prace ITeE – PIB, Radom 2011.
8. Wojutyński J., Siczek M.: *Wirtualne laboratorium kształcenia zawodowego*. Edukacja Ustawiczna Dorosłych, 2/2015, s. 148–156.
9. Norma PN-EN 61508-1 *Bezpieczeństwo funkcjonalne elektrycznych/ elektronicznych/ programowalnych elektronicznych systemów związanych z bezpieczeństwem*.
10. Norma PN-EN 61508-2 *Bezpieczeństwo funkcjonalne elektrycznych/ elektronicznych/ programowalnych elektronicznych systemów związanych z bezpieczeństwem*.
11. Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 w sprawie podstawy programowej kształcenia.

dr inż. Adam BARTNICKI, mgr inż. Agnieszka KLIMEK

Wojskowa Akademia Techniczna

im. Jarosława Dąbrowskiego

Interdisciplinary e-collaboration tools

Narzędzia interdyscyplinarnej e-współpracy

Key words: interdisciplinary collaboration, online collaboration, Moodle, e-technologies, professional development, lifelong learning.

Słowa kluczowe: współpraca interdyscyplinarna, współpraca online, Moodle, e-technologie, rozwój zawodowy, uczenie się przez całe życie.

Streszczenie. W projektach interdyscyplinarnych niezwykle ważnym czynnikiem jest aktywne konsultowanie i bezpośrednie zastosowanie relatywnie nowo powstałej dziedziny zwanej współpracą interdyscyplinarną. Nawiązywanie interdyscyplinarnej współpracy przynosi wiele korzyści, jednakże niejednokrotnie wiąże się z licznymi problemami i niedogodnościami, a także koniecznością ciągłego doszkalania się i rozszerzania kompetencji zawodowych. Na podstawie przeglądu dostępnych programów oraz różnego rodzaju platform wspierających współpracę i edukację online dokonano porównania dostępnych narzędzi współpracy i zaproponowano rozwiązanie opierające się na platformie LMS Moodle. W celu sprawdzenia przydatności i poprawności działania wybranego rozwiązania nawiązano współpracę z przedstawicielami środowisk technicznych, medycznych i biznesowych w celu utworzenia grupy testowej. Zebrane informacje posłużyły do sformułowania wniosków oraz do powstania instrukcji przygotowującej wybrane oprogramowanie do potrzeb e-współpracy interdyscyplinarnej.

Introduction. Rapid technological development in recent years has contributed to numerous changes in many areas of life. It is now required to apply broad knowledge from various fields, that are not always related. In interdisciplinary projects, an extremely important factor is the active consulting, lifelong learning and direct application of a relatively new field, called interdisciplinary collaboration [1].

It was researched and proven that the possibility of conducting consultations positively affects the creation process, while team working increases the sense of security, reduces stress and stimulates creativity [6, 9]. It also increases the awareness of mistakes and opens people's minds to look at the subject from a completely different angle, which is extremely important in interdisciplinary projects.

Establishing interdisciplinary cooperation brings many benefits, however, it is often associated with numerous problems and inconveniences, as well as the need for changes in the adult education model, constant improvement and continuing professional development (CPD). Living in a constant rush makes time a key aspect and more and more projects are being done virtually, using multiple online tools [1, 7].

Interdisciplinary collaboration issues. Although many advantages of collaboration have been mentioned, many people are still concerned about certain aspects of interdisciplinary working. Some have a sense of rivalry that makes them think that they can do everything by themselves and do not need anybody to look over their shoulders and criticize their work. Additionally, the lack of consultation may lead to dangerous and even harmful situations. Even a little mistake may cause a serious disaster. The comfort of independence is not worth risking human safety [7, 8]. Different specialists pay attention to different parameters and one may notice an abnormality in a sector that the other one would never consider checking.

Misunderstandings between different specialists often discourage them from working together. Even between two different fields of one scientific discipline, there are differences in terminology and procedures that cause people speaking the same language to not understand each other. Interdisciplinary collaboration requires much patience and mutual respect [9].

E-collaboration tools. Rapid technical and technological development makes many things easier to be handled over the Internet. That led to the hypothesis that using appropriate online collaboration tools would make interdisciplinary working faster and much more efficient [7]. Different aspects of the ideal e-collaboration software had been taken into consideration. The optimum solution would need to be intuitive, available worldwide, multilingual and compatible with popular computer software as well as with different versions of itself. Based on engineer-physician case study, the choice of cloud-based collaboration environment consisting of Autodesk Fusion 360 and LMS Moodle has been proposed [7].

Autodesk Fusion 360, as stated in their own literature, is a cloud-based CAD/CAM tool for collaborative product development [3]. It is the next-generation industrial and mechanical design tool. One of the biggest advantages of the F360 is the fact that it is free for start-ups, students, educators, and academic institutions as well as hobbyists and enthusiasts. Using Fusion 360, students can develop their skills in order to become tomorrow's engineers, product designers and industrial designers. Fusion 360 enables discovery and development of product ideas and cooperation within a team of developers. It combines mechanical design, organic shapes modelling and manufacturing in one comprehensive package. The preview of a design is also available through a smartphone application.

Moodle stands for Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment which is one of the popular Learning Management Systems [4]. This multilingual open-source software is available in most countries, accessible through an Internet browser and compatible with different computer software.

Engineer-Engineer case study. Collaboration might be complicated even for colleagues specialising in different aspects of the same profession. Interdepartmental PhD research can be given as an example. The subject matter connected with heat transfer and material sciences and surface modification required collaboration between the Department of Energy and Industrial Apparatus and the Department of Materials Engineering and Bonding. Both are part of the Faculty of Mechanical Engineering at

Gdańsk University of Technology. Because of prosaic inconveniences the work had been going slow, mostly because of the lack an exchange of proper information. Once the research had moved to a Moodle working area, communication rapidly improved which resulted in better understanding of the subject and, therefore, an increase of research efficiency.

Engineer-Physician-Business case study. Medical device designing requires a wide range of expertise in various fields of medicine and engineering. According to the development of technologies used in Diagnosis, Implantology, Rehabilitation, etc., cooperation between engineers and physicians is a very important factor, such as the direct application of a relatively new field of science called Medical Engineering [6, 11]. Establishing interdisciplinary cooperation between engineers, physicians and businesses brings many benefits and has a significant impact on modern diagnostics and treatment development [8].

The research and experiments have been conducted establishing interacademic cooperation between adult learners from Gdańsk University of Technology (GUT) and the Medical University of Gdańsk (MUG) with the support of the SP4CE ERASMUS+ program [2, 7].

SP4CE stands for Strategic Partnership for Creativity and Entrepreneurship, a project which was funded with support from the European Commission under the ERASMUS+ Programme in the period of 1st September 2014 – 31st August 2017. The main purpose of the SP4CE project was to design innovative e-learning tools for collaboration between students or adult learners, enterprises and teachers. It was concentrated on identifying users' needs and supports the development of relations between them by means of mentoring and consulting activities. The SP4CE project involved six partner organizations from four countries, including Poland, Slovakia, Greece, Hungary [3].

- PIAP – the project leader is a research institute that has rich experience in coordination and participation in several different vocational education and research projects.
- PRO-MED – a company experienced in developing an innovative approach to teaching and learning based on e-learning, LifeLong Learning in European countries, collecting and implementing different methods used for educating the staff and learners.
- TUKE – a technical university dealing with international cooperation in the area of research and education, fostering links with institutions in private and public sectors.
- ASTRA – an organization with significant experience in conducting training for managers.
- IDEC – a project partner experienced in consultancy regarding developing quality management systems in training centers in Greece.
- TREBAG – an expert in innovation chain management, also involved in technology transfers.

The SP4CE program is dedicated to companies and young people who want to enter the labor market. The scheme of the interdisciplinary e-collaboration using dedicated software, Autodesk Fusion 360 and LMS Moodle is shown in figure 1.



Fig. 1. Scheme of the SP4CE – GUT – MUG online collaboration

The SP4CE portal supports the following actions:

- Coaches from within companies formulate and submit the problem.
- Students situated in different locations choose problem(s), look for a solution and send a short proposal.
- Based on the proposed solutions, teachers are allocated to students and they assist the problem-solving process within so called Learning Rooms (LR).

Training. In order to achieve a good collaboration between all target groups, volunteers have been trained in the scope of the chosen software [2].

The first Autodesk Fusion 360 training workshop called *DesignNow* was organised in January 2017 at the Gdansk University of Technology. All the preparations had been done using Moodle platform. The main layout of the learning room for organizers is shown in figure 2. Figure 3 shows the learning room for participants [10].

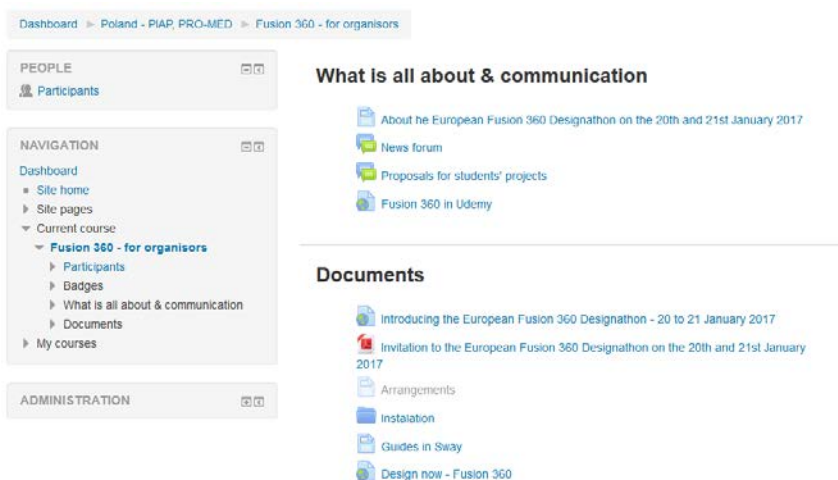


Fig. 2. DesignNow – LR for organizers

Dashboard > Poland - PIAP, PRO-MED > Fusion 360 - for participants

PEOPLE

Participants

NAVIGATION

Dashboard

- Site home
- Site pages
- Current course
 - Fusion 360 - for participants
 - Participants
 - Badges
 - Workshop at Gdansk University of Technology
 - Supporting materials/links/etc.
- My courses

ADMINISTRATION

- Course administration
 - Turn editing on
 - Edit settings
 - Users
 - Unenrol me from Fusion 360 - for participants
 - Filters
 - Reports
 - Grades
 - Gradebook setup
 - Badges
 - Backup
 - Restore
 - Import
 - Reset
 - Question bank
- Switch role to...

Workshop at Gdansk University of Technology

- News forum
- For All
 - I took part in Fusion 360 - day 1 (20.01.2017)
 - Are you planning to bring your laptop with you?
 - Have you got an account on Twitter?
- For Participants - WZiE
- For Participants - FTiMS
- For Participants - Mechaniczny
- For Participants - EIA
- For Participants - ETI
- For Participants - GUMED
- Future of Making Things Presentation
- Download Fusion 360 from Autodesk Education Community
- Learn from experts
- Fusion 360 Design Academy Course
- Get free video training in Fusion 360™
- Basic Fusion Topic Based Training - Learn from experts
- Evaluation

Supporting materials/links/etc.

- Guide for Participants
- Fusion 360 Designation - what is all about
- Fusion 360 on SP4CE Moodle in Cloud
- Fusion 360 on Udemy Online Learning Platform

Fig. 3. DesignNow – LR for participants

The workshop gained the interest of students from both universities and also some PhD students and academic teachers from different departments, as it is shown in figures 4.

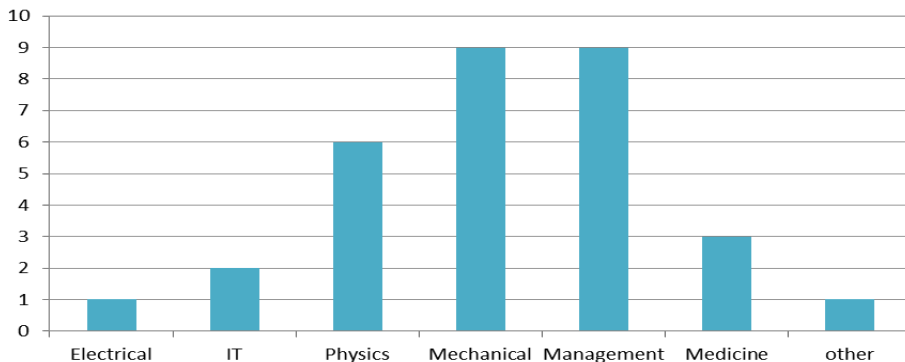


Fig. 4. DesignNow – participants' faculties

As a result of the training, participants were awarded with a certificate of completion. In the evaluation questionnaire, 40% of them declared their satisfaction level as very good, 50% as good and the rest of them stayed neutral. 90% of the participants were likely to continue learning the software.

Implementation. The students that were most engaged formulated small groups that were given their own Learning Rooms to work on selected interdisciplinary projects [10]. Many different organizations got involved in the projects, including:

- Autodesk Authorised Training Centre at the Gdańsk University of Technology
- Mathematics Teaching and Distance Learning Centre at the Gdańsk University of Technology
- European Multiple MOOC Aggregator
- Scientific Circle at the Department of Radiology at the Medical University of Gdansk
- Integrating Technology & Moodle for Teachers Network
- PRO-MED sp. z o. o.
- Students' Maxillo-facial Surgery Scientific Circle at the Medical University of Gdańsk

Numerous Learning Rooms were used by students for university group projects, med-tech consulting, organising students' apprenticeships in companies that they were willing to work at after graduation, research, writing articles, preparing training MOOCs and much more [10].

One of the most successful projects carried out and completed with the usage of selected interdisciplinary e-collaboration tools was the engineering diploma thesis titled *Design and material selection for the jaw implant after bone resection* [5].

The project was conducted by two students of Mechanical-Medical Engineering from Gdańsk University of Technology with the involvement of a student of Dentistry from the Medical University of Gdańsk and a private limited company – PRO-MED. As a result of the collaboration, they not only prepared the design and material selection, but also produced a 3D printed prototype, as shown in figure 5.



Fig. 5. 3D printed mandible implant prototype

The collaboration between engineers and medical academic centers led to an innovative implant design based on an individual computer tomography examination and reconstruction with the usage of 3D printing [5, 7].

Based on that project, an Engineer-Physician collaborative e-designing scheme was created as shown in figure 6. It can be used as an algorithm for future implant designing projects.

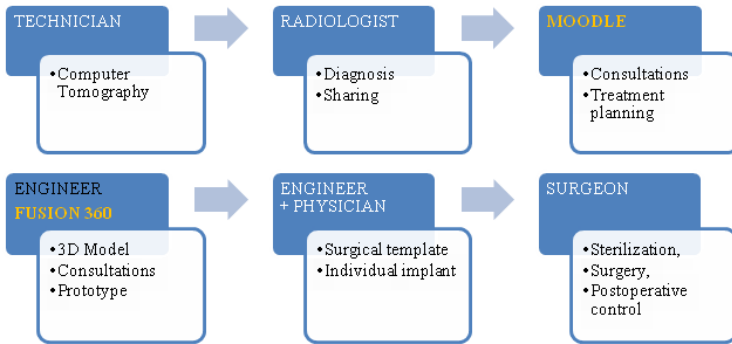


Fig. 6. Engineer-Physician collaborative e-designing algorithm

Designing implants in the cloud and using the idea of distance communication, implements a new level of diagnostics and medical consultation, conservative and surgical treatment planning, creating new solutions and methods, discussing the use of biocompatible materials etc. Transferring the communication and designing work to the cloud also reduces the time of the project's creation and realization.

Summing up. The summing up workshop took place at the Gdańsk University of Technology as a part of the E-Technologies in Engineering Education conference (eTEE) in April 2017. Representatives from all of the project's partner organizations took part in the event, as well as many of the students, teachers and business consultants from Poland and abroad (figure 7).

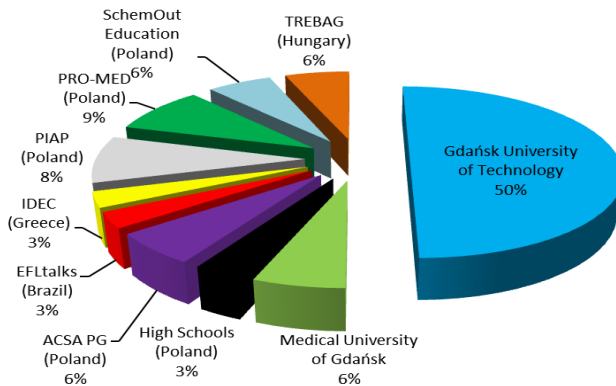


Fig. 7. Participants of the eTEE workshop

At the end of the project, over 500 registered users were enrolled in 124 Learning Rooms. While 60% of the participants were from Poland, the other 40% were representatives of foreign countries, among them: Austria, Belgium, Brazil, Bulgaria, Croatia, France, Germany, Greece, Hungary, Netherlands, Norway, Portugal, Romania, Russian Federation, Slovakia, Spain, Sweden and the UK. The results of the interdisciplinary e-collaboration project have been presented as articles, posters, speeches, webinars or workshops at 17 conferences in one year.

Although the SP4CE project has officially ended, following the idea of lifelong learning and CPD, and as an example of the ERASMUS+ project's sustainability, after the acceptance of the final report, many Learning Rooms are still being used and more are being created.

Conclusions. Based on the overview of the available programs and various platforms supporting collaboration and online education, a comparison of the available cooperation tools has been made and a solution based on the Moodle LMS platform has been proposed.

In order to check the suitability and correctness of operation of the chosen solution, cooperation with representatives of technical, medical and business environments has been established and an experimental group has been created. The information gathered was used to prove the hypothesis that using appropriate online collaboration tools makes interdisciplinary working faster and much more efficient, and also, to provide adult learners and educators with instructions for preparing selected software for the needs of various interdisciplinary e-collaboration projects.

Bibliography

1. Czaja A., Chylińska K., Grabowska A., Grabowski W., Kozłowska E., Pałasz P.: *Od koncepcji po prototyp, czyli przychodzi inżynier do lekarza*, III Kongres Rozwoju Edukacji, Kraków 2016.
2. Czaja A., Grabowska A., Kozłowska E., Pałasz P.: *Przykłady dobrej praktyki w projekcie SP4CE ERASMUS+*, Zeszyty Naukowe Wydziału Elektrotechniki i Automatyki Politechniki Gdańskiej, IV Konferencja e-Technologie w Kształceniu Inżynierów, Wydawnictwo Wydziału Elektrotechniki i Automatyki Politechniki Gdańskiej 52/2017, Gdańsk 2017, 19–24.
3. Grabowska A., Czaja A., Kozłowska E., Pałasz P.: *MOOCs in SP4CE – case studies (Strategic Partnership for Creativity and Entrepreneurship)*, 14th IEEE International Conference on Emerging eLearning Technologies and Applications, Starý Smokovec, The High Tatras, Slovakia, November 24 – 25, 2016, 73–78.
4. Grabowska A., Kozłowska E.: *Moodle MOOCs – przypadki użycia w projekcie SP4CE (partnerstwo strategiczne na rzecz kreatywności i przedsiębiorczości)*, Zeszyty Naukowe Wydziału Elektrotechniki i Automatyki Politechniki Gdańskiej, III Konferencja e-Technologie w Kształceniu Inżynierów, Wydawnictwo Wydziału Elektrotechniki i Automatyki Politechniki Gdańskiej 48/2016, Gdańsk 2016, 29–34.
5. Halman A., Etmańska D.: *Projekt i dobór materiału na implant żuchwy po resekcji kości*, Projekt Dyplomowy Inżynierski, Wydział Mechaniczny, Politechnika Gdańska, 2017.

6. Kelsey E.: *Engineering in Medicine – Behind every great medical advance, there's a great engineer*, Dartmouth Engineer Magazine, Summer 2009, <http://engineering.dartmouth.edu/> (13.06.2017 r.).
7. Kozłowska E.: *Projektowanie urządzeń medycznych z wykorzystaniem informatycznych narzędzi współpracy inżynierów i lekarzy*, Praca Dyplomowa Magisterska, Wydział Mechaniczny, Politechnika Gdańska, 2017.
8. Morschauser M.: *Improving Patient Safety Through Collaboration Between Clinical Staff and Engineering Staff in Hospitals*, Journal of Clinical Engineering, Volume 39, Number 3, July/September 2014, 129–131.
9. Mikołajewska E., Mikołajewski D.: *Plaszczyzny współpracy specjalistów medycznych oraz inżynierów biomedycznych i biocybernetyków*, Studia Medyczne 2013; 29(1), 121–128.
10. Pokoje nauki na platformie Moodle, <http://sp4ce.moodle.pl/> (02.03.2018 r.).
11. Sonnenwald, D.H., Söderholm, H.M., Welch, G.F., Cairns, B.A., Manning, J.E. and Fuchs H.: *Illuminating collaboration in emergency health care situations: paramedic-physician collaboration and 3D telepresence technology*, Information Research, 19 (2) paper 618, 6–20.

mgr inż. Ewa KOZŁOWSKA
Politechnika Gdańska
ewa.kozłowska@pg.edu.pl

Algorytmy vs prawo – uważaj, jak się uczysz!

Algorithms vs law – watch out how you learn!

Słowa kluczowe: ICT, edukacja, manipulowanie informacją, profilowanie osobowości, źródła wiedzy.

Key words: ICT, education, manipulation of information, profiling personality, sources of knowledge.

Abstract. The article presents an overview of the latest foreign and national media reports on research of the Internet, and especially social media. It addresses the problems of manipulation of information, user profiling and the propagation of untruthful and socially harmful content. In the face of the threats described, it indicates the necessity for the owners of portals to accept responsibility for the presented content and not only for the technical and functional aspects of the operation of these portals. Imposing appropriate legal regulations may enforce this process, but at the same time limit the freedom of the Internet. The text emphasizes the importance of shaping conscious and responsible attitudes of all participants in the education process towards new technologies. Well-established axiological competencies are a necessary complement to instrumental competences, and their combination is a guarantee of valuable use of ICT in lifelong learning.

Wprowadzenie. Początek 2018 roku przyniósł wiele nowych medialnych doniesień, które obnażają skalę społecznych nadużyć w Internecie, a zwłaszcza mediach społecznościowych. Udowodniono manipulowanie za pomocą mediów społecznościowych elektoratem i wpływanie na wyniki referendum w sprawie Brexitu, wyborów prezydenckich w USA w roku 2016, wyborów prezydenckich we Francji i parlamentarnych w Niemczech w 2017. Dużą rolę odegrały w tym procederze tak zwane boty, specjalizowane aplikacje, która wykonują zautomatyzowane zadania w Internecie. Zazwyczaj boty wykonują zadania, które są zarówno proste, jak i strukturalnie powtarzalne w zastępstwie człowieka i w tempie o wiele wyższym, niż byłoby to możliwe dla człowieka. Czasem ich funkcją jest udawanie ludzkiego zachowania. „Boty społecznościowe” – zautomatyzowane konta, które umożliwiają publikowanie treści lub interakcje z innymi użytkownikami bez bezpośredniego zaangażowania ludzi – były przedmiotem wielu analiz i uwagi w ostatnich latach. Konta te mogą odgrywać cenną rolę w ekosystemie mediów społecznościowych, odpowiadając na pytania

dotyczące różnych tematów w czasie rzeczywistym lub dostarczając automatyczne aktualizacje wiadomości lub wydarzeń. Jednocześnie można je również wykorzystać do próby zmiany sposobu postrzegania dyskursu politycznego w mediach społecznościowych, rozpowszechniania dezinformacji lub manipulowania systemami ocen online. Badania przeprowadzone przez zespół z Oxford Internet Institute¹, w ramach szerszego projektu odkrywającego „obliczeniową propagandę” (*computational propaganda*), wykazały, że podczas pierwszej amerykańskiej debaty prezydenckiej ponad cztery razy więcej tweetów zostało wygenerowanych przez zautomatyzowane konta na korzyść kandydata republikanów, porównując z tymi popierającymi kandydatkę demokratów. Naukowcy z Uniwersytetu Południowej Kalifornii i Uniwersytetu Indiany opracowali i przetestowali platformę wykrywania botów na Twitterze. Sklasyfikowali 14 mln kont aktywnej anglojęzycznej populacji Twittera, ustalając optymalne wyniki progowe, które dzielą konta ludzi i botów dla kilku modeli prostych i wyrafinowanych botów. Uzyskane wyniki badań pozwalają oszacować udział bota na od 9% do 15% całej populacji. Udział w procederze manipulowania użytkownikami portali społecznościowych miały również fałszywe konta należące do internetowych trolli, działających często w większych, sterowanych z zewnątrz strukturach nazywanych farmami trolli.

Boty odgrywają bardzo istotną rolę w rozsyłaniu tak zwanych *fake news*, nieprawdziwych lub niesprawdzonych informacji wprowadzających w błąd odbiorców. Termin *fake news* to neologizm w języku angielskim dosłownie znaczący fałszywe wiadomości. Odnosi się on do informacji, które nie mają pokrycia w rzeczywistości, jednak mimo to są przedstawiane jako prawdziwe w wiadomościach bądź portalach społecznościowych. Raport z projektu badawczego prowadzonego przez MIT (Massachusetts Institute of Technology)² – podczas którego naukowcy prześledzili kaskady wiadomości rozsiewanych na Twitterze – udowodnił, że to ludzie, a nie boty, są głównie odpowiedzialni za rozpowszechnianie wprowadzających w błąd informacji.

Badania dostarczyły różnych sposobów kwantyfikacji tego zjawiska: np. prawdopodobieństwo ponownego wysłania fałszywych wiadomości jest o 70% wyższe niż prawdziwych. Czas potrzebny na dotarcie prawdziwych historii do określonej grupy odbiorców jest ok. sześć razy dłuższy niż w przypadku fałszywych. Fałsz rozprzestrzenia się znacznie dalej, szybciej, głębiej i szerzej niż prawda we wszystkich kategoriach informacji, a w wielu przypadkach o rząd wielkości. Naukowcy z MIT twierdzą, że jest wysoce prawdopodobne, że to samo zjawisko występuje na innych platformach mediów społecznościowych, w tym na FB, ale podkreślają, że potrzebne są dokładne badania. Tak więc za szerzenie fałszu i propagandy w dużej mierze odpowiada czynnik ludzki, a nie tylko technologia, która dostarczyła narzędzia umożliwiające manipulowanie społeczeństwem na wielką skalę. Zagadnienia te stanowią istotne wyzwanie dla nauk społecznych, a zwłaszcza edukacji zarówno dzieci, jak i dorosłych. Umiejętność oceny wartości i wiarygodności informacji oraz źródła jej pocho-

¹ S.C. Woolley, P.N. Howard, *Political Communication, Computational Propaganda, and Autonomous Agents – Introduction*, „International Journal of Communication” 2016, No. 10, s. 4882–4890.

² S. Vosoughi, D. Roy, S. Aral, *The spread of true and false news online*, „Science” 2018, Vol. 359, Issue 6380, s. 1146–1151.

dzenia jest warunkiem koniecznym bezpiecznego funkcjonowania w świecie ICT (*Information and Communication Technologies*)³.

Algorytmy – jak skutecznie profilować użytkownika? Masowe rozpowszechnianie fałszywych informacji to jednak nie największy kłopot Marka Zuckerberga, twórcy i Generalnego Dyrektora (*CEO*) Facebooka. W marcu 2018 roku Christopher Wylie, dyrektor ds. badań w brytyjskiej firmie Cambridge Analytica ujawnił redaktorom *Guardiana* i *Observera* szokujące informacje na temat wykorzystywania przez tę firmę danych nielegalnie pozyskiwanych z FB. Cambridge Analytica we współpracy z FB przeprowadzała testy oraz quizy, które posłużyły do zgromadzenia danych, w celu stworzenia profili psychologicznych⁴. Cambridge Analytica to spółka, która pracowała zarówno przy kampanii promującej Brexit przed referendum w Wielkiej Brytanii, jak i przy kampanii prezydenckiej Donalda Trumpa w 2016 roku. Jak twierdzi sam Christopher Wylie, użytkownik serwisów społecznościowych pozostawia w jednym miejscu mnóstwo informacji o tym, kim jest zarówno w życiu prywatnym, jak i zawodowym (np. lajkując coś). Informacje te mogą być w prosty sposób wyłapane i przepuszczone przez algorytm, który uczy się, kim jest ta osoba. Analizuje jej zachowania przez cały czas i w wielu aspektach. Tak zbudowany system może być lepszy od człowieka w przewidywaniu zachowań ludzi. Stąd mocne przesłanki, by stwierdzić, że dzięki Facebookowi w pośredni sposób można wpływać na to, co jego użytkownicy myślą o zjawiskach, problemach czy politykach. FB buduje im profil klienta, wzmacnia zainteresowania jakimiś zagadnieniami, po to, by później podsunąć rozwiązania. Osoby biorące udział w testach wyrażały zgodę na przetwarzanie swoich danych, ale, jak się okazało, system gromadził także informacje o wszystkich znajomych użytkownika bez ich zezwolenia. Szczegółowe dane o 87 mln osób były uzyskane dzięki bezpośredniej zgodzie jedynie 300 tys. z nich. Zrobili to, klikając bezrefleksyjnie „Akceptuję” pod długim, niezrozumiałym i nieprzeczytanym regulaminem. Dane tych milionów użytkowników portalu społecznościowego miały zostać użyte przez sztaby kampanii prezydenckiej Donalda Trumpa w USA oraz nawołującej do Brexitu w Wielkiej Brytanii.

Okazało się, że już w 2016 roku FB wiedział o wycieku danych i zażądał ich usunięcia przez CA, niestety FB nawet nie sprawdził, czy faktycznie dane pozyskane nielegalnie zostały skasowane oraz nie poinformował użytkowników o wycieku ich danych. Mimo oficjalnych przeprosin M. Zuckerberga za „naruszenie zaufania”, opublikowanych w całostronicowych ogłoszeniach zamieszczonych w największych brytyjskich i amerykańskich gazetach, akcje portalu tępnęły, a samego dyrektora zaprowadziły na przesłuchania przed komisje senackie Stanów Zjednoczonych. M. Zuckerberg udzielił pozytywnej odpowiedzi na to pytanie, stwierdzając, że w tej chwili w FB

³ Zob. więcej: rozważania nt. „Nowe technologie – nowe zagrożenia wyzwaniem dla edukacji” w monografii: E. Baron-Polańczyk, *My i Oni. Uczniowie wobec nowych trendów ICT*, Oficyna Wyd. UZ, Zielona Góra 2018 (w druku).

