
EDUKACJA *ustawiczna* DOROSŁYCH

4(103)/2018

Polish Journal
of Continuing Education

Committee on 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); Thimo 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 Plady; 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 4/103 – 400 egz., łącznie 82 600 egz.

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

OPEN: www.edukacjaustawicznadoroslych.eu

Komentarz

Commentary

Problemy oświaty dorosłych w Polsce i na świecie

Problems of adult education
in Poland and in the world

Procesy nauczania i uczenia się

Teaching and learning processes

Aspiracje i rozwój kompetencji

Aspirations and development
of competences

Profesor Tadeusz Aleksander

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 Kukła AJD, dr Mirosław Żurek ITeE – PIB: badania pracy, kwalifikacje i kompetencje, rozwój zawodowy, doradztwo zawodowe, rynek pracy
- dr hab. Eumika 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: Marta Pobereszko, 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)



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

☐ **Komentarz**

Krzysztof Symela: Eko: edukacja, praca, gospodarka..... 5

☐ **Problemy oświaty dorosłych w Polsce i na świecie**

Małgorzata Szpilka: Edukacyjne konteksty europejskiego roku dziedzictwa kulturowego..... 7

Mirosława Nowak-Dziemianowicz, Zlatica Bakašova: Edukacja dla rynku pracy czy emancypacji? 14

Wioletta Jachym, Małgorzata Kolpa, Aneta Żurawska-Lany: Razem tworzymy senioralną przestrzeń..... 25

Ewa Arleta Kos: Uczenie się i nauczanie innych w miejscu pracy kobiet sukcesu 33

Łukasz Tomczyk, Jolanta Maćkiewicz, Olga Wyźga, Patrycja Curylo-Sikora, Anna Duda, Anna Mróz, Barbara Pietryga-Szkarłat: Poza rynkiem pracy i systemem edukacyjnym. NEETs jako wyzwanie dla edukacji dorosłych 41

Łukasz Albański, Mirosław Kowalski: Migranci o nieuregulowanym statusie u progu dorosłości. Refleksje nad znaczeniem edukacji w perspektywie cyklu życia 49

Barbara Skalbania, Ewa Szumilas: Zmiana organizacji i jakości usług w odbiorze klientów pomocy społecznej 56

Magdalena Pyter: Kształcenie ustawiczne osób niebędących obywatelami polskimi według prawa polskiego..... 65

Andżelina Marek, Anna Jasik: Czynniki wpływające na atrakcyjność platform zdalnej edukacji 74

Marek Walancik, Barbara Dwilewicz: Innowacyjne metody kształcenia w edukacji ustawicznej na odległość – *Platforma Moodle*..... 80

☐ **Procesy nauczania i uczenia się**

Stefan T. Kwiatkowski: Czynniki warunkujące radzenie sobie nauczycieli szkół podstawowych z wyzwaniami zawodowymi – relacja z badań..... 90

Zbigniew Ostrach, Barbara Skalbania: Proces stawania się nauczycielem w koncepcji kształcenia ustawicznego..... 108

Aldona Małyńska, Urszula Pulińska: Studenci pedagogiki o wyborze kierunku, oczekiwaniach wobec studiów i przyszłej pracy 114

Katarzyna Ziębakowska-Cecot: Konstruktywistyczne podejście do kształtowania u nauczycieli umiejętności kodowania..... 125

Dagmara Kowalik, Ladislav Rudolf, Josef Malach: Wpływ rodziny na edukacyjne i zawodowe preferencje studentów pedagogiki w Polsce i Czechach	133
Galina Cisowska: Kształcenie językowe w szkole wyższej	148
Małgorzata Lotko, Aleksander Lotko: Model ścieżkowy wpływu jakości usług nauczania języków obcych na lojalność konsumentów	157
Aspiracje i rozwój kompetencji	
Stanisław Lachowski: Aktywność ekonomiczna polskich gimnazjalistów a ich efekty uczenia się	167
Wojciech Horyń, Lesław Welyczko: Kształtowanie kompetencji i postaw obywatelskich żołnierzy Wojsk Obrony Terytorialnej	177
Jolanta Religa, Ewelina Błaszczuk, Jarosław Sitek: Mentoring w rozwoju kompetencji zawodowych w „ekoprzemysle”	188
Małgorzata Banasiak: Kompetencje społeczne i inteligencja emocjonalna studentów kierunków pedagogicznych i dydaktycznych	197
Joanna Madalińska-Michalak: Kodeks etyki zawodu nauczyciela: potrzeba, formalne umocowanie i skuteczność	206
Joanna Jarmużek: Wybrane aspekty wkraczania w dorosłość młodych osób z niepełnosprawnościami	217
Anna Gagat-Matula, Bożena Frączek: Aspiracje życiowe młodych dorosłych z zespołem Aspergera z rodzin doświadczających migracji	227
Olga Pawłowska: Telepraca w postrzeganiu osób ze specjalnymi potrzebami. Raport z badań	236
Profesor Tadeusz Aleksander	
Henryk Bednarczyk, Jolanta Religa: Między andragogiką i pedagogiką pracy	247
Józef Kargul: Jak się rozwijała polska andragogika?	255
Aleksandra Litawa: O dorobku naukowym Profesora Tadeusza Aleksandra	263
Agata Chabior: Edukacja i kształcenie ustawiczne – elementy diagnozy	269
Konferencje, recenzje, informacje	
Pedagogika i edukacja wobec kryzysu zaufania, wspólnotowości i autonomii – X Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny – komunikat PTP i APS	279
III Senioralny Kongres Edukacyjny – prawa seniorów z niepełnosprawnością w polityce Unii Europejskiej – Henryk Bednarczyk	279
Kto zmienia świat? – Global Education Skills, Dubaj 2019 – Henryk Bednarczyk	280
Biblioteka Cyfrowa i Bibliografia ekonomicznych i społecznych zagadnień pracy – GBPiZS	280
Ogólnopolskie Seminarium Badawcze – Franciszek Szlosek	281
Edukacja i praca nauczyciela: ciągłość – zmiana – konteksty, red. J. Madalińska-Michalak, N.G. Pikuła, K. Białożyty, Wydawnictwo „scriptum”, Kraków 2017 – Dariusz Adamczyk	282
Содержание	285
Contents	287

Komentarz

Krzysztof Franciszek SYMELA



Eko: edukacja, praca, gospodarka

Kolejny szczyt klimatyczny w Katowicach (grudzień 2018 r.) *United Nations Climate Change Conference COP24* w poczuciu humanizmu i troski o dobrostan ziemi przyjął mapę drogową realizacji *Porozumień Paryskich z 2015 r.* Główny cel: zatrzymanie globalnego ocieplenia o $2 \div 1,5^\circ\text{C}$. Uczestnicy z ponad 200 państw świata zwrócili uwagę na przyczyny globalnego ocieplenia i konieczność ograniczenia emisji gazów, zanieczyszczeń wód i gleby. To nie tylko dalszy zrównoważony rozwój, ale też konieczność likwidacji skutków dotychczasowej działalności człowieka i gospodarki. Oszczędność surowców, obieg zamknięty – wykorzystanie odpadów, niskoemisyjne rolnictwo, przemysł i usługi, nasz dalszy zrównoważony rozwój wymagają przygotowania ludzi, pracowników do nowych zawodów w nowych przedsiębiorstwach i usługach. Coraz częściej używa się terminu zielona edukacja dla zielonej gospodarki.

W poprzednich numerach sygnalizowaliśmy problemy i dobre praktyki edukacji ekologicznej. W kolejnych numerach będziemy relacjonować badania i innowacje pedagogiczne w ujęciu globalnym i regionalnym.

W numerze zamieszczamy artykuł Jolanty Religi i zespołu relacjonującego wyniki projektu Erasmus+ o rozwoju kompetencji w ekoprzemysle (Instytut Ochrony Środowiska w Warszawie, Instytut Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu i partnerzy).

Ten numer naszego czasopisma dedykujemy i poświęcamy specjalny rozdział wybitnemu uczonemu, określającemu przez wiele lat rozwój andragogiki w Polsce: profesorowi doktorowi habilitowanemu Tadeuszowi Aleksandrowi – aktualnemu przewodniczącemu Rady Redakcyjnej naszego czasopisma.

Wdrożenie ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* powoduje kolejne regulacje, w tym parametryzację wydawnictw i czasopism naukowych. Redakcja „Edukacji Ustawicznej Dorosłych – Polish Journal of Continuing Education”, nasz wydawca Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu złożył wniosek w konkursie wsparcia rozwoju czasopism naukowych Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Wyniki będą ogłoszone w połowie lutego. To bardzo ważny konkurs z uwagi na punktację i przyszłość czasopisma. Utrzymanie wysokiej punktacji (aktualnie 14 pkt) w nowych warunkach będzie bardzo trudne.

Numer zamykający rok jest objętościowo znacznie większy od poprzednich. Zawiera pięć rozdziałów, w tym trzydzieści artykułów i pięć informacji. Wśród oczekujących na druk pozostało około dwudziestu artykułów oprócz zwróconych autorom.

Realizując naszą misję referujemy głównie artykuły przedstawiające wyniki badań w zakresie andragogiki i pedagogiki pracy, innowacje i dobre praktyki. Tym razem są to problemy edukacji dorosłych dla rynku pracy, edukacji kobiet, migrantów i kształcenia na odległość oraz procesów nauczania i uczenia się, aspiracji i rozwoju kompetencji.

Zwracamy uwagę na informacje o odrodzeniu ogólnopolskiego seminarium badawczego Profesora Szloska, konferencję międzynarodową *Kto zmienia świat? 2019 Dubaj*, oraz Bibliotekę Cyfrową i serie *Bibliografie Ekonomicznych i Społecznych Zagadnień Pracy* Głównej Biblioteki Pracy i Zabezpieczenia Społecznego.

Dziękuję za współpracę w 2018 roku. W nowym 2019 roku życzę Autorom, Czytelnikom, i współpracującym z czasopiśmie dużo radości, zdrowia, sukcesów i satysfakcji.

Eco: education, work, economy

Another climatic summit in Katowice (December 2018) *United Nations Climate Change Conference COP24* in a sense of humanism and concern for the well-being of the earth adopted a roadmap for the implementation of *Paris Agreements 2015*. Main goal: to stop global warming by 2÷1.5°C. Participants from more than 200 countries in the world drew attention to the causes of global warming and the need to reduce gas emissions, water and soil pollution. It is not only a further sustainable development but also the need to eliminate the effects of current human and economic activity. Saving raw materials, closed cycle – waste utilization, low-emission agriculture, industry and services, our further sustainable development requires preparation of people and employees for new professions in new emerging enterprises and services. The term green education for the green economy is used.

The issue includes the article by Jolanta Religa and a team reporting the results of the Erasmus+ project on the development of competences in eco industry (Institute of Environmental Protection in Warsaw, Institute for Sustainable Technologies – national Research Institute in Radom and partners).

We dedicate a special chapter of this issue to an outstanding scholar, who has been developing the andragogy in Poland for several years: Professor Tadeusz Aleksander, the current chairman of the Editorial Board of our journal.

The implementation of the Law on Higher Education and Science causes further regulations, including the parameterization of publications and scientific journals. The publisher of “Edukacja Ustawiczna Dorosłych – Polish Journal of Continuing Education”, The Institute for Sustainable Technologies – National Research Institute in Radom submitted an application in the competition to support the development of scientific journals of the Ministry of Science and Higher Education. The results will be announced in mid-February. This is a very important competition due to the parametrization and future of our journal. Maintaining the high scores (currently 14 points) under the new conditions will be very difficult.

Fulfilling our mission, we mainly present articles referring to research results in andragogy and work pedagogy, innovations and good practices. In current issue we tackle the problems of adult education for the labour market, education of women, migrants and distance education as well as teaching and learning processes, aspirations and competence development.

We would like to draw your attention to the information about the revival of Professor Szlosek’s nationwide research seminar, the international conference *Who changes the world? 2019 Dubai*, and the Digital Library and series of *Bibliographies of Economics and Social Issues of Labour*, the Main Library of Labour and Social Security.

I would like to thank you for cooperation in 2018. In the new 2019, I wish the Authors, Readers and collaborators a lot of joy, health, success and satisfaction.

Problemy oświaty dorosłych w Polsce i na świecie

Małgorzata SZPILSKA

Educational contexts of the European year for cultural heritage

Edukacyjne konteksty europejskiego roku dziedzictwa kulturowego

Key words: adult learning, European year, cultural heritage, EU's educational programmes.

Słowa kluczowe: uczenie się dorosłych, europejski rok, dziedzictwo kulturowe, programy edukacyjne UE.

Streszczenie: Z punktu widzenia prac badawczych prowadzonych w pedagogice pracy nad istotą wychowania i jego roli w kształtowaniu osobowości człowieka, obywatela, pracownika niezwykle ciekawym aspektem towarzyszącym wielokulturowym przedsięwzięciom realizowanym dzięki programom Unii Europejskiej jest budowanie otwartości i wrażliwości międzykulturowej, a także kształtowanie umiejętności adaptowania się do warunków życia i pracy w różnych krajach wspólnoty europejskiej. Aspekt ten podkreśla m.in. T. Szkudlarek¹, pisząc o grupie działań edukacyjnych na rzecz kształtowania tożsamości europejskiej, kierowanych do młodzieży różnych krajów Wspólnoty. Artykuł prezentuje wyniki analizy ilościowo-jakościowej przeprowadzonej z wykorzystaniem metody *desk research* na temat różnych aspektów i wymiarów postrzegania dziedzictwa kulturowego w Europie, uzupełnione o wyniki własnych badań jakościowych zebrane podczas pracy w wielokulturowych zespołach badawczych podczas obserwacji uczestniczącej.

Introduction. From the point of view of research carried out in the work pedagogy on the essence of education and its role in shaping the personality of a man, citizen, employee, an extremely interesting aspect accompanying multicultural

¹ T. Szkudlarek: *Pedagogika międzykulturowa*, [in:] Kwieciński Z., Śliwerski B.: *Pedagogika*, PWN, Warszawa 2003, p. 421–422.

projects implemented through European Union programmes is building openness and intercultural sensitivity, as well as shaping the ability to adapt to the living and working conditions in various countries of the European Community. This aspect emphasizes, among others T. Szkudlarek writing about a group of educational activities for shaping the European identity, addressed to the youth of various EU countries.

Methods and procedures. The article presents the results of a quantitative and qualitative analysis on various aspects and dimensions of the perception of cultural heritage in Europe.

The paper attempts to answer the following research problems:

- *What are the European educational initiatives aimed at supporting the cultural heritage?*
- *What is a personal involvement in cultural heritage in Europe?*

The first phase constituted a critical analyse of documents (e.g. reports, strategic European Commission papers) using a desk research method on various aspects and dimensions on the perception of cultural heritage in Europe. The existing quantitative data available from various sources were analysed and peer reviewed to synthesize the feedback.

The feedback for the first phase were verified with the assumptions and then supplemented by own experience from international cooperation with multicultural research teams as well as the results from own studies collected during a long-term work in multicultural research teams, with the use of a participant observation method.

Educational contexts of cultural heritage. Over the decades, a number of normative acts i.e. conventions and recommendations have been created to strengthen the protection of cultural heritage at the national, European and world level. The understanding of cultural heritage is wide and consider tangible and intangible heritage. According to UNESCO, intangible cultural heritage is:

- *Traditional, contemporary and living at the same time: intangible cultural heritage does not only represent inherited traditions from the past but also contemporary rural and urban practices in which diverse cultural groups take part;*
- *Inclusive: we may share expressions of intangible cultural heritage that are similar to those practised by others. Whether they are from the neighbouring village, from a city on the opposite side of the world, or have been adapted by peoples who have migrated and settled in a different region, they all are intangible cultural heritage: they have been passed from one generation to another, have evolved in response to their environments and they contribute to giving us a sense of identity and continuity, providing a link from our past, through the present, and into our future. Intangible cultural heritage does not give rise to questions of whether or not certain practices are specific to a culture. It contributes to social cohesion, encouraging a sense of identity and responsibility which helps individuals to feel part of one or different communities and to feel part of society at large;*

- *Representative: intangible cultural heritage is not merely valued as a cultural good, on a comparative basis, for its exclusivity or its exceptional value. It thrives on its basis in communities and depends on those whose knowledge of traditions, skills and customs are passed on to the rest of the community, from generation to generation, or to other communities;*
- *Community-based: intangible cultural heritage can only be heritage when it is recognized as such by the communities, groups or individuals that create, maintain and transmit it – without their recognition, nobody else can decide for them that a given expression or practice is their heritage.²*

UNESCO's *Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage* (2003) proposes five broad domains in which intangible cultural heritage is manifested:

- Oral traditions and expressions, including language as a vehicle of the intangible cultural heritage;
- Performing arts;
- Social practices, rituals and festive events;
- Knowledge and practices concerning nature and the universe;
- Traditional craftsmanship.

It is emphasized that the boundaries between domains are extremely fluid and often vary from community to community. While one community might view their chanted verse as a form of ritual, another would interpret it as song. Similarly, what one community defines as 'theatre' might be interpreted as 'dance' in a different cultural context. There are also differences in scale and scope: one community might make minute distinctions between variations of expression while another group considers them all diverse parts of a single form.³ As it is said, this shows rather inclusive not exclusive nature of the defined domains and gives a lot of space for national, regional and local specific interpretations. It is crucial to remind that over 150 countries all over the world have joined the Convention. It means that all these countries accept and implement the goals and policy of the Convention in their national contexts.

In line with the general goal of UNESCO activity in a global scale, the European Commission offers a wide range of educational programmes, as well as cooperates with international associations, networks and labour organisations to promote and support education and training, including intercultural learning.

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

- Making lifelong learning and mobility a reality;
- Improving the quality and efficiency of education and training;
- Promoting equity, social cohesion, and active citizenship;

² What is intangible cultural heritage, <https://ich.unesco.org/doc/src/01851-EN.pdf> UNESCO Infokit 2011, p. 4–5.

³ <https://ich.unesco.org/en/intangible-heritage-domains-00052> [access: 04/10/2018]

- Enhancing creativity and innovation, including entrepreneurship, at all levels of education and training.

These priorities are addressed by the European Commission, by European member States, by education institutions, education stakeholders, networks, associations by working on the following topics: Awareness-raising; Financing adult learning; Higher education: access to adults; Monitoring the adult learning sector; Quality; Reaching out to specific target groups; Validation of non-formal and informal learning.⁴

Supporting multicultural education is especially important when we speak about living, learning and working in one ‘global village’ or at least European community. At the same time it constitutes a great European added value to the educational projects financed by the EU programmes since 90s. European added value is understood as a common, transnational dimension of an international project indicating its additional significance for the European Union, institutions or countries participating in it, that would be impossible to be achieved in the actions taken in each of the participating countries separately. The added value of European cooperation, and thus the development of the European perspective, has been recognized as an important result of all European educational programs of the European Union in evaluation studies carried out so far in EU programmes, i.e. *Leonardo da Vinci*, *eLearning*, *Youth*, *Jean Monnet* and *Socrates* (2000–2006); *Lifelong Learning Programme*, *Youth in Action*, *Culture* (2007–2013) and finally in the current *Erasmus+* programme (2014–2020) supporting education, training, youth and sport in Europe. The main aim of Erasmus+ is to contribute to the *Europe 2020 strategy* for growth, jobs, social equity and inclusion, as well as the aims of *Education and Training ET2020*, the EU's strategic framework for education and training.⁵ There is a strong continuation of strategic areas of support referring to intercultural dimension, among others: opportunities to study, train, gain work experience or volunteer abroad; learning languages; Strategic Partnerships among educational institutions and youth organisations with peers in other countries in both their own sector and other sectors, in order to foster quality improvements and innovation; teaching and research on European integration.

Personal involvement in cultural heritage in Europe. Every year, since 1983 (Table 1), the European Commission together with the European Parliament sets up a leading topic to be promoted and supported by various initiatives all over Europe to increase people's awareness and involvement in particular issues important for our common sake, i.e. innovations, social exclusion, environment, safety, art, entrepreneurship, ageing society, solidarity between generations, safety, mobility at labour market, sport, learning languages, tourism, development, disabilities, lifelong learning and many others.

The actions are undertaken and measured in short and long-term dimensions within additional call opportunities under various European programmes: Erasmus+, Horizon 2020, Europe for Citizens and others.

⁴ <http://www.eaea.org/en/policy-advocacy/european-agenda-for-adult-learning.html> [access: 04/10/2018].

⁵ Erasmus+ programme: http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about_en [access: 04/10/2018].

Table 1. Themes of European Years in 1983–2018

No.	Year	Theme of European Year
1	2018	European year for cultural heritage
2	2016–2017	No European years
3	2015	European year for Development
4	2013–2014	European year of citizens
5	2012	European year for active ageing
6	2011	European year of volunteering
7	2010	European year for combating poverty & social exclusion
8	2009	European year of creativity & innovation
9	2008	European year of intercultural dialogue
10	2007	European year of equal opportunities for all
11	2006	European year of workers' mobility
12	2005	European year of citizenship through education
13	2004	European year of education through sport
14	2003	European year of people with disabilities
15	2001	European year of languages
16	1999	European year of action to combat violence against women
17	1998	European year of local & regional democracy
18	1997	European year against racism & xenophobia
19	1996	European year of lifelong learning
20	1995	European year of road safety & young drivers
21	1994	European year of nutrition & health
22	1993	European year of the elderly & solidarity between generations
23	1992	European year of safety, hygiene & health protection at work
24	1990	European year of tourism
25	1989	European year of information on cancer
26	1988	European year of cinema & television
27	1987	European year of the environment
28	1986	European year of road safety
29	1985	European year of music
30	1984	European year for a people's Europe
31	1983	European year of SMEs & the craft industry

Source: *Own elaboration based on https://europa.eu/european-union/about-eu/european-years_en [access: 04/10/2018].*

As the official EU portal says: the aim of the European Year of Cultural Heritage is to encourage more people to discover and engage with Europe's cultural heritage, and to reinforce a sense of belonging to a common European space. The slogan for the year is: *Our heritage: where the past meets the future.*⁶

Within the whole year there is a series of initiatives and events across Europe to enable people to become closer to and more involved with our cultural heritage which is seen to play a big role in building the future of Europe.

The key findings by the Eurobarometer commissioned by the Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture to assess the attitudes and opinions of Europeans about cultural heritage shows two important feedback referring to job creation and employment:

- The majority of the respondents (79%) agrees Europe's cultural heritage or cultural heritage-related activities create jobs in the EU;

⁶ <https://europa.eu/cultural-heritage> [access: 04.10.2018].

the EU (% - EU)		
	Total 'Agree'	Total 'Disagree'
EU28	79	13
Gender		
Man	79	14
Woman	78	13
Age		
15-24	77	14
25-39	82	12
40-54	80	14
55 +	75	15
Education (End of)		
15-	69	17
16-19	77	15
20+	85	10
Still studying	82	11
Socio-professional category		
Self-employed	82	13
Managers	86	10
Other white collars	84	11
Manual workers	77	15
House persons	77	13
Unemployed	71	20
Retired	73	15
Students	82	11
Difficulties paying bills		
Most of the time	71	19
From time to time	76	15
Almost never/ Never	81	12
Subjective urbanisation		
Rural village	76	15
Small/ mid size town	79	13
Large town	82	11
Close to cultural heritage		
Total 'Yes'	83	11
No	69	20
Involvement in cultural heritage		
At least one way	85	10
None	72	17
Interest in cultural heritage		
Total 'Yes'	87	9
Total 'No'	61	24

Fig. 1. Europe's cultural heritage or cultural heritage-related activities create jobs in the EU (%- EU; Total number of respondents = 27.881)

Source: Special Eurobarometer 466, the European Commission Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, December 2017, p. 67.

The majority (56%) disagree that Europe's cultural heritage is more for visitors from outside the EU than for EU citizens, but almost four in ten (38%) respondents agree.⁷

The figure shows (fig. 1) that respondents aged 25–39 and 40–54 agree on positive dimension of Europe's cultural heritage or cultural heritage-related activities for job creation, when compared to the youngest (15–24) and the group of 55+. Also those living in large towns are the most likely to agree (82%), compared to 76% of respondents living in rural areas. What is particularly interesting, the more likely to agree they are those staying longer in education: 85% who completed education aged 20 or after do so, compared to 69% of those who completed education before the age of 16.

The figure 2 shows that almost 90% of respondents consider Europe's cultural heritage should be taught in schools, as it tells us about our history and culture. The majority constitutes those who has finished the formal education (25–39; 40–54), as well as the group of 55+.

The majority of respondents in each EU Member State agree public authorities should allocate more resources to Europe's cultural

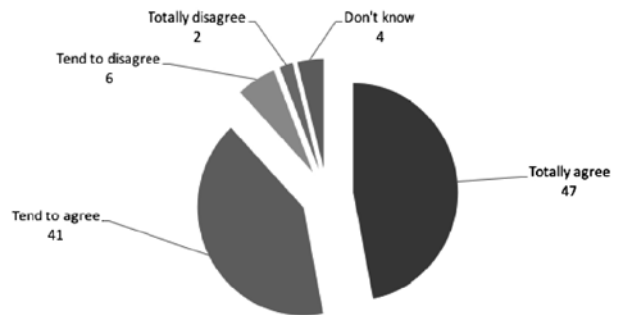


Fig. 2. Europe's cultural heritage should be taught in schools (%- EU; Total number of respondents = 27.881)

Source: Special Eurobarometer 466, the European Commission Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, December 2017, p. 68.

⁷ Special Eurobarometer 466, Report Cultural Heritage, the European Commission Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, December 2017, doi:10.2766/576064.

heritage. Respondents in Malta and Greece (both 89%), Cyprus (87%) and Bulgaria (85%) are the most likely to agree with this idea, compared to 58% of those in Denmark, 60% in the Netherlands and 64% in the United Kingdom.⁸

In addition, the research revealed that the respondents who live close to cultural heritage (e.g. such as monuments, museums, festivals, concerts and so on), who are personally involved or who are interested in knowing more about Europe's cultural heritage (e.g. search for general information related to the accessibility, facilities and main features of a museum, historical monument, or traditional event in preparation for a visit or a holiday) are more likely to support various initiatives promoting cultural heritage in general.

Summary. The wider discussion on cultural diversity has been started on the occasion of considering feedback on the negative and positive effects of globalization. Protection of diversity in a global context means that there should be protected the cultures of individual nations, as well as minorities' cultures. The principle of protection of cultural diversity is to initiate and support activities aimed at protecting high culture in times of mass culture domination. The analysis has shown that the issue of cultural heritage is considered in strategical EU papers, the priorities of educational-research programmes having their impact among others the educational practice, social cohesion, economic development, as well as fostering the creativity of individuals.

References

1. Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural 1972, http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13055&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html [access: 04/10/2018].
2. European Commission portal: https://ec.europa.eu/education/policy/adult-learning/adult_en, [access: 04/10/2018].
3. European Year of Cultural Heritage official website: <https://europa.eu/cultural-heritage> [access: 04/10/2018].
4. *Erasmus+* programme: http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about_en [access: 04/10/2018].
5. *Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*, Brussels, 3.3.2010, COM(2010) 2020 final.
6. Special Eurobarometer 466, Report Cultural Heritage, the European Commission Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, December 2017, doi:10.2766/576064.
7. Szkudlarek T. (2003), *Pedagogika międzykulturowa*, [in:] Kwieciński Z., Śliwerski B.: Pedagogika, PWN, Warszawa.
8. Szpilska M. (2012), *Ewolucja europejskich priorytetów rozwoju ustawicznej edukacji zawodowej*, [in:] Studia Pedagogiczne LXV/2012, Polska Akademia Nauk, Warszawa.
9. UNESCO Intangible Cultural Heritage: <https://ich.unesco.org/en/intangible-heritage-domains-00052> [access: 04/10/2018].

dr Małgorzata SZPILSKA – Instytut Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu,
e-mail: malgorzata.szpilska@itec.radom.pl

⁸ Special Eurobarometer 466, the European Commission Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, December 2017, p.72–72.

Edukacja dla rynku pracy czy dla emancypacji?

Education for the labor market or for emancipation?

Słowa kluczowe: edukacja, rynek pracy, demokracja, emancypacja, puste znaczące.

Key words: education, labor market, democracy, emancipation, empty significant a

Abstract: In the article I present opposing goals of education: adaptation to the labor market and emancipation. I describe the paradoxes of modern democracy and I show the features of the modern labor market, its limitations for the development and emancipation of the individual. I ask a question about the sources and manifestations of the limitations of the emancipatory function of higher education, and I look for proposals to solve this problem.

Wprowadzenie. Edukacja staje się dzisiaj takim rodzajem praktyki społecznej, którym zainteresowane są nie tylko szkoły każdego oświatowego szczebla czy poziomu. Edukacja staje się dzisiaj wartością i zadaniem dla wszystkich uczestników debaty publicznej, dla wszystkich zaangażowanych w sferę publiczną podmiotów indywidualnych czy też grupowych. Ogromne zainteresowanie tą kategorią pojęciową oraz tą praktyką społeczną z jednej strony może cieszyć i napawać nadzieją. Wszakże każde zainteresowanie może stać się impulsem dla nowych koncepcji, odkryć czy idei. Z drugiej jednak strony takie zainteresowanie może być swoistym pozorem maskującym rzeczywiste problemy. Sądzę, iż w przypadku współczesnych debat o edukacji mamy jednocześnie do czynienia z tymi dwiema sytuacjami: z budzącym nadzieję dostrzeganiem siły i potencjału, jaki procesy edukacyjne niosą za sobą oraz banalizacją i pozorem, jakie debatom tym towarzyszą.

W prezentowanym tekście spróbuję pokazać zarówno potencjał zmian i możliwości rozwiązywania współczesnych problemów, jaki niewątpliwie tkwi w procesach edukacji, jak i banalizację i pozór wpisany w tę praktykę społeczną i opisującą ją kategorię pojęciową. Skoncentruję się na edukacji ludzi dorosłych. Pytaniem, na które postaram się odpowiedzieć, stanie się tytułowa opozycja: rynek pracy czy emancypacja. Opozycja ta ma charakter umowny – tworzy ramę dla tej wypowiedzi. Jednakże mam pełną świadomość, iż oba przeciwstawione sobie cele – rynkowa skuteczność i indywidualna emancypacja – muszą być dzisiaj w edukacji i poprzez edukację spełnione.

Edukacja na rynku pracy. Współczesny neoliberalizm uczynił z rynku jedną z podstawowych kategorii opisowych oraz normatywnych. Rynek jest dzisiaj swoistym „miejszem akcji”, jest wyzwaniem, zbiorem oczekiwań do spełnienia, głównym audytorem i weryfikatorem naszych decyzji i działań. Dlaczego tak się dzieje, skąd wzięła się ta szczególna pozycja rynku, jego znaczenie, ważność oraz wartość?

Współczesna demokracja (czy też współczesne demokracje) próbuje współistnieć z kapitalizmem. Mamy więc już na samym początku, już w punkcie wyjścia do czynienia ze swoistym paradoksem czy też aporią. Między demokracją a rynkiem istnieje nierozwiązywalny konflikt czy też nieredukowalne napięcie. Wolność i równość, które obiecuje demokracja i które są jej aksjologiczną podstawą, są sprzeczne podstawowymi prawami kapitalizmu: rywalizacją, maksymalizacją zysku, dążeniem do coraz większej skuteczności i efektywności ludzkiego działania. Paradoks współczesności polega więc na podstawowej sprzeczności między demokracją a kapitalizmem. Obietnica wolności i równości poprzez związek demokracji i rynku nie może się sprawdzić – taki związek generuje nowy rodzaj zniewolenia. Stwierdzenie to ma swoje uzasadnienie w wynikach badań nad postawami Europejczyków (w tym Polaków) dotyczącymi tych właśnie zagadnień. Pokazują one, iż znacznie zmniejszyło się w Europie zaufanie do demokracji: do parlamentów z 38% do 25%, do UE z 50% do 31% (cyt. za J. Reykowski 2015, s.174). W Polsce (CBOS) podaje, że w ostatnim 10-leciu 25% osób uważa autorytaryzm za rządy lepsze od demokracji, dla 37% nie ma znaczenia, czy rządy są demokratyczne czy też nie, a 50% jest niezadowolonych z funkcjonowania demokracji. 60% osób nie czuje wpływu na bieg spraw w Polsce. Co jest powodem rozczarowania demokracją?

1. Niezgodność demokracji z własnymi wyobrażeniami i oczekiwaniami na jej temat (utopie, iluzje na temat wolności i równości).
2. Zmiana oczekiwań na autorytarne i konserwatywne.
3. Sposób funkcjonowania instytucji demokratycznych.

Podporządkowanie logice walki, prawu silniejszego, sprowadzenie do debaty wizerunkowej a nie programowej uzależnia szanse na zwycięstwo od zasobów finansowych i umiejętność PR. Demokracja stała się „mechanizmem rynkowym”. Ch. Mouffe (2005) uważa, że w demokracji chodzi dzisiaj o uśmiercenie przeciwnika, o polityczne zniszczenie go. Trzeba w tym celu wytworzyć wyobrażenia (zamiast programów realnego działania), które przekonają wyborcę. Taki agresywny rodzaj demokracji, skoncentrowany na potrzebie zniszczenia przeciwnika Ch. Mouffe nazywa demokracją adwersaryjną. Tworzy ona warunki dla najsilniejszych grup społecznych oraz ich interesów. Rynkowy model demokracji, który opisał 70 lat temu Anthony Downs jest adekwatny także do współczesnej rzeczywistości. Jest to ekonomiczny model demokracji, który zakłada, że dwie lub więcej partii rywalizuje ze sobą o kontrolę nad aparatem władzy. Kontrolę tę zapewniają uzyskane w wyborach głosy poparcia. Przegrani nie udaremniają wygranym sprawowania władzy, wygrani liczą się z jej stratą w kolejnych wyborach. Prestiż władza, związana z demokratyczną wygraną to główna motywacja polityczna członków walczących ze sobą partii. Może być ona zaspokojona wyłącznie dzięki woli wyborców i w ten

właśnie sposób demokratyczny (oparty na mechanizmach rynkowych) model uzależnia polityków od obywateli. Jednak ekonomiczny (rynkowy) charakter tego systemu polega na tym, że obywateli/wyborców można przekonywać wszelkimi dostępnymi sposobami. Podobnie jak na każdym rynku: samochodów, telewizorów czy usług partie zachwalają swoje programy, tworząc nie tyle opisy faktycznych czy też możliwych do zrealizowania działań, a wyobrażenia czy też narracje. Kto stworzy lepsze, bardziej atrakcyjne wyobrażenia, czyja narracja będzie bardziej atrakcyjniejsza ten zyskuje miano „Sprzedawcy Roku” i cieszy się „rządem dusz”. Oczywiście atrakcyjność tych sprzedawanych wyborcom narracji zależy w dużej mierze od zasobów finansowych- stąd większe szanse na wygraną i sprawowanie demokratycznej (opartej na mechanizmie rynkowym władzy) władzy mają ci, którzy takimi funduszami dysponują. Janusz Reykowski uważa, iż powyższy opis ma także charakter normatywny. Twierdzi on, iż „istniej dzisiaj wpisane w ideologię neoliberalną przekonanie, iż rynkowy mechanizm jest najlepszym sposobem regulowania zarówno stosunków gospodarczych, jak i politycznych – że tak powinno być. Im więcej rynku, tym lepiej” (J. Reykowski, 2015, s. 178).

Jednym z ważnych i zmieniających się współcześnie problemów jest rynek pracy. Praca jako jedna z podstawowych aktywności człowieka, sfer jego życia i obszar indywidualnych oraz społecznych zaangażowań podlega dzisiaj także wszelkim mechanizmom rynkowym. Oparte są one na kilku ważnych obszarach zmian. Po pierwsze zmiany te dotyczą rodzaju relacji panujących w sferze pracy. Industrialne i postindustrialne przedsiębiorstwa, a co za tym idzie relacje pracy miały charakter hierarchiczny, pionowy. Od góry do dołu określone pozycje wraz z przypisanym im statusem tworzyły środowisko pracy. Dzisiaj mówi się raczej o relacjach horyzontalnych, poziomych, charakterystycznych dla organizacji, która staje się „dynamiczną i strategicznie zaplanowaną, opartą na decentralizacji, uczestnictwie i koordynacji sieci samoprogramujących się i samoukierunkowanych jednostek” (M. Castells, 2013, s. 195). Współczesny rynek pracy oparty jest na wiedzy, która dostępna jest ludziom połączonym w sposób sieciowy, dzięki technologiom informatycznym. Dzięki sieci, w sieci i poprzez sieci jesteśmy w stanie dzielić się wiedzą, zdobywać wiedzę, poszukiwać wiedzy. Powszechny, ograniczony tylko technologicznie dostęp do każdego wykładu, każdego tekstu czy opracowania, jeśli tylko jest on w tzw. „open access” zapewnia nam wszystkim takie horyzontalne, poziome usytuowanie, zapewnia nam obecność w sieci. Ewa Solarczyk-Ambrozik charakteryzując zjawisko informacjonizmu będącego jedną z charakterystyk współczesnego rynku, pracy pisze: „tracą na znaczeniu wyuczone kwalifikacje zawodowe, a praca zaczyna być organizowana wokół stale zmieniających się zadań, a nie pojedynczych czynności. Wzrost płynności zatrudnienia, indywidualne negocjowanie kontraktów na zmiennym rynku pracy i w konsekwencji powstające bariery dla organizowania się pracowników w korporacje zawodowe powodują to, że stały zawód traci na znaczeniu jako podstawowy składnik jednostkowej tożsamości” (E. Solarczyk-Ambrozik, 2018, s. 22).

Ta deregulacja rynku pracy prowadzi także do zmiany zakresu odpowiedzialności – dzisiaj to nie pracodawca odpowiada za konkretne rezultaty pracy, lecz sam pracownik. Pracodawca, menager odpowiada za właściwy dobór pracowników. Swoistego wymieszania,

naruszenia granic doświadcza także współczesny uczestnik rynku pracy (pracownik) w sferze czasu. Tradycyjnie czas pracy oddzielony był od czasu prywatnego. Różniły się miejsca, różniły się formy aktywności związane z tymi dwiema formami czasu. Dzisiaj coraz częściej czasy te się ze sobą mieszają, nachodzą na siebie, trudno je rozdzielić.

Dawna, pionowa struktura panująca czy też dominująca na rynku pracy gwarantowała spójność tej sfery naszego życia. Była strukturą liniową i ciągłą. Dzisiejsza, sieciorowa, horyzontalna, często chwilowa i fragmentaryczna niczego nie gwarantuje. Narąca na epizodyczność, chwilowość, niespójność, chwieje naszym bezpieczeństwem ontologicznym, wymusza przygodność naszego doświadczenia. E. Solarczyk-Ambrozik wskazując na ten problem nazywa współczesnych pracowników „czasownikami”, czyli ludźmi, którzy w formule pracy elastycznej w określonym czasie wykonują jakąś pracę często na różnych czasowych, niestandardowych umowach o pracę. Taką pracę charakteryzuje chwilowość, ulotność, przejściowość. Współczesny pracownik nie może się nigdzie dłużej zadomowić, jego mobilność staje się zaletą, a zmienność i zmiana faktem.

Tak opisany i tak zmieniający się rynek pracy jest dzisiaj głównym źródłem celów edukacji. Spełnianie oczekiwań pracodawców, przystosowanie się do zewnętrznego świata, idealna adaptacja, dobra praca, praca zapewniająca awans to wszystko są oczekiwania formułowane pod adresem edukacji. Pojawiają się tutaj jednak kolejne paradoksy czy aporie. Czy można kogoś przygotować do czegoś tak niepewnego, niejasnego, nieciągłego i niespójnego jak współczesny rynek pracy? Czym takie przygotowanie mogłoby być? Jakich kompetencji potrzebuje człowiek, który ma być mobilny i odpowiedzialny za rezultaty swoje zawsze niepewnej i w pewnym sensie czasowej pracy? Jak projektować swą zawodową biografię w sytuacji nieprzewidywalności i związanego z nią lęku? Czy edukacja ma odpowiedź na to pytanie?

Edukacja dla emancypacji. Edukacji przypisuje się dzisiaj trzy funkcje: adaptacyjną, emancypacyjną i krytyczną (M. Dziemianowicz 2014). „Funkcja adaptacyjna umożliwia socjalizację, odnalezienie się w rzeczywistości społecznej, w świecie instytucji, grup i środowisk społecznych oraz norm i reguł legitymizujących ich funkcjonowanie. Pozwala na zbudowanie tożsamości roli (zawodowej, społecznej, kulturowej). Umożliwia zatrudnienie, skuteczne i efektywne działanie.

Funkcja emancypacyjna umożliwia rozwój, nadawanie sensu, uzasadnianie własnego działania, umożliwia komunikowanie się ze sobą oraz z innymi. Pozwala na rozumienie rzeczywistości, w której jednostka funkcjonuje, relacji, w jakie wchodzi ona sama, a także wszyscy uczestnicy praktyki społecznej, oraz rozumienie samego siebie, własnych możliwości, barier i ograniczeń.

Funkcja krytyczna umożliwia interpretację rzeczywistości, relacji ze światem oraz własnego doświadczenia, interpretację przejawiającą się w zadawaniu pytań o sens i istotę działań własnych oraz działań innych osób, o prawomocność tych działań, o źródła wszelkich uprawnień. Pozwala na dostrzeganie ukrytych, niejawnych mechanizmów leżących u podstaw jednostkowych, grupowych, instytucjonalnych zachowań i działań. Pozwala dostrzegać opresję, przemoc symboliczną, wszelkie nierówności oraz uzasadniające je reguły i praktyki społeczne.

Edukacja spełniająca powyższe funkcje wyposaża uczących się w następujące kompetencje:

1. **Kompetencje adaptacyjne** (techniczne), pozwalające efektywnie i skutecznie działać, prowadzić badania, odnaleźć się na rynku pracy.
2. **Kompetencje emancypacyjne**, pozwalające na rozumienie otaczającej rzeczywistości, własnego działania i jego konsekwencji oraz na dokonywanie wyborów zgodnie z własnymi potrzebami, uzasadnieniami, wartościami, ze świadomością konsekwencji związanych z tymi wyborami.
3. **Kompetencje krytyczne**, pozwalające na dostrzeżenie wszelkich uzasadnień legitymizujących własne działanie oraz praktykę społeczną, dyskursu władzy, gry interesów, dominacji, wykluczania, przemocy symbolicznej” (M. Dziemianowicz 2014).

Współczesna edukacja nie spełnia tych funkcji z powodu wielorakich ograniczeń. Wymienię i krótko opiszę tylko niektóre z nich.

Pierwszy problem związany jest z traktowaniem edukacji jako pustej znaczącej. Puste znaczące są to pojęcia dążące do uniwersalizmu, ale pozbawione treści (Ch. Mouffe 2005, s. 11). Dzięki temu, że jakieś pojęcie jest traktowane jako uniwersalne, ale pozbawione jest treści, różne siły polityczne podkładają pod nie różne treści, które są adekwatne do ich doraźnych, partykularnych celów. W taki sposób, za cenę utraty uniwersalności danej kategorii pojęciowej (będącej pustą znaczącą), głos zabierają wykluczeni, których roszczenia zagrażają hegemonii władzy.

Kolejnym powodem, z którego edukacja nie może dzisiaj pełnić swych funkcji, jest kierowanie się przez tę instytucję logiką korporacji. Szkoła na każdym poziomie poddaje się logice korporacji. Uczący się ludzie pozbawieni są zdolności planowania, rozumienia całości procesu, w którym uczestniczą. Jest to proces nazywany degradacją pracy. Jest to także degradacja edukacji. Problemem jest jednoczesne nadużywanie pojęcia edukacji przy jej wyraźnej degradacji.

Przykładem takiego korporacyjnego działania instytucji edukacyjnych jest oduczanie – deskilling. Jest to rozwijające się poczucie „utraty kompetencji” (deskilling) przez ludzi. Poczucie to, dotyczące coraz to nowych obszarów potoczności: wychowywania dzieci, kształtowania własnych strategii zawodowych, życia seksualnego, sposobów odżywiania się, dbałości o własny organizm, kształtowania pożądanых cech osobowości itp., wywiera swoisty, alienujący wpływ na jednostkę, przyczyniając się do konieczności uporania się z poczuciem utraty kompetencji w wielu nawet osobistych decyzjach. Zapotrzebowanie na różnorodne porady, a także na coachów, mentorów i innych doradców jest tego wymownym przykładem. Funkcje pełnione przez systemy eksperckie skłaniają do uważniejszego przyjrzenia się także roli nauki w procesie zmiany społecznej. Otóż nauka nie jest tylko podstawą dla interwencji ekspertów. Cytowany już A. Giddens mówi o tzw. refleksywności późnej nowoczesności (Giddens 2008, s. 26). Najogólniej rzecz ujmując, zdaniem tego autora nauki społeczne, w tym socjologia, nie tylko realizują proces poznawania świata społecznego, ale także ten świat współtworzą. Współtworzą poprzez przenoszenie elementów dyskursu naukowego do świadomości jednostek, których działania i ich efekty mają badać. Jakże inaczej wyglądałyby

współczesne małżeństwo i rodzina, gdyby nie zostały gruntownie „spsychologizowane” i „zsocjologizowane”, gdybyśmy nie wiedzieli np. że istnieją matki „nadopiekuńcze” czy „matki toksyczne” oraz dzieci obciążone syndromem ADHD, których ojcowie mogą być dotknięci „wypaleniem zawodowym bądź przeżywać kryzys wieku średniego” (Z. Bokszański, 2016, s. 16).

Kolejny problem współczesnej edukacji oparty jest na micie równości szans”. Sukces osiąga się inteligencją, kreatywnością i ciężką pracą (P. McLaren 2015, s. 296). Według tego mitu nierówności to skutek „merytokracji” systemu, który bardziej zdolnym uczniom (czyli uczniom o większej wrodzonej inteligencji, gotowym ciężko pracować) zapewni zasłużone nagrody, wyklucza zaś jednostki mniej zdolne. Uważa się też, iż uczniowie wykluczeni i defaworyzowani kulturowo i ekonomicznie odziedziczyli mniejsze zdolności intelektualne. Jest to model „deficytów intelektualnych”, który podkreśla, iż różne grupy klasowe i rasowe dysponują różnym potencjałem intelektualnym i ta różnica tłumaczy niefortunne położenie przedstawicieli tych grup. Jednak Paul Olson opisał syndrom „Frankensteina i Einsteina”, wskazujący, iż środowisko rodzinne w większym stopniu odpowiada za różnice szkolne niż iloraz inteligencji. „Mit o równości szans maskuje więc brzydką prawdę, tę mianowicie, że system edukacyjny TO W RZECZYWISTOŚCI USTAWIONA LOTERIA, A SZANSE DANEGO UCZNIKA NA SUKCES ZALEŻĄ OD TEGO, ILE JEGO RODZICE MAJĄ PIENIĘDZY” (P. McLaren 2015, s. 296).

Rzeczywistym problemem jest więc to, iż system edukacji sprzyja osobom, które już „na wejściu” mają przewagę – wyższy status ekonomiczny, sposób i styl wyśławiania się, sposób zachowania, wyznawane wartości. System ten nie daje żadnej równości tylko zapewnia utrzymanie przywilejów oraz to, że uczniowie z grup mniejszościowych i nieuprzywilejowanych pozostaną na najniższych stopniach merytokratycznej drabiny.

Kolejny problem współczesnej edukacji to mit kulturowej depriwacji. Jego istotą jest obwinianie o porażkę edukacyjną (wykluczenie, marginalizację) środowiska rodzinnego. Ten mit to znakomity sposób na racjonalizację porażek edukacyjnych osób z niższych warstw społecznych. Jego istotą jest interpretowanie porażek edukacyjnych jako wyrazu swoistego niedopasowania uczniów z niższych warstw społecznych do otoczenia społecznego. Jeśli uczniowie ci nie zachowują się w taki sposób, jak oczekują tego nauczyciele (będący przedstawicielami klasy średniej), otrzymują etykietę osób zachowujących się patologicznie, dewiantów, nadpobudliwych, trudnych. I tutaj szkoła podejmuje wysiłki niwelowania tych różnic na poziomie zachowań. Jednak nie rozważa się tutaj potrzeby zmian strukturalnych, zmian polityki oświatowej czy też zmiany programów szkolnych.

Niebezpieczeństwo tego mitu (defektów kulturowych) polega na tym, iż jego zwolennicy czy też wyznawcy zakładają, iż skoro wyniki nauczania to głównie funkcja kultury klasowej i niewiele można w tym zakresie zmienić, to wszelkie programy i działania wyrównawcze mają niewielki sens (P. McLaren, 2015 s. 297). Nierówności są czymś naturalnym, dążenie do równości nie ma sensu.

Kolejny problem współczesnej edukacji, który jest odpowiedzialny za jej dysfunkcyjność i niemożliwość realizacji celów związanych z autonomią uczących się (studiujących) ludzi to sposób reformowania (czyli wprowadzania zmian) w instytucjach edukacyjnych.

Jest on często oparty na sprzeczności między deklarowanymi celami a faktycznymi rozwiązaniami. Znakomitym przykładem takiej zmiany jest nowa ustawa o Szkolnictwie Wyższym nazywana Konstytucją dla nauki. Poddaje ją tutaj krytycznej analizie, gdyż to właśnie autonomia jest jednym z głównych deklarowanych celów tej zmiany.

Nazywana Konstytucją dla Nauki Ustawa oparta jest na trzech pryncypiach: autonomii, odpowiedzialności oraz innowacyjności. Dotknięta jest ona jednak grzechem niespójności. Podstawowa sprzeczność tego dokumentu dotyczy właśnie zapisanych we wprowadzeniu założeń i wartości, na których (deklaratywnie) jest on oparty na: autonomii, odpowiedzialności, innowacyjności.

Autonomia i odpowiedzialność to także podstawowe cele kształcenia w szkole wyższej według Polskiej Ramy Kwalifikacji. PRK jest oficjalnym dokumentem prawnym, podpisanym przez Polskę, opartym na Europejskiej Ramie Kwalifikacji, w której precyzyjnie określono cele kształcenia dla każdego poziomu edukacji. Edukacji w szkole wyższej przypisano dwa główne (następnie szczegółowo doprecyzowane) cele: autonomię i odpowiedzialność.

Złamanie tych zapisów, proponowanie rozwiązań uniemożliwiających ich osiągnięcie już na poziomie prawa jest więc sprzeczne z dwoma ważnymi źródłami: z Polską Ramą Kwalifikacji, na której oparty jest proces kształcenia w szkole wyższej oraz założeniami zapisanymi we wprowadzeniu do tej ustawy.

Szczegółowe przejawy rozwiązań przeciwko autonomii i odpowiedzialności w ustawie:

1. Preregulowanie działalności naukowej (publikacji oraz badań). Preregulowanie dotyczy kryteriów ewaluacji, podporządkowania pracy twórczej, jaką jest praca naukowa wyłącznie zewnętrznym kryteriom (tzw. „punktoza”). Preregulowanie dotyczy zarówno sposobu upowszechniania wyników badań oraz rozwijanych czy tworzonych teorii (publikacje – ich miejsce, ich przedmiot, ich język), rodzajów aktywności (niektóre aktywności naukowo-badawcze są punktowane, inne nie, decyzje podejmowane są centralnie, przez polityków), co skutkuje swoistym „treningiem” polegającym na podejmowaniu przez badaczy tylko tych aktywności, za które można otrzymać punkty. Z tego powodu każda niepunktowana działalność badawcza może wydawać się samym badaczom stratą czasu, a ich przełożonym niepotrzebnym wydatkiem. Takim rodzajem aktywności niepunktowanych są seminaria, wykłady otwarte, konferencje. Deprecjonowanie naukowego znaczenie bezpośredniej wymiany doświadczeń, wyników badań, rozwijanych metodologii i teorii, deprecjonowanie bezpośrednich interakcji oraz związanych z nimi wieloautorskich monografii jest działaniem przeciwko autonomii badacza – chce regulować jego z istoty wolną, nieskrępowaną niczym aktywność twórczą (do takich form aktywności należy praca naukowa).
2. Centralne zarządzanie pracą twórczą. Każda aktywność twórcza, każda praca naukowo-badawcza jest oparta na wolności uprawiających ją podmiotów. Jakikolwiek formy zniewolenia (centralne ustalanie kryteriów oceny, nieuwzględniające na przykład potrzeb środowiska, w którym umiejscowiony jest badacz, nie uwzględniające specyfiki i zróżnicowania dyscyplin, (polegającym na przykład na tym, iż

badania w naukach społecznych prowadzi się w dłuższym okresie) uniemożliwiają autonomię.

3. Zmienność i nieprzewidywalność centralnie ustalanych kryteriów oceny pracy naukowej. Kryteria oceny bywają zmieniane w czasie, którego ocena dotyczy. To cecha znane w psychologii treningu wyuczonej bezradności (M. Seligman 2004), który dotyczy właśnie aktywności ocenianej przez różne, zmieniane i nieoczekiwane kryteria. Trening wyuczonej bezradności prowadzi do: deficytów poznawczych (niezdolność rozumienia tego, co się ze mną dzieje), deficytów motywacyjnych (brak motywacji do działania), deficytów emocjonalnych (apatia, zniechęcenie, lęk), deficytów społecznych (unikanie interakcji, wycofywanie się, unikanie kontaktów społecznych).
4. Niszczenie uczelnianych ciał kolegialnych, ograniczanie ich kompetencji. Szkoła wyższa traktowana jako wspólnota oparta jest na zasadzie kolegialności i dzieleniu odpowiedzialności. Rady instytutów, rady wydziałów, senat to kolegialne struktury uczelni. Według nowej ustawy mogą być zlikwidowane, zakres ich sprawstwa, ich autonomii jest w projekcie znacznie ograniczony. (Kuriozalnym przykładem niszczenia kolegialności i związanej z nią odpowiedzialności jest przeniesienie podejmowania uchwał o nadawaniu stopnia dr i dr hab. senatowi, a odebranie ich radom wydziałów, które reprezentują szeroko dyscypliny, w których te stopnie są nadawane).
5. Wprowadzenie osób spoza uczelni do posiadającego ogromne kompetencje ciała decyzyjnego, kontrolnego, oceniającego, jakim jest rada uczelni. 50% osób spoza uczelni nie tylko zagraża autonomii, ale także przesuwając sprawczość i decyzyjność w najważniejszych sprawach szkoły wyższej z jej przedstawicieli na ośrodki zewnętrzne: biznesowe, pracodawców, polityków, decydentów. Zapis dotyczący możliwości podjęcia każdej decyzji rady przez 50% jej członków sprawia, iż możliwe stanie się decydowanie o akademickiej wspólnocie przez ludzi spoza tej wspólnoty.
6. Powiązanie uprawnień akademickich z oceną parametryczną przyznawaną w sposób opisany wyżej (np. z pominięciem ważnych dla tworzenia szkół naukowych działań, które nie podlegają ocenie, są więc traktowane jako bezwartościowe i nie warte finansowania) nie służy rozwojowi naukowemu, autonomii ani jakości badań. Dotychczasowe praktyki, polegające na przygotowywaniu recenzowanego przez dwóch niezależnych ekspertów wniosku o uprawnienia doktorskie i habilitacyjne gwarantowały szeroki zakres ocenianej działalności (rozwój młodej kadry naukowej, posiadana baza, aktywność na rzecz środowiska, aktywność związana z animacją środowisk naukowych, instytucje współpracujące z uczelnią, przykłady takiej współpracy, programy kształcenia, oceny PKA itp.), wydają się bardziej niż te proponowane sprzyjać autonomii. Ta dotychczasowa ocena skoncentrowana jest na konkretnej jednostce i rozwijanej w niej dyscyplinie, którego wnioskowane uprawnienie dotyczy, oparta jest także na wiedzy środowiska akademickiego – to przykład autonomii i zaufania do wiedzy przedstawicieli poszczególnych dyscyplin na temat jakości prowadzonych w ich obrębie prac naukowych oraz poziomu kształcenia.

Ustawa 2.0 nie sprzyja autonomii, odpowiedzialności i innowacyjności. Wręcz przeciwnie. Wszystkie zasygnalizowane wyżej propozycje nowej ustawy są skierowane

na zewnątrzsterownego, posłusznego, podporządkowanego centralnie narzucanym kryteriom pracownika naukowego, a nie wolnego, motywowanego wewnętrznie (pasja, ciekawość poznawcza), kreatywnego i wolnego TWÓRCĘ. Prace psychologów dowodzą, iż biurokracja i hierarchiczność oraz towarzyszące im przeregulowanie, centralizacja, zmienność i nieprzewidywalność oraz centralne źródło kryteriów oceny są blokadami rozwoju, a nie warunkami do wartościowej, innowacyjnej pracy twórczej.

Spoleczne koszty tej ustawy, która według deklaracji jej twórców ma dążyć do doskonałości naukowej są według mnie już dzisiaj widoczne i z doskonałością nie mają nic wspólnego. Na ustawę czekamy, o ustawie dyskutujemy, piszemy już od dwóch lat. Liczne konferencje poprzedzające Narodowy Kongres Nauki służyły prezentacji jej założeń oraz środowiskowej dyskusji. Zgoda. Odbyły się dyskusje, dostęp do tych spotkań był nieograniczony. Jaki jest jednak wpływ tej ustawy na jakość pracy naukowej, na poziom kształcenia i atmosferę na polskich uczelniach dzisiaj? Wydaje mi się, iż pod wpływem różnych, często wzajemnie wykluczających się, zapowiedzi i propozycji coraz to nowych zapisów zarówno w sferze nauki, kształcenia, zarządzania uczelnią, ścieżki awansu naukowego, posiadanych lub nie uprawnień akademickich polskie środowisko naukowe zahamowało lub przynajmniej zwolniło. Rok 2017 oraz kilka miesięcy roku 2018 to czas, w którym wszyscy czekamy. Zarządzający Uczelnią (rektorzy, dziekani) próbują dostosowywać się do nieistniejącego prawa (mimo że obowiązuje jeszcze „stare” prawo), przez co ich działanie nie ma solidnych podstaw a jedynie domysły i prognozy. Pracownicy naukowci bombardowani ze wszystkich stron różnymi zapowiedziami (zniesienia habilitacji/pozostawienia habilitacji, utworzenia nowej, szybszej ścieżki awansu/niutworzenia takiej ścieżki, zmiana kryteriów oceny pracy naukowej) albo próbują się adaptować do zmiany, albo się boją zmiany. Zarówno adaptacja do czegoś, co jeszcze nie istnieje, co jest tylko projektem jak i lęk przed zmianą to sytuacje, w których niemożliwa staje się praca twórcza. Praca naukowa, jak każda twórczość wymaga szczególnych warunków. Zaufanie do badaczy, ich poczucie bezpieczeństwa oraz podstawowe wolności (wolność wyboru problematyki badań nieograniczana np. polityką grantową) należą do tych warunków. Na podstawie obserwacji wielu środowisk naukowych mogę z pełną odpowiedzialnością stwierdzić, iż ostatnie lata podporządkowane „wielkiej zmianie” zapowiedzianej w Konstytucji dla Nauki (Ustawie 2.0) nie tylko nie stwarzają warunków do żadnej „doskonałości naukowej”. One nie stwarzają minimalnych, brzegowych warunków do zwykłej, sensownej, bezpiecznej, odpowiedzialnej i autonomicznej pracy członków akademickiej wspólnoty. Kolejna elita została postawiona w stan oskarżenia przez sprawujących władzę: za słabi, za mało „umiędzynarodowieni”, za leniwi, mało aktywni, do wymiany? Pod hasłem autonomii, odpowiedzialności i innowacyjności tworzy się prawo, które przekształci szkołę wyższą w degradującą pracę dydaktyczną oraz akademicką wolność korporację.

Czy i jak można emancypować poprzez edukację i dzięki edukacji? „Uczenie powinno być sposobem na dochodzenie do tego, jak nasze podmiotowości są wytwarzane przez powszechne idee, wartości i światopoglądy związane z kapitalistycznymi

stosunkami produkcji. Skoro zostaliśmy wytworzeni, to można ten proces cofnąć i przeprowadzić od nowa inaczej. Czy istnieją modele, zgodnie z którymi możemy zmienić siebie i porządek społeczny? Zachęcanie uczniów do samorefleksji przez nauczyciela polegać powinno na dostarczeniu im ramy pojęciowej, dzięki którym uczniowie poszukają innych, alternatywnych modeli. Nauczanie, uczenie się stać się musi procesem dociekania, krytyki oraz konstruowania. Pojawia się tutaj postulat wyobraźni, społecznej, za Girouxem nazywanej „językiem możliwości” – językiem nadziei. Krytyczne, transformacyjne uczenie się jest możliwe tylko dzięki oparciu tego procesu na autentycznych doświadczeniach ucznia. Wiedza jest w otaczającej nas kulturze. Krytyczna staje się wówczas, kiedy dostrzegamy jej problematyczność (seksizm, rasizm). Wiedza staje się transformacyjna także wtedy, gdy wspiera emancypację, uppełnomocnienie innych. Wtedy wiedza ma związek z transformacją społeczną” (P. McLaren 2015, s. 272).

Według H. Giroux edukacja musi być pojmowana jako produkcja podmiotów politycznych, a nie produkcja wiedzy”. Powinna kształcić obywateli, którzy są zdolni sprawować kontrolę nad własnym życiem, a w szczególności nad warunkami tworzenia i zdobywania wiedzy. Zasadnicze znaczenie dla pedagogiki w tym ujęciu mają kwestie etyczne, wykraczające poza dualizm fundamentalizmu i relatywizmu. Etyka jest tu pojmowana jako dyskurs społeczny odmawiający akceptacji zbędnego ludzkiego cierpienia. Pedagogika, zdaniem Giroux, powinna się koncentrować na kwestii różnicy, na tym, jak tożsamość jednostek tworzy się w wyniku zróżnicowanych relacji w ramach szerszych układów społecznych.

Edukacja powinna wypracować język umożliwiający włączenie do pedagogicznych dyskusji innych języków, np. politycznych. Giroux nazywa go językiem krytyki i możliwości – chodzi o to, by krytyce zawsze towarzyszyła zdolność planowania i działania. Według tej koncepcji pedagogika powinna stworzyć nowe formy wiedzy, w której punktem wyjścia jest codzienność i konkretność doświadczeń, a edukacja musi przywrócić im status wiedzy prawomocnej. Pedagogika postmodernistyczna powinna też zachować sceptyczny stosunek do wszelkich roszczeń do odkrywania prawdy. Tę postmodernistyczną wizję współczesnej pedagogiki powinni w praktyce realizować nauczyciele – transformatywni intelektualiści (a nie profesjonalni technolodzy) – jako ludzie związani z konkretnymi problemami środowiska, podejmujący działania społeczne i polityczne. Podstawową kwestią w takim układzie jest zaangażowanie, a zdobywanie podmiotowości jest angażowaniem się w sprawy dominacji kulturowej, w konflikty na tle klasowym, rasowym itp.” (Cudowska A, 1998).

Zmiana społeczna to droga do zmiany edukacji. Neoliberalna orientacja na rynek, wprowadzenie nań edukacji, traktowanie tej praktyki społecznej jako kolejnej usługi obiecując autonomię i emancypację tak naprawdę zniewala, socjalizuje do posłuszeństwa i bezradności. Tak pisze o tym Zygmunt Bauman: „Obecny kult nauki przez całe życie koncentruje, się w znacznej mierze na potrzebie ciągłego uaktualniania profesjonalnej wiedzy ale w takim samym a być może nawet większym stopniu zawdzięcza on swoją popularność przekonaniu, że pokłady ludzkiej osobowości są niewyczerpywalne, a znalezienie duchowych mistrzów, którzy powiedzą, jak dotrzeć do nieodkrytych jeszcze złóż,

przeoczonych lub nie dość skutecznie zlokalizowanych przez innych przewodników, jest tylko kwestią czasu: wymaga jedynie pewnego wysiłku i oczywiście dostatecznej sumy pieniędzy, by móc zapłacić za ich usługi” (Z. Bauman 2011, s. 160).

Czy jest dzisiaj alternatywa dla demokracji opartej na mechanizmie rynkowym? Moja odpowiedź na to pytanie jest jednoznacznie pozytywna. Po pierwsze musimy sobie uświadomić, iż społeczeństwa współczesne skazane są na nieustanne antagonizmy, a polityka jest zawsze działalnością opartą na konflikcie, któremu ma ona nadać cywilizowaną formę. Społeczeństwu potrzebna jest oparta na woli wyrażonej w wyborach hegemonia, która przewycięża wszelkie partykularyzmy i ma czasowy charakter. E. Laclou i Ch. Mouffe postulują poszerzenie demokracji o różne grupy roszczeń, potrzeb i oczekiwań. Pluralizm i dialog gwarantują różnorodność, dopuszczają do głosu różne, często sprzeczne grupy interesu. Edukacja może stać się drogą do takiej demokracji. Edukacja emancypacyjna i krytyczna, pozwalająca rozumieć zarówno własne położenie, jak i sytuację Innego. Rynek i emancypacja, skuteczne działanie i rozumienie siebie, świata i rządzących nami norm, reguł, zasad i wartości mogą stać się istotą edukacji dla nowej demokracji.

Bibliografia

1. Baumann Z. (2010), *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*. Wydawnictwo Literackie.
2. Bokszański Z. (2016), *Zmiana społeczna i jednostka we współczesności*, (w:) Przegląd Socjologiczny tom LXV/3 Łódzkie Towarzystwo Naukowe.
3. Castells M. (2013), *Społeczeństwo sieci*. PWN. Warszawa.
4. Cudowska A. (1998), *Postmodernistyczne konteksty pedagogiki*, (w:) Edukacja I Dialog nr 8.
5. Dziemianowicz M. (2014), *Oblicza edukacji. Między adaptacją a refleksyjną zmianą*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu.
6. http://edukacjaialog.pl/archiwum/1998,96/padziernik,142/postmodernistyczne_konteksty_pedagogiki,754.html
7. MacLaren P. (2015), *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*. Wydawnictwo naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu.
8. Marody M. (2014), *Jednostka po nowoczesności. Perspektywa socjologiczna*. Wydawnictwo Naukowe Scholar. Warszawa.
9. Mouffe Ch. (2005), *Paradoksy demokracji*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu.
10. Reykowski J. (2015), *Konflikt i dialog w demokracji*, (w:) Syska M., Niwiński R. (2015), red. *Demokracja reaktywacja. Debaty o kryzysie demokracji i jej przyszłości*. Ośrodek Myśli Społecznej im. Lassalle'a, Wrocław.
11. Seligman M.E.P. (2004), *Can Happiness be Taught?* American Academy of Arts&Sciences. Daedalus. Volume 133, Issue 2, Spring.
12. Solarczyk-Ambrozik E. (2018), *Uczenie się przez całe życie. Rozwój – kariera – praca*. Wydawnictwo Naukowe UAM.
13. Syska M., Niwiński R. (red.) (2015), *Demokracja reaktywacja. Debaty o kryzysie demokracji i jej przyszłości*. Ośrodek Myśli Społecznej im. Lassalle'a, Wrocław.

prof. dr hab. Mirosława NOWAK-DZIEMIANOWICZ – Uniwersytet Opolski
doc. PhDr. Zlatica Bakašova – Katedra Pedagogiki andragogiki Fi FUK v Bratislave

Razem tworzymy senioralną przestrzeń

We together create a senioral space

Słowa kluczowe: edukacja dorosłych, uczenie się przez całe życie, jakość kształcenia, aktywne starzenie się.

Key words: adult education, lifelong learning, quality of education, active ageing.

Abstract: Evaluation of the project implementation within the framework of cooperation between the State Higher Vocational School in Tarnów and external entities. **Material and methods.** The results of questionnaires addressed to representatives of five universities of the third age participating in the project (N = 100) were analysed. The material collected concerned the evaluation of the implementation of, and participation in, the events being the components of the project. In the research, an original trademark evaluation questionnaire was used. **Results.** The survey participants assessed the project's implementation at a very high level. The highest scores were given to lectures on history, as well as IT and painting workshops. The results were dominated by very good and excellent grades. The evaluation of the Oxford Debate was slightly weaker, in this case there were discrepancies in the evaluation of participation in this form of education by representatives of various universities. The results of the research allowed for determination of the level of impact of the project implementation on the development of intergenerational solidarity. This impact was rated the highest by students of the Mościce University of the Third Age (UTW Mościce) (75%) and those of the Dąbrowa Tarnowska UTA (65%), both of whom gave very good marks. Very good, and even excellent grades prevailed in the assessment of the teaching conditions – the UTA in Brzesko (100%), the UTA in the Kromka Chleba Foundation (80%).

Wprowadzenie. Edukacyjna przestrzeń dorosłych prowadzona jest wspólnie w dwóch formach – dyplomowej i bezinteresownej (edukacji formalnej i nieformalnej). Pierwszy z nurtów to różne formy szkoleniowe lub kursowe uwieńczone dyplomem będącym dowodem zdania egzaminów. Czynnikiem decyzyjnym podjęcia tego rodzaju edukacji jest zazwyczaj motywacja pragmatyczna i społeczna. Drugi rodzaj edukacji – bezinteresowny – opiera się głównie na motywacji intelektualnej, znacznie bogatszy w zróżnicowane formy organizacyjne: seminaria, odczyty, kluby dyskusyjne, spotkania rozrywkowo-rekreacyjne, terapeutyczne, poradnicze i samokształceniowe (Szarota, 2003; Regulska, 2012). Ta forma realizowana jest przez uniwersytety trzeciego wieku, które włączają osoby starsze do systemu kształcenia ustawicznego, podnosząc ich kompetencje ogólne niezbędne do funkcjonowania we współczesnym społeczeństwie. Cele kształcenia UTW opierają się głównie na tym, aby:

- „ułatwić realizację aspiracji i stymulować rozwój osobisty;
- przygotować do aktywnego i odpowiedzialnego uczestnictwa w życiu społecznym, kulturalnym, lokalnym, narodowym i globalnym;
- skutecznie przeciwdziałać wykluczeniu i marginalizacji grup społecznych, w tym osób starszych;
- reagować na zmiany związane z rozwojem nauki, techniki i globalizacji” (Ziębińska, 2010, s. 153). W ten sposób „UTW mogą zapewnić osobom starszym zaspokojenie takich potrzeb jak: samokształcenie, poznawanie środowiska, bycie w grupie, akceptację, poszerzanie wiedzy i umiejętności, wypełnienie wolnego czasu, stymulację psychiczną i fizyczną, poznawanie nowych technologii i sposobów komunikowania się, a także stworzenie możliwości realizacji młodzieńczych zainteresowań i zamiłowań” (Borczyk i in., 2014, s. 14).

Edukacja dorosłych prowadzona przez uniwersytety trzeciego wieku spełnia określone funkcje społeczne. Tadeusz Aleksander wskazuje m.in. na funkcję integracyjną, ekspresyjną, profilaktyczną, doświadczeniową (Aleksander, 2013). W roli partnera wspierającego inicjatywy lokalnych UTW i realizującego wymienione funkcje występuje Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Tarnowie, prowadząc jednocześnie swoje podstawowe zadania statutowe i współpracując z otoczeniem zewnętrznym, aktywnie wspierając rozwój i edukację słuchaczy uniwersytetów trzeciego wieku. Wymiernym przykładem tego typu działań był wieloinstytucjonalny projekt, który został zrealizowany w roku 2017 i sfinansowany w ramach programu Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego pn. „Wsparcie Uniwersytetów Trzeciego Wieku”. Wówczas to do MNiSW trafiło 85 ofert, spośród których wybrano 16 najlepszych (MNiSW, dok. elek.).

Cel projektu. Głównym celem projektu pn. „Razem tworzymy senioralną przestrzeń – Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Tarnowie i Uniwersytety Trzeciego Wieku” było stworzenie przestrzeni do integracji środowiska lokalnych UTW i otoczenia społecznego poprzez wymianę doświadczeń w procesie aktywizacji intelektualnej i społecznej seniorów, głębszego pobudzenia aktywności edukacyjnej i kulturowej oraz mobilności, poszerzenia i pogłębienia ich wiedzy ogólnej i specjalistycznej z wykorzystaniem ich potencjału intelektualnego i społecznego. Realizacja celu przyczyniła się do rozwoju solidarności międzypokoleniowej oraz podniesienia jakości życia seniorów, a także wpłynęła na pogłębienie integracji społecznej osób starszych. Projekt pozwolił na aktywizację intelektualną i społeczną seniorów poprzez organizację zajęć edukacyjnych, kulturowych i społecznych, a tym samym poszerzenie ich wiedzy, własnych zainteresowań i pasji. Wsparcie skierowane zostało na istniejące i aktywnie funkcjonujące uniwersytety trzeciego wieku, pochodzące z różnych regionów Małopolski, co doprowadziło do zwiększenia integracji seniorów z różnych UTW.

Realizacja projektu. W projekcie trwającym od 14 lutego do 15 grudnia 2017 roku uczestniczyło 5 uniwersytetów: Uniwersytet Trzeciego Wieku przy Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Tarnowie, Stowarzyszenie Uniwersytet Trzeciego Wieku przy Dąbrowskim Domu Kultury, Uniwersytet Trzeciego Wieku w Brzesku przy

Miejskim Ośrodku Kultury, Tarnowski Uniwersytet Trzeciego Wieku. Fundacja Kromka Chleba, Mościcka Akademia Trzeciego Wieku w Tarnowie przy Stowarzyszeniu Absolwentów i Przyjaciół IV Liceum. Koordynatorem wszystkich działań była Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Tarnowie. W ramach realizacji projektu podjęte zostały działania, które stworzyły możliwość praktycznego kształcenia seniorów. Prowadzone były liczne wykłady naukowe, warsztaty w ramach kształcenia praktycznego, lektoraty rozwijające sprawność intelektualną, spotkania integracyjne oraz wyjazdy i spotkania poszerzające wiedzę. W procesie nauczania fundamentem był edukacyjny dialog, w którym urzeczywistniła się idea personalizmu i afirmacja człowieka. Projekt w swojej formule upowszechnienia nauki, kultury, sztuki a zwłaszcza historii powszechnej jak i lokalnej zakładał wyjazdy studyjne – dzięki którym seniorzy zdobyli wiedzę w formie osobistego doświadczenia, zetknięcia się z kulturą, sztuką, historią i głębsze poznanie nie tylko teoretyczne, ale osobiste doświadczenie poruszanych zagadnień.

Projekt poprzez doświadczenie wyjazdów, spotkań osób starszych wpłynął na podwyższenie jakości życia i zapobieganie wykluczeniu społecznemu. Skupienie działalności senioralnej wokół PWSZ w Tarnowie pozwoliło na promocję kształcenia wyższego i popularyzację kultu rozwoju bez względu na wiek. Efektem mierzalnym projektu była liczba przeprowadzonych: wykładów (101 h), warsztatów (268 h), lektoratów (217 h), spotkań kulturowych w ramach działalności lokalnej, m.in. poprzez udział w warsztatach Debat Oksfordzkich, które stanowiły okazję do międzypokoleniowej wymiany wiedzy i doświadczenia (55 h), wyjazdów studyjnych (19 wyjazdów).

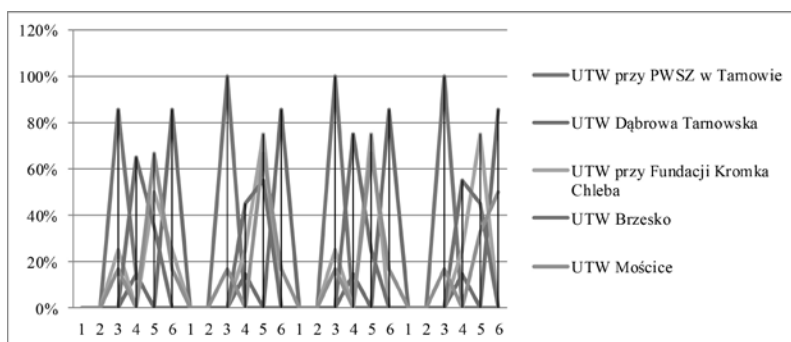
Materiał i metody. Jedną ze składowych projektu były prace związane z podsumowaniem i oceną realizacji. W tym celu przeprowadzona została ankieta monitorująca zajęcia w ramach projektu. Druki ankiety zostały przekazane wszystkim uczestnikom projektu. Badanie przeprowadzono w październiku 2017 roku. W omawianej analizie podano wyniki ankiet dla losowo wybranych przedstawicieli pięciu uniwersytetów trzeciego wieku biorących udział w realizacji projektu (N = 100, 20 ankiet z każdego z uniwersytetów). W badaniach posłużono się autorskim kwestionariuszem oceny. Kwestionariusz składał się z dwóch części. W pierwszej części wyszczególniono wszystkie wydarzenia (wykłady/warsztaty) realizowane w każdym z uniwersytetów. Zadaniem respondentów było dokonanie oceny w zakresie 4 kryteriów: jasność przekazu treści nauczania przez prowadzącego, interesujący (aktywny) sposób prowadzenia zajęć, dostosowanie tematu do potrzeb uczestników, atmosfera sprzyjająca otwartej komunikacji i współpracy. Uczestnicy badania dokonali oceny tych zajęć, w których brali udział. Druga część kwestionariusza zawierała 2 pytania: pierwsze dotyczyło oceny wpływu realizacji projektu na rozwój solidarności międzypokoleniowej, w drugim natomiast skupiono się na ocenie warunków prowadzenia zajęć dydaktycznych. W badaniach posłużono się 6-stopniową skalą Likerta (1 – bardzo źle, 2 – źle, 3 – przeciętnie, 4 – dobrze, 5 – bardzo dobrze, 6 – wzorowo).

Wyniki i dyskusja. Na podstawie przeprowadzonych badań odnotowano, że poziom oceny jakości uczestnictwa w poszczególnych wykładach lub warsztatach

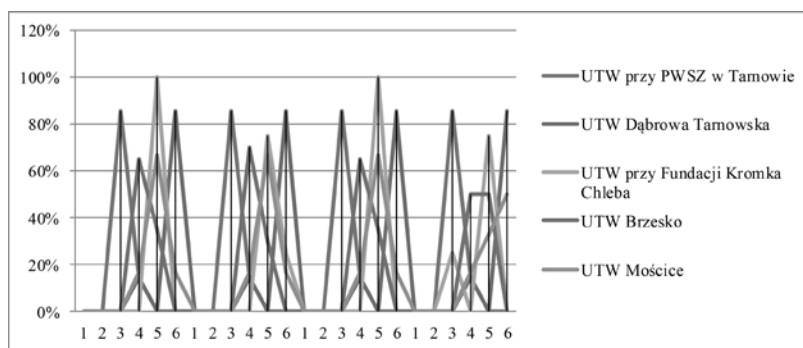
w obrębie 4 kryteriów kształtował się w granicach oceny 4–6. Oceny na poziomie „przeciętnym” stanowiły nieznaczny procent wszystkich wyników. Nie odnotowano ocen negatywnych. Rezultat ten pozwala stwierdzić wysoki poziom zadowolenia uczestników poszczególnych wydarzeń. Analiza badań wykazała zróżnicowanie w ocenie wykładów/warsztatów dokonanej przez respondentów będących przedstawicielami poszczególnych uniwersytetów. Słuchacze UTW przy PWSZ w Tarnowie najwyższą ocenili wykłady o tematyce historycznej, m.in.: „Tajemnice zjazdu gnieźnieńskiego” i „Zrozumieć Rewolucję Francuską”. Zajęcia te uzyskały ocenę wzorową w zakresie jasności przekazu, sposobu prowadzenia zajęć, atmosfery sprzyjającej otwartej komunikacji i współpracy – (85%) oraz w zakresie dostosowania tematu do potrzeb uczestników – (65%). Dużym zainteresowaniem uczestników, a tym samym wysoką oceną realizacji charakteryzowały się zajęcia IT – wyniki badań przeprowadzonych wśród uczestników UTW w Dąbrowie Tarnowskiej wykazały, że zajęcia te zostały ocenione wzorowo przez wszystkich uczestników (100%), podobne wyniki odnotowano również w UTW przy PWSZ w Tarnowie. Jest to niewątpliwie potwierdzenie, że seniorzy mają olbrzymią satysfakcję z faktu osiągnięcia możliwości funkcjonowania w do tej pory nieznaną przestrzeni, zarezerwowanej głównie dla młodszego pokolenia. Tak zwane bycie na bieżąco z nowymi technologiami w sposób oczywisty prowadzi do podwyższenia samooceny i zaktualizowania własnego miejsca w społeczeństwie (Tomczyk, 2015, s. 141).

Tematyczne zróżnicowanie zajęć dla słuchaczy wszystkich UTW pozwoliło na elastyczny wybór uczestnictwa w poszczególnych wydarzeniach. Dzięki takiemu rozwiązaniu również warsztaty z zajęć artystycznych cieszyły się dużym uznaniem wśród uczestników. Dowodem tego jest ocena dokonana przez przedstawicieli UTW przy Fundacji Kromka Chleba, w której odnotowano, że wszyscy uczestnicy „Warsztatu z podstaw malarstwa plenerowego” ocenili to wydarzenie na ocenę bardzo dobrą.

Pewnego rodzaju innowacją, zaproponowaną w ramach projektu, były warsztaty Debat Oksfordzkich. Uczestnicy tych zajęć wzięli udział w spotkaniach prowadzonych metodą *open space*, warsztatach z komunikacji i wystąpień publicznych dla seniorów i młodych a także przeprowadzili debatę podczas konferencji podsumowującej projekt. Prezentację oceny poszczególnych warsztatów, prowadzonych w ramach Debat Oksfordzkich uwzględniającej 4 kryteria oceny zawierają rysunki 1,2,3.

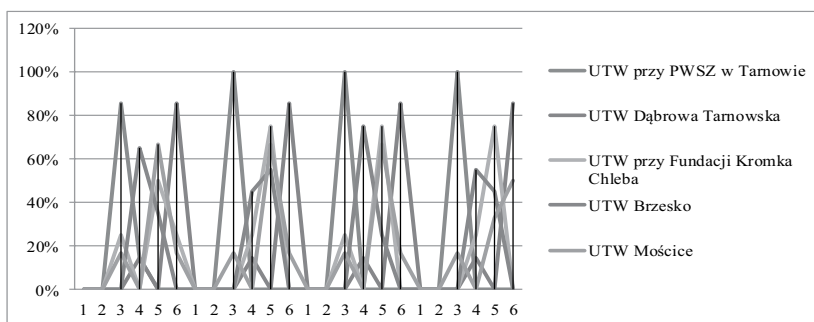


Rys. 1. Porównanie oceny realizacji warsztatu metodą *open space* przez słuchaczy 5 uniwersytetów
 Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.



Rys. 2. Porównanie oceny realizacji warsztatu komunikacji i wystąpień publicznych dla seniorów i młodych przez słuchaczy 5 uniwersytetów

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

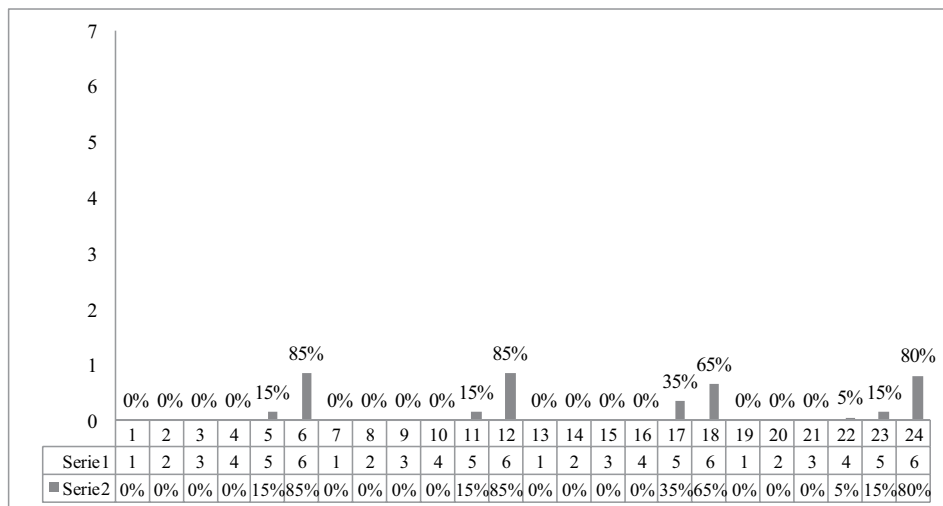


Rys. 3. Porównanie oceny realizacji warsztatu Debata Oksfordzkiej przez słuchaczy 5 uniwersytetów

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

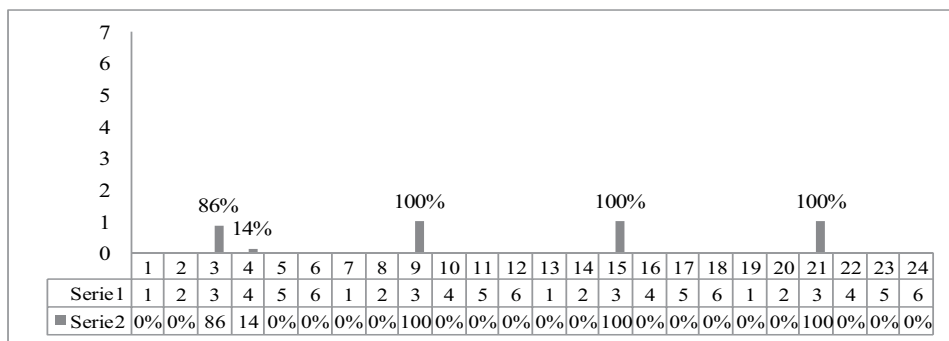
Wspólna edukacja osób młodych i starszych poszerzyła przestrzeń dyskusji, stworzyła możliwość porównywania odmiennych doświadczeń. Jak zauważa Beata Bugajska, realizacja takich przedsięwzięć pozwala na wzajemne uczenie się, naprzemienne pełnienie roli nauczyciela/mentora, w którą wchodzi zarówno osoby młode, jak i starsze. Wynikiem takich działań jest wydobicie obustronnego potencjału – osób starszych z korzyścią dla ich rozwoju i edukacji osób młodych (Bugajska, 2016). Realizacja tej części projektowej wymagała dużego zaangażowania ze strony organizatorów i uczestników zajęć. Warsztaty te zostały zrealizowane z udziałem przedstawicieli wszystkich UTW biorących udział w projekcie. Ocena jakości uczestnictwa w warsztatach była zróżnicowana. Najslabiej udział w tej formie kształcenia ocenili słuchacze UTW przy PWSZ w Tarnowie. Z kolei formuła ta cieszyła się uznaniem wśród słuchaczy UTW w Dąbrowie Tarnowskiej i Brzesku. W realizację warsztatów z entuzjazmem włączyli się także nauczyciele i uczniowie szkół średnich z tych miejscowości. Uwieńczeniem współpracy była publiczna Debata Oksfordzka przeprowadzona na zakończenie projektu z udziałem uczniów i seniorów.

Odwołując się do wyników badań, nie stwierdzono znaczących rozbieżności co do oceny poszczególnych zajęć zrealizowanych dla słuchaczy wszystkich uniwersytetów. Przykładowe oceny wykładów/warsztatów zostały zaprezentowane na rysunkach 4 i 5.



Rys. 4. Analiza wykładu „Tajemnice zjazdu gnieźnieńskiego”, zrealizowanego w UTW przy PWSZ w Tarnowie – przykład wysokiej oceny

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.



Rys. 5. Analiza warsztatu „Komunikacja i wystąpienia publiczne dla młodych i seniorów”, zrealizowanego w UTW przy PWSZ w Tarnowie – przykład niskiej oceny

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

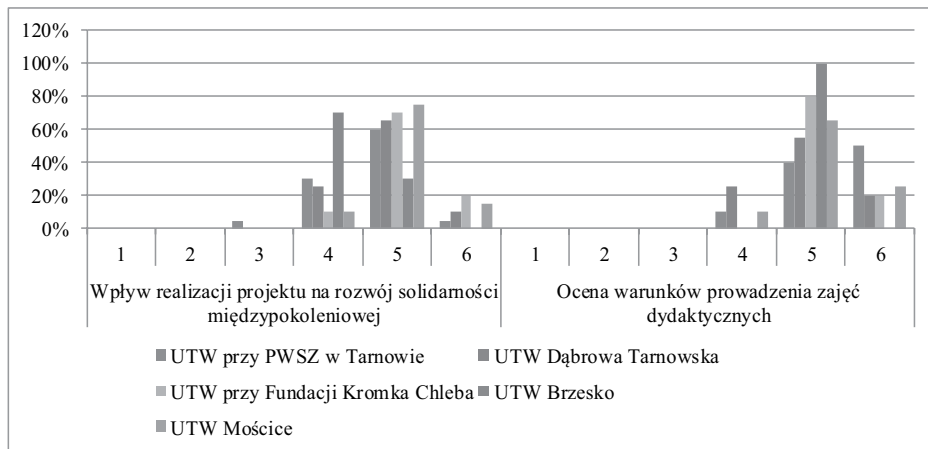
W końcowej części kwestionariusza zadano dwa pytania podsumowujące realizację projektu. Wyniki pozwoliły określić poziom wpływu realizacji projektu na rozwój solidarności międzypokoleniowej. Wpływ ten najwyżej ocenili słuchacze UTW Mościce – 75% z nich oceniło go na poziomie bardzo dobrym oraz słuchacze UTW z Dąbrowy Tarnowskiej wskazując ocenę bardzo dobrą w 65%.

W ocenie warunków prowadzenia zajęć dydaktycznych również odnotowano bardzo pozytywny rezultat. W wynikach przeważały oceny bardzo dobre – UTW w Brzesku (100%), UTW przy Fundacji Kromka Chleba (80%), a nawet oceny wzorowe – UTW przy PWSZ w Tarnowie (50%). Szczegółowe dane zawiera tabela 1. Graficzna prezentacja wyników została zawarta na rysunku 6.

Tabela 1. Wyniki oceny realizacji projektu

	Wpływ realizacji projektu na rozwój solidarności międzypokoleniowej						Ocena warunków prowadzenia zajęć dydaktycznych					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
UTW przy PWSZ w Tarnowie	0%	0%	5%	30%	60%	5%	0%	0%	0%	10%	40%	50%
UTW Dąbrowa Tarnowska	0%	0%	0%	25%	65%	10%	0%	0%	0%	25%	55%	20%
UTW przy Fundacji Kromka Chleba	0%	0%	0%	10%	70%	20%	0%	0%	0%	0%	80%	20%
UTW Brzesko	0%	0%	0%	70%	30%	0%	0%	0%	0%	0%	100%	0%
UTW Mościce	0%	0%	0%	10%	75%	15%	0%	0%	0%	10%	65%	25%

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.



Rys. 6. Porównanie oceny realizacji projektu przez słuchaczy 5 uniwersytetów

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Podsumowanie. Zrealizowany projekt na rzecz UTW z województwa małopolskiego potwierdził doskonałą więź współpracy między Państwową Wyższą Szkołą Zawodową w Tarnowie a seniorami. Działania podjęte w ramach wspólnej integracji rozbudziły dalsze oczekiwania rozwoju i edukacji senioralnej oraz chęć tworzenia

przestrzeni wspólnej aktywizacji. Duża skala projektu wpłynęła pozytywnie na świadomość otoczenia społecznego projektu oraz pozwoliła zintegrować ludzi z różnych środowisk, o różnym statusie społecznym i różnych zainteresowaniach. Zebrany materiał badawczy jednoznacznie wykazał, że realizacja opisanego projektu została oceniona na bardzo wysokim poziomie. Stanowi to asumpt do realizacji kolejnych działań w tym zakresie.

Bibliografia

1. Aleksander T. (2013), *Andragogika*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom – Kraków.
2. Borczyk W., Nalepa W., Knapik B., Knapik W. (2014), *Standardy działania uniwersytetów trzeciego wieku w Polsce*, Ogólnopolska Federacja Stowarzyszeń Uniwersytetów Trzeciego Wiek ; Fundacja Rozwoju Ziem Górskich, Nowy Sącz.
3. Bugajska B. (2016), *Inkluzja osób starszych w proces kształcenia w szkole wyższej*, (w:) *Znane i nieznanne oblicza starości jako obszar wyzwań dla społeczeństw XXI wieku*, (red.) M.H. Herudzińska, I. Błaszczak, Wydawnictwo SGGW, Warszawa, s. 241–255.
4. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, *Lista projektów UTW rekomendowanych do finansowania*, https://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2018_04/7865ff71e727a7701bd94ef84d6db0e9.pdf (dostęp z dnia 29.06.2018).
5. Regulska A. (2012), *Działalność uniwersytetów trzeciego wieku w aspekcie aktywizacji seniorów*, „Roczniki Pedagogiczne”, nr 1, s. 109–127.
6. Szarota Z. (2003), *Edukacja dorosłych w Polsce – wyzwania i możliwości*, „Edukacja Dorosłych”, nr 4, s. 11–22.
7. Tomczyk Ł. (2015), *Edukacja osób starszych. Seniorzy w przestrzeni nowych mediów*, Difin, Warszawa.
8. Ziębińska B. (2010), *Uniwersytety Trzeciego Wiek jako instytucje przeciwdziałające marginalizacji osób starszych*, „Śląsk”, Katowice.

dr Wioletta JACHYM – Zakład Pedagogiki, Instytut Humanistyczny, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Tarnowie, e-mail: w_jachym@pwszta.edu.pl

dr Małgorzata KOŁPA – Zakład Pielęgniarstwa, Instytut Ochrony Zdrowia, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Tarnowie

mgr Aneta ŻURAWSKA-LANY – Zakład Grafiki, Instytut Sztuki, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Tarnowie

Uczenie się i nauczanie innych w miejscu pracy kobiet sukcesu

Learning and teaching at work of successful women

Słowa kluczowe: uczestnictwo w społeczności praktyki, teoria społecznego (sytuacyjnego) uczenia się E. Wengera, badania jakościowe, nieformalne uczenie się.

Key words: participation in the community of practice, Social Theory of Learning by E. Wenger, qualitative research, informal learning.

Abstract: In this text, the Author discusses in detail the concept of social learning by E. Wenger (E. Wenger's theory is inspiring, useful and is a formal framework for the analyzes carried out in the text). Author presents a fragment of research relating to the social participation of women who have achieved professional success. The article presents strategies functioning of women in the community of practice – as an effect of generalization of collected qualitative material based on the assumptions of the narrative interview method. The author took into account formal and informal aspects of learning.

Wprowadzenie. Niemalże od zawsze ludzie uczyli się, nabywali wiedzę i umiejętności (kompetencje), dzieląc społeczne praktyki, przynależąc do różnych wspólnot (ludzie uczyli się na przykład poprzez uczestnictwo w pierwotnych plemieniach, średniowiecznych gildiach, we współczesnej grupie zawodowej np. nauczycieli, chirurgów, w związkach, stowarzyszeniach, organizacjach. W niniejszym tekście odwołam się do jednej z teorii uczenia się, która widzi uczenie się jako proces realizujący się w relacji do teorii społecznego uczenia się E. Wengera. Chcę przyjrzeć się jednemu z konstytutywnych elementów systemu społecznego uczenia się E. Wengera, tj. wspólnotom praktyki (E. Wenger wyróżnia trzy elementy systemu społecznego uczenia się: wspólnoty praktyki, procesy graniczne oraz tożsamości ukształtowane przez udział jednostki w systemie społecznego uczenia się). Wspólnota praktyki¹ jest jednak jednym z podstawowych

¹ Niektórzy z polskich autorów, którzy decydują się nawiązać do teorii E. Wengera, tłumaczą termin „community of practice” jako „społeczność praktyki” (zob. Czubak-Koch 2014, Kurantowicz 2007, Małewski 2010) albo „wspólnota praktyki” (Skrzypczak 2015). W niniejszym tekście terminów „społeczność praktyki” i „wspólnota praktyki” używam wymiennie, postrzegając je tożsamo wyłącznie jako różnicę translatorską.

komponentów (podstawową komórką) systemu społecznego uczenia się i z tego właśnie względu czynią ją przedmiotem analizy w niniejszym tekście.

W ostatnim czasie, zwłaszcza w ostatniej dekadzie, dostrzegalne stało się zainteresowanie nauką w miejscu pracy. Nie jest ona jednak tożsama z kształceniem zawodowym, szkoleniem się zawodowym w szkołach czy innych instytucjach o charakterze edukacyjnym (zob. Illeris 2003, Ollis 2011). Zainteresowanie budzi raczej nauka nieformalna, której podstawowym mechanizmem jest interakcja społeczna (w tym kontekście uczenie się jest elementem interakcji społecznych i dokonuje się w toku działań społecznych). Właśnie do uczenia się w miejscu pracy, w społeczności praktyki odnosi się teoria społecznego uczenia się E. Wengera (w niektórych opracowaniach funkcjonuje nazwa sytuacyjne uczenia się (*situated learning*)². W tej perspektywie tracą na znaczeniu pytania tego rodzaju: dlaczego niektórzy dorośli podejmują aktywność edukacyjną, a inni nie? Jak zwiększyć poziom motywacji do nauki u dorosłych? Jakimi technikami i metodami uczyć dorosłych? W jaki sposób konstruować programy edukacyjne dla dorosłych, aby były satysfakcjonujące? (Knox, Siogren 1962, s. 238). A zatem odrzucona zostaje behawioralna i kognitywna perspektywa myślenia o uczeniu się.

Założenia teorii społecznego uczenia się Etienne’a Wengera. Teoretyczna refleksja E. Wengera, odnosząca się do postrzegania uczenia się jako procesu społecznego, adaptowana była przez wielu badaczy w różnych obszarach badawczych, różnych dyscyplinach naukowych (wielu badaczy wskazuje na jej użyteczność teoretyczną, albowiem umożliwia opisywanie, wyjaśnienie zjawisk z wykorzystaniem pojęć konstruujących teorię E. Wengera), a jej użyteczność praktyczna wiąże się z przekonaniem, iż sukces instytucji, organizacji, korporacji jest związany ze zdolnością ich uczestników do włączenia się w systemy społecznego uczenia się projektowane wewnątrz instytucji, a także uczestnictwo instytucji w szerszych systemach uczenia się (przemysł, region, konsorcjum). Organizacje muszą odpowiedzieć na indywidualne potrzeby uczenia się pracowników ale także uczestniczyć w szerszym systemie uczenia się, poszukiwać partnerów w uczeniu się, jest to wymóg ponowoczesnej rzeczywistości (Wenger 2000, s. 227). Jest to istotne zwłaszcza w kontekście tego, iż zmiany demograficzne nieustannie rzucają specyficzne wyzwania instytucjom, organizacjom, aby doskonalić pracowników na wszystkich etapach kariery zawodowej i umożliwiać transfer wiedzy np. między doświadczonymi i młodymi pracownikami, którzy mają odrębną wiedzę ekspercką, praktyczną, społeczną i metakognitywną – co naturalnie odbywa się w toku społecznego uczenia się (Gerpott, Lehmann-Willenbrock, Voelpel 2017, Franz, Scheunpflug 2016).

Teoria E. Wengera jest społecznie usytuowanym konstruktem, który oparty został na antropologicznych badaniach aktywności ludzi w różnorodnych grupach zawodowych, w wielu społeczeństwach (Kirk, Kinchin 2003, s. 223). Wyraża specyficzne podejście

² E. Wenger jest uznanym na całym świecie pionierem w badaniach w obszarze społeczności praktyki, a także teorii społecznego uczenia się. Otrzymał dyplom z zakresu informatyki na Uniwersytecie Genewskim w Szwajcarii (licencjat), a następnie w roku 1984 zdobył tytuł magistra informatyki, później tytuł doktora w dziedzinie sztucznej inteligencji w 1990 r. (University of California Irvine) (por. Omidvar, Kislov 2014).

do myślenia o uczeniu się. Podaje w wątpliwość kognitywistyczne założenia, na podstawie których uczenie się można byłoby postrzegać wyłącznie jako indywidualny proces nabywania wiedzy zachodzący indywidualnie w umyśle ucznia, przede wszystkim w toku formalnej edukacji lub uczenie się poprzez naśladownictwo (zob. Lopes, Melo, Kenward, Santos – Victor 2009). Autor teorii społecznego uczenia się przekonuje, iż uczenie nieustannie dokonuje się w toku interakcji społecznych.

Źródła i warunki uczenia się w perspektywie społecznego uczenia się E. Wengera. Wyjaśniając zjawisko uczenia się, uznając, iż proces ten odbywa się przez całe życie jednostki, E. Wenger zaproponował transparentny model, który wskazuje źródła i warunki uczenia się. Elementy modelu uczenia się E. Wengera to: znaczenie, praktyka, wspólnota, tożsamość.

Pierwszy z wyróżnionych elementów – *znaczenie* – to uczenie się odbywające się w strukturach społecznych, w toku wzajemnych relacji, postrzegane jest jako charakterystyczny sposób mówienia, który jest wyrazem doświadczenia, interpretowania i nadawania znaczeń określonym wydarzeniom, zjawiskom, wybranym obszarom rzeczywistości społecznej.

Kolejny z wyróżnionych elementów to *praktyka*. Rozumiana jest jako uczenie się, które wyraża się poprzez działanie, wspólne praktykowanie, rozwiązywanie problemów, podejmowanie prób wdrażania zmian w instytucji.

Trzecim elementem, o którym mówi E. Wenger, jest *społeczność*. Ta kategoria odnosi się do uczenia się, które dokonuje się poprzez przynależność. Wyraża się poprzez specyficzny sposób mówienia człowieka np. o więziach społecznych, o relacjach. Może także wyrażać się poprzez budowanie ocen o innych ludziach, ich aktywności, wzorach działania, o ich kompetencjach. (Illeris 2000, s. 150, Malewski s. 33).

Elementy omówione powyżej zakreślają cztery wymiary myślenia o uczeniu się, tj. uczenie się jako doświadczenie – negocjowanie znaczeń, uczenie się jako przynależenie, uczenie się jako działanie, uczenie się jako stawanie się.

Uczenie się jako doświadczenie

Autor teorii społecznego uczenia się uznaje, iż przebiega ono spontanicznie w toku codziennych doświadczeń i wydarzeń, których naturalnie doświadczą jednostka. Człowiek nie przejmuje jednak bezrefleksyjnie określonych schematów działania od innych (nawet znaczących osób) w toku procesu socjalizacji czy adaptacji. Nieustannie negocjuje i tworzy nowe znaczenia dla konkretnych doświadczeń, sytuacji.

Uczenie się jako przynależenie

Ten wymiar procesu uczenia się oparty jest na przekonaniu, iż jednostka przynależy do wielu grup, wspólnot. Równolegle funkcjonuje w co najmniej kilku przestrzeniach życia społecznego, dzięki czemu kształtuje się jej tożsamość. Uczenie się związane jest z zaangażowaniem we wspólne działanie.

Uczenie się jako działanie

Autor teorii zwraca uwagę, że działająca jednostka funkcjonuje w przestrzeni różnego rodzaju napięć. Bycie członkiem wspólnoty lub współuczestniczenie w kilku

wspólnotach wymaga bowiem kompetencji w zakresie refleksyjnej adaptacji do obecnych w danej społeczności schematów działania, ale także przede wszystkim zobowiązuje do twórczej aktywności, kreatywności, wdrażania działań innowacyjnych. Jednostka zmagając się z nowymi dla siebie sytuacjami, podejmując działania, dla których brakuje uznanych rozwiązań, uczy się.

Uczenie się jako stawanie się

W toku procesu uczenia się, poprzez uczestnictwo w różnego rodzaju społecznościach, jednostka „staje się”, buduje się jej tożsamość.

Dominującym pojęciem konstytuującym teorię społecznego uczenia się jest *uczenie się poprzez uczestnictwo w społecznościach praktyki*. Społeczność praktyki definiuje kompetencje swoich członków poprzez łączenie trzech elementów. Po pierwsze członkowie społeczności w toku kolektywnego działania biorą odpowiedzialność za wspólne przedsięwzięcie. Każdy z nich indywidualnie wnosi wkład, przyczynia się do sukcesu społeczności, w której uczestniczy. Po drugie wszyscy członkowie budują społeczność, ufając sobie poprzez wzajemne zaangażowanie w konstytuowanie norm, procedur, relacji. Po trzecie społeczność praktyki wytwarza repertuar wspólnych zasobów i czuwa nad ich realizacją (np. gwara zawodowa, rutynowe zachowania, style działania) (Wenger 2000, s. 229).

Społeczność praktyki jako przestrzeń nieformalnego nabywania kompetencji przez człowieka. J. Field (2003) twierdzi, iż większość procesów uczenia się osób dorosłych odbywa się w sposób nieformalny. Przebiegają one poprzez interakcje z osobami, które jednostka ceni, kocha, poprzez kontakty z przyjaciółmi, sąsiadami i współpracownikami na przestrzeni wielu sekwencji biografii. Dokonują się one więc poprzez uczestnictwo jednostki w różnych obszarach życia społecznego, w tym poprzez funkcjonowanie w społecznościach praktyki.

E. Wenger widzi społeczność praktyki jako główne miejsce uczenia się człowieka (to w społeczności praktyki jednostka nabywa kompetencje, ale i uczestniczy w konstytuowaniu, dookreślaniu kompetencji, jakie nabyć powinien np. utalentowany fotograf, rzetelny lekarz, bystry gracz w pokera). Natomiast uczenie się rozumie jako proces kolektywny, relacyjny, a przede wszystkim społeczny. Zatem zgodnie z tym podejściem należy uznać, iż ludzie uczą się w relacji, poprzez zaangażowanie i uczestnictwo we wspólnych praktykach (Omidvar, Kislov 2014, Wenger 2000, s. 229, Kirk, Kinchin 2003, s. 223–224). A samo uczenie się postrzegane jest jako proces „stawania się mistrzem” w określonym obszarze funkcjonowania człowieka.

J. Lave i E. Wenger, pionierzy myślenia o społecznościach praktyki, zdefiniowali „wspólnoty praktyków jako komplet relacji występujących pomiędzy osobami, ich działalnością oraz otoczeniem. E. Wenger zdefiniował je jako nieformalne związki, samorzutnie formujące się o luźnym charakterze (...) Wspólnoty praktyków rozwijają ich własną, wypracowaną w toku wzajemnych interakcji mikrokulturę oraz składające się na nią ich własne praktyki, procedury, rytuały, artefakty, symbole i historie (...). Wspólnoty praktyków to grupy ludzi o wspólnych dążeniach i pasji, pogłębiających swoją wiedzę i doświadczenie w tym zakresie przez nieustające wzajemne kontakty.

Spółeczność praktyków realizuje pewną liczbę funkcji odnośnie tworzenia, akumulacji i dyfuzji wiedzy w organizacji. Spółeczność to punkty węzłowe dla wymiany i interpretacji informacji” (Perchuda 2008, s. 104).

Inaczej mówiąc firma, korporacja, instytucja może zdefiniować, wyznaczyć wielopoziomowe cele (wdrożyć system zarządzania celami), jednak działania, metodyka tego w jaki sposób można te cele osiągnąć, jest uzgadniana przez pracowników poprzez uczestnictwo w społeczności praktyki.

Uczestnictwo kobiet w społeczności praktyki w świetle badań empirycznych³.

Doświadczając siebie, otaczającej rzeczywistości, uczestnicząc i działając w świecie, badane kobiety uczą się. Proces uczenia się jest składową ich codziennego działania, co oznacza, iż jest integralnie powiązany z różnorodnymi czynnościami podejmowanymi przez Badane w toku całego życia⁴. Przebiega zazwyczaj naturalnie i nieformalnie (choć badane narracje wskazują, iż Narratorki chętnie podejmują aktywność formalną, aktywność edukacyjną). Doświadczenie sukcesu zawodowego nie zablokowało chęci doskonalenia się, dalszego kształcenia. Badane wciąż nabywają nową wiedzę na drodze kształcenia formalnego, jak i nieformalnego. Wybrane fragmenty narracji wskazują także na to, iż właśnie uczestniczenie w społeczności praktyki wymusza włączanie się w nurt edukacji formalnej. Poprzez działanie, edukację formalną i nieformalną badane kobiety przystosowują się do zmieniających się warunków zewnętrznych. Dla przykładu:

N2: ...no to skończyłam podyplomowe studia Prawo i Ekonomia Wspólnot Europejskich (...) to skończyłam podyplomowe zarządzanie bankiem komercyjnym (...) to musiałam liźnąć rynki nieruchomości (...) więc ja się uczyłam jednocześnie pracując jednocześnie mogąc praktykować na materiale który który był mi dany...

N3: ...musiałam się wiele nauczyć (...) przeszedłam taki dość solidny kurs zarządzania i myślę że trochę takiej wiedzy mam i przynajmniej takiej która do zarządzania upoważnia i się trochę przydaje no do tego żeby ustalać pewną hierarchię zadań celów prawda celów i starać się te kierunki strategiczne i bieżące wyodrębnić...

N4: ...na początku wszystko jest takie nowe (...) a później (...) trzeba pogłębiać wiedzę w danej dziedzinie ze swojego doświadczenia mogę powiedzieć że też początkowo wypadki drogowe to była taka dziedzina w której no coś tam wiedziałam ale no tak nie do końca natomiast no później w wydziale złożyliśmy się na książkę taką specjalistyczną i jak przeczytałam tą książkę to już później było mi dużo łatwiej bo już wiedziałam jaką terminologią biegli się posługują co tutaj mają na myśli i wtedy można już bardziej wszystko sprawdzać weryfikować i wtedy samemu

³ Materiał empiryczny stanowią narracje kobiet pozyskane metodą wywiadu narracyjnego w toku realizacji projektu badawczego, który został osadzony na gruncie jakościowej orientacji badawczej. Projekt badawczy związany był z przygotowanią pracą doktorską. Materiał zbierany był w latach 2009–2012. Analizie, prowadzonej zgodnie z zaleceniami twórcy metody wywiadu narracyjnego F. Schütze, poddanych zostało 8 narracji kobiet, które odniosły sukces zawodowy. Przedmiotem badań, do których odnoszę się w niniejszym opracowaniu, były warunki uczestnictwa społecznego kobiet, które odniosły sukces zawodowy mierzony obiektywnymi kryteriami, odzwierciedlające się w ich doświadczeniach biograficznych.

⁴ W niniejszym tekście koncentruję się na omówieniu funkcjonowania Badanych w społeczności w miejscu pracy, jednak wiele z sekwencji poddanych analizie narracji wskazuje, iż Badane współuczestniczą, przez co uczą się, w wielu społecznościach (dla przykładu: N1: „... co niedziela są pieczone ciasta robione obiady i przyjmowani goście..., ...ja w międzyczasie przygotowałam wigilię na 30 osób przez 20 lat z rzędu...

rozumie się co inni mówią także to też jest moim zdaniem istotne takie dążenie do uzupełniania swojej wiedzy w różnych dziedzinach i to formalnie i nieformalnie...

N6: ...wszystko czegoś uczy po pierwsze doświadczenie poza tym te wszystkie karteczki na ścianie wszystkie one uczą uczą nas psychologowie firmy treningowe (...) uczy się nas ..."

N7: ...po drodze zrobiłam dyplom w takiej firmie jak Ernst and Jang to jest dyplom no wykładowcy zarządzania zasobami ludzkimi...

Jak wspominałam uczenie się badanych kobiet dokonuje się zazwyczaj poprzez uczestnictwo w różnych układach kształtujących działanie (w tym w społecznościach praktyki). Odbywa się poprzez zaangażowanie w podejmowane działania, w sferę publiczną, w tym także w sferę pracy zawodowej. Zatem powszednie doświadczenia Narratorek „niosą za sobą ciągle uczenie się” (Rogers 2003, s. 10). Uczenie się jest więc nierozzerwalnie związane z uczestnictwem społecznym i przejawia się we wszystkich wymiarach życia jednostkowego badanych kobiet. Ich uczenia się nie można zredukować jedynie do podejmowania określonych wzorów zachowań od innych w toku procesu socjalizacji, do przystosowywania się (procesu adaptacji), choć ślady uczenia się tego rodzaju są najjaskrawsze w analizowanych narracjach zwłaszcza w sekwencjach związanych z funkcjonowaniem w miejscu pracy.

