

EDUKACJA *ustawiczna* DOROSŁYCH

1(104)/2019

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 Kozík (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 Stochmiałek – UKSW (Poland); Per Paludan Hausen – EAEA; prof. Alev Soylemez – Gazi University (Turkey); prof. Zdzisław Wolk – UZ (Poland)

REDAKCJA/Editorial Board

dr Krzysztof Szymela, ŁUKASIEWCZ – ITeE (redaktor naczelny); dr hab. Henryk Bednarzyk, prof. UTH; prof. dr hab. Waldemar Furmanek, URZ; dr Dorota Koprowska, ŁUKASIEWCZ – ITeE (zast. redaktora naczelnego); dr Katarzyna Pladys; dr hab. Czesław Plewka, prof. PK; prof. dr hab. Ewa Przybylska, SGGW; dr Małgorzata Szpilska, ŁUKASIEWCZ – ITeE; dr hab. Franciszek Szlosek, prof. APS; mgr Joanna Tomczyńska, ŁUKASIEWCZ – ITeE (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.edukacjaustawicznadoroslych.eu

ISSN 1507-6563

MIĘDZYNARODOWY KWARTALNIK NAUKOWY

International Scientific Quarterly

punktacja MNiSzW – 14 punktów (www.nauka.gov.pl)
ukazuje się od 1993 r., nakład 1/104 – 1000 egz., łącznie 84 000 egz.

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

OPEN: www.edukacjaustawicznadoroslych.eu

Komentarz

Commentary

W edukacji dorosłych

Adult education

Kształcenie nauczycieli

Teacher training

Praca i kształcenie zawodowe

Work and vocational education

Środowisko uczenia się

Learning environment

Konferencje, recenzje, informacje

Conferences, reviews,
information

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

LISTA STAŁYCH RECENZENTÓW

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

Recenzentami są również członkowie Komitetu Naukowego, Rady Programowej i Redakcji

Redaktorzy tematyczni

- dr Tomasz Kupidura, mgr Katarzyna Skoczylas (ŁUKASIEWCZ – ITeE): 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 (ŁUKASIEWCZ – ITeE): internacjonalizacja pracy, kształcenia i badań, projekty międzynarodowe
- dr hab. Daniel Kukla, prof. UH-P, dr Mirosław Żurek (ŁUKASIEWCZ – ITeE): badania pracy, kwalifikacje i kompetencje, rozwój zawodowy, doradztwo zawodowe, rynek pracy
- dr hab. Eunika Baron-Polańczyk, prof. UZ, dr hab. Henryk Noga, prof. UP, Kraków: innowacyjne technologie kształcenia zawodowego, edukacja informatyczna

Redaktorzy językowi

- dr Małgorzata Szpilka – j. polski; j. angielski (ŁUKASIEWCZ – ITeE)
- mgr Anna Kwaśny – j. niemiecki (Zespół Szkół Muzycznych w Radomiu)
- dr Mirosław Żurek – j. rosyjski (ŁUKASIEWCZ – ITeE)
- mgr Małgorzata Kowalska – j. angielski (ŁUKASIEWCZ – ITeE)

Redaktor statystyczny

- mgr Tomasz Frankowski

© Copyright by Sieć Badawcza Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 2019

Redaktor prowadzący: Joanna Tomczyńska

Opracowanie graficzne: Jacek Pacholec

Opracowanie wydawnicze: Marta Pobereszko, Karol Alichnowicz

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)

☐ **Komentarz**

Krzysztof Symela: 100-lecie Międzynarodowej Organizacji Pracy..... 5

☐ **W edukacji dorosłych**

Ewa Przybylska: Profesjonalizacja w edukacji dorosłych – na styku praktyki i nauki. Przykład niemiecki 7

Arkadiusz Rutkowski, Magdalena Florek-Łuszczki, Jarogniew Łuszczki, Dorota Żółkowska, Ewa Dutkiewicz, Monika Szpringer, Jarosław Chmielewski: Occupational preparation of paramedics in Poland for the implementation of contemporary objectives of health education 17

Marta Dobrzyniak: Rozumienie kompetencji przez edukatorów osób dorosłych w świetle badań fenomenograficznych 29

Sergo Kuruliszwili: Samokształcenie i technologie informacyjne – zmienność form, trudność klasyfikacji 39

Mariola Wolan-Nowakowska: Osoba z niepełnosprawnością intelektualną jako klient urzędu pracy. Zastosowanie modelu naturalnej asystentury 51

Ludmiła Walaszczyk, Elmo de Angelis, Mojca Vucovič, Gabriela Vlčkova, Evanthia Batzogianni, Beata Belina: In search of knowledge and skills in the area of business models as social innovation in enterprise 63

Ewa Krause: Kariera naukowa kobiet 73

☐ **Kształcenie nauczycieli**

Grażyna Bartkowiak, Agnieszka Krugielka: Job crafting among Polish and foreign academic teachers 90

Jan Saran: Student pedagogicznych studiów niestacjonarnych w sytuacji dostrzeganych zagrożeń i niepewności 105

Ligia Tuszyńska, Agnieszka Pawlak: Zrównoważony rozwój w kształceniu pedagogów..... 123

<input type="checkbox"/>	Praca i kształcenie zawodowe	
	Katarzyna Pardej: Efektywne uczenie się w zawodowej szkole średniej ..	133
	Teresa Zubrzycka-Maciąg: Podejście Skoncentrowane na Rozwiązaniach w doskonaleniu zawodowym nauczycieli	144
	Edward Nycz: Ochotnicze Hufce Pracy – instytucja państwowa dla młodzieży i pracy z młodzieżą	154
	Jolanta Lenart: Praca przymusowa w Powszechnej Organizacji „Służba Polsce” w latach 1948–1955. Pomiedzy buntem a kapitulacją	165
	Magdalena Rozmus, Dariusz Michalak, Andrzej Turewicz, Radosław Lesisz: Zastosowanie metodologii „pigulek wiedzy” i technologii Augmented Reality w szkoleniu nauczycieli w zakresie wykorzystania TIK w nauczaniu.....	175
<input type="checkbox"/>	Środowisko uczenia się	
	Irena Pufal-Struzik: Warunki pracy w środowisku szkolnym w percepcji nauczycieli o zróżnicowanym poziomie predyspozycji twórczych	189
	Agnieszka Smarzewska, Ewelina Melaniuk, Adam Szepeluk: Identyfikacja liderów wśród studentów.....	204
	Natalia Ulaniecka: Mediacja jako proces usprawniania komunikacji w sytuacji konfliktu	215
	Magda Chmiel, Krystyna Korneta: Zarządzanie innowacjami organizacyjnymi w edukacji.....	224
	Katarzyna Ziębakowska-Cecot: Integracja polityki społecznej i oświatowej na rzecz edukacji cyfrowej młodego pokolenia	235
<input type="checkbox"/>	Konferencje, recenzje, informacje	
	Album okolicznościowy oddający akcenty i ukłony jubileuszowe z okazji 90 Rocznicy Urodzin prof. Zygmunta Wiatrowskiego, Cieclocinek 2018, Henryk Bednarczyk, Krzysztof Symela	245
	100-lecie Międzynarodowej Organizacji Pracy, Jolanta Religa	246
	<i>ESCO – European Skills, Competences, Qualifications and Occupations</i> , Warszawa, 2–3 kwietnia 2019, Małgorzata Kowalska	248
	VI Ogólnopolska Konferencja Naukowa <i>Cyberprzestrzeń i światy wirtualne. Człowiek w przestrzeni mediów cyfrowych – między wolnością a dramatem zniewolenia</i> , Warszawa, 7 czerwca 2019	250
	<i>Edukacja dla pokoju</i> , VIII Polsko-Ukraińskie Forum Naukowe, Kijów, 8–10 października 2019.....	250
<input type="checkbox"/>	Contents	251

Komentarz

Krzysztof Franciszek SYMELA



100-lecie Międzynarodowej Organizacji Pracy

Międzynarodowa Organizacja Pracy – MOP (*International Labour Organization* – ILO) skupia reprezentantów rządów, pracowników i pracodawców z 187 krajów członkowskich. Jej działalność opiera się na Konstytucji MOP przyjmowanej na Międzynarodowych Konferencjach Pracy, Konwencjach i Deklaracjach. Z okazji 100-lecia MOP z inicjatywy Ministerstwa Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej odbyła się w Warszawie 03.04.2019 r. konferencja *Międzynarodowa Organizacja Pracy: 1919–2019. Wspólna przyszłość – lepsza przeszłość (pracy)*, o której pisze dr Jolanta Religa. Jej uczestnicy mieli okazję zapoznać się z raportem MOP *Praca na rzecz lepszej przyszłości*, do czego zachęcamy również naszych czytelników.

Należy podkreślić, że jednym z centralnych problemów rozwiązywanych w MOP jest wspieranie kształcenia i szkolenia zawodowego osób dorosłych i ich integracja ze środowiskiem pracy. Przykładem naszej współpracy i udziału w projektach MRPiPS z udziałem MOP są m.in. moje monografie: *The principles of implementation and evaluation of modular programmes in training of adults* (1999) oraz *Poradnik metodyczny dla autorów modułowych programów szkolenia zawodowego* (2009).

W tomie naszego czasopisma w 2019 r. zaproponowaliśmy następujące rozdziały tematyczne: *W edukacji dorosłych, Kształcenie nauczycieli, Praca i kształcenie zawodowe, Środowisko uczenia się*.

Zwracam uwagę na literaturowo udokumentowany artykuł prof. dr hab. Ewy Przybylskiej podejmujący rozwijającą się problematykę profesjonalizacji edukacji dorosłych z odniesieniem do praktyki w Republice Federalnej Niemiec. Dodajmy, że obserwujemy również wzrost profesjonalizacji stowarzyszeń oświatowych oraz edukacji nieformalnej i pozaformalnej.

Ważną tematykę z uwzględnieniem dążeń do powszechnego poszukiwania i wdrażania innowacji pedagogicznych podejmuje dr Magda Chmiel, skupiając się na zarządzaniu innowacjami organizacyjnymi w edukacji.

W części informacyjnej, oprócz informacji o przytaczanej wcześniej Konferencji Międzynarodowej Organizacji Pracy, zwracamy uwagę na: Międzynarodową Konferencję

European Skills, Competences, Qualifications and Occupations i zapowiedź Międzynarodowej Konferencji VIII Polsko-Ukraińskie Forum Naukowe Edukacja dla pokoju w Kijowie.

Dobra wiadomość dla Redakcji i czytelników to przyznanie naszemu kwartalnikowi grantu Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego w ramach programu „Wsparcie dla czasopism naukowych” na lata 2019–2020. To dzięki niemu będziemy m.in. doskonalić sposób komunikacji z autorami, recenzentami i czytelnikami w kraju i za granicą.

100th anniversary of the International Labour Organisation

The International Labour Organization (ILO) brings together representatives of governments, employees and employers from 187 member states. Its activities are based on the ILO Constitutions adopted at International Labour Conferences, Conventions and Declarations. On the occasion of the 100th anniversary of ILO, on the initiative of the Ministry of Family, Labour and Social Policy, a conference of ILO was held in Warsaw on 03.04.2019: *The International Labour Organization: 1919–2019. A common future – a better future (work)*, about which Dr. Jolanta Religa writes. Its participants had the opportunity to read the ILO report “*Working for a better future*”, which we also encourage our readers to read.

It should be emphasised that one of the central problems to be resolved by the ILO is the promotion of vocational education and training for adults and its integration into the working environment. Examples of our cooperation and participation in ILO projects are presented in my monographs: *The principles of implementation and evaluation of modular programmes in training of adults* (1999) and *Methodological guide for authors of modular vocational training programmes* (2009).

In the opening volume of our journal in 2019, we prepared the following thematic chapters: *Adult education, Teacher training, Work and vocational education, Learning environment*.

I would like to draw your attention to the paper by Prof. Ewa Przybylska, with several references to the subject literature, dealing with the developing problem of professionalization of adult education with reference to the practice in the Federal Republic of Germany. There should be added that we can also observe an increase in the professionalization of educational associations and informal and non-formal education.

Dr. Magda Chmiel focuses on the management of organizational innovations in education.

In the information part, in addition to information about the aforementioned Conference of the International Labour Organization, we pay attention to: International Conference *European Skills, Competences, Qualifications and Occupations* and the announcement of the International Conference *VIII Polish-Ukrainian Scientific Forum Education for Peace* in Kiev.

Good news for the Editorial Office and readers is the awarding of a grant from the Ministry of Science and Higher Education to our quarterly magazine under “*The Support for scientific journals*” programme for 2019–2020. It is thanks to it that we will be able to improve our communication with authors, reviewers and readers in Poland and abroad.

W edukacji dorosłych

Ewa PRZYBYLSKA

Profesjonalizacja w edukacji dorosłych – na styku praktyki i nauki. Przykład niemiecki

Professionalization in adult education:
at the crossroads of practice and empirical
research. German example

Słowa kluczowe: edukacja dorosłych, profesjonalizacja, badania edukacyjne, instytucje edukacji dorosłych.

Key words: adult education, professionalisation, educational research, adult education institutions.

Abstract. The aim of the article is to present the current discourse on the professionalisation of adult educators in the Federal Republic of Germany. The issue of professionalisation, which has been present for nearly half a century in German andragogical thought, is still popular in the research community. In the last few years, the topic has gained considerable attention in the context of work on the system of recognition and certification of competences acquired outside formal education system as well as a new paradigm underlying the outcome of the teaching-learning process and the development of competences of participating people. German example shows that well developed network of adult education institutions exerts strong pressure on educational research. It is also intensified by the growing social demand for a high-quality educational offer. The author reviews German empirical studies on professionalism, highlights its main trends, and identifies various aspects of research regarding professionalization.

Instytucje jako fundament systemu kształcenia ustawicznego. Artykuł podejmuje problematykę profesjonalizacji w dziedzinie edukacji dorosłych na tle infrastruktury niemieckiej edukacji dorosłych i naukowo-badawczych refleksji niemieckich

środowisk andragogicznych nad profesjonalizmem edukatorów dorosłych, podkreślając związek pomiędzy historycznie ugruntowanymi fenomenami życia publicznego (instytucje edukacji dorosłych) a obszarem badań empirycznych nad edukacją, tu zwłaszcza refleksji nad profesjonalizmem osób zatrudnionych w sektorze edukacji dorosłych. Przykład niemiecki pokazuje, że obok klimatu politycznego, którego znaczenie jest tak czy inaczej nie do przecenienia, impulsów do rozwoju myśli naukowej nad profesjonalizacją dostarcza konkretna praktyka, która ma miejsce w instytucjach działających na pluralistycznym rynku edukacji dorosłych w stale zmieniających się warunkach kulturowych, społecznych i gospodarczych. Instytucje edukacji dorosłych stanowią niewątpliwie fundament niemieckiego systemu edukacji ustawicznej. Są na tyle silnie umocowane historycznie i politycznie, że ich pozycja nie słabnie nawet pod wpływem narastającej popularności koncepcji promujących uczenie się poza instytucjami, w codziennych światach życia jednostek i społeczeństw. Istnieje pełen konsens co do tego, że stanowią one niezbędne ogniwo pośredniczące pomiędzy strategicznymi celami politycznymi i gospodarczymi a indywidualnymi interesami i aspiracjami edukacyjnymi obywateli. „Społeczna dynamika rozwoju i zmiany, wyniosłe diagnozowana pod hasłami »globalizacji« i »społeczeństwa wiedzy«, sprawia, że całożyciowe uczenie się staje się koniecznością. Zapewnienie stosownej, adekwatnej infrastruktury i możliwości uczenia się i edukacji stanowi zatem nieodzowne zadanie społeczne, z którego nie sposób (już) wywiązać się za sprawą instytucji pedagogiki małego dziecka, edukacji szkolnej, zawodowej czy szkolnictwa wyższego. W tym sensie instytucje (organizacje) edukacji dorosłych zasługują na uwagę w politycznej, naukowej i profesjonalnej dyskusji o edukacji ustawicznej” (Dollhausen, Schrader, 2015, s. 174). Dbalność o nie, wynikająca zapewne również z postrzegania ich jako wyjątkowego osiągnięcia wyróżniającego niemiecki system oświaty na tle europejskim, skutkuje wielością projektów badawczych nad profesją edukatora dorosłych i nieustającą dążnością do optymalizacji programów kształcenia akademickiego oraz programów doskonalenia zawodowego, realizowanych w instytucjach szkolnictwa wyższego oraz w ramach ofert edukacji pozaformalnej.

Niemniej nie brakuje również głosów krytycznych, wyrażających umiarkowany niepokój o przyszłość debaty profesjonalizacyjnej. Pojawiły się one u schyłku XX wieku wraz z nasilającą się tendencją przeobrażania tradycyjnych instytucji edukacji dorosłych w instytucje o charakterze usługowym, podporządkowane regułom wolnego rynku. Ursula Sauer-Schiffer (2000), w oparciu o przegląd prac teoretycznych i badań empirycznych, skonstatowała wówczas, że w kwestii profesjonalizacji następuje stagnacja, bowiem dyscyplina bardziej koncentruje się na problemach legitymizacji własnej działalności niż profesjonalizacji rozumianej jako proces rozwoju i poszerzania kompetencji. Niespełna dwie dekady później podobne obawy artykułuje Wiltrud Gieseke (2018), która, definiując profesjonalizm edukatorów dorosłych jako warunek urzeczywistnienia koncepcji edukacji całożyciowej odpowiadającej na zapotrzebowanie społeczne, przestrzega przed pozostawieniem obszaru edukacji dorosłych i kształcenia ustawicznego rynkowi i przedsiębiorstwom, wykazującym coraz większą aktywność na

polu edukacyjnym. Badaczka postuluje wprowadzenie regulacji prawnych, porządkujących i ujednolicających standardy profesjonalnego działania, pozostające dotychczas w gestii pojedynczych oferentów edukacji dorosłych. W jej opinii aktualne rozwiązania służące zapewnieniu jakości pracy edukacyjnej odnoszą się w większym stopniu do funkcjonowania samych instytucji niż rzeczywistych oczekiwań i potrzeb uczestników edukacji i bywają nieadekwatne do aktualnych zasobów wiedzy.

Badania nad profesjonalizacją edukatorów dorosłych. O tym, w jaki sposób traktuje się w pojedynczych krajach problematykę zawodową, w tym zagadnienia związane z karierą i profesjonalizmem osób pracujących z dorosłym uczniem, przesądza przede wszystkim stopień instytucjonalizacji ofert edukacyjnych, w dalszej kolejności powiązanie praktyki edukacyjnej z działalnością prowadzoną na uniwersytetach i w instytutach naukowo-badawczych (Seitter 2015, s. 90). Debata nad profesjonalizmem w edukacji dorosłych została zapoczątkowana w Niemczech w latach 60. XX wieku wraz z polityczną decyzją o podniesieniu rangi edukacji ustawicznej i rozbudowie tego sektora, która implikowała konieczność zatrudnienia większej niż dotychczas liczby pracowników etatowych i pozaetatowych posiadających zarówno kompetencje andragogiczne, jak i w obszarze organizacji i zarządzania instytucją edukacji dorosłych (Tietgens, 1968). W profesjonalizacji upatrywano ponadto szanse na podniesienie statusu osób zatrudnionych w obszarze nauczania ludzi dorosłych i poprawę ich sytuacji ekonomicznej, ale także na wypracowanie standardów kwalifikowania młodych kadr i kanonu profesjonalnego działania w obszarze edukacji dorosłych (Arnold, Nuissl, Rohs, 2017). Szczególnie trudne okazało się osiągnięcie dwóch ostatnich celów i to nie tyle ze względu na opieszałość czy brak zaangażowania środowisk naukowo-badawczych, ile specyfikę działalności zawodowej w instytucjach edukacji dorosłych polegającą na wielości stanowisk (dyrektor, kierownik pedagogiczny działu, np. edukacji kulturalnej czy językowej, nauczyciel, trener itp.) oraz kompleksowości zadań wpisanych w zakres powinności poszczególnych pracowników (np. od osób prowadzących dany kurs oczekuje się nie tylko wiedzy merytorycznej i kompetencji dydaktycznych, ale także umiejętności w dziedzinie marketingu i akwizycji, reklamy i public relations, administracji i organizacji, ewaluacji i wielu innych) (Przybylska, 2014). Zresztą kilka dekad prowadzenia intensywnych badań nad profesją – mówiąc najogólniej i w dużym uproszczeniu – edukatora dorosłych, nie zamknęły sprawy, bowiem współczesność przyniosła nowe wyzwania. Badacze wskazują na ekspansję czynności wpisanych w profil zawodowy edukatora ludzi dorosłych w kierunku kontekstów komercyjnych, kulturowych, społecznych, gospodarczych i uczenia się nieformalnego, na hybrydowy charakter wykonywanej pracy, w tym także wymóg otwarcia się na procesy nauczania-uczenia się ludzi w różnym wieku jako odpowiedź na zawarty w koncepcji uczenia się przez całe życie postulat dotyczący stworzenia „pod jednym dachem” możliwości uczenia się od najmłodszych lat do późnej dorosłości (Seitter, 2015).

Nie sposób wymienić w jednym artykule wszystkich wątków i kierunków badań nad profesjonalizacją edukatorów dorosłych, prowadzonych w Niemczech od lat 60.

XX wieku. Warto jednak zaznaczyć, że liczne projekty badawcze niezmiennie potwierdzają zależność pomiędzy kwalifikacjami i profesjonalizmem edukatorów dorosłych a jakością i realizacją celów edukacyjnych przyświecających ich działalności zawodowej. Warto posłużyć się kilkoma przykładami. Badania Stefanie Hartz (2004) dokumentują znaczenie odbycia studiów akademickich o specjalności edukacja dorosłych i dobrze zaplanowanego stażu dla efektywnego funkcjonowania w zawodzie edukatora dorosłych; Aiga von Hippel (2011) dowodzi, że tylko profesjonalizm umożliwia osobom pracującym z dorosłym uczniem adekwatną reakcję na sprzeczności i paradoksy pojawiające się w ich instytucjonalnym otoczeniu zawodowym; autorzy innego z kolei badania empirycznego (v. Rosenblatt, Thebis, 2004) wykazują, że specyfika zawodu edukatora dorosłych, pracującego w różnorodnych środowiskach i z różnymi grupami uczestników kursów, wymaga podejmowania nieszablonowych, odpowiedzialnych i w pełni samodzielnych decyzji, których trafność przesądza częstokroć o rezultatach procesów nauczania-uczenia się. Brak profesjonalnych kwalifikacji stanowi tu przeszkodę uniemożliwiającą autonomiczne działanie edukatora dorosłych.

Wolfgang Seitter (2015) w podsumowaniu dorobku niemieckich studiów empirycznych nad profesją edukatora dorosłych wyróżnia, po pierwsze, badania ilościowe skupiające się wokół kwestii, jak: liczba osób pracujących w edukacji dorosłych, charakter ich zatrudnienia, wielkość pensum czy wynagrodzenia, stwierdzając jednocześnie, że tego rodzaju badania ani nie są prowadzone na szeroką skalę, ani nie spełniają wymogów metodologicznych, co wynika choćby z trudności w zdefiniowaniu, kto w ogóle winien być brany pod uwagę jako edukator dorosłych. Po drugie, Seitter (2015) wymienia badania jakościowe ogniskujące się wokół pytań o programy kształcenia edukatorów dorosłych, ich profile kompetencyjne, drogi prowadzące do profesji, samoświadomość w roli zawodowej czy indywidualne potrzeby edukatorów dorosłych w zakresie kształcenia i doskonalenia zawodowego. Na główny nurt badawczy w ramach perspektywy jakościowej składają się, według autora, studia empiryczne eksplorujące istotę profesjonalnego działania na różnych stanowiskach związanych z kształceniem ludzi dorosłych: 1) studia dotyczące poziomu makro (dyrektorzy, menedżerowie) rekonstruujące konkretne treści działania lub kompleksowe zadania, z którymi konfrontuje się na co dzień kadra zarządzająca instytucjami edukacji dorosłych (np. struktura procesów pedagogicznych, usieciowienie, czyli współpraca z innymi instytucjami i in.); 2) badania nad poziomem mezo, koncentrujące się wokół kwestii programowych. Zasadnicze znaczenie ma tu pytanie o kulturę organizacyjną sprzyjającą płynnej realizacji oferty edukacyjnej odpowiadającej na społeczne zapotrzebowanie i harmonizującej z misją i profilem instytucji, przy jednoczesnym zapewnieniu rentowności instytucji/przedsiębiorstwa. Wreszcie studia dotyczące poziomu mikro: 3) skupiają się na zagadnieniach związanych z efektywnością procesów nauczania-uczenia się, relacjach interpersonalnych, dydaktyce, diagnozie, ewaluacji, poradnictwie i innych obszarach pedagogicznego działania (Seitter, 2015).

Profesjonalizacja edukatorów dorosłych w szkolnictwie wyższym. Perspektywa uczenia się przez całe życie generuje cały szereg pytań o to, na ile efektywnie instytucje szkolnictwa wyższego przygotowują do wykonywania zawodu pedagoga pracującego z ludźmi w różnym wieku, w jakie wyposażają ich kompetencje i w jakim stopniu są one zgodne z oczekiwaniami i potrzebami społecznymi oraz politycznie deklarowanymi celami edukacji. Na marginesie warto odnotować, że problematyka profesjonalizacji – za sprawą dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości społecznej, tu zwłaszcza postępującej różnorodności społeczeństwa Niemiec na powrót absorbuje uwagę niemieckich badaczy eksplorujących także te obszary pedagogicznego działania, które od dziesięcioleci podlegały w miarę stabilnym regulacjom, jak np. kwalifikacje pedagogów i wychowawców pracujących w instytucjach małego dziecka czy szkołach różnego typu.

W niemieckim kręgu językowym termin „profesjonalizacja akademicka” (*akademische Professionalisierung*) jest tożsamy przede wszystkim z uzawodowieniem obszaru aktywności zawodowej. Polega na ustanowieniu akademickiej dyscypliny (wprowadzenie edukacji dorosłych do programów kształcenia) oraz przekazie akademickich kwalifikacji, czyli działaniach, które obok rozbudowy infrastruktury instytucjonalnej, leżącej już w gestii podmiotów pozaakademickich, stanowią podstawę do uznania wykonywanych przez absolwentów czynności za profesję. Niemniej liczni badacze podkreślają, że o „akademickiej profesjonalizacji” w edukacji dorosłych można mówić dopiero wówczas, gdy instytucje szkolnictwa wyższego, obok przekazu wiedzy merytorycznej z zakresu andragogiki, umożliwiającej zdobycie formalnych kwalifikacji do wykonywania zawodu, zapewniają studiującym osobom przestrzeń do rozwoju kompetencji osobistych (Buschle, Tippelt, 2015; *Schüßler, Egetenmeyer*, 2018). Zasadniczo sytuują oni poprzeczkę bardzo wysoko, postulując, by akademickie studia edukacji dorosłych stanowiły swoiste przedpole przyszłej praktyki zawodowej poprzez umożliwienie studentom doświadczenia, czym edukacja dorosłych jest, na czym polega specyfika nauczania-uczenia się osób dorosłych, czego studia te oczekują od nauczyciela *etc.* Uniwersytety czy jednostki organizacyjne edukacji dorosłych jako podmioty przynależące do profesji mają zatem zadbać o socjalizację zawodową przyszłych profesjonalistów, inspirować rozwój ich wszechstronnych kompetencji, w tym zdolność do scalania wiedzy teoretycznej z praktyczną. Współcześnie dyskurs profesjonalizacyjny zgodnie akcentuje kapitalne znaczenie kształcenia akademickiego jako podstawy efektywnego działania w praktyce edukacyjnej i ustawicznego doskonalenia zawodowego, przypisując fazie edukacji akademickiej doniosłe miejsce w biografiach zawodowych edukatorów dorosłych (Sauer-Schiffer, 2000; Seitter, 2009). Badacze wskazują również na zasadność ujednolicenia nazewnictwa kierunków studiów kształcących specjalistów edukacji dorosłych. Wyodrębnienie się różnych specjalności akademickich, umożliwiających nabycie specyficznych kwalifikacji zawodowych wpisujących się w dziedzinę pracy pedagogicznej z dorosłym uczniem, odpowiada wprawdzie potrzebom silnie zróżnicowanej praktyki edukacyjnej, niemniej osłabia ogólnospołeczny i polityczno-oświatowy odbiór profesji, a tym samym głos edukatorów dorosłych w sprawach dotyczących ich jako

grupy zawodowej i problematyki edukacji dorosłych w ogóle (Egetenmeyer, Schübler, 2014). Zgłaszane niegdyś propozycje, aby wspólnym mianownikiem akademickich działań profesjonalizacyjnych, podejmowanych w obrębie edukacji dorosłych, uczynić wizerunek człowieczeństwa, podkreślający humanistyczny rdzeń oraz charakter zawodu i zawrzeć ten aspekt w nazwie specjalności (Nuissl, 1995), nie znalazły kontynuacji.

Badacze zajmujący się problematyką akademickiej profesjonalizacji w edukacji dorosłych poświęcają również wiele uwagi zmianom strukturalnym w ofertach akademickich, sprowokowanym Procesem Bolońskim. Na poziomie studiów licencjackich odnotowuje się znikomą obecność kierunków kształcących edukatorów dorosłych (Graeßner, Walber, 2007), podczas gdy ich oferta na studiach magisterskich rozrasta się imponująco, przy czym pod uwagę brane są również te kierunki kształcące specjalistów w konkretnych specjalnościach, w których nazwie nie pojawia się termin „edukacja dorosłych” (np. animator kultury, menedżer instytucji oświatowej, moderator). Zasadniczo istnieje jednorodność co do tego, że większość stanowisk pracy o charakterze pedagogicznym w edukacji dorosłych wymaga ukończenia studiów drugiego stopnia, co koreluje z ogólną tendencją w Europejskiej Przestrzeni Szkolnictwa Wyższego (Lattke, 2007). Niemniej Proces Boloński zaowocował także nowymi formami studiów edukacji dorosłych, które w dużym stopniu kierują się wytycznymi europejskiej polityki oświatowej (Schübler, Egetenmeyer, 2018). „Zauważalny jest przede wszystkim wzrost zainteresowania praktyków edukacji dorosłych różnymi formami studiów magisterskich i podyplomowych, w tym realizowanych na odległość i uznających, w ramach określonych procedur, praktykę i doświadczenie zawodowe jako nieformalnie zdobytą kompetencję, która otwiera możliwość uczestnictwa w edukacji akademickiej także osobom nie posiadającym świadectwa maturalnego. W krajach związkowych obowiązują w tej kwestii zróżnicowane regulacje prawne. Przykładowo, w Hamburgu prawo przewiduje m.in. możliwość podjęcia studiów magisterskich przez osoby zajmujące kierownicze stanowiska w różnych zawodach, a nie dysponujące dyplomem ukończenia studiów pierwszego stopnia, po spełnieniu przez nie określonych warunków. Aktualnie w Niemczech co trzecie studia magisterskie edukacji dorosłych mają charakter studiów dla pracujących” (Witt, Müller, 2015, za: Arnold, Nuissl, Rohs, 2017) albo inaczej, dla „dorosłych uczących się” (Mark, Pouget, Thomas, 2003) lub „nie-tradycyjnych studentów” (Schuetze, Wolter, 2003) lub jeszcze inaczej, „uczących się przez całe życie” (Slowey, Schuetze, 2012). Popularność łączenia pracy zawodowej ze studiowaniem może świadczyć o tym, że osoby pracujące w instytucjach edukacji dorosłych wiążą z nią swoją przyszłość zawodową. Zresztą statystyki wskazują na utrzymującą się stabilną sytuację oferentów edukacji dorosłych na rynku oświatowym (Reichart, Lux, Huntemann, 2018) oraz zrównoważony rozwój aktywności edukacyjnej osób dorosłych (Bilger, Behringer, Kuper, Schrader, 2017), co stanowi dobrą prognozę dla profesji edukatora dorosłych.

Uznawanie i certyfikowanie kompetencji. Za nie mniej istotny wskaźnik świadczący o znaczeniu instytucji edukacji dorosłych oraz randze profesjonalizacji kadry pedagogicznej pracującej z dorosłą osobą uczącą się można przyjąć rosnące

zainteresowanie osób zatrudnionych w instytucjach edukacji dorosłych poddaniem się procedurom uznania i certyfikacji kompetencji nabytych poza formalnym systemem edukacji, choć liczba prowadzonych postępowań utrzymuje się nadal na przejrzystym, umiarkowanym poziomie (Gruber, 2018). Jak pokazują wyniki badań empirycznych (Schlüter, 2011), kompetencje osób pracujących w edukacji dorosłych są znacznie bardziej zróżnicowane niż w przypadku osób zatrudnionych w obszarze pracy oświatowej z dziećmi i młodzieżą bądź w ogóle w formalnym systemie edukacji. Edukatorzy dorosłych rozwijają je głównie poprzez uczestnictwo w przeróżnych kursach realizowanych w ramach ofert edukacji pozaformalnej oraz praktykę zawodową w różnorodnych przestrzeniach społecznych, w kulturze, gospodarce i innych obszarach. Odmienność ich profili kompetencyjnych oraz dróg pozyskiwania kwalifikacji i kompetencji uniemożliwiają zresztą ujednoczenie uregulowań dotyczących zatrudnienia w sektorze edukacji dorosłych i nie są pomocne ani w kreowaniu powszechnego wizerunku specjalisty edukacji dorosłych i formalnego uznania jego profesji, ani w działaniach mających na celu wypracowanie struktury zawodu i sylwetki zawodowej (Gieseke, Nittel, 2014). W obliczu tych dylematów, związanych w pierwszym rzędzie z koniecznością wypracowania modelu ewidencji „biograficznie nawarstwiających się kompetencji” (Seitter, 2009, s. 11), niemieckie środowiska naukowo-badawcze wyrażają aprobatę dla inicjatyw zmierzających do rozbudowy systemu uznawania i certyfikacji kompetencji, postrzegając w nim możliwości wyjścia z impasu. Na rok 2019 przewidziana jest publikacja wyników trzyletniego projektu badawczego, którego zespół (badacze z Niemieckiego Instytutu Edukacji Dorosłych oraz przedstawiciele ośmiu ogólnoniemieckich instytucji edukacji ogólnej i zawodowej) (DIE, 2019) wypracował jednolity system uznawania i certyfikacji kompetencji. Jego wprowadzenie w życie nie oznacza zakończenia prac nad tą problematyką, przeciwnie, przed obszarem badań otwierają się nowe zadania, zwłaszcza w zakresie monitorowania, walidacji, uaktualniania i podnoszenia jakości tego systemu w obliczu zmian społecznych i gospodarczych narzucających wymóg ciągłego modyfikowania pożądaných zestawów kompetencji osób pracujących w edukacji dorosłych (Gruber, 2018).

Zakończenie: Dorobek niemieckich badań empirycznych nad profesjonalizacją w edukacji dorosłych jawi się – z perspektywy polskiej – jako bogaty i wszechstronny. Jego pierwszego kompleksowego przeglądu dokonano już pod koniec lat 70. ubiegłego wieku (Vath, 1979). Problematyka ta znalazła silny akcent w ogłoszonym dwie dekady później „Memorandum badawczym dla edukacji dorosłych i kształcenia ustawicznego” (Arnold, Faulstich, Mader, Nuissl v. Rein, Schlutz, 2000), które zidentyfikowało i uporządkowało główne nurty badawcze oraz nakreśliło dalsze kierunki badań nad profesjonalizacją. Także w najnowszych kompendiach wiedzy o edukacji dorosłych i kształceniu ustawicznym (Tippelt, v. Hippel, 2018; Tippelt, Schmidt-Hertha, 2018) przypada problematyce profesjonalizacji doniosłe miejsce; jej poszczególne aspekty omawiane są z wielu perspektyw przez badaczy reprezentujących różne ośrodki naukowo-badawcze, specjalizujące się w różnych obszarach edukacji (edukacja ogólna,

edukacja językowa, zawodowa, obywatelska etc.). Co charakterystyczne, zagadnienia związane z profesjonalizacją edukatorów dorosłych zajmują coraz więcej miejsca także w myśli naukowej i badaniach empirycznych prowadzonych poza głównym nurtem eksploracji kwestii uzawodowienia w edukacji dorosłych. Przykładowo, przegląd badań nad edukacją kulturalną/kulturową w Niemczech (Bockhorst, Reinwand, Zacharias, 2012) podnosi profesjonalizm do rangi pierwszoplanowego zadania we wszystkich niemal jej obszarach (edukacja muzyczna, muzealna, teatralna, taneczna, medialna etc. w instytucjach działających w systemie edukacji formalnej i pozaformalnej), także w pracy o charakterze socjokulturowym (środowiska uszkodzone pod względem edukacyjnym, migranci, osoby starsze etc.). Zasadniczo badacze artykułują potrzebę intensyfikacji studiów nad profesjonalizacją, podkreślając specyfikę wymogów kompetencyjnych wobec edukatorów dorosłych, wynikającą nie tyle z dydaktyk szczegółowych, ile różnorodności uczestników ofert edukacyjnych (pochodzenie społeczne, etniczne, status społeczny, wiek, wykształcenie, styl życia, zainteresowania i potrzeby edukacyjne etc.). Z kolei środowiska praktyków edukacji dorosłych wyrażają opinię, że nauka nie nadąża za dynamicznym rozwojem sektora edukacji dorosłych. Deficytowe są nawet dane ewidencyjne dotyczące liczby osób wykonujących ten zawód, miejsca ich zatrudnienia, posiadanych kwalifikacji czy zajmowanych stanowisk (Kraft, 2018). Dotychczasowe badania wskazują, że w edukacji dorosłych jest zatrudnionych znacznie więcej niż milion nauczycieli (WSF, 2005); brakuje natomiast wiedzy na temat wielkości zatrudnienia w innych obszarach, wpisujących się w profil pracy instytucji edukacji dorosłych, jak choćby: planowanie oferty, zarządzanie, poradnictwo dla osób uczących się. Te deficyty, choć dotkliwe, ponieważ dewaluuują szeroko rozumianą profesję edukatora dorosłych, nie zajmują jednak w aktualnej dyskusji priorytetowego znaczenia. Problematykę profesjonalizacji w edukacji dorosłych zdominowało pytanie o programy kształcenia/kwalifikowania i profile kompetencyjne edukatorów dorosłych w obliczu nowego paradygmatu, akcentującego orientację na wynik procesu nauczania-uczenia się i rozwój kompetencji uczestniczących w nich osób (Fuchs, 2015).

Bibliografia

1. Arnold R., Faulstich P., Mader W., Nuißl von Rein E., Schlutz E. (red.), *Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung*, DIE, Frankfurt am Main 2000.
2. Arnold R., Nuißl E., Rohs M., *Erwachsenenbildung. Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven*, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2000.
3. Bilger F., Behringer F., Kuper H., Schrader J. (red.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016 Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)*, wbv, Bielefeld 2017.
4. Bockhorst V.-I., Reinwand W., Zacharias W. (red.), *Handbuch Kulturelle Bildung*, Springer VS, Wiesbaden 2012.
5. Buschle C., Tippelt R., *Professionelle Erwachsenenbildner_innen. Ein Beruf zwischen Fremdanforderungen und reflexiver Kompetenz*, [w:] N. Justen, B. Mölders (red.). *Professionalisierung und Erwachsenenbildung. Selbstverständnis - Entwicklungslinien – Herausforderungen*, Barbara Budrich Publishers, Opladen 2015, s. 41–58.

6. DIE (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung), *GRETA. Kompetent handeln in Training, Kurs & Seminar*, DIE, Bonn 2019.
7. Dollhausen K., Schrader J., Weiterbildungsorganisationen, [w:] J. Dinkelaker, A. v. Hippel (red.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen*, W. Kohlhammer, Stuttgart 2015, s. 174–182.
8. Egetenmeyer R., Schübler I., *Academic professionalisation in Master's programmes in adult and continuing education: Towards an internationally comparative research design*, [w:] S. Lattke, W. Jütte (red.), *Professionalisation of adult educators. International and comparative perspectives*, Peter Lang, Frankfurt 2014, s. 91–103.
9. Fuchs S., Was müssen Lehrkräfte können? Kompetenzanforderungen an Lehrende und pädagogisches Personal in der Weiterbildungspraxis. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 2015, 22, s. 27–29.
10. Gieseke W., Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, [w:] R. Tippelt, A. v. Hippel (red.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, Springer VS, Wiesbaden 2018, t. 2, s. 1051–1069.
11. Gieseke W., Nittel D., (Zwischen-)Bilanz und Perspektiven der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. Ein zweistimmiger Kommentar. *Blätter für Volksbildung*, 2014, 1, s. 7–16.
12. Graeßner G., Walber M., Stichwort BA/MA – Studiengänge zu Erwachsenen- und Weiterbildung, *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 2007, 3, s. 20–21.
13. Gruber E., Kompetenzanerkennung und -zertifizierung für in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung Tätige, [w:] R. Tippelt, A. v. Hippel (red.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, Springer VS, Wiesbaden 2018, t. 2, s. 1089–1108.
14. Hartz S., *Biographizität und Professionalität. Eine Fallstudie zur Bedeutung von Aneignungsprozessen in organisatorischen Modernisierungsstrategien*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2004.
15. Hippel A. v., Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen: ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien, *Report Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 2011, 1, s. 45–57.
16. Kraft S., Berufsfeld Weiterbildung, [w:] R. Tippelt, A. v. Hippel, *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, Springer VS, Wiesbaden 2018, t. 2, s. 1109–1127.
17. Lattke S., *Studiengänge Erwachsenenbildung in Europa*, DIE, Bonn 2007, <https://www.die-bonn.de/doks/lattke0701.pdf> (dostęp 10.01.2019).
18. Mark R., Pouget M., Thomas E. (red.), *Adults in higher education. Learning from experience in the new Europe*, Peter Lang, Oxford 2003.
19. Nuissl E. (red.), *Standortfaktor Weiterbildung*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1995.
20. Przybylska E., *Analfabetyzm funkcjonalny dorosłych jako problem społeczny, egzystencjalny i pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2014.
21. Reichart E., Lux Th., Huntemann H., *Volkshochschul-Statistik. 56. Folge, Arbeitsjahr 2017*, wbv, Bielefeld 2018.
22. Rosenblatt B. v., Thebis F., *Berufliche und soziale Lage von Lehrenden in der Weiterbildung*, BMBF, Berlin 2004.
23. Sauer-Schiffer U., *Biographie und Management. Eine qualitative Studie zum Leitungshandeln von Frauen in der Erwachsenenbildung*, Waxmann, Münster, New York, München, Berlin 2000.
24. Schlüter A., Erfolgsfaktoren für den Einstieg in Leistungsfunktionen in der Erwachsenenbildung, [w:] A. Schlüter (red.), *Offene Zukunft durch Erfahrungsverlust. Zur*

Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Generationen- und Geschlechterverhältnisse, Barbara Budrich, Opladen/Farmington Hills 2011, s. 55–80.

25. Schutze H.-G., Wolter A., Higher education, non-traditional students and life-long learning in industrialized countries, *Das Hochschulwesen*, 2003, 5, s. 183–189.
26. Schüßler I., Egetenmeyer R., Akademische Professionalisierung – zur Situation der Studiengänge in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Deutschland, [w:] R. Tippelt, A. v. Hippel (red.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, Springer VS, Wiesbaden 2018, t. 2, s. 1072–1088.
27. Seitter W., ProfessionalitätSENTWICKLUNG als aufgabenbezogene Tätigkeitserweiterung und berufsbiografische Kompetenzaufschichtung, [w:] W. Seitter (red.), *ProfessionalitätSENTWICKLUNG in der Weiterbildung*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2009, s. 11–16.
28. Seitter W., Profession und Professionalität, [w:] J. Dinkelaker, A. v. Hippel (red.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen*, W. Kohlhammer, Stuttgart 2015, s. 87–92.
29. Slowey M., Schutze H.-G. (red.), *Global Perspectives on higher education and lifelong learners*, Routledge, London 2012.
30. Tietgens H., Zum Aufgabenverständnis der Erwachsenenbildung, [w:] H. Tietgens (red.), *Bilanz und Perspektiven. Aufsätze zur Entwicklung der Volkshochschulen*, Westermann, Braunschweig 1968, s. 185–210.
31. Tippelt R., Hippel, v. A., (red.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* Springer VS, Wiesbaden 2018, t. 1 i 2.
32. Tippelt R., Schmidt-Hertha B. (red.), *Handbuch Bildungsforschung*, Springer VS, Wiesbaden 2018, t. 1 i t. 2.
33. Vath R., Berufsforschung: Der Beruf des Erwachsenenpädagogen, [w:] H. Siebert (red.), *Taschenbuch der Weiterbildungsforschung*, Burgbücherei Schneider, Baltmannsweiler 1979, s. 108–139.
34. Witt S., Müller A.-L., *Dokumentation der Studienangebote der Erwachsenenbildung/Weiterbildung unter Berücksichtigung von berufsbegleitenden und weiterbildenden Studiengängen in Österreich*, DIE, Bonn 2015 <https://www.die-bonn.de/doks/2015-studiengang-02.pdf> (dostęp 10.01.2019).
35. WSF (Wirtschafts- und Sozialforschung), *Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage der Lehrenden in der Weiterbildung*, WSF, BMBF, Kerpen 2005.

prof. dr hab. Ewa PRZYBYLSKA – Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie, Katedra Edukacji i Kultury

Arkadiusz RUTKOWSKI, Magdalena FLOREK-LUSZCZKI,
Jarogniew LUSZCZKI, Dorota ŻÓŁKOWSKA, Ewa DUTKIEWICZ,
Monika SZPRINGER, Jarosław CHMIELEWSKI

Occupational preparation of paramedics in Poland for the implementation of contemporary objectives of health education

Przygotowanie zawodowe ratowników
medycznych w Polsce do realizacji
współczesnych celów edukacji zdrowotnej

Key words: health education, paramedic, health.

Słowa kluczowe: edukacja zdrowotna, ratownik medyczny, zdrowie.

Streszczenie: Dzięki wiedzy z zakresu nauk medycznych i zdrowotnych wynikającej z wykształcenia i doświadczenia zawodowego ratownicy medyczni mają możliwość angażowania się w działania edukacyjne mające na celu poprawę stanu zdrowia społeczeństwa. Celem pracy była ocena profesjonalnego przygotowania ratowników medycznych pracujących w zespołach ratownictwa medycznego do realizacji nowoczesnych założeń edukacji zdrowotnej. Badania skierowane były do ratowników medycznych pracujących w zespołach ratownictwa medycznego na terenie Radomia. Zastosowano w nich ankietę diagnostyczną jako metodę badawczą z wykorzystaniem anonimowego kwestionariusza przygotowanego przez autorów. Badanie ujawniło istotne braki i dysproporcje w profesjonalnym przygotowaniu ratowników medycznych pracujących w zespołach ratownictwa medycznego do realizacji edukacji zdrowotnej, zwłaszcza w odniesieniu do poziomu wykształcenia. Chociaż edukacja zdrowotna została wymieniona jako jedno z ustawowych zadań zawodowych ratowników medycznych w Polsce, zawodu tego nie można obecnie zdefiniować jako edukatora zdrowia w ścisłym znaczeniu tego terminu. Zwiększenie kompetencji w zakresie edukacji zdrowotnej wśród członków tej grupy zawodowej wymaga podjęcia odpowiednich środków organizacyjnych, przede wszystkim dotyczących modyfikacji programów nauczania w dziedzinie „ratownictwa medycznego”.

Introduction. A growing number of scientific, social, economic and political communities are now working to improve public health. They are guided by the idea of

changing the approach to health care, which consists in strengthening the implementation of prevention and health education among the society.

In the era of civilisational and cultural progress, the idea of education of the society as well as direct or indirect (through educated persons) propagation of health behaviours among all individuals, even those who are sceptical about educational activities directed at them, seems to be valid. It should be concluded that systematic and continuous action to promote health can lead to the acquisition of knowledge and skills of the right lifestyle. A person who has acquired adequate health competences may at certain point become an educator of the surrounding environment [1,2].

The analysis of the available literature shows that despite the existence of numerous publications on health education carried out by doctors, nurses, nutritionists or pedagogues, there is insufficient interest of scientific circles in this area with regard to the professional group of paramedics. Underestimating the educational potential of paramedics is quite surprising, because this profession has been functioning in the Polish health care system for over two decades and is now the basis for the functioning of the State Emergency Medical Services in Poland. Currently, paramedics employed within this system constitute a majority of medical rescue teams in Poland. According to data of the Central Statistical Office (Statistics Poland), 21.6 thousand medical personnel worked in medical rescue teams in 2016, of whom paramedics constituted almost two-thirds of the total number of the employed (64.7%), whereas system doctors – 20.6%, system nurses – 9.8%, and other – 4.9% [3].

Occupational tasks being a part of the profession of a paramedic are specified in the Act of 8 September 2006 on State Emergency Medical Services. Under the Article 11(1) of the Act, they include: performing medical rescue operations, securing persons on the scene of the incident, taking measures to prevent escalation in the number of victims, transporting individuals being in a health threatening condition, communicating with them and providing them with mental support, health promotion and health education [4]. Implementation of the above activities may be autonomous (in basic medical rescue teams - without a doctor) or may take place under the supervision of a system doctor (in the case of specialist medical rescue teams) [5,6].

Considering the above, it should be emphasized that medical rescuers in their professional work are obliged not only to undertake activities directly related to saving human health and life, but also to carry out activities in the field of health education. Providing assistance to haemodynamically and respiratory stable patients, in a situation where there is no time pressure (caused, among others, by the patient's severe health condition) creates an opportunity to undertake educational activities, which, especially in the case of chronic diseases, are one of the basic elements of therapeutic management.

Until now, no detailed scientific research has been conducted with regard to the knowledge level in health education of the paramedics working in medical rescue teams. Given the above facts, it is justified to make an attempt and analyze this important subject matter in this paper.

Material and methods. The study was carried out between 1 August and 30 November 2017. The target group consisted of paramedics working in medical rescue teams in Poland, in the Radom operational area, including the Radom Medical Emergency Station and subcontractors to this unit. According to the data obtained from the Health Department of the Mazowieckie Voivodeship Office in Warsaw, 336 medical rescuers were employed in medical rescue teams in this area during the research period. The study was addressed to all 336 paramedics and participation in it was voluntary. The number of returned and completed questionnaires was 234.

The study employed the method of a diagnostic survey and the tool used for carrying out the research was the anonymous questionnaire, developed by the authors. Statistical analyses were carried out using the Statistica 8.0 software and Microsoft Office Excel 2010 spreadsheet. Dependencies between individual variables were found using linear regression analysis. The level of $p < 0.05$ was assumed to be statistically significant.

Results. The characteristics of the paramedics participating in the study include such variables as: gender, age, education and years of professional experience in the medical rescue profession (Table 1).

Table 1. Demographics of research participants

	n	%
Gender		
male	222	94.9
female	12	5.1
Education		
post-secondary	111	47.5
bachelor's degree	78	33.3
master's degree	45	19.2
Age (years)		
23–29	48	20.5
30–39	95	40.6
40–49	49	20.9
50–62	42	18
Years of work		
2 years and less	28	12.2
3–5	57	24.8
6–10	71	30.8
over 10 years	74	32.2

The analysis of 234 questionnaires ($n=234$) received in the course of the study shows that the vast majority of paramedics working in medical rescue teams were men (94.9%). The highest percentage of the respondents were the medical rescuers aged 30–39 years (40.6%), while the lowest percentage were people aged 50–62 years (18%). The majority of the respondents had post-secondary education and they constituted

almost half of the study participants (47.5%). One third of the respondents (33.3%) stated that they had a bachelor's degree, and only one fifth (19.2%) declared a master's degree. The highest percentage of the respondents had more than 10 years of work experience in their profession (32.2%), the lowest – 2 years or less (12.2%). The average work experience of the paramedics who took part in the study was 9.33 years. Due to an overwhelming predominance of men (over 18 times higher) in the surveyed group, further analyses do not take into account the gender differentiation of the respondents.

Respondents were asked to express their opinions on the effectiveness of the education system of paramedics in Poland in the context of their substantive preparation for the implementation of health education (Table 2).

Table 2. Does the current education system of paramedics prepare them for the implementation of health education?

	definitely yes		rather yes		rather no		definitely no		p-value/ chi-squared
	n	%	n	%	n	%	n	%	
Total	34	14.5	127	54.3	58	24.8	15	6.4	-
Education									0.0139/15.9786
post-secondary	21	18.9	65	58.6	20	18	5	4.5	
bachelor's degree	11	14.2	43	55.1	19	24.3	5	6.4	
master's degree	2	4.5	19	42.2	19	42.2	5	11.1	
Age (years)									0.0217/19.4364
23–29	7	14.6	20	41.6	15	31.3	6	12.5	
30–39	6	6.3	56	58.9	28	29.5	5	5.3	
40–49	11	22.4	26	53.1	10	20.4	2	4.1	
50–62	10	23.8	25	59.5	5	11.9	2	4.8	
Years of work									>0.05
2 years and less	3	10.7	19	67.9	4	14.3	2	7.1	
3–5	8	14	31	54.4	11	19.3	7	12.3	
6–10	9	12.7	36	50.7	23	32.4	3	4.2	
over 10 years	14	18.9	39	52.7	18	24.3	3	4.1	

The vast majority of the respondents (68.8%) expressed their conviction that the current system of education of paramedics in Poland (first degree studies) allows them to be prepared optimally for the implementation of tasks in the field of health education. The opposite opinion was expressed by 73 persons (31.2%) Statistically significant differences were found between the respondents' opinion on the possibility of acquiring appropriate competences to carry out educational activities through the vocational training of paramedics and their education and age. People with lower education and in older age categories were more likely to be positive about this issue. Over 3/4 of the respondents with post-secondary education (77.5%) and over 4/5 of the respondents aged 50–62 (83.3%) expressed their conviction that the current system of education of paramedics allows or rather allows them to prepare themselves for health education. On the other hand, among the respondents with master's degree and in the youngest

age group, the share of respondents presenting such a view was 47.7% and 56.2% respectively.

The study interest was also focused on the ability of respondents to define the term "health education" (Table 3). In the open question "What is health education", 181 out of 234 respondents (77.3%) attempted to define the concept of health education. The remaining persons (22.6%) have not provided any answer in this respect. This may indicate a lack of knowledge of the respondents about health education or inability to formulate a definition of this term.

Table 3. The definitions of the term "health education" proposed by the surveyed paramedics

	health education is the transmission of knowledge about improving health		health education aims to raise awareness on the role of lifestyle and develop healthy attitudes		health education is to disseminate knowledge about the health prophylaxis and disease prevention		incorrect definitions		p-value/ chi-squared
	n	%	n	%	n	%	n	%	
Total	59	32.6	96	53	17	9.3	9	5	-
Education									0.0414/ 13.1068
post-secondary	32	40	33	41.2	9	11.3	6	7.5	
bachelor's degree	21	31.3	37	55.3	7	10.4	2	3	
master's degree	6	17.6	26	76.6	1	2.9	1	2.9	
Age (years)									>0.05
23–29	11	31.4	20	57.2	4	11.4	0	-	
30–39	21	28.8	43	58.9	6	8.2	3	4.1	
40–49	17	41.5	15	36.6	6	14.6	3	7.3	
50–62	10	31.2	18	56.2	1	3.2	3	9.4	
Years of work									>0.05
2 years and less	4	18.2	15	68.2	3	13.6	0	-	
3–5	10	22.7	29	65.9	4	9.1	1	2.3	
6–10	17	29.8	30	52.7	6	10.5	4	7	
over 10 years	28	47.5	22	37.3	4	6.8	5	8.4	

The analysis of the replies and their content (n=181) shows that every second respondent (53%) associated health education with its contemporary definitions. While describing the notion of health education, these persons pointed not only to the passing on of information concerning the way of improving human health, but also to activities aimed at raising awareness of the role of a healthy lifestyle and shaping pro-health attitudes. On the other hand, every third respondent (32.6%) associated this concept exclusively with the transfer of knowledge about human health. According to 9.3% of the respondents, health education was understood as all kinds of activities aimed at pro-health prophylaxis and disease prevention. The participants in this group also pointed to

the avoidance of risk factors (reference to disease-oriented health education models and risk factors). Among those who attempted to formulate the meaning of health education, 5% did so incorrectly, associating it only with developing their own knowledge about the profession of a paramedic (in particular with regard to first aid and medical rescue activities) or postgraduate improvement of this professional group. In the course of the conducted research it was observed that the level of education of the respondents significantly differentiated ($p=0.0414$) their answers with respect to the correct definition of the term "health education". The higher the level of the respondents' education, the more of them associated health education with its contemporary definitions. The highest percentage has been found in the higher education group, amounting to 76,6%, whereas the lowest one was in the group of post-secondary education – 41.2%. Statistical analyses also showed that the age and work experience of the respondents did not significantly differ in the content of the formulated definitions. Nevertheless, it is worth noting that in the categories of respondents with shorter work experience, the percentage of the paramedics correctly defining the term "health education" was higher (referring to its contemporary scientific views).

The respondents were asked to assess the level of their predispositions to carry out educational activities. The data obtained are presented in Table 4.

Table 4. Self-assessment of respondents regarding the level of their predisposition to implement health education

	high		rather high		medium		rather low		low		p-value/ chi-squared
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Total	11	4.7	82	35	126	53.8	13	5.6	2	0.9	-
Education											0,0483/15,6138
post-secondary	2	1.8	31	27.9	66	59.4	10	9.1	2	1.8	
bachelor's degree	4	5.1	31	39.7	41	52.6	2	2.6	0	-	
master's degree	5	11.1	20	44.5	19	42.2	1	2.2	0	-	
Age (years)											>0,05
23–29	1	2.1	17	35.4	24	50	5	10.4	1	2.1	
30–39	7	7.4	42	44.2	43	45.2	2	2.1	1	1.1	
40–49	2	4.1	14	28.5	31	63.3	2	4.1	0	-	
50–62	1	2.4	9	21.4	28	66.7	4	9.5	0	-	
Years of work											>0,05
2 years and less	0	-	10	35.7	17	60.7	1	3.6	0	-	
3–5	3	5.3	24	42.1	22	38.6	6	10.5	2	3.5	
6–10	3	4.2	23	32.4	43	60.6	2	2.8	0	-	
over 10 years	4	5.4	24	32.4	43	58.1	3	4.1	0	-	

Slightly more than half of the respondents (53.8%) defined the level of their predispositions to health education as moderate. The share of the respondents assessing it positively was 39.7%. Only 6.5% of the respondents considered the level of their

educational predispositions to be rather low or low. Moreover, the analysis shows that this self-esteem correlates with the respondents' education. The largest percentage of the respondents who assessed positively the level of their educational competences in health (indicating replies "high" or "rather high") was among the paramedics with higher education – such assessment was made by more than half of them (55.6%). On the other hand, the lowest percentage of people with positive self-assessment was found among the graduates of post-secondary schools, with 29.7% of them making positive evaluation in this scope. Age and work experience of the paramedics did not cause a statistically relevant differentiation in terms of their self-assessment of being predisposed for carrying out health education.

In the Polish system of emergency medical services, health education is one of the tasks of professional paramedics [7]. However, until now, no rules have been defined which, in the context of this professional group, would precisely regulate its implementation.

Given the above, the respondents were asked about the awareness of the paramedics being obliged to educate patients while providing them with health services (Table 5) as well as about the existence of clearly defined rules for the implementation of activities in this area (Table 6).

Table 5. Opinion of paramedics regarding their obligation to educate patients

	they are obliged		they rather are obliged		they are rather not obliged		they are not obliged		p-value/ chi-squared
	n	%	n	%	n	%	n	%	
Total	76	32.5	86	36.7	50	21.4	22	9.4	-
Education									>0.05
post-secondary	35	31.5	41	36.9	24	21.6	11	9.9	
bachelor's degree	27	34.6	29	37.2	18	23.1	4	5.1	
master's degree	14	31.1	16	35.6	9	20	6	13.3	
Age (years)									>0.05
23–29	13	27.1	21	43.7	10	20.8	4	8.3	
30–39	27	28.4	36	37.9	26	27.4	6	6.3	
40–49	20	40.8	15	30.6	7	14.3	7	14.3	
50–62	16	38.1	14	33.3	7	16.7	5	11.9	
Years of work									>0.05
2 years and less	8	28.6	13	46.4	5	17.9	2	7.1	
3–5	16	28.1	17	29.8	17	29.8	7	12.3	
6–10	21	29.6	26	36.6	20	28.2	4	5.6	
over 10 years	31	41.9	28	37.8	8	10.8	7	9.5	

Over two-thirds of the respondents said that paramedics are obliged to conduct activities in the field of health education when in contact with a patient; the remaining individuals (30.8%) denied the existence of such obligation. The conducted analyses did not show the presence of statistically significant differences between the respondents'

age, education level or work experience and their opinions on the existence of the obligation to undertake educational activities while working in medical rescue teams.

Being aware of the absence of clearly defined rules for conducting health education by paramedics in the Polish medical rescue system was reported by 41.5% of the respondents, while over a third of them were of the opposite opinion (Table 6).

Table 6. Opinion of respondents on the existence of rules for the health education profession paramedic

	there are such rules		there are no such rules		“I don’t know”		p-value/ chi-squared
	n	%	n	%	n	%	
Total	88	37.6	97	41.5	49	20.9	-
Education							0.0073/13.9743
post-secondary	49	44.2	34	30.6	28	25.2	
bachelor’s degree	27	34.6	35	44.9	16	20.5	
master’s degree	12	26.7	28	62.2	5	11.1	
Age (years)							0.0034/19.4602
23–29	9	18.8	30	62.4	9	18.8	
30–39	32	33.7	39	41.1	24	25.2	
40–49	24	49	17	34.7	8	16.3	
50–62	23	54.8	11	26.2	8	19	
Years of work							>0.05
2 years and less	9	32.1	13	46.4	6	21.4	
3–5	17	29.8	28	49.1	12	21.1	
6–10	26	36.6	30	42.3	15	21.1	
over 10 years	35	47.3	25	33.8	14	18.9	

The study showed the presence of statistically significant differences between the opinions expressed by the respondents on the existence of such principles and their level of education ($p=0.0073$) and age ($p=0.0034$). The awareness of such principles being non-existent in the profession of a paramedic was stronger among the respondents with higher education as well as among those from younger age categories. The highest percentage of people who were aware of the lack of such formal rules was among the respondents holding a master's degree and those under the age of thirty. In the case of respondents with a master's degree, it was almost one and a half times higher than in the group of people with a bachelor's degree – 62.2% vs. 44.9%, and more than twice as high as in the case of the paramedics who graduated from post-secondary school (62.2% vs. 30.6%). As for the age of the respondents, it was observed that almost two-thirds of the respondents aged 23–29 (62.4%) had knowledge about the lack of clearly defined rules on health education for the professional group of paramedics. In the case

of medical rescuers between 30 and 39 years of age, the percentage of people having a similar opinion was 41.1%, 34.7% among those aged between 40 and 49, and only 26.2% among those aged 50–62. There were no statistically significant differences between the opinion on the presence of the health education rules in the profession of a paramedic and the length of respondents' professional experience.

Discussion. Being a paramedic can be considered a profession of public trust, because it is connected with preserving a threatened good of the highest individual and social value - human life and health. In the era of growing demand of the society for knowledge on health issues and seeking new ways of optimizing educational activities in this area, it is necessary to include the professional group of paramedics to the ranks of medical personnel who can significantly affect the health welfare of the population. Such view is also supported in the literature [8–11], which shows that the subject extension of the professional role of paramedics with educational and therapeutic activities, going beyond the area of rescue operations, leads to using medical rescue capabilities to their full extent as well as to enlarging the potential of prehospital health care. An increased scope of emergency medical services may significantly contribute to the development of adequate health capacity of the population and to reducing the existing health inequalities between members of particular social groups (e.g. between rural and urban communities).

Undoubtedly, the fact that medical rescue teams carry out a large number of trips, thus reaching a wide range of potential recipients, speaks in favour of the educational possibilities of paramedics in the field of health. According to data from the Central Statistical Office, medical rescue teams in Poland provided assistance to almost 3.2 million people in 2016. [3]. A large number of interventions of medical rescue teams gives paramedics a wide range of opportunities to influence the health of the society, thus contributing to the improvement of patients' health satisfaction, as well as to the patients being satisfied with health services provided to them. Particular emphasis is put on this by Iphtikhar Ahmad and Sirajud Din, who stress that patient satisfaction with health services is a benchmark for the functioning of the health care system, and it determines the need for possible organisational changes aimed at improving it [12].

The studies carried out by the authors indicate that the importance of health education provided by members of medical rescue teams is marginalised. Despite such education being listed as one of the statutory tasks of professional paramedics in Poland, almost every third respondent (30.8%) believed that there was no obligation to perform educational activities in their professional work. Moreover, only 41.5% of the surveyed paramedics had knowledge about the lack of clearly defined rules for the implementation of health education in this professional group. The fact that one in five respondents (22.6%) did not attempt to define this concept at all may indicate that the level of the respondents' knowledge on health education is insufficient. Only half of the study participants (53%) did it correctly, referring to contemporary definitions of health

education, based on the idea of increasing people's awareness of the need to modify their lifestyle and shaping pro-health attitudes.

The studies conducted by Anna Włoszak-Szubzda, Mirosław J. Jarosz et al. prove that the level of paramedics' communication competences is low. The authors proved that the attitude of 93.5% of active medical rescuers demonstrated shortcomings in the scope of accepting and understanding a patient, while 71% of the respondents had insufficient knowledge about the role of feedback during communication with recipients. [13]. At this point, it should be noted that there is a clear diversity in education among the paramedics currently working in their profession in Poland. It results mainly from the fact that until 1 March 2013 there were two alternative training paths for this occupational group. These were higher education studies in the field of or in the specialisation of "medical rescue" and the education in post-secondary schools. Despite the latter path being discontinued at present, medical rescue teams in Poland still employ paramedics with various degrees of professional education. This is perfectly illustrated by the conducted research, which shows that almost half of the respondents (47.5%) obtained the professional title of a paramedic as a result of completing a two-year post-secondary school, while only one third of the respondents (33.3%) have a bachelor's degree and only one fifth (19.2%) have a master's degree.

In the course of the study it was observed that the education of paramedics had an impact on their knowledge in the field of health education. Respondents with higher education were more accurate in defining the term "health education", referring to its contemporary definitions, and were better informed about the existence of clearly established principles for the implementation of health education in the context of the professional group of paramedics.

The vast majority of the respondents (as much as 68.8%) expressed their conviction that the current education system of paramedics allows for optimal preparation for implementing the tasks in the scope of health education. Moreover, 85.5% of the paramedics stated that the knowledge on health education acquired during their vocational training is useful while working in medical rescue teams. The obtained results are consistent with the data on the professional preparation of paramedics to undertake educational activities, presented by Piotr Leszczyński. While analysing the professional competence of medical rescuers in selected rescue units (ambulance stations, hospital ambulance units, State Fire Service units, Voluntary Water Rescue Service units), the author showed that 62% of the respondents, when assessing their own didactic predispositions, awarded themselves a value of 5 or 6 on a six-point scale (where 1 means bad and 6 very well). Nevertheless, the self-assessment of didactic abilities of paramedics was the lowest among all psychophysical abilities indicated in the questionnaire [14]. It is also confirmed by our own studies, which have proved that despite a relatively positive assessment by paramedics of the current education system in the subject of "medical rescue" in the context of their preparation for implementing health education, the respondents' self-assessment of their predispositions in this area is not very optimistic. Only 39.7% of the respondents believed that they had a high level of

predisposition to health education, and as much as 53.8% deemed it moderate. It should be stressed that the respondents with higher education assessed their qualifications in such scope much better. This may prove the higher competence in health education among the paramedics, who have acquired their qualifications by completing the current educational regime provided for this occupational group - bachelor's degree studies, and even higher educational competences in the group of the respondents holding a master's degree (in most cases in the field of public health).

In order to implement properly the modern assumptions of health education by paramedics, it is necessary to unify education in the field of "medical rescue", carried out on the basis of education standards. Adequate occupational preparation of paramedics must support the development of their communication and interpersonal skills. Acquiring appropriate qualifications in education and support for patients and their families requires the training based on coherent, clear and detailed information. [15, 16].

Conclusion. Although health education has been listed as one of the statutory professional tasks of paramedics in Poland, this profession cannot be currently considered as a health educator in the strict sense of this term.

The conducted studies indicated significant disproportions in scope of professional preparation of paramedics working in medical rescue teams for health education. Although the level of paramedics' knowledge about the essence of health education is related to their schooling, it does not affect their awareness of the obligation to provide health education. At the same time, the studies showed that the respondents declaring a higher level of education and from younger age categories (without significant differences with regard to length of professional experience) had better knowledge about the absence of clearly defined rules for implementing health education measures.

In order to increase the competence of paramedics in health education, appropriate organizational actions should be taken, especially those related to modification of training programs for this professional group by including the elements of knowledge related to the scope, forms and role of health education as well as the issues of forming the abilities to conduct proper therapeutic communication with patients and their families.

Acknowledgments. We wish to thank the ambulance units for agreeing to carry out the studies, and the paramedics who participated in them.

References

1. Lobelo F., de Quevedo I.G. The Evidence in Support of Physicians and Health Care Providers as Physical Activity Role Models. *American Journal of Lifestyle Medicine* 2014; 10(1): 36–52.

2. Cappola A., Sasso L., Bagnasco A. et al. The role of patient education in the prevention and management of type 2 diabetes: an overview. *Endocrine* 2016; 53(1): 18–27.
3. Central Statistical Office. *Emergency and emergency care in 2016. Information note.* Available at: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/zdrowie/zdrowie/pomoc-dorazna-i-ratownictwo-medyczne-w-2016-r-,14,1.html>. Accessed: 12 January 2018.
4. State Emergency Medical Services Act, Dz. U. 2006 nr 191, poz. 1410 with later changes (2006-09-08). Available at: <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20061911410>. Accessed: 14 January 2018.
5. Rybojad B., Aftyka A., Baran M. et al. Risk Factors for Posttraumatic Stress Disorder in Polish Paramedic: A Pilot Study. *The Journal of Emergency Medicine* 2016; 50(2): 270–276.
6. Czyzewski L., Karpiarz A., Panasewicz P. et al. Analysis of specialist emergency medical rescue team interventions in Sokolow country in 2016. *Disaster and Emergency Medicine Journal* 2017; 2(3): 107–111.
7. Chomonicik M., Nitecki J., Cison-Apanasewicz U. et al. Paramedics in the State Fire Service – from Theory to Practice. *Safety & Fire Technique* 2017; 48(4): 96–108.
8. O’Meara P., Walker J., Stirling C. et al. *The rural and remote ambulance paramedic: moving beyond emergency response.* Bathurst: School of Public Health, Charles Sturt University, 2006.
9. Stirling C., O’Meara P., Pedler D. et al. Engaging rural communities in health care through a paramedic expanded scope of practice. *Rural and Remote Health* 2007; 7(4): 1–9.
10. Mulholland P., Barnett T., Spencer J. Interprofessional learning and rural paramedic care. *Rural and Remote Health* 2014; 14(3), 2821.
11. O’Brien K., Moore A., Dawson D. et al. An Australian story: Paramedic education and practice in transition. *Australasian Journal of Paramedicine* 2014; 11(3).
12. Ahmad I., Din S. Patients Satisfaction from the Health Care Services. *Gomal Journal of Medical Sciences* 2010; 8(1): 94–97.
13. Włoszczak-Szubbda A., Jarosz M.J., Goniewicz M. Professional communication competences of paramedics – practical and educational perspectives. *Annals of Agricultural and Environmental Medicine* 2013; 20(2): 366–372.
14. Leszczynski P. Analysis of professional competences of medical rescuers in selected emergency services. *Polish Journal Of Continuing Education* 2013; 4(83): 71–82.
15. Lucas P.V., McCall M.J., Eccleston C. et al. Prioritising the development of paramedic students’ interpersonal skills. *International Paramedic Practice* 2015; 5(2): 35–41.
16. Brooke J., Stiell M. Development of clinical and inter-personal skills to support people living with dementia. *Journal of Paramedic Practice* 2017; 9(8): 348–353.

dr n. o zdr. Arkadiusz RUTKOWSKI – Higher School of Social Sciences in Lublin

dr hab. n. o zdr. Magdalena FLOREK-ŁUSZCZKI – Institute of Rural Medicine in Lublin

prof. dr hab. n. med. Jarogniew ŁUSZCZKI – Institute of Rural Medicine in Lublin

dr hab. n. med. Dorota ŻÓŁKOWSKA – School of Medicine, University of California–Davis, Sacramento CA, USA

dr n. med. Ewa DUTKIEWICZ – Jan Kochanowski University in Kielce

prof. nadzw. dr hab. n. hum. Monika SZPRINGER – Jan Kochanowski University in Kielce

dr n. o zdr. Jarosław CHMIELEWSKI – College of Rehabilitation in Warsaw

Rozumienie kompetencji przez edukatorów osób dorosłych w świetle badań fenomenograficznych

Understanding competences by adult people educators in the light of phenomenographical research

Słowa kluczowe: kompetencje, edukatorzy, doświadczanie, koncepcje, kategorie, fenomenografia.

Key words: competences, educators, experience, concepts, categories, phenomenography.

Abstract. The researcher presents the findings of the phenomenographical research carried out in 2017 and 2018 with respect to various ways of understanding of the phenomenon of competencies. Individual reconstructions of experiences of adult educators led to the conclusion that is outlined in the paper. The categories of understanding reflect the meaning of the phenomenon “competences” as understood by 20 adult educators representing a wide spectrum of ages, branches and experience. The paper is partly based on a doctoral dissertation of the author.

Kompetencje – wybrane definicje. Według Davida McClellanda, „Kompetencje to charakterystyki posiadane przez pracowników, najczęściej reprezentowane przez wiedzę, umiejętności, zdolność działania (KSA – *Knowledge, Skills, Abilities*) i cechy osobowościowe potrzebne do właściwego wykonywania pracy. Kompetencje wskazują na (pozwalają przewidzieć) przyszłą efektywność pracy. Są uzupełniające w stosunku do wiedzy i postaw pracowników”¹.

W kontekście zatrudnienia „kompetencje w znaczeniu ogólnym to zdolność pracownika do działania prowadzącego do osiągnięcia zamierzonego celu w danych warunkach, za pomocą określonych środków. Kompetencje to ogół wiedzy, umiejętności,

¹ D. McClelland, *Testing for Competence Rather Than for Intelligence*, [w:] *American Psychologist*, nr 28, 1973; A. Pocztownski, *Wokół pojęcia kompetencji i ich znaczenia w zarządzaniu zasobami ludzkimi*, [w:] B. Urbaniak (red.), *Gospodarowanie pracą*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2001; *Polityka zarządzania kompetencjami pracowników*, IBE, Warszawa 2013, s. 15.

doświadczenia, postaw i gotowość pracownika do działania w danych warunkach, a więc także zdolność przystosowania się do tych zmieniających się warunków”².

Definicja sformułowana przez Richarda Boyatzisa w latach 80. XX wieku określa kompetencję jako „potencjał istniejący w człowieku, prowadzący do takiego zachowania, które przyczynia się do zaspokojenia wymagań na danym stanowisku pracy w ramach parametrów otoczenia organizacji, co z kolei daje pożądane wyniki”³. Boyatzis definiował też kompetencję jako „trwałą, wewnętrzną właściwość danej osoby (motywy, cechy, umiejętności, postrzeganie samego siebie, rola społeczna, wiedza), odzwierciedlającą się w efektywnych lub ponadprzeciętnych zachowaniach i wynikach pracy”⁴.

Interesująco jest przedstawiona architektura modelu kompetencji w koncepcji Roberta A. Roe. W tym modelu kompetencje składają się z wiedzy, umiejętności i podejścia, które z kolei opierają się na zdolności do działania, osobowości oraz innych cechach charakteryzujących jednostkę⁵.

W opracowaniu analitycznym *European reference competence profile for PES and EURES counsellors* wskazano na dwa główne podejścia do tworzenia struktury kompetencyjnej i profili kompetencyjnych, które biorą się z dwóch sposobów postrzegania kompetencji:

- zestaw kompetencji odnoszących się do jednostki i opisujących wiodący sposób zachowania zapewniający kompetentne wykonywanie zadań (podejście nakierowane na pracownika);
- kompetencje odnoszące się do pracy i zakresu zadań, w których zakresie jednostka jest kompetentna i które potrafi wykonać (podejście zorientowane na pracę)⁶.

Podejście nakierowane na pracownika skupia się na cechach jednostki (wewnętrznych i stosunkowo niezmiennych w czasie) pozwalających osiągać rezultaty w konkretnych dziedzinach zawodowych lub pozazawodowych. Podejście zorientowane na pracę skupia się na tych obszarach kompetencji, które są blisko związane z konkretnym zawodem, stanowiskiem lub konkretnymi zadaniami. Dlatego też – inaczej niż w przypadku podejścia nakierowanego na pracownika – punktem wyjścia dla tego podejścia są wymagania związane z danym rodzajem pracy⁷.

² D. Thierry, Ch. Sauret, N. Monod, *Zatrudnienie i kompetencje w przedsiębiorstwach w procesie zmian*, Poltext, Warszawa 1994, s. 6; *Polityka zarządzania...*, op. cit., s. 16.

³ U. Jeruszka, *Kompetencje. Aspekty teoretyczne i praktyczne*, Difin, Warszawa, 2016, s. 15; M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2005, s. 241–242.

⁴ R. Boyatzis, *The Competent Manager. A Model for Effective Performance*, 1982; *Polityka zarządzania...*, op. cit., s. 15.

⁵ T. Bozkurt, *Management by competencies*, Istambul, 2011, s. 18.

⁶ *European reference competence profile for PES and EURES counsellors*, European Commission, Brussels, 2014.

⁷ *European reference...*, op. cit., za: D. C. McClelland, *Testing for competence rather than for “intelligence”*, *American Psychologist*, nr 1, 1973; M. Armstrong, *A handbook of personnel management practice*, Kogan Page, London, 1991; C. Woodruffe, *Assessment centers: Identifying and developing competence*, Institute of Personnel Management, London, 1990.

Zaprezentowana w publikacji Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości z 2010 roku definicja stanowi, że „kompetencje [...] to wiedza, umiejętności i postawy związane z wykonywaniem określonych czynności, niezależnie od tego, w jakim trybie zostały nabyte i czy są potwierdzone w wyniku procedury walidacyjnej⁸. W opracowaniu *Bilans Kapitału Ludzkiego* przyjęto, że „kompetencje to wiedza, umiejętności i postawy, które odzwierciedlone są w działaniu”⁹. Takie podejście jest zbieżne z definicją przyjętą w europejskim systemie kwalifikacji.

Zgodnie z Europejskimi Ramami Kwalifikacji kompetencje to „zdolność do odpowiedniego stosowania efektów uczenia się w określonym kontekście (w nauce lub pracy, w rozwoju zawodowym lub osobistym)”¹⁰.

W maju 2018 roku Komisja Europejska opublikowała rekomendacje dotyczące kształtowania i wspierania kompetencji kluczowych. W rekomendacjach pojawiła się definicja kompetencji obejmująca kombinację wiedzy, umiejętności i postaw, w której tak określono poszczególne elementy składowe kompetencji:

- a) wiedza składa się z faktów i danych liczbowych, konceptów, idei i teorii, które zostały już ustanowione i stanowią podstawę rozumienia danej dziedziny albo przedmiotu;
- b) umiejętności są zdefiniowane jako zdolność i gotowość do wykonania zadań i wykorzystania istniejącej wiedzy do osiągnięcia rezultatów;
- c) postawy określają dyspozycję oraz stany umysłu do działania i reagowania na pomysły, odnoszenia się do ludzi lub sytuacji¹¹.

W fenomenografii wiedza badacza o teoretycznych koncepcjach dotyczących tematyki nie jest wykorzystywana podczas badania. Wyżej omówione elementy teorii zostały w artykule celowo przedstawione, aby czytelnik mógł porównać definicje występujące w literaturze naukowej z tym, jak rozumieją kompetencje konkretne osoby objęte badaniem. Mimo opisanej poniżej różnorodności edukatorów zaproszonych do badania, autorka zadbała o jedną cechę wspólną dla wszystkich: była to aktywność w obszarze edukacji osób dorosłych.

Opis badanej grupy edukatorów. Badania zostały przeprowadzone w formie indywidualnych wywiadów, prowadzonych w 2017 i 2018 roku wśród dwudziestu

⁸ Walidacja – sprawdzenie, czy osoba ubiegająca się o nadanie określonej kwalifikacji, niezależnie od sposobu uczenia się tej osoby, osiągnęła wyodrębnioną część lub całość efektów uczenia się wymaganych dla tej kwalifikacji; za: S. Sławiński, *Słownik Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji*, IBE, Warszawa 2016, s. 50.

⁹ *Bilans Kapitału Ludzkiego w Polsce*, Raport podsumowujący pierwszą edycję badań realizowaną w 2010 r., PARP, Warszawa, 2011, s. 29.

¹⁰ *Competence – ability to apply learning outcomes adequately in a defined context (education, work, personal or professional development)*, Terminologia europejskiej polityki w dziedzinie edukacji i szkoleń, wydanie drugie, wybór 130 najważniejszych terminów, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2014, s. 47.

¹¹ *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning, Annex*, European Commission, Brussels, 2018/C 189/01, s. 1.

edukatorek i edukatorów osób dorosłych. Wykorzystano dobór celowy tak, aby zapewnić jak największe zróżnicowanie. Uwzględniono następujące elementy różnicujące:

- płeć (10K i 10M);
- wiek (28–69 lat);
- obszar aktywności zawodowej (zawód);
- rodzaj edukacji (formalna lub pozaformalna);
- obszar działania (wieś, miasto, różnice regionalne);
- poziom wykształcenia (zasadnicze zawodowe, średnie, wyższe);
- miejsce prowadzenia edukacji (w tym: akwen, boisko sportowe, sala gimnastyczna, warsztat samochodowy, kabina sterowania pociągiem, sala wykładowa albo ćwiczeniowa na uczelni, sala zajęć szkoleniowych, sala szkolna, apteka, warsztat artystyczny [dom kultury], szkoła językowa, prywatny dom).

Wprowadzono ograniczenie do edukacji formalnej i pozaformalnej, bowiem edukacja nieformalna niekoniecznie angażuje edukatorów, lecz odbywa się w spontaniczny sposób we wszelkich relacjach pomiędzy ludźmi i w procesie doświadczania siebie i świata.

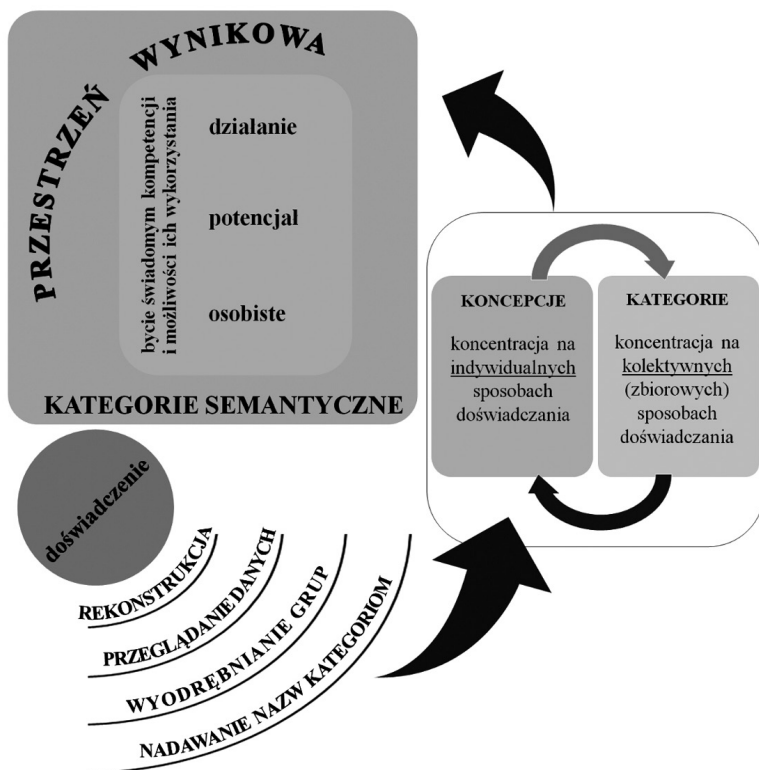
Kompetencje w doświadczeniu edukatorów osób dorosłych – opis badań. Badaczka koncentrowała się na doświadczaniu kompetencji przez edukatorów osób dorosłych. Zostały one zrekonstruowane podczas wywiadów przeprowadzonych przez autorkę. Wywiady były prowadzone od sierpnia 2017 roku do marca 2018 roku. Każdy z wywiadów trwał około jednej godziny, a najdłuższy czas wywiadu nie przekraczał dwóch godzin. Wywiadom towarzyszyła atmosfera bezpieczeństwa wypowiedzi, poufności i przyjaznej relacji pomiędzy badaczką a osobą badaną, sprzyjająca otwartości i swobodzie wypowiedzi. Przeprowadzono łącznie 20 wywiadów.

Nagrania wywiadów zostały poddane transkrypcji, a następnie badaczka zapoznawała się kilkakrotnie z ich treścią w obu wersjach: dźwiękowej i tekstowej. Autorka odczytywała znaczenie wypowiedzi, biorąc pod uwagę zarówno treść wypowiedzi, jak i ich kontekst. Na podstawie podobieństw i różnic pomiędzy wypowiedziami i odczytanymi przez badaczkę znaczeniami zostały wyodrębnione grupy kodów odpowiadające wypowiedziom o podobnym znaczeniu.

Kolejnym krokiem było nadawanie nazw grupom wypowiedzi o podobnych znaczeniach oraz ponowne przeglądanie danych z transkrypcji i weryfikowanie uporządkowania grup indywidualnych koncepcji dotyczących doświadczania i rozumienia fenomenu. Analiza koncepcji i kategorii stała się podstawą do zdefiniowania przestrzeni wynikowej. Kategorie i koncepcje są wzajemnie współzależne w taki sposób, że indywidualne koncepcje są podstawą do wyodrębnienia kategorii, z kolei kategorie tłumaczą koncepcje. Koncepcje są rozumiane w perspektywie indywidualnego rozumienia fenomenu, a kategorie odzwierciedlają świadomość zbiorową.

Badaczka wyodrębniła dwa rodzaje kategorii opisu rezultatów badania: kategorie semantyczne i kategorie funkcjonalne. Taki podział wynikał ze sposobu rekonstruowania doświadczania i rozumienia fenomenu, który wyłaniał się z wypowiedzi osób

badanych. Kategorie semantyczne odnosiły się do świadomości kompetencji, obejmującej atrybuty osobiste, potencjał oraz możliwość jego wykorzystania w działaniu. W tym artykule zostały pomięte szczegółowe dane dotyczące kategorii funkcjonalnych. Poniższy graf przedstawia główne kroki podjęte przez badaczkę i zasadnicze efekty badania w postaci przestrzeni wynikowej.



Rys. 1. Główne kroki podjęte przez badaczkę i zasadnicze elementy przestrzeni wynikowej (opracowanie własne)

Wyniki badania. Pytani o rozumienie pojęcia „kompetencje” badani edukatorzy udzielali różnych odpowiedzi, często też przyznając, że definiowanie tego pojęcia stanowi dla nich pewien kłopot. Mówili o kompetencjach z namysłem, z niepewnością, niekiedy dopowiadali, że nigdy o tym nie myśleli. Pojęcie „kompetencje” jest rozumiane przez edukatorów osób dorosłych jako:

- aktywności
- bycie świadomym
- cechy
- doświadczenie
- postawy
- predyspozycje
- przygotowanie do zawodu
- talent
- umiejętności
- wiedza
- wiadomości
- wykształcenie
- zachowania
- zasób, zasoby

Elementy składające się na rozumienie pojęcia „kompetencje” stały się podstawą wyodrębnienia trzech kategorii opisu: osobiste, potencjał i działania. Te kategorie opisu mają charakter semantyczny. Rozumienie pojęcia „kompetencje” może oznaczać bycie świadomym poniższych aspektów kompetencji, uporządkowanych i rozumianych tak, jak to pokazano w tabeli.

Tabela 1. Semantyczne kategorie opisu (opracowanie własne)

aktywności	zachowania	doświadczenie	wiadomości	wiedza	umiejętności	postawy	przygotowanie do zawodu	wykształcenie	zasób, zasoby	predyspozycje	talent	cechy
działania		potencjał							osobiste			

Za kompetencję zostało uznane to, że edukator jest świadomy posiadanych umiejętności i tego, że coś potrafi zrobić. **Świadomość** dotyczy też tego, że edukator może wykorzystać to, czym dysponuje, do realizacji własnych celów, w tym związanych z rozwijaniem własnej osoby. W przedstawionej przestrzeni wynikowej badaczka umieściła świadomość jako element niezależny od poszczególnych aspektów rozumienia kompetencji. Inaczej mówiąc, doświadczenie lub rozumienie kompetencji oznacza – jak to wynika z kontekstu wypowiedzi edukatorów – bycie świadomym kompetencji i bycie świadomym możliwości ich stosowania. Ważna jest dla edukatora świadomość tego, czym są kompetencje i jak można je wykorzystać. Liczy się też świadomość procesu edukacyjnego i zarazem świadomość własnej roli w tym procesie.

Kompetencje są kojarzone z cechami. Mogą to być **cechy** charakteru. Można je rozumieć jako coś, co nas charakteryzuje, co można także rozwinać, dopracować. Kompetencje jawią się jako grupa cech charakteryzujących osobę albo też wymaganych na stanowisku pracy. Kompetencje rozumiane jako cechy stanowią – zdaniem edukatorów – uporządkowany zbiór. Cechy jako sposób rozumienia kompetencji są postrzegane jako atrybuty wewnętrzne jednostki związane z osobowością, ukształtowaną na przykład w rodzinnym domu.

Do grupy „osobiste” badaczka zaliczyła również **predyspozycje**, rozumiane przez edukatorów bądź jako trwałe i uformowane elementy, bądź też czynniki kształtujące osobowość i wpływające na kwalifikacje. Predyspozycje są związane z uzdolnieniami do robienia czegoś.

Chociaż **talent** jest utożsamiany ze sposobem rozumienia kompetencji, to jednak w jednej z wypowiedzi jest umieszczony „głębiej”, co mogłoby wskazywać na to, że

może on stanowić swego rodzaju podstawę kompetencji bądź też jej składnik. Talent jest też przeciwstawiany tym kompetencjom, których można się nauczyć.

W zbiorowej świadomości edukatorów takie elementy, jak: wiedza, umiejętności, postawy, doświadczenie, przygotowanie do zawodu, wykształcenie stanowią pewien **potencjał**. Istotnym skojarzeniem z pojęciem „kompetencje” jest **wiedza**, a także **wiadomości**, które edukator posiada. Wiadomości stanowią zasób dotyczący danej dziedziny.

Wiedza jest postrzegana przez niektórych edukatorów jako podstawa umiejętności utożsamiana z kompetencjami teoretycznymi. Edukatorzy podkreślają znaczenie posiadania wiedzy z dziedziny, której nauczają. Wiedza jest czerpana z tekstów, a niekiedy pojawia się „po drodze” jako wiedza nabyta, na przykład w trakcie szkoleń. Posiadanie wiedzy oznacza bycie ekspertem. Niekiedy ma towarzyszyć jej „wiedza praktyczna”. Wiedzy towarzyszy też szczególna umiejętność – zdobywania wiedzy.

Edukatorzy podali przykłady szczegółowej wiedzy, która jest przydatna. Dotyczą one struktury kompetencji, aspektów praktycznych lub merytorycznych. W celu wzbogacenia wiedzy edukatorzy poszukują potrzebnych informacji, zajmują się ich selekcją i archiwizowaniem – takie kompetencje są nazywane kompetencjami informacyjnymi. Wiąże się z tym także weryfikowanie źródeł i materiałów. To może być podstawą do gromadzenia własnych zasobów „wiedzowych” i materiałów edukacyjnych.

Wielu edukatorów kojarzy pojęcie „kompetencje” z **umiejętnościami**. Umiejętności łączą się w wypowiedziach z gotowością, zdolnością do zrobienia czegoś. Edukatorzy zwracają uwagę na praktyczny aspekt umiejętności, utożsamianych z kompetencjami. Wskazują na zastosowanie, wykorzystywanie umiejętności (kompetencji) w jakichś działaniach. Niektórzy łączą te działania ze sferą zawodową, ale także wskazują na ich wykorzystywanie i pozyskiwanie w różnych sytuacjach, także życiowych. Umiejętności mogą być pozyskiwane w sposób formalny albo też pozaformalny bądź nieformalny.

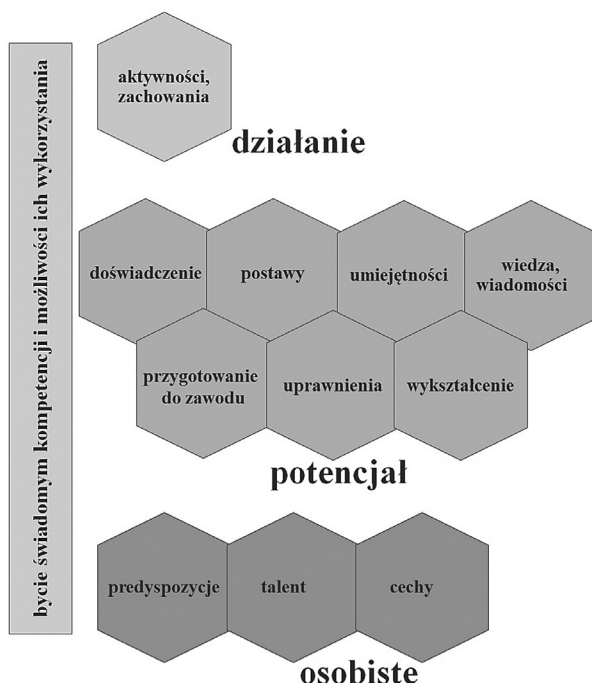
Wśród elementów składających się na kompetencje wskazano na **postawy**. Z wypowiedzi wynika, że wiedza, umiejętności i postawy wzajemnie się uzupełniają.

Ważne dla edukatorów jest **doświadczenie** kojarzone z kompetencjami. Jest ono przeciwstawiane wiedzy książkowej jako jej ważne uzupełnienie. Z doświadczeniem wiążą się umiejętności. Nabywa się je w trakcie zdobywania doświadczenia. Istotne jest przy tym nie tylko doświadczenie związane z zawodem, ale także doświadczenie życiowe. Z kontekstu wypowiedzi można wywnioskować, że doświadczenie jest kojarzone z kompetencjami praktycznymi. Doświadczenie jest często wskazywaną kompetencją, odnosi się ono zarówno do sfery zawodowej, jak i życiowej. Doświadczenie sprzyja sprawnemu prowadzeniu zajęć, wpływa też na wiarygodność edukatora w oczach osób uczących się.

Kompetencje mogą być rozumiane jako **przygotowanie** do wykonywania jakiegoś **zawodu**. **Wykształcenie** stanowi jeden z synonimów czy też składników kompetencji i jako takie wiąże się z innymi składowymi pojęciami „kompetencje”, których doświadczają edukatorzy osób dorosłych. Edukatorzy kojarzą kompetencje z różnymi formami

aktywności albo też **zachowaniami**, które są przejawem kompetencji bądź też ich synonimem.

Niektóre wypowiedzi edukatorów odnoszą się do kompetencji jako uprawnienia do wykonywania określonych zadań w sferze zawodowej. To uprawnienie może wynikać z upoważnienia przekazanego przez pracodawcę albo też wykształcenia lub doświadczenia. Zdaniem edukatorów posiadanie kompetencji uprawnia do wykonywania określonych zadań w sferze zawodowej.



Rys. 2. Semantyczne kategorie opisu fenomenu „kompetencje edukatorów osób dorosłych” (opracowanie własne)

Podsumowanie – rozumienie fenomenu kompetencji przez edukatorów osób dorosłych. W zbiorowej świadomości edukatorów „kompetencje” jawią się jako bycie świadomym swoich osobistych walorów, potencjału oraz możliwości jego wykorzystywania w działaniu. Na walory osobiste składają się cechy, talent i predyspozycje. Potencjał składa się z wiedzy (wiadomości), umiejętności, postaw, doświadczenia, a także z przygotowania do zawodu. Podstawą tych elementów jest wykształcenie, niekiedy potwierdzone uzyskaniem uprawnień do wykonywania konkretnych zadań. Graficzna reprezentacja semantycznych kategorii opisu jest przedstawiona w kontekście indywidualnych koncepcji, wyodrębnionych według podobieństw i różnic odczytanych przez badaczkę z danych bazowych.

Pojęcie kompetencji polega – zdaniem edukatorów – na tym, że się trzeba wiedzieć, czego się uczy (trzeba się na tym znać), i że trzeba to odnosić do praktyki. Składa się na owo rozumienie kompetencji wiele różnorodnych treści. W indywidualnych koncepcjach dotyczących pojęcia „kompetencje” pojawiają się u edukatorów odniesienia do osoby i jej potencjału, do efektów uczenia się osiągniętych w procesie edukacyjnym, do formalnie potwierdzonych uprawnień do wykonywania zawodu, wreszcie do gotowości podejmowania wyzwań.