⁴ C. Cadwalladr, *I made Steve Bannon’s psychological warfare tool’: meet the data war whistleblower*, *The Guardian*, 17.03.2018, <https://www.theguardian.com/news/2018/mar/17/data-war-whistleblower-christopher-wylie-faceook-nix-bannon-trump> [22.04.2018].

jest zespół liczący 20 tys. osób, które zajmują się każdego dnia wykrywaniem i usuwaniem nieodpowiednich treści z serwisu. Dodał, że jego zdaniem za 5–10 lat algorytmy sztucznej inteligencji będą w stanie wychwytywać nawet mowę nienawiści i FB nad tym pracuje, ale chwilowo jeszcze muszą się tym zajmować ludzie⁵. Drugi istotny problem poruszony podczas przesłuchania to kwestia stworzenia odpowiednich regulacji dla sektora technologii, który jak widać nie może regulować się sam.

Giganci Internetu – kto odpowiada za treść? Widać więc wyraźnie, że dyskusja o roli ICT w codziennym funkcjonowaniu społeczeństw musi zmierzyć się z podstawowym pytaniem o formy i zakres odpowiedzialności portali i ich użytkowników za upowszechnianą treść. Jak podkreśla w swojej nowej książce brytyjski historyk Timothy Garton Ash, dzięki dostępowi do Internetu wolność słowa nabrała nowego wyrazu. Każdy może publikować niemal wszystko i docierać do milionów odbiorców. Równie łatwo jest propagować treści wartościowe jak szerzyć fałsz czy mowę nienawiści. Giganci Internetu – koncerny takie jak Facebook, Google czy Amazon dysponują potęgą w kreowaniu dyskursu społecznego. Często za tą potęgą nie stoi człowiek, a wyrafinowane algorytmy sztucznej inteligencji. Zasady funkcjonowania, na których w większości opierają się te algorytmy, premiuje zaangażowanie, dążą do tego, by użytkownicy spędzali na portalach jak najwięcej czasu. Koncentrują w jednym miejscu wiele usług i sprzyjają wszystkiemu, co jest ekscytujące i może przyciągnąć uwagę, a *fake news* wpisuje się w ten model idealnie. Ma on więcej odśłon, a odpowiedni algorytm pozycjonuje go jeszcze wyżej. W rezultacie fałsz ma zdecydowanie większe szanse, by stać się hitem Internetu niż prawdziwa informacja. Im słabiej jesteśmy wykształceni i bardziej ukierunkowani ideologicznie, tym większe dla nas zagrożenie stanowi Internet⁶. Problemem współczesnego świata jest pogłębiająca się radykalizacja, która jest następstwem polaryzacji dyskusji opartej na wydawaniu opinii bez odniesienia się do faktów. Zarówno w USA, jak i w Polsce, osoby, które oglądają tylko jeden kanał telewizyjny i czytają jedną gazetę, nie sięgają po inne tytuły, które są źródłem odmiennej opinii. W efekcie osoby z takich „baniak informacyjnych” żyją w kompletnie osobnych światach. Zatem, jak stwierdza T.G. Ash „z jednej strony mamy więc do czynienia z efektem pogłosu, czyli wsłuchiwania się w opinie, które pozwolą nam utwierdzić się w przekonaniu o swoich racjach, z drugiej strony coraz mniej jesteśmy świadomi tego, co konsumujemy w Internecie. Badania na Oksfordzie pokazały, że nawet wyedukowani i inteligentni studenci nie wiedzieli, skąd pochodzą informacje, które przeczytali na Facebooku – czy z CNN, czy z BBC, czy z Kremla”⁷.

Opracowanie i wdrożenie stosownych ram prawnych dla nowych technologii jest trudnym, ale wydaje się, że koniecznym wyzwaniem współczesności. Tym bardziej że

⁵ M. Wąsowski, *Oto najważniejsze wątki z przesłuchania Marka Zuckerberga przed komisjami Senatu USA*, Business Insider, 10.04.2018, <https://businessinsider.com.pl/firmy/zarzadzanie/zeznanie-marka-zuckerberga-w-senacie-usa-przesluchanie-10-kwietnia/dr8f4ye> [28.04.2018].

⁶ Zob.: T.G. Ash, *Wolne słowo. Dziesięć zasad dla połączonego świata*, Wyd. Znak, Kraków 2018.

⁷ *Po co nam wolna prasa?* Wywiad z prof. Timothy Garton Ash, <http://www.newsweek.pl/wideo/tomasz-lis-wydanie-specjalne-po-co-nam-wolna-prasa-film,426539.html> [03.05.2018].

wielu użytkowników Internetu nadal lekceważy ochronę własnej prywatności i danych osobowych. Zapominają, że co raz trafi do Internetu, na zawsze tam zostaje. Takie niefrasobliwe zachowanie w połączeniu z deficytem wiedzy informatycznej często umożliwia cyberprzestępcom kradzież tożsamości.

Przykładem regulacji, która właśnie wchodzi w życie i ma zwiększyć bezpieczeństwo użytkowników, chronić ich prywatność oraz harmonizować prawo w ramach UE jest „Ogólne rozporządzenie o ochronie danych” – RODO (GDPR – *General Data Protection Act*). Dyrektywa została przyjęta 27 kwietnia 2016 i po dwuletnim okresie przejściowym od 25 maja 2018 zaczyna obowiązywać w krajach członkowskich UE⁸. Nowe prawo ma m.in. zapewnić: łatwiejszy dostęp do danych (zapewnienie większej liczby informacji na temat sposobu przetwarzania danych i zapewnienie, aby informacje te były dostępne w przejrzysty i zrozumiały sposób), nowe prawo do przenoszenia danych (ułatwia przesyłanie danych osobowych pomiędzy dostawcami usług), jaśniejsze prawo do usunięcia danych („prawo do bycia zapomnianym”), prawo do bycia niezwłocznie poinformowanym w razie ataku hakerskiego na dane (firmy będą także zobligowane zawiadomić odpowiednie organy nadzorcze ds. ochrony danych), technologie takie jak pseudonimizacja oraz szyfrowanie. Rozporządzenie reguluje również ogólne warunki nakładania administracyjnych kar pieniężnych oraz wprowadza dwa bardzo dotkliwe przedziały kar dla administratorów danych.

Mark Zuckerberg już oświadczył, że choć zasadniczo zgadza się z restrykcyjną reformą prawa ochrony danych osobowych, którą w UE wprowadza RODO, to jego koncern nie zamierza stosować się do zasad przez nie narzucanych poza obszarem UE. W firmie trwają prace nad własnymi zasadami dotyczącymi ochrony danych, które zostaną wdrożone na całym świecie⁹. Facebook rozpoczął kampanię edukacyjną, która w możliwie przystępny sposób tłumaczy kwestie bezpieczeństwa danych i zarządzania prywatnością¹⁰. FB wprowadził również nowe globalne centrum prywatności danych, które pozwala użytkownikom organizować, kto widzi ich posty i jakie typy reklam są wyświetlane. Wytłumaczony został też model biznesowy FB, oparty na wykorzystywaniu zebranych informacji do sprzedawania treści reklamowych. Sposób, w jaki największe firmy technologiczne poradzą sobie z regulacjami, najprawdopodobniej wpłynie na funkcjonowanie całego rynku nowych technologii, gdyż mniejsze firmy często na nich się wzorują. Idąc za przykładem UE, inne państwa mogą również zacząć domagać się podobnych środków prawnych ochrony danych dla swoich obywateli. Być może nieco utopijna wizja „wolnego Internetu” przechodzi na naszych oczach do historii.

⁸ Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) 2016/679 z dnia 27 kwietnia 2016 r. w sprawie ochrony osób fizycznych w związku z przetwarzaniem danych osobowych i w sprawie swobodnego przepływu takich danych oraz uchylenia dyrektywy 95/46/WE (ogólne rozporządzenie o ochronie danych) <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=celex:32016R0679> [03.05.2018].

⁹ *Facebook nie będzie stosować RODO poza Unią Europejską*, PAP, <https://businessinsider.com.pl/firmy/strategie/rodo-stanowisko-facebooka-pozza-ue/hwhty4y> [03.05.2018].

¹⁰ *Giving You More Control of Your Privacy on Facebook*, Facebook Newsroom, <https://newsroom.fb.com/news/2018/01/control-privacy-principles/> [05.05.2018].

Patostreamy – dlaczego zło jest atrakcyjne? Kolejnym problemem jest również bardzo łatwa dostępność w Internecie nieodpowiednich treści propagujących niemoralne, patologiczne czy wręcz kryminalne zachowania. Dużą popularnością cieszą się szczególnie wśród młodych odbiorców tak zwane „patostreamy”. Jak wskazuje sama nazwa, będąca zlepkiem słów patologia i stream (czyli transmisja strumieniowa), jest to przekaz na żywo zawierający patologiczne treści. To zjawisko społeczne występuje głównie na YouTube i pokazuje, że również ten największy na świecie portal wideo, należący do Google, ma problem z prezentowanymi treściami, a mechanizmy ich propagacji są tożsame z tymi FB czy Twittera. Kiedy platforma była jeszcze małym serwisem, rekomendacje podlegały żywym osobom, które proponowały, jakie kolejne wideo będzie nam wyświetlać się w polecanych. Gdy użytkowników i filmów zaczęło przybywać w postępie geometrycznym, serwis podjął decyzję o zastąpieniu ludzi algorytmami, które dopasowują, co nam się wyświetli na podstawie naszej historii przeglądania. Google jest brokerem reklamowym, sprzedającym naszą uwagę firmom, które za to zapłacą. Im dłużej ludzie pozostają na YouTube, tym więcej pieniędzy zarabia Google – bot musi więc zasugerować takie treści, które będą chętniej oglądane przez danego widza. Treść nie ma znaczenia, o ile nie zawiera elementów niezgodnych z polityką serwisu.

Używając wyszukiwanych przez użytkownika haseł, bot indeksuje wszystkie najlepsze polecane filmy i śledzi te, które są najczęściej polecane. Działanie tego algorytmu, które zaobserwowała dziennikarka NYT („The New York Times”) przy tematach politycznych, skłoniło ją do przeprowadzenia kilku eksperymentów z tematami niepolitycznymi. Pojawił się ten sam podstawowy mechanizm: filmy o wegetarianizmie prowadziły do filmów o weganizmie, filmy o joggingu prowadziły do filmów o uprawianiu ultramaratonu. Autorka stwierdza, że „nigdy nie jesteś dość ‘hard core-owy’ dla algorytmu rekomendacji YouTube. Promuje, rekomenduje i rozpowszechnia filmy wideo w sposób, który wydaje się stale podnosić stawkę. Mając ok. miliarda użytkowników, YouTube może być jednym z najpotężniejszych instrumentów radykalizujących w XXI wieku”¹¹. Potwierdza to projekt Algotransparency¹², za którym stoi Guillaume Chaslot, były pracownik YouTube. Demonstruje on, jak potencjalnie działa bot serwisu odpowiedzialny za rekomendacje i stwierdza: „po obejrzeniu 20 filmów o tym, że Ziemia jest płaska, niektórzy w to uwierzą”. W podobny sposób wzrasta zainteresowanie teoriami spiskowymi, kwitną ruchy antyszczepionkowe czy negujące teorię ewolucji – algorytm serwisu wpycha użytkowników w bańki informacyjne. Ta sytuacja jest szczególnie niebezpieczna, biorąc pod uwagę, jak wielu ludzi wykorzystuje YouTube w celu uzyskania informacji.

Podobnie jak w przypadku propagowania *fake news* pojawia się pytanie o odpowiedzialność portalu za treść. YouTube dysponuje tak zwanymi wytycznymi dla społeczności, które są zbiorem zasad, jakich twórcy powinni przestrzegać, wrzucając filmy. To także wskazówki dla samych widzów odnośnie do tego, które treści

¹¹ Z. Tufekci, *YouTube, the Great Radicalizer*, “The New York Times” 10.03.2018, <https://www.nytimes.com/2018/03/10/opinion/sunday/youtube-politics-radical.html> [05.05.2018].

¹² *Projekt Algotransparency*, <https://algotransparency.org> [05.05.2018].

„oflagowywać”, czyli zgłaszać do sprawdzenia przez pracowników YouTube. Specjalne algorytmy wyłapują też i blokują materiały terrorystyczne czy drastyczne, jednak trudno jest monitorować wszystkie transmisje na żywo. Pomimo podejmowanych przez portal działań wydaje się, że systemy weryfikacji treści nie są wystarczająco skuteczne. Można odnieść wrażenie, że podobnie jak fałsz, zło szerzy się w Internecie szybciej, dalej i głębiej niż dobro. Może jest bardziej atrakcyjne?

Podsumowanie. Używanie prostych i powtarzalnych haseł, klikanie w podejrzane linki i otwieranie załączników do poczty niewiadomego pochodzenia, to najczęstsze przyczyny utraty lub wycieku danych czy zainfekowania systemu informatycznego. Cyberprzestępcy cały czas doskonalą swój warsztat, zaprzęgając sztuczną inteligencję do prowadzenia spersonalizowanych ataków socjotechnicznych z wykorzystaniem złośliwego oprogramowania. Głównym wektorem tych ataków są media społecznościowe. Według Raportu CERT Orange Polska za rok 2017 najczęściej wybranym przez cyberprzestępców typem ataku w minionym roku były próby infekcji oprogramowaniem typu *ransomware* (szyfruje zawartość dysku twardego i żąda odpłatności okupu, jak pamiętny WannaCry) oraz *phishing* (podszywanie się pod inną osobę lub instytucję w celu wyłudzenia określonych informacji). Obie te formy ataku wymagają dla swej skuteczności określonych zachowań atakowanego użytkownika. Jak słusznie stwierdzają autorzy raportu: „Najlepszą bronią przed niebezpieczeństwami w Internecie jest wiedza, a w razie zaistnienia zagrożenia – odpowiednia reakcja. [...] Inicjacja internetowa zaczyna się coraz wcześniej, a wraz z nią pojawia się odpowiedzialność rodziców i wychowawców za przekazanie i dostosowanie tej wiedzy do aktualnych potrzeb. Wprowadzając dziecko w świat Internetu, musimy przekazywać zasady, które w nim panują oraz przygotować środowisko, z którego dzieci korzystają – aby jak najbardziej ograniczyć wpływ szkodliwych treści czy niebezpiecznych zachowań. Niezwykle ważny jest ten pierwszy moment, bo wtedy uczymy dziecko podstawowych zasad, ale musimy też pamiętać o nastolatkach i nie pozostawić ich samym sobie. Z każdym rokiem zmieniają się przecież potrzeby dziecka, mamy do czynienia z ciągle nowymi zjawiskami i zagrożeniami”¹³.

Pojawiają się więc pytania o rolę rodziców i domu rodzinnego oraz nauczycieli i całego systemu edukacji w procesie wychowania do nowych technologii. Wielu rodziców kontrolę tego, co ich pociechy oglądają lub transmitują w Internecie¹⁴,

¹³ *Raport CERT Orange Polska za rok 2017*, <https://www.cert.orange.pl/aktualnosci/przedstawiamy-raport-cert-orange-polska-za-2017-rok> [05.05.2018].

¹⁴ Zob.: wyniki badań dot. kontroli rodzicielskiej w użytkowaniu Internetu, wg których ponad połowa badanych nastolatek (55,6%) zadeklarowała, iż ich rodzice nie interesują się tym, co robią w Internecie, a 39,3% stwierdziło, że chociaż rodzice starają się kontrolować, ale nie jest to kontrola pełna lub skuteczna. Tylko co dwudziesty respondent (5,1%) odpowiedział, że rodzice mają pełną kontrolę nad ich aktywnością w sieci. Dominującym sposobem kontroli rodzicielskiej okazuje się być kontrola pośrednia, tzn. rozmowa z dzieckiem (62,3%) lub wgląd do profili na serwisach społecznościowych (17,0%). Stosunkowo nieliczni rodzice stosują kontrolę techniczną bezpośrednią: urządzenia transferujące sygnał (13,2%), filtr rodzicielski (2,3%). Zob.: A. Wrońska, R. Lange, *Nastolatek jako użytkownik Internetu – społeczny wzorzec konsumpcji*, [w:] M. Tanaś (red.), *Nastolatki wobec Internetu*, Wyd. NASK, Warszawa 2017, s. 25–26.

utożsamiają z wyłączeniem Internetu „za karę”. W tej sytuacji na systemie edukacji ciąży obowiązek przygotowania i ukształtowania świadomego użytkownika technologii internetowych – ucznia nowej ery. Pojawia się pytanie o przygotowanie do tego obowiązku szkoły i samych nauczycieli. Informatyzacja placówek oświatowych w Polsce jest daleka od doskonałości. Nadal niewiele szkół dysponuje polityką bezpieczeństwa informacji i poprawnie wdrożonymi procedurami bezpiecznej eksploatacji systemów informatycznych czy ochrony danych osobowych. Poprawę tego stanu z pewnością przyniesie wspomniane już wejście w życie przepisów RODO, które wymuszają na organach prowadzących i dyrekcjach szkół podjęcie działań w tym zakresie.

Wartość i wiarygodność źródła pozyskiwania wiedzy i umiejętności przez uczniów w zakresie obsługi i wykorzystywania nowych technologii były przedmiotem autorskich badań¹⁵. Najważniejsze zagregowane rezultaty badań, próby 2510 respondentów z czterech etapów kształcenia (rozkład częstości dla 3585 uczniowskich wskazań), wykazały, że: 1) Dzieci i młodzież zdradzają, że o nowych technologiach uczą się przede wszystkim od swoich nauczycieli, w tym wyróżniając szczególnie nauczycieli zajęć komputerowych i informatyki. Odpowiedzi te zajmują dwa pierwsze miejsca w częstości ich występowania – łącznie stanowią prawie trzecią część (31,9%) wskazań. Możemy tu mówić o samoukach i samouctwie, a nawet o samorzutnym rozwoju i stałej potrzebie (samo)kształcenia ustawicznego. Kategoria „SAM się uczyć” uplasowała się na trzecim miejscu (w liczbie 14,8%) uczniowskich wskazań; 3) Co dziesiąty badany (tj. ok. 10%) mówił, że wiedzę i umiejętności w zakresie ICT czerpie albo od rodziców (darząc w tym względzie naturalnym zaufaniem i autorytetem matkę i/lub ojca) albo z internetowych zasobów – co stawia na równi te dwa źródła wsparcia w budowaniu uczniowskiej wiedzy; 4) Dalej, jako źródło wiedzy i umiejętności w zakresie ICT (w liczbie mniejszej niż 7,5% wskazań) uczniowie wyliczali kolejno: rodzeństwo, szkołę, znajomych, rówieśników, rodzinę, dom i bibliotekę.

Grupując uzyskane wyniki w szersze znaczeniowo kategorie, możemy uogólniając stwierdzić, że źródła wiedzy i umiejętności w zakresie ICT uczniowie widzą głównie w edukacji nieformalnej. Zaliczając do tego zakresu wypowiedzi zwracające uwagę na rodziców, rodzeństwo, znajomych, bliską i dalszą rodzinę, rówieśników, samouctwo i Internet oraz książki, bibliotekę i „inne” osoby – stanowią one ponad połowę wyliczeń (61,9%). Mimo że wskazania na nauczycieli zajmują pierwsze miejsca, to w sumie dzieci i młodzież mniejsze znaczenie przypisują edukacji formalnej, pomniejszając wagę zorganizowanego procesu kształcenia i oddziaływań placówek oświatowych.

Przytoczone na zakończenie wyniki badań pokazują, że w świecie ICT uczymy się wszyscy, nieustannie i wspólnie w sieci wzajemnych relacji o różnej sile i charakterze. Każdy uczestnik tego procesu powinien posiadać, oprócz koniecznych kompetencji instrumentalnych, ugruntowane kompetencje kierunkowe (aksjologiczne), gdyż tylko ich połączenie daje gwarancję wartościowego wykorzystania ICT w całościowej edukacji.

¹⁵ Zob. rozdział „Źródła wiedzy i umiejętności w zakresie ICT”, [w:] E. Baron-Polańczyk, *My i Oni...*, op. cit.

Bibliografia

1. Ash T.G., *Wolne słowo. Dziesięć zasad dla połączonego świata*, Wyd. Znak, Kraków 2018.
2. Baron-Polańczyk E., *My i Oni. Uczniowie wobec nowych trendów ICT*, Oficyna Wyd. UZ, Zielona Góra 2018 (w druku).
3. Cadwalladr C., *I made Steve Bannon's psychological warfare tool': meet the data war whistleblower*, The Guardian, 17.03.2018, <https://www.theguardian.com/news/2018/mar/17/data-war-whistleblower-christopher-wylie-faceook-nix-bannon-trump> [22.04.2018].
4. *Facebook nie będzie stosować RODO poza Unią Europejską*, PAP, <https://businessinsider.com.pl/firmy/strategie/rodo-stanowisko-facebook-a-pozza-ue/hwhty4y> [03.05.2018].
5. *Giving You More Control of Your Privacy on Facebook*, Facebook Newsroom, <https://newsroom.fb.com/news/2018/01/control-privacy-principles/> [05.05.2018].
6. Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
7. *Po co nam wolna prasa?* Wywiad z prof. Timothy Garton Ash, <http://www.newsweek.pl/wideo/tomasz-lis-wydanie-specjalne-po-co-nam-wolna-prasa-film,426539.html> [03.05.2018].
8. *Projekt Algotransparency*, <https://algotransparency.org> [05.05.2018].
9. *Raport CERT Orange Polska za rok 2017*, <https://www.cert.orange.pl/aktualnosci/przedstawiamy-raport-cert-orange-polska-za-2017-rok> [05.05.2018].
10. Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) 2016/679 z dnia 27 kwietnia 2016 r. w sprawie ochrony osób fizycznych w związku z przetwarzaniem danych osobowych i w sprawie swobodnego przepływu takich danych oraz uchylenia dyrektywy 95/46/WE (ogólne rozporządzenie o ochronie danych) <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=celex:32016R0679> [03.05.2018].
11. Stamos A., *Authenticity Matters. The IRA Has No Place on Facebook*, <https://newsroom.fb.com/news/2018/04/authenticity-matters/> [03.05.2018].
12. Tufekci Z., *YouTube, the Great Radicalizer*, "The New York Times" 10.03.2018, <https://www.nytimes.com/2018/03/10/opinion/sunday/youtube-politics-radical.html> [05.05.2018].
13. Vosoughi S., Roy D., Aral S., *The spread of true and false news online*, „Science” 2018, Vol. 359, Issue 6380.
14. Wąsowski M., *Oto najważniejsze wątki z przesłuchania Marka Zuckerberga przed komisjami Senatu USA*, Business Insider, 10.04.2018, <https://businessinsider.com.pl/firmy/zarzadzanie/zeznanie-marka-zuckerberga-w-senacie-usa-przesluchanie-10-kwietnia/dr8f4ye> [28.04.2018].
15. Woolley S.C., Howard P.N., *Political Communication, Computational Propaganda, and Autonomous Agents – Introduction*, "International Journal of Communication" 2016, No. 10.
16. Wrońska A., Lange R., *Nastolatek jako użytkownik Internetu – społeczny wzorzec konsumpcji*, [w:] M. Tanaś (red.), *Nastolatki wobec Internetu*, Wyd. NASK, Warszawa 2017.

dr hab. Eunika BARON-POLAŃCZYK, prof. UZ

Uniwersytet Zielonogórski

e-mail: e.baron@iibnp.uz.zgora.pl

Projektowanie kwalifikacyjnych kursów zawodowych w aspekcie mobilności i sukcesu na rynku pracy

Designing professional qualification courses in the aspect of mobility and success on the labour market

Słowa kluczowe: kwalifikacyjny kurs zawodowy, edukacja ustawiczna, kariera zawodowa, standard kompetencji zawodowych, rynek pracy.

Key words: professional qualification course, continuing education, professional career, professional competence standard, labour market.

Abstract. Original research results on planning career, based on professional qualification courses, are presented. Professional qualification courses for professions in the area of services are designed. They are relevant to the European and National Qualification Frameworks (EQF and NQF) and a core curriculum or new professional competence standards. Achieved competences increase the potential and the mobility on the labour market.

Wprowadzenie. Celem kształcenia zawodowego jest przygotowanie uczących się do aktywnego funkcjonowania w warunkach gospodarki rynkowej. Kształcenie zawodowe łączy w sobie działania związane ze zdobyciem zawodu poprzez nabycie kwalifikacji w warunkach rzeczywistych i szkolnych oraz uzupełnianie kwalifikacji na kursach zawodowych. Nowe podejście w kształceniu zawodowym polega na wyodrębnieniu w zawodach konkretnych kwalifikacji, które można uzyskać na kursach. Działania te dają nie tylko możliwość uzupełnienia wykształcenia, ale również zupełną zmianę profilu kształcenia. Kwalifikacyjne kursy wpisują się w europejski system ustawicznej edukacji zawodowej i planowania kariery zawodowej. Odniesienie sukcesu w pracy zawodowej jest uwarunkowane ciągłym uzupełnianiem wiedzy, umiejętności, kwalifikacji, kompetencji (Bednarczyk H., Pawłowa M., 2015, s. 42–50). Wymogiem współczesności staje się również umiejętność szybkiego uczenia się a nawet przekwalifikowywania i zmiana zawodu.

W artykule przedstawiono ramy teoretyczne i metodologiczne ustawicznej edukacji zawodowej na podstawie badań współczesnych problemów pedagogiki pracy: D. Dato, P. Dehnbostela, S. Kwiatkowskiego, R. Macleana, T. Nowackiego, F. Raunera,

F. Szloska. Z. Wiatrowskiego. Ukazano współczesne możliwości ustawicznej edukacji zawodowej, rozwoju zawodowego, asymilacji do różnych środowisk pracy i mobilności zawodowej.

Ramy teoretyczne i metodologiczne. Podstawową teorią pedagogiki pracy jest teoria rozwoju zawodowego opisywana w pracach K. Czarnieckiego, D.E. Supera, J.L. Hollanda, A. Roe, E. Ginzberga, T. Nowackiego i innych.

Donald E. Super twierdzi, że proces rozwoju zawodowego człowieka obejmuje całe życie, od dzieciństwa do późnej starości. Uwarunkowany jest czynnikami: roli, osobistymi i sytuacyjnymi. Czynniki wpływają nie tylko na rozwój zawodowy jednostki, ale także pozostają w ścisłym związku ze stopniem dojrzałości zawodowej (Trzeciak W., Drogosz-Zabłocka E. (red.), 1999). J. Holland utożsamia wybór zawodu i środowiska pracy z typem osobowości. Według A. Roe na rozwój kariery zawodowej wpływa wczesne dzieciństwo. Wybór zawodu zależy od struktury potrzeb człowieka, a sukces od statusu ekonomicznego rodziny oraz zdolności jednostki (Noworol Cz., 2010). T. Nowacki uznaje pracę za podstawową kategorię pedagogiki pracy. Na wybór drogi edukacyjnej, a w konsekwencji pracy zawodowej wpływają zmiany pracy, środowisko życia i kształcenia łącznie z predyspozycjami indywidualnymi. Jednostka podlega jednak bardzo silnym ograniczeniom i uwarunkowaniom (Nowacki T., 2010).

Projektowanie programów nauczania oparte jest na teorii doboru treści kształcenia. Dydaktyka wykorzystuje między innymi teorie: encyklopedyzmu, formalizmu, utylitaryzmu dydaktycznego oraz egzemplaryzmu, strukturalizmu, materializmu funkcjonalnego, teorię problemowo-kompleksową i teorię programowania dydaktycznego (Pilch T (red.), 2004). Bardziej współczesne podejście doboru treści kształcenia stanowią koncepcje: przedmiotowa, szerokich pól treściowych, funkcji życiowych, ośrodków aktywizujących i tzw. rdzeni treściowych (Piotrowski E., 2009). W koncepcji przedmiotowej następuje podział treści nauczania na przedmioty. W teorii nauczania aktywizującego główny nacisk położony jest na czynności uczniów, które mają motywować do uczenia się. Dobór treści kształcenia według rdzenia treściowego zakłada wyróżnienie składników o podstawowym znaczeniu dla danego zagadnienia lub problemu (rdzeń treściowy) oraz takich, które mają w stosunku do nich rolę drugorzędną.

W projektowaniu kwalifikacyjnych kursów zawodowych niezbędne jest uwzględnienie paradygmatu edukacji w ciągu całego życia, który wpływa na ideę, organizację i technologię współczesnej edukacji formalnej, nieformalnej i pozaformalnej.

W artykule przedstawiono próbę rozwiązania następujących problemów badawczych:

Jak projektować kwalifikacyjne kursy zawodowe inspirowane podstawą programową kształcenia w zawodach?

Jak projektować kwalifikacyjne kursy zawodowe z wykorzystaniem standardów kompetencji zawodowych?

Jak nowe elastyczne kwalifikacyjne kursy zawodowe wpływają na rozwój zawodowej kariery uczestnika?

Podstawą refleksji naukowej były badania i opracowania dla wybranych zawodów: *krawiec, technik technologii odzieży, projektant wzornictwa przemysłowego*, zrealizowane w projektach:

- *Modyfikacja metodologii opracowania opisów standardów kompetencji zawodowych, opracowanie 300 opisów tych standardów i wprowadzenie ich do bazy danych PO Kapitał Ludzki 2011–2013.*
- *Przedsiębiorczość w sieci – Internet szansa na wzrost konkurencyjności.* IW EQUAL. F320 2005–2008, ITeE – PIB Radom.
- *System wsparcia uczenia się pozaformalnego i nieformalnego dla pracowników o niskich kwalifikacjach. Supporting system for nonformal and informal learning for low-skilled workers* Leonardo da Vinci, 2010–2012.
- *Certyfikacja mentorów i nauczycieli, Leonardo da Vinci LLP-LDV-TOI-12-AT-0015, 2012–2015.*

W referowanych badaniach stosowano następujące metody i techniki badawcze: sondaż diagnostyczny, biograficzna analiza dokumentów, wywiady.

W Instytucie Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu i częściowo w Uniwersytecie Technologiczno-Humanistycznym prowadzone były badania pracy w następujących aspektach:

- środowiska pracy w wybranych sektorach, branżach i przedsiębiorstwach (1986–1996),
- stanowisk pracy, zadań zawodowych, opracowania i wdrożenia standardów kompetencji/kwalifikacji zawodowych 1998–2013, programów modułowych i e-podręczników (1999–2007, 2009–2015).

Projektowanie kwalifikacyjnych kursów zawodowych inspirowanych podstawą programową kształcenia w zawodach. Kwalifikacyjny kurs zawodowy to pozaszkolna forma kształcenia ustawicznego, której program nauczania uwzględnia podstawę programową kształcenia w zawodach w zakresie jednej kwalifikacji (Wesołowska A., Pfeiffer A., 2013, s. 5). Jego ukończenie umożliwia przystąpienie do egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie w ramach tej kwalifikacji. Zakończenie kształcenia potwierdzone jest zaświadczeniem.