Uczenie się badanych kobiet przybiera różne formy ale zwykle ma charakter sytuacyjny (społeczny). Uczestnictwo w określonej sytuacji jest warunkiem koniecznym, choć niewystarczającym dla wystąpienia procesu uczenia się (Jarvis 2004, s. 111), które przebiega spontanicznie w oparciu o codzienne wydarzenia, doświadczenia (uczenie się jako doświadczanie) w toku relacji społecznych.

Na podstawie przeprowadzonej analizy zgromadzonego materiału badawczego z odwołaniem do kategorii pojęciowych wywodzących się z teorii społecznego uczenia się E. Wengera można uznać, iż wybrane fragmenty narracji wskazują, iż badane kobiety chętnie podejmują rolę „organizatora społeczności praktyki”, w których funkcjonują, czy „niewidzialnych nauczających” (podejmują rolę nauczyciela – nie zawsze formalnie, opiekuna, wychowawcy biograficznego – dla przykładu: N1:

„...wykreowałam parę osób na dobrych menagerów zarabiają dobre pieniądze i parę ludzi po prawie młodych osób które mają dwadzieścia osiem lat i dostają przelewy po dziesięć tysięcy w rok po studiach to trzeba było ich tej pracy nauczyć i pokazać że oni mogą a kupują samochody zawierają związki małżeńskie a i zdecydowanie czują się wygrani...”

Inaczej mówiąc, podejmują działania społeczno – pedagogiczne nastawione na umożliwienie rozwoju innym. Tworząc zespoły, zachęcają do wzajemnego uczenia się, nieustannego doskonalenia się, budują relacje oparte na zaufaniu, więzi, twórczym współdziałaniu. Szczerze interesują się innymi ludźmi i aktywnie angażują się w ich rozwój, na przykład poprzez składanie im interesujących propozycji zawodowych, konsultując z nimi pewne decyzje, włączając w działania mające na celu wypracowanie pewnych procedur, norm. Kreując warunki do rozwoju dla innych, oczekują od nich samodzielności w działaniu, odpowiedzialności, współdziałania z innymi członkami zespołów. Tym samym rozwijają u innych kompetencje i pewność siebie. Poszerzają krąg ich wpływów, często przekazując część swojej władzy (dostrzegalna jest chęć awansowania młodych pracowników), co w konsekwencji daje im możliwość samodzielnego działania. Badane

chętnie zmniejszają własną kontrolę nad innymi, często walcząc z barierami organizacyjnymi, które utrudniają ludziom samodzielne działanie.

Odwołując się do teorii społecznego uczenia się E. Wengera zauważyć można, że w badanych narracjach trudno zrekonstruować proces zmiany zakresu uczestnictwa z peryferyjnego do centralnego (Wenger 1998)⁵. W narracjach nie dostrzegam procesu, szczególnie charakteryzowanego przez E. Wengera, w którym badane kobiety początkowo uczyłyby się na peryferiach wspólnoty, w której uczestniczą a później podjęły „pełne uczestnictwo” w centrum wspólnoty (Wenger 1998)⁶ – Narratorki nie akcentują w wypowiedziach sekwencji biograficznych, w których zajmowały w grupach role peryferyjne, zwykle rozpoczynają wątek związany z określoną aktywnością od momentu gdy zajęły rolę centralną. Zgromadzony materiał empiryczny odkrywa raczej nieopisywaną przez E. Wengera fazę tegoż procesu, którą określić można jako *organizowanie społeczności (wspólnoty) praktyki*. Badane kobiety w swych narracjach nie akcentują sekwencji biograficznych, w których budowałyby relacje z innymi, w celu uczenia się od nich, czy angażowałyby się w proces wspólnej nauki, podejmowałyby współpracę z innymi w celu realizacji bardziej złożonych działań ale kształtują swoje otoczenie w ten sposób, że same tworzą grupy ludzi, którzy podzielają zamiłowanie do czegoś, mają podobne kompetencje. Wskazują im ścieżki samorozwoju, czując się za niego odpowiedzialnymi. Zachęcają innych i stwarzają im warunki do współdziałania i wspólnej nauki. Inaczej mówiąc, intencjonalnie budują relacje, które pozwalają im organizować społeczność praktyki ucząc innych ale nie uczą się wspólnie z nimi. Jednak chętnie nawiązują relacje z innymi osobami, organizującymi społeczność praktyki na podobnym obszarze funkcjonowania i z nimi dzielą się doświadczeniem, współdziałają. Od innych, w ciągu całego życia, uczą się również nieintencjonalnie poprzez uczestnictwo w życiu grup, których nie można określić jako społeczność praktyki w rozumieniu E. Wengera⁷.

Podsumowanie. Podsumowując, istotnym jest, że teoria E. Wengera nie ujmuje uczenia się jako procesu poznawczego, rozwoju struktur pojęciowych ale koncentruje się na warunkach, w jakich przebiega uczenie się. Stawia więc pytania o właściwe warunki dla przebiegu procesów uczenia się uznając, że jest ono związane z uczestnictwem jednostki w różnego rodzaju środowiskach społecznych. Na użytek niniejszego tekstu analizie poddane zostały wybrane sekwencje narracji kobiet związane z ich

⁵ Początkowo gdy jednostka wstępuje do społeczności uczy się na jej peryferiach. W toku coraz bardziej intensywnego uczestnictwa społecznego, angażując się we współpracę z innymi członkami społeczności, opanowuje nową wiedzę i umiejętności. Tym samym zmienia się charakter jej uczestnictwa z „peryferyjnego” na „pełne” (zmiana „przybysz” – „weteran”) (Wenger 1998).

⁶ www.infed.org/biblio/comunities_of_practice.html (data dostępu 27.02.2012).

⁷ E. Wenger rozumie społeczność praktyki jako coś innego niż rodzina, grupa przyjaciół, grupa rówieśnicza, czy inna sieć powiązań pomiędzy ludźmi. Autor uznaje, iż społeczność praktyki („plemię nauki”) ma zdefiniowaną tożsamość poprzez wspólny obszar zainteresowań jej członków, którzy realizując je podejmują wspólne działania, pomagają sobie nawzajem, dzielą się informacjami. W toku trwałej interakcji wspólnie wypracowują procedury działania w celu rozwiązywania powtarzających się problemów, tworzą wiedzę i ją upowszechniają, równolegle rozszerzając zakres swego uczestnictwa w społeczności praktyki (Wenger 1998, s. 49) (jeśli wspólnota praktyki nie wykazuje silnie rozbudowanych relacji władzy, która hamuje uczestnictwo jej członków, a nawet wejście w społeczność praktyki).

funkcjonowaniem w miejscu pracy, zwłaszcza w odniesieniu do ich „bycia” w społecznościach praktyki. Najprawdopodobniej z racji zajmowanego stanowiska (funkcja kierownicza), badane kobiety zajmują w społecznościach praktyki funkcję centralną, organizują społeczność praktyki oraz podejmują efektywne działania, aby nawiązywać i utrzymywać więzi z innymi społecznościami praktyki.

Bibliografia

1. Farnsworth V., Kleanthous, Wenger – Trayner E. (2016), *Communities of Practice as a Social Theory of Learning: a Conversation with Etienne Wenger*, *British Journal of Educational Studies*, Volume 64, Issue: 2.
2. J. Field (2003), *Badania nad całościowym uczeniem się dorosłych; tendencje i perspektywy w świecie anglojęzycznym*, „*Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*”, nr 1 (21).
3. Franz J., Scheunpflug A. (2016), *A Systematic Perspective on Integrational Learning*, *Studia pedagogica* vol. 21, n. 2.
4. Gerpott F., Lehmann-Willenbrock N., Voelpel S. (2017), *A Phase Model of Intergenerational Learning in Organizations*, *Academy of Management Learning & Education*, Vol. 16 (2).
5. Illeris K., (2003), *Workplace learning and learning theory*, *Journal of Workplace Learning*, Vol.15 (4).
6. Kirk L., Kinchin G. (2003), *Situated learning as a theoretical framework for sport education*, *European Physical Education Review*, Vol. 9 (3).
7. Kłodkowska J. (2014), *Uczenie się radzenia sobie ze zmianami w organizacji na przykładzie hufców pracy*, *Dyskursy Młodych Andragogów*, nr 15.
8. Knox A., Siogren D. (1962), *Motivation to Participate and Learn in Adult Education*, *Adult Education Quarterly*, Vol. 12 (4).
9. Lopes M., Melo F., Kenward B., Santos-Victor J. (2009), *A Computational of Social – Learning Mechanisms*, *International Society for Adaptive Behavior*, Vol. 17 (6).
10. M. Malewski, *W poszukiwaniu teorii uczenia się ludzi dorosłych*, „*Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*” 2006, nr 2 (34).
11. Ollis T. (2011), *Learning in social action: The informal and social learning dimensions of circumstantial and lifelong activists*, *Australian Journal of Adult Learning*, Vol. 51 (2).
12. Omidvar O., Kislov R. (2014), *The Evolution of the Communities of Practice Approach Toward Knowledgeability in a Landscape of Practice – An Interview with Etienne Wenger-Trayner*, *Journal of Management Inquiry*, Vol. 23 (3).
13. Perechuda K. (red.) (2008), *Scenariusze, dialogi i procesy zarządzania wiedzą*, Difin, Warszawa.
14. Rozkosz, E. (2017), *Teoria Etienne’a Wengera w badaniach usytuowanego uczenia się kompetencji informacyjnych*.
15. Forum Oświatowe, 29 (1).
16. Wenger E. (2000), *Communities of Practice and Social Learning Systems*, *Organization*, Vol. 7(2).
17. Wenger-Trayner, E. (2013). *The practice of theory: Confessions of a social learning theorist*, (w:) V. Farnsworth, Y. Solomon (red.), *Reframing Educational Research: Resisting the “what Works” Agenda*. New York, NY: Routledge.
18. Yuan, Y., McKelvey, B. (2004). *Situated learning theory: Adding rate and complexity effects via Kauffman’s NK model*. *Nonlinear Dynamics, Psychology, and Life Sciences*, 8(1).

dr Ewa Arleta KOS – Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Badań Edukacyjnych, e-mail: ewa.kos@uni.lodz.pl

Łukasz TOMCZYK, Jolanta MAĆKOWICZ, Olga WYŻGA,
Patrycja CURYŁO-SIKORA, Anna DUDA, Anna MRÓZ,
Barbara PIETRYGA-SZKARŁAT

Poza rynkiem pracy i systemem edukacyjnym. NEETs jako wyzwanie dla edukacji dorosłych

Outside the labour market and education system.
NEETs as a challenge for education of adults

Słowa kluczowe: NEET, młodzi dorośli, Polska, Europa, ekonomia i rynek pracy.

Key words: NEET, young adults, Poland, Europe, economics and the labor market.

Abstract: The aim of the article is to describe young adults, being outside the job market and system of education. This group is determined by an acronym NEET (Eng. Not in employment, education or training). Young adults included in this category are a real challenge for educating adults in the following aspects: diagnosis, creating system solutions minimizing the phenomenon of belonging to margin groups, or creation of methodological solutions favoring efficient and relatively fast social inclusion in the job market, or inclusion in formal and non-formal education. According to data collected, every fifth young adult in Europe may be classified as a NEET.

Definicyjne ujęcie zjawiska NEET. Sytuacja na rynku pracy i wszystkie jej uwarunkowania, które polegają głównie na zamianie rynku pracodawcy na rynek pracownika oraz sytuacja demograficzna związana ze starzejącymi się społeczeństwami w całej Unii Europejskiej, powinny stwarzać komfortowe warunki do różnych form aktywności ludzi młodych. Tymczasem w skali globalnej coraz większym problemem zarówno dla rynku pracy, jak i edukacji staje się zjawisko określane jako NEET, które dotyczy generacji młodych osób, nie do końca rozpoznanej i którą nazwa się NETT-sami. W literaturze przedmiotu zawarte są informacje, że termin ten jest akronimem pochodzącym od angielskich słów: *Not in Education, Employment, or Training* (Szczęśniak, Rondon, 2011, s. 242). Można też spotkać się ze stanowiskiem, że jest to skrót od innego sformułowania: *Neither in Employment nor in Education and Training* (Saczyńska-Sokoł, Łojko, 2016, s. 98).

Analizując polskie opracowania naukowe i publicystyczne dotyczące tej kategorii osób, można spotkać się m.in. z następującymi określeniami opisywanej grupy młodzieży: *młodzi trzy razy nic, generacja nic, pokolenie „ani-ani”, młodzież beczynna,*

biernie pokolenie, pokolenie młodych nierobów, młodzi roszczeniowi, pokolenie straconych, pokolenie stracone, młodzież zagrożona wykluczeniem społecznym, młody bezrobotny (Szcześniak, Rondon, 2011).

Zjawisko to odnosi się zatem do ludzi młodych znajdujących się w trudnej sytuacji na rynku pracy oraz rynku usług edukacyjnych. Problem młodzieży nieuczącej się i niepracującej został zauważony już w latach sześćdziesiątych XX wieku w Stanach Zjednoczonych (Szcześniak, Rondon, 2011).

W Europie pierwsze próby identyfikacji i charakterystyki zjawiska NEET podjęte zostały w Wielkiej Brytanii w latach osiemdziesiątych dwudziestego wieku (Eurofound, NEETs, 2012). Związane to było z wprowadzeniem zmian w systemie zasiłków dla bezrobotnych, których pozbawieni zostali w dużej części młodzi ludzie, w wieku 16–18 lat.

Oficjalnie termin NEET po raz pierwszy użyty został w 1999 roku w brytyjskim raporcie rządowym *Bridging the gap*, w kontekście sytuacji osób w wieku 16–18 lat, którzy przez co najmniej 6 miesięcy nie pracowali, nie uczyli się i nie uczestniczyli w żadnych szkoleniach. Raport ten służył ocenie wielkości tego zjawiska, analizie przyczyn jego występowania oraz wskazaniu rozwiązań w Wielkiej Brytanii.

W literaturze międzynarodowej trudno doszukać się jednolitego standardu definicyjnego zjawiska NEET (Elder, 2015, s. 1–2). W 2010 roku Komitet ds. Zatrudnienia UE (EMCO – *Employment Committee*) ustalił definicję NEET, bazując na definicji zatrudnienia utworzonej przez Międzynarodową Organizację Pracy (MOP). Zgodnie z tą definicją kategoria NEET obejmuje następujące osoby: bezrobotne, nieuczestniczące w jakichkolwiek formach nauki i szkoleń oraz biernie zawodowo.

Dodatkowego wyjaśnienia wymaga czynnik statusu osób będących w trakcie nauki lub szkolenia. Zgodnie z założeniami Eurostatu, uwzględniającymi definicję MOP, daną osobę uznaje się za uczestniczącą w systemie nauki lub szkolenia, gdy: jest w trakcie praktyki, jest uczestnikiem rządowego programu zatrudnienia lub programu szkoleń, pracuje lub studiuje w celu zdobycia kwalifikacji, była uczestnikiem systemu edukacji lub szkoleń zawodowych w ciągu czterech ostatnich tygodni poprzedzających badanie statystyczne, jest zapisana na kurs kształcenia i wciąż czeka na moment rozpoczęcia lub ponowne podjęcie kursu (Balcerowicz-Szkutnik, Wąsowicz, 2016, s. 239–256).

W Polsce najczęściej mianem NEET-s, zgodnie z definicją przyjętą w Programie Operacyjnym Wiedza Edukacja Rozwój (2015), jest określana osoba w wieku 15–29 lat, która spełnia łącznie trzy warunki: nie pracuje (czyli jest bezrobotna lub bierna zawodowo), nie kształci się (czyli nie uczestniczy w kształceniu formalnym w trybie stacjonarnym – kształceniu w systemie szkolnym na poziomie szkoły podstawowej, gimnazjum, szkół ponadgimnazjalnych, na poziomie wyższym w formie studiów wyższych lub doktoranckich realizowanych w trybie dziennym), nie szkoli się (czyli nie uczestniczy w pozaszkolnych zajęciach, które mają na celu uzyskanie, uzupełnienie czy też doskonalenie umiejętności i kwalifikacji zawodowych lub ogólnych potrzebnych do wykonywania pracy).

Z socjologicznego i ekonomicznego punktu widzenia omawianą kategorię stanowią osoby niezarabiające, żyjące „na koszt innych”. Są wśród NEET-ów zarówno młodzi ludzie wysoko wyedukowani, którzy nie mogą znaleźć pracy stosownie do

posiadanych kwalifikacji, jak i ci, którzy legitymują się niskim poziomem kwalifikacji, bo zbyt wcześnie przerwali naukę w szkole, a także osoby nieakceptowane społecznie, często wchodzące w konflikt z prawem. Nie można zatem jednoznacznie odpowiedzieć na pytanie, kim jest przeciętny przedstawiciel „pokolenia ani-ani”.

Nie można jednoznacznie określić wieku młodzieży NEET-s. W większości krajów europejskich do niedawna przyjmowało się, że są to osoby w wieku 15–24 lata. Obecnie, głównie z powodu wydłużającego się okresu kształcenia, przedział wiekowy został wydłużony do 29 lat. Interwał ten został przyjęty przez Komisję Europejską w dokumentach programowych Europejskiego Funduszu Społecznego (EFS, 2015). W podobny sposób wiek NEET-sów określa Eurostat. Dodatkowo uszczegóławia przedziały wiekowe i wprowadza podział na kilka kategorii, tj.: 15–19 lat, 15–24 lat, 20–24 lat, 20–29 lat i 25–29 lat (Eurostat, 2016). Poza kontynentem europejskim, np. w Japonii, kategorią NEET określa się osoby w wieku 15–34 lat, wskazując, że są to zarówno bezrobotni, nieposzukujący pracy i niekształcący się w jakikolwiek sposób, jaki i ci, którzy nie są zaangażowani w obowiązki domowe (Furlong, 2007).

Także polskie akty prawne wskazują na potrzebę wzięcia pod uwagę młodych ludzi do 30. roku życia. Nowelizacja Ustawy o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy oraz niektórych innych ustaw z dnia 14 marca 2014 roku określa bowiem instrumenty pomocy adresowanej właśnie do osób do tego wieku (Dz.U. 2014, poz. 598).

Informacje podane przez Eurostat w 2016 roku wskazują, że w 2015 r. liczba NEET-sów w UE wynosiła wśród osób z grupy wiekowej: 15–19 lat – 6,3%; 20–24 lat – 17,3% (liczba ta niemal się potroiła w stosunku do lat wcześniejszych); 25–29 lat – 19,7% (czyli 1 osoba na 5 młodych bezrobotnych należała do pokolenia trzy razy nic). Można zaryzykować stwierdzenie, że populacja NEET-sów wzrasta wraz z ich wiekiem.

Odsetek osób należących do tej grupy młodzieży przestaje być marginalny i z tego względu kategoria ta wzbudza w ostatnim czasie coraz większe zainteresowanie badawcze przedstawicieli nauk społecznych i ekonomicznych. Zawarte w bazach Eurostatu dane statystyczne dotyczące pokolenia NEET-s umożliwiają dokonanie analizy ich sytuacji na rynku pracy. Optymistycznym wydaje się być fakt, że pomimo tendencji zwykłych jeśli chodzi o samą liczbę przedstawicieli „pokolenia ani-ani”, w grupie tej można zaobserwować pewne pozytywne zjawiska. Ma to miejsce zwłaszcza w krajach wysoko rozwiniętych gospodarczo.

Analiza danych za lata 2004–2015 przeprowadzona przez M. Balcerowicz-Szcutnik i J. Wąsowicza (2016, s. 193–204) pozwala na stwierdzenie, że „do grupy tych państw należą:

- a) Niemcy – spadek stopy bezrobocia NEET-s o prawie 51%, spadek odsetka biernych zawodowo NEET-s o 19,4% i jednoczesny wzrost liczby zatrudnionej młodzieży o 12,3%,
- b) Luksemburg – spadek stopy bezrobocia NEET-s o 13,6%, odsetek biernych zawodowo NEET-s bez zmian i jednoczesny wzrost liczby miejsc pracy dla młodzieży o 44,1%,
- c) Szwecja – spadek stopy bezrobocia NEET-s o 17,1%, wzrost odsetka biernych zawodowo NEET-s o 5,3% i jednoczesny wzrost liczby zatrudnionych o 23,6%,

- d) Malta – spadek stopy bezrobocia NEET-s o 30,2%, spadek odsetka biernych zawodowo NEET-s o 23,1% i jednoczesny przyrost zatrudnionej młodzieży o 7,3%,
- e) Austria – spadek stopy bezrobocia NEET-s o 7%, spadek odsetka biernych zawodowo NEET-s o 22,6% i jednoczesny wzrost liczby zatrudnionej młodzieży o 10,6%” (Wąsowicz, 2016).

Zdaniem B. Serafin-Juszczak, biorąc pod uwagę prowadzoną w poszczególnych państwach politykę aktywizacji ludzi młodych, skalę NEET oraz charakterystyczne cechy młodzieży, ujawniono cztery wzory kształtowania się zjawiska NEET. Niskie wskaźniki NEET charakteryzują państwa prowadzące politykę *flexicurity*, a w edukacji system dualny – Austrię, Danię, Finlandię, Niemcy, Luksemburg, Szwecję i Wielką Brytanię. W tych krajach, wśród osób pozostających poza rynkiem pracy i edukacji dominują nieaktywni zawodowo, nisko wykwalifikowani, ale już z pewnym doświadczeniem zawodowym.

Wysokie wskaźniki NEET cechują natomiast państwa, w których aktywność młodych roczników napotyka na bariery strukturalne, a status NEET jest raczej przymusowy. Do tej kategorii częściej wchodzi kobiety, osoby nieaktywne zawodowo i bez zawodowego doświadczenia, choć w wielu wypadkach wysoko wykwalifikowane. Obok Polski, jest to wzór występujący w Grecji, Słowacji, Bułgarii, Rumunii, na Węgrzech oraz we Włoszech.

W niektórych państwach znacznie osłabionych w wyniku ostatniego kryzysu gospodarczego, chociaż od 2008 r. stopa bezrobocia osób młodych zwiększyła się tam dwu- lub trzykrotnie, wskaźnik udziału NEET kształtuje się poniżej średniej unijnej. Sytuacja taka występuje m.in. w Estonii, Irlandii, Hiszpanii, Portugalii, na Litwie i Łotwie, a przeciętnym NEET-em jest tam średnio wykwalifikowany bezrobotny z doświadczeniem zawodowym.

Relatywnie wysokie wskaźniki udziału NEET-sów wśród młodzieży występują natomiast w połączeniu z obecnością młodych bezrobotnych mężczyzn, zwykle wysoko wykwalifikowanych, ale bez doświadczenia zawodowego oraz osób zniechęconych poszukiwaniem pracy. Taka sytuacja występuje w Belgii, na Cyprze, w Czechach, Francji, Słowenii (Serafin-Juszczak, 2014, s. 53–54).

Ekonomia a rynek pracy dla młodych – specyfika Polski i UE. Rynek pracy jest tworem dynamicznym, podlegającym ciągłym zmianom i przekształceniom. W jego ramach występują różne procesy, zjawiska i zależności opisywane w teorii rynku pracy (ujęcie mikroekonomiczne rynku pracy) i teorii zatrudnienia (ujęcie makroekonomiczne rynku pracy) (Kryńska, Kwiatkowski, 2010). Sytuacja na rynku pracy stanowi odzwierciedlenie procesów zachodzących w gospodarce Polski, ale także Unii Europejskiej, której nasz kraj jest członkiem.

Globalny kryzys finansowy doprowadził do znacznego wzrostu bezrobocia po długim okresie ekspansji. W 1999 roku bezrobocie w Unii Europejskiej wyniosło 9,2%, w 2007 r. spadło do 7,2%, a w związku z kryzysem ponownie wzrosło do 10,2 w 2014 roku (Ghoshray, Ordóñez, Sala, 2016). Dotychczas sądzono, że szczególnie dobrą pozycję na rynku pracy mają osoby młode z wyższym wykształceniem. Potwierdzały to dane statystyczne większości krajów unijnych przed 2008 rokiem, w których odnotowywano

stosunkowo niskie stopy bezrobocia wśród tej grupy osób. Po kryzysie 2008 roku sytuacja ta zmieniła się diametralnie. Szczególnie w Polsce odnotowano znaczący spadek stopy zatrudnienia (z 61,1% w 2008 roku do 43,3% w 2013 roku) i wzrost stopy bezrobocia (z 16,8% w 2008 roku do 23,5% w 2013 roku) osób młodych z wyższym wykształceniem (Rękas, 2015). W 2011 roku więcej niż jeden na pięciu młodych Europejczyków przed 25. rokiem życia nie miał pracy, a 20% miało zaledwie tymczasowe zatrudnienie (OECD, 2012).

Z powodu kryzysu ekonomicznego, którego skutki nadal kształtują zatrudnienie, sytuacja młodych ludzi na rynku pracy jest bardzo trudna – perspektywy stabilnego, długoterminowego zatrudnienia, nawet wśród młodych posiadających wyższe wykształcenie, są niezadowolające (Eurofound, 2016). Współcześnie młodzi ludzie w Polsce i Europie, wchodząc na rynek pracy, muszą stawić czoła dużym trudnościom. W ujęciu ogólnym zjawiska takie jak brak pracy i zatrudnienie tymczasowe kształtują kwestie zawodowe wśród młodych Europejczyków, choć pomiędzy poszczególnymi krajami członkowskimi istnieją w tym zakresie pewne różnice. Ponadto obecnie przejście od edukacji do zatrudnienia w Europie nie jest procesem przebiegającym sprawnie, w związku z czym młodzi ludzie doświadczają dużej niepewności i obaw podczas wejścia na rynek pracy. Należy jednak pamiętać, że europejskie doświadczenia w przejściu od edukacji formalnej do zatrudnienia różnią się w poszczególnych państwach członkowskich Unii. Szczególnie w krajach na południu Europy poziom bezrobocia wśród młodych jest niepokojąco wysoki: w Portugalii i Włoszech niemal jedna trzecia osób do 26. roku życia jest bezrobotna; w Hiszpanii i Grecji ten wskaźnik może wynosić nawet blisko połowę populacji w wieku 18–26 lat (de Lange, Gesthuizen, Wolbers, 2016).

Czasowe zatrudnienie w Hiszpanii i Grecji charakteryzuje sytuację zawodową około 45% młodych osób wchodzących na rynek pracy. Podobnie w Europie Wschodniej, osoby młode na rynku pracy mają duże trudności ze znalezieniem zatrudnienia, a nawet w przypadku podjęcia pracy zarobkowej – ich sytuację charakteryzuje duża niepewność. W Polsce i na Węgrzech nie ma pracy około 25% osób między 18. a 26. rokiem życia. Ponadto w Polsce ponad połowa młodych jest zatrudniona na czas tymczasowy (de Lange, Gesthuizen, Wolbers, 2016). W Europie Zachodniej oraz Północnej wejście ludzi młodych na rynek pracy wydaje się łatwiejsze: brak zatrudnienia dotyczy zaledwie 8% młodych w Holandii i Szwajcarii, a w pozostałych zachodnich krajach, jak Austria, Norwegia czy Niemcy, także kształtuje się na podobnie niskim poziomie i nie wzrosło w okresie kryzysu ekonomicznego ostatniej dekady (de Lange, Gesthuizen, Wolbers, 2016). Jednocześnie w tych krajach wielu młodych ludzi ma zatrudnienie tymczasowe – są to osoby w wieku 18–20 lat – dla przykładu w Niemczech i Holandii wskaźnik zatrudnienia na umowy czasowe dotyczy aż jednej trzeciej pracujących młodych ludzi. Niemniej warto podkreślić, że sytuacja zmienia się na przestrzeni ostatnich lat. Obecnie coraz częściej problem bezrobocia jest zjawiskiem indywidualnych wyborów niż uwarunkowań strukturalnych (przede wszystkim w dużych miastach).

Zdaniem ekspertów, głównym czynnikiem kształtującym rynek pracy i odpowiedzialnym za różnice w strukturze zatrudnienia wśród osób młodych w różnych krajach

Europy są uwarunkowania makroekonomiczne (OECD, 2000; Gangl, 2002; Blanchard, 2006). Jeśli sumaryczny wskaźnik bezrobocia jest wysoki, także brak zatrudnienia wśród osób młodych kształtuje się na wysokim, a najczęściej wyższym, poziomie. Podobnie, jeśli w danym kraju większość umów zawiera się na okres czasowy, młodzi ludzie są zatrudniani na czas określony – wśród młodych pracowników wskaźnik zatrudnienia czasowego jest wówczas zazwyczaj o wiele wyższy niż w pozostałych grupach wiekowych (de Lange, Gesthuizen, Wolbers, 2016). W niektórych krajach zatem młodzież stanowi znaczącą większą część niż pozostali bezrobotni lub tymczasowo zatrudnieni w porównaniu z resztą siły roboczej. We Włoszech na przykład młodzież jest prawie 3,5 razy bardziej narażona na bezrobocie niż osoby starsze, podczas gdy w Niemczech wskaźnik ten wynosi zaledwie 1,5. Podobnie rosyjska młodzież ma około dwukrotnie większą szansę na tymczasową pracę w porównaniu ze starszą siłą roboczą, podczas gdy w Luksemburgu wskaźnik ten wynosi prawie 5. Dane te sugerują, że same warunki makroekonomiczne nie są w stanie wyjaśnić różnic między krajami w integracji na rynku pracy młodzieży. Blossfeld, Buchholz, Bukodi and Kurz (2008) na przykład udowadniają, że globalizacja gospodarcza doprowadziła do większych trudności i niepewności w procesie wejścia na rynek pracy niż restrukturyzacja gospodarcza. W wielu innych badaniach podkreślono rolę narodowych warunków instytucjonalnych w wyjaśnianiu międzynarodowych różnic we wzorcach wejścia na rynek pracy między krajami europejskimi.

Współczesne cechy rynku pracy w Polsce to konsekwencja m.in.: zmian obserwowanych w gospodarce europejskiej, ale także światowej w ostatnich dekadach, pojawienia się nowych technologii i organizacji produkcji, nowych form zatrudnienia na gruncie prawa pracy i prawa cywilnego itd. W efekcie powstała potrzeba modyfikacji dotychczasowych lub tworzenia nowych teorii i podejść badawczych wyjaśniających funkcjonowanie rynku pracy w nowych warunkach gospodarczych (Rękas, 2014). Konieczne jest także wprowadzenie nowych form pomocy młodym ludziom w wejściu na rynek, system motywacji, zwłaszcza wśród osób, których nie dotyczy obowiązek szkolny (>18 lat), a którzy nie pracują i nie kontynuują nauki.

Podsumowanie. Biorąc pod uwagę wszystkie dane zaprezentowane w opracowaniu, państwa UE stoją przed problemem reintegracji młodych ludzi będących poza rynkiem pracy i edukacji. W przypadku kategorii NEET-s podstawową trudnością jest jej ogromna różnorodność. Praca edukacyjna z tego rodzaju grupą stanowi wyzwanie dla edukatorów dorosłych w kontekście diagnozy, wsparcia, doradztwa, treningu interpersonalnego. Równie ważnym i trudnym elementem, wykraczającym poza andragogiczne uwarunkowania jest dotarcie do tejże grupy oraz wyzwolenie w poszczególnych NEET chęci do zmiany, a więc wejścia w rolę uczącego się lub pracownika (zob. Tomczyk, Vanek, 2017).

Młodzi ludzie niekontynuujący zdobywania formalnego lub pozaformalnego wykształcenia, nabywania kompetencji zawodowych oraz jednocześnie niepodjęjący pracy cechują się także w wielu przypadkach roszczeniowością względem utrzymującej ich rodziny lub wobec państwa. Grupa ta stanowi specjalny rodzaj NEET, wymagający dalszych pogłębionych badań odnoszących się do wyborów życiowych, czy też krytycznych sytuacji warunkujących bycie poza systemem edukacyjnym i rynkiem pracy.

W 2017 r. pojawiła się po raz pierwszy w Polsce sprawa w sądzie, w której stronami były matka i córka niekontynuująca nauki w szkole średniej. Ponieważ córka po ukończeniu 18 lat zrezygnowała z uczęszczania do szkoły i zabroniła nauczycielom przekazywania informacji matce na temat wyników w nauce, ta zgłosiła sprawę do sądu, aby zdjęty został z matki obowiązek utrzymywania dziecka, które jest dorosłe i nie kontynuuje nauki. Problem jest tym bardziej znaczący, że brak aktywności młodych ludzi w sferze nauki tudzież podejmowania aktywności zawodowej powoduje ich stopniowe wykluczanie ze społeczeństwa, generuje postawy i zachowania dysfunkcyjne oraz buduje patogeniczne relacje międzyludzkie. Brak aktywności edukacyjnej i zawodowej są czynnikami warunkującymi zjawisko społecznej dezorganizacji, a ta z kolei prowadzi do wielu następstw związanych z ekskluzją społeczną (Morris, 1957; Baldwin, Bottoms, 1976; Sawicki, 2016). Im dłużej młoda osoba pozostaje poza rynkiem pracy i systemem edukacyjnym, tym trudniejsze jest przywrócenie jej do stanu właściwego funkcjonowania społecznego (Raport MPiPS, 2016). Grupa NEET w świetle przytoczonych analiz jest jednym z trudniejszych zbiorowisk w aspekcie generowania rozwiązań sprzyjających rozwojowi, minimalizacji wykluczenia społecznego czy też usuwania negatywnych cech takich jak wyczuwana bezradność.

Bibliografia

1. Balcerowicz-Szkutnik, M. (2017), *Perspektywy zatrudnienia absolwentów na polskim rynku pracy* (współautor Skórska A.A., Wąsowicz J.), „Studia Ekonomiczne”, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach nr 316, Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach, Katowice, s. 7–17.
2. Baldwin J., Bottoms A.E. (1976), *The urban criminal*, London.
3. Blanchard O. (2006), *European unemployment: the evolution of facts and ideas*. Economic Policy, 21(45).
4. Blossfeld, H.-P. Buchholz S., Bukodi E., Kurz K. (2008), *Young Workers, Globalization and the Labor Market*. Comparing Early Working Life in Eleven Countries. Cheltenham, UK/Northampton, MA: Edward Elgar.
5. De Lange M., Gesthuizen M., Wolbers M.H.J. (2014), *Youth Labour Market Integration across Europe: the Impact of Cyclical, Structural and Institutional Characteristics*. “European Societies”, Vol. 16.
6. De Lange M., Gesthuizen M., Wolbers M.H.J. (2012), *Trends in labor market flexibilization among Dutch school-leavers: the impact of economic globalization on educational differences*. International Sociology, (27).
7. Elder S. (2015), *What does NEETs mean and why is the concept so easily misinterpreted?*, „Technical Brief No. 1”, International Labour Office, January p. 1–3.
8. Eurofound (2016), *Exploring the diversity of NEETs*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
9. Eurofound, *NEETs – Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2012, p. 19.
10. Eurostat (2018), <http://ec.europa.eu/eurostat> [14.02.2018].
11. Furlong A. (2007), *The zone of precarity and discourses of vulnerability: NEET in the UK*, „Journal of Social Sciences and Humanities” 2007, no. 381, p. 109, http://ci.nii.ac.jp/els/110006483995.pdf?id=ART0008509809&type=pdf&lang=en&host=cinii&order_no=&ppv_type=0&lang_sw=&no=1478794875&cp= [14.02.2018].

12. Gangl M. (2002), *Changing Labour Markets and Early Career Outcomes: Labour Market Entry in Europe Over the Past Decade*. "Work, Employment and Society", 16.
13. Ghoshray A., Ordóñez J., Sala H. (2016), *Euro, crisis and unemployment: Youth patterns, youth policies?* "Economic Modelling" 58.
14. http://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef_publication/field_ef_document/ef1254en.pdf [14.02.2018].
15. <https://www.funduszeuropejskie.gov.pl/strony/o-funduszach/europejski-fundusz-spoeczny/przeczytaj-oeuropejskim-funduszu-spoeczny/> [14.02.2018].
16. Kryńska E., Kwiatkowski E. (2010), *Polityka państwa wobec rynku pracy: idee ekonomiczne i rzeczywistość*, „Polityka Społeczna” nr 5–6.
17. Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej (2016), *Sytuacja na rynku pracy w 2016 roku*, <https://www.mpips.gov.pl/analizy-i-raporty/raporty-sprawozdania/rynek-pracy/sytuacja-na-ryнку-pracy-osob-mlodych/rok-2016/>
18. Morris, T.P., (1957), *The criminal area, a study in social ecology*, London.
19. OECD (2000), *From Initial Education to Working Life: Making Transitions Work*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
20. OECD (2012), *Employment policies and data*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
21. Opis Osi Priorytetowych Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój, Warszawa, 27 marca 2015 r., s. 14, https://www.funduszeuropejskie.gov.pl/media/1960/SZOOP_PO_WER_14_20.pdf [14.02.2018].
22. Portal Funduszy Europejskich, *Przeczytaj o Europejskim Funduszu Społecznym*,
23. Rękas M. (2015). *Sytuacja ludzi młodych na rynku pracy w Polsce i innych krajach Unii Europejskiej w latach 2008–2013*. „Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach”, nr 214.
24. Saczyńska-Sokoł S., Łojko M. (2016), *Sytuacja młodzieży NEET na rynku pracy. Situation of NEETs on the labor market*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, Seria: Administracja i Zarządzanie, nr 108, s. 98
25. Serafin-Juszczak B. (2014), *NEET – nowa kategoria młodzieży zagrożonej wykluczeniem społecznym*, *Folia Socjologica* 49, 2014.
26. Szczęśniak M., Rondon G. (2011), *Pokolenie „ani-ani”: o młodzieży, która się nie uczy, nie pracuje i nie dba o samokształcenie*, „Psychologia Społeczna” 2011, nr 3 (18), s. 242.
27. Tomczyk Ł., Vanek B. (2017), *Adults literacies as benefit for inclusion and equity : reports on young adults being NEETs: Estonia, Iceland, Poland and Slovakia*. Cracow: Department of Social Pedagogy and Andragogy Pedagogical University of Cracow. Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach”, nr 291, s. 193–204.
28. Ustawa z dnia 14 marca 2014 roku o zmianie Ustawy o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. 2014, poz. 598), (w:) Internetowy System Aktów Prawnych <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20140000598> [14.02.2018].
29. Wąsowicz J. (2016), *Elastyczność zatrudnienia a sytuacja na rynku pracy w warunkach negatywnego szoku ekonomicznego*, „Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe.

Adnotacja. Tekst powstał w ramach projektu Adult Literacies as Benefit for Inclusion and Equity/ALBIE. Projekt numer 1352380 finansowany jest ze źródeł Erasmus+ KA2.

dr Łukasz TOMCZYK, dr hab. Jolanta MAĆKOWICZ, dr Olga WYŻGA, dr Patrycja CURYŁO-SIKORA, dr Anna DUDA, dr Anna MRÓZ, dr Barbara PIETRYGA-SZKARŁAT – Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Wydział Pedagogiczny

Migranci o nieuregulowanym statusie u progu dorosłości: Refleksje nad znaczeniem edukacji w perspektywie cyklu życia

Migrants with an unregulated status at the threshold of adult-hood: Reflections on the importance of education in the perspective of the life cycle

Słowa kluczowe: cykl życia, migracja, nieuregulowany status, edukacja.

Key words: life cycle, migration, unregulated status, education.

Streszczenie: Migracje oraz nieuregulowany status migrantów skłania do poszukiwania odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób dorosłość jako faza życia jest kształtowana przez specyficzny kontekst, doświadczenie i wydarzenia związane z nieudokumentowanym pobytem. Artykuł stanowi propozycję zastosowania perspektywy cyklu życia w badaniach nad wchodzeniem w dorosłość migrantów o nieuregulowanym statusie ze szczególnym uwzględnieniem edukacji. Artykuł zawiera przegląd potencjalnych obszarów związanych z nieudokumentowanym dzieciństwem i dorosłością w kontekście edukacji jako ważnej płaszczyzny integracji i włączenia migrantów. Jednocześnie wskazuje na znaczenie zastosowania perspektywy cyklu życia dla polityk: imigracyjnej, integracyjnej i oświatowej oraz podkreśla korzyści wynikające ze spojrzenia na nieletnich migrantów z troską o jakość ich życia w dorosłości.

Wprowadzenie. Dorośli migranci zostają włączeni do nowego społeczeństwa poprzez podjęcie legalnej pracy zarobkowej. Dla dzieci pierwszą i najważniejszą instytucją kontaktu z nowym otoczeniem jest szkoła. Związek pomiędzy edukacją szkolną a przyswojeniem podstawowych cnót obywatelskich jest dobrze udokumentowany w literaturze przedmiotu. Środowisko szkolne ma podstawowe znaczenie przy tworzeniu u dziecka poczucia przynależności do szerszej grupy społecznej. Kształtuje ono bowiem rozumienie podstawowych mechanizmów społecznych związanych z selekcją i alokacją na określone pozycje oraz socjalizacją do określonych wzorów kulturowych. Dla dzieci migrantów jest ono ważnym układem odniesienia dla tworzonych przez nich definicji członkostwa na własny użytek, które określają ich rozumienie zasad włączenia i wykluczenia społecznego.

Szkoła jest określana jako podstawowa instytucja asymilacji dzieci migrantów do standardów społeczeństwa przyjmującego¹. Ze względu na swoją wyjątkową rolę w polityce integracyjnej państwa wobec migrantów szkoła jest zarówno przedmiotem krytyki ze strony tych, którzy domagają się inkluzji społecznej i walki z nierównościami, jak i bastionem wartości i norm dla tych, którzy widzą w niej jeden z fundamentów zachowania porządku społecznego. Niezależnie od przyjętej orientacji i głosów krytycznych pod adresem szkoły, panuje ogólna zgoda, że edukacja jest ważną płaszczyzną włączenia i integracji dzieci migrantów. W oparciu o merytokracyjne zasady osiągnięć szkolnych istnieje pokusa klasyfikacji i kategoryzacji dzieci migrantów ze względu na ich postępy w asymilacji do standardów społeczeństwa przyjmującego i tworzenia prognoz dotyczących ich przyszłej kariery społecznej. Osiągnięcia szkolne dzieci są brane pod uwagę w modelach integracji migrantów jako jeden z podstawowych predyktorów².

Niniejszy artykuł stanowi odpowiedź na pytanie o znaczenie roli edukacji w integracji małoletnich migrantów o niuregulowanym prawnie statusie w perspektywie cyklu życia, ze szczególnym uwzględnieniem procesu dorastania i osiągania pełnoletniości (jako granicy różnicującej prawny status małoletniego i dorosłego). Dotkliwość sankcji prawnych i społecznych dotyczących nieudokumentowanego pobytu migranta na terytorium państwa rośnie wraz z dorastaniem młodej osoby. Kulminacyjnym punktem tego procesu jest osiągnięcie pełnoletniości, kiedy z bezpiecznego statusu małoletniej osoby migranci stają się osobami pełnoletnimi, a ich nieudokumentowany pobyt utrudnia funkcjonowanie w społeczeństwie, kontynuowanie nauki i wejście na rynek pracy. Małoletni migranci o niuregulowanym prawnie statusie są złapani w pułapkę mobilności. Jako dzieci są integrowani przez szkołę i inne instytucje społeczności lokalnej do standardów społeczeństwa przyjmującego, z którym zdecydowana większość z nich utożsamia się. Jednakże w procesie dorastania zostają oni stopniowo wykluczeni z członkostwa w społeczeństwie przyjmującym i zawieszeni w próżni społecznej. Należy tutaj dodać, że w odróżnieniu od dorosłych migrantów, którzy byli wychowani i socjalizowani w społeczeństwie swojego pochodzenia, a zatem mają pewną alternatywę powrotu, małoletni migranci o niuregulowanym prawnie statusie przybyli do kraju pobytu zazwyczaj jako małe dzieci i dlatego byli oni wychowani i socjalizowani tylko w ramach społeczeństwa przyjmującego. Ze względu na swój niuregulowany prawnie status nigdy nie odwiedzili kraju pochodzenia rodziców i nie mieli bezpośredniej styczności z jego kulturą. Sfera etnicznego pochodzenia jest dla nich przestrzenią obcości i inności kulturowej. Ich przypadek wymaga pogłębionej refleksji nad skutkami przyznania małoletnim migrantom prawa do pełnej integracji ze społeczeństwem przyjmującym, które wygasa wraz z ich pełnoletnością. Prowokuje pytania o zakres odpowiedzialności społecznej, kiedy młodzi ludzie zostają

¹ Por. A. Portes, R.G. Rumbaut, *Immigrant America: A portrait*, Berkley 2006, s. 205–207; R. Alba, *Bright vs. blurred boundaries: Second-generation assimilation and exclusion in France, Germany, and the United States*, „Ethnic and Racial Studies,” nr 1(28), 2005, s. 20–49.

² Zob. F.D. Bean i in., *The educational legacy of unauthorized migration: Comparisons across U.S. – immigrant groups in how parents' status affects their offspring*, „International Migration Review,” nr 2 (45), 2011, s. 348–385; R.R. Luthra, T. Soehl, From parent to child? *Transmission of educational attainment within immigrant families: Methodological considerations*, „Demography,” nr 2 (52), 2015, s. 543–567.

pozbawieni wsparcia w trudnym dla siebie procesie dorastania. Należy bowiem zauważyć, że marginalizacja społeczna małoletnich migrantów następuje wtedy, gdy zaczynają oni zmagać się z pytaniami o swoją dorosłość i z planami na przyszłość.

Refleksja nad skutkami wykluczenia młodych osób o nieudokumentowanym pobycie jest przede wszystkim rozwijana na gruncie amerykańskich badań, ale problem został również dostrzeżony w Europie³. Wraz z kolejnymi falami migracyjnymi do krajów Unii Europejskiej i zaostreniem wymogów polityki imigracyjnej względem przybywających migrantów omawiane zjawisko będzie przybierało na sile. Jednocześnie należy zauważyć, że wraz z nasiloną presją migracyjną można zaobserwować w Europie wzrost migracji małoletnich osób, które samodzielnie podróżują do miejsca docelowego (*unaccompanied minors*)⁴. Wielu z nich także wpada w pułapkę nieuregulowanego prawnie statusu i odroczonej penalizacji po osiągnięciu przez nich pełnoletniości.

Przegląd koncepcji asymilacji i rola szkoły. Pierwotnie proces asymilacji migrantów był rozpatrywany w oparciu o ich kapitał indywidualny. Według klasycznych koncepcji asymilacji najważniejszymi czynnikami warunkującymi sukces tego procesu są społeczna i kulturowa ekspozycja migrantów na instytucje społeczeństwa przyjmującego oraz zdobywanie przez nich umiejętności, kompetencji i doświadczenia w jego ramach. Koncepcja asymilacji wielowymiarowej (*segmented assimilation*) zwraca uwagę na zasoby i kompetencje migranta zanim przybędzie on do kraju pobytu oraz podkreśla kontekst przyjęcia migranta jako kluczowy element jego integracji do określonego środowiska społecznego (klasy społecznej) w ramach społeczeństwa przyjmującego. Koncepcja asymilacji wielowymiarowej zakłada zatem różne scenariusze integracji migrantów. Teorie asymilacji były jednak przede wszystkim tworzone w odniesieniu do modeli trwałego osiedlenia się migranta w kraju pobytu z myślą o jego naturalizacji w przyszłości. Współczesne koncepcje migracji podkreślają zarówno bardziej dynamiczne ujęcie samego procesu migracji w kategoriach jego tymczasowości i cyrkularności, jak i biorą pod uwagę nieudokumentowane próby przekroczenia granicy oraz możliwości legalizacji pobytu migranta.

W przypadku rodzin, których członkowie mają nieuregulowany prawnie status, istnieją trzy główne przesłanki, które mają znaczenie dla zmiany orientacji migranta z cyrkularnej na chęć osiedlenia się w danym kraju: trudności w przekraczaniu granicy i pogarszająca się sytuacja życiowa, chęć stabilizacji sytuacji rodzinnej z intencją zapewnienia dzieciom lepszych szans na przyszłość oraz urodzenie dziecka na terytorium kraju pobytu i uzyskanie przez dziecko prawa do obywatelstwa innego państwa. Ze względu na nieudokumentowany pobyt członków rodziny lub niektórych z nich (np. kiedy tylko dziecko nabyło prawo do obywatelstwa), włączenie do społeczeństwa przyjmującego wygląda inaczej. Dzieci są włączane niemalże natychmiastowo i zaczyna się proces ich akulturacji do społeczeństwa przyjmującego, podczas gdy u rodziców proces ten jest zazwyczaj odroczonej w czasie. Dzieci mają zapewniony dostęp do instytucji publicznych

³ Platform for International Cooperation for Undocumented Migrants, *Undocumented children in Europe: Invisible victims of immigration restrictions*, Brussel, 2008.

⁴ UNHCR, *The heart of the matter: Assessing credibility when children apply for asylum in the European Union*, Brussel, 2014, s. 14.

społeczeństwa przyjmującego, w tym do szeroko rozumianej oświaty. W odróżnieniu od dorosłych migrantów, małe dzieci nie mają silnie ukształtowanych nawyków kulturowych i poczucia przywiązania do nich. Nie grozi im bezpośrednio niebezpieczeństwo związane z sankcjami za nieudokumentowany pobyt, z wyjątkiem deportacji rodzica. Przez wzgląd na dobro dziecka i jego prawo do opieki w rodzinie, praktyki dotyczące deportacji rodzica dziecka są zazwyczaj ograniczone do kontekstu popełnienia przez niego przestępstwa⁵. Dla wielu dzieci kontekst ich nieudokumentowanego pobytu jest odkrywany stopniowo. W większości przypadków migrantów ich nieuregulowany prawnie status w dzieciństwie w ogóle nie odgrywał roli w samoidentyfikacji i w odbiorze otoczenia. Doświadczenie dzieciństwa w społeczeństwie przyjmującym stało się dla wielu z nich istotą określenia swojej przynależności i tożsamości.

Kluczową rolę w tym procesie odgrywa szkoła. W społeczeństwach wieloetnicznych szkolnictwo podstawowe pełni podstawowe funkcje integracyjne, tworząc u dzieci, bez względu na ich korzenie etniczne, poczucie przynależności do wspólnoty⁶. Prawo dziecka do edukacji i obowiązek szkolny umożliwiają dziecku dostęp do instytucji publicznych i członkostwa, nawet w przypadku nieuregulowanego prawnie statusu jego rodziców. Można zatem stwierdzić, że dzięki prawom dziecka, rozpoznanie ich znaczenia w prawodawstwie krajowym, powszechnemu obowiązkowi szkolnemu zostaje spełniony podstawowy warunek asymilacji – ekspozycja na instytucje społeczeństwa przyjmującego i jego wpływy. Członkostwo w społeczeństwie przyjmującym i dostęp do jego zasobów tworzy podstawową przestrzeń dla nabycia kompetencji, umiejętności i doświadczenia w ramach kapitału indywidualnego migranta. Dzieci o nieuregulowanym prawnie statusie nie mają większego problemu z adaptacją do środowiska niż ich rówieśnicy⁷. Podlegają one takim podobnym uwarunkowaniom środowiskowym jak ich rówieśnicy, a zatem zgodnie z założeniami modelu asymilacji wielowymiarowej przystosowują się do standardów określonej klasy społecznej. Należy jednak zauważyć, że gospodarstwa domowe migrantów o nieuregulowanym prawnie statusie są zagrożone ubóstwem, a czas jego dorosłych członków jest podporządkowany utrzymaniu gospodarstwa, dlatego miejsce zamieszkania znajduje się w dzielnicach, w których opłaty za wynajem są niższe, a dorośli mają blisko do pracy. Zdecydowana większość dzieci mieszka w dzielnicach zdominowanych przez przedstawicieli klasy ludowej, w których infrastruktura społeczna jest gorzej rozwinięta w porównaniu z dzielnicami zamieszkiwanymi przez klasę średnią.

Aspiracje edukacyjne. W rodzinach migrantów, w których rodzice mają nieuregulowany prawnie status, dominuje przekonanie, że szkoła publiczna i dostęp dziecka do edukacji kraju pobytu są przepustką ich dzieci do integracji w ramach społeczeństwa

⁵ Nie oznacza to jednak, że strach przed deportacją rodzica nie jest odczuwany przez dziecko. Zob. C. Suárez-Orozco, M. Suárez-Orozco, D. Katsiaficas, *Children of the undocumented: domains of compromise in development* w: A.R. Ackerman, R. Furman, *The Criminalization of immigration: Contexts and consequences*, Durham, 2014, s. 245–246.

⁶ Zob. R.G. Gonzales, *Learning to be illegal: Undocumented Youth and Shifting Legal Contexts in the Transition to Adulthood*, „American Sociological Review,” 4 (76), 2011, s. 611.

⁷ Należy jednak podkreślić, że otoczenie społeczne oraz warunki, w których dorastają dzieci, są niekorzystne dla ich pełnego rozwoju.

przyjmującego. Wielu rodziców ma podstawowe wykształcenie i niski poziom kapitału kulturowego, dlatego mimo pozytywnych deklaracji i oczekiwań względem szkoły w praktyce mają oni trudności w komunikacji z otoczeniem szkolnym i unikają zazwyczaj kontaktu z nauczycielami⁸. Szkoła jest jednak sferą jasności w ich migracyjnym doświadczeniu, gdyż z jednej strony jest jedną z nielicznych instytucji społeczeństwa przyjmującego, do której tego typu rodziny mają pełny dostęp, a po drugie, cieszy się ona dużym kredytem zaufania, tworząc bezpieczny kontekst wobec służb imigracyjnych i groźby deportacji dla rodziców. Jednak ciążący na członkach rodziny stygmat nieudokumentowanego pobytu ma znaczenie w ich codziennych praktykach i interakcjach, przyczyniając się do ograniczania aktywności do bezpiecznych kontekstów, tzn. miejsc, w których istnieje mniejsze prawdopodobieństwo zostania zatrzymanym przez służby imigracyjne.

Wobec licznych barier i ograniczeń związanych z nieudokumentowanym pobytom i niskim statusem społeczno-ekonomicznym migrantów, Roberto G. Gonzales⁹ przeprowadził badania terenowe w Los Angeles, żeby zobaczyć, w jaki sposób przebiega pełna kariera edukacyjna dzieci o nieuregulowanym prawnie statusie. Jego badania pokazały, że jeśli młodym ludziom udaje się przełamać bariery w dostępie do wyższych szczebli edukacji, zdobycie dyplomu uczelni wyższej przez nich nie przekłada się na ich lepszą pozycję w dostępie do rynku pracy¹⁰. Kara za nieudokumentowany pobyt jest w przypadku małoletnich migrantów u progu pełnoletniości zawsze taka sama, niezależnie od aspiracji, motywacji i podjętych działań przez młodych ludzi, żeby podwyższyć swój status społeczny. Wykluczenie młodych ludzi ze społeczeństwa, w którym dorastali, z którym w pełni zintegrowali się i z którym identyfikują się, w ramach którego mieli możliwości zdobycia wykształcenia i mogliby je wykorzystać na rynku pracy, jest dotkliwie. Wielu z tych młodych ludzi utożsamiało swoje cele z głoszonym w ramach ideologii merytokracyjnej poglądem, że jeśli wykażą się motywacją, umiejętnościami i osiągnięciami, będą traktowani inaczej. Część z nich uważała, że będąc częścią społeczeństwa przyjmującego i identyfikując się z jego wartościami i regułami, będą mogli przezwyciężyć swoje piętno. Należy tutaj zauważyć, że system edukacyjny, podobnie jak imigracyjny, oba będące pod wpływem merytokracyjnej zasady osiągnięć i dokonujące selekcji w kategoriach dopasowania i niedopasowania społecznego, tworzą podobne ramy interpretacyjne dla reguł społecznych dotyczących przynależności i członkostwa. Dla wielu młodych ludzi o nieudokumentowanym pobycie osiągnięcie pełnoletniości jest bolesnym doświadczeniem degradacji, gdyż mimo spełnienia wszelkich wymogów stawianych im przez społeczeństwo, asymilacji do jego standardów kulturowych i identyfikacji z nim, są traktowani jak obcy i skazani na niepewną przyszłość jako dorośli.

⁸ Por. E. Greenman, *Assimilation choices among immigrant families: Does school context matter?* "International Migration Review," nr 1(45), 2011, s. 29–67; N.E. Hill, K. Torres, *Negotiating the American Dream: The paradox of aspirations and achievement among Latino students and engagement between their families and schools*, "Journal of Social Issues," nr 1 (66), 2010, s. 95–112.

⁹ R.G. Gonzales, *Lives in limbo: Undocumented and coming of age in America*, Oakland, 2016.

¹⁰ Na temat barier w studiowaniu zob. Suárez-Oroco C. i in., *Undocumented undergraduates on college campuses: Understanding Their challenges and assets and what it takes to make an undocumented friendly campus*, "Harvard Educational Review," 3(85), 2015, s. 427–473.

Nieudokumentowany pobyt i niepewna przyszłość. Zdecydowana większość restrykcji wynikających z nieuregulowanego prawnie statusu dotyczy kontekstów związanych z dorosłością i uczestnictwem w sferze publicznej takich jak podjęcie legalnej pracy, kontynuacja kształcenia na poziomie uniwersyteckim, założenie konta bankowego i wzięcie kredytu hipotecznego, dostęp do zabezpieczeń socjalnych i ubezpieczenia zdrowotnego, trudności ze zdobyciem prawa jazdy i brak praw politycznych. Wraz z osiągnięciem pełnoletniości pojawia się też strach przed możliwą deportacją do innego państwa. Ironia losu młodych ludzi polega na fakcie, że są oni zasymilowani ze standardami społeczeństwa przyjmującego i mają poczucie przynależności do niego. Szkoła i jej otoczenie społeczne stworzyły możliwość ekspozycji na instytucje i kulturę społeczeństwa przyjmującego, umożliwiając akulturację dzieci i zapewniając inną formę kontaktu z przedstawicielami społeczeństwa przyjmującego niż w przypadku ich rodziców. Nieudokumentowany pobyt oznacza jednak, że dorastanie, osiąganie pełnoletniości i dorosłość są naznaczone w wysokim stopniu piętnem niepewności o swoją przyszłość, które przyczynia się w praktyce do marginalizacji społecznej młodej osoby, polegającej na zawężeniu jego alternatyw do scenariuszy życia charakterystycznych dla migrantów o nieuregulowanym prawnie statusie oraz do izolacji społecznej, polegającym na stopniowym zerwaniu znajomości i unikaniu możliwości kontaktu z przedstawicielami społeczeństwa przyjmującego w swoim otoczeniu.

Osoby o nieudokumentowanym pobycie są pozbawione typowych scenariuszy dorastania w danym społeczeństwie i strategii radzenia sobie z dorosłością, szczególnie tych, które są oparte na budowaniu kapitału indywidualnego i wsparciu rodziny. Nawet kiedy młodzi ludzie podejmują wysiłek zdobycia wyższego wykształcenia, z myślą o podwyższeniu swoich kwalifikacji i szans na rynku pracy, są z niego spychani do nisz zajmowanych przez migrantów zarobkowych o nieuregulowanym prawnie statusie. Jest to dla nich sygnał, że ich starania, nadzieje i włożony wysiłek nie uchroniły ich przed stygmatem migranta o nieuregulowanym statusie prawnym. Zostają oni zmuszeni do porzucenia typowych dróg awansu społecznego w ramach społeczeństwa przyjmującego i następuje proces readaptacji do środowiska migrantów o nieudokumentowanym pobycie. Można zatem zauważyć, że następuje proces całkowicie odwrotny od założeń procesu asymilacji postulowanego w polityce imigracyjnej i integracyjnej względem migrantów.

Podsumowanie. Nieuregulowany prawnie status rodziców usidla możliwości rozwoju dziecka i utrudnia jego dorastanie, skazując go na niepewną przyszłość wraz z osiągnięciem przez niego pełnoletniości. Polityka imigracyjna względem migrantów o nieudokumentowanym pobycie zamyka w pułapce mobilności dzieci, których rodzice mają nieuregulowany prawnie status. Można stwierdzić, że nie bierze ona pod uwagę rozwoju dziecka w kategoriach cyklu życia, tworząc ramy wykluczenia, wbrew postulatом polityki integracyjnej i oświatowej. Polityka imigracyjna względem dzieci jest kierowana złymi przesłankami i pozorami ochrony praw dziecka, gdyż skupia się na bieżącym statusie osoby małoletniej, nie uwzględniając procesu jego dorastania i stopnia zintegrowania ze społeczeństwem przyjmującym. Budzić musi także sprzeciw mechanizm odroczonej penalizacji nieudokumentowanego pobytu, w wyniku którego koszty decyzji dorosłych

są przenoszone na dzieci. Dodatkowo należy zauważyć, że odroczone penalizacja niedokumentowanego pobytu jest niespójna z postulatami samej polityki imigracyjnej, która opiera się na schemacie dopasowania społecznego migrantów do standardów społeczeństwa przyjmującego. Biorąc pod uwagę stopień integracji i identyfikacji u młodych osób, pokonane przez nich bariery materialne, społeczne i kulturowe w dostępie do nauki na szczeblach wyższych i motywacji do odmiany swojego losu na rynku pracy, czy nie wystawiają one młodym ludziom jak najlepszej rekomendacji w świetle założeń polityki integracyjnej? Podsumowując, trzeba także wskazać, że kryteria oceny dopasowania migrantów do standardów społeczeństwa przyjmującego w oparciu o jego kapitał indywidualny są stosowane arbitralnie, tworząc iluzję włączenia migrantów pod warunkiem okazania przez nich motywacji, umiejętności i aspiracji do funkcjonowania i awansowania według reguł społeczeństwa przyjmującego.

Bibliografia

1. Alba R., *Bright vs. blurred boundaries: Second-generation assimilation and exclusion in France, Germany, and the United States*, "Ethnic and Racial Studies," Vol. 28, Issue 1, 2005.
2. Bean F.D., Leach M.A., Brown S.K., Bachmeier J.D., Hipp J.R., *The educational legacy of unauthorized migration: Comparisons across U.S.-immigrant groups in how parents' status affects their offspring*, "International Migration Review," Vol. 45, Issue 2, 2011.
3. Gonzales R.G., *Learning to be illegal: Undocumented youth and shifting legal contexts in the transition to adulthood*, "American Sociological Review," Vol. 76, Issue 4, 2011.
4. Gonzales R.G., *Lives in limbo: Undocumented and coming of age in America*, Oakland, 2016.
5. Greenman E., *Assimilation choices among immigrant families: Does school context matter?* "International Migration Review," Vol. 45, Issue 1, 2011.
6. Hill N.E., Torres K., *Negotiating the American Dream: The paradox of aspirations and achievement among Latino students and engagement between their families and schools*, "Journal of Social Issues," Vol. 66, Issue 1, 2010.
7. Luthra R.R., Soehl T., *From parent to child? Transmission of educational attainment within immigrant families: Methodological considerations*, "Demography," Vol. 52, Issue 2, 2015.
8. Platform for International Cooperation for Undocumented Migrants, *Undocumented children in Europe: Invisible victims of immigration restrictions*, Brussel, 2008.
9. Portes A., Rumbaut R.G., *Immigrant America: A portrait*, Berkeley, 2006.
10. Suárez-Orozco C., Suárez-Orozco M., Katsiaficas D., *Children of the undocumented: domains of compromise in development w: A.R. Ackerman, R. Furman (eds.), The Criminalization of immigration: Contexts and consequences*, Durham, 2014.
11. Suárez-Oroco C. Katsiaficas D., Birchall O. Alcantar C. Hernandez E., Garcia Y., Michikyan M., Cerda J., Teranishi R.T., *Undocumented undergraduates on college campuses: Understanding Their challenges and assets and what it takes to make an undocufriendly campus*, "Harvard Educational Review," Vol. 85, Issue 3, 2015.
12. UNHCR, *The heart of the matter: Assessing credibility when children apply for asylum in the European Union*, Brussel, 2014.

dr Lukasz ALBAŃSKI – Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie,
e-mail: lalbanski@up.krakow.pl

dr hab. Mirosław KOWALSKI, prof. UZ – Uniwersytet Zielonogórski,
e-mail: m.kowalski@ipp.uz.zgora.pl

Zmiana organizacji i jakości usług w odbiorze klientów pomocy społecznej

Change in the organization and quality of services in the reception of social welfare clients

Słowa kluczowe: asystent socjalny, badania, pomoc socjalna, efektywność.

Key words: social assistance, change, social welfare center, research, social services, effectiveness.

Abstract: The article shows how social welfare clients perceive organizational changes and space made in an assistance facility and what is their assessment. The object of analysis is the Social Welfare Center in Daleszyce. Research is part of a program aimed at improving social services. 80 people participated in the study. The diagnostic survey method was used in the study.

Wprowadzenie. Zmiana jest syndromem współczesności i zarazem naturalnym procesem, który mimo wszystko budzi wiele emocji i kontrowersji. Zmiana jako podstawowa właściwość życia człowieka towarzyszy nam każdego dnia, a słynne słowa Heraklita *panta rhei* wpisują się w naszą codzienność. Może ona mieć charakter płynny, jak w cytowanym powiedzeniu lub skokowy, co powoduje, iż jest trudniej przyjmowana, mniej przewidywalna i bardziej zaskakująca. Zmiana może być czynnikiem angażującym osobę lub odbywać się poza jej wiedzą czy możliwością ingerencji. Bierność *versus* aktywność to dwa przeciwne zachowania będące odpowiedzią jednostki na zmianę, która w dużej mierze zależy od indywidualnego stosunku do świata i poczucia podmiotowego lub przedmiotowego bycia w nim. Wyrazem aktywnego, podmiotowego bycia w świecie jest aktywna reakcja jednostki na zmianę i chęć interwencji poprzez osobisty udział w jej realizacji. Każda zmiana wywołana jest określonym czynnikiem, który wynika z nowych potrzeb, procesów cywilizacyjnych i przeobrażeń społecznych oraz kulturowych. Jak zauważa Manuel Castells: „zmiany są powiązane z tworzeniem nowych ośrodków konfliktu i sił”¹. Każda zmiana jest oceniana z perspektywy osobistej korzyści i indywidualnego komfortu. Zmiany w obszarze pomocy społecznej są odbierane w sposób szczególny i z dużą wrażliwością oraz wyostrozonym krytycyzmem

¹ M. Castells, *Flows. Networks and Identities: A Critical Theory of the Information Society*, (w:) *Critical Education in the Information Age*, Lanham, 1999, s. 40, za: M. Czerepaniak-Walczak. *Zmiana szkoły, szkoła zmiany. O koncepcjach zawodu nauczyciela*, (w:) *Ku dobrej szkole*, red. Cz. Plewka, tom I, Warszawa – Radom, 2009, s. 65.

z uwagi na specyfikę adresatów/usługobiorców, którzy znaleźli się w trudnej sytuacji życiowej i często prezentują postawę nadmiernej reaktywności.

Ośrodek pomocy społecznej jako instytucja wsparcia. Pomoc społeczna sięga korzeniami do pracy społecznej której sens, w ujęciu Heleny Radlińskiej „polegał na przekształcaniu warunków życia i rozwoju za pomocą rozbudzanych i usprawnianych sił ludzkich”². Według Ewy Wysockiej pomoc społeczna to „działanie, którego zasadę stanowi *dopomaganie w rozwoju* zakładające świadome współuczestnictwo i współpracę korzystającego z pomocy, którego nie zwalnia się z odpowiedzialności za siebie (...)”³. Celem pomocy, zgodnie z zapisami ustawy o pomocy społecznej, jest poprawa funkcjonowania osób i rodzin w ich środowisku społecznym. Realizowana jest ona w formie instytucjonalnej poprzez sieć ośrodków pomocy społecznej, jakie funkcjonują na terenie miast, gmin czy powiatów.

Ośrodek pomocy społecznej jest organizacją systemu pomocy społecznej, w której realizowane są zadania państwa z zakresu społecznych świadczeń pomocowych zgodnie z aktualną filozofią pomagania społecznego. Są one zlokalizowane na kilku szczeblach samorządu lokalnego, przy czym najwięcej zadań zostało sędowanych na gminy. Ośrodek pomocy społecznej jest mocnym elementem rzeczywistości samorządowej i realizatorem zadań z zakresu pomocy społecznej. Jak zauważa Piotr Sikora „ośrodek pomocy społecznej zostaje silnie powiązany z bieżącym rytmem funkcjonowania lokalnej społeczności poprzez podkreślenie, iż fundamentalnym zadaniem pomocy społecznej jest zarówno zapobieganie trudnym sytuacjom życiowym ludzi, jak i podejmowanie działań zmierzających do życiowego usamodzielnienia się osób i rodzin oraz ich integracji ze środowiskiem”⁴. Zadania realizowane przez ośrodki pomocy społecznej wynikają ze wspomnianej *Ustawy o pomocy społecznej*, innych aktów prawnych z zakresu polityki społecznej oraz prawa miejscowego wyrażonego przez uchwały organów samorządu terytorialnego. Szczegółowa regulacja prawna zawierająca zasady organizacji, zarządzania i funkcjonowania ośrodków pomocy społecznej, ma charakter indywidualny⁵. Działania ośrodków pomocy społecznej opierają się na różnych modelach, które decydują o charakterze działań podejmowanych przez zatrudnionych w nich pracowników socjalnych⁶.

Bardzo ważnym zadaniem ośrodków pomocy społecznej jest integrowanie pomocy materialnej i niematerialnej, łączenie wsparcia instrumentalnego ze wsparciem

² W. Ciczkowski, *Pomoc społeczna*, (w:) *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, red. D. Lalak, T. Pilch, Żak, Warszawa 1999, s. 195–196.

³ E. Wysocka, *Opieka społeczna*, (w:) *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, red. T. Pilch, D. Lalak, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1999, s. 172.

⁴ P. Sikora, *Ośrodek Pomocy Społecznej*, (w:) *Formy opieki, wychowania i wsparcia w zreformowanym systemie pomocy społecznej*, red. J. Brągiel, S. Badora, Opole 2005, s. 143.

⁵ M. Brenk, *Ośrodki Pomocy Społecznej w systemie polityki społecznej państwa*, (w:) *Praca Socjalna*, 2015, nr 5, s. 138–149. (140).

⁶ Zob. I. Krasiejko, *Metodyka działania asystenta rodziny. Podejście skoncentrowane na rozwiązaniach w pracy socjalnej*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice, 2010, s. 35–49.

informacyjnym czy emocjonalnym. Zmiany w zakresie funkcjonowania ośrodków pomocy społecznej zmirają w kierunku większej profesjonalizacji kadr socjalnych, dostępności usług niematerialnych, wspomagających rodziny w odzyskiwaniu niezależności i samodzielności egzystencjalnej. Istotne jest to, że praca socjalna jest realizowana na kilku poziomach: praca z jednostką, praca z rodziną, praca ze społecznością lokalną, o czym pisali przedstawiciele pedagogiki społecznej (Radlińska, Kamiński).

Proces zmiany obejmuje jednostkę, rodzinę i środowisko społeczne, przy nawiązaniu relacji pomocowej w ramach obowiązujących procedur. Powszechne jest zawieranie kontraktu między pracownikiem socjalnym a klientem/osobą objętą pomocą. Praca z klientem obejmuje kilka etapów: faza początkowa (praca nad informacją), przygotowywanie i realizacja planu pomocy (praca nad planem pomocy), przekładanie sytuacji klienta na język dokumentów (praca nad dokumentacją)⁷. Każdy z tych etapów wymaga prawidłowego kontaktu z klientem, jego emocjami, co dodatkowo wzmacniane jest poprzez organizację przestrzeni instytucji pomocowej, która może być dospołeczna i sprzyjać rozwiązaniu problemu lub odspołeczna i być źródłem niezadowolonia lub nawet konfliktu obu podmiotów, gdyż sytuacja pomocowa nie jest wolna od przemocy symbolicznej, a jej cechą jest władza osoby pomagającej oraz asymetryczna relacja w układzie pomagający – wspomagany⁸. W celu ukazania skali potrzeb i zakresu funkcjonowania ośrodków warto przywołać kilka liczb odnoszących się do województwa świętokrzyskiego, na terenie którego działa ośrodek będący przedmiotem badania. Na jego terenie jest 14 ośrodków pomocy społecznej, które zatrudniają ogółem 755 pracowników socjalnych, a na jednego pracownika socjalnego przypada 1676 mieszkańców (dane z roku 2014)⁹.

Dbalność o klienta/mieszkańca winna być naczelnym celem tych instytucji, których zadaniem jest budowanie pozytywnych relacji, troska o jakość usług przy zapewnieniu odpowiednich warunków z respektowaniem standardów usług społecznych oraz uwzględnieniem oczekiwań usługobiorców. Uzasadnia to potrzebę zdobywania informacji zwrotnych, opinii i ocen, które są często źródłem zmian w organizowaniu i realizowaniu zadań statutowych ośrodków pomocy społecznej.

Założenia badań i ich wyniki. Od czerwca 2017 roku w Miejsko-Gminnym Ośrodku Pomocy Społecznej w Daleszycach rozpoczęła się realizacja projektu pt. *Usprawnienia w MGOPS Daleszyce w celu wzmocnienia potencjału jednostki działającej na rzecz włączenia społecznego* finansowanego z funduszy europejskich programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój¹⁰. Jego celem była poprawa jakości usług świadczonych przez

⁷ Ibidem, s. 45

⁸ Zob. B. Skałbana, A. Gretkowski, *Przemoc symboliczna w instytucji pomocowej – paradoksy pomagania*, (w:) Roczniki Teologiczne – Praca Socjalna, KUL, Lublin nr 1/2016 s. 121–139.

⁹ Sprawozdanie roczne z udzielonych świadczeń pomocy społecznej – pieniężnych, w naturze i usługach za I – XII 2014 Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej oraz danych Głównego Urzędu Statystycznego – Ludność, stan i struktura w przekroju terytorialnym z 2014 r.

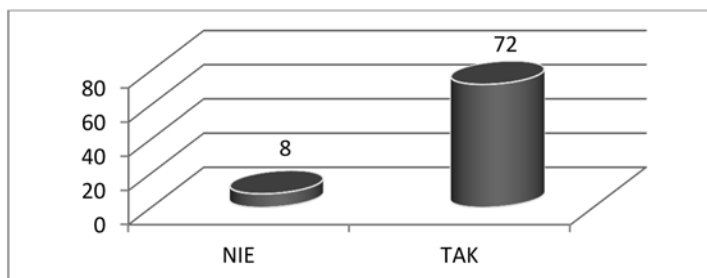
¹⁰ Autorki projektu były zaangażowane w badania i otrzymały zgodę na publikowanie jego wyników.

ośrodek poprzez ograniczenie pracy biurowej/administracyjnej na konto bezpośredniej pracy z klientem/usługobiorcą. Zmiany dotyczyły poprawy warunków w zakresie organizacji i świadczenia usług mieszkańcom poprzez między innymi utworzenie miejsca pierwszego kontaktu oraz zatrudnienie nowych pracowników socjalnych, co wiąże się ze zmianami statutowymi placówki. O zasadności wprowadzanych zmian przekonywał burmistrz i kierownik ośrodka, uzasadniając potrzebę zmian infrastrukturalnych oraz ukierunkowanych na podmiotowe traktowanie mieszkańców. Zmiana miała też dotyczyć organizacji pracy w terenie oraz prowadzenia dokumentacji w formie elektronicznej, do czego pracownicy ośrodka byli przygotowywani w cyklu zorganizowanych w tym celu szkoleń tematycznych.

Po zakończeniu projektu zapytano mieszkańców korzystających z usług ośrodka o ocenę dokonanych zmian. W badaniu sondażowym uczestniczyło 80 osób, w tym najliczniejszą grupę stanowili podopieczni objęci pomocą instytucji od ponad trzech lat (33 osoby), najmniej liczną grupą byli respondenci, którzy korzystają z pomocy społecznej od roku do trzech lat (22). W grupie podopiecznych o najkrótszym stażu korzystania z usług pomocowych (od 3 miesięcy do 11 miesięcy) było 25 dorosłych. Techniką badawczą była ankieta, a narzędziem kwestionariusz.

Badane osoby w zdecydowanej większości dostrzegły zmiany dokonane w placówce, co ilustruje poniższy wykres.

Wykres 1. Zmiany w ośrodku w opinii badanych



Klienci dostrzegli zmiany wprowadzone w ośrodku we wszystkich obszarach. Najczęściej badani wskazywali na zmiany kadrowe oraz zmiany w podejściu do klienta (41 osób). Na drugim miejscu plasują się zmiany lokalowe, na które zwróciło uwagę 39 osób. Beneficjenci pomocy społecznej dostrzegli zmiany, które ułatwią im sprawne poruszanie się w placówce, co sprawia, że 29 osób nie czuje się teraz zagubiona w sytuacji poszukiwania pomocy i formy wsparcia. Jasne i czytelne oznakowanie pomieszczeń, uruchomienie pokoju pierwszego kontaktu, tabliczki informacyjne na drzwiach pomieszczeń powodują, ich zdaniem, zerwanie z anonimowością pracowników i czynią przestrzeń instytucji dostępną dla każdego klienta.

Jak wynika z odpowiedzi, dla osób korzystających z pomocy społecznej ważne są rozwiązania przestrzenne, jak też postawa pracowników wobec ich osoby i zgłaszanych

spraw. Respondenci zauważyli zmianę strony internetowej, co dowodzi, że jest ona ważnym źródłem informacji dla 19 badanych osób. Mimo, iż dostrzeganie zmian nie było udziałem wszystkich badanych, to zdecydowana większość zwróciła uwagę na efekty realizowanego programu. Dowodzi to, iż osoby korzystające z usług ośrodka nie są obojętni na to, co się wokół nich dzieje, zauważają zmiany i są wrażliwi na organizację przestrzeni oraz organizację i realizację usług pomocowych.

Opisane zmiany są, zdaniem zdecydowanej większości, ważne i potrzebne dla adresatów usług pomocowych, na co wskazało 71 osób, co stanowi 88,75% ogółu badanych. Ich wprowadzenie wpłynęło na poprawę jakości usług społecznych, na co wskazuje 67 osób, tj. 83,75%. Wprowadzone zmiany miały na celu poprawę jakości pracy ośrodka w takim stopniu, aby zadowolić klienta i usprawnić jego kontakt z placówką. Jak wynika z uzyskanych danych, większość ankietowanych bardzo pozytywnie i pozytywnie ocenia dokonane zmiany (66 osób). Respondenci zostali poproszeni o wyrażenie swojej opinii na temat rozwiązań, które w szczególnie sposób ułatwiają klientom szybkie i skuteczne załatwienie sprawy w urzędzie.

Tabela 1. Rozwiązania ułatwiające uzyskanie pomocy w ośrodku

Rozwiązania ułatwiające klientom uzyskanie pomocy	N	%
Dostęp klienta do informacji o udzielanych formach pomocy	41	51,25
Organizacja miejsca i warunki lokalowe ośrodka	17	21,25
Podział zadań i kompetencja pracownika	32	40,0
Pomoc w uzupełnianiu dokumentów, wypełnianiu druków	48	60,0
Kultura osobista i życzliwość pracownika	36	45,0

* Respondenci zaznaczali więcej niż jedną odpowiedź.

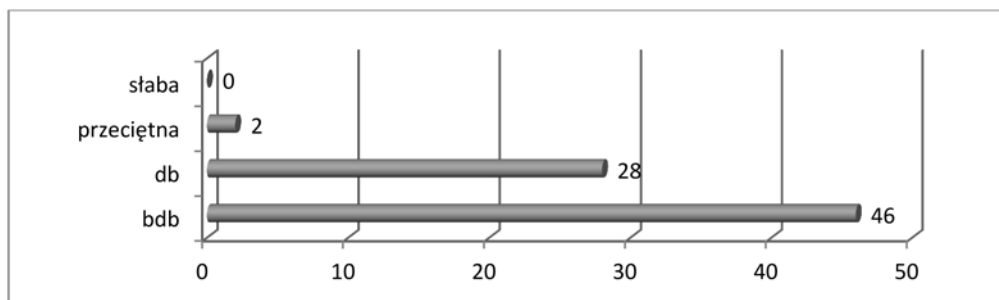
Zdaniem respondentów bardzo dobrym rozwiązaniem jest pomoc w uzupełnieniu dokumentów, wypełnianiu druków oferowana przez pracowników ośrodka oraz dostęp klientów do informacji o udzielanych formach pomocy. Bardzo pomocna i oczekiwana jest też kultura osobista, życzliwość pracownika oraz czytelny podział kompetencji i zadań.

W ramach dokonanych zmian utworzono stanowisko ds. pierwszego kontaktu z klientem, gdzie osoba przychodząca do placówki jest przyjmowana na wstępie, a po rozpoznaniu jej potrzeb otrzymuje wskazówki i informacje dotyczące procedury uzyskania pomocy czy załatwienia określonej sprawy. Takie rozwiązanie jest bardzo dobre dla osób, które pierwszy raz trafiły do placówki i nie wiedzą, jak w danym obiekcie się poruszać. 59 respondentów uważa to rozwiązanie za bardzo dobre i dobre, tylko w opinii 2 osób jest to słabe rozwiązanie, ale do tych wypowiedzi nie ma uzasadnienia. Dla pozostałych respondentów wypowiedzianie się w tej kwestii jest zbyt wczesne i nie mają oni zdania na ten temat.

Jakość pracy jest ważnym elementem i wyróżnikiem każdej instytucji, zwłaszcza takiej, która świadczy usługi dla osób ze specyficznymi potrzebami i często bogatymi doświadczeniami osobistymi. Klienci ośrodka pomocy społecznej są wrażliwi na relacje interpersonalne, niekiedy oczekują szczególnego zainteresowania się ich osobą,

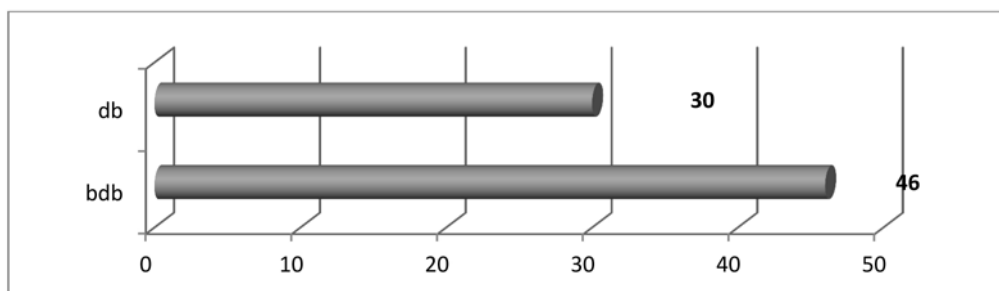
szybkiej i kompetentnej obsługi. Ponadto są oni wrażliwi na przestrzeń i miejsce, stąd potrzeba zadbania również o warunki lokalowe i organizację przestrzenną miejsca udzielania pomocy. Ocenie poddano wybrane aspekty świadczące o jakości pracy, takie jak: rzetelność udzielanych informacji, profesjonalizm pracowników, terminowość załatwiania spraw, atmosferę panującą w instytucji i skuteczność załatwiania spraw z perspektywy świadczeniobiorców. Wyniki prezentują wykresy.

Wykres 2. Rzetelność informacji w opinii respondentów



Rzetelność jest bardzo ważną cechą urzędnika niezależnie od jego miejsca pracy. Rzetelna informacja należy się każdemu klientowi i świadczy o wysokim profesjonalizmie pracownika, jego otwartości i odpowiedzialności. Rzetelność udzielanych informacji w Miejsko-Gminnym Ośrodku Pomocy Społecznej w Daleszycach została oceniona pozytywnie, na poziomie bardzo dobrym (46 osób) i dobrym (28 osób). Tylko 2 osoby oceniły ją na poziomie przeciętnym, ale nikt nie wskazał oceny słabej.

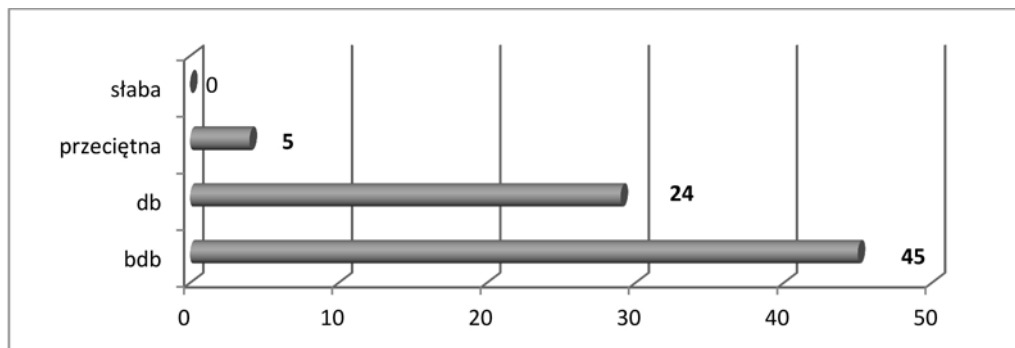
Wykres 3. Profesjonalizm w opinii respondentów



Profesjonalizm jest ważnym elementem skuteczności podejmowanych działań. Jest on niezbędny w zawodach pomocowych opartych na relacjach międzyludzkich. Wyznacznikiem profesjonalizmu są kwalifikacje zawodowe, cechy osobowe oraz postawa. Pracownicy instytucji pomocowych powinni posiadać tzw. kompetencje miękkie, które decydują o relacji, kontakcie diagnostycznym czy terapeutycznym z klientem. Profesjonalizm jest zatem złożoną strukturą, a jego ocena ma często charakter subiektywny. Badani klienci w większości oceniają profesjonalizm pracowników MGOPS na poziomie

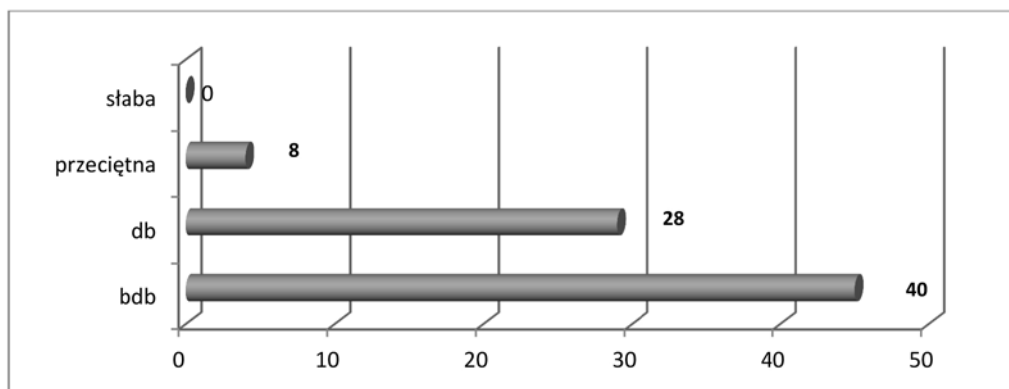
bardzo dobrym (46 osób) i dobrym (30 osób). Brak niskich ocen świadczy o tym, iż klienci doceniają starania pracowników, widzą ich profesjonalizm, a to przekłada się na zadowolenie i satysfakcję zarówno pracowników, jak i klientów.

Wykres 4. Terminowość załatwiania spraw w opinii respondentów



Terminowość załatwiania spraw urzędowych jest oczekiwaniem każdego klienta i wymogiem skutecznej i profesjonalnej instytucji. Mimo obowiązujących procedur, jak pokazują inne badania, klienci często skarżą się na opieszałość i przewlekłość w załatwianiu spraw. Beneficjenci MGOPS w Daleszycach pozytywnie ocenili ten aspekt funkcjonowania ośrodka pomocy społecznej, wystawiając w większości ocenę bardzo dobrą (45 osób) i ocenę dobrą (24 osoby). W grupie osób mniej zadowolonych z terminowego załatwienia sprawy było tylko 5 badanych, ale nie znamy szczegółów tej oceny. Taki rozkład wyników pokazuje, iż instytucja może być przyjazna i pozytywnie postrzegana przez klienta.

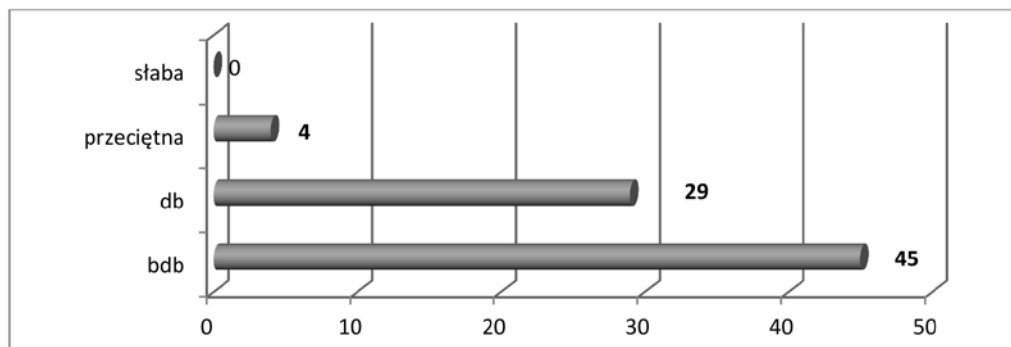
Wykres 5. Atmosfera panująca w placówce w opinii respondentów



Atmosfera instytucji warunkuje jakość obsługi i wpływa na stopień zadowolenia klienta. Składa się na nią wiele czynników takich jak: warunki lokalowe/organizacja

przestrzeni w wymiarze realnym i symbolicznym, stosunek i podejście pracowników do klienta, relacje między pracownikami i kierownictwem, relacje między pracownikami i klientami, cechy osobowe pracowników (życzliwość, empatia, pomocniczość, akceptacja). Badane osoby (klienci MGOPS) ocenili bardzo dobrze i dobrze atmosferę instytucji (85% badanych). Tylko 8 osób oceniło atmosferę panującą w placówce pomocowej na poziomie przeciętnym.

Wykres 6. Skuteczność działania ośrodka w opinii respondentów



Skuteczność/efektywność jest pojęciem trudnym zarówno w obszarze definiowania, jak też w obszarze badawczym. Niezależnie od naukowego rozumienia istnieje rozumienie terminu w języku potocznym jako sprostanie oczekiwaniom, doprowadzenie sprawy do końca, jej rozwiązanie. Bycie skutecznym łączy się z poczuciem sprawstwa, pomocniczości w działaniach ukierunkowanych na drugą osobę. Skuteczność oznacza relację zgodności uzyskanego wyniku zakończonego działania z celem określonym dla tego działania¹¹. Odnosi się ona do weryfikacji założonych/przyjętych celów zarówno jednostki jak też instytucji.

Stopień zadowolenia zależy od wielu czynników: osobowych, lokalowych, organizacyjnych, które wpływają na bezpośrednią relację w układzie pracownik–klient. Są to zarówno warunki lokalowe, organizacja instytucji, jak też czynniki osobowe (kompetencje i profesjonalizm pracowników), organizacja pomocy (szybkość obsługi, rzetelność informacji, życzliwość, pomocniczość), obowiązujące procedury i rodzaj problemu/sprawy.

Badani klienci MGOPS deklarują wysoki poziom zadowolenia z aktualnej działalności ośrodka (72 osoby), co potwierdza potrzebę i zasadność wprowadzanych zmian. Zaledwie 8 osób nie ma zdania w kwestii oceny poziomu własnego zadowolenia z usług placówki, a to stanowi tylko 10% badanych. Aż 76 osób (95%) nie zgłasza żadnych uwag ani propozycji zmian i oczekiwań, co oznacza, że praca placówki spełnia ich oczekiwania i jest przez nich dobrze oceniana.

¹¹ T. Pszczołkowski. *Celowość, skuteczność, efektywność*, (w:) *Prakseologia*, 1977, nr 3 (63).

Podsumowanie i wnioski końcowe. Na przestrzeni lat zmieniał się cel pomagania i aktualnie jest nim dążenie do samodzielności osoby wspomaganej, uruchomienie w niej potencjału do radzenia sobie w trudnych sytuacjach życiowych. Działania w obszarze pomocy społecznej mają różny charakter od pomocy materialnej do wsparcia jednostki w osiąganiu samodzielności i niezależności. Kluczową rolę w udzielaniu pomocy społecznej odgrywają ośrodki pomocy, które ciągle dostosowują swoje działania do potrzeb klientów/podopiecznych. Badania prezentowane w artykule dowodzą potrzeby zmian i ich zasadności w wielu obszarach funkcjonowania ośrodka. Podopieczni dostrzegają zmiany, zwłaszcza takie, które poprawiają ich relacje z instytucją i są zgodne z oczekiwaniami. Ankietowani klienci dostrzegają i pozytywnie oceniają te zmiany, chociaż różnią się oni między sobą upodobaniami, oczekiwaniami czy pragnieniami, stąd niewielkie zróżnicowanie uzyskanych opinii.

Bibliografia

1. Brenk M. (2015), *Ośrodki Pomocy Społecznej w systemie polityki społecznej państwa*, (w:) Praca Socjalna, nr 5, s. 138–149.
2. Castells M. (1999), *Flows. Networks and Identities: A Critical Theory of the Information Society*, (w:) *Critical Education in the Information Age*, Lanham.
3. Ciczkowski W. (1999), *Pomoc społeczna*, (w:) *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, red. D. Lalak, T. Pilch, Żak, Warszawa, s. 195–196.
4. Czerepaniak-Walczak M. (2009), *Zmiana szkoły, szkoła zmiany. O koncepcjach zawodu nauczyciela*, (w:) *Ku dobrej szkole*, red. Cz. Plewka, tom I, Warszawa – Radom, s. 63–81.
5. Główny Urząd Statystyczny Ludność, stan i struktura w przekroju terytorialnym z 2014 r.
6. Krasiejko I. (2010), *Metodyka działania asystenta rodziny. Podejście skoncentrowane na rozwiązaniach w pracy socjalnej*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice.
7. Pszczołkowski T. (1977), *Celowość, skuteczność, efektywność*, w *Prakseologia*, nr 3 (63).
8. Sikora P. (2005), *Ośrodek Pomocy Społecznej*, (w:) *Formy opieki, wychowania i wsparcia w zreformowanym systemie pomocy społecznej*, red. J. Brągiel, S. Badora, Opole, s. 141–152.
9. Skalbani B., Gretkowski A. (2016), *Przemoc symboliczna w instytucji pomocowej – paradoksy pomagania*, (w:) *Roczniki Teologiczne – Praca Socjalna*, nr 1, KUL, Lublins, s. 121–139.
10. Ustawa o systemie pomocy społecznej z 2004 r. (Dz. U. 2004, nr 64, poz. 593) z póź. zm.
11. Wysocka E. (1999), *Opieka społeczna*, (w:) *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, red. T. Pilch, D. Lalak, Wydawnictwo Żak, Warszawa, s. 171–173.

dr hab. Barbara SKALBANIA, prof. UKJ, Ewa SZUMILAS – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Kształcenie ustawiczne osób niebędących obywatelami polskimi według prawa polskiego

Continuing education of non-Polish
citizens according to Polish law

Słowa kluczowe: prawo oświatowe, kształcenie ustawiczne, cudzoziemcy.

Key words: educational law, continuing education, foreigners.

Abstract: The issue of lifelong learning occupies a prominent position in the education system. Adults, for various reasons, undertake education, which is part of the lifelong learning trend. Foreigners are a special group. They undertake lifelong learning in the Republic of Poland for many reasons. These are professional, family, racial or social reasons. Global migration makes it necessary to undertake education in other countries. The provisions of Polish law met this demand. In legal acts of different rank, the problem is resolved. This article is aimed at analyzing legal provisions relating to lifelong learning of persons who are not Polish citizens.

Na temat szeroko pojętej edukacji dorosłych mówi się w wielu aspektach. W literaturze przyjmuje się, że „głównym zadaniem edukacji ustawicznej jest wychowanie nowego typu człowieka, charakteryzującego się twórczym i dynamicznym stosunkiem do życia i kultury; człowieka, który potrafi doskonalić siebie, zmieniać warunki życia i ulepszać je dla dobra człowieka”¹.

Problematyka kształcenia ustawicznego jest szeroko omawiana na forach pedagogów, psychologów czy socjologów. Zdecydowany brak odczuwa się natomiast

¹ J. Półturzycki, *Kształcenie ustawiczne i jego konsekwencje dla edukacji*, (w:) *Kształcenie ustawiczne – idee i doświadczenia*, Z.P. Kruszewski, J. Półturzycki, E.A. Wesołowska (red.), Płock 2003, s. 46. Co do zagadnienia kształcenia ustawicznego zob. także: J. Półturzycki, *Aktualność problemów edukacji ustawicznej*, „E-mentor” 1 (13)/2006, s. 36–42; K. Elsner, *Kształcenie ustawiczne w ponowoczesnym świecie*, „Edukacja i Dialog” 2012 nr 1/2, s. 20–21; L. Pokrzycka, *Aktywność przez całe życie*, „Nowa Szkoła” 2012 nr 2, s. 36–39; *Edukacja dorosłych w wybranych krajach Europy*, t. 1, red. A. Frąckowiak, J. Półturzycki, Warszawa 2010; *Edukacja ustawiczna: pozaszkolne formy wychowania i kształcenia*, red. K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz, Sosnowiec 2013; *Uczymy się przez całe życie. Przewodnik po kształceniu ustawicznym*, red. A. Grochowska, Warszawa 2012; *Kształcenie zawodowe i ustawiczne a potrzeba rynku*, red. B. Wołoskiuk, M. Nowak, Biała Podlaska 2012; J. Kulpa, *Podstawy kształcenia ustawicznego*, Kraków 1975.

w przedstawieniu tej kwestii z punktu widzenia prawa. Doskwiera to zwłaszcza w kontekście wprowadzanej reformy oświatowej, gdzie aplikowane przepisy nie znajdują odzwierciedlenia w szerokiej interpretacji. Mając to na uwadze, w niniejszej publikacji podjęto się przeanalizowania norm prawnych odnoszących się do kształcenia ustawiczne osób niebędących obywatelami polskimi według prawa polskiego. Można zaryzykować twierdzenie, że nauka teoretyczna wraz z zestawieniem jej z konkretną normą prawną mogą dać optymalne rozwiązania co do przedmiotowej kwestii. Warto więc mieć świadomość, w jakim stopniu ustawodawca odnosi się do zagadnienia. Problemem równie ważnym, paralelnym do kształcenia ustawicznego jest edukacja dorosłych, którzy nie są obywatelami polskimi, a którzy z różnych racji² chcą poddać się procesowi uczenia przebywając na terytorium RP.

Polski ustawodawca na kanwie reformy oświatowej z 2017 r. dołożył wiele starań, żeby podkreślić rolę kształcenia ustawicznego, uwzględniając jednocześnie osoby niebędące obywatelami polskimi. Po pierwsze ma to związek z faktem, że jednym z założeń reorganizacji systemu ma być powrót do dawnych tradycji kształcenia zawodowego i ponowne przydanie mu określonej wartości. Kolejna kwestia związana z podkreślaniami tego typu kształcenia to wymóg krajowej oraz globalnej gospodarki. W dobie mobilności rynku pracy problem kształcenia dorosłych, przebranżawiania się, czy zdobywania nowego wykształcenia, staje się zasadą powszechnie stosowaną. W konsekwencji podnoszenie kwalifikacji zwiększa zdolność do zatrudnienia oraz mobilność jednostki. Edukacja ustawiczna jest bowiem wyznacznikiem nie tylko rozwoju jednostki i dobrobytu całego społeczeństwa europejskiego. Jest niezbędna do zapewnienia integracji społecznej i wyrównywania szans w wielu obszarach życia społecznego. Nadto zmniejsza problem ludzkiej marginalizacji.

Problematyka osób niebędących obywatelami polskimi, a kształcących się w ramach polskiego systemu oświaty, została przedstawiona głównie na gruncie ustawy *Prawo oświatowe* oraz wybranych rozporządzeń do tego aktu prawnego. Obowiązująca od września 2017 r. ustawa *Prawo oświatowe*³, podaje legalną definicję kształcenia ustawicznego. Zgodnie z art. 4 pkt 30, przez pojęcie kształcenie ustawiczne należy rozumieć kształcenie w szkołach dla dorosłych, a także uzyskiwanie i uzupełnianie wiedzy, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w formach pozaszkolnych przez osoby, które spełniły obowiązek szkolny.

Liczne definicje pozaprawne, można natomiast znaleźć w literaturze przedmiotu. I tak, „kształcenie ustawiczne to kształcenie i szkolenie osób po okresie nauczania wstępnego lub po ich wejściu w życie zawodowe, prowadzone w celu umożliwienia im: doskonalenia lub aktualizacji wiedzy i umiejętności; nabycia nowych umiejętności z myślą o zmianie ścieżki kariery zawodowej lub przekwalifikowaniu; kontynuacji rozwoju

² Por. S. Dench, J. Regan, *Learning in Later Life. Motivation and impact*, London 1999; T. Adeyinka, *Professional Development and Workplace Learning: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications*, Nigeria 2016; E. Cresson, P. Flynn (red.): *Biała Księga kształcenia i doskonalenia. Nauczanie i uczenie się na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Warszawa 1997; E. Gelpi, *Lifelong, Education and International Relations*, Croom Helm, Londyn 1983.

³ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, Dz.U. z 2017, poz. 59.

osobowego lub zawodowego”⁴. Podana tu definicja jest klasyczna, zawiera bowiem w sobie elementy niezbędne do wyjaśnienia zagadnienia. Podobne definicje możemy znaleźć w licznej literaturze polskiej, z zakresu m.in. pedagogiki, socjologii czy zarządzania⁵.

W art. 117 ustawy *Prawo oświatowe* ustawodawca rozpoczął przedstawienie niniejszego zagadnienia od podania katalogu miejsc, w których powinno być organizowane i prowadzone kształcenie ustawiczne⁶. Zgodnie z przepisem prawa są to: publiczne i niepubliczne szkoły dla dorosłych, placówki kształcenia ustawicznego, placówki kształcenia praktycznego, ośrodki dokształcania i doskonalenia zawodowego. W ust. 3 przywołanego artykułu ustawodawca dodaje, że kształcenie ustawiczne może być prowadzone jako stacjonarne lub zaoczne, a także z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość.

Ustawodawca delegował ministra właściwego do spraw oświaty do określenia, w drodze rozporządzenia szczegółowej problematyki dotyczącej kształcenia ustawicznego⁷. W § 3 niniejszego rozporządzenia ustawodawca przewidział następujące formy pozaszkolne tego rodzaju kształcenia: kwalifikacyjny kurs zawodowy; kurs umiejętności zawodowych; kurs kompetencji ogólnych; turnus dokształcania teoretycznego młodocianych pracowników oraz inne kursy umożliwiające uzyskiwanie i uzupełnianie wiedzy, umiejętności i kwalifikacji zawodowych. Minister określił także rodzaje publicznych placówek i ośrodków kształcenia ustawicznego, placówek kształcenia praktycznego, ośrodków dokształcania i doskonalenia zawodowego oraz ich zadania.

Ponadto do jego zadań należało określenie warunków, organizacji i trybu prowadzenia kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych, warunków organizowania i prowadzenia kwalifikacyjnych kursów zawodowych przez publiczne i niepubliczne placówki kształcenia ustawicznego, placówki kształcenia praktycznego, ośrodki dokształcania i doskonalenia zawodowego; sposoby potwierdzania efektów kształcenia uzyskanych w wyniku ukończenia kształcenia realizowanego w poszczególnych formach pozaszkolnych oraz wzory dokumentów wydawanych po ukończeniu kształcenia realizowanego w poszczególnych formach pozaszkolnych, uwzględniając możliwość zaliczania potwierdzonych efektów kształcenia przy podejmowaniu dalszego kształcenia w formach pozaszkolnych oraz konieczność dostosowania kształcenia ustawicznego do potrzeb i warunków rynku pracy, zapewnienia dostępności do form kształcenia ustawicznego umożliwiających przekwalifikowanie się oraz uzyskanie nowych

⁴ F. Tissot, *Terminology of vocational training policy. A multilingual glossary for an enlarged Europe*, Luxembourg 2004, s. 52. Ogólnie co do zagadnienia por. także: E. Gelpi, *Lifelong Education and International Relations*, Croom Helm, Londyn 1983.

⁵ G. Klimowicz (red.), *Otwarta Przestrzeń Edukacyjna. Kształcenie drogą elektroniczną. Edukacja przez całe życie. Inicjatywy Wspólnoty Europejskiej. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji – Narodowa Agencja Programu Socrates*, Warszawa 2002, s. 51–52; E. Przybylska (red.), *Edukacja dorosłych w wybranych krajach Europy*. Biblioteka Edukacji Dorosłych, tom 19, Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Warszawa 2000, s. 163 – 165.

⁶ Por. A. Balicki, M. Pyter, *Prawo oświatowe*, wyd. 2, Warszawa 2015, s. 163–167.

⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych, Dz.U. z 2017, poz. 1632 [dalej: rozp. w sprawie kształcenia ustawicznego].

kwalifikacji, a także włączenia pracodawców w proces kształcenia ustawicznego⁸. Mając powyższe na uwadze, trzeba podkreślić, że przepis prawny został skonstruowany z jednej strony niezwykle formalistycznie, z drugiej zaś – dzięki temu – kompleksowo rozstrzyga interesującą nas problematykę.

Jeżeli chodzi o kształcenie osób niebędących obywatelami polskimi, to – poza nielicznymi wyjątkami – mają oni równoprawną możliwość kształcenia, jak obywatele RP⁹. Warunki podejmowania nauki przez cudzoziemców w polskich szkołach są określone przepisami:– art. 165 i 166 ustawy *Prawo oświatowe* oraz rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw¹⁰. Zgodnie z tym aktem prawnym uczeń przybywający z zagranicy jest przyjmowany na kształcenie ustawiczne w formach pozaszkolnych – na warunkach i w trybie postępowania rekrutacyjnego dotyczących obywateli polskich¹¹. Ustawa *Prawo oświatowe* w art. 165 ust 3 precyzując tę kwestię, zastrzegając, że na warunkach dotyczących obywateli polskich z kształcenia ustawicznego w formie kwalifikacyjnych kursów zawodowych korzystają:

- obywatele państw członkowskich Unii Europejskiej, państwa członkowskiego Europejskiego Stowarzyszenia o Wolnym Handlu (EFTA) – strony umowy o Europejskim Obszarze Gospodarczym lub Konfederacji Szwajcarskiej, a także członkowie ich rodzin posiadający prawo pobytu lub prawo stałego pobytu;
- osoby pochodzenia polskiego w rozumieniu przepisów o repatriacji;
- osoby, którym udzielono zezwolenia na pobyt stały na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej;
- osoby posiadające ważną Kartę Polaka;
- osoby, dla których uprawnienie takie wynika z umów międzynarodowych;
- osoby, którym nadano status uchodźcy oraz członkowie ich rodzin;
- osoby posiadające zgodę na pobyt tolerowany;
- osoby, którym udzielono zgody na pobyt ze względów humanitarnych oraz członkowie ich rodzin;

⁸ Minister właściwy do spraw oświaty i wychowania może także określić warunki i tryb wnoszenia odpłatności za kształcenie ustawiczne prowadzone w formach pozaszkolnych w publicznych placówkach i ośrodkach, tak aby odpłatność nie przekraczała ponoszonych kosztów kształcenia.

⁹ Art. 165 ust. 5 ustawy – *Prawo oświatowe*, pozostali – niewymienieni w ust. 3, art. 165 – cudzoziemcy mogą pobierać naukę w publicznych szkołach dla dorosłych, publicznych szkołach policealnych, publicznych szkołach artystycznych, publicznych placówkach i publicznych kolegiach pracowników służb społecznych oraz korzystać z kształcenia ustawicznego w formie kwalifikacyjnych kursów zawodowych na warunkach odpłatności. Wysokość odpłatności oraz sposób wnoszenia opłat, uwzględniający przewidywane koszty kształcenia oraz możliwość całkowitego lub częściowego zwolnienia z tej odpłatności ustala organ prowadzący szkołę. Zob. M. Pyter, A. Balicki, *Prawo oświatowe. Komentarz*, Warszawa 2017, s. 506–507.

¹⁰ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw (Dz.U. z 2017, poz. 1655) [dalej: rozp. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi].

¹¹ § 9 ust 1, pkt 3, rozp. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi.

- osoby, którym udzielono ochrony uzupełniającej oraz członkowie ich rodzin;
- osoby korzystające z ochrony czasowej na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej;
- osoby, którym na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej udzielono zezwolenia na pobyt rezydenta długoterminowego Unii Europejskiej;
- osoby, którym na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej udzielono zezwolenia na pobyt czasowy w związku z okolicznością, o której mowa w art. 127, art. 159 ust. 1, art. 176 lub art. 186 ust. 1 pkt 3 lub 4 ustawy z dnia 12 grudnia 2013 r. o cudzoziemcach (Dz. U. z 2017 r. poz. 2206 i 2282 oraz z 2018 r. poz. 107, 138 i 771)¹²;
- osoby, które ubiegają się o udzielenie ochrony międzynarodowej oraz członkowie ich rodzin;
- osoby, które posiadają kartę pobytu z adnotacją „dostęp do rynku pracy”, wizę Schengen lub wizę krajową wydaną w celu wykonywania pracy na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej.

Osoba niebędąca obywatelem polskim, a ubiegająca się o możliwość kształcenia ustawodawczego, jest zobowiązana do złożenia wniosku o przyjęcie na ten typ kształcenia. Wniosek kieruje do dyrektora placówki prowadzącej kształcenie ustawiczne w formach pozaszkolnych – na wybraną formę pozaszkolną kształcenia ustawicznego¹³. Polski system oświaty przyjmuje kandydatów, którzy nie są obywatelami polskimi, po przeprowadzeniu postępowania rekrutacyjnego¹⁴. Jeśli w postępowaniu rekrutacyjnym, jest większa liczba kandydatów chcących rozpocząć naukę w formie kształcenia ustawicznego, od liczby miejsc w szkole, wówczas brane są pod uwagę na pierwszym etapie postępowania rekrutacyjnego łącznie następujące kryteria: wielodzietność rodziny kandydata, niepełnosprawność kandydata, niepełnosprawność dziecka kandydata, niepełnosprawność innej osoby bliskiej, nad którą kandydat sprawuje opiekę, samotne wychowywanie dziecka przez kandydata¹⁵.

Warto zwrócić uwagę, że ustawodawca przewidując równoprawne traktowanie cudzoziemców chcących kontynuować naukę na terytorium RP, nałożył na podmioty prowadzące kształcenie liczne obowiązki. Mają one obowiązek zapewnić:

- kadrę dydaktyczną posiadającą kwalifikacje określone odpowiednio w przepisach wydanych na podstawie art. 9 ust. 2 ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. – *Karta Nauczyciela* (Dz. U. z 2017, poz. 1189) lub na podstawie art. 120 ust. 4 ustawy¹⁶;
- odpowiednie pomieszczenia wyposażone w sprzęt i pomoce dydaktyczne umożliwiające prawidłową realizację kształcenia;
- bezpieczne i higieniczne warunki pracy i nauki;

¹² Zgodnie z ustawą przesłanką może być np. wykonywanie pracy w zawodzie wymagającym wysokich kwalifikacji, bądź połączenie się z rodziną.

¹³ Art. 149 pkt 4 ustawy *Prawo oświatowe*. Poza wymogami formalnymi wniosku, o których mówi art. 150 ustawy *Prawo oświatowe*, osoby niebędące obywatelami polskimi powinny dołączyć serię i numer paszportu lub innego dokumentu potwierdzającego tożsamość.

¹⁴ Art. 130, ust. 1, ustawy *Prawo oświatowe*.

¹⁵ Art. 136, ust. 3, ustawy *Prawo oświatowe*.

¹⁶ Por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli, Dz.U. z 2017, poz. 1575.

- warunki organizacyjne i techniczne umożliwiające udział w kształceniu osobom niepełnosprawnym;
- nadzór służący podnoszeniu jakości prowadzonego kształcenia.

Ponadto wspomniane podmioty prowadzące kształcenie ustawiczne w formach pozaszkolnych z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość mają obowiązek zapewnić:

- dostęp do oprogramowania, które umożliwi synchroniczną i asynchroniczną interakcję między słuchaczami lub uczestnikami a osobami prowadzącymi zajęcia;
- materiały dydaktyczne przygotowane w formie dostosowanej do kształcenia prowadzonego z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość;
- bieżącą kontrolę postępów w nauce słuchaczy lub uczestników, weryfikację ich wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, w formie i terminach ustalonych przez podmiot prowadzący kształcenie;
- bieżącą kontrolę aktywności osób prowadzących zajęcia¹⁷.