W kontekście jednostki kompetencje są postrzegane przez edukatorów osób dorosłych jako bycie świadomym własnych zasobów, własnego potencjału. Są to osobiste walory, które mogą być rozumiane jako wrodzony potencjał. Te zasoby są niezależne od osoby uczącej się i są możliwe do wykorzystania, gdy ma się świadomość, że się je posiada, i pod warunkiem rozeznania, do czego mogą się przydać. Występują tu takie elementy, jak: cechy, predyspozycje, talent.

Edukatorzy rozumieją kompetencje jako synonimy efektów uczenia się, zatem stosują podobne pojęcia, jak to zostało uwzględnione w Europejskich Ramach Kwalifikacji¹². Te pojęcia to: umiejętności, wiedza, wiadomości, postawy.

Niektórzy edukatorzy utożsamiają kompetencje z kwalifikacjami, czyli rozumieją je jako formalnie potwierdzone przygotowanie do wykonywania określonych czynności albo zawodu, na przykład określając kompetencje jako przygotowanie do zawodu albo wykształcenie. Ten sposób rozumienia kompetencji ma ugruntowanie w przyjętym w Europejskich Ramach Kwalifikacji założeniu, opartym na systemie potwierdzania zdobytych lub posiadanych efektów uczenia się¹³.

Dla wielu edukatorów istotny dla rozumienia kompetencji jest aspekt praktyczny, behawioralny, związany ze zdolnością do wykorzystania osiągniętych efektów uczenia się w konkretnej sytuacji. Można tu wymienić takie elementy, jak: aktywności, doświadczenie, zachowania. Takie podejście można odwołać do koncepcji Boyatzisa, który łączył kompetencje z osobistymi walorami oraz z zachowaniami obserwowalnymi w praktycznym działaniu i ich efektami. Boyatzis definiował kompetencję jako „trwałą, wewnętrzną właściwość danej osoby (motywy, cechy, umiejętności, postrzeganie samego siebie, rola społeczna, wiedza), odzwierciedlającą się w efektywnych lub ponadprzeciętnych zachowaniach i wynikach pracy”¹⁴.

Zamysł wyłaniający się z wypowiedzi edukatorów koresponduje z koncepcją Roze’go, wskazującą na powiązanie pomiędzy osobistymi właściwościami jednostki a kompetencjami, którymi ta jednostka dysponuje. Można też odnaleźć w wypowiedziach edukatorów odwołanie do podziału na rodzaje kompetencji prezentowanego przez Sienkiewicza. Wyróżnia on kompetencje odnoszące się do jednostki i jej postępowania oraz – z drugiej strony – do zdolności jednostki do wykonania zadań¹⁵.

¹² S. Sławiński, *Słownik...*, op. cit., s. 10.

¹³ tamże, s. 10.

¹⁴ R. Boyatzis, *The Competent Manager...*, op. cit.; *Polityka zarządzania...*, op. cit., s. 15.

¹⁵ T. Bozkurt, *Management...*, op. cit., s. 18.

Podsumowując można stwierdzić, że w zbiorowym rozumieniu fenomenu kompetencji pojawiają się – w bardziej lub mniej bezpośredni sposób – elementy oraz powiązania między nimi, wskazywane w teoretycznym ujęciu przez przywołanych autorów. Pojawiający się obraz tworzy spójną całość dotyczącą rozumienia pojęcia „kompetencje” i uwzględnia zarówno elementy, które można odnaleźć w teorii, jak i podkreśla znaczenie świadomości kompetencji jako uwarunkowania związanego z ich wykorzystaniem.

Bibliografia

1. Armstrong M., *A handbook of personnel management practice*, Kogan Page, London, 1991.
2. Armstrong M., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2005.
3. *Bilans Kapitału Ludzkiego w Polsce*, Raport podsumowujący pierwszą edycję badań realizowaną w 2010 r., PARP, Warszawa, 2011.
4. Boyatzis R., *The Competent Manager. A Model for Effective Performance*, Wiley 1982.
5. Bozkurt T., *Management by competencies*, Stambuł, 2011.
6. *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning, Annex*, European Commission, Brussels, 2018
7. *European reference competence profile for PES and EURES counsellors*, European Commission, Brussels, 2014.
8. Jeruszka U., *Kompetencje. Aspekty teoretyczne i praktyczne*, Difin, Warszawa, 2016.
9. McClelland D., *Testing for Competence Rather Than for Intelligence*, [w:] *American Psychologist*, nr 28, 1973.
10. Poczowski A., *Wokół pojęcia kompetencji i ich znaczenia w zarządzaniu zasobami ludzkimi*, [w:] Urbaniak B. (red.), *Gospodarowanie pracą*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2001.
11. *Polityka zarządzania kompetencjami pracowników*, IBE, Warszawa 2013.
12. Sławiński S., *Słownik Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji*, IBE, Warszawa 2016.
13. *Terminologia europejskiej polityki w dziedzinie edukacji i szkoleń*, wydanie drugie, wybór 130 najważniejszych terminów, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2014.
14. Thierry D., Sauret Ch., Monod N., *Zatrudnienie i kompetencje w przedsiębiorstwach w procesie zmian*, Poltext, Warszawa 1994.
15. Woodruffe C., *Assessment centers: Identifying and developing competence*, Institute of Personnel Management, London, 1990.

dr Marta DOBRZYNIAK – Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego, Warszawa,
e-mail:marta_dobrzyniak@sggw.pl

Samokształcenie i technologie informacyjne – zmienność form i trudność klasyfikacji

Self-education and information technologies – changeability of forms and difficulty of classification

Słowa kluczowe: samokształcenie, e-learning, e-learning incydentalny, technologie informacyjne, heutagogika, edukacja dorosłych, edukacja ustawiczna, media społecznościowe, mikrouczenie się, Internet.

Keywords: self-education, e-learning, incidental e-learning, information technologies, heutagogy, adult education, continuing education, social media, microlearning, Internet.

Abstract. Information technologies determine changes in learning processes and have a significant impact on the revision of self-education methods. The evolution of this form of learning requires reflection and research. The article addresses three issues that are important in this context: an attempt to organise the phenomenon in its new version; location of the newly defined form of incidental e-learning as a self-learning process in the context of heutagogy and microlearning, and finally, some answers to doubts concerning the role of social media in formal learning. The first two issues are based on the results of previous research and literature studies, as well as author's personal observations. To explain the last issue, author presents the results of his research in the extent and nature of the use of social media as a tool to support teaching and learning process at primary, junior high/high school and higher education level. The main research problem undertaken by the author is the attempt to answer the question whether new media are properly used as means of self-education supporting general development of a student.

Wstęp. Sposoby uczenia się ewoluują zarówno w konsekwencji zmian w obrębie potrzeb i wymogów, jak i rosnących możliwości samokształceniowych. Rosnąca złożoność, dotykająca ogółu aktywności ludzkich, staje się przyczyną nowych potrzeb edukacyjnych, zarówno jakościowych, jak i ilościowych. Rzeczywistość wymaga permanentnego opanowywania nowych umiejętności i zdobywania nowej wiedzy. Tempo uczenia się jest szybsze niż miało to miejsce w wieku XX. Czas na „nauczenie się” skraca się, a ilość potrzebnych informacji zwiększa się. Każda dekada przynosi ogromne zmiany rozwojowe. „Od lat dziewięćdziesiątych Internet zmienił świat prawdopodobnie w większym stopniu niż cokolwiek innego...” (Harari Y.N., 2018). Determinujące

dziś nasze życie media społecznościowe i serwisy internetowe mają niespełna 15 lat. Człowiek współczesny doświadcza często dyskomfortu, obarczony presją czasu. Dotyczy to wielu aspektów naszej aktywności, także uczenia się, co niejednokrotnie sprawia, że proces ten wykracza poza dedykowane, zaplanowane i określone ramy czasowe. Zaciera się granica pomiędzy czasem przeznaczonym na naukę a czasem poświęcanym na inne aktywności. Tego rodzaju uczenie następuje coraz częściej spontanicznie, natychmiastowo po odczuciu potrzeby zdobycia informacji. Poddanie się takiego rodzaju konieczności zaspokojenia wynikających z tego dążeń możliwe jest dzięki niemal permanentnemu dostępowi do źródeł informacji, jakie znajdują się w Internecie. Potrzeba zostaje zaspokojona dzięki technicznym możliwościom. Jednocześnie owe możliwości oraz dostępność informacji przy dynamizacji aktywności życiowych wymuszają natychmiastowość reakcji, czyli bezzwłoczną próbę ich zdobycia. Możliwości zarówno zaspokajają, jak i rodzą potrzeby. Tego rodzaju proces występował w przeszłości marginalnie, bo nieczęsto osoba miała w czasie swojej codziennej aktywności ciągły dostęp do informacji. Czas od powstania potrzeby informacji do jej uzyskania był odroczone. Teraz potrzeba i jej zaspokojenie występują niemal jednocześnie, opóźnienie można liczyć w minutach. Tego rodzaju odmienny sposób uczenia się autor określa jako e-learning incydentalny.

Elementem tworzącym fundament lub uzupełnienie uczenia się stanowi obecnie samokształcenie – proces ten stanowi oś problematyki artykułu.

Celami artykułu są: przybliżenie pojęcia „samokształcenie”, w nowych kontekstach powszechności mediów elektronicznych; usytuowanie zdefiniowanego w innych publikacjach (Kuruliszwili S., 2016), (Kuruliszwili S., 2017), (Kuruliszwili S., 2018) pojęcia „e-learning incydentalny” w kontekście zmian sposobów samokształcenia, zarówno dzieci, jak i dorosłych. Zasadniczym wiodącym problemem badawczym jest odpowiedź na pytanie, czy media społecznościowe służą uczniom szkół masowych jako narzędzie wspierające proces uczenia się.

Nowy wymiar samokształcenia. Proces samokształcenia często ma miejsce poza nurtem edukacji formalnej i pozaformalnej. Dynamika zmian treści edukacyjnych od lat wymusza poszerzenie obszaru wykorzystywania „samouctwa” poza procesem wspomagającym uczenie zorganizowane. „Uczymy się w instytucjach edukacyjnych i miejscach pracy, ale także przez uczestnictwo w życiu społecznym i kulturalnym – ktoś nas uczy i uczymy się sami, a także uczymy innych. Zatem szeroko rozumiana edukacja ustawiczna nie ogranicza się do dokształcania i doskonalenia umiejętności zawodowych – jest swoistą strategią całościowego rozwoju, realizacją idei »uczenia się przez całe życie« (Kwiatkowski S.M., 2008). Kwestią istotną dla planowania procesu dydaktycznego w szkolnictwie masowym jest to, w jakim stopniu uczniowie wykorzystują technologie informacyjne w procesie samokształcenia wspierającego uczenie się. Natura współczesnych sposobów wykorzystania mediów, permanentność tych działań stanowi o nierozzerwalnym związku pomiędzy codziennym ich wykorzystywaniem a tym, w jaki sposób wspierają one proces planowanego uczenia się. Prozaiczność i przypadkowość

działań kognitywnych przenika się z planowanym procesem samokształceniowym. Sytuacja taka zarówno determinuje zmiany w procesie samokształcenia, jak i wpływa na problem systematyki pojęciowej zjawiska.

Samokształcenie stało się inicjatywą podmiotu uczącego się, instrumentem pomocniczym w codziennych aktywnościach kognitywnych w kontekście innym, niż miało to miejsce dotychczas. Dzieje się tak zarówno dlatego, że ilość informacji potrzebnych do codziennego życia jest coraz większa i ich przydatność szybko się dewaluje, wymagając permanentnego uaktualnienia, jak i dlatego, że dostępność i popularność narzędzi samorozwoju jest bardzo duża. Podobnie jak w przypadku rozwoju innych obszarów życia, nowość jest skutkiem współwystępowania potrzeby (konieczność efektywnej edukacji całożyciowej) i możliwości (szerokiego wachlarza narzędzi technologii informacyjnych). Zasadnicze, implikujące taki stan rzeczy cechy dostępnych narzędzi samorozwoju (w większości aplikacji i serwisów internetowych) to łatwość ich użycia oraz funkcjonalności służące codziennym aktywnościom i głównie kontaktom społecznym. Wyniki badań hiszpańskich studentów wskazują, że podstawowym czynnikiem determinującym korzystanie z Facebooka jest silny wpływ społeczny tego narzędzia (Artega S.R.; Cortijo V.; Javed U., 2014). Cechy te determinują fakt codziennego, niemal permanentnego ich wykorzystania. Konsekwencją tego jest sytuacja, w której proces edukacyjny bardziej niż kiedykolwiek obecny jest także poza instytucjami kształcenia, niezależnie, czy mówimy o szkole masowej, czy instytucji szkolenia zawodowego. Stałym elementem naszej codzienności, także często fundamentem samokształcenia, okazały się aplikacja i serwis internetowy. „Aplikacja jako tkanka rzeczywistości” (Orzeł B., 2017) staje się elementem całożyciowego i permanentnego procesu edukacji. Jakość i efektywność edukacyjna aplikacji w procesie uczenia się mogą być zróżnicowane. Jest to uzależnione zarówno od niej samej, jak i wiedzy i umiejętności jej użytkownika. Szerokie zazwyczaj spektrum działań, które mogą być realizowane z pomocą aplikacji, szczególnie tych dedykowanych wymianie informacji, pozwala na wykorzystywanie jej także w sposób, który nie został przewidziany podczas procesu jej projektowania. Sposób użytkowania zależy w pewnym zakresie od użytkownika. Zdarza się, że w procesie samokształcenia wykorzystywane są narzędzia, które zostały zaprojektowane do innych celów. Przydatność edukacyjna dostępnych w sieci wytworów programistycznych zależy zarówno od autora produktu, jak i kreatywnego użytkownika. Funkcję *stricte* kształceniową pełni oprogramowanie edukacyjne, które nie cieszy się tak dużą popularnością jak inne aplikacje. Jaka zatem jest rola środowisk edukacyjnych? Pole oddziaływań nauczycieli i instytucji kształceniowych kreujących rzeczywistość edukacyjną dotyczyć może zarówno producentów oprogramowania, jak i jej użytkowników. Teoretyczna możliwość oddziaływania na grupę producentów jest jednak praktycznie mocno ograniczona. Wpływ na producentów popularnych wśród użytkowników aplikacji, by poza rozrywką lokowali w swoich produktach treści edukacyjne, jest zamiarem trudnym do urzeczywistnienia. Możliwym i koniecznym jest zaś interakcja z użytkownikami – uczniami szkół podstawowych, gimnazjów i liceów, a także studentami. Oddziaływania te to wskazywanie sposobów uczenia się z wykorzystaniem dostępnych

i popularnych w sieci narzędzi. S. Dylak i K. Warzyński piszą: „Technologie cyfrowe są narzędziami, których użyteczność zależy wprost proporcjonalnie do kompetencji użytkownika – tutaj nauczyciela i uczniów” (Dylak S; Warzyński K., 2017). To nowy obszar zadań nauczycieli – nauczanie, jak skutecznie wykorzystywać IT do nauczania i uczenia się oraz atrakcyjnie i właściwie dla rozwoju ucznia wplatać uczenie się w codzienne aktywności sieciowe. W procesie poszukiwania właściwego sposobu wykorzystywania IT w nauczaniu korzystać można z rozmaitych służących temu modeli. Jednym z nich jest model SARM¹ – przechodzenia od podstawowych do twórczych, złożonych sposobów wykorzystania technologii informacyjnych w procesie nauczania (Puentedura R.R., 2018). Innym podejściem do efektywnego, odpowiadającego na współczesne potrzeby wykorzystania technologii w procesie nauczania i uczenia się jest TPACK² – w uproszczeniu łączenie wiedzy pedagogicznej merytorycznej (przedmiotowej) i sposobów wykorzystania IT (Schmidt D.A.; Baran; Mishra P. *et.al*, 2009). Nieco odmiennym podejściem, oferującym poza metodologią, narzędzie jest TIM³ (Ruman M., Prakasha G.S., 2017). Istnieje co najmniej kilka metodyk wspierających pełne wykorzystanie TI w nauczaniu. Wiele ośrodków doskonalenia nauczycieli wspiera tego rodzaju aktywności, szkoląc jak efektywnie i skutecznie uczyć z pomocą IT. Działania takie trudno jednak nazwać powszechnymi. Potrzeba zmian zarówno w sposobach, jak i postrzeganiu problemu nauczania z wykorzystaniem zmieniających się wciąż technologii jest ogromna. Potrzeba ta jest zgodna ze sformułowaną przez T. Lewowickiego tezę o rezygnacji z edukacji adaptacyjnej i przejścia do edukacji krytyczno-kreatywnej (Lewowicki T., 1997) oraz roli szkoły zakorzenionej w tradycji dydaktyki konstruktywistycznej (J. Piageta, L. Wygotskiego, J. S. Brunera). Oznacza to, że należy uczyć, jak się uczyć, jak diagnozować swoje potrzeby i jak kreatywnie je zaspokajać, a także tworzyć i współuczestniczyć. Nie stanowi to *novum* na gruncie dydaktyki, zmieniane są jedynie narzędzia i źródła informacji. Proces tego rodzaju kształtowania uczniów to wyzwanie zarówno dla nauczycieli, jak i rodziców. Stanowi to swego rodzaju warunek właściwego rozwoju umiejętności samokształceniowych. „Należycie kształtowane i wciąż rozwijane (przez nauczycieli, rodziców, opiekunów) potrzeby poznawcze młodzieży jawią się jako warunek konieczny zaistnienia procesu samokształcenia, stają się one bowiem właściwościami psychicznymi pobudzającymi, ukierunkowującymi i organizującymi wysiłek intelektualny dorastającego człowieka” (Gołek B., 2017).

Poszukiwanie każdego dnia informacji w sieci dotyczy w większości (90 procent) codziennych aktywności młodzieży, chociaż blisko trzy czwarte badanych wskazuje, że w sieci poszukuje także wiedzy niezbędnej w procesie edukacyjnym. Ponad 30 procent badanych uczniów szkół ponadpodstawowych zadeklarowało, że codziennie używa sieci do wykonywania prac szkolnych (Bochenek M., Fila M., Tanaś M., Kamieniecki W., Lange R., Wrońska A., 2016).

¹ SARM: *Substitution* (zastąpienie); *Augmentation* (poszerzenie); *Modification* (modyfikowanie).

² TPACK: *Technological Pedagogical Content Knowledge* – wiedza technologiczna w zakresie treści pedagogicznych.

³ TIM: *Technology Integration Matrix*: matryca technologii informacji.

Niemalże permanentne przeglądanie zasobów sieciowych to kompilacja działań dedykowanych rozrywce, pracy i uczeniu się użytkownika. Granice tych czynności zacierają się.

Samouctwo, samokształcenie (pojęcia używane zamiennie) (Landy-Tołwińska J., 1968), będące elementem całościowego rozwoju człowieka jako procesu, jest podatne na zmiany, zarówno w obrębie treści, jak i narzędzi uczenia się. Specyficzny rodzaj samokształcenia, rozumianego jako „uczenie się w rozmaitych obszarach życia, pomagające w rozwiązywaniu zarówno problemów codziennych, jak i zawodowych polega na wyszukiwaniu i percepcji rozmaitych materiałów dostępnych w różnej formie w Internecie” (Kuruliszwili S., 2016) zdefiniowany został przez autora jako e-learning incydentalny. Ten rodzaj samokształcenia lokuje się zarówno w nurcie uczenia się konektywnego, jak i uczenia się incydentalnego (Kuruliszwili S., 2017). Samodzielne uczenie się zmuszające do czynnej selekcji treści z ogromu dostępnych informacji oraz do wyboru właściwego służącego pracy w sieci, zmieniającego się oprogramowania wymaga wysokiego poziomu samodzielności i autodeterminacji. Zanurzenie użytkownika w świecie aplikacji internetowych stających się narzędziami samokształcenia – zaprojektowanymi w stymulujący do ich używania sposób, a nawet uzależniający – motywuje do korzystania z nich wielokrotnie w ciągu dnia. Tworzy to pewnego rodzaju motywacyjne perpetuum mobile, w którym proces uczenia się oceniany jest i analizowany głównie, a często jedynie, z perspektywy uczącego się. Motywacja w tym wypadku dotyczy nie tylko celu aktywności, ale także przyjemności czerpanej z realizacji samego aktu uczenia się. Nie jest to jednak zdefiniowany przez W. Okonia rodzaj zabawy dydaktycznej, opisanej jako: „zabawa dydaktyczna, zabawa wg wzoru opracowanego przez dorosłych, prowadząca z reguły do rozwiązania jakiegoś założonego w niej zadania; najczęściej gra umysłowa, której celem jest rozwijanie zdolności poznawczych” (Okoń W., 2001). Motywacja stymulowana jest w tym przypadku przez aplikację/serwis i wirtualne środowisko użytkowników. E-learning incydentalny zakłada również rodzaj uczenia się poprzez interakcje tylko z treściami kształceniowymi, wówczas stymulacja ze strony innych użytkowników sieci nie występuje. Zastępowana niekiedy bywa poprzez motywację podnoszoną poprzez interakcję z właściwie zaprojektowanymi treściami edukacyjnymi.

Samouctwo towarzysząca człowiekowi przez całe życie przybiera różne formy w zależności od jego fazy rozwoju, okresu życia, a także rodzaju wybieranych narzędzi uczenia się, które przez lata ewoluują. Formę determinuje także cel, co sprawia, że akty uczenia tego rodzaju mogą się przeplatać. To wszystko pozwala stwierdzić, że samokształcenie przybiera różnorodne formy i cechy, lokując je w różnych nurtach pedagogiki, co wymyka się próbie jednorodnej i kompletnej jej klasyfikacji. Bardziej zasadnym wydaje się skupienie na cechach samokształcenia, których inwentarz podlega zmianom.

Trudność i niejednoznaczności występują podczas prób uporządkowania, ujednolicenia systematyki w obszarze ewoluujących edukacji ustawicznej i andragogiki, których istotnym elementem jest proces samokształcenia. Wieloznaczność zjawiska

dostrzegana jest przez wielu naukowców. H. Solarczyk-Szewc pisze: „edukacja ustawiczna jest zjawiskiem wieloznacznym, niespójnym, niedomkniętym, rozproszonym, kontrowersyjnym, ale współcześnie nieobojętnym...”, a okres ekspozycji edukacji ustawicznej jako „pedagogiczną kakofonię znaczeń” autorka datuje na czas po 2000 roku (Solarczyk-Szewc H., 2013). Czyli w okresie rozkwitu serwisów WEB 2.0. Podobną wieloznaczność zjawiska andragogiki definiuje M. Malewski: „andragogika jest dyscypliną podzieloną, a teoretycy i badacze edukacji dorosłych znajdują się w sytuacji swoistego zawieszenia pomiędzy świetlaną, pełną chwały przeszłością dyscypliny, a jej nieokreśloną i mglistą przyszłością” (Malewski M., 2010). Pojęciowość andragogiki zmienia się w procesie przejść paradygmatycznych w epokach od modernizmu do ponowoczesności. Jej postać ewoluowała – była inna w modernizmie (oświata dorosłych), w późnej nowoczesności (kapitał społeczny) i ponowoczesności (życie jako proces poznawania i budowania postawy refleksyjności wobec siebie, innych ludzi i świata – edukacja „roztopiona” w świecie życia). Zmiany w poszczególnych epokach są obserwowalne w kategoriach: społeczeństwo, aktywność, racjonalność. Swego rodzaju koło zatacza edukacja dorosłych: od braku autonomii – podporządkowania szkole w modernizmie, poprzez autonomiczność w późnej nowoczesności, do braku autonomii spowodowanej rozproszeniem w codzienności – w ponowoczesności (Malewski M., 2010). Analizując zmiany wybranych cech społeczeństwa (organizacja, kompetencje, typ wiedzy, funkcje edukacji, edukacja dorosłych, orientacja życiowa) w tych trzech epokach, M. Malewski dostrzega przesunięcia paradygmatyczne edukacji, wskazując na ewolucję edukacji dorosłych od „nauczania”, poprzez „uczenie się”, do „poznawania” (Malewski M., 2010). Samokształcenie całożyciowe, wykorzystujące media technologii informacyjnych, wpisuje się we wskazany wcześniej paradygmat poznawania, a w swojej charakterystyce stanowi jego potwierdzenie.

Szczególna złożoność i dynamika pojęciowa w obszarze andragogiki i edukacji dorosłych przekłada się w pewnym stopniu na rozważania nad obecną ewoluującą naturą procesu samokształcenia.

Podjęcie próby klasyfikacji procesu samokształcenia nie jest zamierzeniem autora tego artykułu. Jego celem jest przybliżenie charakterystyki tego procesu w kontekście nowych form powstałych pod wpływem zmian technologicznych i poznawczych współczesnych samouków oraz próba usytuowania w niejednorodnym krajobrazie samokształcenia nowej jego formy – samokształcenia z użyciem nowych mediów, jaką jest e-learning incydentalny. Zasadniczym artykułowanym wcześniej problemem jest próba odpowiedzi na pytanie, czy samokształcenie z wykorzystaniem nowych technologii informacyjnych stanowi element wspierający proces „szkolnego” uczenia się. Na to pytanie pozwalają odpowiedzi wyniki przeprowadzonych przez autora artykułu badań.

E-learning incydentalny a heutagogika i mikrouczenie się. Samoedukacja z udziałem rozmaitych narzędzi sieciowych przybiera różnorakie formy. Cechy wspólne dla procesów tego rodzaju to wysoki poziom motywacji i umiejętność samodzielnego

wykorzystywania narzędzi temu służących, jak również znajomość obszarów sieci pozwalających na dostęp do szukanych informacji. Różnorodność współczesnej samoedukacji sytuuje ją w wielu teoriach procesu uczenia się. Podobnie e-learning incydentalny zawiera się lub obejmuje zdefiniowane wcześniej metody uczenia się. Punkty styczne, wzajemne relacje tej metody i uczenia się incydentalnego oraz konektywnego w swojej specyfice metod bliskich e-learningowi incydentalnemu zostały opisane przez autora w osobnym artykule (Kuruliszwili S., 2017).

W tej części pracy podjęta zostanie próba zwięzłego odniesienia tej nowo zdefiniowanej metody do heutagogiki i mikrouczenia się.

Heutagogika, podobnie jak wspomniane inne metody uczenia się, definiuje pewien rodzaj samokształcenia. Podejście heutagogiczne determinowane jest poprzez rozwój narzędzi sieciowych Web 2.0 i środowisk edukacyjnych skupiających proces nauczania na uczącym się (Blaschke L.M., 2012). Samokształcenie lokowane w ramach heutagogiki, mimo że oparte jest na wykorzystaniu nowych mediów, różni się jednak od e-learningu incydentalnego. Pomimo faktu, że oba rodzaje samokształcenia są uczeniem się samokierowanym, różnica zasadza się głównie na odmienności we wstępnej fazie uczenia się – planowaniu. W uczeniu się heutagogicznym występuje zazwyczaj świadomy proces planowania procesu samokształcenia przy jednoczesnej analizie jego przebiegu, łącznie z formami ewaluacji wyników i weryfikacji hipotez – podobnie jak w przypadku samodzielnie prowadzonych badań typu *action research*. Proces uczenia się przebiega według modelu „podwójnej pętli”, pierwotne zamierzenia zmieniają się w procesie weryfikacji wiedzy i doświadczeń (Blaschke L. M., 2012). E-learning incydentalny natomiast to krótka, powodowana impulsem forma samokształcenia, ukierunkowana na zdobywanie informacji, które czasem układają się w ciąg treści, a czasem stanowią uzupełnienie brakującego elementu informacyjnego lub też jedynie zaspokajają spontaniczną potrzebę uzyskania informacji. Ten incydentalny rodzaj samokształcenia dotyczy zarówno dzieci, młodzieży, jak i dorosłych. W przypadku heutagogiki podmiotem jest zazwyczaj osoba dorosła. Podejście heutagogiczne, ulokowane na szczycie piramidy pedagogika – andragogika – heutagogika, wymaga wysokiego poziomu umiejętności planowania, determinacji i autonomii (Blaschke L. M., 2012), co cechuje osoby dojrzałe. Dotyczy ono zasadniczo samokształcenia całościowego wyłączonego z kontekstu roli wspomagającej uczenie się zorganizowane. Perspektywa osoby uczącej się staje się tu nadrzędna. „W perspektywie heutagogicznej proces uczenia się jest analizowany z punktu widzenia ucznia i jego doświadczeń. W porównaniu z refleksją pedagogiczną i nauczaniem dorosłych, jest to przeniesienie akcentu z nauczyciela, który był inspiratorem procesu uczenia się, na ucznia, który jako osoba świadoma swoich dotychczasowych doświadczeń jest w stanie bardziej efektywnie kierować procesem własnego rozwoju” (Czerka E., 2009). Tak dojrzałym i świadomym uczniem jest osoba dorosła, co potwierdza L. M. Blaschke (Blaschke L. M., 2012).

E-learning incydentalny, stanowiący zazwyczaj spontaniczną, nieplanowaną formę samokształcenia, której podmiotem mogą być zarówno dzieci, jak i dorośli, sytuuje się w tym sensie poza nurtem heutagogiki.

Ulokowanie poszczególnych form samokształcenia w teoriach uczenia się nie jest łatwe, wspólne cechy rozmaitych form tego procesu przenikają się, co czyni próby jednoznacznej klasyfikacji trudnym wyzwaniem. Nazewnictwo form samokształcenia również bywa niespójne. Dla przykładu – „termin heutagogika, określający autodeterminowane uczenie się, w wielu aspektach zbliżony jest do używanego w literaturze polskiej terminu samoedukacja” (Czerka E., 2009).

Innym, coraz powszechniejszym sposobem samokształcenia wpisującym się w e-learning incydentalny stał się mikrolearning – mikrouczenie się.

Jest to sposób samokształcenia dostosowany w swojej specyfice do współczesnego modelu aktywności społeczno-zawodowej opartej na permanentnym korzystaniu z Internetu. Wysoka częstotliwość i krótkotrwałość sesji internetowych – krótkotrwałość w rozumieniu skupienia uwagi na jednym zagadnieniu – oraz mobilność użytkowników stały się przyczyną powstania pojęcia mikrolearning. Podzielony na minicząstki materiał samokształceniowy pozwala na przyswajanie materiału w dowolnym czasie i przez dowolny czas (sesję). Proces uczenia może trwać 3 minuty lub 30 minut. Wyniki przeprowadzonych na uniwersytecie w Dreźnie badań wskazywały, że mikrouczenie się jest zarówno o 20 procent skuteczniejsze, jak i efektywniejsze, niż uczenie się w długich nieprzerwanych cyklach (Giurgiu L., 2017).

Intensywność dostosowywana jest przez uczącego się. Ten rodzaj samouctwa w większości realizowany jest za pośrednictwem urządzeń mobilnych. W przypadku tej formy samouctwa materiał został specjalnie zaprojektowany do uczenia się w ten sposób. Cykle powtórek i prezentacji nowego materiału ulokowanego na serwerze dostosowywane są automatycznie do postępów uczącego się. Tutora, nauczyciela, zastępuje algorytm oparty na zgodnych z metodyką założeniach. Jest to kolejny przykład ewoluowania sposobów uczenia się.

Media społecznościowe jako narzędzie samokształcenia – wyniki badań.

Współcześnie kontakty międzyludzkie w znaczącej części realizowane są za pośrednictwem mediów społecznościowych. Ten specyficzny sposób interakcji, mający za zwyczaj formę nieznacznie odroczonej asynchroniczności, służy często zdobywaniu informacji, a więc w niektórych sytuacjach samouctwu. Incydentalność i spontaniczność tego rodzaju samokształcenia lokuje je w sferze działań nazywanych przez autora e-learningiem incydentalnym. Powszechność tego rodzaju działań podkreśla istotność tej problematyki, wskazując na zasadność podejmowania badań w tym zakresie, co autor uczynił.

Przeprowadzone w 2018 roku badania w grupie 124 uczniów szkół podstawowych (30 procent badanej grupy), gimnazjalnych i licealnych (40 procent) oraz studentów (30 procent) są próbą weryfikacji założenia, że media społecznościowe stanowią popularne narzędzie samokształcenia oraz zdobycia informacji o specyfice tego rodzaju procesu samokształceniowego. Badanie zostało przeprowadzone za pomocą kwestionariusza ankietowego.

Oto, w krótkim ujęciu, wybrane wyniki badań i płynące z nich wnioski.

Wyniki podzielone zostały na trzy następujące części: wstępna, pozwalająca określić częstotliwość korzystania z sieci społecznościowych w celu zdobycia informacji wszelakiego rodzaju (nie tylko związanych z uczeniem się) i w następstwie odpowiedzi na pytanie, czy media społecznościowe są dla uczniów istotnym źródłem wiedzy. Jest to fundamentalne pytanie stanowiące o zasadności podejmowania problematyki. Wstępne potwierdzenie założenia, że tak jest, stanowią wyniki wcześniejszych badań, dotyczących ogółu aktywności internetowych (Bochenek M., Fila M., Tanaś M., Kamieniecki W., Lange R., Wrońska A. 2016).

Druga zasadnicza część badania dostarczyła wyników pozwalających odpowiedzieć na pytania, czy w mediach społecznościowych uczniowie szukają informacji pomagających im w procesie uczenia się oraz jakiego rodzaju są te informacje. Czy są to treści edukacyjne, czy także informacje „techniczne”, wspierające proces samokształcenia. W tej części autor próbował również dociec, czy media społecznościowe są narzędziem wykorzystywanym w procesie nauczania przez nauczycieli. Część trzecia pozwoliła odpowiedzieć na pytanie, czy tego rodzaju proces poszukiwania informacji jest w opinii uczniów procesem uczenia się.

Część I wstępna – 77 procent badanych deklaruje, że w sieciach społecznościowych poszukuje informacji codziennie lub nawet wielokrotnie w ciągu dnia. 13 procent robi to kilkakrotnie w miesiącu. Potwierdza to wstępne założenie, że media społecznościowe, podobnie jak inne strony internetowe, stały się źródłem informacji, z których uczniowie często korzystają.

Część II badania stanowi próbę odpowiedzi na pytanie, czy poszukiwane w mediach społecznościowych informacje dotyczą nauki szkolnej/akademickiej i czy aktywność taka jest procesem samokształceniowym stanowiącym wsparcie dla uczenia się formalnego.

Na pytanie o częstotliwość poszukiwania informacji i jej rodzaj ponad połowa odpowiada, że „często” lub „bardzo często” w mediach społecznościowych poszukuje informacji związanych z ich codziennymi aktywnościami, ale także „często” i „bardzo często” informacji potrzebnych do nauki.

Fakt, że informacje z mediów społecznościowych służą także procesowi uczenia się potwierdzają również odpowiedzi na pytania dotyczące częstotliwości poszukiwania informacji potrzebnych do nauki. Duża część badanych deklaruje, że do zbierania informacji potrzebnych im do nauki mediów społecznościowych używa: „często w trakcie nauki” – blisko połowa badanych, a 13 procent, że robi to „zawsze”. Media społecznościowe wykorzystywane są także do poszukiwania informacji dotyczących zakresu „wymaganego” materiału – wskazania 50 procent badanych. Prawie tyle samo osób w badanej grupie deklaruje, że robi to „sporadycznie” lub „nigdy”. Podobnie, 50 procent na 50 procent, wyglądają wyniki odpowiedzi na pytanie o to, czy wykorzystując media społecznościowe, uczniowie poszukują informacji „technicznych” dotyczących uczenia się, np. wymagań stawianych przez nauczycieli. Wynika z tego, że media społecznościowe dla połowy badanych stanowią narzędzie wspierające proces organizacji uczenia się.

Wyniki przeprowadzonych badań wpisują się w charakterystyczny dla całej społeczności „sieci” obraz, gdzie liczba osób publikujących jest kilkukrotnie niższa niż czytających (konsumujących контент)⁴. W przeprowadzonym badaniu ponad trzy czwarte badanych uczniów deklaruje, że publikuje treści sporadycznie lub nigdy. Dotyczy to zarówno samych treści edukacyjnych, jak i informacji co do zakresu materiału i wymagań. W sytuacji gdy informacje pochodzą od nielicznej grupy aktywnych zasilających media uczniów, mogą one być mało zróżnicowane, a ich odbiorcy przyjmą subiektywny obraz rzeczywistości małej grupy autorów. Nie jest to jednak uwarunkowanie nietypowe, liczba autorów czy twórców zawsze stanowi margines populacji.

Wyniki przeprowadzonych badań wskazują jednoznacznie, że dla badanych uczniów media społecznościowe są przydatnym narzędziem w procesie uczenia się – 37 procent ocenia, że dzięki nim otrzymało lepszą ocenę, a ponad 60 procent, że dowiedziało się dzięki nim przydatnych rzeczy. 38 procent wskazało, iż czują, że wiedzą więcej. Media społecznościowe są, choć nieczęsto, wykorzystywane w procesie nauczania przez nauczycieli. 13 procent badanych uczniów odpowiedziało, że „wielu nauczycieli tak robi”. Prawie 60 procent zadeklarowało, że zdarzają się sytuacje, w których nauczyciele wykorzystują do nauczania media społecznościowe. Jedynie 23,6 procent badanych zadeklarowało, że sytuacja taka nigdy nie miała miejsca. Potwierdzają to odpowiedzi na inne pytanie: „Czy media społecznościowe były narzędziem komunikacji w zaaranżowanych przez nauczycieli projektach edukacyjnych?”. Blisko 38 procent odpowiedziało na nie twierdząco, 17 procent przecząco, 45 procent – „nie pamiętam”.

Zaprezentowane wyniki badań wskazują, że media społecznościowe, narzędzie codziennej komunikacji, stają się także instrumentem wykorzystywanym w procesie samokształcenia i nauczania. W przypadku przeprowadzonych badań odnosi się to do procesu samokształcenia wspierającego uczenie się formalne w szkołach masowych.

W procesie badawczym w części III udało się uzyskać także dane stanowiące podstawę do odpowiedzi na pytanie, czy tego rodzaju aktywność postrzegana jest przez uczniów jak proces uczenia się.

Większość – 68 procent badanych uczniów – uważa, że korzystanie z zasobów sieciowych w ten sposób to zdecydowanie lub w dużym stopniu uczenie się. 21 procent nie potrafiło odpowiedzieć na to pytanie, a tylko 10 procent twierdzi, że nie jest to uczenie się. W badanej grupie ponad połowa uczniów uważa, że bez mediów społecznościowych proces uczenia się byłby trudniejszy, a tylko 20 procent nie zgadza się z tym twierdzeniem. Potwierdziło to wyniki innych badań, w których trzy czwarte ankietowanych określiło proces poszukiwania informacji w sieci jako proces uczenia się (Kuruliszwili S., 2018).

⁴ Zasada 90-9-1. 90 procent użytkowników to odbiorcy, 9 procent sporadyczni twórcy kontentu i 1 procent aktywnie i świadomie tworzący zasoby internetowe: Nielsen Norman Group, *The 90-9-1 Rule for Participation Inequality in Social Media and Online Communities*, <https://www.nngroup.com/articles/participation-inequality/> dostęp: 13.11.2018.

Podsumowanie. Podniesiony w artykule problem samokształcenia w nowych warunkach, determinowanych przez technologie informacyjne, jest dynamiczny. Można się spodziewać, że proces samokształcenia będzie podlegał dalszym zmianom. Kierunki owych zmian są trudne do określenia, nie znając szczegółowo drogi rozwoju nowych mediów. Tendencja czyniąca samokształcenie istotą procesu samorozwoju jednostki zapewne utrzyma się, czyniąc proces uczenia się działaniem codziennym, permanentnym, przeplatającym się z uczeniem formalnym, na co wskazują wnioski zawarte w artykule, zsyntetyzowane w kolejnych jego akapitach.

Odnosząc się do wcześniejszych rozważań na temat samokształcenia, e-learningu incydentalnego, a także zaprezentowanych wyników badań, można je podsumować następującymi stwierdzeniami.

E-learning incydentalny to rodzaj samokształcenia, którego podmiotem mogą być zarówno dzieci, jak i osoby dorosłe. Proces ten może występować przez całe życie lub w różnych jego okresach. W tym aspekcie lokuje się on w nurcie edukacji dorosłych, edukacji ustawicznej, a także pedagogice okresu szkolnego.

Proces zazwyczaj nie jest planowany, ma charakter spontaniczny, a jego efekty nie są weryfikowane. To lokuje go poza obszarem heutagogiki.

Media społecznościowe stanowią często narzędzie samokształcenia, wspierającego uczenie się formalne. Charakterystyka tego rodzaju kształcenia pozwala zakwalifikować je do formy e-learningu incydentalnego. Nauczyciele korzystają, aczkolwiek sporadycznie, z mediów społecznościowych jako narzędzia wspierającego prowadzony przez nich proces nauczania. Używanie mediów społecznościowych stanowić może wsparcie procesów uczenia się i nauczania. Nieznany jest jednak stopień efektywności i uwarunkowań tego rodzaju działań.

Nowe formy samokształcenia, takie jak e-learning incydentalny czy mikrolearning, realizowane w różnych momentach codziennej aktywności, stanowić mogą pomost pomiędzy uczeniem się formalnym i pozaformalnym.

Jednoznaczna pełna klasyfikacja, systematyka poszczególnych form samokształcenia jest trudnym wyzwaniem, podobnie jak niejednoznaczna bywa edukacja ustawiczna. Nie uniemożliwia to jednak rozwijania wiedzy na temat zmieniających się uwarunkowań tych zjawisk. Ewoluuująca społeczność sieci z pomocą rosnących możliwości technologicznych generuje nowe zjawiska i narzędzia znacznie wpływające zarówno kwantytatywnie, jak i jakościwnie na recepcję i percepcję informacji. To czyni formy samokształcenia płynnymi, zmieniającymi się w czasie. Zmienność ta nie jest zjawiskiem nowym, jednak szybkość zmian zmusza do refleksji, stanowi także bodziec tak do ciągłych badań zjawiska, jak i działań pozwalających zaadaptować zmiany i uwzględnić je w strategiach kształceniowych i polityce edukacyjnej.

Bibliografia

1. Artega S.R.; Cortijo V., Javed U. (2014). *Students' perceptions of Facebook for academic purposes*. Computers & Education, s. 138–149.

2. Bochenek M., Fila M., Kamieniecki W., Lange R., Loba B., Tanaś M., Wrońska A. (2016). *Nastolatki wobec internetu (Adolescents and the Internet)*. Warszawa: NASK.
3. Dylak S., Wawrzyniak K. (2017). *Mózg – technologia cyfrowa – edukacja*. W: S. W., *Kultura, edukacja, technologia kształcenia – konteksty nowomediálne*. Poznań: s. 73.
4. Giurgiu L. (2017). *Microlearning An evolving elearning trend*. Scientific Bulletin, ss. 18–19.
5. Gołek B. [2017, 1(8)]. *Samokształcenie i samowychowanie młodzieży jako wyzwanie współczesności*. „Konteksty Pedagogiczne”, s. 92.
6. Harari Y.N. (2018). *21 lekcji na XX wiek*. Kraków, s. 25.
7. Kuruliszwili S. (2018). *The Change of Perception, Reception and the Source of Information Among Generations Born in 1990s Through the Prism of Foreign Schoars' Views*. Comparative Professional Pedagogy.
8. Kuruliszwili S. (2017). *E-learning incydentalny a samokształcenie, uczenie incydentalne i konektywne – charakterystyka zjawiska*. Edukacja Ustawiczna Dorosłych.
9. Kuruliszwili S. (2016). *Technologie informacyjne a andragogika – edukacyjne wyzwania współczesności*. Warszawa, s. 126.
10. Kwiatkowski S.M. (2008). *Edukacja ustawiczna. Wymiar teoretyczny i praktyczny*. Warszawa – Radom, s. 7.
11. Landy-Tolwińska J. (1968). *Od samouctwa do samokształcenia*. Warszawa, s. 11.
12. Levinson P. (2010). *Nowe nowe media*. Kraków, WAM.
13. Lewowicki T. (1997). *Przemiany oświaty: szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*. Warszawa.
14. Małewski M. (2010). *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, s. 191.
15. Melosik Z. (2012). *Mass media, tożsamość i rekonstrukcje kultury współczesnej*. W: W. Skrzydlewski, S. Dylak, *Media – Edukacja – Kultura*. Poznań – Rzeszów: Towarzystwo Technologii i Mediów Edukacyjnych.
16. Melosik Z., Szkudlarek T. (2010). *Kultura, tożsamość i edukacja migotanie znaczeń*. Kraków: IMPULS.
17. Okoń W. (2001). *Nowy słownik pedagogiczny*. Wydanie trzecie poprawione. Warszawa, s. 457.
18. Orzeł B. (2017). *Aplikacja mobilna jako zjawisko kulturowe*. Katowice.
19. Puentedura R.R. (2018, 12 06). *SAMR: A Contextualized Introduction*. <http://hippasus.com/rpweblog/>.
20. Ruman M., Prakasha G.S. (2017). *Application of Technology Integration Matrix (TIM) in teaching*. Journal Of Humanities And Social Science, ss. 24–26.
21. Schmidt D., Baran A., Mishra P. et.al. (2009, 2). *Technological Pedagogical Content*. Journal of Research on Technology in Education, s. 123–149.

dr Sergo KURULISZWILI – Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Osoba z niepełnosprawnością intelektualną jako klient urzędu pracy. Model naturalnej asystentury

A person with intellectual disability
as a client of an employment office.
Natural assistantship

Słowa kluczowe: urząd pracy, model naturalnej asystentury, niepełnosprawność intelektualna, osoba z niepełnosprawnością intelektualną.

Key words: employment office, model of natural assistantship, intellectual disability, person with intellectual disability.

Abstract. The article presents the model of natural assistantship as means to adapt the offer of public employment services to the needs of people with intellectual disabilities because benefiting from the support of public sector is a basic citizen's right. The introduction of a natural assistantship model in employment offices is in line with the provisions of the *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. The article presents the results of research carried out as part of an innovative project entitled *Employment office accessible for persons with intellectual disabilities – model of natural assistantship*, which was carried out by Polish Federation of Supported Employment in cooperation with employment offices in Warsaw and Wołomin, Poland.

Wprowadzenie. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną z uwagi na istotę ograniczeń funkcjonalnych są w różnym stopniu zależne od innych osób oraz od wsparcia udzielanego przez różnorodne instytucje. Rozwiązania legislacyjne na poziomie formalnym zapewniają osobom niepełnosprawnym wiele możliwości realizacji kariery zawodowej zarówno na chronionym, jak i otwartym rynku pracy. Jednakże osoby z niepełnosprawnością intelektualną należą do grup najbardziej defaworyzowanych na rynku pracy. Wynika to przede wszystkim z braku możliwości otrzymania odpowiedniego, dopasowanego do potrzeb osób z niepełnosprawnością intelektualną wsparcia w zakresie uzyskania i utrzymania zatrudnienia. Dane statystyczne świadczą o szczególnie trudnej sytuacji osób z niepełnosprawnościami na rynku pracy: współczynnik aktywności zawodowej w IV kwartale 2018 r. dla ogółu społeczeństwa wyniósł 56,1%,

natomiast dla osób z niepełnosprawnościami – 17,2% (Informacja o rynku pracy w IV kwartale 2018 r.). Statystyki nie wskazują natomiast, jaki jest wskaźnik zatrudnienia osób z niepełnosprawnością intelektualną, brak również danych świadczących o ilości osób z niepełnosprawnością intelektualną, które korzystają z usług urzędów pracy.

Uwarunkowania zatrudnienia i utrzymania pracy przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną są wielowymiarowe, odnoszą się zarówno do czynników związanych z samą osobą z niepełnosprawnością i z jej najbliższym otoczeniem, jak i zależą od środowiska lokalnego oraz instytucji pomocowych, w tym publicznych służb zatrudnienia (Wolan-Nowakowska M., Opióła D. 2012, s. 39–40). Misją urzędów pracy jest wsparcie osób niepełnosprawnych i marginalizowanych w aktywizacji zawodowej lub w powrocie na rynek pracy. Brak dostosowania oferty urzędów pracy do potrzeb osób z niepełnosprawnością intelektualną, w szczególności do ich potrzeb poznawczych oraz umiejętności komunikacyjnych, jest jedną z zasadniczych barier w korzystaniu przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną z usług publicznych służb zatrudnienia (por. Majewski T. 2011, s. 31–34). Osoby z niepełnosprawnością intelektualną, właśnie z uwagi na specyficzne ograniczenia i potrzeby w zakresie rozwoju zawodowego, napotykać szereg trudności zarówno w samodzielnym znalezieniu, jak i utrzymaniu zatrudnienia. Poruszanie się po rynku pracy wymaga odpowiedniej wiedzy oraz szeregu kompetencji interpersonalnych, których brak może stać się zasadniczą barierą w procesie rozwoju zawodowego. Szczególnie dla osób z niepełnosprawnością intelektualną możliwość korzystania z profesjonalnych usług poradnictwa zawodowego i pośrednictwa pracy, w tym oferowanych przez publiczne służby zatrudnienia, jest fundamentalnym warunkiem rehabilitacji zawodowej, który decyduje o powodzeniu procesu aktywizacji zawodowej. Z drugiej strony należy jednocześnie podkreślić, iż korzystanie z instytucji publicznych należy do podstawowych praw obywatelskich każdego Polaka, a dostosowanie oferty i usług należy do obowiązków tychże instytucji.

Założenia modelu naturalnej asystentury w urzędzie pracy. Przyjęta przez Organizację Narodów Zjednoczonych w 2006 r. *Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych* ratyfikowana przez Polskę w 2012 r. radykalnie zmieniła podejście do niepełnosprawności oraz do osób z niepełnosprawnościami, potwierdzając uniwersalne prawa człowieka oraz nakładając na Państwa Strony obowiązek realizacji tychże praw. Konwencja ma na celu zapewnienie pełnego i równego korzystania z praw człowieka oraz podstawowych wolności przez wszystkie osoby z niepełnosprawnościami oraz popieranie poszanowania ich godności. Postanowienia *Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych* zawarte w art. 9 – Dostępność i art. 21 – Wolność wypowiedzenia się i wyrażania opinii oraz dostęp do informacji nakładają na Państwa Strony obowiązek podejmowania działań, które umożliwią osobom z niepełnosprawnościami egzekwowanie swoich praw do wolności słowa oraz wyrażania poglądów, w tym swobody użytkowania, otrzymywania i rozpowszechniania informacji i idei na równych zasadach z innymi członkami społeczeństwa.

Art. 21 w par. a) w sposób szczegółowy nakazuje:

„Dostarczanie osobom niepełnosprawnym informacji przeznaczonych dla ogółu społeczeństwa w dostępnym formacie i za pomocą środków przekazu odpowiednich dla rodzaju niepełnosprawności, bez opóźnień czasowych i dodatkowych kosztów”.

Brak przygotowania publicznych służb zatrudnienia do obsługi klientów z niepełnosprawnością intelektualną, w tym brak szkoleń skierowanych do pracowników urzędów pracy z zakresu obsługi klienta z niepełnosprawnością intelektualną oraz brak odpowiednich narzędzi wspierających pracę urzędników, stanowi zasadniczą barierę w korzystaniu przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną z usług urzędów pracy oraz jest wskaźnikiem dyskryminacji tej grupy, co przyczynia się do wykluczenia osób z niepełnosprawnością intelektualną z rynku pracy.

Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych wskazuje na znaczenie zasady dostępności, która oznacza, że osoby niepełnosprawne mogą na równych prawach z innymi korzystać z obiektów i usług, środowiska fizycznego, transportu, technologii i systemów informacyjno-komunikacyjnych. W odniesieniu do dostępności usług urzędów pracy dla osób z niepełnosprawnością intelektualną wdrożenie modelu naturalnej asystentury jest szansą na pełniejsze uczestnictwo tej grupy osób w życiu społecznym i zawodowym. Model naturalnej asystentury zakłada podstawowe przygotowanie pracowników publicznych służb zatrudnienia do obsługi osób z niepełnosprawnością intelektualną w ramach prowadzonych w urzędach pracy szkoleń. Nie wskazując na tworzenie specjalnych, wyłączonych stanowisk do obsługi osób z niepełnosprawnościami, model naturalnej asystentury zgodny jest z ideą włączania. Drugim założeniem modelu naturalnej asystentury jest konieczność dostosowania informacji o usługach publicznych służb zatrudnienia do potrzeb i możliwości osób z niepełnosprawnością intelektualną. Wiąże się to z koniecznością opracowania materiałów wspierających proces realizacji usług urzędów pracy napisanych tekstem łatwym do czytania i zrozumienia. Model naturalnej asystentury zakłada dostosowanie istniejących struktur i rozwiązań do potrzeb osób z niepełnosprawnością intelektualną, umożliwiając korzystanie z usług urzędów pracy na równych zasadach i prawach z innymi obywatelami.

Wdrożenie modelu naturalnej asystentury w urzędach pracy jest szansą dla publicznych służb zatrudnienia na realizację zasady dostępności, równości oraz na umożliwienie osobom z niepełnosprawnością intelektualną realizacji ich praw obywatelskich. Urzędy pracy swoją misję realizują poprzez świadczenie usług informacyjnych, pośrednictwa pracy oraz usług doradczych, szkoleniowych, finansowych i administracyjnych. Zastosowanie modelu naturalnej asystentury w publicznych służbach zatrudnienia jest szansą na umożliwienie osobom z niepełnosprawnością znalezienia odpowiedniego zatrudnienia, a pracodawcom daje możliwość na pozyskania odpowiednich pracowników.

Wdrożenie modelu naturalnej asystentury w urzędach pracy jest zgodne z postanowieniami „Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych”, bowiem art. 2 wskazuje, że definicja dyskryminacji zawiera wszelkie przejawy dyskryminacji, „w tym odmowę racjonalnego dostosowania środowiska do szczególnych potrzeb osób niepełnosprawnych”.

Założenia modelu naturalnej asystentury respektują postulaty Konwencji w zakresie zastosowania racjonalnych dostosowań oraz uniwersalnego projektowania.

Zastosowanie uniwersalnego projektowania oznacza projektowanie środowiska, programów i usług w taki sposób, by były użyteczne dla wszystkich, w możliwie największym stopniu, bez potrzeby adaptacji lub specjalistycznego projektowania. Zastosowanie modelu naturalnej asystentury ma za zadanie przygotowanie pracowników publicznych służb zatrudnienia do obsługi klientów z niepełnosprawnością intelektualną. Racjonalne usprawnienia wiążą się z zastosowaniem koniecznych i odpowiednich zmian oraz dostosowań, które nie nakładają nieproporcjonalnego lub nadmiernego obciążenia, w celu zapewnienia osobie z niepełnosprawnością możliwości korzystania z wszelkich praw człowieka, podstawowych wolności oraz ich wykonywania na zasadzie równości z innymi osobami

Metoda i teren badań. Prezentowany model obsługi osób z niepełnosprawnością intelektualną w publicznych służbach zatrudnienia został opracowany w ramach projektu innowacyjnego *Urząd pracy dostępny dla osób z niepełnosprawnością intelektualną – model naturalnej asystentury*, który był realizowany przez Polską Federację Zatrudnienia Wspomagane. Zasadniczym celem prowadzonych badań było opracowanie modelu obsługi klienta z niepełnosprawnością intelektualną w urzędzie pracy. Projekt miał charakter badawczo-wdrożeniowy. Jako metodę badawczą zastosowano eksperyment. Sformułowano następujące problemy badawcze

- W jaki sposób zastosowanie modelu naturalnej asystentury umożliwi osobom z niepełnosprawnością intelektualną korzystanie z usług urzędów pracy?
- W jaki sposób przygotować pracowników urzędu pracy do obsługi klienta z niepełnosprawnością intelektualną?

Procedura badań składała się z trzech etapów.

Etap 1. Analiza potrzeb urzędów pracy w zakresie dostosowania obsługi klientów z niepełnosprawnością intelektualną oraz analiza potrzeb osób z niepełnosprawnością intelektualną.

- Opracowanie podręcznika oraz filmu instruktażowego;
- Opracowanie zestawu szkoleniowego dla pracowników PUP oraz modelu przygotowania pracowników urzędu pracy do obsługi klientów z niepełnosprawnością intelektualną;
- Opracowanie przewodnika po usługach i instrumentach rynku pracy dostępnych w PUP w tekście łatwym do czytania.

Etap 2. Przeprowadzenie szkoleń dla pracowników urzędów pracy:

Wsparcie doradcze dla urzędów pracy w zakresie obsługi klienta z niepełnosprawnością intelektualną.

Etap 3. Testowanie modelu naturalnej asystentury w urzędach pracy.

Etap 4. Ocena modelu naturalnej asystentury (z perspektywy pracowników urzędów pracy oraz osób z niepełnosprawnością intelektualną), wnioski do zmian w modelu oraz opracowanych narzędziach.

Badania zostały prowadzone w dwóch urzędach pracy: w Urzędzie Pracy m. st. Warszawy oraz w Urzędzie Pracy w Radzyminie (filia Urzędu Pracy w Wołominie). Wybór terenu badań był celowy, urzędy pracy reprezentowały odmienne środowiska lokalne: wielkomiastowe oraz małomiasteczkowe. Wybór Urzędu Pracy m. st. Warszawy był również związany z doświadczeniem tego urzędu w obsłudze osób z niepełnosprawnościami. Urząd ten ma wyodrębniony w strukturze dział obsługi osób niepełnosprawnych. Każdy etap realizacji projektu był konsultowany z pracownikami obu urzędów pracy. Łącznie w badaniach uczestniczyło 24 pracowników (14 osób z UP w Warszawie oraz 10 osób z UP w Radzyminie). Wśród osób objętych badaniami 3 pracowników pełniło funkcje kierownicze (kierownik filii urzędu pracy, kierownik działu, kierownik Centrum Aktywizacji Zawodowej), natomiast pozostali wykonują zadania zawodowe w bezpośrednim kontakcie z klientem (doradcy zawodowi, pośrednicy pracy, specjalista ds. rozwoju zawodowego, specjalista ds. rejestracji klienta). Wśród pracowników urzędów pracy 8 osób deklarowało doświadczenie w obsłudze osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Tabela 1. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną oraz pracownicy urzędów pracy w grupach wyodrębnionych według płci

Wyodrębnione grupy		kobiety		mężczyźni	
		N	%	N	%
Osoby z niepełnosprawnością intelektualną	WTZ	4	66,66	2	33,33
	Centrum DZWONI	3	75,00	1	25,00
Pracownicy urzędu pracy	Warszawa	12	85,72	2	14,28
	Radzymin	8	80,00	2	20,00
Przedstawiciele PFZW i Centrum DZWONI	trener pracy	-	-	1	100,0
	Ekspert/ szkoleniowiec	6	75,00	2	25
Łącznie		33	76,74	10	23,26

W prowadzonych badaniach udział brało łącznie 9 osób z niepełnosprawnością intelektualną: 4 klientów Centrum Doradztwa Zawodowego i Wspierania Osób Niepełnosprawnych Intelakualnie Centrum DZWONI w Warszawie (1 mężczyzna i 3 kobiety) oraz 6 uczestników Warsztatów Terapii Zajęciowej Stowarzyszenia Wiara i Nadzieja w Warszawie (2 mężczyzn i 4 kobiety). Natomiast w imieniu obu urzędów pracy w badaniach łącznie uczestniczyło 20 pracowników. W przygotowanie modelu naturalnej asystentury w urzędzie pracy ze strony Polskiej Federacji Zatrudnienia Wspomagane oraz Centrum Doradztwa Zawodowego i Pośrednictwa Pracy dla Osób z Niepełnosprawnością Intelakualną Centrum DZWONI zaangażowanych było 9 osób (por. tabela 1).

Urząd pracy dostępny dla osób z niepełnosprawnością intelektualną – analiza zastosowania modelu naturalnej asystentury. Analiza potrzeb osób z niepełnosprawnością w odniesieniu do możliwości korzystania z usług publicznych służb zatrudnienia

stała się punktem wyjścia do przygotowania modelu naturalnej asystentury, który jest fundamentem teoretycznych założeń opracowania podręcznika instruktażowego w zakresie komunikowania się i obsługi osób z niepełnosprawnością intelektualną w publicznych służbach zatrudnienia – Bałtowska-Jucha M., Wolan-Nowakowska M., Zakrzewska M. (2017). *Urząd pracy dostępny dla osób z niepełnosprawnością intelektualną. Praktyczne wskazówki*¹. Zarówno założenia modelu naturalnej asystentury, jak i zakres merytoryczny *Podręcznika instruktażowego* zostały konsultowane z pracownikami urzędów pracy w Warszawie oraz w Radzyminie. Jednocześnie podjęto działania związane najpierw z przygotowaniem scenariusza, a następnie z realizacją filmu instruktażowego, który powstał na bazie *Podręcznika instruktażowego*. Na każdym etapie pracy zarówno nad *Podręcznikiem instruktażowym*, jak i nad filmem instruktażowym uczestniczyli nie tylko pracownicy urzędów pracy, ale też osoby z niepełnosprawnością intelektualną oraz pedagodzy specjaliści, trenerzy pracy i psycholodzy zatrudnieni w Centrum DZWONI. Ważnym etapem prac było również przygotowanie *Przewodnika po usługach i instrumentach rynku pracy dostępnych w PUP* napisanym tekstem łatwym do czytania i zrozumienia. Zarówno *Podręcznik instruktażowy*, *Przewodnik po usługach*, jak i film są materiałami dydaktycznymi, które wspierają proces realizacji szkolenia, które przygotowuje pracowników publicznych służb zatrudnienia do obsługi klienta z niepełnosprawnością intelektualną.

Opracowanie podręcznika instruktażowego – Bałtowska-Jucha M., Wolan-Nowakowska M., Zakrzewska M. (2017). *Urząd pracy dostępny dla osób z niepełnosprawnością intelektualną. Praktyczne wskazówki*. Treści zawarte w *Podręczniku instruktażowym* zostały podzielone na 3 części. Pierwsza dotyczy niepełnosprawności intelektualnej oraz specyfiki funkcjonowania osób z niepełnosprawnością intelektualną. Autorki prezentują istotę niepełnosprawności intelektualnej, odwołując się do biopsychospołecznego modelu niepełnosprawności, wskazując na ograniczenia i możliwości zawodowe osób z niepełnosprawnością intelektualną. Zostały również przedstawione branże, w których najczęściej znajdują zatrudnienie osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Część druga *Podręcznika instruktażowego* dotyczy założeń modelu naturalnej asystentury. Autorki zwracają uwagę na kluczowe znaczenie w pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną dopasowania form i metod komunikacji interpersonalnej oraz na znaczenie umożliwienia osobom z niepełnosprawnością intelektualną dostępu do informacji, co między innymi związane jest z przygotowaniem materiałów o usługach urzędu pracy napisanym tekstem łatwym do czytania i rozumienia. Założenia modelu naturalnej asystentury zgodne są z postulatami uniwersalnego projektowania oraz racjonalnych usprawnień. W podręczniku omówione zostały w sposób szczegółowy zasady oraz narzędzia skutecznej komunikacji z osobami z niepełnosprawnością intelektualną. Zostały również przedstawione zasady przygotowania informacji również w tekście łatwym do czytania i zrozumienia. Trzecią część *Podręcznika instruktażowego*

¹ W dalszej części opracowania nazywany *Podręcznikiem instruktażowym*.

stanowią praktyczne wskazówki dotyczące dostosowania usług urzędu pracy do potrzeb osób z niepełnosprawnością intelektualną, w szczególności w zakresie rejestracji, doradztwa zawodowego w odniesieniu do planowania kariery, oraz usługi pośrednictwa pracy. Autorki podkreślają znaczenie indywidualizacji, dopasowania procesu poradnictwa do potrzeb osoby z niepełnosprawnością. Wskazują na ewentualne trudności oraz możliwości ich przewycięzania.

Opracowanie zestawu szkoleniowego dla pracowników PUP – Wolan-Nowakowska M., Zakrzewska M. (2017) *Urząd pracy dostępny dla osób z niepełnosprawnością intelektualną. Scenariusz szkolenia.* W ramach prowadzonych działań opracowano założenia metodyczne prowadzenia szkolenia, którego celem jest przygotowanie pracowników publicznych służb zatrudnienia do zastosowania modelu naturalnej asystentury w obsłudze osób z niepełnosprawnością intelektualną. Treści kształcenia zawarte w programie szkolenia dotyczą:

- Specyfiki funkcjonowania osób z niepełnosprawnością intelektualną;
- Ograniczeń i możliwości zawodowych tej grupy osób;
- Założeń modelu naturalnej asystentury w odniesieniu do usług urzędu pracy;
- Zasad przygotowania informacji w tekście łatwym do czytania i zrozumienia.

Celem szkolenia jest rozwój kompetencji zawodowych pracowników urzędów pracy, zatem podstawową zasadą dydaktyczną jest łączenie teorii z praktyką poprzez odwoływanie się do doświadczeń zawodowych uczestników. Zestaw szkoleniowy przedstawia szczegółowo opisaną propozycję ćwiczeń, które zostały zaprezentowane według schematu: temat, cele, przebieg ćwiczeń oraz czas trwania. Scenariusz zawiera poza szczegółowym opisem cyklu szkoleniowego również listę środków dydaktycznych oraz polecaną bibliografię. Szkolenie obejmuje 6 godzin zegarowych, natomiast założeniem jest realizacja szkolenia w jednym dniu.

Opracowanie przewodnika po usługach i instrumentach rynku pracy dostępnych w PUP tekstem łatwym do czytania – Bałtowska-Jucha M., Gład-Skirzyńska M., Bocheński L. (2017) *Osoba z niepełnosprawnością intelektualną w urzędzie pracy. Przewodnik.* Przewodnik po usługach i instrumentach rynku pracy powstał w ścisłej współpracy z pracownikami publicznych służb zatrudnienia. Został on opracowany zgodnie ze standardami dotyczącymi tworzenia dostępnej informacji, które zostały przedstawione przez organizację Inclusion Europe. Standardy powyższe dotyczą przede wszystkim kryteriów takich, jak: dobór słów, wielkość czcionki, zastosowanie zdjęć, symboli i obrazów, kompozycji tekstu na stronie oraz sposobu formułowania zdań.

Treści zawarte w przewodniku wynikają bezpośrednio z Ustawy o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy z dnia 20 lipca 2017 r. Informacje podane tekstem łatwym do czytania i rozumienia zostały uzupełnione piktogramami. Szczegółowy zakres treści został podzielony na sześć części, które dotyczą:

- Zadań urzędu pracy;
- Klientów urzędu pracy;

- Rejestracji w urzędzie pracy;
- Oferty urzędu pracy;
- Form wsparcia osób z niepełnosprawnością;
- Zasad korzystania z wybranych form wsparcia (staż, przygotowanie zawodowe, bony dla osób młodych, dofinansowanie kosztów działalności gospodarczej lub wkład do spółdzielni socjalnej, zwrot kosztów przejazdu i zakwaterowania).

Przeprowadzenie szkoleń dla pracowników urzędów pracy. Jedną z barier korzystania przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną z usług urzędów pracy są niewystarczające kompetencje pracowników publicznych służb zatrudnienia w zakresie obsługi tej grupy klientów. Celem prowadzonych badań było opracowanie modelu przygotowania pracowników urzędów pracy do obsługi klientów z niepełnosprawnością intelektualną. W oparciu o przygotowany scenariusz przeprowadzono dwa 6-godzinne, jednodniowe szkolenia dla dwóch 10-osobowych grup pracowników na terenie Urzędu Pracy m. st. Warszawy oraz w Urzędzie Pracy w Radzyminie. Szkolenia prowadziło dwóch trenerów. W szkoleniach uczestniczyli pracownicy zatrudnieni na stanowiskach: pośrednik pracy, doradca zawodowy bądź doradca klienta. Szkolenia przebiegały zgodnie z założeniami, na początku oraz na końcu zajęć uczestnicy wypełnili test wiedzy, który potwierdził wzrost poziomu wiedzy pracowników urzędów pracy w zakresie zastosowania modelu naturalnej asystentury w pracy z klientem z niepełnosprawnością intelektualną. Szkolenie było prowadzone metodami aktywizującymi, z przewagą ćwiczeń praktycznych, między innymi uczestnicy przygotowali próbki informacji o usługach urzędu pracy napisane tekstem łatwym do czytania i zrozumienia. Analiza porównawcza uzyskanych rezultatów testu wstępnego i końcowego świadczy o wzroście wiedzy na temat niepełnosprawności intelektualnej, ograniczeń i możliwości zawodowych osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz o kształtowaniu pozytywnych postaw wobec zastosowania modelu naturalnej asystentury w procesie aktywizacji zawodowej tej grupy.

W ankietach ewaluacyjnych szkolenia pracownicy urzędów pracy wskazali na szczególną przydatność w obsłudze klienta z niepełnosprawnością intelektualną następujących zagadnień poruszanych podczas szkolenia:

- Sposoby komunikowania się z klientem z niepełnosprawnością intelektualną;
- Diagnoza przyczyn trudności osób z niepełnosprawnością intelektualną w funkcjonowaniu zawodowym;
- Racjonalne usprawnienia w pracy z klientem z niepełnosprawnością intelektualną;
- Zasady tworzenia tekstu napisanego językiem łatwym do czytania i zrozumienia;
- Współczesne rozumienie niepełnosprawności intelektualnej – dorosłość osoby z niepełnosprawnością intelektualną.

Oceniając zastosowanie modelu naturalnej asystentury w urzędzie pracy, dokonano modyfikacji w zakresie przygotowania pracowników urzędu pracy do obsługi klienta z niepełnosprawnością intelektualną. Do 6-godzinnego szkolenia dodano 1,5-godzinny moduł warsztatu praktycznego *Model naturalnej asystentury w obsłudze klienta*

z *niepełnosprawnością intelektualną* z uczestnictwem osób z *niepełnosprawnością intelektualną*, zgodnie z wypracowanym wzorem i przy wykorzystaniu modelu naturalnej asystentury.

W ramach prowadzonych działań prowadzono wsparcie doradcze dla pracowników urzędów pracy w zakresie obsługi klienta z *niepełnosprawnością intelektualną*. Potrzeby zgłaszane przez urzędy pracy dotyczyły dwóch aspektów o charakterze praktycznym. Pracownicy deklarowali potrzebę doskonalenia umiejętności opracowania materiałów informacyjnych na temat działań urzędu pracy napisanych tekstem łatwym do czytania i zrozumienia. Drugim postulatem było przygotowanie warsztatów, które umożliwiłyby nabywanie doświadczenia w bezpośrednim kontakcie z osobami z *niepełnosprawnością intelektualną*. W związku z powyższym został przygotowany warsztat: *Model naturalnej asystentury w obsłudze klienta z niepełnosprawnością intelektualną*. Założeniem warsztatu było stworzenie sytuacji dydaktycznej, w której pracownicy urzędu pracy mogli prowadzić symulowane rozmowy doradcze z osobami z *niepełnosprawnością intelektualną*. Przeprowadzono dwa warsztaty 1,5-godzinne – w 4 oddzielnych grupach. Założono uczestnictwo w każdej grupie warsztatowej 5 pracowników urzędu pracy oraz 5 osób z *niepełnosprawnością intelektualną*.

Testowanie i ocena modelu naturalnej asystentury w urzędach pracy. Na etapie testowania modelu naturalnej asystentury osoby z *niepełnosprawnością intelektualną* zgłaszały się do urzędu pracy, aby skorzystać z usług dostępnych w publicznych służbach zatrudnienia. Pracownicy udzielali wsparcia zgodnie z założeniami modelu naturalnej asystentury, szczególnie zwracając uwagę na klarowność procesu komunikacji oraz wykorzystując materiały na temat usług publicznych służb zatrudnienia, napisane tekstem łatwym do czytania i zrozumienia. Należy zwrócić uwagę, że osoby z *niepełnosprawnością intelektualną* zostały przyjmowane w urzędzie pracy w ramach standardowych procedur na takich samych zasadach jak wszyscy klienci. W ramach usług oferowanych w urzędzie pracy skorzystali z rejestracji, poradnictwa zawodowego oraz pośrednictwa pracy.

Pracownicy urzędów pracy po zakończeniu etapu testowania, związanego z obsługą klientów z *niepełnosprawnością intelektualną*, dokonali ewaluacji zastosowania modelu naturalnej asystentury za pomocą wypełnienia ankiety *Ocena przydatności modelu naturalnej asystentury w kontekście usług urzędu pracy w obsłudze klienta z niepełnosprawnością intelektualną*. W badaniu ewaluacyjnym uczestniczyło 10 pracowników urzędu pracy, którzy obsługiwali osoby z *niepełnosprawnością intelektualną* w ramach udostępniania usług publicznych służb zatrudnienia: rejestracja (2 osoby), poradnictwo zawodowe (2 osoby), pośrednictwo pracy (6 osób).

Pracownicy urzędów pracy wskazali na przydatność wykorzystania materiałów napisanych tekstem łatwym do czytania i zrozumienia podczas udzielania usług osobie z *niepełnosprawnością intelektualną*. W zakresie rejestracji informacja dotyczyła oferty urzędów pracy oraz praw i obowiązków klienta. Doradcy zawodowi podkreślali przydatność materiałów napisanych tekstem łatwym do czytania i zrozumienia w określaniu

umiejętności i preferencji zawodowych osób z niepełnosprawnością intelektualną. Na etapie pośrednictwa pracy wykorzystano opis ofert pracy, przygotowany również w tekście dostosowanym do możliwości osób z niepełnosprawnością intelektualną. Pracownicy wskazywali na znaczenie dopasowania form i sposobów komunikacji interpersonalnej do potrzeb i możliwości klientów z niepełnosprawnością intelektualną. Wszyscy pracownicy urzędu pracy, którzy podejmowali zadania zawodowe związane z obsługą klientów z niepełnosprawnością intelektualną, deklarowali, że uczestnictwo w szkoleniu *Wsparcie doradcze dla urzędów pracy w zakresie obsługi klienta z niepełnosprawnością intelektualną* umożliwiło praktyczne zastosowanie modelu naturalnej asystentury.

Elementem ewaluacji zastosowania modelu naturalnej asystentury w urzędach pracy było również uzyskanie informacji zwrotnej od osób z niepełnosprawnością intelektualną w zakresie obsługi przez pracowników publicznych służb zatrudnienia za pomocą przeprowadzenia wywiadu oraz wypełnienia formularza oceny usług urzędu pracy. Badaniem objęto 8 osób z niepełnosprawnością intelektualną – klientów urzędu pracy. Otrzymano informacje w zakresie przebiegu usług: rejestracji, pośrednictwa pracy, poradnictwa zawodowego oraz innych form wsparcia. Wszystkie osoby z niepełnosprawnością intelektualną zostały zarejestrowane w UP. W zakresie przebiegu procesu rejestracji 7 klientów pozytywnie oceniło wsparcie w zakresie wypełnienia formularza rejestracyjnego. W ocenie 1 osoby wsparcie w powyższym zakresie nie było wystarczające. Natomiast wszystkie osoby z niepełnosprawnością intelektualną pozytywnie oceniły uzyskanie informacji o prawach i obowiązkach klienta UP oraz informacji o formach wsparcia, z których mogą skorzystać w publicznych służbach zatrudnienia. Wśród klientów z niepełnosprawnością intelektualną wszyscy potwierdzili uzyskanie informacji o roli pośrednika pracy, celu współpracy z nim, a także otrzymali informacje o dostępnych ofertach pracy. Natomiast należy wskazać, że 2 osoby zwróciły uwagę na sformułowanie ofert zbyt trudnym językiem. Wśród 8 klientów z niepełnosprawnością intelektualną 3 osoby otrzymały konkretną ofertę pracy. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną, oceniając usługę poradnictwa zawodowego, potwierdziły uzyskanie informacji o roli doradcy zawodowego, a także o formach współpracy z nim oraz potwierdziły otrzymanie informacji zawodowej, dotyczącej zawodów i rynku pracy (8 odpowiedzi pozytywnych). Wśród osób badanych 4 klientów urzędu pracy otrzymało wsparcie w zakresie przygotowania CV, natomiast z żadnym klientem nie opracowano indywidualnego planu działania. Zdecydowana większość klientów z niepełnosprawnością intelektualną (7 osób) wysoko oceniła kontakt z doradcą zawodowym, w szczególności w zakresie komunikacji i zrozumienia w procesie porozumiewania się. Uzyskane dane wskazują, że większość osób została zapoznana z ofertą szkoleń i kursów (6 odpowiedzi pozytywnych). Natomiast tylko 1 osobie z niepełnosprawnością intelektualną zaproponowano udział w warsztatach grupowych z zakresu aktywnych metod poszukiwania pracy.

Wnioski. Podstawowym celem realizacji projektu naukowo-wdrożeniowego *Urząd pracy dostępny dla osób z niepełnosprawnością intelektualną – model naturalnej asystentury* było przygotowanie oraz testowanie rozwiązań, które umożliwiają dostosowanie usług publicznych służb zatrudnienia do potrzeb i możliwości osób z niepełnosprawnością intelektualną. Wprowadzenie modelu naturalnej asystentury w urzędach pracy, zgodnie z postanowieniami *Konwencji Organizacji Narodów Zjednoczonych o prawach osób niepełnosprawnych*, przyczyni się do realizacji praw osób z niepełnosprawnością intelektualną do pełnego uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym.

W oparciu o uzyskane rezultaty prowadzonych analiz i badań można wysnuć następujące wnioski:

1. Wprowadzenie modelu naturalnej asystentury w urzędzie pracy wpływa na kształtowanie pozytywnej, otwartej postawy pracowników wobec wsparcia procesu aktywizacji zawodowej osób z niepełnosprawnością intelektualną.
2. Zaproponowane rozwiązania umożliwiają na podstawowym poziomie przygotowanie kadr publicznych służb zatrudnienia do obsługi klientów z niepełnosprawnością intelektualną.
3. Włączenie naturalnej asystentury w procedury związane z usługami publicznych służb zatrudnienia jest szansą na zwiększenie dostępności urzędów pracy dla osób z niepełnosprawnością intelektualną;
4. Zastosowanie materiałów: *Podręcznika instruktazowego* oraz *Przewodnika po usługach urzędu pracy* napisanego tekstem łatwym do czytania daje możliwość zwiększenia dostępności usług publicznych służb zatrudnienia dla jednej z najbardziej wykluczonych z rynku pracy grup – osób z niepełnosprawnością intelektualną.
5. Wdrożenie modelu naturalnej asystentury w urzędach pracy może stać się wzorcem dla zastosowania podobnych rozwiązań w innych instytucjach publicznych.
6. Wdrożenie modelu naturalnej asystentury w praktykę działalności publicznych służb zatrudnienia sprzyja dostępności oferty urzędów pracy dla osób z niepełnosprawnością intelektualną, co jest szansą na zwiększenie zatrudnienia tej grupy. Przedstawione rozwiązania służą kształtowaniu pozytywnej, otwartej postawy pracowników publicznych służb zatrudnienia wobec wsparcia procesu aktywizacji zawodowej osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Bibliografia

1. Wojtasik B., Rozterki i niepokoje polskiego doradcy w realiach ponowoczesnego świata, [w:] *Doradca – profesja, pasja, powołanie?* Red. B. Wojtasik i A. Kargulowa. Wydaw. SDSiZRP i DSWE TWP we Wrocławiu, Warszawa 2003.
2. Bałtowska-Jucha M., Wolan-Nowakowska M., Zakrzewska M. (2017). *Urząd pracy dostępny dla osób z niepełnosprawnością intelektualną. Praktyczne wskazówki*. Polska Federacja Zatrudnienia Wspomagane.
3. Bałtowska-Jucha M., Głaz-Skirzyńska M., Bocheński L. (2017). *Osoba z niepełnosprawnością intelektualną w urzędzie pracy. Przewodnik*. Polska Federacja Zatrudnienia Wspomagane.

4. Informacja o rynku pracy w IV kwartale 2018 r. <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/rynek-pracy/pracujacy-bezrobotni-bierni-zawodowo-wg-bael/monitoring-ryнку-pracy-informacja-o-rynku-pracy-w-czwartym-kwartale-2018-roku,12,36.html>
5. Kukła D., Duda W., Czerw-Bajer M. (2011). *Osoby niepełnosprawne w systemie edukacji i poradnictwa zawodowego*, Difin Warszawa.
6. Konwencja Organizacji Narodów Zjednoczonych o Prawach Osób Niepełnosprawnych-Zgromadzenie Ogólne ONZ 13 grudnia 2006 r.
7. Sprawozdanie końcowe z realizacji innowacji społecznej *Urząd pracy dostępny dla osób z niepełnosprawnością intelektualną – model naturalnej asystentury*, grudzień 2017 r. Polska Federacja Zatrudnienia Wspomagane.
8. Majewski T. (1997). *Poradnictwo zawodowe dla osób niepełnosprawnych*. CIOP Warszawa.
9. Majewski T., Szczepankowska B. (1999). *Rehabilitacja zawodowa osób niepełnosprawnych*. W: Zeszyty Informacyjno-Metodyczne Doradcy Zawodowego (10), 23–37.
10. Majewski T. (2011). *Poradnictwo zawodowe i pośrednictwo pracy dla osób niepełnosprawnych. Poradnik dla urzędów pracy*. Biuro Pełnomocnika Rządu ds. Osób Niepełnosprawnych, Warszawa.
11. Ustawa o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnieniu osób niepełnosprawnych z dnia 27 sierpnia 1997 r., Dz.U. z 2011 r. Nr 127, poz. 721 z późn. zm.
12. Ustawa o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy z dnia 20 lipca 2017 r. o zmianie ustawy o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy oraz o niektórych innych ustaw. Dz. U. 2017, poz. 1543.
13. Wolan-Nowakowska M., Opióła D. (2012). *Możliwości i ograniczenia wykonywania pracy przez osoby z niepełnosprawnością*. W: E. Wojtasiak, M. Wolan-Nowakowska *Poradnictwo zawodowe w rehabilitacji osób niepełnosprawnych*. Wydawnictwo APS, Warszawa.
14. Wolan-Nowakowska M., Zakrzewska M. (2017). *Urząd pracy dostępny dla osób z niepełnosprawnością intelektualną. Scenariusz szkolenia*. Polska Federacja Zatrudnienia Wspomagane.
15. Zasępa E. (2017). *Osoba z niepełnosprawnością intelektualną. Procesy poznawcze*. Wydawnictwo Impuls, Kraków.

dr hab. Mariola WOLAN-NOWAKOWSKA, prof. APS – Akademia Pedagogiki Specjalnej, im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie, Wydział Nauk Pedagogicznych, Katedra Pedagogiki Pracy i Andragogiki, Zakład Pedagogiki Pracy

In search of knowledge and skills in the area of business models as social innovation in enterprise

W poszukiwaniu umiejętności i wiedzy
– modele biznesowe jako innowacja społeczna
w przedsiębiorstwie

Key words: business model, entrepreneurial education, organisation management, social innovation.

Słowa kluczowe: model biznesowy, edukacja przedsiębiorcza, zarządzanie organizacją, innowacja społeczna.

Streszczenie: Szacuje się, że odsetek osób, które są zainteresowane samozatrudnieniem, jest wciąż w Europie niższy niż w Stanach Zjednoczonych i Chinach (European Commission, 2013) i tylko 50% europejskich firm o charakterze *start-up* jest w stanie się utrzymać przez pierwsze pięć lat. Powszechnym powodem tego stanu, oprócz niewystarczających funduszy, jest brak dobrze opracowanego modelu biznesowego bądź stosowanie tego samego modelu zbyt długo, co powoduje brak możliwości dostosowania się do zmian wynikających z globalizacji rynku. Niestety niewielu przedsiębiorców potrafi opracować model biznesowy i nie przywiązuje zbyt dużej wagi do tego etapu tworzenia firmy. Celem artykułu jest przedstawienie wyników badań w wybranych krajach europejskich na temat niezbędnych umiejętności i wiedzy, które są kluczowe przy opracowaniu innowacyjnego modelu biznesowego w firmie.

Introduction. An important element of business launch is a business model, which particularly in the modern times of fast paced technological, economic, market and social changes is a pre-requisite for the success of an enterprise. Unfortunately, not many entrepreneurs-to-be realise the power of business models and seem not to pay enough attention to this stage of company creation. According to EUROSTAT Business Demography Statistics data 83.04% of newly established enterprises has survived the first year. After three year survival the rate is much lower – 53.78%. Data provided by CRIBIS Credit Management show that the main problem of the bankruptcy of new enterprises is the lack of specific business models and plans, not the lack of funds, subsidies or high taxes. CRIBIS also shows that the third year is the most critical for

those companies – 24 and 36 month (CRIBIS, 2018). Therefore the aim of this paper is to present the results of case study analysis and the survey questionnaire in selected European countries on which skills and knowledge are needed in order to be familiarised with the topic of innovative business models in enterprise.

Literature review. World literature on business models since the 1970s presents different interpretations, classifications and components of business models as management tools (classic, general or addressed to various industries and types of enterprises, as well as innovative business models). In the initial phase, business modeling was mainly related to information systems (e-shops, e-orders), which in turn, triggered criticism of management representatives pointing to gaps and weaknesses of the concept. However, in subsequent years, the publications highlight the advantages of using business models also in the strategic aspects of enterprises (Obłój, 2002; Thompson & Strickland, 2003; Afuah & Tucci 2003; Shafer, Linder & Smith, 2005; Gołębiowski et al., 2008; Chesbrough & Rosenbloom, 2002; Brzóska, 2009; Nogalski, 2009; Zott & Amir, 2013) allowing their market competitiveness to be increased in relation to not the product or service itself, but through innovation at the level of the business model, based on the key competence of the company.

In recent years, interest in business models has also been growing in Poland, especially considering the successfully implemented innovative business models in global companies such as Apple, Google, Wal-Mart, Facebook and low-cost airlines. Nevertheless, in practice of Polish enterprises, business models term is not well understood, and if so, the attachment to the current model makes it impossible to introduce innovations in it as tools for the strategic reorientation of the company (Mieszajkina, 2016). This state of affairs testifies to still insufficient awareness of the importance of business models, the need to deepen knowledge and experience in this problem area. The data from the last PARP report (Skowrońska & Tarnawa, 2018) on the condition of the small and medium enterprises sector in Poland confirms that in Polish companies the strategies of introducing new technologies or organizational changes are placed in the last places (organizational innovations are implemented by 9.5% and marketing by 9.2% of enterprises; for comparison, organizational innovations were introduced by 7.6% of service enterprises, and marketing innovations – 7.2%). Compared to the previous study, the results improved by only a few points.

Taking into account the importance of the issue of business models, in order to skillfully adapt them to practice in enterprise, it is necessary to relate them with practical applications of Polish enterprises, in which, unfortunately, the issues of this social innovation is still niche and marginal topics.

Research methodology. The research was performed while executing ERASMUS+ project titled '*Understanding and Developing Business Models (ProBM)*' in the years 2016–2018 in Poland, Slovenia, Italy, the Czech Republic and Greece (the organisations

from these countries formed the project partnership). The map where the research was done is presented in Figure 1.



Fig. 1. Map of places where the research was performed

Source: <http://www.uniaieuropejska.info.pl/mapa-europy> [access on 20.05.2019].

There were two objectives of the research:

- O1 – to interview the entrepreneurs at local level, on which kinds of business models they used (case study analysis);
- O2 – to interview individual people interested in the subject of business models, which skills and knowledge are needed in order to be familiarised with the topic of this social innovation (survey questionnaire).

The age of the participants was diversified. It can be observed that the research included many young people (18–24 years old). However, people around 30–40 also took part in the research. Regarding the professional status of the participants, the majority of the respondents were employed in enterprises. In relation to the educational level of the participants, the most frequent category in Greece, Italy, and the Czech Republic was tertiary education (adequately 74%, 83% and 35%). In Poland and Slovenia, the educational level mainly included secondary vocational and general secondary levels.

The research questions (RQs) were linked to the adequate objectives:

RQ1 – What kinds of business models do you use in your company (O1)?

RQ2 – What benefits are bought from the use of this social innovation (O1)?

RQ3 – What skills and knowledge are necessary in order to be familiarised with innovative business models topic (O2)?

RQ1 and RQ2 were responded with the use of case study analysis (face-to-face interviews with the entrepreneurs). The partners selected the companies at local level in partner countries, which were strongly interested in introducing social innovation in the form of business model (pre-asking before conducting the research). The target group of the research included 20 companies in total from aforementioned European countries.

RQ3 was directed to individual people from local level as well, who were interested in gaining competences and knowledge on what should be taken into account in the process of designing innovative business model in the company. The authorial questionnaire was distributed through the target group with the help of the project partners in aforementioned countries. 145 individual people were engaged in the research, who were interested in business models topic, and who enabled the authors to get the response on RQ3.

Findings. As far as it concerns RQ1, the respondents identified the following business models:

- the client-trust model (focusing on achieving trust from the client due to offering services of high quality);
- the affiliate model (focusing on partnership with other institutions);
- the direct sales model (focusing on contacting clients directly);
- the add-on model (focusing on adding a product to the product with basic price);
- the premium model (focusing on most luxury brands and services);
- the low-cost model (focusing on making services at low costs as possible).

As it can be seen, the representants of the companies identified very different models. However, many of them stated they did not use any specific model and this was very important information, because it turns out that among entrepreneurs the knowledge on business models is very skimpy. However, they were able to indicate, which elements are crucial for the company to survive. Most of the surveyed companies have focused on relations with clients and communication channels. Other crucial elements were the following: kinds of income, key partners, key resources, and proposition of values. In all the companies, no specific innovative business model was applied. What is more worrying, in one company the staff was not even aware that something like a business model exists. It shows that knowledge about business models is still very lacking.

RQ2 concerned the benefits, which can be taken from the use of business models. The respondents listed the benefits included in Table 1.

Table 1. Benefits from the use of business models in companies

1	Financial sustainability
2	Unique reputation in the marketplace
3	The increased control & consistency
4	Improved operational efficiencies
5	Plan for growth
6	Improved communication process

Source: own elaboration.

The results of the case study analysis showed that the entrepreneurs had very little knowledge on business models aspect. They admitted that it is needed to increase knowledge and skills in this area. Therefore, the second research was performed and it was directed to individual people, who were asked, which competences and knowledge were needed in order to be familiar with innovative business models topic (Walaszczyk et al., 2018).

Key elements of business models and proposed skills and knowledge are presented in Table 2. The respondents' task was to assess if they think a skill / knowledge is: very important, important, not important or unnecessary.

Table 2. Proposition of skills and knowledge in the area of business models

Key element 1:		
KEY PARTNERS		
No.	SKILLS	KNOWLEDGE
1	To make networking and strategic alliance	Networking and strategic alliance
2	To solve problems in a partnership	Problem solving
3	To speak in public	Public-speaking
4	To manage in terms of key partners with the use of rules of competitiveness and cooperation	Competitiveness and cooperation issues
Key element 2:		
KEY RESOURCES		
No.	SKILLS	KNOWLEDGE
1	To identify the main resources (physical, intellectual, human, financial) of a company	Main resources of a company
2	To manage resources	Resources management
Key element 3:		
STRUCTURE OF COSTS		
No.	SKILLS	KNOWLEDGE
1	To assess the situation of a company in a financial aspect	Financial situation of a company
2	To estimate the costs of a company	Estimation of costs of a company
3	To indicate the categories of costs	Categories of costs
4	To distinguish between fixed costs and variable costs	Fixed costs and variable costs
5	To minimise loss through taking strategic decisions	Strategic decisions related to financial aspects
Key element 4:		
RELATION WITH CLIENTS / COMMUNICATION CHANNELS		
No.	SKILLS	KNOWLEDGE
1	To communicate effectively	Effective communication
2	To motivate the clients for joint cooperation	Motivation for joint cooperation
3	To solve problems with the clients	Problem solving
4	To communicate with clients through different channels	Communication channels
5	To manage time effectively	Time management

6	To develop the strategy concerning the cooperation with the clients	Cooperation strategy
7	To accept the client's ideas if needed	Consideration clients' ideas
Key element 5:		
REVENUE STREAMS / VALUE PROPOSITION		
No.	SKILLS	KNOWLEDGE
1	To differentiate different sources of revenue	Sources of revenue
2	To indicate goods offered	Goods / services offered for sale
3	To choose pricing mechanism	Pricing mechanisms
4	To use appropriate pricing mechanism	
5	To calculate advertising, brokerage, licensing, landing, renting leasing, usage fees	Calculation of advertising, brokerage, licensing, landing, renting leasing, usage fees

Source: own elaboration.

Poland. As far as it concerns relations with *clients* and the *communication channels*, the most important skill was to communicate effectively (67%). In general, all proposed skills and knowledge seemed to be very important or important for the participants.

Another aspect concerned *cost structure*. The crucial was to estimate the costs of the company (67%), to minimise costs through taking strategic decisions (56%) and the assessment of the situation of a company in the financial aspect was very important (67%).

Regarding *key resources*, the interviewees stated that the resource management was more important skill (77%) than the identification of key resources (37%). The last key element concerned *revenue stream* and *value propositions*. The participants stated that all of the following indicated skills and knowledge were very important: to differentiate sources of revenue – 48%, to indicate goods offered – 48%, to choose pricing mechanism – 44%, to use appropriate pricing mechanism – 52%, and to calculate different forms of propositions – 55%. On the other hand, several participants stated that those skills and knowledge were not necessary – 11% of all proposed skills and knowledge.

Italy. Regarding *key partners*, more than 50% of the respondents considered making networks and strategic alliances (62%) and problem solving (83%) as very important; while they thought speaking in public (67%) and using rules of competitiveness and cooperation (55%) were less important than the previous ones.

Regarding *key resources*, the questionnaire showed that the respondents perceived this topic as relevant, indeed almost all of them answered that the identification of the main resources and their respective management was a very important aspect, which a company had to keep under consideration.

In the *structure of costs* area, a relevant consensus was expressed. More than 50% of the respondents considered it very important to assess the situation of a company and to minimise loss through strategic decisions. A significant consideration for the importance of *communication* has been shown, including both internal and external enterprise communication.

Almost all respondents felt that the aspects dealing with *revenue streams* and *value proposition* were quite important, i.e. they considered the indication of goods offered (62%) and the calculation of advertising, brokerage, licensing, landing, renting, leasing, and usage fees (55%) as very important; while sources of revenue and pricing mechanisms were considered important by most of respondents.

Slovenia. The analysis of the questionnaire has shown that most of the people questioned considered all the included skills and knowledge very important or important. A small percentage of the participants questioned found some of the skills and knowledge not important and not even one of the participants questioned found any of the skills or knowledge mentioned in the questionnaire unnecessary.

The analysis has shown that most of the people questioned considered all of the skills and knowledge in the field of *resources*, *costs*, *communication with clients*, *price mechanisms*, and *business models* in general to be very important.

Moreover, the people agreed that improving skills and knowledge in the field of business models, in the field of finances, communication, and resources would help in rising the employability of individuals, and would contribute a lot in improving situation on the labour market.

Greece. As it became clear from the analysis, the overwhelming majority of the participants filled in the questionnaire responded to all of the questions with ‘important’ and ‘very important’. A very low percentage (around 10–15%) in each question replied with ‘not important’ and ‘unnecessary’. It is clear that the majority of the responses considered important or very important elements for a company, the *key partners*, the *key resources*, the *structure of cost*, the *relation with clients* and *communication channels*, the *revenue streams* and *value proposition*, the improvement of business model for the success of a company, the use of appropriate methods and tools for the design of a successful business model, and knowledge of business models and the role of this project of business models.

After analysing these results, it was obvious that whoever wanted to get involved in the business market should firstly understand the meaning of the business model elements. Secondly, in order to succeed in a business (either as the owner or a member), it is necessary to achieve relevant skills to perform the elements of the business model.

The Czech Republic. From the obtained results, it is obvious that most of the skills and knowledge within the elements (key partners, key resources, cost structure, relations with clients / communication channels, revenue streams, and value proposition) of business models are considered as important or very important. Only a few aspects were considered as not important or unnecessary. This particularly relates to the following aspects: rules of competitiveness and cooperation (2 respondents considered them as not important), the motivation of clients for joint cooperation (2 respondents considered

them as not important and one person stated it was unnecessary), and the acceptance of clients' ideas is considered as not important by 2 respondents.

Discussion. As it can be shown from the research, in most of cases the respondents stated that the competences and knowledge, in the block related to *key partners*, seemed to be very important. All presented issues were assessed as very important or important. The example can be problem solving in the company or networking in strategic alliance (Figure 3).

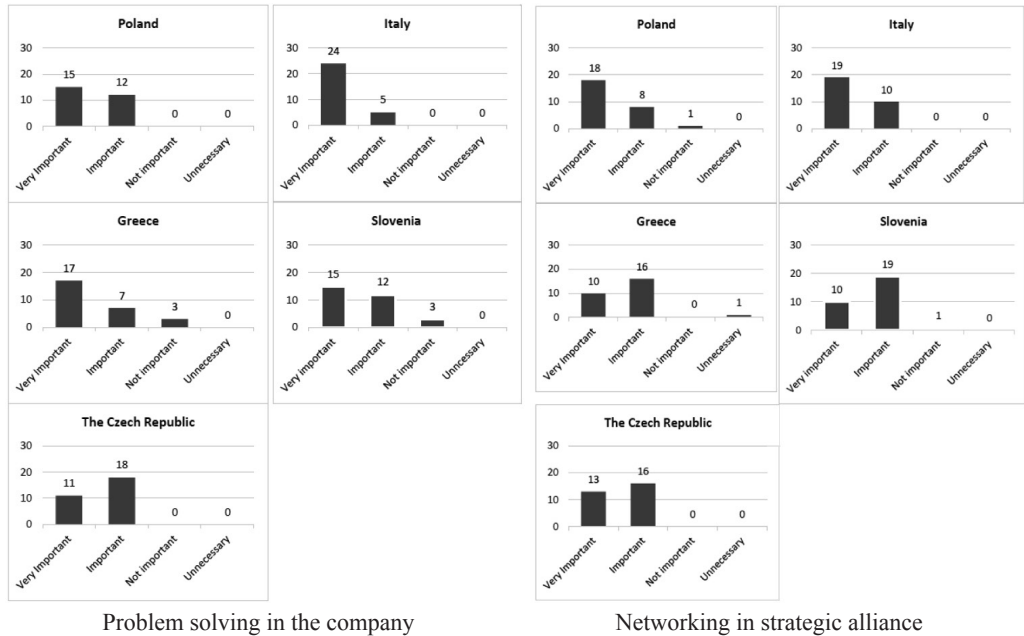


Fig. 3. Skills and knowledge perceived as very important or important

Source: own elaboration.

