

EDUKACJA *ustawiczna* DOROSŁYCH

4(107)/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 (Rumunia); Ph.D. Cynthia Pellock – ACTER (USA); prof. Maria Pawłowa – UTH (Poland); Thimo Fojkar – EVBB (Germany); prof. Zofia Szarota – UP, Kraków (Poland)

RADA PROGRAMOWA/Programme Council

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

REDAKCJA/Editorial Board

dr Krzysztof Symela, ŁUKASIEWICZ – ITeE (redaktor naczelny); dr hab. Henryk Bednarczyk, prof. UTH; dr Dorota Koprowska, ŁUKASIEWICZ – ITeE (zast. redaktora naczelnego); dr Katarzyna Pladys; dr hab. Czesław Plewka, prof. PK; prof. dr hab. Ewa Przybylska, SGGW; dr Małgorzata Szpiliska, ŁUKASIEWICZ – ITeE; dr hab. Franciszek Szlosek, prof. APS; mgr Joanna Tomczyńska, ŁUKASIEWICZ – ITeE (sekretarz);

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 – 20 punktów (www.nauka.gov.pl)
ukazuje się od 1993 r., nakład 4/107 – 400 egz., łącznie 84 400 egz.

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

OPEN: www.edukacjaustawicznadoroslych.eu

Komentarz

Commentary

Uczenie się dorosłych

Adult learning

Specjalne potrzeby edukacyjno-zawodowe dorosłych

Special educational and
professional needs of adults

Kształcenie i doskonalenie zawodowe

Vocational education and training

W szkole wyższej

Higher education

Konferencje, recenzje, informacje

Conferences, reviews,
information

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

Redaktorzy tematyczni

- dr Tomasz Kupidura, mgr Katarzyna Skoczylas (ŁUKASIEWICZ – 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 (ŁUKASIEWICZ – ITeE): internacjonalizacja pracy, kształcenia i badań, projekty międzynarodowe
- dr hab. Daniel Kukla, prof. UH-P, dr Mirosław Żurek (ŁUKASIEWICZ – 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 Szpilska – j. polski; j. angielski (ŁUKASIEWICZ – ITeE)
- mgr Anna Kwaśny – j. niemiecki (Zespół Szkół Muzycznych w Radomiu)
- dr Mirosław Żurek – j. rosyjski (ŁUKASIEWICZ – ITeE)
- mgr Małgorzata Kowalska – j. angielski (ŁUKASIEWICZ – ITeE)

Redaktor statystyczny

- dr hab. Magdalena Trzos (ŁUKASIEWICZ – ITeE)

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

Redaktor prowadzący: Joanna Tomczyńska

Opracowanie graficzne: Jacek Pacholec

Opracowanie wydawnicze: Marta Pobereszko, Joanna Iwanowska

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

Kontynuuje tradycje serii: Biblioteka Kształcenia Zawodowego (32 t. lata 1977–1989) i cyklu materiałów: Szkoła – Zawód – Praca (11 t. lata 1976–1987)



Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji

Wydawnictwo Naukowe

26-600 Radom, ul. K. Pułaskiego 6/10, tel. centr. (48) 364-42-41

e-mail: instytut@itee.radom.pl <http://www.itee.radom.pl>

<input type="checkbox"/>	Komentarz	
	Krzysztof F. Symela: Sieć Badawcza ŁUKASIEWICZ – nowe innowacyjne środowisko transferu wiedzy i kompetencji do gospodarki oraz edukacji.....	5
<input type="checkbox"/>	Uczenie się dorosłych	
	Monika Chmielecka: Ewolucja teorii transformatywnego uczenia się.....	9
	Ewa Sarzyńska-Mazurek: Poczucie własnej skuteczności osób u progu dorosłości	19
	Henryk Bednarczyk: Innowacje edukacyjne Stowarzyszenia <i>Oświatowego Sycyna</i>	29
	Krzysztof Woźniak: Istota badań społecznych w samorządzie terytorialnym w Polsce.....	40
	Ilona Żeber-Dzikowska, Beata Cieśleńska, Jarosław Chmielewski: Rozważania nad funkcją i formą spędzania czasu wolnego w dobie rozwoju technologii informacyjnej i portali społecznościowych	61
<input type="checkbox"/>	Specjalne potrzeby edukacyjno-zawodowe dorosłych	
	Barbara Lejzerowicz-Zajączkowska: Osoba starsza: podmiot edukacji i działalności społecznej	71
	Elżbieta Łuczak: Rola edukacji w readaptacji społecznej skazanych.....	81
	Janusz Erenc, Weronika Kamińska: Kwalifikacje i wiedza społeczna personelu medycznego w hospicjach stacjonarnych	91
	Olga Pawłowska: Funkcjonowanie w mediach społecznościowych osób niepełnosprawnych chorych na stwardnienie rozsiane	104
<input type="checkbox"/>	Kształcenie i doskonalenie zawodowe	
	Bożena Frączek: Wykorzystanie technologii cyfrowej w edukacji finansowej i integracji finansowej. Studium przypadku dla młodych dorosłych, którzy studiują ekonomię	117
	Iwona Kacak, Katarzyna Skoczylas, Elif Yücel, Özge Güler: Opracowanie profilu kompetencji menedżera ds. internacjonalizacji branży rolno-spożywczej.....	130

Jolanta Religa: Kwalifikacje zawodowe – kluczem do sukcesu, projekt wsparcia szkolnictwa branżowego.....	143
Katarzyna Pardej: Wyzwania edukacji XXI wieku wobec uczniów technikum	156
Andrzej Wojciech Stępnikowski: Kompetencje społeczne i pedagogiczne mistrzów w rzemieślniczym przygotowaniu zawodowym	164
Daniel Kukla, Marta Nowacka: Charakterystyka podejścia do pracy przedstawicieli pokolenia Z – preferowany model życia a praca zawodowa. Cz. 2	176
□ W szkole wyższej	
Aleksandra Walecka: Studiowanie z perspektywy studentów w zmieniającej się rzeczywistości akademickiej	183
Anna Dudak: Atrakcyjność studiów pedagogicznych w opiniach studentów – analiza porównawcza.....	193
Izabela Maleńczyk, Bartłomiej Gładysz: Wybrane charakterystyki e-learningu w polskich publicznych uczelniach technicznych	202
Grażyna Bartkowiak, Agnieszka Krugielka: Postawy nauczycieli akademickich 55 plus wobec pracy zawodowej	212
Justyna Bojanowicz: Kompetencje interpersonalne nauczyciela akademickiego w pracy ze studentami.....	222
Małgorzata Lotko: Kształcenie towaroznawców – pomost między ekonomią i techniką	230
□ Konferencje, recenzje, informacje	
Bibliografia prac dr. hab. Henryka Bednarczyka, profesora UTH i ITeE – PIB w Radomiu za lata 1976–2019, red. J. Garbarczyk, Główna Biblioteka Pracy i Zabezpieczenia Społecznego, Warszawa 2019, ss. 78, ISBN 978-83-66333-08-6 – <i>Krzysztof Symela</i>	235
X Międzynarodowa Konferencja Fotowoltaika w Polsce – <i>Miroslaw Żurek</i> Radomski Festiwal Kariery – <i>Miroslaw Żurek</i>	236
VII Międzynarodowy Kongres Biogospodarki – <i>Małgorzata Szpilska, Tomasz Kupidura</i>	239
Konferencja: MYŚLENIE POZA SCHEMATAMI – Integracja środowisk na rzecz współpracy edukacji zawodowej z rynkiem pracy, 21.11.2019 r. – <i>Halina Cieślak, Beata Rejmiasz, Miroslaw Żurek</i>	240
Strategia umiejętności OECD: Polska. Konferencja prezentująca raport OECD, Warszawa 11.12.2019 – <i>Jolanta Religa</i>	244
UNEVOC Global Forum on Advancing Learning and Innovation in TVET, 2–3 December 2019, Bonn, Germany.....	245
□ Contents	247

Komentarz

Krzysztof Franciszek SYMELA



Sieć Badawcza ŁUKASIEWICZ – nowe innowacyjne środowisko transferu wiedzy i kompetencji do gospodarki oraz edukacji

Współcześnie innowacyjność jest postrzegana jako kluczowy czynnik rozwoju społeczno-gospodarczego państw i regionów. Poziom zaawansowania technologicznego danego kraju świadczy o poziomie konkurencyjności gospodarki. Fakt ten potwierdza nie tylko wyścig technologiczny pomiędzy gospodarkami najbardziej zaawansowanymi, ale także nowymi graczami na tym rynku, do których aspiruje również Polska (Raport z badania Global Entrepreneurship Monitor Polska 2019, PARP).

W proces doskonalenia innowacyjności polskiej gospodarki niewątpliwie wpisuje się powołana w kwietniu 2019 r. Sieć Badawcza ŁUKASIEWICZ, będąca efektem realizacji „Strategii na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju do roku 2020 (z perspektywą do roku 2030)”. Jest to trzecia co wielkości sieć badawcza w Europie z potencjałem ośmiu tysięcy pracowników skupionych w 37 instytutach badawczych zlokalizowanych w 11 polskich miastach. ŁUKASIEWICZ to unikatowy narodowy projekt stanowiący *pomost między biznesem a nauką* o ogromnym potencjale komercyjnym, dostarczającym atrakcyjne, kompletne i konkurencyjne rozwiązania biznesowe w obszarach automatyki, chemii, biomedycyny, teleinformatyki, materiałów oraz zaawansowanego wytwarzania. Podstawowym celem działalności Sieci jest wdrażanie wyników badań naukowych i prac rozwojowych do gospodarki. Niezmiernie ważne są również działania o charakterze edukacyjnym związane z transferem wiedzy o innowacjach technologicznych, które kierowane są do przedsiębiorstw i społeczeństwa. Potrzebne do tego będą nowe kompetencje i umiejętności przeznaczone dla różnych grup odbiorców innowacyjnych produktów i usług oferowanych przez Instytuty Sieci. Niezależnie od prac badawczo-rozwojowych otwierają się także nowe pola działalności ŁUKASIEWICZA związane z generowaniem, walidowaniem, certyfikowaniem i zapewnieniem jakości kwalifikacji rynkowych, które mogą być wprowadzane do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji,

a w konsekwencji kluczowe dla rozwoju zawodowego pracowników różnych branż i sektorów. ŁUKASIEWICZ – Instytut Technologii Eksploatacji już taką działalność prowadzi m.in. świadcząc dla ministrów właściwych usługi Podmiotu Zewnętrznego Zapewnienia Jakości wobec instytucji certyfikujących kwalifikacje rynkowe.

W imieniu Redakcji zachęcam wszystkie Instytuty Sieci Badawczej ŁUKASIEWICZ do współpracy, upowszechniania działań i rezultatów projektów na rzecz edukacji ustawicznej dorosłych, prezentowania na łamach czasopisma wyników prowadzonych badań, a szczególnie tych, które przyczyniają się do poprawy jakości kapitału intelektualnego pracowników innowacyjnej gospodarki, generowania nowych miejsc pracy i budowania prestiżu Polski na arenie międzynarodowej.

W czwartym tomie naszego czasopisma z 2019 roku artykuły zostały pogrupowane w cztery rozdziały tematyczne: Uczenie się dorosłych, Specjalne potrzeby edukacyjno-zawodowe dorosłych, Kształcenie i doskonalenie zawodowe w szkole wyższej.

Pośród wielu artykułów o wysokim walorze poznawczym zachęcam do zapoznania się z artykułem Moniki Chmieleckiej, prezentującym ewolucję teorii transformatywnego uczenia się. Interesujące wyniki badań, charakteryzujące podejście do pracy przedstawicieli pokolenia Z, przedstawili autorzy Daniel Kukla i Marta Nowacka. Odpowiedzi na ważne pytanie – Jak wygląda aktywność edukacyjna osób dorosłych w uczeniu się nieformalnym? – udziela w swoim artykule Alicja Szostkiewicz. Autorki Grażyna Bartkowiak i Agnieszka Krugielka przedstawiły wyniki badań postaw nauczycieli akademickich 55 plus wobec pracy zawodowej. O tym, że jakość nauczania studentów jest integralnie związana z kompetencjami interpersonalnymi nauczyciela akademickiego, możemy dowiedzieć się z artykułu Justyny Bojanowicz.

W części informacyjnej zachęcam do zapoznania się z publikacją „Bibliografia prac dr hab. Henryka Bednarczyka profesora UTH i ITeE – PIB w Radomiu za lata 1976–2019”, która została wydana przez Główną Bibliotekę Pracy i Zabezpieczeniową Społecznego.

Z okazji zbliżającego się Nowego Roku 2020 składam wszystkim naszym czytelnikom, autorom artykułów, recenzentom oraz członkom Komitetu Naukowego, Rady Programowej, Redakcji czasopisma najserdeczniejsze życzenia wszelkiej pomysłowości w życiu zawodowym i osobistym, inwencji twórczej oraz wytrwałości i pozytywnej energii tak potrzebnej do realizacji nowych wyzwań i pokonywania napotykanym trudności.

ŁUKASIEWICZ Research Network – an innovative environment for knowledge and competence transfer to the economy and education

Innovation is seen as a key factor in the socio-economic development of countries and regions. The level of technological advancement of a given country indicates its competitiveness on the market. As a result, we observe a technological race among the most advanced economies, but also new players like Poland (Global Entrepreneurship Monitor Polska 2019, PARP).

ŁUKASIEWICZ Research Network, established in April 2019, was intended as a support to Polish economy and a consequence of the implementation of the Strategy for Responsible Development for the period up to 2020 (including the perspective up to 2030). ŁUKASIEWICZ is the third largest research network in Europe with the potential of eight thousand employees from 37 research institutes located in 11 Polish cities. ŁUKASIEWICZ is a unique national project with huge commercial potential providing attractive, complete and competitive business solutions in the areas of automation, chemistry, biomedicine, ICT, materials and advanced production. The main purpose of the Network is to implement the results of scientific research and development works into economy to make it more innovative. It is a bridge between science and business.

Educational activities related to the transfer of modern technologies are also extremely important. New fields of activity of ŁUKASIEWICZ are opening up. They are related to formation, validation, certification and quality assurance of market qualifications, which can be introduced into the Integrated Qualification System and, consequently, dedicated to the professional development of employees from various industries and sectors. ŁUKASIEWICZ – Institute for Sustainable Technologies has already undertaken such activities providing services of the External Quality Assurance Entity to institutions certifying market qualifications.

On behalf of the Editorial Board, I encourage all the ŁUKASIEWICZ Research Network Institutes to cooperate and disseminate project activities and results in the Polish Journal of Continuing Education. Researchers are invited to present the results of their work in the magazine. We believe that sharing knowledge will contribute to the increase of intellectual capital of innovative economy enterprises, generate new jobs and build Poland's prestige on the international stage.

In the fourth volume of our magazine, the articles are grouped into four thematic chapters: Adult learning, Special educational and vocational needs of adults, and Vocational education and training at a university. All of them include articles of high cognitive value. I encourage you to read the article by Monika Chmielecka which presents the evolution of the transformative learning theory. Interesting research results characterising Z generation and its attitude to work are presented by authors Daniel Kukla and Marta Nowacka. In her article, Alicja Szostkiewicz answers an important question – What is the educational activity of adults in informal learning? Moreover, the authors Grażyna Bartkowiak and Agnieszka Krugielka present the results of research on

the attitudes of academic teachers over 55 towards professional work. Finally, we can learn from Justyna Bojanowicz's article that the quality of student teaching is integrally related to interpersonal competences of an academic teacher.

I also recommend the publication "Bibliography of works in the years 1976–2019 by dr hab. Henryk Bednarczyk, professor of UTH and ITeE – PIB in Radom," which was published by the Central Library of Labour and Social Security.

On the occasion of the upcoming New Year 2020, I extend to all our readers, authors, reviewers and members of the Scientific Committee, Program Council and Editorial Board the best wishes of all prosperity in professional and personal life as well as creativity, perseverance and positive energy to meet new challenges and overcome difficulties.

Uczenie się dorosłych

Monika CHMIELECKA

DOI: 10.34866/e9fc-7x67

ORCID: 0000-0002-6937-2094

Ewolucja teorii transformatywnego uczenia się¹

The evolution of transformative learning theory

Słowa kluczowe: Teoria transformatywnego uczenia się, Jack Mezirow, ewolucja teorii.

Streszczenie. Artykuł przybliży polskiemu czytelnikowi andragogiczną teorię transformatywnego uczenia się, pokazując jej przemiany w ciągu kolejnych dekad. Pierwotna formuła, stworzona przez Jacka Mezirowa, była w przeszłości i pozostaje do dziś przedmiotem żywej dyskusji i głębokiej krytyki, która zaowocowała wielokrotnymi udoskonaleniami teorii przez samego autora. Dzięki temu teoria stała się szersza i bardziej kompleksowa. Celem opracowania jest ukazanie ewolucji idei transformacji w uczeniu się i synteza obecnego stanu wiedzy w tym obszarze.

Key words: Transformative learning theory, Jack Mezirow, evolution of the theory.

Abstract. The article introduces Polish readers to the theory of transformative learning and shows its main conversions at the turn of the years. The original Jack Mezirow's concept has become a subject of lively discussion and deep criticism since it was developed. The comments led to numerous amendments made by the author himself, so the theory became more wider and comprehensive. The aim of the essay is to show the evolution of the idea of transformation in learning and the synthesis of the current state of knowledge in this area.

Wprowadzenie. Podstawą teorii transformatywnego uczenia się są rozległe, ugruntowane badania na grupie kobiet, które po dłuższej przerwie kontynuowały naukę na studiach wyższych, w college'u. W 1978 roku Jack Mezirow zaprezentował ich wyniki w pracy napisanej we współpracy z Victorią Marsick pt. *Education for perspective transformation. Women's re-entry programs in Community Colleges (Edukacja dla transformacji perspektyw. Program powrotu kobiet do szkół wyższych)*. Natomiast

¹ Artykuł powstał na podstawie analizy literatury dokonanej w ramach pracy doktorskiej autorki: *Doświadczenia uczenia się w coachingu. Interpretacja w kontekście teorii transformatywnego uczenia się*.

pierwsza praca, w której Mezirow szeroko informuje o teorii transformatywnego uczenia się, datowana jest na przełomowy w stosunkach światowych rok 1991 i nosi tytuł *Transformative Dimensions of Adult Learning (Transformatywne wymiary uczenia się dorosłych)*. Została ona poprzedzona praktycznymi wskazówkami Mezirowa i jego zespołu na temat strategii, które wspierają transformatywne uczenie się – *Fostering Critical Reflection in Adulthood (Wsparcie krytycznej refleksji w dorosłości)*.

Od czasu pierwszej publikacji teoria transformatywnego uczenia się spotkała się z trwającą ponad dekadę krytyką (Collard, Law 1989; Hart 1990; Clarke, Wilson 1991; Cunningham 1992a; Newman 1994; Inglis 1997; za: Fleming 2009, s. 29–46). Odpowiedzi Mezirowa (1989, 1991b, 1994, 1996, 1998b, 1998c, 2004), publikowane na łamach czasopism, uczyniły dyskusję publiczną, co w konsekwencji doprowadziło do dalszych prac nad znaczeniami poszczególnych pojęć i kształtem twierdzeń teorii (Mezirow 1989, 1991a, 1991b, 1996, 1997, 2000a). Po roku 2000 z kolei mówi się (Baumgartner 2012; Taylor, Cranton 2013) o teorii w rozwoju (*a theory in progress*), która w ostatecznym kształcie nadanym przez samego autora daje światło kolejnym pokoleniom badaczy.

Transformatywne uczenie się jako szczególny typ uczenia się osób dorosłych (Mezirow 1991a, 2000a, 2000b, 2009a) odnosi się do zdobywania przez dorosłych głębokiej wiedzy o sobie, zamiast zwykłego nabywania wiedzy czy przypominania sobie faktów z przeszłości. Kluczem jest dokonanie swoistej emancypacji. Mezirow pokazuje, że ludzie często bezkrytycznie i bezrefleksyjnie akceptują wszystko, co pochodzi z ich całonocnego doświadczenia i ma swoje źródła w kontekstach: biograficznym, kulturowym czy historycznym. Tymczasem zamiast tego dobrze by było, gdyby zadali sobie kluczowe dla zrozumienia transformatywnego uczenia się pytanie – skąd wiem to, co wiem? (Mezirow, 2000b). Poszukiwanie odpowiedzi na to pytanie jest drogą samopoznania, uczenia się z pełnym zaangażowaniem i kwestionowania dotychczasowych założeń, aby w rezultacie kształtować swoje przekonania na gruncie osobistych doświadczeń w rzeczywistych uwarunkowaniach ich życia oraz podejmować decyzje na podstawie głębokiej refleksji i osobistych wglądów (Mezirow 2000a, s. 3–4).

Teoria transformatywnego uczenia się odnosi się do procesu uczenia się człowieka dorosłego poprzez dokonanie przez niego głębokiej przemiany – transformacji, która zachodzi w indywidualnym sposobie postrzegania i interpretacji siebie oraz świata za sprawą krytycznej refleksji nad owym postrzeganiem i interpretacją. Jednocześnie celem transformacji jest wyzwolenie się człowieka z bezrefleksyjnej, powtarzalnej i dysfunkcyjnej ramy odniesienia, którą kieruje się w życiu, aby opierając się na innej – wspierającej – mógł świadomie kierować własnymi działaniami na drodze realizacji celów (Mezirow 2009a, s. 90–93).

Polskiemu czytelnikowi, poza abstraktami w wolumenach andragogicznych (Śliwerski 2006, s. 218; Małewski 1998, s. 106–115), znana jest przede wszystkim praca Krystyny Pleskot-Makulskiej (2008), która przybliżyła fundamenty teorii, jej pojęcia oraz wprowadza w sieć twierdzeń Mezirowa; a także artykuły Moniki Chmieleckiej (2016, 2017a, 2017b), która na przestrzeni lat sukcesywnie opisuje wybrane elementy

dorobku Jacka Mezirowa. W 2020 roku ukaze się również książka *Transformacja w coachingu. Doświadczenia uczenia się dorosłych*, w której ostatnia z autorek dokonuje obszernej problemowej rekapitulacji teorii transformatywnego uczenia się według założeń strukturalizmu genetycznego.

Lata 70. i 80. – geneza i powstawanie teorii. Mezirow nazywa swoją perspektywę częścią oświeceniowej tradycji w obozie emancypacyjnym (Mezirow 2000a, s. 10), a jego teoria wpisała się w humanistyczny nurt, w którym wiercono, że człowiek jest dobry i zdolny do zmiany czy samodoskonalenia. Mezirow uważał, że zmiana zawsze prowadzi do poprawy zdrowia psychicznego jednostki i w konsekwencji, poprzez ulepszenie społecznych i kulturowych rezultatów jej działań, wpływa na społeczność w całości. Jego prace należy czytać przez pryzmat wcześniejszego dorobku wymienionych poniżej autorów.

Inspiracji i jednocześnie fundamentów teorii transformatywnego uczenia się poszukiwać należy m.in.: w idei budzenia się świadomości (*conscientization*) i pracach Paulo Freire (Mezirow 1978, s. 103); w znaczeniu i sposobie rozumienia pojęcia paradygmatu, zapoczątkowanym przez Thomasa Kuhna (Mezirow 1985, 19991a, 1991b); w myśli Jürgena Habermasa (Mezirow 1978, 1991a, 1991b, 1997, 1998a, 2000a, 2000b, 2003, 2009a, 2009b) oraz jego wyraźnym podziale na uczenie się instrumentalne, komunikacyjne i emancypacyjne, o którym Mezirow jednoznacznie mówi, że jest formą procesu transformatywnego (Mezirow 2000a, s. 10), a także w zjawisku tranzytacji doświadczanych przez osoby dorosłe opisanym przez psychiatrę Rogera Goulda (Mezirow 1991a, s. XVI–XVII).

W roku 1978 Mezirow opublikował wyniki swoich badań, na podstawie których wskazał, że transformatywne uczenie się może przebiegać na drodze sekwencji 10 faz: (1) dylemat dezorientacyjny; (2) autodiagnoza, której towarzyszy uczucie strachu, złości, winy lub wstydu; (3) krytyczna ocena własnych założeń na gruncie epistemologicznym, socjokulturowym oraz psychicznym; (4) spostrzeżenie, że inni ludzie również doświadczają stanu niezadowolenia i przechodzą przez proces transformacji poprzez podobnie zachodzące zmiany; (5) odkrycie możliwości odgrywania nowych ról, wchodzenia w inne relacje i podejmowania nowych działań; (6) planowanie przebiegu działań; (7) zdobycie nowej wiedzy i umiejętności, koniecznych do realizacji planu; (8) próby podejmowania nowych ról; (9) budowanie poczucia pewności siebie i kompetencji w nowych rolach i relacjach; (10) ponowne scalenie, integracja własnego życia na podstawie warunków podyktowanych nową perspektywą (Mezirow, Marsick 1978, s. 12). Fazy te mogą urzeczywistniać się w różnym porządku, przebiegać cyklicznie, rekurencyjnie, a uczyć się może rozpocząć od dowolnego momentu, część zaś kroków pominąć.

Centralnym pojęciem w teorii była początkowo perspektywa znaczeń (*meaning perspective*). Oznacza ona wielowymiarową psychologiczną strukturę obejmującą myśli, emocje i pragnienia człowieka oraz stanowiącą osobisty paradygmat rozumienia siebie i świata (Mezirow, Marsick 1978, s. 101–108). Transformacja perspektywy znaczeń może występować pod dwiema postaciami (Mezirow 1978, 1991a):

- znaczącą (*epochal*) – perspektywa ulega wówczas bardzo szybkim zmianom, które zachodzą nagle i są oczywiste dla uczącego się, o którym można powiedzieć, że doświadcza w danym momencie głębokiego wglądu (*insight*), ma wrażenie dokonania odkrycia, „eureka”, pojawia się efekt „aha”.
- wzrastającą (*incremental*) – perspektywa ulega przemianie na przestrzeni dłuższego czasu i na drodze wielu mniejszych zmian w schematach znaczeń, uczący się w pewnym momencie tej drogi zauważa, że zaszła w nim istotna zmiana – przypomina to raczej budzenie się świadomości zmiany niż jej radykalne i nagłe odczucie.

Lata 80. były czasem ekspansji teorii – poza adaptacją opracowanych przez Habermasa (1971) trzech dziedzin uczenia się: technicznego, praktycznego i emancypacyjnego i poszerzenia teorii o instrumentalne (*instrumental*), komunikacyjne (*dialogic*) i transformatywne (*self-reflective*) uczenie się, Mezirow wyróżnił trzy możliwe procesy uczenia się w ramach każdego z wyżej wymienionych typów:

- uczenie się w ramach schematów znaczeń (*learning within meaning schemes*) – aktualnie posiadany schemat zostaje poszerzony, uzupełniony i zweryfikowany;
- uczenie się nowych schematów znaczeń (*learning new meaning schemes*) – nabywanie nowych schematów znaczeń w ramach obecnej perspektywy znaczeń;
- uczenie się poprzez transformację znaczeń (*learning through meaning transformation*) – przeformułowanie poznawcze problemu w celu odnalezienia jego rozwiązania, modyfikacja schematów znaczeń (Kitchenham 2008, s. 111).

Lata 90. – doskonalenie teorii. Lata 90. były czasem wielu przemian dla opisywanej teorii. W roku 1991 Mezirow poszerzył 10-fazowy model transformatywnego uczenia się, dodając do niego, między oryginalną fazą 8 i 9 krok – „zmiana obecnych relacji i układanie nowych” (*renegotiating relationships and negotiating new relationships*). Za jego wyodrębnieniem stało podkreślenie znaczenia, jakie w transformatywnym uczeniu się odgrywa krytyczna ocena własnych założeń (*critical self-reflection*), bowiem odnosi się ona do szerokiego obszaru funkcjonowania człowieka.

Mezirow uwypuklił tym samym jedno z konstruktywistycznych założeń – znaczenia, jakie człowiek przypisuje własnym doświadczeniom istnieją w nas samych, a nie w źródłach zewnętrznych (także innych ludziach). Owe znaczenia przypisywane naszym doświadczeniom nabywane i weryfikowane są przez człowieka w aktach interakcji i komunikacji (Mezirow 1991a, s. XIV). Takie rozumienie jest spójne z kuhnowskim rozumieniem paradygmatu (Kuhn 2001, org. 1962), freirowskim budzeniem świadomości (1970), a także poglądami konstruktywistów, jak choćby Kelly (1970), Knowles (1975), Kolb (1984), Piaget (1972) oraz konstruktywistów społecznych (*social constructivist*), np. Wygotski (1978, za: Kitchenham 2008, s. 113).

W 1995 roku Mezirow wiele uwagi poświęcił krytycznej refleksji i umocnił jej rolę w teorii transformatywnego uczenia się, inspirując się w znacznym stopniu pracami Foucault, podkreślającymi wpływy władzy i wiedzy oraz ich źródeł na człowieka w sytuacjach społecznych. Krytyczna refleksja pozostaje jednym z centralnych pojęć teorii, a świadomość nieodkrytych wcześniej fundamentów własnych przekonań i działania

jest kluczem do transformacji (Mezirow, 1998a, s. 197). Mezirow wskazał, że refleksja może występować w trzech typach i dotyczyć:

- treści (*content*) – myślenie o tym, co zostało zrobione;
- procesu (*process*) – osoba poszukuje etiologii swoich działań;
- przesłanek (*premise*) – wymaga od osoby krytycznej refleksji – dostrzeżenia szerszej perspektywy tego, co stanowi o jej systemie wartości czy założeniach leżących u podstaw określonego zachowania.

Wyróżnia się dwa rodzaje transformacji zależne od głębokości zachodzącej zmiany. Pierwsza to transformacja uproszczona (*straightforward transformation*) – dotyczy schematów znaczeń, które pojawiają się podczas refleksji dotyczącej treści (i rozważania tego, co zostało już zrobione) oraz procesu (z uwzględnieniem przyczyn działań oraz ich uwarunkowań). Druga to transformacja pogłębiona (*profound transformation*) – dotycząca zestawów schematów znaczeń (perspektywy znaczeń), dokonująca się dzięki refleksji dotyczącej przesłanek i działaniu w szerszym zakresie.

W roku 1998, na bazie wcześniejszych prac wokół krytycznej refleksji, Mezirow (1998a) prezentuje jej dwie nowe odsłony, które obejmują tak obiektywne, jak i subiektywne przeramowanie (*objective and subjective reframing*). Obiektywne przeramowanie dotyczy namysłu nad założeniami (*critical reflection OF assumptions*), podczas gdy subiektywne przeramowanie dotyczy namysłu nad powodami, dla których owe założenia się pojawiają (*critical self-reflection ON assumptions*), bliskie jest więc refleksji dotyczącej przesłanek (*premise reflection*).

XXI wiek – teoria w rozwoju. W roku 2000 Mezirow zaprezentował poprawioną wersję teorii transformatywnego uczenia się, opierając się na zweryfikowanej oryginalnej terminologii. Najszerszym pojęciem jest rama odniesienia, która obejmuje nawyki mentalne, w nich wyróżnia się punkty widzenia, na które składają się pojedyncze schematy znaczeń.

Rama odniesienia (*frame of reference*) stała się synonimem perspektywy znaczeń (*meaning perspective*) (Baumgartner, 2012, s. 109) i oznacza uwarunkowany kulturowo schemat, według którego człowiek ocenia zdarzenia w swoim otoczeniu – z całego szeregu dostępnych sobie wybiera te, które uznaje za istotne oraz interpretuje je i wykorzystuje według własnych założeń (Mezirow 2009a, s. 92). Mezirow wskazuje, że człowiek posiada obraz siebie bazujący na wartościach zakotwiczonych w ramie odniesienia dającej poczucie stałości i pewności oraz będącej trzonem poczucia tożsamości (Mezirow, 200a, s. 18). Stanowi ona odpowiednik poznawczego, emocjonalnego i motywacyjnego filtra, nakładanego na ogół doświadczeń zmysłowych. Kształtuje spostrzeganie, pozwala na preselekcję poznania, określenie sposobu interpretacji doświadczeń i myślenia oraz wskazuje kierunek działania. Jest formą subiektywnego doświadczenia jednostki – decyduje o tym, jak dane wydarzenie zostanie zidentyfikowane, jakie przypisane zostanie mu znaczenie i jakie reakcje może wywołać. Rama odniesienia stanowi kluczową kategorię pojęciową, do której Mezirow (1998a, s. 197) odnosi się, wyjaśniając istotę transformatywnego uczenia się, będącego z kolei wynikiem następstwa trzech koniecznych zjawisk:

- dylematu dezorientacyjnego (*disorienting dilemma*),
- krytycznej oceny własnych założeń (*critical selfreflection*),
- racjonalnego dyskursu (*rational discourse*).

Nawyki mentalne (*habits of minds*) są nieświadomymi sposobami myślenia, odczuwania i działania, dotyczącymi wszystkich obszarów życia: funkcjonowania psychologicznego, zdrowotnego, religijnego, kulturowego, społecznego i politycznego, poruszania się w granicach wyznaczonych normami moralnymi czy sumieniem, sposobu odbioru bodźców zewnętrznych czy wartości estetycznych. Siłą nawyków mentalnych jest ich wpływ na jednostkę i zdolność determinowania jej przekonań, wartości, stylu uczenia się, odczuwania siebie czy predyspozycji emocjonalnych (Locraft Cuddapah 2005, s. 56).

Rezultatem określonego nawyku mentalnego są konkretne punkty widzenia człowieka – przekonania, sądy, postawy i uczucia na temat osób (siebie i innych) oraz konkretnych zjawisk w świecie. Kształtują one szczegółowe interpretacje codziennych wydarzeń, a także stanowią wzorzec, punkt odniesienia dla tego, czego on oczekuje, czego się spodziewa w danej sytuacji. Punkty widzenia to zatem konkretne przejawy nastawień mentalnych i ram odniesienia (Mezirow 1991a, s. 44–48). Co szczególnie interesujące, możemy „wypróbować” nasze punkty widzenia poprzez sprawdzanie punktów widzenia innych osób, czego nie można zrobić już z nawykami mentalnymi (Mezirow, 2000a, s. 21).

Schematy znaczeń natomiast jako najdrobniejszy element w strukturze naszej wiedzy dotyczą zestawów niewypowiedzianych przesądów, przekonań i uczuć składających się na sposób opisu siebie i świata oraz wyznaczają wzajemne relacje (Mezirow 2000b, s. 17–18).

Rok 2000 przynosi także sformułowanie nowego, czwartego rodzaju uczenia się. Poza uczeniem się w ramach danego schematu znaczenia, nowego schematu znaczenia i transformacją schematów znaczeń, Mezirow wskazał, że możliwe jest też uczenie się będące następstwem transformacji znaczeń, perspektyw, założeń i ma ono również charakter transformatywny.

W roku 2003 Jack Mezirow (2003, s. 58–59) opublikował na łamach „Journal of Transformative Education” tekst, w którym po raz pierwszy wyjaśnia najważniejsze definicje transformatywnego uczenia się. Z wyżej wymienionego fragmentu wynika, że transformatywne uczenie się jest takim rodzajem uczenia się, w którym wątpliwe (*problematic*) ramy odniesienia zmieniają się w szersze (*inclusive*), bardziej otwarte (*open*), rozumne (*discriminating*), refleksyjne (*reflective*), gotowe do dalszych zmian (*emotionally able to change*). Jak zauważa – otwarte ramy odniesienia generują takie przekonania, opinie i postawy (*mindsets*), które tłumaczą szerszy zakres doświadczeń osoby.

W 2005 na VI Międzynarodowej Konferencji Transformatywnego Uczenia się miała miejsce gorąca dyskusja pomiędzy Jackiem Mezirowem i Johnem Dirxem, która doprowadziła do wartościowych dla teorii dwóch konkluzji. Po pierwsze, jednoznacznie zostało wskazane, że w rezultacie transformatywnego uczenia się zawsze dochodzi

do świadomego, racjonalnego procesu krytycznej oceny własnych założeń epistemologicznych, dzięki któremu transformatywne uczenie się znacząco różni się od wiary (*faith*), uprzedzeń (*prejudice*), wizji (*vision*) czy pragnień (*desire*) człowieka (Dirx i in. 2006, s. 133). Po drugie, możliwe jest współistnienie różnych punktów widzenia u tej samej osoby. Człowiek może bowiem, realizując różne role [org. tożsamości (*identities*)] – rodzica, dziecka, sędziego etc. – mówić równocześnie głosami wielu „osób” (Dirx i in., 2006, s. 125–130). Dirx przekonuje, że owe głosy z naszego wewnętrznego świata (*inner world*) wpływają na to, jak działamy w rzeczywistości (Dirx i in., 2006, s. 125–130). Jednocześnie, jak przyznaje Mezirow, uczenie się poza świadomością, jako wypadkowa wewnętrznych procesów psychicznych, może następować, o ile w efekcie końcowym transformacja ramy odniesienia uwzględnia proces krytycznej refleksji nad założeniami epistemologicznymi (Dirx i in. 2006, s. 134).

Współczesne odniesienia. Współczesne badania zmiernają w kierunku tworzenia holistycznej teorii, która, po pierwsze, łączyłaby pierwotne założenia z innymi nurtami (na przykład psychologii rozwojowej, podejścia neopsychoanalitycznego), co jest zauważalne w pracach odwołujących się do: duchowości (Merriam, Ntseane 2008; Roberts 2008), znaczenia doświadczeń z dzieciństwa (Maney 2008), uważności (Matthieson, Tosey 2008) czy emocji (Snyder 2010) w procesie transformatywnego uczenia się (za: Baumgartner 2012, s. 110). Po drugie, pojawiają się głosy kwestionujące użyteczność transformatywnego uczenia się w opisie praktyki edukacyjnej dorosłych (Newman 2012, za: Taylor, Cranton 2013, s. 34).

Edward W. Taylor i Patricia Cranton (2013, s. 35–43), dokonując szerokiego przeglądu pokaźnej liczby prac, identyfikują pięć głównych obszarów, wokół których – jak przewidują – koncentrować się będą przyszłe dyskusje i badania poświęcone transformatywnemu uczeniu się:

- 1) doświadczenie – m.in.: które z przeszłych doświadczeń kształtują nasze perspektywy znaczeń?, czy możliwe są doświadczenia transformatywne, które pozostają niezauważane przez otoczenie?
- 2) empatia – m.in.: czy postawa empatyczna sprzyja transformatywnemu uczeniu się?, czy może transformacja prowadzi do wzrostu empatii?
- 3) pragnienie zmiany – m.in.: jakie sekwencje działań sprzyjają kształtowaniu bardziej niezależnych uczących się dorosłych?, jakie warunki i kontekst uczenia się uprawdopodobni wystąpienie transformacji?
- 4) metodologia – m.in.: jak może zmienić się postrzeganie teorii transformatywnego uczenia się z perspektywy teorii krytycznej czy paradygmatu pozytywistycznego?, co nowego mogą wnieść badania podłużne?
- 5) pozytywna transformacja – m.in.: w jakim stopniu transformacja może dotyczyć jedynie pozytywnej zmiany?, czy natura transformacji jest niezależna od satysfakcjonującej oceny moralnej czy estetycznej?

Jak twierdzą badacze (Cranton, Taylor 2012, s. 3–12; Taylor, Cranton 2013, s. 33–34) – zdecydowanie brakuje badań ugruntowanych w pierwotnych źródłach. Te

spotykane najczęściej nadmiernie polegają na kolejnych opracowaniach w literaturze, brakuje krytyki oryginalnych źródeł, istnieje niewystarczająca liczba badań szczególnie tych w paradygmacie krytycznym i pozytywistycznym oraz badań pogłębiających teorię, a nie tylko znajdujących jej zastosowania na innych gruntach. Ponadto autorzy dostrzegają wyraźnie słabe zaangażowanie w transformatywne uczenie się badaczy-andragogów z Europy. Taylor (2000, s. 285–286) zwraca uwagę, że istnieje potężna bateria empirycznych badań prowadzonych w ramach prac doktorskich, które pozostają o tyle rozpowszechnione, o ile czytelnicy odwiedzają biblioteki uniwersyteckie. Dysertacje te najczęściej pogłębiają obszar związku transformatywnego uczenia się ze stylem życia i karierami dorosłych, jak również kładą nacisk na pogłębione rozpoznanie najważniejszych elementów procesów transformatywnych. W odniesieniu do realiów europejskich krótkiego sprawozdania dokonuje Alexis Kokkos (2012, s. 297, za: Taylor, Cranton 2013, s. 34–35), pisząc o tym, że teoria transformatywnego uczenia się nie leży w kręgu zainteresowań badawczych większości andragogów europejskich, a ich prace skupiają się głównie wokół badań w społecznym i krytycznym wymiarze edukacji dorosłych (Bourdieu, Foucault, Illeris, Mayo). Wyraźnie werbalizowana jest też świadomość współczesnych badaczy, że odpowiedzi na pytania z wielu obszarów, które ujawniły się w dotychczasowych studiach, m.in. wokół roli emocji, różnic indywidualnych w doświadczaniu transformacji, funkcji samoświadomości i osobistej odpowiedzialności za zmianę, nie mogą być udzielone w ramach modelu opracowanego przez Mezirowa (Taylor, 2000, s. 317).

Jak podsumowuje Lisa M. Baumgartner (2012, s. 112) – dotychczasowa krytyka spowodowała niewątpliwy rozwój teorii transformatywnego uczenia się, stąd przyszła też może jedynie prowadzić do jej wzmocnienia, zaś jedynie czas pokaże, w jakim kierunku ewolucja ta będzie przebiegać.

Bibliografia

1. Baumgartner L.M. (2012), *Mezirow's Theory of Transformative Learning from 1975 to Present*, [w:] Taylor E.W., Cranton P. i in. (red.), *The Handbook of Transformative Learning. Theory, Research, and Practice*, Jossey-Bass, San Francisco.
2. Chmielecka M. (2016), *Transformatywne uczenie się w coachingu*, [w:] Nowosielska J., Bartnicka D. (red.), *Coaching, mentoring, tutoring – wyzwania dla edukacji XXI wieku*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Warszawa.
3. Chmielecka M. (2017a), *Transgresja w dialogu – racjonalny dyskurs jako społeczny czynnik inicjujący przekraczanie indywidualnych granic*, [w:] Ciążela A., Jaronowska S. (red.), *Transgresja jako zjawisko w kulturze. W kręgu szans i zagrożeń*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
4. Chmielecka M. (2017b), *Transformacja perspektyw znaczeń w coachingu*, [w:] Nowosielska J., Broża P. (red.), *Coaching, mentoring i tutoring jako sposób kształtowania osobowości współczesnego człowieka*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Janusza Korczaka, Warszawa.

5. Cranton P., Taylor E.W. (2012), *Transformative learning theory. Seeking a more unified theory*, [w:] Taylor E.W., Cranton P. i in. (red.), *The Handbook of Transformative Learning. Theory, Research and Practice*, John Wiley and Sons Inc., San Francisco.
6. Dirx J.M., Mezirow J., Cranton P. (2006), *Musings and Reflections on the Meaning, Context, and Process of Transformative Learning: A Dialogue Between John M. Dirx and Jack Mezirow*, „Journal of Transformative Education”, nr 4 (123).
7. Fleming T. (2009), *Habermas o społeczeństwie obywatelskim, świecie życia i systemie. Odkrywanie społecznego wymiaru teorii transformatywnej*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 1 (45).
8. Freire P. (1970), *Pedagogy of the oppressed*, Continuum, New York – London.
9. Kitchenham A. (2008), *The Evolution of John Mezirow's Transformative Learning Theory*, „Journal of Transformative Education”, nr 6 (104).
10. Locraft Cuddapah J. (2005), *Exploring First-Year Teacher Learning Through the Lens of Mezirow's Transformative Learning Theory*, nieopublikowana praca doktorska, Teacher's College Columbia University, New York.
11. Malewski M. (1998), *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
12. Mezirow J. (1978), *Perspective transformation*, „Adult Education”, vol. 28 (2).
13. Mezirow J. (1985), *A critical theory of self-directed learning*, [w:] Brookfield S. (red.), *Self-directed learning: From theory to practice*, Jossey-Bass, San Francisco.
14. Mezirow J. (1989), *Transformation theory and social action: A response to Collard and Law*, „Adult Education Quarterly”, vol. 39.
15. Mezirow J. (1991a), *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco.
16. Mezirow J. (1991b), *Transformation theory and cultural context: A reply to Clark and Wilson*, „Adult Education Quarterly”, vol. 41.
17. Mezirow J. (1994), *Response to Mark Tennant and Micheal Newman*, „Adult Education Quarterly”, vol. 41.
18. Mezirow J. (1996), *Beyond Freire and Habermas: Confusion. A response to Bruce Pietrykowski*, „Adult Education Quarterly”, vol. 46.
19. Mezirow J. (1997), *Transformative Learning: Theory to Practice*, [w:] Cranton P. (red.), *New Directions for Adults and Continuing Education*, Wiley Online Library.
20. Mezirow J. (1998a), *On critical reflection*, „Adult Education Quarterly”, vol. 48.
21. Mezirow J. (1998b), *Postmodern critique of transformation theory: a response to Pietrykowski*, „Adult Education Quarterly”, vol. 49.
22. Mezirow J. (1998c), *Transformative learning and social action: A response to Inglis*, „Adult Education Quarterly”, vol. 49.
23. Mezirow J. (2000a), *Learning to Think Like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory*, [w:] Mezirow J. i in., *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*, Jossey-Bass, San Francisco.
24. Mezirow J. (2000b), *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*, Jossey-Bass, San Francisco.
25. Mezirow J. (2003), *Transformative learning as discourse*, „Journal of Transformative Education”, nr 1.
26. Mezirow J. (2004), *Forum comment on Sharan Merriam's "The role of cognitive development in Mezirow's transformational learning theory"*, „Adult Education Quarterly”, vol. 55.

27. Mezirow J. (2009a), *An overview on transformative learning*, [w:] Illeris K., (red.), *Contemporary Theories of learning. Learning theorists... in their own words*, Routledge Taylor & Francis Group, London – New York.
28. Mezirow J. (2009b), *Transformative learning theory*, [w:] Mezirow J., Taylor. E. i in., *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace, and Higher Education*, Jossey Bass, San Francisco.
29. Mezirow J., Marsick V. (1978), *Education for Perspective Transformation: Women's Re-entry Programs in Community Colleges*, Centre for Adult Education, Teachers College, Columbia University, New York.
30. Pleskot-Makulska K. (2008), *Teoria uczenia się transformatywnego autorstwa Jack'a Mezirowa*, „Rocznik Andragogiczny”, vol. 14.
31. Śliwerski B. (2006), *Pedagogika. Tom 3. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, GWP, Gdańsk.
32. Taylor E.W. (2000), *Analyzing Research on Transformative Learning Theory*, [w:] Mezirow J. i in., *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*, Jossey-Bass, San Francisco.
33. Taylor E.W., Cranton P. i in. (2012), *The Handbook of Transformative Learning. Theory, Research and Practice*, John Wiley and Sons Inc., San Francisco.
34. Taylor E.W., Cranton P. (2013), *A theory in progress? A theory in progress? Issues in transformative learning theory*, „European Journal for Research on the Education and Learning of Adults”, vol. 4, nr 1.

dr Monika CHMIELECKA – Katedra Andragogiki i Gerontologii Społecznej, Uniwersytet Łódzki,
e-mail: monika.chmielecka@uni.lodz.pl

Poczucie własnej skuteczności osób u progu dorosłości

Self-efficacy of people at the threshold of adulthood

Słowa kluczowe: poczucie własnej skuteczności, wylaniająca się dorosłość, satysfakcja z życia, kryteria dorosłości.

Streszczenie. Niewątpliwie poczucie własnej skuteczności ma ogromny wpływ na samopoczucie i działania podejmowane przez ludzi. Funkcja ta wydaje się być korzystna dla osób w dorosłym wieku. Jest to etap życia, w którym młodzi dorośli muszą aktywnie uczestniczyć w planowaniu swojej przyszłości i podejmowaniu wyzwań. Celem badania było zdiagnozowanie własnej skuteczności osób wchodzących w dorosłość w kontekście ich zadowolenia z życia. W badaniu wykorzystano test poczucia skuteczności (TPS) M. Chomczyńskiej-Rubacha i K. Rubacha oraz Satisfaction With Life Scale (SWLS) zaprojektowany przez E. Dienera, R.A. Emmons, R.J. Larson i S. Griffin w adaptacji Z. Juczyńskiego. Analiza wykazała słaby związek między poczuciem własnej skuteczności a satysfakcją z życia. Uzyskane wyniki skłaniają do podjęcia dalszych badań, które mogą wyjaśnić przyczyny niskiej korelacji między analizowanymi zmiennymi.

Key words: self-efficacy, emerging adulthood, life satisfaction, adulthood criteria.

Abstract. Undoubtedly, self-efficacy has a great impact on the well-being and actions undertaken by people. That feature seems to be beneficial for people in emerging adulthood. It is a stage of life that requires young adults to be actively involved in projecting their future and taking up challenges. The aim of the study was to diagnose the self-efficacy of people entering adulthood in the context of their satisfaction with life. The study used the Sense of Effectiveness Test (TPS) by M. Chomczyńska-Rubacha and K. Rubacha and Satisfaction With Life Scale (SWLS) designed by E. Diener, R.A. Emmons, R.J. Larson and S. Griffin in the adaptation of Z. Juczyński. The study involved 116 people, aged 19–25, including 75 women (64.7%) and 41 men (35.3%). It was found that people with average and low self-efficacy as well as those with average and high life satisfaction dominate the group. The analysis revealed a weak relationship between self-efficacy and life satisfaction. The obtained results induce to undertake further research that may explain the reasons for the low correlation between the analyzed variables.

Wprowadzenie. Problematyka dorosłości na przestrzeni ostatnich lat jest często podejmowana przez badaczy różnych dyscyplin naukowych. Jak zauważa Martyna Pryszmont-Ciesielska: „Współcześnie dorosłość wymyka się jakiegokolwiek kategoryzacji, »dryfując« pomiędzy różnymi paradygmatami, teoriami, a także dyskursami i praktykami społecznymi” (2011, s. 7). W definiowaniu dorosłości zaznaczają się dwa podejścia, obiektywne i subiektywne. Pierwsze, odwołujące się do koncepcji Roberta J. Havighursta, odnosi się do podejmowania przez jednostkę zadań i ról społecznych, tradycyjnie przypisanych temu okresowi, drugie zaś odwołuje się do wewnętrznego przekonania podmiotu o posiadaniu kompetencji i atrybutów charakterystycznych dla osób dorosłych (za: Oleszkowicz, Misztela 2015). Uwzględnienie tych dwóch podejść jest widoczne w definicji dorosłości zaproponowanej przez Piotra K. Olesia, który zauważa, że o dorosłości decydują różne kryteria, a mianowicie:

- rodzaj zadań życiowych, które człowiek przyjmuje i realizuje. Za typowe zadania dorosłości autor uznaje przede wszystkim podjęcie pracy i założenie rodziny. Przy czym, analizując kwestię typowych zadań przypisanych dorosłości, Oleś zwraca uwagę na to, że przemiany społeczne i mentalne zachodzące w naszym kręgu kulturowym zmuszają do trochę innego sformułowania zadań wczesnej dorosłości. Pisze on, że „osiągnięcie dorosłości oznacza coraz częściej określenie kierunku własnego życia, dominującej formy aktywności (niekoniecznie zawodowej), sformułowanie życiowych dążeń na nadchodzące 10–20 lat, a także samookreślenie w kategoriach gotowości do zbudowania trwałego związku” (Oleś 2011, s. 18);
- ponoszenie odpowiedzialności za siebie i innych;
- niezależność emocjonalna od rodziców i opiekunów, wyrażająca się zdolnością do samodzielnego dokonywania wyborów, podejmowania decyzji i kształtowania własnego życia;
- wolność wyboru i towarzysząca jej siła do spełniania pragnień i realizacji dążeń (Oleś 2011).

Współcześnie okres wkraczania w dorosłość trwa dość długo. Rozciąga się on na całą trzecią dekadę życia, a często i dłużej. Z analizy literatury wynika, że w wielu krajach można zauważyć tendencję do przesunięcia w czasie pełnego wejścia w dorosłość, a młodzi ludzie coraz później podejmują role społeczne typowe dla okresu dorosłości (zob. Brzezińska i in. 2011). Może to wynikać z faktu, że współczesny świat wymaga od młodych ludzi aktywności, zaangażowania w kształtowanie swojej przyszłości, jednak „wraz z zachęcaniem do podejmowania wyzwań i naciskiem na podmiotowość, samodzielność i indywidualizm młodzi ludzie otrzymują mniej niż kiedyś wsparcia ze strony znaczących dla siebie dorosłych [...]. Brak adekwatnego do potrzeb wsparcia w momencie budowania projektu swego życia i podejmowania pierwszych prób sprawdzenia własnej samodzielności i niezależności zwiększa prawdopodobieństwo doświadczania niepewności i lęku, wzmacnia trudności z jednoznacznym określeniem własnej osoby i utrudnia podjęcie ważnych decyzji życiowych” (Brzezińska i in. 2011, s. 67).

Tendencja do odraczania w czasie pełnego wkraczania w dorosłość zaowocowała propozycją wyłonienia przez Jeffrey'a J. Arnetta (2000) nowego okresu rozwojowego,

który nazwany został *emerging adulthood* ('wylaniająca się dorosłość'). Według twórcy tego terminu jest to zupełnie nowy okres rozwojowy, obejmujący lata 18–25/29. Kryterium wyodrębnienia tego okresu jest fakt, że młody człowiek nie podejmuje jeszcze trwale ról społecznych i zobowiązań typowych dla dorosłych. W tej fazie młody człowiek zajmuje się poznawaniem możliwych kierunków aktywności życiowej, intensywną eksploracją w sferze kontaktów intymnych, pracy i filozofii życiowej. Zdaniem Arnetta (2000) wyznacznikami tego okresu są: poszukiwanie tożsamości, niestabilność, koncentracja na sobie i na własnych potrzebach, bycie pomiędzy (*in-between*) adolescencją i wczesną dorosłością oraz nieograniczone możliwości.

Proces tranzycji ze świata edukacji do pracy nie jest łatwy. Z badań Bohdana Rożnowskiego i in. (2007) wynika, że wielu młodych ludzi nie czuje się dobrze przygotowanymi do funkcjonowania na rynku pracy. W myśleniu o przyszłej pracy często pojawiają się takie emocje, jak zdenerwowanie, załamanie czy bezradność. Nie jest to zbyt optymistyczna sytuacja, gdyż – jak dowodzą Michael J. Poulin i Jutta Heckhausen (2007) – subiektywne wyobrażenia dotyczące własnej osoby w określonej roli czy sytuacji to źródło oceny własnych możliwości zrealizowania podjętych zadań.

Wydaje się, że ważną właściwością sprzyjającą podejmowaniu przez młodych ludzi wyzwań związanych z dorosłością jest poczucie samoskuteczności. Stanowi ono dość często podejmowany aspekt badań nad psychologicznym funkcjonowaniem człowieka; głównie w kontekście zdrowia, jakości życia, radzenia sobie z sytuacjami trudnymi, rozwijania umiejętności społecznych, podejmowania decyzji (zob. Juczyński 2001; Łuczyńska 2004; Nicklin, Williams 2011; Łukasik 2013; Ziemiański, Zięba 2014).

Warto podkreślić, że jest to czynnik uwzględniany również w teoriach z obszaru aktywności zawodowej. Jako przykład może posłużyć społeczno-poznawcza koncepcja kariery Roberta W. Lenta, Stevena D. Browna i Gail Hackett (1994), w myśl której poczucie własnej skuteczności to jeden z kluczowych czynników odgrywających rolę w rozwoju zainteresowań edukacyjnych i zawodowych, w dokonywaniu wyborów i osiągnięciu celów. Można zatem go uznać za ważny prognostyk zachowania.

Koncepcja własnej skuteczności (*self-efficacy*) została wprowadzona przez Alberta Bandurę, który uznał, że jest to istotny czynnik modyfikujący zachowanie człowieka. Poczucie własnej skuteczności można określić jako przekonania jednostki odnośnie do jej możliwości działania, zgodnie z przyjętymi założeniami, niezależnie od przeszkód, które pojawiają się na drodze do realizacji obranego celu (Łuczyńska 2004). Oleś zwraca uwagę na to, że jest „to przekonanie o możliwości prowadzenia skutecznego działania w nowych, niejednoznacznych, nieprzewidywalnych, a nawet stresujących sytuacjach. Inaczej mówiąc, jest to wiara w siebie, uogólniony sąd typu »poradzę sobie«, dotyczący umiejętności działania w nie do końca znanych warunkach” (2005, s. 213). Według Augustyna Bańki poczucie samoskuteczności „jest wiarą człowieka w jego zdolności kontrolowania wydarzeń, które go dotyczą, oraz wiarą w jego możliwości motywowania samego siebie, mobilizowania jego potencjału poznawczego oraz odpowiednich zachowań potrzebnych do skutecznego wypełniania zadań” (2005, s. 12–13). Mariola Chomczyńska-Rubacha i Krzysztof Rubacha przyjmują, „że poczucie własnej

skuteczności powstaje na bazie osobistych doświadczeń jednostki w zakresie dysponowania zasobami motywacyjnymi i poznawczo-działaniovymi. Na te pierwsze składają się: umiejętność odraczania gratyfikacji, wiara we własne siły, motywacja rozwojowa i wytrwałość w działaniu. Natomiast zasoby poznawczo-działaniowe budują takie zmienne, jak: umiejętność przekładania celów na program działania, odporność na frustrację i stres, poczucie sprawstwa oraz wewnątrzsterowność” (2013, s. 7–8).

Zgodnie z koncepcją Bandury należy odróżnić oczekiwanie wyniku, które definiuje on „jako dokonaną przez jednostkę ocenę, że dane zachowanie doprowadzi do określonych rezultatów” od oczekiwania skuteczności, czyli przekonania, że jednostka „będzie w stanie skutecznie wykonać zadanie niezbędne do wywołania tych rezultatów” (2007, s. 85). Poczucie własnej skuteczności nie dotyczy pewności, że działanie zakończy się osiągnięciem pewnego standardu, dotyczy natomiast przekonania, że człowiek jest w stanie taki standard osiągnąć. Można zatem powiedzieć, że oczekiwanie wyniku pojawia się pomiędzy zachowaniem a wynikiem, natomiast oczekiwanie własnej skuteczności jeszcze przed podjęciem działania (Oleś 2005).

Poczucie własnej skuteczności ma duży wpływ na samopoczucie i działania podejmowane przez człowieka. Zdaniem Bandury (2007, s. 86) siła przekonania o własnej skuteczności decyduje o podejmowaniu jakichkolwiek działań związanych z koniecznością poradzenia sobie w trudnych sytuacjach. Wynika to z faktu, że ludzie boją się zagrażających sytuacji i ich unikają, jeżeli są przekonani, że mogą sobie z nimi nie poradzić. Poczucie własnej skuteczności zmniejsza poczucie lęku, a także wpływa na podjęte działania zaradcze. To ono będzie decydowało o włożonym przez człowieka wysiłku w poradzenie sobie z zadaniami oraz o wytrwałości i niezniechęcaniu się w obliczu trudności. Można zatem przyjąć, że poczucie własnej skuteczności jest niezbędnym warunkiem podejmowania aktywności, wtedy gdy sytuacja wymaga zaangażowania własnych zasobów w zmianę niekorzystnego biegu wydarzeń.

Oleś, analizując, za Bandurą, znaczenie przekonania o własnej skuteczności w motywowaniu człowieka, stwierdza, że decyduje ono o:

- „podjęciu działania,
- wysiłku w nie włożonym,
- uczuciach, jakie mu towarzyszą,
- wytrwałości w dążeniu do celu,
- radzeniu sobie z przeszkodami i porażkami,
- poziomie stresu, jaki osoba jest w stanie wytrzymać” (Oleś 2005, s. 214).

Izabella M. Łukasik (2013, s. 28–29), dokonując przeglądu literatury, przedstawiła charakterystykę osób przejawiających wysokie oraz niskie poczucie własnej skuteczności. Cechy osób o wysokim przekonaniu o własnej skuteczności to:

- odbieranie trudnych zadań jako wyzwania, które trzeba podjąć, a nie sytuacji, których trzeba się obawiać,
- zaangażowanie w wykonanie zadania,
- samodzielność w ustanawianiu celów i dążenie do ich zrealizowania,
- posiadanie przekonania o sprawowaniu kontroli nad tym, co się dzieje,

- posiadanie przekonania, że porażki, trudności nie prowadzą do obniżenia poczucia własnej skuteczności, gdyż źródło doświadczanych porażek i trudności wynika z niewystarczających wysiłków lub braków w zakresie wiedzy i umiejętności, czyli czynników, które można zmienić,
 - wiara w możliwość kontroli czynników środowiskowych mających wpływ na zachowanie,
 - mniejsza podatność na depresję, dzięki zdolności do redukcji stresu,
 - odczuwanie dobrego nastroju.
- Osoby o niskim poczuciu własnej skuteczności charakteryzują się:
- wycofywaniem się z trudnych zadań, bo te stanowią osobiste zagrożenie,
 - niskimi aspiracjami, niechęcią w identyfikowaniu się z celami, które mają osiągnąć,
 - koncentrowaniem się w sytuacjach trudnych na poszukiwaniu usprawiedliwień, wskazując na przeszkody wewnętrzne lub własne niekompetencje, a nie na mobilizowaniu sił,
 - niewkładaniem dostatecznego wysiłku w realizację zadań i szybką rezygnacją z wykonania zadania spostrzeganego jako trudne,
 - łatwą utratą wiary we własne możliwości po poniesionej porażce,
 - szybkim uleganiem stresowi i popadaniem w depresję.

Można zatem przyjąć, że osoby o wysokim poczuciu samoskuteczności – dzięki temu, że efektywniej wykorzystują swoje zasoby poznawcze, trafniej oceniają sytuację oraz skuteczniej poszukują sposobów radzenia sobie z trudnościami (Łuczynska 2004) – będą w obliczu nowych wyzwań, jakie niesie ze sobą okres wyłaniającej się dorosłości, z większą gotowością je podejmowały i skuteczniej realizowały.

Założenia metodologiczne badań własnych. Podjęte badania miały na celu zdiagnozowanie poczucia własnej skuteczności osób wkraczających w dorosłość w kontekście posiadanej satysfakcji z życia. W odniesieniu do tak sformułowanego celu postawiono następujące pytania badawcze:

- Jakie poczucie własnej skuteczności posiadają osoby w okresie wyłaniającej się dorosłości?
- Jaka jest satysfakcja z życia osób w okresie wyłaniającej się dorosłości?
- Czy istnieje zależność między satysfakcją z życia a poczuciem własnej skuteczności badanych; jeśli tak, to na czym ona polega?

Przyjęto, że istnieje zależność pomiędzy poczuciem własnej skuteczności a ogólnym poczuciem zadowolenia z życia, polegająca na tym, że wysokie wyniki w zakresie własnej skuteczności są silnie związane z wysokim poziomem zadowolenia z życia. Czesław Plewka (2015) zauważa, że istnieje wprost proporcjonalna zależność między poczuciem własnej skuteczności a ogólnym zadowoleniem z pracy. A zatem uznając pracę za jeden z ważniejszych obszarów życia ludzkiego, można domniemywać, że również taka zależność będzie miała miejsce pomiędzy poczuciem własnej skuteczności a ogólnym zadowoleniem z życia. Pozytywną korelację pomiędzy satysfakcją z życia a poczuciem samoskuteczności ujawniły również badania Katarzyny Wałęckiej-Matyj

i Dominiki Kurpiel (2015) prowadzone wśród matek wychowujących dzieci pełnosprawne. Zbliżony kierunek zależności zaobserwowano także wśród pensjonariuszy domu pomocy społecznej, gdzie u osób z wysokim poczuciem własnej skuteczności zdiagnozowano większą satysfakcję życiową (Jachimowicz, Kostka 2009).

W badaniach zastosowano Test Poczucia Skuteczności (TPS) opracowany przez Chomczyńską-Rubachę i Rubachę (2013). Służy on do określania poczucia samoskuteczności osób badanych. Składa się z 17 itemów i pozwala zdiagnozować ogólne poczucie samoskuteczności badanych. Uzyskany wynik odnosi się do opracowanych norm stenowych, gdzie zgodnie z wskazówkami Jerzego Brzezińskiego (1984, s. 175) wyniki od 10 do 7 stena wskazują na wysokie natężenie poczucia własnej skuteczności, sten od 6 do 5 to przeciętne natężenie tegoż poczucia, a od 4 do 1 – niskie.

W badaniach wykorzystano również Skalę Satysfakcji z Życia (SWLS) Eda Dienera, Roberta A. Emmons, Randy'ego J. Larsona i Sharon Griffin w adaptacji Zygryda Juczyńskiego (2001). Narzędzie to służy do pomiaru ogólnego wskaźnika poczucia zadowolenia z życia osób dorosłych. Uzyskane wyniki surowe zostały przetransformowane na jednostki standaryzowane w skali stenowej, a ich interpretacja była zgodna z zamieszczonymi powyżej wskazaniem J. Brzezińskiego (1984). Dodatkowym narzędziem był kwestionariusz własnej konstrukcji, pozwalający na zgromadzenie danych dotyczących sytuacji społeczno-demograficznej badanych.

Analizowane treści zostały osadzone w nurcie pozytywistycznym, w strategii ilościowej. W badaniach oparto się na miarach statystyki opisowej oraz analizach korelacji. Obliczeń statystycznych dokonano w programie IBM SPSS Statistics 24.

Analiza wyników badań własnych. Badania przeprowadzono wśród 116 osób będących w okresie wylaniającej się dorosłości. Rozpiętość wieku badanych wynosiła 19–25 lat. Wśród badanych zaobserwowano pewną przewagę kobiet – 64,7% (75 osób) w stosunku do mężczyzn – 35,3% (41 osób). Badani legitymowali się wykształceniem średnim – 59,5% (69 osób), wyższym – 38,8% (45 osób), zaledwie – 1,7% badanych (2 osoby) posiadało wykształcenie zasadnicze zawodowe. Młode osoby w okresie wylaniającej się dorosłości to w 44,8% (52 osoby) mieszkańcy miast, a 55,2% z nich (64 osoby) to mieszkańcy wsi.

Uzyskane w trakcie badań wyniki surowe w zakresie poczucia własnej skuteczności oraz satysfakcji życia przekształcono na skalę stenową i zgodnie z interpretacją Brzezińskiego (1984) wyróżniono wyniki: niskie, przeciętne i wysokie.

Analiza zgromadzonych danych w zakresie poczucia własnej skuteczności pozwala stwierdzić, że wyniki uzyskane przez badanych mieściły się w przedziale 35–56 punktów. Średnia otrzymanych wyników wyniosła $M = 44,61$; $SD = 4,57$, a ich rozkład nie odbiegał od normalnego. Porównując ze sobą średnie w zakresie poczucia własnej skuteczności uzyskane przez mężczyzn ($M = 43,17$; $SD = 5,49$) i kobiety ($M = 44,69$; $SD = 4,53$), nie odnotowano między tymi grupami istotnych różnic statystycznych. Wartość testu rangowego *U*-Manna-Whitneya wyniosła $U = 276,00$; $p - n.i.$

W tabeli 1 zostały zaprezentowane liczebności badanych, którzy uzyskali wysokie, przeciętne i niskie wyniki w zakresie poczucia własnej skuteczności. Odnosząc

się zatem do pierwszego problemu badawczego dotyczącego diagnozy analizowanej zmiennej, można zauważyć, że ponad połowa osób będących w okresie wyłaniającej się dorosłości (60 osób, 51,7%) posiada przeciętne poczucie własnej skuteczności. Ponad 1/3 badanych (40 osób, 34,5%) uzyskała w zakresie tej zmiennej wyniki niskie. Natomiast zaledwie 13,8% badanych ma wysokie poczucie własnej skuteczności. Stosunkowo liczny odsetek osób uzyskujących niskie wyniki w zakresie poczucia samoskuteczności może niepokoić, gdyż, jak było zauważone we wprowadzeniu, osoby młode powinny być aktywnie zaangażowane w kreowanie wizji swojej przyszłości i samodzielnie podejmować wyzwania związane z wkraczaniem w dorosłość (Brzezińska i in. 2011). Niewielkie nasilenie poczucia własnej skuteczność może zatem skutkować wycofywaniem się z tworzenia i realizowania projektów życiowych.

Tabela 1. Wyniki badanych w zakresie poczucia własnej samoskuteczności

Wyniki	<i>N</i>	%
Niskie (od 1 do 4 stena)	40	34,5
Przeciętne (5–6 sten)	60	51,7
Wysokie (od 7 do 10 stena)	16	13,8
Razem	116	100

Wyniki badań dotyczących satysfakcji z życia osób będących w okresie wyłaniającej się dorosłości zostały przedstawione w tabeli 2. W przypadku tej zmiennej wyniki uzyskane przez badanych lokowały się w przedziale od 5 do 33 punktów, a średnia wyniosła $M = 20,72$; $SD = 5,03$. Nie odnotowano, podobnie jak w przypadku poczucia własnej skuteczności, różnic istotnych statystycznie między kobietami ($M = 20,68$; $SD = 4,74$) a mężczyznami ($M = 21,50$; $SD = 8,34$), wartość testu rangowego *U*-Manna-Whitneya wyniosła $U = 247,00$; $p - n.i.$

Analiza danych zaprezentowanych w tabeli 2 wskazuje, że wśród badanych przeważają osoby o przeciętnym poziomie zadowolenia z życia. Ponad 2/5 badanych (47 osób, 40,5%) tak ocenia zadowolenie z własnego życia. Stosunkowo wielu młodych dorosłych, bo 32,8% (38 osób) wysoko ocenia poziom satysfakcji z życia. Natomiast najmniejszy odsetek badanych osób odczuwa niską satysfakcję z życia (31 osób, 26,7%).

Tabela 2. Wyniki badanych w zakresie satysfakcji z życia

Wyniki	<i>N</i>	%
Niskie (od 1 do 4 stena)	31	26,7
Przeciętne (5–6 sten)	47	40,5
Wysokie (od 7 do 10 stena)	38	32,8
Razem	116	100

W celu sprawdzenia, czy istnieje zależność między poczuciem samoskuteczności i satysfakcją z życia badanych, obliczono współczynnik korelacji r -Pearsona ($r = 0,29$; $p < 0,01$). Korelacja okazała się istotna statystycznie. Odwołując się do otrzymanego współczynnika korelacji, należy wyjaśnić, że jego wartość wskazuje na dość słaby, dodatni związek pomiędzy analizowanymi zmiennymi. A zatem można stwierdzić, że współzależność pomiędzy poczuciem samoskuteczności a satysfakcją z życia występuje, jednak związek między tymi cechami nie jest zbyt wyrazisty. Wprawdzie można odnotować pewną tendencję wskazującą na to, że osoby uzyskujące niskie wyniki w zakresie satysfakcji z życia osiągają najczęściej niskie wyniki w zakresie poczucia własnej skuteczności, jednak wśród osób mających wysokie poczucie własnej skuteczności już tak wyraźna tendencja nie występuje.

Podsumowanie. Podsumowując opisane wyniki badań, należy zauważyć, że w przypadku obu omawianych zmiennych badani najczęściej osiągnęli wyniki przeciętne. Przy czym w zakresie poczucia własnej skuteczności znaczny odsetek osiągnął również wyniki niskie, natomiast w zakresie satysfakcji z życia dość często, obok wyników przeciętnych, badani uzyskiwali wyniki wysokie. Można zatem stwierdzić, że wśród badanych dominują osoby o przeciętnym i niskim poczuciu własnej skuteczności oraz o przeciętnej i wysokiej satysfakcji z życia. Słaby związek, który ujawniono pomiędzy analizowanymi zmiennymi, nie w pełni potwierdza wnioski prezentowane w badaniach Violetty Jachimowicz i Tomasza Kostki (2009), Wałęckiej-Maty i Kurpiel (2015) czy też refleksje Plewki (2015), dotyczące współzależności pomiędzy poczuciem własnej samoskuteczności a satysfakcją z życia. Wydaje się, że może to wynikać m.in. ze specyfiki wieku rozwojowego, którym jest okres wyłaniającej się dorosłości. Młodzi ludzie będący na tym etapie rozwojowym dość często doświadczają braku stabilizacji (Arnett 2014). Konieczność tworzenia, ale też weryfikowania już podjętych planów może przyczynić się do powstania niskiego poczucia własnej skuteczności, a jednocześnie rozpoczęte w tym czasie studia, praca czy związki intymne mogą być źródłem zarówno porażek, jak i sukcesów. Zdaniem Arnetta jest to czas nadziei i oczekiwań, w którym młodzi ludzie mają niepowtarzalną szansę na zmianę warunków swojego życia i odkrywanie siebie. Ten okres możliwości, optymizm widoczny w kreowaniu wizji własnej przyszłości niewątpliwie może mieć związek z dokonywaniem ocen odczuwanej satysfakcji z własnego życia (Arnett 2014).