Podmioty prowadzące kształcenie ustawiczne w formach pozaszkolnych mają również obowiązek prowadzenia dokumentacji dla każdej formy prowadzonego kształcenia. Dokumentacja obejmuje: program nauczania, dziennik zajęć, protokół z przeprowadzonego zaliczenia oraz ewidencję wydanych zaświadczeń. Do dziennika zajęć wpisuje się: imiona i nazwiska słuchaczy kwalifikacyjnych kursów zawodowych lub uczestników kształcenia w innych formach pozaszkolnych, liczbę godzin zajęć i tematy zajęć¹⁸. Co do efektów przewidzianych po ukończeniu którejsz z form kształcenia ustawicznego ustawodawca wyraźnie uprzywilejował osoby kończące kwalifikacyjne kursy zawodowe. Analogicznie jak w przypadku pozostałych form zostało tu przewidziane zaliczenie. Na uwagę zasługuje jednak fakt, że osoba kończąca wspomniany kurs może dodatkowo przystąpić do egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w danym zawodzie¹⁹.

W art. 44zzzb, ust 1 ustawy *o systemie oświaty* ustawodawca stwierdza, że co do przywołanego wyżej egzaminu jest on formą oceny poziomu opanowania wiadomości i umiejętności z zakresu jednej kwalifikacji wyodrębnionej w zawodzie, ustalonych w podstawie programowej kształcenia w zawodach. Egzamin potwierdzający kwalifikacje w zawodzie składa się z części pisemnej i części praktycznej. Część pisemna jest przeprowadzana w formie testu pisemnego, a część praktyczna w formie zadania lub zadań praktycznych²⁰. Przed przystąpieniem do egzaminu zdający ma obowiązek złożyć pisemną deklarację przystąpienia do rzeczonoego egzaminu²¹. W celu zapewnienia optymalnych warunków zdającemu egzamin, w czasie trwania egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie, każdy zdający powinien pracować w warunkach zapewniających samodzielność jego pracy. Do sali egzaminacyjnej, w której jest przeprowadzany egzamin potwierdzający kwalifikacje w zawodzie, nie można wnosić żadnych urządzeń

¹⁷ § 19 ust. 1, rozp. w sprawie kształcenia ustawicznego.

¹⁸ § 21 ust. 1. rozp. w sprawie kształcenia ustawicznego.

¹⁹ § 4 ust. 1. rozp. w sprawie kształcenia ustawicznego.

²⁰ Art. 44zzzd, ust. 1 i 2, Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz.U. 199, Nr 95, poz. 425.

²¹ Art. 44zzzg, ustawa o systemie oświaty.

telekomunikacyjnych. Zdający ma obowiązek samodzielnie wykonać zadania egzaminacyjne w czasie trwania części pisemnej i części praktycznej egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie²².

W przypadku ucznia przybywającego z zagranicy, który nie zna języka polskiego, rozmowę kwalifikacyjną przeprowadza się w języku obcym, którym posługuje się uczeń. W razie potrzeby należy zapewnić w rozmowie kwalifikacyjnej udział osoby władającej językiem obcym, którym posługuje się uczeń²³. Dyrektor publicznej szkoły może zdecydować o przeprowadzeniu odpowiednio: sprawdzianu predyspozycji lub kompetencji językowych, jeżeli jest to uzasadnione specyfiką kształcenia w danej szkole, a stopień przygotowania do tego kształcenia ucznia przybywającego z zagranicy nie wynika z dokumentów²⁴.

Ustalenie wyników egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie leży w gestii dyrektora okręgowej komisji egzaminacyjnej. Dokonuje tego na podstawie liczby punktów uzyskanych przez zdającego. Zdający zdał egzamin potwierdzający kwalifikacje w zawodzie, jeżeli uzyskał: z części pisemnej co najmniej 50% punktów możliwych do uzyskania oraz z części praktycznej co najmniej 75% punktów możliwych do uzyskania. Zdający, który zdał egzamin potwierdzający kwalifikacje w zawodzie, ma prawo do uzyskania świadectwa potwierdzającego kwalifikację w zawodzie. Jest ono wydawane przez okręgową komisję egzaminacyjną. Jeśli zdający nie zdał egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie, otrzymuje informację o wynikach tego egzaminu opracowaną przez okręgową komisję egzaminacyjną²⁵. Świadectwo jest ostatecznym potwierdzeniem zdanego egzaminu.

Kolejne formy kształcenia ustawicznego, tj. kurs umiejętności zawodowych²⁶ i kurs kompetencji ogólnych²⁷, kończą się zaliczeniem w formie ustalonej przez podmiot prowadzący dany kurs. Osoba, która uzyskała zaliczenie w którejś z powyższych form, otrzymuje zaświadczenie o ukończeniu takiego kursu²⁸. Turnus doksztalania teoretycznego młodocianych pracowników w zakresie danego zawodu kończy się otrzymaniem zaświadczenia o ukończeniu doksztalania teoretycznego młodocianych pracowników²⁹.

Kształcenie ustawiczne w formach pozaszkolnych prowadzi się na podstawie programu nauczania. Jest to zasadniczy element formalny, na którym opiera się kształcenie. Wspomniany program musi zawierać następujące elementy: nazwę formy kształcenia; czas trwania, liczbę godzin kształcenia i sposób jego organizacji; wymagania wstępne dla uczestników i słuchaczy, które w przypadku słuchaczy kwalifikacyjnych

²² Art. 44zzj, ust. 1–3, ustawa o systemie oświaty.

²³ § 12 ust. 4, rozp. w sprawie kształcenia ustawicznego.

²⁴ § 10, rozp. w sprawie kształcenia ustawicznego.

²⁵ Art. 44zzzo, ust. 1–3, ustawa o systemie oświaty.

²⁶ M. Pyter, A. Balicki, *Leksykon prawa oświatowego i prawa o szkolnictwie wyższym*. Warszawa 2014, s. 84–85.

²⁷ Tamże, s. 85–87.

²⁸ § 11 ust 1–2 i 13 ust 1–2, rozp. w sprawie kształcenia ustawicznego.

²⁹ § 17, rozp. w sprawie kształcenia ustawicznego.

kursów zawodowych i uczestników kursów umiejętności zawodowych uwzględniają także szczególne uwarunkowania lub ograniczenia związane z kształceniem w danym zawodzie określone w przepisach w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego; cele kształcenia i sposoby ich osiągania, z uwzględnieniem możliwości indywidualizacji pracy słuchaczy kwalifikacyjnych kursów zawodowych lub uczestników kształcenia w innych formach pozaszkolnych, w zależności od ich potrzeb i możliwości; plan nauczania określający nazwę zajęć oraz ich wymiar; treści nauczania w zakresie poszczególnych zajęć; opis efektów kształcenia; wykaz literatury oraz niezbędnych środków i materiałów dydaktycznych oraz sposób i formę zaliczenia³⁰.

Osoby niebędące obywatelami polskimi mogą także korzystać z nauki w publicznych szkołach dla dorosłych, publicznych szkołach policealnych, publicznych szkołach artystycznych, publicznych placówkach i publicznych kolegiach pracowników służb społecznych oraz z kształcenia ustawicznego w formie kwalifikacyjnych kursów zawodowych: jako stypendyści otrzymujący stypendium przyznane przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania; jako stypendyści otrzymujący stypendium przyznane przez organ prowadzący szkołę lub placówkę, przez dyrektora szkoły lub placówki lub na warunkach odpłatności³¹.

W celu zorganizowania dla osób kształcących się, niebędących obywatelami polskimi większych możliwości co do znalezienia miejsca zatrudnienia, publiczne placówki i ośrodki współpracują z: pracodawcami w zakresie organizacji i prowadzenia kształcenia praktycznego, przygotowania oferty kształcenia w formach pozaszkolnych, zgodnej z oczekiwaniami pracodawców oraz kształcenia ustawicznego pracowników. Współpracują także z urzędami pracy w zakresie szkolenia osób zarejestrowanych w tych urzędach, jak również z innymi podmiotami prowadzącymi kształcenie ustawiczne w zakresie zadań statutowych³².

Konkludując, warto zwrócić uwagę, że przepisy dotyczące kształcenia ustawicznego osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób posiadających obywatelstwo są niemal analogiczne. Tego typu rozwiązanie działa na korzyść cudzoziemców, bowiem są oni *ex lege* wpisani w system kształcenia odpowiadający kształceniu polskiemu. Ukazuje to również równoprawne traktowanie cudzoziemców i obywateli RP w przedmiocie edukacji. Niewątpliwie przyczyniła się ku temu globalizacja poszczególnych dziedzin życia społecznego i występująca na szeroką skalę migracja. Podkreślić więc należy, że sposób opracowania odnośnych przepisów prawnych zasadniczo spełnia oczekiwania odbiorców. Problematyka została bowiem potraktowana kompleksowo.

Bibliografia

1. Pólturzycki J. (2003), *Kształcenie ustawiczne i jego konsekwencje dla edukacji*, (w:) *Kształcenie ustawiczne – idee i doświadczenia*, red. Z.P. Kruszewski, J. Pólturzycki, E.A. Wesołowska, Płock.

³⁰ § 22, rozp. w sprawie kształcenia ustawicznego.

³¹ Por. M. Pyter, A. Balicki, *Prawo oświatowe. Komentarz*, s. 507–510.

³² § 31, rozp. w sprawie kształcenia ustawicznego.

2. Pólturzycki J., *Aktualność problemów edukacji ustawicznej*, „E-mentor” 1 (13)/2006.
3. Elsner K., *Kształcenie ustawiczne w ponowoczesnym świecie*, „Edukacja i Dialog” 2012 nr 1/2.
4. Pokrzycka L., *Aktywność przez całe życie*, „Nowa Szkoła” 2012 nr 2.
5. *Edukacja dorosłych w wybranych krajach Europy*, t. 1, red. A. Frąckowiak, J. Pólturzycki, Warszawa 2010.
6. *Edukacja ustawiczna: pozaszkolne formy wychowania i kształcenia*, red. K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz, Sosnowiec 2013.
7. *Uczymy się przez całe życie. Przewodnik po kształceniu ustawicznym*, red. A. Grochowska, Warszawa 2012.
8. *Kształcenie zawodowe i ustawiczne a potrzeba rynku*, red. B. Wołosiuk, M. Nowak, Biała Podlaska 2012.
9. Kulpa J. (1975), *Podstawy kształcenia ustawicznego*, Kraków.
10. Dench S., Regan J., (1999) *Learning in Later Life. Motivation and impact*, London.
11. Adeyinka T. (2016), *Professional Development and Workplace Learning: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications*, Nigeria.
12. Cresson E., Flynn P. (red.) (1997), *Biała Księga kształcenia i doskonalenia. Nauczanie i uczenie się na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Warszawa.
13. Gelpi E. (1983), *Lifelong Education and International Relations*, Croom Helm, London.
14. Tissot F. (2004), *Terminology of vocational training policy. A multilingual glossary for an enlarged Europe*, Luxembourg.
15. Klimowicz G. (red.) (2002), *Otwarta Przestrzeń Edukacyjna. Kształcenie drogą elektroniczną. Edukacja przez całe życie. Inicjatywy Wspólnoty Europejskiej*. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji – Narodowa Agencja Programu Socrates, Warszawa.
16. Przybylska E. (red.) (2000), *Edukacja dorosłych w wybranych krajach Europy*. Biblioteka Edukacji Dorosłych, Tom 19, Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Warszawa.
17. Pyter M., Balicki A. (2017), *Prawo oświatowe. Komentarz*, Warszawa.
18. Balicki A., Pyter M. (2015), *Prawo oświatowe*, wyd. 2, Warszawa.
19. Pyter M., Balicki A. (2014), *Leksykon prawa oświatowego i prawa o szkolnictwie wyższym*. Warszawa.
20. Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, Dz.U. z 2017, poz. 59.
21. Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela, Dz. U. z 2017, poz. 1189.
22. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz.U. 199, Nr 95, poz. 425.
23. Ustawa z dnia 12 grudnia 2013 r. o cudzoziemcach, Dz. U. z 2017 r. poz. 2206 i 2282 oraz z 2018 r. poz. 107, 138 i 771.
24. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych, Dz.U. z 2017, poz. 1632.
25. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, Dz.U. z 2017, poz. 1655.
26. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczególnych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli, Dz.U. z 2017, poz. 1575.

dr hab. Magdalena PYTER, prof. KUL – Katolicki Uniwersytet Lubelski, e-mail: magdalena.pyter@kul.pl

Czynniki wpływające na atrakcyjność platform zdalnej edukacji*

Factors influencing the attractiveness of distance education platforms

Słowa kluczowe: e-learning, studenci, edukacja, podnoszenie kwalifikacji.

Key words: e-learning, students, education, improving qualifications.

Abstract: In less than 30 years the Internet has entered virtually every area of life. It encompassed both the ways we communicate with each other and the professional life of the majority of society. One of the forms of using the Internet, which is developing more and more dynamically, is e-learning. It is used by companies to educate their employees, by working people who want to improve their qualifications and by universities as an additional way of education. Universities increasingly use a combination of the traditional form of education and e-learning classes. The paper presents the features of attractive e-learning classes based on surveys carried out at one of the universities. The article is an introduction to the planned deeper analysis of this topic.

Wstęp. W ciągu ostatnich lat postęp cywilizacyjny spowodował zmianę naszych nawyków. Z analiz GUS wynika, że z roku na rok rośnie liczba komputerów w naszych gospodarstwach domowych, co wiąże się z coraz większą liczbą spraw załatwianych za pomocą internetu. Wykorzystując internet, ułatwiamy sobie realizację spraw związanych z podatkami, administracją publiczną czy też używamy go jako źródło rozrywki [1–2].

Wykorzystywanie internetu w wielu dziedzinach naszego życia powoduje, że pojawia się w nim coraz więcej reklam [1, 3, 4]. Jak wynika z analiz GUS, w Polsce w 2017 r. 25% przedsiębiorstw posługiwało się przynajmniej jednym z mediów społecznościowych do reklamowania swojej działalności [1]. Rozpowszechnienie internetu jako źródła informacji spowodowało, że coraz częściej za pomocą zdalnych platform organizowane są kursy e-learningowe. Jest to źródło informacji, do której można dotrzeć w dowolnym miejscu i o dowolnej porze. Są to niewątpliwie największe zalety tej formy prowadzenia zajęć. Taką formę zajęć proponują zarówno firmy szkoleniowe, jak i uczelnie państwowe i niepubliczne.

Jak wynika z analiz GUS, z roku na rok rośnie liczba osób regularnie korzystających z internetu we wszystkich grupach wiekowych. Największy wzrost zaobserwowano, analizując lata 2013–2017, w przedziałach wiekowych 55–64 lat i 65–74 lat.

*Komunikat z badań.

W przypadku pierwszej grupy wzrost nastąpił o 47% (z 32,4% na 47,5%), a w przedziale wiekowym od 65 do 74 lat o 71% (z 15,5% do 26%). Wśród młodzieży (16–24 lat) regularne korzystanie z internetu deklaruje aż 99% osób, przy czym w obrębie tej grupy wśród uczniów i studentów udział wynosił aż 99,9% [1]. Z przedstawionych danych wynika, że udział internetu w naszym życiu staje się coraz większy. W pracy przedstawiono wyniki analizy zakresu i sposobów wykorzystania internetu w procesie dydaktycznym na wyższej uczelni. Dążąc do sprecyzowania wad i zalet tej metody zdobywania wiedzy oraz czynników wpływających na wzrost jej popularności, przeprowadzono badania ankietowe.

Cele, w jakich Polacy wykorzystują internet. Internet coraz silniej wpływa na nasze funkcjonowanie. Z internetu korzystamy w pracy, a przede wszystkim w życiu prywatnym [5–6]. Na podstawie badań przeprowadzonych przez GUS można określić główne cele prywatnego korzystania z internetu przez Polaków. W 2017 r. wśród wszystkich ankietowanych znajdowały się osoby wykorzystujące internet w różnym stopniu dla realizacji celów wyszczególnionych w zamieszczonym poniżej zestawieniu.

- korzystanie z poczty elektronicznej (78,6% spośród wszystkich ankietowanych),
- wyszukiwanie informacji o towarach i usługach (76,8%),
- czytanie, pobieranie czasopism on-line (79,3%),
- korzystanie z serwisów społecznościowych (63,2%),
- korzystanie z usług bankowych (52,3%),
- telefonowanie przez internet (41,8%),
- korzystanie z informacji poświęconych turystyce (29,7%),
- pobieranie programów komputerowych (17,1%),
- szukanie pracy (15,3%),
- sprzedawanie towarów (20,4%).

Coraz częściej firmy wysyłają swoich pracowników na szkolenia związane z technologiami informacyjnymi i komunikacyjnymi. Przykładowo w 2016 r. wśród osób pracujących w finansach i ubezpieczeniach szkolenia tego typu odbyło prawie 46%. Najmniej osób było szkolonych z działu zajmującego się zakwaterowaniem i gastronomią bo zaledwie 4,1% [1].

E-learning jako forma kształcenia ustawicznego. Wykorzystanie kursów e-learningowych do zdobycia wiedzy staje się coraz powszechniejsze [7–8]. Taką formę kształcenia wybierają coraz częściej przedsiębiorcy dla swoich pracowników. Wynika to przede wszystkim z oszczędności finansowych. Pracownik, który zostaje oddelegowany w czasie pracy na szkolenie, to strata finansowa dla przedsiębiorstwa. W przypadku szkoleń e-learningowych pracownicy mogą opanować materiał w dowolnym czasie. Takie rozwiązanie jest korzystne dla obu stron: dla przedsiębiorcy – ze względu na brak kosztów związanych z oddelegowaniem pracownika, a dla pracownika – ze względu na różne sytuacje osobiste i rodzinne, które uniemożliwiają odbycie takiego szkolenia, szczególnie poza miejscem zamieszkania. Na uczelniach również coraz częściej korzysta się z tej formy prowadzenia zajęć [9–12]. Wynika to przede wszystkim z zalet tej formy kształcenia. Podstawową zaletą jest przede wszystkim dowolny i nieograniczony przez miejsce i czas dostęp do informacji [2, 11].

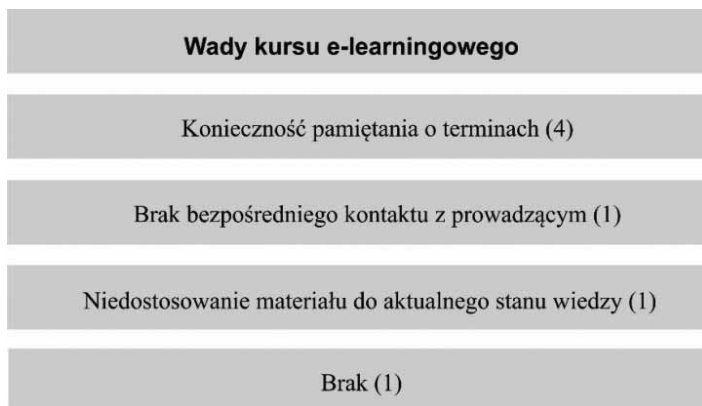
Wyniki badań. Badania przeprowadzono na grupie studentów Wydziału Inżynierii Materiałowej i Metalurgii Politechniki Śląskiej. W badaniach uczestniczyli studenci dwóch kierunków. Ankieta obejmowała 5 pytań zamkniętych dotyczących danych statystycznych oraz 6 pytań otwartych. Pytania otwarte, na podstawie których opracowano poniższy artykuł, zestawiono w tab. 1.

Tabela 1. Pytania otwarte, na które odpowiadali ankietowani

Lp.	Treść pytania
1	Jakie są największe wady korzystania z e-learningu?
2	Jakie są największe zalety korzystania z e-learningu?
3	Co zachęciłoby Cię do skorzystania z kursu e-learningowego?
4	Jakie elementy powinny się znaleźć w kursie (zajęciach) prowadzonym w formie e-learningu, żeby był dla Ciebie atrakcyjny (strona graficzna, merytoryczna)?
5	Jakie jest Twoje zdanie na sprawie łączenia w ramach jednego przedmiotu zajęć prowadzonych w tradycyjny sposób oraz w formie e-learningu?
6	Które z przedmiotów, twoim zdaniem uważasz, że powinny być prowadzone w formie e-learningowej?

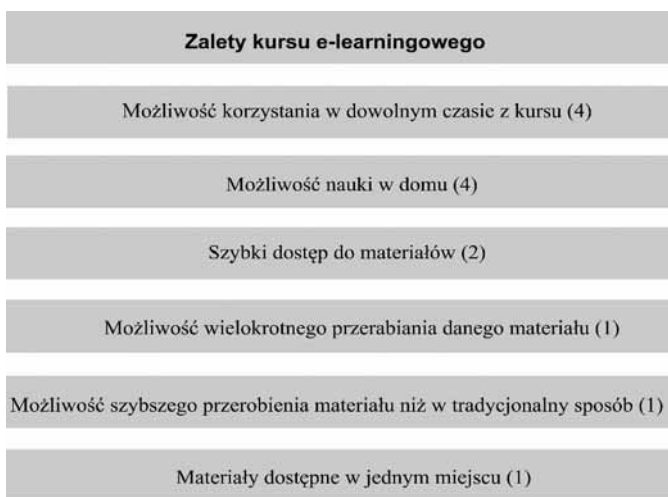
Wyniki ankiet zobrazowano na rys. 1–4, na których ujęto zdefiniowane przez ankietowanych wady i zalety tej metody kształcenia, czynniki mające wpływ na podjęcie decyzji co do korzystania z e-learningu oraz cechy atrakcyjnego kursu e-learningowego. Przy wynikach ankiet przedstawionych na rys. 1–4 w nawiasach podane zostały liczby, które odpowiadają tym samym odpowiedziom.

W badaniach uczestniczyło 25 osób (7 kobiet i 18 mężczyzn). Większość osób nie brała udziału jeszcze w żadnym kursie e-learningowym (15 osób). Osoby, które brały udział w dowolnym kursie e-learningowym, zwróciły uwagę przedstawione na rys. 1 wady takiego rodzaju kursu.



Rys. 1. Wady e-learningu wg ankietowanych

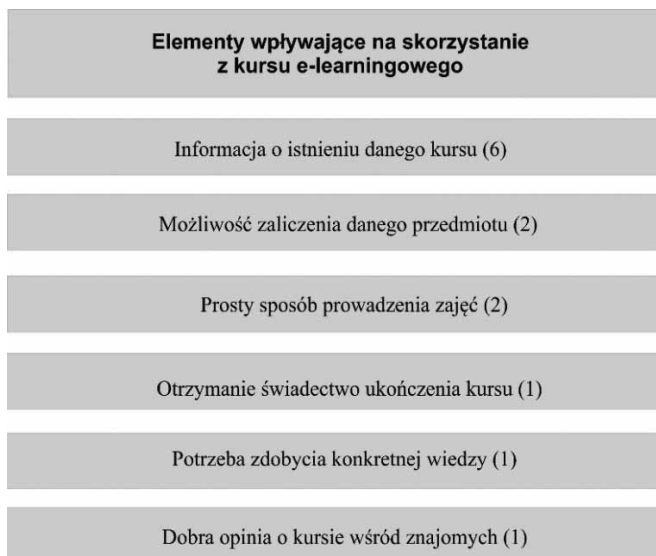
Ankietowani, którzy uczestniczyli już w kursie e-learningowym, wymieniali jako zalety elementy zestawione na rys. 2.



Rys. 2. Zalety e-learningu wg ankietowanych

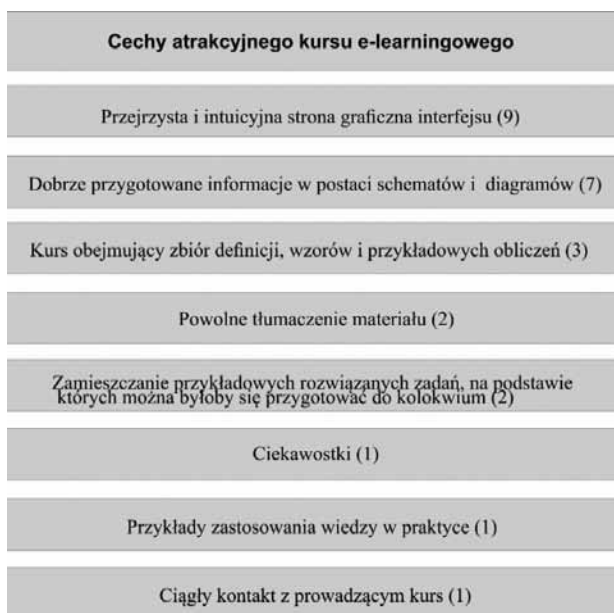
Studenci, którzy korzystali z zajęć e-learningowych, najczęściej tego samego dnia studiowali jednocześnie kilka zajęć, a kurs realizowali w ciągu kilku wejść na stronę (70% ankietowanych).

Do elementów, które zachęciłyby ankietowanych do skorzystania z danego kursu należą czynniki wymienione na rys. 3.



Rys. 3. Czynniki mające wpływ na korzystanie z kursu e-learningowego wg ankietowanych

Studentów zapytano również, co rozumieją przez pojęcie atrakcyjnego kursu e-learningowego. Wyniki badania zestawiono na rys. 4.



Rys. 4. Cechy atrakcyjnego kursu e-learningowego wg ankietowanych

Zapytano również studentów o to, jakie jest ich zdanie odnośnie do połączenia tej formy zajęć z zajęciami tradycyjnymi. Większość ankietowanych była za połączeniem zajęć w formie tradycyjnej z zajęciami w formie e-learningu. Tylko kilka osób było przeciwko zajęciom w formie e-learningu. Osoby te stwierdziły, że więcej można się dowiedzieć od wykładowcy. Osoby, które były za połączeniem tradycyjnej formy zajęć i e-learningu również zwróciły uwagę na ważną rolę wykładowcy. Ich zdaniem zajęcia teoretyczne mogłyby się odbywać w formie e-learningowej, ale nie ćwiczenia i laboratoria. Zdaniem uczestników ankiety na zajęciach z prowadzącym można byłoby wtedy zapytać o niezrozumiałe treści wykładu.

Podsumowanie. Ze względu na coraz częstsze korzystanie z internetu zajęcia w formie e-learningowej będą stanowiły coraz częstszą formę edukacji. Niemniej jednak korzystanie z tej formy zajęć jest ściśle związane z motywacją osoby uczestniczącej w kursie. Wynika to często z faktu, że osoba uczestnicząca w kursie musi mieć silną motywację wewnętrzną, aby go ukończyć.

Nie bez znaczenia jest tutaj treść i forma takiego kursu. Jak wynika z ankiet cechami, które zachęciłyby do korzystania z kursu e-learningowego, a w konsekwencji wpłynęłyby na motywację do ukończenia kursu, są przede wszystkim przyjazny interfejs platformy, ciekawie i w przejrzysty sposób przekazane treści, a także ciągły kontakt z prowadzącym zajęcia. Z pewnością ten ostatni element jest najtrudniejszy do realizacji z punktu widzenia wykładowcy. Oznacza on bowiem stałą konieczność odpowiadania na podobnie sformułowane pytania, a także dyspozycyjność. Zbyt długie oczekiwanie na odpowiedź z pewnością może być źródłem spadku motywacji w kontynuowaniu kursu.

Oprócz cech, które stanowią o atrakcyjności danego kursu, ważna jest także jego reklama. Nawet najlepszy kurs, który nie będzie odpowiednio zareklamowany, nie ma szans na zdobycie wielu uczestników.

Przeprowadzone badania pozwoliły wyróżnić dostrzegane przez studentów wady i zalety korzystania w procesie kształcenia z zajęć w formie e-learningu oraz cech atrakcyjnego kursu e-learningowego. Uzyskane rezultaty mogą stanowić pomoc dla osób podejmujących wysiłek opracowania kursów e-learningowych stanowiących uzupełnienie tradycyjnych form kształcenia lub w pewnej części zastępujących klasyczne wykłady i ćwiczenia. Na obecnym etapie badań skoncentrowano się na ujęciu opisowym bez szerszej analizy statystycznej. Tak przeprowadzone badania umożliwiają zdefiniowanie celów i zakresu dalszej analizy z uwzględnieniem ujęcia statystycznego. Rezultaty przeprowadzonej ankiety zapewniły możliwość wyspecyfikowania pytań szczegółowych do kolejnych badań ankietowych, których wyniki mogłyby być przedmiotem opracowania statystycznego dla większej grupy osób ankietowanych.

Bibliografia

1. https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5497/1/11/1/spoleczenstwo_informacyjne_w_polsce_wyniki_badan_statystycznych_z_lat_2013-2017.pdf (z dnia 24.07.2018).
2. Włodarczyk K., *E-learning jako element lifelong learning. Przykład społeczeństwa polskiego*. Studia i prace wydziału nauk ekonomicznych i zarządzania nr 39, t. 3, s. 397–409 (https://wneiz.pl/nauka_wneiz/sip/sip39-2015/SiP-39-t3-397.pdf).
3. Ritu Lohtia, Naveen Donthu, Idil Yaveroglu: *Evaluating the efficiency of Internet banner advertisements*. Journal of Business Research. Journal of Business Research 60 (2007), s. 365–370.
4. Holsapple C.W., Shih-Hui Hsiaob, Ram Pakathc: *Business social media analytics: Characterization and conceptual framework*. Decision Support Systems 110 (2018), s. 32–45.
5. Azainilb R., Haryakab U., Agusa F., Harsa Kridalaksana A. (2017), *User Satisfaction Model for e-Learning Using Smartphone*. Procedia Computer Science 116, s. 373–380.
6. Fulvio Castellaccia, Clara Viñas-Bardoletb (2019), *Internet use and job satisfaction*. Computers in Human Behavior 90 () s. 141–152.
7. Aparicio M., Bacao F., Oliveira T. (2016), *Cultural impacts on e-learning systems' success*. Internet and Higher Education 31 () 58–70.
8. Chang V. (2016), *Review and discussion: E-learning for academia and industry*. International Journal of Information Management 36, s. 476–485.
9. Ching-Ter Chang, Jeyhun Hajiyev, Chia-Rong Su (2017), *Examining the students' behavioral intention to use e-learning in Azerbaijan? The general extended technology acceptance model for e-learning approach*. Computers & Education 111, s. 128–143.
10. Cidrala W.A., Oliveirab T., Di Felicea M., Apariciob M. (2018), *E-learning success determinants: Brazilian empirical study*. Computers & Education 122, s. 273–290.
11. Abdullah Alhabeeba, Jennifer Rowleyb (2018), *E-learning critical success factors: Comparing perspectives from academic staff and students*. Computers & Education 127, s. 1–12.
12. Benta D., Bologaa G., Dzitaca S., Dzitaca I. (2015), *University Level Learning and Teaching via E-Learning Platforms*. Procedia Computer Science 55, s. 1366–1373.

dr inż. Anżelina MAREK – Politechnika Śląska, Wydział Inżynierii Materiałowej i Metalurgii, Instytut Inżynierii Materiałowej, e-mail: anzelina.marek@polsl.pl

dr inż. Anna JASIK – Politechnika Śląska, Wydział Inżynierii Materiałowej i Metalurgii, Instytut Inżynierii Materiałowej, e-mail: anna.jasik@polsl.pl

Innowacyjne metody kształcenia w edukacji ustawicznej na odległość. *Platforma Moodle*

Innovative methods of education
in distance learning. Good practices
of using the Moodle Platform

Słowa kluczowe: edukacja ustawiczna, kształcenie na odległość, dobra praktyka, *Platforma Moodle*, e-learning.

Key words: continuing education, distance learning, good practice, Moodle platform, e-learning.

Abstract: In the article, we present an application proposal of the Moodle platform in distance learning in adult continuing education. We present a rare solution. The participants of the project themselves, partners from the Czech Republic, Lithuania and Latvia, made modules as parts of the project, learning by themselves, while acquiring competences to teach in the environments of Poles staying abroad.

Wstęp. Poniższe rozważania będą zawierać próbę zaprezentowania dobrych praktyk w obrębie edukacji ustawicznej. Pozwolimy sobie zatem przywołać jakże często dzisiaj używany termin *kształcenie ustawiczne*. Warto zwrócić uwagę, iż kształcenie ustawiczne jest to dotycząca osób dorosłych (Knowles, Holton, Swanson, 2014, s. 17–22) część uczenia się przez całe życie rozumianego jako całość aktywności poznawczych podejmowanych w trakcie życia z myślą o pogłębianiu wiedzy, umiejętności lub kwalifikacji (z przyczyn osobistych, społecznych lub zawodowych) (Tissot, 2004, s. 103). Celem niniejszego artykułu jest próba zaprezentowania innowacyjnej metody edukacji w obrębie edukacji ustawicznej jako dobrej praktyki, która powstała w ramach projektu Erasmus+ realizowanego przez Akademię WSB. Wnioskodawca i partnerzy projektu zakładali że metoda ta pozwoli na zaangażowanie się w proces edukacji Polaków mieszkających poza granicami kraju. Zaangażowanie, jego poziom stanowić będzie element procesu rozwoju i samokształcenia (Kuvass, 2006, s. 504–522) ludzi dorosłych, starszych i młodzieży, którzy będą chcieli uczyć się, lub doskonalić np. naukę języka polskiego, kompetencji IST, przedsiębiorczości. W naszej opinii wpisujemy się w działania Komisji Europejskiej opublikowane w dokumencie roboczym w 2001 r.

w zakresie upowszechniania dobrych praktyk w edukacji ustawicznej. (National actionn to implement Lifelong Learning In Europe, Brusseles, 2001 http://www.indire.it/lucabus/lkmw_file?eurydice/iniziativa_nazionali_III_EN.pdf).

E-learning w kształceniu ustawicznym. Dzisiaj jesteśmy „świadkami zacierania się granic między tradycyjnie pojmowanym światem realnym a światem wirtualnym. Niejako wbrew klasycznej i słownikowej interpretacji świat wirtualny przestał być nie-realnym „światem na niby” (Morbiter, 2017).

Te dwa światy przenikają się coraz silniej, we wszystkich sferach życia człowieka (fizyczna, psychiczna, społeczna i duchowa) (Gaś, 2006, s. 22). Ze sferami rozwoju związana jest nierozzerwalnie edukacja ustawiczna, w ramach której między innymi w procesie dydaktycznym nabywamy wiedzę, umiejętności i kształtujemy kompetencje do prowadzenia zdrowego stylu życia, odpowiedzialności za siebie i swój stosunek do świata, wywiązywania się z pełnionych ról społecznych i przygotowywania do pełnienia nowych, posiadania konstruktywnego systemu wartości, oraz poczucia sensu istnienia. Warto w tym miejscu przywołać pojęcie uczenie się: „to proces zamierzonego nabywania przez uczący się podmiot określonych wiadomości, umiejętności i nawyków, dokonujący się w toku bezpośredniego i pośredniego poznawania rzeczywistości” (Kupisiewicz, 2005, s. 2).

Proces dydaktyczny zawsze wymagał systematycznego wsparcia różnymi technologiami, a w ostatnim okresie technologiami informacyjnymi. Jak pisze jeden ze współautorów niniejszego tekstu wspólnie z Januszem Morbiterem: „Kształcenie zdalne potrzebuje interdyscyplinarnych rozwiązań, z uwagi na proces kształcenia indywidualnego, grupowego bez kontaktu, w warunkach tzw. rozproszenia sieciowego. Kształcenie zdalne jest komponentem procesu uczenia się. Problematyka ta wymaga rozwiązań w zakresie metodyki kształcenia. Całokształt działań związanych z planowaniem, przygotowaniem, organizacją i realizacją zdalnego kształcenia powinien odpowiadać kulturze i profilowi uczestników w procesie dydaktycznym. Przygotowując kształcenie zdalne, należy uwzględnić pewne zasady” (Morbiter, Walancik, 2018, s. 3). E-learning współcześnie staje się jest jedną z wielu form dydaktycznych, ale trzeba przyznać, że jest to najbardziej rozwojowa forma edukacji. Nie zastąpi on tradycyjnego kształcenia, ale zapewne je zdominuje. Należy liczyć się z istotnymi zmianami w funkcjonowaniu edukacji we wszystkich jej formach. Kształcenie zdalne – e-learning bardzo dobrze realizuje proces kształcenia, uzupełniając jego tradycyjny model. E-learning to tylko jeden z elementów edukacji. Edukacja w czasie rzeczywistym dotyczy znacznie obszerniejszego zasięgu usług, niż może zaoferować e-learning. W ujęciu ogólnym e-learning to „szeroki zakres aplikacji i procesów przekazywania wiedzy i umiejętności z wykorzystaniem technologii komputerowych” (Rajs, 2010 s. 175). Termin ten pojmowany jest również jako „nauczanie na odległość za pośrednictwem mediów elektronicznych oraz interaktywna metoda kształcenia wykorzystująca najnowsze osiągnięcia technologii informatycznej” (Siemińska-Łosko, 2006, s. 147). Według Marka Hyli e-learning to metoda kształcenia „podporządkowana określone mu celowi szkoleniowemu,

elektroniczny zasób treści przeznaczony do samodzielnego wykorzystania wyposażony w elementy nawigacyjne” (Hyla, 2005, s. 144). Warto w tej części przytoczyć ujęcie całościowe/kompleksowe e-learningu jako nauczania na odległość, jakie przedstawił Mirosław J. Kubiak. Według cytowanego autora „nauczanie na odległość jest to metoda prowadzenia procesu dydaktycznego w warunkach, gdy nauczyciele i uczniowie (studenci) są od siebie oddaleni (czasami znacznie) i nie znajdują się w tym samym miejscu, stosując do przekazywania informacji – oprócz tradycyjnych sposobów komunikowania się – również współczesne, bardzo nowoczesne technologie telekomunikacyjne, przesyłając: głos, obraz wideo, komputerowe dane oraz materiały drukowane. Współczesne technologie umożliwiają również bezpośredni kontakt w czasie rzeczywistym pomiędzy nauczycielem a uczniem za pomocą audio- lub wideokonferencji, niezależnie od odległości, jaka ich dzieli” (Kubiak, 2000, s. 11). Można spotkać się jeszcze z opinią nieprzychylną kształceniu zdalnemu. Stanowisko takie wynika z traktowania tej formy kształcenia jako konkurencyjnej dla tradycyjnych form kształcenia. Dzisiaj ta forma jednak odniosła sukces, na który w głównej mierze wpłynęła elastyczność nauczania, którą należy rozumieć jako:

- naukę w dowolnym miejscu i czasie,
- dowolną liczebność grupy,
- indywidualizację nauczania,
- wychodzenie naprzeciw potrzebom ucznia,
- aktualność szkoleń (Kiliszewski, 2003).

W tej części rozważań warto zwrócić uwagę na to, co jest szczególnie dobrze wi doczne i współcześnie możliwe, że procesy edukacyjne zachodzą w dużej mierze poza formalnymi instytucjami, jakimi są przedszkola, szkoły i uczelnie. To przede wszystkim narzędzia nowych technologii oraz łatwy, szybki i powszechny dostęp do internetu powodują, że uczyć się można wszędzie i o dowolnej porze.

Dla realizacji procesu edukacji zdalnej ważne są narzędzia. Narzędzia to przedmioty lub urządzenia służące do bezpośredniego oddziaływania na realizowany proces. Narzędzia w zdalnej edukacji mają zapewnić przeprowadzenie procesu kształcenia jak i zapewnić jego dobrą jakość. Pozwalają one nam nie tylko utrzymywać i usprawniać komunikację pomiędzy uczestnikami kształcenia, integrować i motywować słuchaczy do kształcenia, ale także usprawniać pracę nad kursami, obieg dokumentów. Takim narzędziem jest „Platforma e-learningowa”. Rewolucyjny rozwój internetu, następująca cyfryzacja społeczeństwa spowodowały rozwój zdalnych usług edukacyjnych. Jeżeli odwołamy się do terminologii „Platforma – e-learningowa”, to możemy mówić, iż stanowią ją rozbudowane aplikacje, które pozwalają tworzyć, prowadzić i administrować kursami edukacyjnymi w ramach kształcenia zdalnego. W rzeczywistości platforma e-learningowa stanowi zintegrowany zestaw narzędzi informatycznych pozwalających na realizowanie kształcenia na odległość.

Oferta współczesnego rynku narzędzi ICT w zakresie platform e-learningowych jest duża. W systemie komercyjnym możemy zakupić wybrany model lub skorzystać w systemie open source (darmowym) z proponowanej licencji. Platformy w systemie

open source spełniają wymogi do realizowania kształcenia kursowego. Na świecie i w kraju dużą popularnością cieszy się platforma e-learningowa Moodle. Aktualnie „Moodle jest rozprowadzany za darmo jako otwarte oprogramowanie (*open source*) zgodnie z licencją GNU GPL”. Najbardziej popularne platformy e-learningowe to: Sakai, LRN, Claroline, Dokeos, Microsoft Class Server, Lotus Learning Space (<https://pl.wikipedia.org/wiki/Moodle>, 2018).

Oferowane platformy w zasadzie wyposażone są we własne edytory tekstów, grafiki i strony internetowe. Takie oprzyrządowanie pozwala na tworzenie materiałów dydaktycznych bezpośrednio na platformie. Zazwyczaj każda z platform ma własny zestaw „narzędzi” do tworzenia różnorodnych ćwiczeń i aktywności dla uczestników kształcenia. Pozwalają one wzbogacać treści, np. tworzyć na platformie interesujące testy, quizy, konkursy, zadania. Można materiały dydaktyczne, które są gromadzone na platformie wykonywać w innych systemach i gotowe przesyłać na platformę. Platformy e-learningowe mogą/są z powodzeniem wykorzystywane w systemie e-learningu. Współcześnie to jedna z wielu form dydaktycznych w kształceniu. Staje się najbardziej rozwijową formą edukacji w systemie szkolnym i pozaszkolnym, w edukacji ustawicznej.

Założenie metodologiczne i organizacja badań. W prezentowanym przypadku jako podstawową metodę badawczą wykorzystano studium przypadku *Case study*. Jak pisze A. Langley i I. Royer (Loangley, Royer, 2003) w badaniach opartych na wykorzystaniu studium przypadku instrumentalnie (są jeszcze badania przypadków wewnętrzne ang. *intrinsic*) badania takie dostarczają danych i pozwalają na generalizację. W tej sytuacji studium przypadku pozwoliło na interpretowanie działań społecznych, jaką zapewne jest wykorzystanie w kształceniu ustawicznym innowacyjnej metody nauczania z wykorzystaniem *Platformy Moodle* łącznie z testowaniem przyjętych założeń w rzeczywistości. Warto wspomnieć, iż wykorzystane studium przypadku daje trzy jakże ważne korzyści: motywację, inspirację i ilustrację działania. W prezentowanym przypadku będzie to analiza realizacji przyjętej koncepcji kształcenia ustawicznego określonych grup społecznych z wykorzystaniem *Platformy Moodle*. Dodatkowo skorzystano z techniki/metody wywiadu (Babbie, 2001, s. 67), obserwacji, która może „przybierać wiele różnych form; jest jednocześnie najbardziej prymitywną i najbardziej nowoczesną z technik badawczych” (Goode, Hatt, (w:) Nowak, 1965, s. 45).

Warto zaznaczyć że niezależnie w ramach samej realizacji działania korzystano z metody sondażu diagnostycznego, gdzie „z góry zakładamy, iż implicite zawiera ona w sobie pewne metody zdobywania i opracowania danych osobowych za pomocą kwestionariusza” (Nowak, 2011, s. 47). Celem analizy studium przypadku *Case study*, na przykładzie programu *Wiedza bez barier – innowacyjne metody kształcenia osób dorosłych* było poznanie i opis: Jak można wykorzystać innowacyjne metody kształcenia w edukacji osób dorosłych w edukacji ustawicznej?

W ramach samego projektu prowadzono badania sondażowe. Celem tych badań było poznanie oczekiwań potencjalnych odbiorców kursów. Jak przygotować kursy e-learningowe, aby służyły rozwijaniu niezbędnych kompetencji takich jak umiejętność

posługiwania się j. polskim, znajomość podstaw przedsiębiorczości i finansów oraz podstaw technologii informacyjnej? Diagnozę oczekiwań w środowiskach Polaków mieszkających poza granicami kraju wykonano techniką ankiety. W tym celu skonstruowano kwestionariusz ankiety, konsultując go na pierwszym spotkaniu sieciowym z partnerami projektu. Kwestionariusz zawierał 4 grupy pytań. W pierwszej pytania dotyczyły umiejętności badanych dotyczących korzystania z narzędzi informatycznych. Drugi blok odnosił się do modułu z zakresu języka polskiego, trzeci z przedsiębiorczości, czwarty obejmował pytania z modułu technologii informacyjnej. Badania przeprowadzili w swoich macierzystych organizacjach koordynatorzy lokalni (Republika Czeska, Litwa, Łotwa i Polska), w styczniu i lutym 2017 r. W badaniu wzięły udział osoby w przedziale wiekowym 25–60 lat, przy czym 75% badanych to osoby w wieku w przedziale 55–70 roku życia, 25% osoby w wieku 25–45. W badaniu wzięło udział 127 osób.

Platforma e-learningowe w edukacji ustawicznej¹. Do realizacji kształcenia pozaformalnego osób dorosłych, powstały zespoły projektowe partnerów biorących udział w działaniu. Członkami/partnerami w działaniu byli przedstawiciele Polskiego Związku Kulturalno-Oświatowego (PZKO) w Republice Czeskiej, Stowarzyszenia Naukowców Polskich Litwy (SNPL), Polskiego Związku Polaków na Łotwie, Oddział Związku w Jekabpilsie, Stowarzyszenie Polaków „Rodacy” w Jekabpilsie i lidera Akademii WSB. Warto wskazać, że do kształcenia ustawicznego pozaformalnego powstała platforma e-learningowa www.wiedzabezbarier.eu. Na platformie zamieszczono trzy kursy o zróżnicowanej ilości modułów: z języka polskiego, kompetencji ICT i przedsiębiorczości. Komunikacja dotycząca technicznej obsługi platformy z członkami zespołów projektowych odbywała się poprzez fora dyskusyjne na platformie e-learningowej www.wiedzabezbaier.eu oraz telefonicznie i mailowo.

W celu poznania oczekiwań potencjalnych odbiorców kursów przeprowadzono badania sondażowe. Wyniki badań potwierdziły, że ludzie starsi nie zatracają plastyczności w uczeniu i rozwoju zdolności, które zapewniają im pomyślne funkcjonowanie (Trempała, 2015, s. 31–45). W badanym przypadku znaczenie dla tej grupy ma nauka języka polskiego, jego doskonalenie, jak i to, co jest charakterystyczne dla współczesnej rzeczywistości – nabywanie kompetencji ICT, jak i przedsiębiorczości. Nauczenie ich pozwoli na pokonywanie trudności i barier życia codziennego (Aleksander, 1992, s. 333–335). Dla badanych, co podkreślali również w trakcie spotkań sieciujących, takie uczestnictwo pozwala im na aktualizację wiedzy związanej z aktywnością zawodową. Uczestnicy badania podkreślali, iż ich aktywność edukacyjna była dotychczas ograniczana z różnych powodów (zob. Aleksander, 2016, s. 12). Oczekiwania badanych poszczególnych państw były zróżnicowane. W rozważaniach przytoczono różnice

¹ Projekt *Wiedza bez barier – innowacyjne metody nauczania osób dorosłych* zrealizowano w ramach programu Erasmus+, Akcja kluczowa: Wsparcie na rzecz innowacji i wymiany dobrych praktyk, Akcja Partnerstwa: strategiczne, Typ akcji: Partnerstwa strategiczne na rzecz edukacji osób dorosłych, Główne cele projektu: Rozwój innowacji, Konkurs 2016.

dotyczące kursu języka polskiego, który został przygotowany i dostosowany do oczekiwań środowisk. W zakresie kursu języka polskiego na Litwie badani podkreśli, iż w większości Polacy mieszkający na Litwie bardzo dobrze lub dobrze posługują się językiem polskim. Zatem nie widzieli potrzeby, aby kurs języka polskiego przygotowywany przez nich dla ich odbiorców był na poziomie podstawowym, tylko na poziomie doskonalenia umiejętności leksykalnych. W rezultacie analizy wyników zaproponowano, aby kurs składał się z 4 modułów:

- Wstęp.
- Ciekawostki.
- Składniowe dylematy.
- Frazeologiczne kłopoty.

Polacy mieszkający na Łotwie oczekiwali podstawowej formuły edukacji języka polskiego. Oczekiwali, aby kurs na Łotwie był na podstawowym poziomie. Zaproponowano, aby kurs składał się z 4 modułów:

- Język polski dla każdego.
- Zanim zaczniesz się uczyć.
- Instrukcje metodyczne.
- Zasady pracy w kursie.

Analiza oczekiwań Polaków mieszkających w Republice Czeskiej wykazała, że oczekują oni realizacji kursu podstawowego z języka polskiego, a w tym języka młodzieżowego, ale też modułów ukierunkowanych na poprawność językową, wraz z pogotowiem językowym, tłumaczem językowym. Dodatkowo uwzględniając oczekiwania Polaków mieszkających w regionie Śląska Cieszyńskiego oczekują dodatkowych modułów takich jak np. regionalna kuchnia polska. Zaproponowany kurs składał się z następujących modułów:

- Poprawność językowa.
- Błędy wynikające z dwujęzyczności.
- Konserwatyzm Polaków na Zaolziu.
- Grzeczność na co dzień – podstawowe różnice w etykiecie.
- Trędy w rozwoju języka polskiego.
- Ortografia.

Kursy z języka polskiego uczestnicy przygotowywali samodzielnie. Poszczególne moduły przygotowywane były przez zespoły projektowe i omawiane w trakcie spotkań sieciujących u poszczególnych parterów. Następnie kursy były testowane na platformie. Pozostałe kursy były przygotowane przez uczestników ze znacznym udziałem mentorów.

Trzeba dodać, iż oczekiwania badanych w zakresie dwóch pozostałych kursów były zbieżne. W zakresie kursu przedsiębiorczości badani oczekiwali, aby moduły zawierały np. podstawowe etapy tworzenia organizacji o charakterze gospodarczym małych firm (produkcji, handlu czy świadczenia usług). Określono, iż celem poznawczym kursu będzie zapoznanie Uczestników z etapami tworzenia niezależnych podmiotów gospodarczych – własnej firmy, natomiast celem praktycznym kursu będzie prezentacja aktualnych

warunków inicjowania działalności gospodarczej, form i sposobów organizowania firm, a także pobudzenie „ducha przedsiębiorczości” wśród Uczestników kursu. Można wnioskować, iż Uczestnicy oczekiwali w ramach tego kursu wiadomości z zakresu innowacji, działań miękkich związanych z przełamaniem stereotypu, lęku iż własna działalność jest niemożliwa, trudna ze względu na bariery wiekowe, prawne, językowe i inne.

W zakresie technologii ICT oczekiwania były również zbieżne. Zdecydowana większość uczestników (75%) posiadała umiejętności na poziomie podstawowym z zakresu korzystania i wykorzystania narzędzi informacyjnych. Zatem przygotowywany kurs zawierał 11 modułów, od podstawowego związanego ze znajomością komputera, edytora tekstów, obsługi prezentacji, przeglądarek internetowych poprzez arkusze kalkulacyjne, radzenie sobie z wirusami, obsługę komunikatorów, po zakupy i płatności przez internet.

Podsumowanie. Pierwszy kurs korespondencyjny odnotowano w roku 1728 roku w Stanach Zjednoczonych.

Na czym zatem polegała innowacyjność działania w edukacji ustawicznej w kształceniu na odległość w prezentowanym przykładzie? Ta innowacyjność to wykorzystanie e-learningu i narzędzia, jakim była *Platforma Moodle* dedykowana dla edukacji pozaformalnej osób dorosłych w przedstawianych kursach dostosowanych do wieku odbiorców, ich poziomu umiejętności i posiadanych kompetencji w zakresie posługiwania się narzędziami ICT, przygotowania e-podręczników dla twórców jak i użytkowników platformy oraz metodyki kształcenia pozaformalnego. Warto również wspomnieć o działaniach upowszechniających innowacyjną metodę kształcenia w partnerstwie naukowo-społecznym, a ściślej naukowo-prywatno-partnerskim, co jest swoistego rodzaju rzadkością, w zasadzie niespotkanym działaniem. Na pewno warto dokonywać transferu wiedzy na poziomie użytkowników platformy, poprzez dodawanie kolejnych autorskich kursów związanych np. z historią, kulturą, osobistymi zainteresowaniami. Tworzenie dodatkowych kursów autorskich (Kuchnia polska po czesku, Kuchnia polska po łotewsku, służy doskonaleniu umiejętności i nabywaniu nowych kompetencji w zakresie samodzielnego projektowania i przygotowania kursów i wykorzystania ich w edukacji ustawicznej, a także komunikowania się i zarządzania zasobami platformy. Wartością dodaną jest bezpłatne udostępnienie platformy dla innych krajów, tak aby Polacy mieszkający za granicami mogli z niej korzystać dzięki upowszechnieniu jej wyników wśród organizacji polonijnych na świecie. Warto tego typu narzędzia wykorzystywać w edukacji ustawicznej, ich zalety są niewątpliwie nie do oceny, w szczególności kiedy uczestnicy są z różnych krajów, na różnym poziomie znajomości języka komunikacji i posiadają zróżnicowany poziom umiejętności w zakresie ICT. Warto w tym miejscu wspomnieć o zaletach e-learningu. Można do nich zaliczyć:

- zwiększenie zasięgu kształcenia w zasadzie bez ograniczeń terytorialnych,
- możliwość prowadzenia edukacji w dowolnym miejscu i czasie,
- ułatwienie komunikacji między uczniami i nauczycielem, ekspertem, mentorem,
- dostosowanie kursów do potrzeb uczniów,

- dostosowanie nauki do tempa uczniów,
- zróżnicowanie/urozmaicenie kursów dzięki zastosowaniu technologii ICT,
- czas pracy uczniów dostosowany do oczekiwań,
- zminimalizowanie strachu i nieśmiałości, które mogą pojawić się w tradycyjnym nauczaniu,
- indywidualna kontrola i nadzór każdego ucznia z osobna,
- zindywidualizowany proces kształcenia,
- samodzielne wybranie preferowanej formy dostarczania wiedzy,
- możliwości ponownego korzystania z kursów w trakcie realizacji,
- zyski organizacyjne w przypadku edukacji rozproszonej przy ciągle zmieniających się słuchaczach,
- zdalne rozwijanie relacji międzyludzkich przy zastosowaniu narzędzi ICT,
- tworzenie grup wzajemnej pomocy,
- opłacalność i amortyzacja nakładów inwestycyjnych,
- korzyści finansowe dla organizatorów szkolenia (brak honorarium trenera, brak kosztów wynajmu sali, transportu, zakwaterowania, wyżywienia i tym podobnych, brak dezorganizacji pracy działów firmy),
- oszczędność czasu (brak dojazdów do miejsca szkolenia lub nauki; nie trzeba odrywać się od swoich codziennych zajęć),
- lepsza możliwość kontroli szkolenia przez organizatora (Morbitzer, Walancik 2018, s. 12, Białobłocki, Moroz, 2006, s.156).

Samo narzędzie *Platforma Moodle* jest bezpłatne, co jest nie bez znaczenia przy organizacji edukacji przez organizacje, stowarzyszenia, grupy wsparcia.

Warto, aby twórcy przy przygotowaniu kursów, organizacji kształcenia na odległość pamiętali, iż – podobnie jak każde działanie – kształcenie na odległość ma zarówno swoje zalety, jak i wady. Jako wady e-learningu wymienia się:

- brak osobistego kontaktu nauczyciela z uczniem,
- odczucie odosobnienia nauczyciela i ucznia uczestniczących w szkoleniu,
- ograniczona komunikacja niewerbalna,
- trudności w utrzymaniu aktywności na zajęciach, brak bezpośredniego kontaktu pomiędzy nauczycielem a uczniem,
- trudności w zachowaniu systematyczności – brak obowiązku uczestnictwa w zajęciach,
- powtarzalność – w przypadku słabej jakości kursu obniżanie poziomu kształcenia,
- czasochłonność – opracowanie wymaga zdecydowanie więcej czasu niż przygotowanie materiałów w PowerPoincie lub wydrukowanie wykładu, ćwiczeń,
- wymagający dużego nakładu pracy w opracowaniu materiałów w formie e-learningu (praca indywidualna lub zespołowa), (metodyk, grafik, programista),
- bariera mentalna – obawy nauczycieli i uczących się, że nie posiadają odpowiednich umiejętności w zakresie ICT, aby samodzielnie poradzić sobie z korzystaniem z nich w procesie kształcenia,
- bariera technologiczna – wymaga posiadania podstawowego sprzętu informatycznego wraz z oprogramowaniem lub dostępu do niego,

- brak samodzielności – kształcenie to w większym stopniu umożliwia plagiowanie, ściąganie,
- dodatkowa inwestycja,
- uzależnienie od wykonawcy kursów.

Współczesny świat, który charakteryzuje się złożonymi i dynamicznymi przemianami, stawia również przed edukacją ustawiczną coraz to nowe i większe wyzwania. Zatem kształcenie na odległość z wykorzystaniem narzędzi ICT wpisuje się w te działania. Kształcenie na odległość ma swoją specyfikę. Wymaga narzędzi informatycznych, umiejętności i dodatkowych kompetencji oraz zaangażowania zarówno po stronie nauczyciela, jak i uczącego się, bez tego może okazać się mało efektywne, ale jest na pewno ofertą interesującą, uzupełniającą, a w niektórych obszarach podstawowa w kształceniu ustawicznym pozaformalnym (Morbiter, Walancik 2018, s. 13, Przybyła, Ratalewska, 2012).

Bibliografia

1. Aleksander T. (2016), *Praca zawodowa stymulatorem dalszego kształcenia*, Edukacja ustawiczna dorosłych Polish Journal of Continuing Education nr 2(93).
2. Aleksandre T. (1992), *Potrzeby kulturalno-oświatowe ludzi dorosłych*, (w:) *Wprowadzenie do pedagogii dorosłych*, pod red. T. Wujka, PWN, Warszawa.
3. Babbie E.R. (2001), *The Practice of Social Reserch*, Wadsworth/Thomson Learnig. All Rights Reserved.
4. Białobłocki T., Moroz J. (2006), *Nowoczesne techniki informacji i komunikacji – ich rozwój i zastosowanie*, (w:) *Spółeczeństwo informacyjne*, (red.), M. Witkowska, K. Cholawo-Sośnowska, Warszawa
5. Gaś Z. (2006), *Profilaktyka w Szkole*, Wydawnictwa Szkole i Pedagogiczne Spółka Akcyjna, Warszawa.
6. Goode W.J., Hatt P.K, *Obserwacja*, (w:) S. Nowak, *Metody badań socjologicznych*, PWN, Warszawa.
7. Hyla M. (2005), *Przewodnik po e-learningu. Szkolenia*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.
8. Kiliszewski M. (2003), *E-learning jako nowoczesny system zarządzania nauczaniem*, (w:) *Praktyka zarządzania nowoczesnym przedsiębiorstwem*, (red.), M. Fertach, S. Trzcieliński, Poznań.
9. Kuvass B. (2006), *Performance appraisal satisfaction and employee autcomes: mediatingand moderating roles of work motivation*, The Interotionale Journal of Human Resource Managment, 17 (3).
10. Knowles M.S., Holton E.F., Swanson RA. (2014), *The adalt learner:The definitive classic in adult education an human resource development*, Routledge.
11. Kubiak M.J. (2000), *Wirtualna edukacja*, Wydawnictwo MIKOM, Warszawa.
12. Kupisiewicz Cz. (2005), *Podstawy Dydaktyki*, WSiP, Warszawa.
13. Loangley A., (2003), Royer I., *Perspectives on Doing Case Study*. Resarch In Organizations,” M@n@gement”, Vol. 9, No. 3.
14. Morbiter J. (2017), *Edukacja medialna a wykorzystanie technologii przez male dzieci*, (w:) *Male dzieci w świecie technologii informacyjno-komunikacyjnych. Pomiędzy utopijnymi*

korzyściami a przesadzonymi zagrożeniami. Pod red. J. Pyżalskiego. Wydawnictwo „Eter”, Łódź.

15. Nowak S. (2011), *Metodologia badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
16. Trempała J. (2015), *Dyskryminacja ze względu na wiek a funkcjonowanie i rozwój ludzi starszych*, Zeszyty Naukowe WSHE, Tom XL, Włocławek.
17. Rajs R. (2010), *Narzędzia e-learningu wspomagające proces edukacji informatycznej w odniesieniu do progresu wiedzy informatycznej wśród słabszych studentów*, Edukacja – Technika – Informatyka nr /1/ 2.
18. Siemińska-Łosko A. (2006), *Interakcje w e-learningu*, (w:) *Nowe technologie w kształceniu na odległość: II Krajowa Konferencja Naukowa*, Koszalin – Osieki 5–7 października 2006, materiały konferencyjne, (red.), T. Królikowski, W. Susłow, B. Bałasza, Wydaw. Politechniki Koszalińskiej, Koszalin.
19. Tissot P. (2004), *Terminology of vocational training policy. A multilingual glossary for an enlarged Europe*, Office for official Publications of the European Communities, Luxembourg
20. Przybyła W., Ratalewska M. (2012), *Poradnik dla projektujących kursy e-learningowe*, Krajowy Ośrodek Wsparcia Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa.
21. Zieliński Z.E. (2008), *Przegląd narzędzi informatycznych wspomagających tworzenie kursów (e-learning)*, Wyższa Szkoła Handlowa im. Bolesława, Markowskiego w Kielcach, Zeszyty naukowe 8, T. 2, Świętokrzyskie Centrum Edukacji na Odległość, Kielce.
22. <https://pl.wikipedia.org/wiki/Moodle> (dostęp:28.10.2018).
23. National action plan to implement Lifelong Learning In Europe, Brussels, 2001 http://www.indire.it/lucabus/lkmw_file?eurydice/iniziativa_nazionali_III_EN.pdf(dostęp:28.10.2018).
24. Kompendium wiedzy o sieciach, NetWorld Akademia [a:] <http://www.wiedzanet.pl>, (dostęp:18.10.2018).
25. Morbitzer J., Walancik M. (2018), *E-podręcznik. Vademecum dla twórców kursów e-learningowych*, http://www.wiedzabezbarier.eu/pluginfile.php?file=%2F4201%2Fmod_resource%2Fcontent%2F3%2FVADEMECUM%20-%20Podstawy%20korzystania%20z%20platformy%20Moodle.pdf, (dostęp:18.10.2018).

dr hab. Marek WALANCIK, prof. WSB – Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej,
e-mail: mwalancik@wsb.edu.pl

doc. dr hab. Barbara DWILEWICZ – Litewski Uniwersytet Edukologiczny w Wilnie

Procesy nauczania i uczenia się

Stefan T. KWIATKOWSKI

Czynniki warunkujące radzenie sobie nauczycieli szkół podstawowych z wyzwaniami zawodowymi – relacja z badań

Factors determining the ability of primary school teachers to cope with professional challenges – research results

Słowa kluczowe: nauczyciel, stres, stabilność emocjonalna, praca pod presją, pewność siebie.

Key words: teacher, stress, emotional stability, ability to work under pressure, self-confidence.

Abstract: The article presents the results of research aimed at diagnosing the level of the following factors, crucial from the perspective of coping with stress and dealing with difficult situations: emotional stability, ability to work under pressure and self-confidence. The study involved primary school teachers (N = 142). The collected data showed that the tested sample was dominated by people with an average intensity of each of the distinguished factors (while in every case the high score is the most desirable), and moreover, that it included a large group of teachers characterized by an undesirable, low level of each of them. Comparative analyzes revealed, in turn, that there were no statistically significant differences between the groups of teachers distinguished by the degree of their career advancement (the level of their professional promotion) in terms of the considered variables. The study also included correlation analyzes, which showed that there were statistically significant, positive relationships between the level of the considered variables and the intensity of other stress moderators: emotional intelligence, internal locus of control and components of social competences.

Wprowadzenie. Codzienna praca w zawodzie nauczyciela zaliczamy, co oczywiste ze względu na jego specyfikę, do grupy zawodów społecznych, a wśród nich do stosunkowo wąskiej grupy znacznie bardziej wymagających profesji pomocowych

(por. Pyżalski, 2007, s. 15–19), związana jest bardzo często z doświadczaniem przez poszczególnych jego przedstawicieli silnego stresu zawodowego (por. Kyriacou, 2001, s. 27–34; Morgan i Nic Craith, 2015; Ogińska-Bulik, 2005; Pyżalski, 2010; Szczepankowska, 2007). Wynika on z jednej strony bez wątpienia, z nieprzewidywalności i niepowtarzalności sytuacji edukacyjnych (por. Nowak-Dziemianowicz, 2012, s. 155–156), sprawiających, że każdy dzień spędzony w pracy szkolnej może być ujmowany w kategoriach wyzwania (lub zagrożenia) (por. Heszen, 2014, s. 29), a każda prowadzona w jego toku lekcja i wszystkie odbywające się w jej trakcie interakcje mają w sobie pewien pierwiastek wyjątkowości. A zatem to właśnie owa edukacyjna niedookreśloność – sprawiająca, że nastawienie na codzienne korzystanie z rozmaitych schematów i skryptów postępowania oraz z różnorodnych algorytmów, gwarantujących powodzenie w sytuacjach wymagających działań opartych o zasadę techniczną (por. Koziński, 1995, s. 110–111), zdaje się być w przypadku nauczycieli podejmujących przede wszystkim działania bazujące na zasadzie twórczej (por. Kwiatkowska, 2008, s. 20–21) dalece nieuzasadnione – stanowić może niewątpliwie poważne zagrożenie dla ogólnie pojmowanego dobrostanu przedstawicieli tej grupy zawodowej. Jest ona bowiem potencjalnym źródłem silnych negatywnych napięć stanowiących rezultat konieczności ustawicznego kontrolowania bieżącej sytuacji w sposób, który – w razie potrzeby – powinien umożliwić danemu nauczycielowi dokonanie takich modyfikacji własnej aktywności, które pozwolą mu na adekwatną odpowiedź na stale zmieniające się wymagania szkolnego otoczenia społecznego – ze szczególnym uwzględnieniem działań podejmowanych przez uczniów oraz licznych współpracowników (pozostałych nauczycieli zatrudnionych w danej placówce oświatowej) – które generować mogą rozliczne sytuacje trudne, przyczyniające się do wzrostu odczuwanego przez nauczyciela napięcia. Z drugiej strony, podejmując się rozważań odnoszących się do zjawiska nauczycielskiego stresu, nie sposób jest nie wspomnieć o stale rozszerzającym się katalogu kierowanych ku nauczycielom wymagań i powierzanych im obowiązków (por. Kwiatkowski, 2017c, s. 126–136), których optymalne wypełnienie, satysfakcjonujące każdą z wielu stron zaangażowanych w szeroko ujmowany proces nauczania-uczenia się, zdaje się pozostawać poza zasięgiem poszczególnych pedagogów (por. Kwaśnica, 2010, s. 294–295) nawet wówczas, jeśli w oczekiwany od nich sposób angażują się oni w intensywny i niekończący się zawodowy rozwój (w ramach różnorodnych form dostępnych w procesie kształcenia pozaformalnego i nieformalnego). Należy przy tym wyraźnie podkreślić, że to właśnie sytuacja, w której mamy do czynienia z zaburzeniem równowagi pomiędzy wymaganiami stawianymi jednostce a jej możliwościami właściwego im sprostania, stanowi zasadniczy czynnik leżący u źródeł stresu (por. Heszen, 2014, s. 24; Lazarus i Folkman, 1984, s. 19).

Powyższa zwięzła charakterystyka kluczowych kategorii źródeł nauczycielskiego stresu zawodowego zdaje się stanowić wystarczające uzasadnienie dla wyciągnięcia wniosku, zgodnie z którym realia nauczycielskiej pracy i „przepisy” roli zawodowej współtworzące ich ramy wymagają, by poszczególne osoby decydujące się na zwiążanie swych profesjonalnych losów z pracą przedszkolną lub szkolną dysponowały

odpowiednim, właściwym z perspektywy ich przyszłych zadań, zestawem występujących w odpowiednim natężeniu właściwości wewnętrznych. Chodzi tu oczywiście o te predyspozycje psychologiczne, które determinują ich szeroko pojmowaną zdolność do skutecznego stawienia czoła wyzwaniom, które niemal na pewno napotkają w toku sprawowania swoich codziennych obowiązków.

Jednocześnie warto zastanowić się również nad tym, czy kolejne lata pracy w zawodzie, wyrażające się między innymi osiąganiem coraz wyższych stopni awansu zawodowego i wiążące się w sposób naturalny ze zdobywaniem przez nauczyciela nowych doświadczeń, a co za tym idzie – także z możliwością rozwijania przez niego własnego potencjału w toku podejmowanych działań ukierunkowanych na sprostanie wymaganiom edukacyjnej rzeczywistości (por. Jakóbowski, 1987, s. 26), przyczyniają się do jego szeroko rozumianego wzrostu w zakresie tych właściwości wewnętrznych, które zaliczyć można do grupy czynników wiodących z punktu widzenia ich znaczenia w procesie radzenia sobie ze stresem oraz z sytuacjami trudnymi i niepowodzeniami.

Metodologiczne założenia badań własnych. Badanie zostało przeprowadzone na przełomie maja i czerwca 2016 roku w pięciu warszawskich szkołach podstawowych (por. Kwiatkowski, 2017b). Udział wzięło w nim 142 nauczycieli (pierwotnie próba badawcza liczyła 161 osób, lecz części wyników nie uwzględniono w końcowych analizach ze względu na liczne braki danych w wypełnionych kwestionariuszach) – 73,2% stanowiło 104 nauczycieli klas I–III, natomiast pozostałe 26,8% – 38 nauczycieli klas IV–VI. Podział osób badanych na grupy ze względu na stopień ich zawodowego awansu ujawnił, że w badanej próbie znalazło się 17 nauczycieli stażystów (12%), 62 nauczycieli kontraktowych (43,6%), 39 nauczycieli mianowanych (27,5%) oraz 24 nauczycieli dyplomowanych (16,9%).

W badaniu wykorzystane zostały dane zebrane za pomocą następujących narzędzi badawczych:

1. Kwestionariusz Autorski, za pomocą którego zgromadzono dane na temat stopnia awansu zawodowego osób badanych (narzędzie służyło również to pozyskania szeregu innych informacji, które nie były istotne z perspektywy opisywanego w artykule badania).
2. Bochumski Inwentarz Osobowościowych Wyznaczników Pracy (BIP) Rudigera Hossiepa i Michaela Paschena (polska adaptacja autorstwa Aleksandry Jaworowskiej i Urszuli Brzezińskiej, 2014), który posłużył do diagnozy następujących czynników ujętych w ramach kategorii „natura psychologiczna”¹: a) stabilności emocjonalnej, b) zdolności do pracy pod presją (praca pod presją) oraz c) pewności siebie²

¹ BIP może być zastosowany również do pomiaru czynników ujętych w kategoriach: a) „orientacja zawodowa”, b) „kompetencje społeczne”, c) „zachowania zawodowe”.

² Charakterystyka każdego z wyróżnionych czynników zawarta została w kolejnej, poświęconej opisowi oraz analizie wyników, części artykułu. Dotyczy to również pozostałych właściwości wewnętrznych (poczucia umiejscowienia kontroli, inteligencji emocjonalnej, wrażliwości społecznej i towarzyskości), których diagnoza przeprowadzona została z wykorzystaniem BIP lub pozostałych narzędzi standaryzowanych użytych w badaniu.

(natomiast w analizach korelacyjnych zaprezentowanych po omówieniu wyników głównych uwzględniono również należące do kategorii „kompetencje społeczne” zmienne: wrażliwość społeczna i towarzyskość).

3. Kwestionariusz Człowiek w Pracy (CwP) (Matczak, Jaworowska, Fecenec, Stańczak i Bitner, 2009) służący do pomiaru poczucia umiejscowienia kontroli (które uwzględnione zostało w analizach korelacyjnych).
4. Popularny Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej (PKIE) (Jaworowska i Matczak, 2005) umożliwiający diagnozę poziomu inteligencji emocjonalnej (uwzględnionej w analizach korelacyjnych kończących fragment poświęcony wynikom badań własnych) oraz jej komponentów (nie zostały one uwzględnione w opisywanych analizach), charakterystycznego dla osób badanych³.

Celem przeprowadzonych analiz⁴ było: a) zdiagnozowanie natężenia zmiennych kluczowych z perspektywy radzenia sobie ze stresem i z sytuacjami trudnymi, właściwego dla uczestniczących w badaniu nauczycieli szkół podstawowych (BIP) oraz b) wykrycie ewentualnych różnic w ich zakresie między grupami nauczycieli wyróżnionymi ze względu na stopień awansu zawodowego (Kwestionariusz Autorski), a ponadto c) wykrycie ewentualnych korelacji zmiennych ujętych w punkcie a) (komponentów natury psychologicznej) z właściwościami wewnętrznymi, które również rozpatrywane są w kategoriach moderatorów stresu: inteligencją emocjonalną (PKIE), poczuciem umiejscowienia kontroli (CwP) oraz determinującymi jakością relacji interpersonalnych (a zatem warunkującymi wsparcie społeczne, na które może liczyć jednostka w sytuacjach trudnych; por. Cohen i Wills, 1985, s. 312–314; DeLongis i Holtzman, 2006, s. 12–15) wrażliwością społeczną i towarzyskością (BIP).

Wyniki badań własnych. Prowadzone analizy rozpoczęto od określenia rozkładów częstości wyników uzyskanych przez osoby badane w ramach wyróżnionych uprzednio czynników wchodzących w skład kategorii „natura psychologiczna” w ujęciu BIP.

Stabilność emocjonalna to zmienna dostarczająca informacje na temat sposobu, w jaki osoba badana zarządza własnymi emocjami w obliczu sytuacji trudnych – mówiąc

³ Analiza wyników zgromadzonych za pomocą każdego z narzędzi standaryzowanych (punkty 2–4) wymaga uprzedniego przeliczenia uzyskanych przez osoby badane rezultatów surowych na znormalizowane (na 10-stopniową skalę stenową). W przypadku BIP, CwP oraz PKIE podział wyników znormalizowanych jest identyczny i przedstawia się następująco: 1–3 sten – wynik niski, 4–7 sten – wynik przeciętny, 8–10 sten – wynik wysoki. Należy przy tym podkreślić, że im wyższy wynik uzyskuje osoba badana w ramach kwestionariusza CwP, tym większe jest charakterystyczne dla niej nasilenie zewnętrznego poczucia umiejscowienia kontroli, a zatem to wyniki niskie równoznaczne są ze znacznie bardziej pożądanym w zawodzie nauczyciela wewnętrznym poczuciem umiejscowienia kontroli (kwestia ta rozwinięta została w dalszej części artykułu).

⁴ Opisywane w niniejszym artykule badanie stanowi jeden z elementów znacznie szerszego projektu badawczego. W związku z tym w końcowej części tekstu przytoczone zostały również analizy przeprowadzone z użyciem danych, które co prawda nie stanowią głównego przedmiotu zainteresowania prowadzonych tu rozważań i w związku z tym czynniki, do których się one odnoszą, nie zostały scharakteryzowane tak szczegółowo, jak zmienne tworzące kategorię „natura psychologiczna”, jednakże ze względu na chęć wzmocnienia wysuwanych wniosków natury praktycznej podjęto decyzję o ich wykorzystaniu.

inaczej, pozwala ona na określenie zdolności jednostki z zakresu samokontroli emocjonalnej. Autorzy BIP podkreślają (Jaworowska i Brzezińska, 2014, s. 15), że skala służąca do pomiaru stabilności emocjonalnej odnosi się do konceptualizacji neurotyczności, czyli jednej z cech Wielkiej Piątki wyróżnionych w ramach Pięciodzynnikowej Teorii Osobowości (PTO) przez Paula T. Costę oraz Roberta R. McCrae⁵ (por. McCrae i Costa, 2008, s. 162–164). Ma to znaczenie kluczowe z perspektywy zaprezentowanych w dalszej części artykułu porównań międzygrupowych, ponieważ zdaniem autorów PTO cechy Wielkiej Piątki – wliczając oczywiście neurotyczność – nie podlegają wpływom otoczenia (por. Polczyk, 2009, s. 16–17), co oznacza, że zgodnie z ich podejściem nie jest możliwa zmiana ich natężenia w rezultacie kolejnych doświadczeń zdobywanych przez jednostkę. Należy przy tym jednak zaznaczyć, że wśród badaczy osobowości nie ma pełnej zgody co do tezy wysuniętej przez P.T. Costę i R.R. McCrae – wielu z nich uznaje bowiem, że cechy Wielkiej Piątki mają naturę plastyczną, w związku z czym ich zmienność wynikająca z oddziaływań otaczającej rzeczywistości – w tym, co ma kluczowe znaczenie z punktu widzenia niniejszego artykułu, środowiska pracy – jest czymś trudnym do zakwestionowania (por. Roberts, 1997, s. 226–229).

Średni wynik uzyskany przez badanych nauczycieli na skali służącej do pomiaru stabilności emocjonalnej wyniósł 4,73 stena, medianą był 5 sten, natomiast dominanta osiągnęła wartość 4 stena (ten stosunkowo niski, choć mieszczący się wciąż w przedziale rezultatów przeciętnych, wynik stał się udziałem 20,4%, czyli 29 osób badanych). Rozkład częstości wyników w podziale na przedziały: niski, przeciętny i wysoki przedstawiony został w tabeli 1.

Tabela 1. Stabilność emocjonalna badanych nauczycieli szkół podstawowych

Stabilność emocjonalna	Częstość	Procent
Wynik niski (1–3 steny)	39	27,5
Wynik przeciętny (4–7 stenów)	95	66,9
Wynik wysoki (8–10 stenów)	8	5,6
Ogółem	142	100,0

Powyższe dane w niezbity sposób świadczą o tym, że w badanej próbie dominowały osoby o przeciętnym poziomie stabilności emocjonalnej (66,9%). Wynik niski, równoznaczny z brakiem emocjonalnej stabilności lub znaczącym jej ograniczeniem, uzyskała natomiast ponad 1/4 badanych nauczycieli (27,5%). Należy przyjąć, że osoby, które weszły w skład tej grupy, charakteryzuje łatwe poddawanie się doświadczanym stanom emocjonalnym, co wiąże się z szybkim przechodzeniem przez nie od odczuwania emocji pozytywnych do odczuwania emocji negatywnych i *vice versa* oraz ujawnianiem owych reakcji najbliższemu otoczeniu. Ponadto osoby

⁵ Niski wynik na skali neurotyczności mierzonej za pomocą narzędzi badawczych bazujących na modelu osobowości postulowanym przez PTO (NEO-FFI, NEO-PI-R) jest równoznaczny z przystosowaniem emocjonalnym i emocjonalną stabilnością (Siuta, 2006, s. 26), a zatem może być, przynajmniej do pewnego stopnia, utożsamiany z wysokim wynikiem na skali stabilności emocjonalnej BIP.

charakteryzujące się ograniczoną stabilnością emocjonalną mają skłonności ruminacyjne, które przejawiają się między innymi w długim rozpamiętywaniu poniesionych porażek, po których, co wymaga szczególnego zaznaczenia, trudno jest im dojść do siebie i powrócić do normalnego funkcjonowania. Z perspektywy rozważań prowadzonych w niniejszym artykule niezbędne jest również mocne podkreślenie, że niskie wyniki w zakresie stabilności emocjonalnej związane są z dojmującym poczuciem niezdolności do radzenia sobie ze stresem oraz z silną tendencją do doświadczania niepokoju i zamartwiania się, a ponadto do zniechęcania się w obliczu napotkanych trudności oraz do łatwego wpadania w gniew (Jaworowska i Brzezińska, 2014, s. 91). Z kolei wynik wysoki uzyskało zaledwie 5,6% uczestników badania. Jest to rezultat wielce niepokojący, ponieważ zważywszy na niezwykle wysoką stresogenność edukacyjnego środowiska zawodowego, należałoby oczekiwać raczej, że to właśnie przedstawiciele tej grupy dominować będą w badanej próbie. Za dowód świadczący na rzecz słuszności tej tezy uznać można przede wszystkim fakt, że wśród istotnych właściwości wyróżniających osoby stabilne emocjonalnie wymienić można między innymi: zdolność do panowania nad własnymi reakcjami emocjonalnymi i okazywania wyrozumiałości partnerom interakcji (szczególnie ważna w przypadku pracy z najmłodszymi uczniami), umiejętność oddzielania osobistych problemów od pracy zawodowej, zdolność do szybkiego dochodzenia do siebie po doznanych niepowodzeniach⁶, a ponadto tendencję do traktowania nowych zadań w kategoriach wyzwania (por. Heszen, 2014, s. 29–30) oraz do zwiększania wysiłku wkładanego w ich realizację w obliczu sytuacji trudnych czy wreszcie – do doświadczania spokoju i zrelaksowania (Jaworowska i Brzezińska, 2014, s. 91). W świetle powyższych charakterystyk w pełni uprawnione zdaje się wobec tego wyciągnięcie wniosku, zgodnie z którym, z jednej strony, wśród uczestników badania było stanowczo zbyt wielu nauczycieli wyróżniających się dalece ograniczoną stabilnością emocjonalną, natomiast z drugiej strony – zbyt nieliczne były te osoby, które uzyskały wyniki wysokie, korespondujące z wymaganiami właściwymi ich generującej liczne napięcia pracy.

Praca pod presją to zmienna umożliwiająca określenie poziomu wytrzymałości psychofizycznej osoby badanej oraz charakterystycznej dla niej odporności przejawianej w sytuacjach trudnych (Jaworowska i Brzezińska, 2014, s. 15).

Na skali BIP służącej do diagnozowania zdolności do pracy pod presją uczestniczący w badaniu nauczyciele uzyskali średni wynik równy 4,65 stena, podczas gdy mediana i dominanta osiągnęły wartość 5 stena (wynik równy 5 stenowi stał się udziałem 19,7%, czyli 28 badanych osób). Rozkład częstości wyników uzyskanych w ramach omawianej skali przedstawiony został w tabeli 2.

⁶ Co można utożsamiać z wysokim poziomem rezyliencji, czyli szeroko pojmowanej zdolności do dochodzenia do siebie po poniesionych porażkach, która, co warto wyraźnie podkreślić w nawiązaniu do tezy o względnej stałości neurotyczności w ujęciu PTO, ma charakter dynamiczny (por. Morgan i Nic Craith, 2015, s. 9–10).

Tabela 2. Zdolność do pracy pod presją przejawiana przez badanych nauczycieli szkół podstawowych

Praca pod presją	Częstość	Procent
Wynik niski (1–3 steny)	43	30,3
Wynik przeciętny (4–7 stenów)	90	63,4
Wynik wysoki (8–10 stenów)	9	6,3
Ogółem	142	100,0

Warto podkreślić, że rozkład wyników uzyskanych w odniesieniu do zmiennej „praca pod presją” jest bardzo zbliżony do zaprezentowanego uprzednio rozkładu właściwego zmiennej „stabilność emocjonalna”. Także i w tym przypadku wyraźnie dominowały w badanej próbie te osoby, które osiągnęły mieszczące się w przedziale między 4 a 7 stenem rezultaty przeciętne (63,4%). Wyniki niskie, świadczące o małej odporności na stres, stały się natomiast udziałem niemal 1/3 badanych nauczycieli (30,3%). Należy wyraźnie zaznaczyć, że z perspektywy prowadzonych rozważań jest to rezultat dalece niewskazany, ponieważ wiąże się on z poczuciem niezdolności do radzenia sobie ze stresem, co z kolei skutkuje silną tendencją do unikania sytuacji trudnych oraz wszelkich zadań wiążących się z wysokim stopniem obciążeń psychofizycznych. Znajomość realiów pracy szkolnej pozwala z kolei na wyciągnięcie wniosku, że tego typu sytuacje i zadania stanowią rdzeń codziennej nauczycielskiej pracy zawodowej. Negatywny obraz wyników niskich dodatkowo wzmacnia fakt, że osoby napotykające na istotne problemy w kontekście podejmowanych prób sprostania doświadczanej presji, przejawiają skłonność do przeżywania zakłopotania i wstydu oraz do nadmiernego przejmowania się. Jeżeli zaś chodzi o typowe charakterystyki osób uzyskujących wyniki wysokie na omawianej skali BIP, to należy wymienić wśród nich przede wszystkim: wysoką zdolność do radzenia sobie ze stresem oraz odporność przejawianą w zetknięciu z sytuacjami trudnymi, wytrzymałość i gotowość do angażowania się w działania związane z dużymi obciążeniami psychofizycznymi, brak lęku w obliczu nowych wyzwań, tendencję do wkładania dużego wysiłku w wykonywanie poszczególnych zadań czy wreszcie ambicję oraz gotowość do ponoszenia ryzyka (Jaworowska i Brzezińska, 2014, s. 91). Mając na uwadze przedstawione powyżej niewątpliwe, z perspektywy pracy szkolnej, zalety osób o wysokiej zdolności do pracy pod presją, ubolewać należy, że w badanej próbie znalazło się ich zaledwie 6,3%. Analogicznie zatem do konstatacji sformułowanej w kontekście wyników uzyskanych na skali stabilności emocjonalnej, także i w przypadku zdolności do pracy pod presją nieuniknione staje się, niestety, wyciągnięcie wniosku, zgodnie z którym wśród badanych nauczycieli znalazło się stanowczo zbyt mało osób, których predyspozycje czynią je optymalnie dopasowanymi do wykonywanego przez nie zawodu.

Pewność siebie jest zmienną, która umożliwia określenie stopnia, w jakim dana jednostka jest emocjonalnie uzależniona od sądów formułowanych na jej temat przez innych ludzi (Jaworowska i Brzezińska, 2014, s. 16).

Średni, wyrażony w wartościach znormalizowanych, rezultat uzyskany przez osoby badane wyniósł 4,70 stena, mediana osiągnęła wartość 5 stena, natomiast status

dominandy przypadł zarówno 5, jak i 6 stenowi (oba te wyniki stały się udziałem 21,1% osób badanych, czyli osiągnęło je po 30 uczestniczących w analizach nauczycieli). Ujawniony rozkład częstości wyników przedstawia tabela 3.

Tabela 3. Pewność siebie przejawiana przez badanych nauczycieli szkół podstawowych

Pewność siebie	Częstość	Procent
Wynik niski (1–3 steny)	40	28,2
Wynik przeciętny (4–7 stenów)	93	65,5
Wynik wysoki (8–10 stenów)	9	6,3
Ogółem	142	100,0

Analogicznie do omówionych już zmiennych, w badanej próbie dominowały wyraźnie te osoby, które uzyskały wyniki przeciętne. Także i w tym przypadku nauczyciele, którzy osiągnęli rezultaty równe 3 stenowi lub niższe, utworzyli grupę, której liczebność mieściła się pomiędzy 1/4 a 1/3 liczebności całej próby badawczej (28,2%). Niezbędne jest wyraźne podkreślenie, że – zgodnie z koncepcją, na której bazuje BIP – nauczyciele, którzy zasilili tę grupę, charakteryzują się silną tendencją do polegania na ocenach formułowanych przez inne osoby w procesie wypracowywania własnej opinii na temat swoich zdolności, kompetencji czy wiedzy, co wynika z właściwego im, niskiego zaufania do własnych osądów w tym obszarze. Ponadto, zważywszy na główny wątek prowadzonych w niniejszym artykule rozważań, poświęconych wysokiej stresogenności nauczycielskiego zawodu i środowiska pracy, w jakim jest on wykonywany, konieczne jest zaznaczenie, że osoby, którym brakuje pewności siebie, uważają, że nie poradzą sobie z czekającymi je wyzwaniami i nie podążają mogącym wystąpić w przyszłości sytuacjom trudnym. Dodać należy, że przejawiają one także silną skłonność do przejmowania się, do doświadczania napięcia oraz do koncentracji na własnych obawach, a w obliczu napotkanych przeszkód łatwo ulegają zniechęceniu. Jeżeli chodzi zaś o pożądane wyniki wysokie, to stały się one udziałem zaledwie 6,3% próby badawczej, co z pewnością powinno być uznane za rezultat dalece niekorzystny. Jest to wniosek, który wydaje się zupełnie naturalny, jeśli weźmiemy pod uwagę fakt, że wyniki wyższe lub równe 8 stenowi oznaczają, w przypadku omawianej skali, wysokie zaufanie do siebie oraz do własnych zdolności i kompetencji, co ściśle związane jest z wysokim przekonaniem o własnej skuteczności, które można utożsamiać z poczuciem własnej skuteczności (samoskuteczności) definiowanym przez Alberta Bandurę (1994, s. 71) jako subiektywne oczekiwanie danej osoby, wedle którego posiada ona w swoim repertuarze szeroko pojmowanych predyspozycji takie zdolności, które są niezbędne, by była ona w stanie w sposób skuteczny poradzić sobie w określonej, niejednokrotnie silnie stresującej lub nieprzewidywalnej sytuacji. Należy przy tym wyraźnie zaznaczyć, że w odróżnieniu od osób, którym pewności siebie brakuje, jednostki uzyskujące wyniki wysokie na omawianej skali, formułując sądy odnoszące się do własnego potencjału polegają przede wszystkim na swojej opinii, a nie na poglądach innych osób. Wyrazem ich silnego przekonania, że poradzą sobie z czekającymi je wyzwaniami, jest między

innymi, fakt, że mają one skłonność do postrzegania wyników swoich przyszłych działań w kategoriach sukcesów, a w stając obliczu konkretnych sytuacji trudnych zachowują opanowanie, wewnętrzną równowagę i niełatwo się zniechęcają (Jaworowska i Brzezińska, 2014, s. 92).

Podjmując się próby dokonania oceny zaprezentowanych powyżej wyników uzyskanych w ramach każdej z trzech skal BIP tworzących kategorię „natura psychologiczna”, warto odwołać się do średnich rezultatów, jakie uzyskało 40 nauczycieli (zatrudnionych na stanowiskach w ramach różnych etapów edukacyjnych), którzy weszli w skład próby normalizacyjnej utworzonej podczas prac nad polską adaptacją omawianego Inwentarza – prezentowały się one następująco: a) stabilność emocjonalna – 4,28 stena, b) praca pod presją – 4,15 stena, c) pewność siebie – 4,68 stena (Jaworowska i Brzezińska, 2014, s. 126). Jak łatwo zauważyć, w przypadku każdej ze zmiennych wyniki uzyskane przez nauczycieli szkół podstawowych, którzy wzięli udział w opisywanych analizach, były wyższe niż te, które stały się udziałem nauczycieli współtworzących próbę normalizacyjną (choć w przypadku pewności siebie jest to ledwie dostrzegalna, minimalna różnica wynosząca 0,02 stena). Uzasadnione wydaje się zatem – przynajmniej do pewnego stopnia – przyjęcie, że osoby badane wypadły nieco lepiej, jednakże nie zmienia to w żaden sposób faktu, że uzyskane przez nie średnie rezultaty należy traktować jako niespełniające oczekiwań, jakie można i wręcz należy formułować wobec jednostek decydujących się na pracę szkolną, wymagającą przecież silnie rozbudowanych zdolności do radzenia sobie ze stresem i stawiania czoła generującym go sytuacjom trudnym. Rezultaty niskie, uzyskiwane w przypadku każdej ze skal przez więcej niż 25% osób badanych powinny budzić zatem uzasadnione zaniepokojenie, ponieważ można je uznać za dowód na ich daleko idące niedopasowanie zawodowe w zakresie ogólnie pojmowanej zdolności do radzenia sobie ze stresem zawodowym.

W związku z powyższym uznano, że warto zastanowić się nad tym, czy w zakresie omawianych zmiennych wystąpiły istotne ze statystycznego punktu widzenia różnice między nauczycielami pogrupowanymi ze względu na stopień ich zawodowego awansu. O ile, jak podkreślono już uprzednio, kwestia ewentualnej plastyczności stabilności emocjonalnej jest dyskusyjna (co nie zmienia faktu, że należy uwzględnić ją w dalszych analizach), o tyle w przypadku zdolności do pracy pod presją oraz pewności siebie można podejrzewać, że wraz ze zdobywaniem kolejnych doświadczeń w toku pracy zawodowej ich poziom może ulegać pewnym zmianom (których kierunek zdeterminowany być powinien typem doświadczeń, jakie stały się udziałem danego nauczyciela na ścieżce jego zawodowego rozwoju).

Wobec tego, że grupy nauczycieli utworzone ze względu na kryterium stopnia awansu zawodowego okazały się dalece nierównoliczne, co potwierdził statystycznie istotny wynik testu χ^2 ($\chi^2 = 33,493$; $p < 0,001$), do przeprowadzenia analiz porównawczych wykorzystany został odporny na tego typu zaburzenia, nieparametryczny test *H* Kruskalla–Wallisa, będący testem rangowym służącym do porównywania wyników uzyskiwanych w ramach $k \geq 2$ prób niezależnych (Ferguson i Takane, 2003, ss. 452, 463–465).

W tabeli 4 zaprezentowane zostały średnie rangi, jakie w odniesieniu do każdej z analizowanych zmiennych przypisane zostały wyróżnionym ze względu na stopień awansu zawodowego grupom nauczycieli. W tabeli 5 przedstawiono natomiast wyniki testu H Kruskalla–Wallisa stanowiące rezultat porównań międzygrupowych w omawianym zakresie.

Wyniki testu H prezentowały się następująco:

1. Stabilność emocjonalna – $\chi^2 = 3,170$; $p > 0,05$ ($p = 0,366$).
2. Praca pod presją – $\chi^2 = 4,151$; $p > 0,05$ ($p = 0,246$).
3. Pewność siebie – $\chi^2 = 4,967$; $p > 0,05$ ($p = 0,174$).

Tabela 4. Średnie rangi przypisane badanym nauczycielom w podziale na grupy ze względu na stopień awansu zawodowego, w ramach zmiennych: stabilność emocjonalna, praca pod presją oraz pewność siebie

	Stopień awansu	Częstość	Średnia ranga	Średni wynik stenowy
Stabilność emocjonalna	Stażysta	17	80,65	5,18
	Kontraktowy	62	67,77	4,55
	Mianowany	39	67,41	4,54
	Dyplomowany	24	81,29	5,21
	Ogółem	142		
Praca pod presją	Stażysta	17	77,12	5,06
	Kontraktowy	62	70,92	4,61
	Mianowany	39	62,74	4,23
	Dyplomowany	24	83,25	5,17
	Ogółem	142		
Pewność siebie	Stażysta	17	75,68	5,00
	Kontraktowy	62	68,43	4,56
	Mianowany	39	65,10	4,36
	Dyplomowany	24	86,88	5,38
	Ogółem	142		

Tabela 5. Wynik testu H Kruskalla–Wallisa – porównania między grupami nauczycieli wyróżnionymi ze względu na stopień awansu zawodowego w odniesieniu do zmiennych: stabilność emocjonalna, praca pod presją oraz pewność siebie

	Stabilność emocjonalna	Praca pod presją	Pewność siebie
Chi-kwadrat	3,170	4,151	4,967
df	3	3	3
Istotność asymptotyczna	0,366	0,246	0,174

Zaprezentowane powyżej wyniki analiz porównawczych, przeprowadzonych z wykorzystaniem testu H Kruskalla–Wallisa, nie wykazały występowania statystycznie istotnych różnic między grupami nauczycieli wyróżnionymi ze względu na stopień awansu zawodowego w zakresie którejkolwiek z trzech zmiennych stanowiących

przedmiot prezentowanych w artykule badań. Jednocześnie podkreślić trzeba, że biorąc pod uwagę zarówno średnie rangi, jak i średnie wyniki znormalizowane (wyrażone w stenach) uzyskane przez każdą z grup nauczycieli (tabela 4), nie jest możliwe wskazanie żadnego wyraźnego trendu poza tym, że to stojący dopiero u progu zawodowej kariery nauczyciele stażysty oraz znajdujący się na szczycie hierarchii nauczyciele dyplomowani uzyskiwali wyniki najwyższe (choć oczywiście mieszczące się w przedziale właściwym rezultatom przeciętnym), natomiast stanowiący swego rodzaju pomost między nimi nauczyciele kontraktowi oraz mianowani uzyskiwali wyniki niższe, choć, co potwierdzają dane zawarte w tabeli 5, nie na tyle niższe, by można było mówić o różnicy istotnej ze statystycznego punktu widzenia. Jednakże nawet gdyby przeprowadzone analizy wykazały istnienie jakiegokolwiek dającego się zaobserwować wzorca odnoszącego się do ewentualnego kierunku zmian (wraz z upływem czasu i kolejnymi stopniami awansu) natężenia opisywanych komponentów natury psychologicznej w ujęciu BIP, to i tak należałoby podchodzić do nich – w omawianym przypadku – z bardzo dużą ostrożnością. Zważywszy na fakt, że przeprowadzone analizy bazują na porównywaniu rezultatów uzyskanych przez próby niezależne (cztery niezależne od siebie grupy nauczycieli), a nie przez próby zależne (pomiar, z którym mielibyśmy do czynienia w przypadku badań podłużnych wiążących się z porównywaniem wyników uzyskanych przez te same osoby w różnych przedziałach czasu – np. przez jedną grupę nauczycieli, która uczestniczy w pomiarze najpierw na etapie I stopnia awansu zawodowego, następnie na etapie II stopnia itd.), nie jest bowiem, co oczywiste, uprawnione wyciąganie jakichkolwiek wniosków na temat ewentualnych zmian w poziomie analizowanych zmiennych, jakich moglibyśmy się spodziewać wraz z upływem czasu poświęconego pracy szkolnej.

Jeżeli jednak przyjmiemy, że analizowane czynniki (włącznie ze stabilnością emocjonalną) charakteryzuje na tyle duża plastyczność, że w przypadku przeprowadzenia odpowiednio zaprojektowanych badań podłużnych możliwe byłoby wykrycie zachodzących w ich obrębie u danej osoby zmian, to należy zauważyć, że ich kierunek musiałby być w dużej mierze uzależniony od doświadczeń zawodowych tejże osoby (oczywiście obok właściwych jej, wrodzonych czynników temperamentalnych odgrywających w tym zakresie istotną rolę – por. Strelau, 2006, s. 123–126). Chcąc zobrazować taką ewentualność, warto zaznaczyć, że z przytoczonych wcześniej charakterystyk osób uzyskujących niskie wyniki w zakresie każdej z analizowanych w opisywanym badaniu zmiennych, wynika w sposób trudny do przeoczenia, że typowe jest dla nich przekonanie o własnej niezdolności do radzenia sobie nie tylko ze stresem, lecz również z generującymi go sytuacjami trudnymi. Nawiązując do towarzyszącego niskiej pewności siebie przeświadczenia o braku własnej skuteczności, które utożsamiać można do pewnego stopnia z lękiem odczuwanym w obliczu nowych wyzwań (będącym skutkiem przekonania danej osoby, że nie jest ona na tyle skuteczna, by w odpowiedni, gwarantujący osiągnięcia sukcesu sposób stawić im czoła) typowym zarówno dla niskiej stabilności emocjonalnej, jak i niskiej zdolności do pracy pod presją, warto odwołać się do dotychczas zgromadzonej wiedzy dotyczącej możliwości wpływania na podwyższanie samoskuteczności jednostki (por. Bańka, 2016, s. 17–18). Zgodnie z nią bowiem, jeżeli

dana osoba regularnie uczestniczy w sytuacjach, które dają jej szansę na prezentowanie zachowań skutecznych, umożliwiających jej osiągnięcie postawionych przed nią celów, jej poczucie własnej skuteczności może – z wysokim prawdopodobieństwem – wzrosnąć wraz z upływem czasu i kolejnymi tego typu doświadczeniami. Ponadto, jeżeli dysponuje ona możliwością obserwowania bardziej doświadczonych ludzi (np. w toku hospitowania lekcji tych nauczycieli, których można określić mianem ekspertów), to na drodze modelowania zyskuje ona szansę na poznawanie i przejmowanie skutecznych form zachowań niezbędnych w procesie pokonywania kolejnych trudności. Warto wspomnieć jeszcze o dużym znaczeniu kierowanych ku niej, przez osoby bardziej doświadczone i darzone przez nią szacunkiem oraz autorytetem, pozytywnych komunikatów werbalnych (perswazyjnych), czyli wszelkiego rodzaju pochwał oraz konstruktywnej krytyki i sugestii odnoszących się do koniecznych zmian i modyfikacji w dotychczasowym zachowaniu jednostki, które mogą przyczynić się do zwiększenia jej szans na powodzenie. Reasumując – jeżeli dany, stawiający dopiero swe pierwsze kroki w zawodzie młody nauczyciel będzie miał na tyle dużo szczęścia, że przyjdzie mu rozpocząć swoją zawodową drogę w szkole, w której dyrektor oraz doświadczeni współpracownicy znać będą owe prawidłowości lub przynajmniej intuicyjnie będą zdawać sobie z nich sprawę, można, przy odrobinie optymizmu, oczekiwać, że wraz z upływem czasu i zdobywaniem kolejnych, tożsamych z wyróżnionymi powyżej doświadczeń możliwe będzie zaobserwowanie wzrostu jego pierwotnego poczucia własnej skuteczności, które, być może, pociągnie za sobą w nieco dłuższej perspektywie czasowej (również po osiągnięciu kolejnych stopni awansu zawodowego) także wzrost w zakresie analizowanych w opisywanym badaniu czynników. Oczywiście zaznaczyć należy, że możliwy jest także scenariusz odwrotny (znalezienie przez nauczyciela zatrudnienia w placówce oświatowej, w której wspomniane oddziaływania nie występują lub, co gorsza, dominują oddziaływania o przeciwnym znaku), który prowadzić może do obniżenia poczucia samoskuteczności jednostki, co pociągnąć może za sobą spadki w obszarze każdego z trzech komponentów natury psychologicznej. Zatem widać wyraźnie, jak wiele zależy w omawianym kontekście od środowiska pracy, w jakim przychodzi na co dzień funkcjonować danemu nauczycielowi, choć oczywiście, kończąc rozważania na ten temat, podkreślić trzeba z pewnością, że także doświadczenia pozazawodowe (np. osobiste, rodzinne) wywierają mogą silny wpływ na jego samoskuteczność.

Ostatnim z wyróżnionych w metodologicznej części artykułu celów opisywanego badania było przeprowadzenie analizy ukierunkowanej na wykrycie ewentualnych związków między stabilnością emocjonalną, zdolnością do pracy pod presją i pewnością siebie uczestniczących w badaniu nauczycieli a poziomem ich kluczowych – z punktu widzenia nauczycielskiej skuteczności oraz radzenia sobie ze stresem – właściwości wewnętrznych: inteligencji emocjonalnej (mierzonej z użyciem PKIE), poczucia umiejscowienia kontroli (mierzonego za pomocą kwestionariusza CwP) oraz wrażliwości społecznej i towarzyskości⁷ (komponenty kompetencji

⁷ Szczegółowe wyniki uzyskane przez opisywanych w artykule nauczycieli szkół podstawowych w zakresie poczucia umiejscowienia kontroli oraz jej elementów składowych mierzonych za pomocą

społecznych w ujęciu koncepcji stanowiącej podstawę BIP). Wyniki analizy korelacyjnej (r–Pearsona) przedstawione zostały w tabeli 6.

Tabela 6. Korelacja r–Pearsona pomiędzy komponentami „natury psychologicznej” badanych nauczycieli szkół podstawowych a ich inteligencją emocjonalną, poczuciem umiejscowienia kontroli, wrażliwością społeczną i towarzyskością

		Stabilność emocjonalna	Praca pod presją	Pewność siebie	Poczucie umiejscowienia kontroli	Inteligencja emocjonalna	Wrażliwość społeczna	Towarzystwość
Stabilność emocjonalna	Korelacja Pearsona	1	,741**	,679**	-,228**	,462**	,374**	,478**
	Istotność (dwustronna)		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	142	142	142	142	142	142	142
Praca pod presją	Korelacja Pearsona	,741**	1	,650**	-,315**	,469**	,475**	,503**
	Istotność (dwustronna)	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	142	142	142	142	142	142	142
Pewność siebie	Korelacja Pearsona	,679**	,650**	1	-,138	,472**	,413**	,279**
	Istotność (dwustronna)	,000	,000		0,101	,000	,000	,001
	N	142	142	142	142	142	142	142
Poczucie umiejscowienia kontroli	Korelacja Pearsona	-,228**	-,315**	-,138	1	-,507**	-,412**	-,410**
	Istotność (dwustronna)	,006	,000	,101		,000	,000	,000
	N	142	142	142	142	142	142	142
Inteligencja emocjonalna	Korelacja Pearsona	,462**	,469**	,472**	-,507**	1	,583**	,511**
	Istotność (dwustronna)	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	142	142	142	142	142	142	142
Wrażliwość społeczna	Korelacja Pearsona	,374**	,475**	,413**	-,412**	,583**	1	,621**
	Istotność (dwustronna)	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	142	142	142	142	142	142	142
Towarzystwość	Korelacja Pearsona	,478**	,503**	,279**	-,410**	,511**	,621**	1
	Istotność (dwustronna)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	142	142	142	142	142	142	142

** . Korelacja jest istotna na poziomie 0.01 (dwustronnie).

kwestionariusza Człowiek w Pracy opisane zostały w tekście pt. *Between submission and independence – locus of control as a factor determining the choosing of the teaching profession and teacher efficacy* (Kwiatkowski, 2017a), natomiast ich rezultaty w obszarze inteligencji emocjonalnej (zebrane za pomocą Popularnego Kwestionariusza Inteligencji Emocjonalnej) oraz kompetencji społecznych (z uwzględnieniem wrażliwości społecznej i towarzyskości) (zgrupowanych dzięki skalom BIP tworzącym kategorię „kompetencje społeczne”) przybliżone zostały w tekście pt. *Kształcenie społeczno-emocjonalne nauczycieli szkół podstawowych – fakultatywność czy obligatoryjność?* (Kwiatkowski, 2017b).

Pierwszym aspektem rezultatów przeprowadzonej analizy korelacyjnej, na który warto zwrócić szczególną uwagę – pomijając oczywiście silne, pozytywne i statystycznie istotne korelacje między poszczególnymi z analizowanych w artykule komponentów natury psychologicznej – są istotne statystycznie wyniki, które świadczą o stosunkowo umiarkowanym i pozytywnym związku łączącym każdy z nich z inteligencją emocjonalną definiowaną jako zbiór zdolności umożliwiających jednostce wykorzystywanie własnych emocji w procesie szeroko pojmowanego radzenia sobie oraz rozwiązywania problemów (Maczak i Jaworowska, 2005, s. 30). To przede wszystkim właśnie typowa dla wysokiego poziomu inteligencji emocjonalnej zdolność do zarządzania własnymi emocjami (do regulacji emocjonalnej) sprawia, że ujmować ją można jako jeden z moderatorów stresu (por. Moghal, Yasien, Alvi i Washdev, 2016; Ogińska-Bulik, 2005), co zdecydowało, że związane z nią analizy postanowiono uwzględnić w niniejszym artykule. Wartość współczynnika korelacji inteligencji emocjonalnej a) ze stabilnością emocjonalną wyniosła: $r = 0,46$ ($p < 0,001$), b) ze zdolnością do pracy pod presją wyniosła: $r = 0,47$ ($p < 0,001$), c) z pewnością siebie wyniosła: $r = 0,47$ ($p < 0,001$). Uzyskane wyniki potwierdzają zatem, że sprzyjający radzeniu sobie ze stresem oraz z sytuacjami trudnymi poziom każdego z analizowanych czynników koresponduje pozytywnie w sposób istotny z natężeniem inteligencji emocjonalnej, która również odgrywa kluczową rolę w tym newralgicznym z perspektywy nauczycielskiej pracy obszarze.

Z perspektywy pracy w zawodzie nauczyciela wskazane wydaje się również charakteryzowanie się wewnętrznym poczuciem umiejscowienia kontroli, które wiąże się z silnym przekonaniem jednostki, że to ona sama wywiera decydujący wpływ na rozwój własnej kariery zawodowej, co sprawia między innymi, że chętniej i aktywniej angażuje się ona w działania ukierunkowane na wzmocnienie własnej pozycji w miejscu pracy, przejawia skłonność do testowania własnych możliwości, a ponadto właściwa jest jej wyższa (niż osobom o zewnętrznym poczuciu umiejscowienia kontroli) motywacja osiągnąć. Wspomnieć należy jeszcze o innej właściwości owych osób, która ma znaczenie, szczególnie zważywszy na tematykę wcześniejszych rozważań – wewnętrzne poczucie umiejscowienia kontroli związane jest bowiem ściśle z lepszym radzeniem sobie w obliczu sytuacji trudnych (o ile mają one charakter sprawnościowy, czyli o ile ich efekt uzależniony jest od podejmowanych przez jednostkę działań, a nie np. od czynników losowych) oraz z preferowaniem zadaniowego (a zatem najbardziej adaptacyjnego w sytuacjach sprawnościowych) stylu radzenia sobie ze stresem (Maczak, Jaworowska, Fecenec, Stańczak i Bitner, 2009, s. 66), co prowadzić może do wniosku, że podobnie jak inteligencja emocjonalna, także i charakterystyczne dla wewnętrznego poczucia kontroli przekonanie o byciu „kowalem swojego losu” ujmowane być może w kategoriach moderatora stresu. Wyniki przeprowadzonych analiz wykazały, że rezultaty na skali głównej CwP, służącej do diagnozowania poczucia umiejscowienia kontroli, osiągnane przez badanych nauczycieli szkół podstawowych: a) wykazały ujemną i stosunkowo słabą, choć statystycznie istotną korelację z wynikami osiąganymi przez nich w zakresie stabilności emocjonalnej ($r = -0,23$; $p < 0,001$), co potwierdza dodatni

związek między wspomnianym komponentem natury psychologicznej a wewnętrznym poczuciem umiejscowienia kontroli (o którym świadczą wyniki niskie, mieszczące się w przedziale między 1 a 3 stenem), b) okazały się w sposób stosunkowo słaby, lecz istotny statystycznie korelować ujemnie z poziomem ich zdolności do pracy pod presją ($r = -0,315$; $p < 0,001$), co pozwala na wyciągnięcie wniosku analogicznego do podsumowującego punkt a) oraz c) nie korelowały w sposób statystycznie istotny z poziomem ich pewności siebie ($r = -0,14$; $p > 0,05$ [$p = 0,101$]). Co prawda uzyskane rezultaty odbiegają nieco od tego, czego można było oczekiwać na podstawie zgromadzonej dotąd wiedzy, jednakże pozwalają one na wyciągnięcie wniosku, że im bardziej wewnętrznym poczuciem kontroli charakteryzują się badani nauczyciele, tym większa jest ich emocjonalna stabilność oraz tym wyższa jest ich zdolność do pracy pod presją (i *vice versa*).