It shows that in the process of the development of a business model, it is indispensable to consider the partners we plan to cooperate with.

The block of *key resources* turned out to be very important for the participants. Both the identification of resources and the management of resources should be included in the process of the development or the improvement of a business model.

Analysing the *financial aspects*, it turned out that they are very necessary for the company. It is clear that without money, there is no chance to maintain business activity. It seems that the respondents are aware of the importance of financial knowledge and skills, and that is why they assessed those aspects at a high level.

Going to the *relations with clients / communication channels* block, it could be observed that the respondents perceived almost all the aspects as very important or important. What can be interesting is the fact that the respondents do not fully agree that

the consideration of the clients' ideas could be significant for the development of the company (Figure 4).

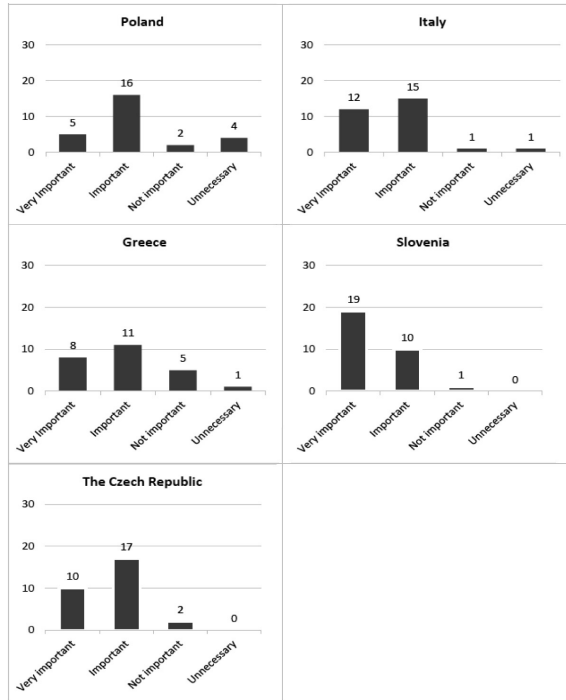


Fig. 4. Several skills perceived as not important

Source: own elaboration.

However, it seems that, nowadays, in order to meet the clients' needs, it is sometimes important to consider their needs and to modify the business model if it brings more profits.

Conclusions. As the results of the questionnaire shows, the overwhelming majority of the participants who filled in the questionnaire responded that many of the skills and knowledge were 'important' and 'very important'. A very low percentage replied with 'not important' and 'unnecessary'. It means that the topic of business models is very interesting and important for the target groups.

In addition, concerning age, educational level, and professional status, these are factors that did not play a notable role in the replies of the respondents.

After these results, it is obvious that whoever wants to get involved in the business market should first understand the meaning and the importance of the business model elements. Secondly, in order to succeed in a business (either as the owner or a member), it is necessary to obtain knowledge and skills in order to execute correctly the elements of the business model.

References

1. Afuah A., Tucci Ch. L. (2003), *Biznes internetowy. Strategie i modele*. Oficyna Ekonomiczna Kraków.
2. Brzóska J. (2009), *Model biznesowy – współczesna forma modelu organizacyjnego zarządzania przedsiębiorstwem*. Organizacja i Zarządzanie No 2/2009. Wydawnictwo Politechniki Śląskiej, s. 5–23.
3. Chesbrough H., Rosenbloom R.S. (2002), *The role of the Business Model in Vapturing Value from Innovation*, Industrial and Corporate Change, Vol. 11, No 2, s. 529–555.
4. CRIBIS (2016), *Przeżywalność firm w Polsce rośnie. Kluczowy jest trzeci rok działalności*. <https://msp.money.pl/wiadomosci/zarzadzanie/artypkuk/przezywalnosc-firm-w-polsce-rośnie-kluczowy,107,0,2001259.html> [dostęp: 21.05.2019].
5. European Commission (2013), *Entrepreneurship in the EU and beyond* http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-13-7_en.htm [dostęp: 21.05.2019].
6. Gołębiowski T., Dudzik T., Lewandowaka M., Witek-Hajduk M. (2008), *Modele biznesu polskich przedsiębiorstw*. Wydawnictwo SGH, Warszawa.
7. Mieszajkina E. (2016), *Uwarunkowania tworzenia modeli biznesowych w małych firmach*. Organizacja i Zarządzanie Vol. 99, s. 319–330.
8. Nogalski B. (2009), *Modele biznesu jako narzędzia reorientacji strategicznej przedsiębiorstw*. Master of Business Administration, Vol. 17, s. 3–14.
9. Oblój K. (2002), *Tworzywo skutecznych strategii*, Wydawnictwo PWE, Warszawa.
10. Shafer S.M., Smith H.J. Linder J.C. (2005), *The Power of Business Models*. Business Horizons, Indiana University Kelley School of Business, 48, s. 199–207.
11. Skowrońska A., Tarnawa A. (ed.) (2018), *Raport o stanie sektora małych i średnich przedsiębiorstw w Polsce*. PARP.
12. Thompson A.A., Strickland A.J. (2003), *Strategic Management Concepts and Cases*, Mc Graw-Hill, New York.
13. Walaszczyk L., De Angelis E., De Angelis K., Vucovic M., Vlckova G., Batzogianni E., Ioannou S. (2018), *Modele biznesowe – Kompedium*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Radom.
14. Zott Ch., Amir R. (2013), *Business model design: An activity system perspective*. Long Range Planning. Vol 43, s. 216–226.

dr Ludmila WALASZCZYK – Sieć Badawcza ŁUKASIEWICZ – Instytut Technologii Eksploatacji, Radom,

Elmo de ANGELIS – Dr, Training 2000 – Italy,

Mojca VUCOVIČ – MA, Ljudska Univerza, Zavod za Izobrazevanje in Kulturo in Rogaska Slatina – Slovenia,

Gabriela VLČKOVA – MSc, GLAFKA, the Czech Republic,

Evanthia BATZOGIANNI, MSc, Institute of Entrepreneurship Development – Greece,

dr Beata BELINA – Sieć Badawcza ŁUKASIEWICZ – Instytut Technologii Eksploatacji, Radom

Kariera naukowa kobiet

The academic career of women

Słowa kluczowe: kariera naukowa, kobieta-naukowiec.

Key words: academic career, female academic.

Abstract: Statistical data shows that more Polish women than Polish men have a degree in higher education. More and more women also obtain a doctoral degree. However, decidedly fewer of them are awarded a post-doctoral degree (*habilitation*) and professorship. What is more, few of female academics gain the highest positions on a career ladder. Then, it is worth asking the question why it is so that women drop out somewhere "on the way" at the various stages of their academic career? The author attempts to answer it in this article. The phenomenon of "disappearing", "leaking" or "dropping out" of female academics has been termed "a leaky pipeline". It seems to be one of the major problems in the sector of academic research and higher education. Therefore, its cause is worth getting to know and so is looking at the share of women in this sector based on national statistical data.

Wprowadzenie. Dane statystyczne wskazują, że wykształcenie wyższe posiada więcej Polek niż Polaków¹. Są one zatem lepiej wykształcone, mają też wysokie kwalifikacje i kompetencje. Mimo to najwyższe stanowiska w firmach zajmują w zdecydowanej większości mężczyźni. Nierzadko bowiem otoczenie zawodowe nie ułatwia kobietom awansu i rozwoju zawodowego². Stąd też wciąż aktualne jest poszukiwanie odpowiedzi na pytania dotyczące czynników utrudniających rozwój kariery zawodowej kobiet oraz rozwiązań wspierających ich sytuację.

Specyficznym rodzajem kariery zawodowej rozumianej zarówno w sposób tradycyjny (własność zawodu lub organizacji), jak i współczesny (własność jednostki) jest kariera naukowa. Oznacza ona jednostkowy przebieg życia zawodowego, który dotyczy m.in. „osób dążących do zdobywania stopni naukowych: doktora, doktora habilitowanego, a jej zwieńczeniem jest uzyskanie tytułu naukowego profesora (z jego osiągnięciem

¹ Zob. dane Głównego Urzędu Statystycznego, np. *Szkolnictwo wyższe w roku akademickim 2017/2018 (dane wstępne)*, 2018, 15 czerwca, <<https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkolnictwo-wyzsze-w-roku-akademickim-20172018-dane-wstepne,8,5.html?pdf=1>> [dostęp: 10.10.2018]; *Szkoły wyższe i ich finanse w 2016r.*, 2017, 30 października, <<http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkoły-wyzsze-i-ich-finance-w-2016-r-,2,13.html>> [dostęp: 10.10.2018].

² Zob. Hays Poland, *Kobiety na rynku pracy. Ambicje i wyzwania*, Raport 2017; *Kobiety na rynku pracy. Równe szanse i elastyczność*, Raport 2018.

nie kończy się jednak rozwój naukowy”³. To proces, podczas którego jednostka pracująca naukowo/badawczo (naukowiec/badacz, pracownik naukowy/badawczy) bądź naukowo-dydaktycznie/badawczo-dydaktycznie (pracownik naukowo-dydaktyczny/badawczo-dydaktyczny) gromadzi przede wszystkim osiągnięcia naukowo-badawcze⁴, ale także osiągnięcia w pracy dydaktycznej i organizacyjnej, niezbędne do uzyskania wskazanych stopni i tytułu naukowego. Dochodzenie do nich niejednokrotnie związane jest z obejmowaniem następujących po sobie stanowisk w szkolnictwie wyższym, takich jak:

- asystent (może być na nim zatrudniona osoba posiadająca co najmniej tytuł zawodowy magistra, magistra inżyniera lub równorzędny),
- adiunkt (może być na nim zatrudniona osoba legitymująca się co najmniej stopniem doktora),
- profesor nadzwyczajny/profesor uczelni⁵ (może być na nim zatrudniona osoba posiadająca co najmniej stopień doktora oraz inne znaczące osiągnięcia naukowe, zawodowe, dydaktyczne lub artystyczne – z reguły stanowisko to obejmowane jest przez doktorów habilitowanych),
- profesor zwyczajny/profesor⁶ (może być na nim zatrudniona osoba legitymująca się tytułem naukowym).

Interesujące rozumienie kariery naukowej przedstawia ruch społeczny Obywatele Nauki, według którego jest to: „droga rozwoju naukowego i dochodzenia do pełni praw i obowiązków przysługujących ludziom nauki (zarówno w sektorze akademickim, jak i poza nim). Na kolejnych jej etapach rozszerzać się muszą uprawnienia badacza w zakresie:

- samodzielnego decydowania o kierunku prowadzonych przez siebie badań, do składania wniosków o ich finansowanie oraz swobodnego zarządzania zasobami przyznanymi na realizację badań;
- tworzenia własnych zespołów i szkół naukowych, opieki nad pracami naukowymi (także formalnego promotorstwa tych prac);
- recenzowania prac naukowych (np. publikacji), wniosków o finansowanie badań naukowych (np. aplikacji grantowych), przewodów i wniosków o nadanie stopni (doktorat, habilitacja) i tytułów naukowych (profesor), udziału w komisjach odpowiedzialnych za zatrudnianie/nabór lub ocenę pracy pracowników i doktorantów;

³ E. Krause, *Dziecko-rodzina a kariera naukowa – kariera kosztem życia rodzinnego?*, w: *Dziecko w perspektywie diachronicznej i synchronicznej*, red. M. Nawrot-Borowska, D. Zając, Bydgoszcz 2016, s. 92.

⁴ W postaci m.in.: publikacji naukowych (artykułów w czasopismach naukowych, monografii/redakcji monografii/rozdziałów w monografiach), prowadzenia badań naukowych lub prac rozwojowych, realizacji projektów badawczych.

⁵ Zastępuje ono stanowisko profesora nadzwyczajnego i profesora wizytującego, które obowiązywały przed 1 października 2018: USTAWA z dnia 20 lipca 2018 r., *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*, Dz.U. 2018 r. poz. 1668, Art. 116, <<http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180001668/O/D20181668.pdf>> [dostęp: 17.10.2018].

⁶ Zastępuje ono stanowisko profesora zwyczajnego, które obowiązywało przed 1 października 2018: USTAWA z dnia 20 lipca 2018 r., *Prawo o ...*

- zajmowania kierowniczych stanowisk w instytucjach naukowych i różnych kolegialnych ciałach decydenckich⁷.

Kariera naukowa to zatem stopniowe wspinanie się po szczeblach w hierarchii naukowej/akademickiej i zawodowej. Składa się w konsekwencji z elementów obiektywnych, które można zmierzyć poprzez obserwowalne osiągnięcia zawodowe przede wszystkim w zakresie naukowo-badawczym. Na osiągnięcie sukcesu w karierze naukowej mają również wpływ elementy subiektywne, czyli to, co nieobserwowalne. Jej postrzeganie „zależy od stanów emocjonalnych człowieka, interpretacji zdarzeń związanych z pracą, uczuć dotyczących doświadczeń zawodowych, aspiracji, oczekiwań, potrzeb, poczucia zadowolenia i systemu wartości danej osoby”⁸. Jagoda Stompór-Świdorska w tym kontekście wskazuje na to, iż: „postrzeganie postępu kariery obejmuje posiadanie wysokiego poziomu kompetencji, uzyskanie poczucia osiągnięć osobistych z pracy, otrzymanie uznania za wykonaną pracę, wywieranie wpływu w pracy, działanie w sposób uczciwy i skuteczne balansowanie między pracą zawodową a życiem osobistym”⁹.

Obywatele Nauki nie uznają jednego, właściwego i uniwersalnego modelu kariery naukowej. Modele te różnią się i różnić powinny w zależności zarówno od dyscypliny naukowej, jak i instytucji prowadzącej badania naukowe¹⁰, ale także, zdaniem autorki niniejszego opracowania, różnić powinny ze względu na płeć. Na różnych etapach kariery naukowej widoczna jest bowiem nierównowaga płci. Im wyższy szczebel kariery naukowej, tym kobiet jest mniej. Mimo że coraz więcej uzyskuje stopień naukowy doktora, to habilitację i profesurę już jednak zdecydowanie mniej. Niewiele z nich osiąga także najwyższe stanowiska w hierarchii zawodowej. Warto zatem postawić pytanie: dlaczego tak się dzieje, że kobiety znikają gdzieś „po drodze” na różnych etapach kariery naukowej? Autorka podejmie próbę odpowiedzi na nie w niniejszym artykule.

Zjawisko „znikania”, „wyciekania” czy też „odpadania” naukowczyń nazwane zostało w literaturze przedmiotu „dziurawym rurociągiem” (*leaky pipeline*¹¹). W ten sposób talenty kobiet są marnowane, a przecież kwalifikacje i kompetencje nie mają płci. Marnowanie ich potencjału szczególnie zauważalne jest właśnie w sferze nauki i szkolnictwa wyższego. Niezrealizowany potencjał to, jak wskazuje Agnieszka Majcher, „wymierna strata nakładów poniesionych na ich kształcenie oraz utrata szczególnych wartości czy perspektyw, które z racji odmienności doświadczeń bądź priorytetów mogą do

⁷ Obywatele Nauki, *Kariera naukowa – tekst wprowadzający*, <<http://obywatelenauki.pl/2012/09/kariera-naukowa-wprowadzenie/>> [dostęp: 10.10.2018].

⁸ E. Krause, *Rozwój kariery zawodowej studentów – konteksty i dokonania*, Bydgoszcz 2012, s. 9.

⁹ J. Stompór-Świdorska, *Zasoby osobiste kobiet naukowców jako czynnik rozwoju zawodowego*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu” 2018, nr 512, s. 217.

¹⁰ Obywatele Nauki, *Kariera naukowa ...*

¹¹ Za pomocą tego terminu Sue Berryman (1983) tłumaczy brak „masy krytycznej” kobiet w środowisku naukowym [za: M. Młodożeniec, A. Knapińska, *Czy nauka wciąż ma męską płeć? Udział kobiet w nauce*, „Nauka” 2013, nr 2, s. 54].

nauki wnieść kobiety”¹². Kobięce talenty „wyciekają” w miarę pokonywania kolejnych szczebli kariery naukowej. Wydaje się to być jednym z większych problemów tego sektora. Stąd też warto poznać jego przyczynę i przyjrzeć się udziałowi kobiet w nauce i szkolnictwie wyższym w oparciu o krajowe dane statystyczne.

Kariera naukowa kobiet – udział kobiet w sektorze nauki i szkolnictwa wyższego. Zagadnienie udziału kobiet w nauce podzielić można, za Markiem Młodożeńcem i Anną Knapińską, na dwie główne fazy: 1) inkubacji (studia wraz z doktoratem) oraz 2) dojrzałości (habilitacja i profesura). W pierwszej z nich kobiety liczebnie przeważają nad mężczyznami. W drugiej natomiast występuje znacząca nierównowaga pod względem płci¹³. Dane statystyczne przekazane autorce niniejszego opracowania przez Ośrodek Przetwarzania Informacji – Państwowy Instytut Badawczy (OPI PIB) to potwierdzają. Poniżej przedstawiono je głównie w kontekście polskich uczelni akademickich, ponieważ stanowią one podstawowe miejsce pracy dla większości naukowców w kraju. W tego rodzaju uczelniach można bowiem dążyć do zdobywania stopni naukowych, które mieszczą się w terminie kariery naukowej. W tabeli 1 zaprezentowano dane dotyczące pracowników naukowych, naukowo-dydaktycznych i dydaktycznych zatrudnionych w uczelniach akademickich w Polsce, natomiast w tabeli 2 pomniejszoną ich liczbę o pracowników dydaktycznych, czyli tych, których stanowisko nie obliuguje do prowadzenia prac naukowo-badawczych.

Tabela 1. Pracownicy naukowci, naukowo-dydaktyczni i dydaktyczni uczelni akademickich w Polsce w 2018 r.

Pracownicy naukowci, naukowo-dydaktyczni i dydaktyczni uczelni akademickich			MĘŻCZYŻNI				KOBIECY			
stopień/ tytuł	liczba ogółem	% ogółem	Liczba	% ogółu	w 100% mężczyzn:	% w stopniu/ tytule	liczba	% ogółu	w 100% kobiet:	% w stopniu/ tytule
	86866, w tym:	100%, w tym:	46790, w tym:	53,9, w tym:		40076, w tym:	46,1, w tym:			
mgr	16749	19,3	7218	8,3	15,4	43,1	9531	11	23,8	56,9
dr	43005	49,5	21538	24,8	46	50,1	21467	24,7	53,6	49,9
dr hab.	17776	20,5	11003	12,7	23,6	61,9	6773	7,8	16,9	38,1
prof.	9336	10,7	7031	8,1	15	75,3	2305	2,6	5,7	24,7

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych przekazanych autorce przez OPI PIB (stan na 29.01.2018).

¹² A. Majcher, *Płeć w „grze o awans”. Kariery akademickie kobiet i mężczyzn w Polsce i w Niemczech*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2007, nr 1(29), s. 29.

¹³ M. Młodożeniec, A. Knapińska, *Czy nauka wciąż ...*, s. 47.

Tabela 2. Pracownicy naukow i naukowo-dydaktyczni uczelni akademickich w Polsce w 2018 r.

Pracownicy naukow i naukowo-dydaktyczni uczelni akademickich			MĘŻCZYŹNI				KOBIEТЫ			
stopień/ tytuł	liczba ogółem	% ogółem	Liczba	% ogółu	w 100% mężczyzn:	% w stopniu/ tytule	liczba	% ogółu	w 100% kobiet:	% w stopniu/ tytule
	70320, w tym:	100%, w tym:	39367, w tym:	56, w tym:			30953, w tym:	44, w tym:		
mgr	8354	11,9	4095	5,8	10,4	49	4259	6,1	13,8	51
dr	35023	49,8	17361	24,7	44,1	49,6	17662	25,1	57,1	50,4
dr hab.	17640	25,1	10910	15,5	27,7	61,8	6730	9,5	21,7	38,2
prof.	9303	13,2	7001	10	17,8	75,3	2302	3,3	7,4	24,7

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych przekazanych autorce przez OPI PIB (stan na 29.01.2018).

Jak wskazują dane statystyczne (OPI PIB, 2018), zamieszczone w tabelach 1 i 2, mimo równowagi płci na niższych stanowiskach akademickich w Polsce, trzykrotnie mniej kobiet osiąga wyższe stopnie kariery naukowej w porównaniu z mężczyznami (tylko 24,7% osób z tytułem naukowym to kobiety). Im wyższy stopień/tytuł naukowy, tym kobiet mniej. Choć ich przewaga występuje w grupie magistrów (jest to widoczne w szczególności, gdy dołączone są dane dotyczące pracowników dydaktycznych) oraz równowaga wśród doktorów, to doktorów habilitowanych kobiet jest już dużo mniej, a uzyskujących profesurę zdecydowanie mniej niż mężczyzn. Oznacza to, że do etapu doktoratu kariery rozwijają się w podobnym tempie niezależnie od płci, ale później już nie. Kontrasty pojawiają się także między samymi grupami płci. Podczas gdy spośród mężczyzn 15% (wziąwszy pod uwagę dane dotyczące pracowników naukowych, naukowo-dydaktycznych i dydaktycznych zatrudnionych w uczelniach akademickich w Polsce) lub 17,8% (z pominięciem liczby pracowników dydaktycznych) posiada tytuł naukowy, to wśród kobiet udział ten analogicznie sięga raptem 5,7% lub 7,4%. Dane zaprezentowane w tabeli 1 wskazują także na to, że częściej niż mężczyźni zajmują się one dydaktyką, która postrzegana jest w środowisku akademickim jako zajęcie mniej znaczące, niż np. prowadzenie badań. Potwierdzają to także statystyki odnoszące się do pracowników wszystkich uczelni według grup stanowisk: naukowych/badawczych, naukowo-dydaktycznych/badawczo-dydaktycznych, dydaktycznych w Polsce w 2018 r., które ilustruje tabela 3. Kobietom na uczelniach przydzielane są również znacznie częściej niż mężczyznom na podobnych stanowiskach „czasochłonne zajęcia administracyjne, które odrywają je od głównej ścieżki badawczej. Muszą się też bardziej wykazać, żeby być ocenione na tym samym poziomie co mężczyźni. Badania pokazują, że kobieta, aby dostać takie samo stanowisko, musi mieć więcej publikacji”¹⁴.

¹⁴ E. Krzaklewska, *Dziurawy rurociąg wyrzuca kobiety z nauki* (wywiad przeprowadzony przez P. Szewiolo), gazetaprawna.pl, 2018, 7 czerwca, <<http://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/1128740,krzaklewska-o-rownosci-płci-na-uczelniach.html?ref=purchaseCompleted>> [dostęp: 10.10.2018].

Tabela 3. Pracownicy uczelni według grup stanowisk: naukowych, naukowo-dydaktycznych, dydaktycznych w Polsce w 2018 r. (ogółem, w tym kobiet)

PRACOWNIK	LICZBA ogółem	KOBIECY	
		LICZBA	%
naukowy	2122	904	42,6
naukowo-dydaktyczny	72810	31377	43,1
dydaktyczny	22987	11960	52,0

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych przekazanych autorce przez OPI PIB (stan na 29.01.2018).

Ścisłe skorelowane ze stopniem i tytułem naukowym, jak wcześniej wspomniano, są stanowiska, takie jak: asystent, adiunkt i profesor. Wśród asystentów przeważają liczebnie kobiety, wśród adiunktów proporcje te są odwrócone, ale wciąż bliskie równowagi, natomiast wśród osób zatrudnionych na stanowiskach profesorskich (profesor nadzwyczajny, profesor wizytujący, profesor zwyczajny) udział kobiet tylko nieznacznie przekracza jedną czwartą. Ilustruje to tabela 4.

Tabela 4. Pracownicy według stanowisk asystenta, adiunkta, profesora w Polsce w 2018 r. (ogółem, w tym kobiet)

STANOWISKO	LICZABA Ogółem	KOBIECY	
		LICZBA	%
Asystent	14412	7667	53,2
Adiunkt	39818	18737	47,0
Profesor	21915	6242	28,5

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych przekazanych autorce przez OPI PIB (stan na 29.01.2018).

Kobiety nie tylko rzadziej (w porównaniu z mężczyznami) zajmują pozycję liderów w projektach badawczo-rozwojowych¹⁵, ale jest ich również zdecydowanie mniej na najwyższych stanowiskach kierowniczych w szkolnictwie wyższym. W Polsce kobiet rektorów/rektorek jest zaledwie 5 na 99. Jest to mocno powiązane z ich „znikaniem” na kolejnych etapach kariery naukowej. Przeważnie bowiem stanowiska kierownicze pełnią profesorowie, doktorzy habilitowani, którzy zostają rektorami, dziekanami czy dyrektorami jednostek naukowych¹⁶. Kobiety natomiast bardzo chętnie „obdarowywane” są i często obejmują posady zastępczyń, wicedyrektorek, prodziekanek, które nie-rzadko pociągają za sobą więcej pracy niż wyższe stanowiska kierownicze i uważane są za mniej prestiżowe, a także są gorzej opłacane. Przyczynami braku kobiet jako kierujących jednostkami akademickimi są m.in.: presja pracy (jako największe wyzwanie w miejscu pracy); faworyzowanie mężczyzn; brak czasu na działalność naukową; wysokie oczekiwania społeczne i instytucjonalne; konieczność stawiania obowiązków

¹⁵ Za: M. Młodożeniec, A. Knapińska, *Czy nauka wciąż ...*, s. 50.

¹⁶ E. Krzaklewska, *Dziurawy rurociąg ...*

rodziny na pierwszym miejscu; przerwy w karierze związane z urodzeniem dzieci, opieką nad nimi i ich wychowywaniem¹⁷.

Różnice można również zaobserwować między jednostkami naukowymi różnego typu, a zwłaszcza między różnymi rodzajami szkół wyższych (w instytutach badawczych udział kobiet jest podobny jak na uczelniach¹⁸). Jedynymi dwoma typami uczelni, gdzie stanowią one widoczną większość wśród ogółu naukowców, są wyższe szkoły medyczne i uczelnie pedagogiczne. Podczas gdy na uniwersytetach jest ich tylko niewiele więcej niż mężczyzn, to już na uczelniach technicznych trzykrotnie przeważają oni liczebnie nad kobietami. Dane te zaprezentowano w tabeli 5. Jest to ściśle związane z kluczowymi z punktu widzenia gospodarki naukami ścisłymi, inżynieryjnymi i technicznymi – z tzw. STEM¹⁹ (z języka angielskiego: *Science, Technology, Engineering, Mathematics*²⁰). W tych naukach występują wyraźne różnice na niekorzyść kobiet. W polskich uczelniach technicznych stanowią one 37% ogółu studentów, wśród doktorów jest ich 43% i tylko 26% z nich uzyskuje habilitację i 14% tytuł profesora. Wśród kadry akademickiej polskich uczelni technicznych przeważają zatem mężczyźni (67% doktorów, 74% doktorów habilitowanych, 86% profesorów)²¹. Analizując dane dotyczące pracowników uczelni reprezentujących poszczególne dyscypliny i dziedziny naukowe/sztuk, w których prowadzona jest działalność badawczo-rozwojowa w Polsce (stan na 29.01.2018 r.), wynika, że udział kobiet jest bliski lub poniżej 15% w zakresie dyscyplin takich, jak: telekomunikacja (8%), elektrotechnika (9,6%), elektronika (9,8%), automatyka i robotyka (10,1%), energetyka (12,3%), nauki o obronności (12,7%), budowa i eksploatacja maszyn (13%), informatyka (15%)²². W kraju nadal więc bardzo wyraźnie utrzymuje się podział na sfeminizowane, czyli społeczno-humanistyczne oraz zmaskulinizowane, czyli inżynieryjno-techniczne dziedziny nauki. To jednak o tych drugich znacznie częściej się mówi, ponieważ pozwalają one na dokonywanie bardziej spektakularnych odkryć²³. Według badania Hays Poland kobiety wciąż są nielicznie reprezentowane przede wszystkim w zawodach technicznych i informatycznych²⁴.

¹⁷ Za: J. Stompór-Świdarska, *Zasoby osobiste kobiet ...*, s. 220.

¹⁸ M. Młodożeniec, A. Knapieńska, *Czy nauka wciąż ...*, s. 56.

¹⁹ Zob. Państwowa Agencja Prasowa – Serwis Nauka w Polsce, *Konferencja o STEM i roli kobiet w naukach ścisłych – wkrótce w Warszawie*, 2016, 19 maja, <<http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news-409732,konferencja-o-stem-i-roli-kobiet-w-naukach-scislych-wkrótce-w-warszawie.html>> [dostęp: 15.10.2018].

²⁰ STEM to „stosowane powszechnie na świecie określenie dla obszaru nauk technicznych i ścisłych”: Fundacja Edukacyjna *Perspektywy*, Raport: *Kobiety na politechnikach* 2018, Warszawa 2018, s. 4.

²¹ Fundacja Edukacyjna *Perspektywy*, Raport: *Kobiety na ...*, s. 4.

²² Istotne różnice występują również w dziedzinie nauk teologicznych – 8,6% kobiet i prawo kanoniczne – 13,7% kobiet (na podstawie danych przekazanych przez OPI PIB – stan na 29.01.2018).

²³ A. Suława, *Czy Polki mają szansę na karierę naukową?*, 2015, 2 kwietnia, <<https://kobieta.interia.pl/uczucia/news-czy-polki-maja-szanse-na-karriere-naukowa,nId,1709704>> [dostęp: 10.10.2018].

²⁴ Hays Poland, *Kobiety na rynku pracy. Równe ...*, s. 1.

Tabela 5. Nauczyciele akademicy²⁵ w Polsce w 2018 r. według typów szkół wyższych (ogółem, w tym kobiet)

TYP UCZELNI	NAUCZYCIELE AKADEMICCY	NAUCZYCIELE AKADEMICCY KOBIEТЫ	
	LICZBA OGÓŁEM	LICZBA	%
Brak typu (dotyczy uczelni kościelnych)	1729	676	39,1
Brak typu (dotyczy uczelni niepublicznych)	10109	3573	35,3
Uczelnia artystyczna	4241	1758	41,4
Uczelnia ekonomiczna	3144	1546	49,2
Uczelnia medyczna	11403	6678	58,6
Uczelnia morska	561	194	34,6
Uczelnia pedagogiczna	2647	1484	56,1
Uczelnia rolnicza/przyrodnicza	4989	2453	49,2
Uczelnia służb państwowych	313	100	31,9
Uczelnia techniczna	19630	6475	33,0
Uczelnia teologiczna	67	23	34,3
Uczelnia wojskowa	1906	428	22,4
Uczelnia wychowania fizycznego	1707	839	49,1
Uczelnia zawodowa	5027	2372	47,2
Uniwersytet	32157	16302	50,7

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych przekazanych autorce przez OPI PIB (stan na 29.01.2018).

Podsumowując tę część opracowania, należy wskazać za Markiem Młodożeńcem i Anna Knapińską, że w sferze nauki i szkolnictwa wyższego kobiety w stosunku do mężczyzn:

- częściej zajmują się dydaktyką,
- rzadziej pełnią wysokie funkcje kierownicze,
- rzadziej realizują kariery w dziedzinach określanych jako STEM²⁶.

Przytoczone statystyki to potwierdzają i stanowią dowód trudności kobiet w uzyskiwaniu awansu na wyższe szczeble kariery naukowej. Wskazana nierównowaga płci oznacza, że napotyka je (lub napotykały) przeszkody/bariery przy pokonywaniu kolejnych stadiów kariery. Dokonując przeglądu przyczyn²⁷ takiego stanu, należy

²⁵ Grupy stanowisk naukowych, naukowo-dydaktycznych, dydaktycznych mieszczą się w zbiorze nauczycieli akademickich.

²⁶ M. Młodożeniec, A. Knapińska, *Czy nauka wciąż ...*, s. 50.

²⁷ W literaturze przedmiotu wskazuje się na wiele przyczyn nierówności płci w nauce i różne ich rodzaje (np. pozainstytucjonalne i instytucjonalne), wśród których można wyróżnić różnice biologiczne i kulturowe czy zaszczości historyczne: zob. np. M. Młodożeniec, A. Knapińska, *Czy nauka wciąż ...*; M. du Vall, M. Majorek, *Naukowczynie w polskim systemie szkolnictwa wyższego – trudności i perspektywy*, „Aequalitas” 2013, vol 2, nr 1 (2), https://www.researchgate.net/profile/Marta_Du_Vall2/

wymienić m.in. zjawiska takie, jak: „szklany sufit”²⁸, „szklane ruchome schody”²⁹, „uciekająca drabina”³⁰, „leпка podłoga”³¹, „aksamitne getto”³², „magiczne pudełko do znikania”³³. Ten ostatni termin jest pokrewny wobec „dziurawego rurociągu”/„nieszczelnego rurociągu”, które stanowi przedmiot zainteresowania kolejnej części niniejszego opracowania.

Zjawisko „dziurawego rurociągu”. Zjawisko „dziurawego” czy też „nieszczelnego rurociągu” dostrzegalne jest w wielu zawodach, ale w nauce i szkolnictwie wyższym zarysowuje się szczególnie mocno. Jest to metafora niewidzialnej bariery, która nie uzasadniona jest regulacjami prawnymi czy też racjonalnymi argumentami. Porównuje ona zmniejszającą się liczbę kobiet na kolejnych etapach kariery naukowej w osiągnięciu kolejnych jej stopni do wody w dziurawej rurze, płynącej na samym początku pod ciśnieniem, następnie cieknącej po trochu przez kolejne dziury i wreszcie

publication/256536650_Naukowczyni_w_polskim_systemie_szkolnictwa_wyzszege_-_trudnosci_i_perspektywy/links/00b4952337f5a19f1e000000/Naukowczyni-w-polskim-systemie-szkolnictwa-wyzszege-trudnosci-i-perspektywy.pdf [dostęp: 10.10.2018].

- ²⁸ Pojęcie to dotyczy niewidocznych przeszkód, które stoją na drodze chcącym awansować kobietom, które dostrzegają tzw. wyższe piętra zawodowe, ale są one dla nich nieosiągalne lub trudno osiągalne. Istnieje wskaźnik szans kobiet, w porównaniu z szansami mężczyzn, na osiągnięcie wysokiej pozycji w hierarchii akademickiej – indeks „szklanego sufitu” (*Glass Ceiling Index – GCI*). W nauce wskazuje on na to, że udział kobiet jest niższy wśród profesorów niż wśród doktorów habilitowanych, a wśród doktorów habilitowanych niższy niż wśród doktorów (za: M. Młodożeniec, A. Knapińska, *Czy nauka wciąż ...*, s. 52).
- ²⁹ „Szklane ruchome schody” to przeciwieństwo „szklanego sufitu”. Jest to dostrzegalne zjawisko w polskim systemie nauki, które dotyczy działania niewidzialnej siły wynoszącej mężczyzn na wyższe szczeble kariery zawodowej i naukowej. Zjawisko to funkcjonuje w oparciu o stereotypowe przekonanie, że mężczyźni (jako grupa) łatwiej podejmują decyzje i obejmują stanowiska, które tego wymagają i są one dla nich bardziej odpowiednie niż dla kobiet. Dotyczy to głównie mężczyzn stanowiących mniejszość w tzw. sfeminizowanych zawodach. Związane jest to z tym, że dysponują oni większą dyspozycyjnością i determinacją (niekoniecznie kompetencjami) (za: M. du Vall, M. Majorek, *Naukowczynie w ...*, s. 8–9).
- ³⁰ Zjawisko to można wiązać z brakiem solidarności wśród kobiet. Te, które są zdeterminowane i silne, realizują swoje kariery dzięki indywidualnym strategiom. Mężczyźni natomiast wzajemnie sobie pomagają, wspierają się i zatrudniają. Przykłady mogą stanowić sytuacje odmowy zatrudnienia czy promocji naukowczynie przez kobietę-przełożoną lub posiadającą znaczącą pozycję. Wynika to z poczucia zagrożenia, postawy, w której kobieta na wyższym stanowisku utrudnia (a na pewno nie ułatwia) awans z uwagi na osobiste doświadczenia („skoro ja musiałam walczyć z trudnościami, ty też powinnaś”) (za: M. du Vall, M. Majorek, *Naukowczynie ...*, s. 8).
- ³¹ Zjawisko to polega na przypisaniu kobiet do pewnej grupy zawodów mniej prestiżowych i gorzej płatnych. Zachodzi ono także wśród naukowców. Oznacza to, że naukowczynie częściej niż ich koledzy zajmują się dydaktyką postrzeganą jako zajęcie mniej prestiżowe, niż prowadzenie badań. Analiza udziału kobiet w różnych dziedzinach nauki pokazuje, że te z większym udziałem kobiet są tymi, które uważane są za mniej znaczące i nie tak perspektywiczne jak kluczowy z punktu widzenia gospodarki obszar STEM (za: Młodożeniec, A. Knapińska, *Czy nauka ...*, s. 55–56).
- ³² Zjawisko to opiera się na podtrzymywaniu stereotypowych wzorców kobiet postrzeganych jako opiekuńki, strażniczki domowego ogniska. To także utrudnianie lub niedopuszczanie ich do pełnienia stanowisk kierowniczych i decyzyjnych, w tym stanowisk związanych z naukami technicznymi: *Słowniczek*, <<http://www.rownoscwbiznesie.mpips.gov.pl/slowniczek.html>> [dostęp 10.10.2018].
- ³³ Zjawisko to oznacza „znikanie” kobiet o wysokich kwalifikacjach ze świata naukowego i w tym czasie wkraczanie na alternatywne ścieżki zawodowe (za: M. Młodożeniec, A. Knapińska, *Czy ...*, s. 55).

dopływającej małym strumykiem do końca³⁴. Ten brak kobiet Catherine Cronin i Angela Roger (1999) opisują jako zjawisko postępujące (im dalej wzdłuż przysłowiowego rurociągu, tym mniej naukowcy) oraz trwałe, ponieważ problem nie zniknął (mimo czynionych starań). Tendencja „wyciekania” nie zmienia się od lat i zauważalna jest nie tylko w Polsce, ale również w innych krajach. Choć kobiet na uczelniach jest coraz więcej, to – w porównaniu z mężczyznami – nieproporcjonalnie mało z nich uzyskuje tytuł naukowy. Ta przewaga liczebna mężczyzn na kolejnych etapach kariery naukowej szczególnie jest widoczna, gdy zestawia się dane dotyczące liczebności kobiet, które w Polsce stanowią niezmiennie większość ogółu studentów – około 60%³⁵. W świecie nauki natomiast ta proporcja jest odwrotna – jest ich 45%³⁶. Stanowią one od 25 do 45% badaczy w większości (54 z 90) państw na świecie, dla których dostępne są dane (UNESCO 2012)³⁷. W Polsce w 2016 r. w działalności badawczej i rozwojowej ich odsetek wyniósł 39,1%, natomiast wśród nich badaczki (kobiety pracownicy naukowo-badawczy) stanowiły 36,4%³⁸. Polska ma zatem stosunkowo wysoki odsetek kobiet w sferze nauki i szkolnictwa wyższego. Feminizacja tego sektora nie napawa jednak optymizmem, ponieważ występuje ona w tych krajach, w których poziom nauki nie jest wysoki oraz jest ona niedofinansowana, a wydatki na badania są najmniejsze³⁹. nierówności płci są jeszcze bardziej wyraźne przy zestawieniu przewagi kobiet w grupie magistrów i równej proporcji w stopniu doktora z ogromną dysproporcją na niekorzyść naukowców wśród samodzielnych pracowników naukowych. Przytoczone wcześniej statystyki są jednoznaczne. Kobięce talenty „wyciekają” zatem w miarę pokonywania kolejnych szczebli kariery naukowej.

Terminem „dziurawy rurociąg” określa się także marnowanie potencjału kobiet w nauce⁴⁰. Zjawisko to w świecie nauki oznacza również już „zmarnowane talenty” naukowe kobiet. Przez „nieszczelny rurociąg” stopniowo wyciekają zdolne naukowczynie, ograniczając lub całkowicie zawieszając swój rozwój naukowo-zawodowy. „Odpadają” z instytucji szkolnictwa wyższego i poświęcają się zajęciom innym niż

³⁴ M. Tondera, *Berlin: Szczyt Kobiet w Nauce*, Perspektywy.pl, 2015, <http://www.perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=2454:berlin-szczyt-kobiet-w-nauce&catid=24&Itemid=119> [dostęp: 10.10.2018].

³⁵ Według danych GUS w roku akademickim 2016/2017 kobiety stanowiły 57,6% ogółu studentów [Główny Urząd Statystyczny, *Szkoły wyższe i ich finanse w 2016r.*, 2017, 30 października, s. 29].

³⁶ Główny Urząd Statystyczny, *Szkoły wyższe i ich finanse w 2016 ...*, s. 44. Według danych przekazanych przez OPI PIB jest ich także 45,06% (Ośrodek Przetwarzania Informacji – Państwowy Instytut Badawczy – stan na 29.01.2018).

³⁷ Za: J. Stompór-Świdarska, *Zasoby ...*, s. 218.

³⁸ Główny Urząd Statystyczny, *Działalność badawcza i rozwojowa w Polsce w 2016 r. (opracowanie sygnałne)*, Warszawa 2017, 27 listopada, <https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5496/8/6/1/dzialalnosc_badawcza_i_rozwojowa_w_polsce_w_2016_roku.pdf> [dostęp: 10.10.2018].

³⁹ M. Młodożeniec, A. Knapieńska, *Czy nauka ...*, s. 68.

⁴⁰ Zob. A. Kalińska, *Kobiety w nieszczelnym rurociągu. Marnowanie talentów połowy ludzkości trwa w najlepsze*, money.pl, 2016, 27 listopada, <<https://www.money.pl/gospodarka/wiadomosci/artukul/kobiety-nauka-szklany-sufit,78,0,2206286.html>> [dostęp: 10.10.2018].

kariera naukowa. To „odpadanie” czy „wyciekanie” związane jest w dużej mierze z macierzyństwem. Okazuje się bowiem, że decyzja o urodzeniu dziecka i odgrywanie roli matki staje się niejako decyzją zawodową⁴¹. Naukowszynie „płacą dużą, osobistą cenę za realizację zawodowych ambicji – z oberwanych praktyk wynika, że wiele z nich jest bezdzietnych i/lub rozwiedzionych, a także samotnych. Wiele z nich nie decyduje się na dziecko z obawy, że nie poradzi sobie później z doktoratem czy habilitacją. Te, które się decydują, muszą z kolei godzić się z tym, że albo uda im się utrzymać równowagę pomiędzy karierą naukową a rolą rodzicielską, albo będą musiały dokonywać ciągłych wyborów między tymi sferami życia”⁴². Te, które odnoszą czy odniosły sukces w nauce (w sensie obiektywnym) są częściej samotne i bezdzietne, co pozwala im skupić się na ich życiu zawodowym i rozwoju naukowym. Wśród kobiet pełniących funkcje profesorów w dziedzinach STEM wzrósł odsetek naukowczyń samotnych lub bezdzietnych (Burelli, 2008)⁴³.

Macierzyństwo to najważniejszy czynnik powodujący odchodzenie z kariery naukowej lub ograniczający jej tempo (Ceci, Williams, 2011; Mason, Goulden, 2002; Etzkowitz i in., 1992)⁴⁴. Kobiety są bardziej skłonne do porzucenia naukowej ścieżki kariery niż podobnie wykwalifikowani mężczyźni, ponieważ postrzegają one ją jako zajmującą (dużo czasu), opartą na rywalizacji i samotną. Wynika to z ich obserwacji profesorek, które już odniosły sukces w nauce/akademicki i przy tym posiadają męskie cechy – wykazują się agresją i współzawodnictwem. Ponadto często, jak już podkreślono, są bezdzietne (Ward, Wolf-Wendel, 2017)⁴⁵. Najwięcej naukowczyń odchodzi z sektora nauki i szkolnictwa wyższego w wieku 30–39 lat. Jest to bowiem okres, kiedy są (najczęściej) mocno zaangażowane w opiekę i wychowanie dzieci. Spora liczba odchodzi ze szkolnictwa wyższego po uzyskaniu doktoratów, co jest związane z faktem, że kariera naukowa przebiega właśnie równoległe z rozwojem życia rodzinnego. W tym czasie muszą się wykazać ogromną determinacją, aby zdobywać granty i prowadzić badania naukowe⁴⁶. Stąd też wiele z nich spowalnia działalność badawczą lub ją porzuca. Dotychczasowe badania ujawniły, że dla zdecydowanej większości matek–naukowczyń macierzyństwo jest czynnikiem opóźniającym ich plany związane z rozwojem kariery naukowej⁴⁷. W wyniku tego decyzje prokreacyjne często są odroczone na lata po

⁴¹ Za: J. Stompór-Świdarska, *Zasoby osobiste ...*, s. 219.

⁴² E. Krause, *Dziecko-rodzina a kariera ...*, s. 92

⁴³ Za: J. Stompór-Świdarska, *Zasoby ...*, s. 219–220.

⁴⁴ Za: J. Stompór-Świdarska, *Zasoby ...*, s. 219.

⁴⁵ Za: J. Stompór-Świdarska, *Zasoby ...*, s. 220.

⁴⁶ M. du Vall, M. Majorek, *Naukowszynie ...*, s. 5.

⁴⁷ Zob. np. E. Paprzycka (kierownik zespołu badawczego), *Funkcjonowanie matek–naukowców w obszarze życia rodzinnego i zawodowego*, badanie realizowane w 2013 i 2014 r. w ramach akcji Fundacji Mama „Mama na uczelni”; badanie przeprowadzone przez zespół badawczy w składzie: M. Kapis, M. Olszewska, A. Szajewska, E. Ziemia), <<http://wns.sggw.pl/wp-content/uploads/2014/FUNKCJONOWANIE-MATEK-NAUKOWCÓW-ŻYCIE-ZAWODOWE-I-RODZINNE.pdf>> [dostęp: 10.10.2018].

zakończeniu doktoratu czy habilitacji. Oznacza to podjęcie późnego macierzyństwa, które obarczone jest ryzykiem niekorzystnych skutków⁴⁸.

Według Moniki Sulik⁴⁹ „kariery naukowe kobiet zasadniczo zdeterminowane są albo wewnętrznymi pragnieniami i potrzebami kobiet, albo oczekiwaniami, jakie stawiają przed nimi – kultura, tradycja, społeczeństwo itd.”⁵⁰. Kobiety charakteryzuje ciągle i nieustanne poszukiwanie „wewnętrznego spełnienia i poczucia harmonii”⁵¹. Wyniki badań przeprowadzonych przez przywołaną autorkę potwierdzają, że przed badaczkami wciąż stoi wiele przeszkód, a najtrudniejsze jest pogodzenie pasji naukowej z życiem rodzinnym – przestrzeni naukowej z przestrzenią prywatną. Potrzeba harmonii w tym względzie nie opuszcza bowiem większości z nich. Gdy „jakokolwiek sytuacja zaburza ten wewnętrzny spokój (np. problemy osobiste lub rodzinne), kobiety automatycznie uznają za naturalne przerwanie lub zaniechanie dalszego rozwoju”⁵². Opinie takie wyrażane są przez przedstawicielki różnych dyscyplin naukowych, reprezentujące różne stopnie i tytuły naukowe. Stanowi to dowód, według Moniki Sulik, że „niezwykle silna potrzeba wewnętrznej harmonii towarzyszy kobietom niemal zawsze, na każdym etapie kariery”⁵³.

Trafnie wskazują Marta du Vall i Marta Majorek, że: „bardzo wiele utalentowanych kobiet, mimo profesjonalnego przygotowania i naukowej pasji, nie jest w stanie podolać tej dwójakiej presji: z jednej strony społecznej, dotyczącej bycia wzorową matką, z drugiej – środowiskowej, związanej z bardzo silną konkurencją. Należy dodać do tego presję czasu, który w karierze naukowej jest niezwykle istotny, a dotychczasowe rozwiązania cechują się niewielkim stopniem elastyczności”⁵⁴. W tym kontekście można również nawiązać do konfliktów „praca-rodzina” i „rodzina-praca”, których silniej (niż kobiety bezdzietne) doświadczają matki. W przypadku realizacji kariery naukowej określa się go jako konflikt ról matka-naukowiec⁵⁵. To napięcie między życiem zawodowym a rodzinnymi obowiązkami sprawia, że praca w sektorze nauki i szkolnictwa wyższego jest trudna dla kobiet i może skutkować trwałym ich odejściem z nauki

⁴⁸ Za: J. Stompór-Świdarska, *Zasoby ...*, s. 219.

⁴⁹ Autorka na podstawie badań własnych podjęła próbę ukazania modeli karier naukowych kobiet – propozycję ujmowania naukowej drogi kobiet, która uwzględni determinanty rozwoju naukowego w świetle nadanych im przez kobiety znaczeń osobistych. Badaczka wyłoniła następujące modele: kariera przez przypadek (?) lub szczęśliwy splot okoliczności; kariera jako kontynuacja drogi intelektualnej; kariera jako zadośćuczynienie, substytut lub rekompensata; kariera jako warunek realizacji swojej pasji; kariera naukowa przy okazji pracy dydaktycznej; kariera naukowa jako odskocznia lub ucieczka od problemów (M. Sulik, *Kobiety w nauce. Podmiotowe i społeczno-kulturowe uwarunkowania*, Katowice 2010, s. 170–177).

⁵⁰ M. Sulik, *Kobiety w nauce. Podmiotowe ...*, s. 186.

⁵¹ Tamże.

⁵² Tamże.

⁵³ Tamże.

⁵⁴ M. du Vall, M. Majorek, *Naukowiec ...*, s. 5.

⁵⁵ Zob. E. Krause, *Macierzyństwo kobiet-naukowców – o konflikcie roli rodzicielskiej i zawodowej*, „Szkoła – Zawód – Praca” 2016, nr 12, s. 153–167.

i stanowisk akademickich. Kariera naukowa podlega bowiem nie tylko ocenie społecznej, ale także jednostkowej.

Założenie własnej rodziny i bycie rodzicem może zatem stanowić przeszkodę w rozwoju kariery naukowej kobiet, która wymaga nie tylko sporego zaangażowania, ale także dużej mobilności. Potwierdzają to wyniki badania Corneli Lawson i Aldo Geuna (2018), które według badaczy są uniwersalne dla wszystkich dziedzin nauki oraz dla większości krajów. Rezultaty badań wskazały, że badaczki z małymi dziećmi otrzymywały mniej środków finansowych na prowadzenie własnych badań, a także uzyskiwały niższe wskaźniki cytowań niż ich koledzy i bezdietne koleżanki na podobnych stanowiskach. Autorzy badania podkreślają, że matkom-naukowczyniom (małych dzieci) trudniej jest uzyskać wsparcie dla swoich projektów czy dostęp do finansowania badań niż mężczyznom-naukowcom⁵⁶. Będąc na urlopie macierzyńskim, rodzicielskim czy wychowawczym, „zamykają” sobie niejako dostęp do rozwoju naukowego. W tym czasie nie mają bowiem możliwości starania się o np. dofinansowanie swojego uczestnictwa w konferencjach, seminariach naukowych czy szkoleniach. Istotnym problemem są zatem podróże służbowe czy staże naukowe, które stanowią ważnym element rozwoju naukowego. Kobiety stają więc przed wyborem: rozstanie z dzieckiem albo rezygnacja z pobytu w innym (np. zagranicznym) ośrodku czy też zaniechanie realizacji projektu badawczego⁵⁷. Są one często ograniczone przez obowiązki rodzinne i opiekuńcze, które w naszym społeczeństwie są kulturowo im przypisane. Dlatego, aby mogły się rozwijać, konieczne są rozwiązania systemowe pozwalające bezkolizyjnie łączyć rozwój naukowy z wypełnianiem ról rodzicielskich.

Zakończenie. Nie ulega wątpliwości, że zjawisko „dziurawego rurociągu” w polskiej nauce i szkolnictwie wyższym występuje. Wraz z kolejnymi etapami kariery naukowej – szczeblami w hierarchii naukowej/akademickiej kobiety „znikają”/stopniowo „wyciekają” – ich liczba, w porównaniu z mężczyznami, wyraźnie się zmniejsza. Wśród samodzielnych pracowników naukowych przewaga liczbowa mężczyzn jest znacząca. W wyrównaniu szans pod względem płci w sektorze nauki i szkolnictwa wyższego pomocne mogą być zalecenia Europejskiej Organizacji Badań Jądrowych (CERN). Jednym z nich jest zwiększenie liczby kobiet zatrudnionych w nauce, ale według autorki niniejszego opracowania w dziedzinie nauk inżynierskich i technicznych (czy też z obszaru STEM), poprzez propozycje wdrożenia anonimowych procesów rekrutacji, ponieważ (w wielu wypadkach) komisje rozpatrujące wnioski aplikacyjne sprzyjają

⁵⁶ Autorzy badania z University of Bath (Wielka Brytania) przedstawili swoje wyniki podczas konferencji *Royal Economic Society*, która odbyła się w 2018 r. na University of Sussex w Brighton. Badacze przeanalizowali kariery 262 naukowców – mężczyzn oraz kobiet – pracujących na co dzień na Uniwersytecie w Turynie. Obserwacje obejmowały okres 10 lat [*Macierzyństwo nie sprzyja karierze naukowej*, 2018, 18 kwietnia, <<http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news%2C29049%2Cmacierzynstwo-nie-sprzyja-karierze-naukowej.html>> [dostęp: 10.10.2018].

⁵⁷ A. Suława, *Czy Polki ...*

męskim kandydatom (mimo podobnych lub wyższych kwalifikacji kandydatek)⁵⁸. Jak wskazuje Agnieszka Majcher „wzrost liczby kobiet w nauce, w tym na stanowiskach umożliwiających podejmowanie ważnych decyzji (np. dotyczących dalszych kierunków rozwoju nauki, wyboru priorytetów badawczych i korporacyjnych, selekcji nowych pracowników nauki itd.) jest niezbędny dla utrzymania efektywności systemu kształcenia i nauki, a także ze względów dbałości o utrzymanie wysokich standardów prowadzenia badań naukowych”⁵⁹. Kolejne z zaleceń dotyczy zachęcenia młodych kobiet do realizowania kariery naukowej. W tej kwestii ważne jest zwalczanie stereotypów zarówno na poziomie społecznym, ekonomicznym, jak i politycznym. Niezbędna jest również większa widoczność naukowiec w mediach, działalność popularyzatorska w zakresie promocji ich kariery naukowej⁶⁰. Propagowanie ich karier jest istotne w szczególności w naukach technicznych czy ścisłych. Zauważają to same kobiety, których karierę akademicką w uczelni technicznej analizowała Elżbieta Drogosz-Zabłocka. Doskonale oddaje to wypowiedź jednej z nich: „«Ważne jest, aby dotrzeć do kobiet, które osiągnęły sukces w uczelniach technicznych, aby miały okazję powiedzieć coś o sobie, o swoich osiągnięciach i aby to rozpropagować. To bardzo ważne. Inaczej kobiety funkcjonujące w naukach technicznych czy ścisłych będą zawsze w cieniu mężczyzn»”⁶¹. Chodzi bowiem o to, by dostarczyć wzorców i menterek dla młodych badaczek, ponieważ w sferze nauki trudno jest znaleźć modele ról kobiet na najwyższych poziomach. Innym bardzo trudnym zagadnieniem jest zatrzymanie kobiet w sektorze nauki i szkolnictwa wyższego, na który pozytywny wpływ mogą mieć wskazane propozycje, oraz szeroka dyskusja dotycząca nierównowagi płci i podjęcie wspólnego wysiłku w kierunku rozwiązywania tych problemów⁶².

Interesującymi są również rozwiązania w zakresie osiągnięcia równowagi płci w sektorze naukowo-badawczym (spójne z powyższymi) sformułowane przez Committee for Gender Balance in Research, które zostały podzielone na dwie grupy:

- strukturalne – np. odpowiednia polityka personalna, akcja afirmatywna (działania o charakterze pozytywnej dyskryminacji), utworzenie i rozwijanie centrów dziennej opieki dla dzieci naukowiec, odpowiednia dystrybucja zadań administracyjnych (wraz z uczestnictwem w procesie decyzyjnym), tworzenie baz danych ekspertek w określonej dziedzinie (w celu promowania specjalistycznej wiedzy i doświadczeń naukowych kobiet), doradztwo, zapobieganie różnego rodzaju przejawom dyskryminacji (np. molestowania seksualnego);
- działania o charakterze indywidualnym – np. wsparcie finansowe dla projektów badawczych czy udziału w międzynarodowej wymianie naukowej, szkolenia

⁵⁸ Za: M. du Vall, *Naukowo-akademicki gender gap*, Krytyka Polityczna & Fundacja „Kobiety Nauki – Polska Sieć Kobiet Nauki”, 2015, <<http://ekspertki.org/czytelnia/naukowo-akademicki-gender-gap/>> [dostęp 10.10.2018].

⁵⁹ A. Majcher, *Pleć w „grze o awans” ...*, s. 29.

⁶⁰ Za: M. du Vall, *Naukowo-akademicki ...*

⁶¹ E. Drogosz-Zabłocka, *Kariery akademickie kobiet w naukach technicznych. Przykład Mazowsza*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2011, nr 2 (38), s. 65.

⁶² Za: M. du Vall, *Naukowo-akademicki ...*

w zakresie zarządzania instytucjami naukowo-badawczymi (aby większa liczba kobiet rozważyła ten rodzaj aktywności), kampanie wśród studentek zachęcające do podjęcia przez nie kariery naukowej, projekty mentorskie⁶³.

Rozwiązania wspierające kobiety na rynku pracy zostały również zawarte w rekomendacjach dla firm, które zostały opracowane przez Hays Poland na podstawie raportu: *Kobiety na rynku pracy. Równe szanse i elastyczność*. Jednym z nich, wpisującym się w działania wcześniej wskazane, jest **wspieranie rozwoju karier kobiet. Jest to niezwykle ważne, ponieważ liczne badania wskazują, że nie aspirują one do objęcia stanowisk dyrektorskich i zarządczych tak samo często jak mężczyźni. O awans ubiegają się jednak z podobną częstotliwością. Stąd też wniosek, że „kobietom brakuje wsparcia otoczenia zawodowego w ich dążeniu do objęcia ról wyższego szczebla. Pracodawcy powinni przede wszystkim inwestować w szkolenia i rozwój utalentowanych profesjonalistek, zapewnić im dostęp do programów mentoringowych oraz podejmować decyzje o awansach na podstawie kwalifikacji i doświadczenia kandydatów. Celem powinno być wspieranie pewności siebie oraz wzmacnianie przekonania, że pracę można łączyć ze zobowiązaniami rodzinnymi i osobistymi”**⁶⁴.

Przytoczone działania są koniecznością, ponieważ istnieje ryzyko, że coraz większa konkurencyjność badań oraz wymóg robienia szybkich i umiędzynarodowionych karier naukowych spowoduje, że kobiet zdobywających najwyższe szczeble w hierarchii naukowej/akademickiej będzie jeszcze mniej. Realne obawy wyrazić więc można wobec mobilności, która mocno akcentowana jest obecnie. Czy to wszystko nie sprawi, że matematyczniom będzie jeszcze trudniej? W tym kontekście, aby minimalizować zjawisko „dziurawego rurociągu”, niezbędne jest wprowadzanie i rozwijanie rozwiązań wspierających łączenie i godzenie kariery naukowej z macierzyństwem. Warto także podejmować pogłębione badania w tym zakresie, które „mogą pomóc w rozwiązywaniu istotnych problemów praktycznych (czy i jak reformować prawo oraz struktury organizacyjne życia akademickiego i naukowego w celu optymalizacji ich działań, próbując jednocześnie zapewnić równe traktowanie kobiet i mężczyzn?)”⁶⁵.

Bibliografia

1. Drogosz-Zabłocka E., *Kariery akademickie kobiet w naukach technicznych. Przykład Mazowsza*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2011, nr 2 (38), s. 56–66.
2. Du Vall M., Majorek M., *Naukowczynie w polskim systemie szkolnictwa wyższego – trudności i perspektywy*, „Aequalitas” 2013, vol 2, nr 1 (2), s. 1–17, <https://www.researchgate.net/profile/Marta_Du_Vall2/publication/256536650_Naukowczynie_w_polskim_systemie_szkolnictwa_wyzszego_-_trudnosc_i_perspektywy/links/00b4952337f5a19f1e000000/Naukowczynie-w-polskim-systemie-szkolnictwa-wyzszego-trudnosc-i-perspektywy.pdf> [dostęp 10.10.2018].

⁶³ Tamże.

⁶⁴ Hays Poland, *Kobiety na rynku pracy. Równe szanse i elastyczność*, Raport 2018, s. 41.

⁶⁵ A. Majcher, *Pleć w „grze o awans”* ..., s. 29.

3. Du Vall M., *Naukowo-akademicki gender gap*, Krytyka Polityczna & Fundacja „Kobiety Nauki – Polska Sieć Kobiet Nauki”, 2015, <<http://ekspertki.org/czytelnia/naukowo-akademicki-gender-gap/>> [dostęp: 10.10.2018].
4. Fundacja Edukacyjna *Perspektywy*, Raport: *Kobiety na politechnikach 2018*, Warszawa 2018.
5. Główny Urząd Statystyczny, *Działalność badawcza i rozwojowa w Polsce w 2016 r.* (opracowanie sygnałne), 2017, 27 listopada, <https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5496/8/6/1/dzialalnosc_badawcza_i_rozwojowa_w_polsce_w_2016_roku.pdf> [dostęp: 10.10.2018].
6. Główny Urząd Statystyczny, *Szkolnictwo wyższe w roku akademickim 2017/2018 (dane wstępne)*, 2018, 15 czerwca, <<https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkolnictwo-wyzsze-w-roku-akademickim-20172018-dane-wstepne,8,5.html?pdf=1>> [dostęp: 10.10.2018].
7. Główny Urząd Statystyczny, *Szkoły wyższe i ich finanse w 2016 r.*, 2017, 30 października, <<http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkoły-wyzsze-i-ich-finance-w-2016-r-,2,13.html>> [dostęp: 10.10.2018].
8. Hays Poland, *Kobiety na rynku pracy. Ambicje i wyzwania*, Raport 2017.
9. Hays Poland, *Kobiety na rynku pracy. Równe szanse i elastyczność*, Raport 2018.
10. Kalińska A., *Kobiety w nieszczelnym rurociągu. Marnowanie talentów połowy ludzkości trwa w najlepsze*, money.pl, 2016, 27 listopada, <<https://www.money.pl/gospodarka/wiadomosci/artukul/kobiety-nauka-szklany-sufit,78,0,2206286.html>> [dostęp: 10.10.2018].
11. Krause E., *Dziecko-rodzina a kariera naukowa – kariera kosztem życia rodzinnego?*, w: *Dziecko w perspektywie diachronicznej i synchronicznej*, red. Nawrot-Borowska M., Zając D., Bydgoszcz 2016.
12. Krause E., *Macierzyństwo kobiet-naukowców – o konflikcie roli rodzicielskiej i zawodowej*, „Szkoła – Zawód – Praca” 2016, nr 12.
13. Krause E., *Rozwój kariery zawodowej studentów – konteksty i dokonania*, Bydgoszcz 2012.
14. Krzaklewska E., *Dziurawy rurociąg wyrzuca kobiety z nauki* (wywiad przeprowadzony przez P. Szewiolo), gazetaprawna.pl, 2018, 7 czerwca, <<http://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/1128740,krzaklewska-o-rownoscip-lci-na-uczelniach.html?ref=purchaseCompleted>> [dostęp: 10.10.2018].
15. *Macierzyństwo nie sprzyja karierze naukowej*, 2018, 18 kwietnia, <<http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news%2C29049%2Cmacierzynstwo-nie-sprzyja-karierze-naukowej.html>> [dostęp: 10.10.2018].
16. Majcher A., *Płeć w „grze o awans”. Kariery akademickie kobiet i mężczyzn w Polsce i w Niemczech*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2007, nr 1(29), s. 28–46.
17. Młodożeniec M., Knapińska A., *Czy nauka wciąż ma męską płeć? Udział kobiet w nauce*, „Nauka” 2013, nr 2, s. 47–72.
18. Obywatele Nauki, *Kariera naukowa – tekst wprowadzający*, <<http://obywatelenauki.pl/2012/09/kariera-naukowa-wprowadzenie/>> [dostęp: 10.10.2018].
19. Państwowa Agencja Prasowa – Serwis Nauka w Polsce, *Konferencja o STEM i roli kobiet w naukach ścisłych – wkrótce w Warszawie*, 2016, 19 maja, <<http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news,409732,konferencja-o-stem-i-rolie-kobiet-w-naukach-scislych-wkrotce-w-warszawie.html>> [dostęp: 15.10.2018].
20. Paprzycka E. (kierownik zespołu badawczego), *Funkcjonowanie matek–naukowców w obszarze życia rodzinnego i zawodowego*, badanie realizowane w 2013 i 2014 roku w ramach

akcji Fundacji Mama „Mama na uczelni”; badanie przeprowadzone przez zespół badawczy w składzie: M. Kapis, M. Olszewska, A. Szajewska, E. Ziemia), <<http://wns.sggw.pl/wp-content/uploads/2014/FUNKCJONOWANIE-MATEK-NAUKOWCÓW-ŻYCIE-ZAWODOWE-I-RODZINNE.pdf>> [dostęp: 10.10.2018].

21. *Słowniczek*, <<http://www.rownoscwbiznesie.mpips.gov.pl/slowniczek.html>> [dostęp: 10.10.2018].
22. Stompór-Świdowska J., *Zasoby osobiste kobiet naukowców jako czynnik rozwoju zawodowego*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu” 2018, nr 512.
23. Sulik M., *Kobiety w nauce. Podmiotowe i społeczno-kulturowe uwarunkowania*, Katowice 2010.
24. Suława A., *Czy Polki mają szansę na karierę naukową?*, 2015, 2 kwietnia, <<https://kobieta.interia.pl/uczucia/news-czy-polki-maja-szanse-na-kariere-naukowa,nId,1709704>> [dostęp: 10.10.2018].
25. Tondera M., *Berlin: Szczyt Kobiet w Nauce*, Perspektywy.pl, 2015, <http://www.perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=2454:berlin-szczyt-kobiet-w-nauce&catid=24&Itemid=119> [dostęp: 10.10.2018].
26. USTAWA z dnia 20 lipca 2018 r., *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*, Dz.U. 2018 poz. 1668, Art. 116, <<http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180001668/O/D20181668.pdf>> [dostęp: 17.10.2018].

dr Ewa KRAUSE – Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Instytut Pedagogiki, e-mail: ekrause@ukw.edu.pl

Kształcenie nauczycieli

Grażyna BARTKOWIAK, Agnieszka KRUGIELKA

Job crafting among Polish and foreign academic teachers

Modelowanie pracy wśród polskich i zagranicznych nauczycieli akademickich

Key words: job crafting, Polish, foreign academic teachers.

Słowa kluczowe: modelowanie pracy, polscy i zagraniczni nauczyciele akademicy.

Streszczenie. Wciąż niewiele wiadomo na temat kwestii związanych z modelowaniem pracy, które (z punktu widzenia badań empirycznych) są nadal w niewielkim stopniu obecne w literaturze przedmiotu. Celem artykułu jest wypełnienie istniejącej luki. Składa się on z dwóch części: teoretycznej, w której omówiono koncepcję *job crafting*, czyli modelowania pracy oraz wyniki niektórych badań nad zjawiskiem i czynnikami współwystępującymi, a także części empirycznej, która prezentuje metodykę badań (Venkatesch i inni 2013, s. 24) stosowaną przez grupę nauczycieli akademickich z Polski oraz przez wykładowców z krajów Europy Zachodniej i Stanów Zjednoczonych. W konkluzji można przyjąć, że zjawisko modelowania pracy występuje wśród wszystkich nauczycieli akademickich, którzy podejmują działania mające na celu zmianę sposobu myślenia o pracy, ukształtowanie jej według własnych preferencji oraz osiągnięcie autonomii i samozadowolenia z wykonywanych zadań zawodowych.

Introduction. For several decades more and more often in the humanities and social sciences, the view has been promoted¹ that human to develop should perceive himself as the source of his life choices and his behavior, the world around him as an opportunity for his abilities, and planned and realized goals as a result of his intentions.

Such an approach to the conditions for making efforts to develop oneself results from the subjective approach to human as an employee and member of specific organizations,

¹ More information on this subject will be found in the publication by Bartkowiak (1999, p. 5, 2010, pp. 17–18) a Obuchowski (2010, pp. 9–10) and Valaskakis (1989, p. 121).

which assumes acknowledgment of the dominant role of the values he generates and is a way of understanding his place in the world. In contrast to the presented subjective approach, the objective approach assumes that values recognized in the world should be deducted from social institutions, and thus to organizations to which the entity belongs. Its behavior, the style of being a member of an organization is positively assessed if in the current perspective it is used, i.e. "here and now" of that organization.

The coexistence of both approaches presents many difficulties. One of them boils down to the discrepancy between the currently formulated subjective paradigm, the values and goals created by the individual and the requirements regarding the behavior of employee-fixed expectations in the organization's structures, regardless of the fact that employees also have their expectations and do not always accept the procedures of the organizations.

On the other hand, extensive literature on the subject clearly indicates that the dominance of the subjective pattern of behavior becomes the condition of proper human functioning in communities, economy, and at the same time in culture, which is sometimes described as post-industrial (quoted in Bartkowiak, 1999, p.5; Valaskakis 1989). The requirements of the work and organization standard in this culture are based on the assumption that greater employee productivity, higher quality of products and services, and more importantly, their greater job satisfaction and employee well-being depends not only on the pace of introducing new technologies, their rationalization in implementation, rapid modification, alteration and rejection in favor of new technologies, but also the creative potential and personal initiative of employees located at the lowest and highest level in the organizational structure (Bartkowiak, 1999,; Valaskakis *ibidem*) To sum up, individualism instead of collectivism becomes a desirable model of life aspirations of members, of diverse organizations and employees.

One of the manifestations of individualism is the personalization of the work performed, which is manifested by job crafting, which has been the subject of considerations in the subject literature for just a few years. Job crafting means undertaking actions aimed at adapting the work to our preferences, motivation and passion.

Teacher's work is a special type of professional activity, it requires a lot of personal commitment, internal motivation, sense of mission, creating reality so that students can experience, the trial of discovering meanings and improving their own practice. Excessive standardization of tasks at work seems to limit the professional development opportunities of the teacher (Mazurkiewicz, 2011, p. 160).

The purpose of this paper is to contribute to the knowledge base by presenting results of a study of the existence of job crafting among Polish and foreign academic teachers.

There are a number of reasons justifying why the authors have addressed this issue.

One of the motives of the currently introduced higher education reform is to increase the requirements of scientific and didactic staff. The reform and the changes resulting from it are aimed at to raise the level of higher education quality of teaching

and research in Poland, and its rapprochement to the standards of European and world universities.

This target state is connected with learning the conditions of the postulated professional activity of Polish academic teachers, in comparison with research and teaching staff from other European countries and the world. Empowering and giving work a personal character seems to be the way not only to the sense of fulfillment that is essential in the professional work, but it will also enable the implementation of these plans.

The authors' approach to the subject matter of the analyzed article arises next to the application-social and cognitive factors, i.e. the scarcity of research relating to job crafting its cognitive weight as a factor increasing the teachers' quality of work (Pearl, Geldenhuys, 2016), indicating a moderating role psychological reinforcement (Hareem, Fariha, Tazeen, 2017) among academicians.

Conceptual framework. Job crafting definition. Job crafting in the subject literature means the physical and cognitive modification of activities, and tasks during the work performed by the employee, giving it a personal dimension. Then, the work is proactive, individualized results from the internal strategy imposed by no-one (bottom-up strategy) and leads to a change in the structure of tasks, relationships and perception of work (Berg, Wrzesniewski, Dutton, 2010, p. 179). Other authors emphasize that the abovementioned modification of tasks results from the inventiveness of employees and makes them undertake to achieve goals consistent with their own preferences, motivation, actions, and passions (Tims et al., 2012, p.173).

From the employee's point of view job crafting not only boils down to the job modification itself, but in the end increases resistance to stress and raises the level of job satisfaction (Berg et al., 2007).

This concept was first used by Berg, Wrzesniewski and Dutton (2001), who understand the process by which employees adjust and modify their work in three ways:

They change the scope of performed tasks and their character in relation to formal requirements; *modify their interpersonal relationships* at work (including scope and character), e.g. by keeping contacts outside of formal e-mail; make changes of a cognitive nature, *change their perception of objectives* pursued at work life goals, as not necessarily related to material goals (Roczniewska, Puchalska-Kaminska, 2017, p.199) or recognizing specific tasks as tedious but important, due to the nature of the performed work.

Theoretical background. Tims and Bakker conceptualized the concept of job crafting and referred to the theory of required demands and resources (JD-R) stressing that the employee modifies his or her resources to better adapt (to find the balance) to the performed work in accordance with preferences (Tims, Bakker, 2010). According to the model adopted by them, job crafting involves a physical and psychological effort that generates physiological and psychological costs (Bakker, Demorouti, 2007). For example, working with a difficult client is associated with an emotional burden, and at

the same time the available resources allow the employee to get support in pursuit of a job-related goal, reduce the requirements and lead to personal development (broadly understood).

Continuing these considerations, previously quoted authors Roczniowska and Puchalska-Kaminska, (2017) express the view that the presented model aims at building the individual's well-being, providing the basis for expanding and optimizing previously owned resources, own professional activity and, for example, by addressing the employee to their supervisor and obtaining feedback from the management. This model also enables searching for new challenges, e.g. by participating in a new project, and limiting such professional activity that seems overly aggravating, hindering job (Roczniowska, Puchalska-Kaminska, 2017, p.199). According to this approach, the job crafting concept referring to the JD-R model consists of four dimensional components:

- Expanding structural labor resources (increasing structural job resources).
- Increasing social work resources (increasing social job needs).
- Providing to enlargement of developmental challenges at work (increasing job demands).
- Boiling down to limitations of excessively demanding work requirements (decreasing, hindering job demands).

Enlargement of structural labor resources refers to activity in order to acquire a greater variety of resources for development opportunities and greater autonomy (Times et al., 2012).

Increasing social work resources occurs when an employee receives more support through the use of supervision, coaching or feedback (Times et al., 2012).

Increasing the pro-developmental nature of the job boils down to gaining competences that allow to pursue increasingly difficult professional goals, that lead to personal growth and increased job satisfaction (Times et al., 2012).

Limiting excessive work-related demands takes place when an employee shows initiative and takes action to reduce work demands perceived as overwhelming (Times et al., 2012).

According to the authoress, the emergence of job crafting is a reaction of employees to excessive standardization of tasks carried out during their work, not giving any chance of any action, aiming at complete alienation of the individual from the job, depriving it of the ability to decide, but rather enforcing the fulfillment of specific instructions. This is not about complete elimination of work standardization, which would not be possible in militarized areas (e.g. army, police, air and ground transport, treatment procedures and health care etc.), but about leaving the employee at work a certain space for development, allowing him or her to be personalized and adapted.

This adjustment consists in taking into account a number of criteria related to the subject's personality, preferences and interests, qualifications and competences, specific mental needs as well as a recognized system of values and, the specificity of the work environment. Its goal is to strive for a kind of harmony between the vision and the perception of his or her work by the employee and the requirements of the environment.

The hierarchy of the criteria considered seems to be individualized. It may be based on a specific prosocial system of values that directs human action for the benefit of the Other or a group of people.

Benefits of job crafting. In addition, modification of the formal scope of activities may involve sense of work, which, according to individual recognition, may lead to its performance outside the normative hours, if the employee who performs considers it right and expedient, or to resign from activities that in the employee's opinion, they are exceeding its capabilities, i.e. excessively burdensome.

Employees can find meaning in a specific job and get involved in it (Kanungo, 1982) (eg present the passion; importance of work in human life, (Paullay, Alliger, Stone-Romeo, 1994 or values related to work (Nord et al., 1988). Their orientation towards work is in the nature of internal motivation, in contrast to external orientation, most often imposed by the employer (Robertson, 1980). In the popular model of work characteristics (Hackman, Oldham, 1980) sense of work means the dominant mental state in the course of performing the work, which for the individual is of special importance and which requires different skills (Sivanathan et al., 2007, p.163). Thus, one of the criteria for recognizing a particular employee's activity as job crafting is the sense of meaning that comes from working in the broadest sense of the word.

Preferences relating to the performance of a particular job are associated with the positive emotions experienced at work.

Considering the determinants and influences on job crafting behaviors, one should list factors related to the individual - the personality characteristics of the person who takes them (Bakker, Tims, Derks, 2012; Bandura and Lyons, 2014) with his or her attitudes (e.g. Lu et al., 2014, Tims et al., 2012), specificity and characteristics of a job (e.g. Lyons, 2008) with specific work requirements (e.g. Petrou, Demerouti et al., 2012) as well as factors resulting from a closer work environment and the level of supervision (Ghitulescu, 2013).

There are data indicating a number of benefits to which job crafting leads, such as experiencing positive emotions by the subject, shaping positive attitudes towards work (Ko, 2011; Van de Riet, 2015), shaping relationships and social connections (Slomp, Vella-Brodnik, 2014) and greater involvement in work (e.g. Bakker, Tims, Derks, 2012; Leana, Appelbaum, Shevchuk, 2009; Tims, Bakker, Derks, 2013).

In addition, it was found that employees differ in the level of job crafting, and the scope of impact factors, and "vulnerability to their impact" on individual entities (e.g. Bipp, Demeurouti, 2015). The nature of the work performed (Bipp, Demeurouti, 2015) and factors related to social relations (e.g. Ghitulescu, 2013) are also significant.

The research conducted by Bell and Njoli (2016) shows that personality plays a crucial role in the individual behavior of employees in job crafting. The authors investigated the existence of dependence between the factors constituting the Big Five (conscientiousness, extraversion, agreeableness, openness to experience, neuroticism) and job crafting. As a result, it turned out that there is a relationship between the four

dimensions (Job Demands-Resource Model) studied under the 21-point questionnaire (Job Crafting Behavior Questionnaire) and conciliation, openness to experience and neuroticism. Thus, having knowledge about the level of individual dimensions within the Big Five, we can predict the willingness of employees to undertake job crafting activities.

Review of recent literature. Empirical studies of job crafting among teachers, and in particular academic teachers, have so far not been considered in the literature on the subject. Considering the period of the last two years, the results of research conducted among teachers from South Africa by Pearl and Geldenhuys (2016) deserve attention, as a result of which the important role of job crafting as a predictor of high quality of life in the teaching environment was confirmed. Teachers who craft their work to better suit their own preferences and needs will obtain greater meaning in their work and experience increased levels of work engagement. The practical implication of this research is statement that training programs and group based interventions targeted around job crafting techniques may be useful in teaching context.

In studies conducted over the last year, relating to the academic community (N = 209) by Hare, Farih and Tazeen (2017), based on the JD-R model, the authors tried to examine the impact of job crafting on empowerment of employees and get the answer to the question whether job demands affect the relationship between job crafting and psychological empowerment? Conducted research has shown a positive impact of job crafting on psychological empowerment of employees, but the impact of job demands, as a moderator of job crafting and psychological empowerment proved to be insignificant.

Although a somewhat earlier study conducted by Demerouti (2014) showed that job crafting is a desirable phenomenon in any organization, regardless of the dimensions of work characteristics, and the space left to the employee is beneficial for the employee and the organization itself, Petrou and Others (2012) in their research pointed out that view work control as a closely related work to the job crafting phenomenon. (Berg, at al, 2008), which has been shown to be a great influence on individual and organizational performance. To similar conclusions while conducting research in the group of English teachers, formulated by Slater, Davis and Burgess (2009) came. Studies have shown the existence of a variety of techniques in the job crafting phenomenon. In turn, Saks (2006), analyzing the determinants of engagement in work, stated that in the case of selected professions, including some teachers, there is an increase in the need for strictly defined work guidelines that release a person from responsibility for their own decisions.

Research questions. Based on the literature review and theoretical considerations, this research aims to address the following questions:

- RQ1. Does job crafting exist in the work of academic teachers in Poland and other countries?
- RQ2. What techniques are included in job crafting behaviors in the case of academic teachers from both groups of respondents?
- RQ3. Are there any differences among job crafting techniques among academic teachers from Poland and abroad?

Research methodology. If we assume that job crafting means ways in which employees proactively modify tasks, social relations, and the perception of their work in order to obtain, possible optimal adjustment to environmental conditions, the presented research questions of the behavior techniques that teachers use in relation were listed to three levels.

Participants and procedures. The selection of study participants people for research was purposeful. Eighteen Polish academic teachers aged 34–59, took part in the first stage of research, the task of which was to write down activities performed in their everyday work during one week. Their task was to run a special diary in which every day, they wrote down all their activities in the daily work of an academic teacher within one week. Subsequently, four competent judges (two practicing psychologists and two psychologists of academic teachers) made qualifications or rejection of these behaviors as job crafting activities. Then, people who were observed to conduct job crafting behaviors were conducted in-depth interview, in which they were asked questions posted below. In this way, 10 Polish academic teachers joined the in-depth interview. In the case of foreign teachers, aged 39–60, the first part of the procedure could not be implemented, i.e. they did not describe activities performed during the working week, but a thorough interview was conducted directly with them (among 14 academic teachers), as a result of which 11 participants identified behaviors, classified as job crafting, and the statements were interpreted. According to Corbin and Strauss (cited in Bielecka-Prus 2015, p. 41) the statements of the respondents were not recorded, they were saved in a notebook, so that the narratives were more open and honest but in the case of English-speaking subjects verified and subjected to verbal authorization. The final group of foreign academic teachers were: 3 people from Austria, 3 from Finland, 2 from the United States and 2 teachers from Great Britain. Foreign teachers' research was carried out during their stay at a foreign conference. All teachers participating in the study were characterized of 8 years of work experience and a PhD degree, and were employed quite proportionately in public and non-public universities.

Research technique. In depth interview was used during the research

During the in-depth interview the following questions were asked:

- Did you initiate any changes and undertake new tasks in your daily work?
- What do you do, what is not due to professional responsibilities?
- What (what kind of activity) does lead in your work to implement changes?
- How did you introduce these changes or initiate new tasks?
- Why were they needed? What did they help you achieve?
- What results have you been able to achieve by implementing these changes and / or undertaking additional tasks?
- Did the undertaking of additional tasks involve the necessity of establishing new relations or introducing new practices based on interpersonal relations?
- Has their form, range or frequency changed?
- What was their modification?

- Whether, or to what extent, as a result, the additional tasks undertaken by you have led to some changes in your thinking about yourself, your workplace?
- What did this change in thinking involve?
During the research, further deepening statements were formulated
Please tell me something more ... can you give an example?

Research results. *Job crafting among academic teachers from Poland.* Analyzing the statements of academic teachers employed in schools in Poland, competent judges diagnosed job crafting in 10 teachers (about 48%) and 11 academic teachers working abroad (about 52%).

Table 1. The content of behaviors undertaken as part of job crafting (the level of structural aspects of tasks) among Polish academic teachers

Factors co-occurring with job crafting (the level of structural aspects of tasks)	N	¹⁾ %
Higher frequency of contacts with students than required by mandatory dates ²⁾	4	40
Providing students with coded database	1	10
Lending literature sources to students [?]	2	20
Own, committed scientific work, not resulting from necessity and without financial support (people with the title of professor)	1	10
Conducting seminars of non-affiliated PhD candidates	2	20

¹⁾ Despite a small research sample, the results obtained in numerical form were presented in percentage to allow comparison with the results of a group of foreign teachers.

²⁾ In the narratives quoted, the names of people participating in the research have been changed. Here is an example of the statement in the diary, of one of Polish academic teacher (faculty member from Faculty of Social Sciences) – Mrs. Magdalena, 56 years old: *Two or three times today (Saturday, A.K. And G.B. note) I was called by Asia Xinska, she needed more time to finish the job at times, I thought she did not quite understand me, but finally she found out what it comes. I let her call me when she does not know what to do next because I care that her work does not deviate from the others, and she has a small child ... I know that my students have problems with methodology, they have too little classes or classes are not very communicative to them Here is the answer to the question during the in-depth interview that was given to this person: What do you do, additionally what does not arise from professional duties? It is not difficult for me to answer this question. May be it would be easier for me to answer what I'm not doing. I think that this is my mission, without giving the word an overly pompous, exaggerated character. I try to help my students, especially those who are particularly interested and what to hide talented. I devote my extra time, but I do not take it as a sacrifice, I just like to do it. I organize in my large room, every two weeks, meetings, which come to you what they want to come, or have some problems with your work. Meeting is not an obligatory duty ...*

As indicated by the data, the academic teachers in their statements have created a number of techniques with the character of additional tasks, classified as job crafting. The vast majority of activities was dedicated to students of diverse levels of study. According to the persons participating in the research, the activities taken additionally, result not so much from preferences but from the sense of duty towards the profession, and the sense of coercion of further scientific work.

Table 2. The content of behaviors undertaken as part of job crafting (level of social relations) Polish among academic teachers

Factors co-occurring with job crafting (the level of social relations)	N	%
Maintaining non-formal contacts with graduates to help them ¹⁾	3	30
Sharing knowledge with people who are interested in it, not resulting from the obligation, the role of a mentor, coach	3	30
Providing support and advice to practitioners	2	20
Providing support and advice to younger colleagues at the university	2	20

¹⁾ Here is an example, from the diary, of the statement by the Adjunct Professor, Ph.D. Marcin, aged 44 (Faculty of Social Sciences and International Relations): *I maintain further relations with my graduates, today I met with two of them, they are extremely ambitious, we wondered what would be best for them. They have families, and yet they want to learn more, one of them writes poems, and the other is a talented artist, some of the people of the Renaissance. I did not want to impose anything on them, but I also invited two graduates of the Academy of Fine Arts. My wife is jealous of this time but I think that if they have more contacts, they will make more accurate decisions ...*

There is an example of the statements of the same academic teacher as the answer to the following question of the in-depth interview: “whether undertaking additional tasks was connected with the need to establish new relationships or introduce new practices based on interpersonal relations?” ... *introducing the form of additional “club meetings” with my students, and sometimes graduates, I came up with the formula that each participant will present his opinion on what he did not learn sufficiently “slipping” through the subject, and what may in the future prove to be needed in the future work or in life. In this way, we created the “post-graduate” program and those who were interested in it prepared their questions from meeting to the meeting. Now we want to receive a grant. It’s hard for me to say what our chances are ...*

Analysis of the content of job crafting behaviors undertaken by academic teachers, at the level of social relations suggests that the involvement of teachers in this area most often boiled down to providing advice and acting as a coach, as well as sharing knowledge in relation to graduates and younger colleagues. The motive for such activity was the desire to fulfill the role of a helping person and experienced self-competence, which raises self-esteem. Persons who took up this activity claimed that despite the fatigue they experienced a sense of satisfaction with a job well done.

Table 3. The content of behaviors undertaken as part of job crafting (the level of perception) among Polish academic teachers

Factors co-occurring with job crafting (level of perceptions)	N	%
Deepened self-reflection related to our preferences ¹⁾	3	30
Awareness of own weaknesses and the need to work on them	1	10
Awareness of having to wait for changes in higher education	1	10
Awareness of the necessity of constant development and learning something new	5	50

¹⁾ Here is the statement (from the diary) of Ms. Elzbieta, aged 59, academic teacher, faculty member from the Humanities Department: *Today, for the first time, I realized that I should write therapeutic stories for children. I have heard about it from my friends several times, although at the time I had the impression that it was skepticism or a little sophisticated joke on their part. I have two ideas on how to do it, I would not like to publish it as a publication that counts for my achievements, but as “my private work” under a changed name, for distribution in the Montesorian kindergarten.*

Here is another statement related to job crafting in the aspect of the level of perception formulated by the same person in an in-depth interview, containing the answer to the question: Whether (possibly to what extent, in effect) tasks additionally undertaken by you led to some changes in thinking about yourself, your workplace?: *I am not interested in the work to be carried out in accordance with the designated scope of duties. I do not consider myself an exalted pedagogue but by modifying the program according to the needs of my students, I gained new energy and the conviction that I have a calling for what I do and that I am fulfilling myself in my job ...*

Commenting on the content of job crafting behaviors referring to the level of perception in the first place, one should mention their awareness of the necessity of continuing education. This activity in the case of academic teachers, however, seems to be somewhat controversial as to whether it can actually be included in job crafting behaviors, due to the very nature of the work of scientific and didactic employees, for whom the scientific work appears to be almost a routine occupation.

Awareness of the need for changes in higher education, indicating the lack of coherence and a deeper sense in the currently functioning legal regulations, can be regarded as a restraint allowing the employee to wait out for the change of the system which he or she does not accept, and justify this type as completely wrong. In-depth self-reflection leading to a more complete understanding of one's own preferences seems to be a behavior that fully meets the criterion of classification for job-crafting behaviors at the level of perception. Analyzing the statements of academic teachers, it can be stated that their insight into themselves leads to a more complete awareness of their role, perhaps sometimes treated as a specific life mission and easier to endure periods of high workload.

Job crafting among academic teachers from foreign countries. As in the case of Polish academic teachers, quantitative data on behavioral techniques of job crafting are presented in the form of tables.

Table 4. The content of behaviors undertaken as part of job crafting (the level of structural aspects of tasks) among foreign academic teachers

Factors co-occurring with job crafting (the level of structural aspects of tasks)	N	%
Obtaining feedback every time after classes in the form of grades and free anonymous statements of listener ¹⁾	4	36,36
Setting more clear criteria and expectations relating to the conditions for passing by students	4	36,36
Fight against bureaucracy	2	18,18

¹⁾ Here is an example of Stanley's statement, 37 years old, (Ph.D.) from College of Business Administration in US to the question: What do you do, in addition, what does not arise from professional duties?: *Every time after all the lessons I have done, I check not only the level of knowledge, but also my efficiency and efficiency. This is especially important when I teach a particular subject for the first time, then I modify my message, I am asking students for explanations and I am happy when they show commitment ...*

In comparison with five categories of additional tasks carried out as part of job crafting among Polish academics, academic teachers working abroad have only distinguished three categories, of which the authoress believe, that the most important thing is the desire to obtain feedback from students as a source of possible confirmation or the need to modify the activities.

Table 5. The content of behaviors undertaken as part of job crafting (level of social relations) among foreign academic teachers

Factors co-occurring with job crafting (the level of social relations)	N	%
Dedication of extra time talented PhD students ¹⁾	4	36,36
Initiating scientific meetings with scientific and didactic employees	3	33,33
Spending extra time on people who could not attend classes	4	36,36

¹⁾ Here is an example of George's, aged 54 (Ph.D.) statement from Faculty of Humanities. This participant in the in-depth interview answered the following question: „What do you do, additionally, what does not arise from professional duties?“ *...I devote much more time to them than others, but I am happy when they bring me ready doctoral dissertations in which I can see how they have evolved and how much they have put in their work and that I will be able to leave this legacy to someone ...*

Analysis of the statements of foreign academic teachers induces a general reflection that these people, separate private life from work and more than Polish scientific and didactic employees value their time spent outside work. For this reason, behaviors considered as typical or completely contained in an unwritten contract, they consider as manifestations of job crafting in the aspect of social relations.

Table 6. The content of behaviors undertaken as part of job crafting (level of perception) among foreign academic teachers

Factors co-occurring with job crafting (the level of perception)	N	%
Awareness of the need to preserve "a better balance for private life" between engagement in professional life and the realization of one's passions and the time devoted to the family ¹⁾	5	45,45
A greater awareness of the vanishing and relativity of the honors achieved in professional work	2	18,18
A greater attitude towards the implementation of our non-professional goals	4	34,36

¹⁾ Here is Irina's 58 years old (Ph.D.) statement from the Faculty of Management, in Austria, to the question of the in-depth interview: whether and to what extent, the tasks undertaken by you, led to some changes in thinking about yourself and your workplace?" *I am proud because my work has allowed me to realize how important it is to me in the context of maintaining a balance between my commitment to work and leisure. Some time ago, it seemed to me that I would be very happy when I retired. Recently, I worked a lot, we had an interesting project, also two people from Poland took part in it. As a result, an interesting idea for using recyclable materials and employing unemployed people was created ... I already know that without what I do I will not be happy.*

This attitude is confirmed by their reflection on their professional role, which, according to the authoress, is aimed at greater egocentrism of one's own life, and in particular, professional life. Thus, one should consider whether and to what extent we can talk about personality or personal development to which job crafting should lead. On the other hand, it seems controversial to say that personality development is done only when a person becomes intensely involved in his professional role. In this situation, the question whether there is behavior that falls within the concept of job crafting remains unresolved.

The biggest discrepancy concerned the structural aspect of the changing, within which academic teachers modify the tasks performed. Academic teachers from outside Poland were not able to give more than three examples (in comparison to the five created by their foreign colleagues) adaptation or willingness to change their work to their own preferences.

Summary and discussion of results. The conducted research allowed to obtain answers to the research problems posed.

RQ1. In the case of the first research question, the answer is positive. The job crafting phenomenon occurs in a group of Polish and foreign academic teachers and its frequency is similar.

Obtained results of research, despite the fact that they refer to a small research sample of academic teachers in Poland and abroad, confirm the existence of behaviors classified as job crafting. The modification of the tasks they are introducing to the greatest extent concerns the work resources, i.e. the adjustment of the activities carried out within it, to better suit their preferences, competences and passions.

In addition, the Polish academic teachers participating in the study explained their extra done tasks expressing the view that the teacher's work, and in particular it's "sanctified tradition" of the ethos results in dealing with a much larger palette of matters, and undertaking a greater scope of duties than it results from the routine of duty, of a research and teaching worker.

The statements of academic teachers in Poland also indicate their striving to understand and accept the meaning of the work performed - hence suggesting changes in the area of existing legislation. According to the research carried out by Roczniowska and Puchalska-Kamińska (2017) and Spector (1986), this factor plays a particular role as a mediator of job crafting behaviors.

RQ.2,3. Taking into consideration the subsequent research questions, and analyzing techniques occurring in the context of job crafting (the level of structural aspects of tasks, level of social relations and the level of perception), it can be stated that their diversity varies both within the Polish and foreign research participants and the existence of common manifestations of job crafting and similarities.

Within the scope of modifications to the tasks carried out, both Polish and foreign academic teachers pointed to undertaking additional tasks related to the improvement of

the didactic process and their own competences as lecturers. Foreign teachers suggested introducing organizational improvements in the work of the university.

In the field of interpersonal relations techniques, both groups focused on relationships with students, however, Polish teachers also pointed to providing help in academic and didactic work to younger colleagues.

On the other hand, considerations referring to the level of perception in job crafting indicated that Polish academic teachers focus more on professional performance, but at the same time gain a distance to the determinants of success in their professional career, while foreign teachers - to a greater extent, strive for balance between professional life and leisure time and the implementation of their preferences and interests in others, outside of professional fields of activity. That statement is confirmed by Pearl and Gedenhuys (2016) as dependence on the existence of a relationship between job crafting and a sense of high quality of life.

Research limitations. The research carried out are not free of limitations that result from the adopted methodology, which may be due to the restrictions of the research procedure, which can be regarded as somewhat simplified in relation to Polish academic teachers, in the group of foreign teachers one could observe fewer behaviors constituting manifestations of job crafting than among Polish respondents. It is also interesting to consider the reflection of foreign research participants at the level of perception, which in principle aims at limiting the role of work in general life activity in favor of penetrating other areas of life, connected with the realization of their interests and focusing on oneself.

The results of the research, to which the authoress appealed, although the research itself as in the case of qualitative research is sometimes based on subjective narratives and information provided during an in-depth interview, may thus be subject to an error caused by the willingness of the respondents to present in a more favorable light. It should also be remembered that in the second part of the research only 21 people participated, which means that the data obtained can not be generalized. Regardless of the aforementioned limitations, the presented research seems to significantly bring the reader closer to the topic of job crafting among Polish and foreign academic teachers.

Conducted considerations, obtained research results and formulated conclusions suggest necessity of further research to identify further factors related to job crafting, increasing engagement at work, but at the same time to improve the quality of teachers' professional life.

References

1. Bandura, R.P., Lyons P.R., (2014). *The Impact of Personal Motivators and Job Performance on Job Crafting: An Empirical study*. "International Journal of Management and Human Resources", 2 (1), pp. 77–94.