Można również zauważyć, że brak wyraźnej zależności pomiędzy poczuciem samoskuteczności a satysfakcją z życia, taką jaką odnotowywano w badaniach Jachimowicz i Kostki (2009) czy Wałęckiej-Maty i Kurpiel (2015), może wynikać w pewnym stopniu również z zastosowanego narzędzia badawczego. Otóż w prowadzonych badaniach wykorzystano Test Poczucia Skuteczności (TPS), autorstwa Chomeczyńskiej-Rubachy i Rubachy (2013), natomiast w eksploracjach, do których się odwoływano, użyto Skali Uogólnionej Własnej Skuteczności (GSES) Ralfa Schwarzera, Mathiasa Jeruzalema, Zygryda Juczyńskiego (2008).

Przywołane tu rozważania niewątpliwie skłaniają do prowadzenia szerszych badań, które umożliwiłyby potwierdzenie bądź odrzucenie poczynionych sugestii. Wydaje się, że badania pozwalające diagnozować poczucie własnej skuteczności osób w okresie wyłaniającej się dorosłości i jego uwarunkowań są kwestią dość istotną, jak już bowiem wcześniej zauważono, przekonanie o własnej skuteczności jest ważnym czynnikiem sprzyjającym aktywnemu angażowaniu się w tworzenie wizji swojej przyszłości i samodzielnemu podejmowaniu wyzwań dorosłości (Brzezińska i in. 2011). Pełni ono istotną funkcję przy podejmowaniu decyzji i stawianiu sobie celów do osiągnięcia oraz decyduje o wytrwałości w działaniu (Łuczyńska 2004; Oleś 2005; Bandura 2007).

Wskazane byłyby również podjęcie działań edukacyjnych ukierunkowanych na wzmacnianie poczucia własnej skuteczności osób w okresie wyłaniającej się dorosłości, by pomóc im w bardziej konstruktywnym podejmowaniu zadań rozwojowych, a przez to osiągnąć bardziej satysfakcjonujące życie.

Bibliografia

1. Arnett J.J. (2000), *Emerging adulthood. A theory of development from the late teens through the twenties*, „American Psychologist”, vol. 55(5), 469–480.
2. Arnett J.J. (2004), *Emerging adulthood. The winding road from late teens through the twenties*, Oxford: Oxford University Press.
3. Bandura A. (1977), *Self-efficacy. Toward a unifying theory of behavior change*, „Psychological Review”, vol. 84, no. 2, 191–215.
4. Bańka A. (2005), *Poczucie samoskuteczności. Konstrukcja i struktura czynnikowa Skali Poczucia Samoskuteczności w Karierze Międzynarodowej*, Poznań–Warszawa: Studio PRINT-B – Instytut Rozwoju Kariery.
5. Brzezińska A., Kaczan R., Piotrowski K., Rękosiewicz M. (2011), *Odroczona dorosłość: fakt czy artefakt?*, „Nauka”, nr 4, 67–107.
6. Brzeziński J. (1984), *Elementy metodologii badań psychologicznych*, wyd. 4, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
7. Chomczyńska-Rubacha M., Rubacha K. (2013), *Test poczucia skuteczności. Podręcznik Pracowni Narzędzi Badawczych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN*, Warszawa–Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
8. Gromulska L., Piotrowicz M., Cianciara D. (2009), *Własna skuteczność w modelach zachowań zdrowotnych oraz w edukacji zdrowotnej*, „Przegląd Epidemiologiczny”, vol. 63, nr 3, 425–430.
9. Jachimowicz V., Kostka T. (2009), *Ocena poczucia własnej skuteczności u pensjonariuszy Domu Pomocy Społecznej*, „Gerontologia Polska”, t. 17, nr 1, 23–31.
10. Juczyński Z. (2001), *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia*, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
11. Lent R.W., Brown S.D., Hackett G. (1994), *Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance*, [monograph]. „Journal of Vocational Behavior”, vol. 45, 79–122.
12. Łuczyńska A. (2004), *Zmiana zachowań zdrowotnych. Dlaczego dobre chęci nie wystarczają?*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

13. Łukasik I.M. (2013), *Poczucie własnej skuteczności we współpracy z grupą. Eksperyment pedagogiczny w przestrzeni akademickiej*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
14. Nicklin J.M., Williams K.J.(2011), *Self-regulation of goals and performance. Effects of discrepancy feedback, regulatory focus, and self-efficacy*, „Psychology”, vol. 2, no. 3.
15. Oleszkowicz A., Misztela A. (2015), *Kryteria dorosłości z perspektywy starszych adolescentów i młodych dorosłych*, „Psychologia Rozwojowa”, t. 20, nr 1, 41–55.
16. Oleś P.K. (2005), *Wprowadzenie do psychologii osobowości*, wyd. 2, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
17. Oleś P.K. (2011), *Psychologia człowieka dorosłego. Ciągłość – zmiana – integracja*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
18. Plewka C. (2015), *Kierowanie własnym rozwojem zawodowym. Studium teoretyczne i egzemplifikacje praktyczne*, Koszalin: Wydawnictwo Uczelniane Politechniki Koszalińskiej.
19. Poulin, M.J., Heckhausen J. (2007). *Stressful events com-promise striving during a major life transition*, „Motivation and Emotion”, nr 31, 300–311.
20. Pryszmont-Ciesielska M. (2011), *Wstęp*, [w:] taż (red.), *(Mikro)światy ludzi dorosłych*, Kraków: Wydawnictwo Libron Filip Lohner.
21. Rożnowski B., Markowski K., Łobocki J., Konefał K. (2007), *Postawy i zachowania uczestników lokalnego rynku pracy. Wyniki badań terenowych w wybranych powiatach województwa lubelskiego*, Lublin: Instytut Rynku Pracy – Fundacja Nowy Staw.
22. Schwarzer R. (1997), *Poczucie własnej skuteczności w podejmowaniu i kontrolowaniu zachowań zdrowotnych. Dotychczasowe podejście teoretyczne i nowy model*, [w:] I. Heszen-Niejodek, H. Sęk. (red.), *Psychologia zdrowia*, tłum. D. Gawlikowska, J. Łuczyński, M. Olejnik, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
23. Schwarzer R., Jeruzalem M., Juczyński Z. (2008). *Polish version of the General Self-Efficacy Scale*, [online:] <http://userpage.fu-berlin.de/%7Ehealth/polish.htm> [dostęp: 14.12.2018].
24. Wałęcka-Matyja K., Kurpiel D. (2015), *Satysfakcja z życia a poczucie samoskuteczności i styl wychowania w percepcji matek młodzieży z niepełnosprawnością*, „Psychologia Rozwojowa”, t. 20, nr 1, 75–89.
25. Ziemiański P., Zięba K. (2014), *Znaczenie źródeł poczucia samoskuteczności u początkujących przedsiębiorców: raport z badań*, „Przedsiębiorstwo we współczesnej gospodarce – teoria i praktyka / Research on Enterprise in Modern Economy – theory and practice”, nr 2, 91–97.

dr hab. Ewa SARZYŃSKA-MAZUREK, prof. UMCS – Wydział Pedagogiki i Psychologii
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Innowacje edukacyjne Stowarzyszenia Oświatowego Sycyna

Educational innovations of the Sycyna Educational Association

Słowa kluczowe: edukacja, pedagogika społeczna, informatyzacja, organizacja środowiska wiejskiego, dziedzictwo kulturowe, legenda Jana Kochanowskiego, kapitał intelektualny.

Streszczenie. Przedstawiono innowacje edukacyjne, swoiste eksperymenty pedagogiczne, dokumentację dwudziestoletniej, wielokierunkowej działalności organizacji społecznej w gnieździe rodzinnym Jana Kochanowskiego – Sycynie z oddziaływaniem w gminie Zwoleń, powiecie zwoleńskim i subregionie radomskim. Na tle zmian środowiska wiejskiego poprzez animację kulturalną, cyfryzację i edukację informatyczną przedstawiono integrację, internacjonalizację środowiska, rozwój jego kapitału intelektualnego, a szczególnie kapitału społecznego i kompetencji społecznych.

Key words: education, social pedagogy, computerization, organization of rural environment, cultural heritage, Jan Kochanowski legend, intellectual capital.

Abstract: Educational innovations, individual pedagogical experiments, documentation of twenty years of multi-directional activity of the social organization Sycyna, Jan Kochanowski's family nest, with its influence in Zwoleń commune, Zwoleń district and Radom subregion are presented. Against the background of changes in the rural environment through cultural animation, digitization as well as IT education, the integration, internationalization of the environment, development of its intellectual capital and especially social capital and social competences were presented.

Wprowadzenie. Szybkie tempo zmian w sferze technologii i techniki, środowiska życia i pracy człowieka jest jedynym stabilnym znakiem współczesności. Współczesność to: wiedza, sztuczna inteligencja, robotyzacja, cyfryzacja, biotechnologie, innowacje i edukacja w ciągu całego życia. Nową rzeczywistość charakteryzują zderzenie i dialog cywilizacji, postkapitalistyczne społeczeństwo, zmiany pracy, a nawet koniec pracy w tradycyjnym rozumieniu (Drucker, 1994 i 2004), samotność, problemy z tożsamością. Rodzi się tu pytanie, czy człowiek będzie jeszcze potrzebny (Fukuyama, 2019), a najnowocześniejszymi wytworami przyszłości będą ciała, mózgi i umysły (Harari, 2018).

Przyszłość jawi się więc z nadzieją, ale i ogromnym zaniepokojeniem. Wytwarzam, sprzedaję, jestem człowiekiem sukcesu z jednocześnie postępującą prywatyzacją – indywidualizacją i wzrostem egocentryzmu, orientacji ku karierze zawodowej, swoistego „odspołecznienia” człowieka, grupy, społeczności (Mendel, 2019). Wzrost prawie globalnej komunikacji paradoksalnie zmniejsza więzi społeczne, ograniczając je np. do coraz mniejszych kręgów rodziny, środowiska pracy i zamieszkania.

Coraz bogatsze i często syte społeczeństwa, państwa, społeczności nie są wolne od sprzeczności, konfliktów i wojen (Kisinger, 2016), a także procesów marginalizacji, wykluczenia społecznego powodowanych stanem zdrowia, wykształcenia, dostępu do wysokiej jakości edukacji i cyfryzacji. Nie zmieniają się więc zadania pedagogiki społecznej – pedagogiki miejsca wspólnego (Mendel M., 2019, s. 9), pedagogiki włączenia społecznego, wykraczające poza procesy „minimalnej” pracy socjalnej – pomocy socjalnej.

Artykuł sygnalizuje przygotowywaną monografię dokumentującą innowacje edukacyjne dwudziestoletniej działalności (1999–2020) Stowarzyszenia Oświatowego Sycyna we wsi Sycyna, miejscu urodzenia największego poety renesansu Jana Kochanowskiego.

W publikacji relacjonuję badania, których byłem inspiratorem, organizatorem i realizatorem w mojej rodzinnej wsi i regionie. Wyposażony w wiedzę i doświadczenia studiowania i praktykowania (pedagogiki pracy, pedagogiki społecznej i andragogiki organizacji) i realizacji wielkich projektów badawczych i wdrożeniowych, krajowych i międzynarodowych, redagowania monograficznej serii wydawniczej Biblioteka Pedagogiki Pracy i czasopisma naukowego *Edukacja Ustawiczna Dorosłych Polish Journal of Continuing Education*, mogłem sprawdzić możliwości zastosowania takich współczesnych instrumentów, mechanizmów, technologii w małym środowisku wiejskim.

W opracowaniu przedstawię charakterystykę środowiska i rezultaty swoistych eksperymentów pedagogicznych: wybrane problemy i dobre praktyki animacji kulturowej, cyfryzacji i edukacji informatycznej, współpracy międzynarodowej i rozwoju sił, zasobów ludzkich, kapitału intelektualnego środowiska lokalnego.

1. Ramy teoretyczno-metodyczne. Zwiększa się zainteresowanie pedagogiki społecznej zmieniającymi się społecznościami lokalnymi. VI Zjazd Pedagogów Społecznych (17–18 września 2018) obradował w Poznaniu pod hasłem przewodnim: *Pedagogika zaangażowana wokół inicjatyw i ruchów społecznych z przesłaniem: Tego świata nie możemy zostawić, jakim jest* (www.zps.edu.pl). Wcześniej w 2014 roku Zespół Pedagogiki Społecznej KNP PAN na konferencji i w wydanej monografii podjął problemy powinności *Pedagogiki społecznej wobec zagrożeń człowieka i idei sprawiedliwości społecznej* (Danielewicz, Theiss, 2014). Pierwszy numer czasopisma *Pedagogika społeczna* w 2019 roku otwiera rozdział: *Miejsce i wspólnota w pedagogicznym działaniu* (www.pedagogikaspoeczna.com). Skalę aktualnego zaangażowania pedagogiki społecznej w problemy środowiska lokalnego można porównać z narastającym społecznym ruchem ochrony środowiska, zrównoważonego rozwoju i głównie naprawy skutków działalności człowieka. Podstawą naszych działań lokalnych jest odwołanie się do sprawdzonych idei i funkcji pedagogiki społecznej (Kawula, 2012),

a zwłaszcza metod pracy społeczno-wychowawczej, zmiany społeczności lokalnych: animacji, integracji społecznej, edukacji ustawicznej, w tym informatycznej, poradnictwa, indywidualnych przypadków, pracy grupowej i przede wszystkim organizowania i samoorganizacji środowiska dla identyfikacji i rozwoju sił ludzkich. Współczesne rozumienie starego paradygmatu uczenia się w ciągu całego życia staje się podstawą strategii rozwoju osobowości, organizacji, społeczeństwa, społeczności, a także pokonywania kryzysów, rozwiązywania problemów ekonomicznych, społecznych i politycznych, przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu.

W pracach Tadeusza Aleksandra (2009), Józefa Kargula (2005), Józefa Półturzyckiego i Anny Frąckowiak (Frąckowiak, 2011), Mieczysława Malewskiego (2011), Ewy Przybylskiej (2006) – dokonano wszechstronnych analiz teorii andragogicznych, przedstawiono innowacyjne metody nauczania i uczenia się dorosłych. Problemy edukacji dorosłych znajdują odzwierciedlenie w europejskich strategiach edukacyjnych (Hinzen, 2005), a także w światowych strategiach UNESCO (Bednarczyk, Pawłowa, Przybylska, 2010). Jednak problem pozostaje nadal otwarty. W edukacji dorosłych dalej uczestniczą w niewielkim stopniu dorośli o niskim poziomie wykształcenia, w tym mieszkańcy wsi. Na podstawie analiz UNESCO można wskazać cztery etapy rozwoju technologii informacyjnych w edukacji jako odkrywania, wylaniania się (ang. *emerging stage*) – odkrywanie i uświadamianie sobie ogólnych możliwości, zarówno sprzętu, jak i oprogramowania i połączeń w sieci, stosowania (ang. *applying stage*) – we wspomaganie nauczania oraz organizacji kształcenia, integracji (ang. *integrating stage*) – w rozwiązywaniu problemów świata rzeczywistego, transformacji (ang. *transformation stage*) – jako integralne działanie i funkcjonowanie instytucji edukacyjnej (Strykowski, 2004; Bednarczyk, 2008).

W projektowaniu i pracy środowiskowej odwołałem się do następujących koncepcji i strategii: uczenie się w ciągu całego życia, zrównoważony rozwój i włączenie społeczne, od wielo- do międzykulturowości, lokalizm i globalizacja, tożsamość i zmiana (przetwarzanie środowiska lokalnego) oraz dostęp do dobrej jakości edukacji, nowych technologii kształcenia (e-learning, otwarte zasoby edukacji, kształcenie w procesie pracy) na wszystkich poziomach kształcenia

Przesłaniem naszego projektu było przekonanie, że nie ma białych plam w przestrzeni społecznej, a w zmianie cywilizacyjnej uczestniczą nie tylko elity. Postanowiłem na przełomie drugiego i trzeciego tysiąclecia opracować diagnozę stanu: potencjału, infrastruktury społecznej, sił ludzkich wsi SYCYNA – miejscu urodzenia Jana Kochanowskiego, oraz przeprowadzić swoiste eksperymenty pedagogiczne: inspiracji zmiany społecznej – z przeniesieniem, implementacją innowacyjnych technologii edukacyjnych w realia społeczności wiejskiej. Wsparcie naukowe realizacji wielokierunkowych innowacji społecznych zapewniały: Ośrodek Pedagogiki Pracy Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu (obecnie Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji), Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu.

Artykuł i przygotowywana monografia są sprawozdaniem z badań społecznych, dokumentują i przedstawiają rezultaty: animacji, aktywizacji społecznej, kulturowej,

edukacji społecznej i informatycznej, samoorganizacji środowiska lokalnego wsi Sycyna oraz ich rozszerzenia, wdrożenia w gminach powiatu zwoleńskiego, subregionu radomskiego i Mazowsza oraz w projektach realizowanych ze stowarzyszeniami i instytucjami naukowymi i edukacyjnymi 11 krajów Unii Europejskiej w latach 1999–2019 (teren badań). Celem badań i monografii była analiza, dokumentacja zmiany społeczności lokalnej, uwarunkowań i mechanizmów, rezultatów innowacji, upowszechnianie dobrych praktyk.

Przedmiotem badań w naszym projekcie naukowym było więc: środowisko wiejskie i małego miasta, zmiana społeczna, rozwój zasobów ludzkich, ucząca się społeczność, procesy animacji, aktywizacji i włączenia społecznego. Zastosowano następujące metody i techniki badawcze: obserwacja uczestnicząca, monografia naukowej, analiza dokumentów, eksperymenty pedagogiczne, sondaż diagnostyczny, wywiady, metody indywidualnych przypadków, oceny, opinie ekspertów.

Horyzont czasowy był szeroki: 1999–2019 i uwzględniał etapy badań: 1999–2003 – zachęcanie, animacja włączenia społecznego, edukacja wybranych grup, wspomaganie organizacji środowiska, 2004–2010 – stanowienie, profesjonalizacja stowarzyszenia, 2011–2019 – koncentracja kierunków działalności, oparcie na własnych siłach, potencjale i zasobach ludzkich

Przedstawiony wyżej model i strategia badawcza: cykl eksperymentów i innowacji pedagogicznych, analiza planów, efektów, modyfikacja i upowszechnianie był realizowany w formie projektów, przedsięwzięć i wydarzeń, które stały się podstawą refleksji naukowej – analizy dokumentów: organizacji lokalnych zespołów, redakcji, społecznej sieci komputerowej eSycyna i edukacji informatycznej, projektów regionalnych POKL, POIG i międzynarodowych, samoorganizacji i wsparcia organizacji lokalnych społeczności (nowe podmioty), rozpraw doktorskich (inspirowane i zrealizowane w SO Sycyna), opracowanych monografii gmin, wsi i małych miast (instytucje, organizacje, ludzie – *Biblioteka Sycyńska*), biografii mieszkańców, dokumentacji kursów, studiów podyplomowych, przedsięwzięć kulturalnych, *Wieści Sycyny* – gazety wiejskiej, kroniki, zasobów www.sycyna.pl.

2. Sycyna z legendą Jana Kochanowskiego – środowisko lokalne. Podstawą analizy, stanu środowiska lokalnego, potencjału, infrastruktury społecznej była diagnoza społeczna przedstawiona w monografii: H. Bednarczyk (red.), (2000), *Sycyna wiek XX, SO Sycyna*. Wieś Sycyna znajduje się w gminie Zwoleń, powiat zwoleński, subregion radomski, województwo mazowieckie. Ziemia zwoleńska kojarzona jest z postacią Jana Kochanowskiego. Sycyna – Czarnolas-Zwoleń, to piękne plenery i zabytki związane z Janem Kochanowskim (*kolebka, dom i grób*) i rodem Kochanowskich. Powiat zwoleński to pięć gmin: miasto i gmina Zwoleń, Kazanów, Policzna, Przyłęk i Tczów o powierzchni 571,24 km², który zamieszkuje ponad 36 tysięcy mieszkańców (www.zwolenpowiat.pl) Funkcjonują małe i mikroprzedsiębiorstwa przemysłu metalowego i przetwórstwa spożywczego oraz usługowe. Powiat ma charakter rolniczy. Posiada dwa zespoły szkół średnich: Liceum Ogólnokształcące im. Jana Kochanowskiego i Zespół

Szkół Rolniczo-Technicznych im. Bohaterów Walki z Faszyzmem. Wydawane są czasopisma: *Głos Zwolencki, Głos Ziemi Zwolenckiej, Credo, Wieści Sycyny*.

Pierwszy zapis o Sycynie datuje się na 1191 r. (Życina), a więc to już 828-lecie. W Sycynie w 1530 r. urodził się Jan Kochanowski. Tutaj znajdują się fundamenty dworu z XV wieku, kapliczka z 1621 r., pomnik Jana Kochanowskiego, odrestaurowany park oraz niszczone zabytkowy młyn i wiata. Z długiej historii Sycyny odnotujemy jeszcze: wygrany proces chłopów z dziedziczką w 1865 r. o część pastwisk i lasu, działalność nielegalnej szkoły dla dzieci chłopskich prowadzonej od 1890 r. przez Janinę Czaplinską, powstanie szkoły w 1920 r., zaangażowanie mieszkańców w ruch oporu w czasie wojny, reformę rolną – powstanie Sycyny Kolonii Północnej i Południowej, działalność Państwowego Gospodarstwa Rolnego (później Spółdzielni Produkcyjnej „Przełom”) i Gromadzkiej Rady Narodowej. Aktualnie Publiczna Szkoła Podstawowa od br. nosi imię Jana Kochanowskiego, jest biblioteka, Stowarzyszenie Oświatowe Sycyna, Ochotnicza Straż Pożarna, Koło Gospodyń Wiejskich, Rada Sołecka, wędkarze, 2 sklepy, piekarnia i kilkanaście mikrofirm. W sołectwie w prawie 300 gospodarstwach mieszka około 750 osób. Odwiedzających Sycynę i zatrzymujących się na parkingu przy wjeździe od strony Zwolenia wita pomnik Jana Kochanowskiego z czterwonego piaskowca autorstwa Władysława Jani zbudowany w 1980 r.

3. Animacja społeczna i kulturalna. Opierając się na strategii na rzecz inteligentnego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu (Europa, 2010), centralnym problemem staje się wsparcie społeczne (Zamkowska, 2013) integracji społecznej środowiska lokalnego. Na podstawie przedstawionej wcześniej diagnozy określono główne potrzeby społeczne wsi Sycyna (jako reprezentanta okolicznych gmin): integracji społecznej, organizacji, a właściwie samoorganizacji społecznej, i rozwój kompetencji społecznych, międzykulturowych, sieciowej współpracy, rozwój kapitału intelektualnego – intensyfikacja uczenia się w ciągu całego życia, w tym edukacji informatycznej oraz uczestnictwa w kulturze.

Misją naszego Stowarzyszenia wiejskiego jest integracja, samoorganizacja i aktywizacja lokalnych społeczności poprzez animację oświatową i kulturalną wyrównania szans społecznych i edukacyjnych młodzieży i dorosłych. Kultywując legendę i upowszechniając twórczość Jana Kochanowskiego, historię Sycyny, wspieramy współpracę międzyregionalną i międzynarodową (www.sycyna.pl). Organizując Stowarzyszenie, zwróciliśmy się indywidualnie do mieszkańców zainteresowanych aktywnością społeczną i zaprosiliśmy zebranych na otwartym zebraniu wiejskim. Stowarzyszenie Oświatowe SYCYNA powstało w 1999 r., liczy 61 członków i jest wspierane przez ponad 50 wolontariuszy. Wśród naszych członków, wolontariuszy i licznych wspierających sympatyków podstawowy trzon stanowią rolnicy, mieszkańcy Sycyny, nauczyciele, pracownicy administracji.

W SO Sycyna dla wprowadzenia nowych technologii zmiany społecznej utworzyliśmy wyspecjalizowane jednostki organizacyjne: Wszechnica Oświatowa, Pracownia Badań i Doradztwa, Wiejski Ośrodek Wspierania Aktywności Społecznej, redakcję:

Wieści Sycyny i Biblioteki Sycyńskiej. Wykorzystując wsparcie ekspertów, jako pierwsze stowarzyszenie w regionie podjęliśmy wyzwanie pracy metodą projektów, w tym również uczestnictwa w konkursach programów przed i po akcesji naszego kraju do Unii Europejskiej. Zrealizowano szereg projektów krajowych i międzynarodowych.:

- Projekt własny: monograficzna seria wydawnicza *Biblioteka Sycyńska*, SO Sycyna 2000–2019.
- *Mazowieckie Partnerstwo na rzecz współpracy, adaptacyjności i innowacji*, POKL 2012.
- *Integracja lokalna e-aktywacja*, POKL 2010 r.
- *@ktywna Wieś – Praca dla Aktywnych*, POKL 2010 r.
- *Dziedzictwo i rozwój ziemi Jana Kochanowskiego*, Program Pilotażów LEADER+ 2005–2008.
- *Metody i formy aktywizowania, poradnictwa zawodowego oraz wspierania przedsiębiorczości dla pracowników samorządów powiatowych i gminnych w powiatach: radomskim, szydłowieckim, przysuskim, zwoleńskim, białobrzeskim, kozienickim i lipskim Agroalternatywa Mazowsze*, WUP, 2000–2002.

Przedstawię analizę kilku projektów. Prace nad monograficzną serią wydawniczą *Biblioteka Sycyńska* – monografiami miejscowości, gmin, powiatów, których wydano łącznie 22 tomy (tytuły), były wykonywane przez liczne zespoły autorskie, zwykle kilkunastoosobowe. Budowano nowe relacje, więzi, przekazywano nową wiedzę o własnym środowisku, budowano tożsamość lokalną, aktywizowano społeczność, powstawały nowe grupy nieformalne i stowarzyszenia, np. *Chór Sycyna*, *Sycyniaczki*, *Wędkarze*, *Nasz Jasieniec*, *Stowarzyszenie Dziedzictwo i Rozwój*, *Uniwersytet III Wieku w Zwoleniu*. Przyjęta idea i logiczna struktura monografii: popularny rys historyczny, zwyczaje, sołectwa, parafie, szkoły, świetlice, biblioteki, straż pożarna, przedsiębiorstwa, samorząd lokalny i głównie notki biograficzne uznanych w środowisku ludzi potwierdzały, że nie ma „białych plam – pustki” i jeśli są ludzie, to wszędzie dysponują oni określonym potencjałem społecznym. Był to również przykład, ale też szkoła animacji, integracji społecznej wielu środowisk lokalnych na Mazowszu.

Ważną rolę odgrywała informacja i nowoczesne metody komunikacji społecznej: lokalna gazeta *Wieści Sycyny* (wydano 50 numerów), a także aktywna strona internetowa www.sycyna.pl, zawierająca dokumentację wszystkich wydarzeń, projektów, wydawnictwa i filmy, którą w ostatnich latach odwiedziło ponad 370 000 osób. Innowacyjną formą popularyzacji oraz aktywizacji kulturowej były powstałe z udziałem naszych partnerów filmy: *Sycyna gniazdo ojczyste Jana Kochanowskiego*, *Powiat zwoleński w sieci p@sj*.

SO Sycyna była inicjatorem i współorganizatorem projektów (samoorganizacji środowisk lokalnych integrujących sąsiednie gminy): *Partnerstwo mieszkańców wsi z samorządem dla rozwoju obszarów wiejskich Gminy Zwolen*. Realizowany w latach 2006–2008 projekt *Dziedzictwo i Rozwój Ziemi Jana Kochanowskiego* (LEADER+) obejmował 6 gmin, a w latach 2009–2013 i 2014–2021 już 11 gmin z trzech powiatów: zwoleńskiego, lipskiego i radomskiego. Główne cele projektu to mobilizacja ludności

do aktywnego udziału w procesie rozwoju obszarów wiejskich, wsparcie działalności lokalnej i realizacja wspólnie opracowanej *Zintegrowanej Strategii Rozwoju Obszarów Wiejskich*. Aktualnie *Stowarzyszenie Dziedzictwo i Rozwój* (której współorganizatorem i członkiem jest SO Sycyna) jest największą i realizującą najwięcej projektów na Mazowszu Lokalną Grupą Działania, na której terenie działania zamieszkuje ponad 100 tysięcy mieszkańców (www.dir.zwolen.com). Podobnym projektem, tym razem, własnym, jest *Karta Porozumienia Szkół, Instytucji Imienia Jana Kochanowskiego* integrująca ponad 120 członów z całego kraju (Bednarczyk H., Olifirowicz M., (red.), (2005)..., *imienia Jana Kochanowskiego*, SO Sycyna).

Publikacje dzieł wybitnych twórców, ludzi związanych z Sycyną, Wielgiem, Ciepielowem, Zwoleniem, jak Jan Kochanowski, Jacek Malczewski, Wacław Karczewski, Adolf Dygasiński, Wacław Długosz budziły dumę, ukazywały historię i wkład w rozwój kultury przedstawicieli swoich społeczności (Bednarczyk H., Olifirowicz M. (red), (2008), *Wielcy w małych ojczyznach*, SO Sycyna).

Istotnym elementem animacji kulturowej były festyny, np: *Dni Sycyny, Regionalny, Przegląd Działalności Kulturalnej Klubów Seniora*, zaś częstymi regionalnymi ludowymi zabawami *Tańce z przytupem* itp., biegi przełajowe, występy zespołów ludowych i artystów, kabaretów, zabawy dla dzieci (www.sycyna.pl). Działania te angażowały tysiące ludzi, budowały więzi, zachęcały do odwiedzin byłych mieszkańców i gości, aktywnego uczestnictwa w kulturze, a także sprawiały, że powstają nowe zespoły, chóry.

Podobną funkcję spełniały inicjatywy i działania w zakresie ochrony, renowacji i prezentacji zabytków związanych z Janem Kochanowskim: odnowa parku i pokazanie zarysu fundamentów dworku, w którym prawdopodobnie urodził się Jan Kochanowski, ustawienie 9 płyt z piaskowca z wizerunkiem miejsc, w których przebywał i herbów 3 trwałych tablic informacyjnych (Bednarczyk H. (red.), (2004). *Sycyna gniazdo rodzinne Jana Kochanowskiego*, SO Sycyna). Niestety Sycyna ciągle czeka na godne upamiętnienie i uporządkowanie miejsc związanych z największym polskim Poetą epoki Odrodzenia. Należy jednak podkreślić, że w ostatnich dwudziestu latach odremontowano i zmodernizowano Muzeum Jana Kochanowskiego w Czarnolesie (www.cyfrowycznolas.pl), powstało Centrum Regionalne przy Nekropolii Jana Kochanowskiego (www.parafiakrzyza.zwolen.com.pl), zmodernizowano Plac Jana Kochanowskiego w Zwoleniu (www.zwolen.pl).

4. Cyfryzacja i edukacja informatyczna. Cyfrowe wykluczenie stanowi dzisiaj jedno z ważnych uwarunkowań marginalizacji i wykluczenia społecznego. Rok 2000 w szkołach wiejskich to niewielkie pracownie informatyczne, zwykle zamknięte po zajęciach, bardzo mało komputerów w domach, brak lub bardzo słaby internet. Powszechny dostęp do komputera, edukację informatyczną postanowiliśmy uczynić hasłem przewodnim aktywizacji i integracji społecznej rozproszonych wiejskich środowisk lokalnych. Takie zadania były realizowane w zasadzie w każdym podejmowanym przez Stowarzyszenie przedsięwzięciu. Przedstawię krótkie informacje o wybranych kluczowych projektach w tym zakresie:

- *Internet oknem na świat dla mieszkańców powiatu zwoleńskiego*, POIG, 2014–2015.
- *Partnerstwo dla społeczeństwa informacyjnego – przeciwdziałanie wykluczeniu cyfrowemu w gminach powiatu zwoleńskiego*, POIG, 2011–2013.
- *Technologie informacyjne w szkole* – Mazowiecki Kurator Oświaty, 2003.
- *eSycyna – komputer, Internet w każdej wsi* – społeczna sieć (projekt własny) od 2000 roku.

Już w 2000 r. rozpoczęliśmy budowę społecznej sieci komputerowej *e-Sycyna*. Naszym celem było takie rozmieszczenie komputerów w miejscowościach całego powiatu, aby uczeń po powrocie ze szkoły i dorosły do komputera miał maksymalnie 3 kilometry. Powstały: Gminne Centra Informacji w gminie Zwolen i w gminie Kazanów – granty Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej, program Pierwsza Praca. Otrzymaliśmy istotną pomoc od Niemieckiego Związku Uniwersytetów Powszechnych. Komputery rozmieszczono w bibliotekach, świetlicach, internatach, remizach, parafiach, sklepach i domach rolników. Już w 2004 r. nasza sieć liczyła 81 komputerów w 51 e-punktach w 44 miejscowościach. Codziennie przed komputerami zasiadało 500–700 osób, głównie dzieci, młodzieży i często dorośli.

Równocześnie odbywały się studia podyplomowe, kursy, wielokierunkowa edukacja informatyczna. Ten zakres prac udokumentowano w rozprawie doktorskiej Tomasa Kupidury i monografii: Bednarczyk H., Kupidura T. (red.), (2008): *Edukacja dorosłych na wsi, ITeE – PIB Radom, IBE Warszawa, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP Warszawa*.

Tempo informatyzacji wyraźnie wzrosło w wyniku realizacji z inicjatywy i przy udziale Stowarzyszenia przez powiat zwoleński dwóch projektów POIG e-inclusion: *Partnerstwo dla społeczeństwa informacyjnego – przeciwdziałanie wykluczeniu cyfrowemu w gminach powiatu zwoleńskiego* (2011–2013) oraz *Internet oknem na świat dla mieszkańców powiatu zwoleńskiego* (2014–2015). Łącznie uczniowie, dorośli i niepełnosprawni otrzymali około 1500 komputerów z drukarkami i opłacone korzystanie z Internetu na pięć lat. Wszyscy ukończyli kursy: *Podstawy obsługi komputera i Technologii Informatycznych (z elementami elearningu)*.

Z całą pewnością przytoczone dobre praktyki, projekty aktywizowały dorosłych i uczniów w wirtualnym świecie, ułatwiały orientację zawodową i ustawiczną edukację zawodową, zdobycie i utrzymanie pracy, rozwijały aktywność społeczności lokalnych.

5. Internacjonalizacja, współpraca międzynarodowa. Integrująca się nie bez problemów Europa podejmuje trudne problemy wielokulturowości w skali makro, upatrując jednak w edukacji międzykulturowości szansę rozwoju włączenia społecznego w środowisku lokalnym (Grzybowski, 2008). Mobilny europejski rynek pracy sprzyja włączeniu społecznemu poprzez rozwój systemu kwalifikacji i poprawę jakości ustawicznej edukacji zawodowej (Szpiłska, 2019). Po otwarciu europejskiego rynku pracy wielu mieszkańców Sycyny, podobnie jak kraju, podjęło najczęściej proste prace

głównie w Niemczech, Francji, Włoszech, Wielkiej Brytanii. Za granicą średnio przebywało około 60 osób, zwykle na pracach sezonowych, a kilkanaście przebywa już wiele lat. Jednocześnie w Sycynie na pracach sezonowych przy uprawie warzyw, truskawek, malin, aronii pracuje zwykle kilka miesięcy 40–80 obywateli Ukrainy. Coraz częściej powstają małżeństwa mieszane. Mobilność w poszukiwaniu pracy, a również kooperacja lokalnych mikroprzedsiębiorstw z zagranicą sprzyjają wzajemnemu poznaniu się. Proponowane przez nas uczestnictwo w projektach międzynarodowych służy m.in. kształtowaniu postawy współpracy, otwartości, tolerancji i zaufania społeczności lokalnych, a także zdobywania nowych kompetencji międzykulturowych. Przedstawię krótkie notki o wybranych projektach:

- *Educate Generation* – Grundtvig, 2009–2011.
- *Promowanie korzystania z technologii cyfrowych wśród osób starszych – Living Memory*, MEVA, e-Learning 2006–2007.
- *Kształtowanie przedsiębiorczości i zdolności adaptacji do rynku pracy w społecznościach lokalnych wsi i małych miast. Przedsiębiorcza wieś*, Leonardo da Vinci, 2002.

Kształtowanie przedsiębiorczości i zdolności adaptacji do rynku pracy w społecznościach lokalnych wsi i małych miast „Przedsiębiorcza wieś” to projekt programu UE Leonardo da Vinci ukierunkowany na aktywizację zawodową mieszkańców wsi, ale również na edukację międzykulturową i rozwój współpracy międzynarodowej. Beneficjenci: Wszechnica Roztoczańska, Wszechnica Konecka, Starostwo Powiatowe w Zwoleniu oraz Heimvolkshochschule Barendorf e.v w Niemczech. Odbył się wyjazd studyjny do Niemiec, seminaria, warsztaty metodyczne, spotkania w celu wymiany doświadczeń w 3 uniwersytetach ludowych, 4 organizacjach pozarządowych i samorządzie lokalnym (www.sycyna.pl).

Promowanie technologii cyfrowych wśród osób starszych zamieszkujących tereny wiejskie – projekt Living Memory, MEVA 2006–2008. Partnerzy: Polska – ITeE – PIB, Szwecja – Nova Distance GEMS AB, Austria – „Schulungszentrum Fohnsdorf (SZF)”, Hiszpania – Diputacio de Barcelona. Nowoczesne metody ICT zastosowano do uczenia się osób 50+ zamieszkujących tereny wiejskie. W ramach projektu odbyły się wzajemne wizyty studyjne, warsztaty, seminaria w siedzibach partnerów. Aspekt międzykulturowy podkreślał nie tylko wymiar międzynarodowy, ale również międzypokoleniowy – wspólny kurs, wspólne uczenie się wnuczków i dziadków (Baixeras L., Bednarczyk H., Łopacińska L., (edit.), (2007), *Innovative technologies in digital learning for adult people from rural areas, ITeE Radom*, Diputacio de Barcelona).

Educate Generation GRUNDTVIG 2 (LLP) 2009–20011. Edukacja międzykulturowa zróżnicowanych środowisk w 6 krajach z wykorzystaniem technologii informatycznych, zapisu i wymiany, przedsięwzięć dokumentujących: przyrodę i zabytki, historię i dzień dzisiejszy, tradycje ludowe, obrzędy, tańce, przygotowanie tradycyjnych dań, a także wymianę doświadczeń uczenia się dorosłych metodami nowych technologii informatycznych. Rezultaty projektu: strona internetowa, strona S.O. Sycyna, e-book – poradnik międzypokoleniowej edukacji informatycznej – dobre praktyki: programy kursów, materiały dydaktyczne. We wszystkich warsztatach w 6 krajach

uczestniczyły zawsze 4 dorosłe osoby uczące się. Partnerstwo projektu: Adult Education Centres of the Ministry of Education and Culture (Cyprus), Second Chance School of Serres SCS (Greece), Sycyna Educational Society (Poland), Centre of lifelong learning Triana (Spain), Polo Europeo della Conoscenza-IC Lorenzi, Fumane-Verona (Italy), Inspectorate of Correction Region of Klaipeda (Lithuania), State Probation Service Daugavpils District (Latvia), Regional Chamber of Craft and Small Business, Sežana (Slovenia), Regionalas Attistibas Atbalsta Centrs „Ritums”, Liepaja (Latvia). (Bednarczyk H., Virsilas V., (ed.), (2011), *Educate Generate*, SO Sycyna).

W ramach projektów na wizyty studyjne wyjechało ponad sto osób, a na zorganizowane wycieczki zagraniczne współorganizowane przez Stowarzyszenie ponad 150 osób. Stowarzyszenie trwale współpracuje z niemieckimi Uniwersytetami Ludowymi (DVV), ww. partnerami projektów jest członkiem EAEA. W Sycynie prezentowane były zespoły wielu krajów na *Spotkaniach Ludowych Kultur Europejskich*. Na festywnach, przeglądach wykonywane są utwory zagranicznych autorów, występują zagraniczne zespoły i orkiestry (www.sycyna.pl).

Podsumowanie. Dwudziestoletni eksperyment Stowarzyszenia Oświatowego Sycyna w zakresie edukacji społecznej w środowisku wiejskim Sycyny i regionie radomskim potwierdził istotne potrzeby środowiska w sferze integracji i aktywizacji społecznej w nowych warunkach globalizacji, społeczeństwa wiedzy i wysokiego tempa zmian techniki i technologii. Społeczność wiejska jest gotowa do implementacji nowych technologii innowacji społecznych, wspartych ekspertami i potencjałem instytucji naukowych. Nieodzownym elementem powodzenia wielokierunkowej animacji społecznej i kulturowej jest samoorganizacja, integracja środowiska w zorganizowanych formach np. analizowanego stowarzyszenia. Zasluguje na uwagę skuteczność organizowania społeczności, intensywnej edukacji społecznej i międzykulturowej, informatycznej, działalności kulturalnej, współpracy międzynarodowej oraz wydawniczej dla środowiska lokalnego. Aktywność lokalna jest nieodzownym warunkiem często przetrwania społeczeństwa obywatelskiego. Rekomenduje analizowane dobre praktyki, sprawdzone i upowszechnione w regionie radomskim, jako inspiracje aktywizacji innych lokalnych społeczności. Interesującym zagadnieniem, którego rozważenie zapowiadam, będzie próba relacji działalności społecznej w kontekście rozwoju kapitału intelektualnego środowiska lokalnego.

Bibliografia

1. Aleksander T. (red.) (2010), *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego*. UJ, KNP PAN, ITeE – PIB, Radom.
2. Banasik B., Bednarczyk I., Kupidura T. (2009), *Kapitał intelektualny i scenariusze rozwoju gmin*, SO Sycyna.
3. Bednarczyk H., Kupidura T. (red.) (2008), *Edukacja informatyczna w aktywizacji dorosłych na wsi*, ITeE – PIB Radom, IBE, WSP ZNP Warszawa.

4. Bednarczyk H., Pawłowa M., Przybylska E. (red.) (2010), *Życie i uczenie się dla pomyślnej przyszłości: siła uczenia się dorosłych*. UNESCO CONFINTEA VI. PK UNESCO, ITeE – PIB, PNFED.
5. Bednarczyk H., Viršilas V. (2011), *Educate Generation*, SO Sycyna, Partnership.
6. Danilewicz W., Theiss W. (red.) (2014), *Pedagogika społeczna wobec zagrożeń człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*, Żak Warszawa.
7. Drucker P.F. (1994), *Post Capitalist Society*, Harper Business, New York.
8. Drucker P.F. (2004), *Natchnienie i fart czyli innowacja i przedsiębiorczość*, Studio Emka, Warszawa.
9. *Europa 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu*. Komunikat KE www.mr.gov.pl.
10. Frąckowiak A., Półturzycki J. (2011), *Kształcenie ustawiczne podstawą nowoczesnej edukacji*, UW, Warszawa, Sz. W. im. P. Włodkowica, Płock, ITeE – PIB, Radom.
11. Fukuyama F. (2019), *Tożsamość. Współczesna polityka tożsamościowa i walka o uznanie*, REBIS.
12. Grzybowski PP. (2008), *Edukacja europejska od wielokulturowości ku międzykulturowości*, Impuls Kraków.
13. Harari Y. N. (2018), *21 lekcji na XXI wiek*, Znak.
14. Harari Y.N. (2018), *Homo deus. Krótka historia jutra*, Wyd. Literackie.
15. Hinzen V., Przybylska E., Staszewicz M. (eds.) (2005), *Adult education in a united Europe*, UMK, Toruń.
16. Kargul J. (2005), *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych: przesłanki do budowy teorii edukacji całościowej*, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław.
17. Kawula S. (2012), *Pedagogika społeczna. Dokonania – aktualności – perspektywy*, Toruń.
18. Kisinger H. (2016), *Porządek światowy*, Wyd. Czarne.
19. Małewski M. (2010), *Od nauczania do uczenia się. O pragmatycznej zmianie w andragogice*. DSW, Wrocław.
20. Mendel M. (2019), *Szkoła odspołeczniania: między odspołecznianiem i uspołecznianiem na nowo. Perspektywa pedagogiki miejsca wspólnego*, Pedagogika Społeczna, Nr 1.
21. Nikitorowicz J. (2017), *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości*, Impuls, Kraków.
22. Plewka Cz. (2015), *Kierowanie własnym rozwojem zawodowym*, PK Koszalin.
23. *Program operacyjny. Wiedza Edukacja Rozwój 2014–2020* www.mr.gov.pl.
24. Przybylska E. (red.) (2014), *Alfabetyzm funkcjonalny*, UMK, Toruń.
25. Strykowski W., Skrzydlewski W. (red.) (2004), *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*, eMPi, Poznań.
26. Szpilska M. (2019), *European contexts for the development of continuing vocation education in Poland*, ITeE – PIB. Radom.
27. Zamkowska A. (red.) (2013), *Wykluczenie społeczne a potrzeby wsparcia społecznego*, Wyd. UTH, Radom.

dr hab. Henryk BEDNARCZYK, prof. UTH Radom – Katedra Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Technologiczno-Humanistycznego im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu, e-mail: henryk.bednarczyk@itee.radom.pl

Istota badań społecznych w samorządzie terytorialnym w Polsce

The essence of social research in local government in Poland

Słowa kluczowe: administracja samorządowa, samorząd terytorialny, badania społeczne.

Streszczenie. W artykule wskazano na rolę badań społecznych w jednostkach samorządu terytorialnego w Polsce. Przedstawione zostały przy tym podstawowe metody badań oraz techniki i narzędzia badawcze, które mają zastosowanie także w badaniach na rzecz samorządu. Należy zwiększać świadomość przedstawicieli władz samorządu w zakresie potrzeby badań i być może nawet dostosować system prawny, aby badania służyły zmianom na lepsze.

Key words: local government, social research.

Abstract. The article indicates the role of social research in local government units in Poland. In addition, the purpose of the publication is to discuss the most common methods of scientific research, including those that are used in research conducted for local government offices. The awareness of local government representatives regarding the need for research should be increased as well as the legal system should be adjusted so that research serves changes for the better.

Wstęp. W niniejszym artykule wskazano na rolę badań społecznych w jednostkach samorządu terytorialnego w Polsce. Jednocześnie cel publikacji stanowi omówienie najczęściej spotykanych metod badań naukowych, w tym takich, które stosowane są w badaniach prowadzonych na rzecz urzędów samorządowych. Podane przykłady badań realizowanych w administracji samorządowej mają dowodzić ich przydatności w nieustannie zmieniającej się rzeczywistości, opartej na wiedzy.

Samorząd terytorialny – zarys instytucji prawnej. Samorząd terytorialny w Polsce obejmuje administracyjnie całe państwo. Aktualnie funkcjonuje szesnaście województw, które działają poprzez swoje organy: stanowiący (sejmik województwa) i wykonawczy (zarząd województwa z marszałkiem na czele jako jego przewodniczącym). Na obszarze każdego województwa działają prawnie wyznaczone (terytorialnie

i zadaniowo) powiaty grodzkie i powiaty ziemskie oraz najmniejsze jednostki podziału – gminy (miejskie, miejsko-wiejskie i wiejskie). Powiaty i gminy także reprezentowane są przez swoje organy. W powiatach grodzkich (miastach na prawach powiatu) władzę sprawują prezydent miasta jako organ wykonawczy i rada miejska, będąca organem stanowiącym (uchwałodawczym), które to realizują zadania gminy i powiatu łącznie. W powiatach ziemskich organami są zarząd powiatu (ze starostą na czele jako jego przewodniczącym) i rada powiatu, a w gminach (nie będącymi miastami na prawach powiatu) – wójt (burmistrz, prezydent) i rada gminy (miasta). Wymienione „władze publiczne” jako organy administracji samorządowej odpowiadają za realizację zadań, przypisanych ustawami odpowiednio: województwom, powiatom i gminom. Jednostki samorządu spełniają bowiem wiele funkcji w społeczeństwie (w tym prawno-organizacyjną i funkcjonalną)¹. Organy wykonawcze administracji samorządowej działają przy pomocy urzędów i ich pracowników, a za podejmowane decyzje ponoszą polityczną odpowiedzialność przed wyborcami (bynajmniej zgodnie z założeniami tej koncepcji i podobnie jak reprezentanci władzy stanowiącej). Stąd osoby, które zdecydują się realizować mandat, otrzymany od wyborców w wyborach samorządowych, powinny sprawować władzę w sposób nie tylko zgodny z prawem, lecz równocześnie silnie profesjonalny, mocno zdecydowany i wręcz wizjonerski.

Dla osiągnięcia takiego poziomu zarządzania można, a nawet należy korzystać z dobrodziejstwa badań społecznych. Bez wątpienia w samorządzie terytorialnym jest duża ilość obszarów, które takim badaniom podlegają (lub podlegać mogą). Realizacja badań na odpowiedniej próbie badanych może dostarczyć wiele cennych informacji, na przykład o stanie istniejącym, opiniach i postawach. Badania można prowadzić w środowisku wewnętrznym – w urzędach (na przykład badając pracowników czy zagadnienia związane z realizacją konkretnych zadań), a także w środowisku zewnętrznym (choćby badając opinie i potrzeby klientów zewnętrznych, ogółu mieszkańców, inwestorów). Przy pomocy odpowiednich metod, technik i narzędzi badawczych władzy lokalnej i regionalnej łatwiej zebrać informacje przydatne do wniosków na temat potrzeb

¹ Istnieje wiele różnych definicji administracji publicznej. Jedną z nich jest klasyczna definicja zawarta w teorii prawa (za E. Ochendowskim), opisująca administrację publiczną w ujęciach: przedmiotowym (materialnym), podmiotowym (organizacyjnym) i formalnym, które stanowią swoistą całość. Uwzględniając ustrojową zasadę trójpodziału władzy, w sensie materialnym administracją publiczną jest każda działalność państwowa, która nie jest sądownictwem ani ustawodawstwem (której przedmiotem są sprawy administracyjne). Z uwagi na kryterium podmiotowe administracja publiczna jest sprawowana przez ogół podmiotów administracyjnych (w tym organy: administracji rządowej, jednostek samorządu terytorialnego oraz inne podmioty wykonujące zadania z zakresu administracji). Pod względem formalnym administracja publiczna jest rozumiana jako całokształt działalności podmiotów administracji (i jest bez znaczenia, czy ma ona charakter administracyjny). Ponadto niektórzy autorzy (choćby B. Banaszak) twierdzą, iż występują dwa zakresy działalności władzy wykonawczej: administracyjny i polityczny (co potwierdza obecna praktyka tych organów). Działalność administracyjna to stosowanie prawa oraz podejmowanie prac organizatorskich przy użyciu środków i form właściwych dla administracji. Aktywność w sferze politycznej widoczna jest w wytyczaniu konkretnych ram w celu realizacji zadań. Szerzej w: E. Ochendowski, *Prawo administracyjne, Część Ogólna*, TNOiK Dom Organizatora, Toruń 2015 oraz B. Banaszak, *Prawo konstytucyjne*, C.H. BECK, Warszawa 2017.

społeczeństwa, wachlarza niezbędnych usług, koniecznych zmian w badanym obszarze, czy nawet oczekiwanych przez pracowników działań ze strony pracodawcy samorządowego (urzędu). Badaniami społecznymi z reguły zajmują się wyspecjalizowane podmioty działające na rynku, ale nie ma przeciwwskazań, aby jednostki samorządu terytorialnego realizowały badania we własnym zakresie, co ma także uzasadnienie ekonomiczne. Zatem samorząd terytorialny może być nie tylko przedmiotem badań społecznych jako „byt prawny”, lecz także samodzielnie realizować projekty badawcze².

Badania społeczne jako sposób pozyskiwania i kreowania wiedzy. Każdej dziedzinie, w tym samorządowej, dotyczy prawidło, że nie wszystko zostało poznane, stąd istnieje konieczność poszukiwania odpowiedzi na nurtujące pytania. W badaniach podejmuje się z reguły tematy ważne społecznie lub takie, które są ważne dla zainteresowanego podmiotu. Jakkolwiek E. Babbie zauważył, iż badacze społeczni tworzą teorie raczej odnoszące się natury życia grupowego, nie zaś jednostkowego³. Według Z. Sawińskiego badaniu lub analizie w naukach społecznych podlega pewien zbiór jednostek, czyli obiektów, którymi mogą być osoby (składające się na ową zbiorowość), agregaty osób (choćby grupy zawodowe, małżeństwa czy gospodarstwa domowe). W sferze symbolicznej obiektem badania mogą być na przykład wartości, marka lub role zawodowe⁴. Jak podkreśla E. Babbie: „W badaniach społecznych nie istnieją żadne bariery dotyczące jednostek analizy, czyli tego, kto lub co ma być poddane badaniu” (badaniu podlegają zatem zarówno grupy, organizacje, jak też interakcje społeczne czy wytwory społeczne)⁵. Ponadto badanie naukowe nie polega tylko na tym, by zbadać, jak jest (co jest przede wszystkim celem raportów), ale ma przynieść odpowiedź na pytanie, dlaczego jest tak, a nie inaczej. Tworzy się własną bazę informacji, przy pomocy której należy odpowiedzieć na pytania badawcze (na które odpowiedzi nie sposób odnaleźć w statystyce oficjalnej). Zdaniem S. Nowaka badania socjologiczne mają praktyczne zastosowanie, gdzie na zlecenie praktyka socjolog podejmuje się badań o implikacjach praktycznych, ale dziedziny analiz socjologicznych, choćby socjologia miasta, socjologia wsi i wiele innych (obejmujące więc dziedziny życia społecznego), powodują, że

² Wśród rynkowego zapotrzebowania na badania społeczne wyróżnić można między innymi badania w zakresie: ogólnych oczekiwań i potrzeb społeczności lokalnej; funkcjonowania jednostki samorządu i jej władzy w ocenie mieszkańców; zadowolenia klientów z obsługi urzędu; opinii mieszkańców przed podjęciem strategicznej decyzji przez organy jednostki; modernizacji świadczonych usług; monitoringu usług publicznych w miastach; ewaluacji – zwłaszcza w kontekście realizowanych projektów finansowanych ze środków Unii Europejskiej; marketingu samorządowego (planowania strategii promocji w celu przyciągnięcia inwestorów/turystów; badania zachowań turystów; ruchu turystycznego; badania atrakcyjności i przydatności turystycznej miejscowości czy jednostki samorządu jako całości; badań w kontekście rozrywki i rekreacji mieszkańców czy wizerunku jednostki; typografii w promocji jednostki samorządu w ramach socjologii miasta czy też socjologii urbanistycznej); działalności społeczności lokalnej; poczucia bezpieczeństwa mieszkańców; uzależnienia od alkoholu, nikotyny i narkotyków wśród młodzieży; i wiele innych.

³ E. Babbie, *Podstawy badań społecznych*, PWN, Warszawa 2008, s. 31.

⁴ Z. Sawiński, *Zastosowanie tablic w badaniach zjawisk społecznych*, IFiS PAN, Warszawa 2010, s. 22.

⁵ E. Babbie, op.cit., s. 114.

badacz często nie działa na zlecenie, a inspiruje go motywacja poznawcza⁶. E. Babbie sądzi też, że: „Badania społeczne mają służyć wielu celom. Trzy najczęstsze i najbardziej użyteczne cele to opis, wyjaśnienie i eksploracja”⁷. Obok opisu, wyjaśnienia i prognozy wymienia się też inne pośrednie cele badań: innowację i kontrolę⁸. Z. Sawiński podkreślił zaś, że największe znaczenie współcześnie przyznaje się odkryciu, określanym jako *insight* badawczy⁹.

Proces badawczy składa się z szeregu etapów przeznaczonych do wykonania. Najważniejsze są kwestie: ustalenie kto lub co będzie objęte badaniem; w jakim rygorze czasowym i rygorze jakościowym będzie realizowane badanie; jakie dane statystyczne (informacje) są możliwe do pozyskania; jaki jest optymalny wachlarz wskaźników, który zostanie użyty do obszaru badania. Badanie w odróżnieniu od raportu (często stosowanego w administracji publicznej) przeprowadza się, aby coś sprawdzić, a nie tylko po to, by się przekonać, co myślą respondenci. W opinii S. Nowaka „zasadniczo nowa problematyka badawcza wymaga nierzadko zasadniczo nowych założeń o naturze rzeczywistości badanej”¹⁰. Dlatego, po pierwsze, należy zaplanować obserwację, po drugie, odpowiednio dobrać próbę, a po trzecie, dokonać odnalezienia nietypowych przypadków (nie pasujących do wzorca)¹¹. W procesie badawczym najistotniejsze elementy stanowią: cel badania, zaplanowanie projektu badawczego, obraz wyników, konceptualizacja („na określenie procesu, w toku którego uściślamy to, co mamy na myśli, używając danego terminu w badaniach”) wraz z wyszczególnieniem jednego lub większej ilości wskaźników, wybór metody badawczej, operacjonalizacja (wybór technik pomiaru), populacja i dobór próby, obserwacje, przetwarzanie danych, analiza oraz zastosowanie (które jako ostatni element procesu badawczego stanowi wykorzystanie zrealizowanych badań oraz wniosków z badania)¹². W projekcie badawczym niezbędne jest także zapewnienie respondentom gwarancji anonimowości i poufności¹³.

Natomiast biorąc pod uwagę tekst naukowy, należy wyjść od jego definicji. Według W. Morawskiego: „Praca naukowa jest pisemnym ujęciem przebiegu i wyników badań, stanowiących krytyczne studium danego problemu. Jest ona owocem podjętego przez autora wysiłku badawczego i świadczy o jego kwalifikacjach. Niezwykle istotne jest więc, by odpowiadała ona powszechnie przyjętym regułom warsztatowym”¹⁴. Pisząc tekst naukowy (pracę naukową), na przykład artykuł naukowy, należy ściśle stosować się do właściwych zasad, sposobów pisania i unikać tych nieodpowiednich. Przede

⁶ S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*, PWN, Warszawa 2007, s. 471, 472.

⁷ E. Babbie, op.cit., s. 107.

⁸ M. Jarnicki, *Badania społeczne w służbie samorządu terytorialnego*; artykuł dostępny w dniu 25.11.2019 r. na stronie internetowej: www.wartowiedziec.pl.

⁹ Z. Sawiński, op.cit., s. 16.

¹⁰ S. Nowak, op.cit., s. 57.

¹¹ E. Babbie, op.cit., s. 23, 24.

¹² Ibidem, s. 131–134, 146.

¹³ Ibidem, s. 82 i n.

¹⁴ W. Morawski, *Źródła wywołane / inspirowane*, [w:] W. Morawski (red.) *Informator metodologiczny do ćwiczeń*, SGH, Warszawa 2000, s. 9.

wszystkim tekst musi być zrozumiały dla piszącego i czytelnika, a także zawierać jasne wypowiedzi cechujące się zwięzłością i stylem¹⁵. W piśmiennictwie naukowym wyróżnia się wiele gatunków tekstów: pracę jako syntezę, monografię (biografię), zarys, artykuł, przyczynkę, recenzję, polemikę (artykuł polemiczny), komunikat naukowy, wydawnictwo źródłowe, encyklopedie, pomoce paraencyklopedyczne, czasopisma naukowe, pomoce dydaktyczne (w tym podręcznik, skrypt, kompendium – repetytorium), czy opracowania popularnonaukowe¹⁶. Zatem sedno każdej pracy naukowej powinien stanowić pogląd badacza w danym obszarze czy kwestii, oparty na wynikach obserwacji, badań czy dokonanej analizy dokumentów źródłowych.

Istnieje wiele metod badawczych i jak twierdzi S. Nowak: „Wybór metod powinien być podporządkowany przede wszystkim problematyce badania”¹⁷. Spośród metod badawczych wyróżnia się między innymi: obserwacyjną, diagnostyczną, eksperymentu, sondaż, podejście monograficzne, historyczno-porównawczą, autobiograficzną (dokumentów osobistych). Metodą może być nawet sposób gromadzenia źródeł danych, jeśli brak jest oficjalnych danych lub istnieje problem z dostępem do nich (istnienie informacji nie zawsze oznacza możliwość dotarcia do niej). Na przykład metoda obserwacji posiada dwie techniki: stanowi obserwację jawną albo obserwację utajoną. Studium przypadku to pogłębiona analiza pojedynczego przykładu pewnego, ogólniejszego zjawiska społecznego. Studium przypadku w ogólnym znaczeniu obejmuje środowisko takie jak wioska, rodzina, gang (i tak dalej) i jest skupieniem się na jednym lub kilku przykładach pewnego społecznego zjawiska¹⁸. Natomiast badania sondażowe „są chyba najlepszą dostępną metodą dla tych badaczy, którzy chcą zebrać oryginalne dane w celu opisywania populacji zbyt dużej, aby obserwować ją bezpośrednio, przy czym zaprojektowanie dobrych (i wiarygodnych) badań sondażowych zaczyna się od sformułowania dobrych pytań”¹⁹.

W pracy badawczej niezbędne jest zebranie osiągalnych danych do badania. Istnieje wiele metod pozyskania danych: ze źródeł historycznych (w archiwach), z raportów, ze statystyk, z biuletynów informacji publicznej (w przypadku jednostek publicznych). Równie przydatny może okazać się wybór aktów prawnych i orzecznictwa sądowego czy skorzystanie ze specjalistycznych systemów informacji prawnej (z komentarzy, artykułów, glos). W badaniach społecznych ważną funkcję pełnią jednak dane statystyczne (dane wykorzystuje się do zilustrowania określonych stanów w obszarze badawczym oraz ukazania tendencji wzrostowych, wahliwych, zaniżonych w danym okresie oraz dokonywania zestawień)²⁰. Często zdarza się, że dane źródłowe mogące być przedmiotem szczegółowej analizy posiada sam podmiot podlegający badaniu. Wtedy istotne

¹⁵ Szerzej w: D. Lindsay, *Dobre rady dla piszących teksty naukowe*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, 1995.

¹⁶ W. Morawski, op.cit., s. 10–13.

¹⁷ S. Nowak, op.cit., s. 47.

¹⁸ E. Babbie, op.cit., s. 334.

¹⁹ Ibidem, s. 276, 277 i n.

²⁰ Dane wykorzystuje się do konkretnej analizy w celu udzielenia odpowiedzi, dlaczego występuje dana tendencja, a nie inna.

staje się ustalenie, jakie są to informacje oraz wskazanie, które dane należy zebrać i w jaki sposób, gdyż dane te nie zawsze są danymi bezpośrednio istniejącymi, lecz wymagają przetworzenia na podstawie zbioru różnych informacji (są danymi utworzonymi w celu ich analizy). Zatem są to kwestie związane z ustaleniem danych obiektywnie istniejących lub danych mogących powstać w wyniku zebrania informacji cząstkowych oraz wybraniem metody ich pozyskania. Wskazane jest wówczas przygotowanie dla instytucji optymalnego kwestionariusza z zakresem obiektywnych żądanych informacji.

Natomiast zarys badania, obejmujący jego przedmiot, cel, problemy badawcze (względnie hipotezy badawcze – choć można je pominąć w przypadku badań opisowych, wyjaśniających czy diagnostycznych), metody, techniki i narzędzia badawcze oraz szczegółowa charakterystyka strategii badania – określane są jako metodologia. W kontekście tego opracowania ważne są trzy elementy: metody, techniki i narzędzia badawcze. Metoda jest sposobem na rozwiązanie problemu badawczego. Technika oznacza sposób pozyskania danych, zaś narzędzie badawcze oznacza konkretny nośnik do zebrania danych.

Badania ilościowe i badania jakościowe. W badaniach społecznych metody i techniki bywają różne, ale zazwyczaj realizowane są badania ilościowe (pozwalające zapoznać się ze skalą określonych zjawisk czy problemów) oraz jakościowe (stosowane w celu próby zrozumienia danego zjawiska czy problemu). Każdorazowo przed przystąpieniem do realizacji badania powinny zostać określone: przedmiot i jego cel, próba badawcza, metody i techniki użyte w badaniu, a także należy przygotować odpowiednie narzędzia badawcze. Dopiero wówczas może nastąpić właściwe badanie (poprzedzane często badaniem pilotażowym w badaniach ilościowych), które ma dostarczyć badaczowi konkretnych informacji. Wyniki zaś podlegają analizie i stanowią podstawę stosownych wniosków, przy czym wnioski ogólne powinny odnosić się do badania o charakterze reprezentatywnym. Badanie ilościowe służy zwłaszcza weryfikacji hipotez i wymagają utrzymania znacznej dyscypliny metodologicznej, ale dostarczają za to wielu informacji. Od badań jakościowych różni je odmienny sposób interpretacji i wyciągania wniosków²¹.

Cel badania ilościowego to głównie weryfikacja elementów teorii w myśl zasady dedukcji. Wielkość próby wynosi od kilkudziesięciu do kilkuset osób. Sposób doboru osób do próby jest losowy, a sposób gromadzenia danych głównie ustrukturyzowany. Analiza danych następuje przy użyciu technik statystycznych, a sposób wnioskowania stanowi generalizację statystyczną. Celem badań ilościowych jest kwantyfikacja i prezentacja analizowanych zjawisk z perspektywy liczbowej, z częstym zamiarem uzyskania reprezentatywnych wyników. Zalicza się do nich wszelkiego rodzaju badania ankietowe, w których pytania zadaje ankieter (wywiady uliczne, w domach respondentów, wywiady telefoniczne) lub badania, w których kwestionariusz ankiety wypełniany jest samodzielnie przez ankietowanego (ankieta do samodzielnego wypełnienia, internetowa,

²¹ J. Samul, *Metody badawcze stosowane w obszarze ZZL: możliwości i ograniczenia*, „Problemy Zarządzania”, Uniwersytet Warszawski, vol. 14, nr 3 (61), t. 1, Warszawa 2016, s. 157.

pocztowa, audytoryjna)²². Wywiad (ankieta) jawi się jako kolejna metoda zbierania danych w badaniach sondażowych i jest alternatywą wobec kwestionariuszy wypełnianych samodzielnie przez respondentów²³. Stąd ważna jest rola ankietera w badaniach sondażowych, jego zachowanie i wygląd, znajomość kwestionariusza, trzymanie się dokładnego brzmienia pytań, dokładne zapisywanie odpowiedzi, czy dopytywanie²⁴. Narzędziem w badaniach ilościowych jest ankieta/kwestionariusz ankiety. Techniki jej zastosowania bywają różne. Spośród nich wymienić można: technikę wywiadów telefonicznych wspomaganą komputerowo CATI (*Computer Assisted Telephone Interview*), technikę wywiadów bezpośrednich przy użyciu urządzeń mobilnych CAPI (*Computer Assisted Personal Interview*), technikę CAWI (*Computer Assisted Web Interview*), tj. przy użyciu ankiety on-line przesyłanej na adres mailowy respondenta, technikę wywiadu kwestionariuszowego PAPI (*Paper And Pencil Interview*) jako proces zbierania danych na podstawie przygotowanego kwestionariusza badania, czy technikę wywiadów bezpośrednich wspomaganą komputerowo TAPI (*Tablet Assisted Personal Interview*) jako wywiady przy użyciu tabletu. Jak zauważa E. Babbie, sondaże telefoniczne przy użyciu techniki CATI stanowią dobrodziejstwo badań sondażowych i marketingowych²⁵.

Przy opracowaniu narzędzia badawczego ważne jest zwłaszcza ustalenie obszaru badawczego, jasność i klarowność pytań. E. Babbie tłumaczy, że kwestionariusz to dokument zawierający pytania i inne narzędzia służące do zebrania informacji, które mają zostać przeanalizowane. Kwestionariusze są stosowane przede wszystkim w badaniach sondażowych, ale także w eksperymentach, badaniach terenowych i innych typach obserwacji²⁶. Ponadto ankieta może zostać użyta zarówno do badań ilościowych, jak i jakościowych, przy czym te drugie pozwalają na głębszą weryfikację istoty zjawiska²⁷. Przyjmuje się, iż ankieta powinna zawierać maksymalnie do 20–25 pytań, a maksymalna ich liczba może być stosowana podczas obecności ankietera przy wypełnieniu ankiety przez respondentów²⁸. Pytania muszą być zasadne, klarownie sformułowane, aby respondenci nie mieli wątpliwości o co są pytani. Istnieje wiele rodzajów ankiety, na przykład: dla instytucji,

²² M. Jarnicki, op.cit. www.wartowiedziec.pl.

²³ E. Babbie, op.cit., s. 299 i n.

²⁴ Ibidem, s. 299–303.

²⁵ Ibidem, s. 305 i n.

²⁶ Ibidem, s. 548. E. Babbie używa terminu *jakościowe badanie terenowe* „dla odróżnienia tego typu metod obserwacyjnych od metod zaprojektowanych do generowania danych dla analiz ilościowych”. Jego zdaniem te badania są odpowiednie do poznawania zachowań i postaw, które zrozumieć jest najlepiej w ich naturalnym otoczeniu (s. 321, 322).

²⁷ E. Krok, *Budowa kwestionariusza ankietowego a wynik badań*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Nr 874, Szczecin 2015, s. 57. Szerzej na temat przygotowania kwestionariusza ankiety także w innych publikacjach, w tym: T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, WSiP, Warszawa 1998; J. Sztumski, *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe Śląsk, Katowice 2005; M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.

²⁸ Nadto, jeżeli w badaniu stosuje się pytania do wyboru (pytania zamknięte są pewniejsze dla uzyskania odpowiedzi), to wtedy takich pytań może być więcej niż przy zastosowaniu pytań otwartych.

dla zwierzchników instytucji, ankieta rozdawana²⁹, wysyłana (pocztą tradycyjną, elektroniczną). Przy pozostawieniu ankiety do samodzielnego wypełnienia w ogólnodostępnym miejscu istnieje obawa, że nie będzie można bezpośrednio nadzorować procesu badawczego, czyli tego, kto wypełnia ankietę. Dlatego najlepszym rozwiązaniem jest ankieta audytoryjna, ale z przyczyn technicznych nie zawsze można ją zastosować (tym bardziej, że obecnie niezmiernie trudno jest zrealizować badanie).

Badania jakościowe pomagają odpowiedzieć na pytanie, dlaczego coś się dzieje, ale jednocześnie nie są źródłem wyników, które można uogólniać na populację. Wywiady polegają na poznawaniu konkretnych stanów rzeczywistości i zjawisk w drodze ustalania opinii i poglądów respondentów w otwartej rozmowie³⁰. Najczęściej wśród nich występują indywidualne wywiady pogłębione oraz zogniskowane wywiady grupowe. Cel badania jakościowego to głównie tworzenie elementów teorii, zgodnie z myślą zasady indukcyjnej. Wielkość próby stanowi od jednego do kilkudziesięciu przypadków. Sposób doboru przypadków do próby jest celowy, sposób gromadzenia danych – głównie nieustrukturyzowany. Badania te przeprowadza się techniką indywidualnych wywiadów pogłębionych IDI (*In-Depth Interview*) oraz techniką zogniskowanych wywiadów grupowych FGI (*Focus Group Interview*)³¹. Grupy fokusowe to badania polegające na zebraniu grupy osób (z reguły od kilku do kilkunastu) w jednym miejscu, aby nawiązać moderowaną dyskusję na określone tematy³². Badania jakościowe mogą być prowadzone również w formie wywiadów telefonicznych. Również wywiadami swobodnymi często uzupełnia się zogniskowane badania etnograficzne (pogłębione studia przypadku prowadzone w oparciu o obserwację). W literaturze przedmiotu zauważa się, iż można mówić o obserwacji uczestniczącej, wywiadach pogłębionych oraz dodatkowych źródłach. Badania odbywają się zazwyczaj w środowisku rozmówcy. Nie da się też uniknąć wpływu badacza na przebieg badania (i trzeba mieć tego świadomość). Wymienia się przy tym następujące rodzaje wywiadów jakościowych: pogłębiony (indywidualny najczęściej oparty właśnie na niestandardyzowanym kwestionariuszu), w tym: historia mówiona, biograficzny, narracyjny (rozmówca wskazuje znaczące wydarzenia); lub etnograficzny (rozmowa w środowisku osoby udzielającej wywiadu); ustrukturyzowany i nieustrukturyzowany; spontaniczny i wywołany; grupowy (badanie fokusowe) i indywidualny³³. R. Miński wskazuje, iż w praktyce wywiad pogłębiony

²⁹ W zamkniętych audytoriach skuteczność zwrotu osiąga nawet 80–90%.