Ostatnie z zestawu przeprowadzonych analiz korelacyjnych miały na celu określenie, czy istnieje związek między opisywanymi w niniejszym tekście komponentami natury psychologicznej a tymi elementami składowymi kompetencji społecznych w ujęciu koncepcji leżącej u podstaw BIP, które odgrywają kluczową rolę w procesie nawiązywania i podtrzymywania pozytywnych i harmonijnych, bazujących na wzajemnym zaufaniu i szacunku relacji interpersonalnych (a zatem, w przypadku uczestniczących w badaniu nauczycieli szkół podstawowych, chodzi o ich szeroko pojmowane zdolności warunkujące ich możliwości w zakresie budowania trwałych więzi z powierzonymi ich opiece uczniami oraz z pozostałymi nauczycielami – to właśnie ta druga relacja może być źródłem tak ważnego w procesie radzenia sobie ze stresem i z sytuacjami trudnymi wsparcia społecznego). Wysoki poziom wrażliwości społecznej jest silnie związany z empatycznością jednostki, ponieważ warunkuje ona nie tylko jej zdolność do odbierania nawet stosunkowo słabych sygnałów wysyłanych przez partnerów interakcji w różnorodnych (także zawodowych) sytuacjach społecznych, lecz także do trafnego ich interpretowania. Natomiast jeżeli chodzi o reagowanie na komunikaty społeczne wychwycone dzięki wynikającej z dużej wrażliwości społecznej, wysokiej zdolności do współodczuwania, to wiąże się ono już z wynikami jednostki uzyskiwanymi na skali służącej do pomiaru towarzyskości, której wysoki poziom związany jest, między innymi, z tendencją do szanowania zdania oraz potrzeb innych ludzi, przejawiającą się w okazywanej im wyrozumiałości, trosce i pomocy (Jaworowska i Brzezińska, 2014, ss. 14, 88–89). Nie sposób polemizować z faktem, że relacje budowane przez osoby charakteryzujące się wysokim poziomem obu wspomnianych powyżej zmiennych bazują na solidnych fundamentach, co sprawia, że mogą one stać się dla nich źródłem siły i rozmaitych form wsparcia, odgrywających niejednokrotnie kluczową rolę w obliczu podejmowanych przez daną osobę prób stawienia czoła sytuacjom trudnym. Wyniki przeprowadzonych analiz korelacyjnych wykazały, że pomiędzy komponentami natury psychologicznej a wrażliwością społeczną i towarzyskością wystąpiły – w każdym możliwym przypadku – statystycznie istotne, dodatnie i umiarkowane związki – współczynnik korelacji r-Pearsona wyniósł dla: a) stabilności emocjonalnej i wrażliwości społecznej – $r = 0,37$; $p < 0,001$, b) stabilności

emocjonalnej i towarzyskości – $r = 0,48$; $p < 0,001$, c) zdolności do pracy pod presją i wrażliwości społecznej – $r = 0,47$; $p < 0,001$, d) zdolności do pracy pod presją i towarzyskości – $r = 0,503$ (silna korelacja); $p < 0,001$, e) pewności siebie i wrażliwości społecznej – $r = 0,41$; $p < 0,001$, f) pewności siebie i towarzyskości – $r = 0,28$; $p < 0,01$. Uzyskane rezultaty analiz korelacyjnych potwierdzają zatem tezę, zgodnie z którą wysoki poziom komponentów natury psychologicznej idzie w parze z wysokim poziomem wrażliwości społecznej i towarzyskości, a zatem pomiędzy wymienionymi czynnikami, zaliczanymi do grupy moderatorów stresu występuje statystycznie istotna współzmiennność.

Podsumowanie i wnioski. Zebrane w toku zaprezentowanych analiz empirycznych wyniki prowadzić powinny niewątpliwie do głębokiej refleksji na temat szeroko pojmowanego dopasowania i przygotowania czynnych zawodowo nauczycieli – niezależnie od stopnia ich zawodowego awansu – do codziennych wyzwań właściwych nieprzewidywalnej i wiążącej się z licznymi obciążeniami pracy szkolnej. Rezultaty diagnozy poziomu stabilności emocjonalnej, zdolności do pracy pod presją oraz pewności siebie – a zatem czynników niesłychanie ważnych z perspektywy pracy nauczycielskiej i radzenia sobie z generowanymi przez nią napięciami – ujawniły bowiem daleko idące braki i niedostatki w badanej próbie nauczycieli szkół podstawowych. Oczywiście zgromadzone rezultaty nie mogą być generalizowane na całą populację nauczycieli zatrudnionych na stanowiskach w ramach dwóch pierwszych etapów edukacyjnych, niemniej jednak można podejrzewać, że przedstawiciele tej grupy, która wzięła udział w opisanym badaniu, nie są, niestety, „przypadkiem” odosobnionym. Zasadne wydaje się zatem dalsze zgłębianie omawianej tematyki, które mogłoby wiązać się, między innymi, z zaprojektowaniem badań podłużnych umożliwiających nie tylko wychwycenie dynamiki ewentualnych zmian w obszarze analizowanych czynników w trakcie kolejnych lat pracy w zawodzie nauczyciela, lecz również biorących pod uwagę te elementy nauczycielskiego środowiska pracy, które ową dynamikę determinują.

Bibliografia

1. Bandura A. (1994), *Self-efficacy*, (w:) V.S. Ramachandran (red.) *Encyclopedia of human behavior*. Academic Press, New York, s. 71–81.
2. Bańka A. (2016), *Poczucie samoskuteczności. Konstrukcja i struktura czynnikowa Skali Poczucia Samoskuteczności w Karierze Międzynarodowej*. Stowarzyszenie Psychologia i Architektura – Narodowe Forum Doradztwa Kariery, Poznań – Warszawa.
3. Cohen S., Wills T.A., *Stress, social suport, and the buffering hypothesis*, „Psychological Bulletin” 1985, vol. 98, no. 2, s. 310–357.
4. DeLongis A., Holtzman S., *Coping in context: the role of stress, social support, and personality in coping*, „Journal of Personality” 2006, vol. 73, no. 6, s. 1–24.
5. Ferguson G.A., Takane Y. (2003), *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

6. Heszen I. (2014), *Psychologia stresu. Korzystne i niekorzystne skutki stresu życiowego*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
7. Jakóbowski J. (1987), *Zarys teorii rozwoju zawodowego nauczyciela*. Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Bydgoszcz.
8. Jaworowska A., Brzezińska U. (2014), *Bochumski Inwentarz Osobowościowych Wyznaczników Pracy Rudigera Hossiepa i Michaela Paschena*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa.
9. Jaworowska A., Matczak A. (2005), *Popularny Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej. Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa.
10. Koziński J. (1995), *Myślenie i rozwiązywanie problemów*, (w:) T. Tomaszewski (red.), *Psychologia ogólna*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 91–154.
11. Kwaśnica R. (2010), *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, (w:) Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki. Tom 2*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 291–323.
12. Kwiatkowska H. (2008), *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
13. Kwiatkowski S.T. (2017a), *Between submission and independence – locus of control as a factor determining the choosing of the teaching profession and teacher efficacy*, (w:) J. Bałachowicz, K. Nowak-Fabrykowski, Z. Zbróg (red.) *International trends in preparation of early childhood teachers in a changing world*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa, s. 250–283.
14. Kwiatkowski S.T. (2017b), *Kształcenie społeczno-emocjonalne nauczycieli szkół podstawowych – fakultatywność czy obligatoryjność?*, (w:) (red.) J. Madalińska-Michalak, *O nową jakość edukacji nauczycieli*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 327–349.
15. Kwiatkowski S.T. (2017c), *Znaczenie kształcenia społeczno-emocjonalnego w rozwijaniu kluczowych kompetencji współczesnych nauczycieli*, (w:) S.T. Kwiatkowski, D. Walczak (red.), *Kompetencje interpersonalne w pracy współczesnego nauczyciela*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa, s. 125–158.
16. Kyriacou C., *Teacher stress: Directions for future research*. „Educational Review” 2001, vol. 53, no. 1, s. 27–35.
17. Lazarus R.S., Folkman S. (1984), *Stress, appraisal and coping*, Springer Publishing Company, New York.
18. Matczak A., Jaworowska A., Fecenec D., Stańczak J., Bitner J. (2009), *Człowiek w Pracy. Podręcznik*. Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa.
19. Moghal F., Yasien S., Alvi T., Washdev, *Relationship of emotional intelligence and stress in undergraduate medical students*, „Journal of Psychology and Clinical Psychiatry” 2016, vol. 5, no. 3 – <https://medcraveonline.com/JPCPY/JPCPY-05-00282> (dostęp z dnia: 10.12.2018)
20. Morgan M., Nic Craith D., *Workload, stress, and resilience of primary teachers: Report of a survey of INTO members*. Irish National Teacher’s Organization, Dublin 2015.
21. McCrae R.R., Costa P.T. (2008), *The five-factor theory of personality*, (w:) O.P. John, R.W. Robins, L.A. Pervin (red.), *Handbook of personality. Theory and research*. The Guilford Press, New York-London, s. 159–181.

22. Nowak-Dziemianowicz M. (2012), *Edukacja i wychowanie w dyskursie nauki i codzienności*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
23. Ogińska-Bulik N. (2005), *Emotional intelligence in the workplace: exploring its effects on occupational stress and health outcomes in human service workers*, „International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health”, vol. 18, no. 2, s. 167–175.
24. Polczyk R. (2009), *Czynnik neurotyczność w Pięciodziennej Teorii Osobowości*, (w:) J. Siuta (red.) *Diagnoza osobowości. Inwentarz NEO-PI-R w teorii i praktyce*. Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa, s. 13–31.
25. Pyżalski J. (2007), *Charakterystyka profesji pomocowych*, (w:) J. Pyżalski, P. Plichta (red.), *Kwestionariusz Obciążeń Zawodowych Pedagoga (KOZP)*. Podręcznik. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 15–19.
26. Pyżalski J. (2010), *Stresory w środowisku pracy nauczyciela*, (w:) J. Pyżalski, D. Merecz (red.), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiedzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 53–74.
27. Roberts B.W. (1997), *Plaster or plasticity: Are adult work experiences associated with personality change in women?* „Journal of Personality”, vol. 65, no. 2, s. 205–232.
28. Siuta J. (2006), *Inwentarz osobowości Paula T. Costy i Roberta R. McCrae. Adaptacja polska*. Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa.
29. Strelau J., *Temperament jako regulator zachowania z perspektywy półwiecza badań*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
30. Szczepankowska J. (2007), *Stres w zawodzie nauczyciela – próba charakterystyki*, „Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witelona w Legnicy”, nr 2, s. 129–136.

dr Stefan T. KWIATKOWSKI – Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie
Wydział Pedagogiczny, e-mail: s.kwiatkowski@chat.edu.pl

Proces stawania się nauczycielem w koncepcji kształcenia ustawicznego

The process of becoming a teacher
in the concept of lifelong learning

Słowa kluczowe: nauczyciel, edukacja ustawiczna, rozwój zawodowy.

Key words: teacher, continuing education, professional development.

Abstract: The article presents an important issue, which is continuing education in the professional development of the teacher. Lifelong learning and becoming a teacher are connected and mutually conditioning. The subject matter of the article fits into the image of the modern world, in which education and the role of the teacher are redefined.

Wprowadzenie. Autorzy ukazują proces stawania się nauczycielem, podkreślają ciągłość, permanentność i nieskończoność w osiągnięciu profesjonalizacji tego zawodu. Posługiwanie się terminem „stawanie się” sugeruje rozważania tematyczne podejmowane w koncepcji konstruktywizmu, którego cechą jest tworzenie, konstruowanie, budowanie, nadawanie znaczeń w rozumieniu działań dążących do osiągnięcia kolejnych etapów rozwoju osobowego i zawodowego.

Tematyka artykułu wpisuje się w obraz współczesnego świata, w którym edukacja i rola nauczyciela są na nowo definiowane. Wynika to z odrzucenia tradycyjnego obrazu szkoły jako instytucji nauczającej oraz tradycyjnego obrazu nauczyciela w kierunku edukacji rozumianej jako proces poszukiwania, tworzenia i przetwarzania informacji oraz budowania wiedzy o sobie i świecie. Wartością edukacyjną stają się osobiste doświadczenia uczniów i nauczycieli oraz aktywność obu podmiotów w zakresie ciągłego doskonalenia się, a zawód nauczyciela, jego status i autorytet są konstruowane w codzienności edukacyjnej. Nauczyciel w roli informatora czy nieomylnego eksperta ustępuje miejsca nauczycielowi refleksyjnemu. Wiedza zdobywana/przyswajana ustępuje miejsca wiedzy konstruowanej, tworzonej w wymiarze osobistych doświadczeń i indywidualnych potrzeb. Współczesna edukacja nie ogranicza się do szkoły i uczniów, ale zdecydowanie wykracza poza ograniczenia instytucjonalne i wiekowe. Potrzeba ciągłego uczenia się osób w różnym wieku i różnych formach jest warunkiem oraz efektem postępu naukowego i technicznego, a w jej ramach dokonuje się proces kształtowania i dojrzwania zawodowego. Połączenie idei kształcenia ciągłego/ustawicznego

z procesem stawania się nauczycielem otwiera nową perspektywę dla redefiniowania i rozumienia zawodu nauczyciela. Jest to szczególnie ważne dzisiaj, kiedy mówimy o zachwianiu autorytetu nauczyciela, którego prestiż/sława mają charakter dynamiczny i uwarunkowane są historycznie¹.

Dyskusja wokół pozycji społecznej nauczyciela ma miejsce w wielu krajach (Fuller, Goodwyn, Brophy, Pérez-Díaz i Rodríguez, 2014; Verhoeven i in., 2006)². Tematyką zmiany roli nauczyciela zajmowali się w Polsce m.in. Henryka Kwiatkowska (2005), Tomasz Szkudlarek (2009), Mirosława Nowak-Dziemianowicz (2001) Wanda Dróżka (2008)³. Teresa Chmiel w książce *Wizje i (re)wizje przygotowania do zawodu nauczyciela* pokazuje ewolucję postrzegania tego zawodu od nauczyciela zaangażowanego w działania społeczne do obrazu nauczyciela, którego cechuje refleksyjność i gotowość do ciągłego rozwoju⁴.

Koncepcja kształcenia ustawicznego. Idea kształcenia ustawicznego/całozyciowego jest wciąż ważnym tematem w dyskusjach o edukacji zarówno w kraju, jak i poza jego granicami, zwłaszcza w zakresie definiowania i rozumienia terminu, który pozostaje niejednoznaczny i wielorako definiowany. Przedmiotem dyskusji, a nawet sporu naukowego jest ustalenie jej początku. Zdaniem Bogdana Suchodolskiego nie jest to nowe zjawisko, gdyż pierwsze założenia dla kształcenia ustawicznego zostały sformułowane w pierwszym ćwierćwieczu dwudziestego stulecia⁵. Jak podają niektóre źródła, uczenie się przez całe życie głosił Szymon Marycjusz w połowie XV wieku⁶. Idea kształcenia ustawicznego podejmowana była w pracach przedstawicieli pedagogiki społecznej, m.in. u Bogdana Suchodolskiego, Ryszarda Wroczyńskiego, Edmunda Trempały. Według Trempały „edukacja ustawiczna jest najlepszą inwestycją współczesnego człowieka”⁷. W roku 2000 kształcenie ustawiczne zostało zdefiniowane w dokumencie *Memorandum dotyczące kształcenia ustawicznego* jako: „wszelkie formy nauki podejmowane przez całe życie, mające na celu doskonalenie, pogłębianie wiedzy, umiejętności i kompetencji z perspektywy osobistej, obywatelskiej, społecznej i/lub zawodowej”⁸. Kształcenie ustawiczne określane jest za pomocą innych słów takich jak: edukacja permanentna, edukacja dorosłych, kształcenie ciągłe, edukacja przez całe życie. Obejmuje ono całe życie człowieka i ukierunkowane jest na jego rozwój. W literaturze kształcenie ustawiczne traktowane jest jako proces całozyciowego

¹ M. Smak, D. Walczak, *Pozycja społeczno-zawodowa nauczycieli. Raport z badania jakościowego ORE*, Warszawa 2015.

² Ibidem, s. 16.

³ H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, GWP, Gdańsk 2005; Szkudlarek T., *Media: szkice z filozofii i pedagogiki dystansu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009; Dróżka W., *Generacja wielkiej zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich 2004*, 2008; M. Nowak-Dziemianowicz, *Oblicza nauczyciela. Oblicza szkoły*, UMK, Toruń 2001.

⁴ Zob. T. Chmiel, *Wizje i (re) wizje zawodu nauczyciela*, DSW, Wrocław 2014.

⁵ B. Suchodolski, *Edukacja permanentna- rozdroża i nadzieje*, Warszawa 2003.

⁶ Zob. Z. Wiatrowski, *Edukacja ustawiczna-nadalnieokreślona*, (w:) *Edukacja Ustawiczna Dorosłych* 1/2012, s. 41.

⁷ E. Trempała, *Edukacja ustawiczna- wymóg współczesności*, (w:) *Pedagogika społeczna. Pytania o XXI wiek*. Żak, Warszawa 1999, s. 153–164 (153).

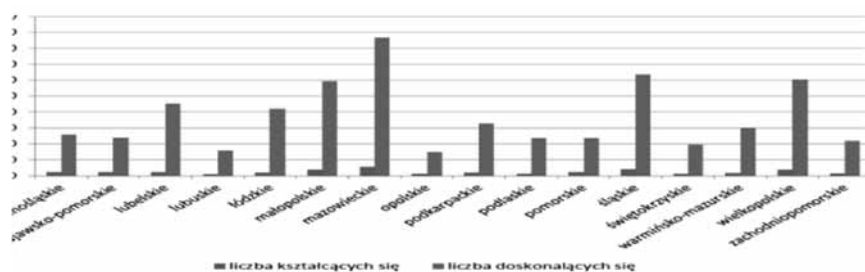
⁸ *Memorandum dotyczące kształcenia ustawicznego*, Bruksela 30 października 2000 r.

uczenia się oraz jako forma kształcenia pozszkolnego⁹, chociaż znane są stanowiska akcentujące ograniczenia w edukacji dorosłych rozumianej jako forma zewnętrznej interwencji rozwojowej (Malewski)¹⁰. W Polsce tematem edukacji ustawicznej zajmowali się m.in. Malewski, Aleksander, Urbańczyk, Frąckowiak, Kamińska, Czerniawska, Solarczyk-Szwec, Półturzycki, Trempała., Wiatrowski, Grondas i Żmijski, Day, Kosiba.

Proces stawania się zawodowego wpisuje się w koncepcję uczenia się przez całe życie, co podkreśla fakt, iż nabycie pełnych kwalifikacji do wykonywania zawodu, zwłaszcza nauczyciela nie jest możliwe i wymaga ustawicznego doskonalenia oraz ciągłego rozwoju. W świecie ustawicznych i dynamicznych zmian nie można nauczyć się raz na całe życie i nie można zdobyć pełnych kwalifikacji do bycia nauczycielem. Koncepcja człowieka jako jednostki wyposażonej w określone własności zostaje zastąpiona „kategorią bytu rozwijającego się”¹¹.

Kształcenie ustawiczne to proces ciągłego stawania się, aktywność edukacyjna jednostki ukierunkowana na kształtowanie kompetencji w zakresie wiedzy, umiejętności oraz postaw. Jak zauważa Tadeusz Pilch, „kształtowanie ustawiczne w zasadzie składa ofertę człowiekowi dorosłemu. Nie stawia żadnych wymogów formalnych”¹². W jego systemie mieszczą się zarówno szkoły dla dorosłych, jak i placówki pozaszkolne, uniwersytety ludowe i powszechnie, ośrodki szkoleniowe, kursy, centra kształcenia ustawicznego, środki masowego komunikowania się z telewizją, radiem, prasą oraz specjalistyczne wydawnictwa, a w nich pakiety multimedialne¹³. Struktura kształcenia ustawicznego obejmuje: doskonalenie zawodowe, samokształcenie i samodoskonalenie. Istotnym i dość powszechnym jego elementem jest doskonalenie zawodowe jako źródło rozwoju zawodowego. Może ono być prowadzone w instytucjach pozaszkolnych, miejscu pracy nauczyciela oraz w formie indywidualnej/samokształceniowej. Dla zilustrowania skali zjawiska doskonalenia nauczycieli w ramach form instytucjonalnych prezentuję poniższe zestawienie.

Wykres 1. Struktura kształcenia i doskonalenia się nauczycieli w roku 2014/2015



Źródło: M. Rachubska. Nauczyciele w roku szkolnym 2014/2015. Raport ORE, Warszawa <https://doskonaleniensieci.pl/Upload/Artykuly/raporty/Raport.%20Nauczyciele%202014-2015.pdf>

⁹ Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy* Akademia Bydgoska, Bydgoszcz 2005, s. 364–365.

¹⁰ M. Malewski, *Przymus i wolność w edukacji dorosłych*, (w:) *Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja* 1(17)/2002.

¹¹ K. Rosner, *Narracja, tożsamość, czas*. Kraków: Universitas, 2003, s. 6.

¹² T. Pilch, *Spyry o edukację* Żak Warszawa, 1999, s. 199.

¹³ Ibidem.

Z analizy danych wynika, że liczba nauczycieli doskonalących się jest zdecydowanie wyższa niż liczba nauczycieli kształcących się w kierunku zawodowym. Najwięcej nauczycieli podejmujących doskonalenie zawodowe jest w województwie mazowieckim, śląskim i wielkopolskim, a najmniej w województwie opolskim i lubuskim (dane z roku 2014/2015).

Współczesny nauczyciel i proces jego stawania się. Współczesny świat kształtuje człowieka wielowymiarowego¹⁴, który potrafi sprostać oczekiwaniom społecznym i ma zdolność adaptacji do zmieniającej się rzeczywistości. Dzisiaj nie ma trwałych rozwiązań, pewnych i sprawdzonych sposobów działania, a wiedza jest tylko jednym z wielu elementów bycia w świecie zmiany. Szkoła zatem jest jednym z wielu źródeł wiedzy. Wzrasta zapotrzebowanie na ludzi otwartych, kreatywnych, świadomie uczestniczących w codzienności zawodowej, co podważa adaptacyjny model nauczyciela z jednoczesnym promowaniem modelu nauczyciela refleksyjnego, który wie co, jak, kiedy i dlaczego¹⁵.

Stawanie się jest kategorią odnoszącą się do rozwoju człowieka i związane jest z przyjmowaniem oraz kształtowaniem swojej roli, co dokonuje się poprzez zdobywanie wiedzy, rozwijanie umiejętności, kształtowanie i doskonalenie siebie, budowanie własnej tożsamości zawodowej zarówno w formach kształcenia instytucjonalnego, jak też samokształcenia. Stawanie się na płaszczyźnie zawodowej to inaczej wchodzenie w określoną rolę, zdobywanie niezbędnej wiedzy i umiejętności, a przede wszystkim adaptacja i zdobywanie doświadczeń, czego efektem jest rozwój zawodowy. Stawanie się nauczycielem to złożony proces, uwarunkowany wieloczynnikowo, który wg Hanny Kędzierskiej obejmuje trzy etapy:

1. Etap edukacji nauczycielskiej, który trwa od 3 do 5 lat.
2. Etap przejścia/adaptacji, który trwa od 1 do 2 lat.
3. Etap uczenia się profesji w miejscu pracy, który trwa od ok. 2 roku¹⁶.

Korelują one ze stadiami rozwoju zawodowego nauczycieli, których autorem jest Robert Kwaśnica. Wyróżnia on: stadium przedkonwencjonalne (wchodzenie w rolę zawodową), stadium konwencjonalne (pełna adaptacja w roli zawodowej) oraz stadium postkonwencjonalne (okres twórczego przekraczania roli zawodowej)¹⁷.

Etap pierwszy stanowi fundament/bazę dla budowania własnej roli zawodowej poprzez edukację nauczycielską w przyjętym systemie kształcenia nauczycieli. Jest to etap trwający od 3 do 5 lat, którego celem jest zdobycie maksymalnej wiedzy, podstawowych umiejętności oraz ukształtowanie cech niezbędnych do pracy dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej. Jest to kształcenie formalne, instytucjonalne, zaplanowane i systematyczne. Efektem kształcenia ma być takie przygotowanie nauczyciela do działań zawodowych, aby mógł on realizować zadania o charakterze dydaktycznym, wychowawczym i opiekuńczym oraz skutecznie radził sobie w różnych przestrzeniach edukacji szkolnej. Okres kształcenia

¹⁴ Zob. J. Koziński, *Człowiek wielowymiarowy*, Żak, Warszawa 1998.

¹⁵ M. Nowak-Dziemianowicz, *Oblicza nauczyciela. Oblicza szkoły*, UMK, Toruń 2001.

¹⁶ H. Kędzierska, *Modele uczenia się profesji nauczyciela*, materiały ORE.

¹⁷ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*, Wrocław 1994, s. 26.

akademickiego to też wdrażanie adepta do pracy nad sobą w zakresie rozwijania zdolności do refleksyjnego działania, radzenia sobie w nieznanych i zaskakujących sytuacjach edukacyjnych, umiejętności systematycznego budowania własnej ścieżki rozwoju zawodowego. Aktualny system kształcenia nauczycieli nadmiernie koncentruje się na rozwijaniu sprawności dydaktycznej z pominięciem rozwoju osobowego przyszłych nauczycieli. W pracy pedagogicznej niezwykle ważne są cechy osobowościowe i charakterologiczne oraz ich ustawiczny rozwój. Na tym etapie akcent kształcenia położony jest na przygotowanie metodyczno-praktyczne, tymczasem J. Rutkowiak postuluje metodykę tworzenia własnego pomysłu, rozważając kształcenie nauczycieli do dialogu przez dialog¹⁸.

Etap drugi wiąże się z wejściem w rolę i praktykę edukacyjną. Tranzycja ze szkoły na rynek pracy jest różnie odczuwana i postrzegana przez młodych nauczycieli. Szczególnie ważny jest pierwszy rok pracy nauczyciela, który może być podstawą dla przyszłego profesjonalizmu albo źródłem kształtowania się pozorowanych zachowań zawodowych. Dochodzi tu do konfrontacji wyobrażeń o kompetencjach i profesjonalizmie, oczekiwań z codziennością pedagogiczną, która testuje gotowość osoby do pracy nauczycielskiej. Zjawisko zwane „szokiem praktyki” wynika z rozbieżności oczekiwań i codzienności zawodowej¹⁹. Na tym etapie stawanie się nauczycielem ma charakter behawioralny i normatywny, dotyczy poznania i usytuowania siebie w roli wyznaczonej przez akty normatywne, obserwowania i powielania zachowań akceptowanych w danym środowisku i odtwarzania wyuczonych sposobów postępowania dydaktyczno-wychowawczego. Jest to okres, w którym wyciszona zostaje własna kreatywność i innowacyjność na rzecz naśladowania zachowań innych. Zachowania nauczyciela są odpowiedzią na oczekiwania społeczne oraz system wzmocnień pozytywnych lub negatywnych. Mają one na celu bezkonfliktowe wpisanie się w nową rolę zawodową i dobrą asymilację ze środowiskiem nauczycieli. Proces adaptacji warunkuje rozwój zawodowy i relacje z innymi, a dotyczy różnych obszarów przestrzeni edukacyjnej: miejsca pracy w znaczeniu fizycznym i symbolicznym, komunikacji z innymi nauczycielami, uczniami i rodzicami, dostosowania się do panujących/zastanych rozwiązań organizacyjnych/regulaminowych. Rozwój zawodowy polegający na podejmowaniu działań krytycznych i twórczych, które wychodzą poza wymagania wynikające z przypisanej roli zawodowej pojawia się zdecydowanie później i wiąże z wypracowaniem osobistej koncepcji roli nauczyciela oraz indywidualnego rozumienia rzeczywistości edukacyjnej.

Etap III polega na uczeniu się profesji w miejscu pracy, chociaż ograniczony czasowo przez autorkę klasyfikacji, pozostaje nieograniczony w znaczeniu procesu stawania się nauczycielem. W tym czasie uczenie się przyjmuje różne formy od uczenia się jednostkowego poprzez uczenie się zbiorowe, od uczenia się instytucjonalnego poprzez samokształcenie, od uczenia się ogólnego do szczegółowego/specjalistycznego. Źródłem uczenia się w drodze do profesjonalizmu zawodowego są zarówno inne osoby, technologie informacyjne, książki ale też wspólne przestrzenie i bycie z innymi. Zasoby

¹⁸ J. Rutkowiak, *Czy jest możliwe kształcenie nauczycieli do dialogu przez dialog*, (w:) Pytanie, dialog, wychowanie, red. J. Rutkowiak, Warszawa 1992.

¹⁹ Za: M. Grochowalska, *Dylematy nowicjusza. Konteksty stawania się nauczycielem edukacji przedszkolnej*, (w:) Edukacja Elementarna, EETP 31, 2014, 1, s. 27–40 9, s. 31.

osobiste i indywidualne doświadczenia budują w nauczycielu postawę krytyczną wobec rzeczywistości, która przekłada się na zachowania wychodzące poza akceptowane rozwiązania i ustalone procedury postępowania. Pojawia się pojęcie „niepokornego nauczyciela”, który nie daje się szybko zaszufłakować, podporządkować czy uzależnić od codziennych procedur działania. Jest to synonim nauczyciela myślącego krytycznie, kreatywnego, refleksyjnego i wrażliwego na bodźce sytuacyjne oraz potrzeby.

Podsumowanie. Stawanie się nauczycielem to długotrwały proces, który buduje profesjonalizm i kształtuje postawę poszukiwacza, badacza. Współczesny nauczyciel jest kreatorem swojej roli zawodowej realizowanej w czasie niedokonanym, co akcentuje relację między dwoma kluczowymi terminami: stawanie się i kształcenie ustawiczne. Ich wspólnymi cechami są: aktywność i zmiana.

Bibliografia

1. Chmiel T. (2014), *Wizje i (re) wizje zawodu nauczyciela*, DSW, Wrocław.
2. Dróżka W. (2008), *Generacja wielkiej zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich 2004*.
3. Grochowalska M. (2014), *Dylematy nowicjusza. Konteksty stawania się nauczycielem edukacji przedszkolnej*, (w:) *Edukacja Elementarna*, EETP 31, 1, s. 27–40.
4. Kędzierska H. *Modele uczenia się profesji nauczyciela*, materiały ORE.
5. Kozielecki J. (1998), *Człowiek wielowymiarowy*, Żak, Warszawa.
6. Kwaśnica R. (1994), *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganii nauczycieli w rozwoju*, Wrocław, DSW
7. Kwiatkowska H (2005), *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, GWP, Gdańsk,
8. Malewski M. (2002), *Przymus i wolność w edukacji dorosłych*, (w:) *Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja* 1(17)
9. *Memorandum dotyczące kształcenia ustawicznego*, Bruksela 30 października 2000 r.
10. Nowak-Dziemianowicz M. (2001), *Oblicza nauczyciela. Oblicza szkoły*, UMK, Toruń.
11. Pilch T. (1999), *Spory o edukację*, Żak, Warszawa.
12. Poliwska- Gorczyńska A. (2013), *Ustawiczne kształcenie na nauczycieli. Potrzeba czy konieczność?*, (w:) *Studia Dydaktyczne* 24–25/2013, s. 81–93.
13. Rachubska M., *Nauczyciele w roku szkolnym 2014/2015. Raport ORE*, Warszawa <https://doskonaleniewsieci.pl/Upload/Artykuly/raporty/Raport.%20Nauczyciele%202014-2015.pdf>
14. Rosner K. (2003), *Narracja, tożsamość, czas*, Universitas, Kraków.
15. Rutkowiak J. (1992), *Czy jest możliwe kształcenie nauczycieli do dialogu przez dialog*, (w:) *Pytanie, dialog, wychowanie*, red. J. Rutkowiak, PWN, Warszawa.
16. Smak M, Walczak D. (2015), *Pozycja społeczno-zawodowa nauczycieli. Raport z badania jakościowego ORE*, Warszawa.
17. Suchodolski B. (2003), *Edukacja permanentna- rozdroża i nadzieje*, Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, Warszawa.
18. Szkudlarek T. (2009), *Media: szkice z filozofii i pedagogiki dystansu*, Impuls, Kraków.
19. Trempała E. (1999), *Edukacja ustawiczna- wymóg współczesności*, (w:) *Pedagogika społeczna. Pytania o XXI wiek*, Żak, Warszawa, s. 153–164.
20. Wiatrowski Z. (2005), *Podstawy pedagogiki pracy Bydgoszcz*, Akademia Bydgoska.

dr Zbigniew OSTRACH – Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu,
e-mail: zostrach@pwsz-ns.edu.pl,

dr hab. Barbara SKALBANIA – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach,
e-mail: skalbania@op.pl

Studenci pedagogiki o wyborze kierunku, oczekiwaniach wobec studiów i przyszłej pracy

Students of pedagogy about choosing the direction of studies, expectations towards studies and future work

Słowa kluczowe: studenci, studia pedagogiczne, motywy, zainteresowania, aktywność społeczna.

Key words: students, pedagogical studies, motives, interest, social activity.

Abstract: The article presents the results of surveys conducted in the academic year 2016/2017 among full-time students of the Faculty of Social Sciences of the University of Warmia and Mazury in Olsztyn. They dealt with the issues of conditions for the selection of pedagogical studies. Attention was drawn to the importance of both personal qualities and interests in making educational and professional decisions. The motives that inspired respondents to study under the chosen field were described. It indicates what expectations towards the process of studying and then professional work are formulated by students of pedagogical studies at the first and second level of education.

Wprowadzenie. W świetle ewoluujących warunków życia społecznego, politycznego oraz gospodarczego przygotowanie kadr dla poszczególnych sektorów zawodowych wiąże się z wyposaženiem ich w wysokie kwalifikacje i kompetencje zawodowe oraz uzupełnieniem bądź poszerzeniem kwalifikacji już posiadanych. Współczesny dyskurs społeczny o edukacji niejednokrotnie wskazuje na obniżenie jakości wykształcenia na poziomie wyższym, jednak jego znaczenie nadal odgrywa olbrzymią rolę¹. Dlatego też współczesna edukacja w uczelniach wyższych, obok wymienionych wyżej zadań, powinna także stworzyć warunki motywowania studiujących do autorozwoju, wspierać w ukierunkowaniu ich zainteresowań, aspiracji i dążeń oraz pomagać w przezwyciężaniu trudności w ich realizacji.

Specyfiką funkcjonowania i rozwoju człowieka w różnych okresach jego istnienia jest podejmowanie wielu decyzji mających wpływ na dojrzałe życie. Przed takim

¹ Zob. S. Czarnik, K. Turek, *Aktywność zawodowa i wykształcenie Polaków*, Warszawa 2014, <https://www.parp.gov.pl/files/74/81/713/20012.pdf> (otwarto 21.01.2018).

wyborem stają młodzi dorośli podejmując decyzje odnośnie aktywności edukacyjnej czy zawodowej. Wybór dalszej drogi życiowej nierzadko stanowi istotny problem dla młodego człowieka². Studia czy praca zawodowa – to pytanie zadają sobie absolwenci szkoły średniej. Podjęcie studiów wymaga często wielu wyrzeczeń, jest sytuacją trudną, ale także jest wielkim wyzwaniem związanym z jednej strony z podjęciem nowej formy aktywności realizowanej często w nowych warunkach, z drugiej zaś samodzielnym decydowaniem o własnej przyszłości.

Przystąpienie Polski do Unii Europejskiej stworzyło szerokie możliwości podjęcia zatrudnienia na europejskich rynkach pracy, zaś przepisy, jakie wynikają z Karty Bolońskiej, będącej podstawą tworzenia wspólnej przestrzeni edukacyjnej postawiły szkolnictwu wyższemu nowe wyzwania, tworząc zarazem nowe możliwości. W artykule 13.1. Ustawy o szkolnictwie wyższym z dnia 27 lipca 2005 r. czytamy, że do głównych zadań uczelni wyższej należą m.in.:

- 1) kształcenie studentów w celu ich przygotowania do pracy zawodowej;
- 2) wychowywanie studentów w poczuciu odpowiedzialności za państwo polskie, za umacnianie zasad demokracji i poszanowanie praw człowieka;
- 3) kształcenie w celu zdobywania i uzupełniania wiedzy³.

Pedagogika jako nauka o wychowaniu i kształceniu łączy dwie perspektywy: humanistyczną, koncentrującą się na istocie wychowania, nauczania i uczenia się oraz społeczną, dotyczącą środowisk wychowawczych, systemów instytucji oświatowych i opiekuńczych, ich funkcji oraz znaczenia w rozwoju człowieka⁴. Zakłada się, że współczesny absolwent studiów pedagogicznych powinien być przygotowany do pracy w różnych środowiskach wychowawczych, instytucjach i ośrodkach wspomagających rozwój dzieci, młodzieży, osób w średniej i późnej dorosłości zarówno w ich czasie wolnym, jak i szkolnym czy zawodowym, bądź też związanym z realizacją zadań na rzecz społeczeństwa. Kształcenie pedagogów powinno zatem uwzględniać złożoność i zmienność sytuacji i warunków, w jakich będą oni wykonywali swoją pracę czy służbę społeczną⁵.

Podjęcie studiów pedagogicznych związane jest ze szczególnym rodzajem „misji”. Pomimo niżu demograficznego na studia na tym kierunku nadal decyduje się bardzo liczna rzesza kandydatów, przyjąć można, że różniących się od siebie pod względem oczekiwań, aspiracji edukacyjnych, sytuacji rodzinnej, możliwości intelektualnych, potrzeb i celów wynikających i kształtujących się pod wpływem zróżnicowanych doświadczeń. Waga tych czynników jest bardzo zróżnicowana, stąd też różnorodność motywów wyboru kierunku studiów, które często wykraczają poza czystą chęć zdobycia nowej wiedzy czy kwalifikacji, poszerzenia horyzontów, rozwoju intelektualnego

² Zob. Z. Pietrasiniński, *Rozwój człowieka dorosłego*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1990; J. Łukasik, *Rozwój osobisty studentów pedagogiki*, „Edukacja ustawiczna Dorosłych” 2016, nr 3(94), s. 128.

³ Ustawa z 25 lipca 2005 roku *Prawo o szkolnictwie wyższym*, ze zm. Dz.U. 2005, nr 164, poz. 1365.

⁴ *Wzorcowe efekty kształcenia dla kierunku pedagogika*, Załącznik do rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 4 listopada 2011 roku, Dz.U. 2011, nr 253, poz. 1521, http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/109ee040a811ed2566e183584879f443.pdf (otwarty 10.10.2017).

⁵ B. Śliwerski, *O fenomenie popularności pedagogiki*, <http://www.boguslawswliwerski.pl/O%20fenomenie%20popularnosci%20pedagogiki.htm> (otwarty 10.10.2017).

i wiążą się jedynie z potrzebą posiadania dyplomu szkoły wyższej, wymaganego na współczesnym rynku pracy.

Badania nad uwarunkowaniami wyboru zawodu pedagoga czy nauczyciela były prowadzone w Polsce od wielu lat. Po zmianie ustroju politycznego co najmniej kilku badaczy pochyliło się nad tą problematyką i opublikowało wyniki swoich badań⁶. Badania te prowadzone były z różnych perspektyw i przy użyciu różnorodnych metod, począwszy od klasycznych badań sondażowych, a skończywszy na metodzie indywidualnych przypadków. Naukowców podejmujących eksploracje w tym obszarze interesowały motywacje leżące u podstaw wyboru zawodu i rodzajów studiów z perspektywy profesjonalnych i życiowych doświadczeń młodych nauczycieli, ale również stosunek studentów uczelni pedagogicznych do ich przyszłego zawodu czy też kształtowania się procesu wchodzenia do zawodu. Podejmowano również badania motywacji, jakimi kierowali się studenci innych kierunków, np. inżynierskich, którzy wybierali fakultatywne studia pedagogiczne jako swego rodzaju dopełnienie kwalifikacji zawodowych na skomplikowanym i ograniczonym rynku pracy w Polsce lat dziewięćdziesiątych⁷.

Studia i dociekania dotyczące motywacji do podjęcia studiów pedagogicznych podjęli dwaj wrocławscy badacze Piotr Jarco i Jarosław Wąsiński. Przeprowadzili oni badania kwestionariuszowe przy użyciu techniki CAWI (*Computer – Assisted Web Interview*)⁸. Autorzy powołując się na koncepcję M.S. Knowles'a⁹, wskazują, że: *Próba wyjaśnienia uchwyconego układu motywów podejmowania studiów pedagogicznych nie jest zadaniem prostym. Andragogiczny model uczenia się dorosłych zakłada różnicowanie czynników motywujących w procesie pobierania nauki. Ujawnianie się motywacji do samego podjęcia studiów podlega prawdopodobnie równie złożonym mechanizmom psychologicznym. Z licznych badań wynika, że wraz z wiekiem rośnie skłonność do wyzwalania określonych motywacji, wtedy gdy podmiot dostrzega praktyczne korzyści z procesu kształcenia. Wraz z wiekiem wzrastać może również motywacja do aktywności edukacyjnej zaspokajającej potrzeby o charakterze poznawczym, potrzeby poszerzania wiedzy czy chęć pełniejszego rozumienia otaczającego świata*¹⁰. Warto zwrócić uwagę, że występuje różnica pomiędzy motywami wyboru studiów pedagogicznych w zależności od stopnia tychże studiów. I tak studenci studiów magisterskich jako najważniejsze

⁶ W. Dróżka, *Młode pokolenie nauczycieli: studium autobiografii młodych nauczycieli polskich lat dziewięćdziesiątych*, WSP w Kielcach im. Jana Kochanowskiego, Kielce 1997; R. Kwiecińska, *Rozum czy serce?: postawy wobec zawodu nauczycielskiego studentów uczelni pedagogicznej*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2000; J.M. Michalak, *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli: studium przypadków*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2007; H. Rotkiewicz, *Wybór zawodu nauczycielskiego*, (w:) Nowak J. (red.) *Przemiany zawodu nauczycielskiego*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo PAN, Wrocław 1991; A. Wilkomirska, *Zawodowe i społeczno-polityczne orientacje nauczycieli*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2002.

⁷ J. Szerłowski, *Motywy podejmowania pedagogicznych studiów fakultatywnych przez studentów AGH*, <http://www.uci.agh.edu.pl/bip/51/str4.htm> (otwarty 11.10.2017).

⁸ P. Jarco, J. Wąsiński, *Motywy podejmowania studiów pedagogicznych w świetle badań kwestionariuszowych*, „Gospodarka. Rynek. Edukacja” 2016, Vol. 17, nr 2, s. 43–48.

⁹ M.S. Knowles, E.F. Holton, R.A. Swanson, *Edukacja dorosłych*, PWN, Warszawa 2009.

¹⁰ P. Jarco, J. Wąsiński, dz. cyt., s. 47.

wskazują zarówno motywy o charakterze pragmatycznym, jak i poznawczym. Wyniki badań ujawniają, że studenci studiów II stopnia większe znaczenie przypisują takim kwestiom jak: potrzeba poszerzania wiedzy, zainteresowanie problematyką pedagogiczną, ale także perspektywa podjęcia/kontynuacji stałej pracy oraz konieczność zdobycia dyplomu. Chęć wzmocnienia własnej pozycji w pracy to czynnik szósty w kolejności, lecz zarazem w największym stopniu różnicujący studentów pierwszego i drugiego stopnia. Studenci studiów magisterskich uznają ten motyw znacznie częściej za istotny przy wyborze studiów¹¹.

Cel i metoda badawcza. Kwestie podejmowane m.in. w przywołanych badaniach, a także ustalenia sformułowane na podstawie uzyskanych w nich wyników stały się inspiracją do przeprowadzenia w roku akademickim 2016/2017 badań sondażowych w 156-osobowej grupie studentów studiów stacjonarnych pierwszego roku studiów, pierwszego i drugiego stopnia na kierunku pedagogika. Do analizy zakwalifikowano 142 kwestionariusze ankiety, zrezygnowano z uwzględnienia tych, które nie zostały kompletnie wypełnione.

Celem podjętych badań było stworzenie szkicu sylwetki studenta pedagogiki z uwzględnieniem ujawnianych przez niego zainteresowań, podejmowanej aktywności społecznej oraz oczekiwań formułowanych wobec studiów i przyszłej aktywności zawodowej jako swego rodzaju wyznaczników wyboru studiów. Zasadniczy jednak cel podejmowanej eksploracji sprowadzał się do poznania wskazywanych przez respondentów powodów wyboru studiów pedagogicznych.

W związku z tak określonymi celami sformułowano następująco brzmiące problemy badawcze: Jakimi cechami w samoopisie charakteryzują się studenci pedagogiki? Jakie ujawniają zainteresowania? a także: Jakie jest ich ustosunkowanie wobec aktywności społecznej?; Jakie powody wyboru studiów pedagogicznych wskazują respondenci? a także: Jakie oczekiwania wobec studiów oraz przyszłej pracy zawodowej formułują badani studenci pedagogiki? Czy istnieje zależność pomiędzy deklaracjami formułowanymi przez badanych a zmiennymi stopień studiów, miejsce zamieszkania i wyniki w nauce na poprzednich etapach kształcenia?

Zgromadzony materiał badawczy został uporządkowany zgodnie z wyznaczonymi zagadnieniami problemowymi.

Charakterystyka społeczno-demograficzna badanych. Wśród badanych przeważały kobiety (ich udział to 89,4%). Pozostałą kilkunastoosobową grupę stanowili mężczyźni. Taka przewaga liczebna przedstawicieli płci żeńskiej od wielu już lat jest charakterystyczna dla studiów pedagogicznych¹², trzeba jednak zaznaczyć, że niektóre specjalności pedagogiczne, jak np. pedagogika resocjalizacyjna czy animacja kulturalna przyciągają przedstawicieli płci męskiej częściej i w większej liczbie niż np. kierunek wczesna

¹¹ Tamże.

¹² Zob. A. Zawistowska, *Wykształcenie rodziców a kierunki studiów ich dzieci*, „Nauka i Szkolnictwo Wyzsze” 2009, nr 1/33, s. 95.

edukacja. Respondenci w większości reprezentowali grupę wiekową w przedziale 19–23 lat (92,3%). Studenci studiów licencyjnych stanowili 59,2% badanych. Natomiast drugi stopień studiów reprezentowało 40,8% indagowanych. Wszyscy badani byli słuchaczami studiów stacjonarnych. Wśród badanych najlicniejsza grupa to mieszkańcy wsi (48,6%) i małego miasta (25,4%). Najmniej liczną była grupa osób pochodzących z dużego miasta (powyżej 100 tys. mieszkańców) – stanowili oni zaledwie 8,5% wszystkich uczestników sondażu. Rodzice respondentów (zarówno matki, jak i ojcowie) najczęściej legitymowali się wykształceniem średnim o profilu technicznym (było to odpowiednio 39,4% i 47,9%) i licealnym (26,8% i 20,4%). Kolejną lokatę zajmowało wykształcenie wyższe – dla matek było to 21,8%, zaś ojców – 19%¹³. Uczestnicy sondażu swoją sytuację materialną oceniali zwykle jako dobrą (52,8%) i przeciętną (35,2%). Rzadziej jako bardzo dobrą (10,6%), a najrzadziej jako złą i bardzo złą (po 0,7%). Uczestniczący w badaniach studenci określając swoje wyniki w nauce osiągnięte na wcześniejszych etapach kształcenia opisywali je jako: dobre (52,8%), przeciętne (28,2%) i bardzo dobre (19%). Żadna z badanych osób nie opisała ich jako złe czy niezadowolające.

Studenci pedagogiki w samoopisie. Zmierając do stworzenia szkicu sylwetki studenta pedagogiki, podjęto próbę określenia, jakimi cechami charakteryzują się badani w samoopisie. W tym celu zaprezentowano im zestaw cech wskazywanych w literaturze przedmiotu¹⁴ niezbędnych dla sprawnego działania pedagoga. Uzyskano w ten sposób rejestr cech osobowych przyszłych dydaktyków i wychowawców uzupełniony o dodatkowe wskazania dowolnie sformułowane przez badanych. Zestawienie dokonanych przez respondentów wyborów i samookreśleń prezentuje tabela 1.

Uczestnicząca w badaniach młodzież studencka najliczniej przypisywała sobie cechy istotne dla budowania relacji z innymi ludźmi, ale także skutecznego organizowania pracy własnej, zaangażowania w nią i odpowiedzialności za jej wyniki. Rzadziej identyfikowano tutaj cechy przydatne dla twórczego działania (jak np. odwaga, oryginalność czy uzdolnienia artystyczne), o których twierdzić można, że są równie istotne w pracy sprawnie działającego pedagoga. Trzeba jednak zauważyć, że blisko połowa badanych zaznaczyła, że przejawia zainteresowania o charakterze artystycznym. Stąd kolejnym elementem wziętym pod uwagę przy opisie badanych są zainteresowania. Kwestia ta wydaje się ważna z wielu powodów, przede wszystkim zaś dlatego, że określonego rodzaju upodobania, związane z wybraną dziedziną życia, nauki czy pracy oddziaływać mogą najpierw na wybór kierunku kształcenia, a w dalszej kolejności na podejmowanie pracy zawodowej i jej przebieg. Spójność tych wyborów z ujawnianymi zainteresowaniami bez wątpienia przyczynia się do znacznie większej efektywności

¹³ Tamże, s. 100 i nast.

¹⁴ Zob. W. Okoń, *Osobowość nauczyciela*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1962; M. Sikorski, *Rozważania o kwalifikacjach pedagogicznych nauczyciela*, „Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej” 2006, nr 2(165), s. 125 i nast.; A. Lasota, E. Pisarzowska, *Pożądane cechy osobowości nauczyciela-pedagoga w ujęciu klasycznych i współczesnych koncepcji*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2016, Vol. 4, s. 77 i nast.

Tabela 1. Samoopis badanych w zakresie posiadanych cech

Cecha	Odpowiedzi udzielane przez badanych N = 142	
	n	%
Uczciwość	119	83,8
Wrażliwość	103	72,5
Tolerancja	101	71,1
Otwartość na ludzi	99	69,7
Pracowitość	82	57,7
Życzliwość	78	54,9
Odpowiedzialność	65	45,8
Otwartość na wiedzę	64	45,1
Spontaniczność	62	43,7
Cierpliwość	61	43
Niezależność	48	33,8
Gadatliwość	46	32,4
Nieśmiałość	43	30,3
Uzdolnienia artystyczne	42	29,6
Oryginalność	38	26,8
Odwaga	36	26,1
Obiektywizm	28	19,7
Lenistwo	28	19,7

* wyniki nie sumują się do 100% ze względu na możliwość udzielenia przez badanych więcej niż jednej odpowiedzi.

Źródło: opracowanie własne.

podejmowanych w związku z nimi działań¹⁵. Spośród zaprezentowanych¹⁶ oraz określonych przez respondentów typów zainteresowań badani najczęściej wskazywali społeczne (50,7% wskazań), a także artystyczne (47,9%) i sportowe (34,5%). Z kolei najrzadziej wymieniane były zainteresowania techniczne (10,6%), matematyczne i polityczne (po 7%). Rzadkie zaciekawienie kwestiami technicznymi związane może być ze swego rodzaju tradycyjnym podziałem dziedzin na męskie i kobiece. Do pierwszej z nich mogą należeć właśnie dziedziny techniki czy polityki. Z kolei do drugiej grupy należą zainteresowania społeczne. Takie wyjaśnienie trzeba jednak traktować z dużą ostrożnością. Natomiast niewątpliwie zainteresowania społeczne, a także związana z nimi aktywność społeczna podejmowana spontanicznie lub w sposób zorganizowany wydają się być szczególnie istotne z punktu widzenia swego rodzaju przydatności zawodowej kandydatów (na tę chwilę) na pedagogów. Wśród respondentów blisko połowa (45,8%) zaznaczyła swoje zaangażowanie w aktywność społeczną. W przypadku tych osób bezinteresowne działania na rzecz innych ludzi czy zwierząt podejmowane były już na wcześniejszych etapach kształcenia, zaś w toku pobytu w szkole wyższej były kontynuowane, w wielu sytuacjach poszerzyły się i różnicowały ich przejawy. Najczęściej

¹⁵ B. Klasińska, *Zainteresowania wyrażane przez studentów pedagogiki*, „Edukacja Humanistyczna” 2013, nr 1(28), s. 185.

¹⁶ Zob. A. Gurycka, *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*, WSiP, Warszawa 1989.

studenci zaangażowani byli w pracę społeczną w formule wolontariatu. Nie wszyscy zdecydowali się określić jakiej dziedziny te działania dotyczą. Ci, którzy opisywali domenę swojej aktywności, wymieniali: działania na rzecz społeczności lokalnej (organizowanie festynów, zbiórek odzieży i żywności), osób niepełnosprawnych i dzieci ze środowisk zagrożonych, pracę na rzecz hospicjów i szpitali, domów dziennego pobytu i schronisk dla zwierząt. Ponadto niektórzy z badanych zaangażowani byli i wciąż są w działalność organizacji religijnych (Caritas, grupy oazowe), sportowych, a także orkiestr i zespołów muzycznych, drużyn harcerskich, OSP, PCK i WOPR. Badani w wielu przypadkach swoją działalność w tych przedsięwzięciach społecznych traktują jako przygotowanie do przyszłej pracy zawodowej, przyznają, że doświadczenia, które zdobyli podczas tej aktywności, pomogły im wybrać kierunek studiów. Respondenci w zakresie interesujących ich treści pedagogicznych wymieniali przede wszystkim skuteczne metody oraz formy pracy wychowawczej i dydaktycznej, a także strategie skutecznego komunikowania się z podopiecznymi czy wychowankami.

Motywy wyboru kierunku studiów i uczelni. Bardzo liczna grupa respondentów wskazała, że to ujawniane przez nich zainteresowania społeczne przyczyniły się do podjęcia decyzji o rozpoczęciu czy kontynuacji studiów pedagogicznych. Poniżej przedstawiono odpowiedzi studentów w zakresie motywów wyboru drogi kształcenia na poziomie wyższym, a następnie planowanej drogi zawodowej.

Tabela 2. Wskazywane przez badanych motywy wyboru studiów pedagogicznych

Motywy wyboru studiów pedagogicznych	Odpowiedzi udzielane przez badanych N=142	
	n	%
Zainteresowania	104	73,23
Plany zawodowe	89	62,67
Możliwość znalezienia pracy	20	14,08
Polecenie przez znajomych	14	9,85
Namowa rodziny	12	8,45
Możliwość konstruktywnego wykorzystania czasu i możliwości	12	8,45
Kontynuowanie tradycji rodzinnych	6	4,22
Namowa koleżanki	4	2,81
Możliwość awansu społecznego	4	2,81
Namowa nauczycieli	1	0,7
Inne	10	7,04

* wyniki nie sumują się do 100% ze względu na możliwość udzielenia przez badanych więcej niż jednej odpowiedzi.

Źródło: opracowanie własne.

To przede wszystkim zainteresowania oraz plany zawodowe badanych studentów determinowały ich decyzje o podjęciu, zaś w przypadku studiów drugiego stopnia – kontynuacji nauki na kierunku pedagogicznym. Czynniki mało istotnymi dla respondentów okazały się wskazywane przez innych badaczy tradycje rodzinne czy też możliwość awansu społecznego¹⁷. Czynnikiem o niewielkim znaczeniu okazała się również możliwość znalezienia pracy zgodnej z wykształceniem. Element ten był rzadko przywoływany przy opisie etapu wyboru studiów. Jeszcze rzadziej decyzja o podjęciu studiów pedagogicznych podyktowana była namową któregoś z członków rodziny. Zaledwie jedna badana osoba wskazała na inspirację ze strony nauczyciela.

Wśród innych bodźców wyboru studiów pedagogicznych respondenci wymieniali: przypadek, chęć spróbowania czegoś nowego, obiegową opinię na temat łatwości studiów pedagogicznych, a także możliwości rozwijania się równocześnie w wielu innych dziedzinach, propozycję różnych specjalności, ale także przydatność tych studiów w pracy zawodowej.

Badani to przede wszystkim osoby pochodzące ze wsi i małych miasteczek zlokalizowanych w bliskim sąsiedztwie miasta, w którym znajduje się szkoła wyższa, w której podjęli studia. Bliskość miejsca zamieszkania wskazywana była najczęściej jako czynnik decydujący w kwestii wyboru miejsca studiowania. Ponad jedna/trzecia badanych podkreśliła interesującą ofertę kształcenia. W ich przypadku spodziewać się można, że wybór studiów pedagogicznych podyktowany był zarówno zainteresowaniami, jak i planami zawodowymi.

Tabela 3. Wskazywane przez badanych przyczyny wyboru Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie jako miejsca studiowania

Czynniki oddziałujące na wybór uczelni	Odpowiedzi udzielane przez badanych N=142	
	n	%
Bliskość miejsca zamieszkania	78	54,92
Ciekawa oferta studiów	54	38,02
Niskie koszty utrzymania	27	19,01
Polecenie uczelni przez znajomych	20	14,08
Namowa rodziny	18	12,67
Możliwość znalezienia pracy	12	8,45
Prestiż uczelni	11	7,74
Tradycje rodzinne	8	5,63
Inne	10	7,04

* wyniki nie sumują się do 100% ze względu na możliwość udzielenia przez badanych więcej niż jednej odpowiedzi.

Źródło: opracowanie własne.

¹⁷ W. Dróżka, J. Madalińska-Michalak, *Droga do zawodu nauczyciela i motywy jej wyboru – w świetle autobiograficznych wypowiedzi studentów studiów pedagogicznych*, „Forum Oświatowe” 2016, Vol. 28, nr1 (55), s. 175–176.

W kategorii „inne” badani wymieniali: kontynuację wcześniej rozpoczętej nauki, a także konieczność podniesienia kwalifikacji zawodowych (takich odpowiedzi udzieliłi przede wszystkim studenci studiów drugiego stopnia). Badani zaznaczali również, że dokonany przez nich wybór miejsca studiowania wynikał ze względów osobistych, otrzymania stypendium rektora, negatywnego wyniku rekrutacji na inną uczelnię, albo był dziełem przypadku.

Oczekiwania wobec studiów i przyszłej pracy zawodowej. Osoby rozpoczynające studia – głównie studenci pierwszego roku studiów licencjackich – oczekują przede wszystkim, że studia będą ciekawe. Ponadto pozwolą im rozwinąć swoje zainteresowania i sprecyzować plany co do przyszłości zawodowej. Mają także nadzieję, że będą czuć się w uczelni dobrze, nie będą mieli problemów z nauką, zaś wykładowcy będą dobrze uczyć i w sposób przystępny przekazywać wiedzę. Poza tym „odnajdą siebie”, jak również nawiążą nowe znajomości zarówno o charakterze przyjacielskim, jak i romantycznym. Natomiast badani studiujący na studiach drugiego stopnia rozpoczęli je przede wszystkim, by uzyskać bądź rozwinąć potrzebne w pracy kwalifikacje i kompetencje zawodowe. Wszyscy badani szczególnie nacisk kładą na zdobycie (w toku studiów) umiejętności skutecznego działania w praktyce, z tym też związane jest oczekiwanie przede wszystkim zajęć praktycznych¹⁸. Niektórzy chcą po prostu uzyskać wyższe wykształcenie, najlepiej z wysokimi notami na dyplomie.

Zdecydowana większość respondentów (137 osób) chce w przyszłości pracować w dziedzinach zgodnych ze zdobywanym wykształceniem. Osoby te chciałyby wykonywać pracę pedagoga. Ewentualne różnice typowań przyszłych miejsc pracy i charakteru zadań zawodowych, związane są z wybranymi już albo planowanymi wyborami specjalności na studiach pedagogicznych. Indagowani zakładają pracę w placówkach kultury jako animatorzy czy instruktorzy; w przedszkolach i szkołach (przede wszystkim podstawowych w klasach I–III), szkołach specjalnych, domach pomocy społecznej, schroniskach i ośrodkach opiekuńczo-wychowawczych, poradniach psychologiczno-pedagogicznych. Niektóre osoby planują powołanie w przyszłości własnych szkół i przedszkoli, w których będą wdrażać autorskie programy nauczania. Kilka osób wyraża nadzieję na możliwość rozpoczęcia pracy naukowej i dydaktycznej w rodzimnej uczelni. Podstawowym formułowanym przez każdego respondenta oczekiwaniem w odniesieniu do pracy zawodowej jest kontakt z ludźmi. Nawet te osoby, które nie zamierzają pracować w zawodzie zgodnym z realizowanym kierunkiem studiów, chcą pracować przede wszystkim wśród ludzi, z ludźmi i dla ludzi.

Podsumowanie. Zaprezentowane wyniki badań w znacznym stopniu korespondują z ustaleniami płynącymi z innych projektów badawczych, podejmujących problematykę motywów i predyspozycji do wyboru studiów pedagogicznych, także tych przywołanych w ramach niniejszego opracowania¹⁹.

¹⁸ Por. G. Sanecki, *Postrzeżenie własnych kompetencji zawodowych przez studentów pedagogiki UMCS*, „Rocznik Andragogiczny” 2013, nr 20, s. 75 i nast.

¹⁹ P. Jarco, J. Wąsiński, dz. cyt.

Młodzież studencka objęta sondażem ankietowym okazała się stosunkowo jednorodna pod względem płci, wieku, miejsca zamieszkania, subiektywnej oceny sytuacji materialnej rodziny pochodzenia, a także wykształcenia rodziców oraz wyników w nauce osiągniętych na wcześniejszych etapach kształcenia. To swego rodzaju podobieństwo społeczno-demograficzne respondentów uniemożliwiło przeprowadzenie analizy porównawczej w obrębie prezentowanych wyborów i typowań.

Badani, opisując motywy wyboru studiów pedagogicznych, odnoszą je przede wszystkim do potrzeb samorealizacyjnych, bo zaspokojeniu takich wydają się sprzyjać m.in. skutecznie realizowane zainteresowania. Zresztą przyjąć można także, że te ujawniane przez badanych inklinacje stanowią o szczególnej predyspozycji czy nawet przydatności badanej młodzieży do pracy pedagogicznej. Dla zdecydowanej większości z nich istotne są także plany zawodowe – związane z pracą pedagogiczną. Studia traktują zatem jako etap przygotowania do w miarę precyzyjnie określonej aktywności zawodowej. W toku analizy materiału badawczego udało się dostrzec, podkreślone także w badaniach Jarco i Wąsińskiego, różnice pomiędzy studentami pierwszego i drugiego stopnia w zakresie priorytetowych oczekiwań w odniesieniu do studiów. Ci najmłodszy studenci chcą przede wszystkim uczestniczyć w ciekawie prowadzonych zajęciach, spotykać się z interesującymi ludźmi, poznawać zajmujące treści, odnajdywać dziedziny swojego powołania pedagogicznego i krystalizować zainteresowania w tym zakresie. Natomiast studenci starsi stażem chcą przede wszystkim poszerzać zakres swoich kompetencji i kwalifikacji, uzyskać dyplom magisterski, który pozwoli im ugruntować swoją pozycję zawodową.

Prawie wszyscy badani zamierzają w przyszłości podjąć pracę zgodną z realizowanym kierunkiem studiów²⁰. Praca z ludźmi, niezależnie od ich wieku, a także możliwość podejmowania działań na ich rzecz to najistotniejsze czynniki wskazywane przez badanych jako zasadnicze aspekty ale zarazem atuty pracy pedagogicznej. Własności te są przez badanych wysoko cenione. Na tę chwilę żaden badany nie potrafi wymienić związanych z tą pracą trudności.

Bibliografia

1. Czarnik S., Turek K., *Aktywność zawodowa i wykształcenie Polaków*, Warszawa 2014, <https://www.parp.gov.pl/files/74/81/713/20012.pdf> (otwarto 21.01.2018).
2. Drózka W. (1997), *Młode pokolenie nauczycieli: studium autobiografii młodych nauczycieli polskich lat dziewięćdziesiątych*, WSP w Kielcach im. Jana Kochanowskiego, Kielce.
3. Drózka W., Madalińska-Michalak J. (2016), *Droga do zawodu nauczyciela i motywy jej wyboru – w świetle autobiograficznych wypowiedzi studentów studiów pedagogicznych*, „Forum Oświatowe”, Vol. 28, nr 1 (55).
4. Gurycka A. (1989), *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*, WSiP, Warszawa.

²⁰ Por. M. Jelonek, *Studenci – przyszłe kadry polskiej gospodarki*, Raport z badań studentów i analizy kierunków kształcenia realizowanych w 2010 roku w ramach projektu „Bilans kapitału ludzkiego”, Warszawa 2011, s. 9 i nast.

5. Jarco P., Wąsiński J. (2016), *Motywy podejmowania studiów pedagogicznych w świetle badań kwestionariuszowych*, „Gospodarka. Rynek. Edukacja”, Vol. 17, nr 2.
6. Jelonek M. (2011), *Studenci – przyszłe kadry polskiej gospodarki*, Raport z badań studentów i analizy kierunków kształcenia realizowanych w 2010 roku w ramach projektu „Bilans kapitału ludzkiego”, Warszawa.
7. Kłasińska B. (2013), *Zainteresowania wyrażane przez studentów pedagogiki*, „Edukacja Humanistyczna”, nr 1(28).
8. Knowles M.S., Holton E.F., Swanson R.A. (2009), *Edukacja dorosłych*, PWN, Warszawa.
9. Kwiecińska R. (2000), *Rozum czy serce? Postawy wobec zawodu nauczycielskiego studentów uczelni pedagogicznej*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków.
10. Lasota A., Pisarzowska E. (2016), *Pożądane cechy osobowości nauczyciela-pedagoga w ujęciu klasycznych i współczesnych koncepcji*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna”, Vol. 4.
11. Łukasik J. (2016), *Rozwój osobisty studentów pedagogiki*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, nr 3(94).
12. Michalak J.M., *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli: studium przypadków*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2007.
13. Okoń W., *Osobowość nauczyciela*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1962.
14. Pietrański Z. (1990), *Rozwój człowieka dorosłego*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
15. Rotkiewicz H. (1991), *Wybór zawodu nauczycielskiego*, (w:) Nowak J. (red.), *Przemiany zawodu nauczycielskiego*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo PAN, Wrocław.
16. Sanecki G. (2013), *Postrzeżenie własnych kompetencji zawodowych przez studentów pedagogiki UMCS*, „Rocznik Andragogiczny”, nr 20.
17. Sikorski M. (2006), *Rozważania o kwalifikacjach pedagogicznych nauczyciela*, „Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej”, nr 2(165).
18. Szerłomski J., *Motywy podejmowania pedagogicznych studiów fakultatywnych przez studentów AGH*, <http://www.uci.agh.edu.pl/bip/51/str4.htm> (otwarty 11.10.2017).
19. Śliwerski B., *O fenomenie popularności pedagogiki*, <http://www.boguslawsliewski.pl/O%20fenomenie%20popularnosci%20pedagogiki.htm> (otwarty 10.10.2017).
20. Ustawa z 25 lipca 2005 roku *Prawo o szkolnictwie wyższym ze zm.* (Dz.U. 2005, nr 164, poz. 1365).
21. Wilkomirska A., *Zawodowe i społeczno-polityczne orientacje nauczycieli*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2002.
22. *Wzorcowe efekty kształcenia dla kierunku studiów pedagogika*, Załączniki do rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 4 listopada 2011 roku (Dz.U. 2011, nr 253, poz.1521) http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/109ee040a811ed2566e183584879f443.pdf (otwarty 10.10.2017).
23. Zawistowska A. (2009), *Wychowanie rodziców a kierunki studiów ich dzieci*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1/33.

dr Urszula PULIŃSKA – e-mail: urszula.pulinska@uwm.edu.pl

dr Aldona MAŁYSKA – e-mail: aldona.knapik@uwm.edu.pl

Katedra Teorii Wychowania, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Konstruktywistyczne podejście do kształtowania u nauczycieli umiejętności kodowania¹

A constructivist approach towards shaping coding skills in teachers

Słowa kluczowe: konstruktywizm, kodowanie, kształcenie nauczycieli, kompetencje informatyczne.

Key words: constructivism, coding, teachers training, information competences.

Abstract: Contemporary educational system challenges teachers of kindergarten and primary education to teach children how to code. Adults, to be properly prepared to execute this task, often need some training – students during studies on Pedagogy specialisation while professionally active pedagogues during various forms of vocational courses. It is vitally useful to mainly practise methods of a constructivist approach to training practical skills with the use of educational robots.

Wprowadzenie. System oświaty na całym świecie stoi przed wyzwaniem, by sprostać wymogom współczesnej cywilizacji i rozwojowi technologii. W tym celu od blisko 20 lat polskie szkoły są wspierane finansowo, by zapewnić odpowiednią infrastrukturę informatyczną i dydaktyczną² oraz przygotować warunki dla nauczycieli³ do zdobycia kompetencji informacyjnych i medialnych oraz skutecznego ich wykorzystania z wychowankami.

Pomimo tego wsparcia wykorzystanie mediów w toku zajęć wzrasta powoli, niewystarczająco do ducha czasów. Tymczasem kolejne reformy szkolnictwa w ostatnim dziesięcioleciu zakładają wykorzystanie nowoczesnych technologii informacyjnych zarówno w procesie nauczania, jak i uczenia się. Postuluje się, by TIK był obecny na jak najwcześniejszym etapie edukacyjnym, czyli w kształceniu zintegrowanym lub wychowaniu przedszkolnym. Wykorzystanie komputerów, projektorów multimedialnych,

¹ Przedruk W: J. Bojanowicz, K. Ziębakowska-Cecot (red. 2018) *Przygotowanie nauczycieli do nowych wyzwań edukacyjnych. Problemy współczesnej edukacji*. UTH, Radom.

² M.in. programy „Pracowania internetowa w każdej gminie”, „Pracownia internetowa w każdym gimnazjum”.

³ Np. program i platforma internetowa e-Twinning.

tablic interaktywnych, jak i tabletów, smartfonów, a nawet robotów edukacyjnych przynosi wiele korzyści edukacyjnych. Stosowanie tych narzędzi daje nieograniczone możliwości, wymaga jednak ze strony nauczyciela inwencji i wysokiego poziomu zaangażowania⁴.

W świetle zapisów podstawy programowej kształcenia ogólnego na I etapie edukacyjnym (kl. I–III) treści nauczania w obszarze edukacji informatycznej zakładają, że uczeń będzie m.in.: układał polecenia dla określonego planu działania prowadzące do osiągnięcia celu (algorytmy), programował wizualnie z wykorzystaniem komputera lub innych urządzeń cyfrowych. Niezbędnym elementem jest także rozwijanie kompetencji społecznych, by uczniowie współpracując ze sobą wymieniali się pomysłami i doświadczeniami oraz komunikowali z wykorzystaniem TIK⁵. Widać zatem, jak istotne miejsce ma w edukacji młodszych uczniów łączenie praktycznego wymiaru z teorią poprzez np. kodowanie robotów edukacyjnych. Umożliwiają one dzieciom weryfikację zaproponowanych algorytmów oraz kształcenie komunikacji społecznej w celu rozwiązania wybranych problemów. Dla powodzenia tego zamierzenia niezbędne jest wdrożenie idei konstruktywizmu w procesie kształcenia nauczycieli, by przygotować ich do tego rodzaju aktywności poznawczej.

Konstruktywizm w kształceniu umiejętności informatycznych. „Rozważania naukowe dotyczące edukacji w epoce cyfrowej prowadzone są zazwyczaj w nawiązaniu do tradycji konstruktywizmu, kognitywizmu, a także konektywizmu”⁶. Konstruktywizm znacząco związany jest z edukacją wspomaganą technologią informacyjną. Dzięki takiemu wykorzystaniu w klasie TIK może przyczynić się do większej efektywności procesu kształcenia i zdobywania nowych doświadczeń przez uczniów⁷, którzy mają stworzone warunki do tworzenia lub konstruowania zarówno w aspekcie materialnym, jak i myślowym. Wdrożenie koncepcji konstruktywistycznej prowadzi do zmiany roli nauczyciela z „mędrca” na rzecz przewodnika i korepetytora, ponadto współdziałanie i współpraca uczniów zyskuje na znaczeniu w procesie uczenia się⁸.

Zdaniem E. Baron-Polańczyk, zgodnie z teoriami obiektywizmu, pragmatyzmu oraz interpretywizmu „wiedza jest celem (lub stanem), który jest osiągalny albo przez rozumowanie, albo przez doświadczenia”⁹. W świetle koncepcji konstruktywizmu wiedza jest rezultatem dążenia umysłu do asymilacji doświadczenia zdobytego w czasie

⁴ E. Marek, E. Sałata, *Pedagogiczna interpretacja zajęć komputerowych w programach kształcenia zintegrowanego*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, T. XXXVI, Z. 4, 2017, s. 93.

⁵ *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej*, Rozporz. MEN z dn. 14.02.2017, Zał. 2, s. 33–34.

⁶ M. Frania, *Nowe media, technologie i trendy w edukacji. W kierunku mobilności i kształcenia hybrydowego*, Impuls, Kraków 2017, s. 22.

⁷ Zob. I. Rochovská, *The Issue of the Development of Scientific Literacy in the Field of Pre-school and Elementary School Pedagogy*, „Journal of Preschool and Elementary School Education”, 2/2012 (2), s. 115–155.

⁸ S. Juszczak, *Dydaktyka informatyki i technologii informacyjnej*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2003, s. 111.

⁹ E. Baron-Polańczyk, *Wytwory techniki a budowanie wiedzy w środowisku sieciowym*, (w:) „Edukacja – Technika – Informatyka”, Nr 4/22/2017 – 3, s. 304.

aktywnej interakcji osoby uczącej się ze środowiskiem. Ponadto w procesie uczenia się, według J. Piageta, niezwykle istotny jest także kontekst społeczny, dzięki któremu osoba ucząca się tworzy osobiste konstrukty¹⁰.

W zakresie umiejętności informatycznych obecna podstawa programowa kształcenia ogólnego dla klas młodszych kładzie szczególny nacisk na kodowanie, które najlepiej jest realizować w toku zajęć obejmujących programowanie lub robotykę. W czasie takich zajęć dzieci głównie zajmują się zabawami konstrukcyjnymi i manipulacyjnymi, które, zdaniem K. Kraszewskiego, umożliwiają im zdobywanie elementarnej wiedzy i umiejętności technicznych, np. poznawania stosunków przestrzennych, poznawania funkcji składowych elementów danej konstrukcji, różnicowania materiałów i kształtów elementów konstrukcji, co niesie uczniom wiele radości i satysfakcji¹¹. Zabawy konstrukcyjne polegają na budowaniu z różnych klocków miniaturowych modeli zwierząt lub urządzeń technicznych z otoczenia, przez co dzieci przyzwyczajają się do wykonywania czynności, które mogą wykonywać w przyszłości w wybranym zawodzie.

Nauka kodowania dorosłych jako wyzwanie edukacyjne. Kodowanie postrzegane jest przez wielu nauczycieli, szczególnie kobiety, jako dziedzina trudna, żmudna, wymagająca dobrej znajomości matematyki i wyobraźni. Z tego powodu nauczanie nauczycieli zarówno tych obecnych, jak i przyszłych, stanowi wyzwanie dla obu stron procesu kształcenia. Pomyślność uczenia się uwarunkowana jest w istotny sposób poziomem zainteresowania i motywacji samego ucznia. Niestety, w przypadku nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej świadomość wartości i przydatności umiejętności kodowania z wychowankami bywa bardzo niska a poziom zainteresowania tą formą aktywności poznawczej wręcz zerowy.

W połowie 2017 r. autorka przeprowadziła wśród 55 studentek kierunku *pedagogika*, specjalność *edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna* (I i II stopień) na UTH w Radomiu badania ankietowe dotyczące programowania w procesie kształcenia dzieci¹². 44% badanych nie ma zdania na temat zasadności nauki programowania w edukacji elementarnej lub nie uważa jej za konieczną. Tylko 15% respondentek wyraziło chęć programowania na zajęciach z dziećmi w przyszłej pracy zawodowej. „Z reguły wolą korzystać z gotowych rozwiązań, niż twórczo wdrażać nowe działania edukacyjne”¹³.

¹⁰ H.R. Schaffer, *Psychologia rozwojowa. Podstawowe pojęcia*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010, s. 35–36.

¹¹ K. Myśliwiec, *Dziecko konstruktorem robotów – analiza oferty edukacyjnej dla przedszkoli i szkół podstawowych*, (w:) „Edukacja – Technika – Informatyka”, Nr 1/6/2015, s. 77–78.

¹² Zob. B. Kuźmińska-Sołśnia, K. Ziębakowska-Cecot, *Przygotowanie przyszłych nauczycieli do wdrażania nauki programowania w edukacji elementarnej*, (w:) „Edukacja – Technika – Informatyka. Wybrane problemy edukacji technicznej i zawodowej”, Nr 3/21/2017 – 3, s. 145–150.

¹³ B. Kuźmińska-Sołśnia, K. Ziębakowska-Cecot, *Wdrożenie nauki programowania w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej w Polsce*, (w:) *New Methods and Technologies in Education and Practice. XXXth DidMatTech 2017. Part 1*, Stoffova V., Horvath R. (red.), Grafis Media, Dunajska Streda, Słowacja 2017, s. 104.

Być może jedną z przyczyn takiej postawy może być fakt, że zaledwie 48% studentek oceniło swoje przygotowanie do nauki programowania na poziomie wystarczającym, dobrym lub bardzo dobrym. W toku zajęć ćwiczeniowych z edukacji technicznej i komputerowej zapoznały się głównie z wizualnym środowiskiem programowania Baltye. Dodatkowo mogły poznać zasady wykorzystania robota BeeBot w edukacji dzieci młodszych.

Mimo obojętnej lub negatywnej postawy większej części ankietowanych względem wdrożenia nauki programowania wśród najmłodszych mają one świadomość, że w trakcie takich zajęć dzieci przygotowują się do pracy w zawodach przyszłości (44%), „nabywają kompetencji cyfrowych niezbędnych w społeczeństwie informacyjnym (36%), łączą zabawę z nauką i zagadnieniami praktycznymi z życia codziennego (33%), uczą się kreatywnego rozwiązywania problemów (29%)”¹⁴.

Świadomość poziomu własnych kompetencji i wiedzy jest kluczowa w zawodzie nauczycielskim, dzięki czemu łatwiej jest określić drogę samorozwoju i doksztalcenia. Nauczyciele w swej pracy muszą mieć świadomość, że ich profesja wymaga w świecie płynnej ponowoczesności ciągłego rozwijania się, podążania za potrzebami społeczeństwa, technologii i rynku pracy. Ponadto wachlarz kompetencji w zawodzie nauczyciela podlega stałym zmianom. W świetle badań U. Ordon, przeprowadzonych na grupie 128 nauczycieli klas I-III z woj. śląskiego i podkarpackiego, ankietowani najslabiej ocenili swoje kompetencje psychologiczno-pedagogiczne (sic), komunikacyjne, informatyczno-medialne i innowacyjne¹⁵. Zatem kształtowanie kompetencji informatycznych i medialnych jest wyzwaniem nie tylko dla przyszłych nauczycieli – obecnych studentów, ale także dla nauczycieli czynnych zawodowo. W kształceniu umiejętności praktycznych z uwzględnieniem idei konstruktywizmu niezbędne są także rozwinięte kompetencje komunikacyjne, dlatego warto je rozwijać u nauczycieli poprzez trening interpersonalny¹⁶.

Przygotowanie obecnych i przyszłych nauczycieli do wyzwań współczesnej oświaty. Celem pracy każdego nauczyciela edukacji przedszkolnej lub wczesnoszkolnej winno być, obok rozwoju i dobra wychowanków, wyzwalanie potencjału dzieci i przygotowanie ich do samodzielnego funkcjonowania w obecnej rzeczywistości¹⁷. Analogiczny cel przyświeca kształceniu studentów na kierunkach nauczycielskich wyższych uczelni.

Wychodząc naprzeciw oczekiwaniom rynku i studentów, przyszłych nauczycieli, w roku akademickim 2017/2018 na specjalności *pedagogika przedszkolna i edukacja wczesnoszkolna*, II stopnia, wprowadzono do treści kształcenia z przedmiotu

¹⁴ B. Kuźmińska-Sołśnia, K. Ziębakowska-Cecot, *Przygotowanie ...*, op. cit., s. 147.

¹⁵ U. Ordon, *Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej wobec współczesnych przemian oświatowych*, (w:) „Edukacja – Technika – Informatyka”, Nr 4/22/2017 – 3, s. 122.

¹⁶ J. Bojanowicz, *Trening interpersonalny w kształceniu akademickim*, „Edukacja – Technika – Informatyka”, Nr 1/23/2018, s. 307–313.

¹⁷ U. Ordon, *Nauczyciel ...*, op. cit., s. 119.

projektowanie i ewaluacja zajęć w edukacji technicznej i komputerowej zapoznanie z językiem kodowania Scratch, przedstawiono zasady pracy z robotem sensorycznym OzoBot oraz przygotowano warsztaty z robotyki LEGO we współpracy ze Specjalnym Ośrodkiem Szkolno-Wychowawczym im. J. Korczaka w Radomiu.

Ostatnie zajęcia spotkały się ze szczególnie pozytywnym odbiorem. Studenci zostali zachęcani do podzielenia się opiniami i wrażeniami z zajęć z klockami LEGO WeDo 2.0 oraz LEGO MoreToMath poprzez platformę Padlet.com. Spośród 35 osób biorących udział w warsztatach niemal 1/3 zamieściła swój komentarz do zajęć¹⁸, m.in.:

- *Udział w warsztatach był niezwykle ciekawym doświadczeniem! Konstruowanie pojazdu z klocków LEGO, programowanie go i wreszcie uruchomienie było dla nas dorosłych świetną zabawą. Podobną radość odczuwają dzieci widząc, jak dzięki ich pracy niepozorne elementy zamieniają się w robota, który świeci, wydaje dźwięki, a nawet porusza się. Klocki LEGO to doskonały sposób na rozwijanie u podopiecznych sprawności manualnej oraz kreatywnego myślenia;*
- *Warsztaty LEGO uświadomiły mi, jak mało wiem na temat nowoczesnych technologii. Zajęcia zostały przeprowadzone w bardzo profesjonalny sposób, dzięki uczestnictwu uczennic szkoły [SOSW w Radomiu, przyp. autora] zobaczyliśmy, że budowanie z LEGO cieszy, ale i uczy;*
- *Budowanie wybranego robota krok po kroku powoduje konieczność skupienia uwagi, komunikacji z partnerem oraz dużą satysfakcję po ujrzeniu efektu końcowego;*
- *Nauka poprzez zabawę w praktyczny sposób rozwija kreatywność dziecka, jego zdolności manualne, a poprzez prace w parach lub grupach poprawia kontakty interpersonalne. Tworzenie robotów, którymi sterujemy, „wciągnęło” nawet studentki :);*
- *Programując robota, podszkoliłam swoje umiejętności kodowania, które na pewno przydadzą się w mojej przyszłej pracy.*

W większości wypowiedzi studentki zwracały uwagę na formę zabawową zajęć, konstruowanie i uruchamianie robota, rozwijanie motoryki małej i kreatywnego myślenia. Kilka osób celnie zauważyło, że zajęcia robotyki LEGO w grupach wpłynęły na komunikację między partnerami a przez to lepszą pracę zespołów. Zmieniły też swoje nastawienie do zajęć z kodowania – wbrew ich przekonaniom, że są trudne, nieprzyjemne, oceniły je jako atrakcyjne, interesujące, pełne zabawy.

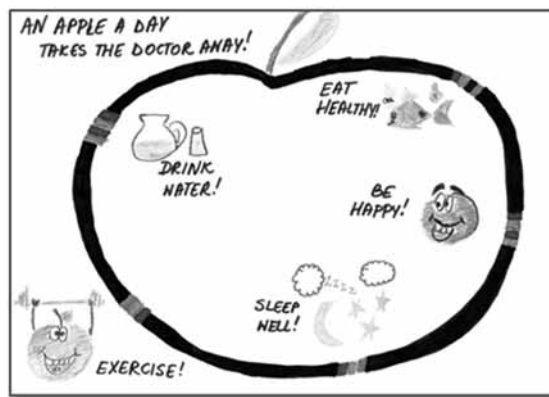
Podobne przekonania prezentują również słuchacze studiów podyplomowych o specjalności *edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*, gdzie autorka miała okazję prowadzić ćwiczenia z zakresu wykorzystania TIK w edukacji. W przypadku osób dorosłych, szczególnie nauczycieli, początkowo widać duże napięcie, obawę przed pokazaniem, że czegoś się nie wie, nie potrafi obsługiwać. Roboty edukacyjne przeznaczone dla dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych (np. BeeBot, Ozobot) z reguły są proste w obsłudze, dzięki czemu początkowa niechęć słuchaczy szybko mija. Ponadto stosowanie komputerów i cyfrowych pomocy dydaktycznych ma tę zaletę, że tak jak uczniowie, tak i dorośli chętniej ćwiczą, analizują i poprawiają swoje błędne decyzje.

Niejednokrotnie w czasie zajęć prowadzonych „na dywanie” (tak jak z dziećmi młodszymi) był śmiech, zakłopotanie, ale i wyrozumiałość, gdy ktoś błędnie sterował Beebotem. Mimo tego nikt nie czuł się onieśmielony, nie zważając na początkowy opór i błędy dorośli chętnie poznawali tajniki sterowania robotami, dokonywali

¹⁸ Zob. <https://padlet.com/ziebakowskacecot/90tm2tpy4fnu>.

samorefleksji¹⁹. Widać jednak, że nauczycielom brakuje pewnej umiejętności ich wychowanków – dzieci intuicyjnie posługują się nowinkami technicznymi, nie zrażają się w sytuacji porażki, tylko wytrwale dążą do celu. Dla ułatwienia zadania dorosłym słuchaczom studiów warto w czasie zajęć stosować metody typowe dla pedagogiki zabawy oraz wybierać formę pracy zespołowej, sprzyjającej interakcji uczestników (Constructive Interaction) przy rozwiązywaniu praktycznych problemów²⁰.

W przeciwieństwie do zajęć z robotyki LEGO Ozoboty to gotowe urządzenia, którymi można sterować. W tym przypadku warto z dziećmi młodszymi zacząć jego poznawanie od umiejętności sensorycznego rozpoznawania kolorów. Dzięki kodom złożonym z 2–4 kolorowych elementów można robotowi zlecić wykonanie komend takich jak np. *jeźdź bardzo wolno, skręć w prawo*. Ozoboty z reguły poruszają się po liniach czarnych z wprowadzonymi kolorowymi kodami komend, do których rysowania warto wykorzystać zestaw mazaków. To zadanie wydaje się łatwe, wyzwanie stanowi bowiem przygotowanie przez zespoły planszy tematycznej, na której Ozobot będzie mógł zachęcać i motywować dzieci do wypowiedzi lub wykonania pewnych zadań. Zagadnienia na planszy mogą dotyczyć różnych obszarów edukacyjnych z zakresu wychowania przedszkolnego lub kształcenia zintegrowanego. Mimo że nauczyciele znajdujący się w zespołach reprezentują często rozbieżne specjalizacje, muszą komunikować się skutecznie, by wybrać dany temat i „fabułę” dla robota (rys. 1).



Rys. 1. Plansza dla robota Ozobot – edukacja zdrowotna i językowa (język obcy nowożytny)

Zakończenie. Podsumowując powyższe rozważania w kształceniu nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, warto zadać pytanie, jakie warunki powinny być spełnione, by zapewnić skuteczną i efektywną naukę kodowania dla dzieci?

¹⁹ Por. S. Papadima-Sophocleous, Ch. Yerou, *Using Wikis in an English for Specific Academic Purposes (ESAP) Context. University Students' Perceptions and Reflections*, „Teaching English with Technology”, 13(2), 2013, s. 23–54.

²⁰ S. Tohyama et al., *Constructive Interaction on Collaborative Programming: Case Study for Grade 6 Students Group*, (w:) Tatnall A., Webb M. (red.), WCCE 2017: Tomorrow's Learning: Involving Everyone. Learning with and about Technologies and Computing, Springer, Cham, s. 589–598.

Z pewnością pierwszym kluczowym elementem powinien być dobrze przygotowany i zmotywowany nauczyciel, który swoją postawą, wiedzą i kompetencjami ma zachęcać dzieci do poznawania nowych tajników techniki, informatyki. Nie powinien przekazywać wiedzy, ale jako facylitator ma stwarzać odpowiednie warunki, przestrzeń, pomoce, by dzieci mogły z jego wsparciem odkrywać nowe zależności otaczającego je świata techniki. Cyfrowa rewolucja wraz z konstruktywistycznym podejściem mogą sprawić, że odejdziemy od przemysłowych modeli szkolnych na rzecz tych bardziej spersonalizowanych, zindywidualizowanych²¹.

Drugim kluczowym determinantem poznawania kodowania przez dzieci jest infrastruktura technologiczna. W tym zakresie nauczyciele mogą wybierać z szerokiej oferty, która musi uwzględniać możliwości finansowe placówki i etap rozwoju wychowanków. Naukę kodowania wspierają platformy – środowiska wizualne do programowania takiej jak: Scratch, Baitie, Google Blockly, Ozoblockly, Kodable, Tynker, Foos. Szeroki wybór pomocy do prowadzenia zajęć z kodowania dla dzieci obejmuje gotowe roboty, np.: Ozobot, BeeBot, Photon, Dash & Dot²², jak również przeróżne roboty wykonane z klocków LEGO WeDo lub LEGO Mindstorms oraz inne zabawki własnej konstrukcji przygotowane przez osoby prowadzące zajęcia robotyki. W 2016 r. w szkołach Wielkiej Brytanii wdrożono do edukacji 7-latków kieszonek komputery programowalne wyglądające jak układ scalony²³.

Wiele przykładów wykorzystania robotów edukacyjnych w edukacji elementarnej przedstawiają także nauczyciele na swoich stronach internetowych, blogach, profilach w mediach społecznościowych²⁴. Są źródłem inspiracji, ponieważ ukazują nie tylko możliwości dydaktyczne stosowania robotyki w toku zajęć, ale wiążą umiejętności informatyczne z innymi kluczowymi i niezbędnymi na tym wczesnym etapie edukacyjnym (np. umiejętności matematyczne, komunikacyjne, przyrodnicze).

Powyższe pomoce dydaktyczne pomagają wdrażać w praktyce ideę edukacji STEM, czyli nauki przyrodnicze, technikę, inżynierię i matematykę, których znajomość będzie wyznacznikiem sukcesu na przyszłym rynku pracy. Dzięki szerokiemu doborowi tematów można naukami ścisłymi i przyrodniczymi zainteresować dzieci w różnym wieku. Aby tak się stało, odpowiednie metody powinny być wdrożone podczas procesu kształcenia lub dokształcania nauczycieli. Przyniosą one korzyść nie tylko im samym, ale przede wszystkim mogą stanowić o przyszłych sukcesie ich wychowanków.

Bibliografia

1. Baron-Polańczyk E. (2017), *Wytwory techniki a budowanie wiedzy w środowisku sieciowym*, (w:) „Edukacja – Technika – Informatyka”, Nr 4/22 – 3, s. 303–308.

²¹ M. Poore, *Using Social Media in the Classroom. A Best Practical Guide*, Sage, London 2016, s. 55.

²² Zob. B. Kuźmińska-Sołśnia, K. Ziębakowska-Cecot, *Wdrożenie ...*, op. cit., s. 97–106.

²³ *The BBC micro:bit*, http://www.bbc.co.uk/programmes/articles/4hVG2Br1W1LKCmw8n_Sm9WnQ/the-bbc-micro-bit.

²⁴ Zob. blog J. Okuniewskiej „Tableszyt w okładce w motyle”, blog Anny Świąć „Kodowanie na dywanie”.

2. Bojanowicz J. (2018), *Trening interpersonalny w kształceniu akademickim*, „Edukacja – Technika – Informatyka”, Nr 1/23, s. 307–313.
3. Frania M. (2017), *Nowe media, technologie i trendy w edukacji. W kierunku mobilności i kształcenia hybrydowego*, Impuls, Kraków.
4. Juszczak S. (2003), *Dydaktyka informatyki i technologii informacyjnej*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń.
5. Kuźmińska-Sołśnia B., Ziębakowska-Cecot K. (2017), *Przygotowanie przyszłych nauczycieli do wdrażania nauki programowania w edukacji elementarnej*, (w:) „Edukacja – Technika – Informatyka. Wybrane problemy edukacji technicznej i zawodowej”, Nr 3/21 – 3, s. 145–150.
6. Kuźmińska-Sołśnia B., Ziębakowska-Cecot K. (2017), *Wdrożenie nauki programowania w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej w Polsce*, (w:) *New Methods and Technologies in Education and Practice. XXXth DidMatTech 2017. Part 1*, Stoffova V., Horvath R. (red.), Grafis Media, Dunajska Streda, Słowacja, s. 97–106.
7. Marek E., Sałata E. (2017), *Pedagogiczna interpretacja zajęć komputerowych w programach kształcenia zintegrowanego*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, T. XXXVI, Z. 4, s. 91–107. DOI: 10.17951/lrp.2017.36.4.91.
8. Myśliwiec K. (2015), *Dziecko konstruktorem robotów – analiza oferty edukacyjnej dla przedszkoli i szkół podstawowych*, (w:) „Edukacja – Technika – Informatyka”, Nr 1/6, s. 77–81.
9. Ordon U. (2017), *Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej wobec współczesnych przemian oświatowych*, (w:) „Edukacja – Technika – Informatyka”, Nr 4/22 – 3, s. 117–124.
10. Papadima-Sophocleous S., Yerou Ch. (2013), *Using Wikis in an English for Specific Academic Purposes (ESAP) Context. University Students' Perceptions and Reflections*, „Teaching English with Technology”, 13(2), s. 23–54.
11. *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej*, Rozporz. MEN z dn. 14.02.2017, Zał. 2.
12. Poore M., *Using Social Media in the Classroom. A Best Practical Guide*, Sage, London 2016.
13. Rochovská I., *The Issue of the Development of Scientific Literacy in the Field of Pre-school and Elementary School Pedagogy*, “Journal of Preschool and Elementary School Education”, 2/2012 (2), s. 115–155.
14. Schaffer H.R. (2010), *Psychologia rozwojowa. Podstawowe pojęcia*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
15. *The BBC micro:bit*, <http://www.bbc.co.uk/programmes/articles/4hVG2Br1W1LKCmw8nSm9WnQ/the-bbc-micro-bit> [10.03.2018].
16. Tohyama S., Matsuzawa Y., Yokoyama S., Koguchi T., Takeuchi Y. (2017), *Constructive Interaction on Collaborative Programming: Case Study for Grade 6 Students Group*, (in:) Tatnall A., Webb M. (red.), *WCCE 2017: Tomorrow's Learning: Involving Everyone. Learning with and about Technologies and Computing*, Springer, Cham, pp. 589–598. https://doi.org/10.1007/978-3-319-74310-3_59

dr Katarzyna ZIEBAKOWSKA-CECOT – Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny w Radomiu, e-mail: k.ziebakowska-cecot@uthrad.pl

Impact of the Family on Educational & Professional Preferences of the Students from the Pedagogy Faculty in Poland and the Czech Republic

Wpływ rodziny na edukacyjne i zawodowe preferencje studentów pedagogiki w Polsce i Czechach¹

Key words: family, values, attitudes, educational preferences, choice of the profession, professional development, continuing education.

Słowa kluczowe: rodzina, wartości, aspiracje, rozwój zawodowy.

Streszczenie: W artykule przeanalizowano i zbadano wpływ rodziny na preferencje edukacyjno-zawodowe i całościową edukację studentów z Polski i Czech. Scharakteryzowano system kształcenia w Polsce i Czechach oraz możliwości rozwoju zawodowego i kariery. Na podstawie wyników badań przedstawiono aktualną diagnozę stanu i stwierdzono, że styl wychowania i postawy rodziców kształtują osobowość dzieci i mają istotny wpływ na ich wybór zawodowy. Młodzież pragnie osiągnąć wyższe wykształcenie niż ich rodzice i wyższy status społeczny. Dobre wzorce i postawy rodziców (odpowiedzialność, pracowitość, uczciwość) motywują dzieci do nauki i pracy. Zainteresowania wyniesione z domu rodzinnego (opiekuńcze, czytelnicze, społeczne) wpływają na wybór zawodu pedagoga i wykonywanie pracy w tym zawodzie. Studenci z Czech i Polski nieustannie kształcą się i podnoszą własne kwalifikacje zawodowe. Polacy najczęściej wybierają kursy, szkolenia i studia podyplomowe, natomiast Czesi studia magisterskie oraz kursy zawodowe.

Introduction. The choices and professional decisions made by a human are conditioned by many direct and indirect factors. Among the direct factors, the decisive role is played by the family and the value system taken out of home. It is the family environment that is one of the main impulses (A. Matczak, 2003) affecting educational

¹ Przedruk W: J. Bojanowicz, K. Ziębakowska-Cecot (red. 2018) *Przygotowanie nauczycieli do nowych wyzwań edukacyjnych. Problemy współczesnej edukacji*. UTH, Radom.

choices and professional development. The article refers to the theory of A. Roe, who states that the period of early childhood exerts a significant influence on the whole life of the individual (A. Roe, 1956). Attitudes, patterns of behaviour or the style of education preferred in a family home significantly affect the choice of education path, professional preferences, improving the child's qualifications or performing work.

The publication is based on the research of Polish authors, among others: E. Sałata, D. Kowalik, N. Bednarczyk-Jama, and Czech author – J. Malach.

Based on the concept of professional development, among others, A. Bandura, A. Roe and D.E. Supera and the research done by H. K. Paa and W. H. McWhirter as well as S.C Whiston and B. K Keller, an original research tool (questionnaire) was designed and the authors verified the opportunities of educational and professional development of youth from Poland and the Czech Republic and the influence of the family environment on their choice of educational and professional preferences.

Family vs. Educational & Professional Choices. The family is the first and the most important environment from which the child draws knowledge and thanks to which (s)he acquires attitudes and behaviours, develops interests, abilities and passions. Moreover, the child gets information about professions, learns how to fulfil social roles, how to create a hierarchy of values related to personal life and work. The child is brought up through work and through preparing to future work. With the family, a human is bound in the most durable and strongest way. Family relationships are permanent and important, and parents have a big impact on the educational and professional life of children.

Based on theories related to professional development, among others, A. Bandura, E. S. Bordina, D. E. Ginzberg, A. Roe, D. E. Super, J. Holland, it is possible to determine factors of the professional development of an individual in the internal and external context related to subjective and objective conditions. D. E. Super (1972) indicates in details the determinants of professional development and lists the factors: role (growing up to professional and social roles), personal (interests, values, personality) and situational. Situational factors affecting professional development include, among others: the socio-economic position of parents, religious beliefs, the atmosphere at home, parents' attitudes, and the value system.

A precursor of the theory of the family's influence on the choice of a profession is A. Roe (1956), and today the topic is dealt with by S. C. Whiston and B. K. Keller (2004). The results of their research have shown that both variable family structures (e.g. parents' competitions) and family (e.g. warmth, support, attachment, autonomy) have an impact on educational and career preferences and a lifelong learning. The aforementioned authors state that professional preferences are shaped to a large extent already in childhood and in the family, and the choice of a profession is derived from family experiences. Professional development made by the individual is similar to this one used by parents: educational attitudes, style of education, interests taken out of

home (D. Kowalik, P. Sodel 2015). Parents are the first advisers in choosing the path of education and profession, and their role is to supplement the activities of the vocational counselling centre.

Referring to the above theories and research, it is necessary to analyse the educational models prevailing in Polish and Czech families (styles, attitudes, behaviours, values) to be able to examine and determine: factors influencing educational decisions, educational and professional preferences and forms of education of Polish and Czech youth.

Analysing the styles of education, it is possible to say that the most frequently used styles are the following: democratic, autocratic, liberal (K. Lewin, R. White and R. Lipitt, 1939), (M. Łobocki 2005, p. 312) and inconsistent so-called occasional (Przetacznik -Gierowska, Włodarski, 2002, p. 445). In a properly functioning family, parents wish to be both friends and partners to bring their children up the best. The democratic style consists in making parents contact with children, enabling them to make decisions in family matters, and referring to their independent activity. Parents encourage their children to make decisions, teach them how to be prepared for the opinion of the others. The emotional bond of a child with parents is strong. A characteristic feature here are positive feelings, trust, sympathy and kindness. The requirements are adapted to the child's ability. (S)he knows the scope of his duties and tasks that were not imposed on them, but which they voluntarily accepted. In this style, rewards are used as educational measures, parents use persuasion, the explanation of inappropriate behaviour, and refer to the child's feelings. (M. Łobocki, 2005, p. 312). The autocratic style is conservative and is not very desirable from a pedagogical point of view. It is characterised by a large distance between parents and their children. Parents (autocrats) do not recognise or tolerate the child's slightest objections, and all decisions are made by the parents, without taking into account the child's opinion. Education can take forms of strict supervision and reveal kindness to the child, while maintaining active and systematic control over his or her actions. The autocratic style of upbringing does not allow to achieve positive effects in the area of education of the child's personality. A child brought up in this model takes over the behaviour patterns from parents. (S)he behaves despotically towards colleagues, or in some cases becomes intimidated, unable to act independently. Such upbringing results in continuous parental orders and commands. There may be child rebellions against constant compulsion and aggressive behaviour towards their family (Ibidem, p. 313). The liberal style consists in leaving the children to themselves, not interfering in their affairs, tolerating antisocial behaviour. In the case of a drastic violation of social norms by the child, the parents smoothly intervene and justify him from the environment. This style creates the conditions for the free activity and spontaneity of a child, who occupies the highest position in the family. The parents satisfy his / her whims. The child has problems with getting rid of the acquired egocentric behaviour that has been acquired for years and, consequently, it is difficult to adapt to cooperation with a peer group. Parents assume that the child should be given complete freedom, do not inhibit his activity and spontaneous development, it is enough to create him the right conditions to play, and later to learn, you must satisfy his material needs, surround the child with tenderness and love, which will

that his interest in various matters will be shown when the child demands it. (Ibidem, p. 1313). The inconsistent style is characterised by the variability and randomness of the impacts on the individual, the parents react extremely to the actions of their children. Sometimes they do not pay attention to their behaviour, sometimes they punish them severely. They show the child tenderness and interest in them, to be indifferent or even hostile towards him later. Parents often use promises that they cannot keep or give them undeserved gifts. Such action causes the child a sense of harm, teaches him to be interested, selfish. The child systematically feels lonely, because (s)he cannot find a permanent support in the people closest to him / her. It loses respect for the parents, who cease to be an authority for the child, because it is not possible to raise a child from time to time. In the case of several children it even leads to feelings of uncertainty, fear or aggression (M. Przetacznik-Gierowska M., Z. Włodarski, p. 45).

In the described upbringing models, the parents use a variety of attitudes towards children. According to M. Ziemska, an educative attitude is a fixed, acquired cognitive – aspirational – affective structure, guiding the behaviour of parents towards the child. The author distinguishes proper attitudes (cooperation, acceptance, reasonable liberty, recognition of children's rights) and inappropriate (avoiding, rejecting, over-protecting, excessively demanding) (M. Ziemska, 2009, p.54). The formation of parental attitudes is influenced by the needs, information, local environment, personality traits, experience, and emotional processes.

For A. Roe, the basic concept of posture is the "warmth" and "coolness" of mothers and fathers towards children. The researcher distinguishes six parental attitudes: neglectful, overprotective, avoidance, authoritarian, lack of orientation and guidance, and a loving one that influences the choice of a profession. In the author's opinion, the caring and authoritarian attitude is conducive to the child's attitudes towards people. Using an attitude of avoidance or incomplete acceptance gives children the choice of technical professions focused on things. If the parents are emotionally focused on the child, he or she is free, e.g. artistic. The children accepted and loved by parents choose professions combining personal and interpersonal aspects of life (e.g. teaching). Table 1 presents the influence of parental educational attitudes on the choice of occupation based on the theory of A. Roe.

The aforementioned styles and attitudes of education are factors that play a significant role in the process of shaping the personality of the child and preparing them for educational and vocational choices. The atmosphere that prevails in the family home is also important. Behaviours, character traits of family members, values cultivated in the family home, which largely determine children's actions, including the choice of educational and professional path.

When planning and taking up professional work, young people become responsible for themselves and their decisions. They get more confidence. They choose a trusted group of friends and friends whom they can rely on. It is thanks to the family in a certain way that they perceive the surrounding world. To a large extent, it owes them what life and professional path they will choose in the future.

Table 1. Influence of parents' attitudes on the choice of a profession based on A. Roe's theory

Educational attitude of parents	Features of children	Danger factors	Choice of a profession
Neglectful	psychomotor anxiety, lack of emotional control, strong desire to satisfy the need to accept and belong to a group	self-negation	casual, frequent changes, lack of crystallized professional interests, lack of purpose
Overprotective	lack of initiative, passivity or withdrawal of contacts with the environment, inability to form opinions and judgments, strong need to have a "managing person", lack of awareness of one's own professional preferences	lack of faith in own skills and "fear" before making independent choices, making decisions	often made by "others", because of the ability to recognize your own abilities and interests, you run the risk of losing your job; frequent change of profession
Avoidance	feelings of uncertainty, loneliness, low self-esteem, complex inferiority, ambivalent attitude, fear of rejection; children often choose loneliness and social isolation	removal to the margins of social life	they often hesitate when choosing an educational and vocational path, they often remain on the margins of the work environment, are at risk of losing it, and are often victims of social and professional groups; they are good employees, but they rarely achieve professional success
Authoritarian	impaired identification and sense of identity, understated self-esteem, guilt, attitude towards failure, learned helplessness or provocative behaviours	strong rebellion against parents' domination and lack of recognition	according to the will of the parents or the choice of "angry parents", lack of ability to reflect on their own, choices ill-conceived
Lack of orientation and guidance	lack of trust in one's own choices, possibilities and abilities, difficulties in making choices, making decisions, life uncertainty, loss of orientation in the world / environment	loss of dreams, morbid fear of making a career / educational decision	frequent change of profession or work environment, inability to rationally assess the level of performed professional tasks, fear of taking responsible positions; disturbed interpersonal contacts at work
Loving	openness to interpersonal contacts, readiness to make difficult decisions and choices, accentuation and manifestation of one's individuality, interests and abilities, courage in life	lack of detailed dangers	rational choices result in boldly made professional and educational decisions; good social contacts in the workplace, the ability to assess one's own abilities and achievements

Source: Gariner I., Kania I., Kudanowska E., Paszkowska-Rogacz A., Tarkowska M.: *Materiały metodyczno-dydaktyczne do planowania kariery zawodowej uczniów. Podstawy rozwoju zawodowego młodzieży* [Methodical and didactic materials for planning students' careers. Basics of professional development of young people]. KOWEŻiU, Warsaw 2006.

Characteristics of Polish and Czech education and professional development system. The educational and professional development of a person is correlated with a number of educational processes: formal (school system), informal (out-of-school) and

non-formal. Formal education takes place in various types of educational institutions and leads to a recognized diploma and qualifications.

In the Czech Republic, the school obligation is directed to children aged 6, whereas in Poland – children aged 7, whose education lasts up to 15 (Eurydice, 2011). Education includes learning in a 9-year elementary school (*Základní škola*) with 2 grades: first 5-year degree and 2nd-year second degree. Secondary education includes middle school (4 years on the foundation of elementary school or 8 years on the foundation of the first level primary school). The student can choose secondary vocational schools preparing for the A exam (*Matura*) and professional work, including studies at tertiary level and 2-year basic vocational schools. Tertiary level refers to art education (*Konservator*), higher vocational schools, university and non-academic higher education (at the undergraduate and graduate level) and doctoral studies.

The legal basis of the educational system are:

- framework curricula,
- core curricula,
- school curricula,
- educational standards,
- transfer point system for students.

In Poland, 8-year primary schools form the basis of education. Since 2017, the reform of the educational system has assumed the elimination of junior high schools (*Gimnazjum*), to which recruitment is no longer taking place. After completing elementary school, the students can choose the following types of schools: 4-year general secondary school, 5-year technical secondary school, 3-year vocational school (first degree), 2-year vocational school (second degree). At the tertiary level, education concerns two-level (3 year Bachelor degree, 2 year Master degree or 3.5 year Engineer degree and one-year Master degree) studies or a single 5-year program as well as doctoral studies.

Obligatory educational standards are the following:

- core curricula, exemplary curricula, author's programs, list of allowed textbooks,
- standards of education in higher education institutions,
- external matriculation examinations and confirming professional qualifications,
- assessment of the quality of school work, accreditation of higher education institutions,
- transfer point system for students.

The educational system in Poland and the Czech Republic is related to the ISCED 2011 International Standard Classification of Education, and it is assigned to 9 levels of education. It includes the European Qualifications Framework (EQF) and the National Qualifications Framework (PQR).

Informal education usually does not lead to the acquisition of a formal diploma, because it takes place outside the official educational system. It is goal-oriented and systematic in terms of learning goals, time and means of teaching (H. Hinzen, E. Przybylska, M. Staszewicz, 2005, p. 327). Extracurricular forms of education include:

improvement and specialist training courses and trainings; seminars and conferences, workshops, lectures; teaching using multimedia techniques; distance learning – e-learning; postgraduate studies; internships and apprenticeships (also appearing in the school system). The training services market is most often created by institutions offering training according to professions / specialties or by economic sectors. The following segments offering training services can be distinguished: private Polish companies; foreign network companies; academic centres; public training institutions (among others: labour offices, Practical Training Centres, Continuing Education Centres); scientific-research institutions; centres for training, further education and staff improvement.

Incidental education lasts a lifetime, is unstructured and unorganized, does not lead to obtaining a certificate, it happens rather accidentally, casually. An important pillar of education is also self-education, which, as noted by Aleksander (2009, p. 210), is the basis for permanent education. Its essence is the cognitive independence, which shapes the individual educational process, most often directed at acquiring messages that is why the main forms of self-education in this sense become reading and listening to information.

Methodological assumptions of the research. The subject of the research is the perception of educational and professional decisions of students from Poland and the Czech Republic in the context of the influence of the family environment (parenting style, parental attitudes, values, parents' requirements).

The aim of the research was to examine the impact of the family environment on the educational and professional preferences of students from Poland and the Czech Republic.

The main research problem was the following: *What influence does the family have on the educational and professional decisions of the youth from Poland and the Czech Republic?*

Detailed problems were identified as the following:

- a) What upbringing style and attitudes influence the independent choice of the educational and professional path of young people from Poland and the Czech Republic?
- b) What system of values, interests and features acquired at home affect the satisfaction and development of educational and professional youth from Poland and the Czech Republic?
- c) What forms of self-education are chosen by students from Poland and the Czech Republic in order to raise their own professional qualifications?
- d) What are the barriers to further learning?

The research was carried out in 2018 on the basis of the diagnostic survey method, with the use of the survey technique. The research tool was the author's questionnaire containing, among others, closed, open and selection questions. Respondents included 120 students of Pedagogy – from Poland 81 people and 39 students from the Czech

Republic aged 19 to 41. The respondents included 94% women from Poland and 96% from the Czech Republic and 6% men from Poland and 4% from the Czech Republic. The stationary students accounted for 74% of respondents (Poland) and 82% (Czech Republic), non-permanent students 26% (Poland) and 18% (Czech Republic). The professional status of students is 51% (Poland) and 41% (Czech Republic) was identified as working people.

Analysis of the influence of upbringing style and educational attitudes on educational and professional preferences. The most often used upbringing style, both in Polish and Czech families, is a democratic one (72.62% PL, 77.46% CZ) (Figure 1). The rest of styles are in minority: autocratic (17.86% PL, 14.08% CZ), non-consequent (4.76% PL, 5.63% CZ) and liberal (4.76% PL, 2.82% CZ).

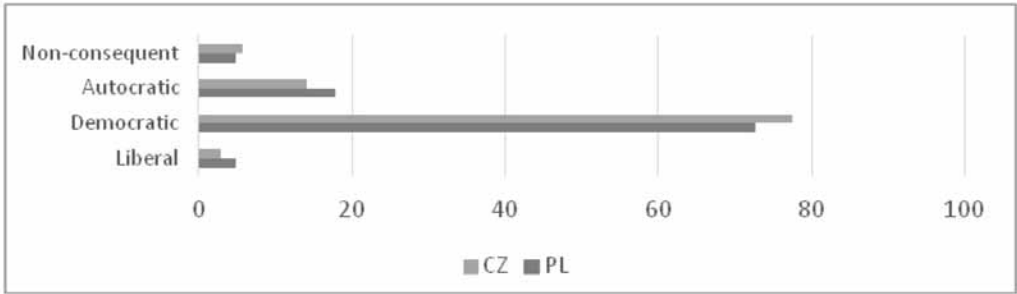


Fig 1. Upbringing style preferred in Polish and Czech families

In Polish (63%) and Czech (66%) families the acceptance attitude is used the most often (choice of 3 most important preferences).