Kursy kwalifikacyjne konstruowane są dla zawodów w obszarach kształcenia¹ według sekcji Polskiej Klasyfikacji Działalności (PKD). Zawody pogrupowane są pod względem wspólnych lub zbliżonych kwalifikacji wymaganych do realizacji zadań zawodowych. Poszczególne zawody mają przyporządkowane: trzy, dwie lub jedną kwalifikację.

Klasyfikacja zawodów szkolnictwa zawodowego (KZSZ) przewiduje możliwość prowadzenia kursów zgodnie z Europejską i Polską Ramą Kwalifikacji (EQR), (PQR).

¹ Obszary kształcenia: AU – administracyjno-usługowy; BD – budowlany; EE – elektryczno-energetyczny; MG – mechaniczny i górnictwo-hutniczy; RL – rolniczo-leśny z ochroną środowiska; TG – turystyczno-gastronomiczny; MS – medyczno-społeczny; ST – artystyczny.

W podstawie programowej kwalifikacje opisane są efektami kształcenia, które odnoszą się do wiedzy, umiejętności zawodowych oraz kompetencji personalnych i społecznych.

Opisane efekty kształcenia należy uwzględnić podczas projektowania kursów na podstawie KZSZ i podstawy programowej kształcenia w zawodach. Kurs opracowywany jest według autorskiego przedmiotowego lub modułowego programu nauczania.

Metodologia konstruowania programów nauczania według B. Baraniak ma charakter czynnościowy, składający się z kolejnych elementów (Baraniak B., 2001, s. 157):

- formułowania celów dydaktycznych,
- selekcji treści programowych,
- projektowania ich układu,
- opracowania metod dochodzenia do celów,
- założenia osiągnięć ucznia wraz z propozycjami ich poziomu.

W projektowaniu programów kształcenia modułowego H. Bednarczyk wyróżnia następujące etapy konstruowania programów modułowych (Bednarczyk H., Figurski J., 2013, s. 30–43):

- badania treści pracy na stanowiskach pracy i prognozowanie zmian pracy,
- wyodrębnianie zadań zawodowych,
- transformacje zadań zawodowych na treści kształcenia,
- kryterialne wyodrębnienie podstawowych elementów kształcenia, modułów, jednostek modułowych – modułowy podział treści kształcenia,
- opracowanie technologii kształcenia: opracowanie dokumentacji programowej dla wyodrębnionych jednostek dydaktycznych, opracowanie środków dydaktycznych: pakietów dydaktycznych,
- badania ewaluacyjne programów, eksperyment pedagogiczny, modyfikacja,
- wdrożenie do praktyki edukacyjnej, monitoring.

R.M. Gagne, L.J. Briggs, W.W. Wager projektowanie dydaktyczne utożsamiają z planowaniem nauczania i formułują podstawowe założenia (Gagne R.M., Brigs L.J., Wager W.W., 1992, s. 20–21):

- musi być skierowane na wspomoczenie indywidualnego uczenia się,
- może być doraźne i długofalowe,
- wpływa na indywidualny rozwój jednostki,
- powinno być prowadzone podejściem systemowym,
- musi opierać się na wiedzy o tym, jak ludzie uczą się.

Kolejnym ważnym założeniem w projektowaniu programów kursów kwalifikacyjnych jest opisanie treści kształcenia poprzez efekty kształcenia właściwe dla kwalifikacji wyodrębnionych w zawodach (K1, K2, K3). Należy również uwzględnić efekty kształcenia dla wszystkich zawodów (bezpieczeństwo i higiena pracy BHP, podejmowanie i prowadzenie działalności gospodarczej PGD, język obcy ukierunkowany zawodowo JOZ, kompetencje personalne i społeczne KPS, organizacja małych zespołów OMZ) oraz wspólne dla zawodów w ramach obszaru kształcenia (podbudowa kształcenia w zawodzie PKZ).

W tab. 1 przedstawiono zawody: *krawiec* i *technik technologii odzieży* z obszaru A. administracyjno-usługowego o wspólnej kwalifikacji K1. Projektowanie kwalifikacyjnego kursu zawodowego dotyczyć będzie kwalifikacji K2, K3.

Tabela 1. Kwalifikacyjne kursy dla zawodów *krawiec* i *technik technologii odzieży* oraz administracyjno-usługowe

Kwalifikacja		Zawód		Minimalna liczba godzin	Elementy wspólne dla zawodów w ramach obszaru kształcenia
Nr wg KZSZ	Nr i nazwa wg obszaru administracyjno-usługowego	<i>Krawiec</i>	<i>Technik technologii odzieży</i>		
K1	A.12. Wykonywanie usług krawieckich	x	x	800	PKZ(A.h)
K2	A.48. Projektowanie wyrobów odzieżowych		x	140	OMZ, PKZ(A.h), PKZ(A.w)
K3	A.49. Organizacja procesów wytwarzania wyrobów odzieżowych		x	110	OMZ, PKZ(A.h), PKZ(A.w)

Źródło: Opracowanie własne na podstawie *Podstawa programowa kształcenia w zawodzie technik technologii odzieży*², MEN, Warszawa 2012

Zawód *technik technologii odzieży* ma wspólną kwalifikację K1 (A12. Wykonywanie usług krawieckich) z zawodem *krawiec* kształconym na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej. Uczeń, który potwierdził kwalifikację K1, po zdaniu egzaminu zawodowego uzyska zawód *krawiec*. *Krawiec* może kontynuować naukę w ramach edukacji ustawicznej, na kwalifikacyjnym kursie zawodowym i uzyskać kwalifikację K2. Po ukończeniu kursu może przystąpić do egzaminu zawodowego, który przeprowadza Okręgowa Komisja Egzaminacyjna (OKE). Pomyślnie zdany egzamin daje możliwości otrzymania świadectwa potwierdzającego kwalifikację K2. Na kolejnym kursie może uzyskać kwalifikację K3 i przystąpić do egzaminu potwierdzającego kwalifikację K3. Po spełnieniu pozostałych formalności absolwent kursu uzyska zawód *technik technologii odzieży*.

Kwalifikacyjne kursy zawodowe mogą być również wykorzystywane przy całkowitej zmianie zawodu. Osoba posiadająca wykształcenie na przykład w zawodzie *tapicer*, która chce zmienić zawód i zostać *krawcem*, uczęszczając na kwalifikacyjny kurs zawodowy dla kwalifikacji K1 (tab. 1), nie może być zwolniona z żadnej grupy efektów kształcenia. Po ukończeniu kursu i potwierdzeniu kwalifikacji K1, może uzyskać dyplom w zawodzie *krawiec*, ponieważ posiada wymagany dla tego zawodu poziom wykształcenia ogólnego.

² Opis obowiązuje do roku szkolnego 2018/19.

Standardy kompetencji/kwalifikacji zawodowych w projektowaniu kursów kwalifikacyjnych. Dla edukacji pozaszkolnej duże znaczenie ma opracowanie i wdrożenie standardów kompetencji zawodowych, które można wykorzystać w projektowaniu kursów kwalifikacyjnych (Kowalik D., 2013, s. 95–98). Dokonana analiza i zbadanie zbioru krajowych kompetencji zawodowych pozwoliło ustalić oczekiwane przez pracodawców wymagania dla badanych zawodów. Zawody opisane w standardach zgodne są z klasyfikacją zawodów i specjalności (KZiS).

Polski standard kompetencji zawiera kompetencje zawodowe konieczne do wykonywania zadań zawodowych wchodzących w skład zawodu. Kompetencje definiowane są jako wszystko to, co pracownik wie, rozumie i potrafi wykonać, odpowiednio do sytuacji w miejscu pracy. Opisywane są trzema zbiorami: wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych.

W ramach badań (Bednarczyk H., Koprowska D., Kupidura T., Symela K., Woźniak I., 2014) opracowano 300 krajowych standardów kompetencji zawodowych, zbadano 5271 stanowisk pracy w 2865 przedsiębiorstwach i instytucjach. Badania prowadziło 775 ekspertów rekomendowanych przez 555 organizacji pracodawców, związki zawodowe i stowarzyszenia branżowe. W ewaluacji, recenzowaniu i pracach komisji branżowych zatwierdzających projekty standardów uczestniczyło 2145 specjalistów rekomendowanych przez 1208 organizacji społecznych.

Opracowanie standardów oparte zostało na strategii badań ilościowych i jakościowych, metodach, technikach, narzędziach badawczych wywodzących się z nauk o pracy, socjologii, pedagogiki, psychologii. W badaniu środowiska pracy wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego i analizę zadaniową. Narzędziem badawczym był kwestionariusz ankiety. Poniżej przedstawiono wyniki badań analitycznych przeprowadzonych dla zawodu *projektant wzornictwa przemysłowego* (Kowalik D., Grabowska-Szczur A., Madej R, Meiser M., 2013). Zgodnie z przyjętą metodologią próbę badawczą stanowiły osoby pracujące na stanowiskach pracy typowych dla badanego zawodu oraz nadzorujące pracowników w wykonywanym zawodzie. Badania pilotażowe środowiska pracy *projektanta wzornictwa przemysłowego* przeprowadzono w 2 przedsiębiorstwach, na 6 stanowiskach pracy. Respondenci nie zgłaszali uwag do zaproponowanych opisów w ankiecie. Badania potwierdziły poprawność merytoryczną opracowanej ankiety. Badania docelowe zrealizowano na 15 stanowiskach pracy w 7 przedsiębiorstwach. Dobór badanych przedsiębiorstw zapewnił różnorodność form działalności (produkcyjne – 2, produkcyjno-handlowe – 4, usługowe – 1) i lokalizacji na terenie Polski. Badania przeprowadzono w przedsiębiorstwach o zróżnicowanej wielkości zatrudnienia (małe – 5, średnie – 1, bardzo duże – 1). Na stanowiskach pracy badano pracowników zróżnicowanych pod względem wieku, wykształcenia, stażu pracy, zajmowanych stanowisk pracy. Ewaluatorami i recenzentami byli dyrektorzy firm projektowych, przedstawiciele środowisk naukowych i metodycznych

W standardzie zawód *projektant wzornictwa przemysłowego* według ISCO-08 odpowiada grupie *2163 Product and garment designers*. Zgodnie z Polską Ramą Kwalifikacji (PQR) przypisano ten zawód do 6 poziomu charakterystyki uniwersalnej.

Do wyznaczenia ważności kompetencji zawodowych wykorzystano wskaźnik ważności kompetencji. Wskaźnik ważności (średnia arytmetyczna) jest najwłaściwszą średnią dla analizy tendencji centralnej odpowiedzi w przypadku rozkładu symetrycznego. Wskaźnik ważności obliczono według wzoru:

$$W = \frac{\sum_{i=1}^5 L_i \cdot i}{\sum_{i=1}^5 L_i}$$

gdzie:

- W – wskaźnik ważności,
- L_i – liczba respondentów wystawiających daną ocenę,
- i – wartość stopnia skali ($i = 1, 2, 3, 4, 5$).

Zgodnie z procedurą badań przyjęto, że do standardu wejdą kompetencje zawodowe, wiedza i umiejętności, które uzyskały wskaźnik ważności powyżej 3,7.

W tabeli 2 zaprezentowano zidentyfikowane przez przedstawicieli rynku pracy i zewalutowane przez ekspertów kompetencje zawodowe.

Kompetencje potrzebne do wykonywania zadań w zawodzie *projektant wzornictwa przemysłowego* przyporządkowano do kwalifikacji na poziomie 6 Europejskiej Ramy Kwalifikacji i Polskiej Ramy Kwalifikacji. Odpowiada to wykształceniu wyższemu I stopnia.

Tabela 2. Kompetencje zawodowe określone w standardzie kompetencji dla zawodu *projektant wzornictwa przemysłowego*

Lp.	Kompetencje zawodowe	Zbędne	Mало ważne	Istotne	Ważne	Bardzo ważne	Wskaźnik ważności
		1	2	3	4	5	
Kz1	Tworzenie formy produktów z uwzględnieniem cech funkcjonalnych, estetycznych, technologicznych i ekonomicznych	0	0	2	5	8	4,4
Kz2	Organizowanie, kierowanie, monitorowanie procesu projektowego i wdrożenia produktu	0	0	1	8	6	4,3
Kz3	Kreowanie własnego rozwoju zawodowego	0	1	2	8	4	4
Kzn	Inne (napisz swoją propozycję)	0	0	0	0	0	0

W tabeli 3 zaprezentowano wyniki badań opisujące umiejętności w kompetencji *Kz1 Tworzenie formy produktów z uwzględnieniem cech funkcjonalnych, estetycznych, technologicznych i ekonomicznych*.

Tabela 3. Umiejętności opisujące kompetencję zawodową Kz1 Tworzenie formy produktów z uwzględnieniem cech funkcjonalnych, estetycznych, technologicznych i ekonomicznych

Lp.	Umiejętności	Zbędne	Mало ważne	Istotne	Ważne	Bardzo ważne	Wskaźnik ważności
		1	2	3	4	5	
1	Gromadzić, analizować i interpretować informacje potrzebne do określenia zadania projektowego			1	5	9	4,5
2	Posługiwać się pojęciami i terminami konstrukcyjnymi, technicznymi i technologicznymi w zakresie projektowanego wyrobu			1	5	9	4,5
3	Dobierać badania wspierające projekt oraz dokonać podsumowania i wnioskowania badań			3	11	1	3,9
4	Dokonać syntezy i selekcji informacji z uwzględnieniem analizy ekonomiczno-finansowej			5	7	3	3,9
5	Opracować koncepcję twórczą produktu z uwzględnieniem stylistyki wynikającej z wykorzystania wyobraźni, ekspresji, intuicji oraz analizy potrzeb odbiorców				6	9	4,6
6	Szacować koszty realizowanego projektu			3	8	4	4,1
7	Dobierać formy przekazu i prezentacji do charakterystyki projektu		1	3	8	3	3,9
8	Posługiwać się programami graficznymi w procesie konstruowania i wizualizacji wyrobu			1	5	9	4,5
9	Zaprezentować projekt i uzasadnić koncepcję twórczą			4	3	8	4,3
10	Przygotować złożoną dokumentację projektową obejmującą część prezentacyjną oraz dokumentację wykonawczą			4	7	4	4,0
11	Posługiwać się terminologią związaną z poszczególnymi elementami i dziedzinami projektowania wzornictwa			2	9	4	4,1
n	Inne (jakie?)						

W toku edukacji ustawicznej, wykorzystując standardy kompetencji zawodowych *technik technologii odzieży* będzie mógł na kwalifikacyjnym kursie zawodowym uzyskać kompetencję Kz1, Kz2, Kz3. Po potwierdzeniu wszystkich kompetencji, spełnieniu wymogów określonych w opisie zawodu standardu i uzyskaniu wykształcenia ogólnego na poziomie wyższym I stopnia, może wykonywać zawód *projektant wzornictwa przemysłowego*.

Podsumowanie i wnioski. Ciągłe zmieniający się rynek pracy, treści pracy wymagają organizowanie mobilnych, innowacyjnych kwalifikacyjnych kursów zawo-

dowych. Kwalifikacyjne kursy zawodowe umożliwiają zdobycie zawodu i uzyskanie kwalifikacji w poszukiwanych zawodach, na ciągle zmieniającym się rynku pracy. Nowe podejście w kształceniu zawodowym polega na szczegółowym wyodrębnieniu w zawodach najbardziej istotnych kwalifikacji.

Zaprojektowane kwalifikacyjne kursy zawodowe opisane dla zawodów: krawiec, technik technologii odzieży, projektant wzornictwa przemysłowego winny być realizowane zgodnie ze standardami edukacyjnymi: podstawą programową, standardami kompetencji zawodowych, w relacji do krajowych ram i rejestru kwalifikacji. Pozwalają zwiększyć mobilność i elastyczność kształcenia i dostosowanie uzyskanych kwalifikacji do potrzeb zmieniających się stanowisk pracy.

Z uwagi na wzrastające znaczenie i praktykę krótkich form kształcenia i doskonalenie, wyniki przedstawionych badań mogą być przydatne projektantom i praktykom edukacji.

Bibliografia

1. Baraniak B., *Programy kształcenia zawodowego: teoria – metodologia – aplikacje*, IBE, Warszawa, 2001, s. 157.
2. Bednarczyk H., Figurski J.: *Idea, organizacja i technologia modułowej, ustawicznej edukacji zawodowej*, Edukacja Ustawiczna Dorosłych *Polish Journal of Continuing Education*, 1(80)/2013, s. 30–43.
3. Bednarczyk H., Pawłowa M., *Aspiracje – kompetencje – kariera*, Edukacja Ustawiczna Dorosłych *Polish Journal of Continuing Education* 4(91)/2015, s. 42–51.
4. Bednarczyk H., Koprowska D., Kupidura T., Symela K., Woźniak I., *Opracowanie standardów kompetencji zawodowych*, ITeE – PIB, Radom 2014.
5. Dato D., *Pedagogia del lavoro intangibile*, Franco Angelli, Milano, 2009.
6. Gagne R.M, Briggs L.J., Wager W., *Zasady projektowania dydaktycznego*, WSiP, Warszawa 1992.
7. Kowalik D., *Polish vocational competence standards for the needs of adult continuing education and the european labour market*, [w:] 2013 *International Conference on Advanced Information Engineering and Education Science*, (edited by) F. Zheng, Atlantis Press, Paris-Amsterdam-Beijing, 2013.
8. Kowalik D., Kapusta Z., Komar Cz., Sarzyński G., *Krajowy standard kompetencji zawodowych. Kierownik budowy (132301)*, Wyd. MPiPS, Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, Warszawa 2013.
9. Kwiatkowski S.M. (red.), *Pedagogika pracy wobec wyzwań współczesności*, ITeE – PIB, Radom, APS Warszawa, UBKW Bydgoszcz, 2012.
10. Maclean R., Wilson D., *International Handbook of Education for the Changing World of Work: Bridging Academic and Vocational Learning*, UNEVOC-UNESCO Bonn, 6 vol.
11. Noworol Cz., *Nowoczesne doradztwo kariery, pośrednictwo pracy, formy szkolenia młodzieży*, KG OHP, Warszawa 2010.
12. *Podstawa programowa kształcenia w zawodach*, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 31 marca 2017 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach (Dziennik Ustaw z 2017 r. poz. 860), MEN, Warszawa 2017.

13. *Perspektywa uczenia się przez całe życie*, Rada Ministrów, 2013, www.mir.gov.pl, dostęp dn. 18.04.2018.
14. Piotrowski E., *Rola treści kształcenia w procesie nauczania*, [w:] W. Kojs (red.): „Choczwanna”. Tom Jubileuszowy. *Modalne aspekty treści kształcenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2009, s. 153–159.
15. Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Tom I–VI, Żak, Warszawa 2003–2007.
16. Rauner F., Maclean R., *Handbook of Technical and Vocational Education and training Research*, UNEVOC Springer Bonn, 2008.
17. *Rozwijanie zbioru krajowych standardów kompetencji zawodowych wymaganych przez pracodawców*. Opracowanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji oraz Krajowego Rejestru Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie”. MPiPS, Warszawa 2011–2013 Projekt POKL.
18. Trzeciak W., Drogosz-Zabłocka E. (red.), *Model zintegrowanego poradnictwa zawodowego w Polsce*, BKKK, Warszawa 1999.
19. Szlosek F., *Tożsamość pedagogiki pracy w kontekście przemian systemowych*, APS, Warszawa 2015.
20. Wesołowska A., Pfeiffer A., *Kwalifikacyjne kursy zawodowe. Krok po kroku*, KOWEŻiU, Warszawa 2013, s. 5.

dr Dagmara KOWALIK

Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny w Radomiu
d.kowalik@uthrad.pl

State of the art report on CLIL implementation in Polish vocational schools

Zastosowanie metody CLIL w polskich szkołach zawodowych

Key words: Content and Language Integrated Learning, vocational school, teacher training, foreign language teaching

Słowa kluczowe: Zintegrowane Kształcenie Przedmiotowo-Językowe, szkoła zawodowa, doskonalenie zawodowe nauczycieli, nauczanie języka obcego

Streszczenie. Poniższy Raport zestawia informacje o aktualnym stanie wdrożenia metodologii CLIL w polskich szkołach zawodowych. Informacje te zostały zebrane za pomocą ankiet internetowych przeprowadzonych wśród nauczycieli przedmiotów zawodowych. Raport jednoznacznie dowodzi, że aktualnie dostępne formy doskonalenia zawodowego nauczycieli nie dostarczyły im niezbędnej wiedzy na temat metodologii CLIL, oraz wskazuje, że większość nauczycieli szkół zawodowych jest mocno zainteresowanych taką formą szkoleń.

Introduction. Content and Language Integrated Learning (CLIL) has been a tremendous success story and its influence on teaching practice is currently expanding quickly across Europe and beyond. One of the available definitions describes CLIL as: “a dual- focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language” (Mehisto and Marsh, 2008: 9). More generally, we could say that it is the integration of learning a foreign language with learning some other content. Moreover, students are expected to focus on the content or information rather than on a linguistic syllabus (Larsen-Freeman, 2000: 137).

Research carried out over the past years has shown that knowledge of foreign languages is recognized as a key competency in the labor market. It is therefore obvious that vocational schools should focus on improving pupils' language skills in order to meet the obligation to prepare young people for work, especially in the context of the globalization process. This should apply not only to individual professions or professional fields, but also to professions in the field of healthcare, social services, hospitality, industry, technology, business or administration. Content and Language Integrated Learning enables vocational schools to meet the needs of the

economy by improving general and specialist language skills of employees, as well as by increasing the competences of professionally active people.

It should also be noted that the British Council organised four Regional Policy Dialogues in Europe between May 2013 and March 2014. The Dialogues examined the contribution of languages to vocational education and training (VET). The institutions participating considered the relationship between content and language integrated learning (CLIL) and VET and concluded that the two are compatible in their shared concern for promoting an ability to use language in real life situations. The talk basically suggested that CLIL is the natural ally of vocationally-oriented education, with regard to both its hands-on approach and to its facilitation of multilingualism. It also compared and contrasted CLIL with Vocational English, and suggested that CLIL's focus on procedural knowledge makes it the ideal vehicle to fulfill the aims of the EU's strategic *Europe 2020* initiative (Borg, 2014: 14).

Considering these facts, the following *Report* collects information on current experience and state of the art in using *CLIL* methodology in Polish vocational schools. This information has been collected using desk research and online surveys conducted among teachers of vocational subjects.

The provision for foreign language teaching at the vocational school level in Poland? In Poland, qualifications to pursue the teaching profession are set out in the Regulation of the Minister of Science and Higher Education of 17 January 2012 on the standards of education preparing to practice as a teacher (Dz.U. 2012 poz. 131). The provisions of the Regulation apply to both teachers of non-linguistic subjects and foreign language teachers. It was assumed that the teacher should have preparation in the subject content, psychological, pedagogical as well as didactic scope.

Foreign languages have become an indispensable element of education at all levels of education. It may also be noticed that more frequently learning a foreign language is associated with vocational training, which is certainly demonstrated by a broader offer of specialized language courses with a vocational inclination (Sowa 2016: 12). Language education is also already present in public education, which is aimed at preparing students for future professional activity. Pursuant to the Ordinance of the Minister of National Education on the core curriculum of education for future professions of 31 March 2017 (Dz.U. 2017 poz. 860), foreign language learning has become a mandatory and integral part of vocational education. According to the Regulation, a vocational school student:

- applies language items (lexical, grammatical, spelling and phonetic) enabling the implementation of professional tasks;
- interprets sentences and phrases related to typical professional activities, expressed slowly and clearly, in a standard language variation;
- analyzes and interprets short written texts related to typical professional activities;
- formulates short and understandable statements and written texts enabling communication in the work environment;
- uses foreign-language sources of information.

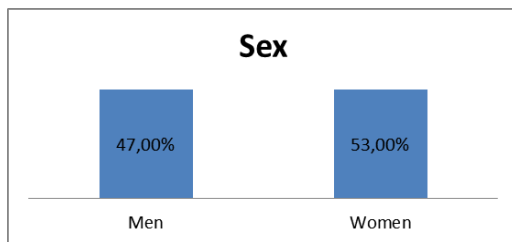
The elements enumerated present the role of a foreign language as a crucial competence which allows to perform specific professional tasks, however, the text of the Regulation lacks clear recommendations on how to develop this competence.

The prototype model of an educational program in the field of specialist (professional) language consists of several stages, among which we can mention: needs analysis and motivation of students, obtaining source data and their analysis, development of exercises and teaching materials and their further incorporation into the course (Mangiante and Perpette 2004: 31). Therefore, often, if not always, developing a program for learning a foreign language at a vocational school goes beyond the traditional preparation of foreign language classes. A foreign language teacher in a vocational school is often forced to look for sources of information and inspiration among people associated with a given profession, which may help him/her to understand specialist issues (linguistic, professional or cultural). Therefore, a language teacher in a vocational school becomes the author and creator of not only the curriculum but also didactic materials.

Consequently, one of the biggest problems is the fact that a foreign language teacher is not a teacher of a vocational subject to which a foreign language is to be closely related. Thus, on the one hand we have a foreign language teacher and on the other hand, we expect him to be equally familiar with a given profession. Therefore, one should consider whether the existing model of teaching a foreign language in vocational schools is the only solution, and whether it would not be more beneficial to propose a different model that could be successively implemented and improved. For years, effective CLIL practices have been observed in Polish schools. The transfer of this teaching model also to vocational schools seems to be justified and perhaps necessary in a long-term perspective.

The results of the survey for teachers in vocational schools. The methodology of the study. The research has been conducted among 50 Polish teachers of vocational subjects in 25 schools. All of the teachers participating in the study were asked to answer twenty one online questions. A five-point Likert scale has been applied for the majority of the questions. The remaining questions were either „open” or „yes/no” questions.

Respondents’ profiles. The first section of the survey was devoted to information about demographic characteristics of the respondents, namely about their age, sex, their experience in teaching and subjects they teach. The data gathered in the survey indicated that more than fifty percent (53%) of respondents were women and 47% were men.



More than a half of the responding teachers (53%) were between 36-45 years old. 32% of them were between 46-60 years old and 13% of teachers belonged to the youngest group of respondents aged 25-35. Only 2% of the teachers were over 60 years old.

When asked to state their teaching experience, 34% of teachers declared that they have been teaching for 10-15 years. The same number of teachers (16%) opted for the periods: 6-10 years and 16-20 years, while 24% of respondents have been teaching for more than 20 years and only 10% of them admitted that they have between 1-5 years of teaching experience.

As for the vocational subjects they teach, the respondents enumerated a great variety of subjects e.g. IT subjects, gastronomy, technical documentation, economy, power engineering, material processing, landscape architecture, logistics, entrepreneurship, mechanics, vehicle repair technologies, electrical engineering or installation of renewable energy devices and system.

Results of the section related to CLIL. Further in the survey, participants were asked to specify their personal experiences with CLIL and its possible implementation. The teachers were asked to answer the questions by choosing one of the options offered.

1. Do you know the concept of CLIL (Content and Language Integrated Learning)?

Almost 70% of teachers in vocational schools surveyed answered positively to the first question in the second part of the questionnaire, while 30% of respondents claim that they are not familiar with CLIL.

2. Have you ever applied CLIL during your classes?

In the case of the second question the vast majority of the respondents (92%) admitted that they have never applied CLIL and only 8% stated that they have used CLIL methodology during their classes.

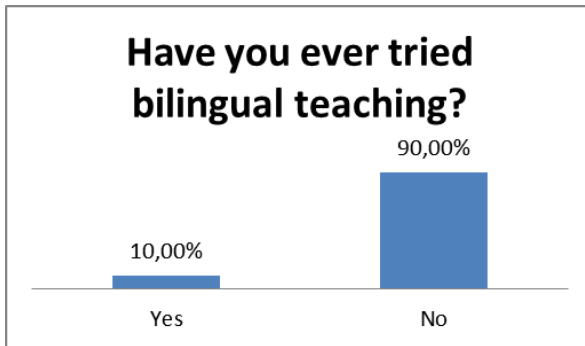
3. Do you know the term “bilingual teaching”?

The third research question in the currently discussed section was composed in order to investigate whether the teachers differentiate between the terms “CLIL” and “bilingual teaching”. In the Polish educational system CLIL functions under the name “bilingual education” (Profile Report, 2008), however, not all teachers are aware of this fact and sometimes perceive these terms as completely distinct.

The results of the survey present these differences in CLIL recognition, since 76% of teachers stated that they know the term “bilingual teaching”, which is a different result than in the case of CLIL (see question 1). 24% of the respondents were not familiar with this term.

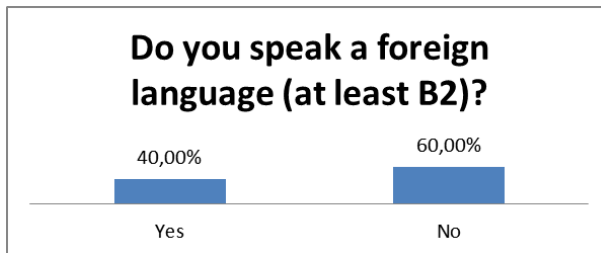
4. Have you ever tried bilingual teaching?

Similarly, different number of the teachers answered the fourth research question positively than in the case of question two. Bilingual teaching have been applied by only 10% of the respondents, whilst 90% of teachers have never practiced this form of education.



5. Do you speak a foreign language (at least B2)?

Most of the teachers admitted that they know a foreign language (60%), however, 40% of the vocational subject teachers informed that they do not know a foreign language at the B2 level.

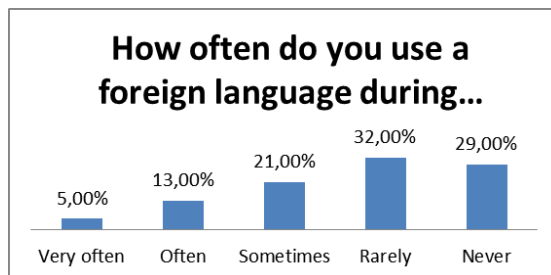


6. If yes, what language?

The respondents enumerated three languages: 76% of the teachers know English, 12% opted for German and 12% mentioned Russian.

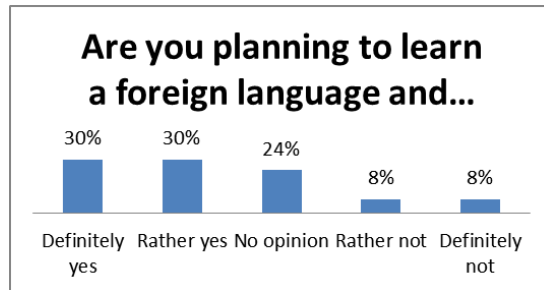
7. How often do you use a foreign language during your classes?