³⁰ M. Pelc, *Elementy metodologii badań naukowych*, Akademia Obrony Narodowej, Warszawa 2012; za: J. Samul, *op.cit.*, s. 166.

³¹ Wywiad pogłębiony jako technika badawcza został omówiony także w: R. Miński, *Wywiad pogłębiony jako technika badawcza. Możliwości wykorzystania IDI w badaniach ewaluacyjnych*, SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny, Przegląd Socjologii Jakościowej, Tom XIII, Numer 3. Autor zauważa, że pojęcie „pogłębienia” ma dwa znaczenia: w stosunku do badań przeprowadzanych przy użyciu minimum dwóch technik badawczych, z których jedna jest techniką ilościową, zaś druga jakościową (sondaż pogłębiony) oraz współcześnie odnosi się do jednej z technik badawczych – wywiadu pogłębionego (s. 30).

³² E. Babbie, *op.cit.*, s. 330, 345 i n.

³³ O. Rodak, A. Zarzyńska w prezentacji powstałej w ramach projektu: *Stocznia jest kobietą. Opowieści kobiet ze Stoczni Gdańskiej*, Instytut Kultury Miejskiej.

obejmuje przynajmniej cztery odmienne techniki badawcze: rozmowę naturalną, wywiad swobodny, wywiad narracyjny i wywiad pogłębiony (przy czym można wyróżnić podział wywiadów pogłębionych ze względu na użycie lub nie narzędzia badawczego, którym jest scenariusz wywiadu)³⁴. Wyróżnia się zaś trzy typy wywiadu: nieustrukturyzowany (otwarty, swobodny) – pozwalający na podążanie za tematem dyskusji; częściowo ustrukturyzowany (zawierający dyspozycje zagadnień do wywiadu); ustrukturyzowany (standaryzowany) – zawierający listę przygotowanych wcześniej pytań, które należy zadać w określonej kolejności i w określonej formie. Przyjmuje się, iż typ wywiadu powinno się zastosować w zależności od okoliczności. Za R. Mińskim można także wskazać pięć następujących etapów przeprowadzenia badania z wykorzystaniem wywiadu pogłębionego: opracowywanie strategii doboru uczestników badania (w tym uznanie, kogo postawy i przekonania dla badań są kluczowe oraz to, jak dotrzeć do tych osób); opracowanie scenariusza wywiadu pogłębionego (w tym określenie listy informacji, które będą przedmiotem poszukiwań w trakcie wywiadu); przeprowadzenie wywiadów (w tym moderacja, stały kontakt z respondentami podczas rozmowy); transkrypcja wywiadów, analiza uzyskanych danych (w tym odczytanie znaczenia danych i ich prezentacja)³⁵. W doborze próby do wywiadu nie chodzi o reprezentatywność, lecz o to, aby rozmówcy posiadali cechy lub wiedzę interesującą nas z punktu widzenia badania. Dyspozycje do wywiadu powinny być raczej uporządkowanym zbiorem zagadnień, który łatwo będzie modyfikować pod wpływem już częściowych informacji uzyskiwanych podczas wywiadu. Jego celem może być także wspólny punkt odniesienia dla wielu osób udzielających wywiadu. Ważne są też kwestie: nawiązywania porozumienia i wywołania informacji podczas wywiadów; relacji władzy (stosunek badacz – osoba udzielająca wywiadu oraz konsekwencje publikacji wniosków badawczych); czy natury etycznej³⁶. W odróżnieniu od sondażu wywiad jakościowy jest „interakcją między prowadzącym wywiad a respondentem”³⁷. Prawda faktograficzna w odróżnieniu od opinii nie jest czymś, o czym można przesądzić większością głosów populacji (organizacji). Niektóre informacje można zdobyć tylko dzięki relacjom³⁸. Dzięki dobrej znajomości kwestionariusza, trzymaniu się dokładnego brzmienia pytań podczas wywiadów, dokładnemu zapisywaniu odpowiedzi i dopytywaniu – istnieje szansa na uzyskanie interesujących odpowiedzi³⁹.

Analiza danych zebranych w badaniu. W celu sukcesu badania ankiety muszą być dobrze uzupełnione, podobnie jak wywiady – dobrze przeprowadzone. Oczywiście istnieje też ryzyko, że respondenci mogą wyrażać różne stanowiska, zwłaszcza wtedy, gdy nigdy nie zastanawiali się nad daną kwestią. Istnieje również obawa o to, czy

³⁴ R. Miński, op.cit., s. 34.

³⁵ Ibidem, s. 39.

³⁶ O. Rodak, A. Zarzyńska (z prezentacji cytowanej wyżej).

³⁷ E. Babbie, op.cit., s. 342.

³⁸ W. Morawski, op.cit., s. 53–54.

³⁹ E. Babbie, op.cit., s. 302.

respondenci będą w stanie wiarygodnie udzielić odpowiedzi⁴⁰. W badaniu z jednej strony występują subiektywne odpowiedzi respondentów wyrażone w ankiecie, a z drugiej – opinie respondentów wyrażone podczas wywiadu. Dodatkowo do porównania należy włączyć obiektywne dane dotyczące obszaru badania. Według W. Morawskiego „analiza to rozbiór zjawiska na oddzielne składniki, szczegółowe ich badanie i ustalanie zachodzących między nimi związków. Dedukcja polega na wnioskowaniu szczegółowym, przeprowadzonym na podstawie twierdzonego faktu ogólnego i wiedzy własnej. Indukcja jest wnioskowaniem szczegółowym i uogólniającym na podstawie jednostkowych faktów. Syntezą jest całościowe, ogólne ujęcie problemu, wykorzystujące wiedzę wniesioną przez zespół zabiegów analitycznych”⁴¹. Badanie naukowe w praktycznym zastosowaniu wymaga podejścia przemiennego: i dedukcji, i indukcji. „W fazie dedukcyjnej nasze rozumowanie idzie w kierunku obserwacji, w fazie indukcyjnej wychodzi od obserwacji”⁴². Pojawiają się tutaj takie pojęcia, jak: rozumowanie idiograficzne i nomotetyczne czy teoria indukcyjna i dedukcyjna⁴³. Regułą, choć nie bezwarunkową, jest to, że podejście jakościowe jest bardziej związane z wyjaśnianiem idiograficznym, zaś wyjaśnianie nomotetyczne łatwiej osiągalne jest poprzez kwantyfikację⁴⁴. Bowiem „badania społeczne wiążą się ze studiowaniem zmiennych oraz cech, które się na nie składają”. Przedmiot opisują cechy lub własności (jako wartości), zaś logiczne pogrupowania wartości tworzą zmienne⁴⁵. Możemy mówić o zmiennych nominalnych (to jest mierzonych za pomocą skal nominalnych), które pomagają stwierdzić istnienie równości lub odmienności przedmiotów czy cech. Łatwo zidentyfikować na tym polu zmienne jakościowe. Następną kategorią są zmienne porządkowe, pozwalające na stwierdzenie występowania równości lub wyższości własności porównywanych przedmiotów. Trzeci rodzaj zmiennych to zmienne ilościowe, które przy porównaniu dwóch przedmiotów pomagają zaobserwować, o ile jeden z nich posiada określoną cechę w stopniu wyższym niż drugi (często nazywa się je interwałowymi zmiennymi, gdyż zakłada się, że dla zmiennych można wyróżnić pewne równe, porównywalne przedziały na skali intensywności – interwały). Ostatnią kategorię stanowią zmienne ilorazowe (porównywanie proporcji i dystansów pomiędzy różnymi ich wartościami, na przykład ile zarabia więcej jeden respondent od drugiego)⁴⁶.

⁴⁰ Ibidem, s. 279, 281.

⁴¹ W. Morawski, op.cit., s. 9.

⁴² E. Babbie, op.cit., s. 67.

⁴³ Ibidem, s. 36–40.

⁴⁴ Ibidem, s. 41. Chodzi bowiem jedynie o idiograficzne zrozumienie konkretnego badanego przypadku (jak wyżej, s. 334, 552). „Badania idiograficzne – sposób prowadzenia badań, w których ogólne wnioski na temat populacji wyciąga się na podstawie dogłębnej analizy jednostki. System badań idiograficznych podkreśla rolę różnic indywidualnych” (za: L.A. Pervin, O.P. John, *Osobowość, Teoria i badania*, Wydanie ósme, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2002, s. 238–239).

⁴⁵ Ibidem, s. 32, 33.

⁴⁶ S. Nowak, op.cit., s. 153–155. Najczęściej cechy statystyczne klasyfikuje się jako cechy zmienne: ilościowe (mieralne, na przykład wiek) i jakościowe (niemieralne, na przykład płeć). Cechy zmienne według odrębnego podziału stanowią cechy: ilościowe, na przykład wiek (w tym interwałowe i proporcjonalne) oraz

Dla utworzonej bazy danych z odpowiedziami respondentów w badaniu ilościowym tworzy się tablice, które zawierają wyniki (analizę częstości) oraz tablice, które łączą cechy podstawowe z ocenami ankietowanych. Odpowiedzi na pytania badawcze poszukuje się, dokonując analizy związków pomiędzy cechami. W klasycznej tablicy można przedstawić badane sytuacje, w których krzyżuje się cechy metryczkowe z odpowiedziami na pytania z ankiety. Tablice te mają zastosowanie w większości raportów z badań⁴⁷. Tablice są w naukach społecznych „najczęściej stosowanym narzędziem analizy, czy opisu zjawisk i procesów społecznych”, a właśnie wyniki badań ilościowych są podstawowym obszarem dla zastosowania tablic. Tabele mogą przybierać dwie funkcje: jako narzędzie prezentacji wyników i narzędzie analizy. W tworzeniu tablic ważna jest stosowna wiedza autora badań na temat przedstawianych zjawisk, gdyż „wynik badania stanowi zaś przybliżony, a niekiedy nawet wypaczony obraz rzeczywistości empirycznej”, a badacz musi być świadomy tych relacji. Autor musi także posiadać klarowną wizję treści, którą chce odbiorcom przekazać w tablicach. Trzeba także pamiętać, iż „za sformułowanie wniosków z badania odpowiedzialny jest zawsze i wyłącznie badacz, który tworzy komunikat. (...) sam musi mieć do niego pełne zaufanie”. Ponadto wyniki badania kluczowe dla opracowania powinny być przedstawione w sposób syntetyczny⁴⁸. Dlatego analiza wyników badania ilościowego najczęściej odbywa się za pomocą odpowiedniego programu statystycznego⁴⁹. Przy prezentowaniu wyników badania ankietowego mają również zastosowanie wykresy, które wykorzystywane są również w prezentacji poglądów respondentów biorących udział w wywiadach pogłębionych.

Wywiady należy traktować jako źródło analizy. Badanie jakościowe nie dostarcza wiedzy na temat zasięgu badanego zjawiska w przeciwieństwie do badań ilościowych (gdzie podstawowym celem jest dostarczenie informacji o zasięgu czy rozmiarach zjawisk)⁵⁰. Do analizy danych w badaniach jakościowych wyjątkowo używa się technik statystycznych. Sposobem wnioskowania jest tutaj generalizacja analityczna. Wywiady są trudne do realizacji i następnie do interpretacji. Dlatego często stosuje się następujące etapy analizy jakościowej: analizę jakości materiału badawczego, analizę zawarto-

jakościowe (porządkowe i nominalne – na przykład płeć). Wśród cech statystycznych wyróżnia się także cechy stałe, stanowiące wspólną właściwość populacji badanej: rzeczowe (przedmiotowe, które określają przedmiot badania), przestrzenne (precyzują teren badawczy) i czasowe (wskazują na czasookres badania).

⁴⁷ Z. Sawiński, op.cit., s. 17.

⁴⁸ Ibidem, s. 10, 14, 15, 27, 50. Ponadto badacz działa w ramach różnych ograniczeń: norm postępowania właściwych dla branży, nacisków innych badaczy, dostępnych narzędzi analizy, posiadanej literatury, oczekiwań i potrzeb zleceniodawców, a także szeregu innych czynników (jw., s. 18).

⁴⁹ W celu udzielenia odpowiedzi na postawione pytania badawcze przeprowadza się analizy statystyczne, na przykład przy użyciu pakietu IBM SPSS Statistics. Przy jego pomocy wykonać można chociażby: analizę częstości, analizę korelacji rangowej ρ Spearmana, testy χ^2 czy dokładne testy Fishera – w celu określenia poziomu istotności (przy uznaniu klasycznego progu $\alpha = 0,05$), a wyniki prawdopodobieństwa statystyki testu na poziomie $0,05 < p < 0,1$ można interpretować jako istotne na poziomie tendencji statystycznej. Szerzej na przykład w: A. Field, *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. Sage, 2013; czy S. Bedyńska, M. Cypryńska, *Statystyczny drogowskaz 1. Praktyczne wprowadzenie do wnioskowania statystycznego*, Wydawnictwo Akademickie Sedno, Warszawa 2012.

⁵⁰ Z. Sawiński, op.cit., s. 26.

ści materiału badawczego oraz formułowanie wniosków i rekomendacji⁵¹. Najczęściej analiza danych jakościowych odbywa się przy wykorzystaniu statystyk opisowych (procentowych i średnich). Wyniki badań jakościowych są skupione zaś na analizie swobodnych wypowiedzi osób badanych. „Język wypowiedzi staje się głównym materiałem analitycznym umożliwiającym odtworzenie faktów, motywacji i postaw”⁵². Podkreśla się, że „zdecydowanie trudniejsze jest dokonanie standaryzacji danych otrzymanych w badaniach jakościowych i poddanie ich dalszej analizie statystycznej”. Najczęściej wyniki tych badań nie są reprezentatywne, ale „są zdecydowanie dokładniejsze i mogą wskazać obszary, których badacz nie uwzględnił w projekcie swoich badań”⁵³.

Badania społeczne w wybranych gminach w Polsce. Na potrzeby opracowania za pomocą wyszukiwarki internetowej dokonano przeglądu informacji o badaniach społecznych w poszczególnych gminach (to jest w wybranych jednostkach samorządu terytorialnego, w których dane o badaniach zostały zamieszczone w biuletynach informacji publicznej). Wyniki analizy zaprezentowano w poniższej tabeli.

Tabela 1. Przykłady wykorzystywania badań społecznych na potrzeby działalności samorządowej

Lp.	Jednostka samorządu terytorialnego – aparat pomocniczy	Przedmiot badania	Realizacja badania (własna/zlecona) oraz czas badania
1	Gmina Miejska Kraków – Urząd Miasta Krakowa	Określenie kierunków promocji miasta Krakowa (w tym badanie wizerunku Krakowa)	Zlecona (2015 rok)
Sposób przeprowadzenia badania			
<p>Metoda ilościowa (badanie za pomocą ankiety) oraz metoda jakościowa (badania za pomocą pogłębionych wywiadów bezpośrednich), przy czym:</p> <ul style="list-style-type: none"> – badania ilościowe wśród mieszkańców miast polskich wykonano techniką CATI; – badania ilościowe wśród mieszkańców miast zagranicznych zrealizowano za pomocą techniki CAPI oraz pomocniczo techniką CAWI; – badania ilościowe wśród turystów krajowych i zagranicznych przebywających w Krakowie zrealizowano techniką PAPI; – badanie jakościowe wykonano za pomocą techniki IDI (Indywidualne Wywiady Pogłębione IDI); <p>Studium dobrych praktyk krajowych i europejskich w zakresie działów: turystyka, kultura i dziedzictwo, sport, gospodarka komunalna, transport, bezpieczeństwo, ochrona środowiska, nauka, biznes i przedsiębiorczość;</p> <p>Studium dobrych praktyk krajowych w wybranych obszarach działalności gminy, tj.: usługi administracyjno-społeczne, edukacja, ochrona zdrowia</p>			

⁵¹ Choć podobnie jest w analizie wyników badań ilościowych.

⁵² M. Jarnicki, op.cit., www.wartowiedziec.pl.

⁵³ J. Samul, op.cit., s. 157.

Lp.	Jednostka samorządu terytorialnego – aparat pomocniczy	Przedmiot badania	Realizacja badania (własna/zlecona) oraz czas badania
2	Gmina Miejska Kraków – Urząd Miasta Krakowa	Badanie dotyczące poczucia bezpieczeństwa mieszkańców Krakowa	Zlecona (2018 rok, poprzednio w latach 2014–2017)
Sposób przeprowadzenia badania			
Badania ilościowe wśród mieszkańców wykonano techniką CATI			
3	Gmina Miejska Kraków – Urząd Miasta Krakowa	Projekt badawczo-konsultacyjny, którego celem było przygotowanie diagnozy funkcjonowania sieci bibliotek miejskich oraz opracowanie rekomendacji istotnych dla przygotowania planu rozwoju nowej instytucji – Biblioteki Kraków	Zlecona (2016 rok)
Sposób przeprowadzenia badania			
Analiza dokumentów źródłowych; Zogniskowane badania etnograficzne (pogłębione studia przypadku) w oparciu o obserwację, uzupełnioną wywiadami swobodnymi; Badania ewaluacyjne; Dodatkowo: spotkania panelu eksperckiego oraz otwarte konsultacje dla mieszkańców			
4	Gmina Lipinki Łużyckie – Urząd Gminy Lipinki Łużyckie	Badanie poziomu satysfakcji klientów z jakości usług świadczonych w Urzędzie Gminy Lipinki Łużyckie	Własna (2018 rok, poprzednio w latach 2012–2017)
Sposób przeprowadzenia badania			
Wykorzystanie anonimowych ankiet wypełnianych przez klientów załatwiających swoje sprawy w Urzędzie (poza budynkiem Urzędu formularz ankiety dostępny był również na stronie internetowej BIP Urzędu Gminy Lipinki Łużyckie)			
5	Gmina Miejska Olsztyna – Urząd Miasta Olsztyna	Badanie opinii mieszkańców Olsztyna, ich problemów i wizji miasta	We współpracy z agencjami badawczymi (2016 rok, poprzednio w latach 2008, 2010, 2012, 2014)
Sposób przeprowadzenia badania			
Badanie zostało przeprowadzone w ramach Olsztyńskiego Panelu Obywatelskiego za pomocą: – wywiadów zrealizowane on-line (ankiety wypełnione samodzielnie przez respondentów); – wywiadów telefonicznych			
6	Gmina Miasta Rzeszów – Urząd Miasta Rzeszowa	Badanie satysfakcji klienta (celem poprawy jakości usług świadczonych przez Urząd Miasta Rzeszowa)	Własna i zlecona (2019 rok, poprzednio w latach 2011–2018)
Sposób przeprowadzenia badania			
Badanie zrealizowane przy wykorzystaniu anonimowych ankiet, które udostępniano w budynkach Urzędu Miasta			
7	Gmina Miasta Szczecin – Urząd Miasta Szczecin	Badanie poczucia bezpieczeństwa mieszkańców Gminy Miasto Szczecin	Zlecona (2018 rok)

Lp.	Jednostka samorządu terytorialnego – aparat pomocniczy	Przedmiot badania	Realizacja badania (własna/zlecona) oraz czas badania
Sposób przeprowadzenia badania			
Analiza dokumentów źródłowych; Użycie narzędzia badawczego w postaci kwestionariusza ankiety (ankieterzy prowadzili badania sondażowe wśród klientów urzędu, przebywających w budynku)			
8	Gmina Miasta Stołecznego Warszawy – Urząd Miasta Stołecznego Warszawy	Ocena warunków życia w mieście Warszawa, różnych elementów funkcjonowania miasta i samych władz Warszawy w ramach badania – Barometr Warszawski	Zlecona (2019 rok, poprzednio w latach 2003–2018)
Sposób przeprowadzenia badania			
Ankieterzy przeprowadzili bezpośrednie wywiady (face-to-face) w domu respondenta, przy wykorzystaniu technik: – PAPI (w latach 2003–2009); – CAPI (od 2010 roku)			
9	Gmina Miasta Stołecznego Warszawy – Urząd Miasta Stołecznego Warszawy	Badanie jakości życia mieszkańców warszawskich dzielnic(obejmujące takie kwestie, jak: zadowolenie z życia i miejsca zamieszkania, przywiązanie do dzielnicy i miejsca zamieszkania, poczucie bezpieczeństwa, aktywność społeczna i relacje społeczne, jakość obsługi w urzędzie i ocena władz, kultura, zdrowie, edukacja, opieka społeczna, komunikacja miejska i stan dróg, sport, rekreacja i tereny zielone)	Zlecona (2015 rok, poprzednio w 2013 roku)
Sposób przeprowadzenia badania			
Ankieterzy przeprowadzili bezpośrednie wywiady (face-to-face) w domu respondenta, przy wykorzystaniu techniki CAPI			
10	Gmina Miasta Stołecznego Warszawy – Urząd Miasta Stołecznego Warszawy	Badanie ruchu turystycznego w Warszawie, którego celem jest poznanie opinii i zachowań turystów odwiedzających stolicę	Zlecona (2018 rok, realizowane od 2008 roku)
Sposób przeprowadzenia badania			
Badanie realizowane techniką kwestionariuszowych wywiadów bezpośrednich (PAPI) z Polakami oraz ankiet wypełnianych samodzielnie przez cudzoziemców			
11	Gmina Miasta Stołecznego Warszawy – Urząd Miasta Stołecznego Warszawy	Adaptacja do zmian klimatu (głównym celem badań było uzyskanie informacji pomocnych w opracowaniu strategii adaptacji m.st. Warszawy do zmian klimatu)	Zlecona (2018 rok, poprzednio w 2016 roku)
Sposób przeprowadzenia badania			
Badania realizowano metodami ilościowymi i jakościowymi: – badania ilościowe były realizowane techniką CAPI; – badania jakościowe były realizowane techniką FGI			

Lp.	Jednostka samorządu terytorialnego – aparat pomocniczy	Przedmiot badania	Realizacja badania (własna/zlecona) oraz czas badania
12.	Gmina Miasta Stołecznego Warszawy – Urząd Miasta Stołecznego Warszawy	Badanie zachowań proekologicznych występujących w warszawskich gospodarstwach domowych w ramach wdrażania Planu Działań na Rzecz Zrównoważonego Zużycia Energii dla Warszawy w perspektywie do 2020 roku	Zlecona (2015 rok, poprzednio w 2013 roku)
Sposób przeprowadzenia badania			
W badaniu wykorzystano technikę CATI			
13	Gmina Miasta Stołecznego Warszawy – Urząd Miasta Stołecznego Warszawy	Szacunek liczby i kierunków mobilności ludności w Warszawie powstały na podstawie danych mobilnych z sieci komórkowej (jako próba wyjścia poza dane statystyki publicznej i wykorzystania big data do określenia rzeczywistej liczby ludności w stolicy)	Zlecona (2018 rok)
Sposób przeprowadzenia badania			
„Szacunek wykonano na podstawie analizy zdarzeń rejestrowanych w sieci komórkowej Orange Polska powiązanych z jej użytkownikami i ich zachowaniem. »Zdarzenia«, o których tu mowa to wszelkie interakcje, takie jak np. wysłanie SMS, otrzymanie maila, zmiana lokalizacji i związana z tym zmiana stacji bazowej jako miejsca logowania urządzenia mobilnego. Każde takie zdarzenie wiąże czasowo telefon/modem komórkowy z pobliskimi stacjami bazowymi, co pozwala wyznaczyć położenie tego urządzenia w danym momencie. Posługując się danymi statystycznymi, zarówno wewnętrznymi raportami Orange, jak i ogólnie dostępnymi GUS, wyniki analizy zostały przeliczone na całą populację mieszkańców oraz osób odwiedzających Warszawę. Analiza pozwoliła w sposób dynamiczny (według dni wybranego tygodnia) określić nie tylko liczbę osób przebywających w mieście w dzień i w nocy, ale także liczbę osób przemieszczających się między poszczególnymi jednostkami administracyjnymi (na poziomie województwa, powiatu, dzielnicy oraz obszarów MSI)».			
14	Gmina Miasta Stołecznego Warszawy – Urząd Miasta Stołecznego Warszawy	Przemoc w rodzinie (tutaj głównym celem badań ilościowych jest oszacowanie skali zjawiska przemocy w rodzinie oraz określenie częstości występowania poszczególnych form przemocy, a także poznanie opinii i postaw warszawiaków wobec tego problemu; a celem badania jakościowego jest poznanie opinii i postaw profesjonalistów wobec zjawiska przemocy w rodzinie oraz systemu przeciwdziałania przemocy i ochrony ofiar przemocy w m.st. Warszawie, a także wskazanie potencjalnych kierunków do projektowania działań komunikacyjnych)	Zlecona (2018 rok, poprzednio w latach 2010, 2011, 2014, 2016)
Sposób przeprowadzenia badania			
Badania realizowane metodami ilościowymi przy wykorzystaniu techniki CATI; Badanie o charakterze jakościowym realizowano techniką IDI oraz FGI			
15	Gmina Miasta Stołecznego Warszawy – Urząd Miasta Stołecznego Warszawy	Badanie opinii słuchaczy warszawskich uniwersytetów trzeciego wieku (w każdym z realizowanych badań brały udział wszystkie uniwersytety współfinansowane ze środków m.st. Warszawy), badanie z 2018 roku	Własna (lata 2018 i 2013) Zlecona (2015)

Lp.	Jednostka samorządu terytorialnego – aparat pomocniczy	Przedmiot badania	Realizacja badania (własna/zlecona) oraz czas badania
Sposób przeprowadzenia badania			
W badaniu wykorzystano technikę ankiety audytoryjnej, samodzielnie wypełnianej przez respondenta			
16	Gmina Miasta Stołecznego Warszawy – Urząd Miasta Stołecznego Warszawy	Badanie, którego głównym celem było zdiagnozowanie obszarów wsparcia rozwoju branży muzycznej w Warszawie (do najważniejszych tematów poruszonych w badaniu należały uwarunkowania funkcjonowania branży muzycznej w Warszawie, problemy i potrzeby podmiotów w niej działających, także obszary wsparcia ze strony Urzędu m.st. Warszawy)	Zlecona (2018 rok)
Sposób przeprowadzenia badania			
Przeprowadzono analizę DeskResearch; Zrealizowano wywiady indywidualne z przedstawicielami branży; Zorganizowano warsztat, podczas którego generowano pomysły na współpracę Urzędu m.st. Warszawy z branżą muzyczną			
17	Gmina Miasta Stołecznego Warszawy – Urząd Miasta Stołecznego Warszawy	Celem badania jakości obsługi w Urzędzie m.st. Warszawy jest określenie stopnia dostosowania świadczonych usług do „Standardów Obsługi Klienta w Urzędzie m.st. Warszawy” (ma ono charakter cykliczny i pozwala wychwytywać niedociągnięcia w obsłudze klienta i ją doskonalić)	Zlecona (lata 2005–2018)
Sposób przeprowadzenia badania			
Badanie jakości obsługi realizowane jest techniką „Tajemniczy Klient”; (specjalnie przeszkoleni audytorzy w roli potencjalnych klientów obserwują i oceniają sposób oraz jakość obsługi; dane zbierane są w trakcie rozmowy z pracownikami urzędu oraz poprzez obserwację ich zachowań)			
18.	Gmina Miasta Stołecznego Warszawy – Urząd Miasta Stołecznego Warszawy	Badanie, którego głównym celem było stworzenie charakterystyki gości instytucji kultury zlokalizowanych w Warszawie (badanie pozwoliło stworzyć obraz warszawskiej publiczności ogółem oraz profile publiczności każdej instytucji objętej badaniem)	Zlecona (2016 rok)
Sposób przeprowadzenia badania			
Badanie przeprowadzono techniką TAPI (wywiady na tablicie z osobami opuszczającymi instytucje po udziale w wydarzeniach kulturalnych)			
19.	Gmina Miasta Stołecznego Warszawy – Urząd Miasta Stołecznego Warszawy	Badanie, którego głównym celem było poznanie użytkowników smartfonów w Warszawie (tematy poruszone w badaniu to m.in.: udział osób posiadających smartfon, korzystanie ze smartfonów oraz internetu, poznanie aplikacji i funkcji używanych na smartfonie, poznanie potrzeb w zakresie korzystania z e-usług na smartfonie)	Zlecona (2016 rok)

Lp.	Jednostka samorządu terytorialnego – aparat pomocniczy	Przedmiot badania	Realizacja badania (własna/zlecona) oraz czas badania
Sposób przeprowadzenia badania			
Badanie przeprowadzono techniką CAPI			
20.	Gmina Miasta Stołecznego Warszawy – Urząd Miasta Stołecznego Warszawy	Badanie, którego głównym celem była ocena sytuacji starszych mieszkańców Warszawy (w wieku 60 lat i więcej); w ilościowym badaniu poszukiwano informacji na temat poziomu zadowolenia starszych mieszkańców Warszawy z wybranych aspektów życia, np. sytuacji rodzinnej, warunków mieszkaniowych, dostępu do świadczeń zdrowotnych dla osób starszych w Warszawie (ważne było również poznanie problemów, z którymi borykają się seniorzy, jak również określenie brakujących form wsparcia – usług, rozwiązań, udogodnień)	Zlecona (2016 rok)
Sposób przeprowadzenia badania			
Badanie ilościowe było realizowane techniką CAPI			
21.	Gmina Miasta Stołecznego Warszawy – Urząd Miasta Stołecznego Warszawy	Badanie, którego głównym celem było uchwycenie współczesnej tożsamości warszawiaków oraz miasta, w którym mieszkają (tematy poruszone w badaniu to m.in.: stopień przywiązania i stosunek do Warszawy, poznanie wartości wokół których tworzona jest tożsamość, wizerunek Warszawy oraz jej mieszkańców – rdzennych vs przyjezdnych oraz miejsca i koniczne Warszawy, wartościowanie miejsc)	Zlecona (2015 rok)
Sposób przeprowadzenia badania			
Badanie zrealizowano dwoma metodami: – metodą ilościową: badanie przeprowadzono techniką CAPI; – metodą jakościową: wywiady etnograficzne oraz spacerzy po miejscach ważnych dla respondentów			
22.	Gmina Miasta Stołecznego Warszawy – Urząd Miasta Stołecznego Warszawy	Badanie, którego głównym celem było poznanie opinii warszawiaków na temat Unii Europejskiej (tematyka poruszana w badaniu to m.in. ocena skutków członkostwa Polski w Unii Europejskiej, postrzeganie osobistych korzyści z członkostwa, znajomość inwestycji realizowanych z funduszy europejskich oraz poziom poparcia dla działań popularyzujących wiedzę o UE)	Zlecona (2017 rok)
Sposób przeprowadzenia badania			
Badanie ilościowe było realizowane techniką CAPI			
23.	Gmina Miasta Stołecznego Warszawy – Urząd Miasta Stołecznego Warszawy	Młodzież wobec Unii Europejskiej (badanie, którego głównym celem była ocena poziomu zainteresowania uczniów warszawskich szkół ponadpodstawowych kwestiami europejskimi oraz wyjazdami edukacyjnymi do innych państw UE)	Własna we współpracy z samorządową placówką doskonalenia nauczycieli, instytucją wiedzy i edukacji (2019 rok)

Lp.	Jednostka samorządu terytorialnego – aparat pomocniczy	Przedmiot badania	Realizacja badania (własna/zlecona) oraz czas badania
Sposób przeprowadzenia badania			
Badanie zrealizowano techniką ankiety internetowej lub papierowej, samodzielnie wypełnianej przez uczniów w trakcie sesji audytoryjnych organizowanych w szkołach			
24.	Gmina Miasta Stołecznego Warszawy – Urząd Miasta Stołecznego Warszawy	Wizerunek Warszawy (celem badania jest poznanie opinii mieszkańców wybranych krajów na temat Warszawy): w 2017 roku badanie zrealizowano wśród mieszkańców Wielkiej Brytanii, Francji, Hiszpanii, Niemiec oraz Włoch, a w 2018 roku badanie zrealizowano wśród mieszkańców Chin, Japonii, Stanów Zjednoczonych oraz Izraela	Zlecona (lata 2017 i 2018)
Sposób przeprowadzenia badania			
Badanie przeprowadzono z wykorzystaniem techniki CAWI			
25.	Gmina Wrocław – Urząd Miejski Wrocławia	Kompleksowe Badania Ruchu, mające na celu zebranie informacji o podróżach mieszkańców Wrocławia i 21 gmin sąsiednich	Zlecona (2018 rok, poprzednio na przełomie roku 2010/2011)
Sposób przeprowadzenia badania			
Ankiety w gospodarstwach domowych; Przeprowadzono krótkie ankiety uzupełniające, ankietę internetową oraz udostępniono aplikację mobilną na telefon; Prowadzono automatyczne pomiary liczby samochodów, pieszych i rowerzystów; Zliczono pasażerów komunikacji zbiorowej w tramwajach, autobusach i pociągach oraz na stacjach i dworcach; Analiza przemieszczeń kart SIM tzw. BIG DATA ⁵⁴			

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeglądu danych zawartych na losowo wybranych stronach internetowych poszczególnych jednostek samorządu terytorialnego (gmin, w tym miast na prawach powiatu):

<https://www.bip.krakow.pl/zalaczniki/dokumenty/n/144217/karta;>
<https://www.bip.krakow.pl/zalaczniki/dokumenty/n/225600/karta;>
<https://www.bip.krakow.pl/zalaczniki/dokumenty/n/175460/karta;>
[http://www.bip.lipinki-luzyckie.pl/92/Raport_z_badania_poziomu_satysfakcji_klientow/;](http://www.bip.lipinki-luzyckie.pl/92/Raport_z_badania_poziomu_satysfakcji_klientow/)
[http://bip.olsztyn.eu/bip/folder/3933/badanie_opinii_mieszkancow_olsztyna/;](http://bip.olsztyn.eu/bip/folder/3933/badanie_opinii_mieszkancow_olsztyna/)
<http://bip.erzeszow.pl/urzad-i-jednostki-miasta/system-zarzadzania-jakoscia-urzedu-miasta-rzeszowa;>
http://bip.um.szczecin.pl/chapter_11124.asp?soid=A2E718439F8347C5A0B600FF560A47D9;
<https://www.um.warszawa.pl/warszawa-w-liczbach/wyniki-badan;>
<http://bip.um.wroc.pl/arttykul/565/37499/kompleksowe-badania-ruchu-we-wroclawiu-i-otoczeniu-kbr-2018?fbclid=IwAR3PH2wk4dLl59eb7v-mT4l3VpiL4qjtawBou7FtkN-S3NADlgzvk1dv54Q>

⁵⁴ Big data – według definicji zawartej w Wikipedii – to „termin odnoszący się do dużych, zmiennych i różnorodnych zbiorów danych, których przetwarzanie i analiza jest trudna, ale jednocześnie wartościowa, ponieważ może prowadzić do zdobycia nowej wiedzy”.

Biorąc pod uwagę tematykę przeprowadzonych badań w samorządzie (zawartą w tabeli), można dokonać jej podziału na: ogólną, specyficzną i celową. W pierwszej grupie tematycznej (ogólnej) przedmiot badań może być realizowany co do zasady w każdej jednostce samorządu terytorialnego (przez każdy urząd), choćby w zakresie badania: satysfakcji klientów z obsługi, opinii mieszkańców na temat problemów i wizji rozwoju jednostki, tożsamości mieszkańców jednostki, warunków życia, jakości życia, poczucia bezpieczeństwa mieszkańców, promocji jednostki, zachowań proekologicznych, adaptacji do zmian klimatu, sytuacji starszych mieszkańców jednostki, czy przemocy w rodzinie. Do drugiej grupy można przypisać badania specyficzne dla danych samorządów (o określonych cechach), bowiem zrealizowanie ich w innych jednostkach byłoby niecelowe. Wymienić można tutaj badania w zakresie: ruchu turystycznego, ruchu mieszkańców w gminie (podróży), funkcjonowania branży muzycznej, funkcjonowania uniwersytetów trzeciego wieku, profili publiczności instytucji kultury, mobilność ludności w gminie, wizerunku gminy za granicą, poznania potrzeb użytkowników smartfonów, opinii i postaw mieszkańców wobec Unii Europejskiej. Zatem powyższe badania mają sens w tych jednostkach samorządu, które spełniają określone cechy (na przykład posiadają walory turystyczne, funkcjonujące instytucje: kultury, uniwersytety trzeciego wieku, na ich terenie funkcjonuje branża muzyczna, są jednostkami o bardzo dużej liczbie mieszkańców, i tym podobne). Trzecia grupa badań obejmuje celową tematykę, a jej przykładem jest przedstawione badanie mające przynieść diagnozę funkcjonowania sieci bibliotek miejskich w celu opracowania planu rozwoju nowej instytucji. Ponadto, o ile badania z dwóch pierwszych grup cechuje cykliczność (choć częstsza w przypadku grupy pierwszej), to w przypadku badań z grupy trzeciej – mają one co do zasady charakter niepowtarzalny i realizowane są jednorazowo. Biorąc pod uwagę podmiot odpowiedzialny za realizację badań, to najczęściej (w podanych przykładach) mamy do czynienia ze zlecaniem ich profesjonalnym podmiotom zewnętrznym. Jedynie w przypadku pojedynczych gmin badania były przeprowadzane samodzielnie przez pracowników urzędu (dwa przypadki badań w zakresie satysfakcji klientów) lub we współpracy z podmiotami z zewnątrz (także badanie opinii mieszkańców, ale w innej z gmin). W analizowanych przypadkach występują zarówno badania ilościowe, jak też badania jakościowe, jednak z wyraźną przewagą metody ilościowej wraz z jej technikami i narzędziami badawczymi (metoda jakościowa była stosowana wspólnie z badaniami ilościowymi jedynie w kilku gminach). W niniejszej analizie badań w sektorze samorządowym zaobserwowano również (poza już powszechnie stosowanymi technikami badań ilościowych) zastosowanie następujących metod, technik, narzędzi lub sposobów analizy danych: studium dobrych praktyk, badań ewaluacyjnych, zogniskowanych badań etnograficznych (pogłębionych studiów przypadku) w oparciu o obserwację, metody obserwacyjnej, techniki „Tajemniczy Klient”, wywiadów pogłębionych realizowanych telefonicznie, ankiety audytoryjnej, analizy dokumentów źródłowych, czy analizy *Desk Research*.

Na decyzję władz jednostki samorządu o realizacji określonych badań społecznych wpływ ma wiele czynników: wiedza, że badania społeczne są konieczne dla rozwoju

lokalnego i regionalnego; stopień zamożności danej jednostki (w przedstawionej analizie pod względem ilości zrealizowanych badań, ich częstotliwości, tematyki i zasięgu, czy zleceń badań profesjonalnym podmiotom – dominuje nie bez powodu jedna z gmin⁵⁵); a także jakość otoczenia zewnętrznego urzędu.

Zakończenie. Celem przeprowadzonej analizy była próba pozyskania danych o tematyce badań społecznych w jednostkach samorządu terytorialnego w Polsce oraz dokonanie charakterystyki ich metodologii. Najczęściej trudno doszukać się danych w tym zakresie na stronach internetowych poszczególnych jednostek (w tym w biuletynach informacji publicznych), a jeśli informacje o badaniach się znajdują, to nie zawsze są one szczegółowe. Alternatywnym sposobem zebrania informacji o zlecanych czy realizowanych badaniach we własnym zakresie byłoby zapytanie skierowane do wszystkich urzędów samorządowych i podległych im jednostek, zakładów i spółek w Polsce w ramach dostępu do informacji publicznej (ale jest to metoda rozłożona w długim horyzoncie czasowym, biorąc pod uwagę, iż wiele z tych podmiotów odmówiłoby udzielenia informacji – sprawy rozstrzygane byłyby w postępowaniach sądowo-administracyjnych). Jednostki nie zawsze chwalą się zlecanymi badaniami z obawy przed reakcją wyborców (o posądzenie za niezasadność czy zbyt duże koszty). Do większej otwartości zasadniczo powinno dojść wskutek jawności umów i obowiązku prowadzenia ich rejestrów przez urzędy, ale i tutaj ujawniane informacje są mało konkretne. Nadal pozostaje problem z dotarciem do wyników badań w każdej z jednostki z osobna. Warto, aby na przykład powstał publiczny ogólnopolski rejestr skupiający takowe informacje w celu nie tyle zaspokojenia ciekawości, lecz na zasadach *benchmarkingu*⁵⁶.

Wyrażam pogląd, iż absolutnie podstawowymi badaniami społecznymi w każdej z jednostek samorządu terytorialnego powinny być takie, których przedmiotem jest poznanie potrzeb mieszkańców i oceny satysfakcji z obsługi w urzędzie. Zastosowanie prostego narzędzia w postaci ankiety, wypełnianej na miejscu i internetowo – nawet

⁵⁵ Co nie oznacza, iż inne jednostki samorządu terytorialnego nie realizują równie licznej lub nawet większej ilości badań.

⁵⁶ Działania w tym zakresie w Polsce są już podejmowane. Dla przykładu – zgodnie z deklaracjami Związku Miast Polskich monitoring usług publicznych w miastach „jest pionierskim przedsięwzięciem ZMP, realizowanym od roku 1999” i jest to „druga po norweskiej największa w Europie baza danych o miastach”. Aktualnie System Analiz Samorządowych (SAS) jest systemem monitoringu jakości zarządzania jako „baza danych i ponad 1000 wskaźników w kilkunastu sektorach obrazujących: koszty i wyniki ilościowe oraz jakościowe usług dostarczanych przez jednostki samorządu terytorialnego; główne uwarunkowania rozwojowe; efekty rozwoju (wskaźniki zrównoważonego rozwoju). SAS to największa samorządowa baza danych statystycznych, pozyskiwanych bezpośrednio z miast oraz ze źródeł statystyki publicznej, wspierająca miasta w bieżącym i strategicznym zarządzaniu”. Warto dodać, że aktualnie SAS dotyczy dziedzin: pomoc społeczna; edukacja; kultura; drogi, transport publiczny; efektywność energetyczna miast; gospodarka komunalna; gospodarka mieszkaniowa; finanse w jednostkach samorządu terytorialnego; demografia; wskaźniki zrównoważonego rozwoju; współpraca z organizacjami porządowymi. SAS wykorzystać można między innymi do wymiany doświadczeń pomiędzy jednostkami samorządu, czy też w badaniach jakości życia. Szerzej na stronie: <http://www.zmp.poznan.pl/strony/baza-danych-o-miastach-system-analiz-samorzadowych>.

w jednostce o stosunkowo niskim rocznym budżecie może przynieść dużo korzyści, zarówno zarządzającym nią, jak i pracownikom samorządowym. Niewątpliwie prowadzenie badań społecznych w jednostkach samorządu terytorialnego przyczynia się do zwiększenia kapitału ludzkiego pracowników urzędów (ich wiedzy, doświadczenia, kreatywności) oraz kapitału społecznego mieszkańców, a władzom (organom stanowiącym i wykonawczym) pozwala na efektywne i skuteczne realizowanie zadań, z bieżącym uwzględnianiem potrzeb i opinii lokalnego społeczeństwa.

Bibliografia

1. Babbie E., *Podstawy badań społecznych*, PWN, Warszawa 2008.
2. Banaszak B., *Prawo konstytucyjne*, C.H. BECK, Warszawa 2017.
3. Bedyńska S., Cypryńska M., *Statystyczny drogowskaz 1. Praktyczne wprowadzenie do wnioskowania statystycznego*, Wydawnictwo Akademickie Sedno, Warszawa 2012.
4. Field A., *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. Sage, 2013.
5. Jarnicki M., *Badania społeczne w służbie samorządu terytorialnego*, artykuł powstały w ramach projektu realizowanego przez ZPP „ISO dla Obszarów Metropolitalnych”, współfinansowanego ze środków UE w ramach EFS.
6. Krok E., *Budowa kwestionariusza ankietowego a wynik badań*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Nr 874, Szczecin 2015.
7. Lindsay D., *Dobre rady dla piszących teksty naukowe*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, 1995.
8. Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
9. Miński R., *Wywiad pogłębiony jako technika badawcza, Możliwości wykorzystania IDI w badaniach ewaluacyjnych*, SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny, Przegląd Socjologii Jakościowej, Tom XIII, Numer 3.
10. Morawski W. (red.), *Informator metodologiczny do ćwiczeń*, SGH, Warszawa 2000.
11. Nowak S., *Metodologia badań społecznych*, PWN, Warszawa 2007.
12. Ochendowski E., *Prawo administracyjne. Część Ogólna*, TNOiK Dom Organizatora, Toruń 2015.
13. Pelc M., *Elementy metodologii badań naukowych*, Akademia Obrony Narodowej, Warszawa 2012.
14. Pervin L.A., John O.P., *Osobowość. Teoria i badania*, Wydanie ósme, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2002.
15. Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, WSiP, Warszawa 1998.
16. Rodak O., Zarzyńska A. w prezentacji powstałej w ramach projektu: *Stocznia jest kobietą, Opowieści kobiet ze Stoczni Gdańskiej*, Instytut Kultury Miejskiej.
17. Samul J., *Metody badawcze stosowane w obszarze ZZZ: Możliwości i ograniczenia, „Problemy Zarządzania”*, Uniwersytet Warszawski, vol. 14, nr 3 (61), t. 1, Warszawa 2016.
18. Sawiński Z., *Zastosowanie tablic w badaniach zjawisk społecznych*, IFiS PAN, Warszawa 2010.
19. Sztumski J., *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe Śląsk, Katowice 2005.

Krzysztof WOŹNIAK, doktorant w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie

Iłona ŻEBER-DZIKOWSKA

ORCID: 0000-0002-2815-914X

Beata CIEŚLEŃSKA

ORCID: 0000- 0001- 8290- 6487

Jarosław CHMIELEWSKI

ORCID: 0000-0003-2606-1656

DOI: 10.34866/tjre-am72

Reflections on the function and form of spending free time in the era of information technology and social media

Rozważania nad funkcją i formą spędzania czasu wolnego w dobie rozwoju technologii informacyjnej i portali społecznościowych

Key words: rest, free time, values, physical activity, social media, Internet.

Summary. Leisure time plays a very important role in human life. It is usually associated with rest, but people depending on various factors e.g. age, habits, pressures of the environment, use it in different ways. Unfortunately, the forms of leisure are not always optimal for our mental and physical health. Every person is different, so his expectations for the forms of rest he does are different, but the most important thing is that after him a person feels physically and mentally better.

Słowa kluczowe: odpoczynek, czas wolny, wartości, aktywność ruchowa, media, portale społecznościowe, internet.

Streszczenie. Czas wolny odgrywa bardzo ważną rolę w życiu człowieka. Zwykle kojarzony jest z wypoczynkiem, jednak ludzie w zależności od różnych czynników, np.: wieku, nawyków, presji otoczenia, wykorzystują go na różne sposoby. Niestety nie zawsze formy spędzania wolnego czasu są optymalne dla naszego zdrowia psychicznego i fizycznego. Każdy człowiek jest inny, inne są więc jego oczekiwania wobec form odpoczynku, jaki uprawia. Najważniejsze jest jednak to, by po nim człowiek czuł się fizycznie i psychicznie lepiej.

Introduction. People have been familiar with relaxation after work since the dawn of time. Nowadays, its time is one of the primary values in our lives. Dynamic development of the civilisation, mainly as a consequence of the progressive scientific

and technological revolution, lets us suppose that the role of leisure time will still increase. Leisure time may play a crucial role in a balanced life of a contemporary world citizen. It is a symptom of changes, an expression of searching for new ways to improve health of a society. One of the ingredients of a healthy lifestyle is physical activity which integrates the element of healthy lifestyle.

We live in the culture for which time has become deficient goods. We adjust habits, customs, ways of spending time to its shortage: we communicate via e-mails and text messages, we shorten meetings, meals and conversations¹. The issue of leisure time has been considered seriously since 1950s. Future generations were predicted to be technically called a leisure time society.

The term leisure time has various definitions and, with time, it has become a general idea although not everybody can define it. So, it is an interdisciplinary issue explored by experts from a wide range of scientific fields². Leisure time has been a preoccupation of numerous renowned thinkers. Aristotle believed that free time (*schola*) was not relaxation or the end of work. However, work (*ascholia*) was to indicate the culmination of free time. In other words, a person who works did not have free time, could not manage themselves, was not happy. According to Aristotle, a human being should devote free time to philosophy, art and science. Denis Diderot held another view claiming that the history of leisure time was the crucial part of our life³. Joffre Dumazedier, a French sociologist, defines free time as any activity that an individual can enjoy for a variety of reasons, that is: entertainment, to gain new experience, for selfless education or voluntary participation in social life different from professional, family and social duties⁴. It is worth mentioning that people are granted free time as a result of scientific and technological changes. This time should be filled with attempts at spiritual and moral development⁵. Yet, the question of utilising leisure time does not convey an individual character only. Far and foremost, it is a general, social issue since it determines new forms of human coexistence, conditions their behaviours and influences definite social and moral attitudes⁶. Leisure time activities are frequently connected with shaping human personality as well as future social attitudes. Such activities may often create active attitudes, teach to overcome difficulties and also level fears of undertaking mental and physical effort. Didactic consequences of active participation in various walking marathons or just a “Sunday walk” along a trail can contribute to acquiring desired pro-social attitudes, increase self-esteem and confidence in one’s possibilities, develop the sense of responsibility for oneself and others in teamwork, reduce stress and anxiety

¹ S. Klein, *Czas. Przewodnik użytkownika*, Warszawa 2009, s. 4.

² M. Dutkowski M. (red.), *Problemy turystyki i rekreacji*, Tom 2, IN PULS, Szczecin 2009, s. 75.

³ W. Woronowicz, D. Apanel (red.), *Opieka-wychowanie-kształcenie. Moduły edukacyjne*, Impuls, Kraków 2010, s. 17.

⁴ W. Woronowicz, D. Apanel (red.), *Opieka-wychowanie-kształcenie. Moduły edukacyjne*, Impuls, Kraków 2010, s. 20

⁵ W. Gaworecki, *Turystyka*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2010, s. 97.

⁶ P. Hanyga-Janczak, *Czas wolny studentów. Komponenty i zagospodarowanie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2011, s. 11.

levels, improve mood, develop self-discipline, shape character traits such as ambition, regularity, responsibility, discipline and acceptance of other people⁷. All in all, leisure time activities considered from pedagogical, psychological and sociological points of view constitute a major area of human activity. Free time fulfils vital educational and pedagogical tasks, primarily prepares an individual to work which requires abilities and education, work which engages one's personality, allows acquiring the ability to utilise free time efficiently. Leisure time is determined not only by undertaken activities and fostering personal values but it is also a value in itself⁸.

In numerous pedagogic publications leisure time was discussed in the category of a vital life need and an integral factor which increases work efficiency of a society and enriches the quality of life⁹.

The concept of leisure time. In a colloquial language leisure time is understood as relaxation, respite, rest, holidays, summer and winter school breaks, summer time, fun, sport, tourism, etc. Some of these notions convey indirectly the idea of leisure time while others name specific activities connected with actions taken in this time.

For a student (the youth) leisure time is the time which is left after they have completed school and household duties when they can perform activities they like and which correspond to their psychological and social needs. Rationally, leisure time is spent on relaxation which provides pleasure, a social activity of voluntary and selfless character, development of interests and abilities through gaining knowledge and amateur artistic, sports or scientific activities.

Motion activity is part of the human evolution process, the main component of a healthy lifestyle. Without adequate activity it is impossible to maintain a proper and stable health condition. Children's and adolescents' being active is important as its insufficient amount may lead to health disorders development. It is also important that excessive, strenuous physical activity may cause a negative effect and many diseases. Sport allows mind and body regeneration, provides pleasure and reduces the stress level while performing daily duties. Physical activity during the stage of adolescence may develop strong will and reveal new values. Being active, a child shapes patterns of healthy lifestyle and participation in physical culture. Thanks to such an approach to motion activity a young person is less susceptible to risky behaviours which may result from inappropriate ways of spending free time.

Devoting free time to practising sport has a number of advantages which, among others, develop personality, teach values, priorities and taking care of one's health as well as encourage persistence. Nowadays sport has become a means of gaining a build of

⁷ D. Puciato, T. Szczebak, *Wybrane aspekty zagospodarowania czasu wolnego u młodzieży z różnych środowisk*, Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie, t. 18, nr 1, 2011, s. 85–86.

⁸ M. Napierała, R. Muszkieta, *Wstęp do teorii rekreacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2011, s. 116.

⁹ K. Czajkowski, *Wychowanie do rekreacji*, Warszawa 1979, s. 17.

one's dream, often at the price of one's health. Adolescents are particularly susceptible as they struggle with many complexes and wish to follow trends¹⁰.

In human life leisure time is a range of various, interplaying functions. Its lack has strong and negative effect on health, attitude to other people and personal achievements. Leisure time wisely filled with appropriate pastimes has crucial and positive significance for the development of an individual's personality. One of the basic functions of leisure time is the recovery of a student's physical and mental strength. The second function of leisure time is entertainment. The aim of entertainment is to provide various experiences, joy and pleasure. Entertainment consists in compensating for daily monotony, family and school duties, boredom, daily routine. Developing interests is also an important function of leisure time.

Leisure time can be considered in various aspects: sociological, psychological and pedagogical. In the sociological aspect the focus of attention is directed to time spent with peers which leads to more efficient and persistent activities than individual actions. As for the psychological aspect, a young man is seen as a seeker of new sensations. The social function of leisure time relies on activating an individual, which is supposed to incorporate them into a life in a society and, as a result, form the ability to participate consciously in it.

Factors determining the amount of leisure time and the way it is spent. Basic factors determining the amount of leisure time and the way it is spent include:

- age,
- type of school / education,
- the amount of leisure time a student has and the possibility to benefit from it appropriately and creatively,
- the right arrangement of a student's activities at school and home, primarily a properly arranged weekly schedule of obligatory activities at school, home and leisure time activities,
- a current fashion which is copied and followed by young people,
- parents' (carers') material conditions, particularly a budget income, living conditions and wealth,
- the mass media a family has,
- education and the culture of parents' daily life, especially their professions, hobbies and a family's cultural conditions,
- the right forms and ways of spending leisure time by parents, older siblings and other adult people at weekdays and on holidays,
- traditions and habits for cultural, active pastimes which children and adults follow,

¹⁰ J. Fortuńska, *Sport jako forma spędzania czasu wolnego wśród młodzieży*. (w:) *Kultura czasu wolnego we współczesnym świecie*, Tanaś V., W. Welskop (red.), Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu i Nauk o Zdrowiu Łódź 2016, s. 65–67.

- local community (a small, medium town or a big city), leisure facilities situated in the neighbourhood, e.g. school and sports grounds, swimming pools, ice rinks, holiday resorts, etc.

Leisure time in children's lives. Leisure time plays a very important role in children's lives, among others forming their development, enabling acquiring habits which will accompany them all their lives.

It is usually the time which is left after they have completed school and household duties, activities connected with maintaining hygiene and health, it is the time which children can fill the way they like which most often result from their interests¹¹.

Time which is appropriately used by a child stimulates his overall development. A child decides how he wants to spend his leisure time. It is very important to teach a child to suitably choose ways of spending their free time so that it could bring mostly benefits for him. The ways children spend their leisure time result from many factors including the influence of natural, cultural and social environments. Contact with nature is very important for a child positively affecting his physical and mental condition. Yet, it is the social environment which has the biggest impact on the ways children spend their leisure time and it includes family, peers and institutions which professionally organise leisure time. A family establishes some patterns of using free time by children. Culture of a family home, parents' education and the character of spending leisure time has a vital influence on forming children's interests and habits.

A significant factor behind making a youngster prepared to utilise free time properly is the closest family. By means of intentional caring and pedagogical actions and personal patterns a family affects physical, mental and social aspects of a child's development. Parents should provide opportunities for their children to find entertainment, friends and acquaintances in a natural way. One of family duties is to cater for children's emotional needs, breaking negative dispositions and, at the same time, enrich their emotional lives and nurture positive dispositions. It happens that parents cannot organise their child's free time as they rarely arrange leisure time themselves so they do not create the desired patterns. That is the reason why accustoming children to individual relaxation forms belongs to the least intensively developed means of pedagogical activities. Children whose free time is not sufficiently organised tend to enter groups, tease, play truant, breach social coexistence rules. Youngsters must have their time organised the way it meets their needs. Whether leisure time is devoted to develop one's personality, relaxation, entertainment or is worthless for their development depends on the environment and conditions provided by a family, acquired habits and the system of values. A child at the early years of their school education is dependent, so filling their free time and, particularly, the way it is spent depends considerably on what their parents suggest¹²

¹¹ J. Izdebska, *Czas wolny dzieci miejskich i wiejskich*, Warszawa 1979, s. 24.

¹² A. Kowalczyk, *Rola nauczycieli i rodziców w organizacji czasu wolnego dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, nr 1/2015, s. 99–102.

Spending time with their peers children shape right attitudes, character features, for example friendliness. A child learns to cooperate and compete.

Leisure time spent with peers develops personality. What a child, an adolescent or an adult experiences is the need to cooperate, organise a common play, develop leadership and negotiation skills. Participating in social life extends the number of acquaintances, gives a chance to make new friends but also to compare oneself with others and sometimes creates competitive situations. Being with others leads to resigning from own, individual desires and needs for the sake of compromising. It is the moment when a community learns teamwork, socialising, devotion and finds a group of people with common interests, views and similar lifestyles.

Educational institutions are also responsible for teaching adequate attitudes towards leisure time. Arranging extracurricular activities properly the school can support and shape the right models of spending free time¹³.

It is worth noticing that another aspect is the media and the devices employed by information technology which more and more often fill a child's leisure time even during extracurricular activities.

Leisure time of adult society. Physical inactivity is a reason for untimely ageing. Human organism undergoes reactions which can be observed in people at the stage of senility. There are various ways adults can spend their leisure time. The healthiest form of using free time is motion activity as it allows maintaining good condition and improves well-being. Recreational sports and tourism are activities thanks to which the elderly can escape social isolation and maintain the right level of their agility and physical efficiency or which lead to recovery of recuperative powers. Tourism prevents mental and physical ageing since discovering new places develops the mind, makes the memory work, provides aesthetic and emotional sensations which, together with variably increased physical activity, let maintaining general agility for many years. Old-age pensioners should be encouraged to practise various forms of physical recreation and tourism regardless of the weather and season of the year.

Prolonging youthfulness by providing people with wider and wider variety of entertainment has become a domain of the 20th century. In rich countries in Western Europe and the United States more and more people over the age of 50 are trying to liken themselves to twenty-year-olds in terms of clothing, appearance, behaviour, lifestyle, they are trying to sing like them, flirt, hike, play sports and party games. Taking care of one's physical fitness, health, good mood, interest in the world, culture, advancements in science and technology is a much positive phenomenon bringing many successes for individuals and society¹⁴.

¹³ K. Szewczuk, *Formy spędzania czasu wolnego przez dzieci klas trzecich szkoły podstawowej: raport z badań*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, nr 1/2015, s. 52–53.

¹⁴ J. Pięta, *Pedagogika czasu wolnego*, Nowy Dwór Mazowiecki 2014, s. 58.

However, not everybody in the adult society prefers spending time actively and instead chooses to do it in a passive way. So, they prefer reading books or newspapers, watching television, sleeping or lazing in a hammock in the garden.

For each person the way of spending leisure time is an individual decision and is adjusted to one's needs and preferences.

Yet, active relaxation, improving one's mental, physical and intellectual condition is strongly preferred.

Role of the media and information technology in leisure time. In the social understanding leisure time is the time without duties intended for any activities. The time can be used for numerous forms of activity both active and passive ones.

Nowadays, modern technologies have been introduced in the field of leisure time just like of other aspects of human life. Entertainment, fun, social meetings, developing one's interests can actually take place anywhere. Without much effort we frequently reach for something, attractive in a way, something which is just for the taking, that is a device employing information technology such as a computer, a smartphone or a tablet. Each of these devices offers functions which enable using the Internet, thus giving access to a huge amount of information as well as various forms of virtual entertainment which can fill leisure time. It is fashionable to use social networks. These days people boast about everything they do, how they spend free time, what they look like. Active users are members of numerous social networks which are most often peer groups that spend their leisure time in a group of peers as it allows them to develop socially. There are also theme groups gathering people interested in a particular area of science of entertainment¹⁵.

Thanks to its being versatile and multimedia the Internet cyberspace is the indispensable medium utilised by generations for a variety of aspects ranging from professional ones to entertainment. Nowadays it would be difficult to exist without it. Lacking it makes a barrier or an obstacle. It allows fast communication thanks to writing text messages or voice and video conversations from practically any corner of the Earth. It enables gaining information on any subject. The Web through its multimedia devices significantly absorbs our attention. During an oral presentation about 20% of information is remembered, if aided by sight – around 30%, and with the visual and auditory perception – about 40%. The mechanism of extending the concentration span is vital as it helps a child devote more time to a certain problem or remember more information. These days, the cyberculture is present in children's and adolescents' lives almost from the very beginning. It fills free time to a considerable extent and childhood consists of:

- daily presence of the media such as the TV, computer and the Internet,
- a range of utilising the Web, for example time, frequency, a subject of the browsed material,

¹⁵ J. Elliott, M. Place, *Dzieci i młodzież w kłopotcie – poradnik nie tylko dla psychologów*, Warszawa 2002, s. 141–142.

- how a child answers the media,
- the consequences of such a relation, for example feelings, experiences, assessments and motives for behaviour.

Using the Internet at home, school or in a library has caused a certain dependence in which the Web develops a user's skills and, consequently, is the product of their development. The interaction is so strong that lack of the Internet access may significantly reduce an individual's chances or even eliminate them¹⁶.

It must be remembered that granting a child the access to the Internet does not have to mean that they play games all day long or watch silly cartoons. Various applications which can be used on mobile devices are accessible, for example for composing music, drawing or writing, which can stimulate a child's imagination. However, before an application or a website is offered to a child first it needs to be checked since a child cannot assess its contents critically¹⁷.

On the one hand, we can see positive aspects of using the Internet and social networks because they help with education providing information we need instantly, on the other hand, instead of spending time actively outdoors a user frequently spends all days in front of a computer in the virtual world and forgets about the reality. The behaviour may lead to addiction. Internet addiction is officially recognised as a disease named Internet addiction disorder, so called IAD. Doctors and psychologists have chosen five symptoms of Internet addiction considering to what extent they indicate a threat to the health of juveniles¹⁸. The symptoms are questions which we can ask ourselves, namely if you have ever:

- not eaten or slept because of the Internet,
- unsuccessfully tried to spend less time in the Internet,
- felt uneasy when you could not be online,
- neglected your family, friends, school work or hobby because you spend time online, happened to surf in the Internet even when you were not particularly interested?

More and more users of social networks and the Internet answer these questions positively admitting they have become victims of the addiction and, unfortunately, most of them are young people and children. People addicted to social networks spend much time in them. They do not like anybody to mention that fact and try to reveal it even from themselves. It is typical of other addictions, for example gambling or alcohol addiction. The most dangerous symptom seems to be aggression caused by having no access to the Internet just like in case of drug withdrawal. Children are more susceptible to addictions as they are just

¹⁶ B. Zajęcka, *Internet – przyjaciel czy wróg współczesnej młodzieży?*, *Pedagogika* (red.) K. Rędziński, M. Łopot, *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie*, 2012, t. XXI, s. 213–215.

¹⁷ E. Brzyszczyk, *Internet w czasie wolnym dzieci w wieku przedszkolnym – ujęcie teoretyczne i empiryczne*, (w:) *Kultura czasu wolnego we współczesnym świecie*, Tanaś V., W. Welskop (red.), Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu i Nauk o Zdrowiu, Łódź 2016, s. 22–24.

¹⁸ M. Griffiths, *Technological addictions*, „Clinical Psychology Forum”, nr 76 /1995, s. 14–19.

adopting attitudes and learning what is good and bad. Children's and adolescents' brains still develop and easily become addicted. They find it easy to get used to some behaviours. They are more prone to this kind of disorder than any other age group. We should control the time devoted to using social networks to prevent the addiction. We should ask ourselves the diagnostic questions and be aware. Still, it is better to prevent the addiction than to treat it. The treatment process is complicated and requires psychological assistance and gradual withdrawal of the addictive factor. It is advisable to start with limiting the time spent online.

Summary. The above reflections consider the issues linked with leisure time in its social aspect. Leisure time is a crucial part of our everyday lives. Thanks to it we can function properly and no one can imagine living in a constant hurry without a moment of relaxation. The world is changing and so are our interests and habits. For many people access to information and communication via social networks are inseparable parts of their lives and something natural. A modern young man cannot imagine life without Internet access which is the basic source of information for them. Social networks have become a very attractive form of communication and entertainment and they have recorded a significant increase in the number of users for the last several years. However, they should be used wisely and in moderation. We should keep in mind that it is not the only source of information. Also, it is not the best and the safest way of spending leisure time.

To some extent leisure time accompanies us daily at various time. It depends on our age and whether or not we work professionally. Ways of spending free time are our personal decisions. Some people like spending time actively while others passively. Obviously, it would be the healthiest for our organisms to spend time actively, for example practising a sport. Yet, any form of relaxation is good as long as it distracts people from daily routine, tension, stress and uncomfortable work and provides relaxation and rest.

We need rest at any age, for example, in case of children it determines the proper development of interests, preferences and social life. As for mature people, it helps maintain the proper condition, slows down the ageing process and positively affects the mood.

On the whole, each of us should find a while for relaxation every day to function properly in life but its form should be adequately considered so as each area of our physical and mental condition benefits from it.

Sources

1. Brzyszczyk E., *Internet w czasie wolnym dzieci w wieku przedszkolnym – ujęcie teoretyczne i empiryczne*, (w:) *Kultura czasu wolnego we współczesnym świecie*, Tanaś V., W. Welskop (red.), Łódź 2016.
2. Czajkowski K., *Wychowanie do rekreacji*, Warszawa 1979.
3. Dutkowski M. (red.), *Problemy turystyki i rekreacji*, Tom 2, Szczecin 2009.

4. Elliott J., Place M., *Dzieci i młodzież w kłopotcie – poradnik nie tylko dla psychologów*, Warszawa 2002
5. Fortuńska J., *Sport jako forma spędzania czasu wolnego wśród młodzieży*, (w:) *Kultura czasu wolnego we współczesnym świecie*, Tanaś V., W. Welskop (red.), Łódź 2016.
6. Gaworecki W., *Turystyka*, Warszawa 2010.
7. Griffiths M., *Technological addictions*, „Clinical Psychology Forum” 1995, nr 76.
8. Hanyga-Janczak P. *Czas wolny studentów. Komponenty i zagospodarowanie*, Kielce 2011.
9. Izdebska J., *Czas wolny dzieci miejskich i wiejskich*, Warszawa 1978.
10. Klein S., *Czas. Przewodnik użytkownika*, Warszawa 2009.
11. Kowalczyk A., *Rola nauczycieli i rodziców w organizacji czasu wolnego dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2015, nr 1.
12. Napierała M., Muszkieta R., *Wstęp do teorii rekreacji*, Bydgoszcz 2011.
13. Pięta J., *Pedagogika czasu wolnego*, Nowy Dwór Mazowiecki 2014.
14. Puciato D., Szczebak T., *Wybrane aspekty zagospodarowania czasu wolnego u młodzieży z różnych środowisk*, Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie, 2011, t. 18, nr 1.
15. Szewczuk K., *Formy spędzania czasu wolnego przez dzieci klas trzecich szkoły podstawowej : raport z badań*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2015, nr 1.
16. Woronowicz W., Apanel D. (red.), *Opieka-wychowanie-kształcenie. Moduły edukacyjne*, Kraków 2010.
17. Zajęcka B., *Internet – przyjaciel czy wróg współczesnej młodzieży?*, *Pedagogika* (red.) K. Rędziński, M. Łapot, Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, t. XXI /2012.

dr hab. Iona ŻEBER-DZIKOWSKA, prof. nadzw. – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

dr Beata CIEŚLEŃSKA – Mazowiecka Uczelnia Publiczna w Płocku

dr Jarosław CHMIELEWSKI – Wyższa Szkoła Rehabilitacji w Warszawie

Specjalne potrzeby edukacyjno-zawodowe dorosłych

Barbara LEJZEROWICZ-ZAJĄCZKOWSKA
ORCID: 0000-0001-7225-2387

DOI: 10.34866/eff8-wv52

Osoba starsza: podmiot edukacji i działalności społecznej

Older Person: subject of education and social activity

Słowa kluczowe: uczenie się przez całe życie, mikromodele wsparcia społecznego, podmiotowość, edukacja osób starszych.

Streszczenie. Analizy dotyczące osoby starszej jako podmiotu edukacji i działalności społecznej sytuują się w obszarze interdyscyplinarnych badań nad podmiotowością. Celem jest przedstawienie rozwiązań dotyczących integracji społecznej osób starszych. Dlatego konieczne jest przyjęcie założenia, że osoba starsza jest podmiotem działań. W prowadzonych analizach autor wykorzystuje połączenie perspektywy pedagogicznej, socjologicznej, psychologicznej i analiz filozoficznych mających za podstawę podmiotowość jednostki ludzkiej oraz wywodzących się z filozofii praw człowieka.

Key words: lifelong learning, micro-models of social support, subjectivity, education of elderly.

Abstract. Analyzes regarding the elderly as subject of education and social activity are situated in the field of interdisciplinary research on subjectivity. The aim of the article is to present solutions regarding the social integration of older people. For this purpose, it is necessary to adopt the assumption of an elderly person as a subject of activities. In the analyzes carried out, the author uses a combination of pedagogical, sociological, psychological and philosophical perspectives based on the subjectivity of the human individual and those derived from the philosophy of human rights.

Wprowadzenie. Proces starzenia się jest coraz częściej przedmiotem badań interdyscyplinarnych czy też transdyscyplinarnych na pograniczu oraz przekraczających

granice dyscyplin: pedagogiki, socjologii, filozofii, ekonomii, zarówno w skali krajowej, jak i międzynarodowej. Uczestnictwo w życiu społecznym jest możliwym punktem wyjścia analiz dotyczących systemu wsparcia i inkluzji. Podstawowy problem, który chciałabym przedstawić, to podmiotowość osób starszych powiązana z koncepcją autorstwa życia (Głodkowska, 2015). Postrzeganie siebie jako autora/reżysera własnego życia jako podmiotu jest integralnym składnikiem własnego ja. Bycie osobą sprawczą, autonomiczną, świadomą umożliwia postrzeganie siebie jako podmiotu (Daniecki 1983).

Podmiotowość ma swoje początki w psychologii humanistycznej, z perspektywy której człowiek postrzegany jest jako podmiot, jako jednostka autonomiczna. Podmiotowość według J. Reykowskiego to przede wszystkim podmiotowa aktywność kierowana przez cele wybrane lub wytworzone przez sam podmiot, nadająca człowiekowi jego indywidualność (Reykowski, 1988). W koncepcji Ch. Taylora podmiotowość ma charakter relacyjny. Człowiek tworzy ją i doskonali w relacji do innych czy z innymi, którzy wpływają na samookreślenie jednostki (Taylor, 2019).

Spoleczny wizerunek osób starszych. Wiek jako stygmat. Współcześnie grupa społeczna osób starszych często jest pomijana w polityce społecznej, dyskryminowana w dostępie do usług, uprzedmiotowiana w obszarze poradnictwa (Commins, 2004; Jakimiuk, 2016), dotyka ją tzw. wykluczenie świadomościowe, rozumiane jako proces od pełnej partycypacji w społeczeństwie do „niewidzialności” (Szatur-Jaworska, 2008). Osoby starsze nie są zauważane w przestrzeni publicznej, pomijane w mediach, jeśli już się pojawiają, to przedstawiane są w sposób utrwalający negatywny i uproszczony wizerunek (Szatur-Jaworska, 2008; Carmona, 2015; Ylänne, 2015). Ludzie starsi są uprzedmiotowiani, relacje międzyludzkie instrumentalizowane. Większość społeczna nie jest gotowa na obecność osób starszych w przestrzeni społecznej.