2. Bakker A.B., Demerouti E. (2007). *The job demands-resources model: state of art.* „Journal of Managerial Psychology”, 22 (3), pp. 309–328.
3. Bakker A., Tims, B., Derks D. (2012). *Proactive personality and job performance.* „Human role”, 65 (10), pp. 33–59.
4. Bartkowiak G., (1999), *Orientacja nastawiona na rozwój i uczenie się osób zatrudnionych w organizacji*, Wyd. Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, Poznań.
5. Bartkowiak G. (2010), *Psychologia w zarządzaniu. Nowe spojrzenie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu, Poznań.
6. Bell C., Njoli, N. (2016). *The role of big employees in the South African tertiary institution.* S.A. “Journal of Human Resource Management”, ISSN: (online) 2071-078X, (print), pp. 1683–1784, downloaded: ProQuest.
7. Berg J.B., Dutton J.E., Wrzesniewski A., (2008), *What is Job crafting and why does it matter? Theory to- practice briefing*, Ann Arbor MI: Center for positive Organizational Scholarship, Michigan Ross School of Business, Retrieved May 28, <http://www.bus.umich.edu/Positive/POS-Teaching-and-Learning/UstPOS-Cases.htm>
8. Berg J.M., Wrzesniewski A., Dutton J.E. (2010). *Perceiving and responsive to challenges in job crafting at different ranks: When proactivity requires adaptivity.* „Journal of Organizational Behavior”, 31, pp.158–186.
9. Bielecka-Prus J. (2015), *Tanskrypcja jako działanie interpretacyjne w badania jakościowe. W poszukiwaniu dróg inspiracji.* „Rocznik Lubuski”, vol. 41, część 1, s. 41–53.
10. Bipp, T., Demerouti, E. (2015). *Which employees craft their job and how?* „Journal of Occupational and Organizational Psychology”, 88 (4), pp. 631–655.
11. Demerouti E., (2014), *Design your own job through job crafting*, „European Psychologist”, 19(4), 237–247
12. Demerouti, E., Bakker A.B., Halbesleben J.R. (2015). *Productive and counterproductive job crafting: A daily diary study.* „Journal of Occupational Health Psychology”, 20 (4), pp. 457–469.
13. Ghitulescu, B.E. (2013). *Making change happen* – „Adaptive Behavioral Science”, 49 (2), 206–245.
14. Hareem S., Fariha R., Tazeen I., (2017), *Psychological Empowerment of University Academicians Through Job Crafting in a Challenging Environment*, „Global Management Journal of Academic & Corporate Studies”, Karachi, Tom 7 (2), 151–158, <https://search.proquest.com/printviewfile?accountid=168796>.
15. Kanungo R.N. (1982). *Measurement of work and work involvement.* „Journal of Applied Psychology”, 67, pp. 341–349.
16. Ko I. (2011). *Crafting and job: Creating optimal EXPERIENCES AT WORK.* (Doctoral dissertation), Claremont CA: Claremont Graduate University.
17. Leana C., Appelbaum E., Shevchuck I. (2009). *Work process and Quality of Care in Early Childhood Education; The Role of Job Crafting.* „Academy of Management Journal”, 52 (6), 1169–1192.
18. Lu C.Q., Wang H.J., Lu J.J., Du D.Y., Baker A.B. (2014). *Does work engagement increase person-job fit? The role of job crafting and Job insecurity*, „Journal of Vocational Behavior”, 84 (2), 142–152.
19. Lyons, P. (2008). *The Crafting of Jobs and Individual Differences.* „Journal of Business Psychology”, 23 (1–2), pp. 25–36.

20. Mazurkiewicz G. (2011), *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją, wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
21. Nord W.R., Brief A.R., Atieh J.M., Doherty E.M. (1988). *Work values and the conduct of organizational behavior*. *Research in Organizational Behavior*, 10, pp.1–42.
22. Obuchowski K., (2002). *Galaktyka potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*, Zysk i S-KA, Poznań. Paullay I.M., Alliger G.M., Stone-Romeo E.F. (1994). *Validation of Two Instruments Designed to Measure Job Involvement and Work Centrality*. *Journal of Applied Psychology*, 79, pp. 224–228.
23. Pearl S., Geldenhuys M., (2016), *The effects of job crafting on subjective well-being amongst South African high school teachers*, *SA Journal of Industrial Psychology*,/SA Tydskrif vir Bedryfsielkunde 42(1),a1378,<http://dx.doi.org/10.4102/sajp.v42i1.1378>.
24. Petrou P., Demerouti E., Peeters M.C.W., Schaufeli W.B., Hetland J. (2012), *Crafting a job on daily basis*. „*Journal of Organizational Behavior*”, 33 (8), pp. 1120–1141.
25. Roczniowska M.A., Puchalska-Kamińska M. (2017). *Are managers also 'crafting leaders'? The link between the organizational rank, autonomy, and job crafting*. „*Polish Psychological Bulletin*”, vol. 48 (2), pp. 198–211.
26. Saks A.M. (2006). *Antecedents and consequences of work engagement*, „*Journal of Managerial Psychology*” 21, 600–619, <http://dx.doi.org/10.1108/02683940610690169>.
27. Singh V.L., Singh M. (2016), *Techniques of Job Crafting: An Exploratory Study on Management Consultants*. *South Asian Journal of Management*, vol. 23, (2), April-June, Online at. <http://sajm-amdisa.org>.
28. Sivanathan N., Arnold K.A., Turner N., Barling J. (2007). *How to be a good leader: Transformational leadership and well-being*, in: P.A. Linley S. Joseph (ed.). *Positive psychology in practice*. Warszawa, PWN, pp. 153–169.
29. Slater H. Davies N., Burgess S., (2009), *Do teachers matter? Measuring the variation in teacher effectiveness in England, Bristol, The Centre for Market and Public Organisation*.
30. Slemp G.R., Vella-Brodic D.A., (2014). *Optimizing employee mental health: the relationship between intrinsic need satisfaction, job crafting and employee well-being*. „*Journal of Happiness Studies*”, 15 (4), pp. 957–977.
31. Spector P.E. (1986). *Perceived control by employees: A meta analysis of studies on autonomy and participation at work*. „*Human Relations*”, 39 (11), pp. 1005–1016, <http://doi.org/10.117001872678603901104>.
32. Tims M., Bakker A.B., Derks D. (2012). *Development and validation of the job crafting scale*. „*Journal of Vocational Behavior*”, 80, pp. 173–186.
33. Van de Riet J. (2015). *Leadership and job crafting: Relationships with employability and creativity (Master's thesis)*. Eindhoven, Eindhoven University of Technology.
34. Valaskakis N.K. (1989). *Postindustrialna lub reindustrialna: dwie interpretacje rewolucji informatycznej*, in: J. Danecki (red.) *Przegląd zagranicznej literatury prognostycznej. Cele, procesy i wskaźniki rozwoju. Ku dialogowi paradygmatów. Polska 2000*, Ossolineum, Wrocław.

dr hab. Grażyna BARTKOWIAK – Akademia Marynarki Wojennej, Gdynia
dr Agnieszka KRUGIELKA – Politechnika Poznańska

Student pedagogicznych studiów niestacjonarnych w sytuacji dostrzeganych zagrożeń i niepewności

A student of part-time pedagogical studies in the situation of perceived threats and uncertainty

Słowa kluczowe: student, zagrożenia, subiektywne poczucie bezpieczeństwa, czynniki wsparcia w sytuacji zagrożeń.

Key words: student, threats, subjective sense of security, support factors in the situation of threats.

Abstract. The article presents the results of an empirical research on students (226 people) conducted in one of the non-public universities in Lublin. The research concerned the subjective sense of security and threat, risk taking patterns and sources of support for students of extramural pedagogical studies at this university. The article summarizes the types of threats as well as their diversification based on the socio-demographic factors. The article also presents the directions of changes in the student's situation in the context of types of threats over the past few years.

Wstęp. Subiektywnie postrzegane przez studenta zagrożenie bezpieczeństwa jest komponentem jego sytuacji studiowania w uczelni i w znacznym stopniu regulatorem jego podmiotowych zachowań, wyzwalającym motywację do własnego rozwoju lub obezwładniającym go w podejmowaniu i kontynuowaniu pracy nad sobą. Bezpieczeństwo jest dla niego jedną z podstawowych potrzeb egzystencjalnych człowieka (Dąbrowski, 1997). W teorii osobowości podkreśla się, że właśnie podmiotowa potrzeba bezpieczeństwa jednostki stanowi kwestię podstawową i rozpatrywana jest nie tylko w aspekcie braku, lecz także w aspekcie rozwoju (Zych, 2004). Dla kadry pedagogicznej student obecnie staje się osobą coraz bardziej anonimową, tymczasem w istocie jest on wciąż głównym ogniwem procesu edukacyjnego. Sytuacja uczenia się studenta nie jest bez znaczenia dla osiągniętych przez niego wyników w nauce, a w konsekwencji także dla efektów pracy uczelni. W prezentowanych tu badaniach uwagę skupiono właśnie na sytuacji studenta rozpatrywanej w aspekcie jego poczucia bezpieczeństwa.

Ustalenia teoretyczne. Podjęty problem jest złożony, a wobec różnorodności podejść badawczych i terminologii stosowanej w badaniu zagrożeń bezpieczeństwa,

niezbędne jest zdefiniowanie podstawowych pojęć, takich jak: bezpieczeństwo, zagrożenie, lęk i ryzyko.

Bezpieczeństwo z punktu widzenia psychologicznego oznacza zabezpieczenie potrzeby istnienia, przetrwania, pewności, stabilności, jakości życia, niezależności. Charakteryzuje się brakiem obawy przed utratą wartości życia, zdrowia, szacunku, pracy, uczuć, dóbr materialnych itp. Każdy człowiek wplątany jest w sytuacje związane z bezpieczeństwem, w określony sposób je rozumie, ocenia, interpretuje i komunikuje z innymi osobami. Tadeusz Szczurek (2010) wyróżnia m.in.: bezpieczeństwo jako stan, proces, cel, wartość, potrzebę (według kryterium znaczenia); bezpieczeństwo jednostkowe, lokalne, narodowe, międzynarodowe, globalne (według kryterium podmiotowego); bezpieczeństwo militarne, polityczne, ekonomiczne, kulturowe, społeczne (według kryterium przedmiotowego); bezpieczeństwo zewnętrzne, wewnętrzne (według kryterium organizacji). W piśmiennictwie naukowym wymienia się jeszcze inne jego rodzaje (zob. Paruch, Trembicka, 1996).

Bezpieczeństwo jest podstawą funkcjonowania jednostek, jak też państw i narodów. Podlega ono ciągłej ocenie z perspektywy strategicznej państwa i różnych instytucji, a także subiektywnej ocenie każdego człowieka, gdzie jest wyrazem jego osobistych odczuć, wyobrażeń, przekonań, sądów. Obydwa wymiary bezpieczeństwa są ze sobą powiązane, bowiem **bezpieczeństwo** w tym **ogólnym sensie** (państwowe, kulturowe, militarne itp.) jest podstawą postrzegania i oceny własnej sytuacji przez poszczególnych ludzi. Stanowi zatem kontekst dla subiektywnego **poczucia bezpieczeństwa** w aspekcie podmiotowym.

„Jest ono rozumiane jako subiektywny stan doświadczania spokoju, pewności, odczuwania braku zagrożeń. To w nim ogniskuje się subiektywny stan przeżywania bezpieczeństwa. Ono jest podstawą efektywnego funkcjonowania jednostki i stanowi punkt odniesienia do działań podejmowanych przez człowieka. Jest efektem końcowym procesu motywacyjnego nastawionego na osiągnięcie bezpieczeństwa przez człowieka” (Klamut, 2012, s. 48).

Zagrożenie bezpieczeństwa jednostki generuje poczucie **lęku**, który może powodować negatywne dla jednostki skutki, ale też skutki pozytywne, co zachodzi wówczas, jeśli uruchamia on mechanizmy skutecznego przeciwdziałania, skierowane na źródło zagrożenia rodzącego lęk. Trafne rozpoznanie konkretnych źródeł lęków i przeciwdziałanie im – jak stwierdza Zdzisław Cackowski (2011) – nie prowadzi do likwidacji wszelkich lęków człowieka. Każde jego działanie budzi bowiem niepokoje, które powiązane są z lękiem. Odróżnia się jednakże ów zwyczajny lęk od lęku nadzwyczajnego, czyli **trwogi**. Trwoga determinowana jest brakiem lokalizacji źródła zagrożenia oraz brakiem przeciwdziałania mu, jest bowiem lękiem o nieokreślonych źródłach. W konsekwencji człowiek w trwodze rezygnuje z własnej podmiotowości, co prowadzi niekiedy do załamania jego osobowości (Cackowski, 2011).

Z działaniem w sytuacji zagrożenia wiąże się **ryzyko**. Na ogół oznacza ono ocenę zagrożenia wynikającego z prawdopodobnych zdarzeń niezależnych od jednostki albo z możliwych konsekwencji podjęcia decyzji (Korwin-Szymanowska, 2010). Ryzyko

może być związane z własnym wyborem, może też wynikać z zewnętrznych lub podmiotowych konieczności. Ocena ryzyka wiąże się z prawdopodobieństwem naruszenia uznawanych wartości egzystencjalnych, prakseologicznych, moralnych lub z potrzebą uzyskania wartości uznawanych – w ocenie jednostki – za bardziej pożądane od innych. Wielu jest jednakże chętnych do podejmowania ryzyka ze względu na przewidywane, nęcące efekty działalności ryzykownej, a także z podmiotowej skłonności do ryzyka, definiowanej jako osobowościowa tendencja do jego podejmowania lub unikania. Jest to tendencja motywacyjna, określająca kierunek zachowania oraz antycypowaną satysfakcję. Skłonność do ryzyka kształtuje się pod wpływem cech układu nerwowego i temperamentu, ale determinowana jest także posiadaną wiedzą i doświadczeniem w radzeniu sobie z ryzykiem (Studenski, 2004).

Badania nad kwestią bezpieczeństwa analizowane są przez różne dyscypliny nauki w wielu aspektach. W perspektywie psychologicznej ujmowane są jako potrzeba, jako wartość i jako poczucie. (Klamut, 2012; Stepulak, 2017). Badania empiryczne nad problematyką poczucia bezpieczeństwa młodzieży akademickiej poszukują często zależności kilku określonych zmiennych i wyprowadzają wnioski dla praktyki edukacyjnej (zob. Dubis, 2017; Pufal-Struzik, 2017; Wierzejska, 2017 i in.).

Założenia badawcze i teren badań. W piśmiennictwie naukowym podnosi się kwestię niepewności człowieka w dzisiejszym świecie, stwierdza się nawet, iż żyjemy w „społeczeństwie ryzyka” (Beck, 2002). Podejmując trud nauki w uczelni, studenci pragną aktywniej uczestniczyć w tym społeczeństwie. Zwłaszcza studenci niestacjonarnych studiów jako ludzie dorośli w wieku młodym podejmują je w związku z charakterystyczną dla tej generacji aktywnością życiową, ukierunkowaną na zdobywanie wykształcenia wyższego, pracę zawodową, zakładanie rodziny, ekonomiczne usamodzielnianie się, osiągnięcie znaczącej pozycji społecznej, poznawanie własnych możliwości fizycznych i psychicznych itp. Stabilizują swoją sytuację życiową, podejmując wieloaspektowe działania, które w obecnej rzeczywistości wymagają często ryzyka.

Omawiane w tym artykule badania miały charakter diagnostyczny, przygotowane zostały na podstawie dociekań empirycznych z intencją uzyskania szerszego obrazu sytuacji w zakresie podmiotowego bezpieczeństwa studenta. Zakładają, że poczucie bezpieczeństwa studenta determinuje w pewnym stopniu jego zachowania (aktywność i aspiracje, obawy i lęki) związane z procesem nauki w uczelni.

Główny problem badawczy zawiera się w pytaniu o sytuację studentów pedagogiki niestacjonarnej w aspekcie zagrożeń i niepewności. Rozpatrywane tu bardziej szczegółowo kwestie dotyczyły struktury społeczno-demograficznej zbiorowości studentów, dążeń i wartości preferowanych, podejmowania działań ryzykownych i zwłaszcza odczuwanych zagrożeń oraz odnajdywanych źródeł wsparcia. Ponadto analizie poddano kwestię społeczno-demograficznego zróżnicowania tych zagrożeń oraz niektóre tendencje ich przemian.

W celu rozwiązania postawionych problemów przeprowadzono empiryczne badania nad studentami niestacjonarnych, magisterskich studiów pedagogicznych na rok

przed magisterium (I r. II st.) w jednej z największych wyższych szkół niepublicznych Lublina. Objęto nimi 226 osób studiujących pedagogikę w latach 2016–2017, stanowiących znakomitą większość (83%) populacji osób na tym kierunku. Macierzysta uczelnia badanych studentów prowadzi kilkanaście kierunków kształcenia, dysponuje dobrymi warunkami lokalowymi i dydaktycznymi.

Na pedagogikę rekrutuje osoby z całego regionu, absolwentów studiów licencjackich także z innych szkół wyższych, zwłaszcza tych, które nie prowadzą studiów magisterskich II stopnia. Metodą zastosowaną w badaniu był sondaż diagnostyczny, realizowany za pomocą kwestionariusza ankiety oraz *Skala Wartości S.V. Milтона Rokeacha* (1973), która pełniła tu funkcję uzupełniającą charakterystykę badanej zbiorowości. Zastosowany w badaniu kwestionariusz ankiety zawierał głównie pytania otwarte, pozwalające na swobodną i szerszą wypowiedź badanych osób.

Charakterystyka badanej zbiorowości. Badaną zbiorowość studentów – jak wynika z przeprowadzonych badań – stanowiły osoby młode, głównie w wieku 21–30 lat (60,0%), w znacznej części pozostające w stanie małżeńskim, licznie zakładające własne rodziny. Ponad 46,0% tych osób nie miało jeszcze dzieci, a 28,0% – tylko jedno dziecko, natomiast dwoje lub więcej dzieci miał co czwarty badany. Większość (ok. 66,0%) pochodziła z małych miasteczek i wsi, z dużych miast było ich zaledwie 22,0%. Własną sytuację materialną oceniali najczęściej jako dobrą (46,2%), natomiast jako słabą sygnalizował zaledwie co dziesiąty badany. Większość miała stałe zatrudnienie, ale dorywczo pracował co piąty i tyleż samo osób nie pracowało. Pracę zgodną z oczekiwaniami wykonywał niespełna co drugi badany, mało zgodną aż 42,0%, a zdecydowanie niezgodną – co dziesiąty. W związku z tym aż 44,2% osób zatrudnionych zdecydowanie deklarowało zamiar zmiany pracy.

Preferencje w zakresie wartości. Wyniki badań dotyczące indywidualnych preferencji wartości *ostatecznych*, jak i wartości *instrumentalnych* rozpatrywano w całej zbiorowości badanych, przy uwzględnieniu liczby wyborów na pierwszym miejscu oraz na miejscach 1–3 (spośród dwóch zestawień 18 propozycji skali wartości M. Rokeacha). Dla uzyskania bardziej klarownego obrazu dokonano następnie rangowania poszczególnych wartości.

Okazało się, że – przy uwzględnieniu pierwszej zasady – na czoło **wartości ostatecznych** wysunęły się: *bezpieczeństwo rodziny (troska o najbliższych)* – deklarowane przez 63,27% (ranga 1). Następne miejsca (rangi 2–5) zajęły kolejno: *zbawienie (zbawienie duszy, życie wieczne)*, *szczęście (radość, zadowolenie)*, *dojrzała miłość (bliskość seksualna i duchowa)* oraz *mądrość (dojrzałe rozumienie życia)*.

Analiza uwzględniająca liczbę wyborów na miejscach 1–3 potwierdziła priorytetowe miejsce *bezpieczeństwa rodziny* (ranga 1). *Dojrzała miłość* przesunęła się na drugą pozycję, a w następnej kolejności znalazło się *szczęście* (ranga 3). Miejsce 4 zajęła *mądrość*, a dalsze miejsca kolejno: *wolność*, *bezpieczeństwo narodowe*, *pokój na świecie*. *Zbawienie* natomiast znalazło się aż na miejscu 8.

Spośród **wartości instrumentalnych** najczęściej preferowano trzy: *miłość (kochający czuły)* – ranga 1 (27,0%), *uczciwość (niezdolny do oszustwa, szczery, prawdomówny)* – ranga 2 (21,7%), *odpowiedzialność (niezawodny, rzetelny)* – ranga 3 (15,5%). Następne miejsca zajęły: *ambicja (pracowity, z aspiracjami)* – (8,0%) oraz *niezależność (niepodporządkowany nikomu, samodzielny)* – (7,1%). Inne wartości deklarowane były znacznie rzadziej.

Podobna sytuacja wystąpiła przy uwzględnieniu wyborów na miejscach 1–3, ale na stosunkowo wyższej pozycji usytuowała się: *uczynność (pomagający, niosący pomoc), logiczność (konsekwentny, rozumny) i intelektualizm (inteligentny, myślący)*.

Kierunki życiowych dążeń. Spośród 438 wypowiedzi studentów, określających kierunki ich dążeń, wyróżniono 6 ich kategorii (grup). Jak wynika z danych zidentyfikowanych w toku badań, zamieszczonych w tabeli 1, dominujące okazały się dwie kategorie dążeń – związane ze studiami i pracą zawodową. Najwięcej, bo aż 67,26% badanych osób dążyło bowiem do ukończenia studiów i uzyskania magisterskiego wykształcenia, a prawie 60% do uzyskania zatrudnienia i stabilizacji zawodowej.

Tabela 1. Aktualne dążenia studentów

Lp.	Kierunki dążeń dotyczyły	N=438	% dla N=438	% dla N=226
1	Ukończenia studiów, uzyskania wykształcenia zdobycie dyplomu magisterskiego, ukończenie studiów z wysokim wynikiem, zdobycie nowej specjalizacji	152	34,70	67,26
2	Pracy i stabilizacji zawodowej, poprawy sytuacji materialnej, pomnażania dóbr materialnych usamodzielnienie finansowe, wyższe wynagrodzenie, znalezienie pracy, praca w swoim zawodzie, zmiana pracy, otwarcie własnej działalności, zakup i wykończenie własnego domu	134	30,59	59,29
3	Stabilizacji sytuacji rodziny, dobra rodziny zabezpieczenie finansowe rodziny, zapewnienie sobie i bliskim odpowiednich warunków materialnych, dobre wychowanie i wykształcenie dzieci, założenie rodziny	80	18,26	35,40
4	Własnego rozwoju, samorealizacji i spełnienia aspiracji spełnienie zawodowe, podnoszenie swoich kwalifikacji, samodoskonalenie, rozwijanie swoich pasji i zainteresowań, spełnienie siebie, perfekcyjne opanowanie języka obcego, odnalezienie właściwych wartości życiowych, uzyskanie niezależności	33	7,53	14,60
5	Dostatniego życia, szczęścia osobistego spokojna przyszłość, godne życie, radość z życia, spełnienie życiowe, życie pełne wrażeń	30	6,85	13,27
6	Inne bezpieczeństwo, spokój ducha, dobre zdrowie, sprawiedliwość, pokój na świecie, rozwiązywanie spraw osobistych	9	2,05	3,98
Razem		438	100,00	193,8

Źródło: opracowanie własne.

Często sygnalizowanym kierunkiem dążeń była stabilizacja sytuacji rodziny i troska o jej dobro (35,4%). Na czynniki wiążące się z własnym rozwojem, szczęściem osobistym i dostatnym życiem wskazywano wielokrotnie rzadziej.

Podjęmowanie działań ryzykownych. Realizacja dążeń i aspiracji badanych studentów urzeczywistniała się w działaniach wymagających niekiedy ryzyka. Mimo że studenci reprezentują orientację pedagogiczną, można oczekiwać dużego ich zróżnicowania w kwestii podejmowania ryzyka. Badana zbiorowość różniła się bowiem znacznie pod względem: wieku, sytuacji rodzinnej, zatrudnienia i oczekiwań zawodowych, cenionych wartości, dążeń, aspiracji itp.

Dane zamieszczone w tabeli 2 wskazują, że sytuacja życiowa badanych studentów nie wymagała szczególnego ryzyka i niewielu z nich postrzegało siebie jako ryzykanta.

Tabela 2. Podjęmowanie działań ryzykownych

Lp.	Kategorie odpowiedzi	Liczba	%
1	Podjęmuję działania ryzykowne, stając wobec takiej konieczności	98	45,2
2	Rzadko podjęmuję działania ryzykowne, wsłuchuję się w doświadczenie osób z otoczenia i polegam na rozpoznaniu własnym	47	21,7
3	Podjęmuję działania ryzykowne, chociaż mam szereg obaw i ostrzeżeń otoczenia	37	17,1
4	Podjęmuję działania ryzykowne tylko z własnej inicjatywy i tylko na własną odpowiedzialność	30	13,8
5	Podjęmuję działania ryzykowne przy akceptacji i zachęcie otoczenia	27	12,4
6	Podjęmuję działania ryzykowne z wysoką troską o ograniczenie zagrożeń	26	12,0
7	Nie muszę włączać się w sytuacje wymagające ryzyka	19	8,8
8	Podjęmuję działania ryzykowne na skutek presji otoczenia	14	6,5
9	Jestem w sytuacji życiowej (zawodowej, rodzinnej) o dużym ryzyku	14	6,5
10	Podjęmuję działania ryzykowne, bo jest to cecha mojej osobowości	12	5,5
Razem		324	149,5

Źródło: opracowanie własne.

Najwięcej studentów (ok. 45%) podjęmowało działania ryzykowne, stając wobec takiej konieczności. Co czwarty rzadko je podjęmował, w swoich decyzjach wsłuchiwał się w doświadczenie osób z otoczenia i kierował się rozpoznaniem własnym. Studenci podjęmowali ryzyko zwykle z dużą ostrożnością i racjonalną refleksją. Zaledwie kilka procent badanych mocniej angażowało się w sytuacje ryzykowne zgodnie z cechami własnej osobowości (5,5%) lub funkcjonując w sytuacji życiowej o dużym ryzyku (6,5%).

Identyfikowana w badaniach samoocena własnej ryzykowności studentów wskazuje, że tylko nieliczni są zdecydowanymi ryzykantami (4,4%). Prawie co trzeci student określał siebie jako ryzykanta bardzo rozważnego. Natomiast najwięcej stwierdzało: *nie włączać się w sytuacje ryzykowne, działam tak tylko z konieczności* (32,4%).

Podjęmowanie ryzyka i ocenę ryzykowności działania jednostki można wiązać także z jej poczuciem podmiotowego zagrożenia. W dalszej części opracowania uwagę skoncentrowano właśnie na kwestii zagrożeń.

Postrzegane zagrożenia i źródła wsparcia. Badani studenci sygnalizowali 237 różnych zagrożeń, które pogrupowaliśmy w 6 kategorii (obszarów zagrożeń), jak w tabeli 3. Okazało się, że dostrzegane przez studentów zagrożenia dotyczyły głównie: pracy zawodowej i zatrudnienia, niekorzystnej sytuacji społecznej w zakresie możliwości pracy oraz zdrowia i psychicznego funkcjonowania. Dominowały zagrożenia w obszarze pracy zawodowej i zatrudnienia (28,3%) – brak miejsc pracy, zwolnienia z pracy, brak pełnego etatu, awansu itp.

Tabela 3. Rodzaje zagrożeń

Lp.	Zagrożenia dotyczyły	N=237	% dla N=237	% dla N=226
1	Pracy zawodowej i zatrudnienia brak miejsc pracy, zwolnienie z pracy, brak pełnego etatu, starsze pokolenie w pracy, brak awansu, brak akceptacji przez przełożonych, praca daleko od miejsca zamieszkania	64	27,00	28,31
2	Niekorzystnej sytuacji społecznej w zakresie możliwości pracy duża liczba wykształconych ludzi poszukujących pracy, bezrobocie, brak możliwości wykorzystania zdobytych kwalifikacji, wysokie wymagania dotyczące niektórych stanowisk	54	22,78	23,89
3	Zdrowia i życia, fizycznego i psychicznego funkcjonowania choroba, utrata zdrowia, problemy zdrowotne, sytuacje losowe, patologie społeczne i uzależnienia, możliwość wypalenia zawodowego	47	19,83	20,80
4	Złej, trudnej podmiotowej sytuacji ekonomicznej, konieczności emigracji zarobkowej brak stabilizacji finansowej, zła sytuacja finansowa, brak pracy na terenie kraju, brak środków materialnych, pozostanie bez środków do życia	24	10,13	10,62
5	Sytuacji jednostki wynikającej z szerszego kontekstu społecznego i prawnego zła sytuacja ekonomiczna kraju, brak bezpieczeństwa kraju, zły stan gospodarki, konflikty społeczne, niż demograficzny, brak polityki prorodzinnej, brak perspektyw, brak znajomości, brak wsparcia dla rodziców dzieci niepełnosprawnych	24	10,13	10,62
6	Inne brak czasu na życie rodzinne, brak czasu wolnego, brak stabilizacji życiowej, zagrożenie bezpieczeństwa najbliższych, brak zaufania wśród ludzi, konkurencja, nadmierne wydatki, terrorizm, media	24	10,13	10,62
	Razem	237	100,00	104,86

Źródło: opracowanie własne.

Drugim najistotniejszym obszarem zagrożeń była niekorzystna sytuacja społeczna w zakresie możliwości zatrudnienia (23,9%) – duża liczba wykształconych ludzi

poszukujących pracy, bezrobocie, brak możliwości wykorzystania zdobytych kwalifikacji itp. Trzeci obszar zagrożeń sygnalizowany przez ponad co piątego badanego dotyczył zdrowia i życia oraz psychicznego funkcjonowania (20,8%) – choroba, problemy zdrowotne, uzależnienia, brak poczucia bezpieczeństwa, brak wsparcia itp. O wiele rzadziej wystąpiły trzy pozostałe kategorie zagrożeń (zaledwie po około 10,6%) dotyczące: złej, trudnej podmiotowej sytuacji ekonomicznej, konieczności emigracji zarobkowej, sytuacji wynikającej z szerszego kontekstu społecznego i prawnego oraz innych zróżnicowanych ich rodzajów, jak: brak czasu na życie rodzinne, brak stabilizacji życiowej, zagrożenie bezpieczeństwa najbliższych, brak zaufania wśród ludzi, konkurencja, terroryzm, media itp.

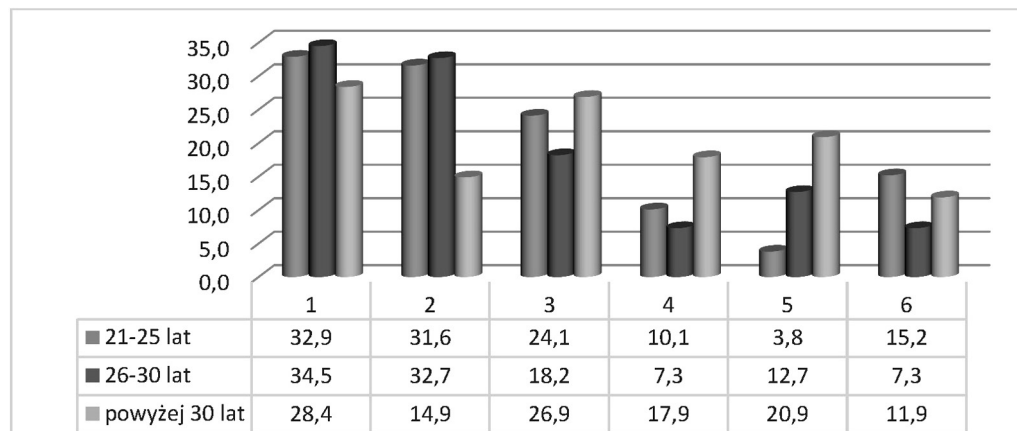
Ocena nasilenia zagrożeń rozpoznana w toku badania – analizowana w czterostopniowej skali (od bardzo wysokiego do bardzo niskiego) – wskazuje, że dla większości badanych zagrożenie było wysokie lub bardzo wysokie (57,2%), niespełna co trzeci sygnalizował nasilenie średnie (31,6%), a tylko dla pozostałych osób (11,2%) było ono niskie lub bardzo niskie.

Badania ujawniły także, iż wsparciem dla studentów w sytuacji zagrożeń była przede wszystkim rodzina, co sygnalizowało aż 95,3% osób. Większość wskazywała też na przyjaciół (60,8%) oraz na współmałżonka (55,4%). W następnej kolejności znalazła się dalsza rodzina (46,5%) i koledzy (38,1%). Zaledwie co trzeci badany mógł natomiast liczyć na wsparcie zakładu pracy i niektórych instytucji państwowych, a zaledwie co piąty – na zorganizowane grupy wsparcia. Inne czynniki odgrywały już mniejszą rolę.

Spoleczno-demograficzne różnicowanie postrzeganych zagrożeń. Poszukując pogłębienia problemu zagrożeń odczuwanych przez badanych studentów, prześledzono kwestię różnicowania społeczno-demograficznego sześciu rodzajów sygnalizowanych wyżej zagrożeń przez poszczególne kategorie zmiennych, takich jak: wiek, stan cywilny, liczbę dzieci, sytuację materialną, środowisko stałego zamieszkania, wykonywanie pracy, zgodność pracy z kwalifikacjami i zamiar zmiany pracy. Wyniki analiz zaprezentowano w odsetkach oraz w postaci wykresów słupkowych. Rodzaje zagrożeń ponumerowaliśmy od 1 do 6, odpowiednio jak w tabeli 3. Wyniki badań zaprezentowano w odsetkach, zachowując kierunek procentowania w poszczególnych liniach tabel uwzględniających poszczególne kategorie zmiennych społeczno-demograficznych (stąd suma odsetek nie jest równa 100). Dla określenia prawdopodobieństwa zależności badanych zmiennych obliczyliśmy także statystykę χ^2 (χ^2) wraz ze wskazaniem liczby stopni swobody (df) i poziomu istotności (p).

Wiek a poczucie zagrożenia. Jak wynika z danych zaprezentowanych na wykresie 1 najczęściej sygnalizowane dwa rodzaje zagrożeń – dotyczące pracy zawodowej (1) i zatrudnienia oraz niekorzystnej sytuacji społecznej w zakresie możliwości pracy (2) – odczuwane były głównie przez studentów w wieku 26–30 lat.

Wykres 1. Wiek jako zmienna różnicująca poczucie zagrożenia



$\chi^2=24,42$ $df=12$ $p=0,018$ (20% komórek tablicy zawiera wartości mniejsze niż 5)

Objaśnienia: analizowane zagrożenia dotyczyły: 1. Pracy zawodowej i zatrudnienia; 2. Niekorzystnej sytuacji społecznej w zakresie możliwości pracy; 3. Zdrowia i życia, fizycznego i psychicznego funkcjonowania; 4. Złej, trudnej podmiotowej sytuacji ekonomicznej, konieczności emigracji zarobkowej; 5. Sytuacji jednostki wynikającej z szerszego kontekstu społecznego i prawnego; 6. Inne.

Źródło: opracowanie własne.

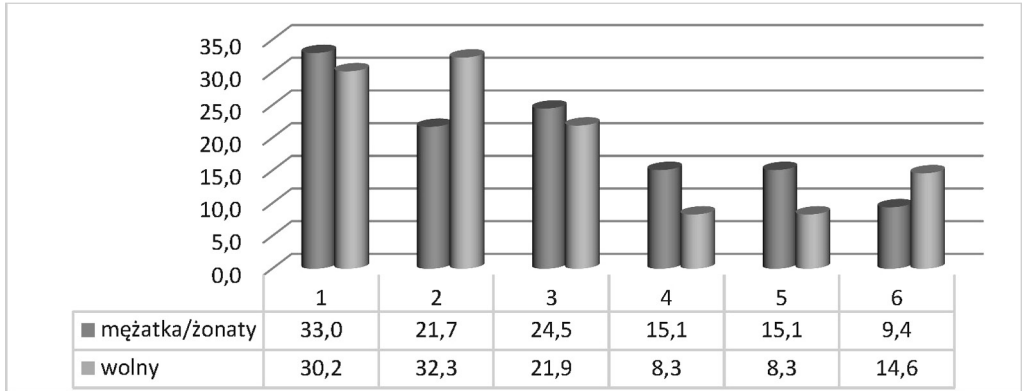
Najmłodsi studenci – w wieku 21–25 lat – stosunkowo najrzadziej wskazywali na zagrożenia tkwiące w sytuacji wynikającej z kontekstu społecznego i prawnego (3,8%), podczas gdy najstarsi (powyżej 30 lat) sygnalizowali najrzadziej zagrożenia dotyczące braku czasu na życie rodzinne, braku czasu wolnego itp. Najstarsi około dwukrotnie rzadziej odczuwali niekorzystną sytuację społeczną w zakresie możliwości pracy. Wśród nich dominowały główne zagrożenia w obszarze pracy zawodowej i zatrudnienia oraz dotyczące zdrowia i psychicznego funkcjonowania. Największe zróżnicowanie wystąpiło w zakresie sytuacji jednostki wynikającej z kontekstu społecznego i prawnego – najstarsi studenci odczuwali ten obszar zagrożeń pięciokrotnie częściej niż osoby w wieku 21–25 lat.

Stan cywilny a poczucie zagrożenia. Trzy dominujące rodzaje zagrożeń (w obszarze pracy zawodowej i zatrudnienia, niekorzystnej sytuacji społecznej oraz zdrowia i życia) były nieco zróżnicowane ze względu na stan cywilny (wykres 2).

Zagrożenie niekorzystną sytuacją społeczną w zakresie możliwości uzyskania pracy najczęściej odczuwali studenci w stanie wolnym (32,3%). Będący w stanie małżeńskim dwukrotnie częściej odczuwali zagrożenie odnoszące się do złej podmiotowej sytuacji ekonomicznej i konieczności emigracji oraz sytuacji społeczno-prawnej.

Liczba dzieci a poczucie zagrożenia. Wyniki badań wskazują (wykres 3), że wśród studentów bezdzietnych oraz mających jedno dziecko dominowały dwa pierwsze

Wykres 2. Stan cywilny jako zmienna różnicująca poczucie zagrożenia



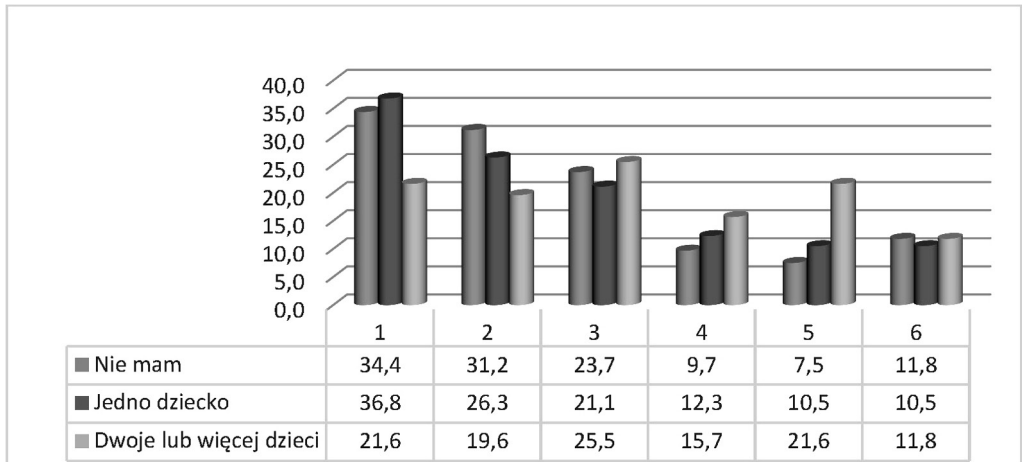
$$\chi^2=8,94 \text{ df}=6 \text{ p}=0,177$$

Kategorie zagrożeń oznaczono cyframi 1–6, jak w objaśnieniach pod wykresem 1.

Źródło: opracowanie własne.

rozpatrywane zagrożenia – dotyczące pracy zawodowej i niekorzystnej sytuacji społecznej. Rzadziej stanowiły one zagrożenie dla osób mających dwoje i więcej dzieci. Wśród nich wyraźnie dominował czynnik trzeci – dotyczący zdrowia, życia oraz psychicznego funkcjonowania, a także piąty – odnoszący się do sytuacji jednostki wynikającej z kontekstu społecznego i prawnego.

Wykres 3. Liczba dzieci jako zmienna różnicująca poczucie zagrożenia



$$\chi^2=13,51 \text{ df}=12 \text{ p}=0,333$$

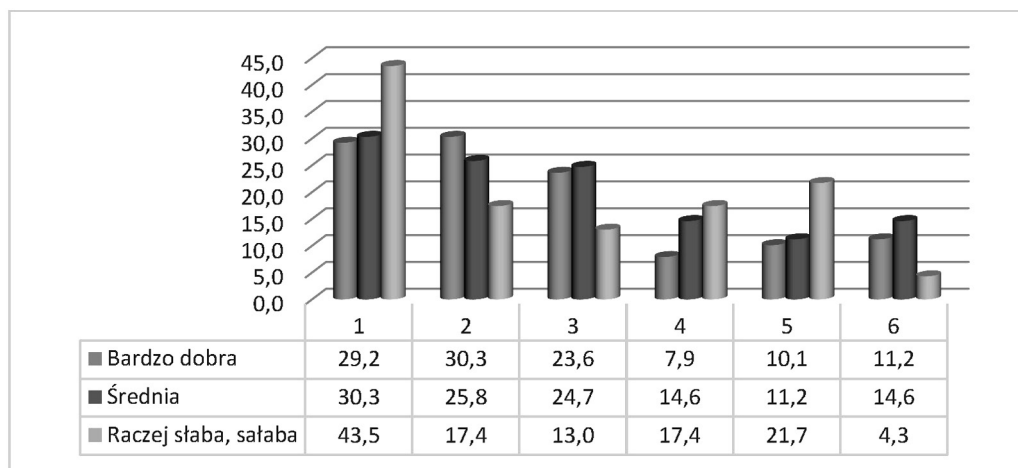
Kategorie zagrożeń oznaczono cyframi 1–6, jak w objaśnieniach pod wykresem 1.

Źródło: opracowanie własne.

Bezdzietni prawie trzykrotnie rzadziej w stosunku do osób mających dwoje lub więcej dzieci wskazywali na zagrożenia wynikające z kontekstu społecznego i prawnego, natomiast częściej odczuwali je w zakresie niekorzystnej sytuacji społecznej oraz pracy zawodowej i zatrudnienia.

Sytuacja materialna a poczucie zagrożenia. Rodzaje poszczególnych zagrożeń związane były z sytuacją materialną, identyfikowaną według oceny własnej badanych (wykres 4).

Wykres 4. Sytuacja materialna jako zmienna różnicująca poczucie zagrożenia



$$\chi^2=11,89 \text{ df}=12 \text{ p}=0,454$$

Kategorie zagrożeń oznaczono cyframi 1–6, jak w objaśnieniach pod wykresem 1.

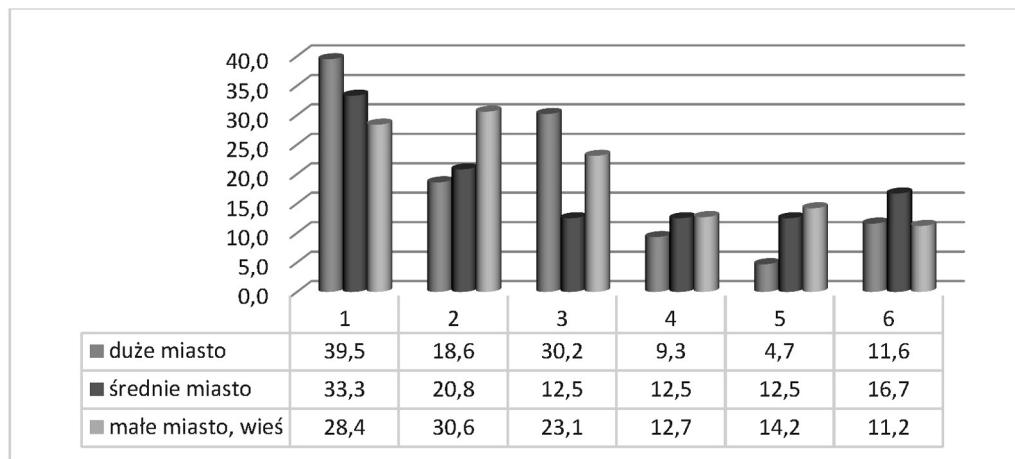
Źródło: opracowanie własne.

Wśród studentów mających słabą i raczej słabą sytuację materialną zdecydowanie przeważało poczucie zagrożenia związane z pracą zawodową i zatrudnieniem (43,5%). Co piąty badany mający słabą sytuację materialną sygnalizował też zagrożenia wynikające z kontekstu społecznego i prawnego. Osoby będące w sytuacji materialnej ocenianej jako średnia i bardzo dobra dostrzegały zagrożenia głównie (23–30%) w obszarze: pracy i zatrudnienia, niekorzystnej sytuacji społecznej w zakresie możliwości pracy oraz zdrowia, życia i psychicznego funkcjonowania. Sytuacja materialna różnicowała wszystkie analizowane rodzaje zagrożeń, przy czym najwyraźniej w odniesieniu do pracy i zatrudnienia, sytuacji jednostki wynikającej z kontekstu społecznego i prawnego, a także innych czynników, jak: brak czasu na życie rodzinne, brak stabilizacji życiowej itp.

Środowisko stałego zamieszkania a poczucie zagrożenia. Wyniki badań ukazują (wykres 5), że bez względu na środowisko zamieszkania studenci sygnalizowali

najczęściej trzy rodzaje zagrożeń (28–40%), upatrując je w obszarze: pracy zawodowej, niekorzystnej sytuacji społecznej (z wyjątkiem dużych i średnich miast, gdzie sytuacja ta była nieco lepsza) oraz zdrowia, życia i psychicznego funkcjonowania (w nieco mniejszym stopniu dotyczące osób pochodzących ze średnich miast).

Wykres 5. Środowisko stałego zamieszkania jako zmienna różnicująca poczucie zagrożenia



$$\chi^2=11,31 \text{ df}=12 \text{ p}=0,502$$

Kategorie zagrożeń oznaczono cyframi 1–6, jak w objaśnieniach pod wykresem 1.

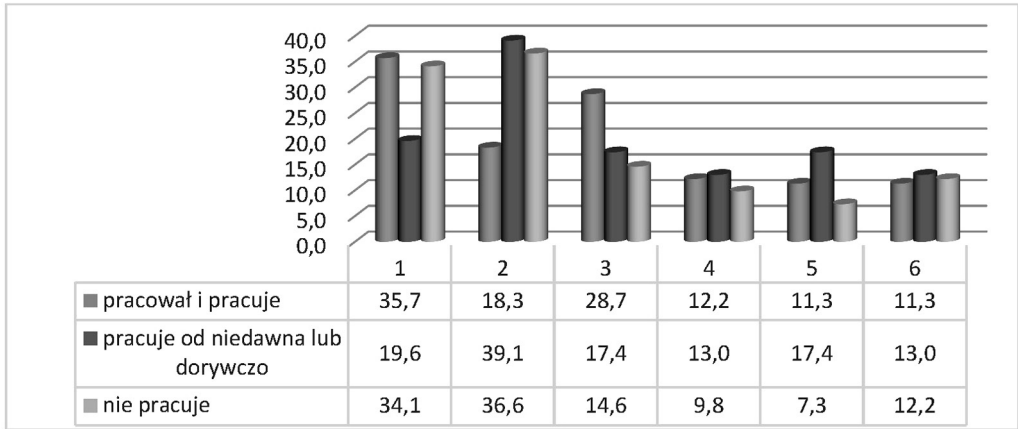
Źródło: opracowanie własne.

Znamienne, że studenci mieszkający w miastach o średniej wielkości licznie wskazywali także na inne zagrożenia, jak brak czasu na życie rodzinne, brak zaufania wśród ludzi itp., natomiast zamieszkujący w dużych miastach bardzo rzadko dostrzegali zagrożenia dotyczące sytuacji wynikającej z kontekstu społecznego i prawnego. W zakresie zdrowia, życia i psychicznego funkcjonowania najlepszą sytuację pod względem zagrożeń mieli studenci zamieszkujący w średnich miastach, najgorszą natomiast mieszkańcy dużych miast. Jednakże prawie trzykrotnie rzadziej sygnalizowali oni trudności wynikające z kontekstu społecznego i prawnego.

Wykonywanie pracy a poczucie zagrożenia. W związku z wykonywaniem pracy zawodowej studenci odczuwali wiele zagrożeń (wykres 6). Sygnalizowały je zwłaszcza osoby zatrudnione na stałe, które licznie wskazywały także na zagrożenia zdrowia, życia i psychicznego funkcjonowania (odpowiednio 35,7% i 28,7%).

Studenci zatrudnieni od niedawna lub pracujący dorywczo sygnalizowali zwłaszcza zagrożenia niekorzystną sytuacją społeczną w zakresie możliwości pracy (39,0%). Wśród niech zagrożenia te występowały dwukrotnie częściej niż wśród osób mających stałe zatrudnienie. Wśród studentów niepracujących dominowały dwa pierwsze rodzaje zagrożeń – dotyczące pracy zawodowej i niekorzystnej sytuacji społecznej.

Wykres 6. Wykonywanie pracy jako zmienna różnicująca poczucie zagrożenia



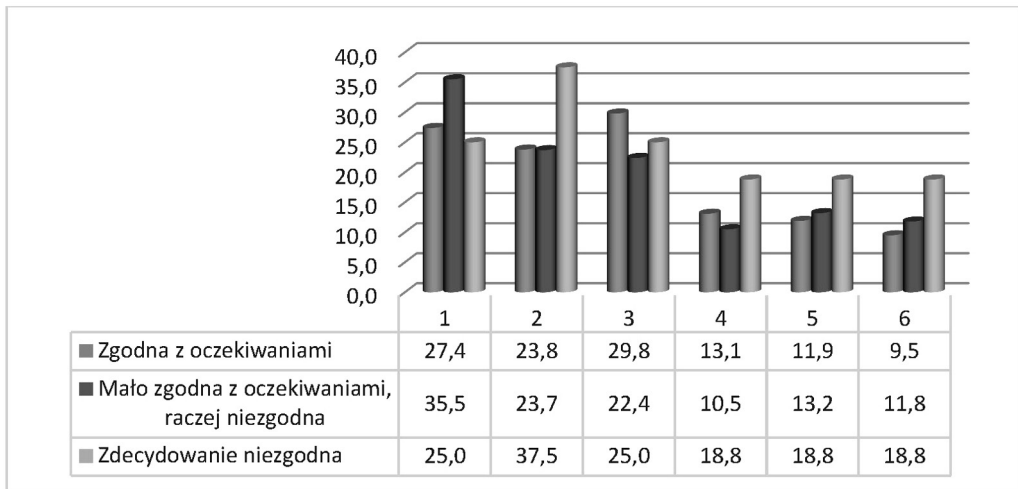
$$\chi^2=20,96 \text{ df}=12 \text{ p}=0,051$$

Kategorie zagrożeń oznaczono cyframi 1–6 jak w objaśnieniach pod wykresem 1.

Źródło: opracowanie własne.

Zgodność pracy z oczekiwaniami a poczucie zagrożenia. Brak zgodności wykonywanej pracy z oczekiwaniami staje się często źródłem niepewności i zagrożenia i jest częstym motywem zmiany pracy lub stanowiska.

Wykres 7. Zgodność pracy z oczekiwaniami jako zmienna różnicująca poczucie zagrożenia



$$\chi^2=6,71 \text{ df}=12 \text{ p}=0,876 \text{ (20\% komórek tablicy zawiera wartości mniejsze niż 5)}$$

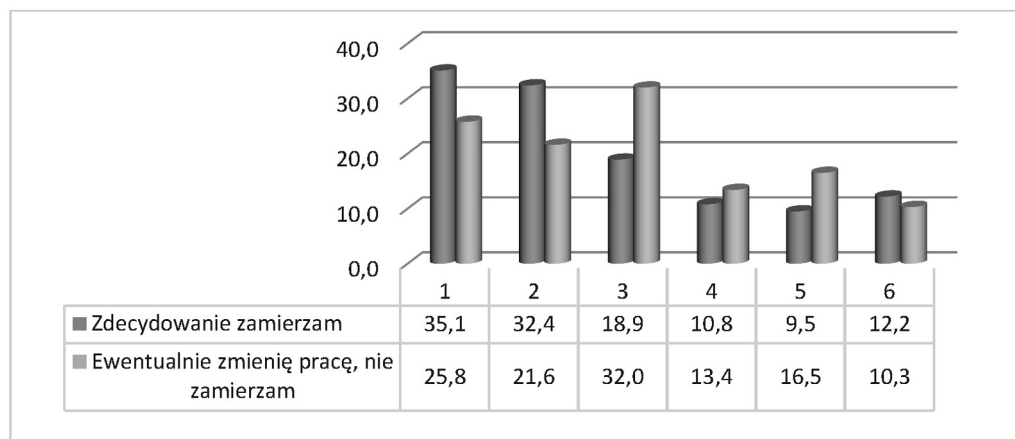
Kategorie zagrożeń oznaczono cyframi 1–6 jak w objaśnieniach pod wykresem 1.

Źródło: opracowanie własne.

Z przeprowadzonych analiz wynika (wykres 7), że we wszystkich kategoriach zgodności pracy studentów z ich oczekiwaniami dominowały trzy pierwsze rodzaje zagrożeń. Jednakże zagrożenie niekorzystną sytuacją społeczną w zakresie możliwości pracy najczęściej sygnalizowały osoby wykonujące pracę zdecydowanie niezgodną z oczekiwaniami (37,5%). Poczucie zagrożenia w obszarze pracy zawodowej i zatrudnienia najczęściej (35,5%) wiązało się z wykonywaniem pracy mało zgodnej z oczekiwaniami.

Zamiar zmiany pracy a poczucie zagrożenia. Dane zaprezentowane na wykresie 8. wskazują, że sygnalizowany przez studentów zamiar zmiany pracy wyraźnie był powiązany z trzema rodzajami zagrożeń w obszarze: pracy zawodowej, niekorzystnej sytuacji społecznej oraz zdrowia, życia i psychicznego funkcjonowania (19,0%–35,0%).

Wykres 8. Zamiar zmiany pracy jako zmienna różnicująca poczucie zagrożenia



$\chi^2=10,15$ $df=6$ $p=0,119$ (20% komórek tablicy zawiera wartości mniejsze niż 5)

Kategorie zagrożeń oznaczono cyframi 1–6 jak w objaśnieniach pod wykresem 1.

Źródło: opracowanie własne.

Deklarujący zamiar zmiany pracy sygnalizowali najczęściej dwa pierwsze kategorie zagrożeń, natomiast pozostali wskazywali na zagrożenia związane ze zdrowiem i psychicznym funkcjonowaniem. Zagrożenie to występowało wśród studentów dążących do zmiany pracy prawie dwa razy rzadziej (o 13,1%) niż wśród pozostałych osób.

Analiza według testu statystycznego χ^2 i zastrzeżeń dotyczących wartości obliczonych statystyk wskazuje, że tylko w dwóch przypadkach analizy zmiennych ujawnione zależności są najbardziej prawdopodobne (gdzie poziom istotności p oscylował wokół wartości 0,05). Dotyczy to współzależności zmiennych: *wiek a poczucie zagrożenia* ($p=0,018$) i *wykonywanie pracy a poczucie zagrożenia* ($p=0,051$). Jednakże w trzech przypadkach obliczanie χ^2 nie spełniało wymaganych tu warunków (20% komórek tablic pod wykresami zawiera wartości mniejsze niż 5). Ogólnie można stwierdzić, że

najbardziej prawdopodobne zróżnicowanie zagrożeń związane jest z *wiekami badanych studentów oraz z wykonywaniem pracy*.

Próba uogólnienia wyników analizy kwestii zagrożenia studentów, tendencje przemian. Ujmując ogólnie kwestię powiązań kolejnych 6 rodzajów (kategorii) zagrożeń z modalnymi wartościami zmiennych społeczno-demograficznych studentów, można stwierdzić, że:

1. Zagrożenia dotyczące *pracy zawodowej i zatrudnienia* sygnalizowane były (od 43,5% do 35,1%) zwłaszcza przez studentów: o słabej sytuacji materialnej, zamieszkałych w dużych miastach, mających jedno dziecko, pracujących na stałe lub niepracujących, wykonujących pracę raczej niezgodną z oczekiwaniami i deklarujących zamiar zmiany pracy;
2. Zagrożenia *niekorzystną sytuacją społeczną w zakresie możliwości pracy* odczuwane były (od 39,1% do 32,3%) przede wszystkim przez studentów: pracujących od niedawna, wykonujących pracę zdecydowanie niezgodną z oczekiwaniami, będących w wieku 21–30 lat, zdecydowanie zmierzających do zmiany pracy, w stanie cywilnym wolnym i niemających dzieci;
3. Zagrożenia *zdrowia i życia oraz psychicznego funkcjonowania* odczuwali głównie (od 32,0% do 25,5) studenci: raczej niezamierzający zmienić pracy, zamieszkujący w dużych miastach, pracujący na stałe i wykonujący pracę zgodną z oczekiwaniami, stosunkowo starsi (w wieku powyżej 30 lat), mający dwoje lub więcej dzieci;
4. Zagrożenia odnoszące się do *złej sytuacji ekonomicznej i konieczności emigracji zarobkowej* dotyczyły (od 18,8% do 13,4%) studentów: wykonujących pracę zdecydowanie niezgodną z oczekiwaniami, w wieku powyżej 30 lat, o raczej słabej sytuacji materialnej, mających co najmniej dwoje dzieci, pozostających w związkach małżeńskich i raczej nie planujących zmiany pracy;
5. Zagrożenia dotyczące *podmiotowej sytuacji wynikającej z szerszego kontekstu społecznego i prawnego* dotyczyły w największym zakresie (od 21,7% do 16,5%) badanych osób: o stosunkowo słabej sytuacji materialnej, mających dwoje lub więcej dzieci, będących w wieku powyżej 30 lat, zatrudnionych zdecydowanie niezgodnie z oczekiwaniami, pracujących od niedawna lub tylko dorywczo, dopuszczających możliwość zmiany pracy;
6. *Inne zagrożenia*, sygnalizowane jako: brak czasu na życie rodzinne, brak stabilizacji życiowej, brak bezpieczeństwa najbliższych i zaufania wśród ludzi, konkurencja, terroryzm, media itp., w największym stopniu (od 18,8% do 12,2%) dotyczyły studentów: zatrudnionych niezgodnie z oczekiwaniami, zamieszkujących w miastach średniej wielkości, będących w wieku 21–25 lat, określających własną sytuację materialną jako średnią, pracujących zwykle dorywczo i zdecydowanie zamierzających zmienić pracę.

Zatem poszczególne rodzaje zagrożeń związane były z określonymi zmiennymi społeczno-demograficznymi. Dominujące trzy grupy zagrożeń odczuwała większość studentów, łącznie bowiem wymieniane były one 165 razy, a pozostałe już tylko 72 razy.

Odwołując się do opublikowanych już wcześniej wyników badań studentów pedagogiki niestacjonarnej tej samej uczelni w 2012 r., dotyczących tych samych kwestii, można wskazać na niektóre tendencje przemian związanych z upływem czasu (Saran, 2013). W zakresie struktury społeczno-demograficznej badana obecnie zbiorowość studentów – w porównaniu z analizowaną analogiczną zbiorowością sprzed 4 lat – charakteryzowała się wzrostem odsetka studentów stosunkowo najmłodszych i odsetka dzieci w rodzinach, a jednocześnie zmniejszeniem się liczebności osób w stanie wolnym oraz bezdzietnych. Zwiększył się też udział osób zamieszkujących małe środowiska lokalne. Zmniejszył się natomiast odsetek studentów wykonujących pracę zdecydowanie niezgodną z oczekiwaniami oraz sygnalizujących zagrożenia zdrowia, życia i psychicznego funkcjonowania. Sytuacja materialna badanych zmieniła się korzystnie.

W odniesieniu do wartości preferowanych przez studentów w porównaniu z okresem poprzednim nie było wyraźnych różnic z wyjątkiem wartości: *kochający i uczciwy* oraz *odpowiedzialny*, które zdecydowanie więcej wyborów uzyskały obecnie. Wartości stanowią stosunkowo trwałe elementy ludzkiej osobowości i trudno oczekiwać istotnych ich zmian w ciągu zaledwie kilku lat. Preferencje w zakresie wartości znalazły potwierdzenie w analizach życiowych dążeń badanych osób, aczkolwiek nieco częściej pojawiało się obecnie dążenie do ukończenia studiów, uzyskania wykształcenia oraz pracy i stabilizacji zawodowej. W odniesieniu do analizowanej w badaniach kwestii ryzyka najbardziej znamienne okazało się to, że nieco zwiększył się odsetek osób bardziej ryzykanckich.

Analiza postrzeganych zagrożeń i ich nasilenia wskazuje, że obecnie zmniejszyło się o kilkanaście punktów procentowych występowanie odczuwanych zagrożeń w obszarze pracy i zatrudnienia oraz zdrowia i psychicznego funkcjonowania. Wzrósł natomiast odsetek studentów sygnalizujących zagrożenia wynikające z niekorzystnej sytuacji społecznej w zakresie możliwości podjęcia pracy, ale nie dotyczyło to kategorii osób najmłodszych. Wzrosła też rola urzędów i instytucji państwowych jako źródła wsparcia w sytuacji zagrożeń. Według samooceny badanych zwiększyło się nieznacznie nasilenie zagrożeń.

Zakończenie. Na podstawie badań empirycznych dokonano szerszego rozpoznania wybranych elementów sytuacji funkcjonowania studenta w sytuacji zagrożeń z intencją przybliżenia o nim wiedzy, a więc o tym ogniwie procesu edukacyjnego, który w znacznym stopniu determinuje efekty pracy uczelni (Saran, Żmigrodzki, 2011).

Badana zbiorowość charakteryzowała się szeregiem znamienych i różnicowanych cech, powszechnym dążeniem do ukończenia studiów i uzyskania wykształcenia magisterskiego, do stabilizacji zawodowej, poprawy sytuacji materialnej i rodzinnej. Zidentyfikowane – licznie występujące zagrożenia i obawy – wiązały się właśnie z tymi czynnikami, bowiem aż 73% badanych studentów sygnalizowało zagrożenia w obszarze pracy zawodowej i zatrudnienia, niekorzystnej sytuacji społecznej w zakresie możliwości pracy, zdrowia, życia i psychicznego funkcjonowania.

Wyniki badań sugerują, że studenci traktowali studia w znacznym stopniu instrumentalnie dla osiągnięcia celów związanych z realizacją aspiracji i cenionych wartości, wśród których najważniejsza okazała się rodzina – jej stabilizacja i umocnienie bezpieczeństwa. Prawie dla każdego studenta stanowiła ona wsparcie w sytuacji zagrożeń. Wśród preferowanych wartości znalazło się szczęście, dojrzała miłość oraz mądrość. Wskazywali też najliczniej na takie wartości instrumentalne, jak: miłość, uczciwość, odpowiedzialność, a także ambicja, niezależność. Zarysowujące się nieznacznie tendencje przemian, dotyczące rodzajów zagrożeń i ich nasilenia w ciągu ostatnich czterech lat, sugerują – jak się wydaje – pozytywny kierunek, aczkolwiek uwidoczniło się to nieznacznie.

Dokonano głównie opisu sytuacji studenta w aspekcie zagrożeń bezpieczeństwa oraz analizy ich zróżnicowania przez cechy społeczno-demograficzne. W opracowaniu wyników dominuje podejście analityczne. Badania ujawniły, że sytuacja studenta obfituje w szereg zróżnicowanych podmiotowo postrzeganych przez niego zagrożeń, które utrudniają jego funkcjonowanie w roli studenta. W procesie dydaktycznym – jak sądzę – są one warte uwzględnienia, nie są bowiem obojętne dla efektów kształcenia, a w rezultacie dla jakości edukacji w uczelni.

Nie zajmowano się bliżej siłą oddziaływania poszczególnych rodzajów zagrożeń, a także uwarunkowaniami zewnętrznymi ujawnionego stanu i tendencji przemian. Nie zajmowano się także kontekstem przemian kulturowych na terenie kraju, a także przemian w szkolnictwie wyższym, które mogły mieć wpływ na analizowaną sytuację studenta (Korwin-Szymanowska, 2010). Stąd potrzeba ciągłych badań o szerszym zasięgu, monitorowania ujawnionych zjawisk i uwzględnienia ich w procesie edukacyjnym uczelni. Wyniki badań mają charakter eksploracyjny, należy traktować je jako otwarte dla różnych podejść interpretacyjnych i weryfikacji w edukacyjnej praktyce.

Odnoszą się one do osób studiujących w określonej uczelni funkcjonującej na określonym terenie. Ale można sądzić, że w wielu innych szkołach wyższych, usytuowanych w dużych aglomeracjach miejskich – prowadzących w znacznym zakresie działalność edukacyjną na rzecz małych środowisk lokalnych w regionie – sytuacja studenta pedagogiki może być nieco zbliżona. Teza ta wymaga jednakże empirycznej weryfikacji.

Bibliografia

1. Beck U. (2002). *Spoleczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
2. Bednarczyk H. (2010). *Globalne problemy edukacji dorosłych* W: H. Bednarczyk i in. (red.), *Życie i uczenie się dla pomyślnej przyszłości: siła uczenia się dorosłych*. UNESCO CONFINTEA VI (s. 7–15). Radom: ITeE – PIB.
3. Cackowski Z. (2011). *Lęk i trwoga. Trwoga i granice podmiotowości ludzkiej*. W: J. Szempluch i M. J. Szymański (red.), *W trosce o nauki pedagogiczne i rozwój polskiej edukacji* (s. 145–159). Lublin: Wydawnictwo Naukowe WSEI *Innovatio Press*.
4. Dąbrowski K. (1997). *Potrzeba bezpieczeństwa a opieka*. W: H. Górecka (red.), *Bezpieczeństwo dziecka w okresie transformacji ustrojowej*. Olsztyn: WSP.

5. Dubis M. (2017). *Poczucie bezpieczeństwa młodzieży w środowisku lokalnym*. W: M. Gąska (red.), *Spoleczno-prawne problemy bezpieczeństwa wewnętrznego III Rzeczypospolitej. Wybrane zagadnienia*. Lublin: Wyd. WSEI Innovatio Press.
6. Klamut R. (2012). *Bezpieczeństwo jako pojęcie psychologiczne*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Rzeszowskiej”, nr 286, *Ekonomia i Nauki Humanistyczne*, 19(4/2012) (s. 41–49). Rzeszów.
7. Korwin-Szymanowska A. (2010). Psychospołeczne aspekty poczucia bezpieczeństwa. W: *Bezpieczeństwo jako wartość* (s. 29–46). Kraków: Wyższa Szkoła Bezpieczeństwa Publicznego i Indywidualnego.
8. Maslow A. (1990). *Motywacja i osobowość*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
9. Pufal-Struzik I. (2017). *Postawa twórcza i skłonność do ryzyka u studentów jako ważne predyktory aktywności ukierunkowanej na przekraczanie granic*, „Fides et Ratio”, 2(30)2017, (s. 38–50).
10. Paruch W., Trembicka K. (1996). *Typologia systemów bezpieczeństwa w XIX i XX wieku* (s. 11–12) Lublin: Wydawnictwo UMCS.
11. Rokeach M. (1973). *The Nature of Human Value*, New York.
12. Saran J., Żmigrodzki M. (red.) (2011). *Student jako podmiot edukacji we współczesnej uczelni wyższej*. Lublin: Wyd. Innovatio Press.
13. Saran J. (2013). Źródła zagrożeń podmiotowego bezpieczeństwa jednostki w opinii młodzieży akademickiej. W: Z. Trejnis (red.), *Uwarunkowania bezpieczeństwa narodowego* (s. 185–215). Warszawa: Wydawnictwo WAT.
14. Stepulak M.Z. (2017). *Pedagogiczno-psychologiczne uwarunkowania zachowań ryzykownych w sytuacji kryzysu systemu rodzinnego*. W: M. Dubis (red.), *Rodzina i szkoła wobec zachowań ryzykownych* (s. 18–19). Lublin: Wyd. WSEI Innovatio Press.
15. Studenski R. (2004). *Ryzyko i ryzykowanie*. Katowice.
16. Szczurek T. (2010). Bezpieczeństwo w kontekście stereotypowego postrzegania rzeczywistości społecznej. W: T. Kasperski, M. Szczurek (red.), *Praca i bezrobocie jako determinanty bezpieczeństwa narodowego* (s. 287–298). Warszawa: WAT.
17. Wierzejska J. (2017). *Poczucie zagrożenia bezrobociem jako zaprzeczenie inkluzji społecznej młodzieży kończącej studia wyższe*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” Lublin –Polonia, VOL. XXX 4 (s. 171–191).
18. Zych A. (2004). Maslow Abraham Harold. W: *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. III (s. 88–89). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

dr hab. Jan SARAN, prof. nadzw. – Wyższa Szkoła Biznesu i Przedsiębiorczości w Ostrowcu Świętokrzyskim, e-mail: jan@saran.lublin.pl

Zrównoważony rozwój w kształceniu pedagogów

Sustainable development in educating teachers

Słowa kluczowe: pedagogika, zrównoważony rozwój, studenci pedagogiki, wartości.

Key words: pedagogy, sustainable development, students of pedagogy, values.

Abstract. Pedagogy is a social science which is based on values and it considers upbringing of an individual and functioning of a person in social relationships. Education for sustainable development helps to develop values such as human well-being, feeling of community and responsibility. According to the common interests and goals of education for sustainable development and pedagogy, the authors of the article postulate that the cooperation of varied fields of science should be deepened, particularly in the context of training new teachers. The authors' research shows that students of pedagogy declare they are familiar with terms related to sustainable development. However, the majority of respondents do not feel well prepared to teach about issues in this area. What is more, teachers demonstrate small interest in teaching and upbringing as means to create responsible society. The article concludes that sustainable development should be introduced into teacher training programmes. It may prepare future teachers to be educational leaders for sustainable development in their environments.

Pedagogika jest nauką społeczną, opartą na wartościach, która zajmuje się nie tylko wychowaniem jednostki, ale również funkcjonowaniem człowieka w relacjach z otoczeniem. Jako nauka obejmująca obszary refleksji nad edukacją i praktyką edukacyjną musi mieć na uwadze także problemy współczesności wynikające z negatywnego oddziaływania człowieka na środowisko przyrodnicze. Oczywiście jest bowiem, że istnieje sprzężenie zwrotne: człowiek oddziałuje na środowisko przyrodnicze, ale i środowisko wpływa na jakość życia jednostki, a przez to na relacje, które on buduje i zależności, w które wchodzi, tworząc społeczeństwo.

Obecnie powszechnie uznaną koncepcją przemian społecznych, środowiskowych i gospodarczych jest zrównoważony rozwój. Zatem edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju z myślą o obecnym i przyszłych pokoleniach powinna znaleźć się w każdym programie kształcenia: od przedszkola po uniwersytety, a nawet w edukacji dorosłych poza formalnym systemem kształcenia: w edukacji całościowej. Z pnia społecznej pedagogiki wyrasta coraz więcej subdyscyplin, obejmujących wiedzę o specyfic

edukacji różnych grup społecznych (andragogika, pedeutologia, pedagogika wczesnoszkolna, specjalna, artystyczna i in.). Wydaje się, że najwyższy czas, aby pośród tych subdyscyplin właściwe miejsce znalazła edukacja dla zrównoważonego rozwoju. Nie w postaci odrębnej gałęzi pedagogiki, ale w obszarze wiedzy i kompetencji włączona jako nieodzowny element wychowania człowieka dla przyszłości. Pierwsze jaskółki takiego sposobu myślenia o wychowaniu pojawiły się już w obecnie obowiązującej podstawie programowej kształcenia ogólnego: „Szkoła dba o wychowanie dzieci i młodzieży w duchu akceptacji i szacunku dla drugiego człowieka, kształtuje postawę szacunku dla środowiska przyrodniczego, w tym upowszechnia wiedzę o zasadach zrównoważonego rozwoju, motywuje do działań na rzecz ochrony środowiska oraz rozwija zainteresowanie ekologią”¹.

Pedagogice zrównoważonego rozwoju najbliższą do pedagogiki społecznej, którą cechuje interdyscyplinarność myślenia teoretycznego i działania praktycznego. Podstawowym zadaniem pedagogiki zrównoważonego rozwoju jest kształtowanie świadomej i odpowiedzialnej postawy obywatelskiej, otwartej na taki postęp i rozwój cywilizacyjny, który – mając na uwadze zdrowie i komfort człowieka – nie zagraża przyszłości ludzkości poprzez destrukcję środowiska przyrodniczego. Odpowiedzialność jest tu wartością priorytetową. Dotyczy ona świadomego podejścia jednostki do swojego rozwoju, ale przede wszystkim współuczestnictwa w odpowiedzialności społecznej: za przyszłe pokolenia, aby żyły w zdrowym środowisku, niezagrażającym ich żywotnym interesom i rozwojowi².

Ważnym okresem, pełnym wydarzeń upowszechniających ideę zrównoważonego rozwoju i podnoszących jej rangę w świadomości społeczeństw rozwiniętych, była Dekada Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju (2005–2014) i jej kontynuacja: *Globalny program działań na rzecz edukacji dla zrównoważonego rozwoju (Global Action Programme on ESD – GAP)*. Ten drugi koncentruje się na najistotniejszych celach zakończonej wcześniej Dekady. Koncepcja edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju nie dotyczy jedynie sfery wiedzy, choć w dużej mierze z wiedzą jest związana. Jest to przede wszystkim domena wychowania. „Kluczowym wyzwaniem stało się podnoszenie jakości uczenia się i nauczania przez edukację dla zrównoważonego rozwoju, za którą nie może być uznawana wyłącznie edukacja »o« zrównoważonym rozwoju (czyli czysto teoretyczna) ani też środowiskowa czy przyrodnicza, traktowana bezrefleksyjnie jako synonim zrównoważonego rozwoju, w przeciwieństwie do edukacji »dla« zrównoważonego rozwoju”³. Wyniki inicjatyw podejmowanych w okresie Dekady w poszczególnych krajach były bardzo zróżnicowane, podobnie jak sposób ich monitorowania. Społeczność

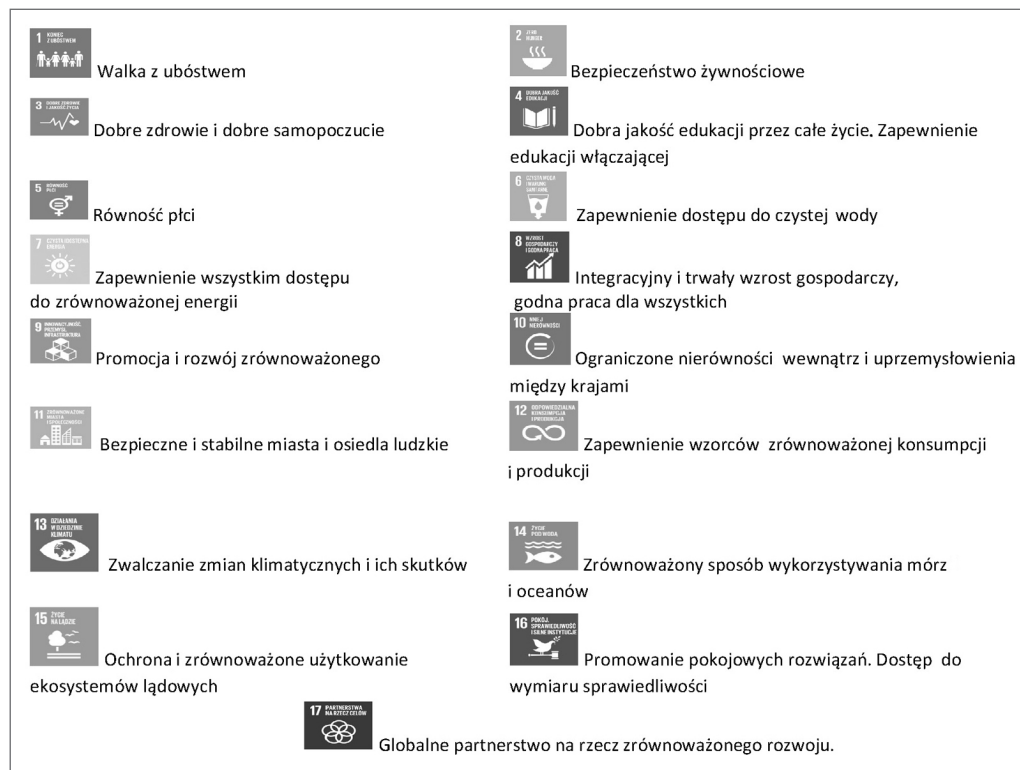
¹ Rozporządzenie MEN z dn. 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego..., <http://dziennikustaw.gov.pl/du/2017/356/1> [09.09.2018].

² Por. L. Tuszyńska, *Pedagogika zrównoważonego rozwoju z przyrodą w tle*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń, 2018, s. 234.

³ A. Kalinowska, *Dekada ONZ Edukacji dla Rozwoju Zrównoważonego (2005–2014) – geneza, cele i dotychczasowy przebieg*, „Problemy Ekologii”, vol. 11, nr 5, wrzesień–październik 2007, s. 227–230.

międzynarodowa z uznaniem odnotowała wymierne sukcesy Ekwadoru, Kuwejtu, Senegalu czy Szwajcarii. Zrealizowano tam setki projektów promujących zrównoważony rozwój. W Grecji powstało ponad 50 centrów edukacji dla zrównoważonego rozwoju, które w okresie 2005–2014 zrealizowały 45 tys. programów z udziałem 1,5 mln studentów i 83 tys. nauczycieli⁴. W Polsce już w trakcie trwania Dekady, w 2008 r., wskazano na niedostateczne wsparcie instytucjonalne, brak systemowego kształcenia uwzględniającego wszystkie filary zrównoważonego rozwoju, niewystarczające zainteresowanie i zaangażowanie sfery politycznej w działania na rzecz zrównoważonego rozwoju⁵. Głównymi animatorami edukacji w duchu zrównoważonego rozwoju stali się nauczyciele przyrodnicy i środowisko akademickie związane z ochroną środowiska. Powstało też kilka międzynarodowych projektów pedagogicznych z udziałem polskich nauczycieli (np. „Edukacja na rzecz zmian” – projekt finansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Comenius 2.1).

Na bazie praktyki nowe oblicze otrzymuje w końcu *Agenda Zrównoważonego Rozwoju ONZ 2030* (opublikowana w roku 2015). Opatrzono ją wiele mówiącym tytułem: „Przyszłość jakiej pragniemy”. Wyodrębniono tam 17 celów globalnych (rys. 1).



Rys. 1. Globalne cele zrównoważonego rozwoju (na podst. <http://www.un.org.pl>)

⁴ I. Morzoł, *Polski Komitet ds. UNESCO* (<http://www.unesco.pl>), referat wygłoszony w formie prezentacji multimedialnej podczas II Konferencji Ekologicznej w Warszawie 30 marca 2006.

⁵ T. Borys, P. Rogala (red.), *Jakość życia na poziomie lokalnym*, UNDP Polska, Warszawa 2008.

Większość z nich odnosi się wprost do edukacji, ale i w realizację pozostałych wpisane jest prowadzenie skutecznych działań edukacyjnych⁶. Szczególnie istotny jest tu cel czwarty: podnoszenie jakości edukacji w okresie całego życia człowieka i włączanie w nią wszystkich grup społecznych. Także tych, które w społeczeństwach Pierwszego Świata przestały być postrzegane jako odrębne, a które ciągle nie mają jeszcze zapewnionego równego dostępu do edukacji i innych dóbr społecznych. „Włączanie” ma obejmować więc nie tylko grupy tradycyjnie postrzegane jako „wykluczone” (niepełnosprawni, ubodzy, seniorzy), ale również grupy, co do których w skali globalnej osiągnięto już równość w dostępie do edukacji na poziomie podstawowym (np. dziewczęta), jednak tylko niektóre państwa zrealizowały ten cel w odniesieniu do wszystkich poziomów kształcenia. Ponieważ wysoka jakość edukacji dla wszystkich stanowi podstawę polepszenia jakości życia jednostek i społeczeństw, za istotne zadania uznano:

- zapewnienie wszystkim dziewczętom i chłopcom ukończenia nieodpłatnej, dobrej jakości edukacji na poziomie podstawowym i ponadpodstawowym;
- dostęp do wysokiej jakości opieki i edukacji przedszkolnej przygotowującej do rozpoczęcia edukacji na poziomie podstawowym;
- równy, przystępny cenowo dostęp do wysokiej jakości wykształcenia technicznego, zawodowego i wyższego, w tym do wyższych uczelni dla wszystkich kobiet i mężczyzn;
- znaczne zwiększenie liczby młodzieży i dorosłych, którzy posiadają odpowiednie umiejętności potrzebne do znalezienia godziwej pracy i rozwoju przedsiębiorczości;
- wyeliminowanie nierówności płci w edukacji i zapewnienie równego dostępu do edukacji na wszystkich poziomach oraz do szkoleń zawodowych dla grup najsłabszych, w tym dla osób niepełnosprawnych, ludności rdzennej oraz dla dzieci w trudnej sytuacji;
- upowszechnienie umiejętności czytania, pisania oraz liczenia wśród osób dorosłych;
- upowszechnienie wśród uczących się wiedzy i umiejętności potrzebnych do promowania zrównoważonego rozwoju (między innymi przez edukację na rzecz zrównoważonego rozwoju i zrównoważonego stylu życia, praw człowieka, równości płci, promowania kultury pokoju i niestosowania przemocy, globalnego obywatelstwa oraz docenienia różnorodności kulturowej i wkładu kultury w zrównoważony rozwój);
- tworzenie nowych i poprawa stanu istniejących już placówek edukacyjnych, które powinny uwzględniać potrzeby dzieci, osób niepełnosprawnych, a także zapewnić bezpieczne, wolne od przemocy, inkluzywne i produktywne środowisko nauczania dla wszystkich;
- znaczne zwiększenie liczby wykwalifikowanych nauczycieli, w tym w drodze międzynarodowej współpracy w zakresie szkolenia nauczycieli w krajach rozwijających się, szczególnie w krajach najmniej rozwiniętych i małych państwach wyspiarskich;

⁶ A. Kalinowska, A. Batorczak, *Uczelnie wyższe wobec wyzwań celów zrównoważonego rozwoju*, Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej, 2017, seria: *Organizacja i zarządzanie*, z. 104, nr kol. 1979, s. 281–290.

- do 2020 roku znaczące zwiększenie liczby stypendiów dla obywateli krajów rozwijających się, w szczególności dla osób pochodzących z krajów najmniej rozwiniętych, małych państw wyspiarskich i krajów afrykańskich. Stypendia powinny ułatwić rekrutację na wyższe uczelnie, w tym dostęp do szkoleń zawodowych, technologii informacyjnych i komunikacyjnych, programów technicznych, inżynierskich i naukowych w krajach rozwiniętych i rozwijających się⁷.

Edukacja dla zrównoważonego rozwoju jest również głównym celem wielu organizacji społecznych, w których pracują wolontariusze, a są nimi często uczniowie, studenci, nauczyciele i samorządowcy. Ich działania przyczyniają się do ochrony środowisk lokalnych poprzez zmianę nawyków własnych i otoczenia na bardziej ekologiczne, a poprzez pracę w organizacji pozarządowej – dotyczą całego kraju.

Jak wynika z powyższych celów, rola pedagogów jest to ogromna. To przede wszystkim oni powinni być przygotowani, aby wpajać zasady zrównoważonego rozwoju od jak najwcześniejszych etapów edukacyjnych dzieciom, a przez nie – ich rodzicom i otoczeniu. By było to jednak możliwe, do kształcenia pedagogów obligatoryjnie powinny zostać wprowadzone treści celu czwartego: wiedza i kształcenie postaw w kierunku wychowania człowieka integralnego, dojrzałego i szczęśliwego, odpowiedzialnego za siebie i za otoczenie.

Analiza programów kształcenia na kierunkach pedagogicznych w szesnastu największych uczelniach w Polsce (przeprowadzona w 2017 r.) wykazała, że w nazwie żadnego z aktualnie prowadzonych tam przedmiotów nie występuje termin „zrównoważony rozwój”⁸. W Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie w roku akademickim 2017/2018 do programu kształcenia włączono po raz pierwszy przedmiot ogólnouniwersytecki pod nazwą „Wychowanie dla zrównoważonego rozwoju”. Przedmiot jest obowiązkowy dla słuchaczy II roku studiów magisterskich na kierunku pedagogika (dla wszystkich specjalności, nauczycielskich i nienauczycielskich). Na rozpoczęcie zajęć prowadzący przeprowadzili ankietę diagnozującą poziom świadomości studentów w zakresie celów, zadań i przejawów zrównoważonego rozwoju. Grupa, którą badania objęły, to osoby 23–25-letnie. Potencjalnie za pół roku obejmą posady wychowawców na różnych poziomach edukacji oraz opieki nad dziećmi i młodzieżą, będą się też sami zajmowali kształtowaniem polityki oświatowej w Polsce oraz poradnictwem pedagogicznym. Duża część badanej grupy, równolegle ze studiami drugiego stopnia, już podjęła pracę zgodnie z uprawnieniami, które dały im studia licencjackie bądź poza zawodem: 15% badanych pracuje w szkole, 12% w przedszkolu, 55% w innej placówce oświatowej, a 9% nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie. W większości badani dysponują więc pewnym doświadczeniem zawodowym i życiowym.

⁷ *Cel 4: Zapewnić wszystkim edukację wysokiej jakości oraz promować uczenie się przez całe życie*, Platforma SDG, *Sustainable Development Goals, Cele Zrównoważonego Rozwoju* prowadzona przez UNIC Warsaw, <http://www.un.org.pl/cel4> [26.07.2018].

⁸ Wyniki badania prowadzone przez L. Tuszyńską i A. Falkowską w 2017 roku – w przygotowaniu do publikacji.

Na użytek badania „świadomość ekologiczną studentów” rozumiano jako wiedzę, poglądy, umiejętności i podejmowane działania na rzecz środowiska. Próbowano również uwzględnić system wartości badanych, na który składa się ich postawa wobec wszystkich istot żywych, wyobrażenia oraz gotowość do aktywności na rzecz podnoszenia jakości życia w ich środowisku⁹.

Problemy postawione w badaniu dotyczyły przede wszystkim:

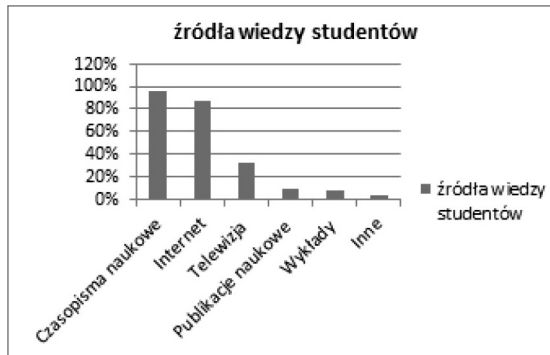
- ogólnej wiedzy studentów w zakresie ochrony środowiska i zapotrzebowania na edukację społeczeństwa w ramach celów zrównoważonego rozwoju,
- poglądów na temat postępowania i odpowiedzialności człowieka w środowisku,
- działań własnych badanych na rzecz środowiska i upowszechniania wiedzy o odpowiedzialności społecznej za środowisko.

Respondenci wypełniali anonimową ankietę zawierającą 17 pytań podczas pierwszych zajęć z przedmiotu „Wychowanie dla zrównoważonego rozwoju”. Badanie trwało 20 minut.

Badający mają świadomość, że za pomocą ankiety można badać jedynie wiedzę, deklaracje, opinie i odczucia. Aby zbadać zachowania, trzeba je obserwować albo korzystać z opisów sytuacji. Stąd odpowiedzi studentów można traktować jedynie jako dane deklaratywne.

Ponad jedna trzecia (36%) badanych uważa się za osoby dobrze przygotowane do prowadzenia zajęć z edukacji zdrowotnej. Nieco ponad jedna czwarta (27%) wyrażała gotowość prowadzenia edukacji włączającej. Natomiast ponad połowa (55%) zadeklarowała brak kompetencji do prowadzenia edukacji ekologicznej. Duży odsetek (20%) wybrał tu odpowiedź „nie mam zdania”, prawdopodobnie ujawniając brak wcześniejszego zainteresowania tematyką, a co za tym idzie – brak kompetencji. Już z tych pierwszych odpowiedzi wynika, że zainteresowanie ochroną środowiska wśród pedagogów nie jest duże. Pytania weryfikujące (o źródła informacji o przyrodzie, edukacji na rzecz środowiska i odpowiedzialności człowieka za otoczenie) dały zaskakującą odpowiedź: studenci twierdzą, że posiadane przez nich informacje pochodzą z czasopism naukowych (95%), na drugim miejscu znalazł się internet (86%) i telewizja (32%). Rzadko badani jako źródło informacji podawali wykłady (i inne formy edukacji, w których uczestniczyli). O ile najczęstsze wskazania studentów można uznać za deklaratywne, wynikające z ich potrzeby kreowania swojego profesjonalnego wizerunku, o tyle nikły udział wskazań na zajęcia edukacyjne należy traktować jako znaczący i jeszcze mocniej uwypuklający potrzebę wprowadzenia na wszystkich poziomach edukacji (a zwłaszcza w kształceniu przyszłych wychowawców i nauczycieli) treści związanych ze zrównoważonym rozwojem.

⁹ R. Rosa, *Edukacja ekologiczna a filozofia i edukacja dla bezpieczeństwa*, [w:] *Edukacja ekologiczna wobec wyzwań XXI wieku* red. J. Dębowski, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2001, s. 21.



Rys. 2. Źródła wiedzy wymieniane przez studentów, z których czerpią informacje o środowisku przyrodniczym (możliwy był wybór kilku odpowiedzi)

Ciekawych danych dostarczyły odpowiedzi na pytanie dotyczące bezpośrednio przedmiotu kształcenia, który właśnie rozpoczynali badani pedagodzy. 41% z nich nie potrafiło wyjaśnić, czym jest edukacja dla zrównoważonego rozwoju. Do pewnej wiedzy w tym zakresie przyznało się 69% ankieterowanych, ale najczęściej dalsze pytania weryfikujące zdradzały nikłe lub jedynie intuicyjne rozumienia pojęcia. Najczęstsze odpowiedzi miały charakter ogólnikowy, np.:

[Zrównoważony rozwój to:]

- *Dążenie do rozwoju ludzi i gospodarki bez zagrożenia dla środowiska;*
- *Równowaga pomiędzy wykorzystywaniem dóbr naturalnych a dbaniem o środowisko z myślą o przyszłych pokoleniach;*
- [Edukacja dla zrównoważonego rozwoju to:]
- *Edukacja dotycząca elementów i procesów związanych ze zrównoważonym rozwojem;*
- *Zrównoważona gospodarka, środowisko i społeczeństwo prowadzone w taki sposób, by zapewnić potrzeby przyszłych pokoleń.*

W kolejnych zagadnieniach poziom wiedzy studentów okazywał się jeszcze niższy: np. na pytanie o rozumienie terminu „bioróżnorodność” 85% respondentów nie udzieliło żadnej odpowiedzi.

Dobrze rokowały wypowiedzi badanych, które odnosiły się do stwierdzenia: „Obowiązkiem każdego nauczyciela jest prowadzenie edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju, np. przez realizację projektów edukacyjnych”. Stwierdzenie to poparła zdecydowanie ponad połowa (55%). Za nieistotne w edukacji treści i zadania zrównoważonego rozwoju uznało jedynie 14% respondentów. Ponad jedna trzecia nie miała w tej kwestii zdania, co może wynikać z ich własnego braku wiedzy na temat zrównoważonego rozwoju i nierozumienia, jak idee zrównoważonego rozwoju przekładają się na praktykę życia jednostek i społeczeństw.

Ponieważ większość badanych przyznała się do pracy i doświadczenia w zawodach pedagogicznych, zasadne wydawało się pytanie o ich opinie w kwestii najlepszych form

doskonalenia nauczycieli. Okazało się, że połowa respondentów za najbardziej wartościową (gwarantującą jakość przekazywanych treści) formę doskonalenia zawodowego uznaje warsztaty aktualizujące i doszkalające na wyższej uczelni. Na potwierdzenie tej tezy warto dodać, że część studentów przyznała się do równoległego studiowania na studiach podyplomowych, dających różne dodatkowe kwalifikacje zawodowe (np. andragogika specjalna z elementami terapii zajęciowej czy pedagogika resocjalizacyjna z elementami neopenologii). Jednocześnie tylko 14% respondentów zadeklarowało wolę podjęcia wkrótce studiów podyplomowych. Większa liczba badanych (29%) stawia w przyszłości na samodoskonalenie. Nieznaczny odsetek zdobył się na szczerą i przyznał, że „nie widzi potrzeby” doskonalenia nauczycieli w zakresie idei zrównoważonego rozwoju.

Większe zainteresowanie budziły różne formy doskonalenia z zakresu kreatywności i aktywizacji uczniów oraz projektowania pomocy dydaktycznych przydatnych również dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Wielu badanych wykazywało zapotrzebowanie na szkolenie w obszarze realizacji projektów wspólnych z lokalną społecznością. W społeczeństwie wiedzy wydaje się, że spada zapotrzebowanie na treści, a rośnie – na metody ich pozyskiwania, przetwarzania i przekazywania. Tu zwłaszcza czynni zawodowo nauczyciele wyrażali chęć uczestnictwa w takich formach doskonalenia, które uczyłyby, jak uczyć o zrównoważonym rozwoju (82% badanych).

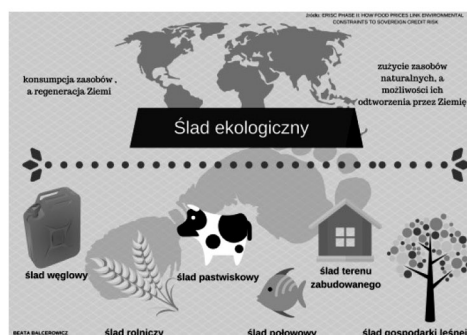
Celem przeprowadzonej ankiety było również zdiagnozowanie stanu obecnie funkcjonującej edukacji dla zrównoważonego rozwoju. Pytano więc respondentów, jak wygląda to w ich miejscu pracy, czy tam znane i przestrzegane są zasady zrównoważonego rozwoju.

Bardzo dobrze stan przestrzegania tych zasad oceniła jedynie marginalna liczba pytanych. Zdecydowana większość (64%) określiła ten stan jako „słaby” i „zły”. O tym, że studia pedagogiczne przygotowują do pracy z dziećmi w zakresie edukacji na rzecz środowiska jest przekonanych tylko 34% badanych. Reszta nie udzieliła odpowiedzi, co było prawdopodobnie logicznym następstwem braku wiedzy studentów na temat tego, czym jest edukacja dla zrównoważonego rozwoju. Część badanych to jednak osoby, które ukończyły na poziomie licencjatu na różnych uczelniach studia nauczycielskie. Tylko 26% z nich uznało, że wcześniejsze studia dały im wystarczające kompetencje do swobodnego prowadzenia edukacji środowiskowej (w formie np. zajęć terenowych).

Na podstawie deklaracji badanych chęć zdobywania wiedzy i poziom zaangażowania w działania na rzecz środowiska wśród studentów wydaje się być umiarkowany. Tylko 32% z nich kiedykolwiek uczestniczyło w kursach lub szkoleniach dotyczących edukacji środowiskowej. A przecież cała Polska pokryta jest siecią ścieżek dydaktycznych o tematyce przyrodniczej i historycznej, przeznaczonych do edukacji społeczności lokalnych. Brak doświadczeń badanych wskazuje na nikłą współpracę szkół z otoczeniem. Respondenci, pytani o przykłady środowiskowych ścieżek edukacyjnych w ich okolicy, w 77% uchylił się od odpowiedzi („nie wiem” lub brak odpowiedzi). Należy zaznaczyć, że nie dookreślano w ankiecie sformułowania „twoja okolica”, co dawało szerokie pole do pochwalenia się wiedzą na temat edukacyjnych walorów otoczenia. Pokazuje to zaniedbania edukacji na wszystkich poziomach: obecni studenci nie

uczestniczyli w edukacji na rzecz środowiska jako uczniowie w szkole ani nie uczestniczą jako studenci specjalności pedagogicznych. W ten sposób tworzy się zamknięte koło: po skończeniu studiów, na których nie zetkną się z dobrze prowadzoną edukacją na rzecz środowiska, będą wychowywać kolejne pokolenia w niewiedzy na temat tego, czym jest zrównoważony rozwój. Nie bez winy jest też niewielki odsetek przyrodników w zespołach nauczycieli akademickich i brak upowszechnienia praktyki współpracy międzywydziałowej w kształceniu pedagogów. Studenci pytani, czy mieli okazję uczestniczyć podczas studiów w zajęciach prowadzonych przez wykładowcę z wykształceniem przyrodniczym, tylko w 54% odpowiedzieli twierdząco (większość z nich to absolwenci studiów licencjackich prowadzonych w Akademii Pedagogiki Specjalnej, gdzie polityka kadrowa, zwłaszcza w jednostkach prowadzących specjalności nauczycielskie, jest prowadzona w taki sposób, by zapewnić interdyscyplinarność zespołów). Nie znaczy to, oczywiście, że edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju jest zadaniem jedynie przyrodników, etyków czy filozofów. Jest ona istotnym elementem wychowania – odpowiedzialni za nią powinni być wszyscy, w których rękach znajduje się kształcenie młodych nauczycieli i wychowawców. Tym bardziej, że obecnie w pobliżu każdej szkoły istnieją warunki do prowadzenia wychowania na rzecz środowiska.