This time, the teachers were asked to choose one of the five options suggested. The results are as follows: only 5% of the teachers introduce a foreign language during their lessons very often, 13% use it often, 21% opted for “sometimes”, 32% of the respondents chose “rarely” as their answer and 29% of them indicated that they never use a foreign language in their classrooms.



8. Are you planning to learn a foreign language and improve your professional qualifications as a teacher?

As for the eighth question, 30% of the teachers surveyed responded that they are definitely planning to start learning a foreign language, and another 30% opted for “rather yes” as their reply. 24% of the teachers have no opinion on this issue, while 8% clearly indicated they are definitely not planning to learn foreign languages. Another 8% of the respondents answered “rather not”.

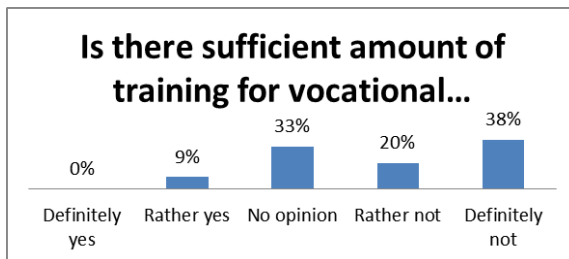


9. If yes, what language?

The preferable foreign languages that the teachers would like to start learning were: English (72%), Russian (12%) and German (16%).

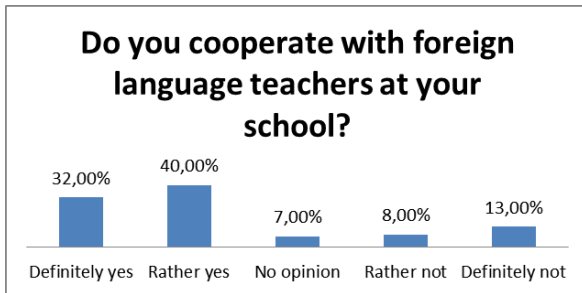
10. Is there sufficient amount of training for vocational schools' teachers who would like to start teaching their subject through a foreign language?

According to 38% of the participants, definitely there is not sufficient amount of such training and 20% of them decided to choose “rather not” as their answer. On the other hand, 33% of the respondents had no opinion on this issue. Only 9% of the teachers believe that the amount of training is “rather” sufficient.



11. Do you cooperate with foreign language teachers at your school?

It is noticeable that the majority of the teachers admitted to having cooperated with foreign language teachers at their schools. 32% of them claimed that they “definitely” cooperate, while 40% stated that they “rather” cooperate. 13% of the teachers indicated that they “definitely not” cooperate with foreign language teachers and 8% opted for “rather not” as far as cooperation is concerned. 7% of the respondents did not state any opinion in relation to this matter.

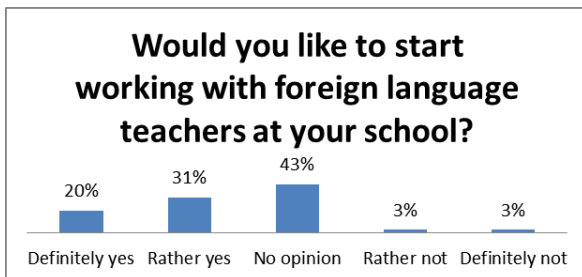


12. If yes, which languages?

The most frequently indicated language was English (74%), the second position was given to German (19%) and some of the teachers opted for Russian (7%).

13. Would you like to start working with foreign language teachers at your school?

About half of the teachers declared that they are willing to start cooperating with foreign language teachers at their schools. 20% chose “definitely yes”, while 31% indicated to “rather yes”. At the same time, more that 40% of teachers (43%) stated no opinion on this question. Only 3% of them were definitely not willing to cooperate and another 3% opted for “rather not”.

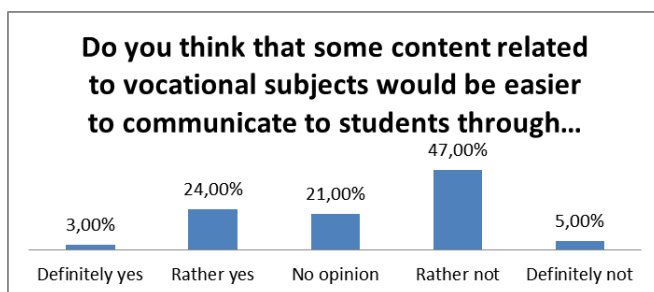


14. If yes, which language?

This time only two languages have been mentioned: English by 70% of the respondents and German by 30% of them.

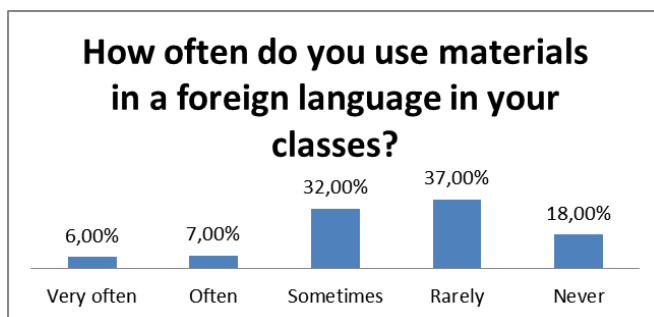
15. Do you think that some content related to vocational subjects would be easier to communicate to students through a foreign language (e.g. English)?

Nearly half of the responding teachers decided to choose “rather not” as their answer while 24% opted for “rather yes”. 21% of the teachers have no opinion and only 3% stated that it would be definitely easier to communicate some content in a foreign language. 5% of the participants definitely have negative opinion on this issue.



16. How often do you use materials in a foreign language in your classes?

Most of the teachers (82%) declared that they use materials in a foreign language during vocational subject classes. 6% of them use the materials very often, 7% use such materials often, 32% opted for “sometimes and 37% indicated to “rarely”. Only 18% of the teachers never use materials in a foreign language.



17. Would you like to take part in the CLIL (Learning Content Language) training course for teachers?

Most of the teachers are interested in taking part in a CLIL training course. 21% of them would definitely like to participate in such a course, while 45% of the respondents decided to choose “rather yes” as they final answer. Only 18% of the teacher indicated to “rather not” and 8% of them would definitely not attend a CLIL course. Another 8% have no opinion on the question.

Data analysis and conclusions (Poland). The survey applied in the research discussed has been divided into two parts. The first part was intended to present the respondents’ profiles. The data collected indicate that almost the same number of men and women participated in the study and the most frequently chosen age group was between 36–45 years old. The biggest number of teachers declared that they have been teaching for 10–15 years.

The second part of the survey was related to CLIL implementation. Its main aim was to assess whether vocational subject teachers in Poland are familiar with CLIL and if they are interested in taking part in CLIL training. The results clearly

demonstrate that most of the respondents were familiar with the term CLIL, which is a very positive finding. Nevertheless, only 8% of the teachers have applied CLIL during their classes, which proves that this approach is still scarcely used in Polish vocational schools.

Given that one of the aims was also to evaluate if the teachers associate the term “bilingual teaching” with CLIL, further questions were devoted to this relation. Higher values were found in the case of question 3 and 4 (bilingual education) with respect to the questions related to CLIL (question 1 and 2). This implies that teachers are not always aware that in Poland CLIL functions under the term “bilingual education”. Similarly, the results again reveal that a small minority of teachers in vocational schools (10%) have implemented bilingual teaching in their classrooms.

Furthermore, 60% of those interviewed reported that they know a foreign language (mostly English) and about more than half of them declared that they use the language during their classes. Also, most of the teacher (82%) stated that they use didactic material in a foreign language during their lessons. Given that only 10% of teachers admitted to having taught bilingually in question 4, such results are surprising and it may be assumed that the teachers are not confident about the definition of “bilingual teaching”.

Interestingly, one of the most remarkable results to emerge from the data is related to those teachers who stated that they do not know any foreign language at the B2 level. Many of these teachers were between 36–45 years old, which may suggest that there might have been problems with learning foreign languages at the stage of preparation for the teaching profession, during the studies.

Further analysis showed that about 60% of those questioned are planning to start learning a foreign language. 24% have not decided whether to start learning foreign languages and only 8% of the teachers were not planning to start learning foreign languages at all. It should be added, though, that this was the group of the oldest respondents, either 46–60 years old or more than 60 years old. Also, the most frequently declared language to be learnt was English.

Over half of those who responded felt that there is not sufficient amount of CLIL training for teachers, which is a significant result in the context of the justification for the CLIL-VET project.

The overall response to question 12 was unexpectedly very positive, more than 70% of the respondents stated that they cooperate with foreign language teachers at their schools, mostly teacher of English. Most of the teachers are also willing to start the cooperation with English language teachers, which is of crucial importance.

It is also interesting to note that about 50% of the teachers do not believe that some content might be easier to be communicated to students through a foreign language, while 24% of those questioned believe that applying such teaching strategies is justified. This fact may imply that although some teachers are not fully familiar with bilingual teaching, they also recognize the potential this method has.

Finally, 60% of those surveyed reported that they would like to take part in CLIL training and those who indicated “definitely not” as their response to the final question belonged to the group of the oldest teachers, nearly or over sixty years old.

In conclusion, the finding of this report constitute vital implications for the CLIL-VET course development. Both desk research and the survey results indicated that the opportunities for CLIL training are rather scarce in Poland and the majority of vocational schools teachers are strongly interested in this form of training and are willing to collaborate with foreign language teachers. The report clearly proves that the teachers' pre-service and in-service training did not equip them with the necessary information about CLIL. Furthermore, both parts of the research confirmed the need to develop a course for vocational subject teachers on CLIL methodology and lesson plans that might be applied at vocational schools on a regular basis.

Having analysed the report data, it appears to be advisable for both vocational subject and language teachers to consider implementing CLIL into their classrooms. There is a great need for teachers to share their experiences and conclusions about possible improvements in the future. To accomplish these goals, all the attempts at introducing CLIL into classrooms should be valued.

References

1. Borg, S. (2014), British Council Regional Policy Dialogues 2013-14 [online] https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/bc_regional_policy_dialogues.pdf.
2. Larsen-Freeman, D. (2000) *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
3. Mangiante, J.-M., Perpette, C. (2004) *Le Français sur Objectif Spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*.
4. Mehisto, P. / Marsh, D. / Frigols, M. (2008) *Uncovering CLIL*. London: Macmillan Books for Teachers.
5. MEN (2012) Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach (DzU poz.131).
6. Sowa, M. (2016) *Nomenklatura na usługach glottodydaktyki. Koncepcje nauczania języka francuskiego dla potrzeb zawodowych*. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 3/16, 4-11.

mgr Beata NAWROT-LIS, mgr Katarzyna SKOCZYLAS

beata.nawrot@itee.radom.pl

katarzyna.skoczylas@itee.radom.pl

Trenażery wspomagające kształcenie i doskonalenie zawodowe strażaków oraz aspirantów straży pożarnej

Real and virtual training systems for firefighters and firemen aspirants

Słowa kluczowe: trenażery, środki dydaktyczne, rzeczywistość wirtualna, straż pożarna.

Key words: training, teaching aids, virtual reality, firefighters.

Abstract. Training and professional development of people working in dangerous conditions requires the use of special teaching aids and resources dedicated to specific activities. A good example are the rescue operations performed by firefighters, especially in the area of particularly dangerous fire-fighting activities. The multi-stage training process utilizing various types of physical and virtual training system is helpful in preparing firefighters for work, including learning of fire-fighting procedures. Moreover such training systems give unique opportunity to get the experience of extinguishing a fire in a room engulfed by flames.

Wprowadzenie. Biorący udział w działaniach ratowniczych strażacy Państwowej Straży Pożarnej pracują często w niebezpiecznych warunkach, a od podejmowanych przez nich decyzji zależy nie tylko ich zdrowie i życie, ale też zdrowie i życie osób, którym niosą ratunek. Strażacy-ratownicy często muszą działać w obszarze ogarniętym przez pożar, a zwalczanie pożarów wewnętrznych należy do najbardziej niebezpiecznych działań. W takich sytuacjach nie dość, że muszą oni wejść do obszaru, z którego wszyscy się ewakuują, to dodatkowo wchodzą do pomieszczeń, w których panuje wysoka temperatura i niskie stężenie tlenu, a widoczność jest bardzo ograniczona. W sytuacji stresowej, podczas działania pod presją czasu, kiedy każda zmarnowana sekunda może mieć istotne znaczenie i wpływ na dalszy przebieg, a więc i rezultaty działań ratowniczych, stosunkowo łatwo można popełnić błąd. Najskuteczniejszą metodą zapobiegania ewentualnym błędom jest jak najlepsze przygotowanie strażaków do prowadzonych działań w ramach podnoszenia ich umiejętności i kompetencji. Ze względu na zagrożenia, szczególnie nacisk podczas szkoleń kładzie się na umiejętności w zakresie postępowania podczas zwalczania pożarów wewnętrznych.

Kształcenie i doskonalenie zawodowe strażaków oraz aspirantów straży pożarnej jest prowadzone z wykorzystaniem wielu różnych metod nauczania, począwszy od przedstawienia zagadnień teoretycznych w oparciu o standardowe metody przekazywania wiedzy, na komorach rozgorzeniowych, w których panują warunki podobne do tych występujących podczas prawdziwych pożarów, skończywszy. Ważne są wszystkie etapy kształcenia, tak aby strażak, który wkracza do komory rozgorzeniowej był jak najlepiej przygotowany i dostatecznie dobrze wiedział, jakie są procedury postępowania. Pomocne są w tym nowoczesne techniki szkoleniowe bazujące na interaktywnych symulacjach komputerowych. Zastosowanie trenerów korzystających z osiągnięć gryfikacji, nie dość, że pozwala na osiągnięcie wysokiej jakości symulacji i zaangażowania osoby szkolonej w proces przekazywania wiedzy, to również ma uzasadnienie ekonomiczne, co jest związane m.in. z kosztami zużycia materiałów eksploatacyjnych związanych z wzniesieniem pożaru w komorze rozgorzeniowej, i uzasadnienie powiązane z lepszą dbałością o środowisko naturalne. Im lepsze przygotowanie strażaków do prowadzonych działań, tym mniej potrzeba sesji z wykorzystaniem prawdziwego ognia.

Realizacja interaktywnej symulacji szkoleniowej jest szczególnie efektywna, gdy zostaną wykorzystane techniki rzeczywistości wirtualnej. Warto podkreślić, że rzeczywistość wirtualna daje szczególne korzyści w sytuacjach, gdy prowadzenie treningu w warunkach rzeczywistych powiązane jest z zagrożeniem zdrowia i życia człowieka lub z innych względów jest niemożliwe [1], a dodatkowo pozwala na zastosowanie osiągnięć z dziedziny gryfikacji (ang. *gamification* [2]).

Poza szkoleniem funkcjonariuszy służb mundurowych, takich jak PSP, wirtualna rzeczywistość od lat jest wykorzystywana w takich dziedzinach jak medycyna (np. wirtualne operacje), energetyka atomowa (np. ograniczenie narażenia pracownika na promieniowanie jonizujące), teleobecność [3] (w tym zdalne sterowanie robotami [4]), dostosowanie stanowisk prac [5] oraz górnictwo, zwłaszcza w kopalniach podziemnych [6]. Techniki projekcyjne, których przykładem jest CAVE (*Cave Automatic Virtual Environment*) [7] oraz wysoce immersyjne techniki zanurzeniowej rzeczywistości wirtualnej bazujące na goglach rzeczywistości wirtualnej typu HMD (*Head Mounted Display*) w połączeniu z odpowiednimi systemami śledzenia ruchu (ang. *motion capture*) umożliwiają osobom szkolonym na swobodę działań i wykorzystaniu ich ruchów w przebiegu scenariusza szkoleniowego. Sprzyja to rozwijaniu tzw. pamięci mięśniowej i w konsekwencji korzystnie wpływa na rozwijanie umiejętności sprawnego wykonywania pracy oraz działań w warunkach wysokiego stresu. Daje też interesujące rezultaty w kontekście doszkalania osób starszych i ich funkcjonowania poznawczego [8, 9]. Podobne możliwości oferują techniki rzeczywistości rozszerzonej [10], jednakże wymagają one chociaż częściowego zbudowania rzeczywistego stanowiska pracy oraz nie dają jeszcze odpowiednich możliwości wizualizacji efektów wolumetrycznych takich jak np. wirtualny płomień ogarniający i przenikający rzeczywiste przedmioty.

Techniki projekcyjne typu CAVE. Symulator szkoleniowy typu CAVE składa się z następujących głównych elementów:

- podsystemu obliczeniowego odpowiedzialnego za analizę rejestrowanych danych i przygotowanie obrazu z wykorzystaniem grafiki 3D,
- podsystemu projekcji wyświetlającego na ekranach syntetyczny obraz przygotowany przez komputer (rys. 1),
- wizyjnego systemu pomiarowego typu motion capture.

Główną zaletą wykorzystania symulatora typu CAVE jest to, że osoba szkolona widzi swoje otoczenie, a więc widzi również przedmioty, które są wykorzystywane w czasie symulacji szkoleniowej (np. prądownicę).

Głównym elementem podsystemu obliczeniowego jest wydajna stacja robocza integrująca dane pochodzące z kamer wizyjnego systemu pomiarowego typu *motion capture* i przygotowująca obraz środowiska wirtualnego dla podsystemu projekcji. Ze względu na mniejszą liczbę kamer niż w symulatorze zanurzeniowej rzeczywistości wirtualnej złożoność obliczeniowa operacji wykonywanych przez CPU będzie związana głównie z obliczeniami efektów cząsteczkowych (np. ogień lub dym). Stacja robocza pełni dodatkowo rolę stanowiska dla instruktora prowadzącego szkolenia. Na ekranie komputerowym będzie wyświetlany interfejs użytkownika pozwalający na wybór scenariusza i monitorowanie jego przebiegu. Dodatkową funkcją komputera operatora jest przesyłanie danych do dedykowanej platformy internetowej, gdzie później mogą być upubliczniane i analizowane z wykorzystaniem narzędzi statystycznych. Jest forma integracji rzeczywistych elementów (trenażer) z platformą e-learningową [11].

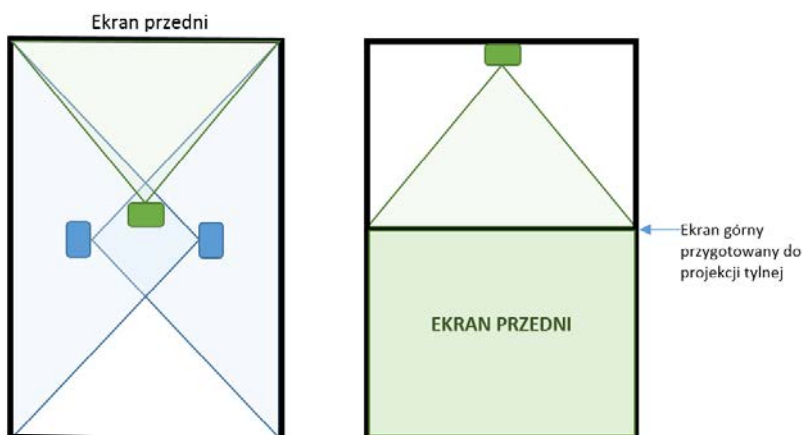
Podsystem projekcji składa się z 4 krótkoogniskowych projektorów i 4 ekranów oraz stelaża pozwalającego na zamocowanie tych elementów. Ekranami będą otaczały osobę szkoloną i będą zainstalowane z przodu, po bokach, oraz na górze w celu umożliwienia realizacji symulacji zjawiska *flashing over*. Planuje się wykorzystanie ścian jako ekranów dla obrazów wyświetlanych po z przodu i bokach osoby szkolonej. Będzie to projekcja przednia, natomiast dla obrazów wyświetlanych z góry będzie zastosowana projekcja tylna. Schemat instalacji projektorów ilustruje rys. 2. Zastosowane zostaną projektory o bardzo krótkiej ogniskowej (typu *short throw*) w celu ograniczenia możliwości rzucania cienia przez osoby szkolone na któryś z ekranów. Wysokość ekranów (przedniego i bocznych) będzie wynosiła ok 2,5 m. Szerokość ekranu przedniego ok. 2,8 m, natomiast szerokość ekranów bocznych ok. 5 m. Planuje się instalację projektorów rzucających obraz na ekran przedni i boczne do stelaża podtrzymującego i usztywniającego ekran górny.

Ważną częścią procesu szkolenia jest możliwość interakcji ze środowiskiem wirtualnym i wpływ na przebieg zjawisk mających miejsce w symulowanym środowisku. Konieczne jest zastosowanie odpowiedniego interfejsu człowiek–komputer, który będzie umożliwiał monitorowanie ruchu człowieka (np. w celu oceny czy przyjął on odpowiednią pozycję) oraz ruchu przedmiotów wykorzystywanych w trakcie symulacji, np. do określenia, gdzie za pomocą prądownicy został skierowany strumień wirtualnej wody w celu przeprowadzenia obliczeń oraz wyświetlenia efektów działań podjętych przez osobę szkoloną.

W tym celu planuje się zastosowanie kamer pracujących w paśmie bliskiej podczerwieni, dzięki czemu będą one działać niezależnie od treści wyświetlanej na ekranach i ich praca nie będzie zakłócana przez pracę projektorów. Kamery te będą identyfikowały położenie pokrytych specjalnym materiałem kulek. Dane z wielu kamer będą integrowane przez stację roboczą, co pozwoli na wyznaczenie położenia i orientacji w trójwymiarowej przestrzeni obiektów wyposażonych w co najmniej 3 takie kulki. Identyfikacja typu obiektu będzie prowadzona na podstawie relacji przestrzennych pomiędzy kulkami zainstalowanymi na obiekcie i które powinny być unikatowe dla każdego typu obiektu.



Rys. 1. Obraz osoby szkolonej w symulatorze typu CAVE. Osoba szkolona jest ograniczona ekranami, na których wyświetlany jest obraz



Rys. 2. Schemat instalacji projektorów. Lewa część ilustracji przedstawia widok z góry, natomiast prawa część ilustracji widok na przednią część symulatora typu CAVE

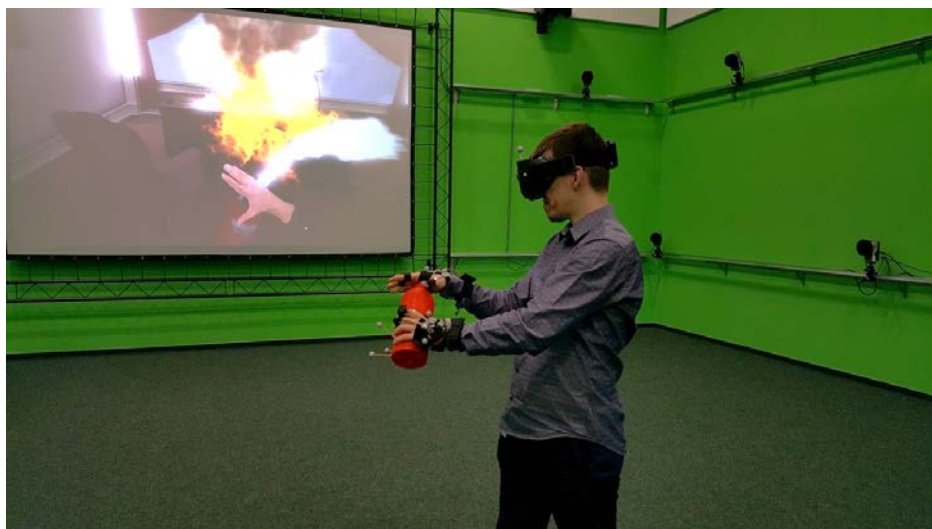
Cechą charakterystyczną symulatora CAVE jest m.in. to, że jego optymalne wykorzystanie wymaga, aby osoba szkolona była zwrócona cały czas do ekranu przedniego. Z tego względu znaczniki na przedmiotach trzymany w rękach będą najlepiej widziane przez kamery zainstalowane z przodu, jak najbliższej ściany przedniej. Schemat instalacji kamer ilustruje rys. 3. Planuje się instalację 3 kamer na górze, do ramy stelaża podtrzymującego i usztywniającego ekran górny. Dwie pozostałe będą instalowane do ścian bocznych, przy ekranie przednim. Kamery będą niewielkie, o średnicy ok. 7 cm i nie większej długości, dlatego ich wpływ na zaburzenie obserwowanego obrazu będzie niewielki i do pominięcia z punktu widzenia tematyki planowanych do realizacji scenariuszy. Do tego planuje się taką implementację scenariuszy, aby kluczowe obszary znajdowały się daleko od kamer, w pobliżu centrum ekranu przedniego (tak jak to przedstawia rys. 1).



Rys. 3. Schemat instalacji kamer podsystemu motion capture zintegrowanego z trenerem typu CAVE

Zanurzeniowa rzeczywistość wirtualna. Obraz środowiska wirtualnego może być też przedstawiany z wykorzystaniem gogli typu HMD. Rozwiązanie takie ma kilka zalet względem technik projekcyjnych. Przede wszystkim obraz wirtualnego środowiska jest zawsze widoczny, gdyż gogle są zawsze przed oczami osoby szkolonej. W przypadku technik projekcyjnych obraz jest widoczny tylko na ekranach, a do tego są problemy związane z przesłaniem obrazu rzucanego przez projektory (na ekranach pojawiają się cienie, które obniżają subiektywnie postrzegany poziom realizmu symulacji). Obraz w goglach jest w pełni stereoskopowy (uwzględnia paralaksę pionową i poziomą, podobnie jak w przypadku hologramów) i umożliwia wyświetlanie obrazu obiektów znajdujących się w dowolnym miejscu, w całym otoczeniu osoby szkolonej. W przypadku gogli nie ma problemów z wizualizowaniem środka gaśniczego wydostającego się z gaśnicy, natomiast w przypadku technik projekcyjnych obraz nie pojawia się we właściwym miejscu, ale dopiero na ekranie, czyli kilka

metrów od osoby szkolonej, która trzyma gaśnicę w rękach. Jednakże zasłonięcie oczu osoby szkolonej wprowadza kilka dodatkowych problemów, które powiązane są głównie z interakcjami z rzeczywistymi obiektami. Przede wszystkim osoba szkolona musi być wyposażona w specjalne rękawice pozwalające na monitorowanie ruchów dłoni i palców (rys. 4). Należy również śledzić położenie głowy i atrap rzeczywistych obiektów, tak aby możliwe było ich przedstawienie w wirtualnym świecie. Z tego względu każda atrapa (np. gaśnicy – rys. 4) musi być wyposażona w znaczniki systemu wizyjnego typu *motion capture*. System monitorowania położenia osób i przedmiotów działa w sposób analogiczny jak w przypadku trenera typu CAVE i jego podstawą są kamery obserwujące obraz znaczników w formie małych kulek. Ponieważ trener zanurzeniowej rzeczywistości wirtualnej nie ma wyróżnionego kierunku, kamery muszą znajdować się dookoła sali szkoleniowej, tak aby możliwe było obserwowanie czynności wykonywanych przez osobę szkoloną niezależnie od tego, w którą stronę będzie zwrócona (część kamer jest widoczna na rys. 4).



Rys. 4. Przykład interakcji z wirtualnym środowiskiem – gaszenie wirtualnego pożaru z wykorzystaniem atrapy gaśnicy

Trenażery fizyczne. Techniki rzeczywistości wirtualnej są doskonałym narzędziem do szkolenia w zakresie procedur postępowania, zwłaszcza w sytuacjach niebezpiecznych, ze względu na pełną kontrolę nad przebiegiem scenariusza szkoleniowego. Jednakże z oczywistych względów takie szkolenie jest niewystarczające w przypadku strażaków, gdyż nie może w pełni przygotować do warunków pracy, zwłaszcza gdy rozważamy zakres prac powiązanych z zwalczaniem pożarów wewnętrznych. Nawet najlepszy trening w środowisku wirtualnym jest tylko dużym przybliżeniem wszystkich bodźców docierających do strażaków podczas zwalczania rzeczywistego pożaru. Dlatego w celu lepszego przeszkolenia strażaków stosuje się

trenażery fizyczne, w których panują warunki zbliżone do rzeczywistych (rys. 5). Rozpalenie ognia w komorze rozgorzeniowej pozwala na symulację procedur gaszenia pożaru z uwzględnieniem wysokich temperatur, co daje najlepsze przygotowanie na warunki, jakich doświadczą podczas prawdziwej akcji ratowniczej.



Rys. 5. Przykład trenażera fizycznego, komora rozgorzeniowa znajdująca się na terenie Centralnej Szkoły PSP w Częstochowie

Podsumowanie. Procedura szkolenia i doszkalania w przypadku zawodów takich jak zawód strażaka jest szczególnie skomplikowana i wieloetapowa. Szkolenie zaczyna się od przekazania wiedzy teoretycznej na temat procedur postępowania i warunków, jakie mogą się pojawić w trakcie prowadzenia działań ratowniczych. Dalszym etapem są ćwiczenia praktyczne, które mogą być prowadzone z wykorzystaniem różnych narzędzi. Klasyczne podejście bazujące na ćwiczeniach poligonowych może być rozwinięte poprzez wykorzystanie specjalistycznych trenażerów, zwłaszcza trenażerów bazujących na technikach rzeczywistości wirtualnej. Zdobytą wiedzę teoretyczną można zweryfikować, realizując symulowane działania w środowisku wirtualnym. Ponieważ ruchy wykonywane w środowisku wirtualnym, w tym związane z używaniem przedmiotów, są tożsame z tymi wykonywanymi w trakcie rzeczywistych działań, możliwe jest pełne zaangażowanie pamięci mięśniowej, co sprzyja lepszemu zapamiętywaniu informacji i przekazaniu tzw. wiedzy ukrytej (*tacit knowledge* [12]), czyli wiedzy wynikającej z doświadczenia. W środowisku wirtualnym można wielokrotnie ćwiczyć procedury postępowania w różnych, ale w pełni kontrolowanych warunkach, bez narażenia na ryzyko związane np. z ogniem. Jeżeli poziom umiejętności osiągnięty jest dostateczny, zwiększeniem procedur szkolenia jest wykorzystanie trenażerów fizycznych (obejmujących m.in. komorę rozgorzeniową), gdzie możliwe jest przećwiczenie procedur postępowania w warunkach najbardziej zbliżonych do rzeczywistych, gdzie osoby szkolone mają do czynienia z bardzo wysoką temperaturą

i rzeczywistym ogniem. Zastosowanie symulacji i trenerów wirtualnych pozwala jednak na ograniczenie liczby godzin pracy trenera rzeczywistego, co ma pozytywny wpływ na koszty związane z prowadzeniem szkoleń i zmniejsza ryzyko związane z zagrożeniami występującymi podczas treningu w komorze rozgorzeniowej.