Wiek starszy jest swego rodzaju stygmatem. Piętno wieku determinuje postrzeganie osób starszych i przypisywanie im określonych cech (Nelson, 2004; Zebrowitz, Montepare, 2008; Kribernegg, Maierhofer, 2013). Ludzie starsi postrzegani są jako grupa z niskim kapitałem społecznym, o niskim statusie ekonomicznym, niesprawni fizycznie, poznawczo i interpersonalnie, nieużyteczni, osoby z ograniczonymi potrzebami, mało atrakcyjni konsumenci z krótkim horyzontem konsumpcyjnym (Marshall, Rahman, 2014; Kafková, 2016). Warto zwrócić uwagę na fakt automarginalizacji z powodu piętna, jakim jest starość. Wpływa na to stereotypowe postrzeganie osób starszych. Grupa osób starszych jest oceniana jako najniżej stojąca pod względem instrumentalności, czyli nie posiadająca zdolności adaptacyjnych oraz mało aktywna w dążeniu do celów (Zebrowitz, Montepare, 2008; Tsaousoglou A., Koukourikos K., 2007; Kourkouta, Iliadis, Monios, 2015). Po przejściu na emeryturę osoby starsze dużo rzadziej opisują siebie jako „ambitne”, „asertywne”, „apodyktyczne”, „rywalizujące”, „bystre” (Thurnher, 1983). Osoba ze stygmatem wieku starszego pozwala nie tylko na bycie traktowaną w sposób dyskryminujący, na co czasem nie ma wpływu, ale również sama siebie tak zaczyna traktować, sama siebie tak postrzega, „widzi” siebie oczami innych, internalizuje piętno. Autostygmatyzacja

„pozwala” na dostosowanie się do wymogów społeczeństwa, „pozwala” na zharmonizowanie tożsamości. Osobom starszym ze względu na wiek przypisywane są typowe role społeczne, określone tożsamości społeczne. Osoby starsze przyjmują te role, obrazy siebie ukształtowane przez innych. W sytuacji, kiedy wchodzi w te określone, przypisane im tożsamości, interakcja zachodzi bez zakłóceń (Goffman, 2005; Kroger, 2006; Zebrowitz & Montepare, 2008).

Być podmiotem w edukacji. Osoby starsze będące aktywnymi podmiotami często podejmują działania mające na celu podtrzymanie uczestnictwa w życiu społecznym poprzez działalność edukacyjną i społeczną, jak również zawodową (Sobolewska-Poniedziałek, Niewiadomska, 2017). Podejmują decyzje, jakie aktywności wybrać. Daje to poczucie sprawstwa, odpowiedzialności za podjęte decyzje, bycia podmiotem w relacjach społecznych. Jedną z często wybieranych instytucji oferujących aktywność edukacyjną są Uniwersytety Trzeciego Wieku, kluby aktywności seniora, natomiast przejawem aktywności społecznej jest np. uczestnictwo w wolontariacie, działalność w kołach gospodyń wiejskich, zespołach tanecznych czy chórach (Pichler, Wallace, 2007; Półturzycki, 2008). Jednakże zarówno słuchaczy Uniwersytetów Trzeciego Wieku, jak i osoby będące działaczami społecznymi można scharakteryzować jako ludzi wyjątkowych, którzy mają niewiele wspólnego z osobami starszymi poza tymi instytucjami i grupami. Dlatego też zdaniem niektórych autorów instytucje te odgrywają niewielką rolę w zmianie sytuacji grupy społecznej osób starszych w Polsce (Wilińska, 2012). Stąd przy analizach partycypacji edukacyjnej i społecznej nie można zapominać, że dotyczy ona określonej grupy osób starszych (Hansen, Talmage, Thaxton, Knopf, 2019), jak również, że pozostaje duża grupa osób poza obszarem tego typu aktywności, wymagająca wsparcia, często zależna od opieki innych, niesamodzielna (Bień, 2006; EUROFAMCARE Consortium, 2006; Bień, Doroszewicz, Wojszel, 2008; Dijkstra, Hakverdioglu, Muszalik, Andela, Korhan, Kędziora-Kornatowska, 2015).

Uniwersytety Trzeciego Wieku wpisują się w edukację ustawiczną dorosłych, organizują aktywność edukacyjną i społeczną wśród osób starszych (Weinstein, 2004; Hansen, Talmage, Thaxton, Knopf, 2019, Półturzycki, 2008).

Association Internationale des Universites do Troisieme Age (AIUTA) to międzynarodowa organizacja skupiająca Uniwersytety Trzeciego Wieku z całego świata, która powstała w 1975 r., uznawana przez ONZ, WHO, UNESCO i Międzynarodowe Biuro Pracy. Celem towarzystwa była współpraca między uniwersytetami oraz prowadzenie badań dotyczących edukacji ludzi starszych (Fundacja Polsko-Niemieckie Pojednanie, 2012). Obecnie Uniwersytety Trzeciego Wieku funkcjonują na całym świecie, a ich działalność jest powszechnie znana i ceniona. Uniwersytety Trzeciego Wieku reprezentują dwa modele edukacyjne: francuski i brytyjski. W modelu francuskim Uniwersytety Trzeciego Wieku związane są przede wszystkim z uczelniami wyższymi bądź instytucjami kultury, natomiast w modelu brytyjskim uniwersytety tworzone są przede wszystkim przez same osoby starsze, bez wsparcia wyższych uczelni. Model francuski Uniwersytetu Trzeciego Wieku ewoluował i w zasadzie ten typ kształcenia

jest skierowany do wszystkich grup wiekowych, a głównym celem tej zmiany jest współpraca międzypokoleniowa. Model brytyjski kładzie nacisk na upodmiotowienie i sprawstwo osób starszych. Opiera się przede wszystkim na samokształceniu i samopomocy ze strony osób starszych (Huang, 2006). Oferta edukacyjna jest bardzo zróżnicowana i jest głównie uzależniona od zainteresowań uczestników. Ich rola to nie tylko rola edukacyjna, ale również, a może przede wszystkim integracyjna i terapeutyczna. Funkcjonują często jako pomoc sąsiedzka, uczestniczkami są głównie kobiety, nie ma ograniczeń wiekowych. Ten typ Uniwersytetu Trzeciego Wieku poza Wielką Brytanią rozpowszechnił się przede wszystkim w Australii i Nowej Zelandii (Williamson, 2000; Fundacja Polsko-Niemieckie Pojednanie, 2012; Huang, 2006).

Profilaktyka gerontologiczna to jedno z głównych zadań Uniwersytetów Trzeciego Wieku, inne to podtrzymywanie aktywności intelektualnej, jej wzmacnianie, promowanie bycia aktywnym w wieku starszym, zarówno fizycznie, społecznie, jak i politycznie (Murman, 2015). Seniorzy włączają się często, właśnie ze wsparciem Uniwersytetów Trzeciego Wieku, w aktywność na rzecz społeczności lokalnej, popularyzację nauki i współczesnych technologii (Borczyk, 2012). Wsparcie oferowane przez Uniwersytety umożliwia bycie aktywnym mimo wieku starszego, przeciwdziałając wypadaniu z ról społecznych, wzmacnia poczucie własnej wartości, podmiotowości, bycia osobą sprawczą, autonomiczną, niezależną, wpływa na poziom samooceny (Trześniewski, Donnellan, Robins, 2005; Zajac-Lamparska, 2011).

Najczęściej wybieranymi zajęciami w ramach edukacji na Uniwersytetach Trzeciego Wieku są kursy obsługi komputera, korzystania z Internetu, poczty elektronicznej, obsługi konta bankowego, nauka języka obcego, zajęcia artystyczne, warsztaty i wykłady dotyczące zdrowego żywienia, seminaria, dyskusje, kursy samoobrony. Charakter prowadzonych na Uniwersytetach Trzeciego Wieku zajęć jest uzależniony od potrzeb osób starszych będących ich uczestnikami. To one w znacznym stopniu kształtują program edukacyjny. Opinie uczestników wyrażane w nieformalnych rozmowach są brane pod uwagę w 62%. W 51% brano również pod uwagę potrzeby osób starszych, tak jak były definiowane przez przedstawicieli Uniwersytetów Trzeciego Wieku. Jednakże, jak wykazały badania, projektowanie zajęć w 74% opierało się na wiedzy i doświadczeniu kierownictwa uniwersytetu czy też organizacji prowadzącej. Co istotne, decyzje były podejmowane w większości przypadków przez zarząd (48%) (GUS, 2016). Warto zwrócić uwagę, że oddanie decyzyjności w ręce seniorów jeszcze bardziej wzmocniłoby ich pozycję. Branie pod uwagę opinii osób starszych w kwestii programów edukacyjnych wzmacnia poczucie podmiotowości, umożliwia bycie osobą sprawczą, podmiotem własnych działań, autorem pomysłów (Wilińska 2012).

W badaniach Uniwersytetów Trzeciego Wieku prowadzonych cyklicznie przez GUS jako cele działalności placówki wskazują kształcenie, naukę i poszerzanie wiedzy oraz rozwijanie zainteresowań słuchaczy, tworzenie możliwości aktywnego spędzania wolnego czasu, popularyzację idei zdrowego stylu życia, umożliwianie nawiązywania lub utrzymania kontaktów towarzyskich, dostosowanie umiejętności seniorów do aktywnego życia we współczesnym świecie (GUS, 2016). W badaniu statystycznym

przeprowadzonym przez GUS w 2018 r. wzięło udział 599 spośród 640 działających Uniwersytetów Trzeciego Wieku (GUS, 2019). Poddano analizie główne formy działalności, tj.: wykłady i seminaria, regularne zajęcia (kursy, warsztaty, koła zainteresowań i inne), imprezy kulturalno-artystyczne oraz działalność społeczną na rzecz potrzebujących. Wykłady i seminaria wskazywało jako formę działalności ok. 97% placówek. Imprezy kulturalno-artystyczne były równie popularną i często organizowaną formą aktywności, wykazało ją prawie 90% Uniwersytetów Trzeciego Wieku. Wyjazdy, wycieczki i rajdy turystyczne organizowało 98,8% placówek, wyjścia do kina, teatru, muzeum czy innych instytucji kultury (92,1%). Zajęcia regularne były w ofercie ok. 88% badanych placówek, najpopularniejsze były zajęcia sportowe i ruchowe (88,2%), kursy językowe (81,4%) oraz zajęcia artystyczne (73,0%) (GUS, 2019). Blisko 70% uniwersytetów oferowało słuchaczom zajęcia komputerowe, które były oceniane jako jedne z bardziej atrakcyjnych. 47% badanych Uniwersytetów Trzeciego Wieku wykazywało działania społeczne na rzecz potrzebujących w swojej ofercie. Pomoc słuchaczy była skierowana głównie do osób starszych (67,7%), społeczności lokalnej (63,7%) oraz dzieci i młodzieży (52,3%) (GUS, 2019). Warto zwrócić uwagę na istotny odsetek osób w wieku 60 lat i więcej wśród absolwentów kursów komputerowych – 65,8%, a także kursów języków obcych – 24,9% i wiedzy praktycznej – 23% (GUS, 2018).

Mimo dużej popularności Uniwersytetów Trzeciego Wieku oraz różnego rodzaju kursów czy warsztatów doszkalających, aktywność edukacyjną osób starszych ogólnie można określić jako niską. W kształceniu formalnym czy nieformalnym udział brało tylko 19,5% badanych w wieku od 60 do 69 roku życia, a wskaźnik ten wyniósł 44% dla ogółu badanych (GUS, 2018). Na podobnym poziomie sytuuje się aktywność osób starszych w różnego rodzaju formach działalności kulturalnej organizowanych przez centra kultury, domy i ośrodki kultury oraz kluby i świetlice. Osoby powyżej 60 roku życia stanowiły 18% ogólnej liczby członków grup i zespołów artystycznych (GUS, 2018). Natomiast według wyników badania przeprowadzonego przez Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, zamieszczonego w publikacji „Informacja o sytuacji osób starszych w Polsce za rok 2016” jedynie 0,8% osób w wieku od 55 roku życia do 74 lat brała udział w różnych formach kształcenia (kształceniu pozaformalnym). W UE wskaźnik ten wyniósł 4,8%, natomiast w Danii 19,3%.

Korzystanie z Internetu staje się coraz bardziej popularne wśród osób starszych. Seniorzy najczęściej korzystają z mediów społecznościowych, dostępu do bankowości on-line, zakupów. Osoby starsze są dumne, że potrafią, że nadążają za współczesnymi nowinkami (Rudowski, 2008; Tomczyk, 2015).

Być podmiotem działań społecznych. Aktywność społeczna osób starszych jest uwarunkowana stanem zdrowia, wykształceniem, płcią, sytuacją ekonomiczną, rodzinną, środowiskową, jak również stylem życia, który osoby prowadziły przed osiągnięciem wieku starszego. Osoby starsze starają się wspomóc swoją rodzinę, a dopiero potem realizują cele indywidualne, które czasem ograniczają się do oglądania telewizji i czytania (Koprowiak, Nowak, 2007).

Kluby aktywności są tworzone przez osoby starsze jako oddolna inicjatywa, mająca na celu zaspokojenie aktualnych potrzeb dotyczących poradnictwa prawnego, psychologicznego, medycznego, jak również z potrzeby wspólnego spędzania czasu w towarzystwie osób w podobnym wieku. Kluby aktywności mogą stanowić potwierdzenie sprawstwa osób starszych, ich autonomii i upodmiotowienia. Po pierwsze, powstają z ich inicjatywy, po drugie, to same osoby starsze organizują spotkania, wykłady, dyskusje dotyczące istotnych kwestii dla członków, np. zdrowia, kultury, sztuki. Po trzecie, to osoby starsze są autorami, decydentami, jakich tematów te spotkania mają dotyczyć. Po czwarte, tworzą możliwość przynależności do wspólnoty. Grupy w klubach seniora z czasem stają się jak rodzina, której seniorowi brakuje. Bycie we wspólnocie daje poczucie jedności i przynależności. Kluby seniora umożliwiają realizację własnych pasji w towarzystwie ludzi w podobnym wieku, tworzą miejsce wymiany doświadczeń, stymulują intelektualnie, kompensują brak poczucia przynależności do głównego nurtu społeczeństwa (Pikuła, 2011).

Opisane wyżej kluby seniora działają najczęściej w miastach, ich funkcję na wsi spełniają Koła Gospodyń Wiejskich i parafie. Podstawowym celem Kół Gospodyń Wiejskich jest kultywowanie folkloru i sztuki ludowej. Koła Gospodyń Wiejskich organizują akcje społeczne, charytatywne, wydarzenia kulturalne. Model rodziny wielopokoleniowej oraz podejście wspólnotowe przestaje być powszechne, stąd potrzeba samopomocy i wsparcia sąsiedzkiego. W te działania angażuje się również Koło Gospodyń Wiejskich i grupy parafialne (Błędowski, 2013). Osoby w wieku 60 lat i więcej stanowiły 54,5% uczestników zajęć kół gospodyń, były to głównie kobiety (GUS, 2018).

Działalność społeczna osób starszych to także imprezy integracyjno – edukacyjne czy programy oferowane przez fundacje, stowarzyszenia czy samorządy, których adresatem są właśnie osoby starsze (Warszawskie Dni Seniora, Senioralia, Juwenalia trzeciego wieku, Parada Seniorów).

Jednym z mikromodeli wsparcia społecznego jest projekt cyklu warsztatów „UTW dla społeczności” (2019), wspomagający tworzenie grup wolontariatu oraz współpracę ze społecznością lokalną. Kolejnym przykładem wsparcia społecznego jest program „Seniorzy w akcji”. Skupia się na aktywności seniorów, przechodząc od kategorii pomysłnego starzenia się i zdrowego starzenia się do kategorii aktywnego starzenia się. Osoba starsza jest w programie pomysłodawcą, ekspertem, osobą aktywną i wspierającą innych. Wokół „Seniorów w akcji” powstała społeczność blisko 500 animatorów – starszych i młodych osób, które aktywnie działają w swoim lokalnym środowisku (Towarzystwo Inicjatyw Twórczych „e”, 2017).

Kolejny program „Aktywny Senior” (2019) ma na celu zachowanie i poprawę ogólnej sprawności oraz jakości życia seniorów, jest prowadzony na terenie Warszawy.

W mikromodele wsparcia społecznego wpisują się programy lokalne, takie jak: Centrum Aktywności Międzypokoleniowej „Nowolipie”, projekt „Razem tworzymy senioralną przestrzeń – Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Tarnowie i Uniwersytety Trzeciego Wieku” (Jachym, Kołpa, Żurawska-Lany, 2018).

Osoby starsze włączają się również w wolontariat na rzecz potrzebujących. Daje to możliwość bycia użytecznym, potrzebnym, przynależności do określonej grupy, samorealizacji. Starsi wolontariusze pojawiają się w przedszkolach, świetlicach, bibliotekach, szpitalach, hospicjach, schroniskach dla bezdomnych. Wolontariat daje siłę do działania, poczucie, że coś mogą zrobić dla innych. To motywacja dla człowieka, dla jego działań i rozwoju (Błachnio, 2008).

Podsumowanie. Poddane analizie dane zastane dotyczące osoby starszej jako podmiotu edukacji i działalności społecznej wskazują, że osoby starsze, które były i są aktywne intelektualnie i społecznie, w dużo większym stopniu pozostają osobami autonomicznymi, decyzyjnymi, podmiotami działań, autorami własnego życia. Partycypacja społeczna osób starszych wzmacnia tożsamość społeczną, integrację społeczną, międzypokoleniową, przeciwdziała ekskluzji społecznej i świadomościowej (Jurek, 2012). Niektórzy autorzy potwierdzają wyraźną pozytywną korelację między dobrym funkcjonowaniem intelektualnym a długością życia (Szpak, Jania, Mochel, Ożóg, Pilip, Rybak, 2013).

Wnioski na podstawie przeprowadzonych analiz są następujące:

- Edukacja i działalność społeczna osoby starszej – podmiotu zwiększa niezależność i samodzielność oraz pozwala na autonomię.
- Uczestnictwo w zajęciach Uniwersytetu Trzeciego Wieku wpływa na upodmiotowienie osób starszych, daje możliwość podejmowania samodzielnych decyzji, tworzenia programu, dostosowania zajęć do potrzeb słuchaczy na ich wniosek, przeciwdziała wykluczeniu i marginalizacji społecznej.
- Działania osób starszych w wolontariacie, klubach seniora, innych organizacjach oraz realizacja projektów i wydarzeń cyklicznych wpisują się jako oddolne inicjatywy w tworzenie mikromodeli wsparcia społecznego.
- Grupa osób starszych staje się podmiotem działań społecznych, jest zdolna do samostanowienia, przestaje być przedmiotem, którego problemy rozwiązuje tzw. większość społeczeństwa, czy w jej imieniu specjaliści, patronizując osoby starsze.

Bibliografia

1. Aktywny senior (2019), <https://senioralna.um.warszawa.pl/aktywnysenior>.
2. Bień B. (red.) (2006), *Family caregiving for the elderly in Poland*. Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok.
3. Bień B., Doroszkiewicz H., Wojszel Z.B. w imieniu grupy EUROFAMCARE. (2008), *Poziom niesprawności osób starszych a korzystanie z usług medycznych i pozamedycznych w badaniu EUROFAMCARE [Disability level among the elderly and use of health and social services in EUROFAMCARE study]*, „Gerontologia Polska”, no. 2, s. 101–110.
4. Błachnio A. (2008), *Wolontariat w Uniwersytetach Trzeciego Wieku*, Bydgoszcz.
5. Błędowski P. (2013), *Ekonomiczne aspekty opieki długoterminowej w krajach UE*, „Nowiny Lekarskie”, vol. 82.

6. Borczyk W. (2012), *Sytuacja osób starszych w kontekście doświadczeń Uniwersytetów Trzeciego Wieku*, Wrzos, Warszawa.
7. Carmona, M. (2015), *Re-theorising contemporary public space: a new narrative and a new normative*, „Journal of Urbanism: International Research on Placemaking and Urban Sustainability”, vol. 8, no. 4, s. 373–405, DOI: 10.1080/17549175.2014.909518.
8. Commins P. (2004), *Poverty and social exclusion in rural areas: characteristics, processes and research issues*. „Sociologia Ruralis”, vol. 44, s. 60–75.
9. Daniecki W. (1983), *Poczucie podmiotowości i jego uwarunkowania organizacyjne*, (w:) K. Korzeniowski, R. Zieliński, W. Daniecki (red.), *Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych i organizacyjnych*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław, s. 9–75.
10. Dijkstra A., Hakverdioglu G., Muszalik M., Andela R., Korhan E.A., Kędziora-Kornatowska K. (2015), *Health related quality of life and care dependency among elderly hospital patients: an international comparison*. „The Tohoku Journal of Experimental Medicine”, vol. 3, s. 193–200, doi: 10.1620/tjem.235.193.
11. EUROFAMCARE Consortium (red.) (2006), *Supporting services for familycarers of older people in Europe: characteristics, coverage and usa-ge. Trans-European report of the 6-country EUROFAMCARE survey*. Medical University Hamburg-Eppendorf, Hamburg, <http://www.uke.uni-hamburg.de/extern/eurofamcare/publikationen>.
12. Fundacja Polsko-Niemieckie Pojednanie, (red.) (2012), *Raport Uniwersytety trzeciego wieku jako odpowiedź na potrzeby środowiska osób starszych*, http://www.fnpn.pl/pdf/raport_uniwersytet_trzeciego_wieku.pdf.
13. Głodkowska J. (2015), *Autorstwo własnego życia osoby z niepełnosprawnością – konceptualizacja w perspektywie dobrostanu, podmiotowości, optymalnego funkcjonowania i wsparcia*, (w:) J. Głodkowska (red.), *Personalistyczne ujęcie fenomenu niepełnosprawności*, Wydawnictwo APS, Warszawa, s. 110–134.
14. Goffman E. (2005), *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, GWP, Gdańsk.
15. GUS. (2016), *Uniwersytety Trzeciego Wieku – wstępne wyniki badania za rok 2014/2015*, Warszawa, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/universytety-trzeciego-wieku-wstepne-wyniki-badania-za-rok-20142015,10,1.html>.
16. GUS. (2018), *Informacja o sytuacji osób starszych na podstawie badań Głównego Urzędu Statystycznego*, Warszawa, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/osoby-starsze/osoby-starsze/informacja-o-sytuacji-osob-starszych-na-podstawie-badan-glownego-urzedu-statystycznego,1,2.html>.
17. GUS. (2019), *Uniwersytety trzeciego wieku w Polsce w 2018 r.*, Warszawa.
18. Hansen R.J., Talmage C.A., Thaxton S.P., Knopf R. (2019), *Barriers to age-friendly universities: lessons from osher lifelong learning institute demographics and perceptions*, „Gerontology & Geriatrics Education”, vol. 40, s. 221–243.
19. Huang Ch.S. (2006), *The University of the Third Age in the UK: An Interpretive and Critical Study*, „Educational Gerontology”, no. 10, s. 825–842.
20. Jachym W., Kołpa M., Zurawska-Lany A. (2018), *Razem tworzymy senioralną przestrzeń*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, nr 4, s. 25–32.
21. Jakimiuk B. (2016), *Aktywizacja seniorów w procesie poradnictwa*. „Labor et Educatio”, no. 4, s. 301–322.
22. Jurek Ł. (2012), *Aktywne starzenie się jako paradygmat w polityce społecznej*, „Polityka Społeczna”, nr 3.

23. Kaczmarczyk M., Trafiałek E., (2007), *Aktywizacja osób w starszym wieku jako szansa na pomysłne starzenie*, „Gerontologia Polska”, vol. 15, nr 4.
24. Kafková M.P. (2016), ‘*The Real’ Old Age and the Transition between the Third and Fourth Age*’, „Sociologia”, vol. 48, no. 6, s. 622–640.
25. Koprowiak E., Nowak B. (2007), *Style życia ludzi starszych*, Wydawnictwo Neurocentrum, Lublin, s. 372–375.
26. Kourkouta L., Iliadis C., Monios A. (2015), *Psychosocial issues in elderly*, „Progress in Health Sciences”, no. 5, s. 232–237.
27. Kribernegg U., Maierhofer R. (red.) (2013), *The Ages Of Life. Living And Aging In Conflict?*, Bielefeld: Transcript Verlag.
28. Kroger J. (2006), *Identity Development. Adolescence Through Adulthood*. Sage Publications Inc, Thousand Oaks.
29. Marshall B.L., Rahman M. (2014), *Celebrity, ageing and the construction of ‘third age’ identities*, „International Journal of Cultural Studies”, vol. 18, no. 6, s. 577–593.
30. Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej (2018), *Informacja o sytuacji osób starszych w Polsce za rok 2017*, Warszawa, https://www.gov.pl/documents/1048151/1060973/Informacja_o_sytuacji_os%C3%B3b_starszych_za_2017.pdf/1d23a7b9-4f2f-1a92-41d1-5bf51598d261.
31. Murman D. L. (2015), *The Impact of Age on Cognition*, „Seminars in hearing”, vol. 36, no 3, s. 111–121. doi:10.1055/s-0035-1555115
32. Nelson T.D. (red.), (2004), *Ageism. Stereotyping and prejudice against older persons*, MIT Press, Cambridge.
33. Pichler F., Wallace C. (2007), *Patterns of Formal and Informal Social Capital in Europe*, „European Sociological Review”, no. 23, s. 423–435.
34. Piłkuła N. (2011), *Etos starości w aspekcie społecznym. Gerontologia dla pracowników socjalnych*, Kraków.
35. Półturzycki J. (2008), *Edukacja ustawiczna w ujęciu Roberta Kidda, Jacquesa Delorsa i polskiej strategii z 2003 roku*, (w:) S.M. Kwiatkowski (red.), *Edukacja ustawiczna. Wymiar teoretyczny i praktyczny*, Instytut Badań Edukacyjnych – Instytut Technologii Eksploatacji. Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa – Radom, s. 69–84.
36. Reykowski J. (1988), *Podmiotowość – szkic problematyki*, (w:) P. Buczkowski, R. Cichocki (red.), *Podmiotowość: możliwość – rzeczywistość – konieczność*, Redakcja Wydawnictw Ośrodka Analiz Społecznych ZMW, Poznań.
37. Rudowski R. (2008), *Internet a populacja osób starszych*, (w:) *Polska w obliczu starzenia się społeczeństwa. Diagnoza i program działania. Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN*, Warszawa, s. 137–153.
38. Sobolewska-Poniedziałek E., Niewiadomska A. (2017), *Mobilność edukacyjna i przedsiębiorczość osób starszych*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, nr 4, s. 93–104.
39. Szatur-Jaworska B. (2008), *Wstępna diagnoza sytuacji seniorów w Warszawie*, Warszawa, s. 3–7.
40. Szpak M., Jania K., Mochel D., Ożóg K., Pilip W., Rybak P. (2013), *Zarządzanie jakością życia w wieku senioralnym: uczestnictwo w Klubach Seniora jako forma zapobiegania depresji*, „Państwo i Społeczeństwo”, nr 2, s. 71–86.
41. Taylor Ch. (2019), *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

42. Thurnher M. (1983), *Turning Points and Developmental Change: Subjective and, Objective' Assessments*. „American Journal of Orthopsychiatry”, vol. 53, s. 52–60.
43. Tomczyk Ł. (2015), *Edukacja osób starszych. Seniorzy w przestrzeni nowych mediów*, Difin, Warszawa.
44. Towarzystwo Inicjatyw Twórczych „ę” (2017), *Seniorzy w akcji. Świat zmieniają ludzie z pasją*, Warszawa, http://seniorzywakcji.pl/wp-content/uploads/2017/09/publikacja_Seniorzy-w-akcji-10-lat.pdf.
45. Trzeźniewski K.H., Donnellan M.B., Robins R.W. (2003), *Stability of self-esteem across the lifespan*, „Journal of Personality and Social Psychology”, vol. 84, s. 205–220.
46. Tsaousoglou A., Koukourikos K. (2007), *Quality and health services*, „Stigma”, vol. 15, no 2, s 18–24.
47. UTW dla społeczności (2019), <http://utw.seniorzywakcji.pl>.
48. Weinstein L.B. (2004), *Lifelong Learning Benefits Older Adults*. „Activities Adaptation & Aging Adaptation & Aging”, no. 4, s. 1–12, doi: 10.1300/J016v28n04_01.
49. Williamson A. (2000), *Gender issues in older adults' participation in learning: Viewpoints and experiences of learners in the University of the Third Age (U3A)*, „Educational Gerontology”, vol. 26, s. 49–66.
50. Wilińska M. (2012), *Is there a place for an ageing subject? Stories of ageing at the University of the Third Age in Poland*. „Sociology”, vol. 46, no 2, s. 290–305.
51. <https://doi.org/10.1177/0038038511419179>.
52. Ylänne V. (2015), *Representations of ageing in the media*, (w:) J. Twigg, M. Wendy (red.) *Handbook of Cultural Gerontology*, Routledge, London, s. 369–376.
53. Zając-Lamparska L. (2011), *Wspomaganie funkcjonowania ludzi starzejących się*, (w:) J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 419–431.
54. Zebrowitz L.A., Montepare J.M. (2008), *„Za młody, za stary” – stygmatyzowanie osób dorastających i ludzi starszych*, (w:) T.F. Heatherton, R.E. Kleck, M.R. Hebl, J.G. Hull (red.), *Spoleczna psychologia piętna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 306–341.

dr Barbara LEJZEROWICZ-ZAJĄCZKOWSKA – Katedra Interdyscyplinarnych Studiów nad Niepełnosprawnością, Instytut Pedagogiki Specjalnej, Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, e-mail: blejzerowicz@aps.edu.pl

Rola edukacji w readaptacji społecznej skazanych

The role of education in social readaptation of prisoners

Słowa kluczowe: edukacja, skazani, readaptacja społeczna, resocjalizacja, prognoza kryminologiczno-społeczna.

Streszczenie. Artykuł ma charakter teoretyczny i empiryczny. Jego celem było pokazanie roli edukacji w społecznej adaptacji więźniów zarówno na podstawie przepisów prawnych przedstawionych w literaturze przedmiotu, jak i wyników własnych badań przeprowadzonych wśród skazanych opuszczających jednostki penitencjarne. Analiza wyników badań koncentrowała się w szczególności na zagadnieniach związanych z rodzajem działalności wychowawczej podejmowanej przez skazanych, oceną odbytego szkolenia zawodowego, propozycją zmian w ofercie edukacyjnej oraz ustaleniem prognozy kryminologicznej i społecznej.

Key words: education, convicts, social readaptation, resocialization, criminological and social forecast.

Abstract. The article is of a theoretical and empirical nature. Its aim was to show the role of education in the social re-adaptation of prisoners both from the legal regulations presented in the subject literature as well as the results of own research carried out among convicts leaving penitentiary units. The analysis of research results was focused in particular on issues related to the type of educational activity undertaken by convicts, assessment of the received vocational training, proposal of changes in the educational offer as well as on the establishment of a criminological and social forecast being a very important premise of social readaptation of prisoners.

Wprowadzenie. Dynamicznie zachodzące przemiany we współczesnym świecie – wynikające ze stałego rozwoju gospodarczego i postępujących zmian technologicznych – wymuszają konieczność ciągłego doskonalenia już posiadanych umiejętności oraz zdobywania nowych. Aby nadążyć za współczesnymi przemianami, trzeba się nieustannie uczyć i to przez całe życie, również dorosłe. Jest to cecha współczesnej edukacji, która w XXI wieku musi być globalną edukacją¹.

¹ J.E. Karney, *Podstawy psychologii i pedagogiki pracy*, Wyższa Szkoła Humanistyczna, Pułtusk 2004, s. 251.

Konieczność kształcenia ustawicznego podyktowana jest głównie tym, że gwarancja zatrudnienia na całe życie przestaje być możliwa. Dotyczy to w dużym stopniu całego społeczeństwa, jednak gdy weźmiemy pod uwagę jednostki izolowane społecznie, a zwłaszcza opuszczające zakłady karne, to już na wstępie należy powiedzieć, że w szczególności. Wynika to nie tylko z nieaktualnego przygotowania zawodowego tych osób (zwłaszcza odbywających długoterminowe wyroki), ale również z tego, że wykształcenie tych osadzonych kształtuje się najczęściej na bardzo niskim poziomie i to jeszcze przed uwięzieniem. Ponadto osoby te nie wykazują często żadnej motywacji do podjęcia nauki.

Tymczasem bez odpowiedniego przygotowania zawodowego wymaganego na rynku pracy, bez gotowości do szybkiej re kwalifikacji zawodowej readaptacja byłych osadzonych zwalnianych z zakładów karnych jest bardzo utrudniona. Osoby niewykształcone stanowią tę część populacji, która po zwolnieniu jest najbardziej narażona na powrót do przestępstwa².

Na takie zjawisko zwracają uwagę zarówno teoretycy, jak i praktycy wychowania resocjalizującego, którzy zgodnie stwierdzają, że w trakcie izolacji penitencjarnej skazanych bardzo istotny jest powrót do nauki lub jej rozpoczęcie³.

Edukacja w trakcie izolacji penitencjarnej przede wszystkim pozwala uzupełnić istotne braki w wiedzy spowodowane wielokrotnymi zaniedbaniami przed okresem izolacji penitencjarnej, jak również umożliwia zdobycie nowej wiedzy i nabycie nowych kwalifikacji zawodowych. Nauczanie więc w okresie izolacji więziennej skazanych pozwala na uzyskanie odpowiedniego wykształcenia zarówno ogólnego, jak i specjalistycznego, zwiększającego szanse osadzonych na znalezienie pracy po wyjściu z zakładu, co przy obecnych trudnościach na rynku pracy wydaje się szczególnie ważne.

Ponadto edukacja podczas izolacji penitencjarnej spełnia jeszcze inne cele, wśród których znaczące miejsce zajmują kwestie psychologiczne. Udział skazanych w zajęciach dydaktycznych umożliwia bowiem spędzanie większej ilości czasu poza celą więzienną, a więc oderwanie się od codziennej nudnej rutyny, co w rezultacie może skutkować lepszą kondycją psychiczną, większą motywacją do pracy nad sobą i własnym samorozwojem.

Unormowania prawne dotyczące edukacji skazanych. Regulacje prawne dotyczące nauczania skazanych określa Kodeks Karny Wykonawczy i Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 13 lutego 2014 r. w sprawie szczegółowych zasad i trybu prowadzenia nauczania w zakładach karnych.

Podczas organizowania procesu dydaktycznego w szkolnictwie przywięziennym należy wziąć pod uwagę specyfikę nauczania realizowanego w warunkach izolacji oraz

² A. Szecówka, *Kształcenie resocjalizujące*, (red.) B. Urban, J.M. Stanik, *Resocjalizacja*, T. 1, PWN, Warszawa 2007, s. 252.

³ T. Tomaszewski, *Nauczanie w zakładach karnych*, [w:] *Oddziaływania penitencjarne i terapeutyczne w zakładach karnych i aresztach śledczych w 2010 r.* Wydawnictwo CZSW Warszawa 2011, s. 23.

zagwarantować dyscyplinę i porządek w czasie zajęć edukacyjnych, a także bezpieczeństwo zakładu⁴.

Nauczanie obowiązkowe prowadzone jest w zakresie szkoły podstawowej i gimnazjum. Umożliwione jest również kształcenie w zakresie ponadpodstawowym oraz na kursach zawodowych. W pierwszej kolejności możliwość podjęcia nauki na poziomie ponadpodstawowym i na kursach zawodowych mają skazani nie posiadający wyuczonego zawodu bądź tacy, którzy nie będą mogli go wykonywać po zakończeniu kary oraz ci, którzy nie ukończyli 21 roku życia⁵.

W zakładach karnych typu zamkniętego nauczanie organizowane jest wewnątrz zakładu. Poza jej obrębem mogą ją pobierać skazani, którzy odbywają karę pozbawienia wolności w zakładach typu półotwartego i otwartego po uzyskaniu zgody dyrektora zakładu⁶. Po roku nauki osobom wywiązującym się z obowiązków ucznia dyrektor może udzielić 14-dniowego urlopu⁷. Skazani, którzy w czasie odbywania kary pozbawienia wolności lub tymczasowego aresztowania ukończą szkołę, otrzymują świadectwo ukończenia szkoły, które nie może zawierać informacji o uzyskaniu go w czasie wykonywania kary pozbawienia wolności lub tymczasowego aresztowania⁸.

W II dekadzie XXI w szkolnictwo więzienne w naszym kraju poszerzone zostało o kształcenie skazanych w uczelniach wyższych. Miało to miejsce w latach 2011–2014 na Wydziale Mechanicznym w Politechnice Radomskiej, w ramach 3,5-letnich studiów inżynierskich na kierunku logistyka w motoryzacji oraz na Wydziale Teologii na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim (w l. 2013–2016) w ramach studiów licencjackich na kierunku praca socjalna o specjalności streetworking.

Mimo powszechnego uznania tych form kształcenia w wymienionych uczelniach, zarówno przez władze Służby Więziennej, jak i samych studiujących skazanych i oczekiwania na dalsze ich rozwijanie, praktyki te nie zostały kontynuowane. Przyczyną takiego stanu rzeczy jest najprawdopodobniej niespójność interpretacji przepisów prawnych w zakresie kształcenia skazanych na poziomie wyższym poza zakładem karnym.

W świetle obowiązujących przepisów Kodeksu Karnego Wykonawczego⁹ art. 131 § 1 i 2 reguluje możliwość podjęcia kształcenia poza obrębem zakładu karnego za zgodą dyrektora, który może zezwolić skazanemu (jeżeli spełnia określone warunki) na udział w konsultacjach i zadawanie egzaminów poza zakładem. Równocześnie zgodnie z § 3 Przepisu § 2 nie stosuje się do skazanych na karę dożywotniego pozbawienia wolności, co w praktyce oznacza, że droga edukacyjna nie dla wszystkich skazanych jest otwarta.

⁴ Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 13 lutego 2004 roku w sprawie szczegółowych zasad i trybu prowadzenia nauczania w zakładach karnych (Dz. U. 2004 nr 37, poz. 337), § 7 pkt 1.

⁵ Dz. U. 1997 nr 90, poz. 557 z późn. zm., art. 130 § 1–3.

⁶ Dz. U. 2004 nr 37, poz. 337, § 30.

⁷ Dz. U. 1997 nr 90, poz. 557 z późn. zm., art. 133.

⁸ Dz. U. 2004 nr 37, poz. 337, § 23.

⁹ Dz. U. 1997 nr 90, poz. 557 z późn. zm., art. 130 § 1–3.

W związku z takimi rozbieżnościami w literaturze zaznaczyły się dwa stanowiska na temat komentowanych przepisów. Jedni uważają¹⁰, że § 3 Przepisu § 2 nie znajduje zastosowania wobec skazanych na karę dożywotniego pozbawienia wolności, inni natomiast zajmują odmienne stanowisko, twierdząc, że przepis ten należy traktować z bezwzględną surowością¹¹.

Nie wchodząc bliżej w szczegóły, trafne wydaje się pierwsze ujęcie spośród wymienionych stanowisk ze względu na to, że trudno znaleźć wytłumaczenie braku wyrażenia zgody na konsultacje i zdawanie egzaminów poza zakładem karnym, skoro skazany korzysta z wielu zajęć poza jego obrębem (np. podczas wykonywania pracy, udziału w zajęciach kulturalno-oświatowych czy sportowych) w o wiele szerszym zakresie¹². Miejmy nadzieję, że przepisy prawne w tym względzie będą wkrótce jednoznaczne, co będzie korzystne dla samych skazanych i ich procesu resocjalizacji.

Takie stanowisko byłoby zgodne z europejskimi zasadami więziennymi opublikowanymi przez Radę Europy w roku 2006, w których podkreśla się, że każdemu więźniowi należy zapewnić dostęp do programów edukacyjnych, uwzględniających ich umiejętności, potrzeby i aspiracje¹³.

Niezależnie od przytoczonych korzyści wynikających z kształcenia w szkole wyższej raz jeszcze warto podkreślić, że edukacja bez względu na to, jakiego etapu dotyczyłaby, dostarcza niezgłębionych możliwości. Podkreślają to zarówno teoretycy, jak i praktycy wychowania resocjalizującego, a także sami skazani, dostrzegając w niej bogactwo wielu korzyści. Przykładem tego mogą być opinie skazanych zawarte w wynikach badań przeprowadzonych na ten temat przez autorkę opracowania.

Metodologia badań. Relacjonowane wyniki są fragmentem szerszej zakrojonych badań realizowanych przez autorkę od roku 2012 nt. *Efektowności oddziaływań resocjalizacyjnych wybranych zakładów karnych na terenie woj. warmińsko-mazurskiego*¹⁴. Badania te przeprowadzane są przy zastosowaniu procedury badań powtarzanych (obejmujących badanie trendów oraz katamnezę) i dotyczą dwóch głównych aspektów zagadnienia, a mianowicie: efektywności wewnętrznej (rozpatrywanej w końcowym

¹⁰ T. Szymanowski, Z. Świda, *Kodeks Karny Wykonawczy. Komentarz*, Warszawa 1998, s. 310; S. Lelental, *Kodeks Karny Wykonawczy. Komentarz*, Warszawa 2010, s. 539; K. Mrozek, *Skazani na kary długoterminowe w polskich jednostkach penitencjarnych*, (w:) *Postępowanie z wybranymi grupami skazanych w polskim systemie penitencjarnym. Aspekty prawne*, (red.) A. Kwieciński, Warszawa 2013, s. 277.

¹¹ Z. Hołda, K. Postulski, *Kodeks Karny Wykonawczy. Komentarz*, Warszawa 1998, s. 306; K. Postulski, *Kodeks Karny Wykonawczy. Komentarz*, Warszawa 2012, s. 557–558.

¹² K. Dąbkiewicz, *Kodeks Karny Wykonawczy. Komentarz*, Warszawa 2015, s. 561.

¹³ W. Hammerschick, *Report on e-learning in European prisons – Concepts, organization, pedagogical approaches in prison education*, https://ec.europa.eu/epale/files/report_on_e-learning_in_European_prisons.pdf (data dostępu: 23.02.2019); https://www.researchgate.net/publication/283646200_E-Learning_in_carcerated_Prison_education_and_digital_inclusion; https://www.researchgate.net/publication/237079520_E-learning_in_prison_A_proposal.

¹⁴ Szerzej na temat ww. badań: E. Łuczak, *Efektowność oddziaływań resocjalizacyjnych zakładów karnych w teorii i praktyce. Projekt badań*, (w:) *Blaski i cienie współczesnej przestrzeni penitencjarnej. Człowiek a system*, (red.) P. Stępnik, CZSW Kalisz – Poznań 2014, s. 301–308.

etapie pobytu skazanego w zakładzie karnym) oraz efektywności zewnętrznej (analizowanej po wyjściu na wolność).

Niniejsze opracowanie odnosi się do rezultatów badawczych związanych z efektywnością wewnętrzną procesu resocjalizacji skazanych uwarunkowaną oddziaływaniami edukacyjnymi. Z tych też względów głównym celem opracowania było ukazanie funkcji, jaką pełni edukacja w kształtowaniu się końcowych efektów resocjalizacji skazanych ujawniających się w ich prognozie kryminologiczno-społecznej.

W realizacji tak sformułowanego celu badań zwrócono uwagę na następujące aspekty zagadnienia, a mianowicie:

- różnicowanie form edukacyjnych podejmowanych przez skazanych;
- samoocenę przygotowania zawodowego wyniesionego z wykorzystywanych form;
- ocenę oferowanych przez zakład karny form kształcenia;
- prognozę kryminologiczno-społeczną skazanych zróżnicowaną ich udziałem w edukacji.

W analizie uzyskanych wyników badań wykorzystano kwestionariusze ankiet przeprowadzonych w latach 2015–2017 wśród skazanych odbywających karę pozbawienia wolności w jednej z jednostek penitencjarnych objętych całościowymi badaniami. Jednostką tą był Oddział Zewnętrzny Aresztu Śledczego w Olsztynie. Badanymi byli skazani, których pobyt w zakładzie karnym dobiegał końca (były to najczęściej osoby, które decyzją Sądu Penitencjarnego uzyskały zgodę na przedterminowe warunkowe zwolnienie lub też takie, które kończyły odbywanie kary pozbawienia wolności).

Techniką uzupełniającą w stosunku do ankiety była analiza dokumentacji skazanych dotycząca ich prognozy kryminologiczno-społecznej. Była jednak ona wykorzystana w ograniczonym zakresie, ponieważ dotyczyła tylko tych osób, które w toku badań ankietowych wyraziły zgodę na identyfikację danych osobowych i dalszy udział w badaniach.

Ogółem badaniami ankietowymi objęto 273 osoby, z czego 112 (ok. 41%) również techniką analizy dokumentów. Badanymi osobami byli mężczyźni o dość mocno zróżnicowanym wieku, stanie cywilnym, a także kategorii popełnianych przestępstw i długości izolacji penitencjarnej. Największy jednak odsetek (blisko 65%) stanowili mężczyźni w wieku do 35 lat, stanu wolnego (ok. 49%), pierwszorazowo karani (ok. 73%) i odbywający karę pozbawienia wolności w okresie do 3 lat (głównie z kategorii przestępstw przeciwko mieniu oraz przeciwko zdrowiu i życiu).

Taka struktura badanych pod względem ich cech społeczno-demograficznych związana była najprawdopodobniej z młodym wiekiem skazanych, jak również z miejscem przeprowadzanych badań. Oddział Zewnętrzny Aresztu Śledczego w Olsztynie jest bowiem jednostką typu półotwartego przeznaczoną dla mężczyzn odbywających karę pozbawienia wolności głównie po raz pierwszy.

Rodzaje aktywności edukacyjnej skazanych. W analizie wyników badań w pierwszej kolejności zwrócono uwagę na rodzaj aktywności edukacyjnej podejmowanej przez skazanych w trakcie odbywania izolacji penitencjarnej. Badania wykazały,

że na ogólną liczbę osób objętych analizami empirycznymi, edukację podejmowały 92 osoby, co stanowi ok. 34% wszystkich badanych, a to z kolei pozwala stwierdzić, że co trzeci skazany w trakcie izolacji więziennej wykorzystywał oferty edukacyjne zakładu karnego.

Wśród badanych najwięcej osób podnosiło swoje kwalifikacje poprzez uczestnictwo w różnego rodzaju kursach zawodowych (59 osób, tj. 64%), a także poprzez naukę w szkołach zawodowych (27 osób, tj. 28%). 5 natomiast osób aktywnie uczestniczyło w kursach jęz. angielskiego, a jedna – odbywała staż zawodowy w zakresie drobiarstwa.

Skazani najczęściej uczestniczyli w kursach zawodowych, gdyż ta właśnie forma podnoszenia kwalifikacji zawodowych pozwala w krótkim czasie zdobyć zawód. Zajęcia w ramach kursów realizowane były częściowo na terenie jednostki penitencjarnej, a częściowo poza nią. Część teoretyczną kursanci przyswajali na zajęciach grupowych prowadzonych przez wykwalifikowanych specjalistów z zewnątrz zakładu, a także indywidualnie w czasie wolnym, co pozwalało na większą efektywność wykorzystania tego czasu przez skazanych. Część praktyczną, będącą jednocześnie egzaminem sprawdzającym nabyte umiejętności, uczestnicy takich kursów przechodzili zarówno w więzieniu, jak i poza jego murami. Do najczęściej wybieranych kursów należał: kurs glazurnika, widlaka, elektryka, doradcy finansowego, brukarza, a także kucharza.

Ukończenie przez skazanych kursów miało wymiar nie tylko indywidualny. Dzięki zdobytym umiejętnościom skazani aktywnie uczestniczyli w pracach remontowych pomieszczeń, w których czasowo przebywają osadzeni (np. sala widzeń, stołówka, ambulatorium z poczekalnią), pomieszczeń administracyjnych, w których pełnią służbę funkcjonariusze, ale również pawilonów i cel mieszkalnych skazanych. Osoby, które ukończyły kurs brukarza, przyczyniły się do poprawy ciągów komunikacyjnych w jednostce penitencjarnej, natomiast skazani uzyskujący kwalifikacje kucharza aktywnie uczestniczyli w pracach stołówki penitencjarnej. Dzięki praktykującym elektrykom zostały wymienione w zakładzie karnym przestarzałe i zużyte oświetlenia na energooszczędne nowoczesne lampy.

Nauka w szkołach zawodowych organizowana była przez zakład karny w zakresie takich zawodów, które dają szansę na zatrudnienie po opuszczeniu więzienia. Tymi zawodami były: kucharz małej gastronomii, malarz-tapeciarz, posadzkarz i wiele innych z grupy zawodów usługowych. W obrębie zawodów przemysłowych, w których skazani mogli pozyskiwać edukację, znalazły się takie zawody, jak: mechanik, monter maszyn i urządzeń, ślusarz.

Skazani, którzy byli zainteresowani dalszym kształceniem zawodowym, mogli ubiegać się o przyjęcie do technikum uzupełniającego. Z badań wynika, że taki akces zgłosiło 12 skazanych, co może świadczyć o tym, że edukacja, jaką podjęli, mogła przyczynić się do ich pomyślnej readaptacji społecznej. Na skuteczność działań resocjalizacyjnych związanych z edukacją może wskazywać również przywiązywanie przez zakład karny dużej wagi do kształcenia praktycznego skazanych, którego efektywność weryfikowana jest w trakcie zewnętrznych egzaminów zawodowych przeprowadzanych przez okręgowe komisje egzaminacyjne.

Ocena poziomu przygotowania zawodowego w zakresie zdobytych kwalifikacji oraz oferowanych przez zakład karny form kształcenia. Analizując wypowiedzi badanych nt. oceny przygotowania zawodowego w zakresie określonych kwalifikacji, już na wstępie należy powiedzieć, że wypadła ona bardzo korzystnie, ponieważ ponad połowa uczących się skazanych (ok. 56%) oceniło to przygotowanie jako dobre, a 26% – nawet jako bardzo dobre. Na tej podstawie można przypuszczać, że tak dobrze ocenione kwalifikacje będą im pomocne w pozyskaniu zatrudnienia po opuszczeniu jednostki penitencjarnej i być może przyczynią się do skuteczniejszej readaptacji społecznej. Takich wniosków nie można jednak sformułować pod adresem osób, które negatywnie wypowiedziały się na temat uzyskanego przygotowania zawodowego (49 osób, tj. ok. 18% ogółu badanych).

Negatywne opinie osadzonych na ten temat mogą być powiązane ze standardami i jakością szkolnictwa przywieziennego. Mimo że przywiezienne placówki edukacyjne spełniają wymogi, które pozwalają realizować procesy dydaktyczne, to praktyczna nauka zawodu pozostaje na niskim poziomie. Problemem edukacji więziennej jest także wyposażenie bibliotek, których zasobami są głównie przestarzałe publikacje, niezgodne z aktualnym stanem wiedzy, nie pozwalające korzystającym z nich na systematyczne uzupełnianie wiedzy. Dużym problemem jest także brak środków multimedialnych i audiowizualnych oraz najnowszych środków technologicznych¹⁵. Dodatkowym problemem placówek przywieziennych w naszym kraju jest zablokowany limit zatrudnienia pracowników pedagogicznych¹⁶.

Takie mankamenty edukacji przywieziennej szczególnie niekorzystnie wpływają na resocjalizację tych osób, które skazane są na długoterminowe wyroki, i które po wyjściu na wolność nie są często świadome wielu nowości i zmian. Osoby takie narażone są na dodatkowe trudności, przewyższające często w dużym stopniu te, na które narażony jest niemal każdy skazany po wyjściu na wolność.

Kolejnym ważnym aspektem przeprowadzonych badań była analiza opinii skazanych nt. oferowanych przez zakład karny różnych form kształcenia. Podstawą tej analizy było pytanie otwarte, w którym wszyscy skazani mogli wyczerpująco określić swój stosunek do oferowanych przez zakład karny różnych form kształcenia (bez względu na fakt podejmowania kształcenia w okresie pozbawienia wolności).

Z przeprowadzonych badań wynika, że opinie na ten temat były podzielone wśród skazanych. Największy odsetek badanych (ok. 46%), uważa, że oferta kształcenia powinna być poszerzona o większą różnorodność i aktualność prowadzonych kursów, szersze nauczanie języków obcych oraz większą możliwość ukończenia różnego rodzaju szkół. Do najczęstszych propozycji edukacyjnych należały: kursy zawodowe aktualnie pojawiających się na rynku zawodów, ale również tych zanikających, kursy prawa jazdy, informatyczne, a także większa możliwość ukończenia szkoły poza terenem jednostki penitencjarnej.

¹⁵ A. Jaworska, *Leksykon resocjalizacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012, s. 325.

¹⁶ T. Tomaszewski, op. cit., s. 25.

Innego zdania było blisko 30% badanych, którzy wskazali, że formy kształcenia prowadzone w zakładzie są wystarczające i ich zdaniem nie ma potrzeby poszerzania nauczania oferowanego przez zakład karny. Pozostałe zaś osoby (ok. 24% badanych) nie umiały w zdecydowany sposób określić swojego stanowiska w tym względzie. Warto dodać, że w skład tej grupy weszły tylko te osoby, które nie skorzystały z żadnej oferty edukacyjnej zakładu, być może dlatego, że nie umiały na żadną z nich się zdecydować.

Biorąc pod uwagę uzyskane odpowiedzi, za najbardziej miarodajną należy uznać tę, która wiąże się z poszerzeniem zakresu ofert edukacyjnych proponowanych przez zakład karny. Jest to bardzo słuszne, gdyż w czasach tak dynamicznego rozwoju i zmienności wielu procesów i zjawisk nie sposób jest pozostawać wyłącznie przy dotychczasowych, nawet najlepiej sprawdzających się technologiach. Teraźniejszość, a jeszcze bardziej przyszłość wymaga rozlicznych zmian i przekształceń, zwłaszcza w obrębie kształcenia zawodowego.

Prognoza kryminologiczno-społeczna badanych. Na koniec omawiania uzyskanych wyników badań warto przywołać jeszcze jeden ważny aspekt tych badań, którym była prognoza kryminologiczno-społeczna skazanych. Przywołanie tej prognozy okazało się niezbędne ze względu na potrzebę ukazania skuteczności podejmowanych w zakładzie karnym oddziaływań resocjalizacyjnych.

Prognoza kryminologiczno-społeczna osób odbywających karę pozbawienia wolności niezależnie od tego, że jest podstawą do formułowania wniosków o różne przywileje w trakcie odbywania kary (np. podejmowania pracy lub nauki na zewnątrz zakładu), to również jest opracowywana w chwili zwolnienia z zakładu po odbyciu kary. Przy jej sporządzaniu uwzględniane są różnorodne czynniki, zarówno te, które rokują pozytywnie, jak i te, którym przypisywane jest znaczenie negatywne. Ostateczne brzmienie prognozy kryminologiczno-społecznej skazanych zawarte jest w dwóch kategoriach ocen: pozytywnej oraz negatywnej.

W nawiązaniu do prognozy kryminologiczno-społecznej badanych warto jest przypomnieć, że była ona możliwa do ustalenia tylko w przypadku pewnej części skazanych (112 osób, tj. 41% ogółu badanych), wśród której liczba osób podejmujących edukację w trakcie izolacji penitencjarnej dotyczyła 92 skazanych. Równocześnie należy dodać, że w tej grupie badanych zdecydowana większość wyraziła zgodę na identyfikację danych osobowych stąd wobec tych osób możliwe było ustalenie ich prognozy kryminologiczno-społecznej.

W wyniku przeprowadzonych analiz ustalono, że prognozę pozytywną odnotowano w stosunku do 52 skazanych, zaś negatywną sformułowano wobec 35 osób. I mimo to, że proporcje tych osób w poszczególnych kategoriach prognozy nie okazały się zbyt mocno zachwiane, to jednak warto zauważyć, że przemawiają na korzyść skazanych z pozytywnymi rokowaniami resocjalizacyjnymi. Wśród osób podnoszących kwalifikacje zawodowe w trakcie izolacji penitencjarnej skazanych z pozytywnymi rokowaniami resocjalizacyjnymi było więcej niż tych, co do których oddziaływania resocjalizacyjne okazały się mniej skuteczne. Na tej podstawie można przypuszczać, że podejmowana

przez skazanych w trakcie izolacji więziennej edukacja mogła mieć wpływ na ostateczny wynik prognozy kryminologiczno-społecznej sformułowanej przez zakład karny.

Podsumowanie. Wyniki przeprowadzonych badań wskazują, że edukacja w procesie resocjalizacji skazanych odgrywa bardzo ważną rolę. Wskazuje na to pozytywna ocena przygotowania zawodowego dokonana przez osoby korzystające z różnych form edukacyjnych organizowanych przez zakład karny, jak również częściej odnotowywana w tej grupie skazanych pozytywna prognoza kryminologiczno-społeczna wskazująca na pomyślny przebieg readaptacji społecznej skazanych.

Niepokojące jest jednak to, że podejmowane przez jednostkę penitencjarną działania edukacyjne dla ok. 1/3 skazanych nie zaspokajają ich oczekiwań i wynikają najprawdopodobniej z niedogodności zaplecza edukacyjnego zakładu karnego lub z braku dostatecznie rozbudowanej oferty kształcenia.

Odnotowane ograniczenia w dostępności kształcenia nasuwają konieczność rozszerzenia form edukacyjnych oferowanych przez zakład karny i dostosowanie ich do potrzeb skazanych, a przede wszystkim usprawnienia tych, które są dotychczas realizowane przez zatrudnienie wysoko kwalifikowanych specjalistów, a także przez poprawienie infrastruktury dydaktycznej odpowiadającej współczesnym europejskim standardom.

Rozszerzenie wachlarza możliwości edukacyjnych zakładu karnego i zwiększenie ich atrakcyjności może w znaczący sposób przyczynić się do częstszego udziału w tych zajęciach skazanych, większego w nich zaangażowania i w konsekwencji – większej ich przydatności. Udział osadzonych w różnych formach edukacyjnych może przyczyniać się nie tylko do podwyższania kwalifikacji zawodowych skazanych, ale również może stanowić istotną przeciwwagę dla często nieracjonalnych zajęć w czasie wolnym, co w rezultacie może zaowocować większą motywacją do podejmowanych działań edukacyjnych i większą skutecznością resocjalizacji.

Bibliografia

1. Dąbkiewicz K., *Kodeks Karny Wykonawczy. Komentarz*, Warszawa 2015.
2. Dz. U. 1997 nr 90, poz. 557 z późn. zm., art. 130 § 1–3.
3. Dz. U. 1997 nr 90, poz. 557 z późn. zm., art. 133.
4. Dz. U. 2004 nr 37, poz. 337, § 23.
5. Dz. U. 2004 nr 37, poz. 337, § 30.
6. Hołda Z., Postulski K., *Kodeks Karny Wykonawczy. Komentarz*, Warszawa 1998.
7. Hammerschick W., Report on e-learning in European prisons – Concepts, organization, pedagogical approaches in prison education https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/report_on_e-learning_in_European_prisons.pdf (data dostępu: 23.02.2019); https://www.researchgate.net/publication/283646200_E-Learning_incarcerated_Prison_education_and_digital_inclusion; https://www.researchgate.net/publication/237079520_E-Learning_in_prison_A_proposal; <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1169137.pdf>; <https://www.theguardian.com/education/2012/feb20/distance-learning-for-prisoners>; <https://www.prisonerseducation.org.uk/course-curriculum>.

8. Jaworska A., *Leksykon resocjalizacji*, Impuls, Kraków 2012.
9. Juwa M., *Kształcenie w procesie resocjalizacji skazanych*, „Przegląd Więziennictwa Polskiego” 2013, nr 78.
10. Karney E., *Podstawy psychologii i pedagogiki pracy*, WSH Pułtusk 2004.
11. Lelental S., *Kodeks Karny Wykonawcz. Komentarz*, Warszawa 2010.
12. Łuczak E., *Efektywność oddziaływań resocjalizacyjnych zakładów karnych w teorii i praktyce. Projekt badań*, [w:] *Blaski i cienie współczesnej przestrzeni penitencjarnej. Człowiek a system*, (red.) P. Stępniaak, Kalisz –Poznań 2014.
13. Mrozek K., *Skazani na kary długoterminowe w polskich jednostkach penitencjarnych*, [w:] *Postępowanie z wybranymi grupami skazanych w polskim systemie penitencjarnym. Aspekty prawne* (red.) A. Kwieciński, Warszawa 2013.
14. Postulski K., *Kodeks Karny Wykonawczy. Komentarz*, Warszawa 2012.
15. Rozporządzenie Ministerstwa Sprawiedliwości z dnia 13 lutego 2004 r. w sprawie szczegółowych zasad i trybu prowadzenia nauczania w zakładach karnych (Dz. U. 2004 nr 37 poz. 337 § 7 pkt 1.
16. Szecówka A., *Kształcenie resocjalizujące*, [w:] *Resocjalizacja*, T. 1, (red.) B. Urban, J.M. Stanik, PWN Warszawa 2007.
17. Szymanowski T., Świda Z., *Kodeks Karny Wykonawczy. Komentarz*, Warszawa 1998.
18. Tomaszewski T., *Nauczanie w zakładach karnych*, [w:] *Oddziaływania penitencjarne i terapeutyczne w zakładach karnych i aresztach śledczych w 2010 roku*, CZSW Warszawa 2011.

Prof. zw. dr hab. Elżbieta ŁUCZAK – Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
e-mail: eluczak@uwm.edu.pl

Qualifications and social knowledge of medical staff in stationary hospices

Kwalifikacje i wiedza społeczna personelu medycznego w hospicjach stacjonarnych

Key words: qualifications, hospice, medical staff, patients, professional education, palliative medicine.

Abstract. Poor psychological and social qualifications of medical personnel affect the situation and condition of patients in stationary hospices. Patients often have no possibility of telling about their non-medical ailments, and it is a constant practice to limit the information provided to patients. Content related to accommodation and death are reduced only to the technical side of care, which can not only lead to information hype and confusion, but also to the deterioration of patients' well-being. It is important to emphasize the importance of balance between hope and honesty in providing information about the patient's actual condition, even among people under palliative care. Our research confirms that fears in the terminal phase of cancer appear as a result of a sense of powerlessness, worry, as well as an effect of information blocking. We can talk here about adaptive disorders, because the symptoms of anxiety do not weaken, and patients in hospices often do not have the resources or sufficient support to overcome them in disease conditions and new life circumstances. The need for action to reduce anxiety rather than strengthening it becomes one of the main skills of medical personnel in palliative care. Raising qualifications in the field of social and psychological impact allows for better organization of therapy in hospice conditions and comprehensive patient care.

Słowa kluczowe: kwalifikacje, hospicjum, personel medyczny, pacjent, edukacja zawodowa, medycyna paliatywna.

Streszczenie. Słabe kwalifikacje psychologiczne i społeczne personelu medycznego wpływają na sytuację i stan pacjentów w hospicjach stacjonarnych. Pacjenci często nie mają możliwości opowiedzenia o swoich pozamedycznych dolegliwościach, a stałą praktyką jest ograniczanie przekazywanych pacjentom informacji. Treści związane z miejscem pobytu i śmiercią sprowadzane są jedynie do technicznej strony opieki, co jednak może prowadzić nie tylko do szumu

informacyjnego i dezorientacji, ale pogorszenia samopoczucia pacjentów. Należy podkreślić znaczenie równowagi między nadzieją a uczciwością w informowaniu o rzeczywistym stanie pacjenta, nawet wśród osób objętych leczeniem paliatywnym. Nasze badania potwierdzają, że lęki w fazie terminalnej pojawiają się jako wynik poczucia bezsilności, zamartwiania się, a także jako efekt blokowania informacji. Możemy tu mówić o zaburzeniach adaptacyjnych, gdyż objawy lęków nie słabną, a pacjenci hospicjów często nie mają zasobów ani wystarczającego wsparcia na ich pokonanie w warunkach chorobowych i nowych okolicznościach życiowych. Konieczność działań w kierunku redukcji lęków, a nie ich wzmacniania staje się jedną z głównych umiejętności personelu medycznego w opiece paliatywnej. Podnoszenie kwalifikacji w zakresie oddziaływania społecznego i psychologicznego pozwala na lepsze organizowanie terapii w warunkach hospicyjnych i kompleksowej opieki pacjenta.

Introduction. Since the 70s of the last century, the tendency to medicalization, i.e. excessive concentration of attention on medical activities in relations with the patient and the increasingly clear treatment of patients as consumers, has been more and more noticeable in medical care.¹ Thus, psychosocial needs and emotional contact are diminished, and yet, especially in palliative medicine, the patient's mental and spiritual well-being is important.² Nowadays, the postulate is becoming valid to address non-medical needs, especially since the patients in the hospice are primarily people in the terminal phase of cancer.³ A patient who is undergoing palliative treatment leads the so-called "frugal functioning". Due to this, he has a lot of free time, which he spends sometimes alone. Patients often have no way of telling the interdisciplinary team about non-medical ailments: "no interest in the patient's problems, or lack of empathy?"⁴. Staff's reaction to non-medical topics are often so-called "Blocking behaviors" (e.g. generalizations, changing the topic of discussion), which can also be used to protect oneself by members of the medical team.⁵ In this situation, the patient is passively subjected to the actions of a doctor, thinking that the non-medical problems undertaken interfere with the work of the staff and worsen their relations with him. However, this increases the feeling of anxiety in patients, which is a typical emotional response of patients, and as the results of the study indicate, anxiety disorders often accompany chronic diseases.⁶ By choosing both the medical and nurse professions, you are required to meet the patient's different expectations. This is a big responsibility, hence training in psychosocial needs is just as important as new medical knowledge, and patient

¹ P. Conrad, *The Shifting Engines of Medicalization*, „Journal of Health and Social Behavior”, vol. 46, 2005, ss. 3–14, J.E., *Davis Medicalization, social control, and the relief of suffering*. In: Cockerham W.C., [ed.] *The New Blackwell Companion to Medical Sociology*. Singapore: Wiley-Blackwell; 2010, pp. 211–41.

² Bartoszek A., *Moralne aspekty „jakości życia” w opiece paliatywnej*, Śląskie Studia Historyczno-Teologiczne, Katowice 2002.

³ Górecki M., *Hospicjum w służbie umierającym*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000, s. 109.

⁴ Ibidem.

⁵ Ibidem, s. 49.

⁶ M. Gilli, A. Comas, M. Garcia-Garcia, et al., *Comorbidity between common mental disorders and chronic somatic diseases in primary care*. „Gen Hosp Psychiatry” 2010; 32: 240–245.

relationships should not be based only on established practice, because this can do both good and harm – often not aware. Even medical other medical profession student is learning to treat ailments, not a human being as a participant in social life. Therefore, he perceives the patient through the prism of his illness and care needs. The patient himself, which we are trying to show through the research presented here, has a different view of the situation in which he finds himself as a result of the disease. He approaches his situation subjectively and expects support and empathy. Therefore, it becomes important for medical staff to deepen their knowledge about emotions experienced by a palliative patient, to understand the crisis underlying his fears, in addition to somatic problems.

The patient in the terminal phase experiences growing anxiety and strong fears that do not allow him to cope with the current situation. This causes further disorders in the body, but also problems in social relations. Patients experience significant changes resulting among others from reducing the number of contacts, or limiting the roles they have played so far⁷ – the indirect action of anxiety causes withdrawal from social contacts.⁸ Anxiety can also be associated with anger that is directed towards medical care (transferred anger). The patient may, for example, pay attention to trivial matters, which cause irritation in him, and then become convinced that medical personnel are not properly prepared for work or do not do what they should. Irritation is also caused by rejecting the patient's negative feelings and giving false hope. It should be noted that the level of patients' expectations of staff changes during hospitalization and becomes more demanding in certain phases of illness.⁹ Among hospice patients, the situation is usually perceived as unfair in both existential and social terms. Several respondents during the interviews spoke directly about their own merits for loved ones – in this case the disease is interpreted as an unjustified “payment” for life and sacrifice. This manifestation of anger can be defined as “an emotional reaction to an obstacle in achieving goals, to the appearance of injustice”.¹⁰ It should be emphasized that both anger and anxiety can have a positive effect in the form of mobilization to face the disease – greater activity or energy, on the other hand they can cause aggression directed towards the environment or towards itself (self-aggression).

The situation of the terminal phase of cancer significantly changes the perception of reality and the desire to meet a certain group of needs. Low-level (i.e. physiological) needs are again becoming the most important at this time. In this new and difficult situation for the patient, the most important thing is for the physical pain to be relieved, so that despite the body's physical reactions related to the effects of the disease (e.g. nausea, vomiting) he would not have difficulty satisfying hunger (eating a meal or drinking coffee) or sleep. However, self-esteem is also important for the patient. First of all, the feeling that the patient is treated subjectively as a person, not like a disease

⁷ *Pedagogika rewalidacyjna*, pod red. A. Hulek, PWN, Warszawa 1998.

⁸ A. Kępiński, *Lęk*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1977, s. 159.

⁹ A.M. Zienuk, *Oczekiwania pacjenta onkologicznego wobec personelu medycznego*, „Psychoonkologia” 2009, vol. 1–2, s. 17–27.

¹⁰ *Ibidem*.

unit.¹¹ De Walden-Gałuszko is of the opinion that the terminal phase of the disease triggers the patient's egocentric attitude, which is manifested, among others, in the need for acceptance, sympathy or love.¹²

The very awareness of the incurability of the disease – according to Stelert research – usually occurs sporadically. More often, patients think that the accompanying symptoms, which have intensified significantly, will disappear in a few days. They are not aware that these symptoms are the final phase of the disease leading to death. Patients are afraid of the word cancer. Most often they describe their illness as a fight with a dangerous opponent. They do not identify with the disease and believe that it is something beyond them, something they can “cut off” from. Talking about the prognosis and lack of chances of survival is particularly difficult for both the doctor and the patient and their relatives. According to Janiszewska, talking about prognosis is even more difficult when the staff is dealing with a young person or an optimistic approach to the result of treatment.¹³ To minimize the discomfort associated with such a conversation, restrictions on the information provided are practiced, and death-related content is reduced only to the clinical and technical perspective of care, which can lead to confusion and a sense of inconsistency among patients. It can be said that they do not reduce level of anxiety, creating a permanent area of ambiguity and understatement in the relationship with the patient. According to Wagner's research, palliative patients are almost three times less likely to be informed about the goal of treatment (33%) than patients with radical treatment (89%).¹⁴

In a different situation there are people who are informed about the end of therapy. During this time they undergo “mental disorganization” with intertwined feelings of fear, anger or despair. This is followed by adaptation to the new situation. Oncological patients, because of the therapy used, hope for recovery – sometimes, in the absence of effectiveness of one therapy, patients have the opportunity to switch to another, until the cure or inhibition of tumor growth and surgery. This perspective, even if they don't have enough information, usually increases their confidence. On the other hand, palliative patients do not undergo any therapies to cure them, because the condition of the disease does not allow it. Palliative care consists only of relieving symptoms. Despite this, while under the care of the hospice, patients are sometimes unaware that the therapy that was intended to fight the cancer was over. In some cases, the family also does not inform the patient about the cessation of treatment, which on the one hand would intentionally protect the patient from knowing his real state, while on the other hand, he can generate guesses about the state in which he is and, as a consequence, lead to anxiety.

¹¹ P. Salomon, *Psychologia w medycynie wspomaga pracę z pacjentem i proces leczenia*. Gdańskie Towarzystwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

¹² K. De Walden-Gałuszko, op.cit., s. 32.

¹³ Ibidem, s. 50.

¹⁴ J.Y. Wagner, A. Wuensch, H. Friess, P.O. Berberat, *Surgeon-patient communication in oncology*. „Eur J Cancer Care”, 2014: 23(5).