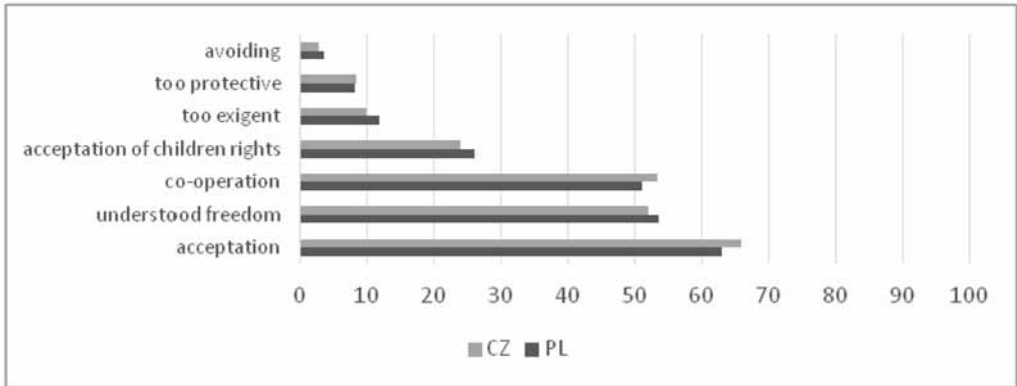


Fig 2. Educational attitudes preferred in Polish and Czech families

A strong attitude was also applied to: understood freedom (53.6% PL, 52.1% CZ), co-operation (51.1% PL, 53.5% CZ), acceptance of children's rights (26.2% PL, 23.9

CZ). To a lesser extent, parents use an excessively exigent attitude (11.9 PL, 9.86 CZ), excessively protective (8.3 PL, 8.5 CZ), avoiding (3.6 PL, 2.8 CZ) (Figure 2).

Analysis of behaviours preferred in families and features taken out of home.

Among the behaviours (choice of the 3 most important) preferred in the family home, which influenced educational decisions and professional development, the respondents most often mentioned: duties in the family home (65.5% PL, 71.8% CZ), a discipline based on reciprocal arrangements (54, 8% PL, 52% CZ) and parents' requirements (40.5% PL, 43.7% CZ). A very small percentage of respondents noted stress-free education (5.1 PL, 4.6 CZ), no responsibilities (2.1 PL, 0% CZ) and parental indolence (3.6 PL, 4.2CZ) (Figure 3).

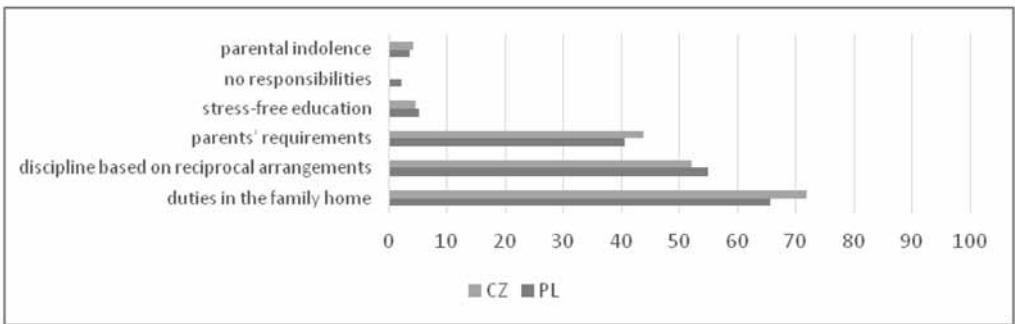


Fig. 3. Behaviours preferred in Polish and Czech families, which influence the educational & professional decisions

Educational and vocational development was also influenced by behaviours (features) acquired in the family home (Figure 4).

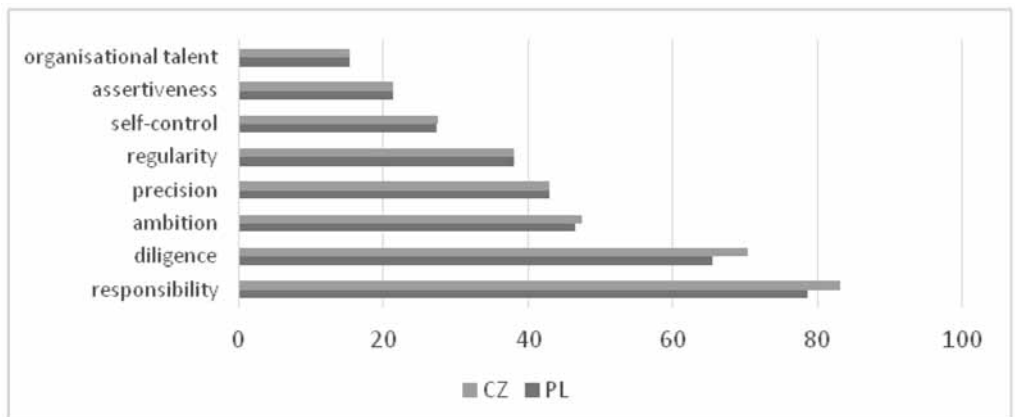


Fig. 4. Behaviours acquired in Polish and Czech families, which influence on educational & professional development

Among the behaviours acquired in the Polish and Czech families influencing the educational and professional development, the respondents ranked to the greatest extent: responsibility (78.6% PL, 83.1% CZ), diligence (65.5% PL, 70.4% CZ), ambition 46.4% PL, 47.9% CZ), precision 42.9% PL, 46.5% CZ), regularity (38.1 PL, 38 CZ), self-control (27.4 PL, 27.7 CZ)), assertiveness (21.4 PL, 21.1 CZ), organizational talent (15.5 PL, 9.9 CZ).

Research results of the students already working in the pedagogue profession are very encouraging. In an open question, they expressed their opinion on why they think the family influenced their choice of education path and the pedagogue's profession. Most of them (75.6% PL, 75.2% CZ) answered, among others, that they: look after the others like their mother; comes from large families, where support and help is commonplace; everyone in the family tried to get a university degree; I have a large family and I love working with children, I had a lot of support and motivation from the family, I get inspiration from home, a large part of the family was teachers, showing affection for other people was the most important thing.

Analysis of values and interests transferred in the family home. Respondents indicated the values passed in the family home (Figure 5) and interests taken out of the family home (Figure 6).

Among the values (choice up to 8 preferences) transferred in the family home, the following were the most important for satisfaction and professional development: responsibility for oneself and others (70.2% PL, 74.65% CZ), diligence (58.3% PL, 60.6 % CZ), honesty (44% PL, 47.9 CZ), education (41.7%, 40.8% CZ), independence (33.3% PL, 35.2% CZ), obligatory (34.5%) PL 36.6 CZ), a sense of security (27.4% PL, 29.6% CZ), financial independence (26.2% PL, 23.9% CZ), truthfulness (26.2% PL, 26.8 % CZ), tolerance (26.2% PL, 25.4% CZ).

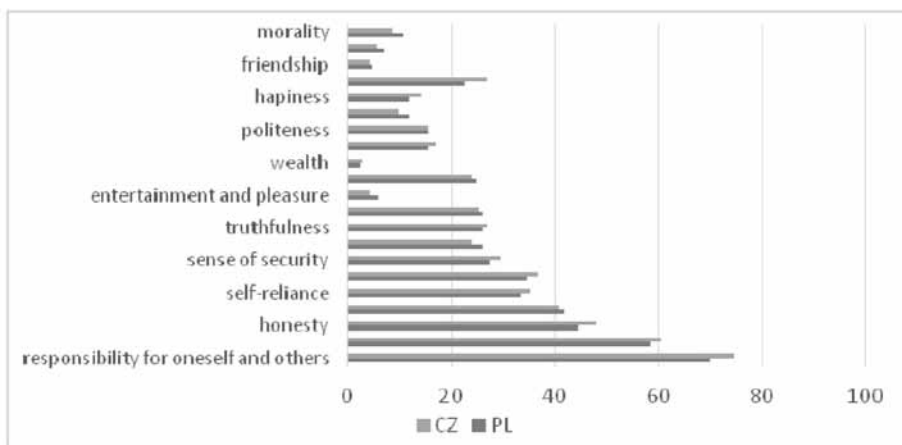


Fig. 5. Values passed in the family home influenced on satisfaction and educational & professional development

Respondents indicated interests (choice of 8 most important) taken out of the family home influencing the choice of educational path, satisfaction and professional development, to which they included: caring (63% PL, 71 CZ), reading (32% PL, 33.8% CZ), social (28.6% PL, 26.8% CZ), sports (25% PL, 25.4% CZ), culinary (22.6% PL, 21.1% CZ), tourist (22.6%) PL, 19.7% CZ), music (20.2% PL, 18.3% CZ).

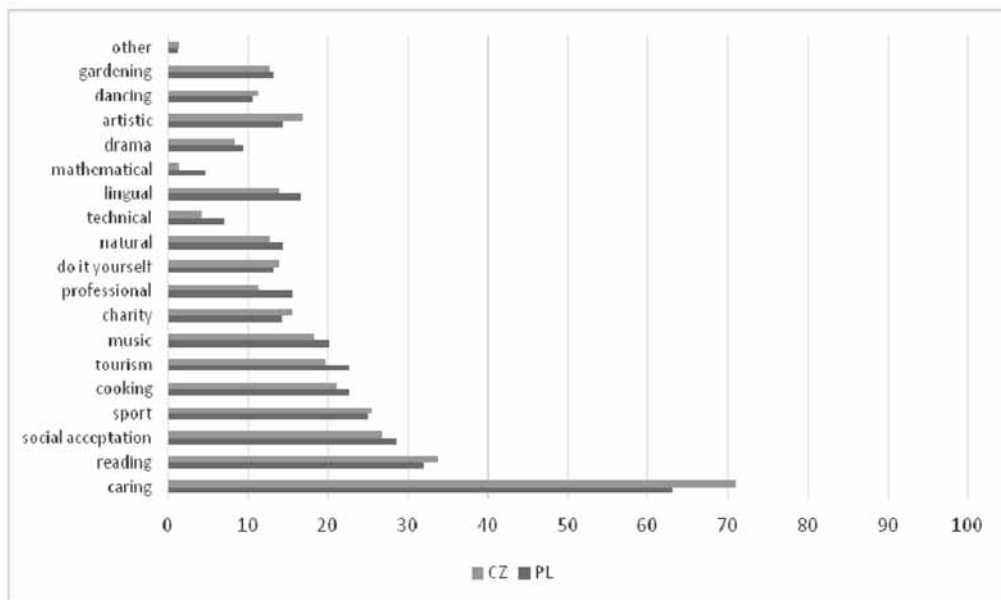


Fig. 6. Interests passed in the family home influenced on satisfaction and educational & professional development

Analysis of factors and educational & professional decisions. The respondents stated that their choice of education (choice of 8 preferences) was influenced by their own choice (86.9% PL, 87.3% CZ), their own interests (61.9% PL, 61.97% CZ), values taken out of the family home (30.95% PL, 32.39% CZ), upbringing style (26.19%, PL, 25.35% CZ), parents' attitudes (23.81% PL), 23.94% CZ), interests raised from home (21.4PL, 25.4 CZ). To a lesser extent: the situation on the labour market (19 PL, 11.3 CZ), suggestions of friends (15.5 PL, 15.5 CZ) (Figure 7).

76.2% of Polish youth and 78.9% of Czechs wish to have higher education than their parents. They would also like to achieve a higher degree of satisfaction and career than their parents: 82.1% PL, 84.5% CZ.

Among the main reasons for taking up studies in pedagogical studies, Polish and Czech youth included: their own ambitions (76.2% PL, 77.5% CZ), better prospects for finding a job (69.05% PL, 69.01 CZ), developing their own interests (52.38% PL, 54.93% CZ), raising own social status (51.19% PL, 47.89% CZ), better wages (34.52%, 30.99% CZ) (Figure 8).

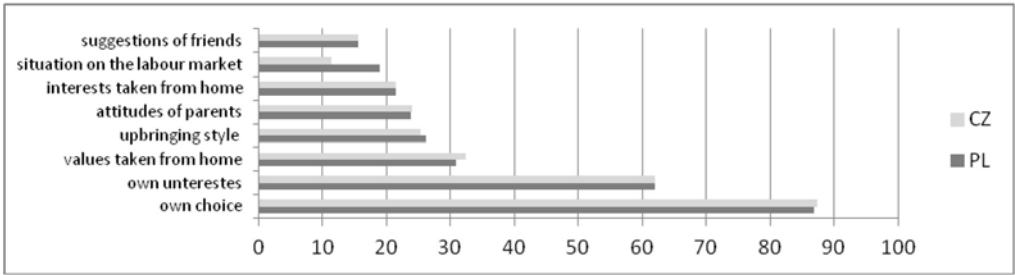


Fig. 7. Factors influencing educational & professional decisions of Polish and Czech youth

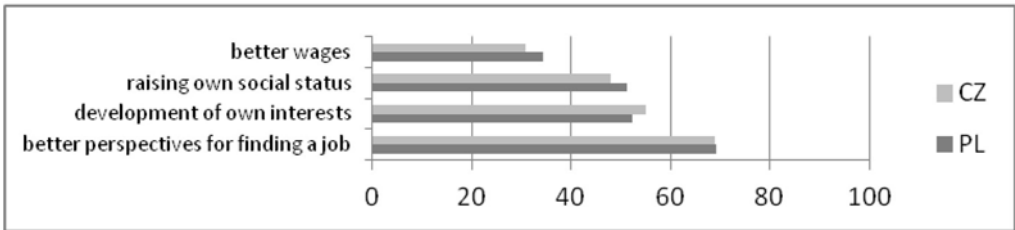


Fig. 8. Reasons of educational decisions of Polish and Czech youth

Analysis of forms of self-education, education and barriers in continuing education of Polish and Czech students. Students from Poland and the Czech Republic indicated: reading literature (63% PL, 62% CZ), Internet (61.9% PL, 59.2% CZ), mass media, such as film, radio, television (44% PL, 47.9% CZ), listening to lecturers, etc. (44% PL, 42.3% CZ), discussing (39.3% PL, 39.4% CZ), trips (tourism, visiting museums, exhibitions) (33.3% PL, 36.6% CZ), observation and own research (33.3% PL, 35.2% CZ), participation in conferences (16.7% PL, 11.3% CZ) social activities (8.3% PL, 8.5% CZ) (Figure 9).

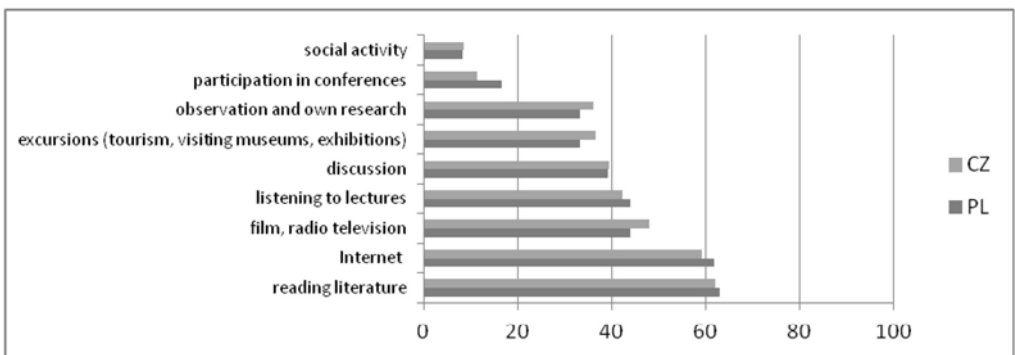


Fig. 9. Forms of self-education of Polish and Czech youth

The majority of Polish (61.9%) and Czech (74.6%) students wish to raise their own professional qualifications (Table 2). Both Polish and Czech students plan to take a master's degree (33.3% PL, 40.85 CZ). The remaining respondents want to take up studies at post-graduate studies (25% PL, 21.2% CZ). The Poles said they would study in speech therapy, surdopedagogy, typhoid-pedagogy, management, oligophrenopedagogy, colony educators, and career counselling. The majority of Polish youth (41.67%) confirmed that they will improve their own qualifications at language and vocational courses and training, and the Czech youth (26.76% CZ) that during vocational training.

Table 2. Improvement of own professional qualifications of Polish and Czech youth

Country	Master degree		Post-graduate degree		Courses, trainings		Total	
	%	N	%	N	%	N	%	N
Poland	33,30	27	25	20	41,70	34	100	81
Czech Republic	52,85	21	20,4	8	26,75	10	100	39

Source: Authors

Students from Poland and the Czech Republic perceive certain barriers to lifelong learning (Figure 11), to which they included: their own financial situation (51.2% PL, 57.8% CZ), family situation (22.62% PL, 23.94% CZ), lack of motivation (22.6% PL, 21.13% CZ), aversion to education (14.3% PL, 14% PL) state of health (11.9%, 12.7% CZ), age (13, 1% PL, 9.9% CZ).

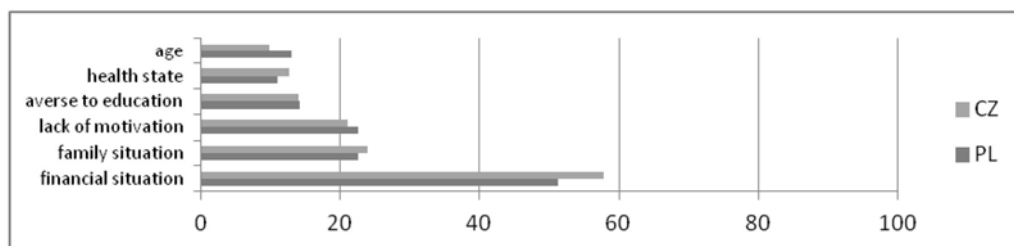


Fig. 10. Barriers in continuing education

Summary and Conclusions. Educational and professional decisions of students from Poland and the Czech Republic are mainly related to their own choice and their own interests. The researches have shown that they were largely conditioned by family factors: parental attitudes used by parents such as: acceptance, reasonable freedom, co-operation, behaviours and features acquired in a family home above all: responsibility, diligence, ambition, accuracy, regularity, self-control. Interests of parents: caring, reading, social and a system of values raised from home: diligence, honesty, independence influenced the choice of the pedagogue profession. In their

professional work, they draw inspiration from family patterns: showing affection to other people, caring for other people, showing support. Young people wish to improve their professional qualifications. The Poles mainly through courses and trainings, master's and post-graduate studies in speech therapy, typhoid-pedagogy, management, oligophrenopedagogy, and career counselling. The Czechs, however, mainly through master's studies, vocational and language courses. The influence of the family on students' educational and professional decisions is not a well-recognized phenomenon in Polish literature. Therefore, the research in this direction should be recommended, the results of which would allow to determine in details the determinants of educational and professional decisions.

References

1. Badnarczyk-Jama N. (2008), *Aspiracje edukacyjno-zawodowe uczniów szkół ponadgimnazjalnych*, IBE, Radom.
2. Hinzen H., Przybylska E., Staszewicz M. (red.) (2005), *Edukacja dorosłych w zjednoczonej Europie – bogactwo, różnorodność, doświadczenie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
3. Gariner I., Kania I., Kudanowska E., Paszkowska-Rogacz A., Tarkowska M. (2006), *Materiały metodyczno-dydaktyczne do planowania kariery zawodowej uczniów. Podstawy rozwoju zawodowego młodzieży*. KOWEZiU, Warszawa.
4. Kowalik D., Sodel P., *Wychowanie w rodzinie w kontekście aspiracji edukacyjno-zawodowych*, Edukacja Ustawiczna Dorosłych 4 (91)/2015.
5. *Krajowe Ramy Kwalifikacji*, (2017), Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
6. Lewin K., Lippitt R., White R.K. (1939), *Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates"*. Journal of Social Psychology, 10, pp. 271–299.
7. Liberska H. (2007), *Kształtowanie się tożsamości a styl wychowania w rodzinie*, (w:) B. Harwas-Napierała, H. Liberska (red.) *Tożsamość a współczesność. Nowe tendencje i zagrożenia*, UAM, Poznań, s. 53–75.
8. Łobocki M. (2005), *Teoria wychowania w zarysie*, Impuls, Kraków.
9. Malach J. (2015), *Rozvoj a hodnoceni smyslu pro iniciativu a podnikavost žáku základních škol*, Ostravská Univerzita v Ostravě, Ostrava.
10. Matczak A (2003), *Zarys psychologii rozwoju*, PWN, Warszawa.
11. Paa H.K., McWhirter, E.H., *Perceived influences on high school students' current career expectations*. Career Development Quarterly, 49/2000, pp. 29–44.
12. Paszkowska-Rogacz A.(2009), *Doradztwo zawodowe. Wybrane metody badań*, Difin, Warszawa.
13. Przetacznikowa M. (1986), *Psychologia wychowawcza*, cz. I–II, PWN, Warszawa.
14. Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z. (2002), *Psychologia wychowawcza*, PWN, Warszawa.
15. Roe A. (1956), *The psychology of occupations*, NY: John Wiley & Sons, New York,
16. Roe A., *Early determinants of vocational choice*, Journal of Conseling Psychology, 4/1957, pp. 212–217.
17. Roe A., Siegelman M., *A parent-child relations questionnaire*, Child Development, 34/1963, pp. 355–369.

18. Roe A. (1972), *Womanpower: How is it different?*, Columbia University Press, New York.
19. Sałata E. (2017), *Rola zajęć z doradztwa zawodowego w gimnazjum*, In: *Edukacja – Technika – Informatyka. Wybrane problemy edukacji technicznej i zawodowej* 4(22). Rzeszów, s. 236–244.
20. Sałata E. (2015), *Młodzież na rynku pracy – opinie studentów o szansach i zagrożeniach*, (w:) EDUKACJA W CZORAJ – DZIŚ – JUTRO. *Edukacja w dialogu pokoleń i budowaniu lepszej przyszłości*, red. E. Sałata, M. Mazur, J. Bojanowicz, Radomskie Towarzystwo Naukowe, Radom, s. 378–387.
21. Whiston S.C., Keller B.K., (2004), *The influences of the family of origin on career development: A review and analysis*. *Counseling Psychologist*, 32, pp. 493–568.
22. Zbroszczyk D. (2014), *Aspiracje i plany życiowe młodzieży zagrożonej marginalizacją społeczną*, UTH w Radomiu, Radom.
23. Ziemska M. (2009), *Postawy rodzicielskie*, Wiedza Powszechna, Warszawa.

dr Dagmara KOWALIK – Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny, Wydział Filologiczno-Pedagogiczny, e-mail: d.kowalik@uthrad.pl

prof. dr hab. Ladislav Rudolf – Ostravská Univerzita v Ostravě Pedagogická Faculta, e-mail: ladislav.rudolf@osu.cz

prof. dr hab. Josef Malach – Ostravská Univerzita v Ostravě, Pedagogická Faculta, e-mail: josef.malach@osu.cz

Kształcenie językowe w szkole wyższej

Language education in the universities

Słowa kluczowe: języki obce, edukacja ustawiczna, technologie kształcenia, metody nauczania, problemy.

Key words: foreign languages, continuing education, technology of learning, methods of learning, problems.

Abstract: The article presents the individual stages of linguistic continuing education. The goals, technologies and methods as well as the problems of teaching foreign languages at particular stages of education are also discussed. The article also deals with the purposefulness and importance of lifelong learning of foreign languages.

Wprowadzenie. W procesie kształcenia językowego na studiach wyższych zachodzi wiele zmian spowodowanych przez wprowadzenie w życie założeń Procesu Bolońskiego. Podpisana w 1999 roku przez przedstawicieli 29 krajów Europy Deklaracja Bolońska przewiduje unifikację jakości kształcenia w Europie oraz utworzenie wspólnej przestrzeni edukacyjnej. W tym celu na studiach wyższych został przyjęty system oparty na dwóch głównych cyklach kształcenia: I stopień studiów (licencjackich/inżynierskich), trwający minimum trzy lata i II stopień studiów (magisterskich) – nie mniej niż 2 lata. Zmiany zachodzące w systemie kształcenia na studiach wyższych dotyczą również procesu nauczania języków obcych. W dzisiejszych czasach znajomość języków nabiera coraz większego znaczenia, posługiwanie się językami obcymi w czasach globalizacji potrzebne jest praktycznie na każdym etapie życia człowieka. Dla tego też uczenie się języków powinno zająć odpowiednio ważne miejsce w ogólnym systemie edukacji ustawicznej.

Głównym założeniem w procesie nauczania języków obcych na studiach wyższych powinno być maksymalne zbliżenie kształcenia językowego do przyszłej działalności zawodowej studentów. Praca z informacją w każdym języku wymaga ukształtowania określonych umiejętności intelektualnych, np. umiejętności analizowania informacji, wybierania potrzebnych faktów, ich logicznego uporządkowania, wysuwania argumentów itp. Rozpoczynając pracę w obcojęzycznej grupie, w komunikacji z zagranicznymi kolegami młody specjalista powinien umieć precyzyjnie formułować swoje myśli w języku obcym w pisemnej i ustnej formie. Kształtowanie współczesnego specjalisty

posiadającego zdolności twórcze, umiejętność kreatywnego oraz krytycznego myślenia, kompetencję zawodową, zdolność podjęcia decyzji w zmieniających się sytuacjach, zakłada wykorzystanie w procesie kształcenia językowego metod aktywizacji i problematyzacji. Metody te pozwolą przyszłym specjalistom na kształtowanie określonych modeli badań naukowych, podejmowania decyzji, które w przyszłości będą mogli wykorzystać nie tylko w pracy zawodowej, ale i poza nią, w każdej sferze swojego życia. Problemowość w nauczaniu języków obcych klaruje się przy porównaniu kultury języka obcego do ojczystego, co pozwala na kształtowanie nie tylko kompetencji komunikatywnej, lecz również socjokulturowej.

Studia licencjackie. Obecnie I etap przygotowania obcojęzycznego na studiach wyższych realizowany jest w ciągu czterech semestrów łącznie w wymiarze 120 godzin zajęć audytoryjnych w formie ćwiczeń. Podstawowym celem na tym etapie jest podwyższenie poziomu opanowania języka obcego osiągniętego na poprzednim stopniu edukacji, czyli w szkole średniej. Na I etapie nauki języka na studiach wyższych student powinien nabyć kompetencje komunikatywne do rozwiązywania komunikatywnych zadań w rozmaitych kierunkach działalności powszechnej, kulturowej lub naukowo-badawczej. Problemem jednak jest tu właśnie poziom znajomości języka obcego wyniesiony ze szkoły średniej. Osiągnięcie wymaganego poziomu B2 zgodnie z Europejskim Systemem Kształcenia Językowego jest bardzo silnie uzależnione od wstępnych umiejętności kandydatów. A to bardzo często jest zbyt niski poziom znajomości języków obcych wśród maturzystów. Trudno się nie zgodzić z prof. H. Komorowska, która uważa, że nauka pierwszego języka rozpoczyna się późno, bardzo późno – często dopiero w toku nauki w liceum – rozpoczyna się nauka drugiego języka obcego, zajęcia odbywają się w grupach o ogromnie zróżnicowanym poziomie, brakuje ciągłości pomiędzy poszczególnymi etapami edukacji, obserwujemy stałe „wyrównywanie” poziomu i powtarzanie materiału. Do tego w Polsce przyjęto kuriozalną granicę 30% w teście jako wyznacznik pozytywnego wyniku w systemie nowej matury. Jednak na świecie typowa dla klasycznego testu granica uznania testu za zaliczony to 60%. Trudno więc cieszyć się procentowym udziałem uczących się, których egzamin maturalny z języka obcego został uznany za pomyślnie zdany (Komorowska H., 2009).

Proces nauczania języka obcego w szkole wyższej obok realizacji treści programowych powinien zakładać również rozwój zdolności studentów do samokształcenia, rozwój ich umiejętności kognitywnych i badawczych, rozwój kultury informatycznej oraz ukształtowanie tolerancji i szacunku do wartości duchowych różnych narodów. Treści nauczania stanowią jeden z najważniejszych problemów metodyki i powinny zawierać odpowiedź na pytanie: „czego uczyć?”. Jednak wiedząc „czego uczyć”, nauczyciel powinien również wiedzieć „po co uczyć?”, czyli mieć precyzyjnie określone cele oraz „jak uczyć?”, czyli posługiwać się odpowiednimi technologiami nauczania. Wyraz „technologia” oznacza zbiór sposobów stosowanych w jakimś konkretnym fachu. W związku z tym „technologia nauczania” jest to zbiór najbardziej racjonalnych sposobów pozwalających z powodzeniem realizować postawione cele edukacyjne,

w naszym przypadku jest to kształcenie językowe na studiach wyższych w systemie edukacji ustawicznej. Pojęcie technologia nauczania lub, jak jest to przyjęte obecnie, technologia kształcenia w literaturze pedagogicznej występuje w różnych znaczeniach. Bardzo często technologia kształcenia w literaturze pedagogicznej jest utożsamiana z wykorzystaniem technicznych środków służących do wykonania i odtwarzania poszczególnych informacji w procesie dydaktycznym. Twórcą polskiej szkoły technologii kształcenia jest profesor Leon Leja z Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu. Teoria technologii kształcenia według L. Lei opiera się na założeniach psychologii kognitywnej. Jest to technologia personalistyczna, traktująca uczącego się jako aktywny podmiot, a nauczyciela jako inspiratora i organizatora procesu nauczania-uczenia się, wspomagającego rozwój ucznia.

W tym celu w procesie kształcenia językowego na studiach wyższych wykorzystywane są następujące technologie edukacyjne:

- komunikatywne,
- interaktywne,
- intensywne,
- projektowe.

Celem zastosowania technologii komunikatywnej jest nabycie przez studentów umiejętności adekwatnego reagowania w różnorodnych sytuacjach życiowych. Studenci powinni być przygotowani do wykorzystania języka w realnej komunikacji poza salą wykładową, np. podczas podróży i zwiedzania kraju języka, którego się uczą, podczas przyjęcia gości zagranicznych u siebie lub w korespondencji w języku obcym. Technologia komunikatywna realizuje się na podstawie zadań o charakterze komunikatywnym z wykorzystaniem niezbędnych do tego ćwiczeń. W procesie kształcenia komunikatywnego praktycznie wszystko zależy od ćwiczeń, w których odzwierciedla się cała koncepcja nauczania. Mogą to być dialogi, opowiadania trzeciej osoby, opis wydarzeń, przedmiotów, osób, komentarze itp. Aby wykształcić umiejętność komunikowania się w języku obcym, należy nauczyć się wybierać odpowiedni styl wypowiedzi z wykorzystaniem najbardziej efektywnych środków językowych (Bajkova, 2014).

Wykorzystanie interaktywnych technologii szczególnie skuteczne jest w przyspieszonym nauczaniu języków obcych. Uwzględniając niedużą liczbę godzin przeznaczonych na naukę języków obcych na I etapie kształcenia (120 h), stosowanie technologii interaktywnych jest jak najbardziej wskazane. Metoda interaktywna oznacza współdziałanie. Jest ona ukierunkowana nie tylko na współdziałanie studentów z wykładowcą, lecz również studentów między sobą oraz na dominowanie aktywności uczących się w trakcie procesu kształcenia. Rola nauczyciela przy tym ogranicza się do ukierunkowania działań studentów na osiągnięcie celu zajęcia. Zajęcia przeprowadzane wg technologii interaktywnej pozwalają wszystkim studentom włączyć się do aktywnej pracy, uwzględniając przy tym, że każdy student według swoich możliwości będzie mógł uczestniczyć w rozwiązywaniu zadań. W rezultacie słabsi studenci nabierają większej pewności swoich sił, podczas gdy silniejsi dostają możliwość pomocy kolegom w zrozumieniu materiału. Przy tradycyjnym nauczaniu podstawowymi oraz najbardziej

kompetentnymi źródłami wiedzy są nauczyciel i podręcznik, natomiast w pracy wg technologii interaktywnej nauczyciel występuje w roli organizatora samodzielnej pracy poznawczej studentów, ich konsultantem i pomocnikiem. Studenci czerpią wiedzę dzięki swojej aktywnej pracy poznawczej. W procesie tej pracy kształtują się ich nawyki komunikatywne, zdolność do współpracy, rozwija się myślenie krytyczne, co jest niezbędne w przyszłej działalności zawodowej.

Intensywne technologie przewidują system technologii pedagogicznych sprzyjających efektywnemu przyswojeniu dużej ilości materiału w ciągu przeznaczonego czasu dzięki intensyfikacji pracy, czyli pracować bardziej intensywnie z większą wydajnością, nadążać zrobić więcej nie dzięki zwiększeniu czasu, lecz dzięki rosnącym umiejętnościom rozwiązywania postawionych zadań (Mamedova, 2011). Jednym z rodzajów intensywnych technologii nauczania języków obcych jest nauczanie współpracy. Głównym celem tej technologii jest stworzenie warunków do aktywnej wspólnej pracy studentów w różnorodnych sytuacjach ćwiczeniowych. W trakcie zajęć wg tej technologii studenci pracują w niedużych grupach po 3–4 osoby, które dostają wspólne zadanie. Rola każdego uczestnika zostaje wyznaczona. Natomiast wiodącą rolę niewątpliwie odgrywa nauczyciel (Kitajgorodskaja, 2009). Nauczanie współpracy daje możliwość ciągłego wciągania zarówno wszystkich, jak i poszczególnych studentów do wspólnych działań. Podstawowe formy wspólnych działań to:

1. Rozwiązanie zadania komunikatywnego w parach. Pary pracują jednocześnie, po czym wykonana praca zostaje omówiona.
2. Rozwiązywanie zadań przez małe grupy (po 3–4 os.). W tym przypadku nauczyciel powinien wyjaśnić zadanie dla każdej grupy w taki sposób, żeby wyniki pracy każdej z grup uzupełniały się nawzajem, dzięki czemu można byłoby znaleźć wspólne rozwiązanie.
3. Rozwiązanie zadania komunikatywnego wspólnie, czyli ustalenie jedynego wspólnego rozwiązania.
4. Współzawodnictwo między grupami.

Trzeba podkreślić, że w warunkach nietradycyjnych metod pracy studenci czują się bardziej komfortowo. Nie boją się popełniać błędy, ponieważ wiedzą, że nie dostaną za to złej oceny. Wszystkie problemy rozwiązuje się wspólnie, co również pomaga pokonać barierę językową. Można stwierdzić, że stosowanie technologii intensywnych i interaktywnych sprzyja efektywnemu przyswojeniu materiałów naukowych.

W ostatnich latach coraz szersze rozpowszechnienie w nauczaniu języków obcych znajduje technologia projektowa. Pozwala ona na racjonalne wykorzystanie wiedzy teoretycznej i jej praktyczne zastosowanie przy rozwiązywaniu konkretnych problemów. Działalność projektowa daje możliwość studentom występować w roli autorów projektów, zwiększa potencjał twórczy oraz sprzyja poszerzeniu wiedzy językowej. Popularność technologii projektowej uwarunkowana jest tym, że dzięki swojej istocie dydaktycznej pozwala ona studentom na samodzielne kształtowanie swojej wiedzy oraz zastosowania jej w celu rozwiązywania poznawczych i praktycznych zadań a także orientacji w przestrzeni informatycznej. Metoda projektów ma szereg zalet

w porównaniu z metodami tradycyjnymi: po pierwsze rośnie motywacja uczenia się języka obcego, po drugie otwiera się przestrzeń do twórczej i kreatywnej działalności. Więc jedną z najbardziej ambitnych i skutecznych metod edukacji jest projekt, czyli samodzielna praca studentów – indywidualna lub zespołowa – nad zadaniem. W pracy nad projektem niezastąpiony jest komputer. Obecnie już nie budzi wątpliwości konieczność wykorzystania komputerów w procesie nauczania języków obcych. Z punktu widzenia informatycznego sztuka nauczania w tym przypadku może być rozpatrywana jako najbardziej efektywna forma komunikowania się ucznia „z wiedzą”, a głównym zadaniem współczesnej edukacji jest – nauczyć zdobywać wiedzę, klasyfikować i wykorzystywać ją w życiu codziennym. Jeśli rozpatrywać komputery nie tylko jako narzędzie wspomagające proces naukowy a jako urządzenie, które jest w stanie wykonywać funkcje pedagogiczne, zawierać konkretną wiedzę oraz przekazywać ją w procesie dialogu z uczącym się, to można wyróżnić 3 sposoby wykorzystania komputerów w procesie nauczania (Naumov, 1999):

1. Komputer – pomocnik nauczyciela. W tym przypadku proces nauczania budowany jest zgodnie z tradycyjnymi metodami przekazywania wiedzy od nauczyciela do uczącego się. Wykorzystywane w tym przypadku programy komputerowe tylko modelują niektóre zadania, tematy kursu szkoleniowego. Przeważa tu grupowa metoda nauczania w tradycyjnych grupach.
2. Komputer – nauczyciel. Przy takim podejściu tradycyjna metodyka także jest modelowana i wprowadza się twarde scenariusze nauczania. Z reguły takie kursy przeznaczone są dla indywidualnej nauki języka, najczęściej w warunkach pozaszkolnych.
3. Komputer – źródło wiedzy oraz „oceniający” wiedzę uczącego się. W tym przypadku wykorzystuje się pedagogikę alternatywną, gdy uczący się w oparciu o cele i swoje możliwości, na podstawie własnego doświadczenia wykorzystuje komputer jako źródło niezbędnej dla niego wiedzy. Takie podejście stosuje się zarówno w masowym, jak i indywidualnym procesie nauczania w ramach kształcenia na odległość.

Studia magisterskie. Cele i zadania II etapu kształcenia językowego na studiach magisterskich to nabywanie umiejętności w posługiwaniu się językiem obcym w działalności naukowej, zawodowej i badawczej oraz poszerzenie komunikacji międzykulturowej. Wymagania do poziomu opanowania języka obcego na tym etapie to umiejętność posługiwania się językiem obcym w sytuacjach komunikacji zawodowej oraz w sytuacjach związanych z problemami działalności naukowo-badawczej. Biorąc pod uwagę powyższe, zakładamy, że na studiach magisterskich student posiada wysoki stopień znajomości języka obcego, co najmniej poziom B2 według Europejskiego Systemu Kształcenia Językowego (ESKJ).

Na tym etapie w warunkach okrojonej liczby godzin (30 h) nauki języka obcego wydaje się celowym przeznaczenie tych godzin na pracę z tekstami autentycznymi przedstawionymi w uproszczonej formie. W tym celu nauczyciel opracowuje uproszczony wariant autentycznego wykładu, który nazywany jest oryginalnym. (Oryginalnym

wykładowcy nazywają tekst przeznaczony dla nieprofesjonalistów, który dotyczy naukowo-popularnego i naukowo-publicystycznego rodzaju stylu naukowego, natomiast tekst autentyczny napisany jest przez specjalistę i dla specjalisty, skierowany jest do osób należących do tej samej grupy społecznej, posiadających podstawę wiedzy w danej dziedzinie naukowej). W takim opracowanym tekście oryginalnym powinna być zawarta podstawowa terminologia i znane już studentom treści przedmiotowe. Po zakończeniu pracy z tekstem oryginalnym studenci otrzymują fragment autentycznego tekstu zaczerpniętego z klasycznego podręcznika przedmiotowego (Avdeeva, Vasiljeva, Levina, 2003). Jednym z poważnych problemów metodycznych występujących w pracy na tym etapie nauczania języka obcego jest to, że większość dzisiejszych specjalności naukowych jest bardzo wąska, niedostępna dla niespecjalisty, co utrudnia wybór aktualnego materiału, sposób jego prezentacji, zasadę jego organizacji i opanowanie przez studentów. Niemniej jednak zaznajomienie studentów z tekstami autentycznymi jest obowiązkiem nauczyciela.

Studia doktoranckie. Studia doktoranckie to jest III etap w systemie kształcenia ustawicznego. Na tym etapie studenci mogą i powinni sami dobierać sobie teksty związane z wybraną specjalnością, a także zgodnie ze swoimi zainteresowaniami. Należy wybierać takie teksty autentyczne, które zawierają ściśle specjalistyczne informacje gwarantujące osiągnięcie korzyści w postaci wiedzy fachowej. Wzrośnie tym samym zainteresowanie samym tekstem. Rola nauczyciela w tej sytuacji polega na monitorowaniu samodzielnej pracy studenta, która sprowadza się do szeroko rozumianego procesu przekładu tekstu autentycznego. Na tym etapie nauki języka w szkole wyższej należy wrócić do już zapomnianej, być może całkiem niesłusznie, metody gramatyczno-tłumaczeniowej. Podczas tłumaczenia tekstu z języka obcego na ojczysty można z powodzeniem rozwiązywać następujące zadania: 1) poszerzenie wiedzy językowej poprzez zestawienie języka obcego i polskiego w procesie tłumaczeniowym; 2) opanowanie terminologii specjalistycznej w języku obcym; 3) wytworzenie nawyków pracy ze słownikiem; 4) podniesienie poziomu przygotowania leksykalnego studentów zarówno z języka obcego, jak też polskiego; 5) zapoznanie z zasadami redagowania i formatowania wariantów przekładu pisemnego; 6) sporządzanie streszczeń tłumaczonego tekstu; 7) prezentacja tekstu (Cisowka, 2009). Oczywiście naszym celem nie jest szkolenie tłumaczy, lecz nauczanie doktorantów korzystania z profesjonalnej literatury obcej oraz słowników naukowych. Co roku w warunkach szybkiego postępu w poszczególnych dziedzinach naukowych pojawiają się dziesiątki nowych terminów, które nie występują w dostępnych na rynku słownikach. Im wyższy jest poziom wiedzy w określonej dziedzinie, im więcej jest nowych odkryć naukowych, tym więcej taka dziedzina zawiera nowych wąkospecjalistycznych terminów. Najczęściej jest tak, że słowniki techniczne nie nadążają uwzględniać te terminy, a wiele branż jeszcze nie posiada opracowanych słowników specjalistycznych. Wieloznaczność wyrażeń również nie ułatwia „tłumaczowi” zadania. W dzisiejszych czasach problem ten może w pewnym stopniu rozwiązać internet, jednak wyłącznie dzięki wnikliwej analizie tekstu przez uczącego się oraz umiejętnemu posługiwaniu się w tym celu wyszukiwarką internetową. W tekstach

specjalistycznych stosuje się terminy fachowe, specjalistyczną frazeologię, konwencjonalne sformułowania oraz określone reguły składni i kompozycji tekstu. Im większy jest zasób wiedzy fachowej i językowej doktoranta, tym bardziej adekwatny tekst przekładu jest on w stanie utworzyć. Na tym etapie pracy niewątpliwie jest ważna zarówno wiedza językowa, jak również fachowa.

Kursy podwyższenia kompetencji językowej kadry dydaktycznej. Kolejnym etapem kształcenia językowego w systemie edukacji ustawicznej są kursy podwyższenia kompetencji językowych kadry dydaktycznej uczelni. Obecnie praktycznie każda uczelnia wyższa ma w swojej ofercie wykłady lub inne formy zajęć dydaktycznych prowadzone w językach obcych, głównie w języku angielskim. W takich zajęciach udział biorą zarówno studenci zagraniczni, jak i polscy. Aby sprostać oczekiwaniom studentów jak również potencjalnych pracodawców konieczne jest doskonalenie umiejętności językowych kadry akademickiej. W tym celu uczelnie wyższe stwarzają szeroką ofertę kursów doskonalenia języków obcych, w tym również dla kadry dydaktycznej, bez czego osiągnięcie powyższego celu nie byłoby możliwe. Rozwój umiejętności językowych kadry dydaktycznej ma sprzyjać większej mobilności nauczycieli akademickich oraz intensywności wymiany międzynarodowej, co z kolei jest strategicznym kierunkiem Procesu Bolońskiego. Kadra dydaktyczna uczelni powinna odznaczać się takim poziomem znajomości języka obcego, przede wszystkim angielskiego, aby móc brać czynny udział w międzynarodowych konferencjach naukowych, publikować prace naukowe w czasopiśmie o zasięgu międzynarodowym, a także prowadzić zajęcia w językach obcych. Praca z grupą nauczycieli akademickich ma swoją specyfikę. Dorośli tworzą osobny kontyngent uczących się: charakteryzuje ich pragmatyczny stosunek do usług edukacyjnych oraz zależność pomiędzy edukacją a ich dominującymi zainteresowaniami. Kurs tego rodzaju znacząco odbiega od większości typowych kursów językowych zarówno ogólnych, jak i specjalistycznych ze względu na fakt, że wszyscy słuchacze są specjalistami w swoich dziedzinach. Takie zajęcia wymagają zindywidualizowanego podejścia i przygotowania typowego *tailor made course*, czyli kursu „szytego na miarę” (Deryńska, Durlik, Tanana-Nijazi, 2011). Na tym etapie nauki zazwyczaj nie sprawia trudności czytanie obcojęzycznych tekstów z zakresu specjalności. Natomiast problemem staje się mówienie, a w szczególności poprawna wymowa i intonacja. Ta kwestia wymaga intensywnej pracy. Styczeńność z dużą ilością fachowych tekstów w języku obcym oraz poznawanie form pisemnych poszczególnych wyrazów, poprzedzając mówienie, zakłóca poprawną wymowę i intonację. W rezultacie pojawiają się problemy w komunikacji językowej z ojczystymi użytkownikami języka tak zwanymi *native speakers*. Drugi aspekt wymagający intensywnego rozwoju to rozwijanie i poszerzenie słownictwa. I tu, jeżeli chodzi o leksykę specjalistyczną, obie strony zarówno lektorzy języków obcych, jak i uczący się wykładowcy przedmiotów specjalistycznych stają się dla siebie równorzędnymi źródłami informacji i partnerami w procesie uczenia. Doskonalenie swojego warsztatu pracy jest niezbędne w każdym zawodzie. Dla nauczyciela akademickiego język obcy jest jednym z narzędzi.

Uniwersytet Trzeciego Wieku. Coraz częściej zainteresowania seniorów skierowane są na naukę języków obcych, których chcą używać w trakcie podróży zagranicznych, odwiedzania rodzin i znajomych mieszkających w innych krajach jak również oglądając obcojęzyczne filmy lub po prostu dla własnego rozwoju. Uczenie się języka przez seniorów ma swoje trudności. Im człowiek jest starszy, tym więcej czasu potrzebuje na przyswojenie nowej informacji. Jednak mimo trudności związanych z nauczaniem języka osób dorosłych nie sposób nie zauważyć zalet uczenia się języka w dojrzałym wieku. Po pierwsze nie trzeba motywować dorosłych do nauki. Przystępują do tego w pełni świadomie. Motywacja zwiększa stopień aktywności w procesie przyswajania języka obcego, a ponadto jest istotnym czynnikiem warunkującym pokonanie barier psychologicznych, których praktycznie nie da się uniknąć w przypadku uczenia się języków obcych w dojrzałym wieku. Po drugie: zdobyte doświadczenie i wiedza dorosłych sprzyja kształtowaniu odpowiednich zachowań w trakcie komunikacji. Jeżeli chodzi o metodykę, to, jak słusznie zauważa Janusz Danecki, w Polsce brakuje specjalistów od metodyki nauczania języków obcych. „Trzeba bowiem pamiętać, że metod nauczania nie da się bezpośrednio przejąć od innych i zastosować w Polsce. Metody nauczania muszą być m.in. dostosowane do struktury języka polskiego i polskiego myślenia językowego szczególnie wtedy, gdy naucza się dorosłych” (Danecki, 2009). Osoba dorosła jest w stanie samodzielnie określić cel, wybrać metody nauki, potrafi zająć autorską pozycję w procesie kształcenia, jak również ocenić swoje możliwości.

Podsumowując, należy stwierdzić, że w trzecim tysiącleciu uczenie się języków obcych towarzyszy ludziom praktycznie w trakcie całego życia. Dlatego też nauczanie języków obcych powinno się stać nieodłączną częścią edukacji ustawicznej na każdym jej poziomie, jak również towarzyszyć przy nabywaniu jakiejkolwiek kwalifikacji zawodowej.

Bibliografia

1. Avdeeva I.B., Vasiljeva T.V., Levina G.M., Авдеева И.Б., Васильева Т.В., Левина Г.М. (2003), *От оригинального диалога к аутентичным текстам по специальности//Проблемы преподавания РКИ в вузах инженерного профиля: Материалы городского научно-методического семинара «Русский язык как иностранный в российских технических вузах».* – М., с. 144–157.
2. Vajkova R., Байкова Р. (2014), *Коммуникативная технология в обучении английскому языку.* <http://magarif-uku.ru/teachers-room/kommunikativnaya-tekhnologiya-v-obuchen/>
3. Cisowska G. (2009), *Формирование речевой культуры у польских студентов-нефилологов в процессе работы с аутентичными специализированными текстами// Наuczanie języka rosyjskiego na kierunkach filologicznych i niefilologicznych,* Warszawa – Lublin, s. 484–488.
4. Danecki J. (2009), *O nauczaniu języka arabskiego. Kształcenie językowe w szkolnictwie wyższym.* Warszawa, s. 83.
5. Deryńska E., Durlik D., Tanana-Nijazi M. (2011), *Nasz udział w projekcie – spostrzeżenia na temat kursu języka angielskiego dla wykładowców//Międzynarodowa konferencja*

naukowo-metodyczna „Jakość w nauczaniu języków obcych na studiach niefilologicznych”. Radom, s. 78.

6. Kitajgorodskaja G.A., Китайгородская Г.А. (2009), *Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика: Учебно-методическое пособие*. – М.: Высшая школа; Научнообразовательный центр «Школа Китайгородской», 277 с.
7. Komorowska H. (2009), *Polska szkoła a znajomość języków – zasięg, powszechność i wyniki nauczania języków obcych w Polsce // Kształcenie językowe w szkolnictwie wyższym*. Warszawa, s. 26–37.
8. Leja L. (1976), *Unowocześnianie infrastruktury dydaktycznej*. Wyd.Nauk.UAM, Poznań.
9. Mamedova A.V., Мамедова А.В. (2011), *Интенсивные технологии обучения иностранным языкам как средство стимулирования коммуникативной компетентности // Актуальные задачи педагогики: материалы Междунар.науч.конф. (г.Чита, декабрь 2011 г.)*. — Чита: Издательство Молодой ученый, с. 212–216.
10. Naumov V.V., Наумов В.В. (1999), *Разработка программных педагогических средств*. Информатика и образование, №3, с. 36–40.
11. Passov E.I., Пассов Е.И. (2006), *Сорок лет спустя или сто и одна методическая идея*. – М.: Глосса-Пресс.
12. Williams Erica J. (2008), *Presentations in English*. Macmillan, Oxford 2008.

dr Galina CISOWSKA – Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny w Radomiu,
e-mail: g.cisowska@uthrad.pl

Model ścieżkowy wpływu jakości usług nauczania języków obcych na lojalność konsumentów

Path Model of Impact of the Quality of Teaching Foreign Languages Service on Consumer Loyalty

Słowa kluczowe: nauczanie języków obcych, jakość, lojalność.

Key words: teaching foreign languages, quality, loyalty.

Abstract: The aim of the paper was to identify impact of foreign languages teaching service quality on consumer loyalty. A questionnaire-based research was carried out. As a method of elaborating the results structural equations modeling was chosen. Service quality turned out to be a two-dimensional construct. Then a path model was built, according to which customer-oriented approach influences customer loyalty in a meaningful way. A practical implication of the study is claiming a key role of customer-oriented approach and staff attitudes in shaping service quality and consequently consumer behaviors.

Wstęp. Aby być konkurencyjnymi na współczesnych rynkach, przedsiębiorstwa powinny dążyć przede wszystkim do poprawy jakości i innowacyjności (Zehir, Sadioglu 2012). Jakość jest jednym z najważniejszych aspektów konkurencyjności. Problematyka jakości dotyczy zarówno produktów, jak i usług. Rozwój nauk o jakości to ciągle eksplorowanie jej rozumienia niezależnie od dziedziny nauki, którą reprezentuje badacz. Jednak należy pamiętać, że wspólnym ogniwem wszystkich działań pro jakościowych jest konsument, który jako ostateczny odbiorca podejmuje decyzję o zakupie. Stąd wynika istotna rola modelowania zachowań konsumentów powodowanych dokonywaną przez nich oceną otrzymanej jakości.

W związku z powyższym za cel opracowania przyjęto identyfikację wpływu jakości usług nauczania języków obcych na lojalność konsumentów. Jako metodę osiągnięcia celu przyjęto modelowanie równań strukturalnych, stanowiących dziś jedno z dominujących i jednocześnie najbardziej zaawansowanych podejść analitycznych w światowym piśmiennictwie na gruncie nauk społecznych.

Usługi nauczania języków obcych. W literaturze brak jest jednoznacznej definicji usług edukacyjnych, termin ten ma dość szerokie i ogólne znaczenie także w aspekcie komercyjnym. W tabeli 1 zaprezentowano definicje usług edukacyjnych obecne w literaturze.

Tabela 1. Definicje usług edukacyjnych

Lp.	Definicja	Autor
1	... dowód działania, który jedna strona może zaoferować innej.	Ph. Kotler (2002)
2	... celowy i uporządkowany ciąg relacji pomiędzy nauczającym a uczącym się.	E. Skrzypek (2006)
3	... działalność, w której sprzedawca sprzedaje swoją wiedzę i umiejętności, a nabywca je zdobywa.	M. Geryk (2007)
4	... praca, której rezultatem jest nabycie wiedzy i kompetencji.	R. Kolman (2003)
5	... transfer kompetencji, w którym istotny element odgrywa wątek komercyjny.	G. Zieliński, K. Lewandowski (2012)

Źródło: opracowanie własne.

W myśl wskazanych wcześniej definicji usług edukacyjnych usługi nauczania języków obcych zdefiniować można jako czynności świadczone na rzecz trzeciej strony, których celem jest przekazanie określonych (w umowie) treści programowych. Mogą one dotyczyć nauki gramatyki, porozumiewania się, kultury języka oraz historii i tradycji związanych z konkretnym językiem obcym.

Kompetencje językowe coraz częściej traktowane są jako towar, który jest przedmiotem wymiany na rynku. Konsumenci – uczniowie chcą otrzymać produkt dobrej jakości, szybko oraz w przystępnej cenie. Powoduje to nieustanne poszukiwanie nowych, bardziej efektywnych rozwiązań dydaktycznych, które powinny zaspokoić nabywców. Potraktowanie procesu nauczania języków obcych jako przedmiotu handlu spowodowało, że problematyka jakości wspomnianych usług nabrała szczególnego znaczenia, także z punktu widzenia lojalności klientów. Z tych przyczyn analizowaną tematykę uznano za ważną we współczesnej gospodarce opartej na wiedzy. Jednocześnie w literaturze światowej jest ona obecna w nieznacznym stopniu – napotkano tylko opracowania z zakresu koncepcji jakości w nowoczesnym nauczaniu języków (Heyworth i inni 1999), zarządzania jakością w nauczaniu języków obcych (Heyworth 2013), wytycznych w zakresie jakości nauczania języków obcych (Czudak i inni 2011), wskazówek metodycznych (Richards, Rodgers 2014) i praktycznych (Harmer 2001) dotyczących jakości nauczania, a także wytycznych do poprawy satysfakcji uczestników kursów językowych (Yu 2011) i determinantów jakości usług edukacyjnych (Zieliński, Lewandowski 2012). Są to w większości poradniki metodyczne. Ponadto nie stwierdzono opracowań zawierających wyniki modelowania jakości usług i jej związku z lojalnością konsumentów. Dlatego niniejszym opracowaniem starano się tę lukę wypełnić.

Istota i znaczenie lojalności klientów. Problem lojalności i retencji klientów to w szczególności jedno z najistotniejszych zagadnień dla współczesnego marketingu, a w ogólności także jeden z najważniejszych praktycznych problemów w zarządzaniu przedsiębiorstwami. Już w 1996 roku zauważono, że firmy tracą przeciętnie połowę swoich klientów w ciągu każdego pięciu lat (Reichheld, Teal 1996). F. Reichheld i P. Schefter (2000) twierdzą, że budowanie lojalności nie jest dziś tylko sposobem zwiększania zysków – jest niezbędne dla przetrwania organizacji. Z kolei N. Eakuru i N. Mat (2008) argumentują, że tworzenie silnych związków z klientami z zamiarem zwiększenia ich lojalności jest priorytetem dla większości przedsiębiorstw.

Istnieje wiele sposobów postrzegania lojalności (Banahene, Ahudey, Asamoah 2017). W potocznym rozumieniu lojalność oznacza przywiązanie, oddanie, zaangażowanie (Studzińska 2015; Lotko, Lotko, Korneta 2018). Lojalność jest ujmowana zamiennie z następującymi terminami: przyzwyczajenie, powtórne zakupy, preferencje, zaangażowanie, zatrzymanie, wierność, przekazywanie dobrych opinii, przymus (Siemieniako, Urban 2018). Lojalność rozumiana jako prawość, wierność i rzetelność w stosunkach z ludźmi wiąże się z pierwotnym określeniem terminu „lojalność” rozumianym w psychologii jako poświęcenie. W wielu definicjach lojalności szczególnie podkreśla się fakt, że lojalność to więź i przywiązanie klienta do firmy lub osób w niej pracujących czy oferowanych przez nią produktów (Studzińska 2015; Lotko, Lotko, Korneta 2018).

Wielu badaczy (Allen, Rao 2000; Sulikowski, Ździebko 2015) definiuje dwa podstawowe rodzaje lojalności jako:

1. Kognitywną (*cognitive*), czyli poznawczą, dotyczącą preferencji i obiektywnej oceny oferty, ale także zgodności wizerunku marki z systemem wartości konsumenta. Klient na podstawie zaufania do marki oraz jej atrybutów (na przykład ceny, obsługi klienta) przedkłada tę markę nad inną. Decyzje podejmuje z reguły na podstawie informacji pośrednich bądź wcześniejszych własnych doświadczeń. Lojalność tego rodzaju jest raczej płytka.
2. Afektywną (*affective*), związaną z uczuciami, afektami, nastrojem i zaangażowaniem emocjonalnym, zauroczeniem. Jest to silniejsza forma lojalności, którą znacznie trudniej przerwać, gdyż na tym etapie są już zaangażowane uczucia i upodobania klienta.

Kolejni autorzy (Oliver 1999; Banahene, Ahudey, Asamoah 2017) bazują na modelu K. Dicka i A. Basu (1994) i dodają jeszcze dwa kolejne rodzaje (fazy) lojalności:

1. Konatywną (*conative*), czyli intencjonalną, wynikającą z głębokiego przeświadczenia i oznaczającą dążenie do powtórnego zakupu. Wielokrotnie zauroczony firmą klient nabiera pewności, iż warto z nią pozostać, a swoje przywiązanie manifestuje poprzez chęć ponownych zakupów, choć nie zawsze popiera je czynami.
2. Aktywną (*action*), czynną, rzeczywistą, obejmującą świadome pokonywanie trudności, aby dokonać powtórnego zakupu. Jest to lojalność, która motywację z poprzedniej fazy zamienia w gotowość działania. Klient jest skłonny działać

nawet wbrew trudnościom, które mogą się pojawić, na przykład działaniom konkurencji zmierzającym do przejęcia klienta.

Widać więc, że lojalność jest konstruktem wielowymiarowym i takie podejście, uwzględniające 4 typy lojalności, promowane we współczesnych publikacjach (Banahene, Ahudey, Asamoah 2017; Lotko 2018), przyjęto w niniejszym opracowaniu.

Metodyka przeprowadzenia badania i opracowania wyników. Do osiągnięcia celu badania przyjęto podejście ilościowe. W tabeli 2 zaprezentowano procedurę przygotowania oraz przeprowadzenia badania empirycznego.

Tabela 2. Procedura przygotowania oraz przeprowadzenia badania empirycznego

Lp.	Zadanie	Metody realizacji
1	Dobór tematyki badawczej.	Analiza literatury.
2	Dobór zmiennych różnicujących próbę badawczą oraz wybór zmiennych do badania w zakresie oceny jakości.	Analiza literatury oraz konsultacje z ekspertami z zakresu zarządzania jakością, badania pilotażowe.
3	Przeprowadzenie badania empirycznego.	Badanie ankietowe, kwestionariusz ankiety dostarczany osobiście.
4	Budowa modelu zależności.	Modelowanie równań strukturalnych.

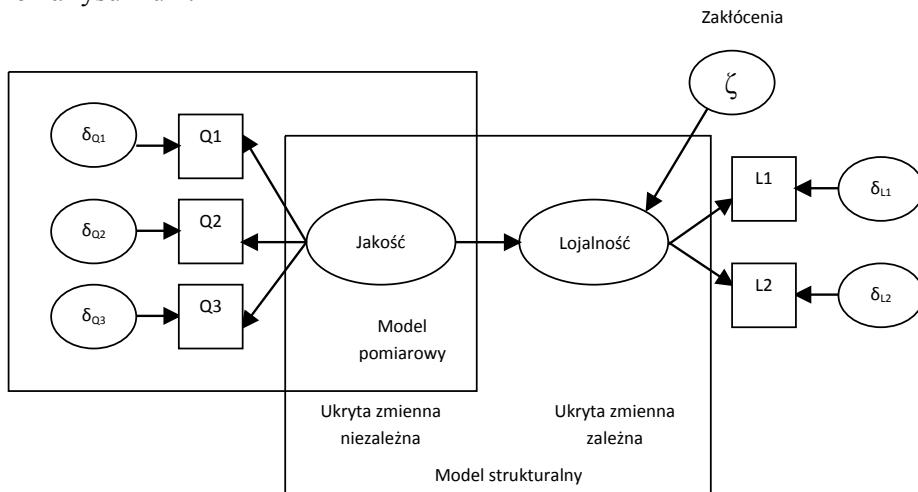
Źródło: opracowanie własne.

Badanie przeprowadzono metodą ankietową. Rejestrowano wartości 10 cech charakteryzujących poziom jakości usług nauczania języków obcych (wystrój pomieszczeń, materiały informacyjne, wygląd personelu, komunikacja z klientem, podejście do klienta, kwalifikacje personelu, dostępność, doświadczenie, niezawodność, reagowanie na zmiany) oraz 4 charakteryzujących różne typy lojalności (kognitywną, afektywną, konatywną, aktywną). Dobór próby miał charakter celowy. Badaniem objęto 105 osób korzystających z usług nauczania języków obcych. Badanie przeprowadzono w czerwcu 2018 roku. Zebrane dane opracowano statystycznie z wykorzystaniem programu Statistica 8.0 i pakietu R z rozszerzeniem Lavaan.

Opracowując model ścieżkowy zależności między jakością usług a lojalnością klientów, wykorzystano modelowanie równań strukturalnych (*Structural Equation Modeling* – SEM). Ta metoda stanowi odzwierciedlenie założenia, że większość zjawisk w świecie nie występuje w odosobnieniu, lecz w różnych związkach (Stanisz 2007). W naukach ekonomicznych szczególnie istotna jest bowiem problematyka przyczynowości (Pearl 2000). Jednocześnie złożona struktura zjawisk społecznych wymaga stosowania coraz bardziej wyszukanych modeli, które mogłyby te zjawiska precyzyjnie odzwierciedlać. Modele strukturalne ze zmiennymi ukrytymi stanowią dziś jedno z dominujących i jednocześnie najbardziej zaawansowanych podejść analitycznych w światowym piśmiennictwie na gruncie nauk społecznych. Znacząca większość modeli związków udokumentowanych w wyniku przeglądu literatury została opracowana z wykorzystaniem tej metody. Są one połączeniem dwóch typów modeli: konfirmacyjnej

analizy czynnikowej (część pomiarowa) oraz analizy regresji (część strukturalna). Wyrażają powiązanie w nauce tradycji psychometrycznej z jednej strony i ekonometrycznej z drugiej (Heckman 2000; Pawełek, Sagan 2013).

Ogólny przykład modelu strukturalnego dla zależności jakość–lojalność przedstawiono na rysunku 1.



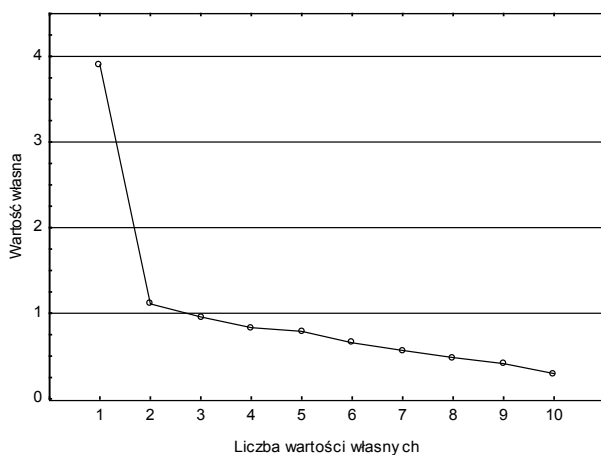
Rys. 1. Ogólny przykład liniowego modelu strukturalnego

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Kall, Kłeczek, Sagan 2013).

Konstrukcja modelu strukturalnego składa się z modelu opisującego powiązania pomiędzy zmiennymi ukrytymi, nazywanego modelem wewnętrznym, oraz modelu pomiaru endogenicznych i egzogenicznych zmiennych nieobserwowalnych (latentnych), określanego mianem modelu zewnętrznego (Spanos 1996; Heckman 2000). Model wewnętrzny jest reprezentacją analizy czynnikowej, pozwalającą na wyliczenie ładunków poszczególnych czynników kształtujących zmienną ukrytą. Model wewnętrzny zaś stanowi analizę ścieżkową, pozwalającą na określenie związków przyczynowo-skutkowych pomiędzy zmiennymi.

Analiza i dyskusja wyników. Najpierw przeprowadzono analizę czynnikową dla zidentyfikowania wielowymiarowej struktury konstruktów ładowanych przez zmienne mierzące cząstkową jakość usług. Na rysunku 2 pokazano osypisko czynnikowe, czyli kolejne wartości własne przy wyodrębnianiu kolejnych czynników. Widać, że osypisko początkowo jest dość strome, ale wartość własna drugiego czynnika jest powyżej 1, podczas gdy trzeciego już poniżej, zatem przyjęto rozwiązanie zakładające, że jakość badanych usług jest konstruktem dwuwymiarowym.

Następnie w tabeli 3 zawarto wartości ładunków czynnikowych. Wyróżniono te o wartościach większych niż 0,6. Przyjęto, że ładują one wyróżnione czynniki. Szczegółowe wyniki analizy dla obydwu czynników przedstawiono w tabeli 4.



Rys. 2. Wykres osypiska dla czynników ładujących jakość usług

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 3. Macierz ładunków czynnikowych dla jakości usług

Ozn. zmiennej	Czynnik 1	Czynnik 2
Q1	0,008	0,787
Q2	0,114	0,706
Q3	0,360	0,482
Q4	0,713	0,308
Q5	0,627	0,373
Q6	0,655	0,346
Q7	0,609	-0,112
Q8	0,503	0,470
Q9	0,810	0,075
Q10	0,446	0,341

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 4. Macierz wartości własnych dla wymiarów jakości usług

Czynnik	Liczba wskaźników	Wartości ładunków czynnikowych	Wartość własna	% wyjaśnianej wariancji
Czynnik 1	5	0,609–0,810	3,901	39,016
Czynnik 2	2	0,706–0,787	1,110	11,010

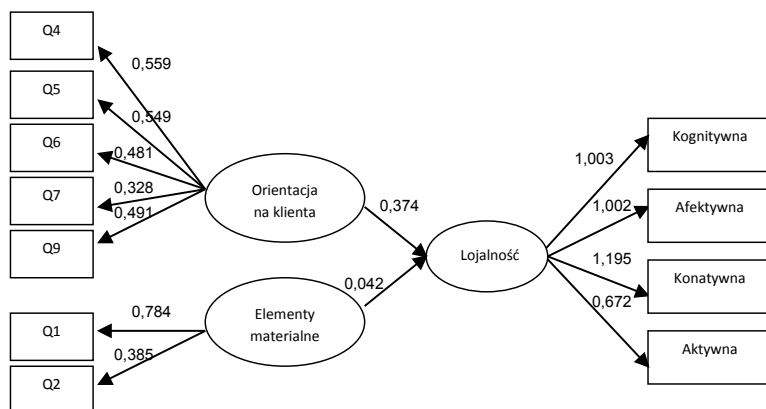
Źródło: opracowanie własne.

Z analizy tabel 3 i 4 wynika, że:

- Czynnik 1 jest ładowany przez 5 wskaźników. Są to zmienne oznaczone Q4 (komunikacja z klientem), Q5 (podejście do klienta), Q6 (kwalifikacje personelu), Q7 (dostępność) i Q9 (niezawodność). Z uwagi na zakres semantyczny zmiennych i wartości ładunków czynnik ten nazwano **orientacją na klienta**.

- Czynniki 2 jest ładowany przez 2 wskaźniki. Są to zmienne oznaczone Q1 (wystrój pomieszczeń) i Q2 (materiały informacyjne). Zatem ten czynnik nazwano **elementy materialne**.

Łącznie wyodrębnione czynniki wyjaśniają nieco ponad połowę (50,11%) wariancji zmiennych, a zatem relatywnie niewiele. W przypadku lojalności założono, że jest ona jednolitym konstruktem ładowanym przez 4 wskaźniki, po 1 dla każdego typu lojalności. Skonstruowany model ścieżkowy wraz z ocenami parametrów zaprezentowano na rysunku 3.



Rys. 3. Model ścieżkowy wpływu jakości usług na lojalność klientów

Źródło: opracowanie własne na podstawie.

W tabeli 5 zawarto szczegółową ocenę parametrów estymowanego modelu, a w tabeli 6 miary jego dopasowania.

Tabela 5. Ocena parametrów modelu ścieżkowego

Lp.	Związek	Ocena parametru	Błąd standardowy	Poziom p
1	(Orientacja na klienta)->(Q4)	0,559	0,062	0,000
2	(Orientacja na klienta)->(Q5)	0,549	0,071	0,000
3	(Orientacja na klienta)->(Q6)	0,481	0,065	0,000
4	(Orientacja na klienta)->(Q7)	0,328	0,090	0,000
5	(Orientacja na klienta)->(Q9)	0,491	0,069	0,000
6	(Elementy materialne)->(Q1)	0,784	1,273	0,538
7	(Elementy materialne)->(Q2)	0,385	0,630	0,541
8	(Lojalność)->(Kognitywna)	1,003	0,302	4,890
9	(Lojalność)->(Afektywna)	1,002	0,201	4,989
10	(Lojalność)->(Konatywna)	1,195	0,233	5,133
11	(Lojalność)->(Aktywna)	0,672	0,173	3,880
12	(Orientacja na klienta)->(Lojalność)	0,374	0,080	0,000
13	(Elementy materialne)->(Lojalność)	0,042	0,091	0,641

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 6. Wybrane wskaźniki dopasowania modelu

Lp.	Miara	Interpretacja	Wartość pożądana	Wartość empiryczna
1	Poziom p dla statystyki Chi-kwadrat (χ^2)	Istotne wartości wskazują, że empiryczna (S) i odtworzona (Σ) macierz reszt różnią się, a zatem pożądana jest jak największa wartość p .	$p > 0,05$	0,012
2	Kryterium informacyjne Akaike (<i>Akaike Information Criterion</i> – AIC)	Im bliższe zeru, tym bardziej oszczędny i informatywny model.	bliska 0	1,087
3	Dobroć dopasowania GFI (<i>Goodness of Fit</i>)	Mierzy wielkość macierzy wariancji-kowariancji S , która jest przewidywana przez odtworzoną macierz Σ .	$> 0,95$	0,970
4	Średni pierwiastek kwadratowy błędu aproksymacji RMSEA (<i>Root Mean Square Error of Approximation</i>)	Im mniejsze wartości, tym lepsze dopasowanie modelu.	$< 0,08$	0,061

Źródło: opracowanie własne.

Z analizy rysunku 3 i tabeli 5 wynika, że znaczący i statystycznie istotny wpływ na zmienną ukrytą określającą lojalność konsumentów ma zmienna ukryta charakteryzująca orientację na klienta (0,374). W przypadku zmiennej ukrytej oznaczającej elementy materialne wpływ ten jest znacznie mniejszy i wynosi 0,042.

Uszczegółowiając analizę, stwierdzono, że największy wkład w kształtowanie orientacji na klienta mają zmienne Q4 (komunikacja z klientem, dla której wartość współczynnika równa 0,559) i Q5 (podejście do klienta, 0,549), a w kształtowanie jakości elementów materialnych zmienna Q1 (wystrój pomieszczeń, 0,784). Powinny one być brane pod uwagę w pierwszej kolejności w zakresie działań doskonalących. Z kolei lojalność klientów jest najlepiej odzwierciedlana przez lojalność konatywną, czyli intencjonalną, oznaczającą dążenie do ponownego skorzystania z usług (wartość współczynnika jest równa 1,195).

Wartości wskaźników dopasowania modelu zamieszczone w tabeli 4 pokazują, że jest ono relatywnie dobre. Chociaż wartość p sugeruje odrzucenie hipotezy mówiącej o braku różnic między empiryczną a odtworzoną macierzą reszt, to jednak wartości pozostałych 3 miar (AIC=1,087; GFI=0,970; RMSEA=0,061) są akceptowalne.

Wnioski. W wyniku przeprowadzenia modelowania równań strukturalnych wykazano, że jakość badanych usług jest konstruktem dwuwymiarowym. Wymiary te obejmują (1) orientację na klienta oraz (2) elementy materialne. Lojalność konsumentów badanych usług obejmuje 4 typy tego pojęcia: (1) kognitywną, (2) efektywną, (3) konatywną i (4) aktywną. Wykazano, że znaczący i istotny statystycznie wpływ na lojalność

konsumentów ma orientacja na klienta (wartość współczynnika ścieżkowego jest równa 0,374, podczas gdy dla elementów materialnych tylko 0,042). Ponadto uzyskano znacznie lepsze dopasowanie i bardziej użyteczną interpretację modelu niż w przypadku zastosowania do tych samych danych regresji wielorakiej (Lotko 2018). Wykazano zatem przydatność metody SEM i modeli ze zmiennymi ukrytymi do rozwiązania badanego problemu. Ogólnie potwierdzono zatem tezę o kluczowej orientacji na klienta oraz roli personelu w kształtowaniu jakości relacji usługowych (Rogoziński 2003) i zachowań konsumentów na rynku usług.

Jak w każdym badaniu naukowym, także i tu należy mieć świadomość ograniczeń uzyskanych rezultatów wynikających z przyjętych założeń. W niniejszym opracowaniu tymi ograniczeniami są przede wszystkim niewielka liczba zmiennych egzogenicznych i mała liczebność próby. Zwiększenie tych wartości mogłoby umożliwić opracowanie lepiej dopasowanego modelu. Dlatego, zdaniem autorów, warto rozważyć kontynuację badań i poszerzenie ich zakresu.

Bibliografia

1. Allen D., Rao T. (2000), *Analysis of Customer Satisfaction Data*, ASQ Quality Press, Milwaukee.
2. Banahene S., Ahudey E., Asamoah A. (2017), *Analysis of SERVQUAL Application to Service Quality Measurement and Its Impact on Loyalty in Ghanaian Private Universities*, "Journal of Management and Strategy", Vol. 8, No. 4.
3. Czudak S. i inni (2011), *Guidelines for Quality in Language Teaching*, Grundtvig Learning Partnership, Kopenhaga.
4. Dick A. Basu K. (1994), *Customer Loyalty: Toward an Integrated Conceptual Framework*, "Journal of the Academy of Marketing Science", Spring.
5. Eakuru N., Mat N. (2008), *The application of structural equation modeling (SEM) in determining the antecedents of customer loyalty in banks in South Thailand*, "The Business Review", Vol. 10, No. 2.
6. Geryk M. 2007, *Rynek uczelni niepublicznych w Polsce*, Wydawnictwo SGH, Warszawa.
7. Harmer J. (2001), *The Practice of English Language Teaching*, Longman, London.
8. Heckman J. (2000), *Causal parameters and policy analysis in economics: a twentieth century retrospective*, "Quarterly Journal of Economics", Vol. 115, No. 1.
9. Heyworth F. (2013), *Applications of quality management in language education*, "Language Teaching", Vol. 46, Issue 03.
10. Heyworth F. i inni (1999), *The Concept of Quality in Modern Language Teaching*, European Centre for Modern Languages, Graz.
11. Kall J., Kłeczek R., Sagan A. (2013), *Zarządzanie marką*, Wolters Kluwer, Warszawa.
12. Kolman R. (2003), *Zastosowanie inżynierii jakości*, AGJ – Zakład Pracy Chronionej – Oficyna Wydawnicza, Bydgoszcz
13. Kotler P. (2002), *Marketing. Podręcznik europejski*, PWE, Warszawa.
14. Lotko A. (2018), *Jakość usług bankowości internetowej a lojalność klientów indywidualnych*, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Radom.
15. Lotko M. (2018), *Jakość usług edukacyjnych w zakresie nauczania języków obcych a lojalność klientów*, „Problemy Jakości”, nr 11.

16. Lotko M., Lotko A., Korneta P. (2018), *Ocena jakości usług obsługi technicznej i naprawy samochodów osobowych*, Instytut Naukowo-Wydawniczy Spatium, Radom.
17. Oliver R. (1999), *Whence consumer loyalty?*, "Journal of Marketing", Vol. 63.
18. Pawełek B., Sagan A. (2013), *Zmienne ukryte w modelach ekonomicznych*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu”, nr 279.
19. Pearl J. (2000), *Causality*, Cambridge University Press, Cambridge.
20. Reichheld F., Schefter P. (2000), *E-loyalty: Your secret weapon on the web*, "Harvard Business Review", No. 78.
21. Reichheld F., Teal T. (1996), *The loyalty effect: The hidden force behind growth, profits and lasting value*, Harvard Business School Press, Boston.
22. Richards J., Rodgers S. (2014), *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
23. Rogoziński K. (2003), *Cywilizacja usługowa – samorealizujące się niespełnienie*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, Poznań.
24. Siemieniako D., Urban W. (2018), *Lojalność klientów: Modele, motywacja i pomiar*, PWN, Warszawa.
25. Skrzypek E. (2006), *Jakość w oświacie, uwarunkowania i czynniki sukcesu*, „Problemy Jakości”, nr 2.
26. Spanos A. (1986), *Statistical Foundations of Econometric Modeling*, Cambridge University Press, Cambridge.
27. Stanisz (2007), *Przystępny kurs statystyki z zastosowaniem STATISTICA PL na przykładach z medycyny. Tom 3: Analizy wielowymiarowe*, StatSoft, Kraków.
28. Studzińska E. (2015), *Lojalność klienta – pojęcie, podział, rodzaje i stopnie*, (w:) Borys T., Rogala P., Skowron P. (red.), *Zrównoważony rozwój organizacji – odpowiedzialne zarządzanie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław.
29. Sulikowski P., Zdbiecko T. (2015), *Uwarunkowania lojalności, retencji i churnu klientów na przykładzie branży telekomunikacyjnej*, „Handel Wewnętrzny”, nr 3.
30. Yu W. (2011), *Improving Customer Satisfaction. Case: Compass Foreign Language Training Centre, China*, University of Applied Sciences, Leppavaara.
31. Zehir C., Sadikoglu E. (2012), *Relationships among total quality management practices: An Empirical study in Turkish industry*, "International Journal of Performability Engineering", Vol. 8, No. 6.
32. Zieliński G., Lewandowski K. (2012), *Determinanty percepcji jakości usług edukacyjnych w perspektywie grup interesariuszy*, „Zarządzanie i Finanse”, nr 3.

dr hab. Małgorzata LOTKO, dr hab. Aleksander LOTKO – Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny w Radomiu, Katedra Towaroznawstwa i Nauk o Jakości

Aspiracje i rozwój kompetencji

Stanisław LACHOWSKI

Economic activity of Polish junior high school students and their learning outcomes

Aktywność ekonomiczna polskich gimnazjalistów a ich efekty uczenia się

Key words: youth, youth work, school achievements, education.

Słowa kluczowe: młodzież, praca młodzieży, osiągnięcia szkolne, edukacja.

Streszczenie: Wyniki badań prowadzonych w krajach o niskim poziomie rozwoju gospodarczego wskazują, że prace zarobkowe dzieci i młodzieży negatywnie wpływają na ich edukację, a często pozbawiają możliwości uczęszczania do szkoły. Celem niniejszego opracowania jest próba odpowiedzi na pytanie, czy istnieje związek pomiędzy podejmowaniem przez młodzież polską prac zarobkowych a osiąganymi wynikami w nauce szkolnej. Podstawą opracowania podjętej problematyki są badania ankietowe przeprowadzone w ramach grantu NCN (nr: UMO-2014/15/B/HS6/03534) na grupie 4568 osób w wieku od 14 do 15 lat. Badana próba jest reprezentatywną wobec populacji młodzieży polskiej w tym wieku. Z przeprowadzonych analiz wynika, że młodzież wykonująca w roku szkolnym prace najemne oraz prace w ramach rodzinnej działalności gospodarczej osiągają niższe wyniki w nauce. Takiego związku nie stwierdzono w przypadku prowadzenia przez młodzież samodzielnej działalności gospodarczej, nawet przeciwnie, wykonywanie tych prac współwystępuje z uzyskiwaniem lepszych ocen szkolnych. Pozytywny związek z wynikami w nauce ma motywacja młodzieży do podejmowania pracy. Taką zależność stwierdzono w przypadku, gdy motywacją podjęcia tej pracy w rodzinnej firmie było poczucie obowiązku, a także gdy motywacją do prowadzenia samodzielnej działalności była chęć rozwoju.

Introduction. According to estimations by the International Labour Organization, in 2016, on a global scale, 218 million children and adolescents aged from 5–17 showed economic activity. This number constitutes 13.8% of the total number of persons in

this age category (Global Estimates of Child Labour 2017, p. 9). The majority of them performed light work activities; however, 1/3 of those who were economically active (72.5 million) were engaged in dangerous work threatening their health and life. Analysis of the phenomenon of child labour in individual countries and continents indicated that it depends on national income in an individual country. The highest percentage of working children (nearly $\frac{1}{4}$) was observed in countries with a very low national income. In the countries with low income approximately 9% of children are engaged in work, whereas in those with a mediocre income – about 6% (Child labour and education, 2015). Some researchers pay attention to the fact that despite high development in the majority of the European countries, this continent is not free from the phenomenon of child labour (Egan 2017, p. 603). This concerns especially countries of Central and Eastern Europe.

The undertaking by children and adolescents of work activities appropriate for their abilities is generally evaluated in positive terms. Many benefits resulting from such activity are indicated, such as acquisition of material resources (Kim et al., 2005), shaping personality traits and learning new skills (Lachowski, 2013). It is also emphasized that work is an important element of the process of economic socialization, due to which a child acquires the skills of understanding the surrounding world of economy, and learns to act effectively in this world (Goszczyńska, 2014: 31).

However, many studies concerning underage labour indicate that that this work exerts a negative effect on those who perform it, mainly on their health and development (Ibrahim et al., 2018). The second group of negative effects of work of children and adolescents are disorders in the education process. In many poor countries of Africa and Asia, labour frequently excludes education. Due to paid education and poverty in many families, children do not send their children to school, but to work. According to statistics, at the beginning of the 21st century, approximately 80% of Ethiopian children at school age did not undertake education, and more than 60% of children aged 11–14, engaged in work within the household or on a farm had never attended school (Admassie, 2003, p. 172). Experiences of many countries show that an introduction of compulsory and free education decreases the phenomenon of child labour (Tripathi, 2010, Quattri M., and Watkins K., 2016). Nevertheless, this does not mean that in such a situation children discontinue working; thus, the problem remains whether work activities performed by children and adolescents affect the process of their education. In accordance with the ILO estimations in the matter of underage labour, nearly a half of the total number of working children also attend school (The end of child Labour, 2006). Despite the fact that certain forms of work performed by children and adolescents do not have to render attending school impossible, undoubtedly work limits the time which a child may devote to education (Brown 2011). Studies conducted by Kim confirm that a long working time of children exerts a negative effect on their educational outcomes (Kim, Zepeda, Kantor, 2005, p. 167). Some researchers note that work limits their time for education, they feel tired from working, and therefore achieve poor learning outcomes. This relationship is confirmed by studies conducted in Poland among farmers' children, who help their parents with work on a family farm (Lachowski, 2013). Nevertheless, the researchers' opinions

concerning the relationship between the work of schoolchildren and the education process of are inconclusive. Some of them consider that the engagement of children in work has a decisively negative effect on their education: hinders their learning and accelerates entering into adult life, while others are of the opinion that not very exhausting work does not interfere with education, and simultaneously exerts a positive effect on the acquisition of independence and the preparation for adult life (Bourdillon, 2006, p. 1215). The results of studies concerning the relationship between work and functioning in the role of a pupil are also equivocal. Taking into account the relationships between work and various aspects of school functioning, R. M. Frone analyzed 10 research projects conducted in the 1980s and 1990s in the USA (Frone, 1999, p. 94). In four analyzed studies it was observed that working adolescents showed lower indicators of school functioning than those who did not work, whereas in two studies the relationship was opposite, and in four studies no relationship was found between school functioning and work.

In Poland, the possibilities of employing underage persons are regulated primarily by the Labour Code (2018), Regulation by the Council in the matter of the list of work activities prohibited for adolescents (2004), Family and Guardianship Code (2017), and the ILO Conventions ratified by Poland. All the above-mentioned legal acts concern the possibility of employment of the underaged as hired workers based on a contract of employment or commission agreement, most often for apprenticeship. These documents define the conditions of employing underage persons in the way that the work performed would not interfere with the education system and negatively affect the achieved education outcomes. Apart from the sphere of legal protection there remain underage persons who are engaged by their parents in work on own farm or other family economic activity, those who are employed illegally (grey market), and the underaged who undertake non-registered independent economic activity.

The objective of the presented study is an attempt to provide an answer to the question whether there is any relationship between undertaking gainful employment by adolescents aged 14–15 and the outcomes achieved in school education.

Materials and Method. Analysis covered the results of a survey conducted among Polish adolescents aged 14–15¹. The study was conducted during the period 2016–2017 in a representative group of 4,568 junior high school adolescents. The sample was selected by the method of stratified sampling and is representative for Polish adolescents at this age from the aspect of four characteristics: age, gender, place of residence (rural, urban), region of residence.

The study was conducted using a questionnaire for the assessment of the phenomenon of economic activity of adolescents. The questionnaire consists of 8 thematic blocks, including the first 5 pertaining to the assessment of the scale of the phenomenon of undertaking various forms of economic activity. The subsequent block of items concerns the evaluation of the effect of individual types of activity on various

¹ Study financed from the resources of the National Science Centre Poland, research project No.UMO-2014/15/B/HS6/03534

aspects of adolescents' situations (health, relations in a family, at school, with their contemporaries, and education outcomes). The last block concerns demographic and psychophysical characteristics of the examined adolescents, and socio-demographic characteristics of their families.

Analysis of the data obtained was performed using statistical software IBM SPSS version 24. The research material was analyzed by means of Mann-Whitney U test, Pearson's correlation (r), and stepwise linear regression analysis.

Results. The term 'child labour' was understood as any activities undertaken which provide income or earnings. In the study, such activities were treated as a manifestation of economic activity. The concept 'economic activity' refers mainly to adults; however, in Poland it also covers adolescents aged 15–18. The Main Statistical Office (GUS) considers as economically active persons who, within the period of one week covered by the study performed for at least one hour, work providing income or earnings. These are persons employed as hired labour, working on own (or leased) farm, or running own business activity outside agriculture, as well as persons who help (without payment) in running a family farm or family business outside agriculture (*Aktywność ekonomiczna (Economic activity)*, 2009). For the needs of the conducted study it was adopted that the term 'adolescent labour' refers to persons aged 14–15 who undertake at least one of 3 types of activities: 1) paid work activities outside the family (hired labour), 2) work activities performed within a family business activity (farm or other business outside agriculture), 3) independent economic activity (e.g. collection of recyclable materials, collection of forest undergrowth, trade, educational services, etc.). In the case of hired labour and independent economic activity, adolescents obtain income or earnings while working within a family business where income or earnings are obtained by the family. During the study, the time of performing the above-mentioned activities was determined during 3 periods directly preceding the study: within a week, month, and during summer vacations.

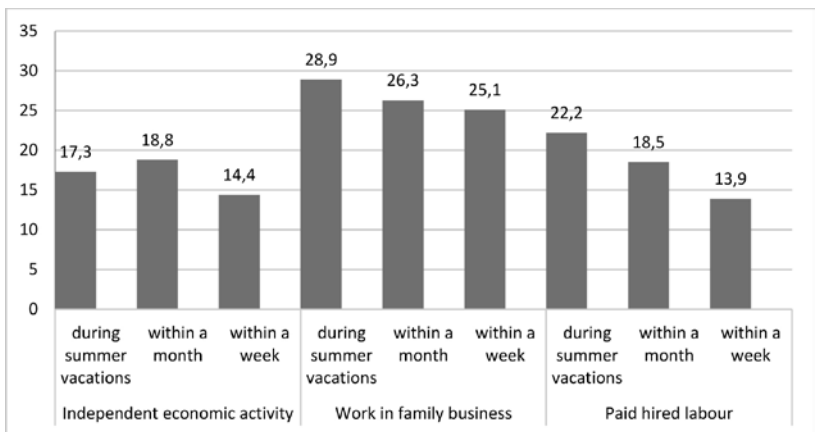


Fig. 1. Percentage of adolescents undertaking work activities according to type and period of performance

The data obtained indicate that the highest percentage of Polish adolescents undertake work within a family economic activity (family farms, family businesses outside agriculture) (Fig. 1). It was found that in the week preceding the study such work activities were performed by ¼ of the respondents, and a slightly higher percentage of respondents within a month preceding the study (26.3%). During summer vacations, 28.9% of respondents helped within a family business. Paid work was undertaken by the adolescents to a smaller degree: within the period of one week by 14.9%, within a month – 18.5%, while during vacations by 22.2% of the adolescents in the study. The scale of the phenomenon of running an independent economic activity was very similar to the scale of undertaking paid work. Only the percentage of respondents engaged in own business during vacations was slightly higher (17.3%).

The grades obtained in the course of implementing the curriculum are an objective indicator of school achievements. The examined adolescents were asked to provide the average grade obtained in the semester preceding the study. It was found that slightly more than 1/4 of respondents (27.7%) obtained a relatively low average grade – below 3.5; a similar percentage of respondents (26.7%) obtained a high average grade – more than 4.5, while the average grade of the remaining adolescents (45.6%) was at the level of 3.5 – 4.5.

Table 1. Average school grade for the semester preceding the study obtained by working and non-working adolescents, according to the types of work

Type of work	Period	Working	N	M	SD	Mann-Whitney U test		
						mean rank	U	p<
Hired	Week	No	3686	4,01	0,76	2200,45	892180,5	0,001
		Yes	599	3,75	0,85	1789,45		
	Month	No	3489	4,02	0,75	2210,73	1152298	0,001
		Yes	796	3,79	0,85	1846,11		
	Vacations	No	3328	4,01	0,76	2188,19	1442064	0,001
		Yes	957	3,87	0,84	1985,86		
In a family business	Week	No	3215	4,00	0,78	2184,56	1586422	0,001
		Yes	1070	3,90	0,77	2018,14		
	Month	No	3145	3,99	0,79	2173,57	1696503	0,01
		Yes	1140	3,93	0,75	2058,66		
	Vacations	No	3033	3,99	0,79	2164,35	1833893	0,078
		Yes	1252	3,95	0,76	2091,27		
Independent economic activity	Week	No	3660	3,98	0,77	2137,45	1123437	0,477
		Yes	625	3,99	0,81	2175,5		
	Month	No	3467	3,97	0,77	2117,88	1330921	0,001
		Yes	818	4,03	0,82	2249,46		
	Vacations	No	3528	3,98	0,77	2136,89	1313775	0,485
		Yes	757	3,99	0,80	2171,5		

Analysis of average grades in the sub-groups of economically active and passive adolescents in various periods showed statistically significant differences. This mainly concerned work as a hired labourer (Tab. 1). In all analyzed periods (week, month, summer vacations preceding the study) the average grade of adolescents performing this type of work activities was significantly lower than the average grade of those who did not perform such work (significance of differences on the level of $p < 0.001$). Significant differences were also observed in the case of performing work within family economic activity; however, only with respect to working time within a week and month preceding the study. Adolescents who helped their parents in running a family business during the school year (week and month preceding the study) obtained a lower average grade for the semester preceding the study than those who did not undertake such work. In turn, the undertaking of such a type of work activity during vacations was not related with the education outcomes achieved. However, it should be emphasized that the difference between average grade in the sub-groups of adolescents who helped and did not help their parents was considerably lower (differences in average grade: within a week – 0.1; within a month – 0.06; during vacations – 0.04), than the difference between average grade in the sub-groups performing and not performing hired work (in a week – 0.26; in a month – 0.23, during vacations – 0.14).

Various factors exert an effect on school achievements, such as the characteristics of the family environment, characteristics of the place of residence, demographic characteristics and level of development of schoolchildren, technical infrastructure and pedagogic staff at school (Ostrach, 2014; Łuczak, 2000; Półtorak, 2016). One of the factors hindering the education process may be an excessive economic activity. In order to establish the actual effect of work activities performed by the adolescents on their school achievements, a multivariable analysis was performed of the conditioning of the average grade obtained by them for the semester preceding the study. Into the analysis of the model of conditioning (stepwise linear regression) of the average grade, 4 groups of variables were introduced: 1) characteristics of the work performed (severity, danger, working time, accident at work), 2) family characteristics (age and education of parents, number of children in a family, number of generations, material standard of the family), 3) characteristics of the environment of residence (type and size of place of residence) 4) characteristics of the child (gender, age, assessment of fitness and state of health, motivation for work). The analysis was performed separately for 3 groups of adolescents: 1) performing hired labour, 2) performing work in a family business, and 3) running independent economic activity (Tab. 2).

Four variables: education of the mother, gender and age of the schoolchild, and structure of the family, were the predictors significantly related with the education outcomes achieved by the adolescents from all the analyzed groups (Tab. 2). Adolescents whose mothers possessed a higher level of education achieve better education outcomes, better outcomes were achieved by girls than boys, younger schoolchildren, and schoolchildren from complete families (living together with their mother and father). This direction of the relationship was observed with respect to all 3 groups

Table 2. Models of conditioning of education outcomes achieved by adolescents (results of stepwise linear regression analysis)

Predictors	Unstandardized coefficients		Standardized coefficients	t	p	Model summing-up		
	B	SD	Beta			R ²	F	p<
Model of conditioning of education outcomes – performing hired labour								
(Constant)	5,455	1,016		5,368	0	0,202	21,03	0,001
Education of the mother	0,221	0,038	0,239	5,864	0			
Gender	-0,48	0,068	-0,306	-7,048	0			
Age of the schoolchild	-0,246	0,061	-0,169	-4,07	0			
Structure of the family	0,245	0,089	0,111	2,765	0,006			
Height	0,01	0,004	0,11	2,476	0,014			
Working time in a month	-0,002	0,001	-0,099	-2,452	0,015			
Model of conditioning of education outcomes – running independent activity								
(Constant)	5,726	0,74		7,738	0	0,213	23,285	0,001
Education of the mother	0,247	0,033	0,257	7,439	0			
Gender	-0,365	0,054	-0,233	-6,804	0			
Age of the schoolchild	-0,21	0,049	-0,147	-4,278	0			
Age of the mother	0,023	0,005	0,151	4,363	0			
Material standard of the family	-0,089	0,03	-0,103	-2,907	0,004			
Motivation for work – development	0,151	0,065	0,079	2,323	0,02			
Structure of the family	0,181	0,078	0,081	2,314	0,021			
Number of children in the family	-0,041	0,02	-0,072	-2,072	0,039			
Model of conditioning of education outcomes – performing work in a family business								
(Constant)	6,784	1,164		5,83	0	0,217	12,274	0,001
Gender	-0,34	0,082	-0,232	-4,14	0			
Education of the mother	0,25	0,051	0,267	4,871	0			
Age of the schoolchild	-0,245	0,075	-0,179	-3,25	0,001			
Motivation for work – duty	0,276	0,112	0,136	2,46	0,015			
Structure of the family	0,254	0,121	0,115	2,092	0,037			
Working time in a week	-0,006	0,003	-0,111	-1,975	0,049			

Gender: 1 girl, 2 boy; Structure of the family: 1 incomplete, 2 complete;
Material standard of the family: from '1' – good to '6' – poor.

of adolescents: performing hired work, working in a family business, and running independent economic activity. In addition, the material standard of the family was positively related with the education outcomes of adolescents engaged in independent

economic activity: the better the material standard of the family, the better the education outcomes achieved by adolescents. In the group of respondents running an independent business, one more variable characterizing their family environment was significantly related with education outcomes, i.e. the number of children in the family. Adolescents who had a larger number of siblings achieved lower outcomes at school.

From among significant predictors of education outcomes achieved by the adolescents, variables referring to the work performed were also observed. Among schoolchildren performing hired work and work within a family business the time of performing these work activities was significantly negatively related with education outcomes – within a month in the case of performing hired work, and in a week in the case of work in a family business (Tab. 2). In both situations, the longer the working time, the lower the average grade. The time devoted to independent economic activity did not have any significant effect on education outcomes. Moreover, the education outcomes of adolescents working in a family business and those engaged in independent economic activity depended on the motivation for work. Adolescents who were engaged in independent activity obtained better education outcomes when the motivation for work was the feeling that work was their duty. In turn, in the case of respondents who helped their parents in a family business, better education outcomes co-occurred with the undertaking of these work activities from the desire for personal development.

Summary: Studies conducted in the countries with a low level of economic development show that the phenomenon of child labour in children aged 7–14 is closely related with the fact that these children remain outside the education system (Guarcello, Lyon; Rosati 2015). This means that the performance of work by these children prevents them from attending school. Simultaneously, studies by the International Labour Organization (ILO) conducted on a world scale indicate that child labour clearly hinders the achievement of educational goals, decreases the recruitment index net, negatively affects school attendance and education outcomes (Progress, challenges... 2015). In Poland, the phenomenon of children and adolescents remaining outside the education system on the level of primary school and junior high school due to the undertaking of work does not exist. Nevertheless, the participation of adolescents in various forms of economic activity may exert a negative effect on school achievements.

The conducted studies indicate that educational outcomes achieved by Polish adolescents aged 14–15 are related with the engagement in work providing income or earnings. Schoolchildren who perform hired labour or work within family economic activity achieve lower educational outcomes than those who are not active economically. Such a relationship was not observed in the case of adolescents running an independent economic activity. It should be presumed that the scope of engagement in this form of activity to the greatest degree depends on the adolescents themselves. This means that adolescents who undertake an independent economic activity generally have the skill to organize their activities (work, education) in such a way that they do not interfere with each other.

Multivariate regression analysis confirmed the negative relationship between time devoted to hired labour and in family businesses, and education outcomes. Thus, while perceiving the positive aspects of underage labour – including its economic value (Yotopoulos, Kuroda, 1988) and the positive role of work in the process of education and socialization, vocational preparation, or economic education of children and adolescents (Sobieraj 2014; Lieten 2004) – it should be emphasized that devoting an excessive amount of time to the performance of work (especially hired labour and in family businesses) during the school year, exerts a negative effect on education outcomes. This relationship was confirmed by the results of a study conducted in 2008 among children engaged in work on family farms in the Lublin Region (Lachowski, 2009).

Multivariate analysis demonstrated a positive relationship between education outcomes and adolescents' motivation for undertaking work. In the case of work in a family business, such a relationship was observed when the motivation for undertaking work was the sense of duty, whereas in the case of independent activity – when the motivation was the desire for development. It should be emphasized that the predictors of work characteristics (working time, motivation for work) play a less important role in the model of conditioning of education outcomes than demographic and environmental factors. Education outcomes are more closely related with the characteristics of the family environment (education of the mother and family material standard), and demographic characteristics of adolescents (gender, age).

While appreciating the importance of economic activity of adolescents in the process of socialization and education, especially economic and vocational education, it should be remembered that adolescents aged 14–15 (in the current system of education – final classes at a primary school) who undertake work providing income or earnings, for this reason cannot neglect their school duties. It seems that the underage who undertake various types of work should remain the special concern of appropriate institutions and individuals. Here, the role of parents is irreplaceable in this regard, especially their knowledge, awareness, responsibility, due to which they are able to support comprehensive development of their own children, as well as the children's choices concerning work activities undertaken.

References

1. Admassie A. (2003), *Child labor and schooling In the context of a subsistence rural economy: can they be compatible?* International Journal of Educational Development Vol. 23 s. 167–185.
2. *Aktywność ekonomiczna ludności Polski – I–IV kwartał 2008 r.* (2009), GUS. Warszawa.
3. Brown G. (2011), *Child Labour & Educational Disadvantage – Breaking the Link, Building Opportunity* http://educationenvoy.org/wp-content/uploads/2013/10/child_labour_and_education_UK.pdf
4. *Child labour and education. Progress, challenges and future directions* (2015), ILO.
5. Egan S. (2015), *Tackling the rise of child labour in Europe: homework for European court of human.* International and Comparative Law Quarterly vol. 64, July, pp. 601–630.

6. Frone M.R. (1999), *Developmental consequences of youth employment*. In J. Barling & E. K. Kelloway (Eds.), *Young workers: Varieties of experience* (pp. 89–128).
7. Goszczyńska M. (2014), *Między wiedzą o gospodarce a zachowaniami ekonomicznymi*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 5, s. 28–49.
8. Guarcello L., Lyon S., Rosati F. (2015), *Child labour and out-of-school children: Evidence from 25 developing countries. Understanding Children's Work*. <http://allinschool.org/wp-content/uploads/2015/01/OOSC-2014-Child-labour-final.pdf>
9. Ibrahim A., Abdalla S.M., Jafer, Abdelgadir J., Nanne de Vries (2018), *Child labour and health: a systematic literature review of the impacts of child labour on child's health in low- and middle-income countries*, *Journal of Public Health*.
10. Kim J., Zepeda L. Kantor P. (2005), *Child labor Supply on US family farms: An Interdisciplinary conceptualization*. In: *Journal of Family and Economic, Issues No 1, Vo 26*, s. 159–173.
11. Kodeks prac. Ustawa z dnia 26 czerwca 1974. Dz. U. z 2018 r. poz. 917.
12. Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. Dz. U. z 2017 r. poz. 682, z 2018 r. poz. 950.
13. Lachowski S., *Engagement of children in agricultural work activities – scale and consequences of the phenomenon*. *Annals of Agricultural and Environmental Medicine* 2009,16, 131–137.
14. Lachowski S. (2013), *Praca dzieci w rodzinach wiejskich Lubelszczyzny*. Uwarunkowania i konsekwencje. IMW. Lublin.
15. Lieten G.K. (2004), *Child Labour and Poverty, (w:) Working Children Around the Working Child Rights and Child Reality*, Red. G.K. Lieten. IREWOC Foundation and Institute for Human Development. Amsterdam, New Delhi: 63–80.
16. Łuczak B. (2000), *Niepowodzenia w nauce. Przyczyny, skutki, zapobieganie*, Poznań.
17. Ostrach Z. (2014), *Spoleczno-ekonomiczne determinanty osiągnięć szkolnych uczniów w gminach wiejskich*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
18. *Progress, challenges and future directions. Progress, challenges and future directions* (2015). ILO.
19. Półtorak M. (2016), *Wybrane uwarunkowania trudności i niepowodzeń w nauce w opiniach uczniów i nauczycieli*. *Konteksty Pedagogiczne* 2(7).
20. Sobieraj W. (2014), *Socjalizacja ekonomiczna dzieci jako czynnik rozwoju kapitału ludzkiego*. *Nauki Społeczne*, Nr 2 (8), s. 183–193.
21. Quattri M., Watkins K. (2016), *Child labour and education. A survey of slum settlements in Dhaka*. *Overseas Development Institute*. London. <https://www.odi.org/sites/odi.org.uk/files/resource-documents/11145.pdf>
22. Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 24 sierpnia 2004 r. w sprawie wykazu prac wzbronionych młodocianym i warunków ich zatrudniania przy niektórych z tych prac. Obwieszczenie Prezesa Rady Ministrów z dnia 29 sierpnia 2016 r. poz. 1509.
23. *The end of child labour: Within reach*. (2006), ILO. Report of the director-general. Geneva.
24. Tripathi S. (2010), *Child labour and education in India: promise and performance*. *The Indian Journal of Political Science*, Vol. 71, No. 2, pp. 469–480.
25. Yotopoulos P.A., Kuroda M. (1988), *A subjective equilibrium approach to the value of children in agricultural household* *The Pakistan Development Review*, 27 (3) p. 229–276.

dr hab. Stanisław LACHOWSKI – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.

Kształtowanie kompetencji i postaw obywatelskich żołnierzy Wojsk Obrony Terytorialnej

Developing Competences and Civic Attitudes among Territorial Defence Personnel

Słowa kluczowe: Wojska Obrony Terytorialnej, edukacja, bezpieczeństwo.

Key words: Territorial Defence Forces, education, security.

Abstract: This article presents aspects of competence preparation of Territorial Defence Force (TDF) soldiers to perform tasks in accordance with their intent – albeit due to the vastness of the subject matter it only partially explores this topic. Additionally, this article indicates rather important aspects of forming soldiers’ personalities and in consequence also their attitudes (civic, patriotic, national defence-oriented etc.) which combine to form their professional-personal characteristics. Currently, Territorial Defence Force is in the centre of attention of all those who are responsible for implementation and finalization of the forming process of this new type of Armed Forces of the Republic of Poland. Therefore, all aspects that are responsible for improvement of the process become important.

Wprowadzenie: Nowo powstałe wojska – Wojska Obrony Terytorialnej (WOT)¹ – są kolejnym rodzajem Sił Zbrojnych, których głównym zadaniem jest przeciwdziałanie lub usuwanie przyczyn i skutków zagrożeń na terytorium kraju. Utrzymując gotowość do realizacji misji SZ RP, powinny zagwarantować obronę naszego państwa oraz przeciwdziałać aktom agresji zbrojnej oraz wspierać podsystemy ochronne w zakresie zapewnienia bezpieczeństwa wewnętrznego i pomocy społeczeństwu².

¹ Wprawdzie zasadniczy „trzon” tych wojsk już powstał oraz zostały określone kluczowe założenia w zakresie ich przeznaczenia, zadań oraz działania w systemie obronnym Państwa, to jednak proces całkowitego formowania ich struktur nieustannie trwają i będzie to proces kilkuletni. Szacuje się, że cały system formowania Wojsk Obrony Terytorialnej zostanie zakończony w 2021 r. – zob. <http://www.mon.gov.pl/obrona-terytorialna/o-nas/plany-budowy-wot-q2016-12-27>/dostęp: 23.07.2018 r./.

² Zob. *Wojska Obrony Terytorialnej w operacji – DD-3.40*, Ministerstwo Obrony Narodowej – Dowództwo Wojsk Obrony Terytorialnej, Warszawa 2018, DWOT1/2018, s. 13.

Natomiast zasadniczym przeznaczeniem WOT, które swoją formacją obejmują całe terytorium kraju, jest³:

- prowadzenie działań z użyciem środków militarnych czy niemilitarnych przy aktywnym wykorzystaniu lokalnych zasobów obywatelskich;
- udział w likwidacji skutków zagrożeń oraz budowy lokalnej i przestrzennej gotowości obronnej państwa na całym jego terytorium;
- prowadzenie działań ukierunkowanych na osiągnięcie celu operacji określonego w dokumentach planowania operacyjnego lub zarządzania (reagowania) kryzysowego (działania te będą prowadzone samodzielnie lub w ramach operacji połączonych);
- wsparcia operacji połączonych;
- wsparcia ochrony lokalnej społeczności.

Żołnierzami WOT są osoby dorosłe, posiadające ukształtowane cechy charakteru oraz które ukończyły już odpowiedni poziom edukacji formalnej. Wstępując w szeregi WOT, kontynuują kształcenie, które stanowi element edukacji ustawicznej.

Pragnąc dokonać analizy funkcjonowania nowej formacji, jaką są Wojska Obrony Terytorialnej, należy odpowiedzieć na kluczowe pytanie: ***jak należy edukować żołnierzy WOT, aby w swojej skuteczności kompetencyjno-zadaniowej byli zdolni do realizacji szerokiego spektrum zadań i przedsięwzięć – w ramach struktur organizacyjnych, w których skład wchodzi – oraz specyfiki działania, które wynika z przeznaczenia tego rodzaju SZ RP?***

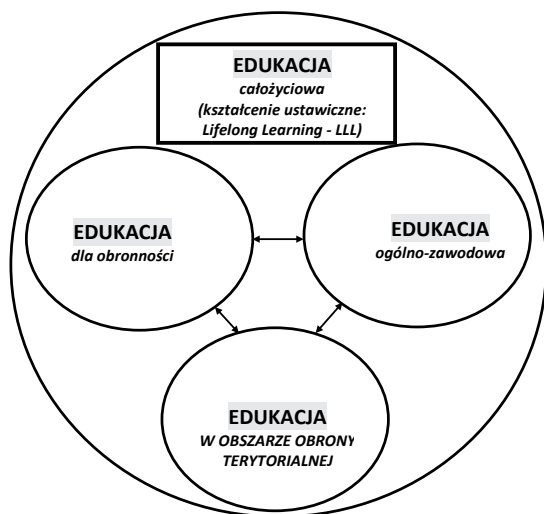
Pytanie postawione powyżej z pozoru wydaje się mieć prostą odpowiedź, jednakże po uwzględnieniu pytań szczegółowych uwidacznia się jego złożoność.

Do tych pytań można zaliczyć:

- jakie główne determinanty składają się na to, aby żołnierze WOT byli skuteczni zadaniowo podczas realizacji zadań, do których są przeznaczeni?
- czy każdy, ze względu na cechy osobowe oraz kompetencje i predyspozycje, może zostać żołnierzem WOT?
- jakie specyficzne cechy osobowościowe powinni posiadać żołnierze WOT?

Szukając odpowiedzi na powyższe pytania szczegółowe, należy najpierw wskazać na podmiotowość i przedmiotowość edukacji. Inaczej ujmując zasygnalizowany problem, chodzi tu przede wszystkim o przyszłych WOT, a konkretniej o ich sylwetkę osobowo-zawodową, która w określony sposób ukierunkowuje przedmiot edukacji, czyli wiedzę i umiejętności, jakie żołnierz powinien nabyć w procesie edukacji. Oczywiście należy pamiętać, jaką rolę i jakie zadania wykonują żołnierze – szeregowi i podoficerowie, a jakie zadania spełniają w tym procesie oficerowie WOT, którzy są przede wszystkim nie tylko profesjonalistami w swoim zakresie, ale nade wszystko ***oficerami-dowódcami i wychowawcami oraz szkoleniowcami (nauczycielami).***

³ Zob. tamże, s. 14.



Rys. 1. Ukierunkowana edukacja żołnierzy w obszarze obrony terytorialnej

Źródło: opracowanie własne.

Samą edukację można rozumieć jako proces, w wyniku którego ludzie zostają zmieniani pod względem osobowościowym i kompetencyjnym poprzez różnego rodzaju oddziaływania wychowawcze i kształceniowe (nauczanie i uczenie się), w wyniku których zostaje uformowana (uksztaltowana) oczekiwana postawa człowieka – w tym przypadku sylwetka osobowo-zawodowa żołnierzy WOT. Oczywiście odbywa się to w różnych okresach życia człowieka, na wielu poziomach i płaszczyznach, a przede wszystkim w różnorodnych uwarunkowaniach środowiskowych i sytuacyjnych⁴.

Biorąc pod uwagę fakt, że założenia edukacyjne (w tym krajów tworzących Unię Europejską) pręźnie rozwijających się społeczeństw na świecie zakładają ustawiczność kształcenia oraz nieustany rozwój technologiczny i cywilizacyjny wskazanym jest, aby obszary edukacyjne w określony sposób uszczegółowić. Dla celów niniejszych rozważań można przedstawić to w następujący sposób (rys. 1).

W przypadku szkolenia wojskowego sytuacja jest o tyle klarowana, iż – kunsztownie zaplanowany i zorganizowany – tzw. **zintegrowany proces wychowania i nauczania** ma miejsce w instytucjonalnym wymiarze i zakresie oraz formie, które są charakterystyczne i sprawdzone dla szkolenia wojskowego. Jednocześnie w wyniku tego procesu w sposób celowy zostaje ukształtowana określona i oczekiwana osobowość tego procesu.