Publikację opracowano na podstawie wyników realizacji projektu numer DOB – BIO7/22/02/2015 pn.: „Symulatory szkoleniowe w zakresie zwalczania pożarów wewnętrznych” (CYBERFIRE) finansowanego przez Narodowe Centrum Badań i Rozwoju w latach 2015–2018.

Bibliografia

1. Grabowski A., Jankowski J., *Virtual Reality-based pilot training for underground coal miners*, Safety Science, Volume 72, February 2015, pp. 310–314.
2. Kapp K.M., *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*, John Wiley & Sons, 2012
3. Minsky M., *Telepresence*, “Omni Magazine”, 1980.
4. Jankowski J., Grabowski A. (2015), *Usability Evaluation of VR Interface for Mobile Robot Teleoperation*, “International Journal of Human-Computer Interaction”, 31:12, pp. 882–889.
5. Budziszewski P., Grabowski A., Milanowicz M., Jankowski J., *Workstations for People With Disabilities: An Example of a Virtual Reality Approach*, “International Journal of Occupational Safety and Ergonomics”, Volume 22, pp. 367–373 (2016).
6. Grabowski A., *Sesje szkoleniowe górników w wirtualnej kopalni*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, t. 86, nr 3, s. 111–119, 2014.
7. Muhanna A., *Virtual reality and the CAVE: Taxonomy, interaction challenges and research directions*, “Journal of King Saud University – Computer and Information Sciences”, 27, July 2015, pp. 344–361.
8. Hess T., *Selective engagement of cognitive resources: Motivational influences on older adults’ cognitive functioning*, “Perspectives on Psychological Science”, 9, pp. 388–407 (2014).
9. Umanath S., Marsh E., *Understanding how prior knowledge influences memory in older adults*. “Perspectives on Psychological Science”, 9(4), pp. 408–426 (2014).
10. Wójcicki T., *Model wspomagania podnoszenia kompetencji zawodowych z wykorzystaniem systemów rzeczywistości rozszerzonej*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, t. 180, nr 1, s. 111–119.
11. Siczek M., Wojutyński J., *Wirtualne laboratorium kształcenia zawodowego*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 2/2015, s. 148–156.
12. Podgórski D., *The use of tacit knowledge in occupational safety and health management systems*. Int. J. Occupat. Safety Ergonom. 16, pp. 527–543 (2010).

dr hab. inż. Andrzej GRABOWSKI, prof. CIOP – PIB

Pracownia Technik Rzeczywistości Wirtualnej

Centralny Instytut Ochrony Pracy – Państwowy Instytut Badawczy

e-mail: angra@ciop.pl

Narzędzie ICT do rozpoznawania kwalifikacji zawodowych w zawodach elektryk i mechanik w Polsce, Niemczech i Portugalii

An ICT tool for recognizing vocational qualifications in electrician and mechanic professions in Poland, Germany and Portugal

Słowa kluczowe: kompetencje zawodowe, platforma informatyczna, zawód, elektryk, mechanik pojazdów samochodowych, samoocena umiejętności zawodowych, europejski rynek pracy.

Key words: professional competences, IT platform, profession, electrician, motor vehicle mechanic, self-assessment of professional skills, european labour market.

Abstract. The project “Recognition of professional qualifications for the purposes of transfer on the European labor market”, Erasmus+ programme, tackles the issue of mismatch of professional competences to the expectations of the national and European labour market. The article presents an ICT tool for identifying and comparing professional competences of electrician and motor vehicle mechanic professions taken as in Poland, Germany, Portugal. The possibilities for developing the IT platform for other professions and other labour markets were presented.

Wprowadzenie. Niedopasowanie kompetencji zawodowych do oczekiwań rynku pracy od długiego czasu jest przedmiotem dyskusji instytucji odpowiedzialnych za kształtowanie polityki edukacyjnej, rynku pracy w poszczególnych krajów Unii Europejskiej. Sytuacja ta generuje z jednej strony mniejszą satysfakcję pracowników z pracy, nieadekwatne ich wynagrodzenie do posiadanych kompetencji, niską motywację do rozwoju zawodowego, a z drugiej strony przedsiębiorstw, m.in. większą rotację pracowników, większe koszty rekrutacji, konieczność poszukiwania pracowników z innych krajów europejskich, mniejszą produktywność pracowników, a co za tym idzie słabe wyniki finansowe firm.

Osoby aktywne zawodowo podejmują próby rozwoju kariery zawodowej za granicą wobec braku możliwości zatrudnienia w swoim kraju, zgodnego z kierunkiem i poziomem wykształcenia. Nie wszyscy jednak zdają sobie sprawę z faktu, że poszczególne kraje UE mają różne systemy kształcenia zawodowego, procedury potwierdzania kompetencji zawodowych. Pracodawcy zaś mają trudności w identyfikacji

umiejętności potencjalnego pracownika, a także interpretacji dokumentów potwierdzających zdobyte kwalifikacje zawodowe.

Brakuje analiz porównawczych w relacji kompetencje zawodowe–oczekiwania pracodawców w konkretnych zawodach. Problem ten był przedmiotem prac badawczych prowadzonych przez pięć celowo dobranych instytucji z trzech krajów UE (Polski, Niemiec, Portugalii) a realizowany przy wsparciu finansowym programu Erasmus¹. Poszukiwano odpowiedzi na pytanie: jakiego rodzaju informacje o konkretnym zawodzie byłyby przydatne absolwentom szkół zawodowych, pracownikom i pracodawcom, aby ułatwić dopasowanie ich kompetencji zawodowych do potrzeb przedsiębiorstw oraz w jaki sposób je udostępnić?

Prace badawcze dotyczyły analiz porównawczych systemów kształcenia zawodowego, efektów formalnego kształcenia zawodowego, wymagań w zakresie kompetencji zawodowych w odniesieniu do oczekiwań pracodawców, na przykładzie zawodów elektryk i mechanik pojazdów samochodowych w Niemczech, Polsce i Portugalii. Na podstawie m.in. tych prac badawczych zbudowano model rozpoznawania i porównywania kompetencji zawodowych. Końcowym rezultatem prac badawczych było opracowanie narzędzia informatycznego „transVETjob.eu”, które wypełni lukę informacyjną – rozpoznawania i porównywania kwalifikacji zawodowych, społecznych i kluczowych na europejskim rynku pracy (na przykładzie Polski, Niemiec i Portugalii).

Założenia do opracowania platformy informatycznej

- Cel ogólny: opracowanie interaktywnej platformy informatycznej wspierającej zarządzanie i rozwój zasobów ludzkich, m.in. wspomaganie procesów tworzenia, aktualizację i ewaluację opisów kompetencji zawodowych pod kątem budowania i doskonalenia jakości oferty programowej w zawodach elektryk i mechanik pojazdów samochodowych w Niemczech, Polsce i Portugalii;
- Punktem odniesienia do budowy narzędzia informatycznego jest opracowany *Model rozpoznawania kwalifikacji zawodowych dla potrzeb ich transferu na europejskim rynku pracy w Niemczech, Polsce, Portugalii*², jego struktura, zawartość merytoryczna, funkcjonalność;
- Narzędzie ICT przeznaczone będzie przede wszystkim dla absolwentów/osób zatrudnionych lub ubiegających się o zatrudnienie w zawodzie elektryk i mechanik pojazdów samochodowych.
- Portal dedykowany będzie także pośrednim odbiorcom, tj. działom zarządzania zasobami ludzkimi MSP, osobom/instytucjom wspierającym rynek pracy,

¹ Projekt Erasmus nt. „Rozpoznawanie kwalifikacji zawodowych dla potrzeb transferu na europejskim rynku pracy”, transVETjob, realizowany przez partnerstwo instytucji: Wyższa Szkoła Ekonomiczno-Społeczna w Ostrołęce, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu, Agencja Rozwoju Regionalnego Spółka z o.o. w Ostrołęce, Handwerkskammer Erfurt, Niemcy, Associação Intercultural Amigos da Mobilidade, Barcelos, Portugalia, 2015–2018.

² I. Kacak, H. Całun-Swat: *Model rozpoznawania kwalifikacji zawodowych na rynku pracy w Niemczech, Polsce i Portugalii*, [w:] Edukacja Ustawiczna Dorosłych 4(99)/2017, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Radom, s. 47–54.

instytucjom odpowiedzialnym za edukację, szkołom zawodowym, instytucjom edukacyjnym (publicznym i niepublicznym), stowarzyszeniom, fundacjom działającym na rzecz edukacji dorosłych zainteresowanych wykorzystaniem programów do kształcenia/doskonalenia zawodowego zainteresowanym rozwojem kształcenia/doskonalenia zawodowego w ww. zawodach, kształtowaniem polityki edukacyjnej, modyfikacją programów kształcenia/doskonalenia zawodowego;

- System informatyczny będzie składać się z dwóch części merytorycznych: bazy wiedzy o zawodach elektryk i mechanik oraz z systemu porównywania wymagań kompetencyjnych w ww. zawodach;
- Platforma informatyczna opracowana zostanie w czterech wersjach językowych (angielskiej, polskiej, niemieckiej i portugalskiej).

Portal informatyczny „transVETjob.eu”. Portal informatyczny udostępniono w otwartych zasobach edukacyjnych pod adresem: <http://transvetjob.itee.radom.pl/index.php/pl/>.

Portal zbudowany został z wykorzystaniem systemu zarządzania treścią (CMS) Joomla!, napisanym w języku PHP i wykorzystującym bazę danych MySQL. Zawiera bazę wiedzy (podstawowe informacje) o zawodach elektryk i mechanik pojazdów samochodowych oraz umożliwia samoocenę kompetencji zawodowych w ww. zawodach (rys. 1).

Na pierwszej stronie portalu w bloku głównym znajduje się moduł z główną zawartością merytoryczną i funkcjonalną: dwa moduły wiedzy dla zawodów elektryk i mechanik pojazdów samochodowych oraz dostęp do modułu samooceny, a także blok z informacjami zachęcającymi do korzystania z funkcjonalności portalu.

Baza wiedzy o zawodach (ujednolicona struktura dla wszystkich krajów) podzielona została na następujące moduły:

- Informacje o zawodzie, tj. nazwa zawodu, kod zawodu, poziom kwalifikacji EQF, syntetyczny opis zawodu, formalna ścieżka kształcenia (w formie opisowej i graficznej);
- Efekty kształcenia w zawodzie – baza opisów kwalifikacji i efektów kształcenia dla zawodu uzyskiwanych w formalnym systemie kształcenia zawodowego, w danym kraju;
- Oczekiwania pracodawców – dokument ujednolicony dla wszystkich krajów (badania prowadzono w 2016 r.). Są to unikatowe międzynarodowe badania porównawcze oczekiwań pracodawców odnośnie do kompetencji zawodowych, społecznych i kluczowych w zawodach elektryk i mechanik pojazdów samochodowych³;

³ Report *Comparative study of assumed formal education effects for the professions of electrician and automotive technician with the expectations of employers on the labour market in Germany, Poland and Portugal*, Wyższa Szkoła Ekonomiczno-Społeczna in Ostrołęka, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy in Radom, Agencja Rozwoju Regionalnego Spółka z o.o. in Ostrołęka, Handwerkskammer Erfurt, Associação Intercultural Amigos da Mobilidade, Barcelos, Project Title: “Recognition of vocational qualifications for the purpose of transfer on the European job market”.



IKONY FLAG

MENU GŁÓWNE

BLOKI INFORMACYJNE

MODUŁY Z INFORMACJAMI O ZAWODACH

MODUŁ SAMOOCENA

STOPKA

BLOK Z GŁÓWNA ZAWARTOŚCIA

Rys. 1. Strona główna portalu
Źródło: opracowanie własne.

- Instytucje edukacyjne (linki do publicznych portali internetowych). Użytkownik, zgodnie z zadanymi kryteriami wyszukiwania, otrzymuje informacje np. o tematyce doskonalenia zawodowego, o szkoleniu w preferowanej przez użytkownika miejscowości, formie doskonalenia (stacjonarna, na odległość).

ELEKTRYK

Pomożemy Ci ocenić, czy Twoje kompetencje zawodowe odpowiadają oczekiwaniom pracodawców polskich, niemieckich, portugalskich!

Celem niniejszego kwestionariusza ankiety jest uzyskanie przez absolwenta kształcenia zawodowego/osobę pracującą lub zamierzającą podjąć pracę w zawodzie elektryk w Polsce, Niemczech i Portugalii informacji na temat:

1. aktualnego poziomu swoich kompetencji/ stopnia przygotowania do podjęcia praktyki zawodowej,
2. poziomu zgodności swoich kompetencji (zawodowych, społecznych, kluczowych) w odniesieniu do oczekiwań pracodawców polskich, niemieckich i portugalskich.

Kompetencje zawodowe potrzebne do wykonywania zadań zawodowych w zawodzie elektryk dotyczą montażu i konserwacji maszyn i urządzeń elektrycznych oraz montażu i konserwacji instalacji elektrycznych.

Oceniasz swoje umiejętności dla dwóch kompetencji zawodowych, kompetencji społecznych i kluczowych.

Udzielone odpowiedzi na pytania pomogą określić luki kompetencyjne/ obszary wymagające dalszego rozwoju kompetencji.

Moduł „Instytucje edukacyjne” pomoże Ci odszukać właściwe instytucje oświatowe/ szkoleniowe, gdzie możesz rozwijać Twoje umiejętności.

Część 1

Część 2

Część 3

Część 4

Kompetencje kluczowe

Przyjęta skala odpowiedzi od „5” do „1”, gdzie „5” oznacza bardzo dobry poziom opanowania umiejętności a „1” bardzo niski poziom ocenianej umiejętności.

Zaznacz, proszę, rzeczywisty poziom Swoich umiejętności.

Wszystkie pola są wymagane.

Rozwiązywanie problemów	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
Współpraca w zespole	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
Komunikacja w języku ojczystym i w językach obcych	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
Wywieranie wpływu/przywódcztwo	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
Planowanie i organizowanie pracy	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
Sprawność motoryczna	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
Umiejętność czytania ze zrozumieniem i pisania	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
Umiejętności matematyczne	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
Umiejętność wyszukiwania, selekcionowania i krytycznej analizy informacji	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
Umiejętność posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjnymi i komunikacyjnymi	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5

Pokaż wykres

Wyczyść

Rys. 2. Fragment kwestionariusza samooceny dla zawodu elektryk

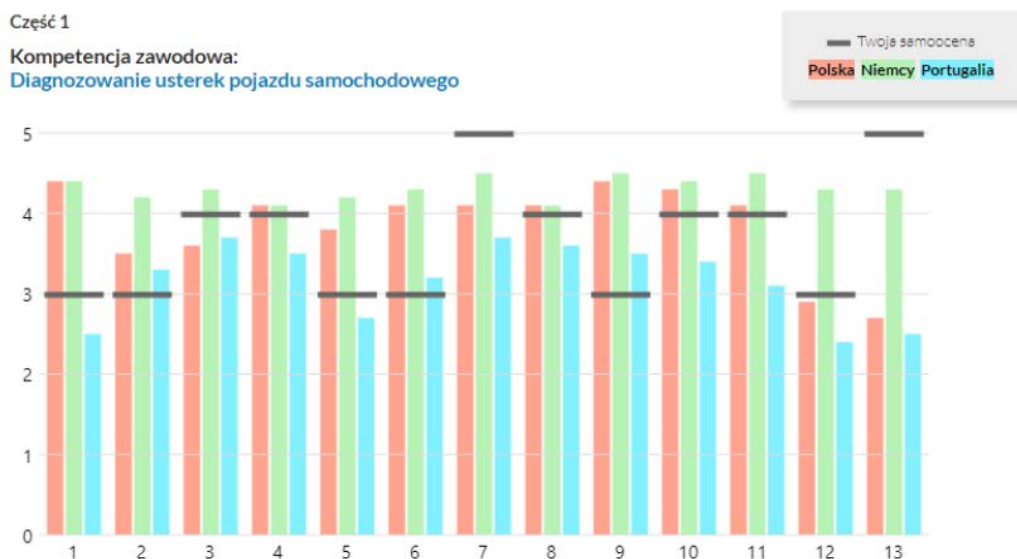
Źródło: opracowanie własne.

Ponadto na stronie głównej znajdują się:

- ikony flag umożliwiające zmianę języka (dla wszystkich podstron),
- menu główne i stopka (dla wszystkich podstron), zawierające informacje o projekcie, partnerstwie, słownik podstawowych pojęć stosowanych w opisach zawodów oraz instrukcja obsługi platformy informatycznej, linki do stron partnerów i Facebooka.

Moduł samooceny umiejętności zawodowych, kompetencji społecznych i kluczowych pozwala użytkownikowi skonfrontować swoje umiejętności z oczekiwaniami pracodawców w Polsce, Niemczech lub Portugalii.

Osoba przystępująca do samooceny (w wybranym przez siebie zawodzie) zaznacza poziom swoich umiejętności przy wykorzystaniu kwestionariusza diagnostycznego (rys. 2). Kwestionariusz samooceny składa się z 4 części zgodnie z wykazem umiejętności zawodowych, społecznych i kluczowych. Użytkownik wypełnia formularz zgodnie ze stanem faktycznym, oceniając swoje umiejętności w skali 5-stopniowej: gdzie „5” oznacza bardzo dobry poziom opanowania umiejętności, a „1” bardzo niski poziom ocenianej umiejętności.



Rys. 3. Fragment graficznej prezentacji wyników samooceny mechanika pojazdów samochodowych w porównaniu z oczekiwaniami pracodawców

Źródło: opracowanie własne.

Po prawidłowym wypełnieniu kwestionariusza diagnostycznego (zaznaczając wszystkie wymagane pola) użytkownik otrzymuje graficzną prezentację przeprowadzonej samooceny (rys. 3) oraz komentarz do samooceny wskazujący na kolejny krok użytkownika w doskonaleniu kompetencji. Użytkownik otrzymuje 4 wykresy odpowiadające 4 częściom kwestionariusza. Wykresy obrazują poziom samooceny kompetencji zawodowych, społecznych i kluczowych (poziome czarne kreski) w odniesieniu

do kompetencji oczekiwanych przez pracodawców polskich, niemieckich i portugalskich (wykres słupkowy). Skala pozioma (cyfry od 1 do n) to konkretne umiejętności, których nazwy przedstawiono w legendzie. Ponadto na dole ekranu wyników samooceny kompetencji znajdują się informacje dla użytkownika, np. o ewentualnej konieczności doskonalenia zawodowego (kompetencji zawodowych, społecznych lub kluczowych), aby sprostać oczekiwaniom pracodawcy i dać sobie szansę na zatrudnienie w wybranym kraju. Wyniki analizy samooceny kompetencji zawodowych dodatkowo można wydrukować.

Możliwości rozwoju portalu informatycznego „transVETjob.eu”. Narzędzie informatyczne zostało zaprojektowane, zbudowane, testowane, zweryfikowane w ramach projektu „Rozpoznawanie kwalifikacji zawodowych dla potrzeb transferu na europejskim rynku pracy”. Zawartość merytoryczna portalu może być uzupełniana, modyfikowana. Istnieje także możliwość rozwoju portalu o inne zawody lub inne rynki pracy. Muszą jednak być spełnione określone warunki. Niezbędne będzie zbudowanie i/lub aktualizowanie bazy danych o zawodach, prowadzenie analiz i monitorowanie trendów rozwoju zawodów, w tym m.in. analizowanie regulacji prawnych w zakresie kształcenia, szkolenia zawodowego, standardów kompetencji zawodowych, systemów certyfikacji i uznawalności umiejętności zawodowych w danym zawodzie, analizowanie luk kompetencyjnych absolwentów kształcenia zawodowego, pracowników przedsiębiorstw i poszukujących pracy w odniesieniu do zbadanych na stanowiskach pracy oczekiwań kompetencyjnych, przeprowadzenie międzynarodowych analiz porównawczych w omawianych wcześniej zakresach.

Utrzymanie i rozwój portalu www.transVETjob.eu wymaga także zabezpieczenia technicznego tzn. utrzymania serwera, domeny internetowej, zapewnienie dostępu do szybkiego łącza Internetowego, rozwój oprogramowania, zapewnienie wsparcia informatycznej.

Promocja portalu wśród absolwentów kształcenia zawodowego, pracowników zainteresowanych podjęciem pracy za granicą, przedsiębiorców, instytucji rynku pracy, instytucji edukacyjnych, szkół zawodowych wymaga prowadzenia szerokiej akcji promocyjnej narzędzia ICT.

Podsumowanie. Portal informatyczny „transVETjob.eu” służy rozpoznawaniu i porównywaniu wymagań kompetencyjnych dla zawodów elektryk i mechanik pojazdów samochodowych. Jest łącznikiem pomiędzy potencjalnymi pracownikami a pracodawcami. Umożliwia porównanie usytuowania ww. zawodów na polskim, niemieckim i portugalskim rynku pracy, ugruntowanie wiedzy o systemach ustawicznego kształcenia zawodowego, efektach kształcenia w zawodach i oczekiwaniach pracodawców w poszczególnych krajach. Samoocena umiejętności zawodowych dokonana przez osoby planujące podjąć pracę za granicą, a przede wszystkim wyniki tej samooceny pozwolą tym osobom podjąć decyzję m.in. o dostosowaniu umiejętności do oczekiwań pracodawców za granicą, poprzez ukierunkowane doskonalenie zawodowe w instytucjach edukacyjnych. Ułatwia mobilność edukacyjną i przestrzenną młodych

ludzi. Wspiera budowanie i/lub doskonalenie jakości oferty programowej w zawodach elektryk i mechanik pojazdów samochodowych w Niemczech, Polsce i Portugalii.

Bibliografia

1. Czarnecki K.M. (red.), *Nowy leksykon metodologiczny*, Wyższa Szkoła Humanitas, Sosnowiec 2009.
2. *Education and Training 2020 Work Programme* (Edukacja i Szkolenia 2020).
3. *Europa 2020 Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu*, Komisja Europejska, Bruksela, 3.3.2010 KOM(2010).
4. Kacak I., Całuń-Swat H.: *Model rozpoznawania kwalifikacji zawodowych na rynku pracy w Niemczech, Polsce i Portugalii*, [w:] Edukacja Ustawiczna Dorosłych 4(99)/2017, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Radom.
5. Required competences for the typical jobs in professions electricians, car mechanics, transVETjob, Associação Intercultural Amigos da Mobilidade, Barcelos 2016.
6. Requirements regarding professional competence for characteristic workplaces in the field of car mechanic (passenger cars) and electrician (energy and building service), transVETjob, Handwerkskammer Erfurt 2016.
7. Report Comparative study of assumed formal education effects for the professions of electrician and automotive technician with the expectations of employers on the labour market in Germany, Poland and Portugal, Wyższa Szkoła Ekonomiczno-Społeczna in Ostrołęka, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy in Radom, Agencja Rozwoju Regionalnego Spółka z o.o. in Ostrołęka, Handwerkskammer Erfurt, Associação Intercultural Amigos da Mobilidade, Barcelos, Project Title: “Recognition of vocational qualifications for the purpose of transfer on the European job market”, dostęp online (29.08.2018 r.): <http://wses.edu.pl/erasmus.html>.
8. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach (Dz. U. z 2012 r. poz. 184, z późn. zm.).
9. Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 7 sierpnia 2014 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania. (Dz.U. z dnia 28 sierpnia 2014 r. poz. 1145, z późn. zm.).
10. Strategia Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju, Europejska Komisja Gospodarcza ONZ, Warszawa 2008.
11. Strategia Umiejętności OECD (OECD Skills Strategy), Better Skills. Better Jobs. Better Lives (OECD, 2012).

mgr Iwona KACAK

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom
Ośrodek Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki
iwona.kacak@itee.radom.pl

Profesor Franciszek Szlosek

Stefan M. KWIATKOWSKI

Mistrz innowacji pedagogicznych

Master of pedagogical innovations

Jubileusz 75-lecia Profesora Franciszka Szloska skłania do refleksji i wspomnień, do bilansu osiągnięć zawodowych Jubilata i sukcesów w życiu osobistym. W tym przypadku bilans ten jest niezwykle. Koncentrując się na sferze zawodowej, wystarczy odwołać się do roli Profesora Franciszka Szloska w rozwoju wciąż młodej subdyscypliny pedagogicznej – pedagogiki pracy. To właśnie Jego teksty stanowią podstawę teoretyczną, a zarazem wyznaczają czekające na podjęcie problemy badawcze.

Cechą charakterystyczną działalności Profesora Franciszka Szloska jest umiejętna integracja teorii nauk społecznych z praktyką edukacyjną w obszarze kształcenia zawodowego. Jest to integracja twórcza, inspirująca do ciągłych poszukiwań badawczych. Jej źródłem jest unikalne doświadczenie zdobyte podczas pełnienia licznych, a zarazem odpowiedzialnych funkcji – od dyrektora zespołu szkół zawodowych do rektora uczelni niepublicznych. W naszej Uczelni – w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie – Profesor Franciszek Szlosek utworzył zakład Pedagogiki Pracy i Andragogiki, a następnie zakład Pedeutologii, od wielu lat jest również dyrektorem Instytutu Pedagogiki.

Profesor Franciszek Szlosek, wykorzystując swoją energię i pasję, potrafi gromadzić wokół siebie rosnące grono pedagogów pracy ze wszystkich ośrodków akademickich w Polsce. To z myślą o nich prowadzi seminaria naukowe w Warszawie, Ustroniu i Zuberku, to oni są stopniowo angażowani w realizację wzorcowo przebiegającej, dzięki Niemu, współpracy między uczelniami pedagogicznymi Polski i Ukrainy.

Szczyć się tym, że miałem okazję współpracować z Profesorem już w latach siedemdziesiątych ubiegłego wieku – w ramach realizacji projektów badawczych prowadzonych przez Instytut Kształcenia Zawodowego, a następnie w latach osiem-

dziesiątych – podczas przeprowadzania egzaminów na III stopień specjalizacji zawodowej w kierowanym przez Niego Zakładzie Przedmiotów Zawodowych Instytutu Kształcenia Nauczycieli. Mógłbym wymienić jeszcze wiele wspólnych przedsięwzięć naukowych i organizacyjnych z przeszłości, ale liczę przede wszystkim na te, które są przed nami. W tym kontekście życzę Profesorowi Franciszkowi Szloskowi, w imieniu swoim i społeczności Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, sił potrzebnych do podejmowania jeszcze wielu projektów badawczych oraz nieustającej satysfakcji z tworzenia warunków do aktywności naukowej młodym pedagogom pracy.

Prof. zw. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski
Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Wspierając badania, dojrzewanie i rozwój naukowy

Supporting research, maturing and scientific development

Słowa kluczowe: teoria, metodologia, pedagogika pracy, kwalifikacje, kształcenie zawodowe, rozwój naukowy, współpraca.

Key words: theory, methodology, work pedagogy, qualifications, vocational education, scientific career development, cooperation.

Abstract. Using the method of biographical research, analysis of documentation and participant observation, the analysis of scientific works, organizational and international ventures of APS Professor Franciszek Szlosek was presented, in the context of the development of Polish work pedagogy. Shaping the identity of the scientific subdiscipline – work pedagogy is discussed in the aspects of: the development of theory and methodology, development of scientific staff, teachers' education and training, development of vocational education.

Wprowadzenie. Edukacja w ciągu całego życia (Perspektywa, 2013), szczególnie edukacja zawodowa wobec rosnącego tempa zmian techniki i technologii, cyfryzacji, wyzwań ekologii, powoduje konieczność intensyfikacji badań w zakresie pedagogiki pracy.

W artykule zastanowimy się nad wkładem profesora doktora habilitowanego Franciszka Szloska w rozwój polskiej pedagogiki pracy, konsolidacji środowiska naukowego a szczególnie wspierania badań i rozwoju naukowego młodych pedagogów pracy. Celem opracowania jest zwrócenie uwagi na naukowy i praktyczny wymiar badań w zakresie pedagogiki pracy, szczególnie metodologii, obrony i kształtowania tożsamości naukowej nowej subdyscypliny pedagogiki oraz fundamentalnego wkładu w organizowanie i rozwój środowiska naukowego. Problemy organizowanej współpracy naukowej przez Profesora z Ukrainą głównie Narodową Akademią Nauk Pedagogicznych Ukrainy tylko zasygnalizujemy odsyłając zainteresowanych do publikowanego dale artykułu profesorów Larisy Łukianowej i Nelli Nyczkało. Spojrzymy na wyniki badań Jubilata z pozycji partnera w badaniach i wydawnictwach naukowych, organizowanych konferencjach, a także odnotujemy wpływ naszego stałego konsultanta metodologicznego w pracach naszych instytucji naukowych. W opracowaniu zastosowaliśmy następujące metody: biograficzną i bibliograficzną, analizy dokumentów,

obserwacji uczestniczącej, wypowiedzi, oceny i recenzje. Przedmiotem naszych analiz były głównie publikacje Jubilata, dokumentacje projektów krajowych i europejskich, seminariów i konferencji naukowych, a także monografie i analizy działalności naukowej prof. dr. hab. Franciszka Szloska. Nawiązujemy do europejskich badań edukacji zawodowej UNEVOC, UNESCO (Macleane R., 2009; Rauner F. 2008) i CEDEFOP.

W nurcie kształcenia zawodowego. Całe życie i praca zawodowa profesora Franciszka Szloska związane są z edukacją zawodową. Jest absolwentem studiów ekonomicznych (Szkoła Główna Planowania i Statystyki) i mechanicznych (Politechnika Warszawska). Kilkanaście lat pracował jako nauczyciel a później dyrektor Zespołu Szkół Budowy Traktorów w Ursusie. Potem był kierownikiem Zakładu Przedmiotów Zawodowych w Instytucie Kształcenia Nauczycieli. Wyróżnia go pionierskie uruchomienie kilku prywatnych uczelni, zawsze ze studiami pedagogicznymi.

To bogate doświadczenie najbardziej zaowocowało jednak w Akademii Pedagogiki Specjalnej, gdzie od wielu lat jest dyrektorem Instytutu Pedagogiki. W Instytucie zostało wykształconych i uzyskało stopnie naukowe wielu doktorów i doktorów habilitowanych związanych z pedagogiką pracy z wielu placówek naukowych w kraju i za granicą. Systematyczna budowa potencjału naukowego, zatrudnienie wiodących profesorów w tym prof. dr. hab. Stefana Kwiatkowskiego (aktualnego rektora APS, wiceprzewodniczącego Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, przewodniczącego Zespołu Pedagogiki Pracy) czyni Akademię Pedagogiki Specjalnej rzeczywistym centrum polskiej pedagogiki pracy, które sam prof. St. Kwiatkowski nazywa *instytucjonalnymi podstawami funkcjonowania pedagogiki pracy*.