Anxiety has social dimensions and not all patients directly confess to anxiety. According to research, this is due to a lack of self-analysis, but also a shame before showing lack of courage. Talking about fear can indicate a lack of character, a lack of spirit to fight the opponent. The characteristic features identified with anxiety are: “using symbols, alleged carelessness, nonchalance” but also “accelerated pulse and breathing, nightmarish dreams or difficulty falling asleep”.¹⁵ Patients in conversation sometimes begin to confide in emotions with which they have never shared with anyone before. Usually they choose one person from their loved ones as a trustee. Some patients have a need to share their experiences with someone outside the family. Such a person can be a direct carer, or someone else (e.g. a researcher) who came to them, with whom they think they can talk about their needs, ailments and their own reflections. Appropriate communication with the patient is important to reduce the feeling of anxiety. Not only is it important when it comes to medical history, but above all as contact and creating a communication platform. Communication diagnoses patients' problems and needs, but also at least a bit of mental adjustment of patients. According to Janiszewska, “almost always communication is a central part of therapy.”¹⁶ The author also shows how to properly communicate with patients, from conditions for conversation to ways to summarize conversations.¹⁷

The very feeling of hope among patients when dealing with the disease situation seems very important, nevertheless, the importance of balance between hope and honesty in informing about the patient's actual condition should be emphasized, even among people under palliative care. Real information provided in this context is also an opportunity to plan the time left to those people as best as possible – to plan specific activities at the time when they will be able to perform them. There are also patients who need to maintain some ambiguity in information, if it can be concluded from the conversation that they need it. One of the patients during the interview admitted that he was aware that he was intentionally not informed by his family about certain situations so that they did not adversely affect the condition of the disease: *they do not tell me how something bad will happen there. Only after time. They know that I get angry and the pressure jumps and the nurses have a problem because it can't be calmed down. W35.*

Methodology. Qualitative studies, the results of which are discussed here, were conducted with patients under the care of stationary hospices or in home care. The total sample was 42 people – 25 patients in the facility and 17 people under home care. Patients were between 24 and 97 years old. Interviews were conducted from November 2018 to February 2019 in the Pomeranian Voivodeship – in 3 stationary hospices and in 2 home hospices. It should be mentioned that in one of the hospices there were interviews with stationary and home care patients. In the research IDI technique (in-depth interviews)

¹⁵ Ibidem, s. 35.

¹⁶ M. Janiszewska, *Umiejętności komunikowania się z chorym i rodziną*, [w:] *Medycyna paliatywna*, pod red. K. De Walden-Gałuszko, A. Ciałkowska-Rysz, Warszawa 2017, s. 46.

¹⁷ Ibidem, s. 47–48.

was used. Interview time, due to the specific research group, was not standardized and was between 7 and 58 minutes. This was due to the condition of patients who feel tired relatively quickly, have problems with the effects of treatment (connected apparatus that required constant monitoring), or have to take medication / have dressings changed. Prior to the interview, patients were asked to consent to the interview. At the beginning the interviewer informed about the recording of the interview in the form of audio, the purpose of the interview and where the transcript of the conversation would be used. Before each interview, the researcher had previously consulted with the interdisciplinary team the patient's condition and well-being, so that health conditions allow for free communication. In all discussed cases the patient's condition was defined as at least good/stable.

Fear of information: the words: “hospice”, “hospital”, “here”. Among hospice patients, the word hospice is not used, and the name was not used during interviews, because sometimes patients were not informed by relatives that they were in such institution. Prior to the interview, the staff asked not to use the term “hospice” or to use the name “hospital/facility” interchangeably. It seems that replacing “hospice” with another word may, in the intention of loved ones, protect the patient from probable shock related to information about the incurability of his illness. Hospice still has negative associations in society, evokes the attitude of being in a place from which there is no return.

The wife of one of the patients died in the hospice where the patient currently stays, which could have resulted in greater awareness of the patient's places: *And here we took her; here. She was here, she ended her life. In the hospice.* W9. One patient identifies the hospice with a type of substitute hospital. One where people require more intensive care. The patient is aware of the medical conditions with which people go to the hospice, also from the phenomena observed around them, but says: *Yesterday. at 8:00 o'clock he died. [...] They don't make it, they bring them here [...]. They just have to let them know that he'll be out of the hospital, because when they call the hospice so that it can be seen that he is going to the hospital, no? I bathroom and he is here, 8:00 o'clock and the end.* W9.

Among the patients are patients who deny the fact that they are in the hospice: *I think my daughter will also go to the hospital with her husband, she will stop coming. [...] Because she knows this scope of regulations a little and knows what to do. And he always sets me in favor of the hospital.* W10. They treat their stay as temporary or even temporary. In their actions and aspirations they settle in a home location. The patient says about her location and plans from the perspective of her permanent place of residence, and not her current place of stay: *yes, only that I have such neighbors, [...] they come to me, I look after all the time, I don't worry about shopping. Without a break, if not one is with me, the other is a neighbor; we have traffic all the time. So really ... it's the niece comes, one is the other, there is always someone hanging around at home. I don't have something that I'm afraid of, that someone won't come, that I'm*

alone. I am not alone. W1. There is a pressure on the temporary nature of the stay in the facility, it can also be seen in the plans for further actions and events that will take place: *"next year, maybe I will go [to my granddaughter's wedding].* W1; In the statements there is often a thread of rest, which one should, when a person is sick, and staying in a medical facility is a detachment from current activity: *In June we closed our activities and immediately found myself in this hospital, so that I didn't use much ...* W12; The patient points out that "here" is forced to rest, because: *"when it comes to here in the hospital, I do not have such great opportunities.* W14.

The emphasis on the place of stay – the hospital – is due to the fact that, unlike the hospice, it is associated with a place where you can regenerate and regain health: *it must be, I have to be here in the hospital, I have to heal if I want to live, it has be and already.* W1; Hospital is also associated with life. Another patient during the conversation assures that she knows that people who "get here" have good conditions: *In general, what to say here. The hospital is clean, I know people live here for a long time.* W8. The woman talks about her plans, which she intends to fulfill, when she leaves "from the hospital" because she will regain strength: *[...] I baked, I cook like that, all the time by the pots, the kitchen is just like the plans to go home from the hospital, then I'll make it, I do bigos.* W8.

Some do not use the word hospice or hospital. They just use the phrase "here/here" to specify their location. They use the phrase 'here' when talking about the city they live in, the apartment where they lived, and their current location. They do not want to distinguish these places, they rather unify them: *I used to watch more, and now it takes too much time for me, and man here, we women always have our work, washing, cleaning.* W16; *And then I worked here as a press press in a car [...] only one [talks about my son] lives here [...].* When asked about what the patient does every day during her stay in the facility she answers: *Such a normal life, nothing interesting is happening here.* W2, or yes, *I am prepared for everything, it's good here.* W15. The phrase "here" is also used in the context of failing to get to the hospice, with regret that the loved ones could not look after the patient at home: *because this was all the beginning, even my son put me in here, he had nothing to do, because I work, I am myself, my husband is not there.* W20.

There are also patients who use the word hospice, but this is rather done in the context of a palliative condition. They then juxtapose the concept of a hospice with oncology, as if assuring themselves of the development of a healing process, e.g. that they are going to go for a consultation to determine further treatment – in the hospice they maintain the thoughts that they have a chance to recover: *[...] because the kidneys stop working, something with the kidneys already, that's why I have a problem now with the kidneys and now I do not get chemistry for today, and I have my next follow-up visit in a week, I have to go to oncology and then the doctor will decide what to do next.* W4; *A neighbor helped, this lady helped, she helped with food and now that she wouldn't be because I was so weak, I was already so weak that I went to bed and slept, several times and this last time this lady Iwonka flew and my neighbor and I called my son to take care of the hospice.* W17.

One of the intentions of bypassing the word hospice in contact with the patient or placing it in a substitute sense seems to be concern for the patient's condition, his psychological and emotional comfort, which in effect causes the patient's information not to be informed about his condition. Patients sometimes do not realize but also seem to run away from the information that they are in a palliative care facility. As a result, it blocks potential reflections on the current situation of the patient, who thus remains in the area of ignorance and lack of opportunities to get used to reality, to reconcile with it. There is another effect of this state of affairs, withholding information may generate in the patient's suspicions or suspicions about the state of the disease, which, as a consequence, usually leads to an escalation of the state of anxiety and disorders in his body.

Loneliness. All examined patients, regardless of their condition or type of care, expressed the need to visit relatives. The differences appeared only in the assessment of the frequency of visits of relatives, which is appropriate for individual patients. Each of the patients spoke about the joy associated with the interactions that took place during the stay of relatives. It is about listening to joyful stories and sharing information about current events in their lives: *friends who come, say that they liked me, they lack my person [...] Now the grandchildren come to this and they like to be very much in company, and listen as parents talk and recall, and it's really fun. W2; Here, on Sunday, they came together, on this sofa, photos from all sides, I have on the phone. So that nothing decreases. W3.*

On the other hand, one can observe regret at the lack of visits or contacts of a specific nature. A young patient (24 years old, metastatic glioma), emphasizes how often she invited friends, but despite promises they never came to her. The patient feels lonely, and due to the lack of contact with peers (the disease appeared when she was in elementary school), she has so far lacked experiences that are characteristic of people in a given age group. It effectively reduces self-esteem and the patient cannot think about her strengths.¹⁸ There is also information about friends or family who had not previously dealt with patients in the terminal phase of cancer, that sometimes they do not know how to conduct a conversation, what topics to deal with, which may be the reason for avoiding contact.

However, the types of visits are uncomfortable when several patients come to the patients at the same time, and although no patient told the visitors about it so as not to hurt them, they feel very tired, confused, overwhelmed because the guests at the same time require concentration and ask a lot of questions. Patients, due to the excess of visitors sometimes experience physical ailments, have shortness of breath, feel more advanced disease or even clear weakness. Too frequent visits are also a lack of time to rest, regenerate: *I am glad that they remember me and think about me, but on the other hand I approach it in such a way that if there were less guests, a man would rest more. W19; [The number of visits] is enough, I would not want to anymore. Sometimes*

¹⁸ Lacey R.E., Kumaria M., Bartley M., *Social isolation in childhood and adult inflammation: Evidence from the National Child Development Study*, „Psychoneuroendocrinology” 2014, Vol. 50, ss. 85–94.

I also want to have some peace, I have my horrors on TV or “Wheel of Fortune”. W1; It doesn't bother me if they come in 2 months or in a month or twice a month. In fact, it doesn't really matter to me that I miss it or feel lonely there. W13.

However, some patients signal the need for frequent contact with loved ones. When they are not there or visits are rare, patients experience loneliness, longing, regret: *I tried so, nobody is interested in such Włodek to visit, talk. W10; Of course the worst is that a man works, I miss him more. I feel better when he comes [patient's son], he comes every day. W20.*

One of the patients describes his loneliness not because of the lack of visits, which he has many, but from the perspective of the lack of understanding of the emotional state in which he finds himself: *It is such a state, as if between two worlds. Nobody can experience this than the sick. And then you feel lonely, despite the fact that someone will visit, talk, joke. W29.* In his opinion, his relatives, despite showing interest in his condition, do not have the opportunity to empathize and understand what he feels. The patient is aware of this and misunderstanding increases his loneliness. After such visits, he is usually irritable, and thoughts about why he is under hospice care come back. A home care patient said directly how she feels every day since she was subjected to chemotherapy and then came under the care of a home hospice: *My friends do not understand this; Kaśka, what is difficult in dressing and going out? But I really don't even have the strength to shower and wash your hair. It may be weird, but it really is. I would like to go out with my younger daughter and buy her shoes, I would love to, but I will take a few steps and I feel exhausted. W34.* The patient at her own request is under the constant care of a psychologist, because, as she admitted during the interview, she feels the need to participate in family life and meet with loved ones, but because of her condition she feels an internal blockade that she cannot overcome.

Death. Patients in the home hospice do not have a disturbed sense of security from a perspective of the place and do not relate to the area – the space in which they reside. Usually these people stay in their apartment and / or with their loved ones. In this group, the security category was primarily associated with financial security – the option of paying bills, access to medicines, and ensuring current needs. In addition to the financial sphere, security is understood as maintaining a relatively stable life situation (without deterioration, deterioration of well-being). *This grandson 2 years and 5 months and grandpa come and grandpa come to this Ilawa. Today I went to the city to buy him a bike, a very talented kid. [...] Even I am afraid of how they will later explain to this kid how grandfather will run out. But they will have to come up with something. W3.* Patients also refer to the uncertainty of the disease state – the coming death: *I do not feel safe, I have fear, I am undergoing such anxiety, this strange feeling is, such a nervous anxiety, sometimes such scrapies take me without anything, something in connection with this disease, with these operations, so many operations I had, it all accumulates. W5.*

Some of the respondents, due to relatives who died of cancer, have somehow become accustomed to the situation of cancer and what is associated with failure in

treatment: *The youngest sister, 5 years younger than me, is now 8 years old, also cancer lungs died. And my brother also had cancer, but not lung cancer, he only found this cancer when he had liver metastases. And my mother also died of cancer, so it's genetic in our country.* W2. Others are fully aware of the disease situation. In their conversation, they showed peace telling about predictions for the future: *Now, the grandchildren come to this, and they like to be around each other very much, and listen to parents and tell and recall, and it really is fun. It is so festive, family-friendly and I think this will be the most for me ... but I believe that I will be there [after my death] with my loved ones.* W2; *And now these metastases have started so seriously, so to speak, and that's how it is.* W3.

During the interview, the patient talked about his ways of dealing with death fears: *I am aware of what can be done, I know. There is no great hope there, when. And because I don't know when, I don't get there a bit, unnecessarily. This is how it looks. I'll turn on the television. When I wake up at night and can't sleep, I play such pleasant situations from TV or something in my head. Until I sleep. And this is how it looks.* W3.

Patients are usually aware that they need holistic round-the-clock care: *in general, I already know that I already have ... I have already passed my life, I am already years old, 87 will be in May, as I say, I have already gone through a bit and I can't count on anything, I can count on it, you know, which [the patient points his finger at the ground]. And when this disease has pressed itself, I don't count on getting out of here anymore.* W9.

(No) permission to stay in a stationary facility. In most cases, patients in a stationary hospice were referred to the institution, because at home they did not receive or could not receive proper care related to the terminal stage of cancer (they lived alone or the family was unable to care for them). In this context, patients can be divided into two groups:

- Patients who agreed or opted for staying in a stationary hospice, on their own initiative,
- Patients who for some reason (e.g. unconsciousness) did not know that they would be in the hospice.

The first group that was aware of the referral to the hospice is satisfied with the care they have regarding the facility as a place to stay, including medical care, meals and other services (e.g. washing, changing bed linen). They claim that at home they would not be able to provide such assistance. In the hospice, they are constantly monitored by the staff, if necessary they can call for help (e.g. at the time of a dyspnoea) or ask for a specific service. Thanks to this, they have a stable sense of security.

The second group, although they usually do not contest the fact of getting to the hospice institution, because they are satisfied with the care, they are not very good at thinking about the reasons for their relocation to their hospice. They cannot accept the situation that the family rather mechanically – unknowingly directed them to the institution. In the conversation, they looked for motives for such action, while at the same time they were convinced that they had the right conditions to stay at home, and even that they should return there. They talk about the lack of participation in home events, the longing for loved ones who currently only visit them – they do not come

with them. They are sometimes confused, they feel regret: *So to speak, it is not for me what I am doing here. That I am lying, I am lying here too young, it is not agreed with me, and that they did it, it is difficult, because they were obviously right, they had to, because there was no other way.* W2; *And the fate that I came here because there is no one to look after me, so that I am here. I feel very well here, I have protection, I have everything. [...] And I am here, it is difficult. I have to accept this. Because I have a flat, but I have no care.* W7.

Conclusions. Patients in the hospice often feel alienated, and their statements and actions lack greater commitment to the reality in which they now find themselves. Our research reveals existential fears, which despite the involvement of the hospice staff are not fully reduced. It should be noted that anxiety is not a symptom that always recognizes itself correctly, because it is not the most important component of the set of symptoms that the patient has. On the other hand, fears always accompany a human being and are a normal, necessary element of our lives, something of a universal, fundamental and natural state related to human condition.¹⁹ However, they are a defense mechanism and usually accompany unwanted changes, thus creating individual adaptive barriers. One can say that fear is an evolutionarily developed emotional signal, a reaction to events perceived as threats.²⁰ Anxiety usually arises out of a sense of powerlessness in relation to the situation, including worrying, as well as a sense of rejection. One of the main possible causes of anxiety are unexpected changes in human life, such as: death of a loved one, or developing a serious (especially chronic) disease. These changes cause a need for sudden reorientation and adaptation to new conditions. In the case of disease states, anxiety is caused by the very experience of the disease and the side effects of drugs that are usually necessary (primarily painkillers) during palliative therapy. These events are accompanied by strong emotions, which, however, may subside and lead to a stabilized mood and increased acceptance of living conditions. It is related to the natural desire of man to seek balance and a sense of continuity of his own human life.²¹

We talk about adaptive disorders when the symptoms of anxiety still persist, even though some time has passed since the change in the situation of the individual.²² It is worth emphasizing that hospice patients often do not have the resources or sufficient support to overcome their fears and strengthen their sense of adaptation in new life conditions and circumstances. Their stay in hospice institutions is usually associated with emotional disorders that can turn into states of destabilization and depression, because anxiety may eventually make the individual unable to make contact with another person.²³ As

¹⁹ Whitehead T., *Pokonać lęk*, Warszawa Wydawnictwo AB, 1995, s. 5–21.

²⁰ Krynicki W., *Na początku był lęk. Teoria psychiki i zaburzeń psychicznych*, Wydawnictwo Adam Marszałek. Toruń 2007.

²¹ Erickson E. H., *Identity and the Life Cycle*, New York – London: W.W Norton Company, 1980.

²² Nitt D., Ballender J., *Anxiety disorders: Panic disorder and social anxiety disorder*. Published by Blackwell Publishing, Lundbeck Institute, 2005.

²³ Nowak A.J., *Identyfikacja postaw*. Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2000, s. 208–211.

a result of fears patient may lose not only control over his inner life, but also against the world in which she lives. Antoni Kępiński has already pointed out the occurrence of the phenomena of waiting for final states, which are simultaneously devastating – having a direct impact on the health and life of the patient, indicating that degrading attitudes in terminal patients are becoming anxious.²⁴ In addition to medical supplies and care, it becomes necessary to focus on building good relationships in which the patient is still himself and feels that his identity is being respected. It is also worth realizing that the principles of shaping interpersonal interactions are increasingly recognizable by social sciences and can help build good relationships as well as emotional relationships in various life and institutional contexts giving participants a sense of satisfaction.

Medical staff-patient relationships must therefore change as these branch of science develop. It is necessary that doctors and nurses, in addition to medical knowledge, supplement and deepen their psychological and sociological knowledge. Medical staff usually know what they can offer the patient in the medical dimension, because somatic suffering is clear and painful, hence easier to define. It is much harder to understand and meet psychosocial needs that are extensive and evolving. Interaction with the patient during palliative therapy is not without tension and uncertainty, and patients and family directly signal doubts and negative feelings. In addition, the role of staff changes at particular stages of the disease – from support and assistance in accepting and understanding the situation, through profession education and supportive roles, working with attitudes and beliefs, and working with a family in mourning. Understanding the patient's fears and stress and making the right style of communication are one of the basic skills that will determine the effectiveness of professional behavior of doctors and nurses. This requires raising qualifications in therapeutic communication, developing the ability to recognize the patient's attitude towards his illness, and further developing an approach to this state of affairs with the patient. Each patient is, after all, a separate social unit, hence during hospice care we must leave his autonomy as long as possible and create an atmosphere of trust. It should be emphasized that although changes in human life occur from birth to death, despite these changes the individual has a sense of continuity: “the individual perceives himself as a changing whole, but can distinguish what is permanent and characteristic of him”.²⁵ Even in difficult health conditions do not cease to be yourself, a family member, specific community or professional group, which can be lost in the conditions of terminal illness. Cut off from information and released from all duties – efforts to organize his own life, the patient ceases to act as a responsible and independent subject and participant in collective life, which increases the feeling of anxiety and experiencing apprehension is transformed into constant anxiety tension.

²⁴ Kępiński A., *Melancholia*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1979, s. 185.

²⁵ Stelter Ż., *Kształtowanie poczucia tożsamości przez dorastających niepełnosprawnych*, [w:] Polskie Forum Psychologiczne, tom 13, nr 1, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2008, s. 24.

References

1. Bartoszek A., *Moralne aspekty jakości życia w opiece paliatywnej*, Śląskie Studia Historyczno-Teologiczne, Katowice 2002.
2. Conrad P., *The Shifting Engines of Medicalization*, „Journal of Health and Social Behavior”, vol. 46, 2005.
3. Davis J.E., *Medicalization, social control and the relief of suffering*, [in:] Cockerham W.C., *The New Blackwell Companion to Medical Sociology*, Wiley-Blackwell, Singapore 2010.
4. Erickson E.H., *Identity and the Life Cycle*, W.W Norton Company, New York-London 1980.
5. Gilli M., Comas A., Garcia-Garcia M, et al., *Comorbidity between common mental disorders and chronic somatic diseases in primary care*, „General Hospital Psychiatry”, 2010 (32).
6. Górecki M., *Hospicjum w służbie umierającym*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000.
7. Janiszewska M., *Umiejętności komunikowania się z chorym i rodziną*, [w:] *Medycyna paliatywna*, pod red. De Walden-Gałuszko K., Ciałkowska-Rysz A., Warszawa 2017.
8. Kępiński A., *Lęk*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1977.
9. Kępiński A., *Melancholia*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich Warszawa 1979.
10. Krynicki W., *Na początku był lęk. Teoria psychiki i zaburzeń psychicznych*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007.
11. Lacey R.E., Kumaria M. i Bartleya M., *Social isolation in childhood and adult inflammation: Evidence from the National Child Development Study*, „Psychoneuroendocrinology”, vol. 50, 2014.
12. Nitt D., Ballender J., *Anxiety disorders: Panic disorder and social anxiety disorder*. Published by Blackwell Publishing, Lundbeck Institute 2005.
13. Nowak A.J., *Identyfikacja postaw*. Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2000.
14. *Pedagogika rewalidacyjna*, pod red. Hulek A., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 1998.
15. Salomon P., *Psychologia w medycynie wspomaga pracę z pacjentem i proces leczenia*. Gdańskie Towarzystwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
16. Stelter Ż., *Kształtowanie poczucia tożsamości przez dorastających niepełnosprawnych*, [w:] *Polskie Forum Psychologiczne*, tom 13, nr 1, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2008.
17. Wagner J.Y., Wuensch A., Friess H., Berberat P.O., *Surgeon-patient communication in oncology*, „Eur J Cancer Care” 23 (5), 2014.
18. Whitehead T., *Pokonać lęk*. Wydawnictwo AB, Warszawa 1995.
19. Zawadzka B., *Promocja zdrowia rodziny poprzez budowanie odpowiedzialności rodzicielskiej młodzieży*, *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*, vol. LIX, Suppl. XIV, 570. Sectio D, Lublin 2004.
20. Zieniuk A.M., *Oczekiwania pacjenta onkologicznego wobec personelu medycznego*, „Psychoonkologia”, vol. 1–2, Poznań 2009.

dr hab. Janusz ERENC, prof. UG – Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Gdański
mgr Weronika KAMIŃSKA – Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Gdański

Funkcjonowanie w mediach społecznościowych osób niepełnosprawnych chorych na stwardnienie rozsiane

People with multiple sclerosis in social media

Słowa kluczowe: media społecznościowe, stwardnienie rozsiane, SM, niepełnosprawność, choroba.

Streszczenie. Popularność mediów społecznościowych stwarza zupełnie nowe możliwości dla realizacji i utrzymywania kontaktów społecznych. W artykule opisano wyniki badań przeprowadzonych w Polsce w latach 2015–2016, dotyczących funkcjonowania społecznego przy wykorzystaniu Internetu przez osoby niepełnosprawne, chore na stwardnienie rozsiane. Przeprowadzone badania dają obraz deficytów w obszarze relacji społecznych osób o ograniczonej sprawności fizycznej oraz wskazują na czynniki, które mogą zwiększać poziom adopcji nowoczesnych technologii wśród tej grupy. Pełniejsze wykorzystanie możliwości tworzonych przez technologię społeczną może w sposób bezpośredni kontrybuować do podwyższenia komfortu życia osób niepełnosprawnych, zarówno w obszarze życia prywatnego, jak i zawodowego.

Key words: social media, multiple sclerosis, MS, disability, illness.

Abstract: The popularity of social media creates completely new opportunities for establishing social relations. The article describes the results of research carried out in Poland in 2015–2016 regarding the use of the Internet by disabled people with multiple sclerosis. The research presents limitations in social relations of people with limited mobility and indicates factors that may increase the level of absorption of modern technologies in this group. Fuller use of the opportunities created by social media can improve the quality of life of people with disabilities, both in the area of private and professional life.

Definicje: Media społecznościowe – typ portalu internetowego umożliwiający zawieranie nowych znajomości i podtrzymywanie już istniejących. Umożliwia publikowanie wiadomości oraz multimediów.

Stwardnienie rozsiane (SM) – przewlekła choroba neurologiczna.

Wstęp. Media społecznościowe (ang. *social media*) według A. Kaplana i M. Haenleina (A.M. Kaplan, M. Haenlein, 2010) to serwisy internetowe oparte na

podstawach Web 2.0 i dające użytkownikom możliwość tworzenia interaktywnej wymiany multimedialnych treści. Serwisy społecznościowe, np. LinkedIn, Facebook, są obecnie najbardziej dynamicznie rozwijającym się rodzajem medium komunikacyjno-społecznego. Cechą charakterystyczną mediów społecznościowych jest utrzymywanie i nawiązywanie relacji z innymi użytkownikami portalu (poprzez np. tworzenie własnej grupy znajomych lub społeczności zgromadzonych wokół pewnej tematyki), możliwość tworzenia treści i udostępniania ich swojej grupie znajomych, tworzenie społeczności i grup skupionych wokół zainteresowań (D. Kaznowski, 2008). Treści tworzone przez użytkowników są częściowo zależne od wiodącej tematyki portalu (inne treści można znaleźć na portalu biznesowym, inne na portalu przyjaciół). Zasadniczo można jednak powiedzieć, że ten typ mediów służy do wymiany opinii i dyskusowania/interakcji pomiędzy użytkownikami. Wydaje się, że możliwość tego typu komunikacji może tworzyć szczególną wartość dla osób niepełnosprawnych, które z uwagi na swój stan fizyczny, często nie mają możliwości pielęgnowania kontaktów społecznych w sposób charakterystyczny dla zdrowych osób.

Wg Badania Megapanel PBI/Gemius przeprowadzonego w 2015 roku, internauci będący między 25 a 34 rokiem życia stanowią największy odsetek odwiedzających Facebooka (Badanie Megapanel PBI/Gemius, 2015).

Wskazanie to zainspirowało autorkę do sprawdzenia zasadności jej przypuszczenia, iż osoby niepełnosprawne, chore na SM, z łatwością i dużą chęcią będą chciały podejmować funkcjonowanie społeczne w mediach społecznościowych. Stwardnienie rozsiane (SM) jest postępującą chorobą neurologiczną i jedną z najczęstszych przyczyn niepełnosprawności u osób młodych (Pugliatti, Rosati, Carton, Riise, Drulovic, Vécsei, Milanov, 2006).

Media społecznościowe. Wg portalu Statista, Facebook jest najchętniej używanym (ponad 1 mld użytkowników) serwisem społecznościowym o globalnym zasięgu (<https://www.statista.com/statistics/272014/global-social-networks-ranked-by-number-of-users/> [19.09.2016]). Jest używany do rozrywki – do komunikacji głównie ze znajomymi i rodziną, daje również możliwości poznawania nowych osób. Firmy używają Facebooka do reklamowania swoich towarów i usług oraz do analizy zasobów treści społecznościowych w celu wydobycia opinii klientów. Komunikacja na portalu może odbywać się w trybie synchronicznym (wiadomości tekstowe, rozmowy głosowe) lub asynchronicznym (wiadomości tekstowe). Każdy użytkownik serwisu może umieszczać wiadomości, zdjęcia czy filmy, uczestniczyć w grupach tematycznych, tworzyć wydarzenia i grupy. Grupy mogą być zamknięte, dostępne tylko dla wybranych użytkowników portalu, lub też widoczne dla wszystkich.

Osoby z niepełnosprawnościami, szczególnie te z niepełnosprawnością fizyczną, bardzo często mają problem z wyjściem z domu i aktywnym uczestnictwem w życiu społecznym. Korzystanie z mediów społecznościowych stwarza możliwość łatwego dotarcia do innych i komunikowania się z nimi. Co więcej, rosnący wśród osób z niepełnosprawnościami mobilny dostęp do Internetu przyczynia się do tego, że coraz

więcej osób angażuje się w uczestnictwo w wirtualnej rzeczywistości, mimo posiadanych ograniczeń (M. Maciaszczyk, 2016). Trend uczestnictwa w mediach społecznościowych może wyjść naprzeciw potrzebom związanym z aktywnością, rozrywką oraz afiliacją osób z niepełnosprawnościami. Z kolei zaspokojenie tych potrzeb może przyczynić się do odnalezienia się w społeczeństwie jako osoba wartościowa i akceptowana (M. Maciaszczyk, 2014).

Osoby z niepełnosprawnościami dzięki aktywności w mediach społecznościowych, ze względu na bezpośredni brak ekspozycji niepełnosprawności, mają większą szansę na kreowanie własnego wizerunku w oparciu o wartości, które reprezentują, w odezwaniu od swojej fizyczności (E. Lubina, 2007). Warto jednak zauważyć, że autoprezentacja w sieci rzadko bazuje na eksponowaniu niepełnosprawności. Na ogół aktywność w mediach społecznościowych koncentruje się na uwidacznianiu rzeczywistych zalet i tuszowaniu nieakceptowanych przez nadawcę słabości. Kluczowym elementem dla prezentacji własnej osoby jest subiektywne postrzeganie cech osobistych. Osoby z niepełnosprawnościami zazwyczaj odrzucają te elementy percepcji własnego ja, które związane są z dysfunkcją (O. Speck, 2003). Możliwość kreacji własnego wizerunku w mediach społecznościowych powoduje, że osoby niepełnosprawne mają szansę przezwyciężenia bycia postrzeganymi przez pryzmat społecznych stereotypów dotyczących niepełnosprawności. Odnosi się to szczególnie do nowo poznanych osób z niepełnosprawnościami. Sytuacja rzutowania stereotypowych cech niepełnosprawności wygląda odmiennie w przypadku osób dobrze znanych oceniającemu.

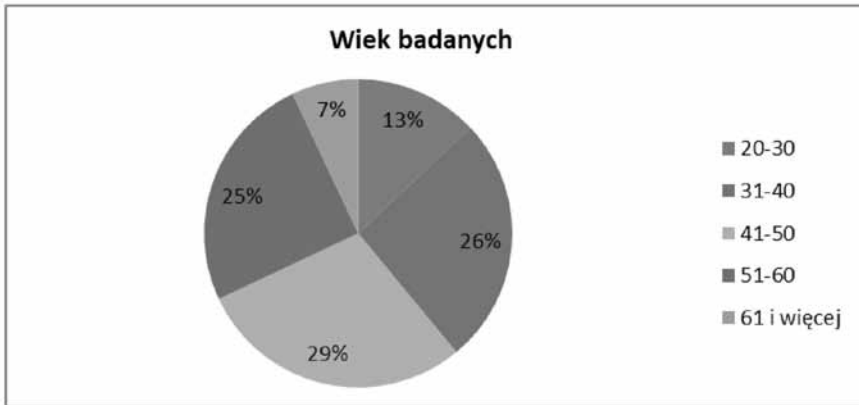
Metodologia badań. Przeprowadzone badania dotyczyły stopnia i sposobu wykorzystania Internetu do poprawy funkcjonowania zawodowego i społecznego osób chorych na SM. Jednym z analizowanych problemów było zbadanie, jak używanie Internetu oddziałuje na funkcjonowanie społeczne osób chorych na SM. Hipoteza badawcza, postawiona do tego problemu badawczego, brzmiała:

Hipoteza: Użytkowanie Internetu oddziałuje korzystnie na funkcjonowanie społeczne osób chorych.

Weryfikacja postawionej hipotezy: Zasadność hipotezy nie została rozstrzygnięta. 3% osób wskazało na negatywny wpływ Internetu na ich funkcjonowanie w strefie społecznej. Pozostali wpływ ten ocenili jako pozytywny (49%) lub neutralny (48%). Weryfikacja postawionej hipotezy wymaga dalszych badań.

Badania były prowadzone w okresie od sierpnia 2015 do lutego 2016 r. wśród 151 osób chorych na stwardnienie rozsiane. Do realizacji badań zastosowano opracowane elektroniczne kwestionariusze ankiet udostępnione badanym w Internecie. Osoby badane były w wieku od 20 do 72 lat (Wykres 1). Kobiety stanowiły 66% badanych chorych, 34% stanowili mężczyźni – proporcje te zbliżone są do wyników badań zachorowalności na SM w Polsce kobiet w stosunku do mężczyzn (2:1).

Wykres 1. Wiek badanych



Źródło: Opracowanie własne.

Dobór osób chorych był losowo-celowy, został dokonany za pośrednictwem Polskiego Towarzystwa Stwardnienia Rozsianego (PTSR) wśród członków Towarzystwa, którzy uprzednio otrzymali zaproszenie do udziału w badaniu i dobrowolnie zgłaszali chęć swojego w nim uczestnictwa. Do badań zgłosiły się osoby z całej Polski, z piętnastu, na szesnaście istniejących, województw. Nie było reprezentowane województwo opolskie, osoby zaproszone nie wyraziły bowiem zgody na uczestnictwo w badaniach. Osoby będące w grupie badawczej deklarowały następujące poziomy wykształcenia: podstawowe i gimnazjalne (grupy nieistotne statystycznie składające się z 3 osób), zasadnicze zawodowe (5%), średnie (27%), pomaturalne (12%), wyższe (43%), podyplomowe (11%), a więc większość badanych miało wykształcenie ponadpodstawowe.

Osoby, które wzięły udział w badaniu, miały następujące stopnie niepełnosprawności: lekki – 9%, umiarkowany – 43% oraz znaczny – 37%, zaś 11% osób badanych charakteryzowało się pełną sprawnością, z czego 9% chorowało nie dłużej niż 5 lat, a 3% zmagало się z chorobą ponad 10 lat. Najwięcej badanych miało problemy z chodzeniem (52%). Wśród problemów z grupy „Inne” wymieniano najczęściej depresję oraz problemy z pęcherzem moczowym. Porównując strukturę wiekową z posiadanymi stopniami niepełnosprawności badanych, można zauważyć związek między wiekiem respondentów a ich poziomem niepełnosprawności. Im osoby starsze, tym poziom niepełnosprawności większy, co jest zgodne z charakterystyką przebiegu choroby SM.

Osoby badane były mieszkańcami wsi (10%), małych miejscowości (14%), średnich (25%) oraz dużych miast (51%) – przeważało środowisko miejskie osób badanych.

Najwięcej (38%) badanych osób było na rencie. Drugą dużą grupą (37%) były osoby mające stały dochód z pracy.

Przeszło połowa osób badanych (53%) miała dostęp do sieci Internet w domu, 25% w telefonie komórkowym, a 20% w pracy.

Jedynie 2% badanych jako miejsce dostępu do Internetu wskazało kafejkę internetową lub bibliotekę.

Prawie wszyscy badani (97%) korzystali z Internetu codziennie lub prawie codziennie, a więc prawie wszyscy badani nie mają barier w dostępie do Internetu.

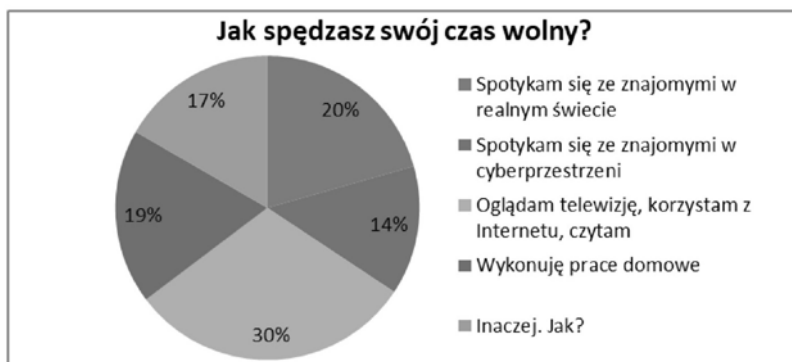
Wykres 2. Sytuacja finansowa badanych osób



Źródło: Opracowanie własne.

Przydatność internetu w funkcjonowaniu społecznym. Osoby badane zostały poproszone o wskazanie, jak spędzają czas wolny. Najwięcej z nich (30%) wskazało, że oglądają telewizję, korzystają z Internetu i czytają. Najmniejszą popularnością cieszyły się spotkania ze znajomymi w cyberprzestrzeni (14%). Świadczyć to może o potrzebie osobistych kontaktów ze znajomymi, co jest potwierdzone odpowiedziami 20% osób, że spotykają się ze znajomymi w realnym świecie (Wykres 3).

Wykres 3. Sposoby spędzania czasu wolnego przez osoby chore na SM

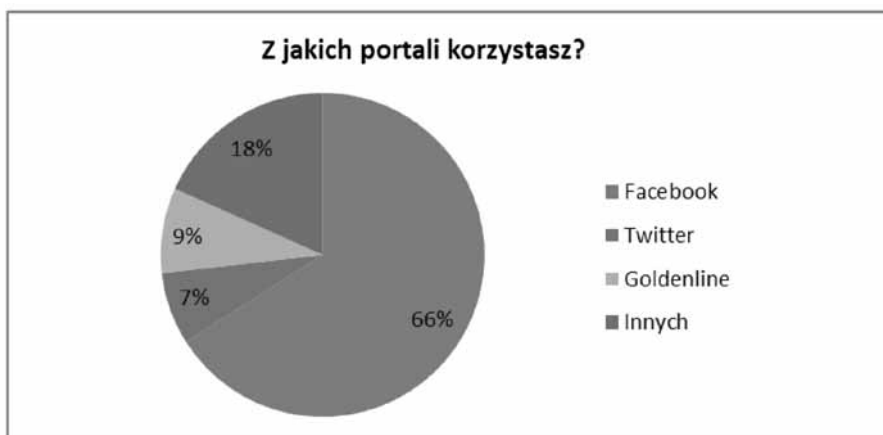


Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników badań ankietowych.

Najwięcej (25%) osób wykorzystuje Internet do sprawdzania poczty e-mail, 22% czyta newsy na różnych portalach, 21% kontaktuje się ze znajomymi poprzez forum, czat lub telefon internetowy, 20% szuka informacji o SM, 12% wskazuje na inne zastosowania, wymieniając wśród nich pracę (42%), rozrywkę (23%), poszerzanie wiedzy (18%), zakupy (12%), a także korzystanie z bankowości elektronicznej. Jak widać z odpowiedzi, życie realne respondentów przeplata się z wirtualnym, w którym można wykonywać codzienne aktywności, dotychczas możliwe jedynie w życiu realnym. Nie każda aktywność może być wirtualnie wykonana w sposób pełny, jak w rzeczywistości, ale przy ograniczonej sprawności chorego może to być jedyny sposób jej wykonania.

69% badanych korzysta aktywnie z mediów społecznościowych, z czego aż 66% najchętniej korzysta z portalu Facebook (Wykres 4). Osoby te (70%) częściej czytają posty innych, niż sami je tworzą. Takie zachowanie wynikać może z ciekawości dotyczącej życia znajomych, szczególnie tych, z którymi nie ma możliwości osobistego spotkania się, przy jednoczesnym braku własnych, ciekawych informacji na swój temat (lub też niechęci dzielenia się nimi), które mogłyby zainteresować znajomych.

Wykres 4. Portale społecznościowe najbardziej popularne wśród osób chorych na SM

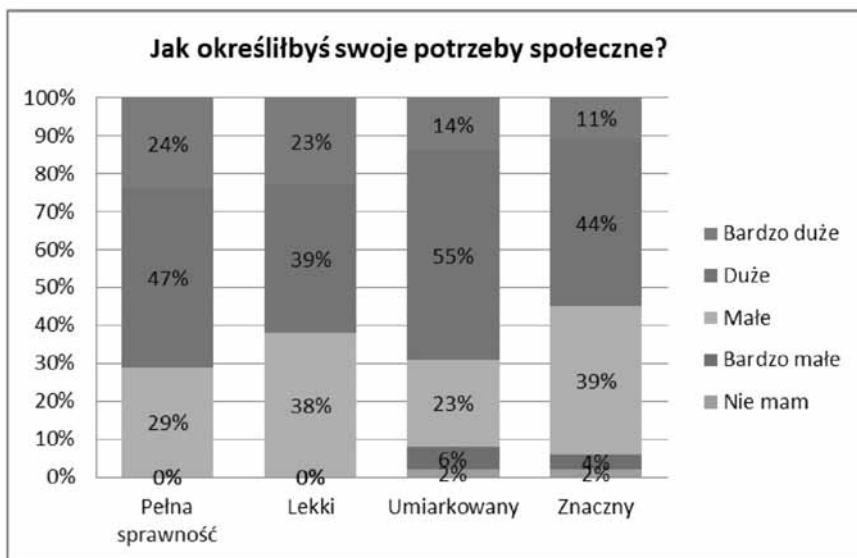


Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników badań ankietowych.

Interesujące są odpowiedzi na kolejne pytanie dotyczące potrzeb społecznych badanych. Najwięcej osób (48%) określiło je jako duże. Dokonując korelacji odpowiedzi na to pytanie ze stopniem niepełnosprawności badanych (Wykres 5), zauważyć można, że najczęściej ta odpowiedź była wybierana przez osoby z umiarkowanym (55%) i znacznym stopniem niepełnosprawności (44%), które w wyniku choroby największy problem miały z chodzeniem (54%) (Wykres 6).

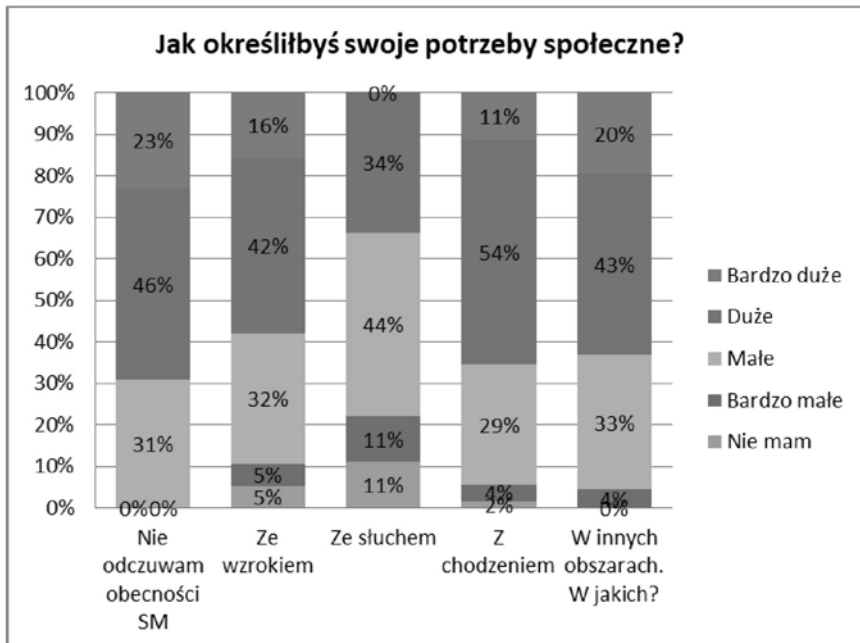
Także jako duży określano najczęściej (55%) stopień zaspokajania potrzeb społecznych. Najczęściej (22%) taką odpowiedź wskazywały osoby o lekkim stopniu niepełnosprawności (Wykres 7), nieodczuwające skutków SM. Warto nadmienić, że osoby

Wykres 5. Potrzeby społeczne badanych o różnym stopniu niepełnosprawności



Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników badań ankietowych.

Wykres 6. Potrzeby społeczne badanych osób z różnymi dolegliwościami wywołanymi przez SM



Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników badań ankietowych.

zaspokajające swoje potrzeby społeczne w stopniu dużym, a mające problemy w związku z chorobą zaspokajały je w zbliżonym stopniu bez względu na problem wywołany przez chorobę (Wykres 8).

Wykres 7. Zaspokajanie potrzeb społecznych badanych o różnym stopniu niepełnosprawności



Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników badań ankietowych.

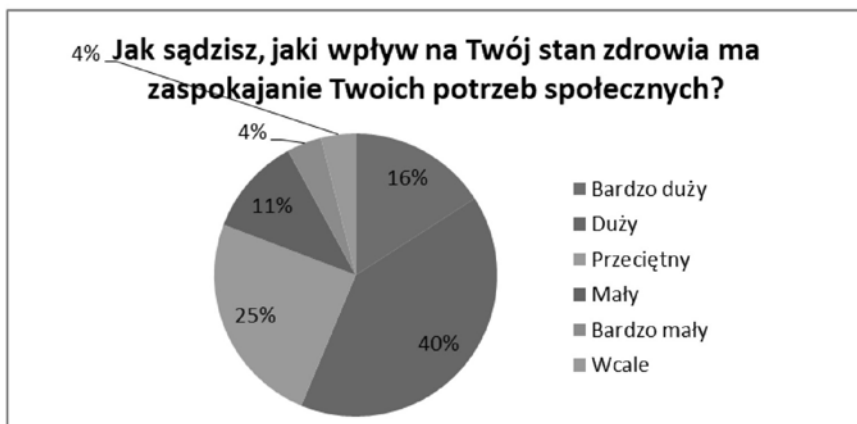
Wykres 8. Zaspokajanie potrzeb społecznych badanych osób z uwzględnieniem różnych dolegliwości wywołanych przez SM



Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników badań ankietowych.

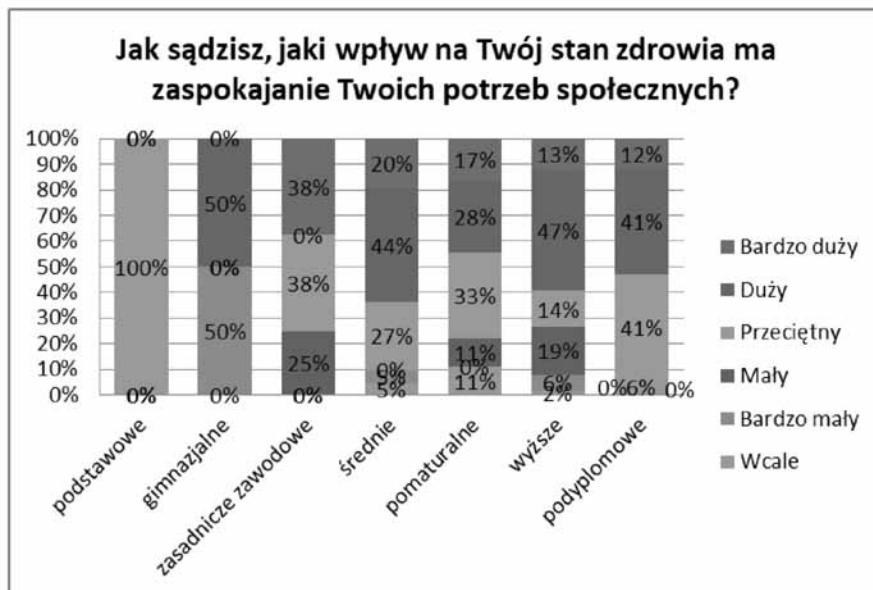
Również na pytanie o wpływ zaspokajania potrzeb społecznych na stan zdrowia badanych najczęściej subiektywnie odpowiadano, że wpływ ten jest duży (40%) (Wykres 9). Odpowiedzi takiej udzielały przede wszystkim osoby z gimnazjalnym (50%) i wyższym stopniem wykształcenia (47%) (Wykres 10).

Wykres 9. Wpływ zaspokajania potrzeb społecznych na stan zdrowia osób badanych



Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników badań ankietowych.

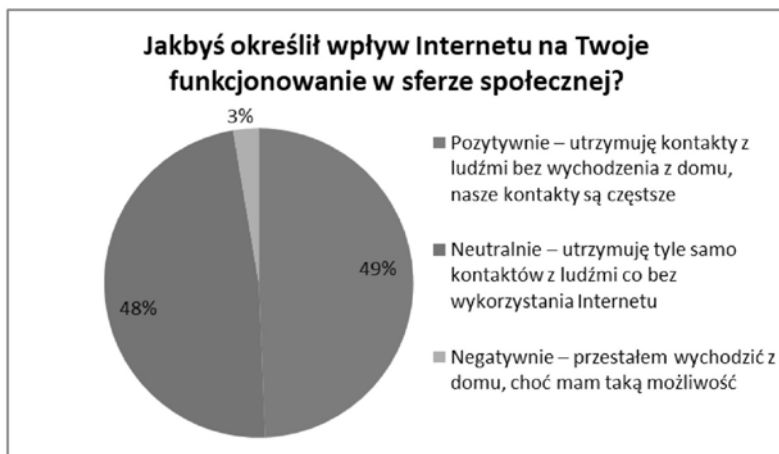
Wykres 10. Wpływ zaspokajania potrzeb społecznych na stan zdrowia badanych według osób o różnym stopniu wykształcenia



Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników badań ankietowych.

Osoby badane najczęściej (49%) wskazywały na pozytywny wpływ Internetu na funkcjonowanie w sferze społecznej (Wykres 11).

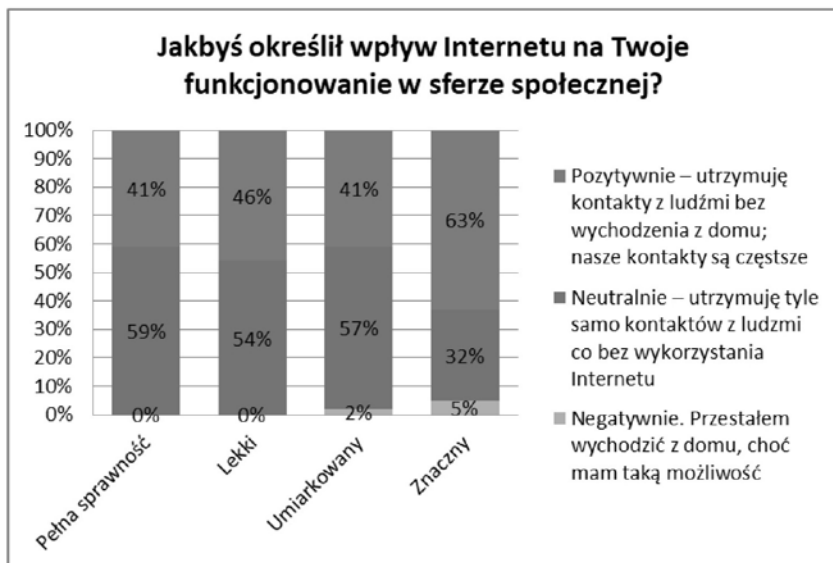
Wykres 11. Wpływ Internetu na funkcjonowanie osób badanych w sferze społecznej



Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników badań ankietowych.

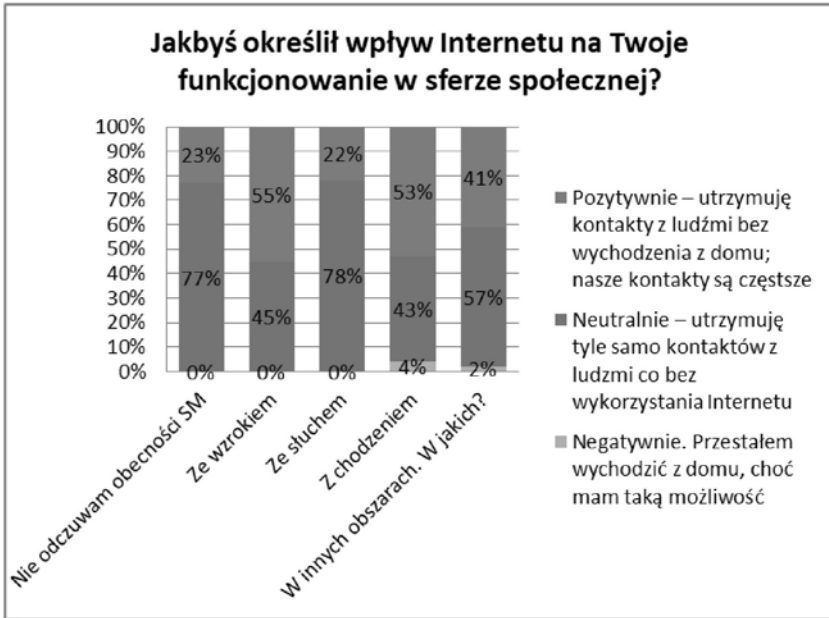
Najlepiej (63%) wpływ Internetu na utrzymywanie kontaktów z innymi (Wykres 12) oceniły osoby o znacznym stopniu niepełnosprawności, nieodczuwające obecności SM (63%), mające problem ze wzrokiem (55%) i chodzeniem (53%) (Wykres 13).

Wykres 12. Wpływ Internetu na funkcjonowanie społeczne osób z różnymi stopniami niepełnosprawności



Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników badań ankietowych.

Wykres 13. Wpływ Internetu na funkcjonowanie społeczne osób z różnymi dolegliwościami wywołanymi przez SM



Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników badań ankietowych.

Najwięcej osób (38%) określiło poziom samozadowolenia z aktywności społecznych jako przeciętny. Bardzo dobrze oceniło go jedynie 13% badanych (Wykres 14).

Wykres 14. Poziom samozadowolenia badanych z ich aktywności społecznych



Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników badań ankietowych.

Zakończenie i wnioski. Człowiek jest istotą społeczną (E. Aronson, 2009), a potrzeba kontaktów z ludźmi nie zanika w wyniku pojawienia się niepełnosprawności. Internet wpływa pozytywnie na możliwości utrzymywania relacji społecznych. Stąd bierze się wśród osób z niepełnosprawnością popularność pielęgnowania kontaktów społecznych za pośrednictwem nowych mediów. Portale społecznościowe stwarzają możliwość ponownego nawiązania kontaktu z osobami dawno niewidzianymi, podtrzymywania kontaktów (na utrzymywanie których w rzeczywistości nie ma czasu) lub też nawiązywania całkiem nowych znajomości. Dodatkową ich zaletą jest łatwa do osiągnięcia możliwość nieekspozowania braku swojej sprawności, której często nie chce się pokazywać innym.

Na podstawie przeprowadzonych badań widać, że osobisty kontakt z innymi osobami jest bardziej ceniony przez osoby z niepełnosprawnościami niż kontakty w cyberprzestrzeni. Dodatkowo można zauważyć, że samozadowolenie z aktywności społecznych jest na satysfakcjonującym ich poziomie, a tam gdzie nie jest, można wnioskować o braku pomysłu na zmianę tej sytuacji.

Na podstawie analizy przedmiotu badań wynikają następujące wnioski:

1. Internet jest pomocny w utrzymywaniu kontaktów społecznych. Możliwość tę doceniają szczególnie osoby, które mają problem z chodzeniem i dla których samodzielne wyjście z domu jest trudne lub wręcz niemożliwe. Internet daje im możliwość dalszego funkcjonowania w grupie czy to rówieśniczej, czy zawodowej lub innej, choć na innych zasadach i w innym stopniu.
2. Osoby chore są bardziej nastawione na czerpanie z portali społecznościowych informacji o życiu innych niż na opowiadanie o sobie. Jest to szczególnie widoczne u osób ze znacznym stopniem niepełnosprawności, przykutych do wózków inwalidzkich. Może to wiązać się z wrażeniem uczestnictwa w przeglądanych wydarzeniach, a także wynikać z braku interesujących tematów do dzielenia się ze znajomymi.
3. Osoby chore są pozytywnie nastawione do korzystania z różnych możliwości, jakie stwarza Internet, nawet takich, o istnieniu których nie miały wcześniej wiedzy.

W świetle przedstawionych wyników zasadne jest przeprowadzenie dalszych badań mających na celu rozstrzygnięcie postawionej hipotezy.

Bibliografia

1. Aronson E. (2009), *Człowiek – istota społeczna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
2. Badanie *Megapanel PBI/Gemius*, <https://www.gemius.pl/agencje-aktualnosci/media-spolnocznosciowe-przez-pryzmat-wieku-uzytownikow-1787.html> [20.05.2015].
3. Kaplan A.M., Haenlein M. (2010), Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media, *Business Horizons*, vol. 53, nr 1, s. 59–68.
4. Kaznowski D. (2008), *Nowy marketing*, Warszawa: Wydawnictwo VFP Communications.
5. Lubina E. (2007), Rola autoprezentacji internetowej osób niepełnosprawnych w procesie integracji społecznej, *E-mentor*, nr 2(19), s. 55.

6. Maciaszczyk M. (2014), *Zachowania konsumenckie osób niepełnosprawnych ruchowo: raport z badań*, Lublin: Wydawnictwo Politechniki Lubelskiej.
7. Maciaszczyk M. (2016), Konsument niepełnosprawny w dobie digitalizacji. Nasilenie postaw prosumenckich, *Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy*, nr 1(45), s. 493–494.
8. Speck O. (2003), *Niepełnosprawni w społeczeństwie*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
9. <https://www.statista.com/statistics/272014/global-social-networks-ranked-by-number-of-users/> [19.09.2016].
10. Pugliatti M., Rosati G., Carton H., Riise T., Drulovic J., Vécsei L., Milanov I. (2006), The epidemiology of multiple sclerosis in Europe, *European Journal of Neurology* nr 13, s. 700.

dr Olga PAWŁOWSKA – NASK Państwowy Instytut Badawczy

Kształcenie i doskonalenie zawodowe

Bożena FRĄCZEK
ORCID: 0000-0003-0031-7801

DOI: 10.34866/0bem-yg17

Usage of digital information technology in financial education and financial inclusion. Case Study of young adults who study economics

Wykorzystanie technologii cyfrowej w edukacji finansowej i integracji finansowej. Studium przypadku dla młodych dorosłych, którzy studiują ekonomię

Key words: Digital Information Technologies, Innovation in Finance, Youth.

Abstract. Modern information technology (including digital information technology) plays the crucial role in contemporary world development. It penetrates many areas of daily life of individuals, households, enterprises, financial institutions and at the same time influences in direct or indirect way on societies and economies development. Information and communication technology (ICT) usage is ubiquitous and has a strong impact on whole societies, but it is mainly pervasive among present day youth. The study of literature as well as the observation of reality confirm both chance and threat of digital information technology for children and youth development. Therefore, the research questions are: 1) May the digital information technology be a threat to youth with further negative influence on economy? 2) Is the digital information technology sufficiently used by young people?

The results of research confirm that young people are not aware about its meaning and responsibility in proper usage of modern technology in contemporary world, what brings serious threats for development of societies and economies. The fundamental problem to solve is to equip the young people in this awareness, which may cause positive change.

Słowa kluczowe: cyfrowe technologie informacyjne, innowacje w finansach, edukacja finansowa, włączenie finansowe, młodzież.

Streszczenie. Nowoczesna technologia informacyjna (w tym technologia cyfrowa) odgrywa kluczową rolę w rozwoju współczesnego świata. Wnika w wiele dziedzin życia codziennego jednostek, gospodarstw domowych, przedsiębiorstw, instytucji finansowych i jednocześnie ma bezpośredni lub pośredni wpływ na rozwój społeczeństw i gospodarek. Wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) jest wszechobecne i ma silny wpływ na całe społeczeństwa, ale w szczególności jest zauważalne wśród współczesnej młodzieży. Studia literatury oraz obserwacja rzeczywistości potwierdzają zarówno szanse, jak i zagrożenia wynikające z cyfrowej technologii informacyjnej dla rozwoju dzieci i młodzieży. Dlatego też w niniejszym artykule postawiono następujące pytania badawcze: 1) Czy cyfrowa technologia informacyjna może stanowić zagrożenie dla młodzieży z dalszym negatywnym wpływem na gospodarkę? 2) Czy technologia cyfrowa jest wystarczająco wykorzystywana przez młodych ludzi?

Wyniki badań empirycznych przeprowadzonych w obszarze edukacji finansowej oraz włączenia finansowego (w zakresie realizacji płatności) potwierdzają, że młodzi ludzie nie są w pełni świadomi znaczenia i odpowiedzialności w zakresie właściwego stosowania nowoczesnych technologii. Może to oznaczać zarówno niewykorzystane szanse, jak i poważne zagrożenie dla rozwoju społeczeństw i gospodarek. Podstawowym problemem do rozwiązania jest zatem wyposażenie młodych osób w świadomość, umożliwiającą wykorzystanie potencjału nowoczesnej technologii w wielu obszarach.

Introduction. In today's modern and knowledge-based and the information and communication technology economies, information and communication technology (ICT) influences both the costumers' economic behavior as well as it influences producers' behavior (Quah, 2003). ICT influences on economy through the formation of management process of enterprises but also through its impact on financial inclusion (Lapukeni, 2015) which help in poverty reduction (Park and Mercado, 2015) as well as through influence the education processes (Khannanov, 2003; Naidu, 2006). The results of much research on influence the investments in ICT on economic growth in many countries still remain inconclusive (Papaioannou, 2004; Hosseini and Aghaei, 2009). It means that modern information technologies are both chance and threat for positive changes in economy and that they become a great challenge for contemporary world.

Information and communication technology usage is ubiquitous and has a strong impact on whole societies, but it is mainly pervasive among present day youth (Y and Z generations). For 'Y generation' named as 'Millennials' which was born between 1980–2001 and have accessed the development and easiness of technology, technology is one of the cornerstones of life. 'Millennials' is first technologic and global generation of the world, which live together with the technology and it is remembered as the 'most technological generation'. What's more, Y generation was affected by the rapid advancement of the information and communication technologies. In turn, 'Z generation' which was born between 2000–2020 is just the technology generation,

which does not know the world without technology (Berkup, 2014). Each of these generation is important for economy: 'Y generation' plays important place especially in business life today, while the 'Z generation' is very important potential for future economy and for world development as the whole.

For each young generation the most important process in way to adulthood is education. Educated and informed societies are the great potential for economies. ICTs may in effective way support the process of education of children and youth, especially taking into account presented features of young generations concerning the technology.

Next very important area of usage the ICT by youth is participating in financial market (financial inclusion), especially having banking account and payment realization. The financial inclusion determines the financial well-being of individuals, influences the financial stability and facilitates economic growth. Positive patterns in usage of financial offers brings great benefits for many entities and fields in economy.

The aim of this paper is to present the features of today's young people as the potential users of technological innovations in the area of financial education and financial inclusion.

Methodology. With respect to the mentioned insights two research questions are formulated:

- 1) May the digital information technology be a threat to youth with future negative impact on economy? The example of knowledge illusion¹.
- 2) Is the digital information technology sufficiently used by young people? The example of e-payment².

The two-stages methodology is designed to answer the main research questions and achieve the research aim. The first stage is based on the study of the academic and non-academic literature. The aim of this part of the paper is the presentation how young generations perceive and use modern technology in process of financial education as well as in realization the e-payments.

The second stage is an empirical survey based on questionnaire. In empirical part of study the existence of illusion of knowledge as the effect of usage Internet tools and usage of payments cards and mobile devices in payments realization were examined. Statistical significance of survey results will be verified by chi² test.

The empirical element of the essay is the result of part of the wider survey carried out under research grant among students of economics of the Visegrad Countries:

Czech Republic – 362 students of University J. E. Purkyne in Usti nad Labem (including 192 students starting and 170 students finishing financial education),

¹ Preliminary results of research on illusion of knowledge (without verification of statistical significance of results) were presented in (Frączek, 2016) and for this paper the research was expanded.

² Preliminary results of research (without the division into the students starting and finishing study of economics) were presented in (Frączek, 2017a) and for this paper the research was expanded.

Hungary – 203 students of the University of West Hungary in Sopron (including 157 students starting and 46 students finishing financial education),

Poland – 362 students of University of Economics in Katowice (including 177 students starting and 185 students finishing financial education),

Slovakia – 274 students of the University of Economics in Bratislava, Faculty of Economics and Business in Kosice (including 177 students starting and 137 students finishing financial education).

The survey was conducted during April–May 2015 under the Standard Grant funded by International Visegrad Fund conducted from 2015–2016. The respondents were all available (during lectures) students of given universities. However, due to the large number of students at the University of Economics in Katowice sample surveys were carried out among students available for lectures.

The universities participated in research are typical state universities, where students-respondents are characterized by a number of similar features, including: the structure of gender, differences in the size of the city they come from and differences in the economic/non-economic education of their parents. Therefore it can be assumed that the selected research sample is a miniature of the population of students of economics in countries from Visegrad Group (the countries of Central and Eastern Europe).

The study was carried out taking into account the respondent's country and stage of teaching (I – students starting economics study, students of first year of bachelor study, II – students graduating from economic/financial education, students of last year of master study).

Modern technology in processes of financial education and financial inclusion (payments). The main beneficent of many modern technological solutions is youth and in the environment of young people information and communications technologies are the most important. The vast majority of adolescents have access to computers, the Internet, smartphones and many other modern technological devices, what is desirable and even absolutely required to exist among the youth environment. Young people usually feel a heightened empathy with the digital environment in comparison to other age groups (Bennett and Maton, 2010).

The usage of modern technological solutions among youth is wide. In this article it will be presented the usage of IT in processes of financial education and financial inclusion in the area of payments making.

The usage of IT in education refer to both educational contents prepared and provide in electronic form (digital versions of educational materials) and different Internet tools (sources) providing the information. Considering the educational context it should be underlined a big number of educational contents sources, including: e-mailing (thematic student-to-student correspondence), e-mailing questions to the experts, google – looking for the information, Google scholar (e-books, e-articles),

financial portals, websites of different authorities and institutions, interactive web tutorials, active educational cooperation with other Internet users in virtual environments (discussions, videoconferences), virtual educational content prepared by your teachers, virtual educational content which are collected or prepared by colleagues. Contemporary information technologies also provide different ways of communication in educational processes (e.g. single communication type, individualized self-paced e-learning offline, group-based e-learning synchronously, group-based e-learning asynchronously) (Naidu, 2006).

Another very important area of the usage the modern technology are payments (as element of financial inclusion). Financial inclusion means freely access to useful and affordable financial products and services that meet their needs – e.g. accounts in financial institutions, payments, savings, credit and insurance – delivered in a responsible and sustainable way (Sarma and Pais, 2011). The attractiveness of innovative financial products and services including e-payments and their impact on degree of financial inclusion is a result of individual, subjective perception and evaluation of their advantages and disadvantages. On the one hand, ease of usage, transaction speed, flexibility to match individual demand patterns, and on the other hand the complexity of service, financial cost, risk of loss of security and limited confidentiality of transactions are highlighted. Among factors that are unfavorable to technological innovation are the low knowledge (including digital knowledge (ETS, 2007)) and ignorance of customers towards the functionality of innovative electronic payments.

In today's world card payments and mobile payments play a special role among non-cash payments (World Bank, 2015; GSMA, 2017).

Both card payments and mobile payments are special form of electronic payments. Each one has its own advantages and disadvantages. Today, payment cards (mainly debit and credit cards) offer more and more security, convenience, flexibility and control than any other payment methods. In turn mobile payments, as a new technology for payments, face the challenge of achieve the customers' trust.

Youth may turn out to be a key customer segment to win over and influence mass market acceptance next generation of e-payments. Young people are seen as the 'gatekeepers' for the mass take-up of new technologies in most of societies in the world. This demographic group is eager adopters of most advanced technologies and innovations (VocaLink 2013).

A major chance of mass migration to mobile payments is the rising penetration of internet-enabled mobile devices and their acceptance especially by youth as well as that the smartphone users are forecast to grow. Banks and other PSPs have a powerful tool in a form of mobile social media platforms for influencing young consumers to use new e-payment methods, for example by increasing their awareness of the benefits while reducing their perceptions of risk (Light and Berg, 2015).

For existing and prospective providers of new e-payment solutions based on modern technological innovations, the youth sector is the first and most important demographic to focus on.

Examples of weaknesses of the Internet technology usage among the students of economics in Visegrad Countries in process of financial education and financial inclusion. Taking into account the fact that today Internet is one of the technological breakthroughs in interpersonal communication it should be highlighted, that for university students the Internet is the great potential, because 100% respondents (students of economics in Visegrad Countries) are Internet users. In this point it is worth to note, that percentage of internet users in all population on December 2017 amounted to 54,4% for the World, 85,2% for Europe and 87,7% for Czech Republic, 88,6% for Hungary, 78,1% for Poland and 85.0% for Slovakia (Internet World Stat 2018).

Influence the technological tools accessed in Internet on knowledge illusion. Despite of many benefits which brings the usage of modern information technologies in educational process, there are also many source of threats. One of them is indifference against the knowledge manifested in insufficient usage of modern and accessible technology in education.

The research on usage the technology in financial education confirms that students, who study economics and finance do not use the potential of educational contents supplied via Internet. The results of research show that students are not equipped in skills of selection and evaluation of searched information. They usually use the Google for searching the information. In turn, interactive web tutorials and questions to the experts are less popular. Unfortunately, also the reviewed e-books and e-articles on Google Scholar are used by students very rare. This may be seen as the ignorance against to knowledge. Students also do not use the potential of remote ways of communication served with usage of digital technology [Frączek, 2016; Frączek, 2017b].

The serious threat for results of education is improper selection and interpretation the information as well as the usage the tools accessible via Internet. Conducted research allows for examining the compatibility of declaration on knowledge and having the knowledge among the students, on the example of most popular investment theories/analysis (fundamental analysis FA, technical analysis TA, portfolio analysis PA, behavioral analysis BA). In the research students-respondents answered simple question under each investment theory/analysis and then they was asked to declare their basic knowledge (positive self-assessment) in each theory/analysis – table 1.

Results of research confirmed very low level in compliance of the self-assessment with knowledge, what means that students either answered question correctly and did not declare their knowledge in given theory/analysis or declare their knowledge

Table 1. Results on self-assessment, basic knowledge of the investment theories and compliance of positive self-assessment with the correct answer among the students of economics in 4V Countries (percentage of respondents)

Type of analysis	AF		AT		AP		AB	
Stage of study	I	II	I	II	I	II	I	II
Czech Republic (CZ)								
positive self-assessment	21.9%	32.9%	28.1%	36.5%	21.4%	44.7%	24.0%	33.5%
correct answer	35.4%	44.7%	18.8%	22.9%	58.9%	77.6%	39.1%	50.0%
compliance of self-assessment with knowledge	10.9%	22.9%	6.8%	11.2%	16.1%	34.7%	9.4%	18.8%
p (for compliance)	p = 0.003		p = 0.198		p = 0.001		p = 0.014	
Hungary (Hu)								
positive self-assessment	39,5%	45.7%	44,6%	45.7%	45,2%	54.3%	41,4%	45.7%
correct answer	37.6%	58.7%	26.8%	39.1%	49.0%	80.4%	37.6%	73.9%
compliance of self-assessment with knowledge	19,1%	34.8%	16,6%	26.1%	30,6%	47.8%	21,0%	37.0%
p (for compliance)	p = 0.042		p = 0.214		p = 0.047		p = 0.044	
Poland (PL)								
positive self-assessment	37.9%	67.6%	31.6%	67.0%	32.8%	79.5%	36.2%	65.9%
correct answer	58.2%	76.8%	31.1%	47.0%	49.2%	97.3%	41.8%	81.6%
compliance of self-assessment with knowledge	20.3%	55.1%	10.7%	33.5%	20,3%	76.8%	16,9%	55.1%
p (for compliance)	p< 0.001		p< 0.001		p< 0.001		p< 0.001	
Slovakia (SK)								
positive self-assessment	27.2%	79.5%	34.6%	79.6%	33.1%	72.3%	36.8%	66.4%
correct answer	38.2%	76.6%	30.1%	62.8%	69.9%	89.9%	34.6%	64.2%
compliance of self-assessment with knowledge	13.9%	61.3%	10.99%	51.8%	23.4%	67.9%	13.9%	45.3%
p (for compliance)	p< 0.001		p< 0.001		p< 0.001		p< 0.001	

* I – students starting financial education, II – students finishing financial education

** Bolded and grey cell show the better results in areas of positive self-assessment and correct answer

Source: Own compilation.

but do not answer correctly. In most cases (types of investment theories/analyzes) students usually are unsure of their knowledge. Considering the basic knowledge on investment theories, they usually more often answer correctly than declare their knowledge. The exception is technical analysis under which respondents more often declare their knowledge than they answer the question correctly. Such regularity may be named as illusion of knowledge and in the case of technical analysis the one of the reason may be false belief about knowledge due to easy access to information and supporting tools (analytic modules on brokerage platforms) retrieved via Internet.

The illusion of knowledge caused by unlimited access to information (via Internet) without its selection and usage in proper way may appears in many fields of education. It is serious threat for today's economies based on knowledge societies and does not facilitate the sustainable development.