Współczesny człowiek, tym samym żołnierz, to kreator o wszechstronnych możliwościach, inspirujący siebie, współtowarzyszy broni i podwładnych do działania. Potrafi nie tylko przyswajać wiedzę, ucząc się w zorganizowanym w tym celu systemie dydaktyczno-szkoleniowym. Zdobywa również wiedzę i umiejętności bezpośrednio w praktyce, przyjmując wzorce od najlepszych. Jest otwarty na drugiego człowieka.

⁴ Por. W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1984, s. 66.

W tym kontekście do głównych celów edukowania żołnierzy należy tworzenie takich sytuacji, by żołnierze odkrywali własne indywidualności, by poznali lepiej siebie, swoje możliwości i aby uświadomili sobie specyfikę i twórczy charakter tego niepowtarzalnego zawodu, jakim jest bycie żołnierzem. W świetle niniejszych rozważań jakże ważna staje się samoświadomość, aby zdobywać wiedzę podczas szkolenia oraz kształtować samoocenę i akceptację dla swoich poczynań.

Należy w tym miejscu zastanowić się, jakie działania należy prowadzić, aby w procesie edukacyjnym żołnierzy uformować w nich wyszczególnione powyżej postawy (rys. 2). Nadal aktualne jest stwierdzenie Jerzego Kunikowskiego, który uwypukla trzy zasadnicze kwestie w obszarze *świadomości narodowej i postaw patriotyczno-obronnych młodzieży*, tj.⁵:

- po pierwsze: patriotyzm współczesny zawiera w sobie wszystkie postępowe wartości tradycyjnego patriotyzmu polskiego, takie jak: gotowość do poświęceń dla ojczyzny; przywiązanie do rejonu zamieszkania, tradycji religijnych i kultury narodu; duma z jego bohaterskiej przeszłości; niepodważalny wkład do ogólnoludzkiej cywilizacji oraz olbrzymia zdolność do mobilizacji w chwilach zagrożeń;
- po drugie: *świadomość i postawa patriotyczno-obronna* nie podlegają prawidłowościom dziedziczenia, lecz muszą być systematycznie kształtowane (...). **Dlatego – kształtując i rozwijając ogólnospołeczne i niezwykle cenne wartości obronne – należy mieć m.in. na uwadze:**
 - ogólny stan wiedzy o racjach nadrzędnych, w tym o celach i potrzebie obronności Rzeczypospolitej Polskiej;
 - ocenę zjawisk społecznych, w tym procesów obejmujących obywatelskie powinności świadczeń w razie klęsk, na rzecz obronności i potrzeb drugiego człowieka;
 - uznanie, akceptowanie i przyswajanie wzorców patriotycznych, których dostarcza historia naszego narodu oraz walk toczonych o niepodległość;
- po trzecie: stan świadomości patriotyczno-obronnej, głównie młodzieży, zdeterminowany jest ogólnym stanem świadomości społecznej i miejscem wyznaczonym przez społeczeństwo, rodzinę, kościół, szkołę oraz służbę – wojsko, co daje podstawy i stwarza nadzieje na dobre jej przygotowanie do życia (...).

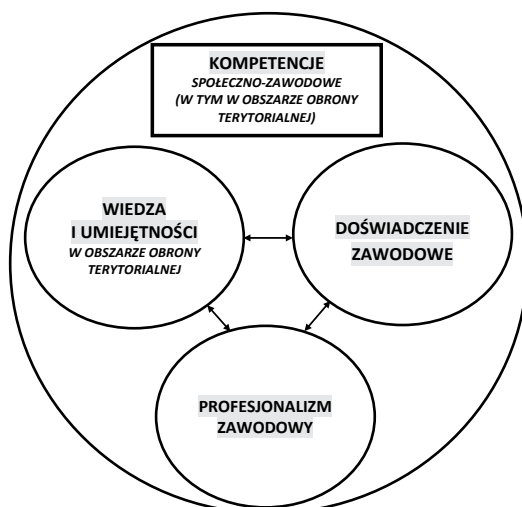
Biorąc pod uwagę dotychczas zasygnalizowaną problematykę oraz fakt, że żołnierze WOT (jak wszyscy żołnierze w pozostałych rodzajach SZ RP) muszą być skutecznymi zadaniowo na zajmowanych stanowiskach służbowych – nie wolno zapominać o ich kompetencjach społeczno-zawodowych. Obrazuje to rys. 3.

Rodzajów kompetencji, jak i samych ich definicji jest wiele, co można znaleźć w wielu pozycjach poświęconych tejże problematyce. Rozróżnić można kompetencje: psychologiczne, dydaktyczne, komunikacyjne, specjalistyczne czy też obywatelskie. Natomiast przytaczając definicję na potrzeby niniejszego artykułu, można przyjąć – za

⁵ J. Kunikowski, (w:) R. Kalinowski, J. Kunikowski oraz L. Wyszczelski (red. n.), *Wychowanie patriotyczno-obronne. Tradycje i współczesność*, Akademia Podlaska, Siedlce 2006, s. 84–85.



Rys. 2. Osobowość żołnierzy WOT o oczekiwanych przez przełożonych postawach
 Źródło: opracowanie własne.



Rys. 3. Zakres kompetencyjno-zadaniowy żołnierzy WOT
 Źródło: opracowanie własne.

Andrzejem Pieczywokiem i Lesławem Wętyczko – definicję uogólnioną, która łączy w określony sposób wiele definicji prezentowanych przez wielu autorów⁶:

Kompetencje to zakres uprawnień do określonego przepisami działania, poparty odpowiednią kompozycją profesjonalnej wiedzy i umiejętnościami (dyspozycjami, sprawnościami, właściwościami) – czyli kwalifikacjami, zdolnością do wykonywania

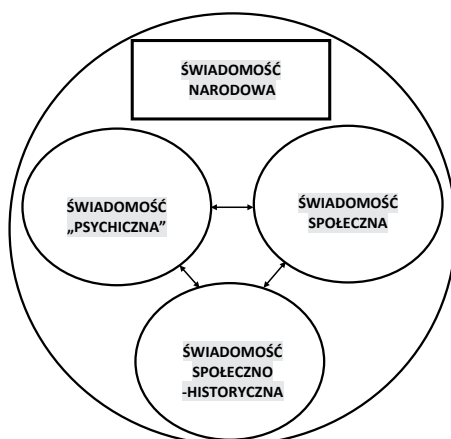
⁶ Zob. A. Pieczywok, L. Wętyczko, *Profesjonalizm zawodowy nauczyciela akademickiego w kontekście realizacji procesu dydaktycznego*, Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Lądowych imienia generała Tadeusza Kościuszki, Wrocław 2008, s. 16.

profesjonalnych zadań, wynikających z zajmowanego stanowiska służbowego – oraz odpowiedzialnością za swoje czyny i efekty (rezultaty) wykonywanej pracy i to zarówno w sensie zawodowo-prawnym, jak i etycznie-moralnym, czyli gotowości do poniesienia odpowiednich konsekwencji za wykonywaną pracę.

Biorąc pod uwagę powyższe rozważania dotyczące kompetencji i wiedzę w tym zakresie można stwierdzić, że każdy człowiek posiada określone kompetencje, najczęściej nabyte w procesie wychowania rodzinnego czy systemu edukacyjnego. Każda profesja, podejmowane różnorodne działania wymagają dość często określonych, specyficznych kompetencji, niejednokrotnie charakterystycznych tylko dla wykonywanego określonego zawodu. Tak też jest z żołnierzami WOT.

Należy pamiętać, że nabywanie określonych kompetencji, zwłaszcza w procesie edukacyjnym, powinno odbywać się równocześnie z formowaniem osobowości człowieka (strona emocjonalno-motywacyjna, osobowościowa człowieka). Chociażby dlatego, że najlepsze kompetencje oparte na profesjonalnej wiedzy i umiejętnościach, ale bez odpowiednio uformowanej osobowości są dużą przeszkodą chociażby w relacjach interpersonalnych z innymi ludźmi. I odwrotnie – znakomicie uformowana osobowość człowieka, bez kompetencji zawodowych (strona instrumentalna człowieka) niewiele się przyda, kiedy należy wykazać się profesjonalizmem zawodowym, czyli podejmowaniem konkretnego działania itp.

Biorąc pod uwagę rozpatrywane problemy, warto zwrócić uwagę na aspekty osobowościowe żołnierzy WOT, a zwłaszcza ich **świadomość**, a następnie **samoświadomość** dotyczącą postrzegania siebie i swojego otoczenia w aspekcie wypełniania swoich zadań społeczno-zawodowych. Od żołnierzy WOT wymaga się specyficznego spojrzenia na sprawy narodowe, niepodległościowe, patriotyczne, historyczne, tradycje narodowe itd., dlatego też postrzeganie przez nich z określonym dystansem, ale i oczekiwaniami otaczającej rzeczywistości (świadomość i samoświadomość), rozbudzanie własnego systemu wartości oraz wyobrażeń w tym zakresie wymaga specjalnej troski. Przedstawia to poniższy rysunek.



Rys. 4. Świadomość narodowa i jej składowe

Źródło: opracowanie własne.

Pojęcie **świadomości** jest chyba jednym z najróżniejszych i najtrudniejszych interpretacji terminologicznych we współczesnym świecie. Wielu autorów różnie ją definiuje, a ponadto wyróżnia wiele ich odmian. Wyróżnia się m.in.: **świadomość (percepcyjna, psychiczna** – przyp. aut.), **świadomość historyczną**, **świadomość narodową**, **świadomość obronną** czy **świadomość społeczną** (kolektywną, indywidualną) itp.

„**Świadomość narodowa**: to forma świadomości społecznej, która stanowi jeden z zasadniczych elementów więzi narodowej; kształtuje się podczas wspólnoty losów dziejowych danego narodu, pod wpływem obiektywnie istniejących więzi narodowych – wspólnoty historii (*świadomość historyczna* – przyp. aut.), kultury, języka, terytorium i życia gospodarczego; jej pojawienie świadczy o dokonującej się lub dokonanej integracji narodu. Ważną rolę odgrywa ideologia narodowa, która nadaje świadomości narodowej postać wzorów i wartości, które w mniejszym stopniu przyjmuje większość członków narodu. Wyraża się ona w poczuciu solidarności wewnątrz zbiorowości narodu, jej odrębności na zewnątrz, przywiązaniu do tradycji narodowych, w uczestnictwie w kulturze narodowej, w dążeniu do samodzielności narodu i uwzględnianiu aspiracji narodowych w kategoriach własnej państwowości”⁷.

Natomiast biorąc pod uwagę procesy psychiczne, jakie zachodzą w człowieku i orientacji człowieka z ich przebiegu (*świadomość percepcyjna*) oraz fakt, że *samoświadomość* jest najwyższą formą zdawania sobie sprawy z własnego odzwierciedlenia rzeczywistości i działania w niej, a także fakt, że *świadomość obronna* reflektuje człowieka do przeciwdziałania wszelkim zagrożeniom – można pokusić się o zdefiniowanie (na potrzeby niniejszego artykułu) **świadomości obywatelskiej** i jej składowych.

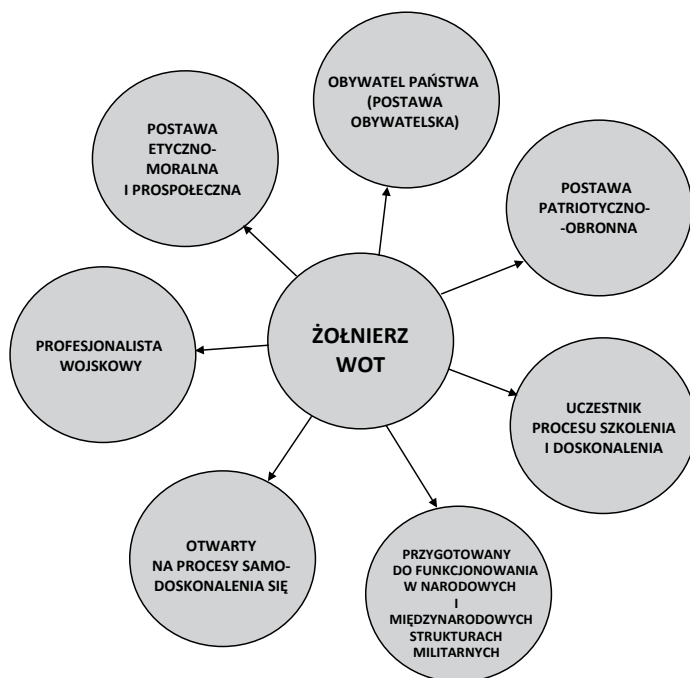
„**Samoświadomość obywatelska**: to wiedza o swoich prawach i obowiązkach (pobowiązaniach) oraz uprawnieniach obywatelskich jako członka swojego państwa, które są zagwarantowane w Konstytucji. Samoświadomość obywatelska determinuje tożsamość narodową, opartą o wspólne dzieje danego narodu, więzi społeczne, wartości i normy kulturowe, które są umocowane historycznie. To także zdolność oraz gotowość do ochrony i obrony nie tylko własnych interesów przed wszelkimi niebezpieczeństwami, ale także interesów ogólnospołecznych swojego kraju”.

Należy założyć, że formowanie właściwych postaw patriotyczno-obronnych oraz ich samoświadomości obywatelskiej przez żołnierzy WOT – w największej mierze będzie zależeć od:

- wiedzy i umiejętności pedagogiczno-psychologicznych oraz doświadczenia zawodowego dowódców – wychowawców żołnierzy w zakresie działalności społeczno-wychowawczej realizowanej w pododdziałach, ale także od oddziaływania bezpośrednio lub pośrednio na żołnierzy w tym względzie innych grup społecznych zarówno w wojsku, jak i poza nim;
- zakresu tematycznego, dotyczącego edukacji obywatelskiej i wychowania wojskowego, co musi znaleźć odzwierciedlenie w programach szkolenia;

⁷ Zob. B. Stoch, *Słownik szkolny. Terminy i pojęcia historyczne*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990, s. 151.

- świadomości obywatelskiej żołnierzy oraz wartości etyczno-moralnych, które muszą być kształtowane i kultywowane zarówno w środowisku rodzinnym i cywilnym, jak i w wojsku oraz poza nim;
- szeroko rozumianej nowoczesnej technologii kształcenia (szkolenia), tj.: starannie dobranych treści edukacyjnych (wychowania i kształcenia); właściwie zorganizowanego procesu dydaktyczno-wychowawczego, a zwłaszcza doboru odpowiednich form i metod nauczania (szkolenia); nowoczesnej infrastruktury gabinetowo-szkoleniowej pozwalającej na wszechstronne przekazywanie wiedzy i umiejętności oraz nieustannej ewaluacji tego procesu.

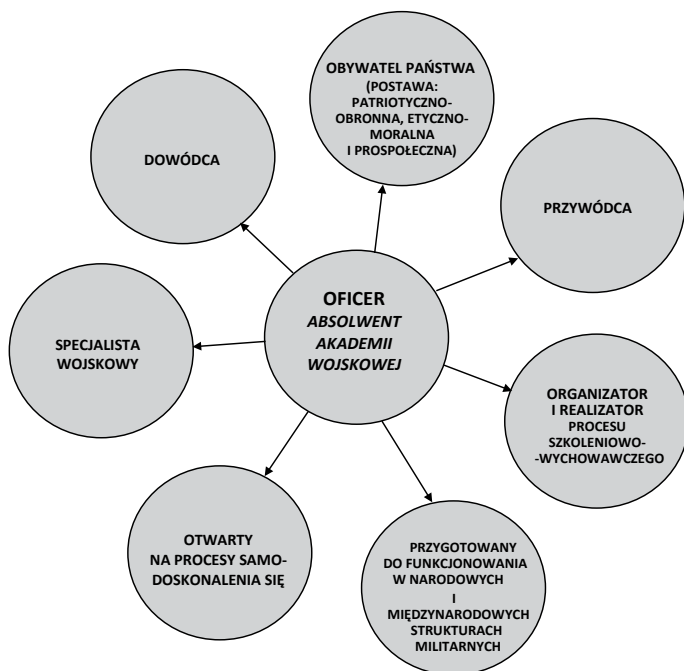


Rys. 5. Sylwetka osobowo-zawodowa żołnierzy WOT

Źródło: opracowanie własne.

Biorąc pod uwagę rozpatrywaną problematykę oraz zasygnalizowane powyżej aspekty dotyczące edukowania żołnierzy WOT, można się pokusić o przedstawienie oczekiwanej sylwetki osobowo-zawodowej żołnierzy WOT oraz oficerów-dowódców, którzy są odpowiedzialni za ich edukację wojskową (rys. 5 i 6). Należy właściwie rozumieć rolę podmiotów procesu edukacyjnego (szkoleniowo-wychowawczego). To oficer-dowódca, zarazem wychowawca i szkoleniowiec jest tym podmiotem, który jest wzorem profesjonalizmu dla żołnierzy w każdym przypadku i od niego zależy w największej mierze, jakich żołnierzy WOT ukształtuje i jaką wiedzę i umiejętności oni posiadają. Natomiast rolę drugiego podmiotu procesu edukacyjnego w procesie edukacyjnym – żołnierz WOT – jest nabycie profesjonalnej wiedzy i umiejętności oraz takich

wartości poznawczych, patriotycznych, etyczno-moralnych itd., aby być jak najlepszymi żołnierzami w pełnym tego słowa rozumieniu.



Rys. 6. Sylwetka osobowo-zawodowa oficerów-dowódców WOT

Źródło: opracowanie własne

Zakończenie. Odpowiedzmy na pytania zawarte we wstępie, tj.:

1. *Jakie główne determinanty składają się na to, aby żołnierze WOT byli skutecznymi zadaniowo podczas realizacji zadań, do których są przeznaczeni?*

Należy sądzić, że skuteczność kompetencyjno-zadaniowa żołnierzy WOT na zajmowanych stanowiskach służbowych determinowana jest głównie przez:

- a) odpowiednio przygotowany, zaplanowany, zorganizowany oraz zrealizowany proces edukacyjny (dydaktyczno-wychowawczy), w którym uczestnicy (podmioty: nauczający i nauczani) tego są na tyle zmotywowani iż dążyć będą do osiągnięcia określonych celów edukacyjnych, tj.:
- **oficerowie-dowódcy/wychowawcy i szkoleniowcy (nauczyciele)**, aby w jak największej mierze – zgodnie z założeniami, programami kształcenia (szkolenia) WOT oraz wszelkimi wytycznymi, rozkazami, rozporządzeniami itp. byli skuteczni w przygotowaniu i uformowaniu (ukształtowaniu) takich sylwetek osobowo-zawodowych szkolonych żołnierzy oraz przekazaniu im takiej profesjonalnej wiedzy (ogólnej, kierunkowej i specjalistycznej) i umiejętności, aby ci żołnierze byli kompetencyjnie zadaniowo skuteczni na zajmowanych stanowiskach służbowych, zgodnie z bojowym przeznaczeniem struktur organizacyjnych, które tworzą;

- **szkoleni** (nauczani) byli odpowiednio predestynowani do podjęcia trudu bycia profesjonalnymi i „wartościowymi” żołnierzami WOT i byli na tyle zmotywowani, aby w procesie szkolenia (kształcenia) dążyć do uzyskiwania jak najlepszych wyników w szkoleniu i wyszkoleniu, dyscyplinie oraz aby prezentowali oczekiwane postawy żołnierskie (tj. obywatelskie, obronne, patriotyczne, etyczno-moralne itp.), które w konsekwencji zaświadczą, że są profesjonalnie przygotowani do wykonywania zadań na powierzonych stanowiskach służbowych;
 - b) odpowiednią weryfikację kandydatów do służby w Wojskach Obrony Terytorialnej;
 - c) profesjonalnie (kompetencyjnie) przygotowaną kadrę dowódczą i szkolącą do realizacji procesu edukacyjnego z żołnierzami WOT;
 - d) profesjonalnie przygotowane programy szkolenia (kształcenia), które zawierają treści niezbędne, a zarazem gwarantujące przygotowanie żołnierzy WOT zgodnie z ich bojowym przeznaczeniem;
 - e) nowoczesną infrastrukturę gabinetowo-polową, gwarantującą przekazanie wiedzy i umiejętności w sposób profesjonalny przy wykorzystaniu najnowszych zdobyczy technologii kształcenia (szkolenia).
2. *Czy każdy może być żołnierzem WOT?*

Każdy może starać się o przyjęcie do służby w WOT, o ile posiada obywatelstwo polskie. Jednak przed zdecydowaniem się byciem w przyszłości żołnierzem WOT należałoby się zastanowić nad faktem, czy posiadana motywacja do służby w tego rodzaju wojskach jest na tyle silna, iż poniesiony trud edukacyjny (szkoleniowy) pozwoli na osiągnięcie końcowych celów osobisto-zawodowych.

3. *Jakie specyficzne cechy osobowościowe powinni posiadać żołnierze WOT?*

Formowanie (kształtowanie) osobowości żołnierzy WOT jest przedmiotem długofalowego, jakże trudnego procesu edukacyjnego w tym zakresie. Jednakże ci, którzy zamierzają związać się w przyszłości z tym rodzajem SZ RP powinni wziąć pod uwagę, iż szczególnie do pożądaných cech osobowych każdego kandydata należą: prawość, patriotyzm, poczucie własnej godności i poszanowanie godności innych, wrażliwość moralna, sprawiedliwość, uczciwość, pryncypialność, utożsamianie się ze swoim państwem, jego tradycjami, szanowanie historii kraju, jego bohaterów, szczególnie tych, którzy walczyli o niepodległą i suwerenną Polskę itd.

Reasumując, a zarazem uogólniając odpowiedzi na powyższe pytania szczegółowe, należy stwierdzić, że:

Żołnierzy WOT należy edukować w taki sposób, aby byli skuteczni kompetencyjnie i zadaniowo na zajmowanych stanowiskach służbowych i w ramach struktur organizacyjnych, w których skład wchodzi, aby byli zdolni do realizacji szerokiego spektrum zadań i przedsięwzięć, które wynikają z przeznaczenia tego rodzaju SZ RP.

Proces edukacyjny (dydaktyczno-wychowawczy) związany z przygotowaniem profesjonalnie wyszkolonych żołnierzy WOT jest złożony i wymaga od wszystkich tych, którzy są projektodawcami i realizatorami tego procesu szczególnie zaangażowania i fachowości w tym zakresie.

Zaprezentowana w niniejszym artykule problematyka jest tylko małym spectrum wiedzy, której celem było przybliżenie najważniejszych aspektów związanych z przygotowaniem żołnierzy WOT. Należy sądzić, że z czasem, zwłaszcza gdy proces formowania struktur WOT zostanie zakończony oraz w miarę pojawiających się coraz to nowszych problemów edukacyjnych – że będą podejmowane nowe rozwiązania, aby w konsekwencji usprawnić i uefektywnić jeszcze lepsze przygotowanie żołnierzy pod względem kompetencyjno-zadaniowych do funkcjonowania w strukturach SZ RP.

Bibliografia

1. Horyń W. (2009), *Ciągłość i zmiana w kształceniu i doskonaleniu zawodowym oficerów wojsk lądowych na przełomie XX i XXI wieku*, Wyd. ITeE – PIB Radom, Wrocław – Radom.
2. Horyń W., Klupa K., Wełyczko L. (red.) (2010), *Edukacja w Siłach Zbrojnych RP w dobie profesjonalizacji*, Wyd. WSOWL, Wrocław.
3. Jakubczak R. (2016), *Współczesne wojska obrony terytorialnej*, wyd. Bellona, Warszawa.
4. Kunikowski J. (w:) R. Kalinowski, J. Kunikowski oraz L. Wyszczelski (red. n.) (2006), *Wychowanie patriotyczno-obronne. Tradycje i współczesność*, Akademia Podlaska, Siedlce.
5. Pieczywok A., Wełyczko L. (2008), *Profesjonalizm zawodowy nauczyciela akademickiego w kontekście realizacji procesu dydaktycznego*, Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Lądowych imienia generała Tadeusza Kościuszki, Wrocław.
6. Okoń W. (1984), *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa.
7. Stoch B. (1990), *Słownik szkolny. Terminy i pojęcia historyczne*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
8. Ścibiorek Z. (red.) (2017), *Podsystem militarny w przygotowaniach obronnych Rzeczypospolitej Polskiej*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń.
9. *Wojska Obrony Terytorialnej w operacji – DD-3.40*, Ministerstwo Obrony Narodowej – Dowództwo Wojsk Obrony Terytorialnej, Warszawa 2018, DWOT1/2018.
10. <http://www.mon.gov.pl/obrona-terytorialna/o-nas/plany-budowy-wot-q2016-12-27> [dostęp: 23.07.2018 r.].

dr hab. Wojciech HORYŃ, prof. AWL – Wydział Nauk o Bezpieczeństwie, Akademia Wojsk Lądowych we Wrocławiu

dr Lesław WEŁYCZKO – Zespół Dydaktyki, Akademia Wojsk Lądowych we Wrocławiu

Mentoring w rozwoju kompetencji zawodowych w „ekoprzemysle”

Mentoring in the development process of the competence in "eco industry"

Słowa kluczowe: mentor, mentoring, sektor eko, kompetencje, rozwój.

Key words: mentor, mentoring, eco industry, competence, development.

Abstract: Article presents the results of research and development works implemented by international partnership in the frame of Erasmus +Programme. Ecomentor Project refers to the process of mentoring in continuing vocational education, especially work-based learning. International team of researchers developed the unified competence standard for mentors that can be related to the European Qualifications Framework. On the base of that, there was developed an ISO 17024:2003 based certification scheme, which provides for the mentors in eco sector a competence certification based on an international standard.

Wprowadzenie. Mentoring w pracach badawczych ITeE – PIB. Prace nad zagadnieniem mentoringu oraz jego rosnącym znaczeniem w ustawicznej edukacji zawodowej prowadzone są z udziałem Ośrodka Badań i Rozwoju Edukacji Zawodowej już od niemal dekady. Część z nich realizowana jest w partnerstwach ponadnarodowych. Należy tu wymienić chociażby projekty współfinansowane przez Komisję Europejską: *European Outplacement Framework – EOF* (realizowany w latach 2009–2011 w partnerstwie sześciu krajów europejskich) oraz *Certyfikacja Mentorów i Tutorów – CertiMenTu*¹ (inicjatywa realizowana w latach 2012–2014 przez instytucje z Austrii, Polski, Wielkiej Brytanii, Cypru, Grecji oraz Szwecji). W dorobku wymienionych zespołów projektowych znajduje się między innymi *Przewodnik metodologiczny dla mentorów i tutorów*², który prezentuje mentoring, jako uniwersalny model „opieki” nad osobą szkoloną na stanowisku pracy, uwzględniający takie elementy jak kultura czy kontekst funkcjonowania danego przedsiębiorstwa. Podjęto w nim próbę zdefiniowania mentoringu w oparciu o podejście konstruktywistyczne zakładające, że proces uczenia się jest

¹ Strona internetowa projektu *Certyfikacja mentorów i tutorów*: <http://www.certimentu.eu> [dostęp: 12.12.2018]

² J. Religa (red.), *Przewodnik metodologiczny dla mentorów i tutorów*, ITeE – PIB, Radom 2011.

procesem budowania wiedzy w interakcji osoby uczącej się ze środowiskiem – działanie generuje doświadczenie.

Badania kontynuowane w ramach projektu CertiMenTu wykazały, że w krajach europejskich nie istnieją ujednoczone standardy kompetencji mentorów. Podjęto prace nad ich przygotowaniem, wychodząc od analizy ról i zadań zawodowych mentorów w procesach mentoringu towarzyszących szkoleniom na stanowisku pracy. Zaproponowano profil kompetencji mentora z wykorzystaniem deskryptorów charakterystycznych dla poziomu 5 Europejskiej Ramy Kwalifikacji: wiedza, umiejętności, kompetencje³. W ramach projektu CertiMenTu zbadano funkcjonujące systemy kształcenia mentorów oraz możliwości nieformalnego zdobywania i potwierdzania wymaganych kompetencji w krajach partnerskich. Zaproponowano rozwiązanie, które po raz pierwszy umożliwiło europejskim mentorom potwierdzanie ich kompetencji w sposób uznawalny w całej Europie – certyfikację zgodnie z wymaganiami normy ISO 17024 Certyfikacja Personelu⁴.

Wspomniane wyżej prace stały się przyczynkiem do rozpoczęcia analiz nad rolą mentoringu w specyficznym sektorze przemysłu – sektorze „eko”. ITeE – PIB zaprosił do współpracy Instytut Ochrony Środowiska – PIB oraz International Centre for the Environment, Resource Management & Sustainability ze Szkocji, DIMITRA Education & Consulting z Grecji, SINERGIE z Włoch. Przygotowany został do programu Erasmus+ wniosek aplikacyjny *Implementation of the certification model for mentors in the subsector of eco-industry – Ecomentor*, który został pozytywnie oceniony przez ewaluatorów i uzyskał finansowanie na lata 2016–2018.

Tło i założenia projektu EcoMentor⁵. Ciągły wzrost znaczenia edukacji ustawicznej (całozyciowej) jest już dziś bezdyskusyjny. Ma na to wpływ kilka czynników, w tym społecznych, takich jak starzejące się społeczeństwo i towarzysząca mu konieczność dłuższego okresu czynności zawodowej (według danych GUS obecnie już 20% Polaków ma 60 lub więcej lat i grupa ta będzie coraz liczniejsza⁶ (Tabela 1).

Tabela 1. Wskaźnik obciążenia demograficznego dla Polski – prognozy

Obciążenie ludnością w wieku/rok	2013	2020	2030	2040	2050
Liczba ludności w wieku poprodukcyjnym na 100 osób w wieku produkcyjnym	28	32	37	38	52
Liczba ludności w wieku nieprodukcyjnym na 100 osób w wieku produkcyjnym	57	60	62	62	78
Liczba ludności w wieku przedprodukcyjnym na 100 osób w wieku produkcyjnym	29	28	26	24	26

Źródło: Drela K., Zmiany demograficzne a rynek pracy, http://www.dbc.wroc.pl/Content/39351/Drela_Zmiany_Demograficzne_a_Rynek_Pracy_w_Polsce_2017.pdf [dostęp: 13.12.2018].

³ J. Religa, *Kompetencje europejskich mentorów i tutorów*//Edukacja Ustawiczna Dorosłych nr 2, 2014, s.36–45.

⁴ http://www.certimentu.eu/certimentu/web.nsf/produkte_pl.xsp [dostęp: 17.12.2018].

⁵ Strona internetowa projektu Ecomentor: <http://ecomentor.ios.edu.pl/pl/>.

⁶ https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5468/24/1/1/ludnosc_w_wieku_60_struktura_demograficzna_i_zdrowie.pdf [dostęp: 30.10.2018].

Z drugiej strony, postęp technologiczny i zmieniające się warunki społeczno-ekonomiczne wymuszają potrzebę szybkiego reagowania na zmieniające się wymagania kwalifikacyjne.

Słusznym wydaje się zatem wskazanie europejskich ministrów ds. kształcenia i szkolenia zawodowego w komunikacie z Brugii⁷, iż fundamentem spójności społecznej aktualnych i przyszłych pracowników oraz podstawą ich rozwoju zawodowego i osobowego jest kształcenie i szkolenie zawodowe bazujące na stanowiskach pracy (*work based learning*). Z procesami tymi ściśle wiąże się rola mentora, czyli pracownika przedsiębiorstwa wspierającego osoby uczące się w rozwijaniu kompetencji i zdolności, wykorzystującego relację „mistrz – uczeń” do dzielenia się swoją wiedzą, umiejętnościami, doświadczeniem (por. M. Sidor-Rządkowska, 2014 s. 17–19). Zamiast pozyskiwać kolejnych pracowników na miejsce coraz starszych specjalistów, coraz większa grupa ekspertów uważa, że pracodawcy powinni zadbać o tych już zatrudnionych, od dawna osadzonych w firmie, znających klientów i procesy. Jeśli dodatkowo uwzględnimy szczególną rolę ekoprzemysłu w globalnej gospodarce oraz kryzys ekologiczny związany ze zjawiskiem ocieplania klimatu, czy gospodarki odpadami (presja na środowisko wynikająca ze wzrastającej liczba mieszkańców Ziemi), podjęcie tematyki mentoringu w ekoprzemysłu wydaje się być w pełni uzasadnione.

Zarządzanie ekosystemem i zasobami, energia odnawialna i recykling mają szczególnie wysoki potencjał względem wzrostu zatrudnienia. Mogą tworzyć nowy popyt na produkty i usługi przyjazne środowisku, umożliwiając ekoprzemysłowi rozwijanie działalności i przyjmowanie nowych pracowników⁸. Jednym z warunków sukcesu w spożytkowaniu tego potencjału jest efektywne zarządzanie zasobami ludzkimi w przedsiębiorstwach branży eko, w tym zapewnienie właściwego wykorzystania kompetencji zawodowych i doświadczenia zgromadzonego przez starszych pracowników – potencjalnych mentorów. Aby mentorzy mogli właściwie i profesjonalnie wykonywać swoje zadania, potrzebują szerokiego wyboru kompetencji technicznych, osobistych, metodologicznych. Celem projektu Ecomentor stało się zatem wsparcie mentorów uczestniczących w procesach szkoleń na stanowisku pracy, przede wszystkim poprzez zdefiniowanie kompetencji wymaganych dla właściwej realizacji ich zadań zawodowych oraz opracowanie propozycji programu szkoleń rozwijających ich kompetencje mentorskie.

Kompetencje mentorów w sektorze ekoprzemysłu. Na potrzeby realizacji projektu mentorów określa się jako doświadczonych pracowników, których firma wybrała do pomocy w uzyskiwaniu nowych kwalifikacji zawodowych przez pracowników nowo zatrudnionych lub zmieniających stanowisko pracy. Mentor zapewnia nadzór i wsparcie

⁷ Komunikat z Brugii w sprawie ściślejszej europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia zawodowego w latach 2011–2020: http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/brugescom_pl.pdf [dostęp: 03.12.2018].

⁸ Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu – Strategia Europa 2020; http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_PL_ACT_part1_v1.pdf [dostęp: 20.12.2018].

osoby uczącej się oraz wskazówki dla podopiecznych w miejscu pracy w procesie zdobywania kwalifikacji, w tym uczestniczących w stażach lub praktykach zawodowych.

Prace nad standardem kompetencji zawodowych dla mentorów w sektorze ekoprzemysłu oparte zostały na wymaganiach pracodawców tego sektora z Polski, Wielkiej Brytanii, Włoch i Grecji. Skupiono się na pracownikach małych i średnich przedsiębiorstwach z następujących podsektorów ekoprzemysłu: gospodarka odpadami, recykling materiałów i energia odnawialna. Badanie identyfikujące wymagania kompetencyjne przeprowadzono metodą sondażu diagnostycznego wśród aktywnych mentorów we wszystkich krajach partnerskich. Wykazały one, że osoba pełniąca rolę mentora w ekoprzemysłu powinna posiadać następujące kompetencje:

- K1: Planowanie działań mentorskich.
- K2: Realizacja działań mentorskich.
- K3: Ocena działań mentorskich.

Każdą z wymienionych wyżej kompetencji opisano zestawem wiedzy i umiejętności charakterystycznym dla poziomu 5 ERK⁹, który w opinii ekspertów reprezentujących instytucje partnerskie pozwoli skutecznie realizować działania mentorskie w przedsiębiorstwach branży eko.

Standard kompetencji mentorów w ekoprzemysłu stanowił podstawę do zdefiniowania efektów uczenia oraz przygotowania programu szkolenia zapewniającego nabycie wymaganego zestawu wiedzy i umiejętności. Program ten składa się z trzech modułów i siedmiu jednostek modułowych odpowiadających zadaniom zawodowym ekomentora (rys. 1).

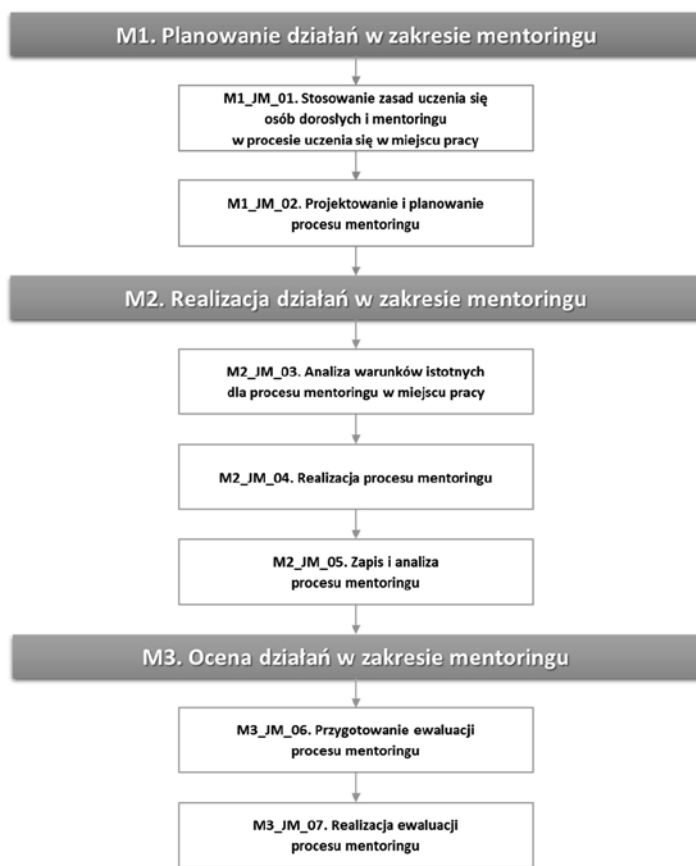
Dla każdego modułu zdefiniowano efekty uczenia się, listę jednostek modułowych, zalecaną literaturę oraz materiały źródłowe. Na poziomie jednostki modułowej wskazano: efekty uczenia się, propozycje materiałów edukacyjnych, propozycje ćwiczeń, propozycje zasobów dydaktycznych, zalecenia metodyczne w zakresie realizacji jednostek modułowych oraz propozycje metod weryfikacji i oceny osiągnięć uczestnika szkolenia (tabela 2)¹⁰.

Struktura programu szkoleniowego jest elastyczna. Jej moduły i jednostki modułowe można aktualizować (modyfikować, uzupełniać lub wymieniać) bez uszczerbku dla integralności struktury programu. Umożliwia to dostosowanie treści do zmieniających się potrzeb rynku pracy, rozwoju naukowego i technologicznego oraz indywidualnych możliwości osób uczących się.

Program szkolenia pozwolił na przygotowanie propozycji kursu umożliwiającego rozwój kompetencji mentora w ekoprzemysłu.

⁹ Standard kompetencji dla mentora w eko przemyśle: http://ecommentor.ios.edu.pl/images/PL/EcoMentor_IO1_D1.4_SPC_Final_version_PL.pdf [dostęp: 20.12.2018].

¹⁰ http://ecommentor.ios.edu.pl/images/PL/EcoMentor_IO2_Training_Programme_-final_version_PL-1.pdf [dostęp: 20.12.2018].



Rys. 1. Struktura programu szkolenia dla mentora w sektorze ekoprzemysłu

Ecomentor – kurs blended learning na platformie Moodle. Jak pokazuje wieloletnie doświadczenie w obszarze organizacji ustawicznej edukacji zawodowej, osoby aktywne zawodowo mają ograniczone możliwości uczestnictwa w długich kursach. Aby oferta szkoleniowa była atrakcyjna dla grupy docelowej, kurs opracowano w formule blended learning, łącząc środowiska nauki „twarzą w twarz” (przybliżona liczba godzin szkoleniowych – 15) oraz e-learning (przybliżona liczba godzin szkoleniowych – 40).

Przybliżona liczba godzin potrzebna do realizacji poszczególnych modułów może ulegać zmianom w zależności od zastosowanych metod nauczania i zasobów edukacyjnych. Przygotowano materiały szkoleniowe w formie podręczników, prezentacji i materiałów online dostępnych na platformie edukacyjnej Moodle. Obecnie jest to najpopularniejszy system zarządzania treścią edukacyjną. To bardzo elastyczna, przyjazna dla użytkownika i bezpieczna platforma do nauczania zdalnego. Jest powszechnie stosowana przez szkoły, uczelnie i firmy. Kurs dla mentora w sektorze ekoprzemysłu dostępny jest na platformie w czterech wersjach językowych: angielskiej, polskiej, greckiej i włoskiej¹¹ (rys. 2).

¹¹ Kurs dla mentora w sektorze ekoprzemysłu: <http://ecomentor.itee.radom.pl/> [dostęp: 20.12.2018]

Tabela 2. Przykład opisu jednostki modułowej

Jednostka modułowa M2_JM_04. Realizacja procesu mentoringu					
Opis jednostki modułowej M2_JM_04					
Poziom EQF:	5	Poziom NQF:	5	Punkty ECVET:	0.48 (12 godzin)
Efekty uczenia się					
Wiedza (potrafi/rozumie)		Umiejętności (potrafi)		Kompetencje	
<ul style="list-style-type: none"> – Zasady i metody mentoringu w kontekście wdrażania programów uczenia się w miejscu pracy; – Teorie, metody rozwiązywania konfliktów w procesie mentoringu. 		<ul style="list-style-type: none"> – Stosować techniki i metody mentoringu w celu realizacji celów edukacyjnych; – Współpracować z osobą uczącą się w toku kształcenia na stanowisku pracy; – Zapewniać osobie uczącej się stały poziom wsparcia ze strony kierownictwa i współpracowników w miejscu pracy oraz w miarę możliwości „zadomowienie się” w organizacji. 		<ul style="list-style-type: none"> – Odpowiedzialny za swoje podejście do pracy i rolę; – Działa w sposób świadczący o chęci pomocy osobie uczącej się; – Tworzy i skutecznie utrzymuje relacje, które pomagają osobie uczącej się realizować cele zawodowe; – Dostosowuje własny styl działania do różnych typów osób uczących się; – Podejmuje starania, aby zrozumieć potrzeby i motywacje innych ludzi; – Umożliwia osobie uczącej się wzięcie odpowiedzialności za własne cele i zamierzenia. 	
Liczba godzin nauki w ramach jednostki	zajęcia stacjonarne (F2F):		2		
	e-learning/WBL:		10		
Propozycje ćwiczeń	<ul style="list-style-type: none"> – Symulacja realizacji procesu mentoringu. – Wykłady dotyczące teorii (np. motywacji, rozwiązywania konfliktów, ochrony danych osobowych, tajemnicy służbowej itp.). – Ćwiczenia polegające na odgrywaniu ról – stymulacja skutecznej komunikacji i aktywnego słuchania. – Studia przypadków. 				
Zasoby dydaktyczne	<ul style="list-style-type: none"> – Zestaw arkuszy ćwiczeń. – Prezentacja PowerPoint w zakresie tematycznym jednostki modułowej. – Platforma e-learningowa z dostępem do treści kursu dla mentora w ekoprzemysle. – Zestaw do prezentacji (projektor, komputer z dostępem do Internetu). – Tablica typu flipchart z zestawem markerów (cztery kolory). – Pięć zestawów markerów dla grupy ćwiczeniowej (pięć grup ćwiczeniowych po cztery osoby każda). – Komputer z dostępem do Internetu (e-learning). 				

Kurs składa się z 4 modułów. Każdy z modułów zawiera materiał dydaktyczny oraz narzędzia sprawdzające poziom osiągniętej wiedzy (rys. 3). Treść teoretyczna kursu jest dostępna dla wszystkich użytkowników, gotowa do pobrania lub wydruku. W ćwiczeniach i ocenianiu osiągnięć mogą uczestniczyć tylko zarejestrowani użytkownicy. Moduł „Test” na platformie pozwala na tworzenie testów złożonych z pytań wielokrotnego wyboru, pytań typu prawda–fałsz oraz pytań otwartych. Każda próba jest automatycznie oceniana, więc użytkownik może od razu sprawdzić prawidłową odpowiedź. Moduł „Zadanie” pozwala uczestnikom na przesłanie prac w formie plików (tekst, grafika). Trener prowadzący kurs ma możliwość zbierania prac, ich oceny oraz komentowania.



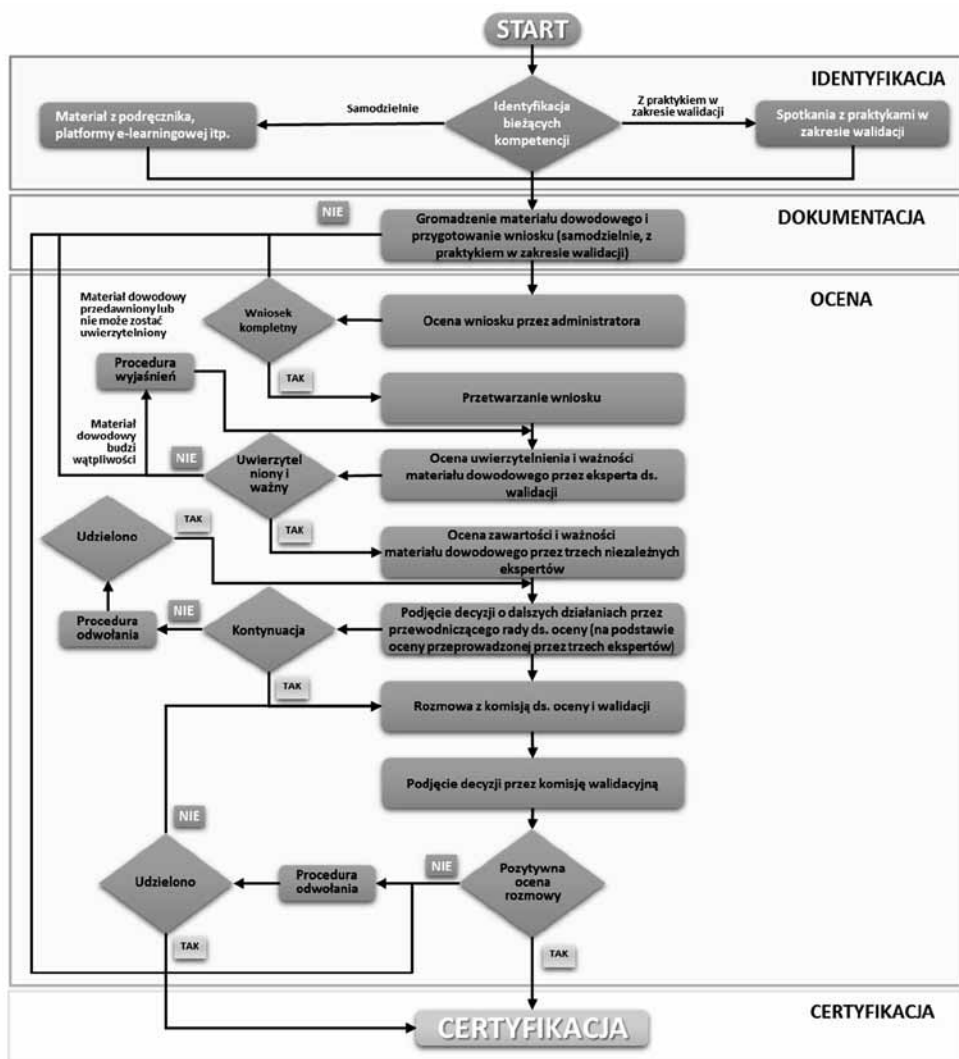
Rys. 2. Strona główna kursu na platformie Moodle



Rys. 3. Fragment struktury kursu dla ekomentorów na platformie Moodle

W ramach projektu kurs on-line dla mentorów poddano testowaniu w Polsce i Grecji. Łącznie w pilotażu udział wzięło 40 osób. W szkoleniu udział wzięli pracownicy sektora ekoprzemysłu, którzy są lub chcieliby zostać mentorami w zatrudniających ich przedsiębiorstwach, a także reprezentanci instytucji szkoleniowych, zainteresowani prowadzeniem szkoleń dla ekomentorów.

W trakcie szkolenia pilotażowego wykorzystano elementy systemu certyfikacji dla ekomentorów zaprojektowanego w ramach zrealizowanego projektu (rys. 4). System certyfikacji kompetencji mentorów w ekoprzemysle został oparty na standardach i wymogach normy ISO 17024: 2012. Partnerzy projektu EcoMentor zweryfikowali



Rys. 4. Procedura walidacji i certyfikacji kwalifikacji mentora w sektorze ekoprzemysłu¹²

i dostosowali model certyfikacji dla mentorów (efekt projektu CertiMenTu) do specyfiki przemysłu branży eko. Standard zawiera szczególne wymagania do spełnienia przez kandydata starającego się o potwierdzenie kwalifikacji. System certyfikacji oparty na tym standardzie pozwala również na okresową weryfikację poziomu wiedzy i doświadczenia posiadacza certyfikatu.

Jako że system certyfikacji określa wymagania podstawowe do oceny i certyfikacji kwalifikacji mentora w sektorze ekoprzemysłu, zaleca się każdorazowo jego analizę

¹² System certyfikacji mentorów w sektorze eko przemysłu http://ecomentor.ios.edu.pl/images/PL/Certification_Programme_summary_PL.pdf [dostęp: 20.12.2018].

i ewentualne dostosowanie zapewniające np. zgodność legislacyjną dla danego ośrodka szkoleniowego, czy instytucji certyfikującej funkcjonujących w danym kraju, w określonych uwarunkowaniach prawnych, organizacyjnych, ekonomicznych, społecznych, kulturowych.

Podsumowanie. Działania podejmowane przez Ośrodek Badań i Rozwoju Edukacji Zawodowej ITeE – PIB w ramach programu Erasmus + wpisują się całokształt prac podejmowanych na różnych szczeblach w trosce o stan środowiska naturalnego (od globalnych, takich jak szczyt klimatyczny ONZ – COP24, po lokalne, skoncentrowane na wąskiej grupie odbiorców/użytkowników). Sprzyjać temu będzie lepsze zarządzanie kompetencjami zawodowymi pracowników sektora eko, w szczególności wykorzystanie potencjału doświadczonych pracowników przedsiębiorstw gospodarki odpadami, recyklingu materiałów i energii odnawialnej. Kooperacja w tym zakresie z Instytutem Ochrony Środowiska – PIB będzie kontynuowana, między innymi w oparciu o podpisaną deklarację współpracy obejmującą działania zmierzające do zgłoszenia nowej kwalifikacji rynkowej dotyczącej mentora w ekoprzemysle do Zintegrowanego Rejestru Kwalifikacji, promocję i wdrażanie szkoleń dla mentorów w ekoprzemysle z wykorzystaniem narzędzi e-learningu oraz działania wspomagające proces uczenia się i wykorzystywania wiedzy i umiejętności w pracy zawodowej mentorów.

Opracowany w ramach projektu standard kompetencji zawodowych mentorów w sektorze ekoprzemysłu zapewnia przejrzystość kwalifikacji, co ułatwia zatrudnienie ecomentora i umożliwia uznawanie kwalifikacji przez niego zdobytych na różnej drodze (kursowej, poprzez doświadczenie itp.). Warunkuje także porównywalność dyplomów, co będzie miało wpływ na m.in. mobilność zatrudnienia w skali krajowej i międzynarodowej.

Słuszność podjętych działań i użyteczność uzyskanych dotychczas rezultatów potwierdzili między innymi uczestnicy międzynarodowej konferencji podsumowującej realizację projektu *Ecomentor*, jaka odbyła się 23 października 2018 r. w Warszawie z udziałem ekspertów mentoringu, przedstawicieli instytucji szkoleniowych, doradców rozwoju zawodowego, pracowników instytutów badawczych, urzędów.

Rezultaty projektu dostępne są na stronie www.ecomentor.ios.edu.pl.

Bibliografia

1. Kunasz M. (2005), *Development of intellectual capital of employees in the process of vocational training and in-service education*, (w:) Kokocińska M. (red.), *Contemporary Economy*, Szczecin.
2. Parsloe E., Wray M. (2002), *Trener i mentor*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.
3. Religa J.(red.) (2011), *Przewodnik metodologiczny dla mentorów i tutorów*, ITeE – PIB, Radom.
4. Religa J. (2014), *Kompetencje europejskich mentorów i tutorów*, /Edukacja Ustawiczna Dorosłych nr 2, s. 36–45.
5. Sidor-Rządzkowska M. (red. naukowa) (2014), *Mentoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*. Wolters Kluwer business, Warszawa.

dr Jolanta RELIGA, mgr Ewelina BŁASZCZUK, mgr Jarosław SITEK – Ośrodek Badań i Rozwoju Edukacji Zawodowej, Instytut Technologii Eksploatacji – PIB

Social Competence and Emotional Intelligence of Students of Education Studies and Teaching Specialties

Kompetencje społeczne i inteligencja emocjonalna studentów kierunków pedagogicznych i dydaktycznych

Key words: social competencies, diagnostics, teachers, emotional intelligence.

Słowa kluczowe: kompetencje społeczne, diagnostyka, nauczyciele, emocje.

Abstract: Nationwide statistics provide a general answer to questions about social competence training but do not provide specific guidance for individual institutions, and that is what is needed when one strives for a positive change. The article presents psychological research conducted at Polish University showing the level of social competences and emotional intelligence of students (future teacher).

Due to the research conducted so far regarding the shortcomings in the development of specific competences, there is a need to diagnose the state of affairs and the level of social competence and emotional intelligence of students of the last years of education studies and teaching specialties. Research will allow one to verify the hypotheses that have been put forward and to take action to improve the quality of university education. As Polish researcher M. Dziemianowicz (2012) points out, "the starting point for defining tasks for higher education in the context of shaping social competence is social diagnosis. Diagnosed in the social sciences, the problems (omissions) in the area of functioning of institutions, structures and social relations can be the starting point for building programs for shaping social competence within the NQF in higher education. " By identifying myself with this opinion, I believe that in order to be able to point to deficiencies and differences, it must first be pointed out that such things exist at all. In this case, the research included the students of the Nicolaus Copernicus University, which, on one hand, is close to me as my workplace, on the other hand, I believe that the diagnosis of all universities and teacher training institutions giving statistical results for the whole of Poland is not necessary as opposed to the diagnosis of Individual, specific facilities, combined with the analysis of the teacher education program and

subject contents. The change in the direction of education and its improvement is to be addressed and concern the deficiencies of a particular institution. Nationwide statistics provide a general answer to questions about social competence training but do not provide specific guidance for individual institutions, and that is what is needed when one strives for a positive change. Such analysis should imply a broader context and take into account the location of the institution, the labour market, as well as geographic and cultural location. Education is the kind of social practice that must meet both local and national as well as global needs. Cultural and social aspects are also indicated by M. Dziemianowicz (2012), who mentions the need to follow both practices in other countries as well as the socio-cultural diagnosis of threats and problems that can be addressed through and thanks to education. Therefore, the practical results of the study is of great importance because they are not just dry facts and statistics but specific guidelines showing what needs to be changed to improve the quality of teacher education. Further application areas will be discussed.

Methodological assumptions of own research. The Subject of the research is the level of social competence of students of teaching specialties and a control group – students of non-teacher specialties.

The aim of the research is to determine the level of social competence of students of teacher specialties completing the speciality courses at the third year of undergraduate programme and second year of master studies and compare them with the control group.

Theoretical foundations of the research

The theoretical basis for the research is Michael Argyle's (1991) social competence concept, who, by formulating his own definition of social competence, drew attention to the fact that there are many social situations that require the activation of various social skills. A person who effectively functions in social exposure situations and is effectively dealing with public speaking does not necessarily have to deal equally well in interpersonal situations requiring close relationships with other people. On the basis of the categorization of the situations requiring the aforementioned competence, the diagnostic items of the Social Competence Questionnaire (SCQ) were established (A. Matczak 2007).

Main research questions:

1. What is the level of social competence and emotional intelligence among students completing the teaching specialty at the undergraduate and graduate level?
2. Is the level of social competence and emotional intelligence among students completing the teaching specialty higher than the level of competence and emotional intelligence of students of other specialties?
3. What are the correlations between volunteering activities and social competence and emotional intelligence?
4. Do people who see the benefits of social competence workshops have a higher level of competence than people who do not see the need of such workshops?

Main hypothesis:

There is a link between the level of social competence of students of teaching specialty and other specialties.

Variables

Dependent variable – social competence, emotional intelligence

Independent variable – teaching specialty, other specialties, degree, volunteering.

Research methods and tools

The research study used the method of quantitative research; to measure social competence a self-examination test- Social Competence Questionnaire (SCQ), A. Matczak (2007), was used. To analyse emotional intelligence, the self-examination Emotional Intelligence Questionnaire (EIQ), A. Matczak (2008), was used.

The SCQ questionnaire consists of a list of 90 items of which 60 are diagnostic items. Most diagnostic items consist of three factor scales:

I: Competences that determine the effectiveness of intimate behavior

ES: Competences that determine the effectiveness of behavior in social exposure situations

A: Competences that determine the effectiveness in situations requiring assertiveness.

The SCQ questionnaire is reliable and has got high internal consistency coefficients. The relevance of the questionnaire was mainly confirmed by factor analysis and intergroup comparisons. Sten scores are developed for high school students (15–19 years old), university students and working adults. [1] SCQ can be used both for research purposes and – as an auxiliary tool – in diagnostic practice (clinical counseling, career counseling) and for selective purposes. For this reason, it is an ideal tool for examining the social competence of future teachers.

EIQ questionnaire "serves to measure emotional intelligence, understood as the ability to recognize, understand and control one's own and others' emotions, and the ability to effectively use emotions in managing oneself and others" (Matczak 2008, p. 34).

It consists of 33 items, which are statements that the respondent must evaluate on a scale of 1–5, from "I strongly disagree" to "I strongly agree". A significant number of statements can be categorized as abilities or skills, constituting emotional intelligence consistent with Salovey's and Mayer's concept (Matczak 2008, p. 34).

The questionnaire is reliable, has got satisfactory internal consistency and absolute stability. Accuracy was demonstrated by the analysis of intergroup differences and the correlation between EIQ and other tools for measuring intelligence, personality and social competence. Standards: for junior high school and secondary school students, university students and adults aged 15–19 and 20–54 (national trials). The questionnaire is used primarily for research purposes.

To sum up, the social competences that will be explored, are complex skills that determine the effectiveness of coping with specific types of social situations, acquired by an individual in social training. In particular, these are: competences determining

the effectiveness of intimate behavior, close interpersonal relations (I), competences determining the effectiveness of behaviors in social exposures (E), and competences determining the behavior in situations requiring assertiveness (A) (Matczak, 2001).

Research area and organization. The research conducted among the students of the Nicolaus Copernicus University in Toruń; all students of teaching specialties, and randomly selected students of other specialties as a comparable number of respondents.

The research was carried out in the academic years of 2014/2015 and 2015/2016 at the Nicolaus Copernicus University; 300 people of different majors were analysed, including 147 education studies students, 64 people from teaching specialties and 81 students majoring in disciplines other than education studies and teaching specialty. The primary application area is self-assessment. Students at Nicolaus Copernicus University were given a diagnostic instrument that helped them to question their own social competencies with regard to the teaching profession. In the study I rely on self-descriptions of students. I'm aware that this kind of research has some methodological limitations. It is obvious that self-description of competencies or self-perceptions of behavior and professional success are not identical to actual behavior. This is general problem in this field of research.

Quantitative analysis of data. Quantitative analysis of data was performed by r-Pearson correlation, variance analysis and regression analysis methods. The correlation between the results obtained in the Emotional Intelligence Questionnaire (EIQ), the Social Competence Questionnaire (SCQ), the year of study and the age of the respondents was verified by the r-Pearson correlation method. The analysis showed no significant correlation between the age of the respondents and the results of both questionnaires. The only statistically significant correlation occurred between the study year and the exposure scale of the social competence questionnaire: $r(293) = 0.142$; $P = 0.015$. It turned out that the higher the year of study, the higher were the exposure skills and ability of dealing with the evaluation of other people of the analysed students.

The analysis of variance verified differences in the level of results obtained in the EIQ and SCQ questionnaires by men and women and in relation to variables concerning workshops and volunteering. Table 1 presents the results of comparisons for emotional intelligence. The analysis makes it possible to conclude that the variable discriminating in a statistically significant way the level of emotional intelligence in the respondents was the answer to the question whether the workshop should be included in the study program. Respondents who saw the need to include the workshops in the study program obtained higher scores in the emotional intelligence questionnaire than those who did not see that need.

For the other analysed variables, no significant differences were found. In the case of volunteering workshops, however, the effect was at the trend level. It turned out that those who continuously worked as volunteers had a higher level of emotional intelligence than those who undertook only one-off volunteering. Similar analyzes were

Table 1. Differences in the level of emotional intelligence among the respondents

Emotional Intelligence	N	M*	F*	p
Total	248			
Gender				
Female	219	121.42	2.689	0.102
Male	29	116.93		
Participation in workshops				
Participated	111	122.54	2.223	0.137
did not participate	141	119.9		
Were the workshops included in the study program?				
Yes	78	122.5	0.002	0.962
No	33	122.64		
Should workshops be included in the study program?				
Yes	219	121.54	8.655	0.004
No	28	113.43		
Does the respondent participate in volunteering activities?				
Yes	156	122.01	2.391	0.123
No	97	119.23		
Volunteer workshops				
Continuous	87	124.28	2.891	0.092
One-off	37	119.68		

*M – mean, F – the result of one-way analysis of variance. Own research and elaboration, Malgorzata Banasiak.

made for the scale I of the Social Competence Questionnaire. The analysis of variance showed that participation neither in workshops or nor in volunteering differentiated the respondents in terms of social competence in close contact situations. The only statistically significant difference occurred in the gender of the respondents. It turned out that the analysed women are better in coping with intimate situations, compared to the analysed men.

Table 2 shows the analysis according to which those who participated in the workshops were coping better in social exposure situations compared to those who did not participate in the workshops . The same was the direction of differences for volunteers. Those who participated in volunteering activities were characterized by higher competencies measured by the ES scale of the SCQ questionnaire compared to those who did not. Analyzes were also made for the A scale of the SCQ questionnaire. It turned out that only gender in a statistically significant way differentiated the examined respondents in terms of their assertiveness in situations that require it. Men had a higher level of social competence as measured by A scale of the SCQ questionnaire compared to the analysed women.

The analysis showed that the analysed respondents did not differ in the level of social competence depending on gender, participation in workshops or volunteering activities. There was only one effect at the trend level. It turned out that participants in

Table 2. Differences in the level of social competence in social exposures in the respondents

Social competence – scale E	N	M*	F*	p
Total	257			
Gender				
Female	257	52.22	0.007	0.933
Male	31	52.35		
Participation in workshops				
Participated	126	53.44	4.497	0.035
did not participate	166	51.3		
Were the workshops included in the study program?				
Yes	88	52.93	1.160	0.284
No	37	54.86		
Should workshops be included in the study program?				
Yes	252	52.4	0.940	0.333
No	33	50.85		
Does the respondent participate in volunteering activities?				
Yes	181	53.22	5.636	0.018
No	112	50.79		
Volunteering				
Continuous	103	53.94	719	0.398
One-off	40	52.6		

Own research and elaboration, Malgorzata Banasiak.

volunteering activities had a slightly higher level of social competence than those who did not volunteer.

Further analyzes were conducted to determine whether students of different majors differ in terms of emotional intelligence and social competence. Since only one respondent was majoring in exact science, which was physics, the analysis was omitted for the type of study: exact and for the major: physics. Firstly, differences in the level of emotional intelligence in the studied groups were examined. The results are shown in Table 3 below.

Bonferroni's post-hoc analysis showed that statistically significant differences in the emotional intelligence are found between those who study different subjects, those who chose education studies and those who have a teaching specialty. Both students of teaching specialty and education studies were characterized by higher emotional intelligence than the rest of the respondents. However, there were no statistically significant differences between the students of teaching specialty and education studies.

One-way analysis of variance showed the existence of an effect at the level of statistical trend for the type of studies. It turned out that the students of social studies as education studies or psychology have a slightly higher level of emotional intelligence than students of the humanities. Differences in the level of emotional intelligence between students of different majors were statistically significant. Bonferroni's post-hoc

Table 3. Major and emotional intelligence

Emotional Intelligence	N	M*	F*	p
Kind of studies:				
Education studies	132	122.47	7.356	0.001
Teaching specialty	52	124.23		
Other	70	115.79		
Type of studies				
Humanities: philology, history, journalism, political science, philosophy, sociology	121	119.36	3.138	0.078
Social: education studies, psychology	132	122.47		
Major				
Special education studies	58	123.93	3.055	0.007
Education studies	9	123.67		
Social work	65	121		
Philology	51	124.27		
Administration	17	112.29		
Political Science / Journalism	30	118.3		
Law	23	115.09		

Own research and elaboration, Malgorzata Banasiak.

analysis makes it clear that the administration students have a significantly lower level of emotional intelligence than students of education studies or philology. The same comparison was made for the social competence variable – coping in intimate situations. Results are shown in Table 4 below. The analysis showed that there are no statistically significant differences in the social competence in intimate situations among students of different majors. The results of comparisons in social competence in social exposure situations are presented in the following table. The analyzes indicated that the students of different majors had statistically significant differences in the level of social competence in social exposure situations. Bonferroni's post-hoc tests showed that the biggest differences concerned the administration students who had a much lower level of social competence as measured by the ES scale than students of special education and political science / journalism.

The analysis revealed the existence of differences at the level of statistical trend in the level of assertiveness in students of education studies and a teaching specialty. Students of education studies had a higher level of assertiveness than students of a teaching specialty. It also turned out that students of social studies had a higher level of assertiveness than students of the faculties of the humanities. One-way analysis of variance also showed the existence of statistically significant differences in the level of assertiveness between students of the particular majors. Bonferroni's post-hoc tests showed that students of special education had a much higher degree of assertiveness than law students. There were also analyzes comparing the general level of social competence in students of different majors.

Table 4. Major and social competence – scale I.

Social competence – scale I	N	M*	F*	p
Kind of studies:				
Education studies	146	45.01	0.949	0.388
Teaching specialty	62	44.21		
Other	80	43.84		
Type of studies				
Humanities: philology, history, journalism, political science, philosophy, sociology	141	43.96	1.931	0.166
social, education studies, psychology	146	45		
Major				
Special education studies	69	45.9	0.778	0.588
Education studies	10	44.5		
Social work	67	44.16		
Philology	61	44.11		
Administration	19	43.89		
Political Science / Journalism	29	44.14		
Law	32	43.53		

Own research and elaboration, Malgorzata Banasiak.

Summary. Answering the research questions, the analyzes showed differences at the level of statistical trend in the overall level of social competences in students of different majors. According to Bonferroni's post-hoc analysis, significant differences in the level of social competence exist between students of special education and social work, with the students of the former showing a higher level of social competence than students of the latter. WHY? It may be a matter of different curriculum and programmes or just different experience and practice that help to gain higher level of social competences. Students from comparative group, not involved in any pedagogical course (administration, political sciences) have lower level of social competences, emotional intelligence and do not see the need for volunteer work or the benefits of it. Very interesting is that responders with high level of emotional intelligences understood the importance of volunteer work in raising the level of social competences much more than those with smaller level of EI.

What is most optimistic, is that students of all programmes and specialties which could be involved in teaching profession in the future have high level of social skills after finishing their courses at Nicolaus Copernicus University. No matter if it is educational course for future teachers or educational studies in social sciences, special education or pedagogy.

Since teachers spend several hours a day in interactions with other people, it seems plausible to assume that their social competencies are a vital foundation for their professional success. Competencies is a common basis for all national and European educational change initiatives, and for all, contributing to the development of education – students, employers, education providers. General competencies necessity is expressed in their different actions (Whiddett S., Hollyforde S., 2003).

References

1. Bergström H. Hatlevoll, Torf. Klingensjö, Leif. 2013, *Preventing early school leaving. The challenge of making sure that all students complete their upper secondary education*, Swedish Association of Local Authorities and Regions. <http://webbutik.skl.se/bilder/artiklar/pdf/7164-925-6.pdf?issuusl=ignore>
2. Brunello G., De Paola M. (2014), *Early School Leaving in Europe: What Does it Cost Individuals and Society?* EENEE POLICY BRIEF 1, 1–2.
3. Early school leavers <http://observatorio-das-desigualdades.cies.iscte.pt/index.jsp> [access 2017.11.15]
4. *Early school leaving report prepared for policy makers, an independent expert report submitted to the European Commission*. EU 2010. <https://www.spd.dcu.ie/site/edc/documents/nesse-2010early-school-leaving-report.pdf> [access 2016.11.15].
5. Epstein J., Sanders M., Simon B., Salinas K., Jansorn N. Van Voorhis F. (2014), *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. Second Edition. Thousand Oaks. CA: Corwin Press.
6. European Commission, Horizon 2020, http://ec.europa.eu/education/policy/school/early-school-leavers_en.htm [access 20.10.2015].
7. Europe 2020 target: early leavers from education and training. http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/themes/29_early_school_leaving.pdf [access 2015.11.15].
8. Final Report of the thematic working group on early school leaving, November 2013, http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/esl-group-report_en.pdf [access 2017.07.15]
9. Gyönös, Erika (2011), *Early school leaving: reasons and consequences, theoretical and applied economics*, Volume XVIII, No. 11(564), 48.
10. Härkönen, Ulla. The Bronfenbrenner ecological systems theory of human development, http://wanda.uef.fi/~uharkone/tuotoksia/Bronfenbrenner_in_%20English_07_sent.pdf [access 16.11.15].
11. Imire A., *Learning about early school leaving in Portugal*. <http://www.ofi.hu/en/learning-about-early-school-leaving-portugal> [dostęp 2015.11.15].
12. Ingravalle R., *Early school leaving in Italy*. http://www.programmallp.it/est/product_show.php?id_project=2012-1-FR1-GRU06-35624-3&id_product=9 [access 2017.12.10].
13. MacLaren S., *The Longitudinal Study of Australian Children. Annual statistical report 2010*. Australian Institute of Family Studies, <http://www.growingupinaustralia.gov.au/pubs/asr/2010/asr2010g.html> [access 16.11.05].
14. Mansour M., Martin A. (2009), *Home, parents, and achievement motivation: A study of key home and parental factors that predict student motivation and engagement*. Australian Educational and Developmental Psychologist, 26(2), 111–126
15. Matczak A. (2007), *Social Competence Questionnaire (KKS)*, PTP, Warsaw, pp. 14–19.
16. Mesquita A., Vieira D., Silva P. (2013), *Early school leaving – contribution from Portugal*, Eurostat, <http://epp.eu> (dostęp: 2015.11.26).
17. *Reducing early school leaving: Key messages and policy support*, European Commission (2013): 12.
18. *ReferNet Spain with the collaboration of Rosario Esteban Blasco*, EARLY SCHOOL LEAVING IN SPAIN, 2013, <http://www.sepe.es/LegislativaWeb/verFichero.do?fichero=09017edb801510a0> [dostęp: 15.11.2015]
19. Rogala S. (1989), *Partnerstwo rodziców i nauczycieli*, PWN, Warszawa – Wrocław: 11.
20. Whiddett S., Hollyforde S. (2003). *The Competencies Handbook*. London: Chartered Institute of Personnel and development.

dr Małgorzata Anna BANASIAK – Department of Education Nicolaus Copernicus University, Toruń, e-mail: malgorzatabanasiak@gmail.com

Kodeks etyki zawodu nauczyciela: potrzeba, formalne umocowanie i skuteczność

Teacher's Code of Ethics: The Necessity, Formal Regulation and Effectiveness

Słowa kluczowe: kodeks etyki nauczyciela, potrzeba i skuteczność kodeksu etyki, profesjonalizm nauczyciela, edukacja nauczyciela.

Key words: teacher's code of ethics, the necessity and effectiveness of the teacher's code, teacher professionalism, teacher education.

Abstract: The paper critically discusses selected results of the nationwide research on the ethics of teachers in Poland. The paper presents the results regarding the need to adopt a generally binding teacher's code of ethics, its formal regulations and the potential effectiveness. Research shows that teachers' attitude to the idea of introducing a code of ethics has not yet been fully crystallized among the teachers in Poland. In continuing education of teachers, both legal education and ethics education should play an important role, contributing to the strengthening of teachers' professionalism.

Wprowadzenie. Tradycje kodeksów etycznych sięgają swymi korzeniami starożytności, o czym zaświadcza między innymi kodeks lekarski Hipokratesa – przysięga składana w starożytności przez lekarzy (V w. p.n.e.). Kodeksy etyczne odnoszące się do konkretnego zawodu opierają się na normach moralnych ogólnie obowiązujących w danej kulturze i w społeczeństwie, ze szczególnym uwzględnieniem norm wynikających ze specyfiki zawodu, jego tradycji, miejsca w hierarchii społecznej, a także przysługujących uprawnień i przywilejów osobom ten zawód wykonujących.

W Polsce widoczny jest obecnie wzrost zainteresowania w środowiskach pedagogicznych problematyką kodeksu, który regulowałby praktykę nauczycieli i dyrektorów szkół. W toczących się dyskusjach na konferencjach, jak i na łamach prasy branżowej oraz na różnych forach internetowych pojawia się pytanie o zasadność takiego kodeksu. Podejmowane w naszym kraju próby tworzenia kodeksu etyki zawodu nauczyciela¹,

¹ *Kodeks Etyki Nauczycielskiej*, Polskie Towarzystwo Nauczycieli, Warszawa 1995.

czy kadry kierowniczej oświaty² pokazują, że kodeksy tego rodzaju mają charakter deontologiczny i eksponują działania zgodne z obowiązkiem, powinnością czy powołaniem, tudzież z poczuciem etosu – z poczuciem całokształtu „norm społeczno-moralnych akceptowanych przez ogół nauczycieli, określających ich świat wartości, styl życia oraz charakter ich pracy zawodowej”³. Nawiązują one do tego, co postrzegane jest jako niezbędne z perspektywy czynników decydujących o moralnym postępowaniu, w toku którego są pielęgnowane i realizowane wartości uznawane za szczególnie cenne. Wśród tych wartości kładzie się nacisk między innymi na takie jak: wiedza, prawda, uczciwość, rzetelność, zaufanie, życzliwość, współpraca i nade wszystko odpowiedzialność.

W niniejszym artykule prezentuję wybrane wyniki ogólnopolskich badań poświęconych problematyce etyki i kodeksu etyki zawodu nauczyciela. Badania były realizowane w ramach projektu naukowego „Etyka w systemie edukacji w Polsce i w wybranych krajach świata zachodniego (Niemcy, Wielka Brytania, Hiszpania, Portugalia, Francja, USA, Norwegia, Finlandia)”, finansowanego w ramach Narodowego Programu Rozwoju Humanistyki Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego w latach 2013–2017.

W badaniach, obok innych kwestii⁴, zwrócono uwagę zarówno na potrzebę i znaczenie przyjęcia kodeksu etyki zawodowej wśród nauczycieli, jak i na jego skuteczność, funkcje, korzyści i ograniczenia oraz na standardy i zasady etyczne, do których powinien się odwoływać. Pytania badawcze zostały sformułowane następująco:

1. Czy, zdaniem nauczycieli, należy wprowadzić w życie powszechnie obowiązujący kodeks etyki nauczyciela?
2. Co sądzą nauczyciele na temat formalnego (prawnego) umocowania kodeksu etyki nauczyciela?
3. Co sądzą nauczyciele na temat potencjalnej skuteczności kodeksu etyki nauczyciela w zakresie regulowania postaw i zachowań etycznych nauczycieli?
4. Od czego nauczyciele uzależniają tę skuteczność?
5. Jakie korzyści i ograniczenia postrzegają nauczyciele w związku z możliwością wprowadzenia powszechnie obowiązującego kodeksu etyki nauczyciela?
6. Jak nauczyciele postrzegają funkcje, które powinien pełnić kodeks etyki nauczyciela?
7. Co sądzą nauczyciele o znaczeniu kodeksu etyki nauczyciela dla zawodu nauczyciela i pełnionej przez niego roli społeczno-zawodowej?

² *Kodeks Etyczny Ogólnopolskiego Stowarzyszenia Kadry Kierowniczej Oświaty* <http://oskko.edu.pl/stroiny/stroina4.html>. [dostęp 10.10.2017].

³ Cz. Banach, *Etos i kultura pedagogiczna nauczyciela i szkoły*, (w:) *Etos edukacji w XXI wieku*, red. I. Wojnar, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, Elipsa, Warszawa 2000, s. 219.

⁴ Badania dotyczyły szerokiego spektrum zagadnień. W badaniach zwrócono uwagę między innymi na miejsce etyki jako przedmiotu nauczania w Polsce oraz na etyczny wymiar wykonywania zawodu nauczyciela. Wyniki badań dotyczących etyki jako przedmiotu nauczania w Polsce zostały opublikowane między innymi w monografii: J. Madalińska-Michalak, A. Jeżowski, S. Więśław, *Etyka w systemie edukacji w Polsce*, Wolters Kluwer, Warszawa 2017. Wyniki odnoszące się do etyki zawodu nauczyciela znajdują się w monografii: J. Madalińska-Michalak, A.M. Kaniowski, *Etyka zawodu nauczyciela*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2018, w druku.

8. Jakie, w opinii nauczycieli, ogólne standardy i zasady pełnienia roli nauczyciela powinny być wskazane w kodeksie etyki zawodu nauczyciela?
9. Na jakie zasady szczegółowe dotyczące relacji nauczyciela z uczniem, z innymi nauczycielami, z dyrektorem szkoły, z rodzinami uczniów powinien wskazywać kodeks etyki nauczyciela?
10. Na jakie zasady powinien wskazywać kodeks etyki nauczyciela, jeśli chodzi o stosunek nauczyciela do jego praw i obowiązków?

Ze względu na ograniczone ramy niniejszego artykułu zasadnicza uwaga zostanie poświęcona odpowiedzi na pierwsze trzy spośród dziesięciu wskazanych powyżej pytań badawczych. Odpowiedź na te pytania jest poprzedzona wprowadzeniem do problematyki związanej z pracami i dyskusjami nad kodeksem etyki nauczyciela w Polsce.

Prace i dyskusje nad kodeksem etyki nauczyciela. Na potrzeby prowadzonych tutaj rozważań warto przyjąć, że kodeks etyki zawodu nauczyciela niejako z założenia odnosi się do moralności zawodowej nauczyciela, a wraz z tym do określonych sposobów postępowania lub czynów i podciąga je pod taką lub inną kategorię deontologiczną. Kodeks tego rodzaju orzeka o specyfice zawodu nauczyciela w postaci uporządkowanego zestawu obowiązujących norm – zakazów, nakazów i zaleceń oraz ma skłaniać nauczycieli do wzorcowego wypełniania obowiązków zawodowych i przyczyniać się do zapewnienia im prestiżu w społeczeństwie.

W Polsce, głównie dzięki wysiłkom profesora Mikołaja Kozakiewicza podjętym już w 1966 roku bezpośrednio po konferencji UNESCO na temat edukacji i jej rozwoju, w tym na temat statusu nauczycieli, wszczęto dyskusję nad kodyfikacją etyki zawodu nauczyciela. Z początkiem lat siedemdziesiątych XX wieku zaczęły pojawiać się doniesienia z badań poświęcone problematyce etycznej zawodu nauczycielskiego. Jednym z pierwszych przykładów w tym zakresie była książka pod redakcją Adama Sarapaty pt. *Etyka zawodowa*⁵. Znalazły się w niej teksty Helidora Muszyńskiego pt. *U podstaw etyki zawodowej nauczyciela* oraz Mikołaja Kozakiewicza – *Z problemów etyki zawodowej nauczyciela*, w których obok innych zagadnień został także poruszony problem kodyfikacji norm moralnych nauczyciela. Prace nad kodeksem etyki nauczyciela miały zmierzać do tego, aby był on ważnym i niezbędnym dokumentem regulującym pracę nauczyciela.

W roku 1974 Zofia Chomczyk podjęła zamysł utworzenia w Polsce izb nauczycielskich, które byłyby zaczątkiem budowania nowej jakości opartej na etosie zawodowym stanu nauczycielskiego – nie do końca efektywnie. Nauczyciele, w przeciwieństwie do lekarzy, pielęgniarek czy prawników nie wybili się na swego rodzaju niezależność od organów państwa, od działań biurokratyczno-urzędniczych, na praktycznie realizowaną jurysdykcję środowiskową. Sama idea samorządu zawodowego (ang. *professional self government*), materializowana przecież w postaci

⁵ Zob. A. Sarapata, *Etyka zawodowa*, KiW, Warszawa 1971.

izb nauczycielskich – pozostaje wciąż w naszym kraju niedoścignionym, przynajmniej w niektórych kręgach, mitem.

Należy podkreślić za Zofią Chomczyk⁶, iż szeroko zakrojone prace nad kodeksem etyki zawodu nauczyciela były prowadzone w Krajowym Zespole ds. Izby Nauczycielskiej początkowo przy NSZZ „Solidarność”, a od 24 lutego 1994 r. w ramach zarejestrowanego już Polskiego Towarzystwa Nauczycieli. Efektem było przyjęcie w maju 1995 r. tekstu kodeksu, który miał obowiązywać wszystkich członków Stowarzyszenia⁷.

Dyskusja nad kodeksem etycznym nauczycieli nabrała szczególnego ożywienia w drugiej połowie lat osiemdziesiątych XX wieku. Zarząd Główny Nauczycielstwa Polskiego zorganizował w kwietniu 1986 roku konferencję na temat *Etyka zawodu nauczycielskiego*. Natomiast Mikołaj Kozakiewicz opracował Projekt Kodeksu Etycznego Nauczyciela PRL, w którym przedstawił obowiązki moralne nauczyciela wobec wychowanków i uczniów, obowiązki moralne nauczyciela względem społeczeństwa i obowiązki moralne nauczyciela względem swojej grupy zawodowej. Z przygotowanego projektu było widać, że nauczyciel PRL miał być niejako bezgranicznie oddany ideałom socjalizmu. Projekt ten nie wszedł w życie.

W 1995 roku Polskie Towarzystwo Nauczycieli opracowało Kodeks Etyki Nauczycielskiej, który jak dotychczas jednak nie został upowszechniony wśród nauczycieli. Sam kodeks składa się z preambuły, przyrzeczenia nauczycielskiego oraz z dwóch działów: a) *Zasady ogólne etyki nauczycielskiej* i b) *Zasady szczegółowe etyki nauczycielskiej*. Drugi z wyróżnionych działów uszczegółowiony jest w rozdziałach: *Nauczyciel wobec ucznia*, *Nauczyciel wobec pracowników oświaty*, *Nauczyciel wobec swoich praw i obowiązków*, *Nauczyciel wobec nauki* oraz *Nauczyciel a społeczeństwo*, co w dość skrótowym wymiarze pokazuje spory zakres i szczegółowość rozwiązań zawartych w 66 zasadach.

Dokument stał się podstawą dyskusji wśród nauczycieli, ale także w środowisku naukowym. Spotkał się jednocześnie z ostrą krytyką ze strony różnych podmiotów. I tak, nauczycielskie związki zawodowe nie zaakceptowały kodeksu, gdyż poczuły się zagrożone w swojej monopolistycznej pozycji „reprezentantów interesów nauczycieli”, zaś administracja państwowa i samorządowa, z powodu sporej wówczas aktywności strajkowej izby środowiska medycznego, obawiała się powstania kolejnego podmiotu, który wystąpi z roszczeniami wobec konstytucyjnych organów państwa. Kodeks pozostał więc li tylko na papierze (choć dziś funkcjonuje także w wersji elektronicznej) i bywa od czasu do czasu punktem odniesienia czy to w publikacjach naukowych, czy w podejmowanych tu i ówdzie próbach wzniecenia na nowo dyskusji o etyce zawodu, także nauczyciela.

O ile zarówno cały kodeks, jak i poszczególne ujęte w nim zasady to interesujące opracowanie, tym bardziej że w jego tworzeniu uczestniczyło wielu praktyków, także

⁶ Z. Chomczyk, *Kodeks etyki nauczycielskiej*, (w:) *Encyklopedia XXI wieku*, t. II, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 631.

⁷ *Kodeks Etyki Nauczycielskiej*, Polskie Towarzystwo Nauczycieli, Warszawa 1995, s. 3.

ze środowiska osób duchownych, a swoją recenzją lub radą wspierali ich luminarze polskiej pedagogiki, prawa lub polityki⁸, o tyle całe założenie oparte zostało na dość – należy to wyraźnie zaznaczyć – prostodusznej przesłance, że wszyscy nauczyciele – prawie 700 tys. osób⁹ – ochoczo i bez protestów podda się jego jurysdykcji i pozostaną mu wierni przez całe życie zawodowe¹⁰.

Dość znaczącą próbę wznowienia dyskusji o etyce zawodu nauczyciela, tym razem ze strony związku zawodowego – Związku Nauczycielstwa Polskiego – są działania zogniskowane na zbudowaniu klimatu do poważnego zastanowienia się nad wartościami uznawanymi za *sine qua non* w tym zawodzie. Dorota Obidniak i Tomasz Sobierajski, redaktorzy tomu *Etyka dla nauczycieli*, proponują odejść od pojęcia „kodeks”, zastępując go deklaracją etyki nauczyciela. Autorzy nawiązują w ten sposób do różnych znaczących dla społeczności międzynarodowej dokumentów¹¹. Redaktorzy zamieścili w swoim tomie dokument zatytułowany: *Deklaracja etyki nauczyciela. Projekt*¹², co w kontekście wcześniej omówionego materiału dość znacząco różnicuje tę propozycję od poprzedniej. Ze względów językowych taka przebudowa niewiele zmienia, gdyż w jednym i drugim przypadku jest to zaledwie przerzucanie się niezupełnie poprawnie użytymi terminami, a przecież niezależnie od warstwy językowej oba dokumenty mają charakter jedynie postulatywny. W wymiarze racjonalnym niewiele więc wnoszą, ale w warstwie emocjonalnej mogą mieć istotne znaczenie dla środowiska. Niemniej warto odnotować te i inne nieomówione tu próby jako imperatyw wyjścia poza ograniczenia zewnętrzne wobec postaw i działań nauczycieli do próby uformowania nauczyciela etycznego¹³.

W projekcie *Deklaracji etyki nauczyciela* możemy znaleźć szereg uregulowań, wskazań, jak należy postępować, będąc nauczycielem. I tak, pojawiają się tam normy ogólne dotyczące zawodu nauczyciela oraz normy odnoszące się do godności zawodowej, solidarności i prestiżu zawodu, relacji z władzami, relacji z rodzicami oraz relacji z uczniami i uczennicami. W sumie wyodrębniono 26 norm, które ujmowane razem mają służyć namysłowi i refleksji nauczyciela nad sobą i wykonywaną przez

⁸ *Kodeks Etyki Nauczycielskiej ...* op. cit., s. 21.

⁹ Według danych SIO z 30 września 2017 roku w szkołach i placówkach systemu edukacji w Polsce w pełnym i niepełnym wymiarze zatrudnionych było 694 967 nauczycieli. Nauczyciele stanowią zatem około 1,8% całej populacji Polaków, a 2,7% ludności zawodowo czynnej. Można więc przyjąć, że prawie trzech na 100 pracujących to nauczyciele zatrudnieni w oficjalnym systemie edukacji. Najwięcej nauczycieli zatrudnionych było w woj. mazowieckim – 107,5 tys., a najmniej na Opolszczyźnie – 16,7 tys., czyli 6 razy mniej. Ale te dysproporcje wynikają z liczebności mieszkańców w województwach.

¹⁰ Jak w praktyce wyglądają te kwestie, dowodzą działania rzeczników dyscyplinarnych, komisji dyscyplinarnych i sądów, o czym jest mowa w książce J. Madalińskiej-Michalak, A.M. Kaniowskiego, *Etyka zawodu nauczyciela*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2018, w druku.

¹¹ Zob.: Powszechna Deklaracja Praw Człowieka uchwalona przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych 10 grudnia 1948 r. w Paryżu.

¹² *Deklaracja etyki nauczyciela. Projekt*, (w:) *Etyka dla nauczycieli*. Seria: *Czytanki dla nauczycieli*, red. D. Obidniak, T. Sobierajski, Związek Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 2015.

¹³ Zob. J. Madalińska-Michalak, A.J. Jeżowski, S. Więśław, *Etyka w systemie edukacji w Polsce*, Wolters Kluwer, Warszawa 2017, s. 184.

niego pracą. Warto zauważyć, że gdyby te zapisy były częścią projektu aktu prawnego należałoby zapytać o słowniczek wyjaśniający choćby takie terminy użyte w normach, jak „rzetelny”, „solidarność zawodowa”, „wiedza”, „postęp”, „prawda naukowa” czy „prawdomówność”. Życie społeczne, także polityczne, niesie coraz to nowe doświadczenie, że nie wszyscy, nie zawsze i nie w każdym miejscu tak samo rozumiemy przywołane terminy. Wymagają one więc zdefiniowania, dookreślenia, sprecyzowania, w przeciwnym razie trzeba będzie powołać sądy lub komisje rozjemcze lub arbitrażowe do rozstrzygania jednostkowych wątpliwości zwłaszcza w sytuacji, gdyby kodeks lub deklaracja etyki nauczyciela stała się dokumentem prawnym.

Metoda badań oraz dobór próby i charakterystyka osób badanych. Relacjonowane badania mają charakter badań diagnostycznych, z położeniem nacisku na badania sondażowe¹⁴. Jako technikę badawczą zastosowano ankietę on-line. Jednym z organizacyjnych priorytetów dotyczących realizacji badań z wykorzystaniem ankiety on-line było niezakłócanie rytmu funkcjonowania szkoły, pracy nauczycieli i niezabieranie nauczycielom więcej czasu, niż było to konieczne. W związku z tym w trakcie konstrukcji ankiety starano się, aby ankieta nie była zbyt obszerna. Narzędziem badawczym był zaprojektowany specjalnie na potrzeby badań autorski kwestionariusz ankiety „Kodeks etyki zawodu nauczyciela”, który został poddany standaryzacji. W kwestionariuszu zastosowano 7-punktową wersję skali Likerta w celu zwiększenia dokładności pomiaru. W kwestionariuszu znalazły się także pytania skonstruowane w formie otwartej – respondenci byli proszeni o sformułowanie własnej odpowiedzi, mieli oni zatem możliwość podzielenia się swoimi przemyśleniami, doświadczeniami na podejmowane w badaniu tematy w swobodnej wypowiedzi.

Prezentowane badania miały charakter ogólnopolski i zostały przeprowadzone w lutym 2016 r. Badaniem objęto nauczycieli ze wszystkich typów szkół. Listy z zaproszeniem do udziału w badaniach wysłano na adresy e-mailowe szkół podstawowych, gimnazjów, szkół ponadgimnazjalnych (zarówno samodzielnych, jak i funkcjonujących w zespołach). W badaniu wykorzystano bazę wszystkich adresów e-mailowych opublikowanych przez MEN w Rejestrze Szkół i Placówek Oświatowych. W sumie wysłano listy do 25 131 szkół w Polsce. Listy te były wysłane od 6 do 8 lutego 2016 r. Badanie miało charakter dobrowolny, bez wynagrodzenia. W badaniach zadbano o ich aspekt etyczny – wszystkie uzyskane dane są traktowane jako poufne i badanym zapewniono anonimowość.

Badania zostały zarekomendowane przez ministra edukacji narodowej pismem kierowanym do kuratorów oświaty w Polsce 16 października 2015 roku. Minister zwrócił się do kuratorów z prośbą o przekazanie informacji o realizowanym projekcie dyrektorom szkół oraz zachęcał szkoły do współpracy z osobami realizującymi projekt. Rekomendacja, jak wskazały odpowiedzi respondentów na pytanie o ich motywacje

¹⁴ E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, tłum. W. Betkiewicz, M. Bucholc, P. Gadomski, J. Haman, A. Jasiewicz-Betkiewicz, A. Kloskowska-Dudzińska, M. Kowalski, M. Mozga, PWN, Warszawa 2004, s. 267–307.

w zakresie udziału w badaniach, okazała się wraz z podejmowaną w badaniach problematyką i czasem potrzebnym na wypełnienie kwestionariusza, jednym z istotnych czynników motywujących nauczycieli do udziału w badaniach. W sumie odsetek zwrotów ankiet był zaskakująco wysoki – otóż w badaniach wzięło udział ponad 40% osób, do których skierowano ankiety.

W odpowiedzi na skierowane do nauczycieli zaproszenie do udziału w badaniach uzyskano w sumie 2780 kwestionariuszy ankiet, które poddano kontroli pod względem kompletności. Do dalszych analiz pozostawiono 2538 ankiet. Dane uzyskane na podstawie zakwalifikowanych do badań wypełnionych kwestionariuszy zostały poddane ilościowej analizie statystycznej i jakościowej interpretacji.

Uzyskane dane pokazują, że w badanej grupie było 2172 kobiet (85,6%) i 366 (14,4%) mężczyzn. W badaniu dominowali nauczyciele w przedziale wieku 41–50 lat (38,9%) oraz 31–40 lat (28,8%). Najmłodsza grupa badanych – w wieku 20–30 lat stanowiła 5,9% ogółu badanych, zaś najstarsza grupa – badani w wieku 61 i więcej lat stanowili 3,5% ogółu badanych. Badani nauczyciele dowodzą swoim wykształceniem, że polscy nauczyciele, przynajmniej w wymiarze formalnym, są bardzo dobrze przygotowani do pracy zawodowej. W grupie badanej aż 96,5% nauczycieli posiadało wykształcenie wyższe magisterskie i 2,04% legitymowało się doktoratem. Tylko 1,46% posiadało wykształcenie na poziomie licencjata.

Jeśli pod uwagę weźmiemy staż pracy pedagogicznej badanych, to w badaniach w zdecydowanej większości wzięli udział nauczyciele ze stażem 19–30 lat (42,0%) i 7–18 lat (34,5%). Udział nauczycieli ze stażem pracy do 6 lat w ogólnej grupie badanych wynosił 8,5% (w tym 3,4 % nauczycieli na starcie – do 3 lat pracy w zawodzie nauczyciela). Warto też odnotować, że w badaniu wzięli udział nauczyciele, których staż pracy kształtował się od 31–40 lat (14,7%) i powyżej 41 lat (0,3%). W tej grupie badanych byli nauczyciele, którzy w myśl nieobowiązujących rozwiązań prawnych kilkanaście lat temu mogli już być lub wręcz byłiby nauczycielskimi emerytami.

W badaniu dominowała grupa nauczycieli dyplomowanych (71,1%) oraz nauczycieli mianowanych (18,2%). W badaniu wzięło udział także 8,2% nauczycieli kontraktowych i 1,93% nauczycieli stażystów. Tylko 0,5% procent z badanej grupy nauczycieli nie miało stopnia awansu, co bez wątpienia bywa sytuacją odosobnioną – nauczyciel spełniający warunki zatrudniania w momencie podjęcia pracy po raz pierwszy w szkole staje się stażystą. A to oznacza, że 11 osób nie spełniało tego warunku.

Na podstawie uzyskanych danych można także stwierdzić, że w badaniu w sumie wzięli udział nauczyciele z 1187 szkół podstawowych, z 542 gimnazjów, z 670 szkół ponadgimnazjalnych oraz ze 130 pozostałych typów szkół (np. policealnych). Zdecydowana większość badanych nauczycieli etyki pracowała w szkołach publicznych. Nauczyciele ze szkół niepublicznych stanowili tylko 4% ogółu uczestniczących w badaniu. Dane pokazują, że największą grupę wśród badanych stanowili humaniści (943 osoby – 37,1%), dalej nauczyciele przedmiotów przyrodniczych (643) i edukacji wczesnoszkolnej (16,5%). W badanej grupie dominowali nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących (85,9%). W badanej grupie tylko 6,6% stanowili nauczyciele uczący

przedmiotów zawodowych oraz 7,5% nauczyciele nietablicowi (pedagog szkolny, psycholog, bibliotekarz i in.).

Wyniki badań. Potrzeba wprowadzenia w życie kodeksu etyki zawodu nauczyciela. Badania pokazały, że nauczyciele raczej w umiarkowanym stopniu odczuwają potrzebę posiadania takiego dokumentu, jakim jest powszechnie obowiązujący kodeks etyki zawodu nauczyciela: 60,1% ogółu badanych wypowiedziało się za kodeksem i jednocześnie 53,7% badanych stwierdziło, że kodeks jest potrzebny, gdyż nie jest tak, że wszelkie sprawy dotyczące etyki zawodu nauczyciela regulują przepisy ustawy Karta Nauczyciela¹⁵.

Badani udzielali często zróżnicowanych odpowiedzi uwarunkowanych wielkością miejscowości, w której funkcjonowali, wiekiem samych badanych, ich płcią i wykształceniem, czy faktem, że pracują w szkole publicznej lub nie. I tak, na przykład największymi zwolennikami kodeksu okazali się nauczyciele w wieku od 40 do 59 lat, nieco za nimi pozostawali ci w przedziale 30–39 lat. Natomiast nauczyciele do 30 roku życia i po 60. roku życia mieli z reguły dość krytyczne podejście do samego zamysłu.

Formalne (prawne) umocowanie kodeksu etyki nauczyciela. Mimo iż nauczyciele w umiarkowanej większości uważają (60,1% ogółu badanych), jak wspomniano powyżej, że potrzebny jest powszechnie obowiązujący kodeks etyki nauczyciela, to trudno rozstrzygnąć, czego tak naprawdę oczekują nauczyciele, jeśli chodzi o formalne (prawne) umocowanie kodeksu etyki nauczyciela. Bo gdy zapytano ich wprost o niektóre kwestie, to odpowiedzi padały różne. I tak, ze stwierdzeniem:

- *Kodeks etyki nauczyciela powinien być uchwalony przez sejm* – zgodziło się tylko 31,1% nauczycieli i jest to najniższy wynik w tym badaniu, sugerujący, że nauczyciele niechętni są jakimkolwiek „odgórnym” ingerencjom w tym obszarze;
- *Kodeks etyki nauczyciela powinien być uchwalony przez nauczycielskie związki zawodowe* – z tym stwierdzeniem zgodziło się 48,0% nauczycieli, co koresponduje z poprzednią wypowiedzią, a zaufanie do związków zawodowych poniżej 50% też sygnalizuje zachodzące w tym środowisku przemiany;
- *Kodeks etyki nauczyciela powinien być uchwalony przez nauczycieli w powszechnym ogólnopolskim referendum* – zyskał akceptację wśród 56,9% ankietowanych, ale i ten wynik jest sygnałem o wewnętrznych problemach środowiska, które

¹⁵ Wynik ten jednak zdecydowanie odbiega od wyniku, jaki uzyskał w swoich badaniach w roku 1995 Stefan Pikus. Autor skierował do grupy 200 nauczycieli pracujących w szkołach na terenie ówczesnego województwa śląskiego pytanie: „Czy Pani(a) zdaniem nauczycielom potrzebny jest kodeks etyczny? Proszę uzasadnić swoje stanowisko w tej sprawie”. W badaniach tych tylko 3 nauczycieli opowiedziało się za potrzebą wdrożenia w życie takiego kodeksu. Według badanych kodeks nie jest nauczycielom potrzebny, gdyż byłby jeszcze jedną nieskuteczną formą kontroli nauczycieli i nie doprowadziłby do żadnych pozytywnych zmian. Szerzej na ten temat zob. S. Pikus, *Etyka nauczycielska jako problem*, (w:) *Etyka zawodu nauczyciela. Nauczanie etyki*, red. K. Kaszyński, L. Żak-Łapińska, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Zielonej Górze, Zielona Góra 1995, s. 12.

odrzuca ingerencję „czynników zewnętrznych”, ale nie znajduje w sobie przyzwolenia na działania strictly demokratyczne.

Skuteczność kodeksu etyki nauczyciela. W badaniu przedmiotem zainteresowania uczyniono także opinie nauczycieli na temat potencjalnej skuteczności kodeksu etyki nauczyciela w zakresie regulowania postaw i zachowań etycznych nauczycieli oraz od czego uzależniają tę skuteczność? Wyniki badań pokazały, że 62,9% nauczycieli jest przekonanych, iż *zasady, które będą zawarte w kodeksie etyki nauczyciela i tak nie będą przekładalne na realia życia/pracy nauczyciela.*

Nauczyciele uważają także, że wprowadzenie powszechnie obowiązującego kodeksu etyki zawodu nauczyciela:

- *przyczyni się do pogłębienia refleksji etycznej nauczycieli* (67,6% respondentów opowiadało się za tym stwierdzeniem, w tym ... w zdecydowanym stopniu ...),
- *może stanowić jeden z ważnych elementów wspierających, pomocniczych w konstruowaniu własnego (wewnętrznego) kodeksu etycznego nauczyciela* (70,4% respondentów zgodziło się z tym stwierdzeniem),
- *pozwoli na porządkujące podejście do całokształtu wymiaru moralnego profesji nauczycielskiej* (70,7% respondentów zgodziło się z tym stwierdzeniem),
- *może dostarczyć jasnych sformułowań mówiących o postępowaniu w sytuacjach trudnych, niejednoznacznych, wątpliwych* (74,4% ankietowanych zgodziło się z tym stwierdzeniem).

Jednocześnie aż 92,0% badanych ma świadomość, że *kodeks etyki nauczyciela nie zastąpi świadomości moralnej nauczyciela.* Co więcej, 92,4% tej grupy twierdzi też, iż *kodeks etyki nauczyciela nie zastąpi wrażliwości moralnej nauczyciela,* a 93,0% respondentów zgadza się ze stwierdzeniem, że *kodeks etyki nauczyciela nie zdejmie z nauczyciela odpowiedzialności za jego postawę i postępowanie.*

Uwagi końcowe i wnioski. Uzyskane wyniki badań pokazały, że postawa nauczycieli wobec pomysłu wprowadzenia w tym środowisku zawodowym kodeksu etyki jeszcze się nie w pełni się wykrystalizowała. Nauczyciele nie mają w sobie ani woli, ani potrzeby, ani determinacji wzięcia swoich spraw w swoje ręce. Tylko 6 na 10 ankietowanych opowiedziało się za potrzebą wprowadzenia kodeksu. Podobna liczba opowiedziała za uchwaleniem kodeksu przez wszystkich nauczycieli w powszechnym referendum, choć pewnie trudno wyobrazić sobie organizację takiego przedsięwzięcia. Jednocześnie podobna grupa powątpiewa, czy przyjęcie kodeksu cokolwiek zmieni, skoro „zasady, które będą w kodeksie etyki nauczyciela i tak nie będą przekładalne na jego realia życia/pracy”.

Czytając wypowiedzi nauczycieli na temat potrzeby wprowadzenia w życie kodeksu etyki zawodu nauczyciela¹⁶, trudno oprzeć się wrażeniu ich pogodzenia się z pewnym

¹⁶ Omówienie tych wypowiedzi znajduje się w książce J. Madalińska-Michalak, A. M. Kaniowski, *Etyka zawodu nauczyciela*, w druku.

status quo: państwo zatrudnia, wynagradza, ustala prawo, sprawuje orzecznictwo dyscyplinarne, w sumie więc nie ma potrzeby kwestionowania obowiązujących rozwiązań.

Warto zauważyć, że licząca około tysiąca osób grupa rzeczników patentowych (zawód powstał 13 grudnia 1918 roku) zorganizowana jest w samorząd zawodowy i korzysta z prerogatyw z tego wynikających, na przykład uchwała zasady etyki członka korporacji. Posiada też rzecznika dyscyplinarnego i sąd dyscyplinarny, którego orzeczenia honorowane są z mocy prawa przez członków, ale i organy państwa, w tym sądy¹⁷. Siedemset razy większa grupa nauczycieli, mimo spełniania warunków takich, jak wymagane wykształcenie wyższe, a zawód jest zawodem zaufania publicznego¹⁸, nie jest tak zorganizowana, jak chociażby przywołana grupa rzeczników patentowych. Można domniemywać wielu przyczyn takiego stanu rzeczy. W wielu państwach nauczyciele klasyfikowani są jak urzędnicy publiczni, w polskiej tradycji raczej trudno znaleźć wspominki o organizowaniu się nauczycielstwa w gildie, konfraternie lub cechy, choć przecież nauczyciele, belfrzy, bakałarze czy preceptorzy funkcjonowali od wieków w przestrzeni publicznej.

Środowisko nauczycieli jest na ogół bardzo konserwatywne, jeśli chodzi o trwanie przy znanych rozwiązaniach. Być może jest to wynikiem zmęczenia permanentnymi zmianami, zwanymi często reformami, cyklicznie nawiedzającymi szkołę. Stąd zapewne większość respondentów wolałaby trwać przy Karcie Nauczyciela (mimo wielu w niej zmian jest najstarszym aktem prawnym obowiązującym w edukacji) i niechętnie odnosi się do postulowanego kodeksu etycznego jako pomysłu na coś, co jest obce, niezrozumiałe i być może zaowocuje przykrymi obowiązkami, a nawet sankcjami. Jest to dość racjonalne podejście do zmiany, co dla jej rzeczników rodzi konieczność uwzględnienia tej okoliczności.

Mając świadomość ograniczeń, a jednocześnie chcąc wyzwolić w nauczycielach nie tylko indywidualną, ale i społeczną odpowiedzialność za jakość etyczną ich pracy, potrzeba jest uświadomienia im pożytków płynących ze zorganizowania się w samorząd zawodowy.

O oporze administracji państwowej już wspomniano, wydaje się, że także członkowie związków zawodowych nie będą zachwyceni inicjatywą, choć przecież obie formacje mogłyby funkcjonować komplementarnie z pożytkiem dla środowiska. Potrzebna jest jeszcze wola parlamentu, aby w drodze ustawy stworzyć nową jakość – samorząd zawodowy nauczycieli wyposażony w uprawnienie do przyjęcia kodeksu etycznego środowiska ze wszelkimi prawnymi tego konsekwencjami. W innych warunkach, nawet przyjęty przez wszystkich nauczycieli kodeks etyczny, będzie jedynie deklaracją nierodzącą – poza wymiarem moralnym – żadnych konsekwencji wobec osób

¹⁷ Patrz: Ustawa z dnia 11 kwietnia 2001 r. o rzecznikach patentowych (DzU z 2001 r. nr 49 poz. 509).

¹⁸ Na przykład w Mazowieckim Forum Samorządów Zawodów Zaufania Publicznego skupieni są adwokaci, aptekarze, architekci, biegli rewidenty, doradcy podatkowi, diagnosty laboratoryjni, inżynierowie budownictwa, komornicy, kuratorzy sądowi, lekarze i lekarze dentyści, lekarze weterynarii, notariusze, pielęgniarki i położne, psychologowie, radcy prawni, rzecznicy patentowi i urbaniści; <http://www.zawodyzaufaniapublicznego.pl/o-nas/>, dostęp: 24.09.2018.

sprzeniewierających się zawartym w nim zasadom. W sytuacjach ekstremalnych kara wymierzona przez sąd koleżeński ma istotnie inny wymiar od kary wymierzonej przez komisję dyscyplinarną wojewody, czyli urzędnika państwowego. Aby jednak tak się stało, nauczyciele muszą chcieć i wiedzieć, jakie są ich możliwości działania. Ważną rolę w drodze do rzeczywistego profesjonalizmu nauczycieli, do wzmocnienia zawodu nauczyciela¹⁹ odgrywać powinna zarówno edukacja prawna, jak i edukacja etyczna nauczycieli. Edukacja tego rodzaju powinna mieć miejsce zarówno w toku studiów wyższych, w trakcie zdobywania kwalifikacji zawodowych, jak i w procesie wejścia nauczycieli do zawodu i ich dalszego doskonalenia zawodowego.

Bibliografia

1. Babbie E. (2004), *Badania społeczne w praktyce*, tłum. W. Betkiewicz, M. Bucholc, P. Gadowski, J. Haman, A. Jasiewicz-Betkiewicz, A. Kloskowska-Dudzińska, M. Kowalski, M. Mozga, PWN, Warszawa.
2. Banach Cz. (2000), *Etos i kultura pedagogiczna nauczyciela i szkoły*, (w:) *Etos edukacji w XXI wieku*, red. I. Wojnar, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, Elipsa, Warszawa.
3. Chomczyk Z. (2003), *Kodeks etyki nauczycielskiej*, (w:) *Encyklopedia XXI wieku*, t. II, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
4. *Deklaracja etyki nauczyciela. Projekt* (2015), (w:) *Etyka dla nauczycieli*. Seria: *Czytanki dla nauczycieli*, red. D. Obidniak, T. Sobierajski, Związek Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa.
5. *Kodeks Etyki Nauczycielskiej*, Polskie Towarzystwo Nauczycieli, Warszawa 1995.
6. *Kodeks Etyczny Ogólnopolskiego Stowarzyszenia Kadry Kierowniczej Oświaty* <http://oskko.edu.pl/strony/strona4.html>. [dostęp 10.10.2017].
7. Madalińska-Michalak J. (2018), *Wzmacnianie pozycji nauczyciela. Wspólnotowórcza rola wartości*, referat plenarny wygłoszony w trakcie Ogólnopolskiej konferencji naukowej: „Pedagogika i dialog. Ku zaufaniu i wspólnotowości”, Poznań, 4–5 czerwca 2018 r. Organizator: Oddział Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu
8. Madalińska-Michalak J., Jeżowski A., Więśław S. (2017), *Etyka w systemie edukacji w Polsce*, Wolters Kluwer, Warszawa.
9. Madalińska-Michalak J., Kaniowski A.M. (2018), *Etyka zawodu nauczyciela*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, w druku.
10. Pikus S. (1995), *Etyka nauczycielska jako problem*, (w:) *Etyka zawodu nauczyciela. Nauczanie etyki*, red. K. Kaszyński, L. Żak-Łapińska, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Zielonej Górze, Zielona Góra.
11. Sarapata A. (1971), *Etyka zawodowa*, KiW, Warszawa.

Prof. dr hab. Joanna MADALIŃSKA-MICHALAK – Uniwersytet Warszawski

¹⁹ Zob. J. Madalińska-Michalak, *Wzmacnianie pozycji nauczyciela. Wspólnotowórcza rola wartości*, referat plenarny wygłoszony w trakcie Ogólnopolskiej konferencji naukowej: „Pedagogika i dialog. Ku zaufaniu i wspólnotowości”, która odbyła się w Poznaniu w dniach 4–5 czerwca 2018 r. Organizator: Oddział Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu.

Wybrane aspekty wkraczania w dorosłość młodych osób z niepełnosprawnościami

Selected aspects of entering adulthood
by adolescents with disabilities

Słowa klucze: niepełnosprawność, dorosłość, edukacja, wsparcie, aktywność zawodowa.

Key words: disability, adulthood, education, support, professional activity.

Abstract: The purpose of the publication is to present selected aspects of adult life in people with disabilities. Young adults, verifies their plans and goals and tries to fulfill the life tasks typical of this stage in a satisfactory manner. In specific situations (such as disability), meeting these challenges can be difficult: the process of becoming independent and taking up work may face a number of internal and external difficulties. The article refers to the four models of Marin Sińczuch's gaining independence.

Wkraczanie w dorosłość – uwarunkowania społeczne. W ostatnich latach coraz częściej poruszana jest tematyka usamodzielniania się osób z niepełnosprawnością. Problem aktywizacji społecznej i zawodowej młodych osób niepełnosprawnych jest bardzo złożony. Często myśląc o problemie aktywizacji osób z niepełnosprawnościami, koncentrujemy się na różnorodnych barierach, stereotypach, aspektach kulturowych lub technicznych związanych z aktywnością społeczną, edukacyjną i zawodową osób niepełnosprawnych. Występowanie wspomnianych trudności jest oczywiście prawdą, jednocześnie nie można pomijać uwarunkowań systemowych i psychologicznych w procesie wspierania osób z niepełnosprawnością wkraczających w dorosłe życie.