Takie podstawy kształtował prof. F. Szlosek poprzez bliską, kreatywną współpracę z siecią wydziałów i instytutów, w tym z naszymi, stosunkowo młodymi, instytucjami jak: Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu i Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny im. K. Pułaskiego w Radomiu. Duża grupa naszych pracowników uzyskała szlify naukowe na ogólnopolskich seminariach badawczych, a później korzystając z konsultacji metodologicznych, uzyskała stopnie naukowe w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. *Bibliotekę Pedagogiki Pracy* bardzo wzbogaciła wydawana przy współpracy z ITeE – PIB seria wydawnicza *Badanie, dojrzwianie, rozwój – na drodze do doktoratu* redagowana przez prof. F. Szloska.

Jako wiceprzewodniczący Zespołu Pedagogiki Pracy przy Komitecie Nauk Pedagogicznych prof. F. Szlosek wnosi wiele pomysłów współpracy naukowej a zarazem poprzez licznie organizowane konferencje naukowe tworzy w APS platformę – miejsce spotkań i współpracy licznego już Zespołu i środowiska pedagogiki pracy (Kwiatkowski, 2012).

Odrębnym bogatym rozdziałem sukcesów międzynarodowej współpracy w kształceniu zawodowym jest współpraca z Narodową Akademią Nauk Pedagogicznych Ukrainy. Regularnie odbywają się konferencje naukowe, wspólne wydawnictwa i czasopisma, wizyty studyjne. Profesor F. Szlosek jest członkiem zagranicznym

NANP Ukrainy, wyróżniony licznymi medalami naukowymi Akademii, w tym W. Monomaxa, a także dr. honoris causa Chmielnickiego Uniwersytetu Narodowego.

Pełniejszy obraz analizowanej działalności naukowej profesora odnajdujemy w przytoczonych niżej wydawnictwach. Zwróćmy uwagę, że wydane one zostały przy współautorstwie wybitnych pedagogów Ukrainy, a niektóre sumptem NANP Ukrainy:

Kremien W., Kunikowski J., Nyczkało N., (red., 2013), *Innowacje w nauce i edukacji*. NANP Ukrainy, Kijów, Warszawa, Chmielnicki.

Nyczkało N., Kunikowski J., Bednarczyk H., Koprowska D., Symela K. (2013), *Profesor Franciszek Szlosek*, W: *Edukacja Ustawiczna Dorosłych – PJoCE*, Nr 4/83/2013, s. 141–152.

Nyczkało N., Kunikowski J., Wierzbicki G. (red., 2018), *Nauka, edukacja, wychowanie i praca*. AKKA Warszawa – Siedlce.

Kwiatkowski St. Wiatrowski Z., Nyczkało N. (2018), *Inspiracje z myśli naukowej dr. hab. prof. APS Franciszka Szloska*. W: *Edukacja zawodowa i ustawiczna*, Polsko-Ukraiński Rocznik Naukowy, Nr 3/2018, s. 37–66.

Pozostając w nurcie podstawowych problemów kształcenia zawodowego poprzez współpracę z licznymi szkołami zawodowymi, wspieranie rozwoju naukowego nauczycieli szkół zawodowych, głównym nurtem tego wsparcia były wysiłki, wzmocnienia, stanowienia i tożsamości naukowej pedagogiki pracy, w tym wspieranie badań i rozwoju naukowego pedagogów pracy.

O tożsamość pedagogiki pracy. Wiele prac naukowych prof. F. Szloska rozpoczyna się przypomnieniem okresu formowania pedagogiki pracy jako samodzielnej dyscypliny pedagogicznej z przywołaniem wyników badań twórców tej subdyscypliny profesorów: Tadeusza Nowackiego, Zygmunta Wiatrowskiego, Stanisława Kaczora. Pracując nad metodologią pedagogiki pracy prof. F. Szlosek stara się precyzyjnie i często stosować metody biograficzne, tworząc w zasadzie bibliograficzne podstawy pedagogiki pracy.

Odnotowujemy zaangażowanie prof. F. Szloska w przygotowanie jubileuszowych seminariów i monografii wybitnych uczonych, z których wybrane cytujemy w artykule. Podobne seminaria były częścią prawie każdego spotkania Ogólnopolskiego Seminarium Badawczego, a ich wyniki były publikowane w monografiach, monograficznej serii wydawniczej *Badanie, dojrzwianie, rozwój – na drodze do doktoratu*. Uczy w ten sposób szacunku dla dorobku, drogi dochodzenia do nowych koncepcji i innowacji.

Niżej przedstawimy wybrane publikacje monograficznej serii charakteryzujące wybrane problemy pedagogiki pracy związane z pedeutologią, dydaktyką kształcenia zawodowego, mistrzostwem pedagogicznym, kształceniem ustawicznym, wielokulturowością:

- Szlosek F. (red., 1995): *Drogi i bezdroża kształcenia nauczycieli*. ITeE Radom; WSI Radom.
- Szlosek F. (1995): *Wstęp do dydaktyki przedmiotów zawodowych*. ITeE Radom; WSI Radom.
- Szlosek F. (red., 1998): *Edukacja nauczycielska*. ITeE Radom; PR Radom.

- Szlosek F., Niczkało N. (2008): *Kształcenie zawodowe w Polsce i na Ukrainie na tle przemian*. Radom: Warszawa: ITeE – PIB; APS.
- Szlosek F., (red., 2007) *Ewolucja kształcenia nauczycieli w kontekście przemian edukacyjnych*. APS Warszawa, ITeE Radom.
- Lewowicki T., Szlosek F. (red., 2009): *Kształcenie ustawiczne do wielokulturowości*, ITeE – PIB Radom, APS, WSP ZNP Warszawa.
- Bednarczyk H., Szlosek F. (red. 2009): *Kształcenie zawodowe i pedagogiczne na Ukrainie. Myśli, koncepcje Nelli G. Nyczkało*, ITeE – PIB Radom, APS Warszawa.
- Kopsztein M., Szeligiewicz-Urban D., Szlosek F. (red., 2010): *Filozofia mistrzostwa pedagogicznego* ITeE – PIB Radom, NPKU, Siemianowice.
- Szlosek F., Bednarczyk H. (red., 2013): *Edukacja, praca, kariera* APS Warszawa, ITeE – PIB Radom.
- Szlosek F. (2015), *Tożsamość pedagogiki pracy w kontekście przemian systemowych*, APS Warszawa
- Jeruszka U., Łaszczyk J., Marcinkowska B., Szlosek F. (red., 2018): *Nauka, edukacja, praca. Profesorowi Stefanowi M. Kwiatkowskiemu w 70-lecie urodzin*. APS, Warszawa.
- Szlosek F., Gerlach R. (red., 2018): *W świecie nauki, pracy i edukacji. W 90-lecie urodzin Profesora Zygmunta Wiatrowskiego*. APS, Warszawa.

Wsparcie nauczycieli przedmiotów zawodowych było i jest kluczowym zadaniem pedagogiki pracy. Wymienione wyżej publikacje wspierały przygotowanie np. standardów kwalifikacji/kompetencji zawodowych (Bednarczyk, Koprowska, 2014; Symela, 2017) innowacyjnych modułowych programów kształcenia zawodowego i elektronicznych pakietów edukacyjnych praktycznie dla wszystkich zawodów w szkołach zawodowych (ITeE – PIB, KOWEZIU).

W najważniejszym dziele F. Szloska *Tożsamość pedagogiki pracy w kontekście przemian systemowych* istotnym rozdziałem jest analiza wybranych aspektów teoretycznych i systemowego kształcenia i doskonalenia zawodowego w dziewięciu okresach po 1945 r. w kontekście złożoności historycznej, mnogości sprzecznych koncepcji oraz zmian cywilizacyjno-kulturowych. Trudno nie zauważyć, że w każdym kolejnym reformowaniu rzadko sięgano do analiz i doświadczeń przeszłości.

Wiedza o zmianach systemowych w edukacji zawodowej, analizy teoretyczne, wyniki badań pozwalają profesorowi F. Szloskowi sformułować status naukowy, system pojęciowy oraz założenia metodologiczne, procedury i metody badań (Szlosek, 2015).

Autor nowej koncepcji wyróżnia następujące kategorie pedagogiki pracy:

- *Przedmiotem badań i zainteresowań pedagogiki pracy są procesy kształtowania kwalifikacji zawodowych na etapie wstępnego oraz zasadniczego kształcenia i wychowania do pracy, a także na etapie wykonywania pracy zawodowej*. Autor koncepcji rezygnuje z eksponowania relacji człowiek–praca i człowiek–wychowanie–praca.
- *Szczegółowe problemy pedagogiki pracy: problemy orientacji i doradztwa zawodowego, zawodoznawstwa, wychowania ogólnotechnicznego, w tym informatycz-*

nego, kształcenia i wychowania zawodowego, a w szczególności celów, treści, środków i warunków tego procesu oraz zagadnienia nauczyciela kształcenia zawodowego, rynku pracy określanego i analizowanego z perspektywy wymagań kwalifikacyjnych, doksztalcenia i doskonalenia uwarunkowanego potrzebami rynku pracy oraz zagadnieniami edukacyjnej działalności zakładu pracy.

- *Obszary badań: wstępna edukacja zawodowa, zasadnicza edukacja zawodowa oraz edukacja zawodowa pracujących i bezrobotnych* (Szlosek, 2015, s. 84).

Szczegółowe recenzje naukowe omawianego dzieła profesorów: Waldemara Furmanka, Ludwika Malinowskiego i Piotra Kowalika były zamieszczone w *Edukacji Ustawicznej Dorosłych* – PJoCE (nr 1/2016, s. 148–161). Odsyłamy Czytelnika do recenzji prof. dr. hab. Zygmunta Wiatrowskiego w przywołanym wcześniej *Roczniku Polsko-Ukraińskim Edukacja Zawodowa i Ustawiczna* nr 3/2018, s. 39–52.

Wspieranie badań i rozwoju naukowego. Wychodząc z idei prof. F. Szloska, tytułu jego monograficznej serii prezentującej dorobek Ogólnopolskiego Seminarium Badawczego, chcemy podkreślić wkład szkoły naukowej profesora i skupionego wokół niego środowiska naukowego w rozwój metodologii pedagogiki pracy umożliwiający rozwój naukowy pedagogów. W pierwszej monografii (2002) prof. F. Szlosek wskazuje cele seminarium Zuberc 2000:

- *Wzrost poziomu wiedzy i umiejętności metodologicznych uczestników sympozjum. Szczególnie chodziło o umiejętności wykorzystywania uznanych teorii naukowych w badaniach humanistycznych.*
- *Prezentacja badań realizowanych w ramach prac doktorskich.*
- *Przedstawienie nowych koncepcji prac doktorskich.*

Inspiracją organizacji Ogólnopolskiego Seminarium Badawczego były dokonania Ogólnopolskiego Seminarium Pedagogiki Pracy profesorów Tadeusza Nowackiego i Stanisława Kaczora.

Niżej przywołujemy rezultaty pracy seminarium i jego opracowanie wydane w monograficznej serii wydawniczej *Badanie, dojrzewanie, rozwój – na drodze do doktoratu*, redagowanej przez prof. F. Szloska:

- Czarnecki K., Szlosek F. (red. 2002): *Badanie, dojrzewanie, rozwój – na drodze do doktoratu*. ITeE Radom, APS Warszawa.
- Szlosek F. (red., 2004): *Badanie, dojrzewanie, rozwój – na drodze do doktoratu: wybrane problemy badań jakościowych i ilościowych*. ITeE Radom, APS Warszawa.
- Szlosek F. (red., 2005): *Badanie, dojrzewanie, rozwój – na drodze do doktoratu: wybrane aspekty doboru próby badawczej*. ITeE Radom, APS Warszawa.
- Szlosek F. (red., 2006): *Badanie, dojrzewanie, rozwój – na drodze do doktoratu: 5-lecie Ogólnopolskiego Seminarium Badawczego*. APS Warszawa, ITeE – PIB Radom.
- Szlosek F. (red., 2007): *Badanie, dojrzewanie, rozwój, eksperyment i obserwacja w badaniach pedagogicznych*, ITeE – PIB Radom, APS Warszawa.

- Szlosek F. (red., 2008): *Badanie dojrzwianie rozwój na drodze do doktoratu. 95-lecie profesora Tadeusza Nowackiego*. ITeE – PIB Radom, APS Warszawa.
- Szlosek F. (red., 2009) *Badanie dojrzwianie rozwój: dyskurs i krytyka w rozwoju naukowym*. ITeE – PIB Radom., APS Warszawa.
- Szlosek F. (red., 2009): *Badanie, dojrzwianie, rozwój. 10-lecie Ogólnopolskiego Seminarium Pedagogik Pracy*, ITeE – PIB Radom.
- Szlosek F. (red., 2011): *Badanie, dojrzwianie, rozwój – wybrane aspekty badań komparystycznych*. ITeE – PIB Radom, APS Warszawa.
- Szlosek F. (red., 2012): *Badanie, dojrzwianie, rozwój – tożsamość naukowa lub dojrzałość metodologiczna*, APS Warszawa, ITeE – PIB Radom.
- Szlosek F. (red., 2013): *Badanie, dojrzwianie, rozwój. O badaniach ilościowych – raz jeszcze*, APS Warszawa, ITeE – PIB Radom.
- Szlosek F. (red., 2013): *Badanie dojrzwianie rozwój. Na drodze do doktoratu, 70-lecie urodzin profesora Henryka Bednarczyka*. APS Warszawa, ITeE – PIB Radom.
- Szlosek F. (red., 2015): *Badanie, dojrzwianie, rozwój. Tożsamość pedagogiki pracy w kontekście przemian systemowych*. APS Warszawa, ITeE – PIB Radom.
- Szlosek F. (red., 2016): *Badanie, dojrzwianie, rozwój. Metodologia nauk społecznych a metodologia nauk pedagogicznych*. APS Warszawa, ITeE Radom.
- Szlosek F. (red., 2016): *Badanie, dojrzwianie, rozwój. Odrębność metodologiczna a dyscyplinarność danej dziedziny wiedzy*. APS Warszawa, ITeE – PIB Radom.

Po latach wydawania serii monografii, w przedostatniej monografii z 2016 r. tak profesor F. Szlosek określa tematykę obrad i refleksji Ogólnopolskiego Seminarium Badawczego:

- *rola i znaczenie teorii w badaniach humanistycznych,*
- *typologia badań pedagogicznych,*
- *systematyka metod w badaniach pedagogicznych,*
- *zasady pisanstwa naukowego,*
- *relacje między zmiennymi w badaniach naukowych,*
- *badania jakościowe jako droga poznania naukowego,*
- *eksperyment i obserwacja w badaniach pedagogicznych,*
- *procedury badań,*
- *dobór próby badawczej,*
- *wybrane aspekty badań komparatystycznych,*
- *znaczenie dyskursu i krytyki w rozwoju naukowym,*
- *badania ilościowe i ich znaczenie w rozwoju poszczególnych dyscyplin,*
- *tradycja i nowe rozumienie badań jakościowych,*
- *tożsamość naukowa lub dojrzałość metodologiczna jako konieczne warunki dobrej koncepcji badań własnych,*
- *rola promotora i promotora pomocniczego we wspieraniu doktoranta (Szlosek, 2016, s. 7).*

Z całą pewnością wyniki seminarium, zakres problemów metodologicznych i wydane monografie przyczyniły się do rozwoju i doskonalenia badań pedagogicznych, jakości prac kwalifikacyjnych, umocnienia subdyscypliny i rozwoju środowiska naukowego pedagogiki pracy.

Spośród licznych projektów realizowanych z inicjatywy lub pod kierownictwem prof. F. Szloska przytoczymy tylko dwa realizowane z ITeE – PIB i CIOP – PIB.

- Laboratorium innowacji z rozwoju kompetencji specjalnej i osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (i-Lab3) Erasmus+, APS Warszawa, ITeE – Radom, CEIPS, CID, UP (2014–2016).
- Dostępność środowiska pracy do potrzeb osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi osób z niepełnosprawnością intelektualną APS – Warszawa, CIOP – PIB, Warszawa, 2015–2016 (Sikora, 2016).

Dostrzegamy ogromny wpływ seminarium w publikacji „Badanie, dojrzewanie, rozwój” na konsolidację środowiska naukowego, obecność pedagogiki pracy we wszystkich uniwersytetach i placówkach naukowych, tysiące absolwentów specjalności pedagogiki pracy, zbudowany ogromny potencjał naukowy, dorobek naukowy doktorów, doktorów habilitowanych, profesorów wskazujących pedagogikę pracy jako specjalność naukową.

Cieszy nas odradzanie Ogólnopolskiego Seminarium Badawczego w nowej formule zapowiadanego przez prof. F. Szloska spotkania w Ustroniu poświęconego przygotowaniu wniosków, aplikacji, negocjacji i procedury kwalifikacyjnej projektów edukacyjnych.

Kontynuowana więc będzie formalna i nieformalna sieciowa współpraca naukowa w inicjowaniu i rozwoju badań w podstawowych aktualnych problemach ustawicznej edukacji zawodowej.

Podsumowanie. Analiza dokonań pedagogiki pracy tylko przez pryzmat naukowej, organizacyjnej i dydaktycznej działalności profesora Franciszka Szloska wykazuje ogromny wpływ Jubilata na dzisiejszą dobrą kondycję i niebywały rozwój ilościowy i jakościowy środowiska naukowego naszej subdyscypliny pedagogicznej. Instytucjonalne podstawy pedagogiki pracy dają nadzieję na sprostanie wyzwaniom przed ustawiczną edukacją zawodową wobec zmieniających się narzędzi pracy, techniki i technologii. Reformatorom edukacji chociaż niezbędnej rekomendujemy rozwagę i uwzględnienie wniosków z 9 prób dotychczasowych zmian. Zapowiedź prof. F. Szloska wznawianego seminarium w 2019 r. dobrze odczytuje współczesne wyzwanie, podejmując problematykę koncentracji badań i przygotowania jakościowo nowych edukacyjnych projektów badawczych.

Bibliografia

1. Bednarczyk H., Koprowska D., Kupidura T., Symela K., Woźniak I. (2014) *Opracowanie standardów kompetencji zawodowych*, ITeE – PIB Radom.
2. Kwiatkowski St.M. (red. 2012) *Pedagogika pracy – tradycja i wyzwania współczesności*, ITeE – PIB Radom, APS Warszawa, UKW Bydgoszcz.

3. Maclean R., Wilson D. (edit. 2009) *International Handbook of Education for the Changing World of Work*, Niemcy Springer, UNEVOC-UNESCO.
4. *Perspektywa uczenia się przez całe życie* (2013). Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa. <https://men.gov.pl>.
5. Rauner F., Maclean R., (edit. 2008) *Handbook of Technical and Vocational Education and Training Research*, Niemcy Springer, UNEVOC-UNESCO.
6. Symela K. (2017) *Tworzenie standardów kompetencji zawodowych oraz zbiorów informacji o zawodach*. EUD 4/2017, s. 160–178.
7. Szlosek F. (2015) *Tożsamość pedagogiki pracy w kontekście przemian systemowych*. APS, Warszawa.
8. Sikora J. (2010) *Kształtowanie kompetencji komunikacyjnych i przystosowanie sieci komunikacyjnych i stanowisk pracy dla osób niepełnosprawnych ze szczególnym uwzględnieniem osób z niepełnosprawnością intelektualną*. APS, Warszawa.

dr hab. Henryk BEDNARCZYK, prof. UTH, Radom
h.bednarczyk@uthrad.pl

dr hab. Elżbieta SAŁATA, prof. UTH, Radom
e.salata@uthrad.pl

Duchowość, profesjonalizm, innowacyjność uczonego – pedagoga

Духовність, професіоналізм, інноваційність
вченого педагога

Spirituality, professionalism, innovativeness
of a scientist–pedagogue

Słowa kluczowe: pedagogika pracy, kształcenie zawodowe, dydaktyka zawodowa, badania.

Key words: work pedagogy, vocational education, vocational didactics, research.

Streszczenie. W artykule przedstawiono rozwój pedagogiki pracy w Polsce i Ukrainie na podstawie analizy działalności badawczej i pedagogicznej szkoły naukowej profesora doktora habilitowanego Franciszka. Szloska. Wskazano relacje badań z praktyką kształcenia zawodowego, podkreślając wpływ badań: metodologii pedagogiki pracy, rozwoju zawodowego, kwalifikacji zawodowych, technologii kształcenia na rozwój edukacji zawodowej. Opisano jego działalność wydawniczą oraz międzynarodową a szczególnie współpracę profesora z Narodową Akademią Nauk Pedagogicznych Ukrainy, z Wydziałem Kształcenia Zawodowego i Edukacji Dorosłych, oraz jego znaczący wkład w prawdziwy rozwój polsko-ukraińskiej współpracy naukowej.

Abstract. A scientific-pedagogical activity of Professor F. Shlosek has been analyzed in the article, his contribution into the development of work pedagogy as a separate brunch of pedagogical science and vocational didactics have been revealed. publishing and international works of professor Szlosek have been considered.

*Nauczanie jest procesem stawania się, który trwa przez całe życie,
nigdy nie osiągnając swojego ostatecznego celu.
Nie sposób też ten proces przerwać.
Oto wyzwanie i frajda z bycia nauczycielem:
ten proces nie ma ostatecznego końca*

Frances Mayfo

У листопаді 2017 р. Національна академія педагогічних наук України відзначала свій 25-річний ювілей. Така особлива дата потребувала об'єктивного узагальнення пройденого шляху, критичного оцінювання одержаних результатів, визначення подальших перспектив. У декількох ювілейних виданнях¹² представлено творчий доробок членів НАПН України, схарактеризовано нові теорії, концепції і методики, покладені в основу модернізації української освіти. Цей творчий доробок високо оцінений науково-педагогічною громадськістю України й інших держав. Адже він формувався в процесі багатолітніх наукових пошуків дійсних членів і членів-кореспондентів Академії, наукових працівників її інститутів, а також іноземних членів і почесних докторів. Безумовно, здобуте має надзвичайно важливе методологічне і практичне значення. В цей творчий доробок органічно влилися результати багатолітньої науково-педагогічної діяльності професора Франтішека Шльосека, доктора педагогічних наук, директора Інституту педагогіки Академії спеціальної педагогіки імені М. Гжегожевської у Варшаві, Голови Наукового товариства «Польща–Україна». Майже два десятиліття тому (у грудні 1999 р.) Загальні збори Національної академії педагогічних наук України одногослосно обрали його іноземним членом.

Наведемо документальний фрагмент з офіційного видання: *«Провідний учений в галузі теорії і методики професійної освіти, дидактики професійної школи, педевтології. Розробив концепцію та методику викладання спеціальних дисциплін у професійних навчальних закладах, обґрунтував сутність багатьох понять термінологічного апарату професійної педагогіки. Експерт стратегічних урядових студій. Голова Наукового товариства «Польща-Україна». Приділяє значну увагу розвитку науково-педагогічних зв'язків між ученими-педагогами Республіки Польща й України. Сприяє активному обміну науковими ідеями, проведенню міжнародних форумів, наукових і науково-практичних конференцій та методологічних семінарів з актуальних проблем розвитку сучасної педагогічної науки. Його науково-педагогічна діяльність спрямована на модернізацію професійної освіти Польщі в умовах європейської інтеграції.*

Автор і співавтор понад 400 наукових праць із проблем теорії і методики професійного навчання, серед яких 11 монографій, словник, 9 навчально-методичних посібників, навчальні програми зі спеціальних дисциплін для професійно-технічних навчальних закладів»³.

Зазначимо, що в цьому документальному фрагменті сконцентровано основні досягнення Професора. Якими ж були передумови формування відомого

¹ Національна академія педагогічних наук України – 25 років. Інформаційний довідник. (2017). Київ: Видавничий дім «Сам».

² Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України). (2017). Київ: Видавничий дім «Сам».

³ Професійна освіта України на шляху до євроінтеграції (1992–2017). (2018). Київ: ДП «Інформаційно-аналітичне агенство». С. 343.

польського «вченого-європейчика» й активного іноземного члена Національної академії педагогічних наук України Франтішека Шльосека?

На нашу думку, головна передумова – це велика сила любові до рідної польської землі, до своєї малої Вітчизни в Бучковицах поблизу м. Бельська-Бяла, де він з'явився на світ, до свого народу. Саме тут народилася, утвердилася й зміцніла любов до освіти. Важливим життєвим етапом стало навчання в основній професійній школі та в промислово-педагогічному технікумі у Варшаві, а згодом – у Варшавській політехніці.

У книзі «Інноваційність у науці і освіті»⁴, виданій в Україні до 70-річчя Професора, викладено наше бачення «таємниць» становлення й розвитку Вченого-педагога, який присвятив своє життя служінню професійній педагогіці і педагогіці праці та педевтології. Нам дуже приємно, що його наукові пошуки, дослідницька, науково-громадська та міжнародна діяльність упродовж понад двох десятиліть тісно пов'язана з Україною. Це не тільки співпраця, сумлінне й водночас творче виконання того, що передбачено різними угодами та іншими офіційними документами. Ні, йдеться про щось значно більше і вище. Це служіння, в основі якого – висока духовність, глибинна порядність, морально-етичні цінності, соціальна відповідальність громадянина Республіки Польща, якому притаманна унікальна палітра одвічних загальнолюдських якостей

Дидактика професійної освітиВ українське науково-педагогічне товариство Ф. Шльосек увійшов ще в 1995 році. Достойним стартом став захист докторської habilitation праці «Дидактика професійно-технічної освіти (на матеріалах профтехосвіти Польщі)» (спеціальність: 13:00:04 – професійна педагогіка). Це відбулося 23 квітня 1997 р. на засіданні спеціалізованої вченої ради в Інституті педагогіки і психології професійної освіти. Понад 100 наукових і науково-методичних праць, опублікованих на той час в Польщі й Україні, – переконливе свідчення наукової зрілості відомого вченого-педагога польської професійної і вищої школи.

Офіційний опонент – академік, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, видатний український методолог і дидакт С.У. Гончаренко (1928–2013 рр.) високо оцінив концептуальні положення, покладені в основу наукового пошуку Ф. Шльосека.

Не можна не привернути увагу до теоретичних засад здійсненого дослідження, якими слугували: «Теорія дій, створена К. Лехом і Т. Томашевським і розвинута Л. Колаковським та теорія всебічної освіти В. Оконя; теоретико-методологічний доробок педагогіки праці - педагогічної дисципліни, котра в Польщі охоплює проблему професійної освіти і трактується досить широко. Її основні представники: Т. Новацький, З. Вятровський, С. Качор, С. Квятковський, Х. Бендарчик та інші.

⁴ Інноваційність у науці і освіті: наукове видання до ювілею професора, доктора habilitation Франтішека Шльосека. (2013). Київ: Богданова А. М.

Професійно-технічна освіта тісно пов'язана з двома галузями суспільного життя, які мають вирішальний вплив на рівень життя людей у країні. Йдеться передусім про зв'язок професійно-технічного навчання з економікою і технікою. Зміни, які розпочалися в економічній системі і технологіях виробництва, автоматично призводять до зміни цілей, змісту і способів професійно-технічного навчання. Останніми роками в Польщі та інших країнах Центральної Європи динаміка економічних зрушень і техніко-технологічних змін досить висока. У зв'язку з цим актуальні раніше теоретичні основи дидактики професійно-технічного навчання повністю або частково втрачають свою вагу»⁵.

На нашу думку, важливим доробком Професора є обґрунтування сучасної моделі дидактичного процесу в професійній освіті, побудованої на основі врахування нових соціально-економічних і технологічних умов, що передбачає зміну вербалізму та енциклопедизму в навчанні професії на «дидактику мислення», яка є визначальною у випускника професійного навчального закладу до розв'язання складних виробничих завдань. Це змушує дещо по-іншому оцінювати основні елементи дидактичного процесу в професійній освіті.

Варто також привернути увагу до сміливого висновку Професора щодо «глибокої девальвації» цілей професійної освіти. Він наголошує на необхідності постійного аналізу суспільно-економічного стану країни і окремих її регіонів, а також аналізу технічних і технологічних змін та їх системного врахування в освітній політиці щодо підготовки кваліфікованого виробничого персоналу. Вченим доведено, що формулювання дидактичних цілей у процесі професійної освіти формулювання дидактичних цілей у процесі професійної освіти»⁶.

Чимало наукових публікацій вченого цілеспрямовано пронизуються педевтологічною ідеєю. Ефективність праці будь-якого викладача визначається, передусім, його спеціальною і педагогічною освітою, а щодо викладача професійних предметів - ще й досвідом, набутим на виробництві. Це підтверджують багаторічні дослідження, які дозволили зібрати й узагальнити багатий фактичний матеріал. Залежність ефективності навчання від спеціальної і педагогічної підготовки викладача досить значна (коефіцієнт кореляції для спеціальної підготовки досягає $K=0.93$; а для педагогічної $K=0.76$). Це означає, що всім реформаторським змінам у професійній освіті мають передувати зміни в спеціальній і педагогічній кваліфікації (підготовці) викладачів⁷.

Від того часу, коли було обґрунтовано й опубліковано ці положення, минув 21 рік. Добре відомо, які помітні зміни відбулися в усіх соціально-культурних сферах, в економічних секторах й особливо – в технологічному розвитку. Та в цих умовах не відбулося девальвації положень щодо дидактики професійної

⁵ Шльосек, Ф. (1997). *Дидактика професійно-технічної освіти (на матеріалах профтехосвіти Польщі)*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Київ. С. 8–9.

⁶ Там само С. 48.

⁷ Там само.

освіти. Навпаки, в умовах євроінтеграційних процесів, їх значення значно посилилося й поглибилося про що свідчать і висновки зарубіжних вчених^{8 9}.

Системна наукова співпраця. Співпраця з Національною академією педагогічних наук України, з Відділенням професійної освіти і освіти дорослих, а також з її структурними підрозділами (Інститутом педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Інститутом професійно-технічної освіти НАПН України) – це не окремі епізоди, а цілісна система в науково-педагогічній діяльності вченого на різних життєвих етапах.

Незаперечним є факт, що «родинним науковим гніздом Ф. Шльосека в Україні є Інститут педагогіки і психології професійної освіти (з листопада 2008 р. – Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України). Засновником цього Інституту і його директором до кінця серпня 2014 р. був видатний український вчений і державний діяч професор, академік І.А. Зязюн. Він високо поцінував Франтішека Шльосека як чудову людину, інноваційного дослідника, невтомного експериментатора і наукового менеджера на міжнародному рівні. Поєднання інтелектуального, духовного і професійного потенціалу цих двох вчених, вірних синів польського й українського народів сприяло досягненню реальних результатів у міжнародній співпраці за різними напрямками.

Франтішек Шльосек завжди тримає руку «на пульсі» наукової життєдіяльності Зязюнівського інституту. Це виявляється в його конкретній участі в реалізації різних планів і проектів щодо науково-методичного забезпечення розвитку педагогічної, професійно-технічної освіти і освіти дорослих, наприклад:

1998 р. – Концепція Державного стандарту професійно-технічної освіти;

2004 р. – Концепція розвитку професійно-технічної (професійної) освіти в Україні;

2011, 2016 рр. – Концепція розвитку освіти дорослих в Україні.