Usage of card payments and mobile payments among the future young economists in 4V Countries. The determining the level of usage the most popular measures of e-payments (card payments) as well as the best promising ones (mobile payments) is aimed in examining in what degree the digital information technology sufficiently used by young people.

Considering the payments cards the results of research confirmed, that the most popular payment card is a debit card. The percentage of students starting financial education who use debit card fluctuates among 49% in Poland and 57% in Czech Republic and Hungary, while the percentage of students finishing financial education who use debit card varies between 63% in Slovakia and 81% in Poland. The level of usage debit cards increases with stages of financial/economic education and with age and is higher than average level all over the World, which was 40.1% in 2014 and 30.5% in 2011 (World Bank 2015).

The usage of the less popular credit cards does not increase with stages of financial education and with age. The reasons may be various. Important factor influencing the usage of credit cards among the students starting their study is financial support of their parents/legal guardians (in the form of credit card, which is easy to use and control). The students finishing the financial education more often may use alternately sources of borrowing money, because of higher level of financial knowledge and skills. They also often work and therefore have the more chance for borrowing money due to increasing possibility of having appropriate collateral. In addition, if they have a higher income capacity, they express less demand for credit. The charge cards and prepaid cards have definitely marginal meaning for respondents.

The alternative for card payments seems to be mobile payments, especially among the youth. Further stage of research shows that the usage of mobile payments level is lower in comparison to the usage of card payments level. Also changes in these levels among students starting and finishing financial education are slower in the case of mobile payments in comparison to card payments.

The analysis of usage the mobile payments does not allow for specifying the regular tendencies in all examined countries. It concerns to both mobile payments regardless the purpose of the usage as well as particular cases of mobile payment usage (to pay bills, to send money or to receive money). The situation in particular 4V Countries is not the same. The higher percentage of students-users of mobile payments was noticed in Poland and Slovakia, in turn the Hungarian and Czech students use the mobile payments in less degree.

There are also not reported appreciable tendency in increasing the level of usage the mobile payments together with following stages in financial education. In some countries is even observed a smaller percentage of students using mobile payments among students completing financial education in comparison to students starting financial education. In this case, the reason may be not the level of financial literacy (which certainly has improved under the process of financial education) but the different attitude to the technological innovations in e-payments. Contemporary young people (in the lower age bracket) – mostly in Slovakia – are more mobile than their older counterparts. There are probably different preferences of younger and older youth in means of e-payments. It confirms the statement that even in the generation of young people there are sub-groups, which depend on age range, which represent different attitude to the latest technological innovations – with the indication that, the younger generations are more likely to be technologically inclined.

The key research question is; whether the mobile payments are alternative or supplement to card payments? It turns out that in all countries young future economists prefer the card payments and the mobile payments are additional simultaneously used e-payment solution – table 2.

Table 2. Number and percentage of the students who use card payments and mobile payments

Countries	CZ	HU	PL	SK	p
Usage of at least one payment card only					
Students starting financial education	166 (86%)	140 (89%)	120 (68%)	125 (91%)	p<.001
Students finishing financial education	154 (91%)	41 (89%)	159 (86%)	130 (95%)	
Usage of mobile payments only					
Students starting financial education	98 (51%)	75 (48%)	121 (68%)	100 (73%)	p<.001
Students finishing financial education	96 (56%)	21 (46%)	133 (72%)	86 (63%)	
Usage of cards and mobile devices parallelly					
Students starting financial education	91 (47%)	71 (45%)	93 (53%)	93 (68%)	p<.001
Students finishing financial education	93 (55%)	19 (41%)	116 (63%)	82 (60%)	

Source: Own compilation.

The supplement of the results from table 2 and previous considerations is graphic presentation – figure 1.

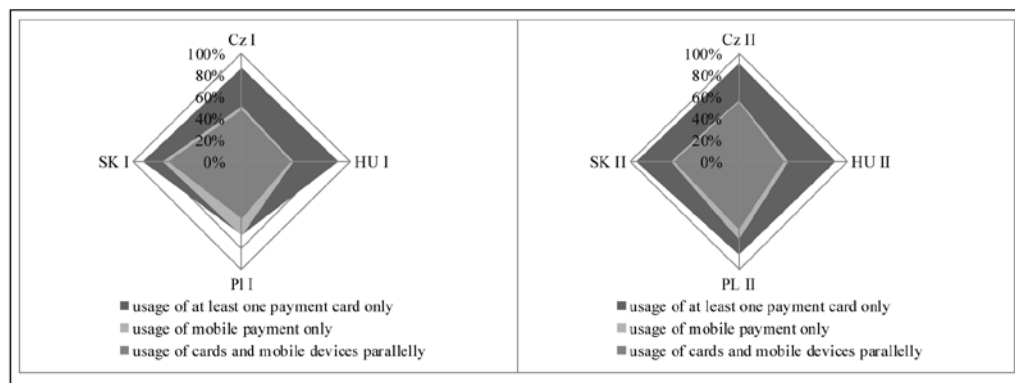


Fig. 1. Percentage of the students who use card payments and mobile payments

Note:

* CZ-Czech Republic, HU-Hungary, PL-Poland, SK-Slovakia, I-students starting economic study, II- students completing economic/financial study.

Source: Own compilation.

The figure 1 confirms, that the mobile payments are supplement to card payments. Very small percentage of students are only users of mobile payments (light grey area). In most examined countries the situation changes slightly.

The confirmed level of mobile devices usage in e-payments among young and educated in finance people, who may set the trends, may be considered as the both chance and treat. The chance is still unused potential of people who do not use the mobile payments. On the other hand, if the not to participating in mobile payments is results of first experience which were not positive, it may be very serious barrier in re-attempting to usage of mobile devices in payments.

Conclusions. Modern technology has experienced vast expansion in recent years and is extensive use by people from all generations. The technology development influences following generations and changes their personalities, viewpoints and values, which in turn may change the social and economic landscape. In most degree the modern technology has affected the young generations – they were born into technology and follow its daily development. It causes that youth as a great potential for future is very competent with technology. But although the technical features of different communication technologies facilitate different kinds of use, the potential applications of technologies are not always realized.

Conducted research confirms the possibility of appearance illusion of knowledge as the negative effect of unlimited access to unverified information and tools supporting the process of education gained in Internet and threat of disruption of the education

process. Considering students of specific education profile with specific interests it is important to identify all chances and barriers of effective education, including those concerning the usage of technology.

The results of research supply the evidence for unused potential of modern technology among the 'technology generations' – young people. The case of e-payment makes it aware, that despite of the compelling benefits of electronic payments, the slow pace with which some countries embrace particular forms of innovations in e-payments is still occurring. The results of research confirm that payment cards are still the leading non-cash payment instrument and next generations of innovations are rather complementary than alternative to the most popular card payments. The conducted research shows that although mobile payments develop very dynamically, they still remain a gadget and still are not such popular as payment cards.

Even though many unquestioned benefits of mobile payments, even in the youth environment, which widely and freely uses the most modern mobile devices and which is fascinated by technological innovations, there is a lack of interest in using new e-payment solutions using the most popular mobile devices. The findings of this study provide the evidence about the limited practical and functional dimensions emerging in the use of mobile phone devices among youth during making the financial decisions and realization the electronic payments.

Taking into account the importance of young people who study economics and finance, as the individuals, who are best educated in the finance, it may be assumed that they set the trends and patterns in the usage of different financial services, including e-payments. Therefore they are very important target group it for e-payment industry which should be examined.

The additional very important finding of this study is, that the level of usage of cards and mobile devices in e- payments by young people studying the economics fields shows that the potential of the electronic payment market is still undeveloped.

Young people are not aware about its meaning and responsibility in proper usage of modern technology in contemporary world. The fundamental problem to solve is to equip the young people in this awareness. Young educated and aware generation with technological affinity and openness towards innovative education and payment methods could drive changes in behavior other groups of societies.

Acknowledgements

The author is grateful to the International Visegrad Fund for its financial support, which made it possible to integrate the scientists form 4V Countries and conduct the international research under the project titled “Financial knowledge and skills of young future economists in 4V Countries”, ID 21420287.



References

1. Bennet S., Maton K. (2010), *Beyond the 'digital natives' debate: Towards a more nuanced understanding of students' technology experiences*, Journal of Computer Assisted Learning, vol. 26, no. 5, 321–331.
2. Berkup S.B. (2014), *Working With Generations X And Y In Generation Z Period: Management Of Different Generations In Business Life*, Mediterranean Journal of Social Sciences, vol. 5 no. 19, MCSER Publishing, Rome – Italy, 218–229.
3. ETS (2007). *Digital Transformation. A Framework for ICT Literacy*, Educational Testing Service (ETS), USA, 15–17.
4. Frączek B. (2016), *Iluzja wiedzy finansowej jako zagrożenie dla zwiększenia stopnia włączenia finansowego i funkcjonowania rynku finansowego (The illusion of financial knowledge as a threat to increasing the degree of financial inclusion and functioning of the financial market)*, [in:] *Rynek Kapitałowy – efektywność i ryzyko (Capital Market – efficiency and risk)*, (ed.) T. Czerwińska, A.Z. Nowak, Wydawnictwo Naukowe Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Warszawskiego, Publishing House of the Faculty of Management at the University of Warsaw, Warsaw, 27–39.
5. Frączek B. (2017), *Wykorzystanie płatności kartowych i mobilnych w rozliczeniach realizowanych przez młodzież studiującą kierunki ekonomiczne w krajach Grupy Wyszehradzkiej (Usage of Payments Cards and Mobile Devices in Financial Payments Carried Out by Youth Studying the Economics Fields in the Visegrad Countries)*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio H, Oeconomia”, 51(5), 99–108.
6. Frączek B. (2017b), *Edukacja finansowa jako determinanta włączenia finansowego. Podejście zintegrowane (Financial education as a determinant of financial inclusion. Integrated approach)*, Publishing House of University of Economics in Katowice, Katowice.
7. GSMA (2017). *State of Industry Report on Mobile Money*, GSMA Groupe Speciale Mobile Association, 16–17.
8. Hosseini N.E., Aghaei M. (2009), *The Effect of ICT on Economic Growth: Further Evidence*, International Bulletin of Business Administration 5.
9. Internet World Stat (2018), accessed at <http://www.internetworldstats.com/stats.htm>, on 01 July, 2018.
10. Khannanov A. (2003), *Experience of Internet Usage in Education, Analytical Survey* [in:] *Internet in Education*, UNESCO Institute for Information Technologies in Education IITE, Moscow, 14–16.
11. Lapukeni A.F. (2015), *Financial Inclusion and the Impact of ICT: An Overview*, American Journal of Economics, vol. 5, no. 5, 495–500.
12. Light J., Berg K. (2015), *Influencing Behaviours to Succeed in Everyday Digital Payments*, Accenture, Every Day Bank Research Series, p.4, accessed at https://www.accenture.com/t20160602T024244__w_/gb-en/_acnmedia/Accenture/Conversion-Assets/DotCom/Documents/Local/en-gb/PDF_3/Accenture-Influencing-Behaviours-Everyday-Digital-Payments.pdf on February 2, 2018.
13. Naidu S. (2006), *E-learning. Guidebook of Principles, Procedures and Practices*, CEMCA, New Delhi, accessed at http://cemca.org.in/ckfinder/userfiles/files/e-learning_guidebook.pdf on October 15, 2017.

14. Papaioannou S.K. (2004), *FDI and ICT Innovation Effect on productivity growth: A Comparison between developing and developed countries*, Athens University of Economics and business, 76 Patission Street, 10434 Athens, Greece.
15. Park C.Y., Mercado R.V. (2015), *Financial Inclusion, Poverty and Income Inequality In Developing Asia*, ADB Economics working paper series, no 426.
16. Quah D. (2003), *Technology dissemination and economic growth: some lessons for the New Economy*, [in:] ChongEn, Bai; Chi-Wa, Yuen (ed.), *Technology and the New Economy*, chapter 3, Cambridge: MIT Press, 95–156.
17. Sarma M., Pais J. (2011), *Financial Inclusion and Development*, *Journal of International Development*, vol. 23, no. 5, 613–628.
18. VocaLink (2013), *Mobile usage: Attitudes and payments research report 2013*, VocaLink, accessed at <https://www.vocalink.com> on September 10, 2017.
19. World Bank 2015, *The Little Data Book on Financial Inclusion*, The World Bank Group 2017 World Payments Report, Capgemini & PNB Paribas.

Bożena FRĄCZEK, Ph.D. University of Economics in Katowice. Poland, Faculty of Finance and Insurance, e-mail: b.fraczek@ue.katowice.pl

Opracowanie profilu kompetencji menedżera ds. internacjonalizacji branży rolno-spożywczej

Developing the profile of professional,
social and key competences for the position
of Internationalisation Manager
in the agro-food industry

Słowa kluczowe: internacjonalizacja, branża rolno-spożywcza, menedżer ds. internacjonalizacji, profil kompetencji zawodowych, badania diagnostyczne, MSP.

Streszczenie. Organizacja Narodów Zjednoczonych przewiduje, że do 2050 r. liczba ludności na świecie wyniesie 9,7 miliarda osób i wzrośnie o 25% w stosunku do 2015 r. (The future Alternative pathways to 2050 of food and agriculture. FAO, 2018). Ze względu na wzrost liczby ludności oczekuje się, że produkcja rolno-spożywcza wzrośnie na całym świecie. W UE, pod względem miejsc pracy i wartości dodanej, przemysł rolno-spożywczy jest największym sektorem produkcyjnym. Pomimo dynamizmu sektora konieczne jest dalsze jego wspieranie, aby osiągnąć jego pełny rozwój w odpowiedzi na różne wymagania żywieniowe młodych i starszych ludzi, a także różne wzorce konsumpcji, miejsca pracy i warunki życia ludności (miejskiej i wiejskiej). Rolnictwo, podobnie jak pozostałe działy gospodarki, funkcjonuje i rozwija się w warunkach kształtowanych głównie przez rynek i prawa ekonomiczne. W gospodarce rynkowej podstawowym czynnikiem rozwoju każdego sektora jest popyt na dany produkt zarówno na rynku krajowym, unijnym, jak i światowym.

Wzrost potencjału przemysłu rolno-spożywczego UE będzie możliwy dzięki m.in. innowacyjnym przedsięwzięciom technologicznym w sektorze, doskonaleniu kompetencji kapitału ludzkiego i finansowaniu sektora. W pracy przedstawiono profil kompetencji zawodowych, społecznych i kluczowych dla stanowiska pracy menedżer ds. internacjonalizacji opracowanego na podstawie międzynarodowych badań diagnostycznych prowadzonych wśród przedsiębiorstw sektora rolno-spożywczego. Prace badawcze prowadzone były w ramach projektu Start-Up Internationalisation in the agriFOOD industry (SUI FOOD), finansowany w ramach programu ERASMUS+ (2019 r.). Działania projektu wpisują się w realizację celów Agendy na rzecz zrównoważonego rozwoju do roku 2030: Przekształcamy nasz świat.

Key words: internationalization, agri-food industry, internationalization manager, professional competence profile, diagnostic researches, SMEs.

Abstract. The United Nations Organisation foresees that until 2050 the global population will come to 9.7 billion people and will increase by 25% against 2015 (The Future Alternative Pathways to 2050 of Food and Agriculture. FAO, 2018). As the global population will be larger, it is expected that agro-food production will also increase all over the world. In the UE, the agro-food industry is the largest production sector with regard to jobs and added value. Despite its dynamics, its further support is required to achieve its full development in response to diverse nutritional requirements of youth and seniors, as well as to various consumption patterns, workplaces and living conditions (of urban and rural population). Agriculture, just like any other economy sector, is functioning and growing under the conditions formed mainly by the market and economic laws. In the market economy, demand for a given product on the national, EU and global market constitutes the basic factor of every sector growth.

An increase in the EU agro-food industry potential shall be possible thanks to, among others, innovative technology projects in the sector, improvement of competence of human capital and sector financing. The paper presents the profile of professional, social and key competences for the position of Internationalisation Manager, developed based on international diagnostic research conducted among agro-food enterprises. Research works were conducted under the project Start-Up Internationalisation in the agriFOOD industry (SUI FOOD), funded under the ERASMUS+ programme (2019). The project actions correspond with the accomplishment of objectives of the 2030 Agenda for Sustainable Development: Transforming Our World.

Wprowadzenie. Przemysł rolno-spożywczy w UE jest największym sektorem produkcyjnym i największym światowym eksporterem produktów rolno-spożywczych pod względem miejsc pracy i wartości dodanej.

W 2018 r. wartość tego eksportu z UE wyniosła 138 mld euro. Rolnictwo i przemysł spożywczy oraz związane z nimi usługi zapewniają **ponad 44 mln miejsc pracy w UE**. Łańcuch produkcji i przetwarzania żywności odpowiada za 7,5 proc. zatrudnienia i 3,7 proc. łącznej wartości dodanej UE¹. Eksport żywności i napojów z UE w I kwartale 2019 r. wyniósł 27,8 mld euro (wzrost o 6,6% w stosunku do stycznia 2018 r.). Produkty o największym udziale w eksporcie, tj. mięso, produkty mleczne, wino, alkohole, przetworzone owoce i warzywa wygenerowały wartość 13,5 mld euro w I kwartale 2019 r.²

Wśród krajów UE Polska jest głównym eksporterem produktów rolno-spożywczych takich jak zboża, jabłka oraz tytoń. Do specjalności eksportowych polskich produktów rolno-spożywczych należy zaliczyć także mięso wieprzowe i wołowe.

¹ UE światowym liderem w handlu produktami rolno-spożywczymi. Kalendarz Rolników.pl – <https://www.kalendarzrolnikow.pl/6529/ue-swiatowym-liderem-w-handlu-produktami-rolno-spozywczymi>. Włocławek 2019 [dostęp: 22.09.2019].

² Increase in production, turnover, exports, and agricultural price indices. FoodDrinkEurope_Economic_Bulletin_Q1_2019_2019.pdf, Brussels, lipiec 2019: https://www.fooddrinkeurope.eu/uploads/publications_documents/FoodDrinkEurope_Economic_Bulletin_Q1_2019.pdf [dostęp: 22.09.2019].

Polska jest drugim eksporterem w UE (po Niemczech) towarów z tych kategorii³. Polski eksport żywności rośnie z roku na rok. W 2018 r. jego wartość osiągnie rekordowy poziom ponad 29 mld EUR, o ponad 4% wyższy niż w 2017 r. i blisko sześciokrotnie wyższy niż w roku akcesji do UE⁴.

Z punktu widzenia Polski zagospodarowanie nadwyżek produktów rolnych i żywnościowych, czyli znajdowanie i dywersyfikacja kierunków eksportu i nowych rynków zbytu⁵ to niezwykle istotna kwestia dla dalszego rozwoju sektora rolno-spożywczego.

Pozyskiwanie nowych rynków zbytu to jedno z wyzwań sektora rolno-spożywczego. Kolejne to m.in.: budowa odpowiednich relacji z odbiorcami produktów rolno-spożywczych z innych krajów, świadomość wagi globalnych powiązań w agrobiznesie, które wymagają od producentów rolnych łączenia, a także powiększania gospodarstw w nowoczesnie funkcjonujące podmioty, inwestowanie w innowacje w rolnictwie.

Pomimo dynamicznego rozwoju sektora rolno-spożywczego w Polsce i UE dalsze wspieranie tego sektora jest konieczne, aby osiągnąć jego pełny rozwój. Jedną z głównych przeszkód w internacjonalizacji⁶ w sektorze rolno-spożywczym związana jest z nieodłącznymi słabościami firmy, tj. np.: brakiem znajomości rynków międzynarodowych i lokalnych praktyk biznesowych, trudnym dostępem do potencjalnych nabywców za granicą, brakiem odpowiedniego kanału dystrybucji, ograniczonymi zasobami finansowymi i ludzkimi do opracowania odpowiednich działań marketingowych i promocyjnych, barierami językowymi i kulturowymi. Ponadto istnieje związek między innowacjami ICT a internacjonalizacją w przemyśle rolno-spożywczym. Kompetencje pracownika są jednym z czynników decydujących o zastosowaniu innowacji. Literatura sugeruje, że w środowisku wiejskim kwalifikacje pracownika są mniej sprzyjające wykorzystywaniu zaawansowanych technologii, w tym technologii informacyjno-komunikacyjnych.

Prace badawcze w zakresie identyfikacji wymagań stanowiska pracy osoby, która wspiera lub będzie wspierać MSP sektora rolno-spożywczego w promocji i rozwoju działalności przedsiębiorstwa poprzez rozszerzenie działalności na rynki zagraniczne, podjęte zostały przez zespół ekspertów z Polski, Hiszpanii, Rumunii, Turcji i Estonii⁷.

³ POLSKA W UNII EUROPEJSKIEJ PORTRET STATYSTYCZNY GUS Warszawa 2019 r., s. 57.

⁴ Rekordowe wyniki w eksporcie produktów rolno-spożywczych z Polski w okresie styczeń–listopad 2018 r. Krajowy Ośrodek Wsparcia Rolnictwa. Biuro Analiz i Strategii. Warszawa 01.2019 r., s. 3.

⁵ Eksport i inwestycje zagraniczne polskich firm spożywczych – relacja z debaty. Konferencje Portalu Spożywczego, <http://www.portalspozywczy.pl/konferencje/77305.html> [dostęp: 23.09.2019].

⁶ Internacjonalizacja to proces umiędzynarodowienia działalności przedsiębiorstwa, rozszerzenie działalności przedsiębiorstwa i przejście od rynku krajowego na rynki obce. Internacjonalizacja.com.pl.

⁷ Projekt „Start-Up Internationalisation in the agriFOOD industry” (SUI FOOD), finansowany w ramach programu ERASMUS+, Key Action Cooperation for innovation and the exchange of good practices (termin realizacji: 2018–2020), w partnerstwie instytucji: FEDACOVA is the Federation of Food Industries of the Region of Valencia (SPAIN), Power Net Consulting (ROMANIA), Instalofi Levante S.L.- FyG Consultores (SPAIN), Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowego Instytutu Badawczego

Celem niniejszego opracowania, jednocześnie jednym z celów projektu SUI-FOOD, jest zaprezentowanie (opracowanie) profilu kompetencji zawodowych Menedżera ds. internacjonalizacji (MI) branży rolno-spożywczej.

Menedżer ds. internacjonalizacji w MSP branży rolno-spożywczej. Badania literaturowe i diagnostyczne. Diagnozę wymagań stanowiska pracy menedżera ds. internacjonalizacji prowadzono poprzez identyfikację problematyki badań na podstawie aktualnych badań dokumentów, raportów, danych statystycznych, publikacji krajowych i zagranicznych z zakresu internacjonalizacji przedsiębiorstw branży rolno-spożywczej (rodzaj literatury przedstawiono w bibliografii).

Analizując zagadnienie internacjonalizacji przedsiębiorstw sektora rolno-spożywczego, sformułowano problem badawczy w postaci pytania głównego – *Jakie wymagane są przez pracodawców kompetencje zawodowe menedżera ds. internacjonalizacji, osoby wspierającej rozwój firm sektora rolno-spożywczego poprzez jej umiędzynarodowienie?*

W badaniach wykorzystano definicje przyjęte w „Podręczniku. Jak tworzyć informacje o zawodach funkcjonujących na rynku pracy”⁸.

Wspólne badania literaturowe partnerów projektu SUI FOOD pozwoliły na opracowanie wstępnego profilu kompetencji zawodowych dla stanowiska pracy menedżer ds. internacjonalizacji w przedsiębiorstwie branży rolno-spożywczej.

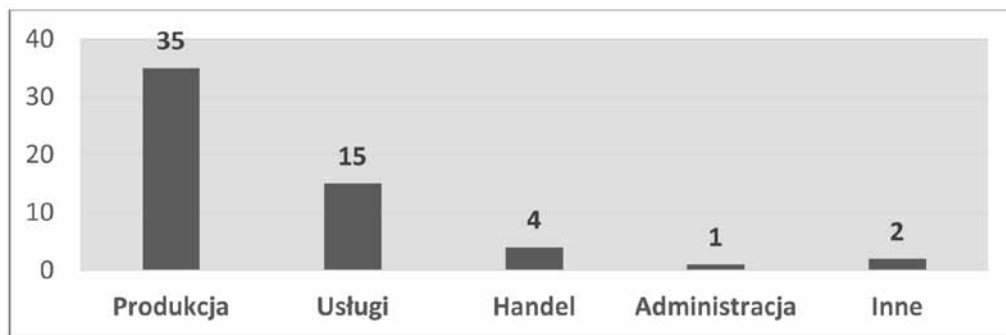
Wstępny opis profilu kompetencji zawodowych został poddany ocenie 58 przedstawicielom przedsiębiorstw z Polski, Hiszpanii, Rumunii, Turcji i Estonii. Większość przedsiębiorstw (60%) zajmuje się produkcją rolno-spożywczą (wykres 1). Działalność handlową i usługową prowadzi blisko 33% firm. Najczęściej są to firmy mikro i małe (71% badanych przedsiębiorstw). Siedem przedsiębiorstw, spośród badanych firm, zatrudnia ponad 500 osób. Działalność międzynarodową prowadzi 45% firm (wykres 2).

Badania w przedsiębiorstwach prowadzono z wykorzystaniem kwestionariusza diagnostycznego metodą CAWI w okresie kwiecień–maj 2019 r. Kwestionariusz składał się z trzech części. Respondenci oceniali ważność następujących kompetencji, w skali od „1” (najmniej ważne umiejętności zawodowe) do „5” (najważniejsze umiejętności dla firm):

- promowanie i pobudzanie internacjonalizacji MSP branży rolno-spożywczej,
- analizowanie rynków zagranicznych i identyfikowanie możliwości rozwoju międzynarodowego MSP branży rolno-spożywczej,

(Polska), TUERKIYE SUET ET GIDA SANAYICILERI VE UERETICILERI BIRLIGI DERNEGI-SETBIR (TURKEY), Vocational Training Centre – VCVTC (ESTONIA).

⁸ K. Symela, I. Woźniak: *PODRĘCZNIK Jak tworzyć informacje o zawodach funkcjonujących na rynku pracy? Projekt „Rozwijanie, uzupełnianie i aktualizacja informacji o zawodach oraz jej upowszechnianie za pomocą nowoczesnych narzędzi komunikacji – INFODORADCA+”*. Wydanie II. Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, Departament Rynku Pracy, Warszawa 2018, s. 11–16.



Wykres 1. Rodzaj działalności badanych przedsiębiorstw sektora rolno-spożywczego

Źródło: opracowanie własne, Projekt „Start-Up Internationalisation in the agriFOOD industry” (SUI FOOD).



Wykres 2. Internacjonalizacja badanych przedsiębiorstw sektora rolno-spożywczego

Źródło: opracowanie własne, Projekt „Start-Up Internationalisation in the agriFOOD industry” (SUI FOOD).

- nawiązywanie współpracy i budowanie długoterminowych relacji z instytucjami prywatnymi, publicznymi, naukowymi i otoczenia biznesu w kraju i za granicą w procesach internacjonalizacji, wdrażanie działań na rzecz internacjonalizacji MŚP branży rolno-spożywczej,
- kompetencje społeczne,
- kompetencje kluczowe.

Poniżej przedstawiono wyniki badań ważności umiejętności zawodowych, kompetencji społecznych i kluczowych w każdym kraju partnerskim oraz ogólny wskaźnik ważności dla badanych przedsiębiorstw z Polski, Hiszpanii, Turcji, Rumunii i Estonii.

Tabela 1. Wskaźniki ważności umiejętności zawodowych na podstawie międzynarodowych badań diagnostycznych w przedsiębiorstwach z Polski, Hiszpanii, Turcji, Rumunii, Estonii

Lp.	Umiejętności zawodowe <i>potrafi</i>	Ocena istotności z punktu widzenia firm					
		Rumunia	Turcja	Hiszpania	Polska	Estonia	Ogółem
Zadanie zawodowe 1.							
Promowanie i pobudzanie internacjonalizacji MŚP branży rolno-spożywczej							
1	Wyjaśniać międzynarodowe zasady biznesu, handlu i zarządzania	4,46	4,60	4,43	4,50	4,40	4,48
2	Analizować międzynarodowe otoczenie biznesowe	4,61	4,70	4,57	4,20	4,20	4,46
3	Wspierać opracowanie modeli biznesowych na rynki zagraniczne (oferta wartości)	4,54	4,50	4,50	4,10	3,80	4,29
4	Dobierać model międzynarodowej strategii biznesowej, która może być stosowana w MŚP branży rolno-spożywczej	4,77	4,30	4,57	4,10	4,20	4,39
5	Rekomendować kierownictwu możliwe sposoby internacjonalizacji firm	4,77	4,30	4,29	4,40	4,00	4,35
6	Wspierać budowanie kultury proeksportowej w firmie	4,54	4,40	4,29	4,70	4,30	4,45
7	Współpracować z innymi działami firmy.	4,61	4,40	4,21	4,60	4,50	4,46
Zadanie zawodowe 2.							
Analizowanie rynków zagranicznych i identyfikowanie możliwości rozwoju międzynarodowego MŚP branży rolno-spożywczej							
1	Identyfikować nisze rynkowe oraz istotne uwarunkowania (w tym bariery) dla rozpoczęcia sprzedaży produktu na docelowych rynkach zagranicznych	4,92	4,70	4,71	4,30	4,60	4,65
2	Analizować rynki zagraniczne pod kątem rozwoju MSP	4,92	4,90	4,79	4,30	4,50	4,68
3	Identyfikować mocne strony firmy i możliwości konkurowania na rynkach zagranicznych	4,77	4,70	4,57	4,30	4,50	4,57

Lp.	Umiejętności zawodowe <i>potrafi</i>	Ocena istotności z punktu widzenia firm					
		Rumunia	Turcja	Hiszpania	Polska	Estonia	Ogółem
4	Gromadzić informacje dotyczące potrzeb klientów potencjalnych rynków (np. trendy rynkowe, liczba klientów)	4,85	4,50	4,43	3,90	4,60	4,46
5	Identyfikować partnerów łańcucha dostaw	5,00	4,50	4,36	4,20	4,50	4,51
6	Monitorować rozwój innowacji w branży rolno-spożywczej, w tym związane z ICT i inteligentnymi rozwiązaniami	4,69	4,40	4,36	4,30	3,90	4,33
7	Doradzać przełożonym w zakresie dopasowania istniejących produktów i modelu ich sprzedaży lub rozwoju nowych produktów do rynków eksportowych.	4,54	4,80	4,36	4,10	4,50	4,46
Zadanie zawodowe 3.							
Nawiązywanie współpracy i budowanie długoterminowych relacji z instytucjami prywatnymi, publicznymi, naukowymi i otoczenia biznesu w kraju i za granicą w procesach internacjonalizacji							
1	Nawiązywać kontakty z instytucjami prywatnymi, publicznymi, naukowymi i otoczenia biznesu w kraju i za granicą	4,92	4,60	4,27	4,00	4,30	4,42
2	Uczestniczyć międzynarodowych spotkaniach handlowych i prezentacjach dotyczących firmy i jej produktów	4,92	4,50	4,53	4,20	4,60	4,55
3	Stosować techniki komunikacyjne w kontaktach z potencjalnymi klientami, dostawcami, dystrybutorami i innymi podmiotami zaangażowanymi w działania umiędzynarodawiające	4,92	4,20	4,33	3,60	4,70	4,35
4	Rozwijać i podejmować współpracę z podmiotami wspierającymi internacjonalizację MŚP branży rolno-spożywczej	4,92	4,00	4,47	4,00	4,20	4,32

Lp.	Umiejętności zawodowe <i>potrafi</i>	Ocena istotności z punktu widzenia firm					
		Rumunia	Turcja	Hiszpania	Polska	Estonia	Ogółem
5	Budować aliance i partnerstwa z podmiotami pochodzącymi z różnych sektorów i branż	5,00	4,10	4,13	3,60	4,30	4,23
6	Upowszechniać markę produktu na rynku międzynarodowym, stosując różne formy komunikacji z potencjalnymi klientami firmy	5,00	4,80	4,47	4,60	4,40	4,65
7	Budować świadomość dotyczącą wymagań finansowych (inwestycji) potrzebnych do zwiększenia eksportu i sposobów ich minimalizacji kosztów (wykorzystanie większych organizacji i ich infrastruktury jako parasola).	4,77	4,60	4,53	3,90	4,50	4,46
Zadanie zawodowe 4.							
Wdrażanie działań na rzecz internacjonalizacji MŚP branży rolno-spożywczej							
1	Uczestniczyć w negocjacjach warunków handlowych	4,92	4,60	4,47	4,40	3,80	4,44
2	Wspierać proces organizacji dystrybucji i sprzedaży produktów i/lub usług MŚP	4,62	4,50	4,33	4,20	4,20	4,37
3	Wspierać proces przygotowania umów prawnych w celu ustanowienia podstaw międzynarodowych negocjacji i ich wdrażania	4,62	4,10	4,33	4,00	3,90	4,19
4	Wyszukiwać i stosować taryfy celne dla produktów przemysłowych i rolnych	4,54	4,10	4,00	4,40	3,70	4,15
5	Stosować międzynarodowe reguły handlowe (INCOTERMS)	4,62	4,20	4,40	4,60	3,50	4,26
6	Wyszukiwać formy finansowania oraz doradzać w kwestiach najbardziej odpowiednich metod płatności	4,77	4,50	4,27	4,20	3,50	4,25

Lp.	Umiejętności zawodowe <i>potrafi</i>	Ocena istotności z punktu widzenia firm					
		Rumunia	Turcja	Hiszpania	Polska	Estonia	Ogółem
7	Dokonywać starannego wyboru formy transportu i jego ubezpieczenia	4,69	4,50	4,20	3,90	4,30	4,32
8	Stosować podstawowy model marketingowy 4P (cena, produkt, miejsce, promocja)	4,69	4,50	4,27	4,10	3,80	4,27
9	Ocenić wpływ zmiennych kulturowych, gospodarczych, politycznych, infrastrukturalnych i dotyczących populacji na zarządzanie marketingiem międzynarodowym	4,85	4,40	4,67	4,10	4,00	4,40
10	Dobierać różne podejścia i teorie negocjacji, metody interwencji, zarządzania kryzysowego, zapobiegania konfliktom i wdrażania ustaleń	4,92	4,30	4,47	4,40	3,90	4,40
11	Nadzorować przygotowanie dokumentów niezbędnych do realizacji działań eksportowych (tj. faktury, listy przewozowe, certyfikaty pochodzenia itp.)	4,46	4,60	4,73	4,20	3,80	4,36

Źródło: opracowanie własne, Projekt „Start-Up Internationalisation in the agriFOOD industry” (SUI FOOD).

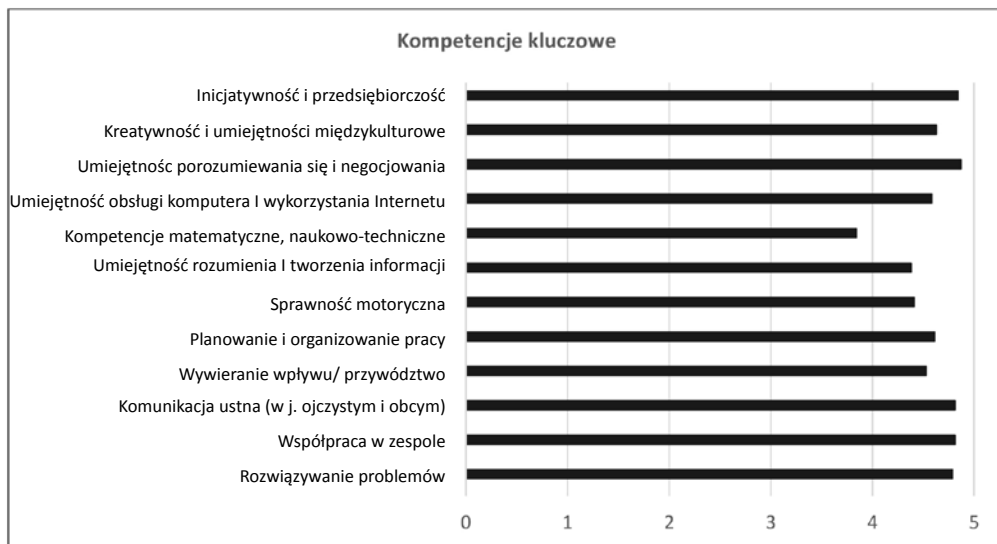
Międzynarodowy profil kompetencji zawodowych stanowiska pracy Menedżer ds. internacjonalizacji. Analiza badań wykazała, że wszystkie zaproponowane przez ekspertów projektu SUI FOOD umiejętności menedżera ds. internacjonalizacji są ważne lub bardzo ważne. Wskaźnik ważności ogółem, dla wszystkich przedsiębiorstw biorących udział w badaniach z Polski, Hiszpanii, Rumunii, Turcji i Estonii, wyniósł powyżej „4”.

Zatem wszystkie zaproponowane umiejętności zawodowe, kompetencje społeczne, kompetencje kluczowe (tabela 1, wykresy 3 i 4) wprowadzono do profilu kompetencji zawodowych menedżera ds. internacjonalizacji.



Wykres 3. Średni wskaźnik ważności kompetencji społecznych dla przedstawicieli pracodawców (jasnoszarym kolorem zaznaczono wskaźnik powyżej wartości „4,5”)

Źródło: opracowanie własne, Projekt „Start-Up Internationalisation in the agriFOOD industry” (SUI FOOD).



Wykres 4. Średni wskaźnik ważności kompetencji kluczowych dla przedstawicieli pracodawców z Polski, Hiszpanii, Turcji, Rumunii, Estonii

Źródło: opracowanie własne, Projekt „Start-Up Internationalisation in the agriFOOD industry” (SUI FOOD).

Menedżer ds. internacjonalizacji (MI) promuje i wspiera procesy internacjonalizacji w małych i średnich przedsiębiorstwach (MŚP) działających w branży rolno-spożywczej. Pomaga, doradza i uczestniczy w inicjowaniu lub rozszerzaniu międzynarodowej działalności firmy, wspiera koordynowanie właściwego wdrożenia produktu/produktów na rynek międzynarodowy oraz identyfikuje i wykorzystuje nowe możliwości rozwoju firmy na arenie międzynarodowej.

Osoba zatrudniona na tym stanowisku pracuje w mikro, małym lub średnim (MSP) przedsiębiorstwie branży rolno-spożywczej – należącej do sektora towarów szybko zbywalnych (*FMCG – fast-moving consumer goods*) – produkcji żywności.

Swoją pracę wykonuje zarówno w biurze, jak i na świeżym powietrzu w obrębie przedsiębiorstwa oraz w terenie. Charakter pracy MI powoduje konieczność częstych wyjazdów służbowych (przeważnie za granicę). MI powinien dopasować czas pracy do preferencji klientów lub partnerów biznesowych.

W celu koordynacji pracy i zapewnienia sprawnej realizacji międzynarodowych działań MI ściśle współpracuje ze wszystkimi jednostkami organizacyjnymi firmy (np. B+R, marketing, finanse, logistyka). Jego/jej przełożonym jest bezpośrednio właściciel firmy, osoba zarządzająca firmą lub osoba odpowiedzialna za proces internacjonalizacji w firmie.

Pracownik dobrze posługuje się komputerem, narzędziami internetowymi i komunikacyjnymi. Podczas wykonywania zadań w biurze korzysta z komputera, sieci Internet, narzędzi komunikacji internetowej, a także z oprogramowania umożliwiającego organizowanie wideokonferencji i spotkań online, tworzenia prezentacji multimedialnych, analiz ekonomicznych. MI biegle posługuje się językiem angielskim – w piśmie i mowie – oraz/lub innymi językami lokalnymi używanymi na rynkach docelowych firmy.

Do podjęcia pracy na stanowisku menedżer ds. internacjonalizacji preferowane jest wykształcenie wyższe rolnicze o specjalności agrobiznes. Menedżerem ds. internacjonalizacji może zostać także osoba posiadająca wykształcenie wyższe, w szczególności na kierunkach związanych z ekonomią, zarządzaniem, naukami społecznymi oraz marketingiem.

Osoba zatrudniona na tym stanowisku posiada doskonałe umiejętności komunikacyjne i interpersonalne oraz wrażliwość niezbędną do prowadzenia negocjacji z przedstawicielami różnych kultur. MI wie, jak dotrzeć do nowych klientów z nowych, potencjalnych rynków. Ma również doskonałe umiejętności obsługi klienta, potrafi przyjąć punkt widzenia drugiej osoby i cechuje się pozytywnym nastawieniem do innych kultur oraz chęcią ich zrozumienia. Czuje się komfortowo w pracy z obcokrajowcami, wykazuje otwartość i wrażliwość na obce kultury. Stale rozwija wiedzę związaną z kulturą, biznesem i polityką krajów, w których prowadzi działania umiędzynaradawiające MSP.

Wykaz umiejętności zawodowych, kompetencji społecznych i kluczowych zawiera tab. 1, wykresy 3 i 4.

Podsumowanie. Aktualnie przedsiębiorstwa przemysłu rolno-spożywczego Unii Europejskiej poszukują swoich szans eksportowych przede wszystkim w krajach spoza UE. Wymaga to jednak oceny wpływu zmiennych kulturowych, gospodarczych, politycznych, dostosowania struktury produkcji do preferencji konsumentów, stosowania odpowiednich kanałów dystrybucji, działań marketingowych i promocyjnych. Sukces przedsiębiorstw rolno-spożywczych można osiągnąć poprzez rozszerzanie lub doskonalenie kompetencji kapitału ludzkiego w zakresie internacjonalizacji. Działanie te pozwolą zwiększyć znaczenie przedsiębiorstw rolno-spożywczych i umocnić pozycję firm na arenie międzynarodowej.

Opracowany międzynarodowy profil kompetencji zawodowych menedżera ds. internacjonalizacji sektora rolno-spożywczego posłuży opracowaniu programu doskonalenia zawodowego dla MI (szkolenia online) poprzez dopasowanie go do rzeczywistych wymagań kwalifikacyjnych w środowisku pracy. Dla przedsiębiorstw może być przydatny np. do sporządzenia opisu nowego lub modernizacji istniejącego stanowiska pracy wspierającego proces internacjonalizacji firm, w procesie rekrutacji menedżera internacjonalizacji.

Bibliografia

1. Agriculture, forestry and fishery statistics. Eurostat/Statistics Explained: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Agriculture,_forestry_and_fishery_statistics
2. Another record for EU agri-food exports for July 2019. European Commission, DG Agriculture and Rural Development (DG AGRI), Brussels 2019: https://ec.europa.eu/info/news/another-record-eu-agri-food-exports-july-2019-2019-sep-23_en.
3. Council Recommendation of 22 May 2017 on the European Qualifications Framework for lifelong learning and repealing the recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning. Official Journal of the European Union(2017/C 189/03).
4. Eksport i inwestycje zagraniczne polskich firm spożywczych – relacja z debaty. Konferencje Portalu Spożywczego: <http://www.portalspozywczy.pl/konferencje/77305.html>.
5. EUROPA 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu, Komunikat. Komisja Europejska, Bruksela, 3.3.2010 KOM(2010) 2020.
6. FoodDrink Europe Let's step up to the plate. Europe's Food Drink Industry Priorities for the EU Institutions 2019-2024, Brussels, 2019: https://www.fooddrinkeurope.eu/uploads/publications_documents/StepUpToThePlate_FDE_0208_%281%29.pdf.
7. Global food consumption growth and changes in consumer preferences. European Commission, DG Agriculture and Rural Development (DG AGRI), Brussels 2019: https://ec.europa.eu/info/news/global-food-consumption-growing-faster-population-growth-past-two-decades-2019-sep-10_en.
8. Increase in production, turnover, exports, and agricultural price indices. FoodDrinkEurope_Economic_Bulletin_Q1_2019_2019.pdf, Brussels, lipiec 2019: https://www.fooddrinkeurope.eu/uploads/publications_documents/FoodDrinkEurope_Economic_Bulletin_Q1_2019.pdf.

9. Inkubator eksportu, Łódź: <http://www.internacjonalizacja.com.pl/dotacje/kontakt.php>.
10. Polska w Unii Europejskiej Portret Statystyczny GUS, Warszawa 2019.
11. Rekordowe wyniki w eksporcie produktów rolno-spożywczych z Polski w okresie styczeń–listopad 2018 r. Krajowy Ośrodek Wsparcia Rolnictwa. Biuro Analiz i Strategii. Warszawa, 01.2019.
12. Symela K., Woźniak I.: *PODREČCZNIK. Jak tworzyć informacje o zawodach funkcjonujących na rynku pracy? Projekt „Rozwijanie, uzupełnianie i aktualizacja informacji o zawodach oraz jej upowszechnianie za pomocą nowoczesnych narzędzi komunikacji – INFODORADCA+”*. Wydanie II. Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, Departament Rynku Pracy, Warszawa 2018.
13. The future Alternative pathways to 2050 of food and agriculture. FAO, Food and Agriculture Organization of the United Nations. Rome, 2018.
14. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015: https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E.
15. UE światowym liderem w handlu produktami rolno-spożywczymi. Kalendarz Rolników.pl – <https://www.kalendarzrolnikow.pl/6529/ue-swiatowym-liderem-w-handlu-produktami-rolno-spozywczymi>. Włocławek 2019.
16. WKG 2018: Polski przemysł spożywczy w Europie i na świecie: ww.portalspozywczy.pl/technologie/wiadomosci/wkg-2018-polski-przemysl-spozywczy-w-europie-i-na-swiecie-relacja-i-zdjecia,163870.html.

Iwona KACAK, Katarzyna SKOCZYLAS – Sieć Badawcza ŁUKASIEWICZ – Instytut Technologii Eksploatacji, Radom

Elif YÜCEL, Özge GÜLER – The Association of Turkish Milk, Meat, Food Industrialists and Manufacturers Association (SETBIR), Ankara, Turcja

Kwalifikacje zawodowe – kluczem do sukcesu, projekt wsparcia szkolnictwa branżowego

Professional qualifications as a key to success – a project to support sectoral education

Słowa kluczowe: zawód, kwalifikacje, szkolnictwo branżowe, szkoła branżowa, projekty regionalne.

Streszczenie. Artykuł prezentuje założenia kompleksowego wsparcia szkolnictwa branżowego z wykorzystaniem Zintegrowanych Inwestycji Terytorialnych. W opracowaniu wskazano wybrane rezultaty podjętych prac, w szczególności badań wymagań kwalifikacyjnych zrealizowanych na stanowiskach pracy wśród wielkopolskich pracodawców.

Key words: occupation, qualifications, sectoral vocational education, sectoral vocational school, regional projects.

Abstract. The article presents the assumptions of comprehensive support for sectoral vocational education in the region, using the Integrated Territorial Investment tool (Zintegrowane Inwestycje Terytorialne). It identifies and analyses selected results of the work, including the results of research on the job placement requirements, which was carried out among employers in the Wielkopolska region.

Wprowadzenie. Współczesny rynek pracy jest bardzo dynamiczny, charakteryzuje się zmiennością i nieprzewidywalnością. Stwarza bogactwo zarówno szans, jak i zagrożeń, szczególnie w odniesieniu do kwestii dopasowania kompetencji absolwentów kształcenia zawodowego (aktualnie szkolnictwa branżowego) do zmieniających się oczekiwań pracodawców. Zagadnieniu temu poświęcona była jedna z sekcji tematycznych tegorocznego jubileuszowego – X Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego, zatytułowana „Rynek pracy, rozwój zawodowy, oczekiwanie pracodawców”. Pogłębionej refleksji poddawano między innymi stawiane przez pracodawców i pracowników wzajemne oczekiwania w zakresie wiedzy, umiejętności, kompetencji, istotne zarówno

z punktu widzenia rozwoju uczących się organizacji, jak i rozwoju zawodowego na poziomie personalnym. Debatowano w gronie pedagogów akademickich, nauczycieli, działaczy społecznych, przedstawiciele władz samorządowych. W dyskusję nad możliwymi formami wsparcia szkolnictwa branżowego wpisuje się przedsięwzięcie współrealizowane przez Ośrodek Badań i Rozwoju Edukacji Zawodowej Instytutu Technologii Eksploatacji oraz władze samorządowe województwa wielkopolskiego, przy wsparciu ze środków Funduszy Europejskich.

Zintegrowane Inwestycje Terytorialne – współpraca na rzecz edukacji zawodowej. Trzyletni projekt „Kwalifikacje zawodowe kluczem do sukcesu – wspieramy rozwój kształcenia zawodowego w Miejskim Obszarze Funkcjonalnym Poznania” (2017–2020) jest wdrażany jako nowa forma współpracy samorządów (w tym przypadku miasta Poznań, powiatu śremskiego i gminy Oborniki) w ramach tzw. Zintegrowanych Inwestycji Terytorialnych. ZIT to instrument, który pozwala na realizację strategii terytorialnych w sposób zintegrowany, kompleksowy, a tym samym umożliwiający zwiększenie efektywności podejmowanych działań. Podejmowane przez Partnerstwo Projektu działania ukierunkowane są na zrównoważony rozwój obszaru miejskiego Poznania. Można je uznać za swego rodzaju eksperyment możliwy do multiplikowania w innych regionach Polski.

Celem współpracy jest wzmocnienie oraz dostosowanie kształcenia w 23 szkołach branżowych zlokalizowanych na terenie Wielkopolski do potrzeb lokalnego rynku pracy, co powinno się przyczynić do wzrostu zatrudnienia uczniów. Ponad 1000 młodych ludzi bierze udział w stażach i praktykach zawodowych organizowanych u lokalnych przedsiębiorców, z uwzględnieniem zawodów szkolnych z branż o największym potencjale rozwojowym oraz branż strategicznych dla regionu. Szkoły objęte działaniami projektu zyskują ponadto wyposażenie pracowni. W ramach projektu wsparcie w doskonaleniu kompetencji uzyskuje ponad 100 nauczycieli kształcenia zawodowego i instruktorów praktycznej nauki zawodu (studia podyplomowe, szkolenia). Na poziomie lokalnym budowane jest systemowe wsparcie doradztwa edukacyjno-zawodowego dla uczniów. Działania w tym obszarze obejmują między innymi: podniesienie świadomości i wiedzy uczniów nt. dokonywania wyborów edukacyjno-zawodowych poprzez udział w zajęciach z doradztwa zawodowego i opracowanie Indywidualnego Planu Kariery, opracowanie Ramowych Programów Wewnątrzszkolnego Systemu Doradztwa Zawodowego oraz standardów doradztwa zawodowego dla nowego typu szkół zawodowych, podniesienie jakości prowadzenia zajęć dydaktycznych z doradztwa zawodowego poprzez opracowanie materiałów dydaktycznych (poradników dla ucznia, rodzica, nauczyciela), doskonalenie zawodowe nauczycieli – doradców zawodowych oraz przygotowanie nowej wykwalifikowanej kadry nauczycieli doradców zawodowych (studia podyplomowe z doradztwa zawodowego dla 30 nauczycieli).

Mimo tak rozbudowanego spektrum działań, w centrum zainteresowania projektu pozostaje uczeń – uczeń technikum oraz szkoły zawodowej (aktualnie branżowej). Zgodnie z tytułem projektu przyjęto założenie, że kwalifikacje zawodowe zgodne

z wymaganiami rynku pracy stanowią „klucz” do sukcesu zawodowego ucznia. Zatem punktem wyjścia nie mogło być nic innego, niż zbadanie oczekiwań lokalnych pracodawców zatrudniających absolwentów szkół zawodowych.

Identyfikacja wymagań stanowisk pracy – metodyka badań wśród pracodawców. Zespół analityków pracy Ośrodka Badań i Rozwoju Edukacji Zawodowej ITeE koordynowany przez dr. Mirosława Żurka przygotował metodykę badań ukierunkowanych na sporządzenie opisów wymagań stanowisk pracy dla zawodów szkolnych zgłoszonych przez przedstawicieli szkół objętych wsparciem w Projekcie ZIT. Jako metody badawcze przyjęto analizę dokumentów (w tym zasoby zawodoznawcze dotyczące badanych zawodów szkolnych, aktualne prawo oświatowe, prognozy zatrudnienia w poszczególnych branżach) oraz sondaż diagnostyczny. Opracowano autorskie narzędzie – kwestionariusz ankiety (wymagające adaptacji dla każdego z badanych zawodów).

Teren badań stanowiły przedsiębiorstwa zlokalizowane w regionie Wielkopolski, zatrudniające absolwentów kształcenia w danym zawodzie, zaangażowane w organizację staży i praktyk zawodowych. Procedura badawcza zakładała przeprowadzenie dla każdego z zawodów wywiadów z sześcioma pracodawcami lub wskazanymi przez nich pracownikami (np. opiekunami praktyk). Na tym etapie prac zespół ITeE intensywnie współpracował z dyrektorami szkół. Dzięki temu w wielu przypadkach w badaniach udział wzięły przedsiębiorstwa współpracujące ze szkołami i uczestniczące w praktycznej nauce danego zawodu. Badanie realizowano w okresie kwiecień 2017–grudzień 2018. Łącznie wzięło w nich udział ponad 200 respondentów. Uzyskane



Rys. 1. Przykładowe opisy wymagań stanowisk pracy dla zawodów szkolnych: <http://www.cdzdm.pl/PL-H390/opis-wymagan-stanowisk-pracy.html> [dostęp: 30.09.2019]

dane poddano analizie, na podstawie której zespół analityków pracy przygotował opisy wymagań kompetencyjnych dla każdego z badanych zawodów. Powstałe opisy posiadają formę około 20-stronicowych opracowań, stanowią nowe zasoby zawodoznawcze udostępnione na stronie internetowej Centrum Doradztwa Zawodowego dla Młodzieży – jednostki Miasta Poznań (<http://www.cdzdm.pl>).

Wymagania kompetencyjne pracodawców – wybrane wyniki i propozycje wsparcia kształcenia zawodowego. Zrealizowane w ramach Projektu badanie identyfikacji wymagań stanowisk pracy, na których mogą być zatrudniani absolwenci szkół zawodowych miało charakter unikatowy w skali kraju. Pozwoliło na sporządzenie, według przyjętego modelu, opisów wymagań stanowisk pracy (wskazanych przez pracodawców), które są powiązane z kwalifikacjami uzyskiwanymi przez absolwentów w 54 zawodach nauczanych w wielkopolskich szkołach. Badanie dostarczyło bogatych danych ilościowych i jakościowych obejmujących między innymi:

- warunki pracy w zawodzie (w tym specyfikę przedsiębiorstw Wielkopolski), wymagania psychofizyczne i zdrowotne, możliwości awansu zawodowego, tendencje zmian w zawodzie;
- karty przykładowych stanowisk pracy, na których może być zatrudniony absolwent zawierające wykazy czynności wykonywanych na danym stanowisku wraz z oceną poziomu przygotowania absolwenta do ich wykonywania, wykazy narzędzi i maszyn obsługiwanych na stanowisku pracy wraz z oceną poziomu przygotowania absolwenta do posługiwania się nimi, wymagania rekrutacyjne na dane stanowisko pracy;
- kompetencje absolwentów szkół zawodowych w ocenie wielkopolskich pracodawców, w tym ocenę profilu umiejętności absolwentów, ocenę poziomu opanowania przez absolwentów przewidzianych w podstawach programowych efektów kształcenia, czy ocenę kompetencji personalnych i społecznych oraz poziomu ich opanowania przez absolwentów szkół zawodowych.

Luki w profilach kompetencji. Analiza jakościowa uzyskanych opinii pracodawców pozwoliła między innymi na wskazanie „luk kompetencyjnych” wynikających z różnicy w ocenie istotności kompetencji absolwenta zdefiniowanych w suplemencie do dyplomu (kolor szary), a poziomem jego przygotowania do wykazania się tymi kompetencjami (kolor czarny). Dane liczbowe stanowią średnią ocen respondentów uczestniczących w badaniu dla danego zawodu (przykład dla zawodu szkolnego cukiernik – tabela 1).

Tabela 1. Opis wymagań stanowisk pracy dla zawodu szkolnego 751201 Cukiernik – profil umiejętności i kompetencji absolwenta (fragment)

Profil umiejętności i kompetencji absolwenta	Ocena istotności elementów profilu z punktu widzenia pracodawców				
	Zbędne 1	Mało ważne 2	Istotne 3	Ważne 4	B. ważne 5
	Ocena przez pracodawców poziomu przygotowania absolwenta do wykonywania elementów profilu				
	Zdecydowanie nieprzygotowany 1	Raczej nieprzygotowany 2	Trudno ocenić 3	Raczej przygotowany 4	Zdecydowanie przygotowany 5
Ocenia jakość surowców, dodatków do żywności, materiałów pomocniczych, półproduktów oraz wyrobów cukierniczych				4,1	
				3,6	
Dobiera surowce, dodatki do żywności, materiały pomocnicze oraz półprodukty w procesie produkcji wyrobów cukierniczych				4,1	
				4,1	
Produkuje wyroby cukiernicze zgodnie z zaplanowanym procesem technologicznym, przepisami prawa oraz systemami jakości					4,9
				3,8	
Wykonuje i dobiera elementy dekoracyjne w procesie produkcji wyrobów cukierniczych				3,6	
				3,9	
Prowadzi racjonalną gospodarkę magazynową cukierniczych środków produkcji i wyrobów gotowych				3,6	
				3,8	
Dobiera sprzęt i obsługuje maszyny i urządzenia do produkcji cukierniczej				3,9	
				4,1	
Wykonuje czynności zawodowe z wykorzystaniem technik komputerowych		2,4			
			2,9		

Profil umiejętności i kompetencji absolwenta	Ocena istotności elementów profilu z punktu widzenia pracodawców				
	Zbędne 1	Mało ważne 2	Istotne 3	Ważne 4	B. ważne 5
	Ocena przez pracodawców poziomu przygotowania absolwenta do wykonywania elementów profilu				
	Zdecydowanie nieprzygotowany 1	Raczej nieprzygotowany 2	Trudno ocenić 3	Raczej przygotowany 4	Zdecydowanie przygotowany 5
Przestrzega przepisów bhp, ppoż i ochrony środowiska oraz wymagań ergonomii					4,6
				4,1	

Analiza uzyskanych opinii pracodawców wykazała, że we wszystkich badanych zawodach pojawiły się takie elementy profilu umiejętności, dla których różnica w ocenie pomiędzy istotnością a poziomem przygotowania absolwentów do okazania się danymi kompetencjami przekraczała 1,5. Podobnej analizie poddano efekty kształcenia przypisane do kwalifikacji wyodrębnionych dla każdego z zawodów. Im większy rozrzut pomiędzy oceną istotności danego efektu kształcenia a oceną poziomu jego opanowania przez absolwenta, tym bardziej uzasadniona stawała się potrzeba uwzględnienia tego zagadnienia w dalszych działaniach podejmowanych przez Partnerstwo celem wsparcia kształcenia zawodowego w regionie. Stanowiły one szczególnie punkt zainteresowania na etapie prac nad zindywidualizowanymi programami praktyk zawodowych dla uczniów kształcących się w tych zawodach szkolnych oraz w pracach nad rekomendacjami zmian w programach kształcenia dla badanych zawodów szkolnych.

Kompetencje personalne i społeczne – duże oczekiwania pracodawców.

Pracodawcy w analogicznej konwencji wypowiedzieli się również co do kompetencji personalnych i społecznych absolwentów. Do badania przyjęto listę kompetencji personalnych i społecznych ujętych w podstawach programowych kształcenia w zawodzie (zestaw 13 kompetencji wspólny dla wszystkich zawodów – tabela 2). Analiza ilościowa opinii wielkopolskich pracodawców wskazuje m.in, iż najczęściej (dla niemal połowy badanych zawodów) przedsiębiorcy podkreślali niewystarczające kompetencje społeczne uczniów i absolwentów szkół zawodowych w obszarach:

- Planowanie działania i zarządzanie czasem;
- Przewidywanie skutków podejmowanych działań;
- Ponoszenie odpowiedzialności za podejmowane działania.

Tabela 2. Opis wymagań stanowisk pracy dla zawodu szkolnego 742117 Elektronik – ocena kompetencji personalnych i społecznych

Kompetencje personalne i społeczne	Ocena istotności kompetencji personalnych i społecznych z punktu widzenia pracodawców				
	Zbędne 1	Mało ważne 2	Istotne 3	Ważne 4	B. ważne 5
	Ocena przez pracodawców poziomu nabytych przez absolwenta kompetencji personalnych i społecznych				
	Zdecydowanie nie posiada 1	Raczej nie posiada 2	Trudno ocenić 3	Raczej posiada 4	Zdecydowanie posiada 5
Przestrzeganie zasad kultury i etyki				4,3	
			3,4		
Kreatywność i konsekwencja w realizacji zadań				4,4	
			3,1		
Planowanie działania i zarządzanie czasem				4,3	
			3,0		
Przewidywanie skutków podejmowanych działań					4,9
			3,3		
Ponoszenie odpowiedzialności za podejmowane działania					5,0
			2,9		
Otwartość na zmiany				4,3	
			3,5		
Stosowanie technik radzenia sobie ze stresem				4,5	
			3,3		
Aktualizacja wiedzy i doskonalenie umiejętności zawodowych					4,6
			3,1		
Przestrzeganie tajemnicy zawodowej				4,4	
			3,1		
Negocjowanie warunków porozumień				4,0	
			3,3		
Komunikatywność					4,9
				3,8	
Stosowanie metod i technik rozwiązywania problemów				4,3	
			3,4		
Współpraca w zespole					4,8
				3,6	

Postulat lepszego kształtowania kompetencji społecznych i personalnych wśród absolwentów szkół być może znalazł już swoje odzwierciedlenie w idei nowej podstawy programowej kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego, zgodnie z którą kompetencje personalne i społeczne przestały być wydzielone, a zostały „wbudowane” w strukturę efektów kształcenia dla danej kwalifikacji zawodowej. Zgodnie z zapisami rozporządzenia¹ nauczyciele wszystkich obowiązkowych zajęć edukacyjnych z zakresu kształcenia zawodowego powinni stwarzać uczniom warunki do nabywania kompetencji personalnych i społecznych.

Badania zrealizowane w wymiarze regionalnym w ramach Projektu ZIT stanowią potwierdzenie rangi tego zagadnienia, a dla dyrektorów i nauczycieli szkół zawodowych objętych badaniami – uzasadnienie podjęcia działań zmierzających do osiągnięcia lepszych efektów kształcenia wśród uczniów wielkopolskich szkół zawodowych w zakresie kompetencji personalnych i społecznych jako odpowiedź na oczekiwania pracodawców sformułowane podczas badań w ramach Projektu.

Potrzeba kształcenia dodatkowych umiejętności. Zgodnie z obowiązującym prawem² szkoła prowadząca kształcenie zawodowe może zaoferować uczniowi również przygotowanie do nabycia dodatkowych uprawnień zawodowych w zakresie wybranych zawodów, dodatkowych umiejętności zawodowych lub kwalifikacji rynkowych funkcjonujących w Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji. Oferta dodatkowych umiejętności zawarta w rozporządzeniu dotyczy tylko wybranych zawodów szkolnictwa branżowego (również tych objętych działaniami Projektu ZIT). Należy założyć, że różnorodność tych umiejętności będzie w przyszłości rozbudowywana i wzbogacana. Realizowane badania sondażowe pozwoliły na zgromadzenie opinii wielkopolskich pracodawców w tym zakresie (tabela 3). Wiele z nich wydaje się bardzo interesujących i zapewne znajdzie odzwierciedlenie w projektach przygotowywanych w ramach konkursów programu POWER, które zgodnie z regulaminem konkursu³ w 2020 roku znacznie wzbogacą dotychczasową ofertę kierowaną do uczniów szkół branżowych.

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 maja 2019 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz dodatkowych umiejętności zawodowych w zakresie wybranych zawodów szkolnictwa branżowego (załącznik nr 33); <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20190000991> [dostęp: 31.05.2019].

² Rozporządzenie z dnia 15 lutego 2019 r. w sprawie ogólnych celów i zadań kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz klasyfikacji zawodów szkolnictwa branżowego; <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20190000316>, [dostęp: 30.09.2019].

³ Konkurs-Opracowanie programów nauczania do umiejętności dodatkowych dla zawodów (DUZ): <https://efs.men.gov.pl/nabory/konkurs-opracowanie-programow-nauczania-do-umiejtnosci-dodatkowych-dla-zawodow-duz> [dostęp: 27.09.2019].

Tabela 3. Dodatkowe umiejętności zawodowe proponowane przez wielkopolskich pracodawców dla wybranych zawodów szkolnych objętych działaniami projektu ZIT

Nazwa i kod zawodu	Dodatkowe umiejętności zawodowe wg rozporządzenia ⁴	Dodatkowe umiejętności zawodowe wg wielkopolskich pracodawców
Cukiernik 751201		<ul style="list-style-type: none"> – zdobienie w karmelu – zdobienie w czekoladzie – dekoracje artystyczne
Fryzjer 514101	<ul style="list-style-type: none"> – elementy technologii we fryzjerstwie – elementy wizażu – podstawy barberstwa – podstawy charakteryzacji – stylizacja koloru – wykonywanie i pielęgnacja tresek – zagęszczanie i przedłużanie włosów 	<ul style="list-style-type: none"> – kurs perukarski
Ślusarz 722204		<ul style="list-style-type: none"> – kurs uprawniający do pracy na wys. pow. 1 m – kurs spawacza – kurs prawa jazdy kategorii B – uprawnienia SEP do 1 kV
Technik ekonomista 331403		<ul style="list-style-type: none"> – kursy księgowo
Technik eksploatacji portów i terminali 333106		<ul style="list-style-type: none"> – kursy języka obcego
Technik elektryk 311303		<ul style="list-style-type: none"> – kurs obsługi wózków widłowych – inteligentne budynki – fotowoltaika
Technik energetyk 311307		<ul style="list-style-type: none"> – uprawnienia SEP do 1 kV
Technik fotografii i multimediów 343105		<ul style="list-style-type: none"> – kursy obsługi pakietu Adobe – kursy tworzenia obiektów i grafiki 3D
Technik geodeta 311104		<ul style="list-style-type: none"> – obsługa GPS – obsługa drona – kurs prawa jazdy kategorii B

⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 maja 2019 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz dodatkowych umiejętności zawodowych w zakresie wybranych zawodów szkolnictwa branżowego (załącznik nr 33); <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20190000991> [dostęp: 31.05.2019].

Nazwa i kod zawodu	Dodatkowe umiejętności zawodowe wg rozporządzenia ⁴	Dodatkowe umiejętności zawodowe wg wielkopolskich pracodawców
Technik logistyki 333107		– możliwość zdobycia kwalifikacji AU.31 (technik spedytor)
Technik mechanik 311504		– uprawnienia spawalnicze – uprawnienia operatora CNC – kurs obsługi wózków widłowych
Technik usług fryzjerskich 514105	<ul style="list-style-type: none"> – elementy technologii we fryzjerstwie – elementy wizażu – podstawy barberstwa – podstawy charakteryzacji – stylizacja koloru – wykonywanie i pielęgnacja tresek – zagęszczanie i przedłużanie włosów 	– kurs perukarski

Dodatkowe umiejętności wykraczające poza podstawę programową kształcenia w zawodzie mogą wiązać się z uzyskaniem przez uczniów konkretnych specjalistycznych uprawnień. Doświadczenia projektu ZIT wskazują, że taka forma dodatkowych umiejętności cieszy się dużym zainteresowaniem wśród uczniów szkół zawodowych i jest oczekiwana przez pracodawców. Uzasadniona jest zatem rekomendacja wzbogacania oferty kształcenia zawodowego w szkołach średnich o kursy obejmujące dodatkowe umiejętności typu: operator wózków jezdniowych, prawo jazdy kat B czy uprawnienia SEP elektryczne 1 kV.

Rekomendacje zmian programów nauczania dla zawodów szkolnych.

Przygotowane wymagania stanowisk pracy dla zawodów szkolnych stanowiły dane wyjściowe do dalszych prac, między innymi do sformułowania rekomendacji zmian programów nauczania ukierunkowanych na ich dostosowanie do wymagań lokalnego rynku pracy, identyfikacji luk kompetencyjnych uczniów zainteresowanych stażem/praktyką zawodowych u pracodawców oraz sporządzenia programów staży/praktyk zawodowych w regionalnych przedsiębiorstwach oraz realizacji zajęć dodatkowych z doradztwa zawodowego dla uczniów szkół objętych wsparciem w ramach projektu (jako materiał zawodoznawczy wspierający proces doradztwa).

Poniżej przytoczono jedynie wybrane elementy proponowanych zmian programów nauczania, jakie opracowane zostały z udziałem kierowników kształcenia

praktycznego, nauczycieli kształcenia zawodowego wykonujących zadania przypisane liderom i członkom zespołów opracowujących szkolne programy nauczania w szkołach objętych wsparciem w ramach projektu. W pracy nad rekomendacjami udział wzięło łącznie ponad 100 nauczycieli szkół zawodowych. Podczas warsztatów poddali oni analizie wyniki badań wśród lokalnych pracodawców dotyczące ich wymagań kompetencyjnych względem absolwentów, tendencje zmian na rynku pracy oraz w systemie szkolnictwa zawodowego (aktualnie branżowego) i towarzyszące im zmiany w obowiązujących przepisach prawa. Dla poszczególnych zawodów szkolnych wskazano m.in. umiejętności i kompetencje, na które należy zwrócić szczególną uwagę w toku kształcenia, włącznie z rekomendacją przedmiotów, w ramach których jest to możliwe. Dla przykładu – zawód szkolny 514101 Fryzjer:

„Rekomenduje się doskonalenia programu nauczania pod kątem kształtowania poniższych umiejętności i kompetencji:

- *Ocenia stan włosów i skóry głowy; Przedmiot: Technologia fryzjerska, Pracownia fryzjerska, Higiena;*
- *Stosuje programy komputerowe wspomagające wykonywanie zadań; przedmiot: Technologia, Higiena, Stylizacja, Informatyka, Pracownia fryzjerska [...].”*

Bardziej drobiazgową analizą dotyczyła efektów kształcenia właściwych dla kwalifikacji wyodrębnionych w danym zawodzie szkolnym. Dla przykładu – zawód szkolny 514104 Technik usług fryzjerskich:

„Rekomenduje się doskonalenia programu nauczania w zakresie nabywania przez uczniów poniższych efektów kształcenia właściwych dla kwalifikacji:

- *Wykonuje fryzury okolicznościowe; Przedmiot: Technologia fryzjerska, Pracownia fryzjerska);*
- *Przeprowadza zabiegi koloryzacji i rozjaśniania włosów; przedmiot: Technologia fryzjerska, Pracownia fryzjerska [...].”*

Ciekawym wydaje się fakt, iż nauczyciele wskazywali w tej części również na efekty kształcenia, które w ich opinii w ogóle nie powinny znaleźć się w podstawach programowych kształcenia w zawodzie (rekomendacja usunięcia z podstawy), np.:

- 311410 Technik mechatronik; efekt kształcenia *Wykonuje regulacje urządzeń i systemów mechatronicznych* (komentarz zespołu: *tym zajmuje się serwis*);
- 311216 Technik budowy dróg; efekt kształcenia *Wykonuje czynności związane z instalacją oraz uruchomieniem maszyn i urządzeń drogowych* (komentarz zespołu: *Zadaniem osoby wykonującej zawód jest nadzorowanie prawidłowości maszyn budowlanych w zgodzie z projektem, sztuką budowlaną, harmonogramem. Technikowi wręcz NIE WOLNO podejmować czynności serwisowych, wymieniać materiałów eksploatacyjnych, poza osprzętem roboczym. Związane jest to ze specyfiką tych urządzeń, stopniem skomplikowania. Technik tym bardziej nie musi umieć określać co się zepsuło – od tego jest serwis, pracownicy warsztatowi. Technik musi mieć wiedzę, jak i czym zastąpić zepsutą maszynę...).*

Pojawiły się również głosy nauczycieli mówiące o tym, że pewne efekty kształcenia nie znajdują odzwierciedlenia w treści programów, tym samym uczniowie nie mają

możliwości nabycia przewidzianych umiejętności (np. dla zawodu 311216 Technik budowy dróg). Są to szczególnie ważne spostrzeżenia warte wnikliwej analizy, potwierdzenia wśród innych nauczycieli oraz pracy nad modyfikacją programu nauczania w zawodzie.