Po przeanalizowaniu sondażu wspólnie ze studentami podjęto decyzję, by w trakcie realizacji przedmiotu „Wychowanie dla zrównoważonego rozwoju” położyć nacisk



Fot. Przykłady prac studentów przedmiotu: Wychowanie dla zrównoważonego rozwoju w APS

na metody, które sprawdziłyby się w pracy z dziećmi. Zajęcia miały więc charakter aktywizujący, co zaowocowało wysokimi ocenami studentów po ich zakończeniu. W ciągu siedmiu tygodni studenci realizowali zadania związane z edukacją dla zrównoważonego rozwoju, a później dyskutowali i prezentowali ich wyniki. Równoległe ta część grupy, która wybrała specjalizację nauczycielską, uczestniczyła w zajęciach terenowych. Na ostatnich zajęciach studenci rozwiązywali posttest, którego wyniki pokazały znaczącą zmianę w ich kompetencjach do prowadzenia zajęć z zakresu edukacji dla zrównoważonego rozwoju.

Podczas zajęć studenci wykazali się dużym zaangażowaniem zarówno merytorycznym jak i organizacyjnym. Oceniali nawzajem swoje wizualizacje, uczestniczyli w zdrowej konkurencji i dyskusjach. Opracowali własny kalkulator śladu ekologicznego. Praca wyraźnie dawała zarówno studentom, jak i wykładowcom sporo satysfakcji. Ujawniła też nowe zainteresowania i kompetencje niektórych¹⁰.

Przeprowadzenie wstępnego sondażu wśród studentów rozpoczynających studio-
wanie przedmiotu „Wychowanie dla zrównoważonego rozwoju” pozwoliło odpowiedzialnym za projektowanie zajęć na odpowiednie zaplanowanie ich treści i przebiegu. Zwróciło też uwagę na rolę metod w kształceniu przyszłych pedagogów: okazało się, że pytanie JAK? jest w społeczeństwie wiedzy bardziej palące niż pytanie CO? Podsumowując można stwierdzić, że poziom ogólnej wiedzy studentów w zakresie ochrony środowiska i potrzeb społeczeństwa w zakresie edukacji dla zrównoważonego rozwoju jest poważnym wyzwaniem dla uczelni: kadrowym, organizacyjnym i metodycznym. Ale zadaniem niekoniecznie niemożliwym do realizacji.

Edukacja zrównoważonego rozwoju preferuje wartości takie, jak dobrostan człowieka, wspólnotowość, odpowiedzialność. To nauka zorientowana na przyszłość obecnego i następnych pokoleń. Zatem istnieje pilna potrzeba, aby do programów kształcenia pedagogów wprowadzić przedmioty zorientowane na wychowanie w duchu zrównoważonego rozwoju.

dr hab. Ligia TUSZYŃSKA, prof. APS

dr Agnieszka PAWLAK – Akademia Pedagogiki Specjalnej im Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

¹⁰ Szczególne podziękowania autorki kierują na ręce studenta mgr. Michała Mikulskiego, który wykazał się dużym zaangażowaniem organizacyjnym i wkładem w opracowanie wyników ankiet.

Praca i kształcenie zawodowe

Katarzyna PARDEJ

Efektywne uczenie się w zawodowej szkole średniej

Effective learning in a vocational school

Słowa kluczowe: edukacja formalna, kształcenie zawodowe, proces uczenia się.

Key words: formal education, vocational education, learning process.

Abstract. Learning capability has been considered to be one of the key competences that are developed all life long thanks to formal education. A vocational school student is depicted here as an example of an active participant of the educational process. A survey was used to assess the vocational school students' attitude towards the learning process in general and decisions they make concerning future labour market.

Wstęp. Umiejętność uczenia się uznano za kompetencje kluczowe, których każda jednostka potrzebuje do „samorealizacji i rozwoju osobistego, zatrudnienia, włączenia społecznego, zrównoważonego stylu życia, udanego życia w pokojowych społeczeństwach, kierowania życiem w sposób prozdrowotny i aktywnego obywatelstwa”¹. Rozwijają się one w perspektywie uczenia się przez całe życie m.in. za pomocą uczenia się formalnego. Na podstawie przeprowadzonych badań własnych w artykule przedstawiono ucznia technikum jako aktywnego uczestnika procesu uczenia się, świadomie rozwijającego umiejętności uczenia się.

¹ *Zalecenia Rady z dn. 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*, Dz.U. UE 2018/C 189/01, s. 7.

Uczeń technikum aktywnym uczestnikiem procesu uczenia się. Szkoła pragnie wyjść naprzeciw oczekiwaniom uczniów oraz rynku pracy. Stara się podążać za zmieniającym się światem i adekwatnie do niego reaguje poprzez m.in. otwieranie nowych kierunków kształcenia, na które zgodnie z przewidywaniami analityków rynku pracy w przyszłości wzrośnie podaż, a także konsekwentne realizowanie wszelkich związanych z powyższym wymogów, np. doskonalenie kadry, podejmowanie współpracy z pracodawcami przyjmującymi uczniów na praktyczną naukę zawodu², wdrażanie programów nauczania zgodnych z podstawą programową kształcenia w zawodach³.

W szkole uczeń przygotowuje się do wykonywania zadań i rozwiązywania problemów nie tylko polegających na odtworzeniu przeszłych doświadczeń w nowych okolicznościach i bazowaniu na znanych sposobach rozwiązania, ale przede wszystkim wzbogacających jego wiedzę o nowe treści, prowadzących do wytworzenia nowej wiedzy. Nowość może nawiązywać do wytworu, np. wypracowanego rozwiązania problemu, lub procesu poznawczego, prowadzącego do pojawienia się tegoż wytworu. Tego typu myślenie może dać początek treściom obiektywnie nowym, wówczas zyskuje znamiona myślenia twórczego.

W szkole zawodowej uczeń powinien mieć wsparcie nauczyciela, legitymizującego się odpowiednim poziomem wykształcenia i w zależności od zajmowanego stanowiska potwierdzoną – dyplomem lub świadectwem ukończenia studiów podyplomowych bądź zaświadczeniem o ukończeniu kursu kwalifikacyjnego – wiedzą merytoryczną do prowadzenia zajęć edukacyjnych oraz mieć przygotowanie pedagogiczne⁴.

Między nauczycielem a uczniem zachodzi silna więź. Na nauczyciela spoczywają zadania wyzwalania u swoich podopiecznych bycia innowacyjnymi, pobudzania w nich ciekawości, przygotowania do funkcjonowania w nieprzewidywalnym świecie i warunkach zmiennego rynku pracy, kształtowania u nich przedsiębiorczości, jak również wspierania w planowaniu dalszej ścieżki zawodowej⁵. Nauczyciel poprzez systematyczną pracę i dobór właściwych zadań powinien wspierać wychowanków w rozwijaniu kompetencji do uczenia, samodzielnego przyswajania wiedzy operatywnej przez swoich wychowanków oraz przygotować ich do wykorzystania jej w czasie zdobywania nowych wiadomości, umiejętności oraz rozwiązywania problemów przekraczających ramy szkolnej konwencji. W procesie nauczania dostosowuje stopień trudności zadań zawodowych, przygotowuje ucznia do wykonywania nie tylko rutynowych czynności wymaganych na danym stanowisku pracy, ale także do bycia innowacyjnym, wdrażania

² Praktyczna nauka z wodu jest organizowana w formie zajęć praktycznych, a w technikum i szkole policealnej także w formie praktyk zawodowych. Praktyki zawodowe odbywają się u pracodawcy, jednakże u pracodawcy mogą również odbywać się zajęcia praktyczne, zob. w: *Rozporządzenie MEN z dn. 24 sierpnia 2017 r. w sprawie praktycznej nauki zawodu* Dz.U. 2017, poz. 1644, §4.1.

³ *Rozporządzenie MEN z dnia 31 marca 2017 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach* (Dz.U. 2017, poz. 860).

⁴ *Rozporządzenie MEN z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli* (Dz.U. 2017, poz. 1575).

⁵ *Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* (Dz. U. 2017, poz. 1591).

i wykorzystywania w życiu zawodowym nowych informacji. Świadomie realizuje cele dydaktyczno-wychowawcze i treści nauczania zgodnie z podstawą programową kształcenia w zawodach, stosuje odpowiednie metody dydaktyczne i posiłkuje się mediami edukacyjnymi, a także dokonuje oceny efektów kształcenia. Uczniom powinien jawić się jako doradca i inspirator działań poznawczych i społecznych, respektować ponadto autonomię uczniów, kształtować u nich zdolność do samorefleksji i dążność do samo-realizacji.

Spółeczeństwo i gospodarka opierają się na wiedzy. Czynnikiem napędzającym działalność gospodarczą i wprawiającym w ruch nasze społeczeństwo jest kapitał ludzki i intelektualny oraz innowacje. W szkole zawodowej uczeń staje się głównym uczestnikiem procesu, powinien być zachęcany do rozwijania rozumienia własnych działań jako uczącej się jednostki. Skuteczne uczenie się jest tworzeniem wiedzy indywidualnej w wyniku interakcji, negocjacji i współpracy, polega na wzajemnym oddziaływaniu uczniów i otaczającego ich świata. Efektywne uczenie się prowadzi do rozwoju u nich umiejętności metakognitywnych, pozwalających monitorować, oceniać oraz optymalizować zdobywanie i wykorzystywanie wiedzy, przez co stają się oni samoregulujący. Nauczyciel nadal pozostaje odpowiedzialny za proces uczenia się, lecz jawi się jako przewodnik stojący u boku ucznia, facylitator.

Programy nauczania powinny być tak skonstruowane, aby stanowiły wyzwanie i inspirowały uczniów do pogłębiania ich własnej wiedzy, a nie nadmiernie ich obciążały. Osoba ucząca się powinna otrzymywać od nauczyciela informacje zwrotne dotyczące jej pracy w postaci oceny kształtującej, która służy do modyfikacji sposobu rozumienia przez nią danego zagadnienia i sposobu pracy, gdy zajdzie taka konieczność.

W myśleniu o edukacji przywiązuje się dużą wagę do przekonania i motywacji uczniów, odgrywających niezmiernie ważną rolę w procesie uczenia się, czyniąc je bardziej skutecznym niż przyjemnym. Istotnym dla procesu uczenia się jest respektowanie indywidualnych różnic pomiędzy uczniami, dotyczących wcześniej zdobytej wiedzy, zdolności, wyobrażeń na temat uczenia się, stylów i strategii uczenia się, przekonania o własnej skuteczności, zainteresowań, motywacji, jak również kwestii socjalno-środowiskowych, tj. otoczenia kulturowego i społecznego (nie wykluczając środowiska językowego), w którym egzystują.

Skuteczne uczenie się – wyniki badań własnych. Badania własne o charakterze pilotażowym dotyczące skutecznego uczenia się uczniów technikum zostały przeprowadzone w roku szkolnym 2018/2019 wśród uczniów III i IV klas technikum kształcącym w zawodzie technik mechatronik w aglomeracji wielkomiejskiej⁶. W badaniach własnych zastosowano metodę wywiadu, był to wywiad częściowo kierowany, indywidualny⁷. Ze względu na charakter zawodu w próbie badawczej znaleźli się w większości

⁶ Ze względu na *Ustawę z dnia 10 maja 2018 r. o ochronie danych osobowych (Dz. U. 2018 poz. 1000)* nie podano nazwy szkoły, w której przeprowadzono badania.

⁷ zob. K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, WSiP, Warszawa 2000, s. 112; K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa 2011, s. 133–135.

chłopcy oraz jedna dziewczyna. Próba badawcza była celowa i wynosiła 28. W artykule podano wybrane, charakterystyczne wypowiedzi uczniów.

O dojrzałości młodych ludzi do uczenia się oraz świadomie podejmowanych przez nich decyzji uwzględniających kierunek, w jakim podąża zmieniająca się rzeczywistość, mogą świadczyć wypowiedzi uczniów.

Na pierwsze pytanie, które brzmiało: „Czym kierowałeś się w wyborze zawodu, którego uczysz się w szkole?” udzielono następujących odpowiedzi: „Wybrałem zawód technik mechatronik, ponieważ w szkole uczę się tak naprawdę wszystkiego. Zawód ten łączy mechanikę, elektrykę i elektronikę. W szkole średniej mogę się trochę ukierunkować i wybrać węższą specjalizację na studiach”, „Od dzieciństwa lubiłem majsterkować, teraz pasjonuje mnie np. obróbka metali. Umiejętności manualne przydadzą mi się w życiu. Niemający smykałki technicznej kuzyn buduje własny dom i do wszystkiego musi wynająć fachowca. Jak masz smykałkę techniczną, umiesz sobie poradzić z większością codziennych problemów”, „W tym zawodzie jest tak naprawdę cała wiedza mechaniczna i elektryczna w jednym”, „Zawsze interesowałem się techniką i informatyką. W Domu Kultury uczę siedmiolatków programowania. Lubię przebywać z dziećmi, ponieważ słuchają z ciekawością, o czym mówię. Byłem w harcerstwie i jestem przyzwyczajony do obcowania z dziećmi”, „Po ukończeniu gimnazjum chciałem kontynuować edukację w technikum gastronomicznym, ale rodzice nie wyrazili zgody. Moi rodzice prowadzą firmę rodzinną świadczącą usługi szklarskie. W przyszłości zamierzam nią kierować. Zawód mechatronik pozwoli mi zaoszczędzić dużo pieniędzy, gdyż mechatronik potrafi naprawić psujące się maszyny do cięcia i obróbki szkła”, „Chciałem uczyć się czegoś ciekawego. Tata wyszukał w Internecie nowy zawód – mechatronik i powiedział, że może mnie to zainteresować. Wspólnie przejrzelśmy oferty i zdecydowaliśmy z bratem bliźniakiem uczyć się tego zawodu. Nie jestem najlepszy w klasie, poczułem delikatnie smykałkę do tego zawodu dopiero w trakcie uczęszczania do szkoły”, „Mechatroniką zainspirował mnie mój starszy brat, który wykonuje ten zawód. Na rynku jest wiele ofert pracy dla mechatronika”, „Wykonując ten zawód, dużo mogę zarobić”, „Moi rodzice podpowiedzieli mi ten kierunek, ponieważ był zgodny z moimi zainteresowaniami, elektroniką, programowaniem. W dzieciństwie ciągnąłem za sobą przewody, kiedy szedłem z rodzicami na spacer”, „Tata majsterkuje. Razem zajmujemy się elektroniką. Nie każdy ma takie zainteresowania. Wybrałem ten zawód, bo jest inspirujący. Mnie najbardziej fascynują roboty. W przyszłości wszystko będzie zautomatyzowane. Maszyny zastąpią człowieka, np. przeniosą większą rzecz i człowiek nie będzie musiał używać własnej siły. W ten sposób zostanie również zaoszczędzony czas”, „Lubię wyzwania. Sporządziłem listę szkół kształcących w trudnych zawodach. Na pierwszym miejscu znalazł się technik mechatronik, a następnie technik urządzeń sanitarnych i urządzeń widłowych. Technik mechatronik jest zawodem przyszłości. Osoby pracujące w zawodzie mają wysokie zarobki i wiele ofert pracy już po ukończeniu szkoły średniej”, „Uczenie się tego zawodu jest opłacalne, można kontynuować karierę zawodową na wielu kierunkach, np. robotyka, mechanika, informatyka”, „W tym zawodzie jest wszystko w jednym. Nie mogłem się zdecydować, czego się uczyć czy elektroniki, czy mechaniki i ostatecznie wybrałem mechatronikę. Mój

tata wykonuje podobny zawód, prowadzi warsztat narzędziowy, obróbka ze skrawaniem. Pomagam tacie w warsztacie, ustawiam maszyny i wykonuję obróbkę. Nie jest to trudne”, „Technik mechatronik jest zawodem bezpiecznym, zawsze będzie na niego popyt na rynku pracy”, „Ogólnie mogę polecić i zachęcić do tego zawodu. Można pracować w różnych firmach, np. lotnictwo – to jest moja wymarzona praca”.

Choć nie wszyscy mają tę samą wizję ścieżki zawodowej, każdy docenia walory zawodu – technik mechatronik, którego uczą się w szkole i zdobywanych przez nich kompetencji. Do uczenia się motywuje ich chłonny rynek pracy gwarantujący im zatrudnienie po ukończeniu szkoły średniej bez konieczności kontynuowania nauki na studiach. Wyłaniająca się przed nimi możliwość kontynuowania ścieżki edukacyjnej na wielu kierunkach także przyczynia się do skutecznego uczenia się. Ważnym czynnikiem przyświecającym uczniom w uczeniu się zawodu jest godziwe wynagrodzenie za pracę. Uczniowie są świadomi wartości zdobywanych umiejętności, których przydatność zauważają nie tylko w pracy, ale również w codziennym życiu.

Na drugie pytanie: „W jaki sposób poszerzasz wiedzę z zakresu zawodu, którego uczysz się w szkole?” uczniowie technikum odpowiedzieli: „Bardzo ceniłem sobie możliwość uczęszczania na kółko związane z naszym zawodem – technik mechatronik. Na płytkach zakupionych z własnych funduszy wykonywaliśmy układy sterujące np. układ świateł, jak na skrzyżowaniu ulicznym. Przygotowywaliśmy się do konkursu polegającego na wykonaniu robotów na płytkach sterujących. Ubolewam nad faktem, że kółko zostało rozwiązane”, „W weekendy pracuję w firmie organizującej paintball dla dzieci. W tej pracy jest zapotrzebowanie na elektroników. Kiedy coś zepsuje się, znajduję wspólny język z pracującymi na pełny etat elektrykami; mam pomysły, jak coś naprawić, potrafię ustalić przyczyny usterki. Zauważyłem, że mam zupełnie inne spojrzenie na świat, niż osoby uczęszczające do liceum ogólnokształcącego, które takiej wiedzy nie posiadają”, „W szkole mamy dobrze wyposażone pracownie, m.in. są komputery z programami, do których wykupiono licencje, sterowniki, przyciski, panele, przewody. Przeciętny człowiek nie ma takiego wyposażenia w domu, staram się z tych możliwości korzystać. W domu przygotowuję się systematycznie do zrobienia kolejnych kwalifikacji zawodowych. Czytam książki, rozdziały z podręczników i staram się je zrozumieć, robię notatki. Łatwiej uczyć się, kiedy czytam albo mogę wykonać coś manualnie, ponieważ jestem wzrokowcem. Posiadam już w swojej biblioteczce 30 książek liczących około 400 stron z zakresu elektryki i elektrotechniki, zawarte w nich informacje są niezmiernie ciekawe. Oglądam często prezentacje w Internecie udostępniane przez wykładowców Politechniki Warszawskiej i Politechniki Śląskiej, gdzie poruszane kwestie są precyzyjnie wytłumaczone”, „Korzystam nie tylko z polskich forów, np. »Elektroda«, ale także z forów zagranicznych. Odnoszę wrażenie, że oni są bardziej otwarci i częściej upubliczniają własne eksperymenty, zamieszczają ciekawsze materiały. Przypuszczam, że w naszym kraju mniej osób interesuje się mechatroniką i jeśli ktoś podejmuje się wykonania pewnych czynności, nadaje im status prywatny i zachowuje je dla siebie”, „Internet umożliwia mi pozyskanie wiedzy od osób zajmujących się różnymi profesjami. Jak mam duży problem i nie wiem, jak coś wykonać, czegoś nie

rozumiem, korzystam z forów (elektrotechnicznych, spawaczy, techników elektroników, samochodowych i in.), gdzie rozwiązanie tłumaczą osoby niekiedy o trzy razy od nas starsze, a więc posiadające doświadczenie”, „W domu lubię sobie pomajsterkować, mam Arduino. Bardzo to lubię. Lubię wykonywać rzeczy manualnie, nie lubię wyłącznie słuchać (teorii). Owszem, teoria jest potrzebna, ale ja lubię naprzemiennie słuchać i majsterkować. Kiedy wracałem do domu, zauważyłem na bazarku kółko od wózków, jak te starsze panie mają. Kupiłem je. Aktualnie projektuję wózek jeżdżący sterowany na pilota”, „W Internecie oglądam filmiki o elektronice, przyglądam się, jak coś należy podłączyć, żeby uniknąć w przyszłości usterek”, „Najczęściej wypełniam testy egzaminacyjne z poprzednich lat, aby dobrze zdać egzamin potwierdzający kwalifikacje w zawodzie oraz czytam podręczniki przygotowujące do tegoż egzaminu”, „Czytam poradniki zamieszczane w Internecie oraz informacje zamieszczane przez producentów danego produktu, np. jak zaprogramować sterownik”, „W Internecie czytam prezentacje zamieszczane przez wykładowców uczelni wyższych oraz materiały dydaktyczne dołączane do kursów, związanych z zawodem technik mechatronik”, „Jeśli zdarzają się prace domowe, to długoterminowe. Wówczas przeglądam strony internetowe, pomocne w wykonaniu zadania. Czytam podręczniki, rozmawiam z kolegami z klasy. Nie robię niestety żadnych doświadczeń”, „Po powrocie do domu w Internecie szukam wiedzy na temat, który zaciekał mnie na lekcji”, „Czytam starsze wydania książek, z których kiedyś korzystał mój tata”, „Uczę się z repetytorium. Na Facebooku przeglądam informacje zamieszczane przez grupę automatyków i robotyków. Wiele ciekawostek można się stamtąd dowiedzieć”, „WSiP dużo książek wydaje związanych z mechatroniką, studiuje je oraz uczęszczam na dodatkowe zajęcia w szkole”, „Uczę się z kolegami z klasy. Kupiliśmy sobie sterowniki i uczymy się oprogramowania w języku, w którym należy pisać projekt. Propozycja zakupu sterowników wyszła od nauczyciela. W przyszłym semestrze rozpocznie się kółko, ale już teraz zaczęliśmy próbować sobie coś robić z tymi elementami”.

Uczniowie często nie ograniczają się do zdobywania wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych wystarczających do zdobycia kwalifikacji zawodowych, lecz wychodzą poza program nauczania realizowany w szkołach. Poszerzają wiedzę zdobytą w szkole oraz uzupełniają ją, sięgając do książek, Internetu, korzystając z forów internetowych.

Z odpowiedzi uczniów technikum na pytanie trzecie: „Jakie korzyści wyniosłaś(-ieś) dla siebie z praktyk zawodowych?” także wyłoniła się ich świadoma postawa wobec uczenia się: „Chętnie uczęszczałem na praktyki zawodowe, które odbywały się od godz. 8 do 16. Przynajmniej dwa razy w tygodniu zostawaliśmy z kolegą po godzinach, naturalnie za przyzwoleniem pracodawcy. Nie ma niczego lepszego na świecie, niż możliwość uczenia się od prawdziwych fachowców; to coś najwspanialszego! Mogliśmy podejść do fachowców i przedyskutować rozwiązania zrodzone w naszych umysłach”, „Na praktykach pokazywali nam, jak coś naprawić, wymienić zużyte części. Uczylem się konserwacji maszyn”, „Na praktykach byłam w firmie zajmującej się serwisowaniem wind. Wszystko mi się podobało. Był klarowny przepływ informacji, zawsze otrzymywałam odpowiedź na zadane pytanie. Opiekun praktyk był miły. Jedynym

ograniczeniem było nieposiadanie przez mnie badań wysokościowych”, „Praktyki odbyłem w firmie zajmującej się elektronarzędziami. Opiekun pozwolił mi rozkręcić kilka elektronarzędzi do ostatniej śrubki i złożyć je na nowo. Od razu miałem informację zwrotną, czy prawidłowo bądź nieprawidłowo złożyłem elektronarzędzie. Widziałem na własne oczy, jak wygląda cały proces przyjęcia elektronarzędzia do naprawy aż po jego wysyłkę. Jak najbardziej jestem usatysfakcjonowany z praktyk”, „Miałem możliwość dokonania pomiarów miernikiem czteroprzewodowym, a dotąd posługiwałem się jedynie miernikiem dwuprzewodowym. Odczytywałem normy katalogowe, co również było dla mnie nowe”, „Byłem na dziale montaż finalny, zasilacze. Na linii produkcyjnej składałem podzespoły do zasilaczy. Zmontowałem trzy płytki, podczas gdy pracownik przeciętnie wykonał dwie płytki. Chciałbym, aby było więcej zadań manualnych”, „Przypisali mnie do seryjnej produkcji maszyn do protez. Uczestniczyłem w całym procesie produkowania maszyn. Jestem bardzo usatysfakcjonowany, lepiej nie mogłem trafić. W szkole uczenie się zawodu jest miłą, jeśli mogę użyć tego sformułowania. W szkole podchodzą do mnie jak do dziecka. Dopiero w pracy dostaje się ciężki trening”, „Podpowiadali mi, jak włączyć i wyłączyć prąd, zamontować licznik. Fajnie było. Mogłem używać profesjonalnych narzędzi, liczników”, „Praktyki odbyłem w firmie posiadającej filie na całym świecie, zajmującą się produkowaniem płytek PCB. Moim zadaniem było przygotować płytkę do wysyłki. Po otrzymaniu instruktażu przystąpiłem do montażu wszystkich elementów na czystej płytce. W sumie przygotowałem 40 płytek. Ich wartość wynosiła 400 tysięcy, co mnie trochę przeraziło. Dodam, że pracownicy montują po jednym elemencie na płytce”, „Odczuwam pewien niedosyt, ponieważ głównie mogłem poznać działanie danej firmy pod kątem logistycznym. Zabrakło dostępu do naprawy elektronarzędzi, ale oczywiście to rozumiem”, „Kiedy była awaria, mogliśmy pójść z pracownikiem i uczyć się, jak usuwa się usterkę”, „Byłem w dziale utrzymania ruchu, to praca przewencyjna. Przewidywaliśmy, co się może zepsuć i wymienialiśmy części zanim się popsują”.

Praktyki zawodowe umożliwiły młodzieży uczącej się w technikum kształcącym w zawodzie technik mechatronik zderzyć się z realnymi warunkami pracy, gdzie każdy pracownik ponosi odpowiedzialność za wykonywane czynności. Bogaty przekrój firm przyjmujących uczniów na praktyki zawodowe przyczynia się do ukierunkowania ucznia i ułatwienia mu wyboru dalszej ścieżki zawodowej. Wymiana doświadczeń między uczniami odbywającymi praktyki zawodowe poszerza ich horyzonty. Uczniowie podczas praktyk zawodowych mają możliwość poznania nowości technologicznych.

Na kolejne pytanie: „Jaki jest poziom trudności zadań na przedmiotach zawodowych?” uczniowie udzielili następujących odpowiedzi: „Rozwiązanie zadania wymaga od nas dużo czasu. Nie chcemy niczego zniszczyć, np. spalić poszczególnych części. Kilka osób z naszej klasy jest niecierpliwa i jak się zdenerwuje, ponownie wraca do zadania dopiero za jakiś czas. Teraz rozwiązujemy ciężkie zadania operacyjne. Jak nauczyciel nam ich nie wytłumaczy, zdarza się, że siedzimy przy programie po cztery dni. Zadania są interesujące i stanowią dla nas wyzwanie, aczkolwiek w czwartym dniu pojawia się zniechęcenie”, „Zdarzają się zadania łatwe. Jeśli nauczyciel wszystko jasno wytłumaczy,

nie mam problemu z rozwiązaniem zadania”, „Na początku wszystko wydawało się trudne. Systematyczne uczęszczanie do szkoły pozwoliło mi zrozumieć materiał. Stopniowo wszystko stawało się logiczne. Teraz uważam, że zadania są łatwe, ponieważ wszystko się powtarza”, „Zadania są na odpowiednim poziomie”, „Zadania są łatwe, są na logikę”, „Zadania na razie są w miarę łatwe. Rok temu było ciężko na elektronice i elektrotechnice, ponieważ często zmieniał się nauczyciel i nie do końca mieliśmy wszystko wyjaśnione”, „Stopień trudności zadań jest zróżnicowany. Zadania są trudne, kiedy nie można znaleźć odpowiedzi w Internecie i trzeba myśleć głową. Są i takie zadania, kiedy odpowiedź nasuwa się sama”, „Bywają zadania trudne. Niekiedy faktycznie trudno znaleźć rozwiązanie w Internecie. Można w takim wypadku poprosić o pomoc nauczyciela bądź kolegę albo zajrzeć do literatury. Wybór literatury jest zadawalający. Trudno jest np. przygotować obszernie prezentacje na krótki temat, a takie są od nas wymagane”, „Lubię, kiedy zadania są wypośredkowane, tzn. posiadam wiedzę na dany temat, ale trochę muszę się dowiedzieć. Istotna jest dla mnie możliwość skonsultowania się z kimś”, „Raczej nie mamy trudności z realizacją zadań zawodowych”, „Zadania dla mnie są łatwe, dla osób natomiast nieuwważających na lekcji mogą wydawać się problematyczne”, „Jeśli nie miałem z czymś styczności, zadania są trudne. Sięgam wtedy do podręczników, oglądam filmiki na Internecie i konsultuję się z drugą osobą. Podstawowe wiadomości czerpię od nauczyciela, który musi coś wytłumaczyć, abym coś wiedział. Każdy kto naprawdę chce się nauczyć wykonywać ten zawód, ma na to szansę. Dużo umiem z przedmiotów zawodowych”, „Im bliżej egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie, tym wszystko staje się coraz łatwiejsze”, „Podchodzę do każdego zadania logicznie, staram się sobie wyobrazić np. działanie danego urządzenia, a nie uczyć się na pamięć danej regułki”, „Nie mam problemów z rozwiązywaniem zadań z przedmiotów zawodowych. Uwzględniając kryterium ocen, pragnę zauważyć, że wolę, aby zadania były łatwe. Nie miałbym jednak nic przeciwko podniesieniu wymagań, aby zadania były trudniejsze. Zdaję sobie sprawę, że nie każdy kolega by im sprostał”, „Posiadam szeroką wiedzę z zakresu zawodu, którego uczę się w szkole. Nie miałbym nic przeciwko, gdyby zadania były trudniejsze”, „Lubię trudniejsze zadania, gdyż wymagają one wyężenia umysłu”, „Trudniejsze zadania motywują do uczenia się”, „Od pierwszej klasy powtarzają się schematy oraz zadania. Zmienia się jedynie liczba elementów do łączenia”, „Obecnie mamy trudniejsze zadania, choć w każdej sytuacji poszukuję plusów. Dla ambitnych ludzi, a ja się do nich zaliczam, wolę, gdy zadania są trudniejsze. Mogę się wówczas więcej nauczyć. Lubię sobie podnosić poprzeczkę”.

Repertuar zadań zawodowych proponowanych przez nauczycieli stanowi niekiedy duże wyzwanie dla uczniów. Wymaga od nich zastanowienia się i przemyślenia strategii rozwiązania zadania przed przystąpieniem do jego wykonania. Zadania inspirujące uczniów do myślenia oraz efektywnego poszukiwania wiedzy z wielu źródeł sprzyjają skutecznemu uczeniu się.

Na ostatnie pytanie: „Jaką formę pracy dydaktycznej (grupową czy indywidualną) uważasz za skuteczniejszą?” uzyskano następujące odpowiedzi: „Jeśli czegoś nie umiemy, praca w grupach jest bardziej pożyteczna. Jeśli natomiast wszystko umiemy,

lepiej samemu podjąć się rozwiązania zadania. Każdy z nas może mieć inny pomysł na rozwiązanie i wówczas nasze pomysły ze sobą nie kolidują. Kiedy pracujemy w grupie, niekiedy tracimy dużo czasu, ponieważ czasem nie jesteśmy w stanie znaleźć kompromisu. Jedna osoba zajmuje się projektowaniem i umieszcza połączenie w jednym miejscu, a druga zajmuje się wykonaniem i połączenie wykonała mechanicznie w innym miejscu, bo uprzednio wspólnie nie ustalili miejsca połączenia”, „Dobrze jest mieć w klasie kolegę, który dużo umie. On zawsze służy pomocą. Jeśli ktoś ma problem i nie wie, jak coś połączyć, dobrzy uczniowie zawsze chętnie dzielą się swoją wiedzą i pomagają. Można z nimi porozmawiać nawet o nowinkach związanych z naszym kierunkiem”, „W klasie staramy się jak najwięcej nauczyć. Pracujemy w małych grupach, każdy jest odpowiedzialny za wykonanie konkretnej części zadania”, „Zajęcia grupowe pomagają mi dostrzec punkt widzenia innej osoby, mam wówczas szansę na poznanie lepszego pomysłu. Jak pracuję indywidualnie, czasem mogę czegoś nie zauważyć”, „Łatwo nawiązuję kontakty z ludźmi i z tego powodu preferuję pracę w grupie, jest ona zdecydowanie ciekawsza”, „W pracy grupowej odpowiedzialność ponosi cały zespół, lepiej się wtedy czuję, niż kiedy pracuję indywidualnie, gdzie sam jestem za wszystko odpowiedzialny”, „Więcej można nauczyć się, pracując indywidualnie oraz w dwu-, trzyosobowym zespole. Niekiedy brakuje stanowisk i pracujemy w cztero-, pięcioosobowych zespołach, wtedy dwie osoby pracują, reszta nic nie robi”, „Pracując w grupie, można porównać doświadczenia własne z doświadczeniami kolegów. Łatwiej jest w grupie. Lubię spędzać czas z ludźmi. Poza tym, jeśli ktoś czegoś nie umie, można podpatrzeć, jak kolega to robi albo wspólnie można poszukać rozwiązania”, „Imponuje mi wiedza niektórych kolegów i podczas zajęć grupowych mogę się od nich wiele dowiedzieć. Atmosfera jest sprzyjająca, by z nimi porozmawiać”, „Kiedy realizujemy nowy temat, korzystniejsza jest dla mnie praca w grupie. Zawsze można liczyć na odpowiedź kolegi. Kiedy już opanuję daną umiejętność, wolę pracować indywidualnie. Szkoda, że w szkole mamy mało stanowisk pracy. Schematy są powtarzalne. Dzielimy się w grupie i za każdym razem się wymieniamy, aby każdy z nas zajmował się innym elementem, żeby finalnie umieć wszystko”, „Bez znaczenia. Kiedy uczyliśmy się montować schematy, bardziej odpowiadała mi praca w grupie. Wszystko kojarzyłem i mogłem pomagać kolegom”, „Praca indywidualna wymaga samodzielności. Nauczyciel służy pomocą każdemu, kto czegoś nie umie”, „Wolę pracę indywidualną. Odczuwam satysfakcję z wykonanej pracy i mogę sobie zaufać w niektórych rzeczach. W grupie można poprosić kolegę, żeby coś zrobił, ale nie mam stuprocentowej pewności, że wykonał pracę dobrze, tak jak tego oczekiwałem”, „Praca w grupie jest fajna, zabawna, ale praca indywidualna pozwala mi bardziej się skupić. Kiedy pracujemy zespołowo, niekiedy panuje chaos”, „Pracując indywidualnie, mam nauczyciela na wyłączność”, „Praca indywidualna daje szansę nauczenia się wykonywania czynności, których się nie umie. Można się skupić i nikt za ciebie tego nie robi. W pracy zespołowej każdy wykonuje czynności, które potrafi”, „Pracując indywidualnie, można się samemu wykazać. W przypadku pracy w grupie niektóre głosy przestają być istotne”, „Jestem indywidualistą i wolę sam pracować”, „Praca indywidualna wymaga samodzielnego

myślenia i realizacji zadania. Wiesz, że musisz liczyć tylko na siebie, a nie na kolegę z grupy. Wolę pracę indywidualną. W grupie czasem trafi się osoba, która wszystko potrafi i wszystko ona robi, a inni się tylko patrzają”.

Uczniowie uczą się pracować samodzielnie oraz współpracować z innymi. Dostrzegają walory pracy indywidualnej – kiedy dostatecznie opanowali wymagane umiejętności oraz pracy grupowej – kiedy wprowadzany temat jest dla nich novum. Praca w małej grupie sprzyja poszukiwaniu wspólnych rozwiązań, generowaniu wielu pomysłów i wyborze tych najlepszych, wymianie doświadczeń, poszerzaniu wiedzy, wspólnej odpowiedzialności za zadanie, pracy w miłej atmosferze w otoczeniu innych członków zespołu oraz skutecznej komunikacji. Praca indywidualna sprzyja natomiast wykonywaniu zadań we własnym tempie, przypisaniu sobie wszystkich zasług, wolności w podejmowaniu decyzji i wyborze sposobu rozwiązania zadania oraz braku konfliktów z kolegami z klasy.

Uczniowie skutecznie się uczą, kiedy mogą zdobytą wiedzę wykorzystać w praktyce, badać i analizować realne sytuacje, rozwiązywać rzeczywiste i ważne problemy. Chętnie zgłębiają oni dane zagadnienie, pochylają się nad złożonymi zadaniami, kiedy są one zbliżone do tych, z którymi uczniowie mogą spotkać się w przyszłym miejscu pracy. Efektywne uczenie wspiera komunikację, współpracę, kreatywność oraz myślenie analityczne.

W kształceniu zawodowym produktywnie uczenie się można osiągnąć dzięki m.in. uczeniu się metodą projektową czy uczeniu się przez projektowanie.

Metoda projektowa obejmuje rozwiązywanie skomplikowanych zadań, których rezultatem są realistyczny produkt, wydarzenie bądź prezentacja przedstawiona odbiorcom. Uczniowie kształcą wówczas umiejętności związane z podejmowaniem działań, tj. planowaniem, realizowaniem projektu, ocenianiem, a przede wszystkim uczą się pracy w zespole, formułowania problemów i celów projektu, planowania i organizacji własnej pracy, integracji danych pochodzących z różnych dziedzin, pozyskiwania danych z wielu źródeł informacji, weryfikowania danych z punktu widzenia celów projektu, krytycznej analizy informacji, zapisywania i przedstawiania zgromadzonego materiału (w różnych formach), wyrażania własnych opinii i uważnego słuchania opinii pozostałych członków zespołu, negocjacji i podejmowania decyzji całego zespołu, rozwiązywania konfliktów oraz samooceny własnej pracy. Metoda projektowa rozwija myślenie twórcze, samodzielność i umiejętność współdziałania w grupie przy jednoczesnym respektowaniu indywidualności jednostki, rozwija jej zainteresowania i potrzeby, wzmacnia motywację oraz integruje wiedzę z różnych przedmiotów szkolnych.

Przykładem metody projektowej dla uczniów IV klasy technikum kształcącym w zawodzie technik elektryk może być zadanie wykonania instalacji elektrycznej budynku mieszkalnego, np. domu jednorodzinnego parterowego lub piętrowego, mieszkania w bloku albo obiektu biznesowego typu warsztat elektryczny lub samochodowy. Zadanie polegało na doborze aparatów instalacji elektrycznej, układów zabezpieczeń, przekroju przewodów elektrycznych, ponadto wykonaniu obliczeń, doborze mocy użytecznej, jaka jest potrzebna do zasilenia obiektu.

Skuteczne uczenie się usprawnia ponadto uczenie się przez projektowanie. Wnikliwe uczenie się zapewnia zaprojektowanie i stworzenie czegoś, co wymusza zrozumienie i wykorzystanie posiadanej wiedzy.

Przykładem tego typu uczenia się uczniów III klasy technikum kształcącym w zawodzie technik mechatronik może być stworzenie programu i montaż urządzeń mechatronicznych. Zadanie będzie wówczas polegało np. na zaprojektowaniu i wykonaniu montażu trybu prania z 5-sekundową przerwą przedzmiانową obrotów.

Projekty weryfikujące wykonaną pracę stanowią wysokie wyzwania intelektualne, fizyczne i społeczne oraz przyczyniają się do rozwoju kompetencji.

Uczniowie w szkole uczą się umiejętności, które w przyszłości przyczynią się do bycia skutecznymi partnerami do współpracy oraz sprawnie działającymi obywatelami w skomplikowanym świecie. Rozwijają umiejętności interpersonalne, tj. skuteczną komunikację, negocjowanie, rozwiązywanie konfliktów, podejmowanie decyzji, przywództwa, a także umiejętności pracy w zespole.

Zakończenie. Odpowiednie metody wykorzystywane w procesie dydaktycznym oraz uwzględnianie przekonań i motywacji uczniów, ich indywidualnych różnic odnośnie do posiadanej przez nich wiedzy, wyobrażeń na temat uczenia się, stylów i strategii uczenia się, kwestii socjalno-środowiskowych przyczynia się do skutecznego uczenia się, zdobywania przez uczniów miękkich kompetencji. Uczeń staje się samoregulującą się jednostką, odpowiedzialną za podejmowane decyzje, umiejącą współpracować, nastawioną na innowacje i nowe technologie, autonomiczną, indywidualnie poszukującą najlepszej dla siebie ścieżki zawodowej, umiejącą myśleć twórczo, przygotowaną do samodzielnego i podmiotowego nadawania znaczeń, nastawioną na podnoszenie własnych kompetencji, które z biegiem lat staną się niewystarczające.

Bibliografia:

1. Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, WSiP, Warszawa 2000, s. 112.
2. *Rozporządzenie MEN z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli* (Dz.U. 2017, poz. 1575).
3. *Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* (Dz. U. 2017, poz. 1591).
4. *Rozporządzenie MEN z dnia 31 marca 2017 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach* (Dz.U. 2017, poz. 860).
5. Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa 2011, s. 133.
6. Sławiński S., *Słownik Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji*, Wyd. IBE, Warszawa 2017.
7. *Zalecenia Rady z dn. 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*, Dz.U. UE 2018/C 189/01.

dr Katarzyna Pardej – Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

Podjęcie Skoncentrowane na Rozwiązaniach w doskonaleniu zawodowym nauczycieli

Solution-Focused Approach in the professional development of teachers

Słowa kluczowe: Podjęcie Skoncentrowane na Rozwiązaniach, doskonalenie zawodowe nauczycieli, edukacja skoncentrowana na rozwiązaniach.

Key words: Solution-Focused Approach, professional development of teachers, solution-focused education

Abstract. Based both on internal and external evaluation results, teacher training programmes invariably stress the need for skills which would allow them to tackle various problems occurring in educational institutions. The most serious of these issues pertain to the psychosocial functioning of students and teachers at school. The latter frequently experience stress, disappointment, and work overload, if they concentrate on problems. This paper proposes a new method of teacher training pursuant to the Solution-Focused Approach. The role of the student, the teacher, and their mutual relationship changes as this approach puts emphasis on the resources and accomplishments of both. The paper presents the possibilities of applying the Solution-Focused Approach to the professional development of teachers as well as to the educational process. It also summarises the results of a survey on teachers' attitude towards work and self-development in two aspects: problem-solving and solution-seeking approach.

Wprowadzenie. Potrzeba ustawicznego doskonalenia nauczycieli wynika z istoty zawodu i jest jego stałą cechą (zob. H. Kwiatkowska 2008). Taki stan rzeczy uwarunkowany jest zmianami w różnych obszarach życia społecznego, które wymagają od szkół m.in. dostosowania oferty edukacyjnej do potrzeb rynku oraz przygotowania uczniów do życia w stale zmieniającej się rzeczywistości, dla której znamienne są zjawiska zagrożające rozwojowi osobowości młodych ludzi. Wydaje się, że nauczyciele rozumieją konieczność podnoszenia swych kwalifikacji i kompetencji zawodowych, a mimo to wielu z nich jest bardzo negatywnie nastawionych do doksztalcania i doskonalenia swojego warsztatu pracy. Zniechęcenie do szkoleń ma niewątpliwie związek z podejściem decydentów, którzy poprzez ciągle wprowadzanie zmian w systemie edukacji oraz permanentną kontrolę pracy szkoły utrzymują nauczycieli w poczuciu totalnego braku kompetencji i zmuszają ich do budowania wartości zawodowej poprzez zaliczanie kolejnych godzin szkoleń, kursów lub studiów podyplomowych.

Dbłość o właściwe funkcjonowanie szkoły niewątpliwie musi łączyć się z inwestowaniem w rozwój zawodowy nauczycieli, jednak inwestycja ta będzie opłacalna tylko wtedy, kiedy program rozwoju zawodowego będzie dostosowany do potrzeb nauczycieli, uczniów i placówki.

Tematyka szkoleń dla nauczycieli realizowanych np. w ramach szkoleniowych rad pedagogicznych jest zwykle ustalana kolegią. Jeżeli uda się dobrze skorelować temat szkolenia z rzeczywistymi potrzebami nauczycieli, wynikającymi z ich doświadczenia, etapu kariery, możliwości poznawczych i instytucjonalnymi wymaganiami, które mają spełniać, to może on skutecznie przyspieszyć ich rozwój, zarówno ten addytywny (zdobywanie wiedzy, rozwijanie umiejętności, większe zrozumienie), jak i transformacyjny (zasadnicza zmiana przekonań, przekwalifikowanie, zastąpienie jednych umiejętności innymi) (Ch. Day 2008, s. 154).

Nad doskonaleniem zawodowym kadry pedagogicznej szkoły czuwa dyrektor, który dokonuje oceny nauczycieli w różnych obszarach ich pracy. Ocena przełożonego powinna służyć motywowaniu nauczycieli do dalszej pracy i doskonalenia swoich kompetencji. Tymczasem praktyka pokazuje, że dobra ocena skłania nauczycieli do kontynuowania dobrej pracy, zaś niedoceniecie ich wysiłków, koncentrowanie się na porażkach i wytykanie błędów wywołuje poczucie niesprawiedliwości, obniżenie motywacji do pracy oraz narastanie sytuacji konfliktowej między ocenianym i oceniającym (zob. A. Okoński 2013, s. 72–73; por. T. Zubrzycka-Maciąg 2013).

Analogicznie sytuacja wygląda w przypadku oceniania uczniów przez nauczyciela. Panujący w polskich szkołach system oceniania rodzi u uczniów przekonanie, że nauczyciele chcą ich złapać na niewiedzy. Ocena aktywności edukacyjnej uczniów koncentruje się bowiem w istocie na akcentowaniu niedoskonałości, podkreślanu popełnionych błędów, akcentowaniu braków wiedzy i koncentracji na niewłaściwych zachowaniach. Podkreślenie tego, co złe, niepoprawne, niedoskonałe wywołuje wiele nieprzyjemnych emocji: poczucie wstydu, winy, niemocy, strachu. To wszystko obniża poczucie własnej wartości uczniów, zmniejsza ich nadzieję na sukces szkolny i odbiera motywację do pożądanej przez nauczyciela aktywności.

Niewątpliwie w ofercie szkoleń dla nauczycieli można znaleźć wiele propozycji dotyczących nowatorskich metod edukacyjnych, które służyć mają zwiększeniu efektywności nauczania. Możliwe to będzie jednak tylko wtedy, kiedy uczniowie będą chcieli współpracować z nauczycielem, tzn. będą na nauce skoncentrowani i zmotywowani do niej. Okazuje się jednak, że uczniowie mają często inną wizję siebie w szkole niż nauczyciele, toteż cele uczniów pozostają w sprzeczności z celami i oczekiwaniami nauczycieli (zob. T. Zubrzycka-Maciąg 2013). Dość powszechne jest wypełnianie przez nauczycieli zadań w sposób, który można wyrazić formułą: „nauczyciel goni – uczeń ucieka”. Nauczyciel koncentruje się tu na wytykaniu błędów uczniom, ujawnia wobec nich pretensje, ma tendencje do wymówek i w ten sposób stara się zmusić ich do wykonywania poleceń (zob. A. Strycharz 1998). Krytyka, kontrola i negatywna ocena odbierane są przez uczniów jako swoista kara, toteż podejmowanie wysiłków, by

sprostać zadaniom szkolnym, oparte jest na motywacji negatywnej i skoncentrowane na niepopelnianiu błędów. W efekcie w klasie panuje atmosfera pełna napięć i konfliktów, a wzajemne relacje nauczyciela i uczniów cechuje brak zrozumienia, dystans i niechęć do współpracy. Jeżeli szkoła ma być miejscem, w którym uczniowie mają rozwijać swe potencjalne możliwości i stawać się zdolnymi do poznania i budowania autonomicznego „ja”, to warto zadać sobie pytanie, w jaki sposób oraz za pomocą jakich metod i środków nauczyciele mogą stwarzać wychowankom okazję do zdobywania doświadczeń na to pozwalających?

Przedstawione poniżej nowatorskie podejście do pracy w szkole proponuje zmianę w dotychczasowym postrzeganiu roli ucznia, nauczyciela i relacji między nimi poprzez „przekserowanie” uwagi nauczycieli z tego, co: niepożądane, niepoprawne, złe na to, co: pożądane, poprawne, dobre. Koncentracja na osiągnięciach i sukcesach sprzyja budowaniu poczucia własnej wartości, skłania do dalszego starania się i współpracy, a cała aktywność opiera się na podstawie wewnętrznej pozytywnej motywacji do powtórzenia sukcesu.

Istota Podejścia Skoncentrowanego na Rozwiązaniach. Podejście Skoncentrowane na Rozwiązaniach bazuje na założeniach krótkoterminowej Terapii Skoncentrowanej na Rozwiązaniach (*Solution Focused Brief Therapy* lub *Brief Solution Focused Therapy*), która z kolei nawiązuje do dorobku M. Eriksona oraz wybranych metod pracy rozwijanych w Mental Research Institute w Palo Alto w USA m.in. przez Weaklanda, Watzlawicka i Fischa (zob. M.D. Selekman 1993, 1997, J. Szczepkowski 2014). Bardzo znaczący wkład w precyzyjne opracowanie BSFT wnieśli de Shazer (1985, 1988, 1991) oraz Kim Berg (1994), którzy w 1978 roku założyli Brief Family Therapy Center w Milwaukee, gdzie wraz z grupą terapeutów propagowali to podejście w pracy z klientami. Wkrótce założenia Terapii Skoncentrowanej na Rozwiązaniach zaczęto wykorzystywać także w działaniach pozaterapeutycznych, w takich obszarach, jak: zarządzanie zasobami ludzkimi, edukacja, wychowanie (Szczepkowski 2010).

W PSR przyjmuje się, że „ekspertami od swojego życia” są sami klienci, bowiem to oni wiedzą najlepiej, co czują i czego potrzebują. Celem pracy z klientem jest budowanie pożądanej przez niego przyszłości opartej na budowaniu rozwiązań, a nie na rozwiązywaniu problemów. Uwaga ukierunkowana jest tu na to, co ma być, a nie na to, czego ma nie być w życiu zawodowym czy osobistym człowieka.

Zgodnie z założeniami PSR działania pomocacza ukierunkowane są na pracę z klientem, a nie z jego problemem, dostrzeganie zasobów klienta zamiast jego deficytów oraz wykorzystanie tych spostrzeżeń do budowania możliwych i pożądanych przez klienta wersji przyszłości. Głównym narzędziem pracy z człowiekiem w nurcie PSR jest dialog pełen szacunku i zrozumienia dla sposobu postrzegania przez niego rzeczywistości oraz dla jego potrzeb i celów (zob. E. Majchrowska, T. Zubrzycka-Maciąg 2016; T. Zubrzycka-Maciąg 2018).

Podejście skoncentrowane na rozwiązaniach w edukacji. Pionierkami w wykorzystaniu PSR w edukacji są dwie nauczycielki ze Szwecji K. Mahlberg i M. Sjoblom (2004), autorki programu „Lip-Focus” (zob. E. Majchrowska, T. Zubrzycka-Maciąg 2016).

W Polsce edukacja skoncentrowana na rozwiązaniach (ESR) pojawiała się dopiero w ostatnich latach. W 2014 r. psycholog E. Majchrowska i pedagog T. Zubrzycka-Maciąg stworzyły polską wersję modelu edukacji skoncentrowanej na rozwiązaniach dostosowaną do warunków polskich szkół. Model ten obejmuje indywidualną pracę z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami oraz pracę z całą klasą na podstawie metod i technik podejścia skoncentrowanego na rozwiązaniach oraz założeń programu szwedzkich autorek.

Włączenie idei Podejścia Skoncentrowanego na Rozwiązaniach do edukacji umożliwia alternatywne dla dotychczasowych sposoby angażowania się nauczyciela w pracę z uczniami i w sam proces nauczania, stwarzając szansę na korzystną zmianę klimatu w polskiej szkole.

W tradycyjnym modelu edukacji charakterystyczne dla polskich nauczycieli jest koncentrowanie się na problemach uczniów, które wymusza badanie istoty problemów, a zatem poszukiwanie odpowiedzi na pytania: Co jest prawdziwym problemem ucznia? Jaka jest przyczyna problemu ucznia? Jak długo trwa problem? Co na temat problemu mają do powiedzenia inni nauczyciele, rodzice, rówieśnicy? Poszukiwanie przyczyn problemów przynosi różne interpretacje od różnych podmiotów, co z kolei sugeruje odmienne strategie zaradcze bądź naprawcze, które często bywają nietrafione, bo nie uwzględniają potrzeb ucznia jako głównego podmiotu zmiany. Poszukujący rozwiązań dla problemów uczniów nauczyciele doświadczają natomiast trudności, rozczarowań i porażek.

W podejściu skoncentrowanym na rozwiązaniach kluczowe jest przekonanie, że w odniesieniu do każdego problemu można wskazać wyjątki – to znaczy sytuacje, kiedy problem nie występował albo występował z mniejszym natężeniem. Nauczyciel skoncentrowany na rozwiązaniach – zamiast koncentracji na problemie – poszukuje zatem odpowiedzi na pytania: W jakich sytuacjach problem nie występuje? Jak to możliwe, że wszystko układa się dobrze? Co pomaga zwiększyć motywację i zaangażowanie ucznia? Jakie zasoby posiada uczeń? Co przynosi pozytywne skutki? Co inni nauczyciele, rodzice, rówieśnicy mają do powiedzenia na temat „wyjątków”?

Znalezienie takich „zdrowych” wyjątków jest podstawą do tego, aby je powtarzać i rozwijać, dlatego wysiłki nauczyciela ukierunkowane są na szukanie, wydobywanie i wzmacnianie sytuacji, w których uczeń dobrze funkcjonował w szkole. Istnienie wyjątków jest dowodem na to, że uczeń posiada zasoby, siły i umiejętności wskazujące na to, że zmiana w jego zachowaniu jest możliwa. Skoro podmiotem zmiany ma być uczeń, to on, przy pomocy nauczyciela, wyznacza kierunek modyfikacji własnych zachowań, zgodnie z założeniem, że cele, które uczniowie sami sformułowali, będą bardziej realne do osiągnięcia niż te wyznaczone przez pedagoga (por. I.K. Berg, T. Steiner 2003). Pomoc nauczyciela w budowaniu rozwiązań polega na poszukiwaniu wraz z uczniem

innych (akceptowanych) sposobów na zaspokajanie jego potrzeb, które manifestują się różnymi niepożądanymi zachowaniami.

Nauczyciel nie rozwiązuje problemu za ucznia, lecz wykorzystuje dialog, poprzez który wspólnie z uczniem buduje rozwiązania. Pedagog skoncentrowany na rozwiązaniach zwraca szczególną uwagę na sposób komunikacji z uczniami. Znamienne dla PSR są pytania otwarte, których celem jest zdobycie większego dostępu do myśli oraz uczuć uczniów (por. P. Jong, I.K. Berg, 2007). Są to m.in. pytania o zmianę (o cel), o wyjątki, o przeszłość, pytania skalujące oraz pytania relacyjne (zob. E. Majchrowska, T. Zubrzycka-Maciąg 2016).

Podejście Skoncentrowane na Rozwiązaniach można wykorzystywać nie tylko w pracy indywidualnej z uczniem, ale też w pracy z całą klasą oraz w kontaktach w rodzinach uczniów i innymi ich nauczycielami dla formułowania wspólnych celów. Praca z klasą oparta jest na programie „coachingu klasowego” i polega na prowadzeniu klasy w kierunku konstruktywnych, pożądaných przez uczniów i nauczycieli zmian wyznaczonych poprzez demokratycznie określone cele (zob. E. Majchrowska, T. Zubrzycka-Maciąg 2016; T. Zubrzycka-Maciąg 2018).

Wykorzystanie przez nauczyciela PSR w pracy w szkole możliwe będzie jednak tylko wówczas, gdy sam nauczyciel będzie orędownikiem tego podejścia. Warunkiem uznania podmiotowości ucznia, skierowanie uwagi na jego zasoby oraz używanie języka dialogu i motywacji będzie możliwe tylko wtedy, gdy on sam będzie czuł się podmiotem procesu edukacyjnego. Warunkiem niezbędnym do modyfikacji postaw i zachowań zawodowych nauczyciela w kierunku koncentracji na poszukiwaniu rozwiązań jest jego zdolność do refleksji nad własnymi sukcesami i poszukiwanie obszarów dalszego rozwoju wypływających z jego własnych motywacji i potrzeb.

Nie wszyscy nauczyciele są skłonni porzucić przyzwyczajenie krytycznej kontroli, pouczania, krytykowania i brania pełniej odpowiedzialności za rozwój ucznia. Szkolenie nauczycieli w zakresie PSR pozwala nie tylko zapoznać ich z założeniami tego nurtu i możliwościami wykorzystania go w pracy z uczniami, ale poprzez doświadczenie wpływu metod i technik stosowanych w podejściu „na własnej skórze” przekonuje do korzyści wynikających z przyjęcia idei PSR zarówno w pracy z uczniami, jak i w doskonaleniu własnego profesjonalizmu. Koncentracja na własnych sukcesach oraz postrzeganie uczniów przez pryzmat ich zasobów i osiągnięć pozytywnie wpływa na zaangażowanie i motywację nauczycieli oraz zwiększa ich szansę na odczuwanie zadowolenia i satysfakcji z pracy.

W celu ukazania nastawienia nauczycieli do wykonywania zawodu i samodoskonalenia z dwu perspektyw tj. koncentracji na rozwiązywaniu problemów oraz koncentracji na poszukiwaniu rozwiązań, przeprowadzono badania kwestionariuszowe, których wyniki przedstawiono poniżej.

Założenia metodologiczne i wyniki badań własnych. Badania sondażowe przeprowadzono w 2018 r. wśród nauczycieli korzystających z różnych form doskonalenia zawodowego (kursy kwalifikacyjne, studia podyplomowe, szkolenia). W badanej

grupie znalazło się 90 nauczycieli przedmiotów humanistycznych, ścisłych, artystycznych oraz nauczania początkowego zatrudnionych w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych na terenie województwa lubelskiego. Wiek respondentów wahał się od 25 do 48 lat, a staż pracy wynosił od roku do 25 lat. W grupie badanych osób znalazło się 6 mężczyzn i 84 kobiety.

Opinie badanych zbierano za pomocą kwestionariusza ankiety składającej się z kilkunastu pytań o charakterze otwartym i zamkniętym. Konstrukcja ankiety pozwoliła na ukierunkowanie uwagi badanych najpierw na problemy, a następnie na pozytywne aspekty związane z wykonywanym zawodem. Poszczególne pytania kwestionariusza dotyczyły zatem początkowo m.in.: obciążeń w pracy nauczyciela, oczekiwań względem nauczycieli, krytycznej oceny własnych kompetencji pedagogicznych, samopoczucia i motywacji do dalszego doskonalenia, a następnie osiągnięć nauczycieli w zawodzie, ich zasobów wykorzystywanych do osiągnięcia sukcesów, predyspozycji do zawodu oraz kierunków dalszego doskonalenia i motywacji do realizacji wyznaczonych celów.

W pierwszym pytaniu ankiety poproszono badanych o dokończenie zdania: *Praca w szkole kojarzy mi się z...* Z uzyskanych wypowiedzi wynika, że największa grupa badanych nauczycieli (37%) pracę w szkole kojarzy z wysiłkiem psychofizycznym tj.: stresem, ciężką pracą, wielkim poświęceniem, „orką na ugorze”. Blisko ¼ badanych (23%) pracę w szkole utożsamia z uczeniem dzieci i młodzieży, a 15% z wychowywaniem oznaczającym rozwiązywanie problemów wychowawczych i utrzymywanie dyscypliny. Po 2% badanych pracę w szkole kojarzy z: papierkową robotą, hałasem, odpowiedzialnością, wyzwaniem. Jednoznacznie pozytywne skojarzenia z wykonywanym zawodem ma łącznie 17% badanych nauczycieli, dla których praca w szkole oznacza: radość, przyjemność, satysfakcję (11%); rozwój i doskonalenie (4%) oraz pasję i kreatywność (2%).

W odpowiedzi na pytanie: *Czego oczekuje się współcześnie od nauczyciela w polskiej szkole?* badani podawali: wysokiego poziomu wiedzy, skutecznych metod nauczania, dobrych wyników dzieci w nauce i sukcesów na egzaminach (36%); wyřeczania rodziców w wychowaniu (27%); perfekcjonizmu we wszystkim (14%), ciągłego doskonalenia, uczestniczenia w różnych projektach (14%); wypełniania dokumentacji (10%); zrealizowania programu (7%); odpowiadania na potrzeby uczniów; umiejętności rozwiązywania wszystkich problemów (7%); motywowania uczniów do pracy (7%); ciągłego poświęcania się dla pracy (7%); dostosowania się do wymagań i zmian (7%); zaangażowania i pracy w domu (4%); a także indywidualnego podejścia do ucznia, elastyczności, samodzielności, pokory, wszechstronności i dyspozycyjności.

Ukierunkowując uwagę nauczycieli na trudności i problemy związane z wykonywaniem zawodu zapytano, jakie widzą u siebie „niedostatki” (w umiejętnościach, wiedzy, cechach charakteru), które mogą utrudniać im bycie „dobrym nauczycielem”. Zgodnie z oczekiwaniami nauczyciele mieli dużą łatwość we wskazywaniu takich obszarów. W wyniku krytycznej analizy własnych kompetencji zwracali uwagę na: trudności z wprowadzeniem i utrzymaniem dyscypliny, brak konsekwencji, „miękkiego charakteru” (24%), brak asertywności, szczególnie wobec rodziców (23%), brak pewności

siebie i wiary w siebie (18%), trudności w opanowaniu emocji, zbyt przejmowanie się trudnymi sytuacjami, nadwrażliwość (11%), brak umiejętności radzenia sobie ze stresem (8%), brak umiejętności do pracy z trudnymi uczniami (7%), szybkie zniechęcanie się wobec trudności (7%), brak samodyscypliny i organizowania sobie pracy (5%), lęk przed nowymi sytuacjami (3%), a także niedostatek wiedzy i umiejętności w zakresie diagnozowania zaburzeń rozwojowych (2%). Jedna z osób napisała: „Są takie dni, kiedy wydaje mi się, że mam same niedostatki”.

Udzielając odpowiedzi na kolejne pytanie: *Jakie sytuacje w szkole są dla Pani/Pana najbardziej stresujące?*, nauczyciele wymieniali przede wszystkim: spotkania z rodzicami (55%), problemowe zachowanie uczniów (42%), prowadzenie dokumentacji (35%).

Wykorzystując koncentrację nauczycieli na problemach, zadano pytanie: *Kiedy myśli Pani/Pan o trudnościach związanych z wykonywaniem zawodu nauczyciela, to jakie emocje wywołuje u Pani/Pana myśl o pracy w szkole?* Wskazując na emocje towarzyszące wykonywaniu zawodu postrzeganego z perspektywy problemów i obciążeń, badani nauczyciele wskazywali przede wszystkim na: niepokój (58%), stres (32%), zniechęcenie (32%), ale także motywację (28%) i ciekawość (26%).

Zapytani o to, na ile w skali od 0 do 10 badani oceniają swoją motywację do dalszego doskonalenia zawodowego, nauczyciele odpowiadali: średnią lub niską (58%), wysoką (34%) i bardzo wysoką (8%). Nietrudno się domyślić, że motywacja, u podłoża której leży dążenie do pokonywania trudności i rozwiązywania problemów naprawienia błędów, skojarzona jest z trudnymi emocjami.

Pierwszym pytaniem ukierunkowującym myślenie nauczycieli na poszukiwanie rozwiązań było: *Co dla Pani/Pana jest wskaźnikiem sukcesu w zawodzie nauczyciela?* Z odpowiedzi wynika, że dla badanych pedagogów najważniejsze jest poczucie zadowolenia z pracy (86%) oraz sympatia uczniów (72%). Wskaźnikami sukcesu zawodowego dla mniejszej liczby badanych było: uznanie rodziców (45%), uznanie dyrektora (13%), uzyskanie najwyższego stopnia awansu zawodowego (8%) oraz wysokie zarobki (8%).

W kolejnym pytaniu poproszono badanych, aby napisali: *Co dobrego mogliby powiedzieć o swoich uczniach?* Z odpowiedzi nauczycieli wynika, że ich uczniowie są: uprzejmi, zaangażowani, mądrzy, otwarci na nowe doświadczenia, ciekawi świata, chętni do rozmowy i współpracy, reagujący na potrzeby innych, kreatywni, koleżeńscy, wdzięczni, poszukujący wartości we współczesnym świecie, pełni pasji, zadowoleni, pełni entuzjazmu, inteligentni, pomysłowi, nieszablonowi, dzielni, pomocni, szczerzy, odpowiedzialni, konsekwentni, rozrywkowi, komunikatywni, utalentowani, asertywni, zabawni, ambitni, o wszechstronnych zainteresowaniach, wrażliwi, pracowici, pełni werwy, prawdziwi w zachowaniach, opiekuńczy, uważni, ufni, zmotywowani do pracy, mili, zaangażowani, wyrozumiali, empatyczni, obowiązkowi, zdolni, naturalni, spontaniczni.

Następnie zadaniem nauczycieli było przypomnienie sobie choćby najmniejszego własnego osiągnięcia w pracy i opisanie, czego ono dotyczyło. Sukcesy badanych

nauczycieli dotyczyły różnych sytuacji i obszarów pracy, od uśmiechu dziecka nieśmiałego przez podziękowania od klasy, dobry kontakt z rodzicami, pochwałę przełożonego, aż po lidera zespołu oceniającego w szkole i wysoki wynik w rankingu na najlepszego nauczyciela. Najistotniejsze było jednak to, że przywołane sukcesy wskazywały samym badanym na istnienie wyjątków w ich pracy, tj. sytuacji, kiedy sprawy miały się naprawdę dobrze.

W celu wydobycia zasobów nauczycieli nawiązano do poprzedniego pytania i zadano kolejne: *Dzięki czemu (jakim Pani/Pana umiejętnościom, cechom, pomocy innych) udało się osiągnąć ten sukces?* Po wcześniejszym uzmysłowieniu sobie własnych sukcesów nauczyciele bardzo chętnie się autokomplementowali i wskazywali na wiele zasobów, dzięki którym byli skuteczni w pracy. W odpowiedziach pojawiły się m.in.: wyrozumiałość, cierpliwość, dociekliwość, zainteresowanie, empatia, konsekwencja, umiejętność komplementowania uczniów, umiejętność współpracy z nauczycielami i rodzicami, otwartość na potrzeby uczniów, zaufanie do uczniów i dawanie im swobody, pracowitość, uważność, pomysłowość, zorganizowanie, samodzielność, umiejętność radzenia sobie ze stresem, systematyczność, spokój, wrażliwość, pozytywne nastawienie i wiara w to, że się uda, pewność siebie.

W kontekście powyższego kolejne pytanie brzmiało: *W czym chciał(-a)by się Pani/Pan doskonalić, co rozwijać, czego się nauczyć, aby mieć więcej osiągnięć i sukcesów?* Z odpowiedzi nauczycieli można wnioskować o ich samoświadomości i refleksyjności, które są podstawą wyznaczania celów doskonalenia odpowiadających na rzeczywiste potrzeby zainteresowanych. Wskazywane przez nauczycieli kierunki samodoskonalenia związane były przede wszystkim z rozwojem osobistym, ale podkreślały też potrzebę poszerzania wiedzy i umiejętności pomocnych w pracy z uczniami i ich rodzicami. Gdyby badani nauczyciele byli uczestnikami szkolenia z zakresu PSR, to po wyznaczeniu celu doskonalenia byłiby proszeni o wyznaczenie najmniejszego kroku, jaki mogliby uczynić w celu przybliżenia się do pożądanej przyszłości. Ten pierwszy, mały krok do zmiany jest podczas warsztatu przedmiotem szczegółowej analizy pod kątem jego realności, konkretności czy mierzalności.

Ukierunkowani na pozytywną zmianę, bardziej świadomi własnych zasobów i sukcesów ankietowani nauczyciele odpowiadali następnie na pytanie: *Kiedy myśli Pani/Pan o swoich dotychczasowych osiągnięciach, sukcesach i mocnych stronach, to jakie odczucia towarzyszą Pani/Panu na myśl o pracy w szkole?* W odpowiedzi na to pytanie nauczyciele wskazali na: motywację (70%), ciekawość (53%), entuzjazm (48%), zadowolenie (47%). Inna, bo wyższa i oparta na innych emocjach niż w przypadku koncentracji na problemach, była też motywacja nauczycieli do dalszego doskonalenia. Z deklaracji nauczycieli wynika, że koncentracja na pozytywnych aspektach pracy, dotychczasowych osiągnięciach i zasobach, generuje u nich przeważnie wysoką (58%) i bardzo wysoką (36%) motywację do samodoskonalenia. Tylko 6% badanych oceniało swoją motywację do rozwoju zawodowego jako średnią.

Podsumowanie. Podejście Skoncentrowane na Rozwiązaniach, w którym nauczycieli uznaje się za ekspertów od własnego rozwoju oraz pozostawia w ich gestii decyzję o wyborze sposobów dochodzenia do rozwiązań spełnia kryteria podmiotowości. Wyniki sondażu oraz rozmowy z nauczycielami podczas szkoleń z ESR wskazują, że ocenianie zarówno samego siebie, jak i uczniów z perspektywy poszukiwania rozwiązań pozwala dostrzec szeroką gamę możliwości konstruktywnego działania. Świadomość posiadanych zasobów oraz doświadczanie choćby małych sukcesów wzmacnia zaś samoocenę, poczucie sprawstwa, asertywność oraz motywację do rozwoju zarówno dla nauczycieli, jak i dla uczniów. Skupianie się na mocnych stronach i zdobytych osiągnięciach wyzwala chęć ich pomnażania, co z kolei pomaga nauczycielom w wyznaczaniu kolejnych celów zawodowych, których realizacja wiąże się z pozytywnym wyzwaniem i pozytywnym przeżywaniem.

Wykorzystanie metod i technik PSR w pracy z uczniami pomaga zbudować właściwą atmosferę w klasie szkolnej, w której uczeń przyjmuje odpowiedzialność za własny rozwój. Będąc docenianym, wierzy we własne możliwości, buduje poczucie własnej wartości i sprawczości, staje się aktywny i zaangażowany w proces edukacyjny (zob. K. Mahlberg, M. Sjoblom 2004; J. Murphy 1997).

Zmotywowany do pracy nauczyciel we współpracy z zaangażowanym uczniem to tandem dający realną nadzieję nie tylko na radość i satysfakcję, ale także sukcesy obydwu stron. Można zatem żywić przekonanie, że doskonalenie nauczycieli w zakresie Podejścia Skoncentrowanego na Rozwiązaniach jest szansą na zmianę klimatu polskiej szkoły.

Bibliografia

1. Berg I.K. (1994). *Family based services: A solution-focused approach*. New York: Norton.
2. Berg I.K., Steiner T. (2003). *Children's Solution Work*. New York: W.W. Norton & Company Inc.
3. Day Ch., (2008). *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*. Gdańsk: GWP.
4. de Shazer S. (1985). *Keys to solution in brief therapy*. New York: Norton; de Shazer S. (1988). *Clues: Investigating solutions in brief therapy*. New York: Norton; de Shazer S. (1991). *Putting difference to work*. New York: Norton.
5. Famuła-Jurczak A., (2013), *O potrzebie nowego spojrzenia na rolę zawodową nauczyciela*. W: B. Akimjaková, A. Famuła-Jurczak, P. Mazur, O. Račková (red.), *Nauczyciel kreatorem zmiany*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU.
6. Jong P. de, Berg, I.K. (2007). *Rozmowy o rozwiązaniach*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
7. Kwiatkowska H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
8. Mahlberg K., Sjoblom M. (2004), *Solution focused education*, Stockholm: Mareld.
9. Majchrowska, E., Zubrzycka-Maciąg, T. (2016). *Podejście Skoncentrowane na Rozwiązaniach w Edukacji*. *Rozwiązania*, 2, 24–29.
10. Murphy J. (1997) *Solution-Focused Counseling in Middle and High Schools*. Alexandria: American Counseling Association.

11. Okoński A. (2013), *Rozwój zawodowy nauczyciela*. W: B. Akimjaková, A. Famuła-Jurczak, P. Mazur, O. Račková (red.), *Nauczyciel kreatorem zmiany*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU.
12. Selekman M.D. (1993). *Pathways to change: Brief therapy solutions with difficult adolescents*. New York: Guilford.
13. Selekman, M. D. (1997). *Solution-focused therapy with children: Harnessing family strengths for systemic change*. New York: Guilford.
14. Strycharz A. (1998). *Czy nauczycielom potrzebna jest asertywność?* „Carpe Diem”, 2, 16–17.
15. Szczepkowski J. (2010). *Praca socjalna – podejście skoncentrowane na rozwiązaniach*. Toruń: Akapit.
16. Zubrzycka-Maciąg T. (2013). *Stres nauczycielek szkół podstawowych i gimnazjów*. Lublin: UMCS.
17. Zubrzycka-Maciąg T. (2018). *Edukacja skoncentrowana na rozwiązaniach*. „Edukacja-Technika-Informatyka” Kwartalnik naukowy, nr 3(25), s. 153–158.

dr hab. Teresa ZUBRZYCKA-MACIĄG, prof. UMCS – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Instytut Pedagogiki

Ochotnicze Hufce Pracy – instytucja państwowa dla młodzieży i pracy z młodzieżą

Voluntary Labour Corps – a state-run institution for the youth and youth work

Słowa kluczowe: młodzież, marginalizacja, instytucja, efektywność działania instytucji.

Key words: youth, marginalization, institution, efficiency of institution's activity.

Abstract. The article presents Voluntary Labour Corps (OHP) as an educational institution of the labour market in Poland. It attends difficult, young people who are socially excluded. The OHP is seen as the institution of the second chance, which embraces the needs of young people in a competent and complex way. It concentrates on providing the youth with proper education and preventing them from further social exclusion. The institution undertakes actions to include the youth in normal, adult life. Research shows that it is effective in its work and more than half of the graduates obtain a stable professional and social position.

Istnieją organizacje, które za cel mają od wielu lat zbieżne działania skierowane do podobnej grupy odbiorców społecznych, tj. młodzieży. Taką organizacją są np. w Polsce Ochotnicze Hufce Pracy, które stoją na progu kolejnej zmiany organizacyjnej. Przeszłość hufców pracy nie jest jednorodna i sięga okresu przedwojennego (Junackie Hufce Pracy) oraz powojennego (Ochotnicze Hufce Pracy) w Polsce¹. Pomimo różnic ideowych, były one narzędziem celowej polityki państwa w stosunku do określonych środowisk społecznych, głównie młodzieżowych, którym należało pomóc². W ostatnim dwudziestopięcioleciu organizacja ta stała się szczególnie ważnym narzędziem polityki państwa wobec młodzieży, szczególnie tej trudnej, zaniebanej lub wykluczonej społecznie. Tylko w latach dziewięćdziesiątych XX w. działaniami OHP objęto ponad 300 tys. uczestników. Doświadczenia Ochotniczych Hufców Pracy (OHP) potwierdzają,

¹ Zob. *Co to są Junackie Hufce Pracy? Co dają Polsce i młodzieży?* Warszawa 1938; *Junackie Hufce Pracy*, [w:] *Encyklopedia historii Drugiej Rzeczypospolitej*, red. A. Garlicki i in., Warszawa 1999, s. 143; zob. K. Kołodziej-Hubka, *Ochotnicze Hufce Pracy i ich zadania w latach 1958–2009*, „Piotrkowskie Zeszyty Historyczne” 2010, t. 11.

² Z. Jasiński, E. Nycz, *Absolwenci Ochotniczych Hufców Pracy. Badania ich losów, pozycji społecznej i zawodowej w społeczeństwie*, Opole 2010, s. 14–16.

że edukacja ogólna i zawodowa odgrywa fundamentalną rolę w przeciwdziałaniu marginalizacji społecznej i innym negatywnym zjawiskom, stanowiącym barierę na drodze do pełnej integracji społecznej i zawodowej młodego pokolenia. Edukacja w OHP obejmuje kompleksowy system oddziaływań w obszarach: wychowania i resocjalizacji młodzieży, kształcenia ogólnego i zawodowego oraz edukacji do i dla rynku pracy.

Już koniec wieku XX charakteryzował się znacznymi zmianami w sposobie funkcjonowania tej organizacji oraz rozwoju ilościowym i jakościowym jednostek OHP. Z początkiem XXI w. organizacja ta przeszła także transformację organizacyjną, przez co nie doszło do „społecznego zużycia instytucji”, co przytrafiło się kilku podobnym podmiotom, mającym korzenie w realnym socjalizmie. Zmiany ekonomiczne i społeczne lat dziewięćdziesiątych XX w. w Polsce wpłynęły na wzrost liczby młodych osób wykluczonych i marginalizowanych, które mogły zostać przejęte przez środowiska patologiczne lub przestępcze. Dzięki strukturom OHP część tej młodzieży znalazła się w głównym nurcie życia społecznego. Powyższe stwierdzenia poparte są nie tylko badaniami i refleksją naukową, ale i świadectwem wielu młodych ludzi – uczestników form pracy OHP³.

W okresie powojennej budowy nowej socjalistycznej rzeczywistości zorganizowaną oświatą i pracą z dorastającą młodzieżą zajęły się powstające ówczesne organizacje ideowo-polityczne będące przybudówkami rządzącej partii i sojusznicznych stronnictw. „Pierwowzorem” powojennych hufców pracy stały się po wojnie Bataliony Odbudowy Stolicy i Kraju, a szczególnie paramilitarna organizacja „Służba Polsce”, która grupowała w swoich szeregach młodzież odbudowującą kraj ze zniszczeń, dając jej również możliwość zdobycia zawodu (rozwiązana w 1955 r.).

Po przełomie październikowym w 1956 r. socjalistyczna industrializacja i urbanizacja „zderzyła się” z brakiem wykwalifikowanych rąk do pracy. Znaczna część ówczesnej młodzieży nie kończyła szkoły podstawowej, podejmując tylko proste prace fizyczne. Tworzony przemysł potrzebował kadr z określoną wiedzą zawodową i kwalifikacjami. Sytuacja społeczna młodego pokolenia była ówczesnie skomplikowana. Nierozwikłane problemy z młodzieżą bez kwalifikacji i braku podstawowego wykształcenia doprowadziły do powołania – 13 czerwca 1958 r. – Ochotniczych Hufców Pracy jako organizacji zajmującej się powszechnym przysposobieniem zawodowym, wychowaniem fizycznym i przysposobieniem wojskowym oraz organizacją kultury fizycznej i sportu dla młodego pokolenia. Za główne zadanie OHP uznano niesienie pomocy w zakresie rozwoju gospodarki narodowej oraz stworzenie młodzieży możliwości zdobywania podstawowych umiejętności zawodowych⁴. Syntetycznie ujmując, rozwój OHP można podzielić na pewne charakterystyczne okresy.

³ Zob. E. Nycz, *Druga szansa młodzieży. Studium funkcjonowania Ochotniczych Hufców Pracy*, Opole 2014.

⁴ Uchwała Nr 201 Rady Ministrów z dnia 13 czerwca 1958 roku, w sprawie organizowania i pracy ochotniczych hufców pracy Związku Młodzieży Socjalistycznej, „Monitor Polski” 1958 roku, nr 56, poz. 322.

Lata 1958–1970 – to tworzenie podstaw organizacji przy wszystkich dużych budowlach socjalistycznej gospodarki powstają hufce pracy⁵. Setki młodych ludzi uczą się zawodu, zdobywa wykształcenie (łącznie z przeszkoleniem wojskowym), pracując w ramach hufców rozlokowanych w miastach i na terenach wiejskich na obszarze całego kraju. Związek Młodzieży Socjalistycznej i Związek Młodzieży Wiejskiej piastują ideowy patronat nad organizacją.

Lata 1971–1981 – to czas dynamicznego rozwoju organizacji. Modernizacja gospodarczo-społeczna epoki gierkowskiej odbywała się przy wzmożonej pracy junaków oraz szkolnej i studenckiej młodzieży niezrzeszonej, która pracowała i odpoczywała pod patronatem OHP. Jest to czas największej prosperity (ilościowej) tej organizacji⁶.

Lata 1982–1989. Stan wojenny wprowadzony 13 grudnia 1981 r. wpłynął na tendencję przekształcenia organizacji w strukturę paramilitarną. Przyjęto w niej nazewnictwo wojskowe, a kadre w znacznej części stanowili zawodowi żołnierze Ludowego Wojska Polskiego. Wprowadzono regulaminy wojskowe oraz formy zachowań typowe dla struktur wojskowych. W latach osiemdziesiątych XX w. działały stacjonarne hufce dla młodocianych i dorosłych, hufce dochodzące i (paramilitarne) Oddziały Obrony Cywilnej (OOC OHP), do których wcielono młodych ludzi, którzy nie mogli z różnych przyczyn służyć w wojsku. W drugiej połowie lat osiemdziesiątych XX w. zmienia się ułożenie instytucjonalne OHP, będąc coraz bardziej dostosowywane do zmieniających się realiów. Obecny stereotyp o OHP jest najczęściej przez laików łączony z tym okresem działalności tej instytucji.

Lata 1990–2004. Rok 1990 był dla organizacji czasem trudnym i przełomowym⁷. Nastaje cywilny główny komendant OHP, odchodzą z OHP żołnierze zawodowi, wprowadzone zostały ze struktur oddziały obrony cywilnej. Zmiany organizacyjne zostają potwierdzone rozporządzeniami władzy państwowej (1992, 1995). Dokonuje się adaptacja organizacji do nowych i zasadniczo innych warunków politycznych, społecznych i gospodarczych, tworzenie nowej struktury i umocowań prawnych⁸. Przeważa tendencja do zajęcia się młodzieżą zaniedbaną, trudną oraz jej aktywizowanie (zawodowe i społeczno-kulturalne) na modernizującym się rynku pracy i w zmieniającym się społeczeństwie. Od 1998 r. toczyły się dyskusje nad umiejscowieniem (samorządowym czy państwowym) OHP w ramach reformy administracji państwowej. Trudny okres dla organizacji nastąpił w czasie reformy systemu administracyjnego kraju. Początek 2000 r. zastał struktury OHP w gestii urzędów marszałkowskich, ale już 1 marca 2000 r. wojewódzkie komendy OHP przekazane zostały do Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej. Zdecydowano się na pozostawienie OHP w gestii państwa, aby umożliwić

⁵ Zob. *Praca i wychowanie w OHP*, Warszawa 1967.

⁶ Zob. *Wychowanie w OHP – historia i współczesność* (materiały sesji naukowej z 16.12.1983 r.), red. Felicja Bożyszkowska-Sękowska i inni, Warszawa 1985.

⁷ Sprawozdanie z działalności Ochotniczych Hufców Pracy za rok 1991, Komenda Główna OHP, Warszawa 1992.

⁸ Ochotnicze Hufce Pracy w Narodowym Planie Rozwoju 2007–2013, KG OHP, Warszawa, kwiecień 2005.

prowadzenie spójnej polityki wobec młodzieży trudnej i zmarginalizowanej (ustawy z 2001 i 2004 r.). Nie tylko reforma administracyjna, ale również reforma szkolnictwa (1999) wzmocniła publiczną dyskusję o miejscu i potrzebie funkcjonowania OHP. Okres ten jednak zakończył się organizacyjnym ustabilizowaniem funkcjonowania jej struktur.

Lata 2005–2015 – pomimo (różnych) koncepcji przekształcenia lub reorganizacji organizacji, widoczna jest pewna stabilizacja form jej pracy, doskonalenia pracy oświatowo-wychowawczej, resocjalizacyjnej oraz poradniczej, profesjonalizacja przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu młodzieży oraz wspieranie jej w pierwszych krokach na rynku pracy. Zmiany wewnętrzne kierują organizację ku doradztwu, poradnictwu i nauce zawodu oraz ku szerokiej obsłudze rynku pracy w oparciu o pozyskiwane fundusze zewnętrzne (europejskie)⁹.

Od 2016 r. – poszukiwanie nowego modelu pracy (i nazwy) instytucji w zmieniającym się (globalizującym się) społeczeństwie polskim i europejskich uwarunkowaniach gospodarczych.

Zmiany polityczno-społeczne zachodzące w kraju na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX w. wywarły znaczący wpływ również na działalność OHP, dostosowując ją do nowej sytuacji polityczno-społeczno-ekonomicznej. W roku 1990 wyprowadzono z ich struktur Oddziały Obrony Cywilnej i oficerów zawodowych Wojska Polskiego. Cywilne kierownictwo OHP przy udziale związków zawodowych zrzeszających pracowników OHP, szczególnie NSZZ „Solidarność”, opracowało i przedstawiło zainteresowanym komisjom sejmowym i senackim materiały uzasadniające dalszą konieczność funkcjonowania OHP. Zaprezentowane argumenty zostały przez te komisje zaakceptowane, a rząd Tadeusza Mazowieckiego uznał, że hufce są dla państwa bardzo potrzebną i ważną instytucją. Znalazło to swój wyraz w stosownych zapisach o roli i zadaniach OHP w ustawach z 1991 r. o systemie oświaty oraz o zatrudnieniu i bezrobociu. Na tej podstawie Rada Ministrów swoim rozporządzeniem z 8 września 1992 r. w sprawie OHP sprecyzowała zasady ich funkcjonowania w nowych warunkach społeczno-gospodarczych kraju. Modernizująca się instytucja stała się agendą rządową, rozwiązującą nabrzmiałe problemy czasu transformacji, szczególnie zajmując się młodocianymi, wchodzącymi w dorosłe życie.

W roku 1992 rozpoczęły działalność pierwsze w kraju Ośrodki Szkolenia i Wychowania (OSZiW) dla młodzieży „odrzuconej” przez system oświatowy. W oparciu o współpracę z odpowiednimi organami państwowymi i samorządowymi podjęto pracę z młodzieżą trudną oraz z zaniedbanych środowisk. Prowadzono działalność wychowawczą, profilaktyczną i resocjalizacyjną wśród młodzieży zagrożonej i niedostosowanej społecznie, wymagającej specjalnych oddziaływań, organizując jej opiekę w placówkach otwartych. W roku następnym powołano do życia Centra Kształcenia i Wychowania (CKiW), które stanowiły ponadregionalną formę organizacyjną jednostek podstawowych OHP, przystosowaną do kompleksowej realizacji zadań w zakresie

⁹ Koncepcja funkcjonowania Ochotniczych Hufców Pracy. Kierunki działalności instytucji w latach 2009–2015, Warszawa 2010, s. 4.

kształcenia i wychowania uczestników, doksztalcenia kadry OHP oraz aktywnych form przeciwdziałania bezrobociu. Otwarte są one na rozwiązywanie problemów młodych ludzi spoza OHP w środowiskach lokalnych będących w zasięgu oddziaływania struktur organizacji. W roku 1994 utworzono pięć takich jednostek, a w czerwcu 1998 r. dalsze cztery. W zamierzeniu CKiW miały najpełniej realizować statutowe zadania OHP. Modelowe centrum w swej strukturze miało zawierać: ośrodek szkolenia i wychowania, ośrodek kształcenia kadr OHP, kuratorski ośrodek pracy i ośrodek szkolenia zawodowego¹⁰.

W styczniu 1996 r. powstają pierwsze Środowiskowe Hufce Pracy (ŚHP) na zasadzie kontraktu społecznego pomiędzy OHP a przedstawicielami środowiska lokalnego, realizując wspólnie wypracowany program działania, adekwatny do potrzeb środowiska i stanowiący jego integralną część. Środowiskowe Hufce Pracy są jednostkami wychowawczo-dydaktycznymi o szerokim profilu działań opiekuńczych, kształceniowych i doraźnych. W nich młodzież marginalizowana mogła uzyskać przysposobienie zawodowe lub zawód, wypełniając na rynku edukacji zawodowej powstałą w tamtym czasie lukę organizacyjną¹¹.

Pomimo zarysowanych prób zmiany statusu OHP – organizacja ta wchodzi z nowymi rozwiązaniami na rynek pracy, szkoleń i doradztwa pracy, nie tylko współpracując z młodymi ludźmi, ale i z ich otoczeniem społeczno-gospodarczym¹². Dnia 20 kwietnia 2004 r. Sejm RP przyjął Ustawę o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy, na mocy której Ochotnicze Hufce Pracy uzyskały status instytucji rynku pracy – obok publicznych służb zatrudnienia, agencji zatrudnienia, instytucji: szkoleniowych, dialogu społecznego i partnerstwa lokalnego. Ochotniczym Hufcom Pracy przeznaczono rolę państwowej jednostki budżetowej wyspecjalizowanej w działaniach na rzecz młodzieży, w szczególności młodzieży zagrożonej wykluczeniem społecznym oraz bezrobotnych do 25. roku życia. Zgodnie z tą uchwałą OHP wykonują zadania państwa w zakresie zatrudnienia oraz przeciwdziałania marginalizacji i wykluczeniu społecznemu młodzieży, a także zadania w zakresie jej kształcenia i wychowania; współpracują w szczególności z jednostkami administracji rządowej, z publicznymi służbami zatrudnienia i innymi instytucjami rynku pracy oraz z jednostkami samorządu terytorialnego, co odbywa się na warunkach określonych w zawieranych umowach lub porozumieniach¹³.

Od roku 2003 w OHP w odniesieniu do wychowanków i młodzieży niezrzeszonej realizowane są pakiety programowe służące podniesieniu jakości i efektywności oferowanych w hufcach usług skierowanych do młodzieży. Są wśród nich przedsięwzięcia służące przeciwdziałaniu zjawiskom marginalizacji i wykluczenia społecznego,

¹⁰ S. Suchy, *Ochotnicze Hufce Pracy wobec wyzwań edukacji i zatrudnienia*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2000, nr 1, s. 59.

¹¹ M. Kostka, *Ochotnicze Hufce Pracy*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1998, nr 6, s. 31–32.

¹² Zob. *Miejsce Ochotniczych Hufców Pracy w środowiskach lokalnych*, red. Z. Jasiński, E. Nycz, Opole 2006.

¹³ A. Augustyńska-Mikołajczyk, A. Szymańska, *50 lat Ochotniczych Hufców Pracy*, „Biuletyn Informacyjny Ochotniczych Hufców Pracy” 2008, nr 6, s. 5.

ujęte w pakiecie AGENDA OHP. Są programy nakierowane na aktywizację zawodową i promocję przedsiębiorczości w środowisku młodzieży wiejskiej, których celem jest wyrównywanie startu życiowego tej młodzieży i zapobieganie jej marginalizacji – ujęte w pakiecie AGROSTART OHP. Całkiem inny charakter mają działania realizowane w programie BEZPIECZNY SZLAK – promującym bezpieczny i zdrowy styl życia młodzieży, w ramach którego uczestnicy poznają ciekawe formy spędzania czasu wolnego, kształtują swoje zainteresowania i umiejętności życiowe. Kolejnymi przedsięwzięciami mającymi pomóc młodym ludziom na rynku pracy są programy: „Szansa 13–18” i „Edukacja – Praca – Wychowanie”, przeznaczone już dla trzynastolatków, stanowiące zespół działań sprzyjających rozwojowi systemu wsparcia środowiskowego, aktywizacji i integracji społecznej młodzieży oraz program „Szansa 18–24” skierowany do bezrobotnej młodzieży w wieku 18–24 lat, polegający na objęciu jej kompleksowym szkoleniem zawodowym skorelowanym z potrzebami rynku pracy. Projekt „18–24. Czas na samodzielność” umożliwi młodym ludziom (zagrożonym wykluczeniem społecznym) wejść w dorosłość¹⁴.

Z kolei projekt „Twoja wiedza – Twój sukces” to duże przedsięwzięcie realizowane w latach 2004–2006 w ramach środków pozyskanych z Europejskiego Funduszu Społecznego, które mają wspomóc w nauce i kształceniu zawodowym oraz przekwalifikowaniu na potrzeby lokalnego rynku pracy ponad 8 tys. młodych beneficjentów pochodzących ze środowisk wykluczonych społecznie. Obecnie dominujący unijny program to „Gwarancje dla młodzieży”, który realizowany jest od początku 2014 r. na rzecz zwalczania bezrobocia wśród młodzieży, skierowany do osób w wieku poniżej 25. roku życia¹⁵.

Należy zauważyć, że w ostatnim ćwierćwieczu Ochotnicze Hufce Pracy dostosowały się do (nowej) sytuacji gospodarczej i przemian w wielu instytucjach i organizacjach, otwierając się na społeczne potrzeby młodzieży oraz nowe metody pracy z młodzieżą. Koniec XX i początek XXI w. charakteryzował się rozwojem ilościowym i jakościowym jednostek oraz wypracowywaniem modelu dla kształcenia kadry, podnoszeniem jej dodatkowych kwalifikacji, wprowadzaniem do codziennej pracy wychowawczej innowacji pedagogicznych. Instytucja przeszła trafną transformację strukturalną i funkcjonalną. Nie nastąpiło „społeczne zużycie instytucji”, co widoczne stało się w odniesieniu do wielu innych z „poprzedniej” epoki realnego socjalizmu. Zmiany ekonomiczne i społeczno-kulturowe stworzyły grupę ludzi wykluczonych i marginalizowanych, która stanowiła potencjalną grupę do „zagospodarowania” przez środowiska patologiczne. Dzięki strukturalnym OHP część z nich znalazła się w głównym nurcie życia społecznego¹⁶.

¹⁴ Zob. *Aspekty społeczne i wychowawcze projektu „18–24. Czas na samodzielność”*. Z doświadczeń Ochotniczych Hufców Pracy w realizacji projektu Europejskiego Funduszu Społecznego, Z. Jasiński, E. Nycz (red.), Opole 2008.

¹⁵ Zob. https://ohp.pl/?page_id=14 [21.11.2018].

¹⁶ Zob. *Młodzież– edukacja – praca. Wyzwania polityki społecznej*, red. Z. Sirojć, Warszawa 2011.

Ochotnicze Hufce Pracy już od ponad 15 lat prowadzą ściślejszą współpracę ze środowiskami uniwersyteckimi w kraju (m.in. Uniwersytet Opolski). Umiejętne dostosowanie się do rysujących się trendów cywilizacyjnych na poziomie realnego działania instytucji stanowić może o sukcesie organizacyjnym i wychowawczym OHP w najbliższych latach. Struktura organizacyjna i baza materialna OHP zmieniała się w ostatnich dekadach; w 1990 r. funkcjonowało 49 komend wojewódzkich, 2312 komend szkolnych i uczelnianych, 5 centralnych i 6 rejonowych składnic kwatermistrzowskich. Organizacyjnie istniały 464 hufce stacjonarne i dochodzące (28 005 uczestników) i 131 oddziałów obrony cywilnej (19 222 junaków). W celu realizacji uprzednio opisanych zadań wypracowany został ogólnopolski program przeciwdziałania marginalizacji i wykluczeniu społecznemu oraz ograniczania bezrobocia i zwiększenia zatrudnienia młodzieży. Program ten jest wdrażany przez sprawny system struktur organizacyjnych OHP. Obejmuje on swoim zasięgiem całą Polskę i na poszczególnych szczeblach zarządzania jest realizowany poprzez Komendę Główną OHP oraz podległe jej 16 Wojewódzkich Komend OHP wraz z 49 Centrami Edukacji i Pracy Młodzieży oraz 10 Centrami Kształcenia i Wychowania.

Tabela 1. Liczebność jednostek OHP w latach 2000, 2005 i 2010 (l.)

Struktura organizacyjna	Rok			
	2000	2005	2010	2015
Centra Kształcenia i Wychowania	11	10	9	7
Ośrodki Szkolenia i Wychowania	28	26	28	31
Hufce Pracy	244	124	101	165
Środowiskowe Hufce Pracy	56	72	80	14
Centra Edukacji i Pracy Młodzieży	–	49	49	49

Źródło: Zestawienie własne na podst. danych KG OHP.

Ze względu na charakter realizowanych zadań podstawowe jednostki OHP dzielą się na dwie grupy: jednostki o charakterze opiekuńczo-wychowawczym (wśród nich należy wymienić: Hufce Pracy, Środowiskowe Hufce Pracy, Ośrodki Szkolenia i Wychowania oraz Centra Kształcenia i Wychowania); jednostki realizujące zadania na rzecz rynku pracy (tworzące sieć ponad 350 podmiotów), a wśród nich: Centra Edukacji i Pracy Młodzieży, Mobilne Centra Informacji Zawodowej, Młodzieżowe Biura Pracy i ich filie, Kluby Aktywnego Poszukiwania Pracy oraz Młodzieżowe Centra Kariery. Wszystkie wymienione wyżej jednostki organizacyjne OHP, w mniejszym lub większym stopniu, mają charakter placówek otwartych, tzn. realizowane są w nich zadania programowe na rzecz środowiska miejscowej społeczności przy współpracy i współdziałaniu z lokalnymi władzami samorządowymi, pracodawcami, stowarzyszeniami i fundacjami działającymi na określonym terenie. Placówki OHP funkcjonują na

bazie obiektów będących własnością Skarbu Państwa lub innych niewykorzystywanych obiektów przekazanych przez (lokalne) samorządy terytorialne.