Професор уважно стежить за процесами реформування професійно-технічної, педагогічної освіти в Україні, об'єктивно оцінює позитивні тенденції й принципово висловлюється щодо помилок й системних упущень у підготовці кваліфікованих робітників і молодших спеціалістів. Своє бачення перспектив розвитку професійно-технічної освіти він неодноразово висловлював і на Загальних зборах НАПН України, і на засіданнях Відділення професійної освіти і освіти дорослих НАПН України, і під час різних зустрічей в Інституті педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

⁸ Tramm T., Casper M., Schlömer T. (2018) *Didaktik der beruflichen Bildung – Selbstverständnis, Zukunftsperspektiven und Innovationsschwerpunkte*. Bon: Seiten https://www.wbv.de/shop/themenbereiche/berufsbildung/shop/detail/name/_/0/1/111-092/facet/111-092/////nb/0/category/145.html (дата звернення: 20.06.2018)

⁹ Schulz R. (2018) *Berufliche Bildung in Hamburg. Ausgangspunkte – Entwicklungen – Perspektiven*. Bon: Seiten https://www.wbv.de/shop/themenbereiche/berufsbildung/shop/detail/name/_/0/1/111-092/facet/111-092/////nb/0/category/145.html (дата звернення: 15.07.2018)

Доцільно також згадати, що Професор підтримує започаткування нових напрямів досліджень (з проблем стандартизації професійної освіти, професійного навчання на виробництві, «професійного порадиництва», соціального партнерства). Він завжди з радістю вітав створення нових структурних підрозділів, спрямованих на впровадження інноваційних підходів до розвитку людського капіталу. Йдеться, зокрема, про Відділ дидактики професійної освіти.

Впродовж багатьох років Професор палко підтримував пропозицію щодо створення в Україні науково-дослідного Інституту професійно-технічної освіти (цей процес тривав упродовж 15 років (1991–2006 рр.). З 2008 р., коли цей Інститут очолила вихованка української профтехосвіти та Інституту педагогіки і психології професійної освіти В. Радкевич (нині доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України), польський вчений постійно співпрацює з цією академічною інституцією, пропонує використовувати в її діяльності ідеї видатного польського вченого, засновника педагогіки праці (разом з професорами звичайними С. Качором і З. Вятровським). Як відомо, Т. Новацький у 1972–1982 рр. очолював Інститут професійної підготовки у Варшаві.

Під час перебування в Інституті професійно-технічної освіти НАПН України Професор неодноразово зустрічався з науковими працівниками 6 лабораторій. Він з інтересом знайомився з основними напрямками діяльності центрів енергоефективності, нових професій, що діють, на жаль, лише на громадських засадах. Приємно, що його дуже зацікавила конкретна взаємодія Інституту професійно-технічної освіти НАПН України в організації експериментальної роботи на базі професійно-технічних навчальних закладів у різних регіонах нашої держави.

Подвижник педагогіки праці «Подвижником педагогіки праці» називав Ф. Шльосека перший міністр народної освіти України, академік, Іван Андрійович Зязюн (1938–2014 рр.). У пам'ятному виданні з нагоди присвоєння Професору звання Почесного доктора Хмельницького національного університету (2013 р.) видатний вчений нашої доби писав: *«Плідна педагогічна діяльність професора Ф. Шльосека гармонійно поєднується з науково-організаційною та просвітницькою роботою, що має неоціненне значення для розуміння доленосного шляху освіти у Польщі й Україні. Неоцінним є внесок вченого у розвиток наукового напрямку – педагогіки праці, зміцнення наукових зв'язків між Україною і Польщею, притаманний йому патріотизм, самовідданість у праці, висока духовність і невичерпана енергія слугують взірцем служіння народові, відповідального ставлення до професійного виховання молоді, підтримки майбутніх педагогів і молодих науковців нової генерації і надихають українське педагогічне товариство працювати більш ефективно й натхненно»*¹⁰.

¹⁰ Шльосек, Ф. (2014). *Почесний доктор Хмельницького національного університету*. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. С. 29.

Вважаємо також за доцільне наголосити, що Ф. Шльосек багато зробив для поширення в Україні ідей педагогіки праці. Саме він ініціював проведення в НАПН України першого методологічного семінару з педагогіки праці. Польська наукова делегація, що прибула до Києва для участі в цьому першому в незалежній Україні історичному методологічному семінарі була дуже представницькою: усі співзасновники педагогіки праці – професори звичайні Т. Новацький, С. Качор, З. Вятровський, а також Голова Наукового товариства «Польща–Україна» виступили з надзвичайно цінними доповідями.

Польсько-українські компаративістичні дослідження – важливий напрям наукових пошуків Ф. Шльосека. Завдяки цьому у 2008 р. у видавництві Інституту Технології Експлоатації (Instytut Tehnologii Eksploatacji) – Державному дослідницькому Інституті в Радомі побачила світ монографія «Kształcenie zawodowe w Polsce i Ukrainie – na tle przemian». У першій частині цього видання «Kształcenie zawodowe w Polsce w kontekście reform edukacyjnych»¹¹ Професор висвітлює теоретичні передумови професійної підготовки, характеризує систему освіти в Польщі після 1961 року, перетворення в професійній освіті в перші післявоєнні роки. Значну увагу він приділяє аналізу розвитку професійної освіти як поля неперервних реформ, а також аналізу професійної підготовки у «зреформованій освітній системі».

У другій частині цієї монографії презентовано українську систему освіти, в тому числі професійно-технічну, схарактеризовано проблеми трансформації професійної освіти в нових соціально-економічних умовах в контексті європейського інтеграційного процесу, викладено теоретичні засади розвитку професійної освіти в Україні, розкрито особливості її розвитку в умовах українського ринку праці з урахуванням сукупності його суперечностей і нових викликів. Працювати в «науковому дуеті» з таким вимогливим і високовідповідальним співавтором – це і взаємне довір'я, і взаємоповага, і взаємонавчання, і взаємодопомога. Сподіваємося, що через деякий час цей польсько-український дует продовжить спільні порівняльно-педагогічні дослідження й запропонує польським та українським читачам другий том цієї книги. Адже продовж останнього десятиліття у державній політиці наших країн щодо підготовки виробничого персоналу окреслилися як позитивні, так і негативні тенденції, що потребують порівняльно-педагогічного аналізу.

Доцільно також загадати добрим словом і про методологічний семінар з педагогіки праці, організований Професором спільно з Відділенням професійної освіти і освіти дорослих НАПН України у серпні 2010 р. у Львові. До речі, це був останній спільний міжнародний семінар, у роботі якого взяли участь усі співзасновники педагогіки праці як субдисципліни педагогічної науки – професори звичайні Т. Новацький, С. Качор, З. Вятровський. Про них ми з вдячністю в серці і з глибокою повагою часто згадуємо на різних науково-педагогічних зібраннях.

¹¹ Nyczkało N.G., Szlosek F. (2008). *Kształcenie zawodowe w Polsce i Ukrainie – na tle przemian*. Warszawa – Radom: Instytut Technologii Eksploatacji.

Наша багатолітня співпраця з Професором дала змогу переконатися: все, що він задумує й організовує, завжди реалізується на високому рівні науковості, духовності і професіоналізму. Свідченням цього є численні міжнародні наукові заходи, що проводилися в Україні і Польщі. Незабутнє враження справили неодноразові творчі зустрічі польських й українських науковців у Посольстві України в Республіці Польща (у Варшаві). До їх креативного проведення Франтішек Шльосек доклав чимало душі і серця, а також особистого часу. На нашу думку, це високодостойний взірець етики у міжнародній співпраці.

Доброю науковою школою стали для нас зїзди (чи сесії) Загальнопольського методологічного семінару у 2000–2015 рр., в роботі яких нам пощастило брати участь. Упродовж 15 років під його керівництвом сформувалася ефективна наукова школа, діяльність якої спрямована на методологічний розвиток вчених різних поколінь, їх методологічне дозрівання.

Усі творчі задуми Голови Наукового товариства «Польща–Україна» розпочинаються з концептуальної ідеї, яка розумно і поетапно реалізується в конкретних діях й завершується цінними результатами і для педагогічної практики, і для педагогічної науки. Такий наш висновок впливає не з емоцій, зумовлених добрим ставленням до нашого вірного й незрадливого друга. Він базується передусім на конкретних фактах, котрі увійшли в історію НАПН України.

Якщо звернутися лише до одного напрямку співпраці – науково-видавничої діяльності – то каталог або бібліографічний покажчик виданих наукових, науково-методичних та інших праць, який ми передбачаємо видати до VIII польсько-українського/українсько-польського форуму «Освіта для миру», що відбудеться у жовтні 2019 р, вражає не лише загальним обсягом виданої наукової продукції. Вражає глибокою тематичною спрямованістю, інноваційністю і прогностичністю.

Про небайдужість Ювіляра до проблем розвитку освіти в зарубіжних країнах, в тому числі й в Україні, свідчить ретельне вивчення ним інформаційно-аналітичних видань, підготовлених науковцями НАПН України. Вчений уважно вивчав зміст Білої книги національної освіти України¹². У підрозділі 2.4. викладено проблеми модернізації професійно-технічної освіти, науково-методичного та інформаційно-аналітичного забезпечення професійно-технічної освіти, професійного навчання на виробництві і навчання безробітних, професійно-практичної підготовки в системі професійної освіти, професійної орієнтації населення, освіти дорослих в умовах ринкової економіки, підготовки педагогічного персоналу для системи професійно-технічної освіти й освіти дорослих, управління розвитком професійно-технічної освіти, фінансування підготовки робітничого персоналу, підготовки вчителя до забезпечення якості освітньо-виховного процесу, педагогічної майстерності, підвищення кваліфікації педагогічних працівників та ін.

¹² Біла книга національної освіти України. (2009). Київ: Міжнародний благодійний фонд «Україна–3000».

Під час обговорення проекту цього та інших розділів «Білої книги національної освіти України» на засіданнях Відділення професійної освіти і освіти дорослих НАПН України у 2009 р. Ф. Шльосек висловлював цінні пропозиції і зауваження, які були враховані при доопрацюванні цього надзвичайно важливого науково-аналітичного документа.

Це ж стосується і Національних доповідей про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (2011, 2016 рр.)¹³. Добре володіючи українською мовою, Професор самостійно аналізував і порівнював зміни в підходах, в розроблених наукових рекомендаціях і прогностичних пропозиціях, викладених у розділах «Професійно-технічна освіта за умов розвитку інноваційної економіки» та «Освіта дорослих – невід’ємна складова освіти впродовж життя» (у Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні, 2011, 2016 рр.). Така наукова об’єктивність і прискіпливість, точність, методологічна обґрунтованість критеріїв порівняння є переконливим свідченням його наукової чесності і відданості науці.

Особиста підтримка Професора та його активна діяльність сприяли виданню в наших країнах багатьох спільних збірників наукових праць, 15 випусків польсько-українського/українсько-польського щорічника «Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia (за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало), а також заснування у 2016 р. нового польсько-українського щорічника «Edukacja zawodowa i ustawiczna» (головний редактор професор А. Соляк).

За ініціативи іноземного члена НАПН України, доктора педагогічних наук, професора Г. Беднарчика, який багато років очолював Інститут Технології Експлуатації в Радомі, та завдяки наполегливості професора Ф. Шльосека польські читачі мають можливість ознайомитися з працями видатного українського філософа Василя Кременя «Філософія освіти» («Filozofia edukacji»)¹⁴, а також з монографією «Filozofia antropocentryzmu w edukacyjnej przestrzeni»¹⁵. Доречно наголосити, що переклад другої філософської праці з української мови на польську здійснив Ювіляр разом з українкою-полоністкою О. Братчук. Не можна не згадати і про видання в Польщі відомої праці академіка І. Зязюна та його колег «Педагогічна майстерність» («Mistrzostwo pedagogiczne», 2005). У 2008 р. видано також фундаментальну книгу «Філософія педагогічної майстерності» («Filozofia mistrzostwa pedagogicznego»)¹⁶, присвячену академіку Івану Зязюну.

Про ефективність науково-видавничої діяльності Ф. Шльосека свідчить і бібліографічний покажчик (przewodnik bibliograficzny) «Освіта і педагогічна

¹³ Національна доповідь про стан та перспективи розвитку освіти в Україні. (2011). Київ: Педагогічна думка. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні. (2016). Київ: Педагогічна думка.

¹⁴ Kremień, W. G. (2008). *Filozofia edukacji*. Radom: ITeE – PIB.

¹⁵ Kremień, W. G. (2011). *Filozofia antropocentryzmu w edukacyjnej przestrzeni*. Radom: ITeE – PIB.

¹⁶ Kopsztein, M. (Red.), Szeligiewicz, D., Urban, Y., Szlosek, F., Kowalik, T. (tł). (2010). *Filozofia mistrzostwa pedagogicznego*. Radom: Siemianowice Śląskie.

наука України і Польщі. = Edukacja i nauka pedagogiczna Ukrainy i Polski» (1991-2016). Це видання здійснено Національним педагогічним університетом імені М.П. Драгоманова, Державною науково-педагогічною бібліотекою України імені В.О. Сухомлинського, Інститутом педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України до V українсько-польського/польсько-українського форуму «Освіта для сучасності» («Edukacja dla współczesności»). У цьому бібліографічному виданні лише частково представлено наукові праці Ф. Шльосека. Їх зміст переконливо свідчить про нові наукові пошуки Професора та їх експериментальні результати.

Водночас зазначимо, що значний інтерес в Україні викликали також рецензії, опубліковані в наукових часописах, зокрема, на його останню монографічну працю «Tożsamość pedagogiki pracy w kontekście przemian systemowych».

Висновки Ім'я Професора Ф. Шльосека вписано в українські енциклопедичні видання, наприклад, «Профтехосвіта України: XX століття» (розділ «Персоналії», стор. 608), а також в різні видання НАПН України.

Отже, Ювіляром зроблено дуже багато для реального розвитку польсько-української наукової співпраці. Попереду – нові перспективи, нові ініціативи. В цьому ми переконані. Адже у Людини, відданої науці й освіті, тривалих зупинок і великих перерв у творчості не буває й не може бути в майбутньому.

Bibliografia

1. Біла книга національної освіти України. (2009). Київ: Міжнародний благодійний фонд «Україна –3000».
2. Інноваційність у науці і освіті: наукове видання до ювілею професора, доктора хабілітованого Франтішека Шльосека. (2013). Київ: Богданова А. М.
3. Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України). (2017). Київ: Видавничий дім «Сам».
4. Національна академія педагогічних наук України – 25 років.
5. Інформаційний довідник. (2017). Київ: Видавничий дім «Сам».
6. Національна доповідь про стан та перспективи розвитку освіти в Україні. (2011). Київ: Педагогічна думка.
7. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні. (2016). Київ: Педагогічна думка.
8. Професійна освіта України на шляху до євроінтеграції (1992–2017). (2018). Київ: ДП «Інформаційно-аналітичне агенство».
9. Шльосек, Ф. (1997). *Дидактика професійно-технічної освіти (на матеріалах профтехосвіти Польщі)*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Київ.
10. Шльосек, Ф. (2014). *Почесний доктор Хмельницького національного університету*. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова.
11. Kopsztein, M. (Red.), Szeligiewicz, D., Urban, Y., Szlosek, F., Kowalik, T. (tł.). (2010). *Filozofia mistrzostwa pedagogicznego*. Radom: Siemianowice Śląskie.
12. Kremień, W. G. (2008). *Filozofia edukacji*. Radom: ITE-PIB.

13. Kremień, W. G. (2011). *Filozofia antropocentryzmu w edukacyjnej przestrzeni*. Radom: ITeE – PIB.
14. Nyczkało, N. G., Szlosek, F. (2008). *Kształcenie zawodowe w Polsce i Ukrainie – na tle przemian*. Warszawa-Radom: Instytut Technologii Eksploatacji.
15. Tramm T., Casper M., Schlömer T. (2018) *Didaktik der beruflichen Bildung – Selbstverständnis, Zukunftsperspektiven und Innovationsschwerpunkte*. Bon: Seiten.<https://www.wbv.de/shop/themenbereiche/berufsbildung>
16. Schulz R. (2018) *Berufliche Bildung in Hamburg. Ausgangspunkte – Entwicklungen – Perspektiven*. Bon: Seiten <https://www.wbv.de/shop/themenbereiche/berufsbildung>

prof. Nella NYCZKAŁO

prof. Łarysa LUKIANOWA

Narodowa Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy

emeil: napn24@gmail.com; larysa.lukianova@gmail.com

Aktywizacja zawodowa osób w wieku 50+

Professional activation of people aged 50+

Słowa kluczowe: pracownicy 50+, ustawiczna edukacja zawodowa, włączanie społeczne, aktywność zawodowa.

Key words: employees 50+, continuing vocational education, social inclusion, professional activity.

Abstract. People aged 50+ are at risk of social exclusion and the unemployment. The article deals with the issue of professional activation of people aged 50+, which is one of the areas of extensive scientific interests and research of work pedagogy. Good practices in the area of recruitment and professional development of people 50 + presents Professor Franciszek Szlosek and his professional activity.

Wprowadzenie. W niniejszym tekście podejmuję problematykę aktywizacji zawodowej osób w wieku 50+, stanowiącą jeden z obszarów rozległych naukowych zainteresowań i badań Profesora Franciszka Szloska.

Pojęcie aktywizacji zawodowej w grupie wiekowej 50+ obejmuje działania mające za zadanie zapobieganie wykluczeniu społecznemu osób w tej grupie wiekowej przez realizację zadań motywacyjno-aktywizujących dla osób starszych oraz przez stworzenie realnej możliwości podjęcia i/lub kontynuowania aktywności zawodowej.

Osoby w wieku 50+ powinny mieć nie tylko szansę pozostawania na rynku pracy na tyle długo, na ile będą mogły i chciały, ale także mieć możliwość powrotu na ten rynek, z którego wcześniej z różnych powodów wypadły.

Aktywizacja zawodowa osób powyżej 50 roku życia stanowi obecnie priorytetowe zadanie polityki zatrudnienia realizowanej przez władze państwowe w krajach członkowskich Unii Europejskiej. Instrumenty prawne mające zapewnić poprawę poziomu aktywności zawodowej osób w wieku 50+ mają za zadanie z jednej strony zachęcać pracodawców do zatrudnienia osób w wieku 50+, natomiast z drugiej strony – motywować pracowników 50+ do aktywnego poszukiwania zatrudnienia oraz ułatwiać im podnoszenie kompetencji i kwalifikacji zawodowych.

Wskazane jest, aby działania mające na celu aktywizację zawodową osób w wieku 50+ były prowadzone wielotorowo – na płaszczyźnie edukacyjnej, kulturowej, socjalno-bytowej, promocji i ochrony zdrowia, a nie tylko prawnej. Istotną rolę

w procesie aktywizacji osób w wieku 50+ ma również promowanie idei „zarządzania wiekiem”, tj. planowania przebiegu kariery zawodowej, w tym również momentu i formy dezaktywizacji zawodowej.

Przesłanki aktywizacji zawodowej osób w wieku 50+. Wiek jest znaczącą przeszkodą w znalezieniu zatrudnienia, które jest kluczowym czynnikiem przeciwdziałającym wykluczeniu społecznemu osób starszych. Dzieje się tak dlatego, że praca nie tylko daje dochód, ale także dzięki niej pracujący socjalizują się, zaspokajają potrzebę przynależności, szacunku, prestiżu, rozwoju, rozwijają swoje kompetencje i kwalifikacje i mogą zapewnić sobie odpowiedni standard życia „na stare lata”.

Problematyka wieku, starzenia się, różnic międzypokoleniowych oraz oceny obecnego sposobu funkcjonowania i dalszej przydatności zawodowej starszej generacji na rynku pracy należy w ostatnim okresie do kwestii powszechnie dyskutowanych i wzbudzających znaczne emocje. Coraz silniej odczuwana jest potrzeba zmiany dotychczasowych postaw, opinii oraz rozwiązań formalnych w odniesieniu do powyższych spraw. „W obecnych realiach ekonomicznych odżegnywanie się państwa od zadania przygotowania kadr dla rynku pracy nie jest praktycznie możliwe” – twierdzi Franciszek Szlosek (2008, s. 104). Według cytowanego autora pedagogika pracy, która zajmuje się kształceniem, doksztalaniem i doskonaleniem zawodowym, w tym osób dorosłych, stała się naturalnym sojusznikiem państwa w jego zmaganiach się z problemami polityki gospodarczej i społecznej, w tym edukacyjnej.

Osoby powyżej 50. roku życia są jedną z grup społecznych najbardziej narażonych na wykluczenie społeczne. Jest to grupa charakteryzująca się – według rozpowszechnionego stereotypu – relatywnie niskim poziomem wykształcenia, niewielką wiedzą o nowych technologiach, słabą znajomością języków obcych, niewielkimi umiejętnościami informatycznymi, niskim stopniem wykorzystywania komunikacji poprzez nowoczesne technologie. Jest to grupa o stosunkowo niskim poziomie aktywności zawodowej. W Polsce według danych Eurostatu z IV kwartału 2017 r. wskaźnik zatrudnienia w grupie wiekowej 50–64 lat w krajach Unii Europejskiej wynosił 63,9%, natomiast w Polsce zaledwie 55,9%. Tymczasem wydłuża się przeciętny czas trwania życia. Jeszcze w roku 1990 mężczyźni dożywali średnio 66 lat, zaś obecnie (2018 rok) wiek ten zwiększył się do 73,8 lat. Średnia długość życia kobiet w Polsce wydłużyła się do 81,6 lat. Mimo korzystnych zmian mamy jednak jeszcze ogromny dystans do nadrobienia w stosunku do krajów starej Unii Europejskiej. Mężczyźni w Polsce żyją przeciętnie o ponad 7 lat krócej niż Szwajcarzy i Irlandczycy, a kobiety o 3–4 lata krócej niż długowieczne Hiszpanki, Francuzki, Włoszki i Szwajcarki. Jeśli sprawdzą się najnowsze prognozy demograficzne, to podobne parametry życia osiągniemy w roku 2035. Dopiero wtedy będziemy żegnać się z tym światem w wieku podobnym do mieszkańców Zachodu. Zgodnie z przewidywaniami GUS, okres po roku 2035 będzie charakteryzował się gwałtownym starzeniem się ludności. Ze względu na zmieniającą się strukturę demograficzną ludności Polski, w której spada liczba osób do 44 roku, a wzrasta liczba osób po 50. roku życia i w wieku emerytalnym, osoby w wieku 50+ są potrzebne na rynku pracy. Utrata pracowników powyżej

50 roku życia przez firmy prowadzi do wyzbycia się cennego kapitału wiedzy i doświadczenia, jakie posiadają osoby starsze.

Nowa sytuacja demograficzna wywołuje konieczność wykorzystywania „srebrnych zasobów pracy” poprzez przedsięwzięcia ukierunkowane na wszechstronną aktywizację osób 50+, w tym także na ich aktywizację zawodową. Dotyczą one między innymi: upowszechniania świadomości konieczności zwiększenia skali kształcenia osób powyżej 50 roku życia, znoszenia formalnych, finansowych i mentalnych barier dostępności osób w wieku 50+ do formalnego kształcenia i szkolenia w miejscu zatrudnienia, dopasowania oferty edukacji ustawicznej do potrzeb, możliwości psychofizycznych i społecznych osób starszych, a także większego promowania tej grupy wiekowej w mediach, jednakże bez uproszczeń i stereotypów, kreowania pozytywnego wizerunku seniora jako pracownika. Trzeba dodać, że, jak pisze F. Szlosek (2006, s. 113): „jednym z ważnych zagadnień pedagogiki pracy jest problem kwalifikacji zawodowych, ich zdobywania i doskonalenia”, są procesy tworzenia kwalifikacji zawodowych na etapie przygotowywania do pracy (potencjalni pracownicy) oraz na etapie wykonywania pracy zawodowej (aktualni pracownicy) – kwalifikacji ściśle powiązanych z życiem gospodarczym.

Barriere utrudniające aktywizację zawodową osób starszych i ich przelamywanie. Wskaźnik efektywności aktywizacji zawodowej osób 50+ od kilku lat utrzymuje się w Polsce na poziomie około 50% i jest niższy niż w innych krajach Unii Europejskiej (w większości z nich wynosi około 70%).

Szczególnie istotne są dwa typy zagrożeń dla procesów aktywizacji zawodowej osób starszych, silnie ze sobą powiązane: ageizm i autoageizm. Ageizm (rodzaj barier po stronie pracodawców) to dyskryminacja ze względu na wiek. Wyraża się niedocenieniem, lekceważeniem, a nawet poniżaniem osób starszych. Przekłada się na problemy ze znalezieniem i utrzymaniem pracy. W teorii toczy się dyskusja, od jakiego wieku ludzie zaczynają doznawać objawów ageizmu. Można spotkać pogląd, że może to dotyczyć nawet kobiet po 35. roku życia i mężczyzn po roku 45. (Szmidt, red., 2012, s. 14). Ageizm powoduje obniżenie szans na zatrudnienie, ogranicza możliwości podwyżki, awansu, szkolenia, sprzyja pojawianiu się mobbingu. Pracodawcy mogą go stosować w przekonaniu, że priorytetem jest wynik ekonomiczny przedsiębiorstwa, a starsi pracownicy mogą stanowić zagrożenie dla jego uzyskania. Fatalnym w skutkach przejawem uprzedzeń pracodawców (negatywny stereotyp: starszy pracownik = gorszy pracownik) jest jednakowe traktowanie wszystkich pięćdziesięciolatek. Mamy tu do czynienia z symptomem kategoryzowania ludzi, które polega na pomijaniu ich cech indywidualnych i postrzegania jako przynależnych do określonej grupy. Pracodawcy mają tendencję do wyciągania pochopnych wniosków z daty urodzenia pracownika lub kandydata do pracy, nie zawsze zaś pamiętają o tym, że każdy człowiek jest inny, ma własną drogę życiową i zawodową, a zbiorowość osób 50+ jest niezwykle zróżnicowana. Nie wolno stosować do wszystkich jednolitej miary.

Równie negatywne skutki wywołuje zjawisko autoageizmu (rodzaj barier po stronie osób starszych). Polega ono na przyjęciu przez samych pracowników w starszym wieku przekonania, że ich wartość i pozycja uprawniają otoczenie do gorszego

ich traktowania. Autoageizm wyraża się brakiem zaangażowania w rozwijanie kompetencji, niskim poczuciem pewności siebie i własnej wartości jako pracownika, które hamuje dążenie do aktywności zawodowej, łatwością poddawania się stereotypom, tendencją do szybkiego wycofywania się z walki o równe prawa, biernością i zgodą na degradację stanowiskową i płacową, niereagowaniem na mobbing. Grupie osób 50+ brak asertywności. Grupa ta nie umie negocjować warunków umów. Wybiera raczej wycofanie się niż podjęcie negocjacji. Dodatkowo osoby te szybko się zniechęcają. Wystarczy kilka odmów ze strony pracodawców, by zupełnie wycofały się z rynku pracy.

Nie ulega wątpliwości, że problem wieku objęty jest procesem stereotypizacji. Zjawisko negatywnych stereotypów dotyczących starszych pracowników jest uznawane jako jedno z najważniejszych wydarzeń w naukach społecznych w XX wieku.

Warto dodać, iż jedną z barier aktywizacji zawodowej osób 50+ jest niezrozumienie przez nich mechanizmów, które kierują współczesnym rynkiem pracy. Współczesny rynek pracy ceni nade wszystko szybkość reakcji i elastyczność. Kto nie rozumie specyfiki tego rynku – przegrywa, pozostaje bezrobotnym.

Jak wcześniej wspomniałam, wspieranie aktywności zawodowej osób 50+ wymaga stosowania jednocześnie wielu instrumentów: prawnych, finansowych, edukacyjnych, psychologicznych, wymaga też podejmowania zróżnicowanych działań przez wiele podmiotów życia publicznego. Wśród nich wymienić można kształtowanie postaw pracodawców i zmianę ich mentalności. Kształtowanie postaw pracodawców sprzyjających aktywizacji osób starszych to zadanie uczelni wyższych, instytucji edukacyjnych i administracji państwowej zakrojone na długie lata. Najogólniej – celem tych zabiegów jest doprowadzenie do takiego stanu świadomości kierujących firmami, by postrzegali starsze osoby jak wartościowych pracowników, których walory nie odbiegają od zalet osób młodych, a często je przekraczają. Istotną rolę do odegrania na tym polu mają instytucje edukacyjne, których programy powinny uwzględniać takie dziedziny, jak zarządzanie ryzykiem wynikającym z zatrudniania osób z grupy wiekowej 50+, zarządzanie różnorodnością, zarządzanie wiekiem. Generalnie – oddziaływanie na pracodawców powinno zmierzać w kierunku pogłębiania ich wiedzy o osobach starszych oraz łamania negatywnych stereotypów związanych z ich produktywnością.

Dobre praktyki w zakresie zatrudniania pracowników w grupie wiekowej 50+ prezentuje Profesor F. Szlosek jako menedżer i pracodawca. W firmach przez Niego prowadzonych i kierowanych (głównie szkołach, uczelniach, instytutach) zatrudniani są pracownicy w różnym wieku, w tym powyżej 50 roku życia, mamy więc w nich do czynienia z równowagą ludzi młodych i w starszym wieku, ze współpracą osób młodych ze starszymi, z zespołami pracowników w różnym wieku i wykorzystywaniem zróżnicowania wiekowego pracowników. W działaniach F. Szloska wyraża się jedno z założeń zarządzania różnorodnością: *zróżnicowany według wieku kapitał ludzki może generować o wiele większe efekty ekonomiczne w wyniku wspólnych działań nakierowanych na cele organizacyjne niż najlepiej zmotywowany kapitał homogeniczny*. F. Szlosek dostrzega zróżnicowanie indywidualnych atrybutów pracowników, docenia doświadczenie starszych rozumiane jako radzenie sobie w różnych sytuacjach, a nie

tylko jako staż pracy, zdobytą przy tym wiedzę i posiadane umiejętności, ich zaangażowanie w realizację powierzonych zadań, sumiennosc i odpowiedzialność oraz dynamizm i nastawienie do zmian młodych, ich umiejętności społeczne i dobre rozeznanie w możliwościach, jakie oferuje rynek i konkurencja. Zwrócenie uwagi przez F. Szloska na cechę wieku pracowników wiąże się nie tylko z odmiennością kompetencji osób mających długi lub krótki staż zawodowy, lecz także z innymi potrzebami i oczekiwaniami wobec pracy, które mogą towarzyszyć pracownikom w wieku młodym i starszym.