Zespoły opracowujące rekomendacje wskazały ponadto na określone czynności zawodowe, jakie w badaniach okazały się szczególnie cenne dla pracodawców, a tym samym warte szczególnej uwagi w toku kształcenia w danym zawodzie szkolnym, podobnie jak umiejętność obsługi określonych maszyn, urządzeń i narzędzi. Niestety, ta część rekomendowanych zmian jest najczęściej ściśle związana z potrzebami wyposażenia pracowni szkolnych w maszyny i urządzenia funkcjonujące w wielkopolskich firmach. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że projekt *ZIT Kwalifikacje zawodowe kluczem do sukcesu* przewiduje tę formę wsparcia szkół. Część z nich już może cieszyć się nowymi urządzeniami i/lub narzędziami, inne czekają na finalizację procedur przetargowych. Zaplanowano również przeszkolenie około 80 nauczycieli w zakresie obsługi nowo nabytego sprzętu.

Raport zbiorczy *Rekomendacje zmian programów nauczania w zawodach szkolnych* dostępny jest na stronie internetowej Centrum Doradztwa Zawodowego dla Młodzieży (<http://www.cdzdm.pl/>).

Podsumowanie. Dostosowanie kompetencji absolwentów szkół zawodowych (określonych podstawami programowymi kształcenia w zawodach) do potrzeb gospodarki stanowi ciągłe wyzwanie dla systemu kształcenia zawodowego (aktualnie branżowego). Rozwój technologiczny generuje potrzebę ciągłych zmian w programach nauczania, inwestowania w szkolne pracownie i warsztaty oraz w rozwój kompetencji kadry dydaktycznej, zacieśniania współpracy z pracodawcami i angażowania ich w budowanie oferty edukacyjnej. Doświadczenia Ośrodka Badań i Rozwoju Edukacji Zawodowej ITeE wskazują, że projekty Zintegrowanych Inwestycji Terytorialnych pozwalają na rozbudowane, kompleksowe propozycje wsparcia systemu szkolnictwa zawodowego w regionie. Wymagają zaangażowania i współpracy różnego rodzaju podmiotów (szkół, jednostek administracji samorządowej – organów nadzoru, instytucji badawczych, szkoleniowych), co może stanowić novum i często oznacza potrzebę większej dawki wzajemnego zrozumienia. Pozwala jednak na łączenie działań badawczych i wdrożeniowych (począwszy od szkoleń dla kadry dydaktycznej, poprzez ofertę dodatkowych zajęć dla uczniów, aż po „twarde” inwestycje w wyposażenie pracowni i szkolnych warsztatów) skoncentrowanych na rzeczywistych potrzebach regionu i w ścisłej korelacji z oczekiwaniami lokalnych przedsiębiorców.

Bibliografia

1. Bednarczyk H., Jaszczyk T., Woźniak I. (red.), *Polskie standardy kwalifikacji zawodowych*, MIPS – ITeE – PIB, Warszawa – Radom 2008.
2. Czarnecki K., *Podstawowe pojęcia zawodoznawstwa*, OW Humanista, Sosnowiec 2008.
3. Jeruszka U., *Człowiek i zawód. Wybrane zagadnienia z pedagogiki pracy*, IPISS, Warszawa 2010.
4. Lelińska K., *Zawodoznawstwo w planowaniu kariery zawodowej*, OHP KG, Warszawa 2006.
5. Nowacki T.W., *Zawodoznawstwo*, ITeE, Radom 1999.
6. Źródła internetowe [dostęp: 30.09.2019].
7. Internetowy System Aktów Prawnych: <http://isap.sejm.gov.pl>.
8. Serwis Instytucji Pośredniczącej WRPO: <http://www.zit.metropoliapoznan.pl>.
9. Serwis Centrum Doradztwa Zawodowego dla Młodzieży – jednostki Miasta Poznań <http://www.cdzdm.pl>.
10. Serwis Zintegrowanego Rejestru Kwalifikacji: <https://rejestr.kwalifikacje.gov.pl>.

dr Jolanta RELIGA – Ośrodek Badań i Rozwoju Edukacji Zawodowej, Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu

Wyzwania edukacji XXI wieku wobec uczniów technikum

Educational challenges of vocational students in 21st century

Słowa kluczowe: edukacja formalna, kształcenie zawodowe, idea całożyciowego uczenia się, kompetencje przyszłości, proces uczenia się.

Streszczenie. W artykule został przedstawiony proces edukacyjny pod kątem koncepcji idei uczenia się przez całe życie. Omówiono oczekiwania stawiane uczniom uczęszczającym do technikum, jakie pociąga za sobą współczesny świat. Przybliżono prognozy liczby pracujących w przekroju sektorowym oraz grup zawodowych na najbliższe lata oraz zaprezentowano obszary, w jakich pojawią się nowe zawody i związane z nimi kompetencje przyszłości.

Key words: formal education, vocational education, lifelong learning, projected skills, learning process.

Abstract. This article speaks about the educational process and it's concept of lifelong learning. The expectations for students attending technical high schools are discussed as well as projected statistics of individuals working within specific fields. Moreover, it clearly depicts emerging industries and their required skill sets.

Wstęp. Renesans zainteresowania problematyką uczenia się przypada na początek ostatniej dekady XX w. Uczenie się zostało usytuowane w obrębie interakcji tworzących światy ludzkiej codzienności. Edukacji postawiono nowe wyzwania, tj. wyposażenie uczniów w kompetencje w zakresie umiejętności uczenia się, uczenia współpracy, otwartości na zmiany, efektywnej komunikacji, wykorzystywania technik kreatywnego rozwiązywania problemów, uczenia myślenia twórczego, przygotowanie uczniów do samodzielnej i podmiotowej interpretacji znaczeń, przygotowanie ich do całożyciowego uczenia się, podejmowanie działań na rzecz podnoszenia kompetencji uczniów do samodzielnego, refleksyjnego i krytycznego uczenia się. Kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie umiejętności uczenia się są kompetencjami kluczowymi, które

definiowane są jako zdolność do „autorefleksji, skutecznego zarządzania czasem i informacjami, konstruktywnej pracy z innymi osobami, zachowania odporności oraz zarządzania własnym uczeniem się i karierą zawodową”¹.

Uczenie się jest zintegrowanym procesem, na który składają się dwa powiązane i wzajemnie na siebie oddziałujące procesy składowe, tj. proces interakcji zachodzących między osobą uczącą się a jej otoczeniem (interakcja bezpośrednia lub pośrednia) oraz procesy psychiczne przyswajania i przetwarzania przez osobę wiedzy prowadzące do rezultatu uczenia się².

Uczeń technikum a idea całościowego uczenia się. Swoistym fundamentem koncepcji całościowego uczenia się jest edukacja formalna, gdzie uczeń dąży do uzyskania wykształcenia i kwalifikacji zawodowych, w przyszłości umożliwiających mu podjęcie pracy na stanowisku zgodnym z posiadanym wykształceniem oraz posiadanymi kwalifikacjami, zaistnienie na wymagającym rynku pracy i dalsze samodoskonalenie się w określonej profesji czy rozwój ścieżki zawodowej.

Edukacja formalna zapewnia podwaliny pod dalsze życie zawodowe uczniom technikum, czyli przyszłym pracownikom. Dynamicznie dokonujące się zmiany społeczne implikują kwestionowanie wszystkich elementów linearnego porządku społecznego i zachwianie dominującej roli tradycji, religii i rodziny w procesie socjalizacji oraz wychowania młodzieży. Obecny styl życia cechuje niespójność, brak konsekwencji postępowania, fragmentaryzacja, a także epizodyczność wielorakich sfer aktywności człowieka. Rewolucja technologiczna, kulturowa, etyczna i ideologiczna doprowadziła do braku jednego kanonu, właściwej drogi i prawdy. Nastąpiło zerwanie z tradycją, ciągłością pokoleniową, ukształtowaną przez wcześniejsze pokolenia. Świat nastawiony jest na szybko uczącą się młodzież, adaptującą nowości, nastawioną na innowacje, nowe technologie oraz indywidualne poszukiwanie własnej drogi zawodowej. Nadążanie za nową wiedzą jest niezmiernie trudne z uwagi na tempo jej przyrostu. Zmiany zachodzące w technice, technologii i organizacji pracy oraz środowisku pracy generują konieczność rekonstrukcji wykształcenia zdobytego wcześniej w ramach edukacji formalnej.

Kształcenie zawodowe wpływa na konkurencyjność gospodarki i jest ściśle związane z rynkiem pracy. Systemy kształcenia dawniej wyposażały ucznia w układy wiedzy i umiejętności, które wystarczały w całym okresie jego aktywności zawodowej. Technika, technologia i organizacja produkcji nie podlegały szybkim transformacjom. W efekcie gospodarki rynkowej obecnie nowe technologie, zawody i specjalności wymuszają nieustanne uzupełnianie wiedzy i umiejętności.

Zmiany w otoczeniu społeczno-gospodarczym pociągają za sobą nowe podejście jednostki do świata, życia, wartości, jak również pracy. Praca jest wyznacznikiem prestiżu, zapewnia określony status materialny, daje możliwość rozwoju osobistego

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. 10.

² K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, WN Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2006, s. 22–23.

i zawodowego. Postęp technologiczny zwiększa zapotrzebowanie na fachowców, pracowników kreatywnych, wykazujących się innowacyjnym myśleniem i działaniem oraz kładących nacisk na uczenie się przez całe życie. Na rynku pracy liczy się potencjał, otwartość na innowacje. Pracodawcy poszukują pracowników wykwalifikowanych, mobilnych, elastycznych, samodzielnych, innowacyjnych, przedsiębiorczych, posiadających świadomie ukształtowane walory osobowościowe i szeroki zakres wykształcenia, zdolnych do szybkiego opanowywania nowych umiejętności, szybko adaptujących się do nowych warunków pracy, umiejących pracować w zespole, komunikatywnych, odpowiedzialnych, dostrzegających i rozwiązujących problemy oraz łączących teorię z praktyką.

Współcześnie edukacja formalna wzajemnie uzupełnia się z edukacją pozaformalną – kształceniem i szkoleniem realizowanym w ramach programów nieprowadzących do uzyskania kwalifikacji pełnych lub kwalifikacji nadawanych po ukończeniu studiów podyplomowych. Możliwość rekonstrukcji kompetencji zdobytych w efekcie uczenia się formalnego umożliwia kształcenie pozaformalne, tj. kursy, szkolenia, warsztaty, seminaria, konferencje oraz kształcenie nieformalne polegające na samokształceniu³.

Z uwagi na złożoność problemów społecznych i zawodowych rekonstrukcja determinuje łączenie wykształcenia z wielu dziedzin, co oznacza aktualizację skończonego kierunku kształcenia oraz jego integrację z wykształceniem przyporządkowanym niegdys innym kierunkom, nie wykluczając kierunków niespokrewnionych⁴.

Koncepcja całościowego uczenia się stanowi nadrzędną ideę edukacyjną przenoszącą punkt ciężkości z instytucji edukacyjnych (nauczania) na jednostki i społeczności lokalne (uczenie się) oraz rezygnuje z profesjonalnej wiedzy naukowej na korzyść potocznego doświadczenia obecnego w codziennych interakcjach konstruujących światy życia ludzi⁵. Następuje upodmiotowienie uczestników kształcenia i postępująca autonomizacja procesów uczenia się, tj. samokształcenie z wykorzystaniem IT.

Legitimizujących odniesień idei całościowego uczenia się dostarcza teoria kapitału społecznego. Koncepcja kapitału społecznego traktowana jako zhumanizowana wersja teorii kapitału ludzkiego oscyluje wokół zaufania, jakości więzi społecznej, zdolności do samorealizacji, kooperacji społecznej czy mentalności danych jednostek. Kapitał społeczny jest formą ustawicznie odnawianego i przekazywanego następnym pokoleniom dziedzictwa kulturowego. Społeczeństwo staje się kompleksem zjawisk, stanem kondycji społecznej rozproszonych oraz spluralizowanych mikroświatów społecznych, której tworzywem jest język i dyskursy. Człowiek eksperymentuje z własną tożsamością, na którą składają się liczne fragmenty biograficzne, epizody życiowe. Wymuszają one sprawowanie poznawczej kontroli nad biegiem zdarzeń, stałe redefiniowanie reguł

³ S. Sławiński, *Słownik Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji*, Wyd. IBE, Warszawa 2017; *Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji* (Dz. U. 2016 poz. 64).

⁴ S.M. Kwiatkowski, *Kompetencje przyszłości*, [w:] S.M. Kwiatkowski (red.), *Kompetencje przyszłości*, Wyd. FRSE, Warszawa 2018, s. 14–27.

⁵ M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, WN Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010, s. 47.

przestrzeganych przez różne jednostki żyjące w danym społeczeństwie, nieustanne poszerzanie repertuaru dostępnych wyborów życiowych i umiejętność ich samodzielnego dokonywania⁶.

Przed każdą osobą, także przed uczniem technikum, stawiane są nowe wyzwania dotyczące rozumienia świata, sposobów wartościowania i działania w świecie. Przeobrażenia codzienności związane z przejściem od epoki przemysłowej do epoki postindustrialnej, od cywilizacji przemysłowej do cywilizacji informacyjnej, od społeczeństwa przemysłowego do społeczeństwa informacyjnego wymuszają na niej nowy typ postępowania oraz organizacji własnego życia. W każdym człowieku upatruje się aktywnego podmiotu, projektanta, konstruktora, a nawet reżysera swojej biografii, tożsamości czy sieci społecznych. Postrzegany jest on jako obiekt zaangażowania i przekonań.

Nowa forma indywidualizacji wiąże się z dezintegracją przyjętych wcześniej zasad konstruowania tożsamości i biografii. Aktualnie na jednostce spoczywa przymus projektowania, inscenizowania swojej biografii, odpowiednich zaangażowań społecznych i zawodowych. Zaawansowana produkcja i konsumpcja, zmiany rynku pracy, poszukiwanie nowych możliwości produkcji wymuszają zapotrzebowanie na twórczych pracowników, promowanie innowacyjności. Współczesny świat uzmysławia konieczność ciągłego uczenia się, zdobywanie kompetencji nowego typu, gdyż nabyte kompetencje nie są wystarczające na całe życie.

Świat ponowoczesny stawia ucznia w nowych nieznanach sytuacjach, zmusza do dokonywania nieustannych wyborów bez możliwości wsparcia się tradycją, szybko tracącą swoje transmisyjne znaczenie. Uczeń ponosi ryzyko dokonywanych wyborów i moralnej odpowiedzialności. Na nim spoczywa odpowiedzialność za proces podejmowanych decyzji bez możliwości odwołania się do niezawodnych reguł czy starego kodeksu (aktualnie często niemających zastosowania w nowych sytuacjach), kierowania się niezawodnymi drogowskazami wskazującymi optymalne rozwiązanie⁷.

Kompetencje nowego typu. W Europie można zauważyć tendencję do starzenia się społeczeństwa. Zgodnie z prognozami statystycznymi do 2030 r. Europejczycy staną się najstarszym społeczeństwem na świecie. Współczesne modele życia rodzinnego, zmiany struktury populacji, zjawisko urbanizacji, zróżnicowane życie zawodowe przyczyniają się do zmiany sposobu, w jaki powstaje spójność społeczna. W ciągu jednego pokolenia liczba miejsc pracy przeciętnego mieszkańca Europy, uwzględnivszy cały okres kariery zawodowej, wzrastała z jednego do ponad dziesięciu.

Współcześnie Europa jest zmuszona do wykorzystania w pełni potencjału swoich obywateli, co jest szczególnie istotne w świetle postępującego procesu tworzenia się społeczeństwa informacyjnego, gdzie zanikają granice między pracownikami a osobami samozatrudnionymi, towarami a usługami, konsumentami a producentami. Wiele zawodów się dezaktualizuje, a w ich miejsce pojawiają się nowe zawody. Istnieje z tego

⁶ Ibidem.

⁷ Z. Bauman, *Etyka ponowoczesna*, Wyd. Aletheia, Warszawa 2012.

powodu duże prawdopodobieństwo, że większość uczniów z młodego pokolenia będzie wykonywać pracę w obecnie nieznanach typach zawodów. Wykorzystanie nowych możliwości i zredukowanie niekorzystnych skutków zmian będzie wymagało inwestycji w umiejętności pracowników oraz przebudowę systemów formalnej edukacji oraz permanentnego uczenia się, a zmiany zachodzące w świecie pracy będą zaś wymagały ustanowienia nowych praw socjalnych⁸.

Rozpatrując sektor ekonomiczny, zgodnie z *Prognozą zatrudnienia według grup zawodów i sektorów w Polsce do 2020 r.*, spadek liczby pracujących przewiduje się w wielkiej grupie zawodowej w rolnictwie – rolnicy, ogrodnicy, leśnicy i rybacy, w przemyśle i budownictwie – robotnicy przemysłowi i rzemieślnicy, w sektorze usług rynkowych – rolnicy, ogrodnicy, leśnicy i rybacy oraz robotnicy przemysłowi i rzemieślnicy, w sektorze usług nierynkowych z kolei największy spadek przewiduje się w grupach – pracownicy przy pracach prostych, technicy i inny średni personel oraz pracownicy biurów.

Wzrost liczby pracujących natomiast przewiduje się w wielkiej grupie zawodowej – specjaliści we wszystkich czterech sektorach ekonomicznych, tj. rolnictwo, przemysł (przemysł i budownictwo), usługi rynkowe i usługi nierynkowe. Wzrost zatrudnienia dodatkowo nastąpi w wielkich grupach zawodowych w sektorze przemysłowym – pracownicy usług osobistych i sprzedawcy oraz operatorzy i monterzy maszyn i urządzeń, w sektorze usług rynkowych i nierynkowych – pracownicy usług osobistych i sprzedawcy oraz w sektorze usług nierynkowych – siły zbrojne. Warto nadmienić, że w rolnictwie w wielkich grupach zawodowych, prócz ww. grupy, w której odnotowywany jest spadek liczby osób zatrudnionych, prognozowany jest niewielki wzrost liczby pracujących⁹.

W społeczeństwie informatycznym prócz kompetencji twardych, konkretnych, wykonawczych zaczęto przywiązywać dużą wagę do kompetencji miękkich, na które składają się kompetencje osobiste i społeczne. Dotyczą one predyspozycji do pracy z ludźmi i są uniwersalne dla większości stanowisk. W epoce informatycznej od uczenia technikum oczekuje się umiejętności pracy w zespole, nawiązywania relacji, komunikatywności, zarządzania zasobami ludzkimi, radzenia sobie z emocjami, bycia asertywnymi, kreatywnymi, pewnymi siebie, odważnymi i przedsiębiorczymi.

Na przestrzeni lat popyt na poszczególne zawody ulega ciągłym zmianom. Trudno przewidzieć zmiany na rynku pracy do 2030 r. Wiele przypuszczeń dotyczących przyszłych konkretnych kategorii stanowisk pracy i związanych z nimi wymagań się nie sprawdziło. Prognozy na kolejne lata nie są tak precyzyjne jak do 2020 r. Prawdopodobnie zawody przyszłości będą związane z rynkiem energetyki odnawialnej (w sektorze bioenergii, energetyki wodnej, wiatrowej i słonecznej), medycyną oraz rozwojem technologii, o czym świadczy analiza kierunków rozwoju gospodarki światowej

⁸ *Biała Księga w sprawie przyszłości Europy. Refleksje i scenariusze dotyczące przyszłości UE-27 do 2025r.*, Komisja Europejska, Bruksela 2017.

⁹ *Prognoza zatrudnienia według grup zawodów i sektorów w Polsce do 2020 r. Raport VIII*, Kwiatkowski E., Suchecki B. (red. naukowa), Gajdos A. Włodarczyk P. i in. (opracowanie), IPISS, Warszawa 2014.

spowodowana czwartą rewolucją przemysłową (umownie przypadająca na początek 2010 r.), zmiany demograficzne i starzejące się społeczeństwo w Europie, zmiany struktury społecznej mające swe źródło w poziomie wykształcenia i nasilającym się rozwarstwieniem natury ekonomicznej, założeń polityki imigracyjnej, obserwowanego wzrostu jakości życia m.in. zdrowa żywność, troska o zdrowie i wizerunek, sport oraz rekreacja. Pojawi się zapotrzebowanie na nowe profesje¹⁰.

Zawody przyszłości mają oscylować wokół poszukiwania i eksploatacji alternatywnych źródeł energii, wykorzystania metod i technik informatycznych, kompleksowej opieki domowej nad osobami starszymi, opieki domowej i w specjalistycznych ośrodkach nad osobami z różnego rodzaju niepełnosprawnościami, rehabilitacji osób starszych i osób z niepełnosprawnościami, asymilacji obcokrajowców i umożliwiania im rozwoju zawodowego, wspierania rodzin obcokrajowców w ich codziennym funkcjonowaniu, dietyki, kosmetologii, medycyny estetycznej, różnego rodzaju doradztwa, organizacji czasu wolnego¹¹.

Nowe zawody rodzą potrzebę kształtowania u uczniów nowych kompetencji. Wielu uczniów rozpoczynających edukację podejmie pracę w nieistniejących jeszcze zawodach, co stawia przed systemem edukacji duże wyzwania. Globalna łączność społeczności na świecie, inteligentne maszyny, nowe media zmieniają sposób myślenia o pracy, inspirują do refleksji, jakie umiejętności, kompetencje będą niezbędne, aby wydajnie współtworzyć przyszłość i osiągnąć sukces.

Wśród pożądanых w przyszłości na rynku pracy kompetencji według Raportu *Future Work Skills 2020* należy wyróżnić umiejętności komunikacyjne i społeczne zapewniające ludziom przewagę nad coraz doskonalszymi maszynami zastępującymi w pracy ludzi. Wysoko cenionymi umiejętnościami jest nadawanie znaczeń w zależności od kontekstu, przewidywanie reakcji użytkowników języka i właściwe dopasowanie do nich zachowania i komunikacji werbalnej poprzez dobór odpowiednich słów, gestów czy tonu wypowiedzi. Obecne problemy wymagają połączenia wiedzy z wielu dziedzin, co można zaobserwować np. w nanotechnologii łączącej biologię molekularną, biochemię i in. Z tego powodu, pomimo że idealny pracownik przyszłej dekady specjalizuje się w wąskiej dziedzinie, posiada także zdolność porozumiewania się językiem innej dyscypliny, rozumie i posługuje się pojęciami z wielu dziedzin. W nadchodzących dekadach sukces będą odnosić osoby posiadające ponadto umiejętności przystosowania się do funkcjonowania w zróżnicowanym środowisku kulturowym, potrafiące rozpoznać wspólne punkty widzenia, zidentyfikować wspólne cele, priorytety i wartości.

¹⁰ *REthinking Energy. Renewable energy and climate change 2015*, Raport Międzynarodowej Agencji Energetyki Odnawialnej, [w:] file:///C:/Users/Kasia/Desktop/IRENA-_REthinking_Energy_2nd_report_2015.pdf; *Branżowy Bilans Kapitału Ludzkiego. Sektor finansowy 2018*, Raport Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości w: <http://www.parp.gov.pl/publicationslibrary/ebook/773>; *Future Work Skills 2020*, Institute for the Future for the University of Phoenix Research Institute w: http://www.iff.org/uploads/media/SR-1382A_UPRI_future_work_skills_sm.pdf; S.M. Kwiatkowski, op. cit.

¹¹ S.M. Kwiatkowski, op. cit.

Wzrośnie popyt na pracowników wykazujących się myśleniem nowatorskim i adaptacyjnym, myśleniem obliczeniowym oraz myśleniem projektowym. Umiejętności nowatorskiego i adaptacyjnego myślenia sprzyjają rozwiązywaniu problemów i wykraczaniu poza szablonowe schematy oraz znane reguły, adaptacji do zastanych warunków i szybkiej reakcji w nagłych, niespodziewanych sytuacjach. Myślenie obliczeniowe z kolei pozwala przetwarzać ogromną ilość danych i odpowiednią ich analizę. Myślenie projektowe zapewnia umiejętności rozpoznawania, jakiego typu myślenia wymaga od nich zadanie zawodowe i dostosowania do własnych potrzeb środowiska pracy celem osiągnięcia sukcesu i znalezienia optymalnego rozwiązania.

Oczekiwany kompetencjami wśród pracowników nowej generacji przez pracodawców będzie umiejętność wykorzystywania w pracy technologii informacyjnej. Nowa generacja pracowników będzie zmuszona rozwijać umiejętności korzystania z nowych mediów w celach sprawnej komunikacji i rozpowszechniania za ich pomocą treści oraz dokonywania krytycznej oceny informacji opublikowanych w nowych mediach, umiejętności wyekscerpowania najistotniejszych informacji i zdolność do zmaksymalizowania funkcjonowania poznawczego z wykorzystaniem różnorodnych narzędzi oraz technik wykonywania czynności, a także umiejętności zaangażowania, produktywnej pracy i bycia członkiem wirtualnego zespołu. Lider wirtualnego zespołu musi opracować strategię, która sprzyja zaangażowaniu i motywacji rozproszonej grupy, zapewnia możliwość kontaktu z innymi osobami oraz koncentracji na wykonywanych czynnościach¹².

Zakończenie. Problematyka uczenia się niesie ze sobą wiele wyzwań względem edukacji formalnej oraz ucznia technikum. Edukacja formalna daje podstawy do dalszego życia zawodowego. W technikum uczeń jest przygotowywany do funkcjonowania we współczesnym świecie, a w przyszłości do sprostania oczekiwaniom rynku pracy, co ma swój wydźwięk również dla rozwoju gospodarki. W wyniku głębokiej transformacji społeczeństwo i gospodarka nie opierają się już na przemyśle, lecz na wiedzy.

Główną ideę edukacji stanowi koncepcja całościowego uczenia się. Koncepcja ta przywiązuje wagę do wiedzy zdobywanej w codziennych interakcjach konstruujących światy życia ludzi. Kształcenie skoncentrowane jest na uczeniu, traktując je jako najważniejszą czynność, gdzie odpowiedzialność za proces uczenia się spoczywa na nauczycielu przyjmującym rolę przewodnika dla swoich podopiecznych, będących z kolei aktywnymi uczestnikami procesu.

Bibliografia

1. Bauman Z., *Etyka ponowoczesna*, Wyd. Aletheia, Warszawa 2012.
2. *Biała Księga w sprawie przyszłości Europy. Refleksje i scenariusze dotyczące przyszłości UE-27 do 2025r.*, Komisja Europejska, Bruksela 2017.

¹² *Future Work Skills 2020*, Institute for the Future for the University of Phoenix Research Institute, [w:] http://www.iftf.org/uploads/media/SR-1382A_UPRI_future_work_skills_sm.pdf.

3. *Branżowy Bilans Kapitału Ludzkiego. Sektor finansowy 2018*, Raport Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości w: <http://www.parp.gov.pl/publicationslibrary/ebook/773>.
4. *Future Work Skills 2020*, Institute for the Future for the University of Phoenix Research Institute w: http://www.iftf.org/uploads/media/SR-1382A_UPRI_future_work_skills_sm.pdf.
5. Illeris K., *Trzy wymiary uczenia się poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, WN Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2006.
6. Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, WSiP, Warszawa 2000, s. 112.
7. Kwiatkowski S.M., *Kompetencje przyszłości*, [w:] S.M. Kwiatkowskiego (red.), *Kompetencje przyszłości*, Wyd. FRSE, Warszawa 2018, s. 14–27.
8. Małewski M., *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, WN Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010.
9. *Prognoza zatrudnienia według grup zawodów i sektorów w Polsce do 2020 r. Raport VIII*, Kwiatkowski E., Suchecki B. (red. naukowa), Gajdos A. Włodarczyk P. i in. (opracowanie), IPiSS, Warszawa 2014.
10. *REthinking Energy. Renewable energy and climate change 2015*, Raport Międzynarodowej Agencji Energetyki Odnawialnej w: file:///C:/Users/Kasia/Desktop/IRENA-_REthinking_Energy_2nd_report_2015.pdf.
11. Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa 2011, s. 133.
12. Sławiński S., *Słownik Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji*, Wyd. IBE, Warszawa 2017.
13. *Ustawa z dn. 22.12.2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji* (Dz. U. 2016 poz. 64).
14. *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

Kompetencje społeczne i pedagogiczne mistrzów w rzemieślniczym przygotowaniu zawodowym

Social and pedagogical competences of a master craftsman in vocational training

Słowa kluczowe: tytuł zawodowy, edukacja, kwalifikacje, rozwój zawodowy, zatrudnienie.

Streszczenie. Dzisiejsze czasy to epoka globalizacji, czwarta era przemysłowa 4.0. Towarzyszą temu dynamiczne zmiany technologiczne i organizacyjne, które wymagają od pracowników zdolności do wykonywania zróżnicowanej pracy, ciągłego uczenia się i aktualizowania wiedzy i umiejętności. Głównym celem badań było zdiagnozowanie kompetencji społecznych i pedagogicznych mistrzów rzemiosła, oraz modyfikacja istniejącego standardu wymagań egzaminacyjnych na tytuł zawodowy mistrza.

Autor podjął próbę zdiagnozowania luk kompetencyjnych mistrzów, którzy stanowią filar rzemieślniczego przygotowania zawodowego oraz sformułowania nowego modelu wymagań egzaminacyjnych mistrzów w rzemiośle, a co za tym idzie procesu ich kształcenia.

Key words: professional title, education, qualifications, professional development, employment.

Abstract: We live in the age of globalization, the fourth industrial revolution and the concept of Labour 4.0. Employees face dynamic technological and organisational changes that require new competences to do complex work, to learn continuously, and update their knowledge and skills. Vocational excellence, upgrading soft skills and exploring the aspect of self-improvement are the main features of a professional and the title of a master craftsman is formally confirms that professionalism. The main goal of this research was recognition of social and pedagogical competences of master craftsmen in vocational training and modification of the existing examination requirements for professional title of a master craftsman.

Wprowadzenie. Nic poza zmianami nie jest pewne. Żyjemy w dobie wyzwań związanych z rewolucją przemysłową 4.0, gdzie z jednej strony coraz powszechniej występuje zjawisko sieciowania i wykorzystuje się Internet, a z drugiej „botyzacja”

osadzona w sztucznej inteligencji „wkracza powoli i na razie nie narusza rynku pracy w stopniu dostrzegalnym”¹. Jednocześnie pomimo postępu technologicznego tylko co trzeci Polak zgodziłby się na to, by podróżować autonomicznym autobusem bez kierowcy lub by być operowanym przez robota (pomimo że 90% pozytywnie ocenia nowe technologie)². Można założyć, że nieprędko (o ile w ogóle) technologia zastąpi kontakt z człowiekiem i światem materialnym, gdzie dużą rolę wciąż odgrywa rzemiosło. Praca 4.0, której towarzyszą dynamiczne zmiany technologiczne, techniczne i organizacyjne, wymagające zdolności do wykonywania różnorodnych zadań, a także stałego poszerzania i aktualizowania wiedzy oraz umiejętności, czyli samodoskonalenia. Są to cechy profesjonalistów. Osiągnięcie tytułu zawodowego mistrza w rzemiośle powinno być formalnym potwierdzeniem profesjonalizmu.

Jak w tej konfiguracji odnaleźć się może społeczność zawodowa rzemieślników, a zwłaszcza mistrzowie, którzy zapewniają trwanie tej grupy od tysięcy lat? Na ile przygotowują młodocianych pracowników – kandydatów na członków grupy społeczno-zawodowej rzemieślników³ do życia w naszym świecie? Czy są wystarczająco kompetentni, by współcześnie pozostawać profesjonalistami i dobrymi nauczycielami zawodu?

P. Drucker w swojej koncepcji zarządzania wykazał się dużą przenikliwością, wyodrębniając spośród „pracowników wiedzy” tzw. technologów, takich jak: mechanicy samochodowi, elektrycy, instalatorzy, których uznał za „spadkobierców” specjalistów zatrudnionych w XIX i XX wieku w rzemiośle. Uznał on owych technologów za „jedyną grupę zatrudnionych, która oferuje znaczącą i trwałą przewagę konkurencyjną krajom rozwiniętym”⁴. Tym druckerowskim „technologom” odpowiadają mistrzowie w rzemiośle (w dużej mierze decydują o tym nie tylko kompetencje zawodowe, ale i społeczne oraz pedagogiczne – sformułowane jako zestaw oczekiwań w standardzie wymagań egzaminacyjnych. To właśnie te dokumenty określają nam, czy mistrzowie są lub mogą być takimi „pracownikami wiedzy”. O ile to możliwe, równoległe z postępowaniem technologicznym i cywilizacyjnym należy zmieniać i aktualizować standardy. Był to główny cel omawianej pracy badawczej.

Teoretyczne podstawy badań. Teoretycznymi podstawami badań własnych były teorie: kształcenia zawodowego, edukacji ustawicznej dorosłych oraz kapitału

¹ J. Gardawski, *Świat pracy*, [w:] Hausner J., *Świat (bez) pracy. II Seminarium Świeradowskie. Open Eyes Economy Discussion Papers*, Fundacja Gospodarki i Administracji Publicznej, Kraków 2019, s. 18.

² *Technologia w służbie społeczeństwu. Czy Polacy zostaną społeczeństwem 5.0?*, Raport Fundacji Digital Poland, PwC Polska, IQS, 2019, zob. źródło URL: https://www.pwc.pl/pl/publikacje/2019/technologia-w-slubie-spoleszenstwu-raport-pwc-fundacji-digital-poland-grupy-iqs.html?utm_source=linkedin&utm_medium=social&utm_campaign=CustomEra-raport-Czy-Polacy-zostan%C4%85-spo%C5%82ecze%C5%84stwem-5_0&utm_content=social-10-10-2019 (data wejścia 05.11.2019)

³ J. Chałasiński, *Społeczeństwo i wychowanie*, wydanie III, PWN, Warszawa 1969, s. 78.

⁴ P.F. Drucker, *Zarządzanie XXI wieku – wyzwania*, Wydawnictwo Rzeczpospolita, New Media, 2010, s. 170.

ludzkiego. W badaniach celowo pominięto zagadnienie twardych kompetencji zawodowych, albowiem są one dobrze opisane w literaturze przedmiotu, a ponadto ich analiza ze względu na ich znaczne zróżnicowanie w każdym ze 132 zawodów odpowiadających danemu rodzajowi rzemiosła (tzw. rzemieślniczych) byłaby niemożliwa do przeprowadzenia przez jedną osobę w jednej analizie badawczej. Każda profesja w rzemiośle charakteryzuje się odmiennym zestawem kompetencji zawodowych, np. zdun, mechanik precyzyjny czy fryzjer potrzebują innego, charakterystycznego dla danego zawodu, zestawu umiejętności i wiedzy do opanowania oraz wykonywania zadań pracowniczych. W aspekcie pedagogiki ważne jest zbadanie kompetencji pozazawodowych mistrza, które silnie oddziałują na sylwetkę osobowościowo-kompetencyjną ucznia i wspierają jego przygotowanie do wykonywania zadań, a następnie osiągania mistrzostwa oraz całościowego doskonalenia się.

Praca ta wnosi nowe elementy do teorii kształcenia zawodowego, wychowania przez pracę, szczególnie w relacji: mistrz – uczeń. Ich wzajemne oddziaływanie przekłada się nie tylko na rozwój ucznia, lecz także na wyższy poziom kompetencji społecznych jego mistrza. Wskazuje na zasadność ogarniania przez kształcenie zawodowe także problematyki doskonalenia zawodowego, która jest też przygotowaniem zawodowym (ale innego typu) do pełnienia czynności zawodowych na wyższym poziomie. Każde uczenie kogoś jest jednocześnie doskonaleniem własnych umiejętności, a praca pedagogiczna staje się treningiem społecznym. Nauczając w procesie rzemieślniczego przygotowania zawodowego, mistrz podnosi swoje kompetencje społeczne i pedagogiczne, co pozwala mu pozostać autorytetem w epoce postindustrialnej nasyconej nowoczesnymi technologiami cyfrowymi. Dynamiczne przemiany cywilizacyjne stanowią prawdziwe wyzwanie dla grupy społeczno-zawodowej rzemieślników. Zaniechanie procesu przygotowania zawodowego kolejnych pokoleń w rzemiośle stanowić może koniec wielowiekowego budowania tożsamości profesjonalistów i etosu „dobrej roboty”. Symptomy takie, jak: obserwowany od kilku lat spadek liczby młodocianych pracowników w zakładach rzemieślniczych (-30%) i wycofanie się w tym czasie ponad dwóch tysięcy mistrzów z procesów kształcenia (-10%) świadczą o głębokim kryzysie przygotowania zawodowego w Polsce, co jest ewenementem na skalę nie tylko europejską, ale i światową. Od Australii po Koreę Południową, Egipt i USA oraz UE promuje się przygotowanie zawodowe. W naszym kraju jednak nadal dominuje kształcenie zawodowe w oparciu o szkoły branżowe – niekoniecznie we współpracy z pracodawcą. Model formalnej edukacji branżowej musi w większym stopniu uwzględniać zasady systemu dualnego kształcenia zawodowego. Postulat ten wychodzi naprzeciw współczesnym koncepcjom modernizacji systemów kształcenia zawodowego, w tym tegorocznej reformy wprowadzonej nowelizacją ustawy Prawo oświatowe (Dz. U. z 2019 r. poz. 1148 i 1078).

Autor podjął próbę zdiagnozowania luk kompetencyjnych mistrzów, którzy stanowią filar rzemieślniczego przygotowania zawodowego, oraz sformułowania nowego modelu wymagań egzaminacyjnych mistrzów w rzemiośle, a co za tym idzie procesu ich kształcenia. Dla osiągnięcia założonych celów zastosowano metody badań: analizy literatury przedmiotu, analizy dokumentów, analizy opinii sędziów kompetentnych,

sondażu diagnostycznego. Wykorzystano techniki: analizy treściowej i formalnej dokumentów, ankietę CAWI oraz Kwestionariusz Kompetencji Społecznych, tj. test psychometryczny do określenia poziomu kompetencji społecznych. W badaniach wzięło udział 18 sędziów kompetentnych, 58 czeladników oraz 100 mistrzów.

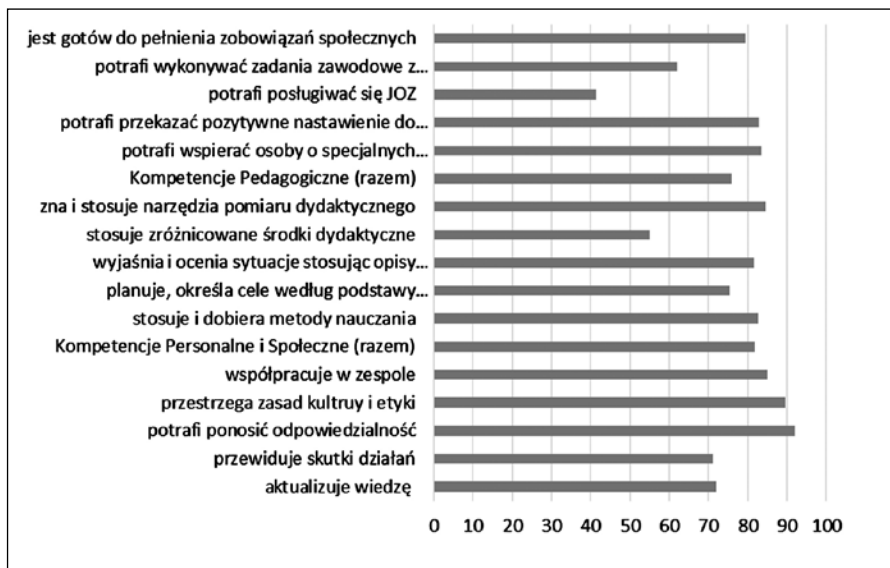
Kompetencje mistrzów w opiniach absolwentów rzemieślniczego przygotowania zawodowego. W pierwszej fazie badań wyłoniono sędziów kompetentnych (9 mistrzów-rzemieślników, 3 doradców zawodowych, 6 nauczycieli przedmiotów zawodowych, w tym 3 z doświadczeniem w kształceniu specjalnym). Oceniając – rok do roku – profil kompetencyjny mistrzów zawarty w standardzie wymagań egzaminacyjnych określili oni „top 10” kompetencji społecznych i pedagogicznych (spośród wszystkich 18) oraz wskazali nowe obszary wymagające interwencji i włączenia do standardu. Unikając wchodzenia w szczegóły, warto podkreślić, iż za najważniejszą kompetencję mistrzów sędziowie uznali „aktualizację wiedzy i doskonalenie umiejętności zawodowych” (4,7/5 pkt) oraz współpracę w zespole (4,4/5 pkt). Tym samym sędziowie zakreślili obszar, w którym swojej oceny dokonywali czeladnicy – absolwenci rzemieślniczego przygotowania zawodowego. Czładnicy (58) zdiagnozowali braki kompetencyjne mistrza w rzemieślniczym przygotowaniu zawodowym w zakresie kompetencji społecznych oraz pedagogicznych, a także: obywatelskich, komunikacyjnych, cyfrowych, języka obcego zawodowego, mentoringu i podstaw pedagogiki specjalnej. Tak określony zestaw pożądaných kompetencji uwzględniono przy tworzeniu zmodyfikowanej wersji standardu wymagań egzaminacyjnych dla mistrzów.

Podkreślić należy, iż w ramach badania opinii 58 czeladników – absolwentów rzemieślniczego przygotowania zawodowego z lat 2015–2017 – generalnie mistrzowie uzyskali wysokie oceny zarówno swoich kompetencji społecznych, jak i pracy pedagogicznej, szczególnie w zawodach unikatowych, gdzie co trzeci czeladnik przekazał informacje zawierające bardzo wysoką ocenę kompetencji mistrza. Wykres 1 przedstawia poszczególne wyniki oceny kompetencji społecznych, pedagogicznych i dodatkowych (spoza standardu wymagań egzaminacyjnych) wskazanych przez czeladników. Zwraca uwagę wysoka ocena (ok. 90% wskazań) kompetencji w zakresie odpowiedzialności, przestrzegania zasad kultury i etyki (wymienionej wprost w ustawie o rzemiośle).

Opinie czeladników na temat posiadanych przez ich mistrzów kompetencji pozazawodowych wskazują wyraźne skorelowanie ze standardem wymagań egzaminacyjnych mistrzów. Kompetencje ujęte w standardzie są rzeczywiście udziałem zdecydowanej większości mistrzów, podczas gdy niższy poziom intensywności praktycznego zastosowania można zauważyć w przypadku kompetencji, które nie zostały ujęte w standardzie, tj. język obcy zawodowy i technik ICT.

I tak na przykład w obszarze kompetencji społecznych – uczenie się przez całe życie, gdzie średnia wyników dla intensywności zastosowania wyniosła 71,84% („tak”, „zdecydowanie tak”) *gros* mistrzów wprowadzało i stosowało nowe techniki zawodowe w przedsiębiorstwie (74,14%). Część mistrzów – 17,24% – jednak nie wdraża nowych technik (co ciekawe – głównie w zawodach popularnych). Większość mistrzów stosuje

Wykres 1. Intensywność praktycznego wykorzystania kompetencji przez mistrzów



Źródło: Opracowanie własne na podstawie wskazań respondentów (n=58).

nowe technologie (70,68%), prawie co piąty jednak nie wdraża innowacji (18,97%). Ocena kluczowej kompetencji „uczenie się przez całe życie” w zakresie stosowania nowych technologii została przedstawiona w tabeli 1.

Tabela 1. Ocena kompetencji „uczenie się przez całe życie” – stosowanie nowych technologii

Czy często mistrz/mistrzynie wdraża(a) nowe technologie do codziennej praktyki w firmie w zawodzie:					
Zawód	Zdecydowanie tak	Tak	Trudno powiedzieć	Nie	Zdecydowanie nie
Fryzjer	14 (56%)	8 (32%)	1 (4%)	1 (4%)	1 (4%)
mechanik poj. samochodowych	0	1 (33,33%)	0	1 (33,33%)	1 (33,33%)
Stolarz	2 (100%)	0	0	0	0
Cukiernik	1 (9%)	7 (64%)	2 (18%)	1 (9%)	0
Elektryk	0	1 (33,33%)	0	1 (33,33%)	1 (33,33%)
zegarmistrz	1 (100%)	0	0	0	0
złotnik-jubiler	2 (22,2%)	1 (11,1%)	2 (22,2%)	3 (33,3%)	1 (11,1%)
Kowal	0	0	1 (100%)	0	0
Zdun	2 (100%)	0	0	0	0
obuwnik	0	1 (100%)	0	0	0
Łącznie	22	19	6	7	4
%	37,93%	32,75%	10,34%	12,07%	6,90%
	41 (70,68%)		6 (10,34%)	11 (18,97%)	

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań opinii czeladników (n=58).

Jeśli chodzi o kompetencje pedagogiczne, warto zauważyć, iż mistrzowie dobierali i stosowali właściwe metody nauczania (82,75%), często aktywizując uczniów w trakcie instruktażu (91,38%) lub omawiając literaturę fachową i normy (72,41%). Zdaniem 49 czeladników (84,49%) mistrzowie często formułowali jakiś problem, omawiali go, a następnie dyskutowali razem z uczniami (w zawodach unikatowych 100% odpowiedzi było pozytywnych w tym względzie). Siedmiu czeladników – w zawodach popularnych – nie potrafiło jednoznacznie ocenić postawy mistrzów w tym zakresie (12,06% wskazało odpowiedź „trudno powiedzieć”), a dwóch odpowiedziało na to pytanie oceną negatywną (2,34% wskazało odpowiedź „nie” – też tylko z zawodów popularnych).

Dość dobrze absolwenci ocenili kompetencje mistrzów w zakresie „planuje, określa cele, organizuje i realizuje nauczanie według podstawy programowej oraz programów nauczania” (75,28%) oraz „wyjaśnia i ocenia sytuacje, stosując się do opisu zagadnień i problemów w obszarze: psychologii osobowości, psychologii rozwojowej i wychowawczej oraz psychologii pracy” (81,60%). Szczególnie dobrze oceniani byli mistrzowie w zawodach unikatowych, gdzie zdaniem 93% respondentów mistrzowie potrafili wyrazić zadowolenie z postępów ucznia w sposób, który sprawiał, że uczeń czuł się dowartościowany.

Dobrze oceniono także intensywność stosowania kompetencji „zna i stosuje narzędzia pomiaru dydaktycznego oraz kryteria oceniania ucznia” (84,48%) wskazując na systematyczne i motywacyjne ocenianie z odpowiednim naciskiem na postępy.

Za najslabiej stosowane kompetencje w opinii absolwentów należy uznać stosowanie zróżnicowanych środków dydaktycznych w procesie kształcenia (55,17%), głównie z zastosowaniem prostych środków wzrokowych (68,96%) i rzadko stosowanymi programami komputerowymi wspomagającymi wykonywanie zadań lub prowadzenie firmy (41,37%). Mało tego, prawie 40% mistrzów takich programów nie stosowało wcale lub prawie wcale.

Wątek ten bezpośrednio wiąże się z kompetencjami cyfrowymi mistrzów określonymi przez czeladników na poziomie 62%. Mistrzowie głównie wykazują się znajomością obsługi komputera (np. pocztą elektroniczną), DVD i/lub smartfona, ale tylko 60% korzysta z porad na portalach branżowych, a jedynie połowa zachęca uczniów do korzystania z komputerowych programów branżowych (do projektowania wyrobów, zarządzania firmą). Te z kolei dane korespondują ze stosunkowo niskim poziomem wskazań w zakresie posługiwania się językiem obcym zawodowym (41,38%). Dwudziestu trzech respondentów (39,65%) wskazało, iż mistrzowie często wykazywali się znajomością języka obcego zawodowego przy wykonywaniu zadań zawodowych.

Mistrzowie dość wyraźnie postrzegają natomiast swoje miejsce w społeczeństwie – 79,3% deklaruje gotowość do wypełniania zobowiązań społecznych i etycznego prowadzenia działalności gospodarczej, co odzwierciedla się m.in. w tym, że 93,1% respondentów zwróciło uwagę na etyczne postępowanie mistrzów wobec klientów i kontrahentów. Dostrzegają także swoją rolę w obszarze kształcenia osób ze specjalnymi potrzebami i zdaniem 83,33% absolwentów pokazują, że „potrafią wspierać osoby

o specjalnych potrzebach edukacyjnych”. Na podobnym poziomie potrafią też przekazywać pozytywne nastawienie do zawodu.

Obraz współczesnych mistrzów w Kwestionariuszu Kompetencji Społecznych (KKS). Same opinie czeladników o kompetencjach szkolących ich mistrzów nie dałyby obiektywnych wyników o stanie posiadanych lub pożądanym zestawów wiedzy, umiejętności i postaw. Obraz taki byłby subiektywny i w odizolowaniu od innych metod badawczych mógłby nawet wprowadzić badacza w błąd, a postronne osoby zachęcać do instrumentalnego wykorzystywania danych. Dlatego też potrzebne okazało się zdiagnozowanie poziomu kompetencji społecznych posiadanych przez mistrzów. Autor wybrał wystandaryzowane narzędzie, przeznaczone dla niestudujących osób dorosłych, którego stosowanie jest powszechnie akceptowane. Poziom kompetencji mistrzów w rzemiośle sprawdzono przy pomocy Kwestionariusza Kompetencji Społecznych „KKS-D”⁵ polecanego jako jeden z testów do zbadania miary kompetencji⁶. Aby móc posłużyć się KKS-D, autor ukończył szkolenie z podstaw psychometrii dla osób niebędących psychologami i otrzymał uprawnienia do stosowania testów B1⁷.

Określona próba celowa 100 respondentów z tytułem zawodowym mistrza w rzemiośle posiadała znamiona reprezentatywności w zakresie zmiennych dotyczących płci i poziomu wykształcenia.

Najbardziej istotną zmienną okazał się rodzaj wykonywanego zawodu. Analiza na całej grupie nie pokazuje zależności liniowych dla KKS-D, ale widoczne są one w podziale zawodów pod kątem popularności (unikatowe lub bardzo popularne).

Dzieląc zawody na trzy zasadnicze grupy, korelacje uzyskano dla dwóch grup: 1) zawodów mało popularnych (unikatowe, mało i przeciętnie popularne) oraz 3) bardzo popularne. Do pogłębionych analiz dokonano podziału mistrzów na dwie grupy, dzięki czemu liczebności w nich są podobne i większe niż 30. Pierwsza grupa zawodów składa się z profesji unikatowych, mało i przeciętnie popularnych, a druga grupa obejmuje przedstawicieli zawodów bardzo popularnych. Z zestawień wyłączono grupę 2) – zawodów popularnych, która nie pokazuje istotnych korelacji. Pomiędzy grupami 1 i 3 – przy porównywalnej liczbie reprezentantów grup dostrzeżono istotne różnice – zarówno w kontekście liczby wykształconych, jak i poziomu kompetencji.

⁵ A. Matczak, *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych. Podręcznik*, Wydanie II uzupełnione, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2012, s. 10.

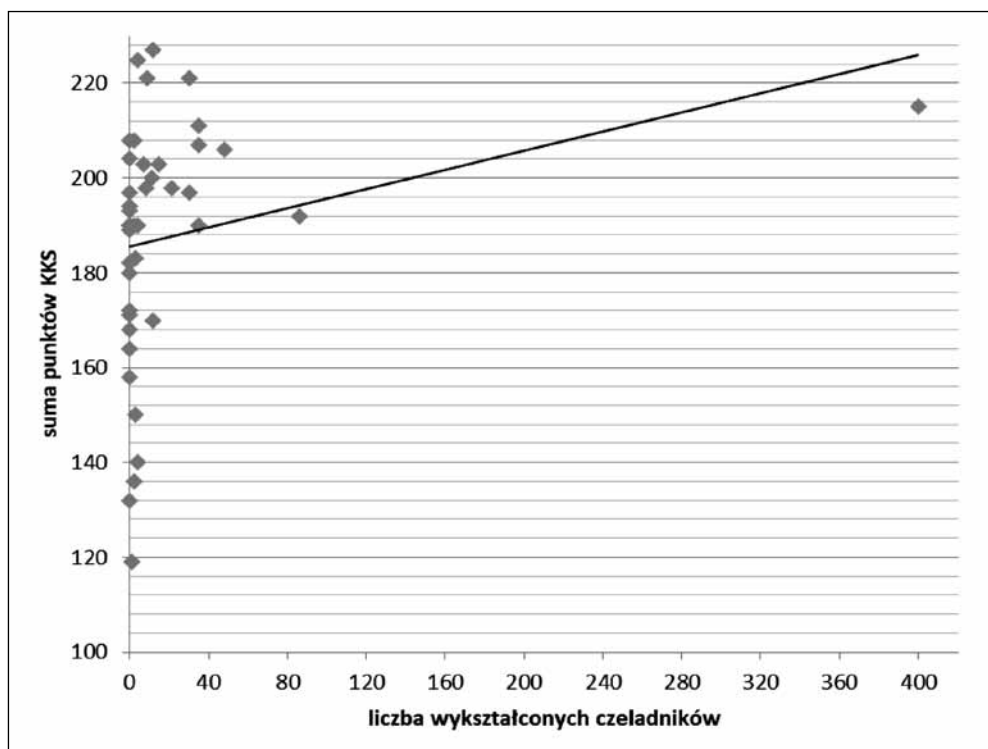
⁶ A. Matczak, A. Jaworowska, *Co wiemy o przydatności testów do zastosowań w biznesie?*, [w:] Szustrowa T., *Testy w biznesie. Standardy i praktyka*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa, 2011, s. 133–134.

⁷ Więcej na temat uprawnień do stosowania testów psychologicznych: T. Szustrowa, *Wokół zawodowych i etycznych standardów stosowania testów psychologicznych*, [w:] Ciechanowicz A., Matczak A. (red.) *Testy, prawo, praktyka*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 1996, s. 51–57.

W grupie zawodów mało popularnych (unikatowe, mało i przeciętnie popularne) zaobserwowano korelację potwierdzającą pierwszą postawioną hipotezę 1: im wyższe są kompetencje społeczne mistrza, tym większa liczba wykształconych czeladników. Zależność ta dotyczy **wszystkich** wskaźników KKS-D, a więc: Intymność, Ekspozycja społeczna, Asertywność (sumy=0,498, skali I=0,395, skali ES=0,418, A=0,347).

Wynik łączny w grupie 1 zawodów unikatowych, mało i przeciętnie popularnych stanowił **korelację dodatnią**. Rodzaj zawodu może mieć przełożenie na poziom kompetencji społecznych rho Spearmana 0,498 (umiarkowana), **istotna** (poziom istotności 0,01). Hipoteza 1 została zweryfikowana pozytywnie. Wykres 2 przedstawia zależność pomiędzy poziomem KKS-D (wynik łączne) a liczbą wykształconych czeladników.

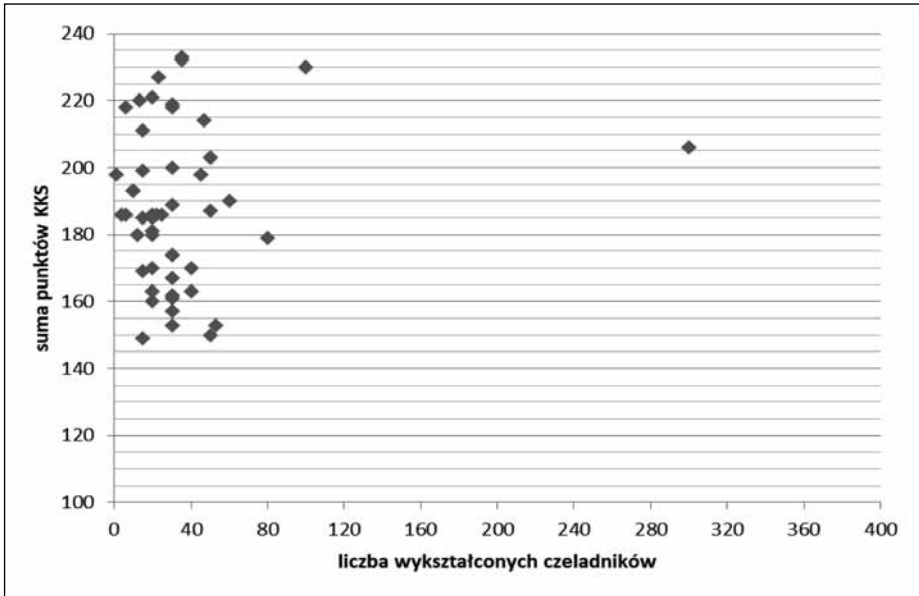
Wykres 2. Poziom KKS-D (wynik łączny) a liczba wykształconych czeladników



Źródło: opracowanie własne.

Z kolei w zakresie respondentów z grupy zawodów bardzo popularnych taka korelacja nie występuje. Brak korelacji w grupie bardzo popularnych zawodów takich, jak fryzjer i cukiernik, pokazuje wykres 3.

Wykres 3. Poziom kompetencji społecznych (KKS-D suma punktów) a liczba wykształconych czeladników – w grupie zawodów 3 (bardzo popularne)



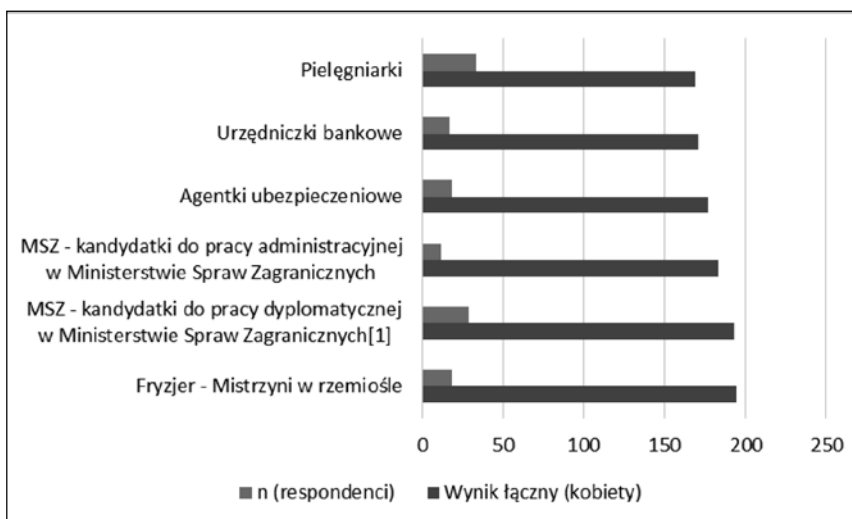
Źródło: opracowanie własne.

Na marginesie przeprowadzonych badań warto zwrócić uwagę na relatywnie wysoki poziom kompetencji społecznych mistrzów w rzemiośle (tu: mężczyzn cukierników i kobiet fryzjerek) względem innych grup zawodowych przebadanych za pomocą KKS-D. W odniesieniu do kobiet – mistrzyń w zawodzie fryzjer ($n = 18$) można stwierdzić bardzo wysoki poziom kompetencji społecznych (194,5 pkt) i to nie tylko wobec mistrzów – mężczyzn (184 pkt), ale i wobec przedstawicielek takich zawodów, jak: kandydatki do pracy dyplomatycznej w służbie MSZ (192 pkt) czy agentki ubezpieczeniowe (176 pkt) lub pielęgniarki (168,8 pkt). Wyniki te zestawiono na wykresie 4.

Równie interesująco jawią się wyniki mistrzów cukierników (184,4 pkt) wobec innych grup zawodowych, tj. kandydaci do pracy dyplomatycznej MSZ (188,5 pkt), księża (172,4 pkt), żołnierze (172,2 pkt) oraz informatycy (163,9 pkt). Wyniki KKS dla mężczyzn w podziale na poszczególne grupy zawodowe ilustruje wykres 5.

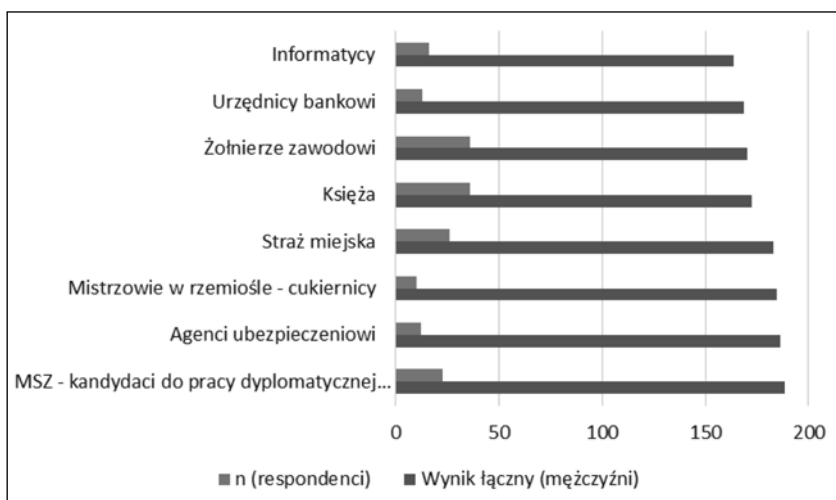
Powyższe badania potwierdzają, iż wbrew obiegowej opinii przygotowanie zawodowe w rzemiośle polega nie tylko na kształceniu umiejętności praktycznych (kompetencji twardych), ale w dużej mierze jest funkcją całej „triady” kompetencyjnej, gdyż bez kontekstu społecznego i pedagogicznego nie można byłoby mówić o międzypokoleniowym przekazie, a co za tym idzie funkcjonowaniu i przetrwaniu grupy społeczno-zawodowej rzemieślników.

Wykres 4. Poziom kompetencji społecznych kobiet KKS-D według grup zawodowych



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań przytoczone przez A. Matczak.

Wykres 5. Poziom kompetencji mistrzów cukierników i innych grup zawodowych



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych zespołów badaczy SWPS (A. Matczak).

Wnioski na najbliższą przyszłość. Uzyskane wyniki potwierdzają potrzebę modyfikacji wymaganego profilu kompetencyjnego mistrzów w rzemiośle oraz modelu ich przygotowywania zawodowego – w kierunku dualnego kształcenia. Ważne byłoby upowszechnienie tej formy nauki zawodu we wszystkich zawodach tzw. rzemieślniczych,

szczególnie zaś w unikatowych oraz mało popularnych. Wyniki badań własnych potwierdzają wysoki poziom intensywności stosowania w praktyce kompetencji pedagogicznych i społecznych przez mistrzów. Badania oparte na Kwestionariuszu KKS-D wykazały, iż mistrzowie w rzemieślniczym przygotowaniu zawodowym posiadają wysoki poziom kompetencji społecznych, także w zawodach popularnych takich, jak: cukiernik czy fryzjer. Co więcej, na podstawie wyników badań stwierdzono występowanie dodatniej i istotnej korelacji pomiędzy poziomem posiadanych przez mistrzów kompetencji społecznych a ich pracą pedagogiczną w zawodach mało popularnych (np. monter instalacji sanitarnych), przeciętnie popularnych (wędliniarz) oraz unikatowych (np. zdun, zegarmistrz), co może świadczyć o tym, iż kształcenie w relacji: mistrz–uczeń w tego typu zawodach jest rzeczywistym treningiem społecznym. Co ciekawe, takie zależności nie występują podczas nauki zawodu w profesjach bardzo popularnych (np. stolarz), co skłania do refleksji na temat struktury kształconych zawodów oraz powodów, dla których mimo upływu lat, wciąż ponad połowa uczniów szkół branżowych I stopnia kształci się tylko w pięciu najpopularniejszych zawodach⁸.

W ujęciu systemowym zwrócić należy uwagę na przewagi konkurencyjne, jakie wynikają z nauki w zakładzie pracy względem kształcenia zescholaryzowanego (w ławkach szkolnych). Dualny system kształcenia zawodowego oparty jest na kilku głównych zasadach: dominacji przygotowania zawodowego w zakładzie pracy (obejmuje 70% czasu kształcenia zawodowego), kształtowaniu postaw w duchu wychowania obywatelskiego G. Kerschensteinera, dopełnianiu wiedzy i umiejętności w centrach doskonalenia zawodowego oraz zakończeniu procesu kształcenia egzaminem potwierdzającym nabycie kwalifikacji.

Każda praca ma wielostronny i głęboki wpływ na całość osobowości pracującego: wpływa na jego rozwój umysłowy, na rozwój uczuć i woli, kształtuje charakter i postawy. Efektywność procesu przygotowania zawodowego według modelu dualnego – eksponującego wychowanie przez pracę – wychodzi naprzeciw oczekiwaniom „gospodarki 4.0”, właśnie dzięki kontaktom uczących się z mistrzami i personelem pracowniczym zatrudnionym w przedsiębiorstwach. Stąd w dualnym systemie kształcenia mistrzowie jako instruktorzy praktycznej nauki zawodu uczą nie tylko umiejętności praktycznych, ale i wskazują „jak żyć” i kształtują kompetencje społeczne młodzieży. Zwiększenie wymiaru czasu przeznaczanego na naukę zawodu w firmie do 70% czasu przeznaczanego całościowo na kształcenie zawodowe jest istotne także w kontekście wyzwań cywilizacyjnych. Uwzględnienie tych rekomendacji pozwoli na podniesienie jakości przygotowania zawodowego (dla kolejnych pokoleń uczniów w rzemiośle) oraz edukacji ustawicznej dorosłych – w tym wypadku mistrzów. Na zakończenie warto przypomnieć myśl J. Chałasińskiego, ucznia F. Znanieckiego, który pisał, iż „każde pokolenie musi wdrożyć się w sposoby życia i pracy, w sposoby odczuwania i myślenia, w wyobrażenia zbiorowe swojej społeczności” (jest to proces uspołeczniania). W tym przypadku

⁸ A. Stępnikowski, *Kompetencje mistrza w rzemieślniczym przygotowaniu zawodowym*, niepublikowana rozprawa doktorska, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie, Warszawa 2019.

wyobrażenia te przybierają postać „dążącego do perfekcji mistrza”, a ideał ten staje się osią wychowania w rzemiośle. Nie ma ideału skończonego ale przytoczone badania pokazały skrawek rzeczywistości, który może być lepszy dzięki proponowanym – istotnym i racjonalnym usprawnieniom. I znów nadszedł czas na zmiany ...

Bibliografia

1. Chałasiński J., *Spółczesność i wychowanie*, wydanie III, PWN, Warszawa 1969.
2. Drucker P.F., *Zarządzanie XXI wieku – wyzwania*, Wydawnictwo Rzeczpospolita, New Media 2010.
3. Gardawski J., *Świat pracy*, [w:] Hausner J., *Świat (bez) pracy. II Seminarium Świeradowskie. Open Eyes Economy Discussion Papers*, Fundacja Gospodarki i Administracji Publicznej, Kraków 2019.
4. Matczak A., *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych. Podręcznik*, Wydanie II uzupełnione, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2012.
5. Matczak A., Jaworowska A., *Co wiemy o przydatności testów do zastosowań w biznesie?*, [w:] Szustrowa T., *Testy w biznesie. Standardy i praktyka*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2011.
6. Stępnikowski A., *Kompetencje mistrza w rzemieślniczym przygotowaniu zawodowym*, niepublikowana rozprawa doktorska, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie, Warszawa 2019.
7. Raport Fundacji Digital Poland: *Technologia w służbie społeczeństwu. Czy Polacy zostaną społeczeństwem 5.0?*, PwC Polska, IQS, 2019.

dr Andrzej STĘPNIKOWSKI – Związek Rzemiosła Polskiego, e-mail: stepnikowski@zrp.pl

Charakterystyka podejścia do pracy przedstawicieli pokolenia Z – preferowany model życia a praca zawodowa. Cz. 2

Characteristics of the approach to work of representatives of the Z generation – the preferred model of life and professional work. Part 2

Słowa kluczowe: pokolenie Z, wartości, praca, postawy, przedsiębiorczość.

Streszczenie. Artykuł stanowi część drugą opracowania dotyczącego podejścia do pracy przedstawicieli pokolenia Z. W prezentowanej części autorzy, odwołując się do badań własnych oraz konfrontując je z opisami prezentowanymi w literaturze przedmiotu, przytoczonymi w części pierwszej, a także badaniami wtórnymi, starają się przedstawić, jakie znaczenie w życiu młodych osób ma praca zawodowa. Jak przedstawiciele pokolenia Z definiują i postrzegają pracę oraz jaki model życia preferują przedstawiciele pokolenia Z.

Key words: generation Z, values, work, attitudes, entrepreneurship.

Abstract. The article is the second part of the characteristic of the approach to work of representatives of the generation Z. In the presented part, the authors, referring to their own research and confronting them with secondary research and descriptions presented in the literature (cited in the first part of article), try to present the meaning of work in the lives of young people. How representatives of the Z generation define and perceive the work and what model of life they prefer.

Wprowadzenie. Kontynuując rozważania podjęte w części pierwszej artykułu pt. *Charakterystyka podejścia do pracy przedstawicieli pokolenia Z – praca w systemie wartości młodych*, postanowiono określić, jaki model życia preferują przedstawiciele pokolenia Z i jak w model ten wpisuje się praca. W części pierwszej dostrzeżono bowiem, że praca, choć dosyć ważna – nie jest najważniejszą wartością dla młodego pokolenia. Wniosek ten został skonstruowany na podstawie badań własnych, jak również znalazł poparcie w prezentowanej w części pierwszej literaturze przedmiotu. Czym zatem dla młodego pokolenia jest praca? jak młodzi ludzie postrzegają pracę? jakie ma ona dla nich znaczenie i jaką formę pracy preferują? Część druga prezentowanego artykułu stanowi

zatem próbę udzielania odpowiedzi na powyższe pytania. Autorzy odnieśli się w niej do badań własnych oraz wybranej literatury przedmiotu.

Praca w systemie wartości pokolenia Z. Przedstawiciele pokolenia Z charakteryzowani są w literaturze jako osoby, dla których życie osobiste i praca powinny stanowić całość, i które dążą do harmonii w życiu prywatnym oraz zawodowym¹. W istocie teza ta znalazła również potwierdzenie w prowadzonych badaniach. Po pierwsze, warto podkreślić to, co zostało już nadmienione w części pierwszej artykułu, a mianowicie fakt, że wartość zdefiniowana jako „wewnętrzny spokój i harmonia” została wysoko oceniona przez respondentów². Co więcej, na pytanie: „jaki model życia najbardziej Pani/Panu odpowiada” – najczęściej wskazań uzyskała odpowiedź „próba pogodzenia pracy zawodowej i życia rodzinnego” (tabela 1).

Tabela 1. Preferowany model życia przez pokolenie Z

JAKI MODEL ŻYCIA NAJBARDZIEJ PANI/PANU ODPOWIADA	
ukierunkowany na pracę zawodową	14
ukierunkowany na życie rodzinne	46
próba pogodzenia pracy zawodowej i życia rodzinnego	234
jeszcze się nie zdecydowałam/łem	16

Źródło: opracowano na podstawie badań własnych.

W zdecydowanej większości młodzi ludzie deklarują także, że planując swoją karierę zawodową, biorą pod uwagę swoje życie osobiste (tabela 2).

Tabela 2. Praca a życie osobiste w planach pokolenia Z

CZY PLANUJĄC SWOJĄ KARIERĘ ZAWODOWĄ BIERZE PANI/ PAN POD UWAGĘ ŻYCIE OSOBISTE?	
zdecydowanie tak	137
raczej tak	133
trudno powiedzieć	20
raczej nie	12
zdecydowanie nie	8

Źródło: opracowano na podstawie badań własnych.

Odpowiedzi na powyższe pytania sugerowałyby zatem, że w istocie przedstawiciele pokolenia Z dążą do osiągnięcia równowagi życiowej poprzez pogodzenie ze sobą dwóch sfer swojego życia – pracy i życia osobistego.

¹ Por. A. Żarczyńska-Dobiesz, B. Chomątowska, *Pokolenie „Z” na rynku pracy – wyzwania dla zarządzania zasobami ludzkimi*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu”, nr 350/2014, s. 408; A. Bencsik, G. Horváth-Csikós, T. Juhász., *Y and Z Generation at Workplace*, „Journal of Competitiveness”, 8(3)/2016, s. 90–106.

² Więcej: część pierwsza – tabela nr 2.