Poprzez mniej lub bardziej zaawansowane remonty i przebudowy są one odpowiednio przystosowywane i stanowią dobrze przygotowaną bazę szkoleniową, warsztatową i internatową, z zapleczem gastronomicznym oraz infrastrukturą sportową i kulturalną. Przy jednostkach organizacyjnych OHP do 2010 r. funkcjonowało również 36 gospodarstw pomocniczych, których podstawowym celem była obsługa własnych jednostek budżetowych w zakresie zakwaterowania i wyżywienia uczestników oraz prowadzenie warsztatów szkoleniowo-produkcyjnych, a także właściwe zabezpieczenie logistyczne obiektów będących w posiadaniu tych jednostek. Stan organizacyjny na koniec 2011 r. wskazywał, że działało 830 jednostek Ochotniczych Hufców Pracy, w tym: 17 administracyjnych, 219 o charakterze opiekuńczo-wychowawczym oraz 560 jednostek realizujących zadania na rzecz rynku pracy.

Na początku drugiej dekady XXI w. jednostki wykonujące zadania na rzecz rynku pracy zaczynają dominować liczbowo nad jednostkami o charakterze opiekuńczo-wychowawczym. Znaczący wzrost placówek rynku pracy nastąpił za sprawą realizowanych projektów z EFS.

Tabela 2. Liczba jednostek opiekuńczo-wychowawczych i ich uczestników w latach 2012–2016

	2012		2013		2014		2015		2016	
	jednostki	uczestnicy	jednostki	uczestnicy	jednostki	uczestnicy	Jednostki	uczestnicy	jednostki	uczestnicy
Centra Kształcenia i Wychowania	9	1 739	9	1 713	9	1 801	7	1 511	7	1 488
Ośrodki Szkolenia i Wychowania	29	3 299	29	3 336	29	3 526	31	3 758	34	3 613
Hufce Pracy	103	13 576	103	13 695	162	21 253	165	25 564	165	25 242
Środowiskowe Hufce Pracy	79	15 148	78	15 013	14	7 280	14	3 3324	14	3 350
Razem	220	33 762	219	33 757	214	33 860	217	34 157	217	33 693

Źródło: Zestawienie własne na podst. danych KG OHP.

Stan jednostek opiekuńczo-wychowawczych na przestrzeni ostatnich lat przedstawia tabela 2. W roku 2014 miała miejsce większa zmiana w organizacji, której celem było przekształcenie Środowiskowych Hufców Pracy – nieposiadających bazy do zakwaterowania lub warsztatów szkoleniowych – w Hufce Pracy¹⁷. Na dzień

¹⁷ Wydatki na zadania wykonywane przez Ochotnicze Hufce Pracy, Ministerstwo Finansów, Warszawa 2017, s. 31.

1 października 2016 r. jednostek o charakterze opiekuńczo-wychowawczym było 216, w tym: 7 Centrów Kształcenia i Wychowania, 31 Ośrodków Szkolenia i Wychowania, 164 Hufce Pracy oraz 14 Środowiskowych Hufców Pracy. W roku 2016 usługi rynku pracy w OHP (poradnictwo zawodowe, szkolenia zawodowe, pośrednictwo zawodowe) świadczone są w ramach 49 Centrów Edukacji i Pracy Młodzieży, którym podlegają: Mobilne Centra Informacji Zawodowej (49 jednostek), Młodzieżowe Biura Pracy (49), Młodzieżowe Centra Kariery (70), Punkty Pośrednictwa Pracy (29), a także funkcjonujące w ramach utrzymania rezultatów projektu „OHP jako realizator usług rynku pracy”: Młodzieżowe Centra Kariery (150), Punkty Pośrednictwa Pracy (47), Ośrodki Szkolenia Zawodowego (34). Łącznie usługi rynku pracy świadczy 477 jednostek, z czego 231 realizuje usługi w ramach utrzymania rezultatów projektu „OHP jako realizator usług rynku pracy”¹⁸.

Ochotnicze Hufce Pracy nie są organem prowadzącym szkoły, ale wykonują swoje ustawowe zadania, współpracując głównie z samorządami lokalnymi.

W dokumentach sygnowanych przez Komendę Główną OHP można określić następujące podstawowe obszary działania organizacji na początku drugiej dekady XXI wieku¹⁹:

- A. Świadczenie usług na rzecz młodzieży, w tym: działalność edukacyjną, działalność opiekuńczo-wychowawczą przeciwdziałającą wykluczeniu społecznemu, przeciwdziałanie bezrobociu, realizację programów edukacyjno-wychowawczych opracowanych na podstawie inicjatyw programowych OHP, w tym finansowanych ze środków Unii Europejskiej.
- B. Współpraca z otoczeniem instytucjonalnym, w tym: z instytucjami administracji rządowej i samorządowej oraz z partnerami społecznymi na poziomie krajowym i lokalnym, a także z organizacjami międzynarodowymi.
- C. Doskonalenie zarządzania organizacją, w tym: rozwój potencjału społecznego organizacji, zwiększenie elastyczności struktury organizacyjnej, podwyższanie standardów infrastruktury i bazy organizacji, poszerzanie bazy finansowania organizacji, promocja organizacji.

Cele strategiczne i misja OHP wskazują na szeroki wachlarz oferty tej instytucji, skierowany do młodzieży defaworyzowanej. Skomplikowany charakter problemów, przed jakimi staje kadra OHP, próbując pokierować młodymi ludźmi, którzy ponieśli już jakieś porażki w życiu, warunkuje różnorodność treści i form w pracy codziennej w hufcach i centrach wychowania.

Ochotnicze Hufce Pracy są doceniane nie tylko na krajowym rynku oświatowo-zawodowym, a jej uczestnicy kształcą się w 62 zawodach. Dzięki własnym warsztatom szkoleniowym oraz wieloletniej współpracy z lokalnymi pracodawcami – przedsiębiorstwami i rzemiosłem – oferta OHP w zakresie przygotowania zawodowego jest bardzo różnorodna i umożliwiała młodzieży wybór interesującego ją zawodu. Każdego

¹⁸ Sprawozdanie OHP z realizacji planu pracy za 2016 r., Komenda Główna OHP, Warszawa 2017.

¹⁹ Działalność i funkcjonowanie Ochotniczych Hufców Pracy, Komenda Główna OHP, Warszawa, czerwiec 2010.

roku ponad 85% uczestników pozytywnie kończy naukę lub uzyskuje promocję do następnych klas, pomimo wcześniejszych nawet kilkuletnich opóźnień i zaniedbań edukacyjnych oraz przystępuje do zewnętrznych egzaminów na tytuły kwalifikacyjne – ponad 90% kończących naukę zawodu. Poza tym uczestnicy są objęci stałą opieką pedagogiczną i mają warunki do rozwijania swoich uzdolnień artystycznych i sportowych. Prowadzona jest także działalność turystyczna – wycieczki, rajdy, biwaki. Dzięki takim różnorodnym oddziaływaniom, młodzi ludzie po opuszczeniu OHP są samodzielni i mogą sprawnie funkcjonować w życiu społecznym²⁰.

Potwierdzają to badania prowadzone w środowisku opolskich pedagogów analizujących losy absolwentów i uzyskaną przez nich pozycję społeczno-zawodową oraz rodzinno-towarzystwą. Kapitał tożsamościowy konstituuje zdobytą pozycję zawodową i społeczną – a ta pozycja warunkuje określony status tożsamościowy. Na uwagę w badaniach zasługuje to, że ponad 60% absolwentów OHP uzyskało status tożsamości – osiągniętej i nadanej. Co trzecia badana osoba poszukiwała nadal własnego miejsca w świecie, a tylko ponad 7% wśród nich ma trudności z ułożeniem sobie życia i oczekuje wsparcia (tożsamość rozproszona), którego w jakiejś mierze udzielają im funkcjonujące kluby absolwenta²¹. Cieszyć może tak duża liczba absolwentów ustabilizowanych życiowo, co stanowi najlepszy wskaźnik zarówno racjonalności pracy Ochotniczych Hufców Pracy dla kraju, jak i szczęścia jednostkowego jej uczestników.

Bibliografia

Publikacje:

1. *Aspekty społeczne i wychowawcze projektu „18–24. Czas na samodzielność”*. Z doświadczeń Ochotniczych Hufców Pracy w realizacji projektu Europejskiego Funduszu Społecznego, Z. Jasiński, E. Nycz (red.), Opole 2008.
2. Augustyńska-Mikołajczyk A., Szymańska A., *50 lat Ochotniczych Hufców Pracy*, „Biuletyn Informacyjny Ochotniczych Hufców Pracy” 2008, nr 6.
3. *Co to są Junackie Hufce Pracy? Co dają Polsce i młodzieży?* Warszawa 1938.
4. *Encyklopedia historii Drugiej Rzeczypospolitej*, red. A. Garlicki i in., Warszawa 1999;
5. Jasiński Z., Nycz E., *Absolwenci Ochotniczych Hufców Pracy. Badania ich losów, pozycji społecznej i zawodowej w społeczeństwie*, Opole 2010.
6. Jasiński Z., *Przygotowanie młodzieży do życia w zmieniającym się społeczeństwie przez struktury Ochotniczych Hufców Pracy*, [w:] *Ochotnicze Hufce Pracy w województwie Opolskim – 60 lat pracy z młodzieżą i dla młodzieży*, red. E. Nycz, Z. Jasiński, Opole 2018.
7. Kołodziej-Hubka K., *Ochotnicze Hufce Pracy i ich zadania w latach 1958–2009*, „Piotrkowskie Zeszyty Historyczne” 2010, t. 11.
8. Kostka M., *Ochotnicze Hufce Pracy*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1998, nr 6.

²⁰ Z. Jasiński, *Przygotowanie młodzieży do życia w zmieniającym się społeczeństwie przez struktury Ochotniczych Hufców Pracy*, [w:] *Ochotnicze Hufce Pracy w województwie Opolskim – 60 lat pracy z młodzieżą i dla młodzieży*, red. E. Nycz, Z. Jasiński, Opole 2018, s. 46–58.

²¹ Z. Jasiński, E. Nycz, *Absolwenci Ochotniczych Hufców Pracy. Badania ich losów, pozycji społecznej i zawodowej w społeczeństwie*, Opole 2010.

9. *Miejsce Ochotniczych Hufców Pracy w środowiskach lokalnych*, Z. Jasiński, E. Nycz (red.), Opole 2006.
10. *Młodzież– edukacja – praca. Wyzwania polityki społecznej*, Z. Sirojć (red.), Warszawa 2011.
11. Nycz E., *Druga szansa młodzieży. Studium funkcjonowania Ochotniczych Hufców Pracy*, Opole 2014.
12. *Praca i wychowanie w OHP*, br. red., Warszawa 1967.
13. Suchy S., *Ochotnicze Hufce Pracy wobec wyzwań edukacji i zatrudnienia*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2000, nr 1.
14. *Wychowanie w OHP – historia i współczesność (materiały sesji naukowej z 16.12.1983 r.)*, F. Bożyszkowska-Sękowska i inni (red.), Warszawa 1985.

Dokumenty:

15. *Działalność i funkcjonowanie Ochotniczych Hufców Pracy*, Komenda Główna OHP, Warszawa, czerwiec 2010.
16. *Koncepcja funkcjonowania Ochotniczych Hufców Pracy. Kierunki działalności instytucji w latach 2009–2015*, Warszawa 2010.
17. *Ochotnicze Hufce Pracy w Narodowym Planie Rozwoju 2007–2013*, KG OHP, Warszawa, kwiecień 2005.
18. *Sprawozdanie OHP z realizacji planu pracy za 2016 r.*, Komenda Główna OHP, Warszawa 2017.
19. *Sprawozdanie z działalności Ochotniczych Hufców Pracy za rok 1991*, Komenda Główna OHP, Warszawa 1992.
20. Uchwała Nr 201 Rady Ministrów z dnia 13 czerwca 1958 roku, w sprawie organizowania i pracy ochotniczych hufców pracy Związku Młodzieży Socjalistycznej, „Monitor Polski” 1958 roku, nr 56, poz. 322.
21. *Wydatki na zadania wykonywane przez Ochotnicze Hufce Pracy*, Ministerstwo Finansów, Warszawa 2017, s. 31.

Netografia:

22. https://ohp.pl/?page_id=14 [21.11.2018].

dr hab. Edward NYCZ, prof. UO – Instytut Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego,
e-mail: edward.nycz@uni.opole.pl

Praca przymusowa w Powszechnej Organizacji „Służba Polsce” w latach 1948–1955. Pomiędzy buntem a kapitulacją

Forced labour in the National Organisation
„Service to Poland” 1948–1955.
Between the rebellion and the capitulation

Słowa kluczowe: Powszechna Organizacja „Służba Polsce”, praca przymusowa, postawy wobec pracy, komunistyczna indoktrynacja.

Key words: National Organisation „Service to Poland,” forced labour, work attitudes, communist indoctrination.

Abstract. The 100th anniversary of Poland regaining independence encourages us to reflect on its difficult road to obtaining actual freedom. It obliges us to recall events and attitudes not only of well-known heroes of past times, but also ordinary people who guided by wisdom, courage, and responsibility defended centuries-old Polish values. In the article, I am looking for the answers to the following questions: Can any constructive values be found in forced labour and what are they? What work attitudes were shaped by forced labour? I have based my reflections on the labour brigades of the "Service to Poland," which was a labour organisation for the young created by communist authorities in 1948. Their official goal was to shape young people's attitudes towards work, vocational training, and reconstruction of the country. The hidden goal, however, was the communist indoctrination of young people aiming at making them the so-called new people – "homo sovieticus", i.e. the obedient citizens of the new socialist state.

Wprowadzenie. Pierwsze lata powojenne były dla polskiego społeczeństwa okresem wzmożonego wysiłku zmierzającego do odbudowy kraju, jego infrastruktury, przemysłu, oświaty i kultury. Pomimo że kwestie polityczne były już rozstrzygnięte, to komunistyczni ideolodzy pozwalali, aby rzeczywistość toczyła się swoim przedwojennym bytem. Zachęcało to ludzi do uczciwej i rzetelnej pracy, dawało nadzieję na lepszą przyszłość.

Sytuacja odmieniła się już pod koniec 1947 r., po sfałszowaniu wyników wyborów do Sejmu Ustawodawczego i przejęciu przez komunistów pełnej władzy w państwie.

Pod protektoratem Związku Radzieckiego polskie władze przygotowywały się do przebudowy polskiego społeczeństwa i uczynienia z robotników i chłopów zideologizowanej przewodniej warstwy społecznej. Aby jednak stało się to możliwe, należało zmienić mentalność tych ludzi, wychować ich od nowa, w taki sposób, aby „nowy człowiek” – „homo sovieticus” stał się posłusznym i lojalnym obywatelem socjalistycznego państwa. Najważniejszym narzędziem wychowania „nowego człowieka” stała się – praca.

Celem artykułu jest zaprezentowanie postaw powojennej młodzieży i ich rodzin wobec obowiązku pracy w Powszechnej Organizacji „Służba Polsce”, jak również represji wobec młodych ludzi mających odwagę przeciwstawić się komunistycznej ideologii i jej wyznawcom. Autorka zastanawia się nad konsekwencjami przymuszania młodych ludzi do pracy oraz poszukuje odpowiedzi na pytanie, czy w pracy przymusowej można odnaleźć jakieś konstruktywne wartości?

Urealnianie idei wychowania „nowego człowieka”. Najważniejszym podmiotem wychowania są zawsze dzieci i młodzież, których osobowość i charakter można w zamierzony sposób rozwijać i kształtować. Od efektów tego wychowania zależą w dużej mierze losy danego kraju. Mając tego świadomość, komunistyczne władze stworzyły swoisty „program wychowawczy” oparty na obowiązku pracy, socjalistycznej indoktrynacji i na dyscyplinie wojskowej. Pierwsze próby jego praktycznego wdrożenia zostały podjęte w 1946 r. Pozostająca bez środków do życia biedna młodzież wiejska (głównie sieroty i półsieroty) została zwerbowana do pracy w hufcach budowlanych. Jedną z takich kompanii została utworzona w rejonie Kielc. Wojewoda kielecki na posiedzeniu plenarnym KC PPR przekonywał: „Młodzież ta będzie wychowana przez nas w ciągu trzech lat. [...] Po trzech latach ci ludzie będą związani z nami na śmierć i życie”¹.

W tym samym jeszcze roku wiceminister obrony narodowej Marian Spychalski ogłosił przymus wychowania ideologicznego młodzieży. 6 października 1947 r. na posiedzeniu Biura Politycznego KC PPR zaprezentował projekt organizacji, która opierając się na własnych strukturach i administracji państwowej, skutecznie oddziaływałaby na całą młodzież. Zakładał on udział młodzieży w sferze produkcji i obronności kraju poprzez Powszechną Organizację „Służba Polsce”. Miała ona zapewnić „jednolite wychowanie ideologiczne młodzieży” a wyróżniającym się – awans społeczny. Projekt odwoływał się do wzorów jugosłowiańskich. W Jugosławii 180 tys. młodzieży zgromadzonej w brygadach brało udział nie tylko w odbudowie kraju, ale także w budowie autostrad, linii kolejowych oraz tzw. Nowego Belgradu².

¹ Archiwum Akt Nowych (dalej AAN), PPR, 295/II/5, Materiały z plenum KC PPR, 2 VI 1946 r., k. 33.

² D. Gałaszewski, *Postawy młodzieży wobec przymusowego werbunku i pracy w brygadach Powszechnej Organizacji „służba Polsce” w latach 1948–1955*, s. 246, <http://www.polska1918-89.pl/pdf/postawy-młodziezy-wobec-przymusowego-werbunku-i-pracy-w-brygadach-pows,3945.pdf> (dostęp: 10.01.2019 r.).

Praca w brygadach „SP” była obowiązkiem każdego młodego człowieka w wieku 16–21 lat. Stosowny dekret w tym zakresie ukazał się 25 lutego 1948 r.³ Oprócz organizacji „Służba Polsce” powoływał także Główny Urząd Kultury Fizycznej. Zwierzchnictwo i kontrolę nad nimi powierzono Ministerstwu Obrony Narodowej, a personalnie Marianowi Spychalskiemu⁴.

Wyniszczona wojną, niedożywiona młodzież została postawiona przed obowiązkiem pracy w tzw. brygadach pracy, które miały status jednostek wojskowych. Praca w brygadach trwała (w zależności od jej charakteru) od trzech miesięcy aż do jednego roku. Najkrócej pracowały brygady rolne, najdłużej szkoleniowe. Praca w brygadach inwestycyjnych, zarówno zimowych, jak i letnich, nie przekraczała sześciu miesięcy. Od 1952 r. do brygad rolnych była masowo powoływana młodzież żeńska. W tym też roku okres pracy w brygadach wydłużono i wynosił on od 5,5 miesiąca do roku.

Oficjalnym celem powoływania młodzieży do brygad była praca przy odbudowie kraju i przysposobienie zawodowe. W rzeczywistości ideologom chodziło przede wszystkim o komunistyczne wychowanie młodzieży. Cel ten nie był jednak w podstawowych dokumentach wprost ujawniany. W komentarzu do zarządzenia Komendy Głównej „SP” z 13 marca 1948 r. czytamy: „na służbę w Powszechnej Organizacji »SP« składa się przysposobienie zawodowe obejmujące pracę niewykwalifikowaną oraz szkolenie zawodowe, przysposobienie wojskowe polegające na zdobyciu ogólnych wiadomości teoretycznych i praktycznych z zakresu wojskowości i wychowania fizycznego”⁵. Może to wskazywać, że władze nie miały pełnego zaufania do komisji poborowych i nie informowały ich o swoich rzeczywistych intencjach.

Metodyka poboru. Obowiązek zgłoszenia się do komisji kwalifikacyjno-rejestracyjnych ciążył na osobach umieszczonych w imiennych spisach sporządzanych przez powiatowych komendantów „SP” przy starostwach/zarządach miejskich. Niezgłoszenie się skutkowało karą pieniężną i doprowadzeniem przed komisję siłą przez funkcjonariuszy milicji. W wielu przypadkach młodzież była eskortowana przez milicję bezpośrednio do brygad⁶.

³ Ustawa z dnia 25 lutego 1948 r. o powszechnym obowiązku przysposobienia zawodowego, wychowania fizycznego i przysposobienia wojskowego młodzieży oraz o organizacji spraw kultury fizycznej i sportu, „Dziennik Ustaw” nr 12 z 1948 roku, poz. 90.

⁴ A. Kochański, *Polska 1944–1991. Informator historyczny*, t.1, Warszawa 1996, s. 225–226.

⁵ Wojewódzkie Archiwum Państwowe w Rzeszowie (dalej APR), Starostwo Powiatowe w Dębicy. Referat Wojskowy. Sprawy dotyczące „Służby Polsce” 1948, sygn. 197, *Przepisy Tymczasowe o badaniu lekarskim, ocenie fizycznej i psychicznej osób podlegających powszechnemu obowiązkowi przysposobienia zawodowego, wychowania fizycznego i przysposobienia wojskowego młodzieży oraz kandydatów do szybownictwa, kat. „A” i „B”*, Komenda Główna Powszechnej Organizacji „Służba Polsce”, Warszawa 1948.

⁶ Wspomnienia byłego junaka Mirosława Surowańca, [w:] *Pyszniczanie w Powszechnej Organizacji „Służba Polsce”*, Pyszniczanie%20w%20Powszechnej%20Organizacji%20„Służba%20Polsce”_pliki/Pyszniczanie%20w%20Powszechnej%20Organizacji%20„Służba%20Polsce”, htm (dostęp 21 stycznia 2019 r.).

W 1948 r. zostały wydane przepisy instruujące, jak organizować i przeprowadzać pobór do brygad SP⁷. Najobszerniejszą jego częścią był „Wykaz chorób i ułomności”, na podstawie którego kwalifikowano każdego poborowego do jednej z trzech grup: „zdolny do służby”, „zdolny z ograniczeniem”, „niezdolny do służby”. Wiązało się to z potrzebą przeprowadzenia z każdym „kandydatem” szczegółowego wywiadu i dokładnymi badaniami przez powołanego do komisji lekarza⁸. W tym celu, zgodnie z regulaminem, każdy rekrutowany musiał stanąć przed komisją nago.

Pierwszy pobór mężczyzn z roczników 1929, 1930, 1931 przebiegał w obiecujący dla władz sposób⁹. Młodzież kojarzyła służbę w brygadach z możliwością zdobycia zawodu i z awansem społecznym, stąd też jej stosunek do pracy w brygadach był początkowo pozytywny. Duże nadzieje wśród młodych mężczyzn budził także prowadzony, równoległe z naborem do brygad inwestycyjnych, pobór do szkół szybowcowych. Sprawozdawcy informowali wówczas, że młodzi ludzie pozytywnie ustosunkowani do „SP” i w dobrych nastrojach zgłaszali się przed komisje. Rzekomo w powiecie gorlickim mężczyźni przyjechali wraz z kapelą ludową, aby podkreślić swój dobry nastrój i gotowość służby dla ojczyzny. Z kolei w Lubaczowie przy dźwiękach miejscowej orkiestry zgłaszali się do poboru, zaś w Łańcucie poborowi oczekiwali na stawienie się przed komisją w świetlicy zaopatrzonej w czasopisma i bufet, słuchając przy tym orkiestry¹⁰.

Z czasem rekrutowanie do brygad stawało się coraz trudniejsze. Od starszych roczników napływały bowiem niepokojące informacje o ciężkiej pracy i trudnych

⁷ APR, Starostwo Powiatowe w Dębicy. Referat Wojskowy, Sprawy dotyczące „Służby Polsce” 1948, sygn. 197, *Przepisy Tymczasowe o badaniu lekarskim, ocenie fizycznej i psychicznej osób podlegających powszechnemu obowiązkowi przysposobienia zawodowego, wychowania fizycznego i przysposobienia wojskowego młodzieży oraz kandydatów do szybownictwa, kat. „A” i „B”*, Komenda Główna Powszechnej Organizacji „Służba Polsce”, Warszawa 1948.

⁸ Skład Komisji poborowych do brygad „Służba Polsce” był następujący: Starosta lub wicestarosta powiatowy (w miastach prezydent) – przewodniczący; komendant powiatowy „SP”, lekarz powiatowy, lekarz instytucji państwowej, szkolny lub wolnopraktykujący, przedstawiciele organizacji młodzieżowych działających w danym powiecie (ZWM, OMTUR, „WICI”, ZMD) – jako członkowie (APR, Starostwo Powiatowe w Dębicy. Referat Wojskowy, Sprawy dotyczące „Służby Polsce” 1948, sygn. 197, *Okólnik w sprawie częściowej rejestracji i poboru mężczyzn z roku 1929, 1930 i 1931 do brygad pracy „Służba Polsce”*, k. 36).

⁹ Decyzje komisji poborowych w 1948 r. były ostateczne. Komendant główny grupy przygotowawczej Powszechnej Organizacji „Służba Polsce” zarządził bowiem, że: „ze względu na początkowy i trudny okres organizacyjny „SP” w roku bieżącym – komisji odwoławczych nie tworzy się. Ostatecznymi i nie podlegającymi odwołaniu orzeczeniami określającymi zdolność do służby w »SP« są kwalifikacje powiatowej komisji kwalifikacyjno-rejestracyjnej”. Najtrudniejsze przypadki, wskazujące na potrzebę rozpatrzenia przez wojewódzkie komisje odwoławcze, miały być pozostawiane do kolejnego poboru (APR, Starostwo Powiatowe w Dębicy. Referat Wojskowy, sygn. 197, Sprawy dotyczące „Służby Polsce” 1948, *Przepisy Tymczasowe o badaniu lekarskim, ocenie fizycznej i psychicznej osób podlegających powszechnemu obowiązkowi przysposobienia zawodowego, wychowania fizycznego i przysposobienia wojskowego młodzieży oraz kandydatów do szybownictwa, kat. „A” i „B”*, Komenda Główna Powszechnej Organizacji „Służba Polsce”, Warszawa 1948, k. 133).

¹⁰ APR, Urząd Wojewódzki w Rzeszowie. Wydział Wojskowy. Oddział Wychowania Fizycznego, sygn. 3173, Pismo Wojewody Rzeszowskiego do Ministerstwa Administracji Publicznej w Warszawie z dnia 13 maja 1948 roku.

warunkach życia w brygadach, jak również panującej tam surowej dyscyplinie wojskowej. Członkowie komisji okłamywali wówczas rekrutów, przekonując ich, że będą zakwaterowani w kamienicach, że wyuczą się atrakcyjnych zawodów, np. traktorzysty czy kierowcy, a w nagrodę będą mogli kontynuować naukę w technikum¹¹. Wielu młodych ludzi udawało się przekonać i bez większych oporów wyjeżdżali. Inni bronili się przed wcieleniem ucieczką z domu czy też podejmowali przypadkową pracę.

Wyjazdy junaków do pracy starano się, zgodnie z ogólnymi wytycznymi, organizować tak, aby wśród lokalnych społeczności wywoływać uczucie dumy z młodych ludzi, którzy swoją pracą chcą służyć socjalistycznej ojczyźnie. Dlatego też ich przemarsz na stację PKP lub PKS odbywał się w asyście orkiestry z udziałem powiatowego komendanta „SP”, przedstawicieli organizacji młodzieżowych oraz lokalnych władz partyjnych i samorządowych. W wielu miejscowościach trasa przemarszu junaków była udekorowana chorągiewkami i transparentami z prosocjalistycznymi hasłami.

Postawy młodzieży i ich rodzin wobec werbunku. Odbiór społeczny brygad pracy „SP”, początkowo korzystny, z czasem nabierał coraz bardziej negatywnego charakteru. Było to spowodowane głównie przymusowym poborem, przymusową i ciężką pracą w brygadach, kilkumiesięczną rozłąką z rodziną, trudnymi warunkami bytowymi w brygadach i panującą tam dyscypliną wojskową. W społeczeństwie wzbudzało to świeże jeszcze wspomnienia – z pracą przymusową dla III Rzeszy¹².

Z początkiem lat 50. realizacja limitów poborowych była coraz trudniejsza. Duży odsetek młodzieży nie zgłaszał się na wezwania komisji. Władze tłumaczyły to działaniem wrogiej propagandy i rozsiewaniem nieprawdziwych informacji o wypadkach śmiertelnych w brygadach. Na przykład w powiecie tarnobrzeskim – na planowanych 50 (III turnus w 1952 roku) – wcielono jedynie siedmiu junaków. Powodem tak niskiego stawienia były dwa śmiertelne wypadki wśród miejscowych junaków. Wprawdzie Komenda Powiatowa „SP” wyjaśniała, że chłopcy utopili się, oddalając się nielegalnie z brygady, ale lokalna społeczność w to nie wierzyła¹³.

Wszelkimi sposobami rodzice starali się więc wybronić dzieci przed poborem i wyjazdem do pracy w brygadach. Przykłady takich zachowań odnajdujemy m.in. w sprawozdaniach z realizacji poboru w woj. rzeszowskim (pow. Nisko i Lubaczów) w 1951 r. Sprawozdawca przedstawia w nich drastyczne sceny walki rodziców o swoje dzieci. Opisuje, że wraz z synami przed komisje poborowe przyszły matki, które w swojej bezsilności modliły się i błagały o zwolnienie dzieci z obowiązku pracy w brygadach. Gdy to nie pomogło, w dniu wyjazdu przyszły na dworzec kolejowy i kładły się na torach, aby uniemożliwić odjazd pociągu i dopomóc synom w ucieczce. Przecistawiający się temu inspektor Komendy Wojewódzkiej „SP” w Rzeszowie o mało nie został przez

¹¹ AAN, Związek Młodzieży Polskiej, sygn. 451, *Werbunek do brygad pracy ZMP*, 1950.

¹² D. Gołaszewski, op. cit., s.249.

¹³ APR, Komitet Wojewódzki PZPR w Rzeszowie. Zarząd Wojewódzki ZMP w Rzeszowie, sygn. 51. Informacja o wcieleniu junaków do brygad „SP” w woj. rzeszowskim ze stycznia 1952 roku, k. 32.

uciekających zrzucony pod koła pociągu¹⁴. Z relacji wynika, że spora grupa junaków uciekła także na kolejnych przystankach i ukrywała się u rodziny lub znajomych. Były przypadki, że w czasie pościgów dochodziło do postrzeżeń junaków przez milicję. Miało to m.in. miejsce w Łukawcu w powiecie lubaczowskim, gdzie doszło do śmiertelnego postrzelenia uciekającego junaka¹⁵.

Determinacja młodzieży i rodziców zaczynała już być niebezpieczna w skutkach. Społeczeństwo uruchamiało wszelkie możliwe mechanizmy obronne przeciwko agitatorom i polityce komunistycznych władz. W powiecie dębickim w powiatowym punkcie zbornym, do którego junaków doprowadzała milicja, jedna z rozżalonych matek wykrzyczała, że „utraciła już jednego syna, którego Rosjanie zabrali do szpitala i więcej nie wrócił. Teraz zaś, zabierają jej syna do junaków, jak Niemcy – władza ludowa chce tylko wszystko brać, a artykułów pierwszej potrzeby nie można kupić i chce zagłodzić ludzi”¹⁶. Takie zachowania spotykały się z natychmiastową reakcją milicji i prokuratury, które ferowały coraz wyższe kary grzywny i więzienia. Nie zniechęcało to jednak kolejnych osób do wyrażania słów krytyki i przeciwstawiania się władzy. Wiejscy aktywiści, np. sołtysi, publicznie rozgłaszali, że nie pozwolą swoim córkom wyjechać do brygad. Jeden z sołtysów poinformowany, że jest to karane, odpowiedział komisji poborowej: „Ja sprzedam dwie świnię i krowę i każdą karę zapłacę, ale nie pozwolę się córce [...] skurwić”¹⁷.

Dla dziewcząt w latach 1952–1953 najskuteczniejszym sposobem legalnego uniknięcia pracy w brygadach SP było zawarcie związku małżeńskiego. Zaraz po otrzymaniu kart powołania junaczki wychodziły za mąż. Np. w 1953 r. w województwie poznańskim zanotowano 152 przypadki zawarcia związku małżeńskiego na dwa, trzy dni przed datą wcielenia do brygad¹⁸.

Odnotowywano także przypadki, że młodzież zgłaszała się do komisji pod wpływem alkoholu i wszczyniała awantury. Wprowadzono więc zakaz sprzedaży alkoholu w tym czasie w okolicznych placówkach handlowych.

Władze centralne były na bieżąco informowane o stosunku społeczeństwa do organizacji „SP”. Wydawało im się jednak, że poprzez ściganie i karanie nieposłusznych rekrutów i ich rodziców opór uda się złamać. Zaostrzono więc kary za niestawiennictwo i dezercję. Osoby, które bez ważnych powodów nie zgłosiły się do poboru, podlegały karze grzywny w wysokości 150 zł, 600–1000, a nawet 1500 zł¹⁹. Z kolei dezercerów

¹⁴ Ibidem, k. 11.

¹⁵ APR, Prokuratura Wojewódzka w Rzeszowie, Korespondencja różna w sprawach tajnych z 1952 r., sygn. 361, Meldunek o wypadku nadzwyczajnym z 9 maja 1952 r., k. 220.

¹⁶ APR, Komitet Wojewódzki PZPR w Rzeszowie, Zarząd Wojewódzki ZMP w Rzeszowie, sygn. 51, Informacja o wcieleniu junaków do brygad „SP” na trzeci turnus z woj. rzeszowskiego w 1951 roku, k. 11–12.

¹⁷ D. Gołaszewski, op. cit., s. 250.

¹⁸ AAN, Komenda Główna PO „SP”, sygn. 220, *Sprawozdanie z werbunku 1952–1953*, k. 124.

¹⁹ APR, Prokuratura Wojewódzka w Rzeszowie, Korespondencja różna w sprawach tajnych z 1952 r., sygn. 361, Pismo Komendy Powiatowej „SP” w Lubaczowie do Prokuratora Wojewódzkiego w Rzeszowie z dnia 9 czerwca 1952 roku, k. 129. Kary te były bardzo wysokie i równały się rocznym zarobkom robotnika fizycznego.

(uciekinierów z brygad) karano dodatkową, 3-miesięczną pracą poprawczą, np. w kopalni lub w kamieniołomach²⁰. Wymierzone kary miały zniechęcać innych do tego typu zachowań. Dlatego też na polecenie władz organizowano pokazowe rozprawy sądowe z udziałem junaków i junaczek oraz miejscowego aktywu młodzieżowego i partyjnego w miejscu zamieszkania obwinionych lub w miejscu popełnienia wykroczenia. Rozprawy były ponadto transmitowane przez radio i podawano je do publicznej wiadomości.

Warunki życia i pracy w brygadach „SP”. Młodzież przybywająca do brygad od samego początku poddawana była politycznemu reżimowi wychowawczemu. Opierał się on na wojskowym regulaminie, wojskowej dyscyplinie, a przede wszystkim na kolektywnej pracy i masowej indoktrynacji. Składane młodzieży przy rekrutacji obietnice dobrych warunków bytowych, wysokich zarobków, możliwości zdobycia atrakcyjnego zawodu okazywały się na miejscu jedynie propagandowym kłamstwem. W rzeczywistości, z wyjątkiem zimy, junacy mieszkali przeważnie w namiotach. Kąpiel odbywała się w wielu przypadkach jedynie raz na dziesięć dni. Np. w Komańczy w Bieszczadach junacy spali w zimie w nieogrzewanych barakach, myli się w zamrzniętej rzece, skąd też brano wodę do gotowania. Posiłki były bardzo skromne, mało smaczne, często nieświeże i przygotowywane w niehigienicznych warunkach. W wielu brygadach nie było świetlic i stołówek, więc młodzież spożywała posiłki w kuckach na ziemi lub na pryzcach²¹. Ponadto zachowanie tzw. kadry wychowawczej w brygadach było wręcz swawolne, naruszające godność młodych ludzi. Na porządku dziennym było używanie przez „wychowawców” wulgarnych słów, przekleństw, dochodziło do zrzucania z łóżek chorych junaków czy bicia ich pasem²².

Praca, do której kierowano młodzież, była ze wszech miar niedostosowana do jej możliwości. Wielogodzinny wysiłek, intensywne współzawodnictwo powodowały u wielu utratę zdrowia, kalectwo, a nawet śmierć. Przedsiębiorstwa, które korzystały z pracy junaków często w nienależyty sposób wywiązywały się ze swoich obowiązków związanych z zapewnieniem im właściwej opieki. Niedbalstwo przedstawicieli przedsiębiorstw, brak należytego przeszkolenia junaków w zakresie BHP, nieudzielanie im właściwej pomocy, kierowanie do robót wymagających specjalnego przeszkolenia i fachowej wiedzy było przyczyną wielu wypadków, w tym śmiertelnych. Szczególnie liczne wypadki notowano w brygadach inwestycyjnych i budowlanych, gdzie młodzież np. przez 12 godzin dziennie nosiła cegły na plecach lub w trudnych warunkach pogodowych kopała rowy. Np. w Gminie Niebylec junaczka została przysypana ziemią i doznała uszkodzenia ciała, w pow. Ustrzyki Dolne junak został uderzony cegłą w głowę

²⁰ APR, Prokuratura Wojewódzka w Rzeszowie, Korespondencja różna w sprawach tajnych z 1952 r., sygn. 361, Pismo Prokuratury Powiatowej w Tarnobrzegu do Prokuratury Wojewódzkiej w Rzeszowie z dnia 10 czerwca 1952 r., k. 131.

²¹ APR, Komitet Wojewódzki PZPR w Rzeszowie, Zarząd Wojewódzki ZMP w Rzeszowie, sygn. 51, Sprawozdanie z kontroli 71 i 72 brygady „SP” w woj. rzeszowskim, k. 215.

²² APR, Prokuratura Wojewódzka w Rzeszowie, Korespondencja różna w sprawach tajnych z 1952 r., sygn. 361, Protokół z kontroli warunków bytowania junaków w 60 brygadzie „SP” Sarzyna z dnia 13 maja 1952 roku, k. 165.

i spadł z rusztowania na ziemię, doznając ciężkiego uszkodzenia ciała, w tym samym powiecie obsunęło się sklepienie na moście, w wyniku czego jeden z junaków doznał śmiertelnych obrażeń, a drugi ciężkiego potłuczenia ciała²³. To tylko nieliczne przykłady...

Junacy pracowali jedynie za żołd. Dopiero od 1952 r. otrzymywali wynagrodzenie za pracę jak pozostali pracownicy. Jednakże na porządku dziennym były wypadki opóźnionych wypłat, złego przeliczenia dniówek i wypłacania okrojonych pensji, gdyż np. praca wykonana przez junaków została przypisana robotnikom. Średni zarobek junaków w woj. rzeszowskim wynosił 360 zł²⁴, z czego 250 zabierano im na utrzymanie. Jeszcze niższe zarobki powodowały, że junacy musieli dopłacać z własnej kieszeni do swojego utrzymania²⁵.

Do specjalnych brygad, tzw. nadkontyngentowych, pracujących w kopalniach i kamieniołomach wcielano przymusowo młodzież z grup społecznych uznawanych przez władze za wrogie politycznie (zamożni rolnicy, przedwojenni kupcy, przemysłowcy, urzędnicy państwowi, mniejszość ukraińska itp.). W takich przypadkach praca miała szczególnie represyjny charakter.

Ucieczki z brygad były więc na porządku dziennym. Do największego ich nasilenia doszło w latach 1952–1953. Za zbiegami wysyłano kontrole junackie, a schwytanych dezertersów skazywano na kary podczas sądów pokazowych. Wielu nie udawało się jednak zastraszyć i podejmowali kolejne próby ucieczki. Oto wypowiedź jednego z doprowadzonych do brygady: „Jak mi się spodoba, to znowu ucieknę, ja się niczego nie boję. Uciekłem już z SPZ-u i z brygady w Nowej Hucie i nic mi nie zrobili. Siedziałem w więzieniu i było mi tam dobrze”²⁶. Recydywiści po kilkukrotnym doprowadzeniu do brygad najczęściej kapitulowali i wypełniali narzucone im obowiązki, kumulując w sobie niechęć, a nawet nienawiść do dowódców brygady. W akcie kapitulacji podejmowali działania, które jeszcze bardziej pogarszały ich sytuację. Na przykład jeden z junaków doprowadzonych do brygady po ucieczce rzucił ze złości kamieniem w dowódcę brygady i ranił go w głowę. Został skazany na dodatkowe trzy miesiące ciężkiej pracy w brygadach nadkontyngentowych, a jego rodzice ukarani zostali karą pieniężną w wysokości 1000 zł²⁷.

Oprócz postaw buntowniczych obserwowano także zachowania poddańcze, układowe i otwarte na współpracę z komendanturą brygad. Osoby takie wykorzystywały okres

²³ Ibidem, Pismo Generalnej Prokuratury Rzeczypospolitej Polskiej z 29 maja 1952 roku do Prokuratora Wojewódzkiego w Rzeszowie, k. 216.

²⁴ Przeciętą placą w 1955 roku wynosiła 1008 zł. Cena bochenka chleba o wadze 1 kg – 3 zł (B. Dziwanowski-Stefańczyk, W. Kalwat, *Pieniądz w PRL*, http://www.mowiawieki.pl/templates/site_pic/files/PPPW_15.pdf, dostęp 22 stycznia 2018 r.).

²⁵ APR, Komitet Wojewódzki PZPR w Rzeszowie, Zarząd Wojewódzki ZMP w Rzeszowie, sygn. 51, Sprawozdanie z kontroli 71 i 72 brygady „SP” w woj. rzeszowskim, k. 26 – 27.

²⁶ APR, Komitet Wojewódzki PZPR w Rzeszowie, Zarząd Wojewódzki ZMP w Rzeszowie, sygn. 51, Sprawozdanie z kontroli 71 i 72 brygady „SP” w woj. rzeszowskim, k. 24.

²⁷ APR, Prokuratura Wojewódzka w Rzeszowie, Korespondencja różna w sprawach tajnych z 1952 r., sygn. 361, Pismo Prokuratury Powiatowej w Mielcu do Prokuratora Wojewódzkiego w Rzeszowie z dnia 10 czerwca 1952 r., k. 132.

pobytu w brygadzie, aby się wyróżnić (wyrabiałały po dwieście i więcej procent normy) i zasłużyć na pochwałę i awans. W wielu przypadkach byli wykorzystywani przez dowództwo brygad do inwigilowania junaków. Do każdego plutonu byli przydzielani tacy aktywiści, którzy donosili o wszelkich przypadkach naruszania dyscypliny, zachęcania do dezercji czy też sabotowania pracy, wydawanych poleceń, instrukcji, albo też niszczenia materiałów propagandowych. Karą było publiczne piętnowanie lub też wydłużenie okresu pobytu w brygadach. Niekiedy za takie przewinienia obcinano junakom i junaczkom włosy. Z kolei osoby pracujące ponad normę mogły liczyć na publiczną pochwałę, a co najważniejsze, na przepustki i urlopy.

Przymus pracy w brygadach „Służba Polsce” zakończył się w 1954 r., kiedy to wraz ze zmianami w realizacji planu sześcioletniego ograniczono liczbę brygad, likwidując brygady inwestycyjne. W 1955 r. brygady „Służba Polsce” zostały rozwiązane, a w ich miejsce, w 1958 r., utworzono Ochotnicze Hufce Pracy.

Zakończenie. Wnioski. Powszechna Organizacja „Służba Polsce” nie cieszyła się uznaniem społecznym. Przymuszanie młodzieży do ciężkiej pracy, niszczenie jej godności, okłamywanie i oszukiwanie okazało się bardzo brzemienne w skutkach, m.in. zniechęciło młodych ludzi do rzetelnej i uczciwej pracy. Zamysł władz uczynienia z polskiej młodzieży i polskiego społeczeństwa posłusznej, oddanej ideom socjalizmu siły roboczej nie przyniósł oczekiwanych rezultatów. Młodzież, początkowo gotowa do trudu i poświęcenia, poczuła się przez nowe władze oszukana. W trudnych warunkach życia w brygadach ujawniały się u młodzieży postawy buntu i nienawiści wobec tej władzy, niechęć do pracy i wreszcie różne mechanizmy obronne, które pozwalały jej przeżyć ten trudny okres. Należały do nich m.in. symulowanie pracy, symulowanie choroby, albo też poddańcze wykonywanie narzucanych obowiązków. W konsekwencji niechęć do pracy została u tych ludzi utrwalona i doprowadziła do erozji etosu pracy i pogardy dla rzetelnej pracy w PRL w myśl zasady: „Czy się stoi, czy się leży, to wyplata się należy”. Czując się nic nieznaczącymi we własnym kraju, ci sami ludzie (i ich dzieci) doprowadzili w końcu w latach 80. XX wieku do upadku idei socjalistycznego wychowania i socjalistycznego państwa. Warto więc zauważyć, że ten niepodległościowy zryw nie byłby możliwy bez, trudnego do osiągnięcia dzisiaj, zjednoczenia całego społeczeństwa wokół wspólnego celu – przeciwstawienia się komunizmowi w Polsce i stworzenia zrębów demokratycznego państwa w pełnym znaczeniu tego słowa. W tym kontekście można stwierdzić, że praca przymusowa w brygadach „SP” miała także swoje pozytywne konsekwencje – rozwinęła u młodych ludzi umiejętność współpracy, odpowiedzialności za drugiego człowieka, solidarności i radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Zmuszanie młodzieży do niewolniczej pracy nie przyczyniło się więc do realizacji celów, którym miała ona służyć, tj. wychowania posłusznych i lojalnych obywateli socjalistycznego państwa. Przymus w wychowaniu – jak z powyższego wynika – jest tylko tresurą, której człowiek, jako jednostka wolna, nie poddaje się do końca.

Bibliografia

Źródła archiwalne

1. Archiwum Akt Nowych w Warszawie.
2. Akta Franciszka Fiedlera. Komitet Centralny Polskiej Partii Robotniczej, 1946 (nr 2/1374/0/-/259).
3. Zespół Związku Młodzieży Polskiej, 1950 (nr 2/1530/0/5/451).
4. Zespół Komendy Głównej Powszechnej Organizacji „Służba Polsce” 1948–1950 (2/182/0/1/136).

Wojewódzkie Archiwum Państwowe w Rzeszowie

5. Starostwo Powiatowe w Dębicy. Referat Wojskowy, 1948 (nr 69).
6. Urząd Wojewódzki w Rzeszowie. Wydział Wojskowy. Oddział Wychowania Fizycznego 1948 – 1949 (nr 36).
7. Komitet Wojewódzki PZPR w Rzeszowie. Zarząd Wojewódzki ZMP w Rzeszowie 1951–1953 (nr 1859).
8. Prokuratura Wojewódzka w Rzeszowie, Korespondencja różna w sprawach tajnych z 1952 r. (nr 1058).
9. Prezydium Powiatowej Rady Narodowej w Kolbuszowej. Wydział Spraw Wewnętrznych. Referat Wojskowy, 1954 (nr 51).

Źródła drukowane

10. Ustawa z dnia 25 lutego 1948 r. o powszechnym obowiązku przysposobienia zawodowego, wychowania fizycznego i przysposobienia wojskowego młodzieży oraz o organizacji spraw kultury fizycznej i sportu, „Dziennik Ustaw” nr 12 z 1948 roku, poz. 90.

Opracowania

11. Dzięwanowski-Stefańczyk B., Kalwat W., *Pieniądz w PRL*, http://www.mowiawieki.pl/templates/site_pic/files/PPPW_15.pdf,
12. Gałaszewski D., *Postawy młodzieży wobec przymusowego werbunku i pracy w brygadach Powszechnej Organizacji „służba Polsce” w latach 1948–1955*, <http://www.polska1918-89.pl/pdf/postawy-mlodziezy-wobec-przymusowego-werbunku-i-pracy-w-brygadach-pows,3945.pdf>
13. Kalwat W., *Pieniądz w PRL*, http://www.mowiawieki.pl/templates/site_pic/files/PPPW_15.pdf
14. Hellwig J., *Powszechna Organizacja „Służba Polsce”*, Warszawa 1977.
15. Kochański A., *Polska 1944–1991. Informator historyczny*, t.1, Warszawa 1996.
16. *Pyszniczanie w Powszechnej Organizacji „Służba Polsce”*, [Pyszniczanie%20w%20Powszechnej%20Organizacji%20„Służba%20Polsce”_pliki/Pyszniczanie%20w%20Powszechnej%20Organizacji%20„Służba%20Polsce”](http://www.polska1918-89.pl/pdf/pyszniczanie-w-powszechnej-organizacji-sluzba-polsce_pliki/Pyszniczanie%20w%20Powszechnej%20Organizacji%20„Służba%20Polsce”_pliki/Pyszniczanie%20w%20Powszechnej%20Organizacji%20„Służba%20Polsce”.htm), htm

dr hab. Jolanta LENART, prof. UR – Uniwersytet Rzeszowski, Katedra Pedagogiki Pracy i Andragogiki, Wydział Pedagogiczny

Zastosowanie metodologii „pigulek wiedzy” i technologii Augmented Reality w szkoleniu nauczycieli w zakresie wykorzystania TIK w nauczaniu

The application of “knowledge pills” methodology
and Augmented Reality technology in teacher
training as an example of integrating
ICT with teaching

Słowa kluczowe: e-learning, „pigulki wiedzy”, rzeczywistość rozszerzona, TIK, nauczanie, szkolenie, nauczyciele.

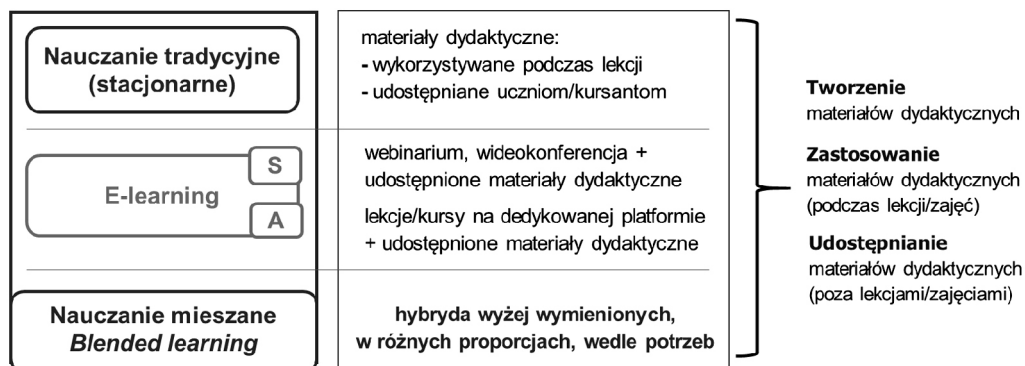
Key words: e-learning, “knowledge pills”, Augmented Reality, ICT, teaching, training, teachers.

Abstract. The ultimate result of training should be acquisition of practical skills and be able to apply those abilities for particular purposes. The process of the development of such training depends on its goal, subject, and target group (trainees). The article will discuss two types of tools to support students' involvement in the learning process – knowledge pills and the Augmented Reality online application. The article also presents the results of the e-MOTIVE project (Methods and tools for efficient use of existing resources and for support of the development of effective training content by VET teachers).

Wstęp. Rosnąca funkcjonalność sprzętu i oprogramowania oraz ich szeroko rozumiana dostępność, jak również dostępność infrastruktury teleinformatycznej sprawiły, że zastosowanie technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) na potrzeby nauczania jest realizowane od wielu lat.

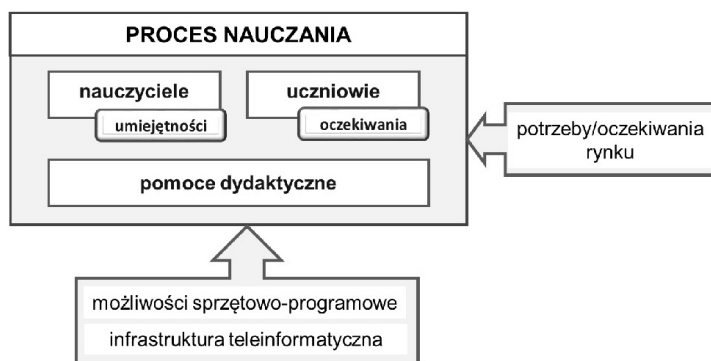
Możliwości oferowane przez TIK obejmują wszystkie podstawowe formy nauczania, tj. nauczanie stacjonarne, e-learning (tryb synchroniczny i asynchroniczny) oraz nauczanie mieszane (ang. *blended learning*) – rys. 1.1. Jest to zarówno wykorzystanie narzędzi informatycznych dla utworzenia materiałów dydaktycznych, które są obecnie powszechnie stosowane (np. dokumenty tekstowe, prezentacje multimedialne), jak i zastosowanie rozwiązań informatycznych przeznaczonych dla wspomaganie procesu dydaktycznego (np.

platformy internetowe do prowadzenia kursów, realizacji testów, quizów itp., udostępniania materiałów dydaktycznych) [1, 2].



Rys. 1.1. Zastosowanie TIK w głównych formach nauczania; oznaczenie: S – tryb synchroniczny, A – tryb asynchroniczny

Zakres i sposób wykorzystania TIK dla celów dydaktycznych uwarunkowany jest specyfiką danego procesu nauczania. Obok formy nauczania czynnikami decydującymi są m.in. umiejętności nauczycieli w zakresie stosowania TIK oraz oczekiwania uczniów dotyczące wykorzystania TIK w nauczaniu – rys. 1.2. Umiejętności nauczycieli określają, jakiego rodzaju pomoce dydaktyczne są oni w stanie stworzyć i wykorzystywać [3]. Natomiast wybór konkretnego rodzaju pomocy dydaktycznych powinien uwzględniać oczekiwania uczniów.



Rys. 1.2. Uwarunkowania realizacji procesu nauczania z zastosowaniem TIK

Pomimo szeroko rozumianej dostępności sprzętu i oprogramowania użytecznych dla nauczania, wielu nauczycieli wykorzystuje TIK w stopniu bardzo ograniczonym w porównaniu do potencjału, jaki te technologie oferują. W projekcie e-MOTIVE za cel

postawiono sobie utworzenie materiałów szkoleniowych, które pozwolą nauczycielom zapoznać się z różnorodnymi rozwiązaniami TIK, które ułatwiają realizację procesu dydaktycznego w sposób sprawny, atrakcyjny i skuteczny. Skoncentrowano się na nauczycielach realizujących kształcenie zawodowe w szkołach oraz prowadzących szkolenia zawodowe. W dalszej części artykułu opisano ww. materiały szkoleniowe oraz proces ich tworzenia.

W obecnej fazie projektu opracowane materiały szkoleniowe i rozwiązania dostępne są wyłącznie w języku angielskim. Przewidziane jest ich tłumaczenie na języki narodowe uczestników konsorcjum projektu: polski, łotewski i fiński.

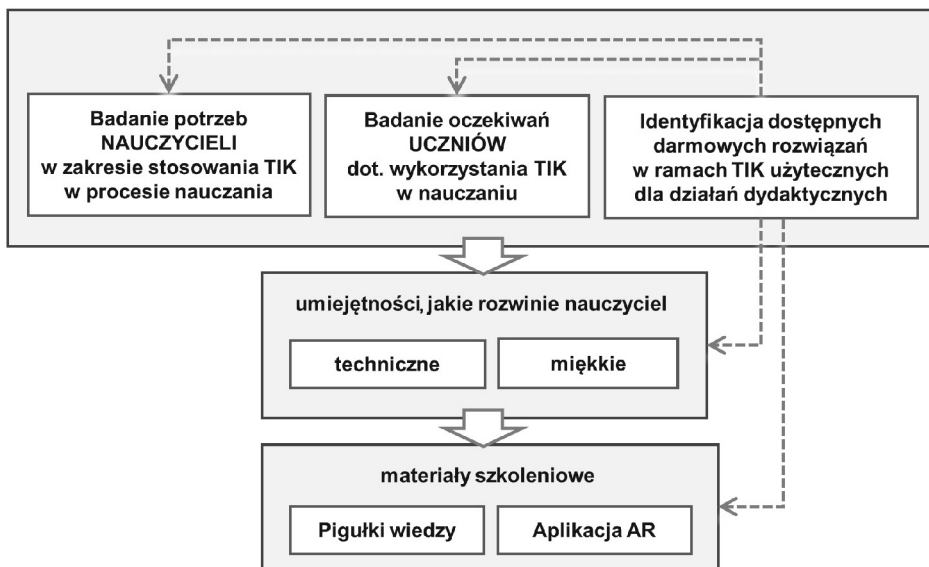
Jak szkolić nauczycieli w stosowaniu TIK. Stosowanie narzędzi TIK w nauczaniu wymaga nie tylko umiejętności obsługi tych narzędzi, ale także ich odpowiedniego (skutecznego, opartego na dobrych praktykach) wykorzystania dla tworzenia materiałów dydaktycznych oraz dla realizacji procesu dydaktycznego. Zatem materiały szkolące nauczycieli w tym zakresie muszą obejmować nie tylko umiejętności techniczne, ale także umiejętności miękkie. Powinny również uwzględniać wszystkie podstawowe formy nauczania, które są realizowane w edukacji zawodowej, tj. stacjonarne, e-learning i mieszane.

Sposób obsługi i podstawowe funkcje narzędzi TIK o danym przeznaczeniu (np. do tworzenia prezentacji multimedialnych) są podobne, niezależnie czy są one odpłatne, czy darmowe. Dlatego przyswojenie umiejętności obsługi dowolnego z nich daje solidne podstawy do późniejszego radzenia sobie z obsługą innych narzędzi danego typu. Materiały szkoleniowe dotyczące zastosowania TIK w nauczaniu powinny dotyczyć narzędzi, które są dostępne dla nauczycieli. W przeciwnym razie ich użyteczność będzie znikoma. Warunek ten spełniają narzędzia darmowe (jak np. Adobe Reader) i narzędzia powszechnie stosowane (jak np. MS Word).

Kolejnym istotnym warunkiem, jaki powinny spełnić omawiane materiały szkoleniowe, to rozwijanie umiejętności, które pozwolą na zastosowanie TIK w taki sposób, by realizowany proces nauczania był zgodny z oczekiwaniami uczniów, przy jednoczesnym uwzględnieniu potrzeb i celów nauczyciela.

Podsumowując powyższe, dla opracowania materiałów szkoleniowych dla nauczycieli chcących przyswoić i/lub rozwinąć swoje umiejętności w zakresie stosowania TIK konieczne było (rys. 2.1):

- zidentyfikowanie darmowych i/lub powszechnie stosowanych narzędzi TIK adekwatnych do poszczególnych form nauczania (stacjonarne, e-learning, mieszane);
- zidentyfikowanie potrzeb nauczycieli oraz oczekiwań uczniów; należy uwzględnić aktualne możliwości stosowania TIK w nauczaniu;
- zidentyfikowanie celu i zakresu materiałów szkoleniowych – jakie umiejętności rozwinię nauczyciel;
- opracowanie wykazu materiałów szkoleniowych (rodzaj, temat, zawartość).



Rys. 2.1. Materiały szkoleniowe dotyczące zastosowania TIK w nauczaniu – identyfikacja potrzeb

Na etapie tworzenia wniosku na projekt e-MOTIVE zdecydowano, że materiały szkoleniowe przyjmą postać pigułek wiedzy oraz że utworzona zostanie aplikacja AR, tj. aplikacja do tworzenia materiałów dydaktycznych opartych na technologii Augmented Reality. Konieczne zatem było utworzenie listy pigułek wiedzy (tytuł, zakres) i ich opracowanie, uwzględniając wyłącznie narzędzia TIK darmowe i/lub będące w powszechnym zastosowaniu, a także ww. aplikację AR.

Pigułki wiedzy w szkoleniu nauczycieli w zakresie zastosowania TIK w nauczaniu. Pigułki wiedzy to w założeniu krótkie, zwarte materiały szkoleniowe, które w prosty i przejrzysty sposób dostarczają wiedzę z danego, wąsko określonego tematu. Mogą występować w różnych formach, np. w postaci wideo, audio czy dokumentu tekstowego.

Postanowiono, że pigułki wiedzy opracowane w projekcie e-MOTIVE będą miały postać dokumentów tekstowych w formacie PDF, udostępnionych w ramach repozytorium, z możliwością ich skopiowania do pamięci urządzenia (komputera, tabletu, smartfonu itp.) i stosowania bez dostępu do sieci komputerowej. Repozytorium będzie posiadać opcje przeszukiwania zawartości za pomocą słów kluczowych. Ideą jest więc umożliwienie nauczycielom szybkiego dotarcia do pigułek wiedzy, które odpowiadają ich bieżącym potrzebom czy zainteresowaniom.

Wybierając format PDF, uwzględniono zróżnicowane możliwości i ograniczenia nauczycieli, w tym:

- początkowy poziom kompetencji TIK nauczycieli,
- zaplecze sprzętowe będące w dyspozycji nauczycieli.

Format PDF jest uniwersalny. Może zostać otwarty na każdym komputerze i urządzeniu mobilnym, ponieważ jego obsługa jest możliwa przy przeciętnych parametrach sprzętowych i nie wymaga specjalistycznego oprogramowania. Dla dokumentów PDF gwarantowane jest, że zawsze zachowają swój zamierzony wygląd, niezależnie od tego, na jakim urządzeniu zostaną otwarte, czego nie można powiedzieć o dokumentach tekstowych w formatach programów w ramach pakietów biurowych. Dlatego dokumenty PDF zachowują swoją czytelność i użyteczność zarówno w wersji elektronicznej, jak i w wersji wydrukowanej [4].

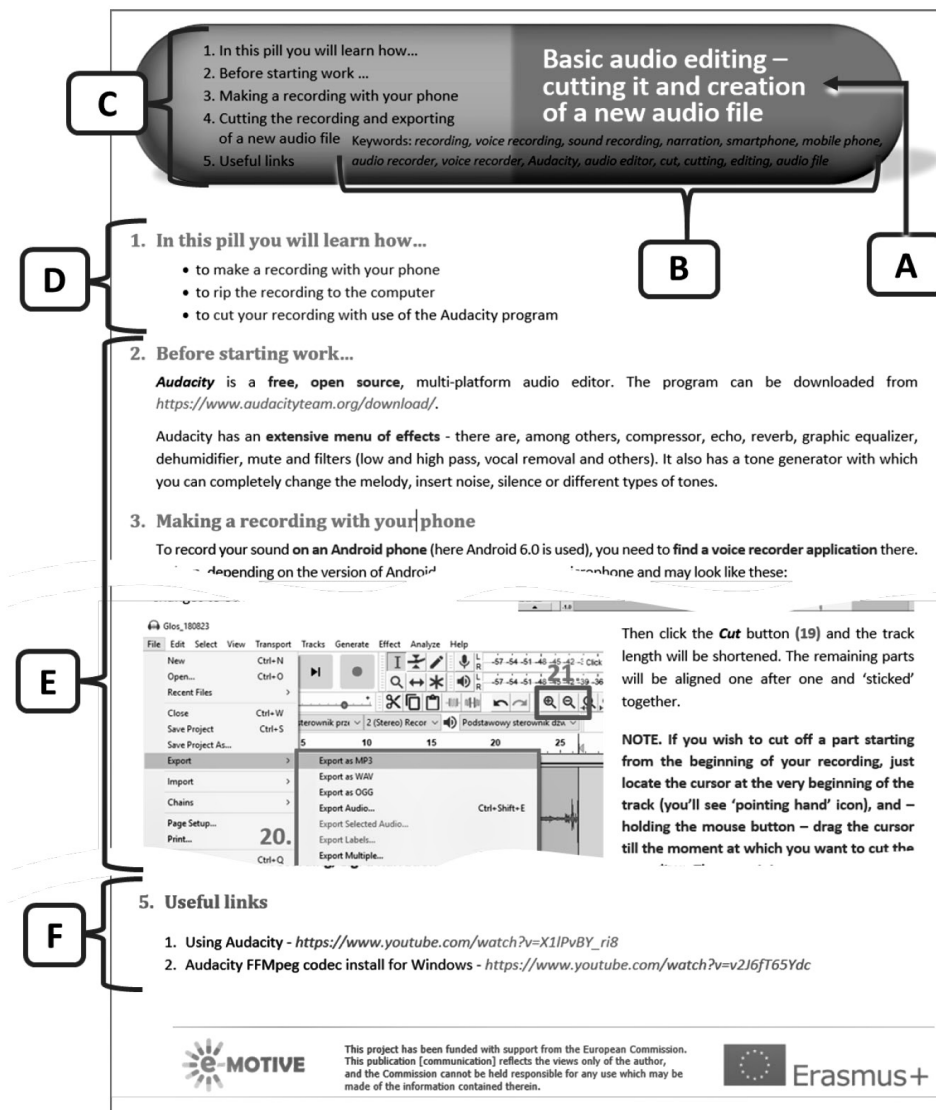
W przeciwieństwie do wideo lub audio, odpowiednio opracowane dokumenty PDF mogą, ale nie muszą być przeglądane liniowo. Przyjęta struktura podziału na rozdziały, a także spis treści ułatwiają przeglądanie dokumentu, dotarcie do fragmentów będących przedmiotem zainteresowania użytkownika (np. ponowny wgląd w dokument celem przypomnienia sobie jakiegoś szczegółu).

Istotnym elementem, który przykłada się do czytelności i efektywności materiałów szkoleniowych w postaci dokumentów tekstowych, jest ich spójność, a więc przyjęcie pewnej konwencji dotyczącej ich struktury, warstwy wizualnej itd. Na potrzeby utworzenia pigułek wiedzy opracowano szablon dokumentu (rys. 3.1), w którym można wyróżnić następujące elementy:

- A – tytuł jednoznacznie wskazujący, czego dotyczy dana pigułka wiedzy;
- B – słowa kluczowe; zostają one następnie przypisane do danej pigułki wiedzy jako zasobu osadzonego w repozytorium. Na ich podstawie nauczyciele będą mogli wyszukać pigułki wiedzy adekwatne do ich bieżących potrzeb. Przyjęto, że jeśli pigułka wiedzy dotyczy zastosowania narzędzia TIK, jako słowo kluczowe zamieszczona zostanie nie tylko jego nazwa własna, ale także ogólna nazwa (klasa) tego typu narzędzi. Ponadto w repozytorium do każdej pigułki wiedzy przypisano słowo kluczowe “technical skills” lub “soft skills”, tak by rozróżnić pigułki wiedzy rozwijające umiejętności techniczne, tj. dotyczące obsługi narzędzi TIK i pigułki wiedzy będące przewodnikiem, w jaki sposób te narzędzia wykorzystać przy tworzeniu materiałów dydaktycznych i realizacji procesu nauczania;
- C – spis treści;
- D – wskazanie czego nauczy dana pigułka wiedzy;
- E – zasadnicza treść;
- F – odnośniki do źródeł przywoływanych w pigułce wiedzy, odnośniki do zasobów internetowych, stanowiących dodatkowe źródło wiedzy na temat, którego dotyczy dana pigułka wiedzy.

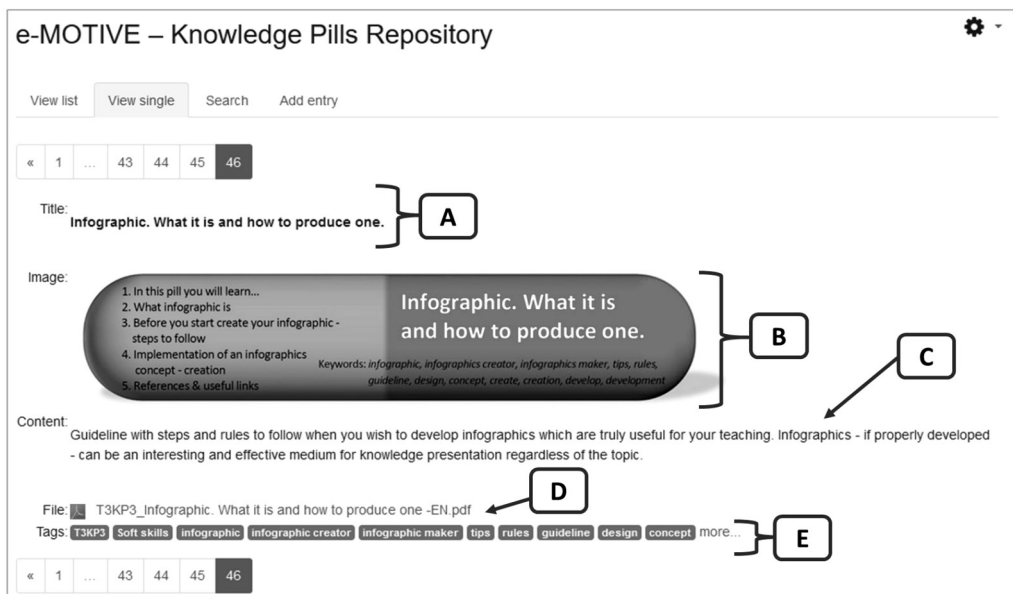
W repozytorium dla każdej pigułki wiedzy dostępna jest karta/strona z podstawowymi informacjami. Zawiera ona (rys. 3.2):

- A – tytuł pigułki wiedzy;
- B – miniaturę z tytułem, słowami kluczowymi i spisem treści;
- C – krótki opis, co jest przedmiotem danej pigułki wiedzy, i dlaczego warto z niej skorzystać;
- D – link pozwalający na zapisanie na dysku pliku PDF z daną pigułką wiedzy;
- E – słowa kluczowe.

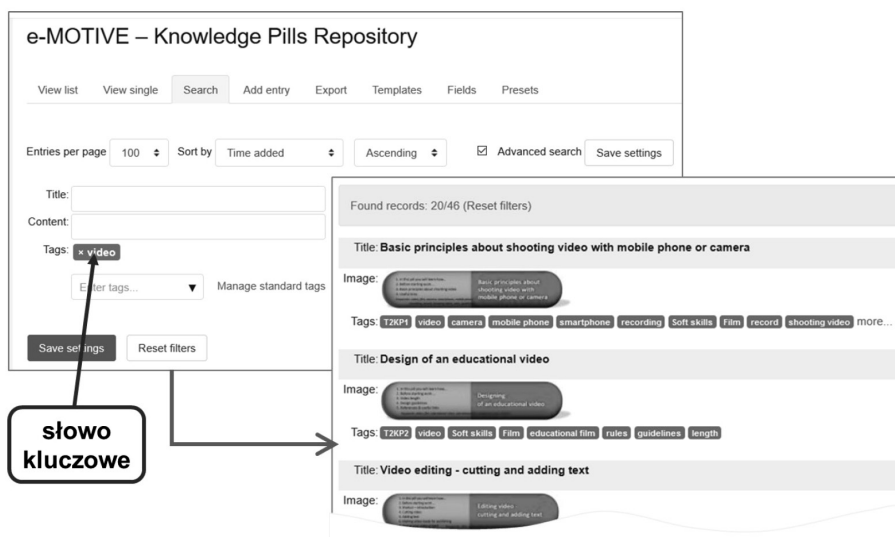


Rys. 3.1. Struktura pigułki wiedzy – szablon

Możliwości przeszukiwania repozytorium obejmują wskazanie słów kluczowych przypisanych do poszczególnych pigułek wiedzy (rys. 3.3), jak również słów występujących w tytule lub opisie (zob. symbole A i C na rys. 3.2).



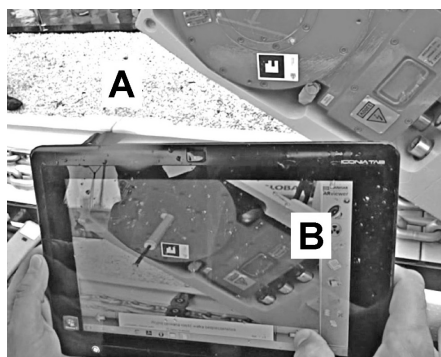
Rys. 3.2. Repozytorium pigulek wiedzy – strona z podstawowymi danymi



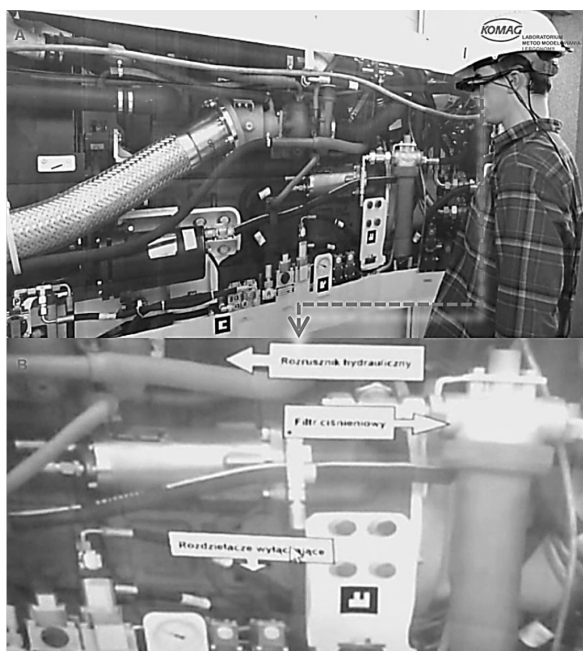
Rys. 3.3. Repozytorium pigulek wiedzy – wyszukiwanie za pomocą słów kluczowych

Zastosowanie technologii Rozszerzonej Rzeczywistości w procesie dydaktycznym. Rozszerzona rzeczywistość (ang. *Augmented Reality* – AR) to technologia łącząca świat rzeczywisty ze światem generowanym komputerowo. Działa ona w ten sposób, że na obraz obserwowany za pośrednictwem kamery – w czasie rzeczywistym – nakładane

są obiekty graficzne, takie jak np.: rysunki, obiekty 3D czy filmy [5]. Rozszerzenie rzeczywistości za pomocą obiektów graficznych odbywa się w kontekście danego miejsca w przestrzeni lub konkretnego obiektu (np. maszyny). Są one nakładane w taki sposób, że ich widok zmienia się zgodnie ze zmianą punktu obserwacji odbiorcy [6]. Obserwacja może odbywać się np. na ekranie tabletu lub smartfonu wyposażonego w kamerę (rys. 4.1), lub też za pośrednictwem specjalnych okularów czy gogli (rys. 4.2).



Rys. 4.1. Efekt działania technologii rozszerzonej rzeczywistości: a) obraz rzeczywisty – rejestrowany przez kamerę, b) obraz rozszerzony o elementy niewidoczne z zewnątrz – wynik działania technologii AR (na podstawie [6])



Rys. 4.2. Efekt działania technologii rozszerzonej rzeczywistości: a) obraz rzeczywisty – rejestrowany przez kamerę, b) obraz rozszerzony o elementy niewidoczne z zewnątrz – wynik działania technologii AR (na podstawie [5])

Pomimo że początki technologii rozszerzonej rzeczywistości datuje się na lata 60. XX w., jej rozwój przyspieszył w ostatnich latach – dzięki rozwojowi odpowiedniego zaplecza sprzętowego upowszechniającego to rozwiązanie. Pojawiło się wiele rozwiązań programowych, które przybliżają to rozwiązanie do szerszego stosowania. Zwiększenie mocy obliczeniowej oraz uniwersalność urządzeń przenośnych, takich jak tablety i smartfony, sprawiły, że zastosowanie tego rozwiązania jest potencjalnie nieograniczone [7]. Znaczącym krokiem przybliżającym tę technologię do szerokiego zastosowania było wprowadzenie szeregu gier na urządzenia mobilne, w których interakcja z obiektami rzeczywistymi w terenie realizowana jest z udziałem obiektów graficznych nakładanych na otoczenie obserwowane za pośrednictwem kamery.

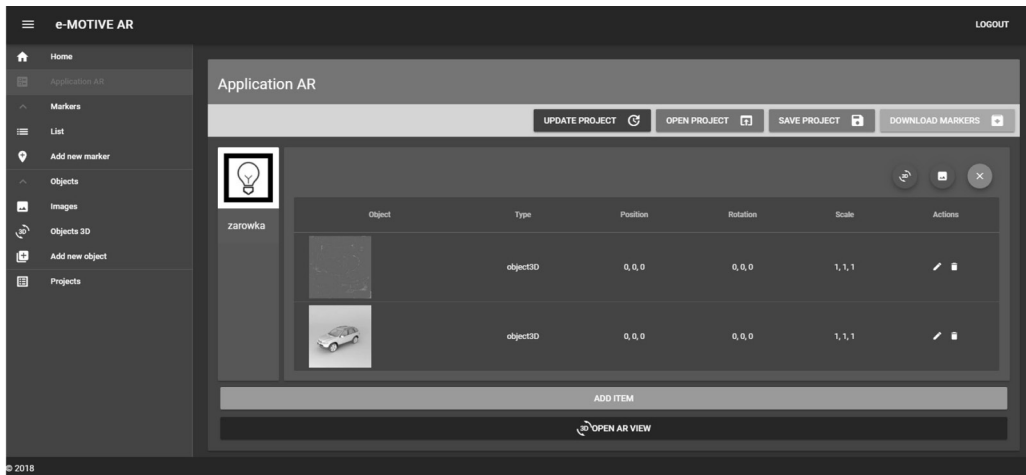
To właśnie możliwość uzyskania natychmiastowej informacji oraz prezentowania treści o zróżnicowanej formie bezpośrednio na obiektach rzeczywistych decyduje o przydatności tej technologii w procesie szkolenia, niezależnie od wieku szkolonego [8]. Prezentowane treści mogą dotyczyć bezpośrednio danego obiektu, np. pokazywać jego wewnętrzną strukturę, prezentować dane techniczne itp., ale mogą także odnosić się do zjawisk abstrakcyjnych, których zrozumienie staje się znacznie ułatwione w sytuacji, gdy zostaną zaprezentowane w kontekście rzeczywistych miejsc i obiektów [9, 10].

Analizując dostępne rozwiązania programowe, dzięki którym można wykorzystać technologię AR w edukacji, napotkano na szereg barier wynikających m.in. z braku rozwiązań programowych pozwalających na prostą implementację (bez konieczności programowania) tej technologii w codziennej praktyce nauczyciela. Należy odnotować, że od 2000 r. nieodpłatnie dostępny jest zestaw bibliotek AR-Toolkit, które umożliwiają utworzenie aplikacji AR, jednak ich wykorzystanie bez umiejętności programistycznych jest niemożliwe.

Wymagania sprzętowe rozwiązań komercyjnych wymuszają stosowanie zaawansowanych systemów do wyświetlania, takich jak np. Microsoft Holo-lens. Wysoki koszt znacząco ogranicza możliwości stosowania tego rodzaju rozwiązań, a trudności w kreowaniu własnych treści praktycznie ograniczają ich zastosowanie w placówkach edukacyjnych.

Opisany powyżej stan rzeczy był podstawą do podjęcia w ramach projektu e-MOTIVE prac nad opracowaniem rozwiązania wolnego od zidentyfikowanych wad, tj. takiego, które możliwe będzie do zastosowania przez każdego nauczyciela bez względu na poziom umiejętności technicznych i bez konieczności inwestowania w dodatkowe rozwiązania sprzętowe.

Przyjęto założenie, że system dostępny będzie jako aplikacja internetowa, a opracowanie nowych projektów odbywać się będzie bezpośrednio w przeglądarce internetowej z wykorzystaniem przeznaczonego do tego interfejsu użytkownika (bez konieczności programowania poszczególnych elementów). Na rys. 4.2. przedstawiono interfejs użytkownika systemu e-MOTIVE AR, a na rys. 4.3 – zastosowanie opracowanego materiału szkoleniowego. Zeskanowanie QR code powoduje przekierowanie na stronę w przeglądarce, w której – po skierowaniu kamery na marker – na obserwowany obraz nałożone zostają elementy graficzne przypisane do tego markera.



Rys. 4.2 Interfejs użytkownika systemu e-MOTIVE AR



Rys. 4.3. Materiał szkoleniowy opracowany w e-MOTIVE AR: a) QR code (po lewej) i marker (po prawej), b) obiekt z przyklejonym QR code i markerem (po lewej) oraz widok obiektu z nałożoną informacją o jego wewnętrznej budowie (po prawej)

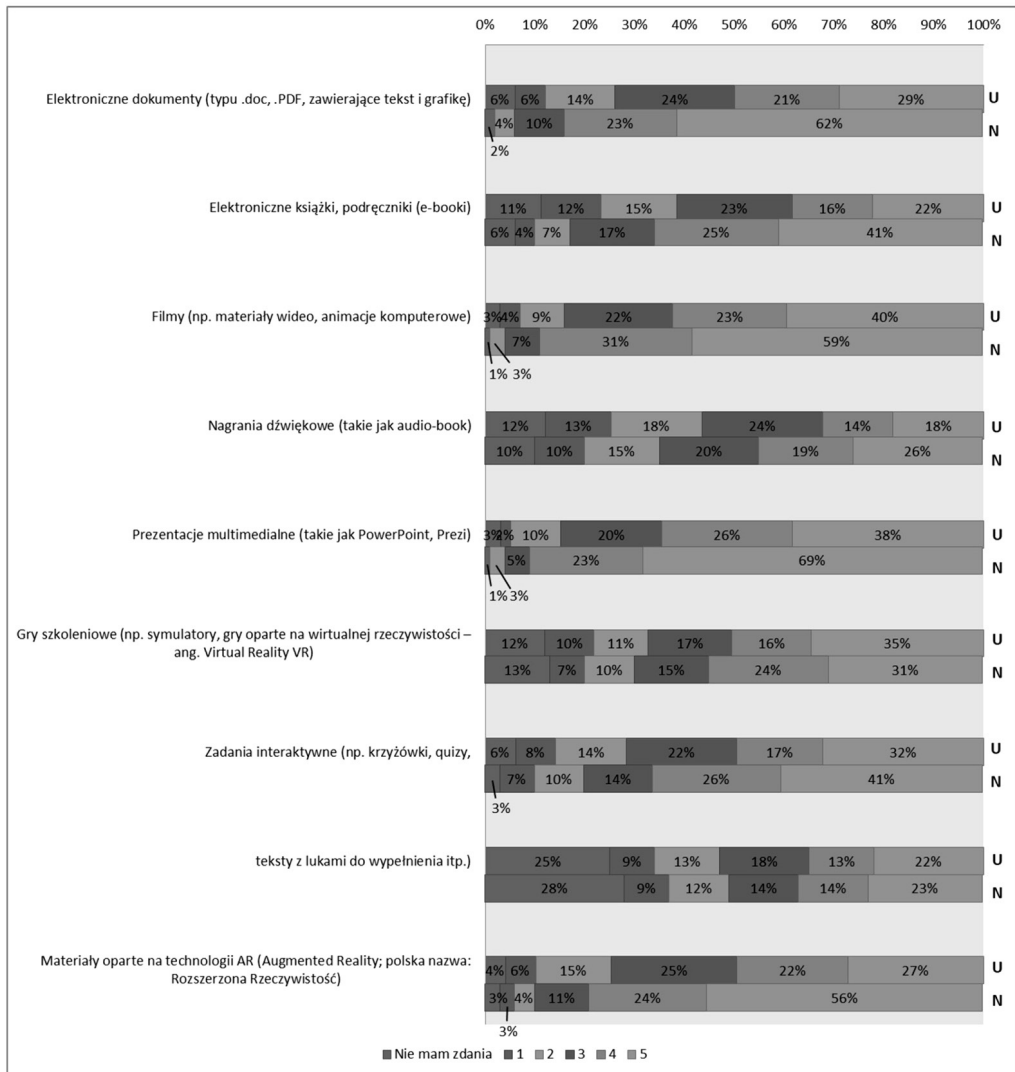
Jednym z kluczowych elementów decydujących o szerokim zastosowaniu tego rozwiązania jest jego dostępność – e-MOTIVE AR jest dostępny nieodpłatnie pod adresem <http://emotive.komag.eu/register>.

Technologia AR – pomimo długiej historii swego istnienia – może być dla nauczycieli zupełnie obca. Dlatego, aby ich zachęcić do korzystania z tej technologii przy użyciu narzędzia e-MOTIVE AR, w repozytorium pigułek wiedzy zawarto także takie, które przybliżają, czym jest technologia AR i jakie daje możliwości oraz takie, które instruują, jak używać narzędzie e-MOTIVE AR.

Użyteczność rozwiązań wytworzonych w projekcie e-MOTIVE. Zarówno pigułki wiedzy, jak i technologia AR mają potwierdzoną skuteczność jako rozwiązania użyteczne w nauczaniu. W projekcie e-MOTIVE pigułkami wiedzy posłużono się dla szkolenia nauczycieli w zakresie zastosowania TIK w nauczaniu, natomiast technologią AR – a konkretnie narzędziem e-MOTIVE AR – jako dodatkowym narzędziem TIK umożliwiającym tworzenie atrakcyjnych materiałów szkoleniowych i wspomagającym proces nauczania.

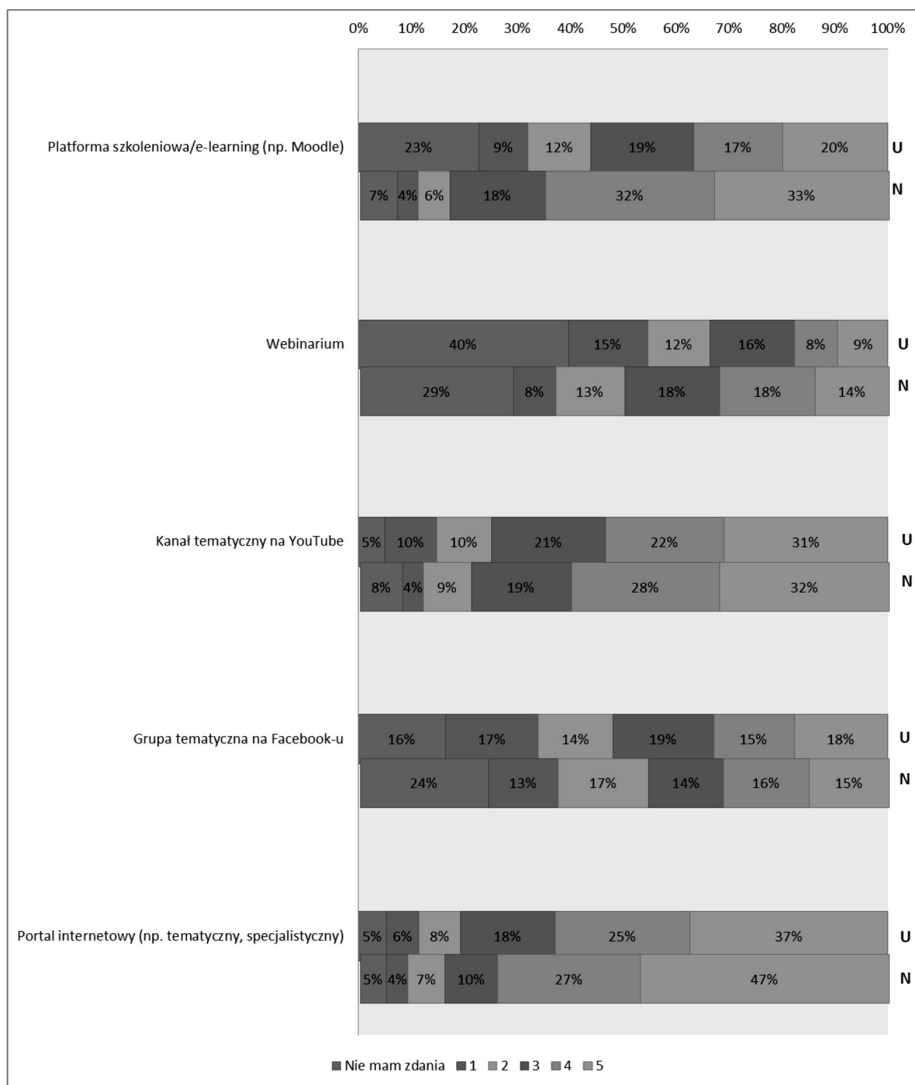
Kluczową kwestią było objęcie pigułkami wiedzy odpowiednich zagadnień, tj. takich które umożliwią nauczycielom wypracowanie użytecznych umiejętności zastosowania TIK w nauczaniu. Jak wspomniano w pkt. 2, konieczne było uwzględnienie potrzeb i oczekiwań uczestników procesu nauczania – uczniów i nauczycieli, jak również uwzględnienie dostępności narzędzi TIK. Przeprowadzono badania ankietowe, w których nauczycieli i uczniów zapytano m.in. o ich preferencje dotyczące wykorzystania różnego rodzaju elektronicznych materiałów dydaktycznych oraz narzędzi internetowych. Na podstawie uzyskanych wyników stwierdzono, że uzasadnione jest opracowanie pigułek wiedzy dotyczących tworzenia wszystkich wskazanych w ankietach materiałów dydaktycznych (rys. 5.1) oraz zastosowania wszystkich wskazanych rodzajów narzędzi internetowych (rys. 5.2). Kolejnym krokiem było zidentyfikowanie darmowych i/lub powszechnie stosowanych narzędzi, których zastosowanie zostałyby opisane w pigułkach wiedzy. Utworzono także pigułki wiedzy zawierające opis zaleceń i dobrych praktyk w zakresie tworzenia wybranych działań związanych z zastosowaniem TIK w nauczaniu.

Biorąc pod uwagę powyższe, stwierdzić należy, że pod względem objętych zagadnień, pigułki wiedzy spełniają wymóg użyteczności jako rozwiązania dla celów szkolenia nauczycieli w zastosowaniu TIK w nauczaniu. Natomiast pod względem formy prezentacji wiedzy (dokument tekstowy, układ treści, przejrzystość i in.), a także sposobu udostępniania i użytkowania (wyszukiwanie dokumentów PDF w repozytorium), badanie satysfakcji nauczycieli jako odbiorców tych rozwiązań jest w trakcie realizacji.



Rys. 5.1. Zastosowanie materiałów dydaktycznych – preferencje uczestników procesu nauczania; oznaczenia: U – uczniowie, N – nauczyciele

Badanie użyteczności aplikacji e-MOTIVE AR również jest obecnie realizowane. Pigułka wiedzy dotycząca idei technologii AR i możliwości ich wykorzystania w nauczaniu, jak również pigułka wiedzy dotycząca obsługi tej aplikacji dają solidne podstawy, by narzędzie to nauczyciele ocenili pozytywnie i wdrożyli w swojej praktyce dydaktycznej.



Rys. 5.2. Zastosowanie narzędzi internetowych – preferencje uczestników procesu nauczania; oznaczenia: U – uczniowie, N – nauczyciele

Podsumowanie. Narzędzia TIK – z uwagi na swoją dostępność i różnorodną funkcjonalność – dają szerokie możliwości w zakresie zwiększenia atrakcyjności i skuteczności nauczania. Jednak aby te możliwości wykorzystać, konieczne jest dysponowanie przez nauczycieli odpowiednimi umiejętnościami. W projekcie e-MOTIVE opracowano rozwiązania, które kompleksowo przygotowują nauczycieli do stosowania TIK w nauczaniu. Ta kompleksowość przejawia się na dwa sposoby: a) uwzględnienie wszystkich podstawowych form nauczania (stacjonarne, e-learning, mieszane), b) rozwijanie

nie tylko umiejętności obsługi wybranych narzędzi TIK, ale także wiedza, jak te umiejętności wykorzystać przy tworzeniu materiałów dydaktycznych oraz w działaniach dydaktycznych. Przy wyborze rodzaju i zakresu materiałów szkoleniowych wzięto pod uwagę potrzeby i oczekiwania nauczycieli i uczniów, przez co pozwalają one wykształcić umiejętności w zakresie stosowania narzędzi TIK, użyteczne dla prowadzenia atrakcyjnego i efektywnego nauczania. Weryfikacja faktycznej użyteczności dostarczonych rozwiązań jest w trakcie realizacji.

Bibliografia

1. Bąkała A.M., *Methodology of Creating “Knowledge Pills” in the Context of Educational Needs of Students*. Acta Universitatis Lodziensis. Folia Oeconomica.
2. Dżega D., *Metodyka przygotowywania kursów e-learningowych z uwzględnieniem pigulek wiedzy*, [w:] M. Dąbrowski, M. Zając (red.), *Rola e-edukacji w rozwoju kształcenia akademickiego*, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa 2013.
3. Baron-Polańczyk E. (2015). *Powody niestosowania ICT w praktyce zawodowej – w opinii nauczycieli*. Problemy Profesjologii, (1), 103–113.
4. Carrera F. (2012), *Metodyka pigulek wiedzy. Podręcznik mediatora wiedzy*, Konsorcjum projektu Knowledge Pills, https://issuu.com/smartlearningeu/docs/pigulki_manual_mediatora [dostęp: 23.07.2019]
5. Michalak D., Jaszczuk Ł., *Shaping the safe work conditions in underground mine transportation. Applying of Augmented Reality technology in training and maintenance operations*. Innovative Mechanization Techniques and Technologies, Monograph No. 15, Scientific editorial staff of the monograph: Marek Dudek, Jarosław Tokarczyk, Teodor Winkler, KOMAG Institute of Mining Technology, Gliwice 2012 s. 95–105.
6. Michalak D., *Applying the Augmented Reality and RFID Technologies in the Maintenance of Mining Machines*. In Proceedings of the World Congress on Engineering and Computer Science 2012, San Francisco, CA, USA, 24–26 October 2012; pp. 24–26.
7. Akçayır M., Akçayır G. (2017). *Advantages and challenges associated with augmented reality for education: A systematic review of the literature*. Educational Research Review, 20, 1–11.
8. Latos M., Stankiewicz K., *A method for improving the competences of personnel of electrical divisions in mines*. Eduk. Ustawicz. Doros. 2015 nr 2 s. 157–163, ISSN 1507-6563.
9. Wójcicki T., *Model wspomagania podnoszenia kompetencji zawodowych z wykorzystaniem systemów rzeczywistości rozszerzonej*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, t. 180, nr 1, s. 111–119
10. Bacca J., Baldiris S., Fabregat R., Graf S. (2015). *Mobile augmented reality in vocational education and training*. Procedia Computer Science, 75, 49–58.

Adnotacja. Tekst powstał w ramach projektu *Methods and tools for efficient use of existing resources and for support of development of effective training content by VET Teachers/e-MOTIVE*. Projekt numer 2017-1-PL01-KA202-038850 finansowany jest ze źródeł Erasmus+ KA2.

dr inż. Magdalena ROZMUS, dr inż. Dariusz MICHALAK, Andrzej TUREWICZ, Radosław LESISZ – Instytut Techniki Górniczej KOMAG w Gliwicach

Środowisko uczenia się

Irena PUFAL-STRUZIK

Warunki pracy w środowisku szkolnym w percepcji nauczycieli o zróżnicowanym poziomie predyspozycji twórczych

Working conditions at schools as perceived
by teachers with diverse levels
of creative predispositions

Słowa kluczowe: warunki pracy, percepcja nauczycieli, postawa twórcza.

Key words: working conditions, teacher perception, creative attitude.

Abstract: An important goal of education is shaping a man with a creative attitude, flexible in action, imaginative, creative, solve problems and see the surrounding world in a holistic and integrated way. Teachers with creative potential and a school providing optimal conditions for the creative functioning of teachers and students are necessary to achieve this goal. The article is an attempt to present the working environment at school from teachers' perspective (n = 361) taking into account their creativity or unproductivity. Collected data indicates that a significant group of teachers critically evaluate their working environment, and give numerous reasons why the atmosphere at the school does not encourage creativity. Teachers point to disinformation, constant changes that make planning impossible, salary inadequate to workload, lack of time to solve students' problems, limited scope of influence on school's policy, unrealistic requirements, poor organisational conditions, students' behaviour, parents' expectations, lack of support, etc. The research provides valuable implications to use in practice.

Wprowadzenie. Potrzeba wzrostu inteligentnego (ang. *smart growth*), czyli rozwoju opartego na wiedzy i innowacjach została zauważona w programie rozwoju społeczno-gospodarczego Unii Europejskiej „Europa 2020 – Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu” (komunikat Komisji Europejskiej z 3 marca 2010). Ten priorytet wyznacza ważny cel edukacji, którym

jest kształtowanie człowieka o postawie twórczej, innowacyjnej, elastycznego w działaniu, z bogatą wyobraźnią, umiejącego myśleć twórczo, rozwiązywać problemy i widzieć otaczający świat w sposób całościowy i zintegrowany. Na przestrzeni ostatnich lat znacznie wzrosły oczekiwania związane z kompetencjami nauczycieli, zwłaszcza tych, które dotyczą: nauczania wychowanków, jak uczyć się, jak być samodzielnym w życiu, jak kierować własnym życiem, jak wspierać wychowanków w rozwoju, kształtować ich postawy, diagnozować sytuacje i potrzeby, socjalizować i przeciwdziałać patologiom społecznym (Muchacka, Szymański, 2008, s. 41 i n.). Wiele kompetencji wymaga kreatywności nauczyciela. Nie ma bowiem wątpliwości, iż postęp w szkole, jak w każdej innej organizacji, bazuje na potencjale intelektualnym i kreatywności jej członków, zaś dobre nauczanie jest kreatywnym nauczaniem (Lilly, Bramwell-Rejskind, 2004, s. 102; Schulz, 1994). Nauczyciele kreatywni angażują się w codzienne działania twórcze, kiedy planują i improwizują lekcje, wychodzą naprzeciw potrzebom, zainteresowaniom i umiejętnościom konkretnych uczniów, a jednocześnie dostosowują się do formalnego programu nauczania (Rejskind, 2000, s. 153 i n.), identyfikują i próbują w oryginalny sposób rozwiązywać codzienne problemy w rzeczywistych sytuacjach (Ripple, 1989, s. 189). Nauczyciele kreatywni rzadko są obiektem badań, bowiem większość badań koncentruje się na twórczości wybitnej, a badania nauczycieli kreatywnych raczej ograniczają się do ich wspierających działań wobec uczniów.

Z powyższego wynikają co najmniej dwa warunki podstawowe, aby szkoła była twórcza. Po pierwsze, powinni w niej pracować światli, kreatywni nauczyciele, zdolni myśleć i działać nieszablonowo oraz otwarci na innowacje. Po drugie, szkoła powinna być środowiskiem, w którym jest klimat sprzyjający dobrej pracy i działaniom twórczym, czyli klimat pozbawiony stresorów (zagrożeń), które obciążają nauczyciela, utrudniają jego rozwój zawodowy i pośrednio wpływają negatywnie na funkcjonowanie uczniów.