Korzyści z zatrudniania osób w wieku 50+. Starsze społeczeństwo to starsi pracownicy, a przez to pracodawcy, bez względu na ich preferencje wiekowe, powinni się przygotować do zatrudniania osób 50+.

Korzyści z zatrudnienia osób po pięćdziesiątce to między innymi:

- ograniczenie kosztów biznesowych związanych ze szkoleniem młodych pracowników dzięki przekazywaniu przez starszych pracowników wiedzy praktycznej, kultury organizacyjnej i pamięci instytucjonalnej;
- zmniejszenie fluktuacji przez pozostanie w strukturach organizacji pracowników 50+, a przez to znaczne ograniczenie kosztów związanych z rekrutacją nowych osób;
- redukcja kosztów pracy dzięki zastosowaniu optymalizacji zatrudnienia wynikającej z lepszego wykorzystania kompetencji doświadczonych pracowników oraz możliwości wykorzystania zwolnień i ulg oferowanych przez państwo, np. ulgi w opłacaniu składek na Fundusz Pracy i Fundusz Gwarantowanych Świadczeń Pracowniczych czy też skrócenie okresu wypłaty świadczenia chorobowego;
- redukcja braków w zatrudnieniu dzięki przyjęciu do pracy osób w wieku 50+;
- zwiększenie wydajności pracy wszystkich pracowników poprzez minimalizację konfliktów międzypokoleniowych ze względu na konieczność współpracy w zespołach wielopokoleniowych;
- zwiększenie motywacji do pracy dzięki uznaniu wiedzy i umiejętności każdego z ich członków.

Oprócz mierzalnych i łatwo policzalnych korzyści wynikających z zatrudnienia starszych pracowników pracodawcy zyskują także:

- zaufanie pracowników, co przekłada się na wzrost ich motywacji do wykonywanych zadań;
- pozytywny wizerunek w otoczeniu przedsiębiorstwa, co przekłada się na jego rozpoznawalność, lojalność klientów, a przez to na sukces biznesowy;
- wzrost wydajności i kreatywności zespołów, gdzie współpracują różne pokolenia, łącząc najlepsze możliwości i umiejętności zarówno starszych, jak i młodszych.

Na dynamicznym rynku pracy, na którym ciężko o specjalistów, warto dostrzec potencjał kompetencyjny osób 50+, który z powodzeniem może być wykorzystany przez pracodawców.

Aktywizacja poprzez edukację. Nowe realia edukacyjne wymagają zmodyfikowania ram teoretycznych. Jak wskazał F. Szlosek (2007, s. 283): „teoria doskonale-

nia zawodowego powinna być poddana gruntownej przebudowie i uwzględnić procesy intelektualizacji pracy zawodowej, konkurencyjność na rynku pracy, elektroniczną infrastrukturę stanowisk pracowniczych, nowe formy zatrudnienia itd.”

W opracowanym przez Lestera Thurowa modelu konkurencji o pracę (*job competition model*), na rynku pracy przedmiotem wymiany nie są kompetencje, lecz raczej miejsca szkoleniowe, które są zajmowane przez kandydatów do pracy. W modelu konkurencji o pracę (modelu konkurencyjnym) wielkość wynagrodzenia zależy przede wszystkim od charakterystyki miejsca pracy. To, jakie stanowisko obejmie kandydat, a w konsekwencji, jakie otrzyma wynagrodzenie, zależy od jego relatywnej pozycji na rynku pracy. Ta z kolei zależy między innymi od kwalifikacji, których głównym miernikiem jest poziom wykształcenia. Podobną logikę można znaleźć w teorii dualnego rynku pracy, zaproponowanej przez Petera Doeringera i Michaela Piore. Teoria ta zakłada, iż rynek pracy podzielony jest przynajmniej na dwa segmenty. Rynek wtórny składa się ze stanowisk pracy o niskiej jakości, gdzie występują niskie wynagrodzenia, brak możliwości awansu, uciążliwe warunki pracy, niski poziom ochrony zatrudnienia. Rynek pierwotny z kolei tworzą stanowiska o wysokiej jakości. Wycena i alokacja prac podporządkowana jest tam przepisom i procedurom, a w mniejszym stopniu siłom rynkowym. Rynek pierwotny i wtórny połączone są ze sobą przez ograniczoną liczbę tak zwanych wejściowych miejsc pracy. Potencjalni pracownicy są hierarchizowani i zatrudniani w zależności od potrzeb pracodawców. Część kandydatów woli czekać i konkurować o stanowiska na rynku pierwotnym, niż podjąć pracę na rynku wtórnym. Wysokie i stale aktualizowane kwalifikacje to lepsza pozycja jednostki na rynku pracy, wyższe dochody z pracy, wyższy standard życia, to także większy udział w życiu społecznym. A zatem minimalizowanie – eliminowanie – niedoboru kompetencji i kwalifikacji poprzez kształcenie, doksztalcanie i doskonalenie zawodowe może sprzyjać aktywizacji osób 50+.

Rozwój edukacji ustawicznej dorosłych to remedium na bezrobocie, ubóstwo, wykluczenie społeczne. Osoby o wyższym poziomie wykształcenia są zazwyczaj częściej niż pozostałe aktywne zawodowo, znacznie częściej posiadają stabilne zatrudnienie, a prawdopodobieństwo ich odpływu do zasobów bezrobotnych czy biernych zawodowo jest znacznie niższe. „Jednak – zauważa F. Szlosek (2003, s. 185) – w naszym kraju jest coraz większy rozdźwięk pomiędzy tym, czego oczekuje rynek pracy, a tym, co oferuje system edukacyjny. Niezależnie od różnych spojrzeń na cele kształcenia zawodowego, bezspornym jest fakt, że edukacja zawodowa pełni służebną rolę wobec gospodarki, że to właśnie życie gospodarcze jest odbiorcą głównego ›produktu‹ oświaty zawodowej, jakim są kwalifikacje pracownicze”.

Aktywność edukacyjna osób 50+ może przejawiać się podjęciem dalszego kształcenia w systemie edukacji szkolnej (studia magisterskie, doktoranckie, podyplomowe itd.), ale także uczestnictwem w różnego rodzaju kursach, szkoleniach, odczytach, konferencjach czy seminariach, jak również może przyjmować formę samokształcenia.

Profesor Franciszek Szlosek, opiekun merytoryczny wielu setek studentów i doktorantów, także i habilitantów, twórca i organizator Ogólnopolskiego Seminarium Badawczego, bez wątplenia mobilizuje również osoby w wieku 50+ (*dasz radę... ,*

potrafisz ..., pomogę Ci ... , jesteś w stanie) do pojęcia wysiłku edukacyjnego, do podjęcia określonych działań naukowych i podniesienia poziomu wykształcenia, do uzyskania stopnia doktora czy doktora habilitowanego. F. Szlosek pełni rolę mentora, oferując swoim koleżankom i kolegom „po fachu” dzielenie się swoją wiedzą i doświadczeniem, zachęca, wzbogaca nas i inspiruje do własnych poszukiwań, wspiera i wspiera w rozwoju zawodowym, w procesie rozwoju posiadanych przez nas talentów. Ukierunkowuje – czasem bezkompromisowo – na realizację wyznaczonych celów, wspiera w identyfikowaniu i eliminowaniu przeszkód, a także w dostrzeganiu i wykorzystywaniu możliwości ich realizacji.

Zakończenie. Można żyć aktywnie bez względu na wiek. Wiek 50+ nie stanowi przeszkody dla podjęcia i/lub kontynuowania pracy.

Pedagogika pracy zajmuje się przygotowaniem człowieka, w tym w wieku 50+, do pracy i wpływem pracy na niego, na jego osobowość. Zagadnienia związane z funkcjonowaniem osób w wieku 50+ na rynku pracy wpisują się w obszar zainteresowań pedagogiki pracy.

Problematyka rynku pracy została włączona do pedagogiki pracy. Rynek pracy został uznany za jedenasty obszar badań pedagogiki pracy. Poprawa sytuacji osób 50+ na rynku pracy, aktywne starzenie się, zatrudnienie osób starszych stało się przedmiotem zainteresowania także pedagogów pracy. „Należy sobie uświadomić – twierdzi F. Szlosek (2007, s. 281) – że rynek pracy, dla którego związku z procesami kształcenia, doksztalcania i doskonalenia zawodowego są oczywiste, w sposób naturalny wzmocnił pedagogikę pracy, nadał jej współczesny, praktyczny wymiar, spowodował, że stała się ona przedmiotem zainteresowań wielu zwykłych ludzi.”

Rynek pracy stanowi swoiste lustro gospodarki. Celem nieuchronnej reorganizacji pracy w firmach we współczesnych warunkach społeczno-gospodarczych powinno być takie wykorzystanie zalet i talentów wszystkich pracowników, niezależnie od ich wieku, by jak najlepiej przyczyniały się do ich rozwoju. Pracodawcy, mając na uwadze wszystkie zalety i wady swoich podwładnych wynikające z ich wieku, powinni podejmować optymalne działania, które spowodują wzmocnienie zalet i eliminacje istniejących wad. Przejawy wszelkiej dyskryminacji ze względu na wiek należy uznać za niezasadne, a nawet destrukcyjne. W opracowaniach i w wypowiedziach Profesora Franciszka Szloska można odnaleźć powyższy pogląd.

Bibliografia

1. Doeringer P., Piore M., 1985: *Internal Labor Markets and Manpower Analysis*, D.C. Heath and Company, London.
2. Szlosek F., 2007: *Rozwój czy stagnacja pedagogiki pracy*, w: Z. Wiatrowski, K. Ciżkowicz, red., *Pedagogika pracy i andragogikia. Z myślą o dorastaniu, dorosłości i starości człowieka w XXI wieku*, WTN – WSH-E, Włocławek.
3. Szlosek F. 2006: *System pojęciowy pedagogiki pracy*, w: Z. Wiatrowski red., *Pedagogika pracy i andragogika w konstelacji europejskiej i globalnej*, WSH-E – WTN, Włocławek.

4. Szlosek F., 2008: *Szkola Naukowa Profesora Tadeusza Nowackiego*, w: F. Szlosek, red., *Badanie – Dojrzwianie – Rozwój (na drodze do doktoratu)*, ITeE – PIB – APS, Radom – Warszawa.
5. Szlosek F., 2003: *Zagrozenia edukacji zawodowej w Polsce*, w: R. Gerlach red., *Edukacja wobec rynku pracy. Realia – mozliwosci – perspektywy*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. K. Wielkiego, Bydgoszcz.
6. Szmidt Cz., 2012: *Kompleksowy program aktywizacji osob starszych 50+*, Akademia Leona Koźmińskiego, Warszawa.
7. Thurow L., 1975: *Generating Inequality*, Mac Millan.

dr hab. prof. APS Urszula JERUSZKA

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej, Warszawa
Wydział Nauk Pedagogicznych
ul. Szczęśliwiecka 40
02-353 Warszawa
ujeruszka@aps.edu.pl

Konferencje, informacje, wywiady

**Stanisław Lachowski,
Bogusława Lachowska**
*Aktywność ekonomiczna
młodzieży gimnazjalnej w Polsce*
Wydawnictwo Uczelniane
Uniwersytetu Marii Curie-
-Sklodowskiej
w Lublinie 2018

Monografia odpowiada na aktualne potrzeby edukacyjne młodzieży „jeszcze gimnazjalnej”, stojącej przed pierwszą decyzją wyboru drogi edukacyjnej określającą również drogę zawodową.

Książka ukazuje się po decyzji o likwidacji, w czasie „wygaszania” gimnazjum. Zmiana organizacji kształcenia podstawowego nie zmienia problemów przed którymi stoi dzisiaj uczeń gimnazjum, a potem o rok młodszy uczeń ośmioletniej szkoły podstawowej.

Podjmuje ważny i bardzo aktualny, niestety nieczęsto podejmowany problem aktywności ekonomicznej młodzieży gimnazjalnej. Takie innowacyjne badania przeprowadzone przez Autorów monografii znakomicie uzupełniają stosunkowo liczne badania aspiracji edukacyjnych i zawodowych np.: Tadeusza Lewowickiego, Czesława Plewki, Natalii Bednarczyk-Jamy. Są w mojej ocenie bardzo istotne dla doradztwa zawodowego i edukacji.

Jesteśmy świadkami gwałtownych, nawet rewolucyjnych zmian pracy, zawodów, form i organizacji pracy i związanych z tym zmieniających się kwalifikacji zawodowych, co dodatkowo powiększa trudności wyrażenia i definiowania własnych aspiracji uczniów, jak również zwiększają problemy, przed którymi stoją doradcy, nauczyciele, szkoła oraz instytucje rynku pracy wspomagające proces decyzji edukacyjnych. Pamiętać należy, że mimo poprawy bezrobocia absolwentów jest ciągle wysokie, a ich przedsiębiorczość dalej niska.

Przygotowanie do życia, w tym przygotowanie, zachęcenie do pracy jest więc troską na każdym etapie edukacji i stanowi powszechnie uznany paradygmat współczesnej pedagogiki.

Autorzy w monografii referują wyniki badań przeprowadzonych w ramach grantu NCN (UMO-2014/15/B/HS6/03534). *Psychospołeczne uwarunkowania aktywności ekonomicznej młodzieży gimnazjalnej w Polsce*. Proces kwalifikacji grantów w NCN jest ważną gwarancją aktualności i poziomu naukowego zamierzonych badań.

Celem monografii (wg Autorów) jest przedstawienie zjawiska ekonomicznej aktywności polskiej młodzieży w wieku 14–15 lat oraz wskazanie na czynniki psychospołeczne mające związek ze skalą tego zjawiska.

Przedstawiono szczegółowo rozbudowane własne narzędzia badawcze: kwestionariusz oceny zjawiska aktywności ekonomicznej, kartę oceny sytuacji demograficznej regionu, kwestionariusz oceny cech osobowości oraz tabele statystyk opisowych rozkładów analizowanych zmiennych, schematy confirmacyjnej analizy dla modeli kwestionariuszy, a także statystyki rozkładów wyników dla poszczególnych stwierdzeń oraz skal przyjętej wersji kwestionariuszy.

Próbkę badawczą sformułowano wylosowaniem 116 gimnazjów we wszystkich województwach (po uzupełnieniu z próby rezerwowej) z 6646 szkół gimnazjalnych. Kwestionariusze ankiet wypełniło 4918 uczniów na ogólną liczbę 658 338.

Wyniki badań zostały przedstawione w następujących rozdziałach: charakterystyka badanej młodzieży, ocena (zjawiska) aktywności ekonomicznej młodzieży (polskiej), uwarunkowania aktywności ekonomicznej.

Diagnozę stanu gimnazjalistów przedstawiono poprzez; cechy społeczno-demograficzne (płeć, miejsce zamieszkania – typ miejscowości, cechy regionu zamieszkania), stan zdrowia, rozwoju fizycznego, cechy osobowości (przekonanie o własnej skuteczności), wskaźniki ekstrawersji i bezradności, cechy środowiska rodzinnego (stan rodziny, wykształcenie, sytuacja materialna, praca i wiek rodziców) – traktowane jako zmienne niezależne.

Aktywność ekonomiczną młodzieży analizowano poprzez wykonywanie pracy odpłatnej poza rodziną, prace nieodpłatne na rzecz rodzinnej firmy, samodzielną działalność ekonomiczną (gospodarczą), prace nieodpłatne poza rodziną, wolontariat, oraz uzyskiwanego wyna-

godzenia i charakterystyką wykonywanej pracy (a nie rodzaj czynności w ramach podejmowanej aktywności – rozdział 7). Generalnie podstawową formą aktywności ekonomicznej jest praca i to pojęcie winno być częściej i właściwie stosowane.

Na podstawie ww. badań Autorzy zasadnie przechodzą do określenia relacji między cechami młodzieży, motywacjami a aktywnością ekonomiczną i zaproponowania modeli uwarunkowań aktywności ekonomicznej młodzieży gimnazjalnej. Podstawą modeli są solidne badania, wyniki których przedstawiano w 87 tabelach i 9 załącznikach poparte analizami z wykorzystaniem metod statystycznych oraz analizy regresji wielozmiennej.

Dla każdej formy pracy (aktywności ekonomicznej) określono podstawowe cechy, motywacje, uwarunkowania wpływające na możliwości podjęcia pracy.

Prace odpłatne wykonuje 1/3 badanych (34,4%), częściej podejmują ją chłopcy o dobrym stanie zdrowia w gminach, miejscowościach o dobrej infrastrukturze. Pracują średnio 8,99 h tygodniowo, na wsi 8,32 h, a w mieście 7,35 h.

Częściej z większymi szansami samodzielnej działalności gospodarczej występują chłopcy z dobrą sprawnością fizyczną z rodzin wielodzietnych. Taką działalność prowadzi 1/3 młodzieży. 1/10 prowadzących samodzielną działalność ponosi straty. Najmniej taką działalność podejmuje młodzież w województwach Polski Wschodniej.

W rodzinnych firmach (gospodarstwa rolne, warsztaty, usługi, handel) pracą nieodpłatną (średnio 7,2 h tygodniowo) podejmują głównie chłopcy z rodzin wielopokoleniowych o dobrej sytuacji materialnej w większych gminach. Taką pracą świadczą wszystkie

dzieci na wsi. W wolontariacie i pracach nieodpłatnych uczestniczy ¼ badanych (26,6%) średnio 6,29 h.

Szczególnie interesujące są modele uwarunkowań aktywności od cech osobowości (ekstrawertywność, skuteczność, bezradność).

Uważam, że szczególną zaletą monografii jest analiza aktywności ekonomicznej uczniów gimnazjów w zmieniających się uwarunkowaniach środowiska życia i kształcenia oraz jej wielka przydatność dla doradztwa zawodowego, edukacji, w tym przygotowania do pracy, rozwoju przedsiębiorczości.

*dr hab. Henryk Bednarczyk,
prof. UTH Radom*

Andrzej Klimczuk: Economic foundations for creative ageing policy, Wydawnictwo PALGRAVE MACMILLAN, USA 2015

Publikacja składa się z dwóch tomów i traktuje o ekonomicznych podstawach polityki starzenia się. Tom I został podzielony na sześć rozdziałów. Autor porusza kwestię starości jako etapu w cyklu życia człowieka, a także różnych form kapitału osób starszych. Odrzuca koncepcję myślenia o starości w kategoriach strat, deficytów czy ryzyka i koncentruje się na potencjałach osób starszych. Rozdział trzeci poświęcony jest możliwości adaptacji do polityki starzenia się z uwzględnieniem koncepcji kreatywnego kapitału, wprowadzonej przez Richarda Florida w odniesieniu do polityki innowacyjnej i regionalnej. Rozdział ten odnosi się również do kontrowersyj-

nej hipotezy dotyczącej spadku poziomu intelektualnego wraz z wiekiem. Autor dokonuje m.in. analizy koncepcji dobrobytu społecznego, interesów gospodarki mieszanej w odniesieniu do działań na rzecz osób starszych. Przedstawiono trzy systemy gospodarcze związane ze starzeniem się populacji: srebrna gospodarka, kreatywna gospodarka, gospodarka społeczna i solidarna, które w pewnym stopniu, zdaniem autora, odpowiadają potrzebom osób starszych oraz wspierają i wykorzystują różnorodne formy kapitału osób starszych. Rozdział końcowy omawia dwie kategorie, które można uznać za korzyści współpracy pomiędzy podmiotami działającymi w ramach wymienionych trzech systemów gospodarczych, tj.: innowacje technologiczne (w tym głównie gerontechnologie) i innowacje społeczne dla starzejących się społeczeństw.

W tomie II autor traktuje wybrane teorie w ujęciu praktycznym. W ośmiu rozdziałach przedstawia refleksje na temat polityki starzenia się i wyzwań stojących przed starzejącymi się populacjami, prezentuje wybrane teorie polityki społecznej, które zdaniem autora mogą być wykorzystane w praktyce w kontekście kreatywności osób starszych, teorie stosowane w socjologii i gerontologii, ważne w procesie analizy koncepcji polityki starzenia się i skutków ich wdrażania. Autor omawia pojęcia: „starzejące się przedsiębiorstwo”, „polityczna ekonomia starzenia się i kreatywność” oraz „polityczna ekonomia trzeciego wieku”, a także różne koncepcje polityki starzenia się populacji w wymiarze międzynarodowym, krajowym, regionalnym, lokalnym i indywidualnym. W publikacji podjęto ciekawą dyskusję na temat pojawienia się koncepcji kreatywnego starzenia

się jako ruchu wywodzącego się z krajów anglosaskich (Wielka Brytania, Stany Zjednoczone, Kanada, Nowa Zelandia, Australia, Irlandia). Autor podjął próbę zaprezentowania celów i wyzwań wspomnianej polityki kreatywnego starzenia się, a także programów, inicjatyw, innych form aktywności, kierunków przyszłych prac badawczych mających na celu wsparcie kreatywności osób starszych. Część końcową stanowią wskazówki i zalecenia dotyczące formułowania, wdrażania oraz zwiększania liczby innowacji technologicznych i społecznych na rzecz starzejących się społeczeństw, a także sugestie dotyczące praktycznych rozwiązań wspierających kreatywne starzenie się.

dr Małgorzata Szpilska
Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu

Biografie rodzinne i uczenie się

15–16 lutego 2019 – Łódź

Po raz dwunasty Zakład Andragogiki i Gerontologii Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego serdecznie zaprasza 15–16 lutego 2019 roku na ogólnopolską konferencję dotyczącą badań biograficznych realizowanych głównie w obszarze edukacji dorosłych/andragogiki, jak również w zakresie gerontologii społecznej i pedagogiki. Zapraszamy także przedstawicieli innych dyscyplin naukowych zainteresowanych problematyką naszych spotkań, gdyż badania biograficzne niewątpliwie mają wymiar interdyscyplinarny. Obrady konferencyjne otwarte są także dla doktorantów i studentów oraz

seniorów, w tym uczestników zajęć w uniwersytetach trzeciego wieku.

Podczas planowanego spotkania naukowego pragniemy zaproponować do refleksji, badań naukowych i dyskusji temat ujęty w ogólnym w haśle: **Biografie rodzinne i uczenie się**. Chcielibyśmy więc pochylić się nad kwestiami dotyczącymi **rodziny**, a które ostatnio nieczęsto są przedmiotem badań andragogicznych, a warto, by wzbudziły szczególne zainteresowanie andragogów w dobie współcześnie doświadczanego kryzysu rodziny a zarazem jej uniwersalności. Odnosząc się do tematyki cyklu konferencyjnego, można przyjąć, że „poszukiwanie” rodziny w **biografii** to fascynujące zadanie badawcze ze względu na jego wielowymiarowość, a także możliwość odślaniania nowych nieznanych lub mniej znanych jej **obecności** w ludzkich biografiami – tak biografiami jednostkowych, jak i zbiorowych, w tym narodowych i ogólnoludzkich. Natomiast odnajdowanie w biografii rodzinnej linii **uczenia się** może sprzyjać poszerzeniu andragogicznej teorii uczenia się dorosłych, niewątpliwie w silnym powiązaniu z doświadczeniami wcześniejszych okresów życia, w tym doświadczeniami dzieciństwa. Ten zakres badań nie jest obcy andragogom; warto przypomnieć w tym miejscu badania pamięci szkoły i pamięci dzieciństwa realizowane przez profesor Olę Czerniawską i jej uczennice. Badania te mogą być poszerzane poprzez wydobywanie aspektów dotyczących osadzenia człowieka w rodzinie na przestrzeni całego biegu jego życia z uwypukleniem obecności procesów uczenia się. Proponujemy poniżej dwa główne obszary refleksji wraz z ich uszczegółowieniem:

Rodzina obecna w biografii – pamięć rodziny: *Co pamiętamy i dlaczego? Bycie w rodzinie, tworzenie rodziny. Osoby znaczące, sytuacje, miejsca, czas. Wydarzenia krytyczne, traumy. Radości i smutki, sukcesy i porażki. Uczucia i więzi, samotność. „Droga życia” w rodzinie i poza rodziną. Genealogie rodzinne. Przekazy/transfery w rodzinie. Wsparcie w rodzinie. Rodzina z perspektywy przeżytego czasu i inne.*

Uczenie się obecne w biografii rodzinnej: *Czego nauczyliśmy się w rodzinie? Dlaczego to pamiętamy? Między socjalizacją, inkulturacją, personalizacją*

a uczeniem się. Relacje edukacyjne, transfery wiedzy, umiejętności i postaw. Motywacje edukacyjne. Osobowe dojrzewanie, stawanie się. Wzrost refleksyjności i samopoznania. (Re)konstrukcje tożsamości i inne.

Przewidujemy referaty w sesji plenarnej oraz wystąpienia w formie komunikatów z badań i głosów w dyskusji podczas obrad w sekcjach. Zachęcamy także do wystąpień warsztatowych.

*Z komunikatu Konferencji
podpisanego przez Przewodniczącą
Komitetu Naukowego
prof. dr hab. Elżbietę Dubas*

Redakcja zgodnie ze Wskazówkami dla autorów często dokonuje skrótów tekstu i korekty tytułów artykułów.

W numerze 1/2018 redakcja zmieniła tytuł artykułu pani Barbary Bielaszka-Podgórną *Kształcenie archiwistów w ramach szkolnictwa zawodowego na przykładzie Małopolski na Kształcenie archiwistów w Małopolsce.*

Содержание

□ **Комментарий**

Кжиштоф Сымэля: Изменения в науке и высшей школе..... 5

□ **Образование взрослых**

Анна Клавсюц-Здуньчик: Реализация гражданского образования в учреждениях формального образования взрослых..... 7

Богумил Собчик, Иоланта Шемпрух, Ярослав Хмелевски: Обучение ассистентов по образованию как фактор социальной интеграции цыган в Польше 18

Виктория Х. Баконы, Золтан Иллэс: Эвальвация академического образования в Венгрии..... 27

Малгожата Шпильска, Томаш Купидура, Х. Алтуг Эрбиль: Дистанционное образование женщин в подготовке патентных заявок – европейская перспектива 34

□ **В академическом образовании**

Эльжбета Салата, Александер Пецух: Средства массовой информации источником агрессивного поведения студентов ... 41

Гжегож Кедрович: Исследования поколения iGEN на примере студентов в г. Радом 50

Эльжбета Гавел-Люты: Школа на пути к созданию современности 58

Юстына Моджэевска: Стажировки студентов педагогических факультетов в Польше и Англии 68

□ **Образование для безопасности**

Агнешка Арауч-Боруц, Ежи Куниковски: Обучение учителя безопасности как организатора дидактического и образовательного процессов..... 76

Станислав Кризовки, Анджэй Урбанэк, Дорота Зброщик: Угрозы безопасности в публичном пространстве 86

Агнешка Смажэвска, Эвэлина Мэланюк, Адам Шэпэлук: Мероприятия по образовательной безопасности студентов 94

Юстына Боянович, Эва Гаврысь: Об образовании против насилия..... 102

□ Инновации в профессиональном образовании	
Адам Бартницки Климэк: Инновационные дидактические лаборатории как основа профессионального развития	110
Эва Козловска: Электронные инструменты для междисциплинарного сотрудничества	118
Эуника Барон-Поляньчик: Боты, тролли и поддельные новости – следите за тем, кто вас учит	127
Дагмара Ковалик: Разработка квалификационных профессиональных курсов	136
Бэата Наврот-Лис, Катажина Скочыляс: Отчет о внедрении CLIL в польских профессиональных училищах	146
Анджей Грабовски: Тренажёры поддерживающие профессиональное обучение и подготовку пожарных и аспирантов	156
Ивона Кацак: Инструмент ИКТ для различия профессиональных квалификаций в профессиях электрика и механика в Польше, Германии и Португалии	164
□ Профессор Францишэк Шлосэк	
Стэфан М. Квятковски: Мастер педагогических инноваций ..	172
Хенрик Беднарчик, Эльжбета Салата: Поддержка исследований, созревание и научное развитие	174
Ларыса Луканова, Нелля Нычкало: Духовность, профессионализм, инновационность ученого, педагога	182
Уршуля Ерушка: Профессиональная активация людей в возрасте 50+	193
□ Конференции, информации, рецензии	201
□ Contents	208

Contents

☐ **Commentary**

Krzysztof Symela: Changes in science and higher education 5

☐ **Adult learning**

Anna Kławsiuć-Zduńczyk: Implementing civic education in institutions of formal adult education 7

Bogumił Sobczyk, Jolanta Szempruch, Jarosław Chmielewski: Education of Romani education assistants as a condition of social inclusion of Romani society in Poland 18

Victoria H. Bakony, Zoltan Illes: Real-time and formative evaluation elements in university education in Hungary 27

Małgorzata Szpilska, Tomasz Kupidura, H. Altug Erbil: E-training for women in patenting procedures – a European view... 34

☐ **In academic education**

Elżbieta Salata, Aleksander Piecuch: Mass media as a source of pupils' aggression 41

Grzegorz Kiedrowicz: Research on iGEN generation among students from Radom 50

Elżbieta Gawel-Luty, Grzegorz Piekarski: School towards creating modernity 58

Justyna Modrzejewska: Pedagogy students' apprenticeship in Polish and English university education 68

☐ **Education for safety**

Agnieszka Araucz-Boruc, Jerzy Kunikowski: Education for security teacher as the organizer of the educational and teaching process 76

Stanisław Krizovsky, Andrzej Urbanek, Dorota Zbroszczyk: Security threats in public space..... 86

Agnieszka Smarzewska, Ewelina Melaniuk, Adam Szepeluk: Providing educational safety to the 1st-year students 94

Justyna Bojanowicz, Ewa Gawryś: For education against violence 102

❑	Innovations in vocational education	
	Adam Bartnicki, Agnieszka Klimek: Adult education in hydronics laboratories of mobile robots' drives	110
	Ewa Kozłowska: Interdisciplinary e-collaboration tools	118
	Eunika Baron-Polańczyk: Algorithms vs law – watch out how you learn!	127
	Dagmara Kowalik: Designing professional qualification courses in the aspect of mobility and success on the labour market	136
	Beata Nawrot-Lis, Katarzyna Skoczylas: State of the art report on CLIL implementation in Polish vocational schools	146
	Andrzej Grabowski: Real and virtual training systems for firefighters and firemen aspirants	156
	Iwona Kacak: An ICT tool for recognizing vocational qualifications in electrician and mechanic professions in Poland, Germany and Portugal	164
❑	Profesor Franciszek Szlosek	
	Stefan M. Kwiatkowski: Master of pedagogical innovations	172
	Henryk Bednarczyk, Elżbieta Sałata: Supporting research, maturing and scientific development	174
	Larysa Łukanova Nella Nyczkało: Spirituality, professionalism, innovativeness of a scientist–pedagogue	182
	Urszula Jeruszka: Professional activation of people aged 50+	193
❑	Conferences, reviews, information	201