W przypadku młodych osób dorosłość to bardzo ważny etap w życiu. Dorosłość bywa różnie postrzegana – przez jednych jako oczywisty, naturalny etap rozwojowy następujący po adolescencji, w który wkraczamy z racji wieku; przez innych jako stadium życiowe, które wiąże się z odpowiedzialnością, możliwością wpływu i wyboru na to, jak dorosłe życie będzie wyglądać. Wkraczając we wczesną dorosłość, osoba po raz pierwszy w życiu jest w pełni odpowiedzialna za każdą swoją decyzję i to tylko od niej będzie zależało, jaką drogę wybierze. Podejmowanie ważkich życiowych decyzji odnośnie do aktywności zawodowej, relacji społecznych jest tym łatwiejsze, im dojrzalsza

tożsamość, bo taka osoba zyskuje zaufanie do siebie samej, jej perspektywa życiowa jest stabilna i koherentna. „U człowieka dorosłego poczucie tożsamości regulowane jest przede wszystkim poprzez związek z wartościami”¹. Spójne decyzje i zobowiązania życiowe zazwyczaj wynikają z wartości obranych przez młodego dorosłego. Dlatego Anna Brzezińska (2013) nawet w zadaniach rozwojowych wczesnej dorosłości podkreśla znaczenie dojrzewania tożsamości oraz rozwoju etyczności, wrażliwości i moralności. Brzezińska wymienia następujące zadania rozwojowe: stabilizacja własnej tożsamości, nawiązanie głębokich, satysfakcjonujących związków interpersonalnych, pogłębienie dziedzin aktywności: praca, nauka, zainteresowania, rozpoczęcie i ustabilizowanie kariery zawodowej, wrażliwość etyczna, moralna oraz uwrażliwienie na innych². Barbara Harwas-Napierała (2012) dodaje: wybór partnera życiowego, założenie rodziny, wychowanie dzieci, przyjęcie odpowiedzialności obywatelskiej znalezienie pokrewnej grupy społecznej³. Współcześnie, w kontekście przemian o charakterze cywilizacyjno-kulturowym społeczeństw silnie rozwiniętych coraz trudniej jest określić jednoznacznie moment przekroczenia progu dorosłości przez młodzież – coraz częściej obserwujemy zjawisko przesuwania w czasie ról i zadań podejmowanych przez młodych ludzi. Kiedyś wchodzenie w dorosłość dokonywało się w wymiarze powszechnym i za sprawą silnie rozbudowanego rytuału: młodzież kończyła szkołę, szła do pracy, wchodziła w związek małżeński, rodziła i wychowywała dzieci. Upraszczając, można powiedzieć, że przez te minione stulecia dokonywał się proces odchodzenia od rytualnej formy wchodzenia w dorosłość. Owocuje to współcześnie narastającym kryzysem ról i zadań rozwojowych, wydłużaniem moratorium psychospołecznego oraz rozmyciem progu dorosłości⁴. Zanika dotychczasowa jednoznaczność kryteriów, których spełnienie oznaczałoby definitywną przynależność do świata dorosłych. Młodzi ludzie coraz później decydują się na podejmowanie zadań i ról wynikających z dorosłości takich jak zawieranie związków małżeńskich, rodzicielstwo czy podejmowanie stałej pracy zawodowej. Granica wiekowa między okresem adolescencji a wczesną dorosłością nieustannie przesuwa się w kierunku trzydziestego roku życia.

Sytuację szczególnie trudną pod względem fizycznym, psychicznym i społecznym doświadczają osoby z niepełnosprawnościami. Stanisław Kowalik (1999) rozpatruje sprawność na trzech poziomach funkcjonowania człowieka: jako zdolność całego organizmu lub poszczególnych jego układów (względnie narządów) do wypełniania właściwych im funkcji, po drugie jako sprawność psychologiczną oznaczającą zdolność do samodzielnego organizowania własnego działania, umożliwiającego jednostce

¹ K. Przyszczypkowski, *Strategie kształcenia dorosłych*, (w:) *Zmiana społeczna a kompetencje edukacyjne dorosłych*, red. K. Przyszczypkowski, E. Solarczyk-Ambrozik, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1995, s. 64.

² A. Brzezińska, *Psychologiczne portrety człowieka*, Wydawnictwo GWP, Gdańsk 2013, s. 427.

³ B. Harwas-Napierała, *Dorosłość jako spełnienie. Drogi i zagrożenia rozwoju człowieka w okresie dorosłości*, Wydawnictwo Libron, Kraków 2012, s. 56–57.

⁴ J.J. Arnett, *Adolescence and Emerging Adulthood: A Cultural Approach*, Pearson Education, New Jersey, 2007.

zaspokojenie potrzeb i wywiązywanie się ze społecznie narzucanych zadań oraz jako sprawność społeczną grupy, do której należy dana jednostka. Pełna sprawność może tu oznaczać dwa stany, w jakich będzie znajdował się człowiek. Pierwszy z nich dotyczy sprawności w aspekcie trzech poziomów funkcjonowania człowieka (biologicznego, psychologicznego i społecznego). Natomiast druga perspektywa dotyczy wypełniania funkcji, zadań i celów wyznaczanych na poszczególnych etapach życia człowieka⁵. Młody dorosły posiadający określone ograniczenia, wkraczając w samodzielne życie – doświadcza szczególnie trudnej sytuacji. Jego niepełna sprawność w pierwszym obszarze może rzutować na drugi i trzeci poziom. Młody człowiek, poza ograniczeniami wynikającymi z samej niepełnosprawności, musi borykać się z problemami natury psychologicznej, egzystencjalnej oraz społecznej. Tym trudniejsza jest akceptacja siebie, wybór drogi życiowej, realizacja własnej drogi życiowej, proces materialnego, przestrzennego oraz psychicznego usamodzielniania się. Osoby młode to specyficzna grupa wśród osób niepełnosprawnych. Ich społeczne i zawodowe funkcjonowanie często znacznie różni się zarówno od funkcjonowania sprawnych rówieśników, jak też dojrzałych osób niepełnosprawnych, w tym szczególnie osób, które utraciły sprawność w wieku dorosłym. Ich losy są często bardzo odległe od losów ich rówieśników. Jest to grupa zróżnicowana nie tylko ze względu na rodzaj i stopień niepełnosprawności, ale także ze względu na aktywność edukacyjną i zawodową. Młode osoby niepełnosprawne w wieku 15–24 lat nie są znaczącą liczbowo grupą. Stanowią zaledwie 4,6% osób w grupie niepełnosprawnych osób w wieku produkcyjnym. Jeśli jednak poszerzyć przedział wiekowy dla kategorii młoda osoba niepełnosprawna do 29 roku życia, to wielkość ta już się podwaja⁶.

Sprawne i satysfakcjonujące funkcjonowanie niepełnosprawnej młodzieży wymaga wsparcia zarówno ze strony rodziny, jak i otoczenia instytucjonalnego. Pomoc rodziców, otoczenia społecznego oraz pozytywna socjalizacja są istotnymi czynnikami ułatwiającymi podejmowanie decyzji o aktywności zawodowej i asymilacji społecznej w dorosłym życiu. Jeżeli analizujemy problemy społeczne osób z niepełnosprawnościami, to można wymienić takie jak: uzależnienie od rodziny (bardzo często głównym partnerem życiowym osoby niepełnosprawnej jest matka); osamotnienie (powierzchnowe relacje ze znajomymi, bardzo niski poziom udziału w kulturze i/lub korzystaniu z rozrywek); bierny tryb życia; trudna sytuacja materialna; niski poziom aktywności społecznej/uczestnictwa w życiu społeczności lokalnej⁷. Z badań wynika też, że ponad 94% młodych osób niepełnosprawnych (w wieku 18–29 lat) mieszka z rodziną, w tym aż 78% z rodzicami. Jednocześnie spora grupa badanych osób niepełnosprawnych przyznaje, że ich rodzice lub opiekunowie są nadopiekuńczy, a upragnione samodzielne

⁵ S. Kowalik, *Psychospołeczne podstawy rehabilitacji osób niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Katowice 1999, s. 17.

⁶ GUS BAEŁ Aktywność zawodowa młodych niepełnosprawnych <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/rynek-pracy/opracowania/osoby-niepełnosprawne-na-rynku-pracy-w-2011-r-,5,1.html> [dostęp: 03.06.2018].

⁷ E. Giermanowska (red.), *Młodzi niepełnosprawni o sobie. Rodzina, edukacja, praca*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2007, s. 29–55.

życie napawa ich obawą (71%)⁸. Młode osoby niepełnosprawne często mają bardzo silną potrzebę wyjścia poza środowisko domowe i/lub lokalne i usamodzielnienia się. Tymczasem nadal są w grupie osób zagrożonych wykluczeniem cyfrowym. Ważnym kryterium sprzężonym z aktywnością w otoczeniu jest samoocena – wysoka charakteryzuje ponad 85% badanych, choć ok. 25% twierdzi, że czasem czują się beзуżyteczni, a ponad 60% ostrożnie podejmuje ryzyko życiowe i jest nieufna wobec innych ludzi⁹. Podsumowując, niezwykle istotny jest wpływ rodziny na podejmowanie przez młode osoby najważniejszych decyzji życiowych – tylko nieco ponad 20% podejmuje je samodzielnie. Istotną rolę w życiu młodej osoby niepełnosprawnej odgrywa rodzina. To ona determinuje możliwości życiowe osoby niepełnosprawnej, jej aktywność edukacyjną, zawodową i towarzyską. Jednak rodzina często nie radzi sobie z problemami niepełnosprawności, a wsparcie instytucjonalne jest niewystarczające. W rezultacie część młodych osób niepełnosprawnych ma niską samoocenę i poczucie izolacji. W dorosłym życiu niejednokrotnie skutkuje to niechęcią do zmiany swojego losu, brakiem aktywności społecznej bądź zawodowej. Bardzo ciekawy przegląd strategii wkraczania w dorosłość przez osoby młode podaje Marcin Sińczuch, który wyróżnia cztery typy:

1. W warunkach braku wsparcia ze strony członków najbliższej rodziny (zarówno materialnego, społecznego, jak i emocjonalnego) osoby zostają niejako przymuszone do wczesnego podjęcia dorosłych ról społecznych i obowiązków, głównie związanych z pracą zawodową, aby umożliwić sobie uniezależnienie się od rodziców, samodzielne zamieszkanie i ewentualne założenie rodziny.
2. Model drugi także dotyczy jednostek, które dość szybko podejmują obowiązki ludzi dorosłych, ale mogą w tym procesie liczyć na dużą pomoc i znaczne wsparcie ze strony swej rodziny. Młodzi ludzie naśladują swoich rodziców i często biorą na siebie kontynuowanie ich drogi życiowej, mając zbliżoną hierarchię wartości i postawy.
3. Model trzeci dotyczy osób, które nie mogą liczyć na wsparcie ze strony najbliższych, ale jednocześnie różnorodne czynniki utrudniają im usamodzielnienie się; dlatego też w ich przypadku dochodzi do odroczenia podjęcia dorosłych ról i obowiązków, ale dzieje się tak przede wszystkim na skutek zewnętrznych uwarunkowań, a nie za przyczyną ich osobistych decyzji.
4. W ostatnim modelu odraczenie podjęcia dorosłych ról społecznych jest kwestią indywidualnego wyboru, przy wsparciu i akceptacji takiego postępowania w najbliższym środowisku; odraczenie wkraczania w dorosłość może być podyktowane przedłużaniem procesu kształcenia i zdobywania kolejnych kwalifikacji czy chęcią zdobycia różnorodnych doświadczeń zawodowych, np. poprzez odbycie staży

⁸ *Kompleksowe i pogłębione studium położenia społecznego dzieci i młodzieży niepełnosprawnej z terenu woj. wielkopolskiego oraz ich otoczenia w zakresie edukacji i systemu wsparcia*, ROPS, Poznań, SMG/KRC Polan Media S.A, Warszawa, 2011, s. 74–94.

⁹ E. Giermanowska (red.), op.cit., s. 50–52.

w renomowanym firmach bądź doświadczeń życiowych, np. poprzez cykl podróży po świecie¹⁰.

Młode osoby z niepełnosprawnościami najczęściej można wpisać w typ drugi lub trzeci. Ukazuje nam to rolę wsparcia społecznego i odwagi w realizacji siebie u osób, które muszą borykać się z dodatkowymi ograniczeniami wynikającymi z ich niepełnej sprawności. Wychowywanie do samodzielności, podmiotowości, odwagi w realizacji siebie okazują się czynnikami najsilniej determinującymi drogę życiową młodych osób z niepełnosprawnościami i ich radzenie sobie z trudnościami życiowymi wynikającymi ze współczesnych uwarunkowań gospodarczo-kulturowych, jak i podyktowanych własną niepełnosprawnością¹¹.

Edukacja młodych osób z niepełnosprawnością. Niestety ciągle odnotowuje się bardzo niski poziom wykształcenia osób z niepełnosprawnością. Zaledwie co trzecia osoba niepełnosprawna do 24. roku życia legitymuje się wykształceniem co najmniej średnim, a prawdopodobieństwo dojścia przez osoby niepełnosprawne do poziomu edukacji wyższej jest o połowę niższe niż osób pełnosprawnych¹². Podstawowe identyfikowane problemy to: trudności w dostępie do edukacji powszechnej, niski poziom uczestnictwa w nauczaniu włączającym, niepełnosprawni kształceni są w zawodach i specjalnościach nieodpowiednich dla danego schorzenia albo w takich, na które jest małe zapotrzebowanie na lokalnym rynku pracy¹³. Warto podkreślić, iż edukacja w istotnym stopniu może wpływać na rozwój osobisty i społeczny oraz determinować dalsze wybory życiowe osób niepełnosprawnych. Ważne jest, aby edukacja dla wszystkich oparta była na zasadach pełnego uczestnictwa i równości. Edukacja odgrywa kluczową rolę w określeniu przyszłości dla każdego zarówno z osobistego punktu widzenia, jak i społecznego oraz zawodowego. Dlatego też system edukacyjny musi być podstawowym miejscem zapewnienia osobistego rozwoju i społecznej integracji, które pozwolą niepełnosprawnym dzieciom i nastolatkom stać się tak niezależnymi, jak to jest tylko możliwe. Kształcenie przez całe życie jest jednym z priorytetów Unii Europejskiej, która dąży do stworzenia silnej europejskiej gospodarki opartej na wiedzy. Często jednak osoby niepełnosprawne są z niego wykluczone, co wynika nie tylko z licznych barier infrastrukturalnych, ale i społecznych¹⁴.

System oświatowy. Polski system oświatowy zarówno w wymiarze funkcjonalnym, jak i metodycznym jest oceniany jako istotne źródło niskiej aktywności społecznej

¹⁰ M. Sińczuch, *Wchodzenie w dorosłość w warunkach zmiany społecznej*, Wydawnictwo UW, Warszawa 2002.

¹¹ A. Brzezińska, R. Kaczan, *Wychowanie do samodzielności: kluczowy czynnik sukcesu zawodowego osób z ograniczeniem sprawności*, Wydawnictwo SWPS Academia, Warszawa 2008.

¹² E. Giermanowska (red.), op.cit., 64–80.

¹³ *Kompleksowe i pogłębione studium ...*, op.cit., s. 95–116.

¹⁴ J. Zazdrożny, *Edukacja ustawiczna osób z niepełnosprawnościami*, (w:) *Równe szanse w dostępie do edukacji osób z niepełnosprawnościami. Analiza i zalecenia*, Biuletyn Rzecznika Praw Obywatelskich 2012, 7, s. 107.

i zawodowej młodzieży niepełnosprawnej. Włączanie nie oznacza umieszczania dzieci z niepełnosprawnościami w szkołach powszechnych. Oznacza natomiast zmianę szkół, tak by lepiej odpowiadały potrzebom dzieci. Włączanie oznacza również proces wspierania nauczycieli w efektywnym nauczaniu wszystkich dzieci w ich rodzimych szkołach i przygotowywanie ich do uczenia tych dzieci, które obecnie ulegają wykluczeniu z własnych szkół, bez względu na powody wykluczenia. Włączanie oznacza ukazywanie dzieciom, iż edukacja szkolna jest dobrodziejstwem, zwłaszcza tych, które obdarzono etykietką uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych¹⁵.

Aktywność zawodowa młodych osób z niepełnosprawnościami. Obszary aktywności edukacyjnej i zawodowej są ze sobą nierozdzielnie powiązane. Wybór jednej ze ścieżek, warunkuje drugą. Osoby niepełnosprawne napotykać na szereg różnych trudności i ograniczeń. Jeżeli analizujemy aktywność zawodową osób z niepełnosprawnością, to warto podkreślić takie problemy jak: utrzymujący się wysoki poziom bezrobocia w grupie młodych niepełnosprawnych; brak przygotowania do zmiany kwalifikacji zawodowych (utrwalone bariery mentalne oraz błędy systemu edukacji); syndrom złego dopasowania popytu i podaży na rynku pracy osób z niepełnosprawnościami oraz, co moim zdaniem bardzo ważne – stereotypowe postrzeganie kwestii aktywizacji zawodowej przez urzędników (chroniony rynek pracy jako panaceum na problemy z aktywizacją). Wyniki dotychczas zrealizowanych badań wskazują na bardzo mały wpływ poziomu, profilu i typu kształcenia na gotowość osób niepełnosprawnych do podejmowania pracy oraz na ich obecny status na rynku pracy¹⁶. Okres wchodzenia osób niepełnosprawnych na rynek pracy jest już zazwyczaj zbyt późny, aby skorygować wiele braków: wiedzy ogólnej, umiejętności komunikacji społecznej, umiejętności informatycznych i znajomości języków obcych oraz innych kwalifikacji wiążących się z aktywnością zawodową¹⁷. Warto jednocześnie zauważyć, że praca nad poprawą umiejętności społecznych może okazać się nieskuteczna, jeśli nie idzie w parze z poprawą umiejętności zawodowych młodych osób niepełnosprawnych. W aktywizacji zawodowej młodzieży niepełnosprawnej decydujące są dwa czynniki: wczesne zdiagnozowanie sytuacji, a następnie odpowiednie ukierunkowanie przygotowania zawodowego połączone z wejściem na rynek pracy. Obecnie mamy do czynienia z brakiem odpowiednio wczesnego ukierunkowania zawodowego i stosownie do tego sprofilowanego przygotowania szkolnego, ponadto często brakuje fachowego doradztwa zawodowego¹⁸. W efekcie osoby niepełnosprawne często wybierają niewłaściwy ze względu na swoje schorzenie profil kształcenia zawodowego albo są kształcone w zawodach/specjalnościach.

¹⁵ P. Mittler, *Working Towards Inclusive Education: Social Context*, David Fulton Publishers, Abingdon 2000.

¹⁶ R. Śleboda, *Kierunek i poziom wykształcenia oraz aktywność zawodowa osób z niepełnosprawnością*, „Niepełnosprawność”, 2013, 3, 2, s. 107–130.

¹⁷ E. Giermanowska (red.), op.cit., 57–80.

¹⁸ I. Cytlak, *Poradnictwo zawodowe dla osób z ograniczeniami sprawności – możliwości wsparcia*, „Studia Edukacyjne”, 2011, 16, s. 57–78.

Co istotne, kształcenie zawodowe jest często niedopasowane do potrzeb lokalnego rynku pracy, a także samej niepełnosprawności. Tymczasem przejście z edukacji do pracy jest krytycznym momentem w życiu. Jeśli młoda osoba z niepełnosprawnością nie podejmie pracy, to jest bardzo wysokie prawdopodobieństwo, że osoba taka będzie trwale dezaktywizowana zawodowo. System edukacji nie wykształca także w młodych niepełnosprawnych umiejętności koniecznych do aktywnego poszukiwania pracy. Brakuje asystentów i doradców zawodowych takich jakich zatrudniają niektóre organizacje pozarządowe, które z kolei mają ograniczony potencjał finansowy. Bardzo często także sami niepełnosprawni nie przykładają do edukacji odpowiedniej wagi¹⁹. Rozmijanie się oferty kształcenia z potrzebami lokalnego rynku pracy oraz przygotowywanie do zawodów niezgodnych ze schorzeniami i predyspozycjami niepełnosprawnych to jedne z podstawowych zarzutów stawianych zawodowemu etapowi procesu nauczania (średnie szkolnictwo zawodowe i ogólnokształcące). Drugim ważnym czynnikiem w aktywizacji młodych niepełnosprawnych jest proces przejścia od nauki do pracy. Możliwość podjęcia pracy zaraz po ukończeniu szkoły formuje pozytywny wzór aktywności zawodowej. Rozpoczynanie kariery od statusu bezrobotnego uruchamia natomiast cały ciąg procesów zawodowych i społecznych, które sprzyjają powstawaniu i utrwalaniu się wzorów dezaktywizacji, zwłaszcza że praca ma dla niepełnosprawnych istotne znaczenie nie tylko ekonomiczne, ale także społeczne i terapeutyczne. Niepodjęcie pracy bezpośrednio po ukończeniu szkoły i utkwienie w bierności zawodowej z każdym rokiem zmniejszają szanse wejścia na rynek pracy. Powstaje wówczas duże prawdopodobieństwo stałego uzależnienia od systemu pomocy społecznej²⁰.

Dane statystyczne pokazują, że niepełnosprawni pozostają w zdecydowanej większości poza rynkiem pracy, aż 80% osób dotkniętych niepełnosprawnością nie poszukuje i nie posiada zatrudnienia. Wśród ludzi młodych, w przedziale wiekowym 25–29 lat tylko co czwarta osoba ma pracę – aż 70% młodych ludzi, którzy powinni rozpoczynać karierę zawodową, pozostaje poza rynkiem pracy. Co ważne, aż 1/3 młodych niepełnosprawnych po zakończeniu edukacji w ogóle wyklucza możliwość wykonywania pracy²¹! Poziom aktywności zawodowej młodych osób niepełnosprawnych jest alarmująco niski. Nie chodzi tu już nawet o skalę bezrobocia, lecz o chęć wykonywania lub w ogóle poszukiwania pracy. 72 proc. badanych młodych niepełnosprawnych nie pracowało zarobkowo, a 80 proc. spośród nich swój status zawodowy określało jako „rencista”. Skutkiem tego stanu jest bierność zawodowa w bardzo młodym wieku. Młode osoby niepełnosprawne bez doświadczenia zawodowego rzadko odnajdują się w sytuacji na rynku pracy i potrafią znaleźć dla siebie na nim miejsce. Niskie kwalifikacje oraz ograniczone kompetencje społeczne dodatkowo utrudniają skuteczne wejście na rynek pracy. Największe szanse na znalezienie pracy mają osoby mieszkające w większych miastach i metropoliach, w których poziom bezrobocia jest mniejszy i pojawia się więcej ofert

¹⁹ E. Giermanowska (red.), op.cit., s. 57–80.

²⁰ Tamże, s. 81–96.

²¹ I. Raszeja-Ossowska, *Młodzi – niepełnosprawni Sytuacja społeczna i zawodowa*, Fundacja Aktywizacja, Warszawa 2013, s. 17 – 20; E. Giermanowska (red.), op.cit., s. 81–110.

pracy. Stosunkowo często pracujące osoby niepełnosprawne, w porównaniu z osobami sprawnymi, wykonują pracę, która postrzegana jest jako mało nobilitująca społecznie oraz prawie dwukrotnie gorzej opłacana.

Jakie są inne powody, dla których młode osoby z niepełnosprawnością nie chcą pracować? Najczęściej wskazują oni na wzajemną niechęć pracodawców i ich samych. Podkreślają też obciążenie obowiązkami domowymi, pomocą w gospodarstwie rolnym czy firmie rodzinnej. Ważną przeszkodą jest niechęć rodziny. Okazuje się, że to często ona decyduje, czy młoda osoba niepełnosprawna będzie aktywna zawodowo, czy będzie rencistą. Badani wskazują także na brak wiedzy o możliwościach zatrudnienia i zniechęcenie bezskutecznym poszukiwaniem pracy. Nowym zjawiskiem, choć o ograniczonej skali, jest zbyt wysokie wykształcenie w stosunku do proponowanych ofert pracy, ponieważ często są to proste prace fizyczne pochodzące z chronionego rynku pracy²². Ważnym z punktu widzenia procesów włączania i podnoszenia swoich szans na zatrudnienie jest fakt, iż połowa młodych osób z niepełnosprawnością nie ma komputera z dostępem do internetu, choć ponad 70% posiada telefon komórkowy. Z badań wynika, że problemem nie jest sam dostęp do internetu, lecz w większości przypadków młode osoby niepełnosprawne nie odwiedzają internetu, ponieważ nie mają takiej potrzeby! Nie wiedzą o korzyściach, jakie mogą osiągnąć, co dzięki temu mogą zyskać i jak polepszyć swoje życie²³. Około 80 proc. badanych młodych nie zna czasopism czy portali internetowych dotyczących niepełnosprawności.

Nie ma długofalowej współpracy urzędów pracy ze szkołami, co mogłoby skutecznie przeciwdziałać późniejszym problemom niepełnosprawnych na rynku pracy. Tylko 1/3 urzędów pracy deklaruje jakiegokolwiek współdziałanie. Nikt nie prowadzi monitoringu losów osób niepełnosprawnych kończących edukację i wchodzących (lub nie) na rynek pracy. W powiatowych urzędach pracy brakuje zazwyczaj wydzielonych komórek organizacyjnych, zajmujących się osobami niepełnosprawnymi. Urzędnicy tylko ok. 8 proc. PUP-ów wiedzą, ilu mają na swoim terenie młodych niepełnosprawnych. W PUP nie ma także profesjonalnych pośredników pracy i doradców zawodowych, odpowiednio przygotowanych do wspierania osób niepełnosprawnych. Brak jest wiedzy o możliwościach pracy osób niepełnosprawnych. Pracownicy PUP zbyt często kierują się przeświadczeniem, że niepełnosprawni mogą wykonywać jedynie proste prace fizyczne i że idealnym dla nich miejscem jest chroniony rynek pracy: zakłady pracy chronionej lub zakłady aktywności zawodowej²⁴.

* * *

Warto w tym momencie jeszcze raz podkreślić, że skuteczna integracja i rehabilitacja osób niepełnosprawnych jest korzystna nie tylko z indywidualnego punktu widzenia, ale także z perspektywy ekonomicznego interesu społeczeństwa – dzięki udzielonemu wsparciu przynajmniej część niepełnosprawnych dzieci i młodzieży ma

²² *Kompleksowe i pogłębione studium...*, op.cit., s. 129 – 132; I. Raszeja-Ossowska, op.cit.

²³ *Kompleksowe i pogłębione studium...*, op.cit., s. 161–189.

²⁴ E. Giermanowska (red.), op.cit., s. 50–51.

w przyszłości szansę na samodzielne i niezależne życie. Konieczne wydaje się podejmowanie działań na rzecz efektywnej aktywizacji społecznej i zawodowej już na wczesnych etapach edukacyjnych. Biorąc pod uwagę wszystkie aspekty sytuacji młodych osób niepełnosprawnych, należy zauważyć, jak kompleksowego wsparcia wymaga ta grupa – zaczynając od leczenia i rehabilitacji, poprzez procesy włączania obejmujące edukację, kulturę oraz życie społeczeństwa aż po wsparcie w zakresie kształtowania ścieżki edukacyjnej i zawodowej. Jednocześnie należy pamiętać, że bez przemyślanego systemu dopełniających się elementów wsparcie udzielane młodym osobom niepełnosprawnym może być mniej efektywne lub wręcz wzajemnie sprzeczne. Efektem takich sprzeczności może być na przykład zjawisko uzależnienia od pomocy socjalnej. Udzielane w dobrej wierze wyłączone wsparcie materialne, bez dodatkowej pomocy psychologicznej oraz aktywizacji społecznej i zawodowej, skłania do przyjmowania postaw biernego odbiorcy świadczeń, nie motywuje do realizowania swoich aspiracji, osłabia wiarę w możliwość powodzenia swoich planów, wzmacnia bezradność i bezwolność. Tym samym wsparcie, które mogłoby zaktywizować osobę niepełnosprawną i umożliwić uczestnictwo w życiu społecznym, przynosi efekt odwrotny i utrwała jego pozycję jako klienta instytucji pomocy społecznej.

Bibliografia

1. Arnett J.J. (2007), *Adolescence and Emerging Adulthood: A Cultural Approach*, Pearson Education, New Jersey.
2. Brzezińska A. (2013), *Psychologiczne portrety człowieka*, Wydawnictwo GWP, Gdańsk.
3. Brzezińska A., Kaczan R. (2008), *Wychowanie do samodzielności: kluczowy czynnik sukcesu zawodowego osób z ograniczeniem sprawności*, Wydawnictwo SWPS Academia, Warszawa.
4. Cytlak I. (2011), *Poradnictwo zawodowe dla osób z ograniczeniami sprawności – możliwości wsparcia*, „Studia Edukacyjne”, 16, s. 57–78.
5. Cytlak I. (2013), *Iluzje inkluzji? Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w placówkach oświatowych*, „Studia Edukacyjne”, s. 173–184.
6. Giermanowska E. (red.) (2007), *Młodzi niepełnosprawni o sobie. Rodzina, edukacja, praca*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.
7. GUS BAEL Aktywność zawodowa młodych niepełnosprawnych <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/rynek-pracy/opracowania/osoby-niepelnosprawne-na-ryнку-pracy-w-2011-r-5,1.html> [dostęp: 03.06.2018].
8. Harwas-Napierała B. (2012), *Dorosłość jako spełnienie. Drogi i zagrożenia rozwoju człowieka w okresie dorosłości*, Wydawnictwo Libron, Kraków.
9. *Kompleksowe i pogłębione studium położenia społecznego dzieci i młodzieży niepełnosprawnej z terenu woj. wielkopolskiego oraz ich otoczenia w zakresie edukacji i systemu wsparcia*, ROPS, Poznań, SMG/ KRC Polan Media S.A, Warszawa 2011.
10. Kowalik S. (1999), *Psychospołeczne podstawy rehabilitacji osób niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Katowice.
11. P. Mittler (2000), *Working Towards Inclusive Education: Social Context*, David Fulton Publishers, Abingdon.

12. Przyszczypkowski K. (1995), *Strategie kształcenia dorosłych*, (w:) *Zmiana społeczna a kompetencje edukacyjne dorosłych*, red. K. Przyszczypkowski, E. Solarczyk-Ambrozik, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
13. Raszeja-Ossowska I. (2013), *Młodzi – niepełnosprawni Sytuacja społeczna i zawodowa*, Fundacja Aktywizacja, Warszawa.
14. Sińczuch M. (2002), *Wchodzenie w dorosłość w warunkach zmiany społecznej*, Wydawnictwo UW, Warszawa.
15. Śleboda R. (2013), *Kierunek i poziom wykształcenia oraz aktywność zawodowa osób z niepełnosprawnościami*, „Niepełnosprawność”, 3, 2, s. 107–130.
16. Zazdrożny J. (2012), *Edukacja ustawiczna osób z niepełnosprawnościami*, (w:) *Równe szanse w dostępie do edukacji osób z niepełnosprawnościami. Analiza i zalecenia*, Biuletyn Rzecznika Praw Obywatelskich, nr 7.

dr Joanna JARMUŻEK – Zakład Polityki Oświatowej i Edukacji Obywatelskiej Wydział Studiów Edukacyjnych UAM, e-mail:jarmuzek@amu.edu.pl

Aspiracje życiowe młodych dorosłych z zespołem Aspergera z rodzin doświadczających migracji

Life aspirations of young adults with Asperger's syndrom from families experiencing migration

Słowa kluczowe: aspiracje edukacyjne, aspiracje zawodowe, aspiracje rodzinne, młodzi dorośli z zespołem Aspergera.

Key words: educational aspiration, professional aspiration, family aspirations, young adults with Asperger syndrome.

Abstract: The article discusses the issue of educational, professional and family aspirations among young adults with Asperger syndrome. The research is focused on families, where one of parents migrates to enhance economic status of family. There are substantial additional costs in families with member affected with Asperger's syndrome. It brings great impact on the family's financial situation and many families with such problem experience financial hardships. In addition, in many countries there are unsatisfactory institutional financial support for these families. The migration of one of parent brings additional income, which can fill the financial deficit. On the other hand migration of one of parents influences the emotional situation in family. This study contributes a more detailed understanding of how the migration of one of parents influences the educational, professional and family aspirations among young adults with Asperger syndrome.

Wprowadzenie. Zaburzenia ze spektrum autyzmu są złożonymi zaburzeniami neurobiologicznymi, których etiologia nadal pozostaje nieznaną. Dotychczasowe badania identyfikują szereg nieprawidłowości genetycznych, neuroanatomicznych i immunologicznych, a także dysfunkcji w zakresie aktywności. Spektrum autyzmu ASD obejmuje według DSM V autyzm, Zespół Aspergera, PDD-NOS, całościowe zaburzenie rozwoju niezdiagnozowane inaczej¹. W rozpoznaniu ASD konieczne jest występowanie

¹ K. Boyd, Woodbury-Smith M., P. Szatmari (2011). *Managing anxiety and depressive symptoms in adults with autism-spectrum disorders*. „J. Psychiatry Neurosci”, 36 (4), s. 35–36; D.C. Chugani, O. Muzik, M. Behen, R. Rothermel, J.J. Janisse, J. Lee, i wsp. (1999). *Developmental changes in brain serotonin synthesis capacity in autistic and nonautistic children*. „Ann. Neurol”, 45 (3), s. 287–295; E Hollander., S. Novotny, M. Hanratty, R. Yaffe, C.M. DeCaria, B.R. Aronowitz, i wsp. (2003). *Oxytocin infusion reduces repetitive behaviours in adults with autistic and Asperger's disorders*. „Neuropsychopharmacology”, 28 (1), s. 193–198; *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)* (2014). American Psychiatric Association,

dwóch osiowych objawów: zaburzeń komunikacji/interakcji społecznych oraz stereotypowych, powtarzalnych zachowań.

Rozpoznanie zaburzeń jest uzupełniane poprzez dokładną ocenę funkcjonowania intelektualnego i językowego danego pacjenta. Dzieci, u których zdiagnozowano zespół Aspergera, stanowią szczególne wyzwanie w środowisku edukacyjnym. W przypadku zespołu Aspergera (ZA) nie występuje opóźnienie i upośledzenie ogólnego rozwoju funkcji języka oraz funkcji poznawczych. Oznacza to, że osoby z ZA, mimo normalnej (lub czasem ponadprzeciętnej) inteligencji mają trudności m.in. z komunikacją, przyjmowaniem perspektywy innych osób, regulacją własnego zachowania w oparciu o reakcje otoczenia zaburzony kontakt wzrokowy, mimika, postawa ciała lub gestykulacja. Dziecko z zespołem Aspergera może:

- inaczej odbierać otoczenie (u wielu osób z ZA występują: nadselektywność bodźców, hiperleksja, deficyty uwagi);
- inaczej przetwarzać informacje (np. mieć przekonanie, że wyłącznie ich punkt widzenia jest właściwy, przejawiać trudności z przyjmowaniem innej perspektywy, w tym z rozumieniem emocji innych osób, dosłownie odbierać: wypowiedzi, metafory, żarty);
- reagować inaczej niż rówieśnicy (np. zasadniczo i sztywno trzymać się reguł, reagować dziwnie, nieadekwatnie do sytuacji, działać impulsywnie, mieć trudności z regulacją własnych emocji) (R. Cybulska i wsp., 2016).

Osiągnięcia i aspiracje młodych dorosłych z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, w tym posiadających normalny iloraz inteligencji, charakteryzują: niski poziom niezależności, wysokie wskaźniki bezrobocia oraz wysoki poziom izolacji społecznej². Ma to negatywny wpływ na jakość życia tych osób. Większość badań, których wyniki są dostępne w literaturze, nie uwzględnia jednak własnych perspektyw na temat ich obecnej sytuacji lub przyszłości. Ta istotna luka badawcza jest rezultatem spostrzeżenia, że relatywnie wysokie oceny wyników w podstawowych obszarach badawczych, np. w zakresie zatrudnienia, samodzielnego życia czy częstych kontaktów towarzyskich nie muszą być tożsame z osiągnięciem własnych celów, wynikających z szeroko rozumianych aspiracji życiowych (edukacyjnych, zawodowych, rodzinnych).

Problematyka podjęta w niniejszym artykule porusza bardzo ważny problem aspiracji życiowych młodych dorosłych z zespołem Aspergera, przy czym aspiracje rozumiane są jako „pragnienie osiągnięcia czegoś znaczącego, dążenie do jakiegoś znaczącego celu, ambicje” w analizowanym obszarze³. Młodzi dorośli (młodzież) to w niniejszym artykule osoby w wieku 15–25 lat⁴. Podjęta tematyka uzupełnia lukę badawczą w zakresie funkcjonowania rodzin dzieci z zespołem Aspergera w ujęciu systemowym⁵, tj.

² P. Howlin, P. Moss (2012), *Adults with autism spectrum disorders*. „Canadian Journal of Psychiatry”, 57(5), s. 275–283.

³ W. Szewczuk (1985), *Słownik Psychologiczny*, Wydawnictwo: Wiedza Powszechna, Warszawa.

⁴ Zgodnie z definicją Banku Światowego do młodzieży zalicza się osoby w wieku 14–24 lat (poniżej 25). *Children & Youth: A Resource Guide for World Bank Staff*. World Bank, 2005, s. 1.

⁵ A. Żmijewska (2010). *Zespół Aspergera w ujęciu rodzinnym – przegląd badań*, „Psychiatria Polska”, tom XLIV, numer 5, s. 713–722.

cyrkularnego wpływu zmiany wywołanej zaburzeniami rozwoju dziecka z zespołem Aspergera – na cały system rodzinny, na każdy jego element, a także zwrotny wpływ zmienionego systemu na dziecko. W części teoretycznej zaprezentowano wyniki dotychczasowych badań i obserwacji w zakresie wpływu zaburzeń rozwoju dziecka na sytuację społeczno-ekonomiczną rodziny, która uzasadnia migracje jednego z rodziców w celach zarobkowych. Natomiast w części empirycznej przeprowadzono badania nad wpływem migracji jednego z rodziców na aspiracje życiowe młodzieży z zespołem Aspergera.

Status społeczno-ekonomiczny rodzin młodych osób z zespołem Aspergera.

Rodziny dzieci i młodzieży z zespołem Aspergera doświadczają pewnych specyficznych trudności. Rodzice dzieci z zaburzeniami często doświadczają poczucia winy i w konsekwencji odpowiedzialności za wyzwania ich dziecka. Stanowi to dla rodziców motywację do stworzenia jak najlepszych warunków rozwoju ich podopiecznych. Często przeszkodą są warunki materialne (głównie deficyt dochodów), zwłaszcza w zestawieniu z koniecznością finansowania wydatków związanych z terapią, edukacją i funkcjonowaniem niepełnosprawnej osoby.

Sytuacja ekonomiczna rodzin młodzieży z zespołem Aspergera jest wyjątkowo trudna. Potrzeba wsparcia najlepiej funkcjonujących wśród wszystkich osób ze spektrum autyzmu (tj. osób z zespołem Aspergera) jest bardzo duża. Wynika to faktu, że „im wyższy poziom funkcjonowania, a więc wysiłek włożony przez rodziców w usamodzielnienie młodego człowieka z autyzmem, tym mniejsze jego wsparcie ze strony instytucji odpowiedzialnych za edukację, szkolnictwo wyższe, służbę zdrowia, pomoc społeczną czy zatrudnianie i wspieranie w samodzielnym zamieszkaniu”⁶. Konsekwencją tego mogą być przyszłe trudności w relacjach społecznych i samorealizacji się dorosłych z zespołem Aspergera. Potwierdza to konieczność poszukiwania przez rodziców dodatkowych źródeł dochodu. W poszukiwaniu nowych źródeł dochodów część rodziców decyduje się na migrację w celach zarobkowych.

Uzupełnienie niedoborów środków finansowych wywołanych specjalnymi potrzebami młodzieży z zespołem Aspergera nie jest jedynym uzasadnieniem znaczenia statusu społeczno-ekonomicznego dla efektywniejszego rozwoju ich potomstwa dotkniętego zaburzeniami. Badania potwierdziły rolę statusu społeczno-ekonomicznego w kształtowaniu zdolności rodziców w dostępie do usług dla ich dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (w tym z zespołem Aspergera). Jak się okazało, status społeczno-ekonomiczny jest ważną determinantą wiedzy rodziców na temat tych zaburzeń. Chociaż zarówno rodzice wysokiego, jak i niskiego statusu społeczno-ekonomicznego są świadomi podstawowych potrzeb swojego dziecka w zakresie zaburzeń ze spektrum autyzmu, to jednak rodzice o wysokim statusie społeczno-ekonomicznym częściej zgłaszają potrzebę „wyższej jakości usług”, co może skutkować uznaniem wytycznych dotyczących

⁶ Rekomendacje dla Rządu, Stowarzyszenie Pomocy Dzieciom z Ukrytymi Niepełnosprawnościami im. Hansa Aspergera NIE-GRZECZNE DZIECI

najlepszych praktyk, a także ich wyborem⁷. Wyniki te podkreślają potrzebę radzenia sobie z niezaspokojonymi potrzebami finansowymi rodzin z dziećmi z zaburzeniami.

Niepełnosprawność młodej osoby odciska także duże piętno na sferze emocjonalnej jej rodziców. Choroba dziecka może zbliżyć rodziców do siebie, ponieważ mają oni wspólny cel – pomoc zaburzonemu potomstwu. Często jednak przyczynia się do pogorszenia relacji między rodzicami z uwagi na różne poglądy na temat jego rehabilitacji i organizacji życia codziennego⁸. Może to być często dodatkowym powodem, poza przesłankami ekonomicznymi, do migracji rodziców.

Ze względu na coraz większą liczbę rodzin doświadczających czasowej migracji rodzica, w których wychowuje się dziecko z zaburzeniami w rozwoju, powstaje pytanie o przyszłość tych młodych ludzi stojących u progu dorosłości, dorastających w wyjątkowo trudnych warunkach.

Problem ten można rozważać, biorąc pod uwagę ich aspiracje życiowe – tj. edukacyjne, zawodowe, rodzinne. W literaturze bowiem występuje niedostatek badań dotyczących aspiracji życiowych młodych dorosłych z zespołem Aspergera. Brakuje szczególnie badań dotyczących rodzin, w których jeden z rodziców wyjeżdża za granicę w celach zarobkowych.

Założenia badań własnych. W nawiązaniu do analizy teoretycznej celem badań było określenie aspiracji życiowych (edukacyjne, zawodowe, rodzinne) młodych dorosłych z zespołem Aspergera, z rodzin, w których rodzic wyjeżdża za granicę w celach zarobkowych. Ważnym celem było także ukazanie różnic w zakresie prezentowanych aspiracji życiowych młodych dorosłych z zespołem Aspergera, z rodzin, które doświadczają migracji rodzica i tych w których rodzic nie wyjeżdża za granicę w celach zarobkowych.

Cele zostały uszczegółowione w postaci pytania badawczego: Jakie są aspiracje życiowe (edukacyjne, zawodowe, rodzinne) młodych dorosłych z zespołem Aspergera, z rodzin, w których rodzic wyjeżdża za granicę w celach zarobkowych, czy różnią się one od tych, jakie posiadają młodzi dorośli z zespołem Aspergera, z których rodzic nie migruje?

W niniejszej pracy nie postawiono hipotezy do problemu badawczego, gdyż podjęty w nich problem ma charakter eksploracyjny.

Badania miały charakter pilotażowy. W przeprowadzonych badaniach wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego. Posłużono się kwestionariuszem ankiety autorstwa własnego. Badania przeprowadzono w 2018 roku w Specjalistycznej Poradni dla Osób z Autyzmem w Leżajsku. Zastosowano celowy dobór badanej grupy. W badaniach wzięło udział 30 osób z zespołem Aspergera, które doświadczają migracji rodzica („A”) oraz 30, osób z zespołem Aspergera, które nie doświadczają migracji rodzica („B”).

⁷ K.E. Pickard, B.R. Ingersoll (2016). *Quality versus quantity: The role of socioeconomic status on parent-reported service knowledge, service use, unmet service needs, and barriers to service use*, „Autism”, 20 (1), s. 106–115.

⁸ D. Hinc (2011). *Punkty widzenia niepełnosprawności – problemy rodziny z niepełnosprawnym bliskim*, (w:) *Wychowanie w rodzinie*, Tom IV *Rodzina o specjalnych potrzebach*, red. S. Walasek i B. Winczura, Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze, Jelenia Góra, s. 15–34.

Kryteriami tego doboru dla grupy podstawowej („A”) było: migracja rodzica, wiek 18–25.

Grupę porównawczą stanowiły osoby z zespołem Aspergera, które nie doświadczają migracji rodzica („B”). Kryterium przy doborze tej grupy było maksymalne przybliżenie wszystkich wskaźników demograficzno-społecznych do wskaźników określających grupę podstawową, a w szczególności wiek 18–25.

Respondenci znajdowali się w przedziale wiekowym 18–25 lat. Najmłodsza osoba liczyła 18 lat, najstarsza 25 lat w grupie („A”). W grupie („B”) najmłodsza liczyła 18 lat, najstarsza 24 lata.

W grupie „A” przebadano 24 mężczyzn i 6 kobiet, natomiast w grupie „B” 22 mężczyzn i 8 kobiet. Rodzice badanych z grupy „A” najczęściej legitymują się wykształceniem średnim (20), następnie zawodowym (8) i najmniej wyższym (2). W grupie „B” także najwięcej rodziców posiada wykształcenie średnie (18), a w dalszej kolejności zawodowe (10), wyższe niepełne (1), wyższe (1). Wykształcenia podstawowego u rodziców nie zanotowano w żadnej z grup.

Respondenci z grupy „A” w większości mieszkają w mieście (18), pozostali respondenci z tej grupy (12) mieszkają na wsi. Podobną strukturę zamieszkania odnotowano w grupie „B” – większość badanych mieszka w mieście (17), mniejsza ich część (13) mieszka na wsi.

W żadnej z przebadanych grup nie odnotowano osoby pracującej. Respondenci z grupy „A” w większości kontynuują edukację (27), pozostałe osoby (3) nie pracują i nie uczą się. W grupie „B” wszyscy respondenci jeszcze się uczą.

Sytuacja ekonomiczna rodziny 23 osób z grupy „A” jest dobra, 7 przeciętna. Większość badanych z grupy „B” oceniło sytuację ekonomiczną swojej rodziny jako przeciętną (18) i jako dobrą (4). Jednak w tej grupie znalazło się 8 osób, które oceniły sytuację ekonomiczną rodziny jako złą. Sytuacja ekonomiczna rodziny w ocenie respondentów z obu grup znacznie się różniła. Badani z grupy „A” lepiej oceniali sytuację finansową w swoich domach. Najprawdopodobniej wiązało się to z wyższymi zarobkami, które uzyskują rodzice za granicą.

W grupie „A” badani doświadczają najczęściej migracji długoterminowych ojca trwających od 6 do 12 miesięcy (17), następnie krótkoterminowych wyjazdów trwających od 1 do 3 miesięcy ojca (9) i matki (4). Rodzice najczęściej migrują do Wielkiej Brytanii (12), Norwegii (8), Francji (5), Niemiec (4), Włoch (1).

Analiza badań własnych. Analiza aspiracji życiowych (edukacyjnych, zawodowych i rodzinnych) została przeprowadzona wśród młodych dorosłych z zespołem Aspergera z rodzin, w których rodzic wyjeżdża za granicę w celach zarobkowych (grupa „A”) i młodych dorosłych z zespołem Aspergera, których rodzic nie wyjeżdża za granicę w celach zarobkowych (grupa „B”).

Aspiracje edukacyjne zbadano na podstawie planów w zakresie zdobycia określonego poziomu wykształcenia oraz na podstawie planów w zakresie uczestniczenia z wybranych kursach edukacyjnych (tabela 1 i 2). Aspiracje zawodowe zbadano w oparciu

o zdefiniowane poziomy aspiracji zawodowych, które odpowiadają określonym grupom zawodowym (wymagających określonego poziomu wykształcenia – tabela 3). Aspiracje rodzinne zostały przebadane na podstawie planów założenia rodziny (tabela 4) oraz postrzegania modelu rodziny uwzględniającego migracje (tabela 5 i 6).

Tabela 1. Odsetek respondentów z aspiracjami edukacyjnymi określonymi przez poziom wykształcenia w grupie „A” i „B”

Aspiracje edukacyjne – plany zdobycia wykształcenia	gr. „A”	gr. „B”
Wyższe	52%	51%
Wyższe niepełne	9%	7%
Średnie	24%	19
Zawodowe	15%	23%
Ogółem	100%	100%

Tabela 2. Odsetek respondentów z aspiracjami edukacyjnymi w obszarze doksztalcania w grupie „A” i „B”

Podnoszenie kwalifikacji – plany	gr. „A”	gr. „B”
Kursy językowe	83%	67%
Kursy doskonalenia zawodowego	14%	20%
Studia podyplomowe	3%	13%
Ogółem	100%	100%

Przeprowadzone badania wskazują, że w grupie „A”, tj. wśród respondentów doświadczających migracji zagranicznej rodzica, aspiracje edukacyjne kształtują się na wyższym poziomie w porównaniu z grupą „B”, tj. grupą respondentów, których rodzice nie migrują w celach zarobkowych. Jest to najprawdopodobniej powiązane z sytuacją ekonomiczną rodzin z obu grup. W grupie „A”, która doświadcza migracji rodzica, sytuacja ekonomiczna jest korzystniejsza niż w przypadku grupy „B”, w której rodzice nie migrują w celach zarobkowych. Dochód determinujący sytuację ekonomiczną i dobrobyt rodziny, jest jednym z najważniejszych czynników wpływających na poziom wykształcenia, co zostało potwierdzone wynikami wielu badań prowadzonych w różnych obszarach edukacyjnych⁹.

Aspiracje zawodowe zasadniczo są związane z dążeniami edukacyjnymi. Ich poziom w poszczególnych grupach respondentów „A” i „B” został przedstawiony w tabeli 3.

Tabela 3. Poziom aspiracji zawodowych w grupie „A” i „B”

Poziom aspiracji zawodowych	gr. „A”	gr. „B”
Bardzo wysoki	1%	2%
Wysoki	53%	51%
Średni	32%	40%
Niski	14%	7%
Ogółem	100%	100%

⁹ *Financial Literacy Assessment Framework, Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*, OECD/PISA, Paris 2012.

Ponad połowa osób z zespołem Aspergera zarówno z rodzin doświadczających, jak i niedoświadczających migracji zagranicznej rodzica przejawia dążenia do satysfakcjonującej pracy oraz osiągnięcia dobrej sytuacji materialnej. Młodzi z obu grup najczęściej deklarowali wysoki poziom aspiracji zawodowych („A” 53%; „B” 51%). Wysoki poziom aspiracji zawodowych stanowią zawody wymagające wyższego wykształcenia, np. prawnik, lekarz, pedagog, informatyk. Ponad jedna trzecia z obu grup wskazywała średni poziom aspiracji zawodowych („A” 32%; „B” 40%), czyli zawody wymagające średniego wykształcenia, np. policjant. Rzadziej w obu grupach badanych („A” 14%; „B” 7%) z przewagą w grupie osób z rodzin, w których rodzic wyjeżdża za granicę wskazywane były zawody, które wymagały zawodowego wykształcenia, np. fryzjer, kierowca, kasjer. Najrzadziej wybierane przez respondentów („A” 1%; „B” 2%) były zawody o najwyższym prestiżu społecznym, wymagające najdłuższej drogi edukacji (np. pracownik naukowy), które świadczą o bardzo wysokim poziomie aspiracji zawodowych.

Wyniki badań wskazują, że nieco wyższy poziom wysokich aspiracji zawodowych osiągają osoby z zespołem Aspergera z rodzin doświadczających migracji, tj. z grupy o wyższych aspiracjach edukacyjnych i o lepszym statusie ekonomicznym (grupa „A”). Natomiast w grupie, w której których rodzic nie wyjeżdża za granicę w celach zarobkowych, wyższy jest natomiast poziom średnich aspiracji zawodowych (grupa „B”).

Z przedstawionymi aspiracjami edukacyjnymi i zawodowymi ściśle związane są aspiracje rodzinne przedstawiane w literaturze jako ważny element aspiracji życiowych. Młodzi ludzie u progu dorosłości tworzą swoje wyobrażenia o przyszłej rodzinie. Mimo trudności w funkcjonowaniu społecznym wynikającym z zespołu Aspergera, badani z obu grup w zdecydowanej większości chcą założyć rodzinę („A” 87%; „B” 90%).

Tabela 4. Odsetek respondentów z aspiracjami rodzinnymi w zakresie założenia rodziny w grupie „A” i „B”

Plany założenia rodziny	gr. „A”	gr. „B”
Tak	87%	90%
Nie	13%	10%
Ogółem	100%	100%

Analizując aspiracje życiowe, warto zadać pytanie czy typ rodziny (pełna, niepełna z powodu migracji) będzie warunkował wyobrażenia o miejscu pracy i wpłynie na powielanie wzorca życia rodzinnego. W tabeli 5 przedstawiono wyniki dotyczące planów związanych z wyjazdem zagranicznym po założeniu rodziny w badanych grupach.

Tabela 5. Odsetek respondentów planujących wyjazd za granicę po założeniu rodziny w grupie „A” i „B”

Wyjazd za granicę po założeniu rodziny – praca na odległość	gr. „A”	gr. „B”
Tak	13%	69%
Nie	80%	20%
Nie wiem	7%	11%
Ogółem	100%	100%

Zdecydowana większość badanych z gr. „B”(69%) chciałaby wyjechać i pracować za granicą. Respondenci z grupy, w której rodzice migrują rzadziej deklarują migrację w celach zarobkowych po założeniu rodziny „A” (13%). Prawdopodobnie wynika to z obserwacji sytuacji rodzinnej zaistniałej w związku z wyjazdami rodzica za granicę i konsekwencjami, jakie wynikają z jego czasowej nieobecności.

Wyjazd za granicę niesie korzyści dotyczące różnych sfer życia. W tabeli 6 przedstawiono wyniki dotyczące wyobrażeń związanych z korzyściami, jakie niosą wyjazdy zagraniczne w badanych grupach.

Tabela 6. Wyobrażenia o „korzyściach” migracji w celach zarobkowych w grupie „A” i „B”

Korzyści z migracji zagranicznej	gr. „A”	gr. „B”
Lepsze możliwości zawodowe	25%	40%
Wyższe zarobki	75%	45%
Kultura danego kraju	5%	15%
Ogółem	100%	100%

Wyjazd za granicę korzystniej postrzegają młodzi ludzie z zespołem Aspergera, którzy nie doświadczają migracji rodzica. Dostrzegają więcej pozytywnych skutków (nie tylko ekonomicznych) wynikających z takich wyjazdów, np. lepsze możliwości zawodowe (grupa „A” 25%; grupa „B” 40%) czy poznanie kultury danego kraju, np. tradycji, zwyczajów, języka (grupa „A” 5%; grupa „B” 15%). Dla osób z zespołem Aspergera, którzy doświadczają migracji rodzica, głównym motywem migracji jest poprawa sytuacji ekonomicznej (grupa „A” 75%; grupa „B” 45%). Pozostałe motywy są zdecydowanie mniej ważne, a być może nawet niewarte uwagi, jeśli uwzględni się nieobecność rodzica w życiu codziennym rodziny.

Wnioski. Głównym celem pracy było określenie aspiracji życiowych (edukacyjnych, zawodowych i rodzinnych) młodych dorosłych z zespołem Aspergera, z rodzin, w których rodzic wyjeżdża za granicę w celach zarobkowych. Ważnym celem było także ukazanie różnic w zakresie prezentowanych aspiracji życiowych młodych dorosłych z zespołem Aspergera, z rodzin, które doświadczają migracji rodzica i tych w których rodzic nie wyjeżdża za granicę w celach zarobkowych.

W oparciu o dokonaną analizę stwierdzono, że aspiracje życiowe (edukacyjne, zawodowe i rodzinne) młodych dorosłych z zespołem Aspergera, którzy doświadczają migracji rodzica i tych, w których rodzic nie wyjeżdża za granicę w celach zarobkowych, są zróżnicowane. Wynika z nich, że:

- Badane osoby pragną zdobyć wyższe wykształcenie, przy czym aspiracje te są zdezeterminowane statusem ekonomicznym rodziny, a ten z kolei jest częściej wyższy w rodzinach doświadczających migracji.
- Aspiracje edukacyjne są związane z aspiracjami zawodowymi i rodzinnymi.
- Wyższy poziom wysokich aspiracji zawodowych osiągają osoby z zespołem Aspergera z rodzin doświadczających migracji, natomiast wyższy poziom średnich

aspiracji zawodowych osiągają osoby z zespołem Aspergera z rodzin, w których rodzic nie wyjeżdża za granicę w celach zarobkowych.

- Mimo trudności w funkcjonowaniu społecznym wynikającym z zespołu Aspergera badani z obu grup w zdecydowanej większości pragną założyć rodzinę.
- Badani pochodzący z rodzin migracyjnych mając własną rodzinę częściej nie wyobrażają sobie rozłąki z bliskimi, niż respondenci z rodzin pełnych.
- Migrację zagraniczną korzystniej postrzegają młodzi ludzie z zespołem Aspergera, którzy nie doświadczyli wyjazdów w celach zarobkowych rodzica.
- Największą motywacją ewentualnego wyjazdu są korzyści wynikające z wyższej stopy życiowej, lepsze zarobki oraz perspektywy znalezienia pracy dającej perspektywę rozwoju.

Bibliografia

1. Boyd K., Woodbury-Smith M., Szatmari, P. (2011), *Managing anxiety and depressive symptoms in adults with autism-spectrum disorders*. „J. Psychiatry Neurosci”, 36 (4), s. 35–36.
2. Cybulska R., Dryjańska J., Gotlin K., Kłoda M., Pomorska K., Pyzikiewicz A. (2016). *Uczeń z zespołem Aspergera w szkole ogólnodostępnej*. Wydawnictwo ORE, Warszawa.
3. Chugani DC., Muzik O., Behen M., Rothermel R., Janisse JJ., Lee J., i wsp. (1999), *Developmental changes in brain serotonin synthesis capacity in autistic and nonautistic children*. „Ann. Neurol”, 45 (3), s. 287–295.
4. Hinc D. (2011), *Punkty widzenia niepełnosprawności –problemy rodziny z niepełnosprawnym bliskim*, (w:) *Wychowanie w rodzinie*, Tom IV *Rodzina o specjalnych potrzebach*, red. S. Walasek i B. Winczura, Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze, Jelenia Góra, s. 15–34.
5. Hollander E., Novotny S., Hanratty M., Yaffe R., DeCaria CM., Aronowitz BR., i wsp. (2003), *Oxytocin infusion reduces repetitive behaviours in adults with autistic and Asperger’s disorders*. „Neuropsychopharmacology”, 28 (1), s. 193–198.
6. Howlin P., Moss P. (2012), *Adults with autism spectrum disorders*. „Canadian Journal of Psychiatry”, 57(5), s. 275–283.
7. Miguel T., Borges, L., Vicente, AM.(2004), *Variants of the serotonin transporter gene (SLC6A4) significantly contribute to hyperserotonemia in autism*. Mol. Psychiatry. 9 (3), 264–271.
8. Pickard K.E., Ingersoll B.R. (2016), *Quality versus quantity: The role of socioeconomic status on parent-reported service knowledge, service use, unmet service needs, and barriers to service use*, „Autism”, 20 (1), s. 106–115.
9. Szewczuk W. (1985), *Słownik Psychologiczny*, Wydawnictwo: Wiedza Powszechna, Warszawa.
10. Żmijewska A. (2010), *Zespół Aspergera w ujęciu rodzinnym – przegląd badań*, „Psychiatria Polska”, tom XLIV, nr 5, s. 713–722.
11. *Children & Youth: A Resource Guide for World Bank Staff*. World Bank, 2005.
12. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)* (2014), American Psychiatric Association.
13. *Financial Literacy Assessment Framework, Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*, OECD/PISA, Paris 2012.
14. Rekomendacje dla Rządu, Stowarzyszenie Pomocy Dzieciom z Ukrytymi Niepełnosprawnościami im. Hansa Aspergera NIE-GRZECZNE DZIECI.

dr Anna Gagat MATUŁA – Uniwersytet Pedagogiczny im KEN w Krakowie,

dr Bożena FRĄCZEK – Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach

Telepraca w postrzeganiu osób ze specjalnymi potrzebami. Raport z badań

Telework in perception of people
with special needs. Research report

Słowa kluczowe: telepraca, stwardnienie rozsiane, SM, niepełnosprawność.

Key words: telework, multiple sclerosis, MS, disability.

Abstract: According to data from the Central Statistical Office of the LFS (Labor Force Survey) 2015, among disabled people of working age, only 17% of people are economically active (85% work and 15% are unemployed), and 83% of people remain economically inactive. This situation was an impulse to carry out research to check what the occupational situation of disabled people with multiple sclerosis is. One of the analyzed issues was the use of the Internet by people with MS for professional needs, including e-work delivery. The article presents a report from the conducted research. The research was carried out in Poland in 2015–2016.

Telepraca jest sposobem świadczenia pracy korzystnym zarówno dla pracodawców – ze względu na ponoszenie niższych kosztów organizacji pracy, jak i dla pracowników – ze względu na wygodę i możliwość zindywidualizowania warunków pracy zgodnie z istniejącymi potrzebami pracownika, np. dostosowanie godzin pracy. Szczególnie osoby z fizycznymi niepełnosprawnościami, dla których dotarcie do pracy jest trudne i często wymaga codziennego zmierzania się z barierami architektonicznymi, mogłyby być zainteresowane takim typem pracy. Nie każdy rodzaj pracy może być świadczony w formie telepracy, jednak istnieje wiele możliwości świadczenia w tym trybie pracy, również przez osoby fizycznie niepełnosprawne.

Wstęp. Jednym z powodów niepełnosprawności jest choroba. Stwardnienie rozsiane (SM) jest postępującą chorobą neurologiczną. SM jest jedną z najczęstszych przyczyn niepełnosprawności u osób młodych (Pugliatti, Rosati, Carton, Riise, Drulovic, Vécsei, Milanov, 2006, s. 700).

Według wyników ogólnoswiatowego badania SM najczęściej występujące objawy można sklasyfikować jako czuciowe (występujące u 40% osób chorych) i ruchowe

(występujące u 39% osób chorych), a najmniej powszechne to ból (występujący u 15% osób chorych) oraz problemy poznawcze (występujące u 10% osób chorych) (Atlas Multiple Sclerosis Resources In The World 2013, 2013, s. 14).

Ogniska choroby mogą się umiejscowić w różnych częściach układu nerwowego. Od miejsca ich powstania uzależnione są objawy choroby. Jako najczęstsze objawy choroby wskazuje się:

- zaburzenia ruchowe, wśród których wyszczególnia się niedowład, osłabienie siły mięśniowej, niestabilny chód, drżenia kończyn, utratę kontroli nad kończynami, brak koordynacji ruchów, uczucie osłabienia mięśni, niedowład;
- zaburzenia czuciowe (parestezje), takie jak drętwienie, mrowienie, uczucie gorąca;
- zaburzenia równowagi;
- zaburzenia widzenia takie jak zapalenie nerwu wzrokowego, oczopląs, podwójne widzenie;
- zespoły bólowe;
- spastyczność (wzmoczone napięcie mięśni);
- męczliwość;
- zaburzenia poznawcze;
- zaburzenia nastroju;
- zaburzenia mowy;
- zaburzenia w sferze seksualnej;
- zaburzenia autonomicznego układu nerwowego takie jak: trudności w oddawaniu moczu (częstomocz, niemożność oddania moczu), zaburzenia motoryki jelitowej (zaparcia) (Bogard-Reynolds, Polevoys, 2006, s. 211).

SM najczęściej pojawia się u osób będących pomiędzy 20 a 40 rokiem życia. Choroba częściej dotyka kobiety niż mężczyzn (Pugliatti, Rosati, Carton, Riise, Drulovic, Vécsei, Milanov, 2006, s. 700). Polskie Towarzystwo Stwardnienia Rozsianego (PTSR) podaje, że w Polsce szacunkowo na SM choruje 45 tys. obywateli (https://ptsr.org.pl/stwardnienie_rozsiane,sm_w_liczbach,107.asp [23.04.2017]). Jest to liczna grupa społeczna, często pozostająca bez pracy. Warto poznać przyczyny, dla których praca świadczona zdalnie w tej grupie społecznej nie jest popularna.

Analiza dostępnej literatury wykonana wyszukiwarkami w bazach publikacji naukowych, objętych przez Web of Science, Scopus oraz ResearchGate i Google Scholar na hasła *multiplex sclerosis*, *MS*, *telework*, *e-work*, nie wykazała publikacji z obszaru badań opisanych w tym artykule zarówno w okresie przeprowadzania tych badań, jak również po ich zakończeniu – do okresu 2017/2018 r.

Specyfika telepracy. Telepraca pojawiła się w latach 70. XX w. w USA. Początkowo każda forma, która zastępowała dojazdy do pracy technologią informatyczną, była uznawana za telepracę.

Wraz z upowszechnieniem okresowej pracy poza firmą, wykonywanej co najmniej jeden dzień w tygodniu – w domu, w siedzibie klienta lub w telecentrum, określanej terminem *telecommuting*, zaczęto ją postrzegać jako jedną z form organizacji pracy (Jackson, Jos van der Wielen, 1998, s. 23–23).

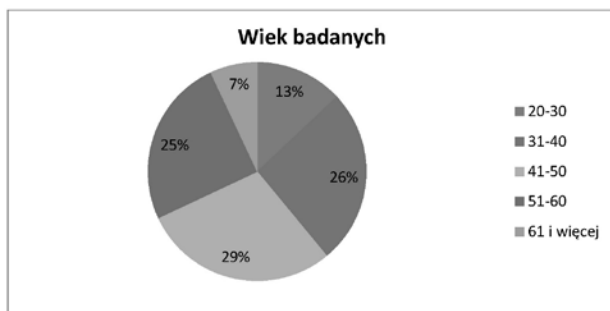
Telepraca to forma organizowania i/lub wykonywania pracy wynikającej ze stosunku pracy, z wykorzystaniem technologii informatycznej świadczonej regularnie poza siedzibą pracodawcy. Taka forma organizacji pracy uznawana jest za bardzo przyjazne środowisko pracy dla osób z niepełnosprawnościami (Blount, 2017, s. 183).

Rozwój technologii informatyczno-komunikacyjnych (TIK) przyniósł nowe możliwości wykonywania pracy zdalnej – w zdalnym kontakcie ze współpracownikami (praca grupowa), z możliwością wymiany dokumentów, przekazywania wyników pracy i jej monitorowania przez pracodawcę.

Metodologia badań. Przeprowadzone badania dotyczyły stopnia i sposobu wykorzystania internetu do poprawy funkcjonowania zawodowego i społecznego osób chorych na SM. Jednym z analizowanych zagadnień było wykorzystanie internetu przez osoby chore na SM dla potrzeb zawodowych, w tym zdalnego świadczenia pracy.

Badania były prowadzone w okresie od sierpnia 2015 do lutego 2016 r. wśród 151 osób chorych na stwardnienie rozsiane. Do realizacji badań zastosowano opracowane elektroniczne kwestionariusze ankiet udostępnione badanym w internecie. Osoby badane były w wieku od 20 do 72 lat (Wykres 1). Kobiety stanowiły 66% badanych chorych, 34% stanowili mężczyźni – proporcje te zbliżone są do wyników badań zachorowalności na SM w Polsce kobiet w stosunku do mężczyzn (2:1).

Wykres 1. Wiek badanych



Źródło: opracowanie własne.

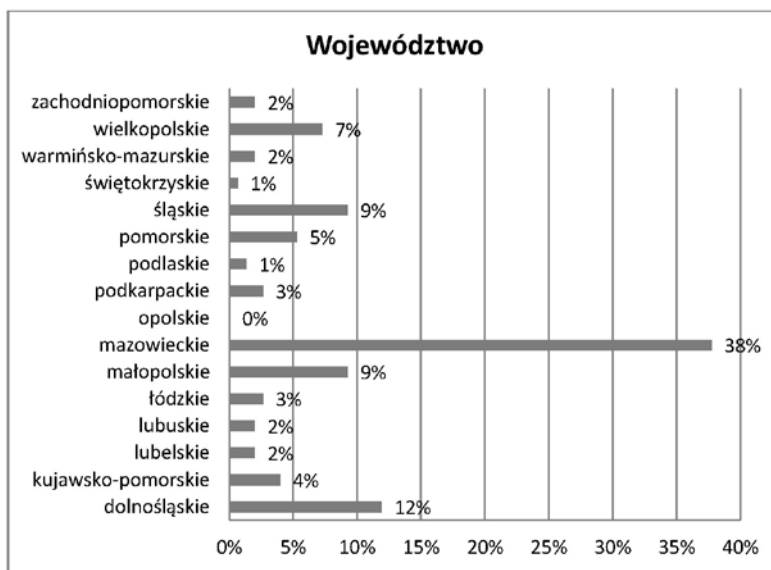
Dobór osób chorych był losowo-celowy, został dokonany za pośrednictwem Polskiego Towarzystwa Stwardnienia Rozsianego (PTSR) wśród członków Towarzystwa, którzy uprzednio otrzymali zaproszenie do udziału w badaniu i dobrowolnie zgłaszali chęć swojego w nim uczestnictwa. Do badań zgłosiły się osoby z całej Polski, z piętnastu, na szesnaście istniejących, województw. Nie było reprezentowane województwo opolskie, osoby zaproszone nie wyraziły zgody na uczestnictwo w badaniach. Osoby będące w grupie badawczej deklarowały następujące poziomy wykształcenia: podstawowe i gimnazjalne (grupy nieistotne statystycznie składające się z 3 osób), zasadnicze zawodowe (5%), średnie (27%), pomaturalne (12%), wyższe (43%), podyplomowe (11%), a więc większość badanych miała wykształcenie ponadpodstawowe.

Osoby, które wzięły udział w badaniu, miały następujące stopnie niepełnosprawności lekki – 9%, umiarkowany – 43% oraz znaczny – 37%, zaś 11% osób badanych charakteryzowało się pełną sprawnością, z czego 9% chorowało nie dłużej niż 5 lat, a 3% zmagало się z chorobą ponad 10 lat. Najwięcej badanych miało problemy z chodzeniem (52%). Wśród problemów z grupy „Inne” wymieniano najczęściej depresję oraz problemy z pęcherzem moczowym. Porównując strukturę wiekową z posiadanymi stopniami niepełnosprawności badanych, można zauważyć związek między wiekiem respondentów a ich poziomem niepełnosprawności. Im osoby starsze, tym poziom niepełnosprawności większy, co jest zgodne z charakterystyką przebiegu choroby SM.

Osoby badane były mieszkańcami wsi (10%), małych miejscowości (14%), średnich (25%) oraz dużych miast (51%) – przeważało środowisko miejskie osób badanych.

Badaniem objęto mieszkańców wszystkich województw poza opolskim, z tego obszaru nikt nie wyraził zgody na udział w badaniu. Najliczniej reprezentowani byli mieszkańcy województwa mazowieckiego (Wykres 2), co może świadczyć o wpływie większej aktywności działań stołecznego oddziału PTSR (w stosunku do innych oddziałów) na bardziej otwartą postawę chorych na uczestnictwo we wszelkich wydarzeniach, w tym na uczestnictwo w badaniach.

Wykres 2. Województwa, z których pochodzili badani

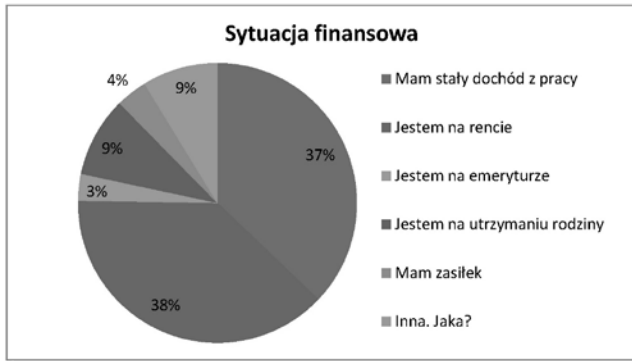


Źródło: opracowanie własne.

Najwięcej (38%) badanych osób było na rencie. Drugą dużą grupą (37%) były osoby mające stały dochód z pracy.

Przeszło połowa osób badanych (53%) miała dostęp do sieci internet w domu, 25% w telefonie komórkowym, a 20% w pracy.

Wykres 3. Sytuacja finansowa badanych osób



Źródło: opracowanie własne.

Jedynie 2% badanych jako miejsce dostępu do internetu wskazało kafejkę internetową lub bibliotekę.

Prawie wszyscy badani (97%) korzystali z internetu codziennie lub prawie codziennie, a więc prawie wszyscy badani nie mają barier w dostępie do internetu.

Analiza wyników badań. Badania dotyczące aktywności zawodowej chorych na SM wykazały, że większość z badanych osób (54%) pracowała, z czego 73% osób było zatrudnionych na cały etat lub jego część, 10% na umowy cywilno-prawne, 10% było samozatrudnionych, 7% wskazało „Inne” jako formę zatrudnienia, wymieniając telepracę, stypendium doktoranckie lub pracę rolnika.

Zestawiając aktywność zawodową ze stopniem niepełnosprawności, warto zauważyć, że 41% osób z grupy charakteryzującej się najcięższą niepełnosprawnością nadal wykazywało aktywność zawodową (Wykres 4).

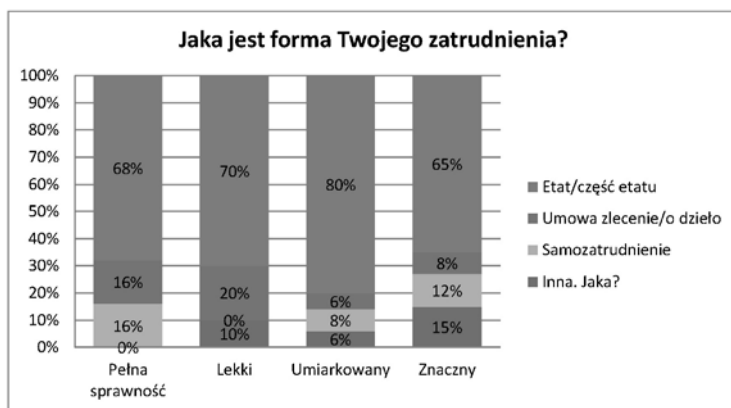
Wykres 4. Osoby pracujące o różnym stopniu niepełnosprawności



Źródło: opracowanie własne.

Najwięcej osób badanych zatrudnionych na umowę o pracę miało umiarkowany (80%) oraz lekki (70%) stopień niepełnosprawności (Wykres 3). Świadczyć to może o tym, że jest to wciąż najbardziej powszechna forma zatrudnienia na polskim rynku pracy (GUS, 2015). Pozostałe formy były zdecydowanie rzadziej spotykane wśród badanych, bez względu na posiadany przez nich stopień niepełnosprawności. Umowa o dzieło/zlecenie była częstszą formą zatrudnienia wśród osób z lekką niepełnosprawnością, a samozatrudnione były głównie osoby z pełną sprawnością (16%). 15% osób ze znaczną niepełnosprawnością deklarowało inną formę zatrudnienia, nie dookreślając jednak, co to za forma. Z przedstawionych danych wynika również, że wraz z postępującą niepełnosprawnością zmniejsza się procent osób pracujących.

Wykres 5. Forma zatrudnienia osób z różnymi stopniami niepełnosprawności

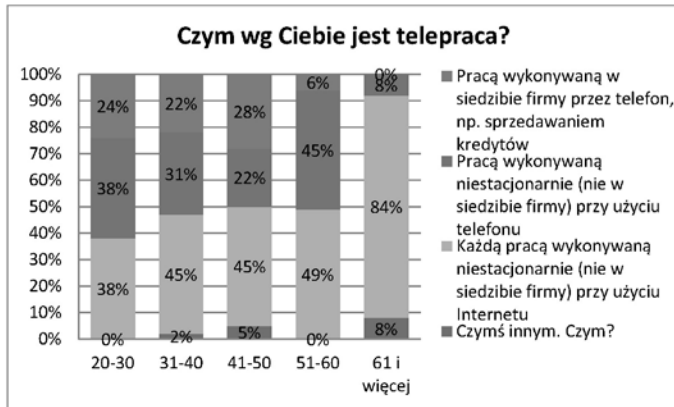


Źródło: opracowanie własne.

Osoby badane zapytane o to, czym jest telepraca, wskazywały, że jest to: każda praca wykonywana niestacjonarnie przez internet – według 47% badanych, praca wykonywana niestacjonarnie przez telefon – według 31% badanych, praca wykonywana w siedzibie firmy przez telefon – według 19%, a 3% badanych podało inne określenie telepracy. Osoby te określały telepracę jako „telefoniczne namawianie do zakupu produktu/usług”, czyli telemarketing. Poprawnym rozumieniem definicji potrafiło wykazać się 47% osób badanych. Dla reszty mylący był przedrostek „tele-” jednoznacznie kojarzący się z telefonem. Wywoływało to negatywne skojarzenia z pracą wykonywaną przez telefon – często natarczywym nakłanianiem do brania kredytów lub zakupu produktów lub usług.

Analizując poprawność wskazanych odpowiedzi, dostrzec można, że grupa najstarsza wiekowo udzielała najczęściej poprawnych odpowiedzi (84%) (Wykres 4). Na podstawie przeprowadzonych badań można zauważyć, że reprezentanci tej grupy byli osobami wykształconymi, mieli dość duże potrzeby samorozwoju, doksztalali się (również z wykorzystaniem e-learningu), z czego wynika, że znajomość nowoczesnych technologii internetowych nie jest im obca.

Wykres 6. Wytlumaczenie pojęcia „telepraca” przez osoby w różnym wieku



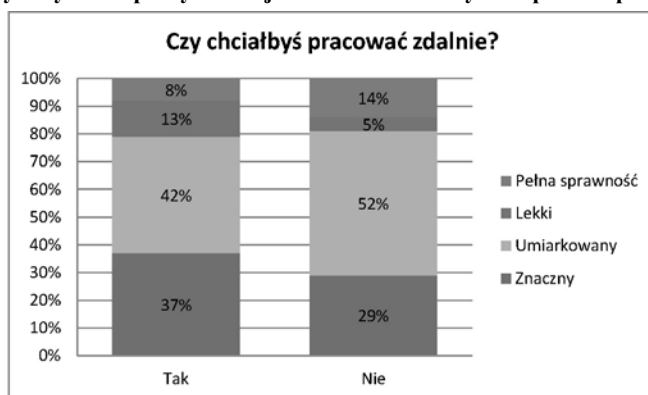
Źródło: opracowanie własne.

Badania dotyczące telepracy wykazują, że 23% badanych ma doświadczenie w świadczeniu pracy z wykorzystaniem internetu, a gotowość wykonywania pracy zdalnie deklaruje 51% osób badanych. Argumentami przemawiającymi za podjęciem telepracy w opinii badanych były: *brak oczekiwania ze strony pracodawcy mobilności pracownika; praca we własnym tempie; odczucie bycia potrzebnym; niezależność od stałego miejsca zatrudnienia, więc większa wydajność pracy; brak konieczności wychodzenia z domu przy jednoczesnym braku konieczności rezygnowania z pracy; samodzielne planowanie godzin pracy; możliwość dowartościowania się; posiadanie konkretnego zajęcia; satysfakcja; poprawa sytuacji finansowej.*

Osoby, które nie chciałyby świadczyć telepracy, argumentowały to w następujący sposób: *potrzeba osobistego kontaktu z ludźmi; zadowolenie z obecnie posiadanej pracy; bełkotliwy sposób wysławiania się, który byłby przeszkodą w rozmowach przez telefon lub też negatywny wpływ choroby na pamięć.* Pierwsze wytłumaczenie niechęci do telepracy – niezaspokojona „potrzeba osobistego kontaktu z ludźmi”, w przypadku osób dotkniętych chorobą SM w stopniu mocno ograniczającym możliwość bezpośrednich kontaktów, wyraża pragnienia nieuwzględniające rzeczywistych barier. Samodzielne wykonywanie pracy, nawet w separacji od innych pracowników lub z ograniczonymi bezpośrednimi kontaktami, jest lepszym rozwiązaniem niż całkowita utrata pracy, czego nie biorą pod uwagę osoby, które argumentują swoją niechęć do świadczenia telepracy. Nikt z badanych nie przytoczył przekonującego argumentu dowodzącego, że praca dotychczas wykonywana nie jest możliwa do świadczenia w formie telepracy. Były też wytłumaczenia podobne do błędnych odpowiedzi na pytania o definicję telepracy, np. *telepraca kojarzy się ze sprzedażą oraz nachalnością i niewdzięcznością i nie chciałbym jej wykonywać, mam problem ze zrozumieniem rozmowy przez telefon, muszą patrzeć na rozmówcę, z niechęcią traktuję wszystkie telefony typu „audio-tele” i uważam, że jest to praca, która jest bez sensu (nabijanie ludzi w butelkę, naciąganie na nieuczciwe oferty itp.).*

Analizując chęć wykonywania telepracy w zestawieniu ze stopniem niepełnosprawności, można zauważyć, że chęć świadczenia pracy w trybie telepracy jest największa wśród badanych z umiarkowanym (42%) i znacznym (37%) stopniem niesprawności. Wynik ten jest zrozumiały, ponieważ telepraca jest sporym ułatwieniem zarówno pod względem dotarcia do miejsca pracy, jak i tempa jej wykonywania. Większość badanych (52%) z grupy osób z umiarkowanym stopniem niepełnosprawności odrzuca tryb telepracy, zaś mniejszy procent (29%) osób odrzucających tę formę pracy to osoby ze znacznym stopniem niepełnosprawności. W tym wypadku można sądzić, że reprezentanci osób ze stopniem umiarkowanym radzą sobie bardzo dobrze na tradycyjnym stanowisku pracy, a osoby ze znacznym stopniem niepełnosprawności nie posiadają predyspozycji zdrowotnych do świadczenia pracy w takiej formie lub też ogarnięte są obawą przed niesprostaniem zadaniu otrzymanemu od pracodawcy ze względu np. na dużą męczliwość czy też problemy z pamięcią lub koncentracją (Wykres 7).

Wykres 7. Chęć wykonywania pracy zdalnej wśród osób o różnym stopniu niepełnosprawności



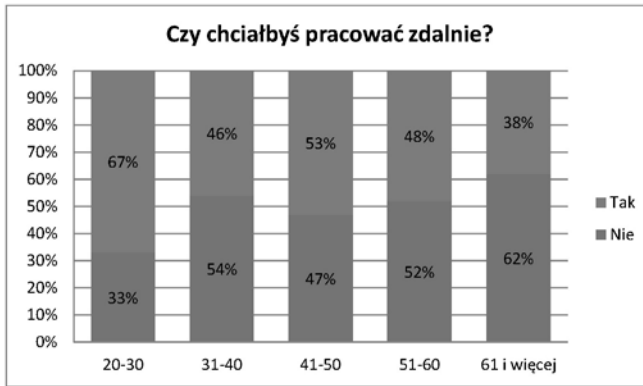
Źródło: opracowanie własne.

Analizując gotowość do pracy zdalnej wśród osób w różnym wieku, nie można jednoznacznie stwierdzić, aby osoby będące reprezentantami tych samych grup wiekowych miały jednoznaczne preferencje. Liczbowo podobne grupy badanych chciałyby i nie chciałyby wykonywać telepracy. Jedynie przedstawiciele grupy wiekowej między 20 i 30 rokiem życia, którzy chcieliby być telepracownikami, jest dwukrotnie więcej niż tych, którzy nie chcieliby e-pracy świadczyć. Odwrotna sytuacja ma miejsce w najstarszej grupie wiekowej badanych, w których 62% nie chciałoby, a 38% chciałoby pracować zdalnie (Wykres 8).

Analizując chęć wykonywania telepracy wśród osób wykazujących konkretne dysfunkcje wywołane przez chorobę, widać, że najchętniej telepracę wykonywałyby osoby mające problem ze słuchem (83%), z chodzeniem (49%) oraz w innych obszarach (60%), takich jak męczliwość, problemy z pęcherzem moczowym czy z mową (Wykres 9).

Osoby chore na SM często korzystają z usług różnych organizacji im dedykowanych, chociażby w celu prowadzenia subkonta, na którym gromadzą środki finansowe na rehabilitację i leczenie. Organizacje takie byłyby dobrym kanałem informacyjnym

Wykres 8. Chęć wykonywania pracy zdalnej przez osoby w różnym wieku



Źródło: opracowanie własne.

Wykres 9. Problemy wywołane przez SM a chęć do świadczenia telepracy



Źródło: opracowanie własne.

wskazującym miejsca (stacjonarne i zdalne), gdzie osoby niepełnosprawne mogłyby szukać pracy, lub też informującym o wybranych ofertach pracy, w tym o telepracy. Badani zapytani o to, czy byli odbiorcami tego typu informacji ze strony którejś z fundacji/stowarzyszenia, w większości (87%) twierdzili, że nie.

Jedynie 13% z grupy badanych osób było poinformowanych przez organizacje zrzeszające chorych na SM o istnieniu zdalnej formy pracy, a także otrzymało konkretne oferty pracy. Skorzystało z nich 15% poinformowanych badanych. Z ofert tych skorzystały jedynie osoby, które miały problem ze wzrokiem oraz z chodzeniem i było to odpowiednio 20% i 19% osób z grupy osób z danymi niepełnosprawnościami. Osoby z pozostałymi dysfunkcjami nie skorzystały z otrzymanych propozycji telepracy (Wykres 10).

Pozostałe 85% osób, które otrzymały ofertę nie zdecydowały się na podjęcie telepracy, argumentowały to w następujący sposób: *posiadanie innej, ciekawej pracy w momencie otrzymania propozycji; proponowana praca była zbyt trudna; brak spełniania warunków formalnych związanych z niepełnosprawnością; proponowana praca była nudna.*

Wykres 10. Rodzaje dysfunkcji osób, którym proponowano telepracę



Źródło: opracowanie własne.

Respondenci zostali zapytani, czy sądzą, że telepraca jest dobrą formą pracy dla osoby chorej na SM. 85% badanych powiedziało, że zdecydowanie tak, 11%, że nie, 4% nie potrafiło ocenić. Osoby, które odpowiedziały twierdząco, argumentowały to *znaczny ułatwieniem w sytuacji niepełnosprawności, czasami jedyną możliwością na podjęcie pracy, jeżeli nie ma możliwości dotarcia do siedziby firmy*. W wypowiedziach osób, które były przeciwnie, powtarzała się argumentacja podawana w odpowiedziach na pytanie o chęć świadczenia telepracy.

Osoby badane zostały zapytane, czy podejmowały działania mające pomóc im w podjęciu telepracy. Najwięcej z nich – 33% – mimo deklarowanego przekonania o dobrym dopasowaniu telepracy do możliwości osób chorych na SM, wskazało, że nie podjęły działań doksztalających mogących zwiększyć szanse znalezienia telepracy, gdyż nie widziały w nich sensu. 24% osób badanych wskazało, że nie podejmowało działań zmierzających do uzupełniania swojej wiedzy i zdobycia nowych kompetencji, gdyż nie pozwala na to ich stan zdrowia. 22% z nich przekwalifikowało się i pracuje w nowym zawodzie. Można więc przypuszczać, że są zadowoleni z podjętych działań. 16% osób badanych doksztalało się, ale nie udało im się zdobyć pracy, o którą się ubiegali. Być może zdobyte umiejętności nie były wystarczające do podjęcia oczekiwanej pracy. Warto jednak zauważyć aktywną postawę i próbę dokonania zmiany.

Podsumowanie i wnioski. Osoby chore na SM posiadają ograniczoną wiedzę dotyczącą wykonywania telepracy, jednocześnie teoretycznie opiniują, że byłaby to dobra forma kształcenia i pracy dla osób chorych. Ze względu na niewystarczającą wiedzę o telepracy badani mylnie kojarzyli termin „telepraca” wyłącznie z telemarketingiem, pracą wykonywaną przez telefon, ale niekoniecznie z dala od siedziby pracodawcy. Marketing telefoniczny jest negatywnie odbierany przez badane osoby. Część badanych nie odróżniając telepracy od telemarketingu, nieświadomie odrzuca korzystne dla siebie

oferty telepracy. Warto, aby podnieść, obecnie niską¹ wiedzę społeczeństwa polskiego dotyczącą możliwości świadczenia pracy przez internet oraz upowszechnienie samego terminu telepracy. Wiedza taka może pozytywnie wpłynąć na społeczne nastawienie do telepracy zarówno przedsiębiorców ją oferujących jak i wśród osób potencjalnie mogących ją wykonywać. Możliwość świadczenia pracy w tej formie dla osób z niepełnosprawnościami, może być alternatywą do pobierania renty z tytułu niemożności świadczenia pracy, co bezpośrednio zwiększyłoby satysfakcję z życia, przyczyniłoby się do zmniejszenia bezrobocia wśród chorych na SM i miałyby pozytywny wpływ na krajową gospodarkę.

Praca zdalna w ocenie większości badanych jest dobrą formą pracy dla osób chorych na SM, dla których poruszanie się stanowi problem. Dostrzegane zalety telepracy to możliwość dopasowania przerw i czasu pracy do własnej sytuacji zdrowotnej. Osoby będące w dobrej kondycji zdrowotnej nie widzą potrzeby świadczenia pracy w formie telepracy. Tym, co zniechęca do podjęcia telepracy, jest brak osobistego kontaktu z innymi ludźmi. Ponadto nie każde kompetencje zawodowe osób badanych nadają się do wykonywania pracy zdalnie.

Dostrzegalna jest rola organizacji działających na rzecz chorych na SM w upowszechnianiu zastosowań internetu, choćby poprzez informowanie o możliwościach doskonalenia zawodowego i wskazywanie, w jaki sposób i gdzie szukać informacji na ten temat. Jednak organizacje w nieznacznym stopniu wykazują działania promujące wykorzystanie internetu do celów pracy zawodowej. W tym obszarze jest jeszcze wiele do zrobienia w Polsce.

Bibliografia

1. *Atlas Multiple Sclerosis Resources In The World 2013*, Multiple Sclerosis International Federation 2013.
2. Andrzejewska A. (2010), *Przydatność i zagrożenia Internetu dla osób niepełnosprawnych*, (w:) *Osoby niepełnosprawne a media cyfrowe*, Andrzejewska A., Bednarek J. (red.), Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
3. Badanie BAEL 2012 <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/rynek-pracy/pracujacy-bezrobotni-bierni-zawodowo-wg-bael/bael-dane-za-lata-2010-2011-oraz-i-ii-kw-2012-r-po-przeliczeniu-z-uwzglednieniem-nsp-2011,11,1.html> [11.03.2014].
4. Blount Y. (2017), *Manamegnt Skills and Capabilities in Era of Technology Disruption*, Remote Work and Collaboration: Breakthroughs in Research and Practice, Management Association, Information Resources, USA.
5. Bogard-Reynolds C., Polevoys C. (2006), *Ms Toolkit. The Patients' & Caregivers' Guide to Multiple Sclerosis*, USA, Lulu.com.
6. Główny Urząd Statystyczny, *Rocznik statystyczny pracy*, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2015.
7. www.ptsr.org.pl, Polskie Towarzystwo Stwardnienia Rozsianego, https://ptsr.org.pl/stwardnienie_rozsiane,sm_w_liczbach,107.asp [23.04.2017].
8. Jackson P., Wielen J. (red.), *Teleworking: International Perspectives: from Telecommuting to the Virtual Organisation*, London and New York, Routledge.
9. Pugliatti, M., Rosati, G., Carton, H., Riise, T., Drulovic, J., Vécsei, L., Milanov, I., (2006), *The epidemiology of multiple sclerosis in Europe*, „European Journal of Neurology”, Volume 13, Issue 7.
10. *Rocznik Statystyczny Pracy 2015*, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2016.

dr Olga PAWŁOWSKA – NASK Państwowy Instytut Badawczy

¹ Zatrudnieni w formie telepracy stanowią 0.052% wszystkich zatrudnionych. Dane pochodzą z *Rocznik Statystyczny Pracy 2015*, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2016, s. 121.

Profesor Tadeusz Aleksander

Henryk BEDNARCZYK, Jolanta RELIGA

Między andragogiką i pedagogiką pracy

Between andragogy and work pedagogy

Słowa kluczowe: edukacja dorosłych, edukacja ustawiczna, edukacja specjalistowa.

Key words: education of adults, continuing education, education of specialists.

Abstract: The article presents the development of andragogy research and the state of scientific community of this discipline in the context of scientific achievements of professor Tadeusz Aleksander.

Wprowadzenie. Idea uczenia się w ciągu całego życia, na wiele różnych sposobów jest realizowana prawie od początku cywilizacji. Z całą pewnością w XX wieku, a szczególnie współcześnie przejawia swój renesans i stanowi w aspekcie edukacji dorosłych jedną z głównych metod przetwarzania środowiska i przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu. Zmieniają się treści i formy edukacji dorosłych, chociaż potrzeby edukacji dorosłych różnią się w poszczególnych krajach i regionach jako pochodna rozwoju społecznego i gospodarczego państwa.

Procesy globalizacji z całą pewnością sprzyjają rozwojowi edukacji dorosłych, natomiast tempo postępu technicznego powoduje odstawanie dorosłych często nawet w rozwiniętych krajach powoduje np. ich wykluczenie cyfrowe (English, 2008). Choć z drugiej strony technologia informatyczna, otwarte zasoby edukacji, platformy edukacyjne, e-learning otwierają ogromne nowe możliwości rozwoju edukacji dorosłych (Kwiatkowski, 2018). Tak więc współczesna andragogika i nauki pedagogiczne mierzą się z wieloma wyzwaniami edukacyjnymi współczesnej cywilizacji. *Międzynarodowa Konferencja Klimatyczna COP-24 w Katowicach* (2018 r.) w poczuciu humanizmu i troski o dobrostan świata przyjęła mapę drogową realizacji Porozumienia Paryskiego poprzez ograniczenie emisji gazów, zanieczyszczeń wód i gleby, a również likwidację skutków dotychczasowej „nieekologicznej” działalności człowieka.

Na aktualne problemy i kondycję edukacji dorosłych chcemy spojrzeć poprzez analizę wybranych zagadnień andragogiki – pedagogiki dorosłych na przykładzie przedstawienia niektórych aspektów dokonań wybitnego uczonego – andragoga Profesora Tadeusza Aleksandra. Jubileusz Profesora – osiemdziesięciolecie, wydają się być dobrą okazją analizy i zapoznania z Jego wkładem w rozwój polskiej andragogiki z pozycji wieloletniej współpracy z Instytutem Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu, a więc uprawianej przez nas pedagogiki pracy.

Celem opracowania jest więc zwrócenie uwagi na: problemy bliskie obu subdyscyplinom, naukowy i praktyczny wymiar badań Jubilata, organizowanie, konsolidacje i rozwój środowiska naukowego andragogiki i pedagogiki pracy.

W opracowaniu zastosowaliśmy metody: biograficzną (uznając za Ewą Przybylską – *siłę biograficzności jako właściwości uczenia się przez całe życie*), bibliograficzną, analizy dokumentów obserwacji uczestniczącej. Przedmiotem naszej analizy były głównie publikacje Jubilata wydane w naszym Instytucie i oczywiście posiłkowaliśmy się jubileuszową monografią pod redakcją profesor Agaty Chabior (Chabior, 2017). Profesor Tadeusz Aleksander wspierał rozwój naszego czasopisma *Edukacja Ustawiczna Dorosłych – Polish Journal of Continuing Education*, początkowo autorsko, a potem poprzez przewodniczenie i inspirację pracy Rady Programowej (Bednarczyk, 2018).

Nasz artykuł traktujemy jako wprowadzenie do rozdziału poświęconego Profesorowi Tadeuszowi Aleksandrowi. Szczegółowa analiza drogi rozwoju polskiej andragogiki jest przedstawiona przez profesora Józefa Kargula, co pozwala nam na zasygnalizowanie tylko wybranych problemów.

Wychodząc z tych założeń, przedstawiamy w zarysie drogę zawodową i naukową Profesora Tadeusza Aleksandra (*W nurcie edukacji dorosłych*), Jego wkład w rozwój andragogiki, przypominając głównie podręczniki akademickie wydane przez Instytut Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu, relacje z naszym czasopismem *Edukacja Ustawiczna Dorosłych – Polish Journal of Continuing Education* i kilka aspektów działań w środowisku naukowym pedagogiki dorosłych i pedagogiki pracy.

W nurcie edukacji dorosłych. Droga do andragogiki rozpoczęła się w Liceum Pedagogicznym w Nowym Sączu. Ukończył Wydział Filozoficzno-Humanistyczny Uniwersytetu Jagiellońskiego. Po studiach dwa lata pracował w Liceum Pedagogicznym i Studium Nauczycielskim im. Pawła Stalmacha w Cieszynie. Od 1964 do 2009 roku nieprzerwalnie pracuje w Uniwersytecie Jagiellońskim. Profesor bardzo często nawiązuje w publikacjach do swoich mistrzów profesorów: M. Siemieńskiego, Jan Konopnickiego, Kamili Mrozowskiej i Tadeusza Nowackiego.

W 1968 roku wydaje rozprawę doktorską *Awans młodzieży wiejskiej* a w 1975 r. pracę habilitacyjną *Uwarunkowanie uczestnictwa kulturalnego ludności wiejskiej*.

Tytuł naukowy profesora otrzymuje w 1994 r. Aktualnie jest profesorem Wszechnicy Polskiej Szkoły Wyższej w Warszawie. Odnotujemy niektóre aktywności naukowe Profesora: aktualnie honorowy, a w latach 2003–2009 przewodniczący Zespołu Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, członek – założyciel

Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego. Bardziej staranne odniesienie do drogi naukowej Profesora znajduje się w dalszej części rozdziału w artykule dr Aleksandry Litewy.

Nasze refleksje skierujemy ku Jubileuszowemu Seminarium *Uczący się dorośli – inspiracje, wyzwania, trendy* (10 października 2018 r., Wyższa Szkoła Biznesu i Przedsiębiorczości) i ku monografii wydanej pod tym samym tytułem (Chabor, 2018).

Kilka słów o seminarium, które zgromadziło kilkudziesięciu uczestników, profesorów i doktorów, specjalizujących się w andragogice praktycznie z większości polskich uczelni. Odnotujemy znakomitą formę Jubilat i prowadzenie dr hab. Zofii Szaroty i Agaty Chabor. Z uczelnią – gospodarzem seminarium Profesor jest związany od wielu lat. W WSB w Ostrowcu prowadzone są liczne studia podyplomowe, w tym również z edukacji dorosłych, edukacji regionalnej. Przede wszystkim zwraca uwagę aktywność wydawnicza i bardzo duża ilość projektów edukacyjnych, regionalnych i krajowych. Seminarium z licznymi akcentami jubileuszowymi było przepełnione jednak naukową narracją i dyskusją często polemiczną i krytyczną. Referat profesora Józefa Kargula niepublikowany w materiałach konferencyjnych publikujemy w naszym rozdziale czasopisma.

Interesującym elementem, a nawet innowacją organizacyjną, było nie wygłoszenie zgłoszonych i opublikowanych referatów, a przedstawienie: Krakowskiej, Kieleckiej, Lubelskiej, Ostrowieckiej Szkół Andragogiki oraz Akademickiego Stowarzyszenia Andragogicznego.

Najbardziej interesujący, konkretny, z humorem i dystansem był referat profesora Tadeusza Aleksandra *Uczący się dorośli – inspiracje*. Sednem referatu była jednak analiza mądrości (staramy się o publikację tego wystąpienia). Referat nawiązywał do opublikowanego przez dr hab. Zofię Szarotę wywiadu z Jubilatem pod prowokującym tytułem *Nie czuję się eksponatem* (Chabor 2018).

Z wielką szczerością, kulturą opowiada Jubilat o swojej drodze życiowej, naukowych turbulencjach, bardzo ciepło o żonie Ani i krytycznie o współczesnej andragogice.

Przedmiot anadragogiki wg Profesora, formy i metody, wspieranie wszechstronnego rozwoju człowieka w okresie jego dorosłości, wydziela dwa obszary wsparcia: doksztalcanie i doskonalenie zawodowe oraz bezinteresowne kształcenie i rozwój ludzi dorosłych. Odnosi się do metodologii andragogiki głównie Aleksandra Kamińskiego i wyznacznikiem naukowej dojrzałości (język, niejednoznaczna terminologia) (Chabor 2018, s. 56).

Zwrócimy uwagę na główne problemy podnoszone w monografii:

W części II – *Uczący się dorośli*:

- *Całe życie jest szkołą...* (Halina Mielicka-Pawłowska)
- *Być i stawać się w starości – o rozwoju z andragogicznej perspektywy* (Elżbieta Dubas)
- *Samokierowanie uczenie się w edukacji obywatelskiej dorosłych* (Dorota Gierszewski)
- *Autokreacja jako strategia rozwoju uczącego się dorosłego* (Marek Świeca)

W części III – *Andragogiczne peregrynacje*:

- *Sztuka jako obszar uczenia się w dziennikach Haliny Semenowicz* (Agata Szwech, Hanna Solarczyk-Szwec)
 - *Edukacyjny wymiar badań biograficznych* (Olga Czerniawska)
 - *Nauczyciel dorosłych w czasach kryzysu humanizmu. Rozważania i refleksje* (Sylwester Scisłowicz)
 - *Inkluzywność LLL University. Wizja i rzeczywistość* (Ewa Skibińska)
- W części IV – *Uczący się dorosły* – badania, teoria i praktyka:
- *Uczący się dorosły w środowisku życia. Animacja społeczno-kulturalna jako strategia postępowania edukacyjnego w środowiskach lokalnych* (Beata Cyboran)
 - *Kształcenie dorosłych – wymiar gerontologiczny i andragogiczny* (Agata Chabior)
 - *Kompetencje* (Małgorzata Krawczyk-Blicharska)

Andragogika. Przedmiotem zainteresowań naukowych Tadeusza Aleksandra są teoria i praktyka edukacji dorosłych, zagadnienie upowszechniania kultury i regionalizmu. Jak sam mówi o sobie, jego pasją jest dydaktyka. Szczególną rolę w rozwoju edukacji dorosłych ma kształcenie specjalistów, wykładowców edukacji dorosłych.

Przypominamy, że w 1999 r. pod kierownictwem Profesora był wydany *Program studiów pedagogicznych: studia licencjackie, magisterskie i doktoranckie*.

W następnych latach powstały podręczniki: 2002 – *Andragogika – podręcznik dla studentów szkół wyższych*, później – *Andragogika – podręcznik akademicki* (Aleksander 2013). Ponieważ profesor Józef Półturzycki w swoim znakomitym, aczkolwiek mocno krytycznym, dziele *Spór o kształcenie ustawiczne – polemiki i analizy* (Półturzycki 2016) wyraźnie „oszczędził” i nie poddał gruntownej analizie w naszym przekonaniu najlepszy polski podręcznik, postaramy się do niego nawiązać z kilku powodów. Jest to podręcznik bardzo popularny, często cytowany, dobrze udokumentowany realiami praktyki i sprzedany w kilkunastu tysiącach egzemplarzy. Jest podstawowym podręcznikiem dla studentów studiów pedagogicznych, coraz częściej rekomendowany dla specjalności edukacja dorosłych. Zwrócimy uwagę na podstawy teoretyczne oraz szczegółowe omówienie instytucji i formy edukacji dorosłych.

Bardzo solidna jest analiza pojęć, powstawania i ugruntowania się teorii oświaty dorosłych. *Istotą edukacji ustawicznej, jak pisze Profesor, jest ciągle, nieprzerwanie trwające, stale realizowane oddziaływanie na rozwój człowieka w każdym okresie jego życia* (Aleksander 2013, s. 77).

Wśród analizowanych form i instytucji edukacji dorosłych przedstawiono: domy kultury, instytuty rzemieślniczo-przemysłowe, szkoły dla dorosłych, oświatę pozaszkolną, mass media, edukację kulturalną ludzi dorosłych, uniwersytety trzeciego wieku.

W części podsumowującej przedstawiono analizy, trendy rozwojowe i funkcje społeczne edukacji dorosłych, globalizacyjne aspekty oświaty dorosłych na początku XXI wieku, stan współczesnej refleksji andragogicznej (Aleksander 2013).

Z całą pewnością dzisiaj ta praca winna być rozwijana, głównie w aspekcie technologii edukacyjnych, platform edukacyjnych i określania efektów uczenia się.

Nie ulega wątpliwości, że omawiany podręcznik stanowi istotne wsparcie dla międzynarodowych, modułowych programów kształcenia specjalistów edukacji dorosłych wydanych w sześciu językach przez profesor Ewę Przybylską:

- *struktura studiów licencjackich z pedagogiki. Moduł: Edukacja dorosłych,*
- *struktura studiów licencjackich z pedagogiki. Alternatywny program specjalizacji z zakresu edukacji dorosłych,*
- *struktura europejskiego programu Magister Edukacji Dorosłych,*
- *program studiów podyplomowych Europejska Edukacja Dorosłych* (Przybylska 2006, s. 5).

Przykładem innowacyjności w nauczaniu i uczeniu się w edukacji dorosłych jako rozwinięcie omawianego podręcznika są opracowania, artykuły zamieszczone w tym numerze *Edukacji Ustawicznej Dorosłych: senioralnej przestrzeni* (Wioletta Jachym); *uczenie się i nauczanie innych w miejscu pracy* (Ewa Kos); *atrakcyjność platform zdalnego uczenia się* (Andżelika Marek, Anna Jasik), *zdalne uczenie się – platforma Modle* (Marek Walencik, Barbara Danilewicz).

Kolejne przykłady innowacji to uruchomiona ostatnio platforma POLSKI MOOC (ekosystem kształcenia na odległość, udostępnienia kursów z systemem uznawalności) czy funkcjonująca *Elektroniczna platforma na rzecz uczenia się dorosłych w Europie* (EPALE, <http://ec.europa.eu/eupale>).

Jeśli dodamy rozwijające się ostatnio otwarte zasady edukacji i dostęp do dygitalizowanych zbiorów głównych bibliotek, to tym razem z doskonaleniem narzędzi informacyjnych, szybki internet, a nawet internet 5G to uporządkowane upowszechnienie takich innowacji jest wyzwaniem dla współczesnej andragogiki i ogromną szansą nie spotykaną w dziejach rozwoju edukacji dorosłych.

W środowisku naukowym andragogiki i pedagogiki pracy. Może nawet na pewno należałoby dodać jeszcze jedną subdyscyplinę – pedagogikę społeczną, a także pedagogikę kultury jako pola działalności naukowej profesora, w tym publikacyjnej. Swoją pracę naukową, organizacyjną jako człowiek porozumienia i współpracy Profesor wniósł ogromny wkład w rozwój wyżej wymienionych subdyscyplin, a także ich środowisk naukowych i współpracy między tymi środowiskami. Był i jest obecny na konferencjach naukowych, w czasopiśmie i monografiach naukowych. Pracuje aktywnie w stowarzyszeniach: Polskim Towarzystwie Pedagogicznym, Akademickim Towarzystwie Andragogicznym, Towarzystwie Wiedzy Powszechnej, w których przez wiele lat sprawował wiodące funkcje. Jednak specjalnie chcemy wyróżnić aktywność profesora Tadeusza Aleksandra w Komitecie Nauk Pedagogicznych, w którym zasiadał z wyboru od 1992 do 2011 roku, od 2003 do 2009 roku był przewodniczącym Zespołu Pedagogiki Dorosłych, a później honorowym przewodniczącym. Transformacje społeczna, polityczna i gospodarcza doprowadziły do ostrych podziałów w środowisku nauk pedagogicznych, w tym w środowisku pedagogiki dorosłych.

To erudycja, autorytet, kultura osobista, nawet przesadna skromność, umiejętność dostrzegania rzeczy ważnych i słuchania argumentów, w znacznym stopniu uspokoiły

polityczne środowisko i powodowały współpracę dawnych adwersarzy. W naszym przekonaniu kluczowymi konferencjami andragogicznymi ostatnich trzydziestu lat były właśnie dwie krakowskie konferencje profesora Tadeusza Aleksandra. I o tych konferencjach kilka refleksji.

Stan i perspektywy rozwoju refleksji nad edukacją dorosłych. 24.04–26.04.2016 roku Uniwersytet Jagielloński w Krakowie. Okazją do zwołania konferencji był jubileusz 60-lecia powołania w Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie Katedry Oświaty i Kultury Dorosłych. Materiały konferencji zostały wydane z tytułem konferencji pod red. Tadeusza Aleksandra i Doroty Barwińskiej w 2006 r. przez Instytut Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu i Uniwersytet Jagielloński.

Podstawowe zagadnienia, które podjęto na konferencji:

- *Instytucjonalni i pozainstytucjonalni twórcy refleksji andragogicznej*
- *Warunki (wewnętrzne i zewnętrzne) oraz stymulatory i bariery powstawania i rozwoju refleksji*
- *Hipotezy i teorie andragogiczne oraz metodologia ich budowania*
- *Wartość i przydatność refleksji (teorii i myśli) nad edukacją dorosłych*
- *Podjęte i zaniechane nurty w refleksji, wartość podjętych i zaniechanych nurtów*
- *Proces wdrażania teorii andragogicznej do praktyki edukacyjnej*
- *Wykorzystanie refleksji nad kształceniem dorosłych w praktyce edukacyjnej. Stymulatory i bariery tego wykorzystania*
- *Popularyzacja refleksji andragogicznej w publikacjach książkowych i pismach naukowych oraz poprzez praktykę kształcenia oświatowców*
- *Europejskie konteksty polskiej refleksji nad kształceniem dorosłych*
- *Przewidywane kierunki rozwoju refleksji w przyszłości i ich zasadność* (Aleksander, 2007, s. 471–472).

Z wprowadzenia profesora Tadeusza Nowackiego przytoczymy ocenę publikacji: *Teksty artykułów i opracowań dowodzą, że uczestnicy konferencji jednoznacznie opowiadają się za potrzebą powiększenia refleksji nad oświatą dorosłych i za koniecznością dalszego rozwoju tej edukacji. By ją jednak należycie kreować, trzeba dokonać ważnej diagnozy jej obecnego stanu i uwarunkowań rozwoju. Planowanie jej skutecznego modelowania nie może być oderwane od myślenia o jej uwarunkowaniach i refleksji na temat stanu jej otoczenia* (Aleksander, 2007, s. 13).

Referaty wygłoszone na konferencji zgrupowano w następujących działach:

- *Podstawy metodologiczne i koncepcje teoretyczne edukacji dorosłych*
- *Inspiracje w andragogice*
- *Andragogika w służbie praktyki edukacyjnej*
- *Praktyczne aspekty edukacji dorosłych*
- *Dokumentacja konferencji (dodajmy bardzo skrupulatnie)* (Aleksander, 2007).

Oprócz naukowego dorobku konferencji – diagnozy stanu i wyszczególnionych wyżej podstawowych problemów andragogiki konferencja spełniła również funkcję integracji środowiska naukowego.

Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego. Ogólnopolski Zjazd Andragogiczny 23 czerwca 2009 r. Uniwersytet Jagielloński w Krakowie. Materiały pod tytułem konferencji pod red. Tadeusza Aleksandra zostały wydane w 2010 r. w 2 tomach przez Komitet Nauk Pedagogicznych PAN, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego, Fundację Rozwoju Oświaty, Wdrażania i Sportu, Instytut Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu.

Na konferencji podjęto ważne problemy andragogiki, m.in.:

- *ewolucja form, treści i metod,*
- *przedmiot oświaty dorosłych,*
- *edukacyjne strategie budowy społeczeństwa obywatelskiego,*
- *poziom i kierunki rozwoju refleksji nad edukacją dorosłych* (Aleksander, 2018, t. 2, s. 515).

W opublikowanych dwóch tomach materiału zwracamy szczególną uwagę na wybrane części opracowania:

- cele edukacji dorosłych na tle przemian cywilizacyjnych i badania andragogiczne,
- edukacja dorosłych a rynek pracy i w środowisku pracy,
- tendencje, kierunki, paradygmaty w światowych badaniach,
- kształcenie akademickie dorosłych, media, e-learning,
- edukacja seniorów.

Odwołam się do oceny ww. omówionych materiałów przez ich redaktora i inicjatora konferencji:

Lektura prezentowanych tomów przekonuje o merytorycznym i metodologicznym związku w naszym kraju namysłu nad edukacją dorosłych z refleksją uprawianą nad zagadnieniami oświaty i wychowania w obrębie innych nauk: pedagogiki – zwłaszcza społecznej, filozofii, psychologii, socjologii, ochronie zdrowia, gerontologii edukacyjnej czy historii oświaty.

Zamieszczone w publikacji teksty referatów, komunikatów i głosów w dyskusji dowodzą też silnego związku polskiej refleksji nad kształceniem i wychowaniem dorosłych z dorobkiem naukowym w tym zakresie innych krajów (Aleksander, 2010, s. 10).