Znaczenie klimatu dla efektywności funkcjonowania pracownika w organizacji. Nauczyciele, których można uznać za reprezentantów klasy kreatywnej, winni być twórczymi profesjonalistami, którzy posiadają nie tylko wiedzę, wykształcenie i zdolności twórcze, ale przede wszystkim umiejętność ich spożytkowania i wykorzystania do tworzenia nowych przedsięwzięć (Florida, 2005, s. 22 i n.). Oczekuje się także, iż będą zainteresowani stałym pogłębianiem swojej wiedzy, umiejętności, kwalifikacji zawodowych w różnych formach samokształcenia.

Kim jest nauczyciel twórczy? Na miano twórczego nauczyciela zasługuje nauczyciel, który jest pomysłowy i otwarty na pomysły innych, nieustannie poszerza swoją wiedzę i umiejętności, podnosi kwalifikacje zawodowe, nie działa schematyczne, lecz ciągle poszukuje, weryfikuje i sprawdza, dokonuje nowatorskich zmian, jest ukierunkowany na twórczy rozwój ucznia i sam działa twórczo. Od twórczego nauczyciela oczekuje się również, że stworzy klimat twórczy w klasie oraz będzie dla ucznia autentyczny i otwarty oraz wrażliwy na jego potrzeby. Kreatywność nauczyciela to inaczej postawa twórcza, która zgodnie z koncepcją Stanisława Popka jest: „ukształtowaną (genetycznie

i poprzez indywidualne doświadczenie) właściwość poznawczą i charakterologiczną jednostki, wykazującą tendencję, nastawienie lub gotowość do przekształcania świata rzeczy, zjawisk, a także własnej osobowości (Popek, 1988, s. 27). S. Popek przyjmuje nadrzędność cech osobowościowych nad zdolnościami twórczymi jednostki, a zatem opowiada się za postulatem przyjęcia postawy twórczej jako wyrazu osobowości jednostki. Postawa twórcza stanowi wyjściowy potencjał twórczy, predyspozycję do twórczości, ale nie samą twórczość (Karwowski, 2009b, s. 17). Wyzwolenie potencjału twórczego jest możliwe dzięki zaangażowaniu całej osobowości jednostki, która funkcjonuje w kontekście społecznym korzystnym dla twórczego działania.

Badania w różnych obszarach funkcjonowania zawodowego wskazują, że o wykorzystaniu potencjału twórczego pracownika i pobudzeniu jego motywacji do działania decyduje kultura organizacji i sprzyjający klimat społeczny (pozytywne interakcje między ludźmi, współpraca i wsparcie ze strony organizacji) (m.in. Tsai, Horng, Liuc i in., 2015, s. 26 i in.). Całokształt czynników środowiska pracy można za Dorotą Mercz-Kot określić jako psychospołeczne cechy pracy (2010, s. 23), które obejmują zarówno czynniki (warunki) pracy pozytywne (korzystne) dla pracownika, jak i zagrażające mu (pogarszające i obniżające skuteczność funkcjonowania, samopoczucie i zdrowie).

Wymiary klimatu pobudzającego kreatywność i wspierającego twórczość – na podstawie wybranych koncepcji. Klimat jest definiowany różnie, np. Goran Ekvall rozumie go jako „trwałe wzory zachowań, postaw i uczuć, które charakteryzują życie w organizacji”, zaś „klimat dla twórczości i zmiany jest tym, co wspiera wytwarzanie i wprowadzanie nowych produktów i rozwiązań [...]”, „wspiera rozwój i asymilację nowych, różnych propozycji” (1996 za Karwowski, 2009a, s. 59), zatem decyduje o zdolności instytucji do unowocześniania się i rozwoju. Według G. Ekvalla o klimacie twórczym świadczy 10 najważniejszych elementów: wyzwanie i możliwość wywierania wpływu, wolność, otwartość/zaufanie, czas na realizację pomysłów, humor, konflikt (element negatywnie skorelowany z twórczością), wsparcie pomysłów, debata, podejmowanie ryzyka i dynamizm (Karwowski, 2009a, s. 59). Teresa Amabile (1996 za Karwowski, 2009a, s. 60) wskazuje na wymiary następujące: wsparcie organizacyjne, wsparcie przełożonych, wsparcie pracowników, satysfakcjonujące zasoby, praca stanowiąca wyzwanie, wolność, ograniczenia organizacyjne, presja miejsca pracy, twórczość, produktywność, i dodaje czynniki hamujące aktywność twórczą: utrudnienia organizacyjne i presja wynikająca z obciążeń obowiązkami.

W badaniach podejmowano także próby określenia takich spośród wielu cech klimatu, które są względnie spójne i istotne. Wyróżniono czynniki następujące: pozytywna grupa, pozytywne relacje z przełożonymi, zasoby, wyzwanie, jasność misji, autonomia, pozytywna wymiana interpersonalna, stymulacja intelektualna, wsparcie kadry zarządzającej, orientacja na nagrodę, giętkość i podejmowanie ryzyka, skupienie na produkcji, uczestnictwo i integracja organizacyjna (Hunter, Bedell, Mumford, 2005, s. 97).

Ze względu na specyfikę szkoły jako instytucji edukacyjnej nie sposób przece-
nić znaczenia psychospołecznego klimatu sprzyjającego wyzwoleniu się potencjału

twórczego (kreatywności) nauczyciela oraz uczniów. W Polsce problematyką klimatu dla twórczości zajął się Maciej Karwowski w jednej z książek (2009b). Interesującą koncepcję klimatu w szkole proponują także Jan Kallestad, Dan Olweus i Françoise Alsaker (1998). Autorzy wskazują cztery elementy klimatu sprzyjającego innowacjom: bezpieczeństwo, wsparcie dla innowacji, klarowne cele i orientacja na zadanie.

W literaturze znajdujemy badania potwierdzające pozytywny związek między jakością środowiska pracy i kreatywnością pracowników w różnych instytucjach (m.in.: Pierce i in., 1993; Amabile i in., 1996; Anderson, De Dreu, Nijstad, 2004; Rank, Pace, Frese, 2004; Runco, 2004; Shalley, Gilson, 2004; Egan, 2005; Hunter, Bedell, Mumford, 2007; George, 2008; Tsai i in., 2015). Zdecydowanie za mało jest badań nad związkiem jakości środowiska pracy w szkole z działalnością twórczą nauczycieli, szczególnie badań eksperymentalnych i studiów podłużnych.

Na podstawie przeglądu różnych klasyfikacji czynników klimatu kreatywnego M. Karwowski (2009a, s. 93) uznaje, że szczególnie istotne aspekty środowiska korzystnego dla twórczości w organizacji dotyczą dwóch sfer: interpersonalnej i zadaniowej, a konkretnie współwystępowania pozytywnej atmosfery międzyludzkiej z zaangażowaniem zadaniowym. W autorskim modelu klimatu dla twórczości wspomniany badacz dodaje jeszcze trzeci czynnik: poziom energetyzacji grupy (nasilenie energii) (Karwowski, 2009a, s. 93).

W naszym badaniu rozumiemy klimat jako postrzeżenie przez pracowników lub ich opinie na temat środowiskowych czynników wyznaczających funkcjonowanie w miejscu pracy (por. także Hunter, Bedell, Mumford, 2005, s. 69). Przyjmujemy zatem, że percepcja przez nauczycieli czynników składających się na warunki pracy w szkole jest ważniejsza niż faktyczna ich obecność w środowisku szkolnym (zob. także Amabile i in., 1996, s. 1155).

W artykule przedstawiamy wyniki badań¹ dotyczące postrzeżenia przez nauczycieli warunków pracy w szkole. Uwzględniamy także postawę twórczą/odtwórczą nauczyciela jako zmienną, która może różnicować jego percepcję środowiska pracy. Od strony teoretycznej podstawą badań jest koncepcja postawy twórczej S. Popka (1988) oraz wiedza o klimacie twórczym w miejscu pracy zawarta w wybranych koncepcjach klimatu twórczego. Z perspektywy tej wiedzy podjęto próbę ogólnej oceny, jakie elementy psychospołecznego środowiska pracy badanych nauczycieli mogą potencjalnie utrudniać ich twórcze funkcjonowanie w szkole.

Metoda. Badanie zrealizowano metodą sondażową. Postawę twórczą nauczycieli określono za pomocą Kwestionariusza Twórczego Zachowania KANH S. Popka. Do badania psychospołecznego środowiska pracy w percepcji nauczycieli wykorzystano itemy z Kwestionariusza na Temat Stresu Wśród Nauczycieli opracowanego przez Marię K. Grzegorzewską (na podstawie metody Survey on stress in teaching 1996 autorstwa C. J. Travers i C. L. Cooper)² (Grzegorzewska, 2006). Ta część kwestionariusza

¹ Badania, których niewielki fragment prezentujemy w artykule, były możliwe do zrealizowania dzięki środkom otrzymanym w ramach grantu BW 613511 (badania własne UJK).

² Kwestionariusz wykorzystano do badania za zgodą dr Marii K. Grzegorzewskiej.

zawiera wiele elementów środowiska pracy, które oceniali badani nauczyciele: charakter pracy, rola w organizacji i jej wymagania, warunki i organizacja pracy, relacje interpersonalne w pracy, otrzymywane wsparcie, rozwój kariery, relacje praca–dom.

Próba. W badaniu udział wzięło 361 nauczycieli (staż pracy od 5 do 19 lat) z różnych typów szkół. Badani wypełniali kwestionariusze testowe zaszyfrowane w taki sposób, że nie było możliwe ustalenie ich tożsamości. Chodziło o uzyskanie jak najbardziej prawdziwych informacji.

Problemy badawcze. Badanie miało udzielić odpowiedzi na pytanie ogólne: Jak badani nauczyciele postrzegają środowisko pracy w szkole oraz czy ze względu na prezentowaną postawę twórczą/odtwórczą badani różnią się w percepcji środowiska pracy? Sformułowano dodatkowe pytania szczegółowe: Jak nauczyciele postrzegają charakter swojej pracy? Jakie dostrzegają obciążenia związane z rolą zawodową? Jak oceniają warunki i organizację pracy? Jak postrzegają relacje interpersonalne w szkole? Czy mają poczucie pewności zatrudnienia w szkole? Czy doświadczają problemów związanych z awansem zawodowym?

Wyniki i analiza. Prezentację rezultatów badań rozpoczyna ilustracja stopnia zadowolenia/niezadowolenia badanych z warunków w środowisku ich pracy. Badani dokonywali oceny każdego elementu środowiska pracy w skali ocen od 1 (ocena b. pozytywna, element nie stanowi źródła napięć) do 5 (ocena b. negatywna, element stanowi źródło silnych napięć). Dla większej przejrzystości w tabelach pokazano wyniki skrajne: pozytywne (łącznie oceny 1+2) i negatywne (łącznie 4+5) oraz ocenę przeciętną (3). W ostatniej kolumnie w tabelach pokazano stopień rozbieżności pomiędzy oceną negatywną i pozytywną. Rozbieżność należy interpretować następująco: im wyższy wynik dodatni w tej kolumnie, tym bardziej dany element badani spostrzegają jako niekorzystny dla ich pracy i rozwoju zawodowego (im wyższy jest wynik ujemny, tym bardziej dany element oceniany jest jako korzystny).

W tabeli 1 zaprezentowane są wyniki dotyczące charakteru pracy w percepcji badanych.

Badani najliczniej uznali, iż niekorzystne i budzące niepokój są wizytacje i kontrole w pracy, konieczność bycia „specem od wszystkiego”, a nie „mistrzem jednej dziedziny”, ciągle zmiany uniemożliwiające planowanie działań oraz niewystarczające doinformowanie, w jaki sposób zmiany te należy wprowadzać. Blisko połowa badanych negatywnie ocenia sytuacje, kiedy zastępstwo zmusza do łączenia klas albo uczenia w dwóch klasach jednocześnie.

Wśród czynników częściej postrzeganych jako korzystne, niż obciążające nauczyciele wskazali: konieczność ciągłego poznawania nowych osób, jasność roli, jaką odgrywa się w szkole i konieczność uczenia materiału, w którym nie jest się specjalistą (w przypadku zastępstw itp.). Większość wskazanych czynników wynika ze specyfiki zawodu nauczyciela.

Tabela 1. Ocena charakteru pracy w percepcji nauczycieli

Charakter pracy i związane z nim:	Oceny 1 + 2		3		Oceny 4 + 5		Rozbieżność między ocenami
	n*	%	n	%	n	%	%
Konieczność uczenia materiału, w którym nie jest się specjalistą (zastępstwa)	164	45,42	102	28,25	94	26,03	-19,39
Nieprzewidywalny charakter powyższych sytuacji	142	39,33	114	31,58	103	28,53	-10,8
Sytuacja, kiedy zastępstwo zmusza do łączenia klas albo uczenia w dwóch klasach jednocześnie	92	25,48	103	28,53	166	45,85	20,37
Niemożność planowania z powodu ciągłych zmian	81	22,43	121	33,52	159	44,04	21,61
Świadomość, że moja nieobecność będzie problemem dla innych członków personelu	127	35,18	112	31,02	122	33,79	-1,39
Konieczność podejmowania ciągłych decyzji w klasie	159	44,04	112	31,02	90	24,93	-19,11
Wizytacje, kontrole	49	13,57	92	25,48	220	60,94	47,37
Ocenianie uczniów	120	33,24	113	31,30	128	35,45	2,21
Brak jasności roli odgrywanej w szkole	164	45,42	125	34,62	72	19,94	-25,48
Ciągle zmiany, jakie zachodzą w naszej grupie zawodowej	93	25,76	111	30,74	157	43,49	17,73
Zmiany programowe	122	33,79	109	30,19	130	36,01	2,22
Brak informacji, w jaki sposób zmiany wprowadzać	79	21,88	128	35,73	154	42,65	20,77
Konieczność bycia „specem od wszystkiego”, a nie „mistrzem jednej dziedziny”	93	25,76	94	26,04	174	48,19	22,43
Konieczność ciągłego poznawania nowych osób	212	58,72	95	26,31	54	14,95	-43,77

* Łączna liczba osób w tej i kolejnych tabelach w niektórych przypadkach jest mniejsza niż n=361, ponieważ zdarzało się, że badany nie ocenił któregoś elementu środowiska pracy. Dlatego też za 100% uznawano liczbę dokonanych ocen a nie liczbę osób.

Analiza zauważonych obciążeń związanych z pełnioną funkcją zawodową wskazuje, że mniej liczna jest grupa nauczycieli, którzy pod tym względem oceniają warunki pracy jako niekorzystne od tych badanych, którzy oceniają je jako korzystne. Czynnikiem, który budzi wyraźne niezadowolenie i frustrację 61,21% badanych, jest niska pensja

Tabela 2. Ocena obciążeń związanych z pełnioną funkcją zawodową przez nauczyciela

Rola zawodowa i wynikające z niej obciążenia	Oceny 1 + 2		3		Oceny 4 +5		Rozbieżność między ocenami
	n	%	n	%	n	%	%
Nieznajomość wymagań:							
Nieznajomość wymagań, przed którymi stoję	157	43,49	119	32,96	85	23,54	-19,95
Zakres czynności kontrolnych w szkole	137	37,95	106	29,36	76	21,05	-16,9
Nierealistycznie wysokie oczekiwania innych względem mojej roli	136	37,67	119	32,96	85	23,54	-14,13
Niepewność odnośnie do stopnia i zakresu mojej odpowiedzialności	136	37,67	121	71,19	82	22,71	-14,96
Zaabsorbowanie czasowe:							
Czas, który trzeba poświęcić w domu na poprawianie prac uczniów	127	35,18	115	31,86	116	32,13	-3,05
Czynności administracyjne	122	33,79	105	29,09	128	35,45	1,66
Długość wakacji	277	76,73	53	14,68	30	8,31	-68,42
Brak czasu na rozwiązywanie problemów uczniów	88	24,37	118	32,69	154	42,65	18,28
Konieczność doksztalcania się:							
Naciski na doksztalcenie się	141	39,05	95	26,32	124	34,34	-4,71
Poczucie, że moje wykształcenie nie jest odpowiednie do wykonywanej pracy	216	59,83	75	20,78	68	18,83	-41,0
Awans, w rezultacie którego moje kontakty z uczniami zostały ograniczone	179	49,58	104	28,81	77	21,32	-28,26
• Ocena mojej pracy przez innych	123	34,07	119	32,96	116	32,13	-1,94
• Pensja nieproporcjonalna do obciążenia pracą	63	17,45	75	20,78	221	61,21	43,76
• Za mały zakres odpowiedzialności	200	55,40	108	29,92	51	14,12	-41,28
Mały zakres wpływu na decyzje:							
Ograniczony wpływ nauczyciela na decyzje szkoły jako całości	120	33,24	131	36,29	106	29,36	-3,88
Brak udziału w decyzjach w szkole	157	43,49	113	31,30	88	24,37	-19,12
Brak możliwości samodzielnego podejmowania własnych decyzji	121	33,51	132	36,57	108	29,91	-3,6

nieadekwatna do obciążenia pracą. Na drugim miejscu jest poczucie braku czasu na rozwiązywanie problemów poszczególnych uczniów (42,65%). Jednak bliższa obserwacja liczby osób, które negatywnie oceniają warunki pracy związane z rolą zawodową pokazuje, że co trzeci badany czuje się zbyt zaabsorbowany sprawami administracyjnymi w szkole, koniecznością sprawdzania prac domowych uczniów w czasie prywatnym, ponadto negatywnie ocenia naciski wynikające z konieczności doksztalcania się i poddawania swojej pracy ocenie innych oraz ograniczony zakres wpływu na decyzje w szkole (mała samodzielność ich podejmowania). Ponad 20% badanych negatywnie ocenia klimat w pracy dotyczący wymagań, jakie im są stawiane (nieznajomość wymagań, nierealistycznie wysokie wymagania, niepewność co do stopnia i zakresu odpowiedzialności oraz zakresu czynności kontrolnych do wykonania).

Tabela 3. Ocena warunków i organizacji pracy oraz zachowań uczniów przez nauczycieli

Obciążenia wynikające z:	Oceny 1 + 2		3		Oceny 4 + 5		Rozbieżność między ocenami
	n	%	n	%	n	%	%
- warunków i organizacji pracy							
Brak materiałów pomocniczych	135	37,39	107	29,64	119	32,96	-4,43
Moja szkoła jest zbyt tradycyjna i nie potrafi się dostosować do nowych czasów	218	60,38	90	24,93	51	14,12	-46,26
Dzwonki szkolne	274	75,90	59	16,34	28	7,75	-68,15
Konieczność pracy w trakcie przerw	188	52,07	87	24,10	85	23,54	-28,53
Poziom hałasu w szkole	123	34,07	99	27,42	137	37,95	3,88
Konieczność uczenia w przepełnionych klasach	109	30,19	86	23,82	166	45,98	15,79
Ciągłe „przerywniki” w klasie	127	35,18	117	32,41	117	32,40	-2,78
Okolica, w której jest szkoła	260	72,02	64	17,73	36	9,97	-62,05
Złe warunki pracy	142	39,33	108	29,92	110	30,47	-8,59
Konflikty odnośnie do dostępności różnorodnych materiałów i środków technicznych	129	35,73	142	39,34	87	24,09	-11,64
„Hierarchiczna” struktura szkoły	174	49,19	107	29,64	76	21,05	-28,14
Konflikty między potrzebami nauczycieli (lub uczniów) a zarządkiem szkoły	103	28,53	130	36,01	125	34,62	6,09
Nieprzywiązywanie wagi w szkole do nauczania	114	31,57	97	26,87	145	40,16	8,59
- zachowań uczniów							
Tworzenie i podtrzymywanie więzi z uczniami	220	60,94	89	24,65	49	13,57	-47,37

Zbyt emocjonalne angażowanie się w sprawy uczniów	119	32,96	113	31,30	129	35,73	2,77
Radzenie sobie z codziennymi problemami wynikającymi z zachowania uczniów	89	24,65	108	29,92	163	45,15	20,5
Agresja słowna ze strony uczniów	68	18,83	95	26,32	192	53,18	34,35
Agresja fizyczna ze strony uczniów	104	28,80	67	18,56	187	51,80	23
Bycie świadkiem rosnącej agresji między uczniami	54	14,95	98	27,15	209	57,89	42,94
Brak możliwości odwołania się od sankcji nakładanych przez szkołę	127	35,18	110	30,47	122	33,79	-1,39
Liczba codziennych konfrontacji na terenie klasy	130	36,01	124	34,35	106	29,36	-6,65
Liczebność klas, w których uczyć	140	38,78	94	26,04	125	34,62	-4,16
Podnoszenie wagi aspektów wychowawczych	127	35,18	144	39,89	88	24,37	-10,81
Uczenie tych, którzy nie cenią sobie wykształcenia	82	22,71	118	32,69	160	44,32	22,22
Uczenie tych, którzy uważają, że wszystko im się należy	81	25,20	96	26,59	184	50,96	25,76
Radzenie sobie z dziećmi wymagającymi uwagi	106	29,36	140	38,78	115	31,85	2,49
Utrzymywanie dyscypliny w klasie	135	37,39	105	29,09	121	33,51	-3,64
Ciągle „sprawdzanie” nauczyciela przez uczniów	134	37,12	98	27,15	127	35,18	-1,94
Zbyt osobiste reagowanie na krytykę od uczniów	126	34,90	124	34,35	127	35,18	0,28
Ciągle krytyczne uwagi uczniów	139	38,50	95	26,32	127	35,18	-3,32
Konieczność przygotowania uczniów do egzaminów	171	47,36	104	28,81	75	20,77	-26,59
Źle określone metody pracy	154	42,65	125	34,63	82	22,71	-19,94
Świadomość ubóstwa uczniów	105	29,08	123	34,07	132	36,56	7,48
Niewłaściwy sposób wprowadzania zmian w szkole	160	44,32	128	35,46	72	19,94	-24,38
Wandalizm na terenie szkoły	131	36,28	85	23,55	144	39,88	3,6
Integracja uczniów ze specjalnymi potrzebami w nauce	175	48,47	99	27,42	85	23,54	-24,93
Wagary uczniów	135	37,39	94	26,04	131	36,28	-1,11

Klimat w pracy kształtowany przez warunki organizacyjne badani nauczyciele najczęściej oceniają niekorzystnie. Oceny negatywne przede wszystkim dotyczą: konieczności uczenia w przepelnionych klasach (45,98%), nieprzywiązywania wagi do tego, co w szkole zasadnicze, czyli nauczania (40,16%), oraz konfliktów między potrzebami nauczycieli (lub uczniów) a zarządem szkoły (32,62%). Więcej niż co trzeci badany źle ocenia warunki pracy (wyposażenie szkoły w materiały pomocnicze, poziom hałasu w szkole i przerywanie lekcji z różnych powodów). Jednak najwięcej ocen krytycznych odnosi się do **niewłaściwych zachowań uczniów**. Przy czym sami badani uważają, że potrafią tworzyć i podtrzymywać więź z uczniami i stosują właściwe metody pracy z nimi. Problemem najsilniej akcentowanym jest rosnąca agresja słowna i fizyczna uczniów, inne problemy wychowawcze i brak motywacji do uczenia się.

Tabela 4. Ocena klimatu społecznego w szkole (jakość relacji interpersonalnych z innymi nauczycielami w szkole, z personelem administracyjnym i z rodzicami uczniów)

Charakter relacji interpersonalnych	Oceny 1 + 2		3		Oceny 4 +5		Rozbieżność między ocenami
	n	%	n	%	n	%	
Z rodzicami uczniów:							
Relacje z rodzicami uczniów	111	30,74	110	30,47	143	39,61	8,87
Wywiady	96	26,59	118	32,69	144	39,88	13,29
Brak poparcia ze strony rodziców odnośnie do dyscyplinowania uczniów	56	15,51	91	25,21	214	59,27	43,76
Wysokie wymagania rodziców co do rezultatów mojej pracy	88	24,37	127	35,18	142	39,33	14,96
Postawa rodziców względem realizowanych przeze mnie ustaleń związków zawodowych, np. strajków	162	44,87	100	27,70	73	20,22	-24,65
Z nauczycielami:							
Rywalizacja pomiędzy nauczycielami	118	32,68	91	25,21	149	41,27	8,59
Brak komunikacji między nauczycielami	147	40,72	98	27,15	116	32,13	-8,59
Z personelem administracyjnym:							
Brak pomocy sekretarki	219	60,66	75	20,78	41	11,35	-49,31

O klimacie społecznym w szkole w znacznym stopniu, oprócz relacji nauczyciel–uczeń, decydują relacje z pozostałymi podmiotami, jak rodzice uczniów, inni nauczyciele oraz personel administracyjny szkoły. Badania wskazują, że nauczyciele najgorzej oceniają relacje z rodzicami uczniów (brak poparcia z ich strony w kwestii dyscypliny, wysokie oczekiwania rodziców odnośnie do rezultatów pracy nauczyciela, niekorzystne

kontakty w trakcie wywiadówek). Pewne „spięcia” występują także na linii badany–inni nauczyciele i głównie wynikają z rywalizacji (41,27%), zaś co trzeci badany ma trudności z porozumieniem się z kolegami w pracy (trudności komunikacyjne).

Tabela 5. Ocena wsparcia otrzymywanego przez badanych w ich opinii

Otrzymywanie/brak wsparcia	Oceny 1 + 2		3		Oceny 4 + 5		Rozbieżność między ocenami
	n	%	n	%	n	%	%
Brak wsparcia społecznego od kolegów – nauczycieli	148	41,27	113	31,30	97	26,86	-12,41
Brak wsparcia ze strony związków zawodowych	165	45,70	103	28,53	90	24,93	-20,77
Brak wsparcia ze strony rządu	79	21,88	85	23,55	192	53,18	31,3
Brak wsparcia ze strony władz lokalnych	96	26,59	112	31,02	153	42,38	15,79
Brak wsparcia ze strony władz szkolnych	117	32,40	117	32,41	124	34,34	1,94
Brak wsparcia ze strony dyrektora	152	42,10	93	25,76	116	32,13	-9,97
Brak zgody wśród personelu w sprawach dyscypliny	138	38,22	106	29,36	115	31,85	-6,37
Brak wsparcia, pomocy	137	37,95	94	26,04	128	35,45	-2,5

Okazuje się, że liczna grupa badanych negatywnie ocenia wsparcie otrzymywane ze strony rządu (53,18%), władz lokalnych (42,38%) oraz władz szkolnych (34,34%). Natomiast częściej nauczyciele doświadczają wsparcia od związków zawodowych (24,93%).

Czynnikiem ważnym z punktu widzenia atmosfery w pracy jest pewność zatrudnienia. Okazuje się (tabela 6), że blisko 50% badanych nauczycieli nie ma pewności zatrudnienia w zawodzie i przeżywa obawę przed przeniesieniem na inne stanowisko. Co czwarty badany jest przekonany, że bycie „dobrym” nauczycielem niestety nie zawsze wystarczy do awansu w szkole.

Kolejnym etapem badań było stwierdzenie, jak liczna grupa badanych nauczycieli prezentuje postawę twórczą i czy jest ona zmienną różnicującą spostrzeganie środowiska pracy przez badanych. Rezultaty badań wskazują, że 67,59% badanych prezentuje postawę twórczą (n = 244), zaś 32,41% stanowią nauczyciele z przewagą postawy odtwórczej (niska kreatywność). Do oceny istotności różnic międzygrupowych w zakresie percepcji środowiska pracy wykorzystano statystyki nieparametryczne (bowiem nie wszystkie rozkłady były normalne), a konkretnie statystykę Z dla testu U Manna-Whitneya. Rezultaty analizy wskazują, że w dwóch przypadkach różnice osiągnęły poziom istotny statystycznie. Okazuje się, że nauczyciele o postawie twórczej wobec

Tabela 6. Ocena trudności związanych z rozwojem kariery

Rozwój kariery	Oceny 1 + 2		3		Oceny 4 +5		Rozbieżność między ocenami
	n	%	n	%	n	%	%
Niepewność zatrudnienia							
Brak pewności, że będzie się miało pracę w zawodzie nauczyciela	95	26,31	99	27,42	166	45,98	19,67
Obawa przed utratą pracy lub przeniesieniem na inne stanowisko	121	33,52	72	19,94	168	46,53	13,01
Poczucie, że poza nauczaniem nie mam żadnych innych umiejętności, które mogłyby dać mi zatrudnienie	177	49,03	79	21,88	100	27,70	-21,33
Problemy dotyczące awansu							
Fakt, iż bycie „dobrym” nauczycielem nie zawsze jest wystarczające do awansowania	110	30,47	91	25,21	157	43,49	13,02
Brak szans na awans	149	41,27	99	27,42	113	31,30	-9,97

uczniów i wobec pracy bardziej negatywnie oceniają otrzymywane wynagrodzenie za pracę niż badani z postawą odtwórczą ($Z=2,657$, $p<0,008$). Drugim czynnikiem, w ocenie którego badani z obu grup różnią się istotnie, są niewłaściwe zachowania uczniów. Nauczyciele mający postawę twórczą częściej zachowania uczniów spostrzegają jako zaburzające klimat pracy w szkole i stresujące ($Z=2,276$, $p<0,006$).

Dyskusja i podsumowanie. Dyskusję rozpoczynamy od ustosunkowania się do liczby badanych o postawie twórczej. Wprawdzie stanowią oni większość badanej próby (blisko 70%), to jednak można byłoby oczekiwać, że twórcze nastawienie do pracy i do uczniów prezentować będą wszyscy badani, bowiem na przestrzeni ostatnich lat znacznie wzrosły oczekiwania związane z kompetencjami nauczycieli, a kreatywność jest jedną z nich (Muchacka, Szymański, 2008, s. 41 i n.).

Niepokoi także fakt, iż co trzeci badany negatywnie ocenia naciski na doksztalcenie się, a przecież każdy nauczyciel powinien być otwarty na nowe informacje i umiejętności potrzebne do tego, aby w pracy dydaktyczno-wychowawczej dokonywał wielorakich i koniecznych zmian i systematycznie angażował się we własny rozwój zawodowy. Okazało się także, że postawa twórcza istotnie różnicowała badanych pod względem percepcji otrzymywanego wynagrodzenia za pracę oraz zachowań uczniów. Nauczyciele o postawie twórczej bardziej, niż ich mniej kreatywni koledzy byli przekonani o tym, że wynagrodzenie, jakie otrzymują, nie jest adekwatne do obciążenia pracą, a negatywne zachowania uczniów (agresja, brak motywacji do uczenia się) istotnie bardziej zakłócają klimat w szkole, niż sądzili badani z postawą odtwórczą. Inni badacze również

uznają problemy z zachowaniem uczniów za obciążające i niekorzystne dla efektywności pracy nauczycieli (Borg, Riding, 1991; Chaplain, 1995), jak również wskazują na coraz większą liczbę uczniów trudnych w szkole (zarówno pod względem nauki, jak i wychowawczym (Śliwerski, 1999; Sęk, 2000).

Z perspektywy czynników decydujących o klimacie twórczym w szkole zaobserwowano kilka niekorzystnych zjawisk w ocenie dość licznej grupy badanych nauczycieli: silne napięcie odczuwane w związku z licznymi kontrolami i wizytacjami w szkole, pewien chaos organizacyjny (wykonywanie zadań niezwiązanych z rolą zawodową nauczyciela, niepełna znajomość stawianych mu wymagań lub nierealistyczne, zbyt wysokie wymagania, niepewność co do stopnia i zakresu swojej odpowiedzialności). Na brak klarowności co do celów stawianych przed nauczycielami i negatywne związki z twórczością w szkole zwracali także uwagę inni badacze (m.in. Kallestad, Olweus, Alsaker, 1998).

Można spodziewać się także, że nie będą sprzyjać atmosferze twórczej w szkole kolejne czynniki spostrzegane przez nauczycieli: niedoinformowanie i działanie w warunkach licznych zmian utrudniających planowanie czegokolwiek, niemożność poświęcenia uczniom tyle czasu, ile potrzeba na rozwiązanie ich problemów, na nauczanie i wychowanie z powodu przeciążenia pracą (zob. także Amabile 1996 za Karwowski 2009a), przynoszenia pracy do domu oraz zbyt nie zaabsorbowanie pracami biurowymi. Także zakres autonomii badanych nauczycieli w szkole nie jest wystarczająco duży, bowiem co trzeci badany nisko ocenia swój wpływ na decyzje podejmowane w szkole i stopień samodzielności w decydowaniu, a jest to ważny czynnik twórczego klimatu (por. Ekval za Karwowski, 2009a). Praca nauczyciela wymaga ciągłego uczenia się nowych rzeczy, wykonywania zadań różnorodnych, co jest możliwe w atmosferze wolności decydowania o sposobach wykonania zadań i autonomii nauczyciela (Wilson, 1993). Autonomia i egzekwowanie prawa do podejmowania kluczowych decyzji co do świadczonych usług sprzyjają motywacji nauczycieli do działania, zadowoleniu z pracy i poczuciu profesjonalizmu (Brunetti, 2001). Mały wpływ na pracę i podejmowane decyzje w połączeniu z wysokimi wymaganiami stawianymi pracownikowi przy małym wsparciu społecznym tworzą niekorzystną atmosferę w środowisku pracy (Cieślak, Widerszal-Bazyl, 2000). Jeśli chodzi o percepcję klimatu społecznego w pracy więcej niż co trzeci badany uważa, że brakuje porozumienia w relacjach z zarządem szkoły w kwestii potrzeb nauczycieli bądź uczniów. Podobnie liczna grupa badanych źle ocenia warunki pracy pod względem: wyposażenia szkoły, nadmiaru hałasu, konieczności przerywania lekcji z różnych powodów. W wielu działaniach nauczyciel potrzebuje wsparcia rodziców, zwłaszcza kiedy uczniowie nie mają motywacji do uczenia się i przejawiają zachowania nieakceptowane w szkole (np. agresję). Nawet wysoce kreatywny nauczyciel może mieć trudność w rozwijaniu twórczego myślenia i działania uczniów, jeśli nie są oni zainteresowani nauką. Badani nie czuli wsparcia ze strony rodziców, dyrekcji szkoły, mieli trudności w porozumieniu się z innymi nauczycielami. Na tego typu utrudnienia wskazywał co trzeci badany nauczyciel (por. także Lilly, Bramwell-Rejsskind, 2004; Hunter, Bedell, Mumford, 2005). Także w literaturze przedmiotu podkreśla

się negatywny wpływ braku wsparcia w budowaniu klimatu twórczego w organizacji (m.in. Amabile i in., 1996; Derbis, Baka, 2011).

Czynnikiem niesprzyjającym koncentracji na działaniu twórczym jest odczuwana przez połowę badanych niepewność zatrudnienia, jak również przekonanie wyrażane przez co czwartego badanego, że aby zasłużyć na awans w szkole, nie wystarczy dobrze wypełniać rolę zawodową. Tymczasem, jak wskazuje literatura, pracownicy z wysokim pragnieniem awansu zawodowego są bardziej zmotywowani do pracy niż pracownicy niezainteresowani awansem oraz lepiej czują się w miejscu pracy i są bardziej efektywni (Csikszentmihalyi, 1975).

Bibliografia

1. Amabile T.M., Conti R., Coon H., Lazenby J., Herron M. (1996). Assessing the work environment for creativity. *Academy of Management Journal*, 39 (5), s. 1154–1184.
2. Anderson N., De Dreu C.K.W., Nijstad B.A. (2004). The routinization of innovation research: A constructively critical review of the state-of-the-science. *Journal of Organizational Behavior*, 25, s. 147–173.
3. Borg, M.G., Riding, R.J. (1991). Occupational stress and satisfaction in teaching. *British Educational Research Journal*, 17, s. 263–281.
4. Brunetti G.J. (2001). Why do they teach? A study of job satisfaction among long-term high school teachers. *Teacher Education Quarterly*, 28(3), s. 49–74.
5. Chaplain R. (1995). Stress and job satisfaction: A study of English primary school teachers. *Educational Psychology*, 15(4), s. 473–489.
6. Cieślak R., Widerszal-Bazyl M. (2000). *Psychospołeczne warunki pracy*. Warszawa: CIOP.
7. Csikszentmihalyi M. (1975). *Beyond Boredom and Anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.
8. Derbis R., Baka Ł. (2011). Znaczenie wsparcia społecznego i zaangażowania w pracę dla związku stresorów w pracy i wypalenia zawodowego, *Czasopismo Psychologiczne*, tom 17 (2), s. 277–287.
9. Dul J., Ceylan C. (2014). The Impact of a Creativity-supporting Work Environment on a Firm's Product Innovation Performance, *Journal of Product Innovation Management*, 31 (6), s. 1254–1267.
10. Egan T.M. (2005). Factors influencing individual creativity in the workplace: An examination of quantitative empirical research. *Advances in Developing Human Resources*, 7, s. 160–181
11. "Europa 2020 – Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu". Komunikat Komisji Europejskiej z 3 marca 2010.
12. Florida R. (2004). *The rise of the creative class*. Nowy Jork: Basic Books.
13. Florida R. (2005). *Cities and the Creative Class*. New York: Routledge.
14. George J.M. (2008). Creativity in organizations. *The Academy of Management Annals*, 1, s. 439–477.
15. Grzegorzewska M.K. (2006). *Stres w zawodzie nauczyciela*. Specyfika uwarunkowania następstwa. Kraków: Wydawnictwo UJ.
16. Hunter S.T., Bedell K.E., Mumford M.D. (2005). Climate for creativity: A quantitative review, *Creativity Research Journal*, 19, s. 69–90.

17. Kallestad J., Olweus D., Alsaker F. (1998). School climate reports from Norwegian teachers: A metodological and substantive study, *School Effectiveness and School Improvement*, 9, s. 70–94.
18. Karwowski M. (2009a). *Klimat dla kreatywności. Koncepcje, metody, badania*. Warszawa: Difin.
19. Karwowski M. (2009b). *Zgłębianie kreatywności. Studia nad pomiarem poziomu i stylu twórczości*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
20. Lilly F.R., Bramwell-Rejskind G. (2004). The Dynamics of Creative Teaching, *The Journal of Creative Behavior*, 38 (2), s. 102–124.
21. Merecz-Kot D. (2010). Psychospołeczne cechy pracy: stresory i czynniki pozytywne [w:] J. Pyżalski, D. Merecz-Kot (red.), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Po między wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
22. Muchacka B., Szymański M. (2008). *Kompetencje jako transgresyjny potencjał nauczycieli*, [w:] B. Muchacka, M. Szymański (red.), *Nauczyciel w świecie współczesnym*. Kraków: OFI.
23. Pierce J. L., Gardner D. G., Dunham R. B., Cummings L. L. (1993). Moderation by organization-based self-esteem of role condition-employee response relationships, *Academy of Management Journal*, 36, s. 271–288.
24. Popek S. (1988). Zdolności i uzdolnienia twórcze – podstawy teoretyczne [w:] S. Popek (red.), *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, Warszawa: WSiP.
25. Rank J., Pace V. L., Frese M. (2004). Three avenues for future research on creativity, innovation, and initiative, *Applied Psychology: An International Review*, 53, s. 518–528.
26. Rejskind F. G. (2000). TAG Teachers: Only the creative need apply. *Roeper Review*, 22, 153–157.
27. Ripple, R. E. (1989). Ordinary creativity, *Contemporary Educational Psychology*, 14, 189–202.
28. Runco M. A. (2004). Creativity, *Annual Review of Psychology*, 55, s. 657–687.
29. Schulz R. (1994). *Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań*, Warszawa : Wydawnictwo IBE.
30. Shalley C. E., Gilson L. L. (2004). What leaders need to know: A review of social and contextual factors that can foster or hinder creativity, *The Leadership Quarterly*, 15, s. 33–53.
31. Sęk. H. (2000). Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Uwarunkowania i możliwości zapobiegania [w:] H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny. Mechanizmy. Zapobieganie*, Warszawa: PWN.
32. Śliwerski B. (1999). Wypalenie zawodowe nauczycieli [w:] J. Kropiwnicki (red.), *Szkoła a wypalenie zawodowe*. Jelenia Góra: Wydawnictwo Nauczycielskie.
33. Tsai Ch. Y. Horng J. S., Liuc Ch. H., Hub D. Ch. (2015). Work environment and atmosphere: The role of organizational support in the creativity performance of tourism and hospitality organizations, *International Journal of Hospitality Management*, 46, s. 26–35.
34. Wilson S. M. (1993). The self-empowerment index: A measure of internally and externally expressed teacher autonomy, *Educational and Psychological Measurement*, 53, s. 727–737.

dr hab. Irena PUFAL-STRUZIK, prof. UJK – Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego w Kielcach

Identyfikacja liderów wśród studentów

Identifitation of leaders among students

Słowa kluczowe: lider, szkoła wyższa, predyspozycje zawodowe, kompetencje.

Key words: leader, university, professional predispositions, competences.

Abstract. The challenges the universities face refer not only to building their prestige but also to preparing their future graduates for a smooth transition onto the labour market. Social competences are crucial for the process and often determine the result of job interviews. Thus we need to take up a selective approach towards students because it is becoming important from the structural perspective and/or the development of their competences. One of the measures to achieve the goal is to identify students' professional predispositions and types. The article focuses on selecting leaders and shows the correlation between their number and the quality of leadership competences.

Wprowadzenie. Współczesna edukacja powinna być skoncentrowana na kształtowaniu i rozwoju umiejętności samodzielnego działania oraz szybkiej samoorganizacji i przedsiębiorczej adaptacji do zmieniających się warunków otoczenia (Buchta, Jakubiak 2014, s. 168). Rolę przygotowania kadr dla innowacyjnej gospodarki przypisuje się w szczególności szkołom wyższym, które rozwijają wiedzę, umiejętności i kompetencje studentów, aby jako absolwenci mogli aktywnie uczestniczyć w rozwoju społeczno-gospodarczym, polityce i kulturze kraju/ów (Buchner-Jeziorska 2008, s. 134). Niezwykle istotna jest współpraca z otoczeniem gospodarczym w zakresie praktycznego przygotowania absolwenta do wejścia i funkcjonowania na rynku pracy poprzez kierowanie studenta na praktyki, staże, włączenie specjalistów – praktyków do procesu kształcenia (Howells et. al. 2012, Pluta-Olearnik 2007, s. 251).

Pojęcie kompetencji jest odzwierciedleniem profesjonalizmu zawodowego, dotyczy bowiem posiadania aktualnej, interdyscyplinarnej wiedzy z danej dziedziny i niezbędnych umiejętności, które umożliwiają prawidłowe wykonywanie powierzonych zadań i obowiązków oraz zapewniają skuteczną realizację celów danej organizacji (Walczak 2011). Kompetencja jest pojęciem scalającym wiele różnych zachowań, jej ważną cechą jest zmienność, co oznacza możliwość jej rozwoju. Wyróżnikiem kompetencji jest także jej mierzalność. Ten wymóg ma kluczowe znaczenie przy wszelkich

próbach praktycznego zastosowania kompetencji poprzez możliwość określenia jej poziomu i pożądanego stanu (Filipowicz 2004, s. 20).

Naukowcy krajowi i zagraniczni prowadzący badania kompetencji rozróżniają, postrzegają lub dzielą je w perspektywie m.in.: edukacyjnej, zawodowej i organizacyjnej (Bednarczyk, et al. 2014, Smarzewska 2015) czy zewnętrznej i wewnętrznej (Mansfield 1989, Eraut 1998). W zakresie standaryzacji kompetencji zawodowych ciekawe badania podjęli przedstawiciele instytucji z sześciu krajów europejskich. Badanie kończy się w sierpniu 2017 r. i ma zapewnić lepsze dopasowanie kompetencji do realiów funkcjonowania zawodów w praktyce (Religa, Lester 2016).

Przywództwo stanowi jedną z ważniejszych kompetencji przypisywanych do grupy kompetencji menedżerskich. Może prowadzić do sukcesu lub porażki organizacji. Efektywni przywódcy przygotowują organizacje na wyzwania otoczenia, ożywiając je, wznawiając czy tworząc nowe podmioty. Brak przywództwa lub nieodpowiednie przywództwo mogą w krótkim czasie doprowadzić dobrze funkcjonujące organizacje do kryzysu, a nawet do upadku (Mrówka 2010, s. 11, Palmer, Wąsik 2013, s. 27).

Przywództwo jest praktyką społeczną, która wskazuje na nauczanie praktyki, zakorzenienie w praktyce i służenie praktyką. Szkoła wyższa stanowi miejsce, gdzie można w sposób intencjonalny tworzyć warunki do kształtowania postaw sprzyjających rozwojowi predyspozycji przywódczych (Kwiatkowski et al. 2011). Kompetencje lidera obejmują wiedzę, umiejętności, samoocenę, wartości, motywację, cechy osobowości, a także wpływ na wyniki organizacji itd. (Gobillot 2013, s. 26). Liderzy ciągle pogłębiają wiedzę i doskonalą swoje umiejętności, ale także muszą praktykować je w rzeczywistych sytuacjach. Gao Yan z Southwest University w Chongqing w Chinach wyróżnił kilka ważnych strategii nauczania zawodu i profesjonalizmu przywódcy, m.in.: wzmacnianie szkolenia psychologicznego, praktycznych doświadczeń w nauce przywództwa, samopoznania nauczania przywództwa, autorefleksji, przestrzegania uczenia się przez całe życie i wzmocnienia praktyki kierowania (Yan 2015, Mazurkiewicz 2011, s. 43).

Celem artykułu jest dokonanie oceny możliwości zidentyfikowania liderów w gronie studentów I roku rozpoczynających kształcenie na poziomie studiów I i II stopnia.

Organizacja badań. Do grupy studentów został skierowany kwestionariusz online zawierający 97 pytań dotyczących predyspozycji zawodowych. Wyniki badań pozwoliły na identyfikację studentów w odniesieniu do czterech typów: lidera/przedsiębiorcy, administratora/realizatora, kreatora/inicjatora oraz analityka/badacza. Każdy z typów charakteryzuje się wyróżniającymi cechami i kompetencjami. Kreatorzy to osoby, które lubią pracę w grupie, łatwo nawiązują kontakty, są otwarte na zmiany i nowe wyzwania. Są gotowe podejmować ryzyko, preferują zadania krótkoterminowe oraz oczekują szybkich efektów.

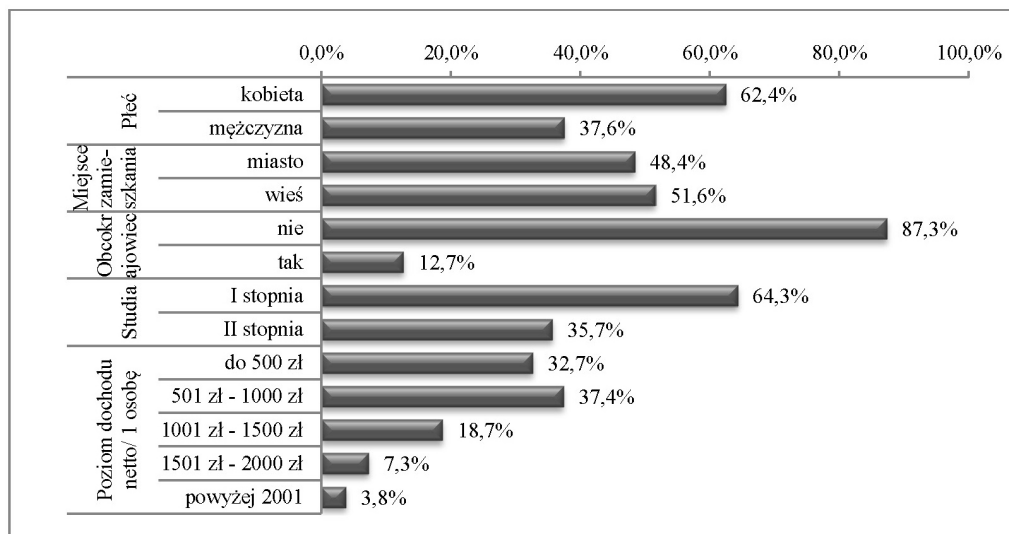
W przypadku analityków kluczową rolę odgrywa planowanie i organizacja oraz stały rozwój własnych umiejętności. Są to osoby dokładne, dbające o szczegóły oraz konsekwentne. Nie lubią wystąpień publicznych oraz działania pod presją czasu i dużej odpowiedzialności. Dążą do bycia ekspertem w wybranej dziedzinie.

Liderzy natomiast to osoby o zdolnościach kierowniczych, lubiące kontrolę, władzę oraz działanie. Pracują efektywnie pod presją czasu i odpowiedzialności. Dążą do współzawodnictwa, są nastawione na cel. Problemem w rozwoju kompetencji w tej grupie studentów jest niecierpliwość oraz trudność w przyznawaniu się do błędu. Atutem przywódców są umiejętności związane z organizacją pracy zespołu, motywowaniem członków zespołu oraz budowaniem ich zaangażowania.

Ostatnią, wyróżnianą grupą są administratorzy, czyli osoby lubiące przewidywalność i spokój, pracę w zespole jako szeregowi członkowie, unikają konfliktów oraz są nastawione na dialog. Trudność stanowią dla nich sytuacje wymagające szybkich decyzji i działań, zwłaszcza obarczonych ryzykiem, a także, gdy trzeba wykazać się inicjatywą. Słabo reagują na działania motywacyjne, często brak im motywacji, szczególnie wewnętrznej.

Każda z omówionych 4 grup została opisana w kwestionariuszu ankiety 28 cechami i kompetencjami. Studenci odpowiadający na postawione 97 pytań (15 pytań uwzględniło możliwość identyfikacji w dwóch równoległych typach) identyfikowali siebie samych pod względem predyspozycji zawodowych w odniesieniu do 1 z 4 grup.

Charakterystyka badanej grupy. Badanie przeprowadzono w dniach 08–18.11. 2016 r. w grupie 514 studentów I roku Państwowej Szkoły Wyższej im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej. Kobiety stanowiły ponad 60,0% ogółu badanych, większość pochodziła z obszarów wiejskich, była narodowości polskiej i osiągała dochód netto do 1000 zł na 1 osobę w gospodarstwie domowym (rys. 1). Z ogółu badanych blisko 2/3 z nich stanowili studenci studiów I stopnia, pozostali zaś studiów II stopnia.

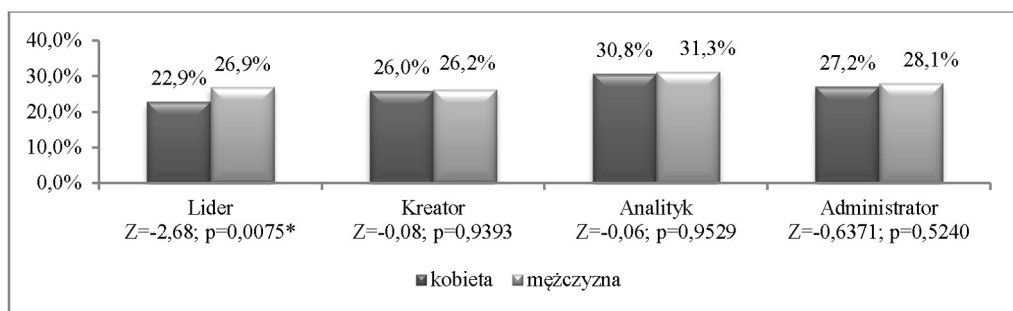


Rys. 1. Cechy badanych studentów

Źródło: opracowanie własne.

Biorąc pod uwagę 4 wyróżnione typy, należy wskazać, iż spośród 28 cech opisujących pełną przynależność do danego typu badani średnio posiadali co najmniej 7 cech, a więc około 25,0% cech pełnego typu.

W grupie 514 studentów (w odniesieniu do posiadania co najmniej 7 cech z typu) najwięcej było analityków (ponad 30,0%), najmniej zaś liderów (średnio ok. 25,0%) – rysunek 2.



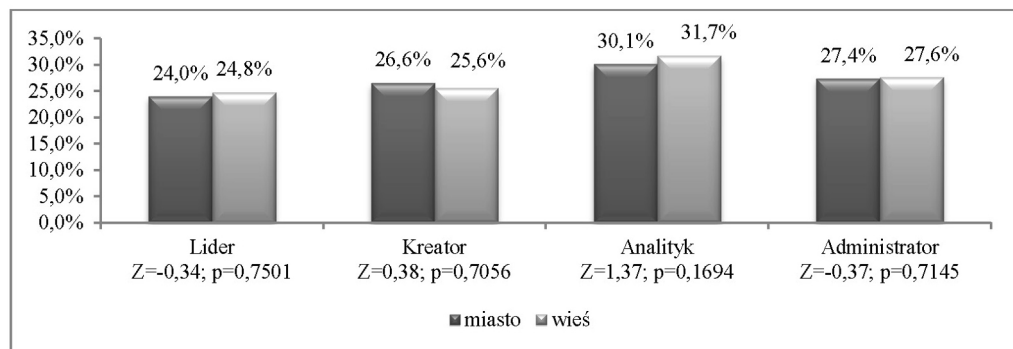
Z – wartość testu U Manna-Whitneya; * – istotne zróżnicowanie przy $p < 0,05$.

Rys. 2. Poziom kompetencji z uwzględnieniem płci

Źródło: opracowanie własne.

Warto zaznaczyć, iż tylko w przypadku liderów wystąpiła zależność istotna statystycznie w odniesieniu do płci, co oznacza, iż mężczyźni częściej posiadają cechy lidera niż kobiety. W przypadku pozostałych typów zależność ta nie wystąpiła.

Z kolei w odniesieniu do miejsca zamieszkania należy zauważyć, iż zacierają się granice w zakresie pochodzenia, jeśli chodzi o identyfikację przynależności do danej grupy predyspozycji zawodowych (rys. 3).

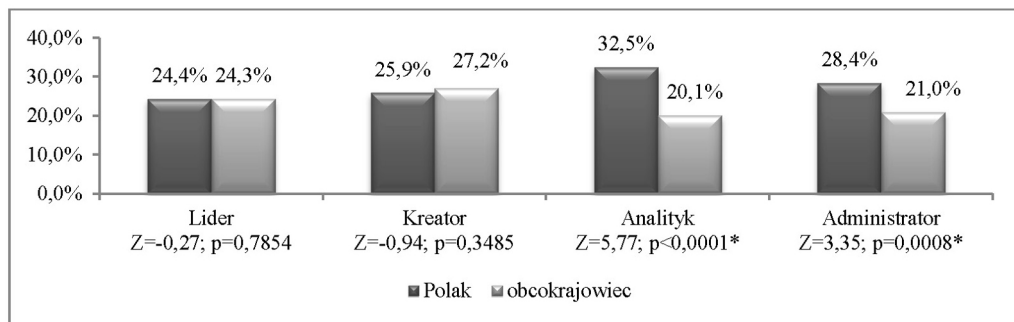


Z – wartość testu U Manna-Whitneya; * – istotne zróżnicowanie przy $p < 0,05$.

Rys. 3. Poziom kompetencji z uwzględnieniem miejsca zamieszkania

Źródło: opracowanie własne.

Wyraźna różnica została zauważona w przypadku narodowości (pochodzenia) badanych w odniesieniu do dwóch typów: analityka oraz administratora (rys. 4), z których wynika zależność istotna statystycznie w grupie osób narodowości polskiej oraz obcokrajowców. Oznacza to, iż pochodzenie wpływa na posiadanie i rozwój cech w typie analityka oraz administratora.

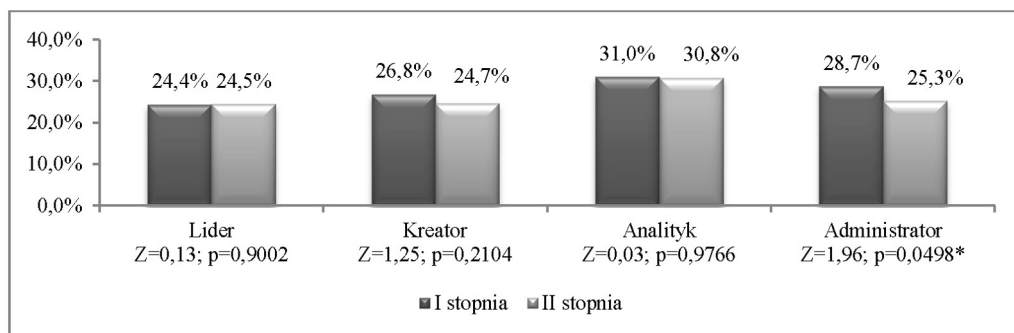


Z – wartość testu U Manna-Whitneya; * – istotne zróżnicowanie przy $p < 0,05$.

Rys. 4. Poziom kompetencji z uwzględnieniem narodowości

Źródło: opracowanie własne.

Uwzględniając poziom studiów, należy zauważyć, iż ubywa osób o typie kreatora oraz administratora po I stopniu (rys. 5), co może wynikać z faktu braku możliwości kontynuacji studiów danego kierunku na II stopniu lub wejściu na rynek pracy po I stopniu.



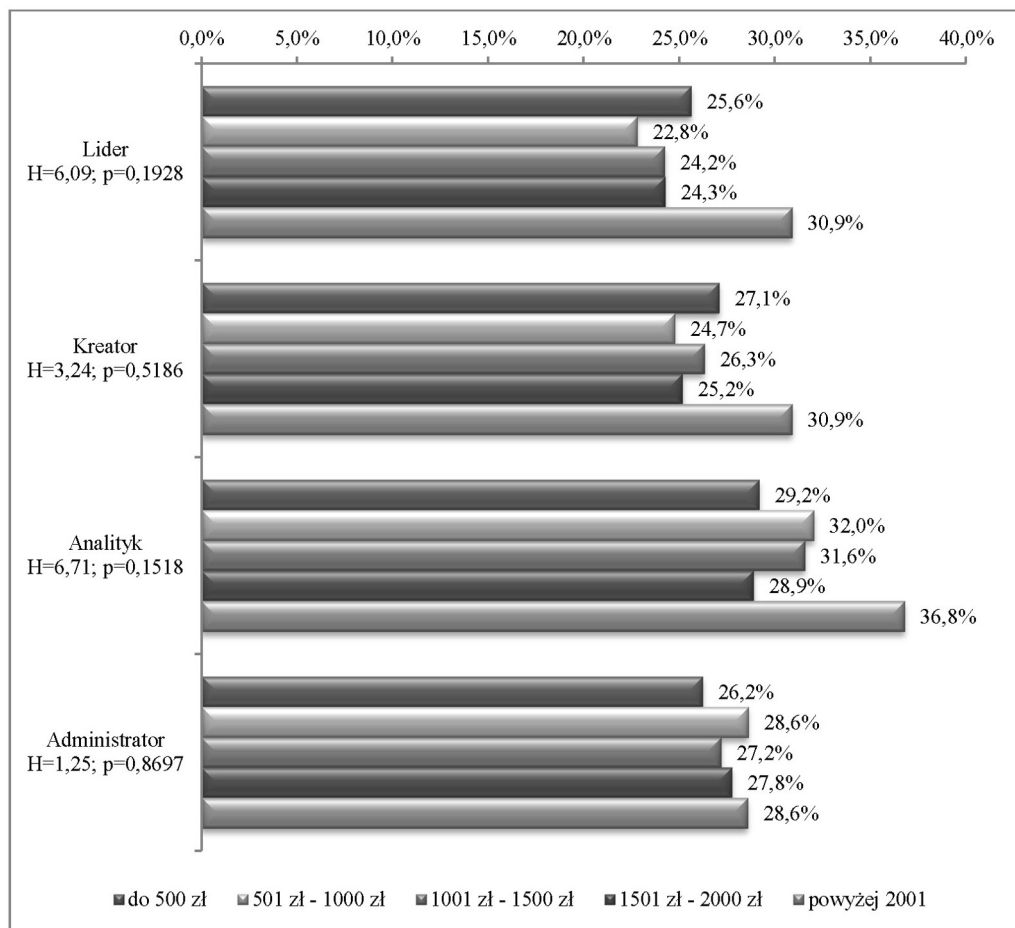
Z – wartość testu U Manna-Whitneya; * – istotne zróżnicowanie przy $p < 0,05$.

Rys. 5. Poziom kompetencji z uwzględnieniem poziomu studiów

Źródło: opracowanie własne.

Stwierdzono, że u osób deklarujących najwyższy poziom dochodów, tj. powyżej 2001,00 zł, jest więcej cech z każdego typu (rys. 6). Nie wystąpiły jednak zależności istotne statystycznie. Warto jednak zwrócić uwagę, iż działania na rzecz poprawy

sytuacji materialnej studentów mogą przyczyniać się do rozwoju większej liczby cech w typie.



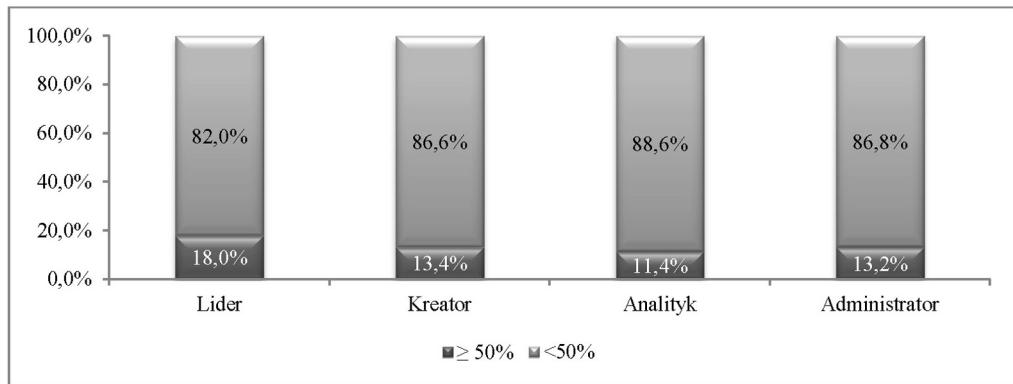
H – wartość testu Kruskala-Wallisa; * – istotne zróżnicowanie przy $p < 0,05$

Rys. 6. Poziom kompetencji z uwzględnieniem dochodu netto na jednego członka rodziny

Źródło: opracowanie własne.

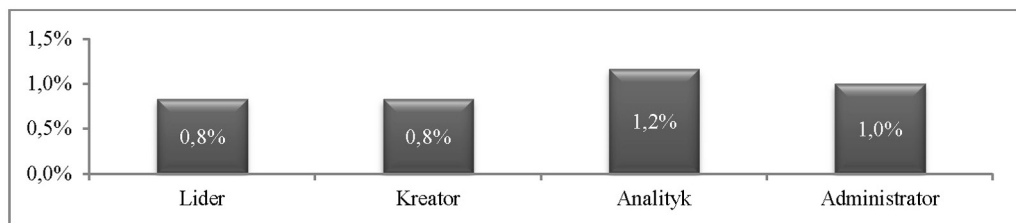
Liderzy w grupie studentów. Na podstawie uzyskanych wyników badań własnych liderzy stanowili najmniej liczną grupę wśród studentów. Tylko co czwarty badany posiadał co najmniej 7 cech opisujących ten typ (patrz rys. 2). Jak wcześniej wspomniano, dany typ opisuje 28 cech. Dlatego też podjęto próbę identyfikacji osób posiadających większą liczbę cech. Na rysunku 7 w przypadku określenia udziału % studentów posiadających co najmniej połowę cech typu lidera, tj. 14, uzyskano wynik 18,0% ogółu badanych (7 cech – około 25,0% badanych), w przypadku 21 cech (tj. 75,0% pełnego

typu) badani stanowili 0,8% ogółu (rys. 8). Można zatem przyjąć, iż osób, które posiadały prawie pełny typ cech przypisanych liderowi (75,0%, tj. 21 cech na 28) w stosunku do ogółu, było 4, zaś 92 studentów spośród 514 badanych posiadało co najmniej połowę cech lidera w odniesieniu do pełnego typu.



Rys. 7. Udział studentów z poszczególnymi kompetencjami przekraczającymi 50%

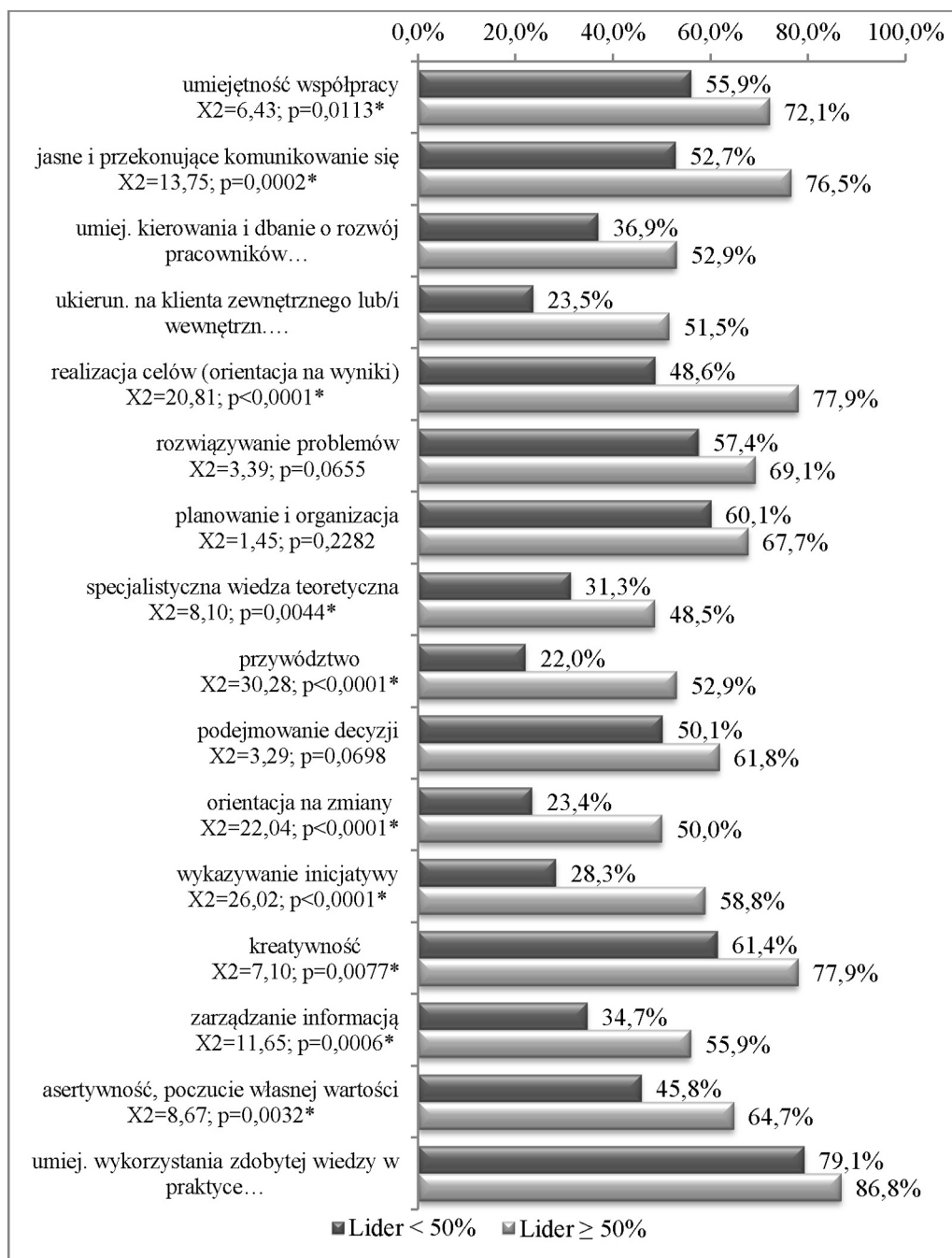
Źródło: opracowanie własne.



Rys. 8. Udział studentów z poszczególnymi kompetencjami przekraczającymi 75%

Źródło: opracowanie własne.

Ze względu na niewielką ilość osób posiadających co najmniej 75,0% cech pełnego typu lidera do dalszych analiz przyjęto grupę posiadającą co najmniej połowę tych cech, tj. 92 studentów. W grupie tej studenci zgłosili zapotrzebowanie na rozwój takich kompetencji, jak umiejętność wykorzystania wiedzy w praktyce, kreatywność oraz realizację celów (rys. 9). Co ważne, kompetencje te wykazały zależność istotną statystycznie w odniesieniu do liczby posiadanych cech lidera. Im więcej cech lidera, tym bardziej rośnie chęć rozwoju kompetencji ważnych na rynku pracy, do których zaliczyć można takie kompetencje, jak umiejętność współpracy, jasne, przekonujące komunikowanie się, umiejętność kierowania i dbanie o rozwój pracowników oraz ukierunkowanie na klienta zewnętrznego i wewnętrznego.

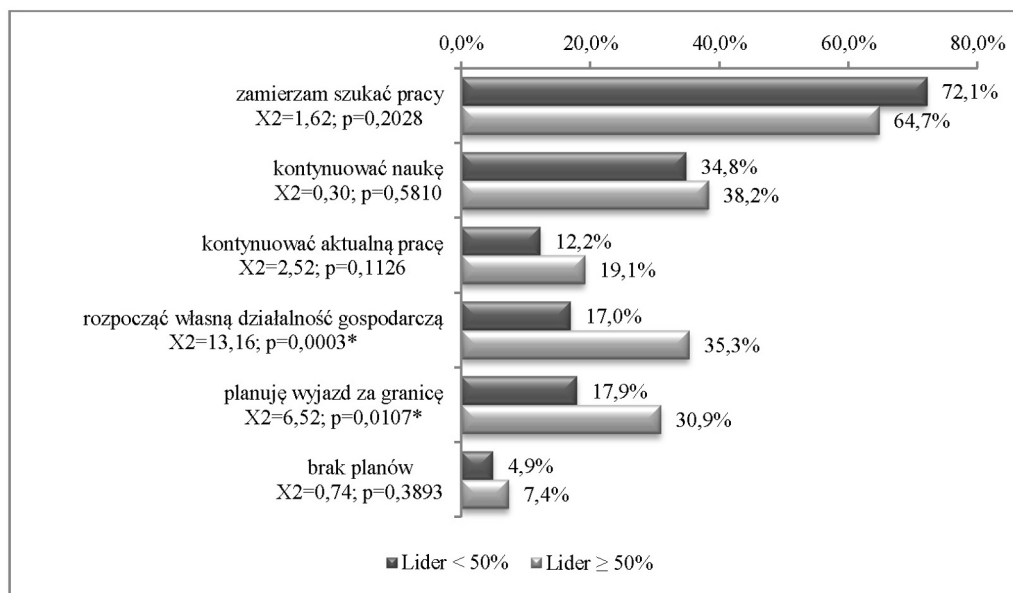


X²-wartość testu Chi kwadrat Pearsona; *-istotne zróżnicowanie przy p<0,05

Rys. 9. Chęć opanowania poszczególnych kompetencji z uwzględnieniem posiadanych cech lidera

Źródło: opracowanie własne.

Plany liderów po studiach dotyczą przede wszystkim podjęcia pracy oraz kontynuacji nauki (rys. 10). Należy jednak zauważyć, iż zależność istotna statystycznie dotyczyła rozpoczęcia własnej działalności gospodarczej oraz wyjazdu za granicę. Oznacza to, iż osoby posiadające więcej cech w typie lidera (powyżej 50,0% pełnego typu) dwukrotnie częściej rozważają wyjazd za granicę bądź rozpoczęcie działalności gospodarczej, niż osoby charakteryzujące się cechami lidera w liczbie mniejszej niż 50,0% pełnego typu.



X²– wartość testu Chi kwadrat Pearsona; *– istotne zróżnicowanie przy p<0,05.

Rys. 10. Plany po studiach z uwzględnieniem posiadanych kompetencji lidera

Źródło: opracowanie własne.

Wnioski. Na podstawie przedstawionych wyników badań własnych w zakresie możliwości zdywersyfikowania predyspozycji zawodowych studentów postawiono następujące wnioski końcowe w badanej społeczności:

1. Można dokonać identyfikacji liderów w grupie studentów I roku.
2. Liderzy stanowili najmniej liczną grupę spośród ogółu badanych, najbardziej liczną zaś analitycy.
3. Im wyższy poziom dochodu netto na 1 osobę w gospodarstwie domowym, tym większą liczbę cech z danego typu posiadają studenci.
4. Wraz ze zwiększaniem liczby posiadanych cech danego typu maleje liczba liderów. Co najmniej 7 cech lidera (na 28 możliwych) posiadało 25,0% ogółu, tj. 128 studentów; co najmniej 14 cech lidera posiadało 18,0% ogółu, tj. 92 studentów, zaś 21 cech – 0,8%, tj. 4 osoby.
5. Liderzy chcieli głównie rozwijać takie kompetencje, jak umiejętność wykorzystania zdobytej wiedzy w praktyce, kreatywność oraz orientację na wyniki.

6. Im więcej posiadanych cech lidera, tym więcej wskazań w odniesieniu do planów na przyszłość związanych z rozpoczęciem działalności gospodarczej lub wyjazdem za granicę.

Podjęta problematyka z punktu widzenia jakości kształcenia oraz rozwoju kapitału kariery studentów wydaje się być wysoce istotna. Identyfikacja nie tylko liderów, ale także przedstawicieli pozostałych typów umożliwia ustalenie priorytetów w zakresie nauki oraz rozwoju kompetencji społecznych, ich pomiar oraz możliwość modyfikacji programu kształcenia w kontekście potencjału, który wnoszą studenci, prognoz rynku pracy oraz budowania takiego portfolio kompetencji, które umożliwi studentom transzycję na pierwotny rynek pracy (Smarzewska 2016, 67–79).

Dobrym pomysłem na rozwój kompetencji przywódczych jest prowadzenie zajęć np. metodą projektu lub podział studentów na zespoły. Umożliwia to wzajemną obserwację oraz identyfikację kompetencji przywódczych i innych w celu ich doskonalenia (Rosch, et al. 2014, s. 112). Co jest szczególnie istotne w późniejszym życiu zawodowym, a niezbędnym przy pełnieniu funkcji kierowniczych, co najmniej na etapie szkoły wyższej powinny być identyfikowane i rozwijane kompetencje przywódcze, które będą udoskonalane w środowisku zawodowym (Yan 2015, s. 116).

„Na sukces firmy i jej konkurencyjność olbrzymi wpływ mają kompetencje społeczne pracowników, jak na przykład umiejętność współpracy i inicjatywa oraz skuteczność działania jej liderów” (Deloitte 2015, s. 9). Na podstawie Raportu Deloitte „Trendy HR 2014” przywództwo i rozwój są priorytetami dla podmiotów na rynku. Jak zauważają autorzy, potrzebę rozwoju liderów wywołują zmieniające się oczekiwania pracowników i nowe wyzwania, gdyż rynek premiuje szybkość działania i przywództwo w warunkach niepewności (Deloitte 2014). Zostało to także ujęte w charakterystykach drugiego stopnia Polskiej Ramy Kwalifikacji w odniesieniu do umiejętności absolwentów szkół wyższych, gdzie została zwrócona uwaga na wykonywanie zadań w warunkach nie w pełni przewidywalnych (poziom 6) oraz w całkowicie nieprzewidywalnych (poziom 7) (Dz. U. 2016, poz. 1594).

Bibliografia

1. Bednarczyk H., Koprowska D., Kupidura T., Symela K. i Woźniak I., *Opracowanie standardów kompetencji zawodowych*, ITeE – PIB, Radom 2014.
2. Buchner-Jeziorska A., *System edukacji wobec wyzwań społeczeństwa wiedzy. Przykład Polski*, [w:] Sadowska-Kowalska E. (red.), *Przedsiębiorczość i innowacyjność w Polsce w kontekście europejskim – ocena dystansu*, Fundacja Rozwoju Przedsiębiorczości, Łódź 2008.
3. Buchta K., Jakubiak M., *Determinanty postaw przedsiębiorczych studentów jako element innowacyjności w procesie kształcenia*, Zeszyty Naukowe WSEI seria: EKONOMIA 2014, 9(2/2014), s. 167–179.
4. Dz. U. 2016, poz. 1594, *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 września 2016 r. w sprawie charakterystyk drugiego stopnia Polskiej Ramy Kwalifikacji typowych dla kwalifikacji uzyskiwanych w ramach szkolnictwa wyższego po uzyskaniu kwalifikacji pełnej na poziomie 4 – poziomy 6–8*.

5. Eraut M., *Concepts of Competence*, Journal of Interprofessional Care 1998, 12(2), s. 127–139.
6. Filipowicz G., *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2004.
7. Gobillot E., *Przywództwo przez integrację. Budowanie sprawnych organizacji dla ludzi, osiągnięcia efektywności i zysku*, wydanie II, Oficyna a Wolters Kluwer business, Warszawa 2013.
8. Howells J., Ramlogan R., Cheng S.L., *Innovation and university collaboration: paradox and complexity within the knowledge economy*, Cambridge Journal of Economics 2012, vol. 36, issue 3, s. 703–721.
9. Kwiatkowski S.M., Michalak J.M., Nowosad I., *Przywództwo edukacyjne w szkole i jej otoczeniu*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2011.
10. Mansfield B., *Competence and standards*, [w:] Burke J. (ed.), *Competency based education and training*, The Falmer Press 1989, s. 26–36.
11. Mazurkiewicz G., *Przywództwo edukacyjne: odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
12. Mrówka R., *Przywództwo w organizacjach: analiza najlepszych praktyk*, Oficyna Wolters Kluwer business, Warszawa 2010.
13. Palmer R.E., Wąsik D., *Przywództwo doskonałe*, wydanie II, Oficyna Wolters Kluwer business, Warszawa 2013.
14. Pluta–Olearnik M., *Relacje partnerskie uczelni z podmiotami otoczenia a kreowanie postaw przedsiębiorczych*, [w:] Wachowiak P., Dąbrowski M., Majewski B. (red.), *Kształtowanie postaw przedsiębiorczych a edukacja ekonomiczna*, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa 2007, s. 250–256.
15. Deloitte, Raport: *Trendy HR 2014: Jak przyciągnąć i utrzymać pracowników w XXI wieku*, 2014.
16. Deloitte, Raport: *Liderzy na dziś – Liderzy na jutro. Jakie kompetencje przywódcze mają członkowie zarządów i rad nadzorczych? Co ma znaczenie w zarządzaniu organizacją dzisiaj i w przyszłości. Raport z badania kompetencji menedżerów – kobiet i mężczyzn – w kontekście zmieniających się potrzeb biznesowych*, 2015.
17. Religa J., Lester S., *Nowe podejście w metodologii standaryzacji kompetencji zawodowych*, Edukacja Ustawiczna Dorosłych 2016, 3(94), s. 80–91.
18. Rosch D.M., Collier D.A., Zehr S.M., *Self-vs.-Teammate Assessment of Leadership Competence: The Effects of Gender, Leadership Self-Efficacy, and Motivation to Lead*, Journal of Leadership Education 2014, 13(2), pp. 96–124.
19. Smarzevska A., *Bezpieczeństwo edukacyjne absolwentów szkół wyższych*, Wyd. PSW JPPII, Biała Podlaska 2016.
20. Smarzevska A., Melaniuk E., Łaskarzewska K., *The verification of the graduates' competencies as the element of education safety*, Doctrina. Studia społeczno-polityczne 2015, 12/2015, s. 161–171.
21. Walczak W., *Przywództwo i motywowanie w procesach zarządzania kompetencjami pracowników*, e-mentor 2011, (1), s. 22–30.
22. Whiddett S., Hollyfirde S., *Modele kompetencyjne w zarządzaniu zasobami ludzkimi*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2003.
23. Yan G., *Strategies of Enhancing Instructional Leadership Competence of Principals*, US-China Education Review 2015, 5(2), s. 109–117.

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

Mediacja jako proces usprawniania komunikacji w sytuacji konfliktu¹

Mediation as a process of improving communication in a conflict situation

Słowa kluczowe: mediacje, komunikacja interpersonalna w mediacjach, rozwiązywanie konfliktów

Key words: mediation, interpersonal communication in mediation, resolving conflicts.

Abstract. The article presents the role of interpersonal communication in the work of a mediator. It also describes interpersonal skills that professional mediators need to successfully help the parties in conflict to work out an acceptable settlement of their problem. Additionally, examples of potential communication difficulties during mediation and ways to overcome them are suggested by the author.

Wprowadzenie. Analiza kwestii komunikacji interpersonalnej (międzyludzkiej) w kontekście konfliktów i mediacji jest niezwykle istotna. Można przyjąć, że jest to nierozzerwalna relacja: dla rozwiązania konfliktu niezbędna jest komunikacja, jednocześnie nieprawidłowa komunikacja wpływa na powstanie konfliktu i jego późniejszy przebieg². Profesjonalny mediator³ oprócz wiedzy z zakresu psychologii i teorii konfliktu oraz technik rozwiązywania problemów musi wykazać się również wiedzą teoretyczną i praktyczną z zakresu komunikacji werbalnej i niewerbalnej, w tym umiejętnością budowania zaufania i poczucia bezpieczeństwa poprzez okazanie otwartości i efektywny sposób komunikowania się⁴.

W związku z powyższym praca ta dotyczyć będzie roli komunikacji interpersonalnej w mediacjach. Ze względów objętościowych niniejszego artykułu, wskazane

¹ Artykuł zawiera niepublikowane wcześniej fragmenty pracy dyplomowej *Rola komunikacji interpersonalnej w mediacjach* napisanej pod kierunkiem dr hab. Joanny Muchy (Wydział Prawa i Administracji Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Studia Podyplomowe Mediacji).

² S. M. Horan, T. D. Guinn, i S. Banghart, *Understanding Relationships Among the Dark Triad Personality Profile and Romantic Partners*, *Conflict Communication*, "Communication Quarterly" 2015, t. 63, nr 2, s. 158.

³ Dla ułatwienia edycyjnego określenie „mediator” używane w pracy odnosi się zarówno do mediatorów płci męskiej, jak i do mediaterek.

⁴ M. Bobrowicz, *Mediacja: jestem za*, Warszawa 2008, s. 29.

obszary tematyczne nie wyczerpują – co oczywiste – tematu, przedstawiają jednak syntezę głównych obszarów zagadnień związanych z komunikacją w mediacjach, stanowiąc tym samym przyczynek do dalszych, pogłębionych analiz.

Umiejętności komunikacyjne mediatora a przebieg mediacji. Włączenie mediatora jako osoby trzeciej ma – jak pisze E. de Bono – przekształcić dwuwymiarową walkę w trójwymiarowe poszukiwanie i projektowanie rozwiązania⁵. Główną rolą mediatora jest obiektywne i bezstronne wspieranie procesu dialogu i dyskusji (bez narzucania rozwiązań, między innymi poprzez usprawnianie komunikacji), co ma na celu pomóc stronom zrozumieć problem i wspólnie wypracować takie rozwiązanie, które będzie dla nich satysfakcjonujące⁶. Wobec tego niezbędna jest znajomość zasad komunikacji oraz umiejętne ich stosowanie. Co więcej, poprzez odpowiednio stosowane techniki komunikacyjne (takie jak aktywne słuchanie) oraz odpowiednią mowę ciała mediator buduje nie tylko swoją pozycję i profesjonalizm, ale również wpływa na poczucie bezpieczeństwa stron, co z kolei oddziałuje na ich zachowanie w trakcie mediacji oraz budzi chęć efektywnego uczestniczenia w niej⁷.

W związku z tym, że mediacja opiera się głównie na rozmowie, umiejętności komunikacyjne mediatora, obok jego kompetencji merytorycznych, odgrywają fundamentalną rolę w kreowaniu prawidłowego przebiegu mediacji. Szczególnie istotne wydają się być w początkowych fazach mediacji, podczas których mediator (w monologu mediatora) przedstawia zasady mediacji, buduje własną wielostronną wiarygodność oraz stoi przed zadaniem zapoczątkowania trójstronnej komunikacji poprzez nawiązanie dobrego kontaktu ze stronami i uzyskanie zaangażowania⁸. Jak zwraca uwagę C.W. Moore: „dobry kontakt odnosi się do poziomu odczuwanej swobody komunikacji, poziomu dobrego samopoczucia stron, poziomu precyzji przekazywanych komunikatów oraz jakości kontaktu międzyludzkiego”⁹.

Podstawową umiejętnością komunikacyjną, która może zaważyć zarówno na zrozumieniu przekazywanych treści, jak i na niwelowaniu oporu przed mediacją, jest umiejętność dostosowania języka do poziomu odbiorców. Mediator powinien również ocenić stopień wiedzy i umiejętności komunikacyjne stron – nie po to, by je oceniać i wartościować (co byłoby kardynalnym błędem mediacji) – ale po to, by do ich poziomu dostosować swoje wypowiedzi. W przypadku osób o niskim zasobie słownictwa używanie słów zbyt skomplikowanych będzie prowadziło do braku zrozumienia, nieporozumień lub uczucia wstydu; jednocześnie zbyt trywialny i infantylny ton i słownictwo

⁵ E. De Bono i M. Witkowska, *Myślenie przeciw konfliktom: twórcze metody rozwiązywania sporów*, Gliwice 2010, s. 205.

⁶ C. Gorton, *Using Mediation to Resolve Disputes in Health Care*, „The Physician Executive” 2005, nr JULY – AUGUST, s. 34–37.

⁷ Zob. S.J. Szmania, *Mediators' communication in victim offender mediation/dialogue involving crimes of severe violence: An analysis of opening statements*, "Conflict Resolution Quarterly" 2006, t. 24, nr 1, s. 111–127.

⁸ C.W. Moore, *Mediacje: praktyczne strategie rozwiązywania konfliktów*, Warszawa 2009, s. 100.

⁹ Ibidem, s. 103.

w przypadku osób o wysokim poziomie wiedzy i języka będzie traktowane jako lekceważenie i może wywołać złość. Wobec tego mediator, na podstawie obserwacji wstępnych wypowiedzi stron, powinien dostosować się w pewnym stopniu do rozmówców (oczywiście zachowując profesjonalizm i kulturę języka), tak by ułatwić komunikację i stworzyć atmosferę akceptacji. Poza tym może zaistnieć sytuacja, kiedy to strony będą silnie zróżnicowane pod względem umiejętności komunikacyjnych, co z zasady utrudnia efektywną komunikację – wobec tego mediator powinien przyjąć rolę „tłumacza”, który zadba o to, by bariery komunikacyjne nie zaważyły na powodzeniu mediacji¹⁰.

Stwierdzić zatem można, że sprawnie porozumiewający się mediator powinien być elastyczny i posiadać szeroki repertuar różnych wariantów stylów komunikacji (który dzięki zdolnościom przystosowawczym będzie umiejętnie dopasowywał do sytuacji), okazywać zaangażowanie oraz przejawiać empatię i zdolność do wielowymiarowego widzenia problemu¹¹. Do cech idealnego rozmówcy (które powinny również charakteryzować mediatora/kę) K. Bargiel-Matusiewicz zalicza m.in.: sprawny intelekt, znajomość norm społecznych, pozytywne nastawienie, sprawność w przekazywaniu treści, jak również zainteresowanie kontaktem, tworzenie pozytywnej atmosfery, podążanie za tokiem wyводу, obiektywizm i brak nadinterpretacji¹². Z kolei C.W. Moore zwraca uwagę na potrzebę optymalizacji precyzyjnej wymiany informacji w trakcie mediacji, czemu przeszkadzać może przybieranie póz, radykalizacja żądań mająca na celu dominację, nieuporządkowana komunikacja, niedokładne słuchanie, silne wybuchy emocji czy dysfunkcjonalność strony/stron¹³. Aby wspierać strony w komunikowaniu się i minimalizować negatywne skutki psychologiczne mediacji, mediator może stosować techniki takie, jak:

- rozszerzanie (rozbudowywanie wypowiedzi rozmówcy i weryfikacja),
- porządkowanie (tworzenie sekwencji, np. pod kątem chronologii, wagi itd.),
- grupowanie (wyodrębnienie i logiczne pogrupowanie wspólnych pomysłów i problemów),
- organizowanie (wspomaganie w porządkowaniu myśli w spójną wypowiedź),
- oddzielenie lub podział na elementy (podzielenie pomysłu/problemu na mniejsze części składowe),
- generalizacja (ogólne pojawiające się w toku wypowiedzi punkty)¹⁴,

a także inne techniki aktywnego słuchania, które opisane zostały w kolejnej części artykułu.

¹⁰ M.J. Zajączkowska, *Sposoby komunikowania się mediatora ze stronami w przyjętych strategiach mediacyjnych*, [w:] *Rozwiązywanie sytuacji konfliktowych w wymiarze jednostkowym i społecznym*, red. M. Plucińska, Poznań 2014, s. 334.

¹¹ R.B. Adler et al., *Relacje interpersonalne: proces porozumiewania się*, Poznań 2007, s. 28–31.

¹² K. Bargiel-Matusiewicz, *Negocjacje i mediacje*, Warszawa 2010, s. 14.

¹³ C.W. Moore, *Mediacje...*, op. cit., s. 231.

¹⁴ *Ibidem*, s. 232.

Aktywne techniki słuchania oraz prawidłowa komunikacja niewerbalna a poczucie bezpieczeństwa stron. Prawidłowa komunikacja werbalna i niewerbalna oraz zaangażowanie w słuchanie bez wątpienia odgrywają w pracy mediatora/ki ogromną rolę, wpływając na poczucie bezpieczeństwa stron, ocenę profesjonalizmu mediatora/ki przez strony, a przede wszystkim na efektywność mediacji. Do technik aktywnego słuchania możemy zaliczyć m.in. parafrazę. Parafraza to powtórzenie własnymi słowami tego, co powiedział rozmówca w celu upewnienia się, czy zostało to prawidłowo zrozumiane. Jest to niezwykle przydatna technika, ponieważ pozwala stronom odczuć, że są słuchane a mediatorowi upewnić się, czy dobrze zrozumiał wypowiedzi i zminimalizować ryzyko zniekształceń komunikacyjnych. Najczęściej prawidłowa parafraza składa się z trzech elementów:

- 1) zdania, wprowadzającego, np.:
 - „Jeśli dobrze Panią/Pana zrozumiałam/em, zdarzenie to...?”;
 - Jeśli dobrze Panią/Pana zrozumiałem, uważa Pani/Pan, że...?15”;
- 2) przytoczonego własnymi słowami sensu wypowiedzi drugiej osoby (parafraza musi być wolna od ocen, opinii i interpretacji a język powinien być dostosowany do tego używanego przez rozmówcę);
- 3) pytania o weryfikację, czy dobrze odebraliśmy komunikat:
 - „Czy dobrze zrozumiałem?”;
 - „Czy tak?”.

Użycie tego typu pytania pozwala zweryfikować, czy dobrze odebraliśmy komunikat. Jednocześnie minimalizuje ryzyko silnie emocjonalnej reakcji rozmówcy w przypadku błędnego zrozumienia przez nas komunikatu (nie narzucamy swojego odbioru, co wpływa pozytywnie na poczucie kontroli u rozmówcy i jego/jej poczucie bezpieczeństwa oraz potrzebę zrozumienia). Co istotne, parafraza nie jest równoznaczna z przyjęciem poglądów drugiej strony, stanowi natomiast sygnał, że z uwagą słuchamy rozmówcy, nie oceniając go, z rzeczywistym zainteresowaniem i troską o to, by dobrze zrozumieć to, co chce przekazać16.

Niezwykle ważne jest, aby komunikacja werbalna była spójna z komunikacją niewerbalną. Warto pamiętać, że interpretacja słów odbywa się na poziomie interpretacji kontekstowej poprzez rodzaj sformułowania, ale także intonację i ruchy ciała17. To, w jaki sposób będzie zachowywać się nasze ciało, może zarówno wzmocnić przekaz, jak i spowodować, że odbiór naszych słów będzie diametralnie różny od tego, jakiego oczekiwaliśmy18. W mediacjach szczególnie przydatne wydają się być sygnały niewerbalnej uważności, które wskazywać będą na chęć wysłuchania stron i zainteresowanie ich problemem, takie jak: utrzymany naturalny kontakt wzrokowy (w optymalnej sekwencji spojrzeń i przerw, np.: spojrzenie 7–14 sekund, przerwa 3–6 sekund, spojrzenie19),

¹⁵ I. Podobas, *Mediacje i negocjacje w pracy socjalnej*, Warszawa 2014, s. 17–20.

¹⁶ Ibidem, s. 17–20.

¹⁷ F. Schulz von Thun i P. Włodyga, *Sztuka rozmawiania. 1, 1*, Kraków 2005., s. 35–37.

¹⁸ M.L. Knapp et al., *Komunikacja niewerbalna w interakcjach międzyludzkich*, Wrocław 2000, s. 35–37.

¹⁹ K. Bargiel-Matusiewicz, *Negocjacje i mediacje...*, op. cit., s.18.

delikatne pochylenie w kierunku osoby mówiącej, pozycja na wprost, niekrzyżowanie nóg i rąk czy swobodna i jednocześnie kulturalna postawa ciała, a także przyjazny wyraz twarzy²⁰. Należy jednak zwrócić uwagę na to, że w przypadku mediacji, której jednym z głównych założeń jest bezstronność i neutralność, niektóre sygnały niewerbalne – naturalne i pozytywnie odbierane w innych sytuacjach komunikacji – mogą być niebezpieczne: odruchowe potakiwanie w trakcie wypowiedzi strony może zostać błędnie odebrane jako zgoda i potwierdzenie słów (np. zarzutów wobec drugiej strony konfliktu). Co więcej, sygnały niewerbalne są w dużej mierze odruchowe i nie w pełni przez nas uświadamiane i kontrolowane²¹. Przydatne wydaje się być zatem nagranie audiowizualne naszych reakcji podczas scenki mediacyjnej po to, by zaobserwować, jakie pojawiają się wówczas z naszej strony gesty, mimika i ruchy. Analizie powinno zostać poddane to, które z nich sprzyjają mediacji, a które mogą mieć na nią negatywny wpływ, w związku z czym powinniśmy spróbować nad nimi panować lub zmienić na sygnały akceptowalne i sprzyjające (umiejętność samoobserwacji i modyfikacji na jej podstawie swoich zachowań jest zresztą ogromnym atutem mediatora²²).

Dla potwierdzenia naszej uwagi i zainteresowania przydatne będą również wszelkiego rodzaju krótkie reakcje werbalne, takie jak: aha, mm-hmm itp., które zachęcają do kontynuowania wypowiedzi, ale jednocześnie dynamizują ją²³. Sprawny mediator potrafi również w odpowiedni sposób pozyskiwać informacje i na nie reagować, stosując m.in. pytania pogłębiające (prośba o rozwinięcie tego, co powiedział już rozmówca), pytania wyjaśniające (uściślenie niejednoznacznych informacji), konkludujące pytania klasyfikacyjne (wyjaśnienia, nawiązujące do poprzedniej wypowiedzi) czy pytania podsumowujące (weryfikacja wcześniejszych informacji w formie podsumowania tego co, zostało powiedziane)²⁴.

Zagrożenia komunikacyjne w pracy mediatora i sposoby ich przewyższenia. Jak zauważa M. Bobrowicz, mediator pracuje w szczególnie niesprzyjających, przepełnionych negatywnymi emocjami (również agresją) warunkach²⁵. Warto również zwrócić uwagę na to, że w sytuacji konfliktowej strony przejawiają skłonność do komunikowania perswazyjnego – które ma na celu narzucenie swojej wizji i przekonanie do swoich racji drugiej strony (i niejednokrotnie mediatora) – tymczasem dla rzeczywistego powodzenia mediacji (której celem nie jest wygrana jednej ze stron, ale wspólne szukanie obiektywnych rozwiązań) właściwsze jest komunikowanie informacyjne²⁶ zogniskowane na obiektywnym i neutralnym dzieleniu się informacjami, pomysłami

²⁰ H. Knapp i M. Trzcińska, *Komunikacja w terapii*, Warszawa 2009, s. 78–80.

²¹ R.B. Adler et al., *Relacje interpersonalne...*, op. cit., s. 143–148.

²² Ibidem, s. 30–31.

²³ H. Knapp i M. Trzcińska, *Komunikacja w terapii...*, op. cit., s. 80–81.

²⁴ C.W. Moore, *Mediacje...*, op. cit., s. 140.

²⁵ M. Bobrowicz, *Mediacja...*, op. cit., s. 29.

²⁶ O typach komunikatów perswazyjnych i informacyjnych, powołując się na teorie i typologie wielu uczonych, pisze m.in.: Z. Nęcki, *Komunikacja międzyludzka*, Kraków 1996, s. 58–99.

i wyjaśnieniami²⁷. Rolą mediatora jest zatem również wspieranie stron w przechodzeniu z komunikacji perswazyjnej i udowodniania za wszelką cenę, kto ma rację, w kierunku komunikacji informacyjnej, podczas której strony skupią się na rzeczowych argumentach i możliwych rozwiązaniach²⁸.

Nie jest to jednak łatwe, ponieważ pod wpływem konfliktu strony w swoich wypowiedziach najczęściej dystansują się od siebie, podkreślają swoją odrębność i różnice, prowokują się wzajemnie, co powoduje usztywnienie stanowisk, zniekształca percepcję i utrudnia znalezienie pola do rozmów²⁹. Proces komunikacji w trakcie mediacji (zwłaszcza między stronami) odbiega zasadniczo od typowej konstruktywnej rozmowy ze względu na istnienie konfliktu oraz jego emocjonalne podłoże – co jest szczególnie zauważalne w mediacjach rodzinnych³⁰. Jak opisuje J. Gottman, nierzadko w wypowiedziach stron może pojawić się pogarda (wypowiedzi nacechowane wyższością, obelgi: „Jesteś idiotą...”), krytyka („Zawsze mówisz tylko o sobie. Jesteś taki samolubny.”), zablokowanie (wycofanie się z interakcji) i defensywność (samoobrona typu „To nie moja wina, to ty...”)³¹. Dodatkowo pojawić się mogą niewerbalne i werbalne sygnały dominacji (np. rozkazujący ton, surowy wyraz twarzy, przerywanie innym), czy objawy irytacji, a nawet sygnały grożenia (bojowa postawa ciała, agresywne okrzyki, groźny wyraz twarzy)³², co powinno być przez mediatora dostrzeżone i zneutralizowane.

Użycie tego typu komunikatów związane jest z dużym nacechowaniem emocjonalnym interakcji i stanowi próbę obrony własnych racji, jest to jednak nieefektywne i niebezpieczne, ponieważ może być powodem zerwania komunikacji. W przypadku pojawienia się takich zachowań mediator powinien w umiejętny sposób (czyli taki, który nie będzie odebrany przez wypowiadającą się stronę jako stronniczość, brak zrozumienia bądź atak)³³ zwrócić uwagę na potrzebę wzajemnego szacunku i przekierować strony z płaszczyzny emocji na płaszczyznę zadaniową, skupiając ich uwagę na tym, co przybliży ich do rozwiązania. Dobrym rozwiązaniem wydaje się być również spostrzeżenie, że stosowanie tego typu sformułowań było nieefektywne w przeszłości (skoro konflikt się pogłębiał) i warto spróbować formuły rozmowy z powstrzymaniem się od osobistych ataków. Z drugiej strony, w niektórych przypadkach – gdy emocje są szczególnie duże, a wypowiedzane komunikaty wskazują na głębokie urazy, które będą znacząco blokować komunikację – niezbędne może okazać się zasugerowanie podjęcia terapii (u innego specjalisty, nawet w przypadku, gdy mediator sam jest terapeutą). W skrajnych przypadkach, gdzie mamy do czynienia z jawną lub ukrytą agresją słowną³⁴, mediacja nie

²⁷ C. Sikorski, *Język konfliktu: kultura komunikacji społecznej w organizacji*, Warszawa 2005, s. 105.

²⁸ S. Chełpa i T. Witkowski, *Psychologia konfliktów: praktyka radzenia sobie ze sporami*, Taszów 2007, s. 182.

²⁹ C. Sikorski, *Język konfliktu...*, op. cit., s. 98–99.

³⁰ Zob. E. De Bono i M. Witkowska, *Myślenie przeciw konfliktom...*, op. cit., s. 43.

³¹ Za: S.M. Horan, T.D. Guinn, i S. Banghart, *Understanding Relationships Among the Dark Triad Personality Profile and Romantic Partners' Conflict Communication...*, op. cit., s. 159.

³² Z. Nęcki, *Komunikacja międzyludzka...*, op. cit., s. 223–224, 231–234.

³³ M. Bobrowicz, *Mediacja...*, op. cit., s. 90.

³⁴ Więcej o tym w: P. Evans i A. Wolnicka, *Toksyczne słowa: słowna agresja w związkach*, Warszawa 2009.

powinna być kontynuowana, gdyż wskazuje to na brak gotowości stron i może spowodować wtórną wiktyimizację osoby, wobec której agresja ta jest stosowana.

Inną sytuacją trudną, która ściśle związana jest z aspektem komunikacyjnym, jest podnoszenie głosu przez stronę w sytuacji silnego wzburzenia. Wobec ataków werbalnych niezbędne jest zachowanie spokoju i wytłumaczenie (spokojnym, opanowanym, ale jednocześnie pewnym siebie głosem), że chcemy, by osoba ta zwracała się z szacunkiem i spokojnym tonem oraz przypomnienie o roli mediatora i zasadach mediacji (zwłaszcza o zasadzie dobrowolności). Oczywiście wydaje się, że mediator jako specjalista nie może wdawać się w potyczki słowne, a tym bardziej reagować na agresję słowną agresją lub uległością, należy jednak pamiętać, że w sytuacjach krytycznych (a do nich można zaliczyć również atak werbalny) reagujemy stereotypowo. Mediator musi być zatem świadomy, jaki on sam przejawia styl reagowania na konflikt i agresję, dużą rolę odgrywa również przygotowanie się na ewentualne sytuacje tego typu, np. poprzez odgrywanie scenek ćwiczeniowych, podczas których mediator może odkryć, jakie reakcje przejawia i czy są one konstruktywne oraz nad czym należy popracować.

Kolejną kategorię zagrożenia komunikacyjnego stanowi impas komunikacyjny, który nie jest jednoznacznie tożsamy z impasem mediacji w jej istocie poszukiwania rozwiązania, ale odnosi się do nieumiejętnego kierowania mediacją prowadzącego do blokady wymiany komunikatów. Poza tym cisza i brak interakcji z jedną ze stron może być sygnałem, że osoba ta ma poczucie bezbronności i odczuwa brak sensu zaangażowania, co wynika np. z wcześniejszego blokowania swobodnej nieprzerwanej wypowiedzi i z ataków drugiej strony³⁵. Minimalizacji ryzyka ciszy wynikającej z blokady komunikacyjnej sprzyja odpowiedni monolog mediatora, który będzie zwiększał poczucie bezpieczeństwa oraz używanie technik aktywnego słuchania – a także uważność i reagowanie na dominację jednej ze stron kosztem drugiej (a więc umożliwianie równego dostępu do wypowiedzi).

Należy jednak pamiętać o tym, że nie zawsze cisza jest symptomem negatywnym, który wskazuje na trudności w wyrażaniu komunikatu. Podczas mediacji poruszane są często trudne tematy, pojawiają się różne myśli, intensywne emocje; niektóre osoby potrzebują więcej czasu na podjęcie rozmowy – w takich sytuacjach mediator powinien dać czas i swobodę zebrania myśli i spokojnego sformułowania wypowiedzi³⁶. Niemniej w naszej kulturze przedłużająca się cisza jest zjawiskiem krępującym³⁷, czemu ulec może również mediator. Okazanie cierpliwości może być zatem trudne, jest jednak niezbędne, jeśli nie chcemy, by strony odniosły wrażenie zniecierpliwienia z naszej strony. W każdej sytuacji to mediator powinien ocenić, czy cisza jest sytuacją naturalną i wynika z chęci ustrukturyzowania wypowiedzi, czy jednak spowodowana jest lękiem, brakiem poczucia bezpieczeństwa, czy niechęcią do podjęcia rozmowy.

³⁵ S.G. Chapman, A. Kowalska, *Pięć kluczy do uważnego porozumiewania się*, Warszawa 2016, s. 84–85.

³⁶ H. Knapp i M. Trzcńska, *Komunikacja w terapii...*, op. cit., s. 58–60.

³⁷ O kulturowym podłożu komunikacji interpersonalnej, w tym reakcji na ciszę pisał m.in. G. Hostede: G. Hofstede, *Kultury i organizacje: zaprogramowanie umysłu*, Warszawa 2000, s. 54.

Zakończenie. Aspekt komunikacji międzyludzkiej stanowi ważny i jednocześnie niezwykle szeroki obszar wiedzy, który ma swoje implikacje również w praktycznych działaniach mediacyjnych. Praca ta – co oczywiste z uwagi na jej zakres – nie wyczerpuje tematu, niemniej potwierdza związek pomiędzy jakością komunikacji a przebiegiem mediacji oraz zarysowuje obszar wiedzy i umiejętności komunikacyjnych, które powinny podlegać uwadze mediatora. Przedstawione w pracy zagadnienia stanowią zarys tematów oraz technik komunikacyjnych, które mogą być przydatne – a często wręcz niezbędne – w prowadzeniu mediacji. Ciekawym obszarem dalszych analiz byłyby badania dotyczące umiejętności i zachowań komunikacyjnych mediatorów z uwzględnieniem różnych strategii prowadzenia mediacji, a także poziomu efektywności reakcji na zagrożenia komunikacyjne i częstotliwości przejawiania poszczególnych stylów komunikacji, do czego praca ta stanowić może podstawę teoretyczną.

Bibliografia

1. Adler R.B., Rosenfeld L.B., Proctor R.F., Towne N., Skoczylas G., *Relacje interpersonalne: proces porozumiewania się*, Rebis, Poznań 2007.
2. Bargiel-Matusiewicz K., *Negocjacje i mediacje*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2010.
3. Bobrowicz M., *Mediacja: jestem za*, Oficyna Wolters Kluwer business, Warszawa 2008.
4. Chapman S.G., Kowalska A., *Pięć kluczy do uważnego porozumiewania się*, Wydawnictwo Amber, Warszawa 2016.
5. Chęłpa S., Witkowski T., *Psychologia konfliktów: praktyka radzenia sobie ze sporami*, Moderator, Taszów 2007.
6. De Bono E., Witkowska M., *Myślenie przeciw konfliktom: twórcze metody rozwiązywania sporów*, Helion, Gliwice 2010.
7. Evans P., Wolnicka A., *Toksyczne słowa: słowna agresja w związkach*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2009.
8. Gorton C., *Using Mediation to Resolve Disputes in Health Care*, „THE PHYSICIAN EXECUTIVE” 2005, nr JULY•AUGUST, s. 34–37.
9. Hofstede G., Durska M., *Kultury i organizacje: zaprogramowanie umysłu*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2000.
10. Horan S.M., Guinn T.D., Banghart S., *Understanding Relationships Among the Dark Triad Personality Profile and Romantic Partners' Conflict Communication*, „Communication Quarterly” 2015, t.63, nr 2, s. 156–170.
11. Knapp H., i Trzczińska M., *Komunikacja w terapii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
12. Knapp M.L., Hall J.A., Śliwa A., Śliwa L., *Komunikacja niewerbalna w interakcjach międzyludzkich*, Astrum, Wrocław 2000.
13. Moore C.W., *Mediacje: praktyczne strategie rozwiązywania konfliktów*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2009.
14. Nęcki Z., *Komunikacja międzyludzka*, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 1996.
15. Podobas I., *Mediacje i negocjacje w pracy socjalnej*, Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, Warszawa 2014.

16. Schulz von Thun F., Włodyga P., *Sztuka rozmawiania. 1, 1*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2005.
17. Sikorski C., *Język konfliktu: kultura komunikacji społecznej w organizacji*, C.H. Beck, Warszawa 2005.
18. Szmania S.J., *Mediators' communication in victim offender mediation/dialogue involving crimes of severe violence: An analysis of opening statements*, „Conflict Resolution Quarterly” 2006, t. 24, nr 1, s. 111–127.
19. Zajączkowska M.J., *Sposoby komunikowania się mediatora ze stronami w przyjętych strategiach mediacyjnych*, [w:] *Rozwiązywanie sytuacji konfliktowych w wymiarze jednostkowym i społecznym*, red. M. Plucińska, Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych UAM, Poznań 2014, s. 327–340.

dr Natalia ULANIECKA – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Zakład Polityki Oświatowej i Edukacji Obywatelskiej, Wydział Studiów Edukacyjnych, e-mail: n.u@wp.pl

Zarządzanie innowacjami organizacyjnymi w edukacji

Organizational innovations management in education

Słowa kluczowe: innowacje organizacyjne, innowacje w edukacji, zarządzanie w edukacji.

Key words: organizational innovations, innovations in education, management in education.

Abstract. Management in education is growing in importance because of the major changes in the education system that requires efficiency and effectiveness of running. Organizational innovations are an important tool for making changes in the entire education management system. It was assumed that the organizational innovation in education consists mainly in introducing changes to the education system or an educational institution and relates to its structure, processes or pedagogical procedures. The aim of the article is to assess the implemented organizational innovations at the central, regional and local levels and to identify key areas contributing to their effective management. The work uses a critical literature review focused on innovation management and analysis of randomly selected educational programs, as well as a case description; conclusions were formulated as well. The conclusion of the analysis is the dependence between the management of organizational innovations and the scope of their implementation. Educational innovations implemented at the central level can be an example and model for local initiatives. The innovative methodology used by central institutions will guarantee greater effectiveness in achieving success.

Wprowadzenie. System edukacyjny z perspektywy wartości kapitału intelektualnego państwa oraz z perspektywy wartości kapitału intelektualnego jednostki jest istotny. W społeczeństwie opartym na wiedzy edukacja jest strategicznym czynnikiem rozwoju społeczno-gospodarczego¹. Postępujące coraz szybciej zmiany zarówno na płaszczyźnie społecznej, jak i gospodarczej wymagają dostosowania i ewolucji systemu edukacyjnego państwa, aby spełniał stawiane przed nim cele. Realizacja postawionych założeń wymaga sprawnego zarządzania zarówno na szczeblu lokalnym, jak i centralnym. Jednym z narzędzi stosowanych w zarządzaniu na rynku edukacyjnym są innowacje. Pozwalają one na wprowadzanie zmian, które stopniowo rozprzestrzeniają się przez rozległy

¹ I. Stalończyk, *Edukacja formalna i pozaformalna w procesie kształtowania społeczeństwa wiedzy*, Nie-równości Społeczne a Wzrost Gospodarczy, nr 37 (1/2014).

i rozwarstwiony system edukacyjny. Rynek edukacyjny w Polsce jest dychotomicznie podzielony na część formalną i pozaformalną, bardziej szczegółowy podział proponuje W. Okoń (Okoń, 1992), który edukację dzieli na²:

- formalną: system oparty na stałych pod względem czasu i treści formach nauki prowadzący od nauczania początkowego do uniwersytetu;
- pozaformalną (pozaekcyjną): świadoma i zorganizowana działalność o charakterze kształcenia i wychowania, prowadzona poza ustawowym formalnym systemem szkolnym, umożliwiającą osiągnięcie określonych celów kształcenia;
- incydentalną: trwający przez całe życie niezorganizowany proces nabywania przez człowieka wiadomości, przekonań i postaw na podstawie codziennego doświadczenia oraz wpływu otoczenia.

W artykule prowadzone rozważania koncentrują się na edukacji formalnej. Charakteryzuje się ona nabywaniem określonych dla każdego etapu edukacyjnego umiejętności, wiedzy i kompetencji potwierdzonych świadectwem, dyplomem bądź innym drukiem zgodnym z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej w sprawie świadectw, dyplomów i innych druków szkolnych (Dz. U. 2018, poz. 939)³. System edukacji formalnej funkcjonuje w oparciu o ściśle wytyczne: obowiązuje precyzyjnie określona podstawa programowa, którą należy realizować na danym etapie kształcenia, szczegółowe regulacje prawa oświatowego dotyczące działalności edukacyjnej, ponadto obowiązkiem poddawanych kontroli jest prowadzenie dokumentacji pracy własnej na wszystkich szczeblach strukturalnych.

Zarządzanie innowacjami – rami teoretyczne. Nie każda zmiana jest innowacją. Przegląd literatury z zakresu zagadnień związanych z pojęciem innowacji wskazuje na bogactwo określeń z tego zakresu. Według podręcznika Oslo (Oslo, 2005), innowacja to wdrożenie nowego lub znacząco udoskonalonego produktu (wyrobu lub usługi), procesu, nowej metody marketingowej lub nowej metody organizacyjnej w praktyce gospodarczej, organizacji miejsca pracy lub stosunkach z otoczeniem⁴. Przyjęty tam warunek dotyczący procesu innowacji to wymóg, aby produkt, proces, metoda marketingowa lub metoda organizacyjna była nowa lub znacząco udoskonalona dla firmy. To bardzo precyzyjne określenie terminu, gdyż przykładowo słownik języka polskiego (*Słownik Języka Polskiego*, 1978) podaje, że innowacja to wprowadzenie czegoś nowego; rzecz nowo wprowadzona; nowość, reforma⁵. Z kolei Pietrasini (Pietrasini, 1970) określił innowacje jako: zmiany celowo wprowadzane przez człowieka, które polegają na zastępowaniu dotychczasowych stanów rzeczy innymi, ocenianymi dodatnio w świetle określonych kryteriów

² W. Okoń, 1992, *Słownik Pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 28.

³ Rozporządzenie MEN z dnia 26.04.2018 r., w sprawie świadectw, dyplomów i innych druków szkolnych t.j. Dz U. 2018. poz. 939.

⁴ *Oslo Manual: Guidelines for Collecting and Interpreting Innovation Data*. OECD/Eurostat 2005, s. 49.

⁵ *Słownik języka polskiego*, t. 1., Warszawa 1978, s. 792.

i składających się w sumie na postęp⁶. Natomiast Drucker (Drucker, 1992) za innowacje uznał pojęcie ekonomiczne lub społeczne, które oznacza dla organizacji możliwość dokonania zmiany wartości i zaspokojenia konsumenta przez wykorzystanie określonych zasobów. Może to być zarówno możliwość świadczenia nowych usług, jak i każda zmiana usługi, która wpłynie na satysfakcję odbiorcy⁷.

Zarządzanie, według Koźmińskiego, Jemielniaka (Koźmiński, Jemielniak, 2011), polega na zapewnieniu (świadomym stworzeniu) warunków, by organizacja działała zgodnie ze swymi założeniami, osiągała zgodne z nią cele i zachowywała niezbędny poziom spójności umożliwiające przetrwanie i rozwój, czyli realizację misji i celów w przyszłości⁸. Można przyjąć, że system edukacyjny w Polsce jest organizacją o bardzo rozbudowanej strukturze. Patrząc globalnie, należy zauważyć, że w edukacji formalnej jest wyróżniony cel, są założenia dotyczące oświaty w Polsce, podstawy programowe kształcenia ogólnego i wychowania, jest także określona misja zawarta przede wszystkim w artykule 70 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej i zakładająca prawo do nauki dla każdego. Zarządzanie w oświacie ma szczególny charakter ze względu na uwarunkowania społeczne. Oczekiwania w stosunku do edukacji formalnej są bardzo wysokie i koncentrują się na przygotowaniu każdego człowieka do wykonywania wymarzonych zadań zawodowych, a także by wykształcenie oferowane przez szkolne instytucje obejmowało kanon wykształcenia ogólnego, wychowanie do życia w społeczeństwie, rozwój kreatywności, przedsiębiorczości i moralności. Autorki przyjęły, w oparciu o przegląd literatury, że zarządzanie innowacjami organizacyjnymi to wdrażanie zmian organizacyjnych, które w znaczący sposób zwiększą poziom realizacji celu stawianego edukacji formalnej oraz przyczyniają się do wzrostu satysfakcji odbiorcy-ucznia.

Innowacje organizacyjne są powszechnie wdrażane w edukacji, występują zarówno w formie scentralizowanej, czyli wprowadzanej centralnie, jak i regionalnej, a nawet lokalnej. W polskim systemie edukacyjnym we wdrażanych innowacjach organizacyjnych upatruje się możliwości na zapoczątkowanie zmian o dużym znaczeniu społecznym. Literatura opisującą tematykę innowacji organizacyjnych w systemie oświatowym w Polsce jest dosyć uboga, dlatego autorki zdecydowały się na jej podjęcie, koncentrując się na innowacjach, które inauguruje zmiany organizacyjne w systemie.

Metodologia badań. Celem artykułu jest zatem ocena wdrażanych innowacji organizacyjnych na szczeblu centralnym, regionalnym i lokalnym oraz wskazanie kluczowych obszarów przyczyniających się do skutecznego zarządzania nimi. W pracy zastosowano krytyczny przegląd literatury w celu zdefiniowania form innowacji organizacyjnych wdrażanych na różnych poziomach struktury systemu oświaty, wywiady z przedstawicielami systemu oświaty oraz analizę treści stron internetowych podmiotów działających w obrębie oświaty: Ministerstwa Edukacji Narodowej, kuratorium

⁶ Z. Pietrasiński, 1970, *Ogólne i psychologiczne zagadnienia innowacji*, PWN, Warszawa.

⁷ P.F. Drucker, 1992, *Innowacja i przedsiębiorczość. Praktyka i zasady*, Warszawa.

⁸ A.K. Koźmiński, D. Jemielniak, 2011, *Zarządzanie od postaw*, Wolters Kluwer, Warszawa, s. 18.

oświaty, szkoły i przedszkola. Przegląd poszerzono o opis i analizę przypadku. Do prowadzonych analiz sformułowano wnioski.

W niniejszej pracy zastosowano sekwencyjną procedurę badawczą, składającą się z etapów:

- 1) za pomocą krytycznego przeglądu literatury zdefiniowano innowacje organizacyjne wprowadzane na różnych poziomach zarządzania w oświacie;
- 2) przeprowadzono 25 wywiadów z losowo wybranymi pracownikami oświaty: nauczycielami (15), dyrektorami (6), przedstawicielami delegatury kuratorium (4), na podstawie których zidentyfikowano programy edukacyjne jako najczęściej wybieraną formę innowacji organizacyjnej wprowadzaną na wielu poziomach struktury systemu edukacyjnego (wywiady były prowadzone w lutym 2019 r.);
- 3) na podstawie wyników z przeprowadzonych wywiadów autorki podjęły próbę analizy wdrażanych programów edukacyjnych. W dniach 4–14 marzec 2019 r. zebrane zostały dane na temat programów edukacyjnych realizowanych we wszystkich województwach. W każdym województwie autorki analizowały strony internetowe placówek oświatowych, które zostały wyświetlone w przeglądarce internetowej po wpisaniu frazy: program edukacyjny oraz miasto z danego województwa. Autorki założyły, że w największych miastach ze wskazanych województw jest realizowana największa ilość programów edukacyjnych;
- 4) poddano analizie po trzy programy realizowane w każdym z województw. Analiza została przeprowadzona w oparciu o metodykę PMI. *Metodyka PMI* (Trocki, 2017) to ogólny zbiór zasad zarządzania projektami skodyfikowany przez Project Management Institute⁹. Z przeprowadzonych wywiadów wynikało, że programy edukacyjne są realizowane na zasadach projektów wdrażanych na poszczególnych poziomach systemu edukacyjnego;
- 5) dokonano analizy i dyskusji wyników przeprowadzonych badań.

Innowacje organizacyjne w edukacji na poziomie lokalnym, regionalnym i globalnym.

Nowy słownik pedagogiczny (Okoń, 2007) podaje, że innowacja pedagogiczna to zmiana struktury systemu szkolnego (dydaktycznego, wychowawczego) jako całości lub struktury ważnych jego składników w celu wprowadzenia ulepszeń o charakterze wymiernym¹⁰. Tak zdefiniowana innowacja jest zawarta w typologii innowacji organizacyjnej. S. Lachiewicz (Lachiewicz, 2014) wyróżnia trzy główne kategorie innowacji organizacyjnych: innowacje w sferze organizacji pracy, innowacje strukturalne, innowacje dotyczące relacji organizacyjnych z otoczeniem¹¹. Na tej podstawie autorki przyjęły, że innowacja organizacyjna w edukacji polega przede wszystkim na wprowadzeniu

⁹ M. Trocki, 2017, *Metodyki i standardy zarządzania projektami*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.

¹⁰ W. Okoń, J. Śnieciński (red.), 2007, *Nowy słownik pedagogiczny*, s. 147.

¹¹ S. Lachiewicz, 2014, *Innowacje organizacyjne w małych i średnich przedsiębiorstwach*, „Studia Ekonomiczne”. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach, nr 183, s. 155.

zmian w systemie oświaty bądź instytucji oświatowej i dotyczy jej struktury, procesów lub procedur pedagogicznych. Należy zauważyć, że w Polsce innowacje organizacyjne dotyczące edukacji są wdrażane na wszystkich poziomach kształcenia. Szkoła lub inna placówka oświatowa wdraża innowacje własne, pozyskane dzięki zasobom wewnętrznym lub zewnętrznym dzięki otrzymanym do realizacji programom. Do 1 września 2017 r., obowiązywały w instytucjach oświaty przepisy regulujące prowadzenie działalności innowacyjnej i eksperymentalnej dzięki rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 9 kwietnia 2002 r.¹² Po tym terminie nowe przepisy prawne, zniosły regulacje dotyczące działalności innowacyjnej szkoły, w tym między innymi zgłaszania do organu nadzoru pedagogicznego, a także uzyskiwania każdorazowo zgody do prowadzenia tego typu działalności. Zrezygnowano także z upoważnienia ministra edukacji do określenia warunków jej prowadzenia przez placówki. Aktualnie ustawa Prawo oświatowe określa, że system oświaty zapewnia między innymi kształtowanie u uczniów postaw przedsiębiorczości i kreatywności sprzyjających aktywnemu uczestnictwu w życiu gospodarczym, w tym poprzez stosowanie w procesie kształcenia innowacyjnych rozwiązań programowych, organizacyjnych lub metodycznych. (Dz.U. 2018 r., poz. 996 ze zm., art. 1 ust. 18)¹³. Innowacje organizacyjne na poziomie lokalnym, są realizowane w ramach istniejących ograniczeń, gdyż mimo bardzo dużej swobody w zakresie aktywności organizacyjnej szkoły, podlega ona jako instytucja zasadom praworządności i nadzorowi pedagogicznemu oraz finansowemu. Szkoły realizują nie tylko innowacje wprowadzane jako twórczość własna nauczyciela lub zespołu pedagogicznego, stowarzyszeń czy organizacji działających na rzecz szkół, ale korzystają z oferty przekazanej przez organ prowadzący nadzór pedagogiczny.

Wśród innowacji organizacyjnych wprowadzanych w systemie edukacyjnym powszechną i najczęściej wybieraną formę stanowią programy edukacyjne. Są one wprowadzane według reprezentantów oświaty na zasadach projektów, mają zatem określony cel, zakres, czas trwania oraz niezbędne zasoby, w tym finansowe. Ta forma innowacji jest najpowszechniej wdrażana ze względu na łatwość dopasowania do skali wdrożenia, możliwości objęcia wdrożeniem sprecyzowanej grupy odbiorców oraz w sytuacji, gdy innowacja przyniesie wyniki zgodne z założeniami, istnieje możliwość szerokiego jej wdrożenia, a nawet na jej podstawie zainicjowania trwałych zmian organizacyjnych.

Autorki przeanalizowały strony internetowe trzech losowo wybranych placówek oświatowych z każdego województwa, które w przeglądarce internetowej pojawiły się po wpisaniu frazy: program edukacyjny oraz największe miasto z danego województwa. Warunkiem przyjęcia strony internetowej do analizy były zawarte aktualne informacje na badanej stronie oraz opublikowana informacja o realizacji programu edukacyjnego przez daną placówkę. Wszystkie analizowane programy na poziomie lokalnym miały charakter innowacji. Programy na poziomie lokalnym były realizowane bez dedykowanego finansowania i z użyciem środków dostępnych w szkołach, takich jak: komputery,

¹² Rozporządzenie MENiS z dn. 9 kwietnia 2002 r., w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez szkoły i placówki (Dz. U. 2002 r., nr 56, poz. 506 z późn. zm).

¹³ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r., Prawo oświatowe (Dz. U. 2018 r. poz. 996 ze zm.).

oprogramowanie, rzutniki, magnetofony, mapy, podręczniki. Tabela 1 prezentuje pięć wybranych losowo innowacji organizacyjnych. Na uwagę zasługuje szczególnie ich struktura.

Tabela 1. Wybrane innowacje wdrażane w placówkach oświatowych od 2016 do 2019 r.

Lp.	Nazwa innowacji	Struktura programu	Okres realizacji	Typ szkoły/ miejsowość
1	Taniec to ruch, a ruch to życie	Ogólne założenia programu, cele programu, metody pracy i formy zajęć, zakres treści edukacyjnych – hasłowy, przewidywane efekty i osiągnięcia uczestników innowacji, oceniane osiągnięcia ucznia, podsumowanie, bibliografia	01.02.2016 do 31.05.2017	Szkoła podstawowa, Konin
2	Kultura krajów angielskiego obszaru językowego na lekcjach	Ogólne założenia programu, cel programu, założenia metodyczne, zakres treści – ogólnie jako wzbogacenie słownictwa związanego z motywem przewodnim programu	2017/2018	Szkoła podstawowa Tychy
3	Czas spędzany z rodziną – najlepsze zajęcia dodatkowe	Ogólne założenia programu, bloki tematyczne, w których będą realizowane treści (hasła), cele	2018/2019	Oddziały przedszkolne Nasielsk
4	Reading adventure – kontynuacja przygody z literaturą brytyjską i amerykańską	Ogólne założenia programu, cele, treści – hasłowo, środki dydaktyczne	2016/2017	Gimnazjum, Radom
5	Nieznajomość prawa szkodzi	Ogólne założenia programu, cele, treści – hasłowo, planowane efekty	2018/2019	Liceum, Warszawa

Źródło. Opracowanie własne na podstawie stron internetowych szkół, wejście 4–14 marca 2019 r.

Ogólne założenia programów przedstawionych w Tabeli 1 najczęściej zawierają lakoniczne informacje dotyczące przyjętej aksjologii, na przykład: „Znajomość prawa i kultura prawna są podstawą funkcjonowania świadomego obywatela”, „w dzisiejszych czasach rodzice usilnie próbują zapełnić ten czas kolejnymi płatnymi zajęciami dodatkowymi, zapominając, że nic nie jest w stanie zastąpić wspólnie spędzonych chwil”. Informacje o sposobie realizacji programu, co zaprezentowano w Tabeli 1, są podane bardzo zdawkowo lub nie zostały zawarte w opisie. Struktura przyjętych innowacji jest uboga. Sposób wdrażania jest prosty, ustalany przez konkretną placówkę, najczęściej nie wymaga żadnych nakładów finansowych. Nadzór nad przebiegiem sprawuje dyrektor danej placówki.

Na poziomie regionalnym innowacje organizacyjne w oświacie są stosowane jako narzędzie reorganizacji struktur wewnętrznych urzędów działających w ramach systemu edukacyjnego, np. w delegaturach kuratorium czy też wydziałach edukacyjnych urzędów gmin lub powiatów. Programy są również rozpowszechniane w placówkach podległych, np. szkołach.

Tabela 2. Wybrane innowacje wdrażane w urzędach edukacji lub delegaturach kuratorium.

Lp.	Nazwa innowacji	Struktura programu, według informacji na stronie urzędu	Okres realizacji	Urząd, miejscowość
1	Pilotaż programowania	Ogólne założenia dotyczące programu, cele, wskazany adresat – wybrane szkoły, podane źródło informacji MEN	1 rok z możliwością przedłużenia do 3 lat	Biuro Edukacji m.st. Warszawa
2	Na tropach Enigmy	Konferencja metodyczna dla nauczycieli informatyki z terenu Delegatury w Radomiu, szkolenie on-line, nowa formuła organizacyjna, ogólne założenia dotyczące programu, cele, treści, metody pracy	Od marca 2019 r.	Delegatura Kuratorium w Radomiu, oraz Ośrodek Edukacji Informatycznej i Zastosowań Komputerów w Warszawie
3.	Zmiana struktury	Szczegółowe założenia dotyczące programu, ogólne cele, podejmowane działania w ramach wprowadzanych zmian, źródło informacji – zarządzenie nr 27 wraz z załącznikiem z 2018 r. Mazowieckiego Kuratora Oświaty	Od 18 maja 2019	Kuratorium Oświaty w Warszawie

Źródło; opracowanie własne na podstawie stron internetowych podanych urzędów, wejście 12 marca 2019 r.

Przedstawione w Tabeli 2 innowacje charakteryzują się dość wysokimi nakładami finansowymi niezbędnymi do ich realizacji. Programy są rozbudowane i prezentowane bardzo ogólnie. Programy prezentowane w Tabeli 2 finansowane i wdrażane były przez różne podmioty, w tym także Ministerstwo Edukacji Narodowej. Zarządzanie nimi jest realizowane poprzez określone procedury, które najczęściej zostały zawarte w założeniach programowych albo w materiałach pomocniczych udostępnionych do wsparcia realizacji.

Centralne innowacje edukacyjne – opis przypadku. Zdrowie i jego promocja stanowią ważny punkt w realizowanych podstawach programowych na wszystkich etapach kształcenia powszechnego. Niska świadomość społeczna w zakresie ochrony zdrowia, a zwłaszcza zachowań prozdrowotnych i kształtowania zdrowych nawyków u dzieci i młodzieży przyczyniły się do opracowania przez WHO (*World Health Organization*)

dedykowanego tematowi programu zdrowotnego. Podstawą jego wprowadzenia były prowadzone w całej Europie przez szkoły wyższe i instytuty programy badawczo-rozwojowe dotyczące zdrowia, a także potrzeb w zakresie promocji zachowań prozdrowotnych w krajach Unii Europejskiej. Opracowano założenia programu, które następnie opisano w raporcie Światowej Organizacji Zdrowia. Na tej podstawie w latach 1992–1995 realizowano w Polsce program pilotażowy pod hasłem *Szkoła Promująca Zdrowie* pod kierunkiem B. Woynarowskiej. Kontynuacją programu była wdrażana innowacja pod hasłem *Szkoła promująca zdrowie*¹⁴. Kolejnym programem edukacyjnym w zakresie zachowań prozdrowotnych jest realizowany program o nazwie *Przedszkole promujące zdrowie*¹⁵. Obejmuje ona zasięgiem teren całego kraju. Inicjatywa jest wdrażana przez Ośrodek Rozwoju Edukacji. Zarówno sposób organizacji jej wdrażania, realizacji programu, jak i zakres treści mają znacząco nowy charakter. Cechy charakterystyczne w strukturze organizacyjnej programu:

- powołanie Centralnej Kapituły, a następnie Wojewódzkich Kapituł weryfikujących wymagania do uzyskania certyfikatu, przydział zadań, wskazanie osób odpowiedzialnych za realizację;
- powołanie wojewódzkich i rejonowych koordynatorów projektu w każdym województwie, przydział zadań;
- stały monitoring efektów szkoleń;
- podział na etapy dotyczące realizacji programu na terenie konkretnej placówki;
- bogata obudowa metodyczna dotycząca realizacji programu na terenie zainteresowanego jego realizacją przedszkola lub szkoły, dostępne narzędzia badawcze;
- ustalenie metod wsparcia dla chętnych placówek, stały dostęp do konsultacji z koordynatorem rejonowym;
- aktualizowanie informacji, promocja programu na stronach internetowych;
- treści programu uwzględniające najnowsze wyniki badań w zakresie oceny stanu zdrowia;
- kontrola, stała opieka autorów programu nad jego kluczowymi obszarami – szkolenia, efekty realizacji;
- wysokie nakłady finansowe na wdrożenie programu;
- ustalenie stałych wymagań i nadawanie Certyfikatu Szkoły Promującej Zdrowie/Przedszkola Promującego Zdrowie przez Ministra Edukacji Narodowej.

Realizacja przebiega w placówkach, które zgłosiły chęć udziału do koordynatora rejonowego. Z podstawy programowej wychowania przedszkolnego wynika, że placówki te realizują promocję zdrowia, na przykład poprzez realizację zadania: *Tworzenie sytuacji sprzyjających rozwojowi nawyków i zachowań prowadzących do samodzielności, dbania o zdrowie, sprawność ruchową i bezpieczeństwo, w tym bezpieczeństwo w ruchu drogowym*¹⁶. Z obserwacji wynika jednak, że najczęściej realizacja tych zadań

¹⁴ B. Woynarowska (red.), 2016, *Szkoła promująca zdrowie*, ORE.

¹⁵ B. Woynarowska (red.), 2017, *Przedszkole promujące zdrowie*, ORE.

¹⁶ Rozporządzenie MEN z dn. 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego...

ma charakter działań doraźnych, co nie przynosi zamierzonych rezultatów. Rok 2018 był pierwszym, w którym przedszkola mogły zakończyć pierwszy etap wdrażania programu i uzyskać ocenę efektów swoich działań poprzez uzyskanie Krajowego Certyfikatu Przedszkola Promującego Zdrowie.

Koordinatorem rejonowym projektu jest przedstawiciel administracji oświatowej – wizytator Kuratorium Oświaty. Koordynacja programu ma ważne zadanie zarządcze, gdyż znacznie ułatwia komunikację placówek z kompetentnym ekspertem w tej dziedzinie, a w przypadku trudności w realizacji – umożliwia też sprawne uzyskanie wsparcia merytorycznego. Koordynator odpowiada za omówienie założeń programu i pomaga w jego realizacji – zarządza głównymi procesami wdrażania programu, aż do momentu zgłoszenia i złożenia wniosku o nadanie certyfikatu. Kontrolę nad całością procesów sprawuje dyrektor i wybrany koordynator w placówce, następnie koordynator rejonowy. W ramach projektu jednym z zadań jest dokumentowanie wszystkich podejmowanych działań i monitorowanie ich, a nawet systematyczne prezentowanie na stronach internetowych placówki.

Podsumowanie metod zarządzania wdrożeniem programów edukacyjnych realizowanych w polskim systemie oświatowym. Programy edukacyjne w zależności od: zasięgu wdrożenia oraz od organu sprawującego nadzór nad realizacją celu programu różnią się zasadniczo. W Tabeli 3 zaprezentowano podsumowanie zróżnicowania aspektów zarządzania stosowanych przy realizacji programów.

Tabela 3. Porównanie zarządzania programami edukacyjnymi ze względu na zasięg wdrażania

Aspekty zarządzania programami na podstawie metodyki PMI	Programy realizowane lokalnie	Programy realizowane regionalnie	Programy realizowane globalnie/centralnie
Obszary wiedzy programu			
Zdefiniowana potrzeba wprowadzenia programu	v	v	v
Zdefiniowane zakres programu	v	v	v
Zdefiniowany czas programu	v	-/v	v
Zdefiniowane koszty programu	v	v	v
Zdefiniowana komunikacja w projekcie	-	-	v
Procesy projektowania realizacji programu			
Zdefiniowany jasny cel	-	v	v
Jasno określone założenia programu	v	v	v
Jasno określone odpowiedzialności w zespole organizacyjnym	-	-	v
Opracowany plan realizacji	-	v	v
Monitoring i kontrola efektów programu	v	-/v	v
Podsumowanie programu	-	-/v	v

Źródło: opracowanie własne.

Metody wdrożenia programów edukacyjnych, jak widać w Tabeli 3, są uzależnione od skali wdrożenia oraz od zasobów (wiedza, finanse, zespół dedykowany do projektu), jakimi dysponuje jednostka odpowiedzialna za realizację programu. Obszary wiedzy programów są dobrze zdefiniowane niezależnie od skali wdrażania.

Podsumowanie i wnioski. W kategoriach zarządzania innowacjami organizacyjnymi w edukacji możemy wyróżnić trzy typy ze względu na zakres realizacji. Zarządzanie innowacją w edukacji na poziomie centralnym przekłada się na wdrażanie jej na wszystkich poziomach administracyjnych, aż do działań na terenie konkretnych ośrodków, gdyż głównie jej odbiorcami są dzieci lub młodzież, czyli cała społeczność szkolna w kraju bądź w jego regionie. Innowacja wdrażana jako nowość w konkretnej placówce ma możliwość realizacji tylko na tym etapie, gdyż jej konsumenci pochodzą z danego ośrodka wychowawczego, na przykład szkoły lub przedszkola. Zdarza się, że zostaje powielana jako przykład dobrych praktyk i przestaje w krótkim okresie być nowością. Zarządzanie na terenie danej placówki często jest intuicyjne, gdyż prowadzone jest przez nauczyciela lub jej dyrektora i na bieżąco modyfikowane, jeśli zauważona zostanie taka potrzeba. Podjęte badania w zakresie zarządzania innowacjami organizacyjnymi wskazują na dużą różnorodność działań związanych z ich realizacją. Wyraźną prawidłowością jest związek zarządzania innowacjami organizacyjnymi z zasięgiem ich wdrażania. Im większy zasięg, tym bardziej rozbudowana struktura w zakresie kontroli, monitoringu, a nawet planowania i podejmowania decyzji. Im większy zasięg, tym większa struktura projektowa i zasoby zorganizowane do przeprowadzenia programu, co bezpośrednio wpływa na metodykę oraz realizację. Programy prowadzone jako inicjatywy lokalne, pomimo ograniczonych zasobów oraz dużej swobody przygotowania, przeprowadzane są w oparciu o wiedzę zespołu dydaktycznego oraz znajomość realiów lokalnych, niemniej widoczny jest brak kontroli nad poziomem realizacji celu. Inicjatywy centralne cechują się przede wszystkim bardzo dobrym opracowaniem projektu z uwzględnieniem procedur zapewniających realizację zgodnie z założeniami, a w dalszej kolejności monitoring i kontrolę realizacji celu programu. Metodologia wprowadzania innowacji organizacyjnych na poziomie centralnym może być wzorem i może być stosowana przez osoby zarządzające lokalnie z uwzględnieniem skali inicjatywy. Procesy projektowania realizacji programu, a w szczególności dokładne sprecyzowanie celu oraz zadań, które mają zapewnić realizację celu, przyczyniają się do wyższego poziomu realizacji wdrażanego programu. Kolejnym obszarem, który może zwiększyć efektywność podejmowanych działań, jest podział odpowiedzialności w zespole projektowym oraz jasna komunikacja w tym zakresie. Programy edukacyjne wdrożone efektywnie mogą zapewnić rozwój organizacyjny na poziomie tak lokalnym, jak i regionalnym oraz centralnym, co może przyczynić się do rozwoju struktur zapewniających dopasowanie funkcjonowania systemu edukacyjnego do potrzeb i wymagań edukacyjnych społeczeństwa.

Bibliografia

1. Drucker P.F., 1992, *Innowacja i przedsiębiorczość. Praktyka i zasady*, Warszawa.
2. Hage Eds J., Meeus M., 2006, *Determinants*. W: Innovation, Science, and Institutional Change, F. Damanpour, D. Aravind: *Managerial Innovation: Conceptions, Processes and Antecedents*.
3. Kostytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dn. 02.04.1997 r.
4. Koźmiński A.K., Jemieliński D., 2011, *Zarządzanie od postaw*, Wolters Kluwer, Warszawa.
5. Lachiewicz S., 2014, *Innowacje organizacyjne w małych i średnich przedsiębiorstwach*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach, nr 183.
6. Okoń W., Śnieciński J., 2007, *Nowy słownik pedagogiczny*, s. 147.
7. Okoń W., 1992, *Słownik Pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
8. Oslo Manual, *Guidelines for Collecting and Interpreting Innovation Data*, OECD/Eurostat 2005.
9. Pietrasiański Z., 1970, *Ogólne i psychologiczne zagadnienia innowacji*, PWN, Warszawa
10. Rozporządzenie MEN z dn. 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej.
11. Rozporządzenie MEN z dnia 26.04.2018 r., w sprawie świadectw, dyplomów i innych druków szkolnych t.j. Dz U. 2018, poz 939.
12. Rozporządzenie MENiS z dn. 9 kwietnia 2002 r., w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez szkoły i placówki (Dz. U. 2002 r., nr 56, poz. 506 z późn. zm).
13. Słownik języka polskiego, t. 1., Warszawa 1978.
14. Stalończyk I., 2014, *Edukacja formalna i pozaformalna w procesie kształtowania społeczeństwa wiedzy*, „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy”, nr 37.
15. Trocki M., 2017, *Metodyki i standardy zarządzania projektami*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.
16. Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r., Prawo oświatowe Dz. U. 2018 poz. 996 ze zm.
17. Woynarowska B. (red.), 2016, *Szkoła promująca zdrowie*, ORE.
18. Woynarowska B. (red.), 2017, *Przedszkole promujące zdrowie*, ORE.
19. Woynarowska B., Sołdan M., *Szkoła promująca zdrowie w Europie w świetle dokumentów czterech europejskich konferencji*, Kwartalnik Pedagogiczny, nr 1.
20. www.ore.edu.pl/2018/11/wreczenie-krajowych-certyfikatow-szkola-promujaca-zdrowie-2/, wejście 11 marzec 2019 r.
21. Young I., Williams T., 1990, *Zdrowa szkoła, wersja polska*, Warszawa Instytut Matki i Dziecka.
22. Zarządzenie nr 27 Mazowieckiego Kuratora Oświaty z dnia 18 maja 2018 r., w sprawie ustalenia Regulaminu Organizacyjnego Kuratorium Oświaty w Warszawie.

mgr Magda CHMIEL – Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny w Radomiu, Wydział Nauk Ekonomicznych i Prawnych

Dr Krystyna KORNETA – Wyższa Szkoła Handlowa w Radomiu, Wydział Nauk Społecznych

Integracja polityki społecznej i oświatowej na rzecz edukacji cyfrowej młodego pokolenia

Integration of social and educational policies for the digital education of the young generation

Słowa kluczowe: polityka społeczna, polityka edukacyjna, edukacja cyfrowa, młodzież.

Key words: social policy, education policy, digital education, youth.

Abstract. Each year society faces more and more challenges concerned with the cyberspace, especially when it comes to the youth and the content they encounter online. The main interest is to raise digital competences but also pay attention to risk factors including behavioural addictions (phonophobia, nomophobia), and pathological patterns. Therefore, Polish social and educational policy-makers are highly recommended to join their efforts and deliver a common programme supporting the youth and their families in raising e-literacy.

Wprowadzenie. Wyzwania współczesnego społeczeństwa informacyjnego i stały postęp technologiczny wymagają od obywateli ustawicznego podnoszenia poziomu swoich kompetencji¹, w tym cyfrowych, a wśród osób dorosłych narzucają niepisany obowiązek odpowiedzialnego wprowadzania młodszego pokolenia w świat nowych mediów. W świetle badań ogólnopolskich i europejskich zadania te nie są należycie wypełniane, dzieci i młodzież, mimo powszechnego dostępu do urządzeń TIK oraz możliwości korzystania z Internetu niemal przez całą dobę, nadal prezentują stosunkowo niski poziom kompetencji cyfrowych².

Już w 2010 r. ośrodek badawczy Pew Research Center w Stanach Zjednoczonych przewidywał, że młodzi ludzie będą korzystać z technologii głównie dla rozrywki i angażować się w socjalizację online i zakupy³. Wizję tę potwierdziło badanie „Nastolatki

¹ J. Szempruch, *Przygotowanie edukacyjne człowieka do funkcjonowania w warunkach współczesnej cywilizacji*, „Problemy Profesjologii” 2017, Nr 1, s. 13–22.

² Zob. A. Ogonowska, *Kompetencje cyfrowe we współczesnej cywilizacji medialnej*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia de Cultura” 2016, Nr VIII (2), s. 14–26.

³ J. Q. Anderson, L. Rainie, *The future of social relations*, Pew Internet & American Life Research Center, 9.07.2010 [dostęp 15.10.2015].

3.0” przeprowadzone w Polsce w październiku 2016 r. na grupie 1394 uczniów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. Młodzież jest w Sieci niemal cały czas – uczniowie codziennie korzystają z portali społecznościowych (78%), komunikatorów internetowych (69%), słuchają muzyki lub oglądają filmy (68%), zaś tylko 37% wykorzystuje TIK do odrabiania pracy domowej⁴. Zdaniem niektórych badaczy tendencja ta prowadzi wśród młodych adolescentów do obniżenia kompetencji społecznych i odsuwania w czasie aktywności typowej dla okresu dorastania. Według J. Twenge, amerykańskie nastolatki są mniej samodzielne, mniej niezależne, uzależnione od mediów społecznościowych, czerpią mniej satysfakcji z życia w świecie realnym, co łatwo może prowadzić do poczucia osamotnienia, myśli samobójczych, depresji, uzależnienia od cyberrelacji⁵. Immersyjne i intensywne korzystanie z TIK przy jednocześnie niewysokim poziomie kompetencji medialnych spowodowanym nieskutecznymi działaniami edukacyjnymi może w przyszłości przyczynić się do społecznej marginalizacji lub wykluczenia przedstawicieli tzw. pokolenia iGen.

Warto zatem rozważyć, jakie czynniki wpływają na taki stan rzeczy oraz jakie działania mogą podejmować pracownicy oświaty i służb socjalnych, by młodzież przygotować do dojrzałego funkcjonowania w cyfrowym świecie. Bez współpracy tych środowisk ze sobą wzajemnie oraz z rodzicami ciężko będzie zagwarantować odpowiedni poziom alfabetyzacji cyfrowej (ang. *digital literacy*) następujących pokoleń.

Służby społeczne wobec zagrożeń w cyberprzestrzeni. Pomoc społeczna w Polsce, zgodnie z art. 7 ustawy o pomocy społecznej z 2004 r.⁶, przysługuje jednostkom lub rodzinom, które znalazły się w sytuacji trudnej, kryzysowej, związanej np. z bezradnością rodziców w procesie opieki lub wychowywania dzieci. Wiele z tych zdarzeń może mieć swoje źródło w nieumiejętnym korzystaniu w TIK, na co narażone są zarówno dzieci, jak i dorośli.

Trudno jednoznacznie określić, czy polscy pracownicy socjalni działają na rzecz bezpieczeństwa w Internecie ich podopiecznych, szczególnie rodzin z dziećmi. Część osób pracujących w instytucjach zajmujących się pomocą i wsparciem na rzecz potrzebujących nie posiada wiedzy, jakie działania mogą podjąć lub mając wiedzę, nie dysponują narzędziami i procedurami, by podnieść świadomość i medialne kompetencje swoich klientów. By sytuację tę poprawić, prowadzonych było wiele działań ogólnych, m.in. stworzono ogólnopolski Portal Pomocy Społecznej (www.ops.pl), który w Internecie scala wszystkie organizacje rządowe i NGO działające na rzecz osób znajdujących się w potrzebie.

⁴ NASK, *Raport z badania Nastolatki 3.0*, Warszawa 2017, s. 21 [dostęp: 29.04.2018].

⁵ Zob. J. Twenge, *iGen. Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy – and Completely Unprepared for Adulthood – and What That Means for the Rest of Us*, Atria Books, New York 2017.

⁶ *Ustawa o pomocy społecznej z dnia 12.03.2014 r.*, tekst ujednolicony z 15.09.2017 r., Dz.U. 2017 r., poz. 1769.

W Polsce realizowano również liczne projekty współfinansowane z funduszy Unii Europejskiej na rzecz podnoszenia jakości usług służb socjalnych. Jednym z takich działań był projekt „PI-PWP Zagrożenia cyberprzestrzeni – nowe kompetencje pracownika socjalnego” koordynowany w latach 2012–2014 przez Wyższą Szkołę Pedagogiczną im. Janusza Korczaka w Warszawie⁷. Projekt realizowany był we współpracy międzynarodowej z Rezekne Higher Education Institution na Łotwie. Jego celem było opracowanie i wdrożenie innowacyjnego i kompleksowego programu skierowanego do pracowników służb społecznych, a dotyczącego zagrożeń w świecie cyfrowych mediów.

W jego efekcie przygotowano m.in. podręcznik⁸ (oprócz wersji papierowej także dostępny powszechnie w wersji cyfrowej), który zawierał wiadomości na temat niebezpieczeństw czyhających w Internecie, możliwości ich zapobiegania oraz reagowania w sytuacjach kryzysowych. W założeniu implementacja tego programu miała wspierać pracowników służb społecznych w przygotowaniu do pracy z rodzinami i osobami zagrożonymi w cyberprzestrzeni (przez np. infoholizm, cyberprzestępstwa, uzależnienia behawioralne).

Niezwykle istotnym komponentem z praktycznego punktu widzenia było opracowanie materiałów szkoleniowych na potrzeby cyklu 40-godzinnych szkoleń przeznaczonych specjalnie dla osób pracujących w instytucjach pomocy społecznej. Szkolenie obejmowało 8-godzinne bloki tematyczne dotyczące zagrożeń zdrowia psychicznego i fizycznego, społeczno-wychowawczych, związanych z uzależnieniami oraz cyberprzestępczości i nadużyć. Wzięło w nich łącznie udział 155 uczestników, spośród których 84% stanowiły kobiety. Dzięki przeprowadzonym pre- i post-testom oceniono kompetencje cyfrowe pracowników. Aż 91 osób podniosło poziom swojej wiedzy po szkoleniu, przy czym 10 uczestników już na etapie testu wstępnego osiągnęło wynik maksymalny. Do tego wyniku mógł przyczynić się m.in. fakt, że co piąty ankietowany nie przekroczył 30. roku życia, a niemal 60% osób pochodziło z miasta liczącego więcej niż 500 tys. mieszkańców, czyli z Warszawy. Byli to zatem przedstawiciele grupy społecznej o potencjalnie wysokim prawdopodobieństwie sprawnego korzystania z narzędzi TIK i potrafiących kompetentnie lub intuicyjnie rozwiązywać praktyczne problemy dotyczące zagrożeń elektronicznych. Jednak analiza statystyczna zebranych danych wykazała, że wyniki testu nie były skorelowane z wiekiem uczestników, zaś korelacja występująca między miejscem zamieszkania a osiągniętymi wynikami nie była istotna statystycznie⁹.

Niestety, mimo działań realizowanych w niektórych częściach Polski, wciąż wielu pracowników socjalnych zмага się z niewystarczająco rozwiniętą infrastrukturą informatyczną w ich miejscu pracy (brak nowoczesnego sprzętu komputerowego,

⁷ <https://cyberprzestrzen.wspkorczak.eu> [dostęp: 10.11.2018].

⁸ J. Lizut (red.), *Zagrożenia cyberprzestrzeni. Kompleksowy program dla pracowników służb społecznych*, Warszawa 2014.

⁹ A.D. Nowicka, *Raport z badań opartych na analizie wyników testów kompetencyjnych przeprowadzonych wśród uczestników szkoleń w związku z realizacją projektu „Zagrożenia cyberprzestrzeni – nowe kompetencje pracownika socjalnego”*, Warszawa, XI.2013, s. 5–34 [dostęp: 10.11.2018].

odpowiedniego oprogramowania), ograniczeniami w zakresie wiedzy, umiejętności i procedur postępowania. Według wywiadów przeprowadzonych jesienią 2018 r. w wybranych placówkach (takich jak ośrodki pomocy społecznej) na terenie byłego województwa radomskiego pracownikom czasami brakuje kompetencji, często możliwości skutecznego reagowania na symptomy cyberzagrożeń. Pracownicy ośrodków w wywiadach deklarowali zainteresowanie rozszerzeniem swojej wiedzy na temat zagrożeń płynących z cyberprzestrzeni, prowadzenia akcji profilaktycznych i interwencyjnych, jednak nawał obowiązków i stosunek osób na stanowiskach kierowniczych wskazuje na brak możliwości prowadzenia działań w tym zakresie w najbliższym czasie.

Cytując wypowiedź jednego z badanych, pracownicy ośrodków nie posiadają narzędzi ani procedur umożliwiających reagowanie w sytuacji podejrzenia występowania cyberprzemocy wobec dzieci. Zostaje im jedynie intuicja lub działanie własne.

Zdarza się czasami, że o cyberprzemocy wśród dzieci pracownicy socjalni dowiadują się dzięki współpracy międzyinstytucjonalnej, zwłaszcza ze szkołą. Jedynym sposobem na rozwiązanie takiej sytuacji jest rozmowa informacyjna z rodzicem (o ile dziecko nie ukończyło 18. roku życia), która bardzo często spotyka się z wrogością osób zainteresowanych do pracowników służb społecznych. Niekiedy pracownicy OPS zapraszani są na rady pedagogiczne czy zespoły interdyscyplinarne, gdzie poruszany jest temat cyberprzemocy. Sytuacja diametralnie zmienia się w momencie tragedii, jaka spotka dziecko w czasie „życia” w cyberprzestrzeni. Wtedy najbardziej winni są pracownicy socjalni, którzy powinni zareagować, bo to jest ich obowiązek.

Zapytania ośrodka pomocy społecznej kierowane do dyrektorów szkół w zakresie potrzeb ich wychowanków zazwyczaj sprowadzają się do informacji na tematy „egzystencjalne”, np. kwestii dożywiania dzieci. Zagadnienia związane z edukacją medialną podopiecznych OPS, działaniami profilaktycznymi i interwencyjnymi w tym zakresie niestety spadają na plan dalszy. Nawet utworzenie stanowiska asystenta rodziny nieznacznie zmieniło tę sytuację, mimo że ich praca bazuje na skutecznej współpracy z przedszkolami czy szkołami.

W czasie mojej pracy w OPS nigdy nie zdarzyło się, żeby poruszany był problem cyberprzemocy lub cyberprzestrzeni. Zazwyczaj rozmowy koncentrują się na problemach rodzinnych, trudnościach wychowawczych czy problemach szkolnych związanych zazwyczaj ze złym zachowaniem czy niechęcią do zdobywania wiedzy.

Pracownicy socjalni muszą działać w granicach prawa, stąd ich działania muszą być inicjowane przez informacje z „pewnego źródła”, jakim jest np. nauczyciel, lekarz rodzinny. Wiedza pozyskana w inny sposób nie uprawomocnia ich poczynań, a może jedynie narazić na nieprzyjemności.

W czasie przeprowadzania wywiadu środowiskowego rodzice nigdy nie zgłaszają problemu związanego z uzależnieniem od Internetu czy telefonu oraz w bardzo stanowczy sposób negują wszystkie sygnały czy informacje, jakich udziela pracownik socjalny w tej kwestii, a uzyskał je od osób trzecich. Niestety przepisy są nieugięte i jeżeli nie ma jasných sygnałów zgłaszanych przez inne służby czy rodziców/opiekunów prawnych, OPS nie są w stanie podjąć działań naprawczych w tej kwestii. Pozostają jedynie działania profilaktyczne, które mają charakter informacyjny i nie obligują interesantów do podjęcia konkretnych działań. Oznacza to niestety „brutalnie” twierdząc, że jeżeli nie ma zgłoszenia, to nie ma problemu.

Trudno pogodzić się z taką sytuacją, co może być źródłem stresu dla wielu pracowników społecznych, którzy mimo wiedzy, świadomości krzywdy dziejącej się komuś, mają „związane ręce”. „Na każdym etapie działalności zawodowej pracownika pomocy społecznej może wystąpić konflikt wartości, ponieważ w codziennej praktyce zawodowej najważniejszą rolę odgrywa dobro jednostki. Każda teoria pracy socjalnej opiera się na dwóch kodeksach: prawnym i etycznym, co ułatwia podejmowanie decyzji pomocowych, ale bardzo często powoduje dylematy etyczne wśród pracowników socjalnych”¹⁰.

Aktualnie można ocenić, że analiza działań pracowników służb społecznych wskazuje na brak występowania problemu niskich kompetencji medialnych i sytuacji potencjalnie zagrażających bezpieczeństwu ich podopiecznych w świecie Internetu. Nie jest to jednak prawdą. Problemy występują i niekiedy „wypływają” na światło dzienne dzięki aktywności dorosłych w mediach społecznościowych, którzy nieświadomie dają podstawy do podejmowania interwencji w sytuacji zagrożenia innych osób, szczególnie małoletnich¹¹. Niekiedy Sieć działa nie jak źródło zagrożenia, ale jako źródło informacji inicjujących podjęcie zdecydowanych kroków celem pomocy w procesie wychowania lub ratowania życia i godności dzieci¹².

Gdy zdjęcia, tekst, filmy publikowane w Sieci dotyczą zagrożenia życia lub godności dzieci małoletnich, wówczas mogą być traktowane jako podstawa do podjęcia prawnych kroków, zarówno ze strony organów ścigania, jak i służb społecznych. W sytuacji osób dorosłych, pełnoletnich, sytuacja z prawnego punktu widzenia robi się bardziej skomplikowana dla pracowników socjalnych. Fakt ten wykorzystują w Polsce tzw. patostreamery, czyli osoby zajmujące się internetową transmisją wideo w czasie rzeczywistym czynów uznawanych za groźne, świadczące o patologii. Współczesna technologia internetowa umożliwia nie tylko odbiór takiego nagrania (tzw. streamu), ale również zachęcanie do podejmowania dalszych a społecznych zachowań za określone stawki pieniężne¹³. Wiele przypadków patostreamingu w Polsce stawało się przedmiotem społecznych dyskusji i medialnych reportaży nie tylko ze względu na fakt negatywnych wzorów zachowań (niekiedy karalnych), jakie mogli śledzić małoletni internauci, ale również ze względu na ograniczone możliwości interwencji ze strony np. policji lub

¹⁰ I.M. Światała, *Etyczne aspekty stosowania prawa w pomocy społecznej – wybrane zagadnienia*, „Homo et Societas. Wokół Pracy Socjalnej” 2017, nr 2, s. 12.

¹¹ W sierpniu 2018 r. w serwisie YouTube zamieszczono film przedstawiający płaczące dziecko zamknięte w pralce. Nagranie miało miejsce w Radomiu. Podejrzany został konkubent matki 2-letniego chłopca oraz jego kolega, których prokurator nakazał aresztować. Interwencja radomskiej policji powiodła się dzięki reakcji internautów, którzy zgłosili to szokujące nagranie.

¹² W grudniu 2015 r. opinię publiczną zszokowały filmy opublikowane w zamkniętej grupie na Facebooku, na których mieszkanka Świdwina krzyczała i biła swoje dzieci. Efektem interwencji policji i MOPS bliźnięta trafiły do rodziny zastępczej, choć matka zaprzeczała przejawom przemocy.

¹³ Transmisje z domu patostreamera Daniela Magical Zwierzyńskiego we wrześniu 2018 r. oglądało na żywo nawet kilkadziesiąt tysięcy osób. Libacje alkoholowe, wulgaryzmy, niegodne zachowania wobec jego matki podsycali internauci proponujący określone stawki za spełnienie ich poleceń. Szerzenie patologicznych zachowań z punktu widzenia społeczeństwa zasługuje na potępienie, jednak dla patostreamera jest źródłem znacznych dochodów. Decyzja sądu o przymusie leczenia odwykowego nie została wyegzekwowana, a służby, w tym policja, wydają się bezsilne.

służb społecznych. Służby te zmagają się z dylematem etycznym, na ile prawo człowieka do samostanowienia i zakaz zmuszania do pewnych działań i zachowań usprawiedliwia brak podejmowania interwencji w przypadku osoby, która wyniszcza swój organizm, i odwrotnie¹⁴.

Instytucje oświatowe i społeczne na rzecz edukacji cyfrowej rodzin. Dokonując ewaluacji działań służb społecznych, należy zwrócić uwagę na fakt, że w przypadku korzystania z mediów cyfrowych kluczowe jest opracowanie szeroko zakrojonej polityki edukacji medialnej całego społeczeństwa oraz prowadzenie skutecznej profilaktyki zapobiegającej potencjalnie negatywnym wpływom TIK, szczególnie gdy chodzi o funkcjonowanie polskich rodzin z dziećmi. W Polsce istnieją przykłady instytucji świadczących pomoc socjalną, których pracownicy chętnie i twórczo realizują zadania na rzecz bezpieczeństwa rodzin w Internecie, podnoszenia jakości procesu wychowania we współczesnym zdigitalizowanym świecie. Przy odpowiednio przemyślanym planie działań, wysokich kompetencjach cyfrowych pracowników oraz ich postawie pełnej oddania podopiecznym można osiągać wspaniałe efekty, korzystając z narzędzi TIK¹⁵.

Jedną z placówek społecznych aktywnie działających na polu edukacji medialnej jest Ośrodek Interwencji Kryzysowej i Poradnictwa w Myślenicach. Pracownicy wykorzystują usługi internetowe, by jak najszerzej dotrzeć do osób w potrzebie:

- prowadzenie oficjalnej strony internetowej;
- profil w mediach społecznościowych (Facebook) i możliwość kontaktu poprzez usługę Messenger¹⁶;
- cykliczna audycja prowadzona przez pracowników „Po-Mocne Rozmowy”, którą transmituje lokalna telewizja internetowa;
- stały kontakt z Ośrodkiem można uzyskać dzięki upublicznionym numerom telefonów komórkowych oraz koncie Skype;
- publikowanie filmów w serwisie YouTube (własny kanał);
- opracowanie aplikacji mobilnej na potrzeby gry terenowej „Rodzina Wolności” dla rodzin z dziećmi (rodzina-wolnosci.pl).

Działania myślenickiego ośrodka są również nagłaśniane w czasie konferencji naukowych i poprzez publikacje upowszechniające prowadzone akcje.

Służby społeczne, wykonując pracę socjalną, w pierwszej kolejności powinny wzmacniać u klientów umiejętność prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie. W obecnych czasach, gdy wiele rodzin zanurzonych jest immersyjnie w świecie mediów cyfrowych, zadanie przywrócenia ich do społeczeństwa może stanowić wielkie

¹⁴ I.M. Świtała, op. cit., s. 18.

¹⁵ K. Wojtanowicz, S. Michalec-Jękot, *Wykorzystanie cyberprzestrzeni do realizacji zadań pomocy społecznej*, Referat przedstawiony podczas Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Dzieci i seniorzy w Sieci – Rola i miejsce zagrożeń cyberprzestrzeni w kontekście polityki społecznej”, Kraków UP, 14–15.11.2018.

¹⁶ Por. Deluga W., *Rola mediów społecznościowych w kształtowaniu postaw społecznych*, „Problemy Profesjologii” 2017, Nr 2, s. 35–47.

wyzwanie dla pracowników socjalnych. Niezbędna jest w tym miejscu koordynacja wszelkich służb i instytucji mających częsty kontakt z rodzicami i ich dziećmi. Z pewnością kluczową funkcję mogą tutaj pełnić szkoły, przedszkola, związki wyznaniowe, organizacje pozarządowe. Ich współpraca jest pożądana, ale przede wszystkim istotna jest optymalizacja ich działań na rzecz podniesienia kompetencji cyfrowych i unikania lub niwelowania zagrożeń płynących z Sieci.

W Polsce taka współpraca realizowana jest na bardzo zróżnicowanym poziomie skuteczności i zaangażowania wszystkich stron. Cytowane wyżej wypowiedzi pracownika GOPS mogą świadczyć, że tej współpracy niekiedy brakuje, pracownicy socjalni i oświaty „uciekają” od odpowiedzialności i problemów. Z drugiej strony istnieją przykłady udanych działań służących podniesieniu kompetencji medialnych rodziców i dzieci, prowadzonych przez szkoły we współpracy z instytucjami socjalnymi lub wspomagających ich zadania.

W latach 2013–2015 placówki oświatowe miasta Radomia i okręgu Sefton w Wielkiej Brytanii realizowały projekt „New Skills: Learning for Success” w ramach programu unijnego Comenius Regio¹⁷. Głównym adresatem działań były rodziny zagrożone bezrobociem lub wymagające wsparcia społecznego – rodzice w zakresie umiejętności wychowawczych i motywacji, dzieci zaś w sferze rozwoju umiejętności kluczowych w edukacji. Dla osiągnięcia tych celów przeprowadzono w 10 szkołach podstawowych oraz w 1 centrum dziecięcym cykl innowacyjnych szkoleń dla rodzin wychowanków. Uczestników częściowo typowano dzięki wskazaniom pracowników socjalnych, pedagogów lub psychologów szkolnych i wychowawców. Tematyka spotkań była przygotowywana tak, by umożliwić rodzinom wychowanków rozwój kompetencji medialnych, niezbędnych do świadomego i odpowiedzialnego korzystania z TIK. Zajęcia w miarę potrzeb miały wydzielone osobne zadania dla dzieci i rodziców co umożliwiło poruszanie tematów wrażliwych społecznie (np. grooming, seksting, pornografia). W ich trakcie nowoczesne technologie pomagały w wykonywaniu zadań, a jednocześnie stanowiły czynnik motywujący do aktywnego działania dla rodziców, dzieci i nauczycieli. Pomogło to także doskonalić umiejętności komunikacyjne wszystkich uczestników tej triady.

Opisany powyżej projekt zakładał szeroką strategię edukacji medialnej: począwszy od przygotowania nauczycieli, poprzez zaangażowanie uczniów/dzieci wraz z ich rodzicami. Praca z całymi rodzinami gwarantowała szerszy kontekst omawianych zagadnień związanych z pozytywnymi lub negatywnymi aspektami nowoczesnych technologii oraz większą skuteczność kształcenia niż w przypadku spotkań dla jednorodnych grup wiekowych (osobno dla rodziców i dzieci)¹⁸. Oprócz podniesienia kompetencji

¹⁷ Zob. K. Ziembakowska-Cecot, *Współczesna rodzina w immersyjnym świecie mediów cyfrowych*, [w:] Człowiek – Media – Edukacja, J. Morbitzer, D. Morańska, E. Musiał (red.), Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Dąbrowa Górnicza 2015, s. 424–433.

¹⁸ Por. Program Celebrating Families!TM, S. N. Sparks, R. Tisch, *A Family-Centered Program to Break the Cycle of Addiction*, “Families in Society. The Journal of Contemporary Social Services” 2018, Nr 99(2), s. 100–109.

medialnych niezwykle istotna z punktu widzenia wychowawców była poprawa relacji rodzic-dziecko oraz rodzic-nauczyciel. Równie ważnym aspektem była możliwość wzajemnego doradzania i wspierania się rodziców, wymiany doświadczeń i rozwiązań w sytuacjach domowych lub szkolnych. Dzięki wdrożeniu koncepcji konstruktywizmu opracowano tematykę poszczególnych zajęć oraz przypisano do nich konkretne zadania i narzędzia, co znacznie ułatwiło realizację spotkań z cyklu „Szkoła dla Rodzin”.

W toku kształcenia kompetencji medialnych z wykorzystaniem narzędzi TIK warto zastosować podejście konstruktywistyczne, zakładające:

- wiązanie teorii z praktyką, praktyczny wymiar podejmowanych zadań;
- pracę w grupach bądź zespołach;
- tzw. *peer tutoring*, czyli edukację rówieśniczą, również międzypokoleniową w tym przypadku.

Duży nacisk położono w czasie projektu na pedagogikę czasu wolnego. Poprzez działania w różnych lokalizacjach, wymagających wspólnego spędzania czasu dzieci w gronie rodziców, możliwe było docenienie wartości samej rodziny, roli wspólnych zainteresowań i inicjatyw. Niezwykle pomysłowe było wplecenie w takie zadania możliwości zastosowania narzędzi TIK (np. przygotowanie interaktywnego albumu zdjęć z wakacji przez rodziców z dziećmi).

W przypadku polskich placówek takie działania wychodzące poza zakres podstawy programowej i ustawowe formy udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej wychowankom i ich rodzinom są rzadko spotykane. Bywa, że są rozwijane, ale w ramach stowarzyszeń lub fundacji NGO, świadczących pomoc i wsparcie poza murami szkoły¹⁹. W Wielkiej Brytanii wsparcie rodzin w procesie wychowania i kształcenia dzieci ma już swoją tradycję. Tamtejsze centra dziecięce (ang. *children's centre*) oferują wsparcie, poradnictwo, opiekę zdrowotną i edukację ustawiczną dla dorosłych. Placówki te są przystosowane do prowadzenia szkoleń dla rodziców z towarzyszącymi im dziećmi. Obok np. grup wsparcia dla matek karmiących piersią, spotkań integracyjnych dla imigrantów, doradztwa zawodowego, centra udzielają rodzicom i dziadkom porad dotyczących bezpieczeństwa w Internecie, do czego często wykorzystywane są urządzenia mobilne (tablice interaktywne, smartfony, tablety). Podobnie szeroko zakrojone działania edukacyjne w formie wsparcia i poradnictwa świadczą także szkoły okręgu Sefton. Dla przykładu, w Netherton Moss Primary School w gronie pracowników znajduje się Parent Support Adviser, czyli doradca do spraw wsparcia rodziców.

Podsumowanie. Kształcenie kompetencji medialnych wszystkich obywateli leży nie tylko w ich własnym interesie, ale głównie staje się determinantem pomyślności rozwoju całego społeczeństwa. Nie wystarczy zagwarantować dzieciom i dorosłym dostępu do najnowszych technologii, jeśli nie będzie temu towarzyszyć aktywna edukacja medialna. Cyfrowa alfabetyzacja powinna być celem każdego kraju, warto jednak

¹⁹ Np. w Radomiu w efekcie realizacji projektów Comenius Regio w PSP Nr 17 powstało stowarzyszenie „Nowe Perspektywy” zajmujące się wspieraniem rodzin, nie tylko z dziećmi. Swym działaniem objęło m.in. matki w ciąży, osoby starsze lub niepełnosprawne, rodziny zastępcze.

pamiętać, by kompetencjom medialnym towarzyszyły kompetencje społeczne, szczególnie empatia, które mogą być gwarantem bezpiecznego poruszania się młodego pokolenia w cyberprzestrzeni lub przynajmniej znacznego obniżenia zagrożeń czyhających tam na nastolatków.

Dorośli odpowiedzialni za edukację dzieci i młodzieży, czyli rodzice wraz z opiekunami, nauczycielami, powinni pokazywać, że obok świata wirtualnego (*virtual space*) niezwykle ważna jest tzw. *white space* czyli przestrzeń wolna od presji nowoczesnych technologii, gwarantująca młodym ludziom swobodę, poczucie bezpieczeństwa, satysfakcji, spełnienia, ograniczenia bodźców zmysłowych i informacyjnych, które mogą prowadzić do przeciążenia i szumu informacyjnego. Tego nie zastąpią najlepsze gry komputerowe, ponieważ nie dają tak dużej możliwości rozwoju umiejętności społecznych. Dorośli powinni pokazać dzieciom na nowo uroki życia „analogowego”, angażowania się w sprawy społeczne tu i teraz, nieuciekania od problemów do świata wirtualnego. Gry typu Second Life pozornie dają poczucie odroczenia konfliktów, problemów w czasie, jednak nie nauczą rozwiązywać sytuacji kryzysowych w prawdziwym życiu. Warto podjąć wysiłek, by pomóc młodemu pokoleniu kształtować umiejętności społeczne i odporność emocjonalną. Rzeczywistość wirtualna nie może im tego zapewnić ze względu na pozorną anonimowość internautów oraz brak interakcji bezpośredniej (np. kontaktu wzrokowego, dotyku) osób uczestniczących w socjalizacji online.

Ciekawą inicjatywą mogłoby być powołanie instytucji służb społecznych odpowiedzialnej tylko za edukację cyfrową dzieci, młodzieży i dorosłych, której pracownicy szczyciliby się pełną wiedzą z zakresu cyberprzemocy, jej profilaktyki i reagowania, jak również możliwości edukacyjnych i wychowawczych w Sieci. Dotychczas w Polsce funkcjonują państwowe instytucje odpowiedzialne za pomoc osobom cierpiącym przeemoc w rodzinie, ubóstwo, bezdomność, uzależnionym od substancji psychoaktywnych. Poza sektorem NGO nie widać jednak instytucji, która zajmowałaby się stricte edukacją medialną, diagnozą i terapią w tym zakresie (np. uzależnieniami cyfrowymi, jak fonoholizm czy nomofobia). Żyjemy w XXI wieku, czasach rewolucji informatycznej, społecznej, ekologicznej. Być może jest właśnie odpowiedni czas, by w Polsce powołać nową funkcję społeczną – edukatora medialnego.

Bibliografia

1. Anderson J.Q., Rainie L., *The future of social relations*, Pew Internet & American Life Research Center, 9.07.2010 [dostęp: 15.10.2015].
2. Deluga W., *Rola mediów społecznościowych w kształtowaniu postaw społecznych*, „Problemy Profesjologii” 2017, Nr 2, s. 35–47.
3. Lizut J. (red.), *Zagrożenia cyberprzestrzeni. Kompleksowy program dla pracowników służb społecznych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Janusza Korczaka, Warszawa 2014.
4. NASK, *Raport z badania Nastolatki 3.0*, Warszawa 2017, [dostęp: 29.04.2018].
5. Nowicka A.D., *Raport z badań opartych na analizie wyników testów kompetencyjnych przeprowadzonych wśród uczestników szkoleń w związku z realizacją projektu „Zagrożenia*

cyberprzestrzeni – nowe kompetencje pracownika socjalnego”, Warszawa, XI.2013 [dostęp: 10.11.2018].

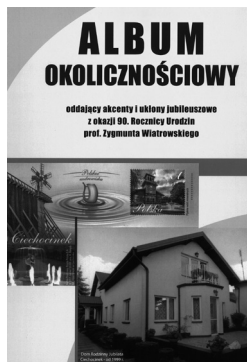
6. Ogonowska A., *Kompetencje cyfrowe we współczesnej cywilizacji medialnej*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia de Cultura” 2016, Nr VIII (2), s. 14–26.
7. Sparks S. N., Tisch R., *A Family-Centered Program to Break the Cycle of Addiction*, “Families in Society. The Journal of Contemporary Social Services” 2018, Nr 99(2), s. 100–109, <https://doi.org/10.1177/10443894187678>.
8. Szempruch J., *Przygotowanie edukacyjne człowieka do funkcjonowania w warunkach współczesnej cywilizacji*, „Problemy Profesjologii” 2017, Nr 1, s. 13–22.
9. Świtła I. M., *Etyczne aspekty stosowania prawa w pomocy społecznej – wybrane zagadnienia*, „Homo et Societas. Wokół Pracy Socjalnej” 2017, nr 2, s. 12–23.
10. J. Twenge, *iGen. Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy – and Completely Unprepared for Adulthood – and What That Means for the Rest of Us*, Atria Books, New York 2017.
11. Ziębakowska-Cecot K., *Współczesna rodzina w immersyjnym świecie mediów cyfrowych*, [w:] Człowiek – Media – Edukacja, Morbitzer J., Morańska D., Musiał E. (red.), Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Dąbrowa Górnicza 2015, s. 424–433.

dr Katarzyna ZIĘBAKOWSKA-CECOT – Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu

Konferencje, recenzje, informacje

Album okolicznościowy oddający akcenty i ukłony jubileuszowe z okazji 90. Rocznicy Urodzin prof. Zygmunta Wiatrowskiego, Ciechocinek 2018

Album to niezwykła publikacja ukazująca sylwetkę Profesora Zygmunta Wiatrowskiego w kontekście uroczystości zorganizowanych z okazji 90. rocznicy urodzin Szacownego Jubilata. W okresie od marca do maja 2018 r. odbyło się ich aż kilkanaście.



W niniejszym omówieniu przedstawiamy nasze refleksje na marginesie lektury albumu zawierającego dziesiątki fotografii, a także pism oficjalnych i pozdrowień skierowanych do Profesora.

Wydawało nam się, że dobrze znamy osobę Jubilata, a jednak okazują się, że o wielu dokonaniach, wydarzeniach nie wiedzieliśmy. Z zainteresowaniem przeczytaliśmy otwierający książkę rozdział: *Spojrzenie biograficzne na życie, działania, sukcesy i niepowodzenia Profesora Zygmunta J. Wiatrowskiego.*

Serdeczne więzi łączą Profesora nie tylko z miejscem urodzenia, Zagórowem, którego jest Honorowym obywatelem, ale też z miejscem zamieszkania, Ciechocinkiem, w którym jako Honorowy Obywatel ma swoją Gwiazdę na deptaku sław.

W maju 2018 r. Polska Akademia Filatelistyki zorganizowała XXV Konferencję Naukową honorującą działalność filatelistyczną Prezesa Honorowego i współtwórcę Akademii.

Odnotujmy też spotkanie jubileuszowe i konferencję naukową 17.04.2018 r. w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie z prezentacją dedykowaną Jubilatowi monografii *W świetle nauki, pracy i edukacji: 90-lecie urodzin Profesora Zygmunta Wiatrowskiego*, red. F. Szlosek, R. Gerlach. W książce znajduje się też wzruszające Błogosławieństwo Ojca Świętego Franciszka.

Jubileusz ukazał Profesora Wiatrowskiego jako dydaktyka, naukowca, działacza środowiskowego, pasjonata, a przede wszystkim życzliwego i lubianego człowieka. Wszyscy, którzy uczestniczyli w uroczystościach, zostali uwiecznieni w licznych fotografiach, listach, gratulacjach i laudacjach zamieszczonych w jubileuszowym albumie.

Wiele lat w zdrowiu i aktywności,
Czcigodny Panie Profesorze.

*prof. Henryk Bednarczyk, dr Krzysztof Symela
Sieć Badawcza Łukasiewicz
– Instytut Technologii Eksploatacji*

100-lecie Międzynarodowej Organizacji Pracy

Międzynarodowa Organizacja Pracy (International Labour Organisation) obchodzi w 2019 r. stulecie powstania. Z tej okazji 3 kwietnia br. w Ministerstwie Rodziny Pracy i Polityki Społecznej w Warszawie odbyła się konferencja „*Międzynarodowa Organizacja Pracy: 1919–2019. Wspólna przeszłość-lepsza przyszłość (pracy)*”.

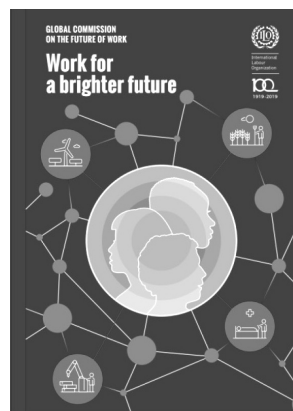
Uczestniczyli w niej wszyscy najważniejsi przedstawiciele dialogu społecznego w Polsce pod przewodnictwem minister **Elżbiety Rafalskiej**. Swój głos w dyskusji mieli między innymi przedstawiciele Forum Związków Zawodowych, związku Pracodawcy RP, OPZZ, NSZZ Solidarność, Konfederacji LEWIATAN, Związku Rzemiosła Polskiego, eksperci, naukowcy, działacze na rzecz zabezpieczenia społecznego, tworzenia aktywnego, włączającego społeczeństwa.

W pierwszej części konferencji, zarówno gospodarze, jak i zaproszeni goście przywoływali historię powstania MOP jako Agencji ONZ oraz udział Polski w jej działaniach od chwili założenia podczas Konferencji Wersalskiej w 1919 r. **Odwoływano się do** dorobku i udziału MOP w działaniach na rzecz sprawiedliwości socjalnej, promocji bezpiecznej pracy i wyznaczania standardów pracy dla 184 państw członkowskich. Nasz kraj ratyfikował łącznie 91 konwencji na 189 uchwalonych, z których 56 obowiązuje aktualnie. Wskazano jednocześnie na wyzwania światowego rynku pracy, jakie dla MOP stanowi dziś 190 milionów mieszkańców naszego globu

pozostających bez pracy (w tym 65 milionów ludzi młodych), czy też 2 miliardy osób pracujących w gospodarce nieformalnej.

Minister Rafalska wręczyła na ręce **Markusa Pilgrima**, Dyrektora Biura MOP w Budapeszcie, odznaczenie „Primus agendo” dla MOP od MRPiPS.

Tematem przewodnim wystąpienia **Markusa Pilgrima-Dyrektora Biura MOP w Budapeszcie** był raport Globalnej Komisji do spraw Przyszłości Pracy: „*Praca na rzecz lepszej przyszłości*”. Komisja przygotowująca raport składała się z 27 członków, w tym przedstawiciele strony pracowniczej na czele z Gayem Ryderem, dyrektorem generalnym MOP. Prezentowany Raport wychodzi od analizy przyszłości świata pracy oraz jego najważniejszych determinantów, czyli postępu technologicznego (sztuczna inteligencja, automatyzacja, czyste technologie) i zmian demograficznych (wzrost populacji młodzieży w niektórych częściach świata i starzenie się społeczeństwa w innych). Wykorzystanie możliwości, jakie wspomniane zmiany stwarzają na rzecz budowy lepszej przyszłości i zapewnienia bezpieczeństwa ekonomicznego, wymaga, zdaniem autorów, raportu „odnowienia umowy społecznej” – zaangażowania ze strony rządów, a także organizacji pracodawców i pracowników. Wskazuje się na potrzebę umowy, która zapewni



pracownikom sprawiedliwy udział w postępie gospodarczym, poszanowanie ich praw i ochronę przed ryzykiem w zamian za ich ciągły wkład w gospodarke.

Globalna Komisja do spraw Przyszłości Pracy proponuje agendę na rzecz przyszłości pracy skoncentrowaną na ludziach. Na agendę składają się trzy filary działań, które wspólnie mogą prowadzić do wzrostu, równości i zrównoważonego rozwoju dla obecnych i przyszłych pokoleń:

1. Zwiększenie inwestycji w potencjał ludzki.
2. Zwiększenie inwestycji w instytucje pracy.
3. Zwiększenie inwestycji w godną i zrównoważoną pracę.

Na kanwie wystąpienia Markusa Pilgrima w drugiej części konferencji odbyły się panele dyskusyjne odzwierciedlające trzy ww. filary działań na rzecz przyszłości pracy, moderowane odpowiednio przez dr Iwonę Kuklak-Dolatę (Instytut Pracy i Spraw Socjalnych), prof. Jacka Męcinę (Konfederacja LEWIATAN, Uniwersytet Warszawski) oraz dr. Piotra Ostrowskiego (OPZZ).

Międzynarodowa Organizacja Pracy ma wyjątkową rolę do odegrania we wspieraniu realizacji tego programu, kierując się dorobkiem normotwórczym opartym na prawach i przy pełnym poszanowaniu jej trójstronnego charakteru (skupia rządy, pracodawców i pracowników z całego świata). Może stać się centralnym punktem międzynarodowego systemu dialogu społecznego, poradnictwa i analizy krajowych strategii przyszłości pracy, a także zbadania, w jaki sposób zastosowanie technologii może



Źródło: <http://fzz.org.pl/aktualnosci/konferencja-pt-miedzynarodowa-organizacja-pracy-1919-2019-wspolna-przeszlosc-lepsza-przyszlosc-pracy-warszawa-03-04-2019r/> [dostęp: 15.04.2019].

pozytywnie wpłynąć na projektowanie pracy i dobrobyt pracowników.

Ośrodek Badań i Rozwoju Edukacji Zawodowej (ITeE – PIB) reprezentowany był na konferencji przez dra Krzysztofa Symełę i dr Jolantę Religę.

Raport Międzynarodowej Organizacji Pracy dostępny jest na stronie: https://www.ilo.org/global/topics/future-of-work/publications/WCMS_662410/lang--en/index.htm

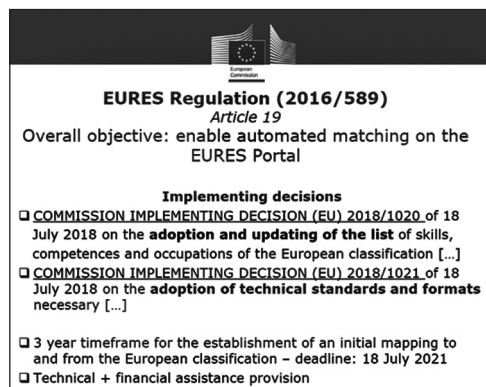
*dr Jolanta Religa
Sieć Badawcza Łukasiewicz
– Instytut Technologii Eksploatacji*

**ESCO – European Skills,
Competences, Qualifications
and Occupations**
2–3 kwietnia 2019 r., Warszawa

ESCO to europejska wielojęzyczna klasyfikacja umiejętności, kompetencji, kwalifikacji i zawodów, która działa na zasadzie słownika opisującego, identyfikującego i klasyfikującego zawody, umiejętności i kwalifikacje zawodowe istotne dla rynku pracy UE oraz ważne dla sektora edukacji i szkoleń. Klasyfikacja ta stosuje systemy elektroniczne, które umożliwiają różnym platformom internetowym korzystanie z ESCO i dopasowywanie osób poszukujących pracy do oferowanych stanowisk na podstawie ich umiejętności, sugerując szkolenia osobom, które chcą się przekwalifikować lub podnieść swoje kwalifikacje. ESCO odpowiada na rosnącą potrzebę tworzenia zintegrowanego i wydajnego rynku pracy oraz wspierania mobilności zawodowej w całej Europie, ponieważ oferuje „wspólny język” w zakresie zawodów i umiejętności, które mogą być wykorzystywane przez różne zainteresowane strony w kwestiach zatrudnienia, edukacji i szkoleń.

Z inicjatywy Związku Przedsiębiorców i Pracodawców w dniach 2–3 kwietnia 2019 r. odbyła się międzynarodowa konferencja na temat wykorzystania ESCO jako cyfrowego narzędzia do publikowania i ubiegania się o oferty pracy zarówno w dobie mobilności geograficznej oraz zawodowej, jak i zmieniającym się sposobie rekrutacji pracowników. Konferencja powstała we współpracy z Komisją Europejską – Dyrekcją Generalną ds. Zatrudnienia, Spraw

Społecznych i Włączenia Społecznego, Przedstawicielstwem Komisji Europejskiej w Polsce oraz pod honorowym patronatem Ministerstwa Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej Polski.



EURES Regulation (2016/589)
Article 19
Overall objective: enable automated matching on the EURES Portal

Implementing decisions

- ❑ COMMISSION IMPLEMENTING DECISION (EU) 2018/1020 of 18 July 2018 on the adoption and updating of the list of skills, competences and occupations of the European classification [...]
- ❑ COMMISSION IMPLEMENTING DECISION (EU) 2018/1021 of 18 July 2018 on the adoption of technical standards and formats necessary [...]

❑ 3 year timeframe for the establishment of an initial mapping to and from the European classification – deadline: 18 July 2021

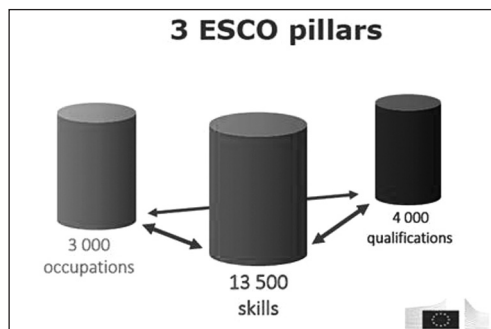
❑ Technical + financial assistance provision

Pierwszy dzień spotkania, które odbyło się w siedzibie Przedstawicielstwa Komisji Europejskiej w Polsce w Warszawie, poświęcono wystąpieniom koordynatora projektu ESCO z ramienia Komisji Europejskiej (Dimitrios Pikios) oraz ekspertów cyfrowego rynku pracy i nowego EUROPASS (Aikaterini Sylła, Julia Turon). **Prelegenci** przedstawili cele polityki UE względem cyfrowego rynku pracy, zaprezentowali ramy i strukturę ESCO oraz etapy obowiązkowego wdrażania tego systemu w krajach członkowskich UE do roku 2021 według harmonogramu Europejskich Służb Zatrudnienia. Konferencja miała na celu przybliżenie procesu przekształcania krajowych klasyfikacji umiejętności i zawodów na wzór europejski. Jednym z bloków tematycznych był również opis nowych ram technicznych EUROPASS i ich praktycznego zastosowania. Spotkanie zakończyło się warsztatami z wykorzystania ESCO w procesie rekrutacji

pracowników. Każda sesja konferencji była punktem wyjścia do dyskusji i oceny proponowanych rozwiązań.

Z kolei podczas drugiego dnia spotkania przedstawiono założenia aktualnie prowadzonego przez CDEFOP projektu pt. *Big data analysis from online vacancies*, który ma na celu zbieranie i analizowanie informacji o wolnych miejscach pracy we wszystkich państwach członkowskich UE. Wystąpili również przedstawiciele instytucji, którzy podzielili się doświadczeniem z wdrożenia ESCO na polskim rynku:

- prof. Robert Pater, reprezentujący Wyższą Szkołę Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie oraz Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie;
- Aneta Zaraś, reprezentująca Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej.



Z uwagi na wyjątkowy charakter tej konferencji oraz przyjętą formułę spotkania plenarnego, na którym dominował dialog oraz wspólna wymiana poglądów, konferencję tę można określić mianem niezwykle ważnej dla wprowadzenia ESCO w Polsce. System ESCO, który

składa się z trzech filarów: zawodów, umiejętności i kompetencji oraz kwalifikacji, oparty jest o ISCO-08, co oznacza, że każdy zawód zawarty w klasyfikacji ESCO jest przypisany do dokładnie jednego kodu ISCO-08. Można zatem wykorzystać ISCO-08 jako strukturę hierarchiczną dla filaru zawodów. Niemniej jednak zasadniczą funkcją ściśle powiązanych ze sobą trzech filarów ESCO jest uwydatnienie wiedzy, umiejętności i kompetencji przydatnych do opisywania efektów uczenia się, jak również do przygotowywania opisów zawodów w określonej branży czy wyróżnienia kwalifikacji, jakie państwa członkowskie uznają za istotne w kontekście konkretnego zawodu. Ze względu na obowiązek wdrożenia systemu ESCO do roku 2021 państwa członkowskie UE muszą przypisać krajowe klasyfikacje umiejętności i zawodów do ESCO w celu osiągnięcia między nimi semantycznej spójności, która zaopatrzy firmy i instytucje edukacyjne i szkoleniowe w jasne i aktualne informacje na temat umiejętności i kwalifikacji oraz pozwoli lepiej zarządzać talentami i eliminować luki w programach edukacyjnych i szkoleniowych.

Ośrodek Badań i Rozwoju Edukacji Zawodowej (ITeE – PIB) reprezentowany był na konferencji przez mgr Małgorzatę Kowalską.

Więcej informacji dostępnych jest na stronie: <https://ec.europa.eu/esco/portal/howtouse>

Małgorzata Kowalska
Sieć Badawcza Łukasiewicz
– Instytut Technologii Eksploatacji

**VI Ogólnopolska
Konferencja Naukowa
*Cyberprzestrzeń i światy wirtualne:
człowiek w przestrzeni mediów
cyfrowych – między wolnością
a dramatem zniewolenia,*
Akademia Pedagogiki Specjalnej,
7 czerwca 2019, Warszawa
– zapowiedź**

Zakład Edukacji Medialnej Wydziału Nauk Pedagogicznych APS we współpracy z Wydziałem Pedagogicznych Uniwersytetu Rzeszowskiego i Naukową Akademicką Siecią Komputerową zaprasza na konferencję wszystkich zainteresowanych tematyką najnowszych technologii i ich osobowych, społecznych i kulturowych konsekwencji. Organizatorzy zapraszają do dyskusji wokół zagadnień związanych z relacjami pomiędzy wiedzą i manipulacją, wolnością i zniewoleniem, ideą i towarem w świecie cyfrowych mediów, a także do rozmowy o tożsamości pedagogiki medialnej i zadaniach, jakie stawia przed nią współczesność.

Więcej informacji na stronie:
<https://konferencje.aps.edu.pl/csw/img/>
Zaproszenie

***Edukacja dla pokoju*
VIII Ukraińsko-Polskie
forum naukowe,
8–10 października 2019, Kijów,
Perejasław – Chmielnicki, Ukraina
– zapowiedź**

Narodowa Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy i Polska Akademia Nauk zapraszają na VIII Ukraińsko-Polskie forum ukraińskich i polskich naukowców. Tematem forum będzie: ***Edukacja dla pokoju***. Proponowane zagadnienia: Podstawy filozoficzne edukacji dla pokoju; Interdyscyplinarność edukacji dla pokoju; Rozwój edukacji dla pokoju z perspektywy pedagogiki humanistycznej; Wpływ edukacji dla pokoju na tworzenie społeczeństwa obywatelskiego; Wychowanie patriotyczne dzieci i osób dorosłych; Rozwój zawodowy nauczycieli w kontekście edukacji dla pokoju; Edukacja dla pokoju w społeczeństwie informacyjno-technologicznym; Edukacja dla pokoju jako ważny czynnik w promowaniu szacunku dla wartości kulturowych narodów ukraińskiego i polskiego; Formalny i nieformalny wymiar dla pokoju.

Contents

□ Commentary

Krzysztof Symela: 100 th anniversary of the International Labour Organisation	5
---	---

□ Adult education

Ewa Przybylska: Professionalization in adult education: at the crossroads of practice and empirical research. German example	7
Arkadiusz Rutkowski, Magdalena Florek-Luszczki, Jarogniew Łuszczki, Dorota Żółkowska, Ewa Dutkiewicz, Monika Szpringer, Jarosław Chmielewski: Occupational preparation of paramedics in Poland for the implementation of contemporary objectives of health education	17
Marta Dobrzyniak: Understanding competences by adult people educators in the light of phenomenomographical research	29
Sergo Kuruliszwili: Self-education and information technologies – changeability of forms and difficulty of classification	39
Mariola Wolan-Nowakowska: A person with intellectual disability as a client of an employment office. Natural assistantship	51
Ludmiła Walaszczyk, Elmo de Angelis, Mojca Vučovič, Gabriela Vlčkova, Evanthia Batzogianni, Beata Belina: In search of knowledge and skills in the area of business models as social innovation in enterprise	63
Ewa Krause: The academic career of women	73

□ Teacher training

Grażyna Bartkowiak, Agnieszka Krugielka: Job crafting among Polish and foreign academic teachers	90
Jan Saran: A student of part-time pedagogical studies in the situation of perceived threats and uncertainty	105
Ligia Tuszyńska, Agnieszka Pawlak: Sustainable development in educating teachers	123

□ Work and vocational education

Katarzyna Pardej: Effective learning in a vocational school	133
Teresa Zubrzycka-Maciąg: Solution-Focused Approach in the professional development of teachers	144
Edward Nycz: Voluntary Labour Corps – a state-run institution for the youth and youth work	154

Jolanta Lenart: Forced labour in the National Organisation „Service to Poland” 1948–1955. Between the rebellion and the capitulation	165
Magdalena Rozmus, Dariusz Michalak, Andrzej Turewicz, Radosław Lesisz: The application of “knowledge pills” methodology and Augmented Reality technology in teacher training as an example of integrating ICT with teaching	175
□ Learning environment	
Irena Pufal-Struzik: Working conditions at schools as perceived by teachers with diverse levels of creative predispositions.....	189
Agnieszka Smarzewska, Ewelina Melaniuk, Adam Szepeluk: Identifitation of leaders among students.....	204
Natalia Ulaniecka: Mediation as a process of improving communication in a conflict situation	215
Magda Chmiel, Krystyna Korneta: Organizational innovations management in education.....	224
Katarzyna Ziębakowska-Cecot: Integration of social and educational policies for the digital education of the young generation	235
□ Conferences, reviews, information	245