Analizowany dorobek tych dwóch konferencji przekonuje o ich aktualności i inspirującym charakterze rozwoju badań nad współczesnymi problemami edukacji dorosłych. Aktywność publikacyjna Profesora i Jego inspirująca obecność w redakcjach, np. Edukacji Ustawicznej Dorosłych, PJCE, Rocznika Andragogicznego i innych wzmocniły środowisko naukowe.

To razem z Panem Profesorem jako Przewodniczącym Rady Programowej Edukacja Ustawiczna Dorosłych wspięła się w rankingu czasopism naukowych do 14 pkt w 2015 r.

Jest Pan Profesor stałym uczestnikiem współpracy naukowej i konferencji polsko-ukraińskich w Polsce na Ukrainie.

Do redakcji wpłynął list z serdecznymi gratulacjami i podziękowaniami dla Pana Profesora od prof. Larysy Łukjanowej – dyrektora Instytutu Edukacji Dorosłych Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy.

Do refleksji andragogicznych. Mieliśmy szczęście w Instytucie Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu przez wiele lat współpracować z Panem Profesorem – ufamy, że tak będzie nadal.

W swoich monografiach, podręcznikach, publikacjach uczniów i współpracowników wniósł Pan Profesor udokumentowane diagnozy i prognozy inspirujące rozwój uczenia się w ciągu całego życia.

Z punktu widzenia pedagogiki pracy proponujemy rozważyć wzmocnienie w andragogice idee aktywizacji edukacyjnej i zawodowej dorosłych, w tym szczególnie seniorów.

Nowe rozumienie i tempo zmian „starego paradygmatu pedagogiki” edukacji w ciągu całego życia ma szczególne odniesienie do formalnej, nieformalnej i pozaformalnej współczesnej edukacji dorosłych, a także przybliżające poglądy, dorobek naukowy Jubilata, Jego wkład w konsolidację i rozwój środowiska naukowego polskiej andragogiki, mamy nadzieję, wsparcia szczególnie młodych badaczy do odważnego podejmowania złożonych problemów edukacyjnej strategii rozwoju człowieka, przedsiębiorstwa i społeczeństwa w globalnym świecie opartym na wiedzy.

Z serdecznymi gratulacjami i najlepszymi życzeniami dla Jubilata.

Bibliografia

1. Aleksander T. (2013), *Andragogika – podręcznik akademicki*. ITeE – PIB, Radom.
2. Aleksander T. (red. 2010), *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego*. Uniwersytet Jagielloński, Komitet Nauk Pedagogicznych PAN, ITeE – PIB, Radom.
3. Aleksander T., Barwińska D. (red. 2007), *Stan i perspektywy rozwoju refleksji nad edukacją dorosłych*. ITeE – PIB, Radom.
4. Bednarczyk H. (2018), *Czasopisma naukowe w rozwoju naukowym i doskonaleniu praktyki edukacyjnej*. Edukacja Ustawiczna Dorosłych nr 1/100/2018, s. 184–191.
5. Chabior A. (red. 2018), *Uczący się dorosły – inspiracje, wyzwania, trendy*. Wyższa Szkoła Biznesu i Przedsiębiorczości, Ostrowiec Świętokrzyski.
6. English L.M. (2008), *International Encyclopedia Adult Education Palgrave Macmillan New York*, UNESCO.
7. Kwiatkowski St.M. (2018), *Kompetencje przyszłości*, FRWS, Warszawa.
8. Pólturzycki J. (2016), *Spór o kształcenie ustawiczne. Polemiki i Analizy*. ITeE – PIB, Warszawa – Radom.
9. Przybylska E. (red. 2006), *Kształcenie specjalistów edukacji dorosłych w edukacji ustawicznej i szkolnictwie wyższym*. UMK, Toruń.
10. Sapia_drewniak E., Jasiński Z., Bednarczyk H. (ed. 2002), *Adult Education on the 21 Century Theoretical and Practical Contexts*. Uniwersytet Opolski, ITeE – PIB, Radom.

dr hab. Henryk BEDNARCZYK, prof. UTH Radom, e-mail: henryk.bednarczyk@itee.radom.pl,
dr Jolanta RELIGA – Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, e-mail: jola.religa@itee.radom.pl

Jak się rozwijała polska andragogika?¹

How has Polish andragogy developed?

Słowa kluczowe: edukacja dorosłych, andragogika, kierunki badań andragogiki.

Key words: adult schooling, adult pedagogy, adult education, andragogy, tendencies within andragogical research, Tadeusz Aleksander.

Abstract: This paper is a slightly expanded version of a talk I gave at a seminar which was held to celebrate the 80th birthday of Professor Tadeusz Aleksander. In my argument, I trace the beginnings of andragogy in Poland by discussing the research pursuits of adult education scholars who founded andragogy as a discipline distinct from pedagogy, and I attempt to define the role of Prof. Aleksander in this process. At the same time, I examine Professor Henryk Bedarczyk's contribution to the development of andragogy.

W zasadzie na to pytanie odpowiedział Tadeusz Aleksander, napisawszy podręcznik akademicki pod tytułem „Andragogika”, w którym z benedyktyńską pracowitością i zegarmistrzowską precyzją wyliczył, kto?, co? kiedy?, napisał na temat oświaty dorosłych, pedagogiki dorosłych, edukacji dorosłych i andragogiki.

Sięgając do takiej kopalni wiedzy, jaką są prace Jubilatą oraz do własnych doświadczeń badawczych, własnej pamięci z czasów, w których byłem czynnym aktorem na arenie dyskursu toczącego się nad oświatą dorosłych, pedagogiką dorosłych oraz rodzeniem się andragogiki jako odrębnej od pedagogiki dziedziny naukowej, postanowiłem przedstawić garść refleksji, odczuć i ocen, bardzo subiektywnych, poświęconych problematyce zasygnalizowanej w tytule tego wystąpienia. Będę się starał pokazać zmagania polskich badaczy podejmujących refleksję nad andragogiką jako dyscypliną naukową.

Ponieważ oświata dorosłych i wszystkie zagadnienia z nią związane, w tym także metodyczne, były przedmiotem zainteresowania przede wszystkim pedagogów a w minimalnym zakresie socjologów i psychologów, to – moim zdaniem – zaciążyło na sposobie prowadzenia badań i uprawiania andragogicznej refleksji. Ujawniło się to już w próbach określenia dziedziny nauki, której przedmiotem byłaby oświata (edukacja,

¹ Jest to tekst wystąpienia na Seminarium naukowym: *Uczący się dorosłych – inspiracje wyzwania trendy*; zorganizowanego z okazji 80. urodzin, 55-lecia pracy naukowo-dydaktycznej Profesora zw. dr hab. Tadeusza Aleksandra, w Wyższej Szkole Biznesu i Przedsiębiorczości w Ostrowcu Świętokrzyskim, 10.10.2018 r.

uczenie się) dorosłych. Wprawdzie Helena Radlińska – pedagog społeczny – jako pierwsza polska autorka użyła terminu „andragogika”, w lakoniczny sposób wyjaśniając go, kiedy w nawiasie pisze: *tj. nauka o prowadzeniu dorosłych* (1947, s. 22), to jednak inni badacze z różnych zresztą powodów (między innymi politycznych – pedagogika społeczna do roku 1956 była „na indeksie”) tego terminu w swych pracach nie używali. Niemniej jednak uprawiali refleksję naukową nad edukacją dorosłych i tworzyli instytucjonalne jej zaplecze, które szczegółowo opisuje Tadeusz Aleksander, pokazując jednocześnie – jak pisze – *ewolucję nazewnictwa*. Jako przykład zaniechań w stosowaniu tego terminu można podać fakt, że pod kierownictwem Kazimierza Wojciechowskiego (zdecydowanego przeciwnika pedagogiki społecznej) na UW powstała katedra Teorii Oświaty Dorosłych, a przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN Zespół Pedagogiki Dorosłych, ale nie andragogiki.

Jednak nazwa „pedagogika dorosłych” zaczęła coraz bardziej „uwierać” badaczy praktyk „oświaty” dorosłych ze względu na pewną sprzeczność semantyczną tych terminów. Pedagogika – nauka o wychowaniu dziecka: *paidagogos* – prowadzący dziecko, oświata dotyczyła człowieka dorosłego. W sukurs przyszedł jugosłowiański andragog Bořivoj Samolovčev, który napisał kilka prac propagujących termin „andragogika”, określając nim odrębną od pedagogiki naukę, której przedmiotem jest nauczanie i uczenie się dorosłych. Prawdopodobnie „socjalistyczne pochodzenie” badacza ośmieliło Kazimierza Wojciechowskiego do użycia tego terminu w podręczniku *Wychowanie dorosłych. Zagadnienia andragogiki* (1966) Pisał w nim: *Zatem teorię oświaty dorosłych nazywamy także pedagogiką dorosłych lub andragogiką. Ten ostatni termin zaczyna się rozpowszechniać na Zachodzie, jest stosowany w Jugosławii, pojawia się coraz częściej i u nas*. Powołując się na Franciszka Urbańczyka dochodzi do wniosku, że należy *pedagogikę rozumieć jako teorię wychowania dzieci i młodzieży a andragogikę jako teorię wychowania dorosłych* i dodaje: *Pedagogika i andragogika to dwa rozgałęzienia teorii wychowania człowieka.* (s. 25).

W roku 1968 ukazała się kolejna książka pt.: *Andragogika* Olgerda Uziębły. Praca ta jednak nie wniosła wielu świeżych myśli rozwijających andragogikę jako naukę, bowiem autor skupił uwagę na opisie polskich instytucji, które jego zdaniem organizowały i organizują procesy „nauczania i wychowania dorosłych” w przeszłości i w PRL.

Niestrudzonym propagatorem nie tylko nazwy, ale i odrębności andragogiki jako dyscypliny naukowej od roku 1969 był Lucjan Turowski. W tym to roku bowiem ukazała się jego pierwsza praca wydana przez UW jako skrypt pt.: *Przedmiot, problematyka i metody badań andragogiki*. W trzy lata później ukazała się książka tegoż autora wydana przez PWN pt. *Wprowadzenie do andragogiki*, która do lat osiemdziesiątych była rozszerzana i wznawiana, już pod tytułem *Andragogika*, której wydanie trzecie ukazało się w roku 1980. Autor zastosował specyficzne – charakterystyczne dla siebie – podejście uzasadniające ponowne edycje książki pod tym tytułem. Mianowicie – działając racjonalnie – przyjął trzy założenia, które można odczytać z treści poszczególnych fragmentów książek. Założenia te tylko częściowo wytrzymały próbę czasu i znacznie odbiegają od ujęcia problematyki andragogicznej przez dzisiejszego Jubilata.

Założenie pierwsze Turosa. Ponieważ przedmiotem badań andragogiki jest „nauczanie i wychowanie człowieka dorosłego”, jej elementem składowym jest zarówno dydaktyka jak i teoria wychowania dorosłych. *Dydaktyka ogólna* – pisze autor – *określa i uzasadnia tylko takie cele, zasady, kryteria, wzory postępowania, systemy i modele dydaktyczne, które odnoszą się do wszystkich rodzajów i typów szkolnictwa i grup ludzi dorosłych, do wszystkich systemów ich kształcenia* (1980, s. 170). Natomiast szczegółowe sposoby postępowania w nauczaniu są przedmiotem badań i ustaleń odpowiednich metodyk. Z kolei uwzględniając ogólną definicję wychowania, przyjętą wówczas przez pedagogów, że jest to *proces urabiania i kształtowania osobowości wychowanka wedle przyjętego wzoru (idealu) wychowawczego*, wyznaczył zadania teorii wychowania dorosłych, pisząc, że teoria ta *Ustala zasady kształcenia i oddziaływania wychowawczego na ludzi dorosłych i wyjaśnia skuteczność i trafność doboru określonych metod i środków wychowawczych* (s. 175–176). Oczywiście owa skuteczność ma manifestować się w zbliżaniu do realizacji socjalistycznego wzoru osobowego człowieka, na którego opis autor poświęcił 10 stron (82 – 91).

Założenie drugie. Ponieważ andragodzy/pedagodzy dorosłych prowadzą badania empiryczne i teoretyczne dotyczące edukacji dorosłych, a wyniki swoich dociekań naukowych publikują w książkach bądź artykułach, to w sposób kumulatywny rozwija się i wzbogaca andragogika. A zatem wystarczy te nowe prace odnotowywać. Tak też czynił i w każdym nowym wydaniu, w sposób sprawozdawczy, dokładał do poprzednich, opis koncepcji lub wyników badań, kolejnego autora.

Założenie trzecie. Procesy nauczania/uczenia się człowieka dorosłego można obserwować w rozmaitych sytuacjach życiowych w rodzinie, w pracy zawodowej, na wycieczce turystycznej, w szkole kształcącej systemem zaocznym lub wieczorowej itd. Istnieje zatem potrzeba wyodrębnienia poszczególnych subdyscyplin andragogicznych na przykład: andragogika szkolna, rodziny, pracy, rolnicza, czasu wolnego. W ten sposób lista szczegółowych subdyscyplin w wydaniu Lucjana Turosa z każdym nowym wydaniem książki się wydłużała, aż doszła do absurdalnej liczby bodaj 32 w ostatnim wydaniu. Niektórym z nich autor poświęcił osobne książki. Jedną z ostatnich jest *Andragogika kultury miłości* wydana w roku 2013.

Jeśli czytamy najnowszy podręcznik *Andragogika* prof. Tadeusza Aleksandra, odnajdujemy w nim zupełnie inne, bowiem zarówno kompleksowe, syntetyczne jak i sproblematyzowane i skontekstualizowane ujęcie procesów, faktów, wydarzeń stanowiących przedmiot refleksji andragogicznej.

Nic więc dziwnego, że już wówczas środowisko naukowe polskich andragogów nie satysfakcjonował sposób uprawiania nauki przez Lucjana Turosa i że podejmowało odmienne różnorodne próby wykreowania andragogiki jako nauki różniącej się od pedagogiki. Trzeba bowiem dodać, że w latach siedemdziesiątych andragogikę zaczęła uprawiać grupa – młodych wówczas – docentów, którzy mieli ambicje wnieść swój wkład w jej rozwój. Można tu wymienić Tadeusza Aleksandra (UJ), Olę Czerniawską (UŁ), Dzierżymira Jankowskiego (UAM), Józefa Kargula (UWr), Mieczysława Marczu-ka (UMCS), Jadwigę Nowak (UW), Józefa Półturzyckiego (UW), Józefa Skrzypczaka

(UAM). Aktywni w dalszym ciągu byli również starsi ich profesorowie (Aleksander Kamiński, Czesław Maziarz, Franciszek Urbańczyk, Kazimierz Wojciechowski, Tadeusz Wujek), którzy z aprobatą śledzili poczynania swoich uczniów lub współpracowników.

Jednakże były dwa ograniczenia poszukiwań nowych teoretyczno-metodologicznych podstaw nowej nauki. Jednym było (mówiąc kąśliwie) nasze ograniczenie mentalne, które można nawet nazwać „pedagogicznym skrzywieniem”. Wszyscy byliśmy pedagogami i mimo szczerych zamiarów nie potrafiłmy na sytuację oświaty dorosłych i na rodzącą się naukę spojrzeć z szerszych filozoficzno-naukowych perspektyw. Nawet jeśli niektórzy próbowali podejmować krytyczną refleksję nad szczegółowymi problemami, poszukując na przykład swoistości dorosłego jako ucznia (M. Marczuk), czy kwestionując postulat wszechstronnego rozwoju osobowości człowieka dorosłego (J. Kargul) lub też szczegółowo przedstawiając rekomendacje UNESCO dotyczące oświaty dorosłych (J. Półturzycki), to ujmowali te kwestie z perspektywy pedagogicznej.

Ograniczenie drugie wynikało z ideologii kolektywizmu, narzuconej Polakom po drugiej wojnie światowej jako obowiązującej i „jedynie słusznej”, nie tylko propagowanej przez wszystkie agendy rządowe, ale i wymaganej, by stosować ją w praktyce przez podmioty organizujące działania na rzecz kształtowania świadomości społecznej. W związku z tym człowieka nie postrzegano jako osobnika dorosłego, który w ciągu życia „staje się”, kształtując swoją tożsamość (takim pojęciem nie operowano) tylko jako człowieka – owszem dorosłego, ale takiego, którego trzeba wychowywać, odpowiednio kształtować jego osobowość. Zatem proces wychowania miały realizować wszystkie podmioty społeczne, w tym również zakłady pracy.

Niemniej jednak na początku lat osiemdziesiątych w PRL pojawiła się wśród badaczy-andragogów nowa tendencja w postrzeganiu roli, zadań i funkcji „oświaty dorosłych”, której źródłem były znane na zachodzie Europy tak zwane humanistyczne koncepcje edukacji człowieka. Mam tu na myśli propozycje, by edukację dorosłych ujmować jako wspomaganie rozwoju indywidualnej jednostki, umożliwiające jej uczenie się. W związku z tym pojawiło się wiele prac popularyzujących, „edukację permanentną”, „kształcenie ustawiczne”, ale nie do końca głęboko analizujących ontologię tych procesów. Takie traktowanie procesu edukacji było wyraźnym odstępstwem od dominującej kolektywistycznej tendencji kształcenia dorosłych „zgodnie z potrzebami gospodarki i kultury narodowej”, jak to najczęściej określali zadania „oświaty dorosłych” politycy oświatowi PRL. Nadto – co trzeba wyraźnie podkreślić – społeczeństwo polskie i władze państwa przeżywając w tym czasie dwa szoki: pierwszy powstanie „Solidarności” a drugi stan wojenny – niekoniecznie było zainteresowane dyskursem naukowym na temat edukacji, a zwłaszcza edukacji dorosłych, stąd też cenzura była w tym zakresie bardzo liberalna. Praktycznie rzecz biorąc w naukowych czasopismach publikowano wszystkie prace teoretyczno-metodologiczne, bowiem cenzorzy byli głównie skoncentrowani na publicystyce i uczuleni na to, by prace jawnie nie kwestionowały zasad „ustroju socjalistycznego” i „przyjaźni ze Związkiem Radzieckim”. Takim warunkom społeczno-politycznym przypisuję możliwość zainicjowania przez młodego wówczas – uczonego dra socjologii Mieczysława Malewskiego – dyskusji na statusem naukowym andragogiki.

W czerwcu 1982 w „Oświacie Dorosłych” ukazał się artykuł jego autorstwa, w którym odszedł od rozważań nad andragogiką jako nauką z pedagogicznego punktu widzenia, proponując naukowy dyskurs nad andragogiką z perspektywy filozoficznej i naukoznawczej. Artykuł ten wzbudził duże zainteresowanie wśród andragogów, którzy na łamach tego czasopisma przedstawiali swoje poglądy bądź kwestionowali niektóre tezy i oceny autora, pozostając przy swoich racjach, bądź też dzieląc niektóre z nich.

Osobiście mniemam, że ta dyskusja wniosła wiele świeżego ducha w myślenie o andragogice, aczkolwiek niekoniecznie od razu zmieniła sposób myślenia na temat uprawiania tej dyscypliny naukowej. Świadectwem wagi rozpatrywania andragogiki z szerszych perspektyw filozoficznych i metodologicznych zaproponowanych przez M. Malewskiego świadczyć może podjęcie tej problematyki w podobnym duchu przez ówczesnego przewodniczącego Zespołu Pedagogiki Dorosłych KNP PAN Czesława Maziarza, który w roku 1986 opublikował artykuł w „Oświacie Dorosłych” pt.: *Teoretyczna fizjonomia andragogiki*, w którym bardzo krytycznie ocenił ówczesną sytuację naukowego statusu andragogiki, pisząc między innymi: (...) *wciąż istnieją trudności z uściśleniem sensu i znaczenia naczelných pojęć określających przedmiot poznania naukowego andragogiki takich jak „wychowanie dorosłych”, „kształcenie dorosłych”, „kształtowanie osobowości człowieka dorosłego”, „kształcenie ustawiczne”, „system oświaty dorosłych”*(...) *Powoduje to niejasność w rozgraniczeniu przedmiotu poznania między andragogiką a pedagogiką ogólną, pedagogiką społeczną, pedagogiką pracy* (...) *Występuje też dowolność w pojmowaniu i interpretowaniu wewnętrznej struktury andragogiki, np. tendencje do jej sztucznego rozdrabniania na mnóstwo osobnych dyscyplin (polega to często na utożsamianiu określonej sfery działalności praktycznej z pojęciem dyscypliny naukowej bez żadnego uzasadnienia)*. Autor bardzo trafnie zauważył, że *ilość publikacji nie musi iść w parze z ich rzeczywistą wartością naukową. Są opracowania posługujące się jedynie pojęciami obserwacyjnymi, ujęcia typu fenomenalistycznego, których moc wyjaśniająca znajduje się poniżej wszelkiej teriopodobnej propozycji, od której żąda się tłumaczenia szerszej klasy zjawisk niż opisać się jedynie w terminach obserwacyjnych* (s. 15–16).

Ten nowy nurt refleksji nad andragogiką jako nauką wywołany pracami Mieczysława Malewskiego i krytyczną oceną „naukowości” andragogiki Czesława Maziarza nie zaowocował jednak raptownym podniesieniem się poziomu prac andragogicznych, co bynajmniej nie oznacza, że andragodzy zlekceważyli postulaty tych badaczy. Zauważyć można kolejne próby bardziej refleksyjnego postrzegania człowieka dorosłego nie tylko jako przedmiotu nauczania, ale i uczącego się podmiotu. Ujawniło się to w wypowiedziach uczestników ważnej konferencji międzynarodowej zorganizowanej przez Olę Czerniawską w 1987 roku pod hasłem „Uczący się dorosły w świetle badań”. Warto zacytować pogląd organizatorki tego spotkania, która wyraźnie odchodząc od postrzegania uczącego się dorosłego jako „przedmiotu oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych” traktuje go jako podmiot uczący się, gdy pisze m.in. *Nie można uchylić się tu od pytania, czy nie jest swoistą obsesją zawodową włączanie człowieka w ustawiczne uczenie się? Tak, jeśli ograniczyć je do instytucjonalnych i podających form kształcenia, nie, jeśli człowiek uczy się żyjąc i w procesie tym upodmiotawia się, rozwija się*

i wykorzystuje tkwiące w nim i w jego środowisku życia możliwości, jeśli chce i umie korzystać z instytucji oświaty i kultury gdy ma takie potrzeby i pragnienia (Czerniawska 1987, s. 32).

Ta wypowiedź Olgi Czerniawskiej była świadectwem rodzących się wśród andragogów wątpliwości, czy propagowanie tak zwanej edukacji permanentnej, ustawicznej, bez określenia znaczenia tego terminu, nie prowadzi do nieporozumień.

Wraz ze zmianą ustroju społeczno-politycznego na początku lat dziewięćdziesiątych nastąpiła gwałtowna zmiana stylistyki mówienia, pisania, dyskusowania o uczeniu się dorosłych. Przede wszystkim w języku andragogów termin „oświata dorosłych” określający zespół praktyk zastąpiono terminem „edukacja dorosłych” jako bardziej nośnym teoretycznie, nowoczesnym, współczesnym, europejskim. Uwzględniał on bowiem przede wszystkim aktywność edukacyjną człowieka dokonującego autonomicznych wyborów w tej dziedzinie życia. Jednocześnie kontekst uczenia się dorosłych wyznaczać zaczęły takie pojęcia jak: tożsamość, autonomia, autoteliczność, nieingerencja, wolność wyboru, autoedukacja. Pojawiły się rozprawy andragogów podważające sens „wychowania dorosłych”, „kształtowania osobowości człowieka dorosłego”, a podnoszące wartość wspomnianego wyżej „wspomagania rozwoju”. Jednocześnie można było zauważyć, że andragodzy, którzy prowadzili badania empiryczne dotyczące edukacji dorosłych i dokonywali analiz teoretycznych procesu uczenia się człowieka dorosłego, zastanawiali się nad społecznymi kontekstami edukacji dorosłych. Śledząc piśmiennictwo andragogiczne, można zauważyć, że ich działalność naukowa do dziś lokuje się w kilku nurtach.

Jeden z nich, niesłychanie ważny i niezbędny dla wiedzy o edukacji człowieka dorosłego, wyrasta z przekonania, że andragogika jako teoria oświaty dorosłych, jest i pozostanie nauką praktyczną, a jako taka winna mieć walor aplikacyjny i instrumentalny. Jak pisze czołowy przedstawiciel tego nurtu Tadeusz Aleksander – *ma dzisiaj względnie jasno określony przedmiot (...) Przedmiotem tej nauki jest wielość zagadnień związanych z systemem instytucji oświaty dorosłych, urzędów edukacyjnych, programów, metod i organizacji oddziaływań dorosłych w różnych środowiskach* (s. 31). W związku z tym zdaniem Autora andragodzy winni wychodząc od diagnozy określonych zjawisk kreować zamierzone zmiany społeczne, ustalając cele i środki działalności praktycznej prowadzącej do kreowania nowej rzeczywistości. Zwolennicy tego nurtu, aprobując pogląd Aleksandra, że przed andragogiką *stają dzisiaj ważne społeczne zadania skutecznego służenia praktyce oświaty dorosłych, a zatem pośrednio i przebudowy kraju za pośrednictwem edukacji* (s. 40), prowadzą badania empiryczne, zarówno w paradygmacie pozytywistycznym (eksperyckim), jak i interpretatywnym, opisując rzeczywistość edukacyjną dorosłych w naszym kraju. Lista badaczy-andragogów tego nurtu jest bardzo długa, albowiem praktyk edukacyjnych jest wiele, tak jak mnogość podmiotów je realizujących.

Drugi nurt reprezentują badacze uprawiający andragogikę porównawczą, przybliżają problematykę edukacji dorosłych znaną w innych krajach, skupiając się na opisach rozmaitych rozwiązań praktycznych i sygnalizując jedynie bądź szerzej przedstawiając ich teoretyczne założenia. Podjąwszy określone badania polscy andragodzy opisali edukację dorosłych prawie wszystkich krajów Europy, USA, Ameryki Południowej, a także Chin i Japonii.

Kolejny nurt to badania z zakresu historii „oświaty dorosłych” ważny nie tylko dlatego, by zachować w pamięci instytucje działające w przeszłości i zasługi zarówno badaczy jak i działaczy organizujących działalność oświatową, ale również dlatego, żeby młodzi andragodzy nie w „wyważali otwartych drzwi”. To właśnie dzięki pracom tych badaczy Tadeusz Aleksander, który osobiście również wpisuje się w ten nurt, mógł przedstawić w cytowanym podręczniku panoramę rozmaitych inicjatyw społecznych i instytucji realizujących w przeszłości działalność oświatową adresowaną do dorosłych.

Równie ważny jest nurt teoretyczno-metodologiczny zainspirowany przez wspomnianego już Czesława Maziarza, a rozwinięty przez Mieczysława Malewskiego, który opublikował szereg artykułów, a przede wszystkim 3 monografie, których treść jest aktualna do dnia dzisiejszego. Myślę, że nie będzie wielkim nadużyciem, jeśli powiem, że w tym nurcie można też umieścić kilka moich artykułów i monografię.

Nurty te wzbogacane są zarówno przez dojrzałych naukowo andragogów, jak i młodych badaczy, którzy zorganizowani są instytucjonalnie w zakładach/katedrach andragogiki w 10 uniwersytetach i APS, w zakładach edukacji dorosłych, edukacji ustawicznej w trzech uniwersytetach. Tylko w czterech uniwersytetach nie ma wyodrębnionej jednostki organizacyjnej zajmującej się problematyką edukacji dorosłych. Kadra naukowa profesorów i doktorów habilitowanych jest stosunkowo liczna. Mamy bowiem pięciu profesorów tytularnych: Mieczysław Malewski, Ewa Przybylska, Eleonora Sapia-Drewniak, Ewa Solarczyk-Ambrozik, Jerzy Stochmiałek, blisko dwudziestu doktorów habilitowanych (przepraszam, jeśli kogoś nie wymienię). Listę tę tworzą członkowie ATA i osoby, które znam z publikacji. A oto one: Bednarczyk Henryk, Borowska-Beszta Beata, Chabior Agata, Frąckowiak Anna, Gierszewski Dorota, Horyń Wojciech, Jurgiel-Aleksander Alicja, Kałużny Ryszard, Kowalska-Dubas Elżbieta, Kurantowicz Ewa, Rosalska Małgorzata Saran Jan, Semków Jerzy, Skibińska Ewa, Solarczyk-Szwec Hanna, Stopińska-Pajak Agnieszka, Szarota Zofia, Walulik Anna, Zierkiewicz Edyta. Oprócz tego jest sześciu profesorów – emerytów mających w swoim dorobku prace z zakresu andragogiki spośród których większość jest czynna zawodowo. Listę ich otwiera dzisiejszy Jubilat Tadeusz Aleksander a dalsi to Olga Czerniawska, Alicja Kargulowa, Józef Kargul, Stefan Kwiatkowski, Józef Pólturzycki.

Andragodzy współcześni są w o tyle komfortowej sytuacji, że mają gdzie publikować, bowiem w Polsce cztery naukowe czasopisma – wysoko punktowane (*Dyskursy Młodych Andragogów*, *Edukacja Dorosłych*, *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, *Rocznik Andragogiczny*) – są poświęcone problematyce uczenia i nauczania dorosłych. Do rozwoju ich poziomu niewątpliwie przyczyniał się także Tadeusz Aleksander bądź jako autor publikując w nich wartościowe teksty, bądź przez pełnienie funkcji radach naukowych.

W tym miejscu pragnę odnotować wielkie zasługi dla rozwoju polskiej andragogiki Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu i osobiście prof. dra hab. Henryka Bednarczyka, który kierując Ośrodkiem Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki w tym Instytucji, zredagował ponad 90 tomów *Edukacji Ustawicznej Dorosłych*, w których zamieszczał również opracowania andragogów, informacje o ich działalności naukowej recenzje ich

publikacji i krótkie notki o ich opracowaniach pt. „Co warto przeczytać”. Z niektórymi andragogami ściśle współpracował, na przykład z profesorem Tadeuszem Aleksandrem, który od roku 2006 do dziś pełni funkcję przewodniczącego Rady Programowej tego pisma. Obaj profesorowie, dbając o wysoki poziom, doprowadzili do tego, iż w tej chwili jest to wysoko punktowany *Międzynarodowy Kwartalnik Naukowo-Metodyczny*.

Na koniec należy dodać inne zasługi Tadeusza Aleksandra dla polskiej andragogiki. Jest On po pierwsze pomysłodawcą i twórcą ogólnopolskich Zjazdów Andragogicznych. On to bowiem zorganizował w roku 2009 pierwszy zjazd, który odbił się pozytywnym echem w środowisku andragogów, którzy kontynuują Jego dzieło. Po drugie ma szczególnie zasługi w kształceniu kadry polskich andragogów nie tylko w postaci wykształcenia kilku swoich następców – doktorów habilitowanych, ale w recenzowaniu dorobku naukowego kilkudziesięciu kandydatów na doktorów, doktorów habilitowanych i profesorów.

Bibliografia

1. Aleksander T. (2009), *Andragogika*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom.
2. Aleksander T. i Barwińska D. (red.) (2007), *Stan i perspektywy rozwoju refleksji nad edukacją dorosłych*, Uniwersytet Jagielloński, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Kraków – Radom.
3. Czerniawska O., (1987), *Czy i kiedy dorośli uczący się uczą się?* (w:) *Uczący się w świetle badań. Materiały konferencyjne 28–29 września 1987*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 26–33.
4. Kargul J. (2012), *Upowszechnianie, animacja, komercjalizacja kultury*, PWN, Warszawa.
5. Malewski M. (1982), *Metodologiczne problemy andragogiki*, „Oświata Dorosłych” nr 6, s. 321–326.
6. Malewski M. (1990), *Andragogika w perspektywie metodologicznej*, Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
7. Malewski M. (1998), *Teorie andragogiczne: metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wrocław Wydawnictwo UWr.
8. Marczuk M. (red.) (1994), *Problemy i dylematy Andragogiki*, Wyd. Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej i Towarzystwa Wolnej Wszechnicy Polskiej, Lublin – Radom.
9. Maziarz C. (1986), *Teoretyczna fizjonomia andragogiki*, „Oświata Dorosłych” nr 1, s. 10–18.
10. Okiński W. (1935), *Procesy samokształceniowe*, Poznań, Polski Instytut Socjologiczny.
11. Radlińska H., (1947), *Oświata Dorosłych*, Ludowy Instytut Oświaty i Kultury Dorosłych, Warszawa.
12. Spasowski W. (1961), *Zasady samokształcenia*, Książka i Wiedza, Warszawa.
13. Turowski L., (1969), *Przedmiot, problematyka i metody badań andragogiki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa
14. Turowski Lucjan (1972), *Wprowadzenie do andragogiki*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
15. Turowski L. (1975, 1980) *Andragogika*, Warszawa Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa
16. Urbańczyk F. (1973), *Dydaktyka Dorosłych*, Ossolineum, Wrocław.
17. Uziębło Adam Olgierd (1968) *Andragogika*, Wyższa Szkoła Marynarki Wojennej.
18. Wojciechowski K., (1966) *Wychowanie dorosłych. Zagadnienia andragogiki*, Ossolineum, Wrocław.

Prof. zw. dr hab. Józef KARGUL – Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Janusza Korczaka, Wydział Nauk Społeczno-Pedagogicznych w Katowicach, e-mail: j.kargul@wspkorczak.eu

O dorobku naukowym Profesora Tadeusza Aleksandra

About the scientific achievements of Professor Tadeusz Aleksander

Prof. zw. dr hab. Tadeusz Aleksander jest absolwentem pedagogiki na Wydziale Filozoficzno-Historycznym Uniwersytetu Jagiellońskiego (studia odbył w latach 1957–1962). Na Jego rozwój naukowy wpływ mieli tacy wybitni uczeni, jak pedagog i działacz oświatowy Maksymilian Siemieński, historyk oświaty i wychowania Kamilla Mrozowska, pedagog Jan Konopnicki, historyk wychowania Jan Hulewicz, a także pedagog Zygmunt Mysłakowski.

Bezpośrednio po studiach Profesor przez dwa lata pracował w Liceum Pedagogicznym i Studium Nauczycielskim im. Pawła Stalmacha w Cieszynie, nauczając przedmiotów pedagogicznych. W dniu 1 października 1964 r. rozpoczął pracę w Katedrze Kultury i Oświaty Dorosłych Uniwersytetu Jagiellońskiego (na Wydziale Filozoficzno-Historycznym), gdzie następnie zdobywał kolejne stopnie naukowe: w 1968 – doktora, w 1975 – doktora habilitowanego. W 1977 roku został powołany na stanowisko docenta UJ. Po wielu latach intensywnej pracy naukowej i dydaktycznej, w 1994 roku, otrzymał od prezydenta RP tytuł naukowy profesora, a w roku 2002 został powołany na stanowisko profesora zwyczajnego UJ.

W bogatym dorobku naukowym Profesora znajdują się 33 opracowania książkowe, w tym 20 monografii autorskich oraz 13 prac pod redakcją, z których większość wydana została w renomowanych oficynach wydawniczych. Swoją pierwszą zwartą pracę opublikował w 1972 roku, a jej tytuł brzmi: *Awans oświatowy młodzieży wiejskiej 1945–1970 na przykładzie Sądecczyzny*. Była to rozszerzona wersja rozprawy doktorskiej Jubilata. Książka ta, uznana za najlepszą publikację pedagogiczną, została wyróżniona nagrodą w konkursie ogólnopolskim na pracę naukową dotyczącą wsi.

Niedługo potem, w roku 1974 ukazała się kolejna publikacja Jubilata pt. *Uwarunkowania uczestnictwa kulturalnego ludności wiejskiej*. Książka ta (praca habilitacyjna) otwiera w działalności naukowej Profesora okres, w którym wyraźnie dominują treści związane z teorią i praktyką wychowania przez kulturę i sztukę (teoria działalności kulturalno-oświatowej).

W latach osiemdziesiątych ukazały się następujące książki autorstwa Profesora:

- *Drogi aktywizacji kulturalnej ludzi pracy* (1980),

- *Oddziaływanie kulturalne dużego miasta na region (na przykładzie Krakowa)* (1985),
- *Potrzeby kulturalno-oświatowe (w świetle badań sondażowych na terenie Małopolski)* (1985),
- *Oświata dorosłych na Kielecczyźnie w 40-leciu Polski Ludowej (zarys głównej problematyki)* (1985),
- *Kultura wypoczynku na wczasach* (1986).

Do wymienionych pozycji należy dodać również współredakcję pracy pt. *Wybrane problemy uczestnictwa w kulturze: sympozjum popularno-naukowe WDK Kielce, 26 maja 1984*.

W następnej dekadzie, w latach dziewięćdziesiątych, ukazały się kolejne monografie autorskie Jubilata:

- *Pozaszkolna edukacja ogólnokształcąca dorosłych (przeszłość, terażniejszość, przyszłość)* (1992),
- *Życie społeczne i przemiany kulturalne Nowego Sącza w latach 1870–1990* (1993),
- *Zespoły instrumentalne w Polsce: zarys dziejów i główne kierunki działalności* (1994),
- *Optymalizacja pozaszkolnej edukacji zawodowej dorosłych: potrzeba i kierunki modernizacji dokształcania i doskonalenia zawodowego kadr pracowniczych w Polsce* (1998).

Z kolei wśród prac zbiorowych redagowanych bądź współredagowanych przez Tadeusza Aleksandra wymienić należy następujące:

- *Kultura i edukacja ustawiczna: wybrane zagadnienia* (1995),
- *Terażniejszość i przyszłość edukacji dorosłych* (1997; 1999 wyd. 2; 2002 wyd. 2. dodruk),
- *Wybrane problemy edukacji i wychowania dorosłych w okresie przekształceń ustrojowych* (1996),
- *Edukacja ustawiczna w zmieniającej się sytuacji edukacyjnej (wybrane problemy)* (1998),
- *Andragogiczne problemy współczesności* (1999),
- *Program studiów pedagogicznych: studia licencjackie, magisterskie i doktoranckie* (1999).

W latach 2001–2011 ukazało się sześć prac pod redakcją Profesora. Wśród nich zasługujące na szczególną uwagę *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego* (2010) – dwa obszerne, pięknie wydane tomy materiałów z I Ogólnopolskiego Zjazdu Andragogicznego, który odbył się w dniach 23–24 czerwca 2009 roku w Krakowie, a którego Profesor był organizatorem i gospodarzem. Pozostałe prace z tego okresu to:

- *Myśl pedagogiczna przełomu wieków (materiały z konferencji naukowej zorganizowanej w dniach 26–27 września 2000 r. z okazji Jubileuszu 600-lecia odnowienia Akademii Krakowskiej i Rocznicy 75-lecia utworzenia Katedry Pedagogiki w Uniwersytecie Jagiellońskim)* (2001),
- *Środowiska wychowawcze i edukacja dorosłych w dobie przemian* (2003),
- *Procesy edukacyjne i wychowawcze w dobie przemian* (2004),

- *Teoretyczne i praktyczne aspekty edukacji kulturalnej oraz oświaty dorosłych* (2006),
- *Stan i perspektywy rozwoju refleksji nad edukacją dorosłych* (2007).

W latach 2006–2017 Autor opublikował trzy monografie autorskie, w których dał wyraz swoim zainteresowaniom związanym z dziejami ziemi nowosądeckiej:

- *Ludność i dwory Poręby Małej w latach 1850–1950* (2009),
- *Dzieje Szkoły Podstawowej nr 17 im. Kurierów Sądeckich w Nowym Sączu-Porębie Małej (1902–2006)* (2006),
- *Z przeszłości sądeckiej rodziny Aleksandrów* (2017).

Imponujący dorobek naukowy Profesora znajduje swoje odzwierciedlenie również w licznych artykułach i rozdziałach opublikowanych w czasopismach naukowych, pracach zbiorowych, a także piśmiennictwie regionalnym. Nie sposób wymienić wszystkich tytułów publikacji Autora, gdyż spod Jego pióra wyszło grubo ponad 300 tekstów. Twórczość Profesora jest bogata i różnorodna, dotyczy kilku, podstawowych dla teorii oświaty i kultury dorosłych, obszarów: pozaszkolnej edukacji dorosłych (zarówno ogólnokształcącej, jak i zawodowej), wychowania przez kulturę i sztukę, funkcji wychowawczych regionu, dziejów oświaty dorosłych i przeszłości pracy kulturalnej. W polu zainteresowań naukowych Profesora znalazły się również indywidualne losy znaczących dla oświaty ludzi, napisał biografie kilku wybitnych postaci, m.in. abpa Franciszka Ksawerego Wierchlejskiego – metropolity Lwowa z II połowy XIX wieku, Mariana Chodackiego – ostatniego komisarza RP w Wolnym Mieście Gdańsku.

Profesor Tadeusz Aleksander brał udział w procesie tworzenia ogólnej teorii edukacji dorosłych w naszym kraju. Uczestniczył w przygotowaniu podręczników akademickich z zakresu pedagogiki społecznej: *Pedagogika społeczna* (1993; 1995 wyd. 2), *Pedagogika społeczna. Debata* (2009) oraz teorii oświaty dorosłych: *Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych* (1992), *Wprowadzenie do andragogiki* (1996). Opracował również dwa, jakże znaczące dla środowiska andragogicznego, podręczniki z zakresu teorii edukacji dorosłych. Są to: *Andragogika: podręcznik dla studentów szkół wyższych* (2002) oraz *Andragogika: podręcznik akademicki* (2009; 2013 wyd. 2 uzupełnione). Profesor jest autorem kilkudziesięciu haseł opublikowanych w wydawanej w latach 2003–2010 ośmiotomowej *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku*. Hasła przez Niego opracowane znajdzie czytelnik również w *Encyklopedii oświaty i kultury dorosłych* (1986).

Za opublikowane prace Autor wielokrotnie otrzymywał nagrody i wyróżnienia. Były to m.in. cztery nagrody Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz kilka nagród Rektora Uniwersytetu Jagiellońskiego (m.in. za dzieło *Życie społeczne i przemiany kulturalne Nowego Sącza w latach 1870–1990*).

Profesor regularnie publikuje w takich czasopismach naukowych, jak: „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, „Edukacja Dorosłych”, *Rocznik Andragogiczny* czy „Rocznik Sądecki”. Warto podkreślić, że wszystkie teksty Autora pisane są niezwykle staranną polszczyzną, z niezmienną dbałością o szczegół i formę. Jest to swoisty styl Profesora, styl niewątpliwie godny naśladowania.

Działalność naukowa Profesora Tadeusza Aleksandra związana była również z zaangażowaniem w prace różnego rodzaju stowarzyszeń naukowych. W latach

osiemdziesiątych XX wieku współtworzył w Krakowie sekcję Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, a następnie przez dwie kadencje pełnił funkcję jej przewodniczącego. Był również przewodniczącym komitetu Zespołu Konsultantów Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w województwie małopolskim, a także członkiem zarządu Stowarzyszenia Oświatowców Polskich. W latach 1998–2011 był członkiem Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk i zarazem, w latach 2003–2011, przewodniczącym Zespołu Pedagogiki Dorosłych. Jako współzałożyciel – w latach 1993–2008 – pełnił funkcję wiceprezesa Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego. Z kolei w latach 1975–2017 wchodził w skład Sekcji Polskiej Międzynarodowej Organizacji Folkloru. Jest członkiem Stowarzyszenia Klubu Ziemi Sądeckiej. Ponadto, co warto podkreślić, od lat z ogromną życzliwością wspiera merytorycznie społeczny ruch uniwersytetów trzeciego wieku.

Profesor był członkiem zespołów redakcyjnych wielu czasopism pedagogicznych (m.in. „Oświata Dorosłych”), obecnie jest członkiem Rady Naukowej „Rocznika Andragogicznego”, przewodniczącym Rady Programowej „Edukacji Ustawicznej Dorosłych” oraz członkiem Komitetu Redakcyjnego „Rocznika Sądeckiego”. Jest stałym recenzentem w kilku istotnych dla środowiska naukowego pedagogów czasopismach.

Ważnym elementem składającym się na rozwój kariery naukowej Profesora była stała współpraca z ośrodkami badań oświatowych w kraju i za granicą, m.in. na Słowacji (Uniwersytety w Bratysławie i Presowie), w Niemczech (Uniwersytet w Jenie oraz Instytut Badań Oświatowych w Aachen), Szkocji (Uniwersytet w Dundee), Ukrainie (Akademia Nauk Pedagogicznych w Kijowie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Drohobyczu), na Węgrzech (Uniwersytet w Debreczynie) oraz w Czechach (Uniwersytet Karola w Pradze).

Jubilat wygłosił znaczące referaty podczas licznych konferencji w kraju i za granicą oraz był członkiem komitetów naukowych wielu konferencji pedagogicznych. Był również pomysłodawcą i organizatorem kilku dużych i istotnych wydarzeń naukowych. Wśród ważniejszych z pewnością należy wymienić: ogólnopolską konferencję z okazji 50-lecia powołania w UJ Katedry Kultury i Oświaty Dorosłych (1996), konferencję z okazji rocznicy 600-lecia odnowienia Akademii Krakowskiej i Jubileuszu 75-lecia erygowania w UJ Katedry Pedagogiki (2000), a także wspomniany I Ogólnopolski Zjazd Andragogiczny (2009), który był zacznym cyklicznych spotkań polskiego środowiska andragogów (do tej pory odbyły się już trzy Ogólnopolskie Zjazdy Andragogiczne).

Działalność naukowa Profesora to również: recenzje 61 prac doktorskich i recenzje wydawnicze 123 książek. Jako Mentor pełnił funkcję recenzenta w 13 przewodach habilitacyjnych i siedmiu postępowaniach o nadanie tytułu profesora nauk humanistycznych/społecznych.

Profesor Tadeusz Aleksander wypromował ponad 800 magistrów oraz 13 doktorów. Ukształtował kilka pokoleń swoich uczniów, do których również ja należę. Był moim Nauczycielem (fragmenty jego wykładów, które wygłaszał na Uniwersytecie Jagiellońskim pamiętam do dziś), a także Promotorem moich prac: magisterskiej oraz doktorskiej. Czuję się wyróżniona, że z okazji Jubileuszu Profesora to mnie przypadł zaszczyt przedstawienia jego dorobku naukowego.

Bibliografia¹

1. Aleksander T., *Andragogika: podręcznik akademicki* (2009; wyd. 2. uzupełnione 2013), Radom – Kraków: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji, ss. 460.
2. Aleksander T. (2002), *Andragogika: podręcznik dla studentów szkół wyższych*, Ostrowiec Św.: Stowarzyszenie na Rzecz Rozwoju Wyższej Szkoły Biznesu i Przedsiębiorczości, ss. 432.
3. Aleksander T. (1972), *Awans oświatowy młodzieży wiejskiej 1945–1970 na przykładzie Sądecczyzny*, Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, ss. 233.
4. Aleksander T. (1996), *Cele, kierunki i funkcje edukacji dorosłych*, (w:) *Wprowadzenie do andragogiki*, T. Wujek (red.), Radom: Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji, s. 247–269.
5. Aleksander T. (1980), *Drogi aktywizacji kulturalnej ludzi pracy*, Warszawa: Instytut Wydawniczy CRZZ, ss. 214.
6. Aleksander T. (2006), *Dzieje Szkoły Podstawowej nr 17 im. Kurierów Sądeckich w Nowym Sączu-Porębie Małej (1902–2006)*, Nowy Sącz: Miejska Biblioteka im. Józefa Szujskiego, ss. 51.
7. Aleksander T. (1993; 1995 wyd. 2), *Kształcenie ustawiczne*, (w:) *Pedagogika społeczna*, T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), Kraków: „Żak”, s. 295–318.
8. Aleksander T. (1986), *Kultura wypoczynku na wczasach*, Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, ss. 212.
9. Aleksander T. (2009), *Ludność i dwory Poręby Małej w latach 1850–1950*, Nowy Sącz: s. n., ss. 28.
10. Aleksander T., *Marian Chodacki – ostatni komisarz generalny RP w Wolnym Mieście Gdańsku*, „Rocznik Sądecki”, t. XLI/2013, s. 177–222.
11. Aleksander T. (1985), *Oddziaływanie kulturalne dużego miasta na region (na przykładzie Krakowa)*, Warszawa; Kraków: PWN, ss. 210.
12. Aleksander T., *Optymalizacja pozaszkolnej edukacji zawodowej dorosłych: potrzeba i kierunki modernizacji dokształcania i doskonalenia zawodowego kadr pracowniczych w Polsce* (1998), Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss. 372.
13. Aleksander T., *Oświata dorosłych na Kielecczyźnie w 40-leciu Polski Ludowej (zarys głównej problematyki)* (1985), Kielce: Zarząd Wojewódzki Towarzystwa Wiedzy Powszechnej; Stowarzyszenie Wyższej Użyteczności, ss. 31.
14. Aleksander T., *Potrzeby kulturalno-oświatowe ludzi dorosłych*, (w:) *Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych* (1992), T. Wujek (red.), Warszawa: PWN, s. 322–338.
15. Aleksander T., *Potrzeby kulturalno-oświatowe (w świetle badań sondażowych na terenie Małopolski)* (1985), Kraków: Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego, ss. 107.
16. Aleksander T., *Pozaszkolna edukacja ogólnokształcąca dorosłych (przeszłość, terażniejszość, przyszłość)* (1992), Kraków: Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego, ss. 188.
17. Aleksander T., *Uwarunkowania uczestnictwa kulturalnego ludności wiejskiej* (1974), Warszawa: PWN, ss. 283.
18. Aleksander T., *Wychowawcze i edukacyjne funkcje regionalizmu*, (w:) *Pedagogika społeczna*, t. 2, *Debata* (2009), E. Marynowicz-Hetka (red.), Warszawa: PWN, s. 466–484.
19. Aleksander T. (1994), *Zespoły instrumentalne w Polsce: zarys dziejów i główne kierunki działalności*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss. 100.

¹ Wykaz prac, o których wspomniano w opracowaniu.

20. Aleksander T. (2017), *Z przeszłości sądeckiej rodziny Aleksandrów*, Nowy Sącz: Prezydent Miasta Nowego Sącza, ss. 118.
21. Aleksander T. (2011), *Życie i działalność kościelna księdza arcybiskupa Franciszka Ksawerego Wierchlejskiego (1803–1884)*, „Rocznik Sądecki”, t. XXXIX/2011, s. 128–147.
22. Aleksander T. (1993), *Życie społeczne i przemiany kulturalne Nowego Sącza w latach 1870–1990*, Kraków: Oficyna Literacka, ss. 855.
23. *Andragogiczne problemy współczesności* (1999), T. Aleksander (red.), Kraków: Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego, ss. 242.
24. *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego* (2010), t. I i II, T. Aleksander (red.), Radom: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, ss. 471 i 532.
25. *Edukacja ustawiczna w zmieniającej się sytuacji edukacyjnej (wybrane problemy)* (1998), T. Aleksander, J. Skrzypczak (red.), Poznań: Eruditus, ss. 197.
26. *Hasła w: Encyklopedia oświaty i kultury dorosłych* (1986), K. Wojciechowski (red.), Wrocław: Wydaw. Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
27. *Hasła w: Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. 1–7 oraz *Suplement* (2003–2010), T. Pilch (red.), Kraków: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
28. *Kultura i edukacja ustawiczna: wybrane zagadnienia* (1995), T. Aleksander, H. Mielicka (red.), Kielce: Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Jana Kochanowskiego, ss. 220.
29. *Myśl pedagogiczna przelomu wieków (materiały z konferencji naukowej zorganizowanej w dniach 26–27 września 2000 r. z okazji Jubileuszu 600-lecia odnowienia Akademii Krakowskiej i Rocznicy 75-lecia utworzenia Katedry Pedagogiki w Uniwersytecie Jagiellońskim)* (2001), T. Aleksander (red.), Kraków: Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego, ss. 417.
30. *Procesy edukacyjne i wychowawcze w dobie przemian* (2004), T. Aleksander, S. Majewski (red.), Ostrowiec Św.: Wyższa Szkoła Biznesu i Przedsiębiorczości, ss. 347.
31. *Program studiów pedagogicznych: studia licencjackie, magisterskie i doktoranckie* (1999), T. Aleksander, B. Bury, A. Sojka (red.), Kraków: Księgarnia Akademicka, ss. 220.
32. *Stan i perspektywy rozwoju refleksji nad edukacją dorosłych* (2007), T. Aleksander i D. Barwińska (red.), Kraków: Uniwersytet Jagielloński; Radom: Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, ss. 487.
33. *Środowiska wychowawcze i edukacja dorosłych w dobie przemian* (2003), T. Aleksander (red.), Kraków: Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego, ss. 265.
34. *Teoretyczne i praktyczne aspekty edukacji kulturalnej oraz oświaty dorosłych* (2006), T. Aleksander (red.), Kraków: Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego, ss. 214.
35. *Teraźniejszość i przyszłość edukacji dorosłych* (1997; 1999 wyd. 2; 2002 wyd. 2. dodruk), T. Aleksander (red.), Warszawa: Akademickie Towarzystwo Andragogiczne; Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 235.
36. *Wybrane problemy edukacji i wychowania dorosłych w okresie przekształceń ustrojowych* (1996), T. Aleksander (red.), Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss. 157.
37. *Wybrane problemy uczestnictwa w kulturze: sympozjum popularno-naukowe WDK Kielce, 26 maja 1984*, T. Aleksander, A. Gładysz (red.), I. Wawrzczak (oprac.), Kielce: Wojewódzki Dom Kultury, Dział Wydawnictw i Dokumentacji, ss. 75.

Aleksandra LITAWA – Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie,
e-mail: aleksandra.litawa@up.krakow.pl

Edukacja i kształcenie ustawiczne – elementy diagnozy

Education and lifelong learning – elements of diagnosis

Słowa klucze: edukacja permanentna, kształcenie ustawiczne, ramy organizacyjne kształcenia ustawicznego, rozwój.

Key words: permanent education, lifelong learning, vocational education, organizational framework of lifelong learning.

Abstract: The aim of this study is a functional approach to the subject and an objective presentation of the essence and directions of lifelong learning and the diversity of its definition. The article deals with lifelong learning and in Poland, the scope and organizational framework in relation to the needs of the labor market and vocational education. Elements of the diagnosis and outline of the description of the functioning of the continuing education system in Poland will be presented.

Wprowadzenie. Edukacja zawsze była kluczowym warunkiem rozwoju społeczeństwa, czynnikiem wzrostu gospodarczego i rozwoju cywilizacyjnego. Jeden z jej elementarnych elementów – kształcenie przyczynia się do rozwoju społecznego i jednostkowego, pozwala jednostkom i grupom zaspokajać potrzeby i aspiracje edukacyjne, podnosić kwalifikacje, doskonalić umiejętności, wykształcać kompetencje, a dzięki temu dostosowywać się do potrzeb rynku pracy i właściwie rozumieć potrzebę zmian i tym samym odpowiadać na wymogi współczesności.

Wiek XXI jest czasem ciągłych przemian społecznych, gospodarczych, rozwoju cywilizacyjnego, tendencji demograficznych i postępu naukowo-technicznego. Na skutek tego ciągle rosną wymagania związane z uczeniem się, pracą. Nowe zadania wymuszają od pracowników umiejętności dostosowania się do nowych technologii i zmieniającej się organizacji pracy, a konkurencyjny rynek oczekuje podejmowania inicjatyw i kreatywności. Konieczne staje się więc ich uzupełnianie, zdobywanie nowej wiedzy, umiejętności, kompetencji, co stanowi szansę na utrzymanie zatrudnienia, podjęcie satysfakcjonującej pracy, budowanie kapitału jednostkowego i społecznego. W społeczeństwie informacyjnym, w którym dominuje gospodarka oparta na wiedzy

istotną kwestią staje się kształcenie ustawiczne i zawodowe. Stałe zdobywanie wiedzy oraz uaktualnianie posiadanych zasobów informacji i kompetencji decyduje o poziomie zarówno kapitału ludzkiego wśród pracowników, jak i społecznego w społecznościach lokalnych i społeczeństwie.

T. Aleksandrowi bliskie jest traktowanie kształcenia ustawicznego jako idei i praktyki, która z jednej strony decyduje o kształcie i rozwoju edukacji, z drugiej zasadniczo zmienia strukturę życia człowieka oraz jego samego poprzez udział kształcenia i wychowania w nim właśnie. Niejednokrotnie podkreśla, że w sytuacji wyobcowana człowieka w świecie współczesnym, burzenia tradycyjnych układów i zależności, tworzenia nowych relacji społeczno-kulturowych, istotą edukacji staje się jej powiązanie z przygotowaniem do życia społecznego, kulturalnego i zawodowego, zarówno poprzez formalne, jak i pozaformalne, zastane i nowe formy kształcenia ustawicznego. Człowiek musi się wzbogacać w wiedzę i uczyć się tego, co trzeba wiedzieć, w środowisku zaś dążyć do wzajemnego zrozumienia, współdziałania i współpracy, celem której jest wartość wspólna – rozwój człowieka dorosłego, jego adaptacja do życia oraz gotowość do zmian.

Celem tego opracowania jest funkcjonalne ujęcie tematu i obiektywne ukazanie istoty oraz kierunków rozwoju form aktywności i kształcenia ustawicznego, jego ram organizacyjnych, obecnych w polu zainteresowań badawczych i rozważań teoretycznych T. Aleksandra (Aleksander, 2002)

Edukacja/kształcenie ustawiczne – tendencje rozwoju, istota, definicje. Rozwój międzynarodowej współpracy w dziedzinie rozwoju edukacji i jej modernizacji datuje się na 1971 rok, kiedy powołano Międzynarodową Komisję do spraw Rozwoju Edukacji, której celem było opracowanie raportu o stanie i potrzebach rozwoju edukacji, a głównym oczekiwaniem sformułowanie wytycznych do strategii rozwoju oświaty i wychowania. Raport powstał rok później¹. Uznano w nim, że edukacja spełnia ważne zadania rozwijające społeczeństwo i prowadzące je do demokracji i obywatelskiej aktywności. Dynamiczny rozwój techniki, komunikacji, automatyzacji wymaga od edukacji nowego i lepszego przygotowania kolejnych pokoleń do pracy, życia, aktywności obywatelskiej i kulturalnej. Nastąpiła epoka przemian w życiu, technice, nauce i kulturze, a te wymagają zmian w edukacji, jej treściach, celach, formach kształcenia oraz w procesach wychowania obywatelskiego i środowiskowego. Oświata ma służyć potrzebom społecznym, a edukacja nie tylko spełniać potrzeby rozwoju, ale także go wywoływać. Istotą i głównym zadaniem wychowania jest przygotowanie ludzi do przemian, które stanowią podstawową cechę naszych czasów.

W 1996 roku został opublikowany raport międzynarodowej komisji powołanej przez UNESCO do opracowania kierunków i wskazań rozwoju edukacji w XXI wieku².

¹ E. Faure (red.), *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. Paryż 1972. W 1975 roku wydano tekst raportu w języku polskim: E. Faure (red.), *Uczyć się aby być*. PWN, Warszawa 1975.

² J. Delors (red.), *Learning: the treasure within*. Paryż 1996; wydanie polskie: J. Delors (red.), *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*. Warszawa 1998.

W raporcie przypisuje się edukacji misję budowania społeczeństwa wychowującego, obejmującego wszystkie aspekty życia człowieka, oraz społeczeństwa opartego na nabywaniu, aktualizowaniu i stosowaniu wiedzy. Zasadnicze znaczenie ma koncepcja edukacji przez całe życie, bo wykracza poza tradycyjny podział na edukację wstępną i edukację ustawiczną. Jest odpowiedzią na wyzwania szybko zmieniającego się świata. Edukacja oparta została na czterech filarach: **Uczyć się, aby wiedzieć**, **uczyć się, aby działać**, **uczyć się, aby żyć wspólnie** i **uczyć się, aby być**.

Uczyć się, aby wiedzieć – edukacja ma pozwolić rozumieć otaczający świat i siebie samego, dostarczać narzędzi do rozumienia i działania w różnych sferach życia: pracy zawodowej, rozwijania życia rodzinnego, nauki, kultury i nawiązywania trwałych więzi społecznych i towarzyskich.

Uczyć się, aby działać – wiedza ma być narzędziem rozumienia złożoności świata i funkcjonowania w nim, służyć nabywaniu kompetencji do działania i oddziaływania na swoje środowisko oraz samego siebie.

Uczyć się, aby żyć wspólnie – wiedza pozwala uczestniczyć i współpracować z innymi na wszystkich płaszczyznach działalności ludzkiej, w optyce wielu kultur i społeczeństw, ich historii, tradycji, duchowości, kształtować tolerancję, poszanowanie i akceptację odmienności.

Uczyć się, aby być – kształcenie, uczenie się przez całe życie jest kluczem do zwiększania zdolności do podmiotowości i autonomii w swoich działaniach, podejmowania decyzji i brania za nie odpowiedzialności, umiejętności przyjmowania do własnej przestrzeni życia innych z pełną akceptacją ich niezależności i samodzielności.

Kształcenie ustawiczne jako idea i uczenie się przez całe życie jako styl życia prowadzić może i często prowadzi nie tylko do rozumienia procesów i zmian społecznych, ale też pozwala na takie zarządzanie własnymi umiejętnościami, zdolnościami, kompetencjami i możliwościami, aby układać swoje życie w optyce i przestrzeni życia innych ludzi. Należy robić to w taki sposób, aby przebiegało ono pomyślnie i pozwoliło na kształtowanie, rozwijanie tego, co dla człowieka najcenniejsze – jego podmiotowości, samodzielności, autonomii, odpowiedzialności i godności.

Wskazania i kierunki rozwoju edukacji ustawicznej mają też swoje odzwierciedlenie w sposobach ich definiowania.

Edukacja ustawiczna – jak twierdzi T. Aleksander – jest jednym z podstawowych terminów współczesnej teorii i praktyki kształcenia, a pomimo swej popularności ciągle rozumianym na wiele sposobów i utożsamianym z różnymi wymiarami życia człowieka. Używano go na oznaczenie wszystkich czynności edukacyjnych ukierunkowanych na człowieka dorosłego, utożsamiano więc z edukacją dorosłych albo „kształceniem poszkolnym”. Najczęściej edukacja ustawiczna utożsamiana była i jest z czynnościami edukacyjnymi skierowanymi na aktualizację i uwspółcześnienie kwalifikacji człowieka dorosłego, wymuszonymi przez postęp technologiczny, cywilizacyjny. T. Aleksander odwołując się do leksykalnego znaczenia terminu „ustawiczny”, edukację ustawiczną rozumie zarówno jako ciągłą, nieustanną, bez przerwy, całożyciową edukację człowieka, jak i ideę, normę, zasadę i właściwość tej edukacji, jej atrybut. Cechę, bez której

edukacja nie jest dzisiaj, w dobie szybkich zmian, do pomyslenia (Aleksander, 2002, s. 321). Istotą edukacji permanentnej, kształcenia ustawicznego jest „ciągłe, nieprzerwanie trwające, stale realizowane, planowe i racjonalne oddziaływanie na rozwój człowieka w każdym etapie jego życia. Jest procesem, który dla człowieka nigdy się nie kończy, bo skończyć się nie może. Oznacza ona, że po upływie jednej fazy kształcenia przedłuża się ono na następne, stojące na wyższym merytorycznym poziomie. Wskazuje ona na to, że edukacja jest całościowym aktem, nieprzerwanym i zintegrowanym procesem, nie dającym się zamknąć tylko w jednym okresie ludzkiego życia” (tamże, s. 322). Podstawową zasadą kształcenia ustawicznego jest zachowanie ciągłości i systematyczności uczenia się, co zapewnia z jednej strony stały rozwój, a z drugiej chroni przed zdezaktualizowaniem zdobytej wiedzy (Pólturzycki, 2016, 51–52).

W definicjach kształcenia ustawicznego najczęściej odwołuje się do jego instrumentalnego charakteru i tłumaczy w relacji do praktyki kształcenia i uczenia się. W Ustawie o systemie oświaty definiowane jest jako „kształcenie w szkołach dla dorosłych, a także uzyskiwanie i uzupełnianie wiedzy, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w formach pozaszkolnych przez osoby, które spełniły obowiązek szkolny” (Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz.U.z 1991 r. Nr 95, poz. 425).

Ustawa o promocji zatrudnienia podaje, że jest to „kształcenie w szkołach dla dorosłych, a także uzyskiwanie i uzupełnianie wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w odniesieniu do bezrobotnych, poszukujących pracy, pracowników i pracodawców” (Ustawa z dnia 20 lipca 2017 r. o zmianie ustawy o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy oraz niektórych innych ustaw, Dz.U. z 2017 r., poz. 1543). Szersze podejście odnajdujemy w propozycji OECD³, w której kształcenie ustawiczne definiuje się jako rozwój indywidualny i rozwój cech społecznych we wszystkich formach i wszystkich kontekstach – w systemie formalnym i nieformalnym, tj. w szkołach, placówkach kształcenia zawodowego, uczelniach i placówkach kształcenia dorosłych oraz w ramach kształcenia incydentalnego, a więc w domu, w pracy, społeczeństwie. (Kształcenie ustawiczne i jego rola w rozwoju zawodowym człowieka 2011, s. 28) Szeroką interpretację kształcenia ustawicznego odnaleźć można w Strategii Rozwoju Kształcenia Ustawicznego do roku 2010, w której utożsamia się je z kształceniem ogólnym, kształceniem i szkoleniem zawodowym, kształceniem nieoficjalnym i kształceniem nieformalnym, prowadzonymi przez całe życie, dzięki czemu ulega polepszeniu poziom wiedzy, umiejętności i kompetencji, z perspektywy osobistej, obywatelskiej, społecznej i/lub zawodowej. W tym ujęciu kształcenie ustawiczne obejmuje usługi z zakresu poradnictwa. To potrzebny i ważny dokument, który uwypukla rolę i funkcje edukacji ustawicznej („Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 2003, s. 7–28).

Strategia Kształcenia Ustawicznego do roku 2010. opiera się na holistycznej koncepcji uczenia się przez całe życie OECD, a kształcenie ustawiczne postrzega z jednej strony w kontekście rozwoju osobistego i budowania społeczeństwa opartego na

³ Organizacja Współpracy Ekonomicznej i Rozwoju (OECD) aktywnie włączyła się do problemu edukacji ustawicznej. Najważniejsze propozycje na ten temat odnajdujemy w *Lifelong Learning for All. Meeting of the Education Committee at Ministerial Level*, Paryż 1996.

wiedzy, z drugiej zaś – w kontekście społeczno-gospodarczego rozwoju kraju i polepszenia swojej sytuacji na rynku pracy. Głównym celem działań państwa polskiego w myśl strategii jest upowszechnienie idei kształcenia ustawicznego (lepszy dostęp, działania informacyjne w społeczeństwie) oraz podniesienie jego jakości. W związku z tym w Strategii przyjęto 6 działań priorytetowych:

1. Zwiększanie dostępności do kształcenia ustawicznego.
2. Podnoszenie jakości kształcenia ustawicznego.
3. Współdziałanie i partnerstwo.
4. Wzrost inwestycji w zasoby ludzkie.
5. Tworzenie zasobów informacyjnych w zakresie kształcenia ustawicznego i rozwój usług doradczych.
6. Uświadamianie roli i znaczenia kształcenia ustawicznego.

W związku z przyjętą strategią rozwoju kształcenia ustawicznego i również ze względu na zmiany gospodarcze i zmieniającą się sytuację na rynku pracy Ministerstwo Edukacji Narodowej wprowadziło modernizację kształcenia ustawicznego połączoną z modernizacją kształcenia zawodowego, zmierzającą do jak najlepszego dostosowania oferty kształcenia do potrzeb rynku pracy.

Ramy organizacyjne kształcenia ustawicznego. Kształcenie ustawiczne wpisuje się w koncepcję kształcenia przez całe życie – *life long learning*, zgodnie z którą do kwalifikacji i umiejętności wymaganych na rynku pracy można dochodzić różnymi drogami poprzez kształcenie w trybie formalnym (szkolnym), pozaformalnym (doksztalcenie, doskonalenie i szkolenie) oraz nieformalnym (samouczenie się oraz doświadczenie uzyskane w pracy („Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 2003, s. 7–8).

W systemie oświaty funkcjonują szkoły dla dorosłych na trzech poziomach edukacji – podstawowym, gimnazjalnym i ponadgimnazjalnym (zasadnicza szkoła zawodowa, technikum, technikum uzupełniające, liceum ogólnokształcące, uzupełniające liceum ogólnokształcące oraz szkoła policealna). Szczegółowe programy nauczania oraz zasady funkcjonowania tego typu placówek określa Minister Edukacji Narodowej. Szkoły dla dorosłych najczęściej prowadzą kształcenie w trybie zaocznym (zjazdy odbywające się co drugi weekend) lub w trybie wieczorowym (w godzinach popołudniowych w wybrane trzy dni w ciągu tygodnia).

Przez pozaszkolne formy kształcenia ustawicznego w myśl ustawy o systemie oświaty należy rozumieć formy uzyskiwania i uzupełniania wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w placówkach i ośrodkach, takich jak:

- Centra Kształcenia Ustawicznego (CKU) są publicznymi placówkami edukacji dorosłych powoływanymi i prowadzonymi przez samorządy powiatów. Od 1991 roku CKU przechodziły znaczne przekształcenia, dostosowując swoją działalność do zmian społeczno-gospodarczych. CKU są wielofunkcyjnymi placówkami edukacji, które mają na celu kształcenie, doksztalcenie i doskonalenie osób dorosłych w formach szkolnych i pozaszkolnych. Do ich głównych zadań należą: realizacja zadań związanych z przyznawaniem tytułów kwalifikacyjnych, organizacja egzaminów

eksternistycznych, opracowywanie i wydawanie skryptów oraz materiałów metodycznych dla potrzeb słuchaczy, doskonalenie metod pracy dydaktyczno-wychowawczych w zakresie kształcenia dorosłych, udzielanie organizatorom oświaty dorosłych pomocy organizacyjnej, metodycznej i dydaktycznej, współpraca z organizacjami oświaty dorosłych w kraju i za granicą, współpraca z urzędami pracy i pracodawcami w zakresie rekwalifikacji kadr.

- Centra Kształcenia Praktycznego (CKP) realizują zadania z zakresu praktycznej nauki zawodu, wynikające z programu nauczania dla danego zawodu oraz prowadzą kształcenie ustawiczne w formach pozaszkolnych i podobnie jak CKU prowadzone są przez władze lokalne. Duża ich część współpracuje z lokalnymi urzędami pracy, z wyższymi uczelniami i instytucjami naukowymi. Do ich podstawowych zadań należą: organizacja i prowadzenie egzaminów kwalifikacyjnych dla słuchaczy pozaszkolnych form kształcenia, organizacja i realizacja kursów doskonalących dla pracowników i bezrobotnych, prowadzenie poradnictwa zawodowego, realizacja zadań edukacyjnych związanych z kształceniem i doskonaleniem zawodowym zlecanych przez organ zamawiający.
- Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego (ZZDZ) jest stowarzyszeniem oświatowym działającym na podstawie ustawy Prawo o stowarzyszeniach jako związek stowarzyszeń i osób prawnych. Zarówno związek, jak i zrzeszone w nim Zakłady Doskonalenia Zawodowego (ZDZ) są organizacjami pozarządowymi działającymi na zasadzie „non profit”. Podstawowym celem statutowym ZZDZ jest udział w realizacji programu edukacji w zakresie kształcenia młodzieży oraz kształcenia, doksztalcania i doskonalenia osób dorosłych. Zakłady, które są bezpośrednimi organizatorami szkoleń, dbając o zapewnienie jakości, same uruchamiają procedury zapewnienia jakości, wykorzystując do tego celu normy JSO 9001 (brak jest mechanizmów zapewnienia jakości wśród organizacji edukacji pozaszkolnej).
- Ośrodki doksztalcania i doskonalenia zawodowego prowadzą doksztalcanie teoretyczne młodocianych pracowników oraz kształcenie ustawiczne w formach pozaszkolnych.
- Niepubliczne placówki kształcenia ustawicznego i praktycznego prowadzą kształcenie ustawiczne w formach pozaszkolnych.

Jakość kształcenia w tych placówkach potwierdza akredytacja przyznawana przez właściwe Kuratorium Oświaty.

Ustawa wyróżnia następujące formy kształcenia pozaszkolnego:

- Kurs – pozaszkolna forma kształcenia o czasie trwania nie krótszym niż 30 godzin zajęć edukacyjnych, której ukończenie umożliwia uzyskanie lub uzupełnienie wiedzy ogólnej, umiejętności lub kwalifikacji zawodowych, realizowana zgodnie z programem nauczania przyjętym przez organizatora kształcenia.
- Kurs zawodowy – kurs, którego program nauczania obejmuje usystematyzowane treści nauczania wybrane z programu nauczania dla zawodu dopuszczonego do użytku szkolnego przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania.

Wyniki kursu zawodowego są zaliczane przy podejmowaniu nauki w szkole dla dorosłych prowadzącej kształcenie zawodowe.

- Seminarium – pozaszkolna forma kształcenia o czasie trwania nie krótszym niż 5 godzin zajęć edukacyjnych, której ukończenie umożliwia uzyskanie lub uzupełnienie wiedzy na określony temat, realizowana zgodnie z programem nauczania przyjętym przez organizatora kształcenia.
- Praktyka zawodowa – pozaszkolna forma kształcenia o czasie trwania uzależnionym od złożoności umiejętności niezbędnych do wykonywania zadań zawodowych, nie krótszym jednak niż 80 godzin zajęć, której ukończenie umożliwia uzyskanie lub uzupełnienie praktycznych umiejętności zawodowych z wykorzystaniem wiedzy i doświadczenia zawodowego uczestników.

Kształcenie ustawiczne – elementy diagnozy. Praktyka pokazuje, że kształcenie ustawiczne to nie odległa idea, a realizowana rzeczywistość edukacyjna, co znajduje swoje odzwierciedlenie w badaniach.

Badanie „Kształcenie dorosłych” (GUS, „Kształcenie dorosłych”, 2016) zostało przeprowadzone w 2017 roku przy zastosowaniu metody reprezentacyjnej na wylosowanej próbie 25 tys. mieszkańców.

W 2016 r. w Polsce 45,1% osób w wieku 18–69 lat deklaroowało udział w szeroko rozumianym kształceniu, w tym 30,7% (około 8,3 mln. osób) w edukacji nieformalnej (samokształceniu), która była najbardziej popularną formą nauki. Edukacja w systemie szkolnym (kształcenie formalne) obejmowała około 3 mln. osób, tj. 11,2% badanej populacji, natomiast co piąta osoba z tej grupy wiekowej (około 5,6 mln. osób) dokształcała się na kursach i szkoleniach oraz w innych formach kształcenia pozaformalnego. W badanych formach aktywności edukacyjnej, z wyjątkiem kształcenia pozaformalnego, uczestniczyło stosunkowo więcej kobiet niż mężczyzn oraz osób zamieszkałych w miastach w porównaniu do mieszkańców wsi.

Badanie ujawniło, że spośród osób w wieku 18–69 lat 11,2% uczestniczyło w edukacji formalnej. Większy odsetek kobiet (12,0%) niż mężczyzn (10,2%) oraz mieszkańców miast (12,2%) niż osób mieszkających na wsi (9,9%) podjął naukę w tej formie kształcenia. Zdecydowaną większość spośród uczestników edukacji formalnej w badanej populacji stanowiły osoby najmłodsze – w wieku 18–24 lat (69,6%) oraz respondenci w wieku 25–29 lat (13,9%). W grupie osób w wieku 18–69 lat w tej formie kształcenia najczęściej brały udział osoby z wykształceniem wyższym licencjackim, które kontynuowały naukę na wyższym poziomie studiów (studiów magisterskich jednolitych lub drugiego stopnia) – 53,6% uczestników kształcenia formalnego z wykształceniem wyższym, bądź uzupełniały wiedzę na studiach podyplomowych (23,4% tej grupy respondentów).

W kształceniu pozaformalnym uczestniczyło 20,9% osób w wieku 18–69 lat. Większy odsetek mężczyzn (21,2%) niż kobiet (20,6%) oraz mieszkańców miast (25,3%) niż osób mieszkających na wsi (15,1%) podjął naukę w tej formie kształcenia. Stosunkowo największą aktywność edukacyjną w zakresie kształcenia pozaformalnego wykazywały osoby w wieku od 25 do 44 lat. W kształceniu pozaformalnym najczęściej brały udział

osoby z wykształceniem wyższym (ponad 40%) i policealnym (ponad 20%), natomiast najmniejszą aktywność w dokończaniu się wykazały osoby z wykształceniem zasadniczym zawodowym oraz gimnazjalnym i niższym (mniej niż 10% z nich uczestniczyło w tej formie edukacji).

W kształceniu nieformalnym uczestniczyło 30,7% osób w wieku 18–69 lat. Stosunkowo więcej kobiet (31,3%) niż mężczyzn (30,1%) oraz mieszkańców miast (34,0%) niż osób mieszkających na wsi (26,4%) uzupełniało wiedzę w formie samokształcenia. Najwyższą aktywność edukacyjną w systemie nieformalnym wykazywały osoby młode. Ponad 40% osób w wieku 18–24 lat uczestniczyło w tej formie kształcenia. W kształceniu nieformalnym najczęściej brały udział osoby z wykształceniem wyższym (prawie połowa z nich) i policealnym (ponad jedna trzecia), natomiast najmniejszą aktywność dotyczącą samokształcenia wykazały osoby z wykształceniem zasadniczym zawodowym oraz gimnazjalnym i niższym (mniej niż jedna piąta).

15,2% badanych osób – poszukiwało informacji dotyczących możliwości uczenia się bądź kształcenia, zarówno w zakresie edukacji formalnej, jak i pozaformalnej. Więcej osób, bo 16,3%, deklarowało, że otrzymało informacje, porady lub pomoc dotyczące możliwości uczenia się od jakiejś instytucji lub organizacji.

Ponad 90% odbiorców, którzy otrzymali taką ofertę w zakresie kształcenia, twierdziło, że wszystkie informacje bądź część z nich była bezpłatna. Respondenci najczęściej wskazywali na instytucje edukacyjne, takie jak szkoły, uczelnie, ośrodki szkolenia zawodowego, instytucje kształcące osoby dorosłe czy centra egzaminacyjne jako źródło takiej informacji (68,8%). Ważnym źródłem bezpłatnej informacji o możliwości kształcenia się byli również pracodawcy lub organizacje pracodawców (wymieniani przez 21,6% osób, które otrzymały informację o ofercie edukacyjnej) oraz organizacje lub firmy prowadzące usługi rozwoju kariery zawodowej, w tym urzędy pracy (21,5% respondentów). Informacja edukacyjna dotyczyła głównie możliwości nauki (u 77,9% respondentów), a najczęściej uzyskiwana była przez Internet, telefon, e-mail lub inne media od przedstawiciela danej instytucji bądź organizacji (u 61,6% respondentów).

Wyniki badania „Kształcenie dorosłych” umożliwiają podział respondentów na cztery grupy biorąc pod uwagę ich udział w kształceniu formalnym i pozaformalnym oraz chęć uczestnictwa w nauce:

- osoby uczestniczące w edukacji i chcące w niej uczestniczyć;
- nieuczestniczące w edukacji, ale chcące się uczyć;
- uczestniczące w kształceniu, lecz nie chcące w nim uczestniczyć w szerszym zakresie;
- osoby nie kształcące się i nie chcące się kształcić;

W przypadku dwóch ostatnich grup respondentów brak potrzeby (dalszego) kształcenia okazał się główną przyczyną deklarowanego braku chęci do zdobywania wiedzy (u blisko 66% respondentów w trzeciej grupie i prawie 79% w czwartej grupie).

Pośród innych trudności w dalszym kształceniu znalazły się:

- Brak czasu z powodów rodzinnych – dla osób, które nie uczestniczyły w kształceniu, ale chciałyby zdobywać wiedzę był główną przeszkodą (wskazało na nią 36,8% respondentów).

- Niedogodny czas kolidujący z obowiązkami zawodowymi – tak wskazywały osoby uczestniczące w edukacji i chcące uczestniczyć w szerszym zakresie (30,6%).
- Brak czasu z powodów zawodowych (22,1%) i rodzinnych (19,7%) – dla respondentów uczestniczących w edukacji, lecz nie mających chęci kształcić się w szerszym zakresie.
- Powody rodzinne (22,0%), osobiste (10,3%) i powiązane z wiekiem (10,1%) dla osób nie wykazujących aktywności edukacyjnej ani chęci podjęcia nauki.

Pomimo niewątpliwego wzrostu poziomowi dorosłych osób uczących się w Polsce ciągle ten rynek jest nie do końca zagospodarowany i wykorzystany. Ciągle pozostaje duża liczba osób nie podejmujących edukacji ustawicznej, permanentnej. Przyczyny takiego stanu rzeczy są wielowymiarowe i złożone, ale można je ująć w dwóch najważniejszych grupach: czynnikach indywidualnych i czynnikach systemowych.

W przypadku czynników indywidualnych wpływających na niski obecnie udział w kształceniu ustawicznym, a zwłaszcza w kształceniu formalnym, należy zwrócić uwagę z jednej strony na cechy socjo-demograficzne różnicujące w sposób istotny uczestnictwo w uczeniu się osób dorosłych, z drugiej zaś – na nastawienie psychiczne i zakorzenione stereotypowe myślenie na temat kontynuacji nauki, dokształcania się i doskonalenia. W pierwszym przypadku, o czym wspomniano już powyżej, kształceniu ustawicznemu nie sprzyja przede wszystkim niskie wykształcenie, starszy wiek, nieposiadanie zatrudnienia oraz mieszkanie na terenach wiejskich (GUS, „Kształcenie Dorosłych”, 2016). Paradoksalnie, w kształceniu ustawicznym chętniej i częściej uczestniczą więc osoby obecnie pracujące i z większymi możliwościami na rynku pracy niż osoby bezrobotne czy też trwale nieobecne na rynku pracy (bierni zawodowo).

Są to czynniki systemowe związane z polityką edukacyjną państwa, systemem prawnym, a także nastawieniem samych placówek kształcenia ustawicznego.

Podsumowanie. T. Aleksander trafnie zauważa, „Zdaje się, że na razie jedynym, względnie skutecznym sposobem jaki ludzkość wypracowała, by poradzić sobie ze zmiennością współczesnego świata i jego zjawiskami, staje się edukacja, w tym także dorosłych. [...] Edukacja – często wymuszana przez warunki – staje się jedną z głównych recept na przygotowanie człowieka do poradzenia sobie w życiu toczącym się w zmiennej i stale rozwijającej się cywilizacji, sposobem na rozszerzenie kompetencji cywilizacyjnych i zakresu zdolności adaptacyjnych człowieka do nowych warunków, receptą na masowe ucześnieanie człowieka, na uczynienie go zdolnym do kierowania nową cywilizacją i korzystne dla ludzkości rozwiązanie problemów jakie jej rozwój niesie z sobą” (Aleksander, 2002, s. 290–291).

Edukacja dorosłych jest zjawiskiem społecznym integralnie związanym ze strukturą gospodarczą, społeczną i kulturalną każdego kraju. Z jednej strony to właśnie te struktury wyznaczają potrzeby, decydują o treści edukacji dorosłych. Z drugiej – edukacja dorosłych wpływa na kształt każdego z tych elementów, co w sferze teoretycznej analizowane bywa w kategoriach funkcji społecznych.

Kształcenie ustawiczne i zawodowe jest obecnie jednym z najistotniejszych elementów strategii rozwoju gospodarek. Wysokie i stale uzupełniane kwalifikacje przyczyniają się do większej produktywności pracy, konkurencyjności gospodarki, umożliwiają elastyczne dopasowywanie się ciągle zmieniających się potrzeb rynku pracy, a także przeciwdziałają bezrobociu, ubóstwu, wykluczeniu społecznemu.

Bibliografia

1. Aleksander T. (2002), *Andragogika*. Ostrowiec Świętokrzyski: WSBiP.
2. Chabior A. (red.) (2018), *Uczący się dorosły – inspiracje, wyzwania, trendy. Księga Jubileuszowa poświęcona Profesorowi Tadeuszowi Aleksandrowi w 80. rocznicę urodzin i 55. Rocznicę pracy naukowej*. Ostrowiec Świętokrzyski: WSBiP.
3. Delors J. (1996) (red.), *Learning: the treasure within*. Paryż:
4. Delors J. (1998) (red.), *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*. Warszawa: Wydawnictwo UNESCO.
5. „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2003 nr 3.
6. Faure E. (red.) (1972), *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. Paryż:
7. Faure E. (red.) (1975), *Uczyć się aby być*. Warszawa: PWN.
8. *Kształcenie dorosłych w 2016 r.* Gdańsk: Urząd Statystyczny <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne.pl> (z 12.10.2018).
9. *Kształcenie ustawiczne i jego rola w rozwoju zawodowym człowieka*, (2011) Kielce: WUP.
10. *Lifelong learning for all. Meeting of the Education Committee at Ministerial Level*. Paryż 1996.
11. Muszyński M. (2014), *Edukacja i uczenie się – wokół pojęć*. Toruń, „Rocznik Andragogiczny”:
12. Półturzycki J. (2016), *Spór o kształcenie ustawiczne. Polemiki i analizy*. Warszawa: Wydział Pedagogiczny UW.
13. Ustawa z dnia 20 lipca 2017 r. o zmianie Ustawy o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy oraz niektórych innych ustaw, Dz.U. z 2017 r., poz. 1543.
14. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz.U. z 1991 r. Nr 95, poz. 425.
15. www.men.gov.pl/ksztaw/startegia/Edukacja_ustawiczna_2005_Raport.pdf (z 12.03.2017).

dr hab. Agata CHABIOR – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Wydział Pedagogiczny i Artystyczny, Instytut Pedagogiki i Psychologii, e-mail: a.chabior@ujk.edu.pl

Konferencje, recenzje, informacje

Pedagogika i edukacja wobec kryzysu zaufania, wspólnotowości i autonomii – **X Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny**

W dniach 18–20 września 2019 r. w Warszawie odbędzie się X Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny organizowany przez Polskie Towarzystwo Pedagogiczne wspólnie z Wydziałem Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego oraz Akademią Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Zjazd poprzedzony będzie Akademią Młodego Naukowca, która odbędzie się 17 września 2019 roku.

X Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny odbywać się będzie pod hasłem ***Pedagogika i edukacja wobec kryzysu zaufania, wspólnotowości i autonomii***. Chcielibyśmy zaproponować Państwu podjęcie w trakcie Zjazdu refleksji nad wyzwaniami, jakie stoją przed pedagogiką, edukacją i oświatą w dynamicznie zmieniającym się krajobrazie politycznym, ekonomicznym, kulturowym i społecznym współczesnej Polski i świata.

Obrady odbędą się w siedmiu sekcjach tematycznych:

1. Polityka edukacyjna, szkoła, instytucje edukacyjne.
2. Nauczyciel.
3. Młodzież, uczeń, student, słuchacz.
4. Rodzina, dziecko, opieka, instytucje wychowania.

5. Rynek pracy, rozwój zawodowy, oczekiwania pracodawców.
6. Środowisko globalne, środowisko lokalne, relacje społeczne, grupy społeczne, media, migracje.
7. Metodologia badań humanistycznych i społecznych.

Podczas Zjazdu przewidujemy dyskusje plenarne, obrady sesji problemowych poszczególnych sekcji oraz interaktywne sesje plakatowe. Chcielibyśmy, aby ten Jubileuszowy Zjazd był miejscem spotkania naukowców, którym bliskie są problemy pedagogiki i edukacji, aby sprzyjał dialogowi ludzi nauki i praktyków oraz interdyscyplinarnej dyskusji nad rolą pedagogiki i pedagogów we współczesnym świecie.

komunikat PTP i APS

III Senioralny Kongres Edukacyjny – prawa seniorów z niepełnosprawnością w polityce Unii Europejskiej

Kongres był skierowany do seniorów z niepełnosprawnościami oraz studentów pracy socjalnej. Jego głównym celem była popularyzacja integracji europejskiej, wiedzy o UE – w tym zwłaszcza nt. historii i idei UE, praw osób z niepełnosprawnościami w polityce UE oraz kultury i zwyczajów wybranych państw UE. Wydarzenie odbywa się pod honorowym

patronatem przedstawicielstwa komisji europejskiej w Polsce i był finansowany przez Urząd Marszałkowski Województwa Mazowieckiego.

W części plenarnej wysłuchano prelekcji: prof. Ludwik Malinowski – *Historia Integracji Europejskiej*, prof. Grzegorz Pyszczek – *Polityka społeczna Unii Europejskiej*, dr Anna Kruk – *Polityka państwa na rzecz rynku pracy – w przeszłości i obecnie w kontekście zmieniającej się roli zawodowej pracownika socjalnego*.

W równoległych spotkaniach tematycznych wystąpili: dr M. Sędzicki – *Europejskie wzorce spędzania wolnego czasu*, mgr M. Bieńkowski – *Motoryzacja europejska*, mgr M. Korycka – *Kuchnia europejska*, mgr J. Wawryło – *Ten utwór brzmi znajomo – muzyczne zgadywanki na temat państw UE*, J. Suszek – *Podróże po Europie*.

W końcowej części plenarnej wystąpili: mgr Arkadiusz Korycki – *Europejski Rok Aktywności Osób Starszych i Solidarności Międzypokoleniowej 2012 – założenia i osiągnięcia*, mgr Beata Leska – *Aktywizacja seniorów w społeczności lokalnej*.

*dr hab. Henryk Bednarczyk,
prof. UTH Radom*

Kto zmienia świat?

– Global Education Skills, Dubaj 2019

W tytule powtórzyłem hasło wiódące tegorocznego forum niezwykle interesującego i reprezentatywnego – ponad dwa tysiące uczestników z ponad 150 krajów świata podejmującego globalne problemy edukacji. W nr 2/2017 „Edukacji Ustawicznej Dorosłych” pisałem o edycji z 2017 r. obradującego forum pod hasłem *Jak uczyć realnych globalnych obywateli*.

Tym razem jest to powód szczególny. Wśród nominowanej pięćdziesiątki z całego świata do nagrody Global Teacher Prize 2019 – zwanej nauczycielskim Noblem znalazła się Polka – radomianka, lektor języka angielskiego Uniwersytetu Technologiczno-Humanistycznego im. K. Pułaskiego w Radomiu i nauczycielka Zespołu Szkół Ogólnokształcących nr 7, mgr Magdalena Dygała – o której napiszemy w następnym numerze.

W programie forum m.in.:

- *Classroom* – najlepsi nauczyciele świata dzielą się swoimi innowacyjnymi praktykami;
- *Next Billion Ed Tech Summit* – Forum Edukacji i Umiejętności Start-up, technologów, przedsiębiorców i sponsorów projektujących przyszłe sale edukacyjne;
- *Edu Policy* – forum decydentów politycznych i współpracujących z rządami i samorządami o rozwiązywaniu politycznych, systemowych i międzynarodowych problemów edukacji.

Bardziej szczegółowe informacje na stronie forum. Materiały forum zgodnie z zapowiedzią omówimy w następnym numerze.

*dr hab. Henryk Bednarczyk,
prof. UTH Radom*

Biblioteka Cyfrowa i Bibliografia ekonomicznych i społecznych zagadnień pracy – GBPiZS

Biblioteka Cyfrowa eBPiZS stworzona została z myślą o upowszechnieniu dostępu do pozycji znajdujących się w księgozbiorze Działu Zbiorów Pracy i Zabezpieczenia Społecznego. Z jej ogólnodostępnych zasobów, czyli tych, które nie są objęte prawem autorskim, mogą korzystać

wszyscy użytkownicy Internetu. Zakładki w Bibliotece Cyfrowej: katalog on-line, uniket, news letter oraz bibliografie.

Obecnie Biblioteka cyfrowa GBPiZS składa się z trzech kolekcji: Bibliografie, Księgozbiór Komitetu Pracy i Płac, Układy Zbiorowe Pracy. Kolekcja Bibliografie zawiera wydawnictwa Głównej Biblioteki Pracy i Zabezpieczenia Społecznego i dzieli się na 4 podkolekcje: *Bibliografia Ekonomicznych i Społecznych Zagadnień Pracy, Bibliografie monotematyczne, Bibliografie osobowe, Prac doktorskich oraz Katalogi i informatory.*

Bibliografia ekonomicznych i społecznych zagadnień pracy: piśmiennictwo polskie za lata 2017 r., części I i II, pod red. Justyny Garbarczyk, obejmuje następujące zagadnienia: (Część I) Problemy ogólne pracy, Zarządzanie i Organizacja pracy (w tym np. Zarządzanie Zasobami Ludzkimi, Funkcja personalna, Organizacja pracy), Rynek pracy, w tym polityka, prognozy i analiza rynku pracy (bezrobocie, służby zatrudniania i poszukiwania pracy, mobilność zawodowa, czas pracy i absencja, kwalifikacje i kompetencje zawodowe, przygotowanie kadr, efektywność pracy, socjologia, psychologia i pedagogika, bezpieczeństwo i higiena pracy; (Część II) Prawo pracy, Zabezpieczenie społeczne, Warunki życia ludności, Zbiorewe stosunki pracy, Statystyki pracy.

Zbiór obejmuje 2283 źródła, kończy się alfabetycznym indeksem. Inne opracowania GBPiZS bibliograficzne w 2018 r.: *Migracja, Jakość życia, ubóstwo i wykluczenie społeczne, Emerytury i renty.*

GBPiZS zaprasza do korzystania z BC pracowników naukowych, przedstawicieli urzędów, studentów oraz wszystkich tych, którzy są zainteresowani szeroko pojętą tematyką pracy zarówno w ujęciu historycznym, jak i współczesnym.

Dzięki elektronicznym publikacjom z naszych zbiorów mogą korzystać także osoby niewidome i słabowidzące.

Tych, których interesują pozycje chronione prawem autorskim, zapraszamy do naszej Wypożyczalni-Czytelni.

*Na podstawie materiałów GBPiZS
dr hab. Henryk Bednarczyk,
prof. UTH Radom*

Ogólnopolskie Seminarium Badawcze

Seminarium w nowej formule odbędzie się w dniach 4–6 lutego 2019 r. w Ośrodku Szkoleniowym „Leśnik” w Ustroniu Śląskim. Cele Seminarium:

1. Wymiana doświadczeń w zakresie opracowywania wniosków badawczych dla instytucji organizujących konkursy projektowe dotyczące funkcjonowania systemu oświatowego i szkolnictwa wyższego, w tym także system oświaty pozaszkolnej.
2. Podjęcie próby odpowiedzi na pytanie: Jakie miejsce w realizacji projektu zajmuje faza negocjacji i w jaki sposób ją prowadzić?
3. Zapoznanie się z przykładami kilku aplikacji projektowych, które „przeszły” przynajmniej I etap procedury kwalifikacyjnej.
4. Podjęcie dyskusji dotyczącej nowej formuły Ogólnopolskiego Seminarium Badawczego i ewentualne wprowadzenie określonych korekt do jego funkcjonowania.

W programie Seminarium prezentacje prac projektów zespołów profesorów: J. Michalskiego, R. Piwowarskiego, J. Bednarka, J. Kulbaki, F. Szloska.

Z komunikatu prof. F. Szloska

Edukacja i praca nauczyciela: ciągłość – zmiana – konteksty,
red. J. Madalińska-Michalak,
N.G. Pikuła, K. Białożył,
Wydawnictwo „scriptum”,
Kraków 2017

W roku 2017 w serii *Biblioteka Instytutu Pracy Socjalnej Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie* jako tom 10. ukazała się książka pod redakcją Joanny Madalińskiej-Michalak, Norberta G. Pikuły i Katarzyny Białożył, zatytułowana *Edukacja i praca nauczyciela: ciągłość – zmiana – konteksty*¹. Edukacja to nie tylko przekazywanie wiedzy czyli nauczanie, ale przede wszystkim kształtowanie postaw ku dojrzałości człowieka. Współczesny nauczyciel wobec dynamiki zmian winien ciągle podejmować działania mające na celu własny rozwój i podnoszenie kompetencji. Dopiero wtedy bowiem, w obliczu nowych wyzwań, będzie mógł w pełniejszym zakresie realizować powierzoną mu misję. W ten obszar problemowy, dotyczący edukacji i pracy nauczyciela, wpisuje się omawiane opracowanie zbiorowe.

W książce tej znajduje się piętnaście artykułów ujętych w dwóch częściach. Pierwsza część jest zatytułowana *Edukacja i praca nauczyciela a ciągłość i zmiana – konteksty teoretyczno-metodologiczne*. Ta część zawiera siedem tekstów. Artykuł otwierający, autorstwa Wandy Marii

¹ *Edukacja i praca nauczyciela: ciągłość – zmiana – konteksty*, red. J. Madalińska-Michalak, N.G. Pikuła, K. Białożył, Wydawnictwo „scriptum”, Kraków 2017, ss. 272. ISBN: 978-83-65432-87-2.

Dróżki, nosi tytuł: *Współzależność jako kategoria funkcjonowania zawodowego nauczyciela (wprowadzenie do dyskusji)*. Autorka przedstawia różne wymiary owej współzależności. W drugim tekście książki, pt. *Filary pracy a kompetencje nauczyciela*, Joanna Madalińska-Michalak omawia problematykę kompetencji nauczyciela, próbując nakreślić ich ramy.

Kolejny artykuł nosi tytuł: *O komplementarności ciągłości i zmiany w poznawaniu rzeczywistości oświatowej nauczyciela*, autorstwa Inetty Nowosad. Autorka analizuje procesy oświatowe oraz rolę, jaką odgrywa w nich nauczyciel. Wnioski końcowe umożliwiają dalsze poszukiwania w obszarze podejmowanego tematu. Następny artykuł jest zatytułowany: *Rola nauczyciela w zmianie oświatowej*. Agata Cudowska przedstawia w nim koncepcję owej zmiany jako procesu budowania wspólnoty ludzi uczących się, z istotną rolą twórczych orientacji życiowych nauczycieli². Konkluzje wydają się jednak

² Por. A. Cudowska, *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2004; też, *Twórcze orientacje życiowe w dialogu edukacyjnym. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2014; też, *Twórcze orientacje życiowe. Zdrowie i dobrostan*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2017; M. Rusiecki, *Karta odpowiedzialności i obowiązków nauczyciela*, „Wychowawca” 10 (2004) nr 142, s. 7-11; tenże, *Etos zawodu nauczyciela*, „Kieleckie Studia Teologiczne” 7 (2008), s. 277-299; tenże, *Etyka nauczyciela w obliczu wyzwań XXI wieku*, (w:) *Między wolnością a przymusem. Prawa człowieka i współczesna edukacja*, red. A. Wileczek, Wydawnictwo Gens, Kielce 2009, s. 29-55; *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli*, red. P. Rudnicki, B. Kutnowska, M. Nowak-Dziemianowicz, Wydawnictwo

dość ogólnikowe. Kolejny tekst: *Wyzwania i perspektywy pracy nauczyciela wobec przemian współczesnego świata*, autorstwa Jolanty Szempruch, zawiera analizę wyzwań edukacyjnych generowanych przez zachodzące zmiany we współczesnym świecie. Zagadnienie perspektyw pracy nauczyciela w zmieniającej się rzeczywistości jest potraktowane dość pobieżnie.

Nowe wymagania przed nauczycielem stawia również zagadnienie wielokulturowości jako zjawisko towarzyszące chociażby migracji ludności czy integracji europejskiej. Nasilają się kontakty z ludźmi innych narodowości, kultur, religii. Domaga się to umiejętności komunikacji, zachowania się i zgodnego współlistnienia w atmosferze wzajemnego szacunku, a także towarzyszącej mu pewnej wrażliwości międzykulturowej³. W tę problematykę wpisuje się tekst Kariny Banasik i Zuzanny Zbróg *Nauczyciel XXI wieku – o kontekstach edukacji międzykulturowej*, zawierający ideę wychowania w odniesieniu do szeroko rozumianego dialogu międzykulturowego i integracji. Ostatni w tej części książki artykuł: *Praca nauczyciela źródłem sensu życia* autorstwa Adama Ligęzy dotyczy

kontekstu myśli logoterapeutycznej Victora Frankla.

Część druga recenzowanej książki została zatytułowana: *Edukacja i praca nauczyciela a ciągłość i zmiana – konteksty empiryczne*. Zawiera ona osiem tekstów. Otwiera ją artykuł Joanny Ludwiki Pękali pod tytułem: *Etos współczesnych nauczycieli – trwałość i zmiana*. Podjęta jest w tym tekście dyskusja w kontekście wzoru osobowego nauczyciela.

W kolejnym artykule Elżbieta Egierska podejmuje temat *Satysfakcji zawodowej początkujących nauczycieli*. Autorka przedstawia wyniki badań, a także wskazuje na znaczenie postawy dyrektora w szkole. Temat *Międzypokoleniowego uczenia się nauczycieli w kontekście miejsca pracy* podejmuje Marcin Rojek, wskazując na znaczenie owego uczenia się w procesie rozwoju zawodowego nauczycieli.

Tekst Norberta G. Pikuly i Katarzyny Białożyty: *Edukacja calożyciowa – z perspektywy emerytowanych nauczycieli* dotyczy przeprowadzonych w tym zakresie badań jakościowych. W kolejnym tekście, zatytułowanym: *Użyteczność pracy magisterskiej w procesie kształcenia nauczycieli. (Nie)wykorzystany potencjał?* Marta Kowalczyk-Walędziak prezentuje wybrane wyniki badań sondażowych studentów kierunków nauczycielskich w Polsce, Portugalii, Rumunii, Anglii i na Łotwie.

Następny tekst jest zatytułowany: *Kształcenie społeczno-emocjonalne uczniów i nauczycieli w kontekście problematyki migracji*. Stefan T. Kwiatkowski ukazuje w tym obszernym, ale jednocześnie interesującym, artykule zagadnienie doniosłej roli nauczycieli w procesie adaptacji do nowych warunków życiowych przesiedlonych dzieci-uchodźców,

Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008; *Nauczyciel, zawód, powołanie, pasja*, red. S. Popek, A. Winiarz, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2009; *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, red. J.M. Michalak, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010.

³ Por. J. Nikitorowicz, *Międzykulturowość jako kategoria kultury i edukacji*, (w:) *Kultura w edukacji międzykulturowej – konteksty teoretyczne i społeczno-polityczne*, red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2013, s. 11–25.

optymalizacji procesu akulturacji oraz łagodzenia stresu tych młodych ludzi.

W kolejnym artykule: *Nauczyciel jako architekt doświadczeń społecznych uczniów w klasie szkolnej*, Aleksandra Tłuściak-Deliowska ukazuje nauczyciela w niezbędnej roli projektowania działań, mających na celu dobrą atmosferę w grupie powierzonych mu uczniów, co sprzyja efektywności procesu kształcenia⁴. Tekst ciekawy, jednak zastosowane porównanie nauczyciela do architekta jest dość daleką analogią, co ostatecznie zauważa również sama Autorka.

W tym kontekście Joanna Wierzejska w zamykającym książkę tekście: *Proaktywność pedagogów szkolnych a ich poczucie sprawowania kontroli w sytuacji pracy*, zwraca uwagę na znaczenie cechy proaktywności pedagoga, która przejawia się w zdolności dostrzegania i wykorzystywania możliwości takiego kreowania środowiska szkolnego, aby tworzyć optymalne warunki rozwoju wychowanków.

Podsumowując całość omawianej pracy zbiorowej, należy stwierdzić, że treści w niej zawarte dotyczą jakości kształcenia nauczycieli w Polsce oraz perspektyw edukacji nauczycieli, w celu usprawnienia ich pracy, ku pełniejszemu rozwojowi i lepszemu organizowaniu działalności edukacyjnej. Poszczególne teksty skłaniają do pogłębionej refleksji nad podejmowanymi zagadnieniami. Omawiana książka może służyć pomocą w refleksji naukowej, a jej adresatami mogą być także nauczyciele, pedagodzy, studenci kierunków pedagogicznych, specjalności nauczycielskich, jak również innych kierunków społecznych i humanistycznych, a także ci wszyscy, którzy są zainteresowani lub aktualnie zaangażowani w działalność nauczycielską czy wychowawczą bądź też w organizowanie takiej działalności.

*dr hab. Dariusz Adamczyk, prof. UP
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie*

⁴ Por. M. Kulesza, *Klimat szkoły a zachowania agresywne i przemocowe uczniów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011; M. Farnicka, H. Liberska, *Tworzenie środowiska sprzyjającego uczeniu się – analiza wybranych czynników*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 17 (2014) nr 3 (67), s. 57–71.

Содержание

<input type="checkbox"/>	Комментарий	
	<i>Кэшиштоф Сымэля: Эко: образование, труд, экономика</i>	5
<input type="checkbox"/>	Образование взрослых в Польше и в мире	
	Малгожата Шпильска: Образовательные контексты Европейского года культурного наследия	7
	Мирослава Новак-Дземинанович, Златица Бакашова: Образование для рынка труда или эмансипации	14
	Виолетта Яхым, Малгожата Колпа, Анэта Журавска-Ланы: Вместе мы создаем старческое пространство	25
	Эва Арлета Кос: Учение и обучение женщин успеха на рабочем месте	33
	Лукаш Томчик, Иоланта Мацкович, Олга Выжга, Патрыция Цурыло-Сикора, Анна Дуда, Анна Мруз, Барбара Петруга-Шкарлат: За пределами рынка труда и системы образования. NEETs как вызов для образования взрослых	41
	Лукаш Албаньски, Мирослав Ковальски: Мигранты с нерегулируемым статусом на пороге совершеннолетия. Размышления о важности образования в перспективе жизненного цикла	49
	Барбара Сколбания, Эва Szumilas: Изменения в организации и качества услуг по мнению клиентов социальной защиты	56
	Магдалена Пыгэр: Обучение в течение всей жизни лиц, которые не являются гражданами Польши в соответствии с польским законодательством	65
	Анджелина Марек, Анна Ясик: Факторы, влияющие на привлекательность платформ дистанционного обучения	74
	Марек Валанцик, Барбара Двилевич: Инновационные методы обучения в дистанционном образовании – Moodle Platform	80
<input type="checkbox"/>	Процессы учения и обучения	
	Стефан Т. Квятковски: Факторы, определяющие способность учителей начальных классов справиться с профессиональными проблемами – исследовательские отчеты	90
	Збигнев Острах, Барбара Сколбания: Процесс становления учителем в концепции обучения на протяжении всей жизни	108
	Алдона Малыска, Уршула Пулиньска: Студенты педагогики о выборе направления, ожиданиях от учебы и дальнейшей работе	114

Катажина Зембаковска-Цэцот: Конструктивистский подход к формированию навыков кодирования у учителей.....	125
Дагмара Ковалик, Ладислав Рудольф, Иосэф Малях: Влияние семьи на образовательные и профессиональные предпочтения студентов педагогических факультетов в Польше и Чехии	133
Галина Цисовска: Языковая подготовка в университете	148
Малгожата Лотко, Алэксандэр Лотко: Путевой модель влияния качества обучения языка на лояльность потребителей	157
□ Стремления и развитие компетенций	
Станислав Лаховски: Экономическая активность польских младших школьников по отношению к их результатам обучения	167
Войцех Хорынь, Леслав Вэльчко: Формирование компетенций и позиций гражданских военнослужащих территориальных сил обороны	177
Иоланта Рэлига, Эвэлина Блащук, Ярослав Ситэк: Менторство развития профессиональных компетенций в экоиндустрии	188
Малгожата Банасик: Социальные компетенции и эмоциональный интеллект студентов педагогических и дидактических специальностей	197
Иоанна Мадалиньска-Михалак: Кодекс этики в профессии учителя: необходимость, формальный авторитет и эффективность	206
Иоанна Ярмужэк: Аспекты вступления во взрослую жизнь молодых людей с ограниченными возможностями	217
Анна Гагат-Матула, Божэна Фрачэк: Жизненные устремления молодых людей с синдромом Аспергера из семей, испытывающих миграцию.....	227
Олга Павловска: Телеработа в восприятии людей с особыми потребностями	236
□ Профессор Тадеуш Алэксандэр	
Хенрык Беднарчик, Иоланта Рэлига: Между андрагогией и педагогикой труда.....	247
Юзэф Каргуль: Как развивалась польская андрагогика?	255
Алэксандра Литава: О научных достижениях профессора Тадеуша Алэксандра.....	263
Агата Хабиор: Образование и обучение на протяжении всей жизни – элементы диагностики	269
□ Конференции, информации, рецензии	279
□ Contents.....	287

Contents

□ Commentary

Krzysztof Symela: Eco: education, work, economy 5

□ Problems of adult education in Poland and in the world

Małgorzata Szpilska: Edukacyjne konteksty europejskiego roku dziedzictwa kulturowego..... 7

Mirosława Nowak-Dziemianowicz, Zlatica Bakašova: Education for the labor market or for emancipation?..... 14

Wioletta Jachym, Małgorzata Kolpa, Aneta Żurawska-Lany: We together create a seniorial space 25

Ewa Arleta Kos: Learning and teaching at work of successful women 33

Lukasz Tomczyk, Jolanta Maćkowicz, Olga Wyżga, Patrycja Curylo-Sikora, Anna Duda, Anna Mróz, Barbara Pietryga-Szkarłat: Outside the labour market and education system. NEETs as a challenge for education of adults 41

Lukasz Albański, Mirosław Kowalski: Migrants with an unregulated status at the threshold of adult-hood: Reflections on the importance of education in the perspective of the life cycle..... 49

Barbara Skalbania, Ewa Szumilas: Change in the organization and quality of services in the reception of social welfare clients..... 56

Magdalena Pyter: Continuing education of non-Polish citizens according to Polish law 65

Anżelina Marek, Anna Jasik: Factors influencing the attractiveness of distance education platforms..... 74

Marek Walancik, Barbara Dwilewicz: Innovative methods of education in distance learning. Good practices of using the Moodle Platform 80

□ Teaching and learning processes

Stefan T. Kwiatkowski: Factors determining the ability of primary school teachers to cope with professional challenges – research results 90

Zbigniew Ostrach, Barbara Skalbania: The process of becoming a teacher in the concept of lifelong learning 108

Aldona Małyńska, Urszula Pulińska: Students of pedagogy about choosing the direction of studies, expectations towards studies and future work..... 114

Katarzyna Ziębakowska-Cecot: A constructivist approach towards shaping coding skills in teachers 125

Dagmara Kowalik, Ladislav Rudolf, Josef Malach: Wpływ rodziny na edukacyjne i zawodowe preferencje studentów pedagogiki w Polsce i Czechach	133
Galina Cisowska: Language education in the universities	148
Małgorzata Lotko, Aleksander Lotko: Path Model of Impact of the Quality of Teaching Foreign Languages Service on Consumer Loyalty	157
□ Aspirations and development of competences	
Stanisław Lachowski: Economic activity of Polish junior high school students and their learning outcomes	167
Wojciech Horyń, Lesław Welyczko: Developing Competences and Civic Attitudes among Territorial Defence Personnel	177
Jolanta Religa, Ewelina Błaszczuk, Jarosław Sitek: Mentoring in the development process of the competence in „eco industry”	188
Małgorzata Anna Banasiak: Social Competence and Emotional Intelligence of Students of Education Studies and Teaching Specialties	197
Joanna Madalińska-Michalak: Teacher’s Code of Ethics: The Necessity, Formal Regulation and Effectiveness	206
Joanna Jarmużek: Selected aspects of entering adulthood by adolescents with disabilities	217
Anna Gagat-Matula, Bożena Frączek: Life aspirations of young adults with Asperger’s syndrom from families experiencing migration	227
Olga Pawłowska: Telework in perception of people with special needs. Research report.....	236
□ Profesor Tadeusz Aleksander	
Henryk Bednarczyk, Jolanta Religa: Between andragogy and work pedagogy	247
Józef Kargul: How has Polish andragogy developed?	255
Aleksandra Litawa: About the scientific achievements of Professor Tadeusz Aleksander.....	263
Agata Chabior: Education and lifelong learning - elements of diagnosis....	269
□ Conferences, reviews, information	279