Wiedząc, jakie miejsce w systemie wartości młodego pokolenia zajmuje praca (i że nie jest to miejsce najwyższe) oraz to, że młodzi ludzie (i co być może istotne w tym kontekście – w większości kobiety) deklarują chęć dążenia do pogodzenia pracy zawodowej i życia rodzinnego, warto zastanowić się: jak, tak naprawdę, respondenci pojmują pracę zawodową. Co ciekawe – i w toku niniejszych rozważań dosyć istotne – dla większości badanych osób praca zawodowa jest głównie sposobem na zarobienie pieniędzy (tabela 3). Uważa tak ponad połowa respondentów.

Tabela 3. Praca zawodowa i jej znaczenie dla przedstawicieli pokolenia Z

CZYM DLA PANI/PANA JEST PRACA ZAWODOWA?	
sposobem na zarobienie pieniędzy	165
możliwością samorealizacji	129
przymusem	0
przyjemnością	16
inne (jakie?)	0

Źródło: opracowano na podstawie badań własnych.

Większość badanych zadeklarowała także, że ich motywacją do podjęcia pracy jest chęć bycia niezależnym finansowo (tabela 4). Z jednej strony zatem wyniki te potwierdzają obecną w literaturze opinię na temat przedstawicieli pokolenia Z wskazującą, że są to osoby dosyć racjonalnie, a wręcz materialistycznie podchodzące do życia. Aspekt instrumentalny – finansowy wydaje się być dla nich istotnym elementem definiowania znaczenia pracy.

Tabela 4 Motywacja do podjęcia pracy przez przedstawicieli pokolenia Z

CHCE PANI/ PAN PRACOWAĆ, PONIEWAŻ:	
uważam, że mogę realizować się tylko poprzez pracę zawodową	27
zmusza mnie do tego sytuacja materialna mojej rodziny	17
chcę być niezależna/y finansowo	178
jest to sposób na realizację moich pasji/zainteresowań	56
jest to sposób na pozyskanie środków finansowych na realizację moich zainteresowań	32
inne (jakie?)	0

Źródło: opracowano na podstawie badań własnych.

Dosyć zaskakującym, w kontekście dostępnej w literaturze charakterystyki pokolenia Z, może być natomiast fakt, że mniej niż połowa badanych osób (129) w pracy upatruje możliwość samorealizacji (tabela 3). Jedynie 27 osób wskazało, że chce pracować, ponieważ jest to sposób na realizację siebie. Nieco więcej, choć wciąż niewiele osób (56), uznało, że jest to sposób na realizację ich pasji/zainteresowań (tabela 4). Wszak w literaturze przedmiotu pokolenie Z opisywane jest jako materialistycznie podchodzące do życia, ale również także jako osoby dążące do realizacji siebie, swoich zainteresowań, celów i potrzeb – także w kontekście podejmowanej pracy. W końcu

także jako osoby, dla których praca ma być dopełnieniem życia osobistego, a nie tylko sposobem na zarobkowanie. W tym kontekście zatem prezentowane powyżej wyniki nie są w pełni zgodne z opisem funkcjonującym w literaturze.

Preferowana forma pracy. Postawy przedsiębiorcze przedstawicieli pokolenia Z. Podejmując się kwestii analizy podejścia młodych osób do pracy, postanowiono także zapytać o preferowaną formę pracy. W literaturze, co zostało już powyżej zasygnalizowane, sugeruje się, że dużo przedstawicieli pokolenia Z przejawia postawy przedsiębiorcze i ich preferowaną formą pracy jest samozatrudnienie, co związane jest z dążeniem do realizacji własnych celów i potrzeb w pracy oraz niechęcią do dostosowania się do wymagań i oczekiwań kogokolwiek. Potwierdzenie tej tezy znaleźć można m.in. w badaniach opisanych w cytowanym już w części I raporcie pt. „Zmiany pokoleniowe na rynku pracy – XYZ”. Wynika z nich bowiem, że prawie połowa respondentów z pokolenia Z uważa, że założenie firmy jest idealną formą pracy (42,6% wskazań). Co ciekawe, reprezentanci innych pokoleń w toku opisanego badania rzadziej zgadzali się z taką tezą (30,9% przedstawicieli pokolenia X oraz 28% pokolenia Y). Co istotne jednak, za najlepszą formę pracy ponad połowa przedstawicieli pokolenia Z uznała pełen etat (54,6%). W pracy w elastycznym wymiarze godzin widziało się jedynie 20,4% badanych „Zetek”³. Choć powyższe badania sugerują, że wciąż pełen etat to pożądana forma zatrudnienia wśród osób z młodego pokolenia, to jednak z całą pewnością ukazują trend wskazujący, że samozatrudnienie staje się coraz bardziej doceniane, co zgodne jest z funkcjonującymi w literaturze opisami – charakterystykami pokolenia Z.

Badania własne, przeprowadzone wśród przedstawicieli pokolenia Z, również potwierdziły funkcjonujące w literaturze opinie, jako że młode osoby wykazują postawy przedsiębiorcze i są pozytywnie nastawione do prowadzenia własnego biznesu (tabela 5). Na pytanie: „czy rozważa Pani/Pan prowadzenie własnej działalności gospodarczej” ponad połowa badanych odpowiedziała, że tak.

Tabela 5. Plany dotyczące prowadzenia własnego biznesu

CZY ROZWAŻA PANI/PAN PROWADZENIE WŁASNEJ DZIAŁALNOŚCI GOSPODARCZEJ?	
TAK 164*	NIE 146
NA ILE JEST TO ZWIĄZANE Z KIERUNKIEM STUDIÓW?	
planuje prowadzić działalność w obszarze zgodnym z kierunkiem moich studiów	49
planuje prowadzić działalność w obszarze częściowo zgodnym z moim kierunkiem studiów	45
planuje prowadzić działalność w innym obszarze niż związany z kierunkiem studiów	55

* uwaga: 15 respondentów zaznaczyło „Tak”, nie wskazując konkretnej odpowiedzi.

Źródło: opracowano na podstawie badań własnych.

³ Raport *Zmiany pokoleniowe na rynku pracy – XYZ*, dostęp: <http://szkolenia-biznesowe.prolearning.pl/wp-content/uploads/sites/7/2017/09/Raport-XYZ.pdf> (dostęp: 20.05.2019).

Co jednak ważne, za najistotniejsze czynniki motywujące i zachęcające badane osoby do prowadzenia własnego biznesu uznano:

- perspektywę uzyskania wyższych dochodów niż w pracy „u innych” (ok 60%),
- większy poziom niezależności zawodowej (ponad połowa wskazań),
- możliwość podejmowania samodzielnych decyzji (ponad połowa wskazań).

Zdecydowanie rzadziej badane osoby wskazywały na: możliwość podejmowania nowych wyzwań czy też potrzebę osiągnięcia sukcesu (obie odpowiedzi zostały wskazane przez ok 1/5 badanych). Jeszcze mniej osób w prowadzeniu własnej firmy upatruje możliwość robienia rzeczy użytecznych i ważnych.

Chęć prowadzenia własnej firmy nie jest też na ogół spowodowana swoistego rodzaju przymusem wynikającym z braku możliwości znalezienia pracy w zawodzie.

Tabela 6. Czynniki motywujące do prowadzenia własnej działalności gospodarczej

JAKIE CZYNNIKI W PANI/ PANA OPINII ZACHĘCAJĄ LUDZI DO ZAŁOŻENIA DZIAŁALNOŚCI GOSPODARCZEJ? (MAX 3 ODPOWIEDZI)	
perspektywa uzyskania wyższych dochodów niż w pracy „u innych”	183
większy poziom niezależności zawodowej	173
możliwość podejmowania samodzielnych decyzji	156
możliwość podejmowania nowych wyzwań	67
potrzeba osiągnięcia sukcesu	63
możliwość robienia rzeczy użytecznych i ważnych	49
brak ciekawych ofert pracy odpowiadających uzyskanemu wykształceniu	41
tradycje rodzinne	28
potrzeba uznania i szacunku	29
większe ryzyko i adrenalina	10
inne (jakie?)	1

Źródło: opracowano na podstawie badań własnych.

Powyższe odpowiedzi zasugerowały zatem, że ewentualna decyzja o prowadzeniu własnej firmy jest na ogół decyzją świadomą (niewynikającą z przymusu, tradycji rodzinnych itd.). I choć najczęściej wskazywanym czynnikiem motywującym do założenia swojej firmy okazał się motywator finansowy (co po raz kolejny potwierdziło kierowanie się przez młodych materialistycznymi pobudkami), to jednak mocno zaznaczyły się również aspekty związane z potrzebą niezależności czy też samodzielności w działaniu (czyli cechami, które przypisuje się młodym w licznych opracowaniach teoretycznych). Niezbyt ważne okazały się natomiast takie aspekty, jak: potrzeba sukcesu, czy robienia rzeczy użytecznych i ważnych, które również często są im przypisywane.

Wnioski. Pomimo iż w literaturze często podkreśla się, że przedstawiciele pokolenia Z zdecydowanie bardziej cenią sobie wyższe dobra aniżeli finanse (co potwierdziły badania własne opisane w części 1), to jednak z pracą zawodową badani respondenci kojarzą głównie wartości egzystencjalne, materialne.

Co więcej, pomimo tego, że w literaturze wskazuje się, iż praca dla „zetek” to głównie wartość wynikająca z możliwości samorealizacji, dążenia do realizacji większych idei, bycia sobą, to dla większości badanych praca jest głównie sposobem na zarobienie pieniędzy. Respondenci deklarują, że chcą pracować, gdyż chcą być niezależni finansowo (a nie dlatego, że praca daje im pole do realizacji siebie). O własnym biznesie myślą z uwagi na fakt, że mogą wówczas „zarobić więcej niż u innych”. Oczywiście zaznaczyć należy, że znaczna liczba osób podkreśliła także motywacje do pracy wynikającą z chęci samorealizacji (prawie połowa). Odpowiedź ta jednak nie dominowała, jak można byłoby się tego spodziewać po wcześniejszym przeanalizowaniu charakterystyki pokolenia Z w literaturze przedmiotu. Zaznaczyć jednak należy, że powyższy wniosek wynika z analizy pytań dotyczących znaczenia pracy jako wartości w życiu badanych, nie zaś wartości cenionych w pracy przez badanych. W tym kontekście przedstawiciele pokolenia Z rzeczywiście wskazują częściej także na inne wartości aniżeli finanse, co potwierdzają badania opisane w literaturze⁴, jak również badania własne⁵.

Należy zatem zwrócić uwagę na fakt, iż badania własne (opisane w części 1 i 2 prezentowanego artykułu) częściowo potwierdziły opinie, jakie o pokoleniu Z funkcjonują w dostępnej literaturze przedmiotu. Jednak ukazały także pewne różnice i rozbieżności. To dowodzić może tego, że w istocie pokolenie Z to bardzo różnorodna grupa ludzi. Na taki obraz wpływ może mieć również fakt, iż w badaniach własnych udział wzięła wybrana „podgrupa” tegoż pokolenia, a mianowicie studenci, których w dodatku większą część stanowiły kobiety nieposiadające doświadczenia zawodowego. W celu dopełnienia i doprecyzowania wniosków z badań (aby mogły być one bardziej uogólnione) należałoby tym samym badaniom poddać więcej mężczyzn oraz osób legitymujących się także innym wykształceniem i doświadczeniem zawodowym.

Bibliografia

1. Bencsik A., Horváth-Csikós G., Juhász T., *Y and Z Generation at Workplace*, „Journal of Competitiveness”, nr 8(3)/2016, s. 90–106.
2. Bresman H., Rao V.D., *Badanie przeprowadzone w 19 krajach pokazuje podobieństwa i różnice pomiędzy pokoleniami X, Y i Z*, Wyd. Harvard Business Review Polska, dostęp: <https://>

⁴ Por. Raport *Zmiany pokoleniowe na rynku pracy – XYZ*, dostęp: <http://szkolenia-biznesowe.prolearning.pl/wp-content/uploads/sites/7/2017/09/Raport-XYZ.pdf> (dostęp: 20.05.2019); Żarczyńska-Dobiesz A., Chomątowska B., *Pokolenie...*, s. 410; Domagalska-Gredys M., *Wartości w pracy młodych pokoleń Y i Z*, „Roczniki Naukowe Stowarzyszenia Ekonomistów Rolnictwa i Agrobiznesu”, tom XIX, Zeszyt 2/2017, s. 42.

⁵ Szczegółowy opis wyników badań własnych dotyczących wartości cenionych w pracy przez pokolenie Z będzie przedmiotem osobnego opracowania.

www.hbrp.pl/b/badanie-przeprowadzone-w-19-krajach-pokazuje-podobienstwa-i-roznic-pomiedzy-pokoleniami-x-y-i-z/PMDOEGSyj?NO_COOKIE=1 (dostęp: 22.05.2019r.).

3. Cilliers E.J., *The challenge of teaching generation Z*, „International Journal of Social Sciences”, nr 3(1)/ 2017, s. 189–190.
4. Domagalska-Gredys M., *Wartości w pracy młodych pokoleń Y i Z*, „Roczniki Naukowe Stowarzyszenia Ekonomistów Rolnictwa i Agrobiznesu”, tom XIX, Zeszyt 2/ 2017, s. 42.
5. Dudek J., *Oczekiwania osób z generacji Z korzystających z pomocy korepetytorów*, (red.) A. Lipka, M. Król, *Gospodarowanie wielopokoleniowym kapitałem ludzkim*, Wyd. CeDeWu., Warszawa 2017, s. 144.
6. Ensari M., *A study on the differences of entrepreneurship potential among generations*, „Research Journal of Business and Management”, 4(1)/ 2017, s. 53.
7. Hysa B., *Zarządzanie różnorodnością pokoleniową*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej. Seria: Organizacja i Zarządzanie”, z. 97/ 2016, s. 329.
8. Kapias M., Polok G., *Etos pracy w perspektywie badań longitudinalnych nad preferencjami aksjologicznymi studentów UE Katowice*, „Studia Ekonomiczne”, tom 187/ 2014, s. 158.
9. Karmolińska-Jagodzik E., *Komunikacja międzypokoleniowa – rozważania wokół różnic kulturowych*, „Studia Edukacyjne” nr 21/2012, s. 193, http://repozytorium.amu.edu.pl:8080/bitstream/10593/4286/1/studia_eduk_21_s_191-210.pdf (dostęp: 20.05.2019 r.).
10. Swadźba U., *Etos pracy w Polsce. Ewolucja zjawiska*, [w:] U. Swadźba B. Pactwa, M. Żak (red.), *Praca – więź – integracja: wyzwania w życiu jednostki i społeczeństwa: monografia poświęcona pamięci prof. zw. dr. hab. Władysława Jachera. T. 1, Praca, przedsiębiorczość, gospodarka oparta na wiedzy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2015, s. 86.
11. Szydło J., *Differences Between Values Preferred by Generations X, Y and Z*, „Przedsiębiorczość i Zarządzanie”, t. 18, z. 3, cz. 1/ 2017, s. 91.
12. Żarczyńska-Dobiesz A., Chomątowska B., *Pokolenie „Z” na rynku pracy – wyzwania dla zarządzania zasobami ludzkimi*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu”, nr 350/ 2014, s. 407.
13. Świerkosz-Holysz M., *Pokolenie Z wkracza na rynek pracy*, „Społeczeństwo i Edukacja”, nr 21(2)/2016, s. 441.
14. Wiktorowicz J., Warwas I., *Pokolenia na rynku pracy*, (red.) J. Wiktorowicz, I. Warwas, M. Kuba, E. Staszewska, P. Woszczyk, A. Stankiewicz, J. Kliombka-Jarżyna, *Pokolenia – co się zmienia? Kompendium zarządzania multigeneracyjnego*. Wyd. Wolters Kluwer, Warszawa 2016, s. 22.
15. *Raport Zmiany pokoleniowe na rynku pracy – XYZ*, <http://szkolenia-biznesowe.prolearning.pl/wp-content/uploads/sites/7/2017/09/Raport-XYZ.pdf> (dostęp: 20.05.2019).
16. Wąsowski M., *Co pokolenia X, Y i Z myślą o sobie i innych na rynku pracy? Słowo "leniwi" często się pojawia*, 2018, <https://businessinsider.com.pl/firmy/zarzadzanie/pokolenia-x-y-i-z-na-ryнку-pracy-raport-universum-global/z543vnf> (dostęp: 22.05.2019);
17. Żarczyńska-Dobiesz A., Chomątowska B., *Pokolenie „Z” na rynku pracy – wyzwania dla zarządzania zasobami ludzkimi*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu”, nr 350/2014, s. 408.

dr hab. Daniel KUKLA, prof UJD – Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy, im. Jana Długosza w Częstochowie, Zakład Doradztwa Zawodowego, e-mail: d.kukla@ujd.edu.pl

mgr Marta NOWACKA – Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy, im. Jana Długosza w Częstochowie, Zakład Doradztwa Zawodowego, e-mail: mart.zajac@gmail.com

W szkole wyższej

Aleksandra WALECKA

ORCID: 0000-0003-1365-9237

DOI: 10.34866/ycnr-b520

Studiowanie z perspektywy studentów w zmieniającej się rzeczywistości akademickiej

Studying from the perspective of students
in the changing academic reality

Słowa kluczowe: uniwersytet, szkoła wyższa, studenci, studiowanie.

Streszczenie: Współczesny uniwersytet podlega intensywnym przeobrażeniom, wobec których zmienia się nie tylko formalna organizacja procesu kształcenia, ale także atmosfera współdziałania uczestników edukacji. Celem artykułu jest poznanie osobistych refleksji studentów Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, dotyczących doświadczeń procesu studiowania. Na podstawie analizy wywiadów jakościowych, przeprowadzonych z 30 studentami, można zauważyć, iż osoby badane postrzegają studia jako znaczący etap własnego życia, który wyznacza granice pomiędzy okresem dorastania a dorosłością. Studiowanie rozpatrują w trzech wymiarach, a mianowicie intelektualnym, ekonomicznym i społecznym, a uzyskany dyplom szkoły wyższej stanowi dla nich możliwość osiągnięcia wyższego statusu socjoekonomicznego. Badani studenci od nauki na uniwersytecie oczekują przede wszystkim wiedzy praktycznej, podkreślając, że program nauczania zawiera zbyt dużo treści teoretycznych.

Key words: university, high school, students, studying.

Summary: A modern university is undergoing intense transformations, towards which not only the formal organization of the education process is changing, but also the atmosphere in which the cooperation of education participants takes place. The aim of the article is to learn about the personal reflections of students of the Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz about the experiences of the study process. Based on the analysis of qualitative interviews conducted among 30 students, it can be seen that the respondents perceive studies as a significant stage of their own lives, which sets the boundaries between adolescence and adulthood. They consider studying in three dimensions, namely intellectual, economic and social, and the obtained diploma

of a university provides them with the opportunity to achieve a higher socioeconomic status. The surveyed students expect practical knowledge from university, emphasizing that the curriculum contains too much theoretical content.

Wprowadzenie. Szkolnictwo wyższe stanowi interdyscyplinarny obszar badawczy, w którego zakresie podejmowane są takie zagadnienia, jak jakość kształcenia, funkcjonowanie uczestników edukacji, zarządzanie uczelnią czy zmiany w systemie organizacji. Aktualnie na znaczeniu zyskuje ostatni aspekt, bowiem współczesne przeobrażenia uniwersytetów, w tym przejście z elitarnego na egalitarny model kształcenia, z kultury wspólnoty na kulturę korporacyjną przyczynia się do zmiany jego misji oraz kultury akademickiej.

Nazwa „uniwersytet” wywodzi się od słowa *universitas*, które pierwotnie oznaczało gildie, zrzeszenie skupiające nauczających i nauczanych (*universitatis magistrorum et scholarium*)¹, odnosiło się więc do wspólnoty nauczycieli akademickich i studentów². *Wielka Karta Uniwersytetów Europejskich* w swoich podstawowych zasadach uwzględniła, iż „uniwersytet jest idealnym miejscem obcowania nauczycieli, zdolnych dzielić się swą wiedzą (...) oraz studentów, mających prawo, możliwości i chęć wzbogacania tą wiedzą swoich umysłów”³. Podkreślał to również Karl Jaspers, twierdząc, że głównym zadaniem uniwersytetu jest wspólne dążenie do poszukiwania prawdy przez badaczy i adeptów, a także przekazywanie jej poprzez nauczanie⁴.

Tradycyjny model uniwersytetu według założeń Wilhelma von Humboldta opierał się na kilku fundamentalnych zasadach: „jedność wiedzy”, „jedność badań i kształcenia” oraz „jedność profesorów i studentów”. Pierwsza z nich zakłada, iż wszystkie dyscypliny naukowe są tak samo ważne i wspólnie składają się na wiedzę ogólną. Zasada „jedności badań i kształcenia” odnosi się do odkrywania prawdy poprzez prowadzenie badań naukowych oraz kształcenie studentów, wdrażanie ich zarówno w teorię, jak i praktykę. Zaś ostatnia nawiązuje do przeświadczenia, iż profesor „nie ma monopolu na prawdę” (nie jest nieomylny i nie ma wiedzy absolutnej), a student w procesie odkrywania prawdy i zdobywania wiedzy traktowany jest jako „równy” partner⁵. Humboldt twierdził bowiem, że nauczanie powinno charakteryzować się aktywnym tworzeniem dialogów, które obejmowało zarówno uczniów, jak i nauczycieli⁶. Powyższe zasady rozszerzył jeszcze o idee „autonomii uniwersytetu” oraz „wolności nauki”, które w swych założeniach miały zapobiegać łączeniu jego działalności z polityką i przemysłem⁷. Centralną

¹ L. Trzcionkowski, *Zanim narodził się uniwersytet. Uniwersytety 700 lat sporów. Historia pociągająca dla studentów i profesorów*, „Polityka, Niezbędnik Inteligenta” 2014, nr 4, s. 6.

² K. Jaspers, *Idea uniwersytetu*, Warszawa 2017, s. 99.

³ *Wielka Karta Uniwersytetów Europejskich*, Bolonia 18 IX 1988 r. (*Magna Charta Universitatum Bologna*); pobrano z: www.magna-charta.org (20.06.2019).

⁴ K. Jaspers, *Idea uniwersytetu*, Warszawa 2017, s. 31–33.

⁵ I. Zakowicz, *Idea uniwersytetu Wilhelma von Humboldta – kontynuacja czy zmierzch?*, „Ogrody Nauk i Sztuk” 2012, nr 2, s. 62.

⁶ J. Östling, *Humboldt and the modern German university. All intellectual history*, Lund 2018, s. 38.

⁷ M. Marody, *O społecznym zakorzenieniu kultury uniwersytetu*, „Nauka” 2014, nr 2, s. 28.

wartością uniwersytetu była „apoteoza rozumu”, a więc dążenie do intelektualnego rozwoju. Wyposażenie swych uczestników w umiejętność krytycznego myślenia, logicznej argumentacji, odwoływania się do osiągnięć nauki, a także obiektywizmu i odpowiedzialności za słowo⁸. Sama nauka traktowana była jako nierozwiązany jeszcze problem – „coś jeszcze nieosiągniętego i jako coś, czego nigdy nie można całkowicie osiągnąć”⁹.

Uniwersytet jako instytucje tworzoną przez ludzi wyróżnia wspólnota osób, których celem jest wspólne dążenie do prawdy poprzez prowadzenie racjonalnych badań¹⁰. Natomiast w związku z dążeniem do unowocześnienia uniwersytetów dotychczasowa instytucja naukowa – „kultura wspólnoty” – została wyparta na rzecz akademickiego przedsiębiorstwa – „kultury korporacyjnej”. Do znacznych przekształceń w tym obszarze możemy zaliczyć między innymi zmiany w dotychczasowych kontaktach wykładowcy ze studentem. Wcześniejsza partnerska relacja „mistrz–uczeń” przeobraża się w bardziej sformalizowaną „usługodawca–klient”. W ten sposób uczeń stał się „odbiorcą usług edukacyjnych”, którego powiązania z pozostałymi członkami akademickiej przestrzeni są regulowane za pomocą przepisów prawnych i administracyjnych. Istotne zmiany można zauważyć w sposobie rozumienia celu uniwersytetu. W „kulturze wspólnotowej” jego zadaniem jest ukształtowanie wychowanków na światłych obywateli, wyrobienie w nich wrażliwości etycznej i estetycznej, zaś w „kulturze korporacyjnej” w głównej mierze polega na przygotowaniu do wykonywania zawodu¹¹.

Do głównych przyczyn tego stanu można zaliczyć upowszechnienie się szkolnictwa niepublicznego oraz kształcenia niestacjonarnego. Następstwem zauważalnej tendencji umasowienia edukacji na poziomie wyższym jest obniżenie dotychczasowego prestiżu uniwersytetu¹². Zmianie uległa również rola uniwersytetu, który z instytucji elitarniej i wiedzotwórczej przekształca się w jedną z wielu instytucji społecznych. Jego zadaniem staje się dostarczenie usług i produktów potrzebnych do rozwoju ekonomicznego państwa¹³. W warunkach dużej konkurencyjności oraz zabiegania o studenta nastąpił przyrost nowych kierunków studiów, które były odpowiedzią na potrzeby rynku pracy. Zwiększenie dostępności do studiów przyczyniło się w konsekwencji do obniżenia jakości nauczania¹⁴. Jak zauważa M. Czerepaniak-Walczak, również „dyplom staje się towarem”, ponieważ proces jego uzyskania rozpatrywany jest w kategoriach ekonomicznego przedsięwzięcia i przyczynia się do wzrostu kapitału gospodarczego¹⁵. Wzrost wskaźnika scholaryzacji spowodował zmiany w sposobie postrzegania uniwer-

⁸ P. Sztompka, *Uniwersytet współczesny, zderzenie dwóch kultur*, „Nauka” 2014, nr 1, s. 8.

⁹ J. Östling, *Humboldt and the modern German university. All intellectual history*, Lund 2018, s. 41–42.

¹⁰ D. Thunder, *The public role of humanities scholarship, in the Humboldtian Tradition*, „University of Toronto Quarterly”, volume 85, number 4, Fall 2016, s. 52.

¹¹ P. Sztompka, *Uniwersytet współczesny, zderzenie dwóch kultur*, „Nauka” 2014, nr 1, s. 8.

¹² Ł. Sułkowski, *Kultura akademicka. Koniec utopii?*, Warszawa 2016, s. 42–43.

¹³ Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Kraków 2009, s. 61

¹⁴ Ł. Sułkowski, *Kultura akademicka. Koniec utopii?*, Warszawa 2016, s. 49–52.

¹⁵ M. Czerepaniak-Walczak, *Uniwersytet – instytucja naukowo-edukacyjna czy przedsiębiorstwo? Szkoła wyższa w procesie zmiany*, [w:] J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac (red.), *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany*, Łódź 2010, s. 56.

sytetu, którego zadaniem nie jest już kształtowanie elit społecznych państwa. Również niekorzystna sytuacja na rynku pracy powoduje, iż ukończenie studiów wyższych nie jest już gwarancją uzyskania dobrej posady.

Przedstawione jedynie w sposób fragmentaryczny transformacje uniwersytetu oraz jego konsekwencje według niektórych autorów mogły przyczynić się do obecnego kryzysu instytucji. Ścieranie się dwóch kultur, dążenie za nowoczesnością oraz konieczność dostosowania się do zmian społecznych, kulturowych i ekonomicznych spowodowały, iż zmienia się także atmosfera studiowania. Zwrócenie uwagi na wybrane kwestie może mieć znaczenie w zrozumieniu, w jaki sposób współczesny student interpretuje rzeczywistość akademicką.

Metodologia badania. Artykuł jest komunikatem z badań przeprowadzonych na terenie Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Celem badania było poznanie osobistych doświadczeń studentów dotyczących procesu studiowania, ich opinii i poglądów związanych z funkcjonowaniem na uniwersytecie.

Badania zostały przeprowadzone przy wykorzystaniu metody wywiadu jakościowego, który S. Kvale określa jako „częściowo ustrukturyzowany wywiad zorientowany na świat życia”. Jego celem jest uzyskanie subiektywnych opisów własnych doświadczeń i znaczeń związanych z codzienną rzeczywistością jednostek¹⁶. Studenci w czasie badania odwoływali się do własnych doświadczeń z okresu studiowania, który na czas nauki stał się ich „światem życia”. Doświadczenie rozumiane jest jako wynik wzajemnych relacji człowieka ze środowiskiem, które na niego oddziałuje¹⁷. Wobec tego są to wszystkie subiektywne przeżycia studentów, będące elementem ich codziennego funkcjonowania w przestrzeni akademickiej.

Grupę badaną stanowili studenci dzienni Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, którzy w momencie prowadzenia badań znajdowali się na trzecim roku studiów licencjackich lub studiach magisterskich, reprezentując różne kierunki. Zdecydowano się na taki dobór, ponieważ na tym etapie edukacji wykazują się oni wyższym poczuciem świadomości co do istoty procesu studiowania. Badania przeprowadzono w roku akademickim 2017/2018, a w ich wyniku uzyskano 30 wywiadów indywidualnych.

Osobiste doświadczenia studiowania – wyniki badań własnych. Ważnym czynnikiem w procesie studiowania jest motywacja uczniów do nauki oraz pobudki, którymi się kierowali, rozpoczynając kolejny etap edukacji. Wśród badanych studentów przeżywały powody edukacyjne, jak chęć dalszego kształcenia, rozwijania się i zdobycia zawodu. Obok nich występowały względy osobiste, do których można zaliczyć zmianę środowiska i przeprowadzenie się z małej miejscowości do większego miasta oraz niechęć do podjęcia pracy od razu po skończeniu szkoły średniej. Niekiedy badani nie

¹⁶ S. Kvale, *Prowadzenie wywiadów*, Warszawa 2012, s. 42.

¹⁷ D. Lalak, *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*, Warszawa 2010, s. 36.

posiadali jeszcze sprecyzowanych planów na przyszłość, dlatego też etap studiów traktowali jako środek do przedłużenia „dzieciństwa” bez zobowiązań w atmosferze dobrej zabawy. B. Śliwerski na swoim blogu takie zjawisko określa mianem *juwenalizacji*, czyli charakterystycznej postawy młodych pokoleń, polegającej na odraczaniu wejścia w dorosłość i życia na koszt rodziców lub państwa¹⁸. Współcześni studenci coraz częściej studia traktują jako okres psychospołecznego moratorium, czas ochrony i przygotowania do dorosłego życia. Odpowiada temu koncepcja „wyłaniającej się dorosłości” (*emerging adulthood*) opracowana przez amerykańskiego psychologa J.J. Arnetta. Uważał on, że osoby w przedziale wiekowym między 18 a 25 rokiem życia kończą okres dorastania, jednak nie podejmują jeszcze obowiązków normatywnych charakterystycznych dla dorosłości. Jest to dla nich czas intensywnych poszukiwań, podejmowania istotnych wyborów życiowych i kształtowania światopoglądu¹⁹. Potwierdzają to poniższe wypowiedzi uczestników badania:

S₂₄: *Zdecydowałem się pójść na studia, bo po pierwsze nie chciałem iść do pracy zaraz po liceum, po drugie chciałem poczuć trochę życia studenckiego, a po trzecie bo chcę dalej się rozwijać muzycznie, a jestem na kierunku, który mi to umożliwia.*

S₂₃: *Na studia poszedłem, dlatego, bo nie chciałem iść do pracy, ale też czułem, że liceum nie jest szczytem moich możliwości, chociaż też nie byłem nigdy asem i coraz mniej chciało mi się uczyć na każdym kolejnym szczeblu edukacji. Nie miałem też trochę pomysłu na przyszłość, a studia są fajnym okresem. Jest to dorosłość, ale jeszcze nie pełna, bardziej młodość.*

Uczestnicy badania zostali poproszeni o określenie, czym jest dla nich studio-
wanie. Po przeprowadzeniu analizy ich wypowiedzi można rozpatrywać je w trzech
wymiarach, a mianowicie intelektualnym, ekonomicznym oraz społecznym. Pierwszy
z nich odnosił się bezpośrednio do kształcenia, czyli zdobywania wiedzy, poszerzenia
zainteresowań i to właśnie on dominował w ich wypowiedziach. Wymiar ekonomicz-
ny dotyczył zwiększenia swojej atrakcyjności na rynku pracy poprzez zdobycie zawo-
du i uzyskanie wyższego wykształcenia, który łączyli z szansą na lepszą przyszłość.
Natomiast ostatni wiązał się z możliwością poznawania nowych ludzi, spędzania cza-
su z innymi, prowadzenia życia towarzyskiego. Zastanawiając się nad wypowiedzia-
mi respondentów w kontekście nauki, można stwierdzić, że studiowanie utożsamiali
z przyswajaniem wiedzy przekazywanej przez wykładowców, jednak w swych wypo-
wiedziach podkreślali, iż samodzielnie wyszukują treści, które są dla nich interesujące.

S₁: *Dla mnie studiowanie jest możliwością zdobycia nowej wiedzy, poznania no-
wych ludzi, życia towarzyskiego. Jest też samodzielnym dochodzeniem do wiedzy, po-
głębianiem zainteresowań, bo przecież na ogół każdy studiuje to, co w pewnym sensie
go interesuje.*

¹⁸ <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2013/09/przede-wszystkim-polska-szkoa.html> (12.09.2018).

¹⁹ J.J. Arnett, *Emerging Adulthood. A theory of development from the late teens through the twenties*. „American Psychologist”, 2000, Vol 55(5), s. 469–480.

S₃: *Dla mnie studiowanie jest pogłębianiem wiedzy, która raczej jest podana przez wykładowcę. Jest też moją szansą na utrzymanie się na rynku pracy w sytuacji dużej konkurencyjności.*

Uzupełniając jeszcze kwestie nauki, można wywnioskować, iż studenci są zadowoleni z poziomu nauczania na uniwersytecie, choć pojawiały się również opinie osób, które oczekiwały, iż na danym etapie będą większe wymagania. Ich zdaniem program studiów zawiera zbyt wiele treści teoretycznych, mimo to mają świadomość, że wiedza taka jest im potrzebna do lepszego wykonywania zawodu, a jednocześnie dzięki niej uczą się nowych rzeczy. Na tym etapie edukacji nie zawsze dostrzegali jeszcze całkowitą przydatność przyswajanej wiedzy teoretycznej i połączenia jej z przyszłą pracą zawodową. Podczas rozmów czasami wyrażali obawy co do tego, czy będą w stanie podołać wszystkim obowiązkom na stanowisku pracy. Podkreślali również, iż chętnie uczestniczą w dodatkowych warsztatach, konferencjach i zajęciach w terenie, które są dla nich atrakcyjniejsze i bardziej wartościowe niż zwykłe „siedzenie w ławkach”.

S₆: *Dla mnie studia są bardzo ciekawe, wiedza jest przydatna. Kilka razy w ciągu roku miałem praktyki w przedszkolu i wszystko wykorzystałem czego się uczyłem. Podoba mi się dobre rozłożenie materiału, jedno wynika z drugiego, dla mnie jest to logiczne i dobrze przemyślane. Uważam że wiedza teoretyczna jest przydatna, bo aby dobrze wykonywać dany zawód trzeba mieć dobre podstawy teoretyczne.*

S₂₈: *Uważam, że jeśli chodzi o specjalnościowe przedmioty, to wiedza jest naprawdę super i jest przydatna, przekazywana w taki merytoryczny sposób, ale jeśli chodzi o inne przedmioty, jakies socjologie, filozofie to w ogóle nie wiem po co one są. Znaczący wiem, że mają rozwijać nasze kompetencje i mamy nauczyć się patrzeć na przykład z socjologicznego punktu widzenia, ale filozofii w ogóle nie rozumiem po co jest.*

Należy zaznaczyć, że uniwersytet według Humboldta miał być miejscem kształcenia ogólnego, nie koncentrował się więc wyłącznie na przygotowaniu do zawodu, a sam sposób nauczania powinien różnić się od kształcenia na niższych szczeblach edukacji. Aktywność studenta nie powinna polegać jedynie na nauce, a na prowadzeniu badań naukowych²⁰. Zjawiskiem, które warto zasygnalizować, jest to, że studenci odczuwają na sobie w sposób negatywny konsekwencje umasowienia edukacji oraz złej organizacji, o czym może świadczyć jedna z wypowiedzi:

S₁₀: *Proces kształcenia jest dla mnie zbyt powierzchowny, nie ma takiego indywidualnego podejścia do studenta. Nie ma też selekcji, na moim kierunku znajduje się kilka osób, które już teraz widzę, że nie nadają się do tego zawodu, a mimo to przechodzą z roku na rok.*

Osoby, które decydują się na rozpoczęcie edukacji na poziomie wyższym, z pewnością posiadają pewien zbiór własnych wyobrażeń i oczekiwań odnośnie do sposobu

²⁰ G. Hohendorf, *Wilhelm von Humboldt*, [w:] Cz. Kupisiewicz (red.) *Myśliciele – o wychowaniu*, Tom II, Warszawa 2000, s.116.

realizacji procesu kształcenia. Badania przeprowadzone przez K. Balloo pozwoliły na wyodrębnienie trzech rodzajów oczekiwań dominujących wśród studentów rozpoczynających naukę na uniwersytecie. Pierwsza perspektywa (czynnik A) dotyczyła nastawienia na ciężką pracę przy jednoczesnym wsparciu opiekunów naukowych. Druga (czynnik B) była zorientowana na zdobycie nowych doświadczeń, innego sposobu organizacji procesu nauczania niż w liceum. Zaś trzecia (czynnik C) była związana z utrzymaniem równowagi między nauką na uniwersytecie i życiem codziennym²¹. Natomiast studenci Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, dokonując retrospekcji swoich początkowych doświadczeń studiowania, w swoich wypowiedziach koncentrowali się przede wszystkim na infrastrukturze uczelni i sposobie organizacji nauczania, w tym na planie zajęć. Odnosząc się do sposobu przekazywania informacji, opisywali swoje rozczarowanie zajęciami, skupionymi na przekazywaniu jedynie teorii bez odniesienia do praktyki. Natomiast w pozytywny sposób zaskoczeni byli atmosferą panującą na uniwersytecie.

S₆: Na początku myślałem, że będą same duże aule jak na filmach, takie z krzesłkami do góry i wysuwanymi stolikami, a tutaj ławki jak w gimnazjum. No i myślałem, że będzie bardziej sztywna atmosfera.

S₁₀: (...) wcześniej zajęcia miałem na drugim końcu miasta, gdzie jechało się 40 minut. Jak miałem dwugodzinne okienko, to nawet nie opłacało się jechać do domu w przerwie, więc takie rozczarowanie lokalizacyjne i organizacyjne. Może też trochę sposób przekazywania wiadomości poprzez suche prezentacje. Nie wszystkim się chce.

Wspomnianą wcześniej atmosferę studiowania tworzą przede wszystkim aktywni uczestnicy edukacji, a więc wykładowcy i studenci. Współdziałając ze sobą wytwarzają własne normy, reguły, wzory komunikowania się oraz cele, na których oparta jest wzajemna współpraca. Zadaniem wykładowców w pracy z uczniem jest przekazywanie wiedzy oraz kształtowanie jego rozwoju. M. Marody w jednym ze swoich tekstów przypomina, iż stanowisko profesora zostało wpisane na listę tzw. *professions*, czyli zawodów zaufania publicznego, który był traktowany w kategorii służby społecznej, swego rodzaju powołania. Od człowieka uniwersytetu oczekuje się reprezentowania wysokiej kultury intelektualnej w połączeniu z kulturą moralną²². Jednym z celów badania było poznanie, w jaki sposób współcześni studenci postrzegają swoich wykładowców. Biorąc pod uwagę obecne przeobrażenia uczelni, dominację „kultury korporacyjnej”, w której stosunek między wykładowcą a studentem określany jest jako formalny, optymistycznie napawający jest fakt, iż osoby badane w dalszym ciągu swych nauczycieli akademickich traktują jako własne autorytety. Wykazują wobec nich szacunek oraz podziwiają za posiadaną wiedzę, a wspólne relacje określają dalej, w myśl „kultury wspólnoty”, jako partnerskie.

²¹ K. Balloo, *In-depth profiles of the expectations of undergraduate students commencing university: a Q methodological analysis*, „Studies in Higher Education” 2017, vol. 5, p. 2251–2262.

²² M. Marody, *O społecznym zakorzenieniu kultury uniwersytetu*, „Nauka” 2014, nr 2, s. 28.

S₆: (...) jest to raczej relacja partnerska. Wiem, że jeśli czegoś nie zrozumieć to będą mogli mi to wyjaśnić. Na zajęciach jest przyjazna atmosfera, nie traktują nas jak zwykłych uczniów z gimnazjum.

S₇: Uważam, że są mili i większość z nich naprawdę chce nam przekazać wiedzę. Jest tutaj dla pasji, żeby nas cokolwiek nauczyć, no i przede wszystkim wymieniać się z nami doświadczeniami. Wiadomo, że taka rozmowa jest dla nas ważna, bo jest to wymiana poglądów na wysokim poziomie.

Natomiast bazując na wypowiedziach badanych odnośnie do ich relacji z pozostałymi studentami, można zauważyć, że pogorszeniu ulegają ich wzajemne kontakty wraz z upływem czasu studiowania. Wśród wypowiedzi osób, którzy znajdowały się na studiach magisterskich, dominowały spostrzeżenia, iż ich wzajemne relacje różnią się w porównaniu do studiów licencjackich. Pojawia się tendencja do zwiększenia rywalizacji na studiach magisterskich, która związana jest ze zbliżającym się okresem wejścia na rynek pracy. Studenci zaczynają traktować siebie wzajemnie jak przeciwników w walce o stypendia, a nawet lepszą posadę. Wraz z upływem czasu współpraca przekształca się w rywalizację lub wymianę „coś za coś”. W tym aspekcie kultura wspólnoty przeradza się w korporację.

S₅: Zdarzają się sytuację, że ktoś nie chce pomóc, bo jestem jego konkurencją w walce o stypendium naukowe, czy pracę.

S₁₀: Na studiach magisterskich już jest tak, że wylapuje się to, że za chwilę będziemy je kończyć i odczuwalna jest między nami konkurencja (...) Na piątym roku ludzie się zamykają. Zdarzały się sytuacje, że celowo nie udostępniają sobie materiałów. W tym momencie bardziej występuje wymiana „coś za coś”, niż chęć współpracy.

Na zakończenie uczestnicy badania zostali poproszeni o krótką refleksję nad czasem studiowania. Analizując ich wypowiedzi, można wysnuć zdecydowany wniosek, iż okres studiów jest odbierany przez nich bardzo pozytywnie. Może to być konsekwencją postrzegania go jako etapu przejściowego, przygotowującego do prawdziwej dorosłości. Dla większości z nich jest to okres bez zobowiązań rodzinnych i zawodowych, z dużą swobodą, bez ciągłego nadzoru rodziców.

S₁₆: Dla mnie czas spędzony na studiach zdecydowanie nie jest stracony. To czas, w którym człowiek uczy się życia, wchodzi w fazę samodzielności i dorosłości. Jednak studia to czas ochronny, bo dorosłe życie jest o wiele cięższe.

S₂₆: Studia utożsamiam nie tylko z samą nauką, ale też poznawaniem nowych elementów życia. Myślę, że na pewno wpłynie na moją psychikę i dalsze funkcjonowanie w życiu. Jest to niewątpliwie czas pożyteczny i pozytywny. Nawiązałem wiele nowych znajomości, mam inne priorytety, zupełnie inaczej patrzę na świat, oprócz tego nabyłem kompetencje miękkie, czyli kreowania własnego wizerunku, zwracanie uwagi na to jak wyglądam.

Podsumowanie. Szkoła wyższa będąc pod wpływem współczesnych trendów, ulega znacznym przeobrażeniom w celu dopasowania się do wymagań, które przed nią stawia gospodarka. Umasowienie szkolnictwa wyższego przyczyniło się do ukształtowania relacji bliższej „kultury korporacyjnej”, gdyż obecni studenci od nauki na uniwersytecie oczekują przede wszystkim zdobycia wiedzy konkretnej i praktycznej, którą następnie będą mogli wykorzystać w pracy zawodowej. Sam dyplom ukończenia szkoły wyższej traktowany jest przez nich jako środek do uzyskania satysfakcjonującej pracy i osiągnięcia wyższego statusu socjoekonomicznego. Elementy korporacji przenikają również do wzajemnych relacji pomiędzy studentami, którzy rywalizują między sobą o stypendia naukowe, a nawet przyszłą pracę.

Mimo że zmienia się uniwersytet, jego misja i sposób funkcjonowania, to jednak w najważniejszym aspekcie, jakim są relacje pomiędzy nauczycielem akademickim a studentem, utrzymywana jest „kultura wspólnoty”. Na podstawie przeprowadzonych badań można zauważyć, iż w dalszym ciągu studenci określają je jako partnerskie, oparte na zaufaniu i autorytecie profesora. Podobna tendencja występuje w odniesieniu do samych nauczycieli akademickich, czego potwierdzeniem są badania przeprowadzone przez G. Barbato, R. Moscati i M. Turri. Badani pracownicy uniwersytetu przyznali, iż trudno jest im dostosować swoją rolę zawodową do zmieniających się warunków środowiska akademickiego. Odrzucają oni idee traktowania ucznia jako klienta, przyznając iż głównym celem ich pracy jest wyposażenie studentów w wiedzę i dążenie do zaspokojenia ich potrzeb, często kosztem obowiązujących wymagań i celów nauczania²³.

Prowadzone badania pozwoliły zidentyfikować spostrzeżenia studentów względem uniwersytetu, zarówno w odniesieniu do przekazywanej wiedzy, organizacji procesu kształcenia, ale także samego funkcjonowania w jego społeczności. Ukazały, w jaki sposób osoby badane oceniają czas spędzony na uniwersytecie oraz sposób organizacji procesu nauczania. Studenci, którzy brali udział w badaniu, przyznali, iż uczestnictwo w nim dla nich samych miało pozytywne rezultaty, ponieważ dotychczas własne doświadczenia studiowania nie były przedmiotem ich wnikliwych rozważań. Dzięki pytaniom o istotę studiowania mieli okazję zagłębić się w własne odczucia i poddać je osobistej refleksji.

Badani studenci reprezentowali niewielki odsetek wszystkich studentów, dlatego uzyskane wyniki nie mogą odnosić się do całej populacji. Mimo iż niniejszy artykuł przybliży wyniki badania studentów z jednego ośrodka akademickiego, może stanowić źródło refleksji nad sposobem, w jaki młodzi ludzie interpretują rzeczywistość uniwersytecką. Przeprowadzone badania stanowią wstęp do dalszych naukowych dociekań i analiz.

²³ G. Barbato, R. Moscati, M. Turri, *Is the role of academics as teachers changing? An exploratory analysis in Italian universities*, „Tuning Journal for Higher Education” Volume 6, Issue No. 2, May 2019, s. 119–121.

Bibliografia

1. Arentt J.J., *Emerging Adulthood. A theory of development from the late teens through the twenties*. „American Psychologist”, 2000, Vol 55(5), s. 469–480.
2. Balloo K., *In-depth profiles of the expectations of undergraduate students commencing university: a Q methodological analysis*, „Studies in Higher Education” 2017, vol 5, p. 2251–2262 (pobrano z: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03075079.2017.1320373>).
3. Barbato G., Moscati R., Turri M., *Is the role of academics as teachers changing? An exploratory analysis in Italian universities*, „Tuning Journal for Higher Education University of Deusto”. Volume 6, Issue No. 2, May 2019, 97–126.
4. Czerepaniak-Walczak M., *Uniwersytet-instytucja naukowo-edukacyjna czy przedsiębiorstwo? Szkoła wyższa w procesie zmiany*, [w:] J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac (red.), *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010.
5. Hohendorf G., *Wilhelm von Humboldt*, [w:] Cz. Kupisiewicz (red.) *Myśliciele – o wychowaniu*, Tom II, Oficyna Wydawnicza Graf Punkt, Warszawa 2000, tłumaczenie Mirosław S. Szymański.
6. Jaspers K., *Idea uniwersytetu*, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2017, tłumaczenie Wojciech Kunicki.
7. Kvale S., *Prowadzenie wywiadów*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2012, tłumaczenie Agata Dziuban.
8. Lalak D., *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2010.
9. Marody M., *O społecznym zakorzenieniu kultury uniwersytetu*, „Nauka” 2014, nr 2, s. 27–32.
10. Melosik Z., *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.
11. Östling J., *Humboldt and the modern German university. All intellectual history*, Lund University Press, Lund 18.
12. Sułkowski Ł., *Kultura akademicka. Koniec utopii?* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2016.
13. Sztompka P., *Uniwersytet współczesny; zderzenie dwóch kultur*, „Nauka” 2014, nr 1, s. 7–18.
14. Thunder D., *The public role of humanities scholarship, in the Humboldtian Tradition*, „University of Toronto Quarterly”, Volume 85, number 4, Fall 2016, s. 46–67.
15. Trzcionkowski L., *Zanim narodził się uniwersytet*. „Uniwersytety 700 lat sporów. Historia pouczająca dla studentów i profesorów”, „Polityka, Niezbędnik Inteligenta”, 2014, nr 4, s. 6–10.
16. *Wielka Karta Uniwersytetów Europejskich*, Bolonia 18 IX 1988 r. (*Magna Charta Universitatum Bologna*); pobrano z: www.magna-charta.org (20.06.2019).
17. Zakowicz I., *Idea uniwersytetu Wilhelma von Humboldta- kontynuacja czy zmierzch?*, „Ogrody Nauk i Sztuk” 2012, nr 2, s. 62–74.

Netografia:

18. <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2013/09/przede-wszystkim-polska-szkoa.html> (dostęp: 12.09.2018).

Aleksandra WALECKA – Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Atrakcyjność studiów pedagogicznych w opiniach studentów – analiza porównawcza

Students' Opinions about the Attractiveness of Pedagogy Programs – a Comparative Analysis

Słowa kluczowe: studia pedagogiczne, atrakcyjność, prestiż studiów, satysfakcja ze studiowania

Streszczenie. Artykuł prezentuje badania, których celem było zdiagnozowanie opinii studentów pedagogiki na temat atrakcyjności studiów pedagogicznych. Skoncentrowano się na poczuciu satysfakcji ze studiowania pedagogiki, planów odnośnie do wyboru pracy zgodnie z wykształceniem, poczucia dumy z bycia studentem tego kierunku oraz opinii na temat prestiżu studiów pedagogicznych. W badaniu porównano ostatnie wyniki z wynikami uzyskanymi sześć lat temu, a analiza nie ujawniła statystycznie istotnych różnic dotyczących wybranych zmiennych.

Keywords: pedagogy studies, attractiveness, prestige, satisfaction with the studies

Abstract: Popular opinions about pedagogy programs differ significantly from actual interest in the studies. On the one hand, they are popular among prospective students and those interested in studying pedagogy have a wide range of programs to choose from. On the other, these studies are considered not interesting and unattractive on the job market (cf. Klimkowska, Dudak, 2012). The aim of the research was to examine pedagogy students' opinions about the attractiveness of the program. It focused on the respondents' satisfaction with the studies, the choice of future careers that match their educational profile, the sense of pride at studying pedagogy, and their opinions about the prestige of the program. The study compared recent results with the results obtained six years ago and the analysis has not revealed statistically significant differences regarding the selected variables.

Wprowadzenie. Od wielu lat utrzymuje się przekonanie, że studia stały się masowe, bowiem co drugi młody człowiek w wieku 19 lat zostaje studentem. Wzrost liczby studentów spowodował, że „w murach uczelni znalazła się młodzież o bardzo zróżnicowanych predyspozycjach intelektualnych” (Chmielecka, Marciniak, Kraśniewski, 2010, s. 9). Dodatkowo statystyki pokazują, że w Polsce nastąpił przesył absolwentami pewnych kierunków. Swoista nadprodukcja „specjalistów” wybranych kierunków spowodowała spadek wartości wykształcenia i wzrost bezrobocia, pomimo posiadania dyplomu wyższej uczelni. Jednocześnie odnotowano braki w innych sektorach.

A. Kraśniewski, referując statystyki z roku 2009, podkreśla ów niekorzystny rozkład kwalifikacji absolwentów uczelni polskich. Młodzi Polacy wybierają w przeważającej mierze kierunki społeczno-humanistyczne i ekonomiczne (aż 41,4%), natomiast obserwuje się niedobory w naukach ścisłych (3,9%) i technicznych (7,5%) (Kraśniewski 2009, s. 87).

W literaturze prezentowane są różne koncepcje i modele kształcenia pedagogicznego w odniesieniu do kształcenia nauczycieli, pedagogów pracy, specjalistów z pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej czy też andragogów (Stochmiałek, 2014, s. 159). Przed nauczycielami, pedagogami stawiane są różnorodne wymagania związane z koniecznością posiadania odpowiednich kwalifikacji, ale również stałego rozwoju i poszerzania swoich kompetencji. Stąd też w literaturze polskiej i obcojęzycznej stale podejmowana jest dyskusja na temat jakości kształcenia pedagogicznego (por. Korthagen, Kessels, 1999; Darling-Hammond, 2000).

Zdaniem B. Śliwerskiego (2005, s. 48) pedagogiem powinna być osoba, która posiada specjalne przygotowanie do kierowania procesami socjalizacyjnymi, wychowawczymi i opiekuńczymi, przede wszystkim w działalności pozaszkolnej, ale również w szkole. Jak zauważa autor, „o ile każdy nauczyciel powinien mieć przygotowanie pedagogiczne, to nie każdy pedagog jest nauczycielem”. Absolwent studiów pedagogicznych powinien posiadać przygotowanie do pracy w różnych środowiskach wychowawczych, ośrodkach pomocy i opieki, wspomagających rozwój dzieci, młodzieży, dorosłych oraz starszych. Zatem kształcenie pedagogów powinno „uwzględniać złożoność i zmienność sytuacji i warunków, w jakich będą oni wykonywali swoją pracę czy służbę społeczną”. Do głównych zadań kształcenia na studiach pedagogicznych zalicza się zatem „kształcenie pedagogów, przygotowanie ich do pracy z różnymi grupami wiekowymi [...], wyposażeń ich w kompetencje przydatne w zawodzie nie tylko nauczyciela, ale również doradców, edukatorów, osób pomagających w profesjonalny sposób innym w radzeniu sobie z trudnościami” (Klimkowska, Dudak, 2012, s. 8).

T. Aleksander (2014, s. 139) podkreśla, że absolwent studiów pedagogicznych powinien posiadać obszerną wiedzę filozoficzną, psychologiczną, socjologiczną i historyczną oraz z zakresu biomedycznych podstaw rozwoju i wychowania. Powinna być to wiedza „z nauk pomagających pedagogom zrozumieć wieloaspektowy proces wychowania i »współdziałających« z pedagogiką w poszukiwaniu jego optymalnej formy”. Oferta studiów pedagogicznych daje również możliwość zdobycia kompetencji komunikacyjnych oraz wiedzy z zakresu pedagogiki i wybranych specjalności.

Zdaniem J. Stochmiałka (2014, s. 161–162) kształcenie pedagogiczne powinno zapewniać:

- „– wiedzę i umiejętności w zakresie oddziaływania na innego człowieka (m.in. problematyka ogólnopedagogiczna, psychologiczna i socjologiczna),
- praktyczne przygotowanie do wykonywania specjalistycznych zadań zawodowych (metodyki, praktyki, inne),
- zdobycie kompetencji do prowadzenia działalności naukowo-badawczej (proseminaria, metodologia i statystyka pedagogiczna, seminarium magisterskie),

– stymulowanie aktywności własnej studenta (aktywność w środowisku lokalnym, udział w działalności kulturalnej, aktywność sportowa, współpraca w grupie i inne”.

Wydaje się zatem, że bogata oferta edukacyjna, różnorodność form, możliwość wyboru specjalności i specjalizacji zwiększa atrakcyjność studiów pedagogicznych. Jednak dotychczasowe badania dotyczące oceny tego kierunku nie pozwalają na optymizm.

Negatywne opinie studentów na temat studiów pedagogicznych mogą wynikać z przekonania o „niskiej jakości edukacji w Polsce, o krytycznym nastawieniu przyszłych pedagogów do zastanej rzeczywistości edukacyjnej, o bardzo dużych oczekiwaniach społecznych względem szkolnictwa, o konieczności zmiany dominującego w Polsce paradygmatu edukacyjnego lub o generalnie negatywnej ocenie samej idei szkolnictwa powszechnego, w którym wszyscy uczniowie (niezależnie od zainteresowań i zdolności) otrzymują podobną, standardową usługę edukacyjną” (Antroszko, 2017, s. 871).

W świetle raportów Komisji Europejskiej (European Commission, 2013 a, b; 2015) spada atrakcyjność zawodu nauczyciela, a wśród przyczyn takiego stanu wymienia się malejący prestiż zawodu nauczyciela, niskie zarobki w porównaniu do innych pracowników umysłowych oraz mało atrakcyjne warunki pracy.

Liczne badania dotyczące kształcenia nauczycieli wskazują, że istotne jest poświęcanie uwagi temu, „aby do wykonywania tego zawodu aspirowały właściwe osoby, poddane następnie starannej selekcji i otrzymujące w procesie kształcenia odpowiednią porcję wiedzy oraz warunki do rozwoju niezbędnych umiejętności, a po ukończeniu studiów motywowane do tego, aby nadal się rozwijać” (Jelonek, Kocór, Worek, 2017, s. 179). Warto podkreślić, że taką zasadę przyjmuje się w wielu krajach, m.in. w Finlandii, Singapurze, Korei Południowej, w których wypracowano skuteczne zasady przygotowania dobrych nauczycieli. Oznacza to, że w krajach tych pedagogikę studiują najlepsi. Co ciekawe, w wymienionych państwach prowadzi się rygorystyczny nabór na studia nauczycielskie, kształcenie jest na wysokim poziomie, studia są konkurencyjne, a ich absolwenci nie mają problemu ze znalezieniem miejsc pracy w zawodzie (Barber, Mourshed, 2007, za: Jelonek, Kocór, Worek, 2017, s. 179). Kondycja kształcenia nauczycieli w Polsce jest zgoła odmienna. Zdaniem autorów studia nauczycielskie prowadzone są na różnych typach uczelni i w różnych trybach. Na wielu uczelniach nabór odpowiedniej liczby studentów prowadzony jest jedynie na podstawie zdanego egzaminu maturalnego. Stąd też liczba wykształconych w naszym kraju nauczycieli w dużym stopniu przekracza potrzeby, a w procesie rekrutacji kandydatów do tego zawodu występuje selekcja negatywna (zob. Wiłkomirska, 2004) (Jelonek i in. 2017, s. 180).

Założenia metodologiczne. Celem podjętych badań było zdiagnozowanie opinii studentów pedagogiki na temat atrakcyjności studiów pedagogicznych. Przedmiotem badań były opinie studentów odnoszące się do ich poczucia satysfakcji ze studiowania pedagogiki, planów odnośnie do wyboru pracy zgodnie z wykształceniem, poczucia dumy z bycia studentem tego kierunku oraz opinii na temat prestiżu studiów pedagogicznych. Badania przeprowadzone były w 2011 oraz 2017 roku wśród studentów

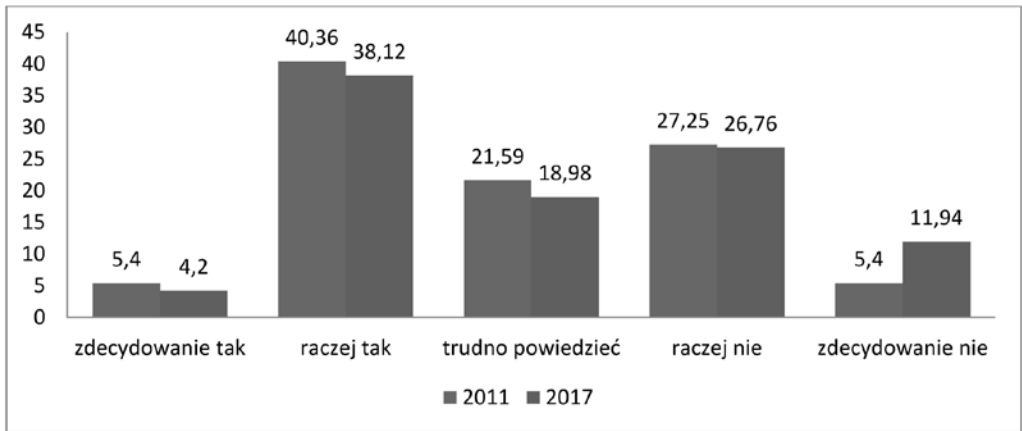
Wydziału Pedagogiki i Psychologii UMCS oraz studentów Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Białymstoku. W badaniach wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego. W badaniach w 2011 roku wzięło udział 389 studentów, a w 2017 roku – 287. W obu grupach dominowały kobiety – niemal $\frac{3}{4}$ badanych. W 2011 roku średnia wieku wynosiła 23,98 lat, a w 2017 – 24,54. Wśród badanej młodzieży akademickiej zarówno w pierwszym badaniu, jak i 6 lat później przeważały osoby studiujące w trybie niestacjonarnym na studiach licencjackich.

Analiza wyników badań własnych. Na drodze analiz empirycznych dążono do ustalenia, na ile badani uznają studiowany przez siebie kierunek za prestiżowy. Ocena kierunku studiów w kategoriach prestiżu niewątpliwie wiąże się z opiniami na temat prestiżu zawodu. Zdaniem W. Wesołowskiego i A. Sarapaty (1961, s. 99, za: Walczak, 2018, s. 452), prestiż zawodów „z jednej strony zależy jest od pewnych społecznych cech, jakimi charakteryzuje się każdy wykonawca danego zawodu, takich, jak np. wykształcenie, stopień posiadanej wiedzy lub stopień zamożności. Z drugiej strony jest on zależny od przyjmowanego systemu wartości, związanego zazwyczaj z jakąś ideologią społeczną. Od systemu wartości zależy, jakie to cechy zawodu brane są pod uwagę w prestiżowej ocenie i jaki jest kierunek tych ocen”. W odniesieniu do studiów powszechnie za prestiżowe uznawane są takie kierunki jak medycyna czy prawo, zatem studia, które utożsamiane są z konkretnym zawodem kojarzonym z wysokimi zarobkami i cenioną pozycją społeczną. Dla wielu istotne znaczenie ma również renoma uczelni. Co ciekawe, w przypadku studiów pedagogicznych badania przeprowadzone przez D. Dejnę i F. Nalaskowskiego (2015, s. 69) wskazują, że dla studentów pedagogiki przy wyborze kierunku studiów większe znaczenie miały bliskość domu rodzinnego oraz koszt studiów niż prestiż uczelni.

Na podstawie danych zawartych na wykresie 1 można stwierdzić, że najliczniejszą grupą badanych (w 2011 roku – 45,76% i w 2017 roku 42,32%) stanowią osoby, które uznają studia pedagogiczne za prestiżowe. Jednocześnie warto wskazać, że co trzecia osoba w obu badaniach jest odmiennego zdania, przy czym w przypadku zdecydowanie negatywnych opinii dotyczących prestiżu studiów pedagogicznych licznějšíą grupę stanowią respondenci biorący udział w badaniu w 2017 roku. Taki rozkład danych, chociaż ukazuje przewagę pozytywnych ocen omawianego kierunku studiów, ze względu na stosunkowo liczną grupę niezdecydowanych oraz negatywnie oceniających pedagogikę skłania do sformułowania odpowiedzi na pytanie, na ile wybory życiowe badanych cechuje celowość i świadomość dalszych zamierzeń edukacyjnych i zawodowych.

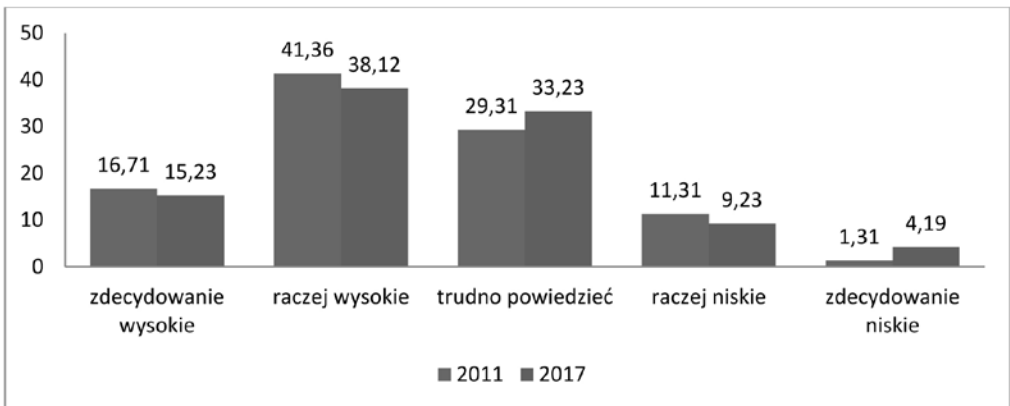
Dla wielu młodych ludzi możliwość studiowania na wyższej uczelni jest powodem do dumy i satysfakcji, nie tylko ze względu na perspektywę uzyskania wyższego wykształcenia potencjalnie gwarantującą satysfakcjonującą pracę. Powodem do dumy jest także fakt funkcjonowania w społeczności studenckiej, uczestniczenia w życiu osób, którym powiodło się w kolejnych etapach edukacji, i traktowania tego okresu w życiu jako szansy na rozwój, ale również okazję do nawiązania nowych znajomości.

Wykres 1. Prestiż studiów pedagogicznych w ocenie studentów (%)



W przeprowadzonych badaniach ustalono, że ponad połowa respondentów, zarówno w grupie przebadanej w 2011 roku (58,07%), jak i w 2017 roku (53,35%) odczuwała dumę ze studiowania pedagogiki. Jednak warto zaznaczyć, że niespełna jedna trzecia w obu grupach badawczych nie potrafiła określić swojego stanowiska w tej kwestii.

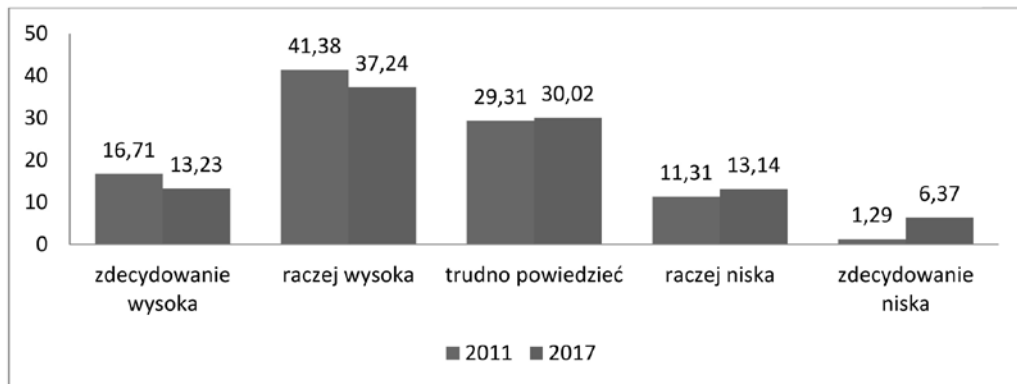
Wykres 2. Poczucie dumy badanych ze studiowania pedagogiki (%)



Podobne wyniki uzyskano w przypadku opinii studentów na temat czerpania satysfakcji ze studiowania na kierunku pedagogicznym. Ponad połowa badanych (58,07% w 2011 roku; 53,35% w 2017 roku) wskazała, że jest to dla nich źródło satysfakcji. W tym przypadku rozkład danych również wskazuje na niezdecydowanie badanych odnośnie do ich poczucia satysfakcji ze studiowania pedagogiki. Nasuwa się zatem pytanie, czy źródłem satysfakcji jest sam fakt bycia studentem jakichkolwiek studiów, czy też konkretne zainteresowania. Warto podkreślić, że w badaniach przeprowadzonych

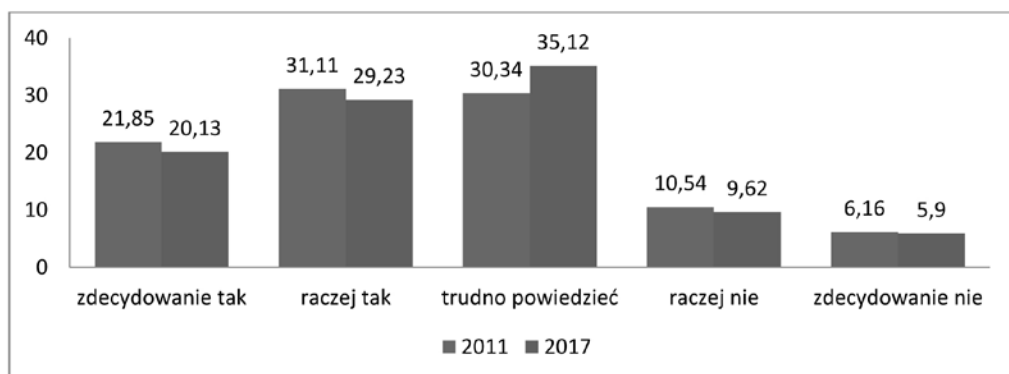
przez K. Klimkowską i A. Dudak (2012, s. 142) motywacją badanych do podjęcia studiów pedagogicznych zaraz po rozwoju własnej osobowości była konieczność uzyskania wyższego wykształcenia (wybór najłatwiejszego kierunku).

Wykres 3. Satysfakcja badanych ze studiowania pedagogiki (%)



Dane zaprezentowane na wykresie 4 wskazują, że najliczniejsza grupa badanych, zarówno w 2011 roku (46,01%), jak i 2017 (48,97%) zadeklarowała, że nie chciałaby zmienić kierunku studiów. Warto jednak zauważyć, że niemal co trzeci badany skorzystałby z takiej możliwości (30,08% w 2011 roku, 26,79% w 2017 roku). Nie można także pominąć faktu, iż co czwarty badany nie miał zdania na temat zmiany studiowanego kierunku.

Wykres 4. Zamierzenia badanych studentów w zakresie podjęcia pracy zgodnej z profilem zdobytego wykształcenia pedagogicznego



Dane zaprezentowane na powyższym wykresie wskazują, że ponad 50% badanych studentów w 2011 roku oraz niespełna taki sam odsetek w 2017 roku wiąże swoją

przyszłość zawodową z pracą pedagogiczną. Jednocześnie co trzeci badany nie potrafił określić swoich zamierzeń zawodowych. Badania porównawcze przeprowadzone w 2017 roku wskazały nieco wyższy odsetek osób niezdecydowanych. Tak liczna grupa osób mających trudność w określeniu swojej przyszłości zawodowej w kontekście wybranego kierunku studiów wynikać może z niedojrzałości respondentów w odniesieniu do planów związanych z pracą po studiach. Nie bez znaczenia również w tym przypadku jest motywacja wyboru konkretnego kierunku studiów. Powszechnie funkcjonują opinie o studiach pedagogicznych jako kierunku dla każdego, na który można się łatwo dostać. Jak pokazują badania m.in. J. Potoczego (2007, s. 296), wśród motywów wyboru tego kierunku studiów, oprócz zamiłowania do pracy z dziećmi i młodzieżą, znalazły się: przekonanie o łatwości studiowania w tej uczelni, łatwość dostania się na studia, oraz dostępność uczelni w pobliżu miejsca zamieszkania.

Podsumowanie. Zaprezentowane wyniki badań dotyczące opinii studentów pedagogiki na temat atrakcyjności studiowanego przez nich kierunku nie napawają optymizmem. Mimo stale podejmowanych dyskusji na temat konieczności podnoszenia jakości kształcenia na studiach wyższych i dążenia do wprowadzania zmian skutkujących jej poprawą, w percepcji badanych studentów na przestrzeni lat nie następuje znacząca różnica w ocenie pedagogiki jako kierunku studiów.

W tym kontekście warto zatem zastanowić się nad sytuacją zawodową nauczycieli. W Polsce dobór do tej profesji jest w dużym stopniu negatywny. Mimo to studenci często wybierają ten kierunek studiów w celu uzyskania dodatkowych kwalifikacji, dającej szansę na zatrudnienie, gdyby nie powiodły im się plany zawodowe niezwiązane ze szkolnictwem.

Zaprezentowane opinie dotyczące edukacji wyższej na studiach pedagogicznych w kontekście zawodu nauczyciela ukazują potrzebę stawiania pytań o kształtowanie przez samych wykładowców świadomości studentów na temat wartości studiów, znaczenia ich komponentów, celów i form zajęć oraz związków kształcenia akademickiego z rynkiem pracy. Wyniki badań skłaniają do refleksji, iż konieczna jest dbałość o jakość procesu kształcenia na studiach pedagogicznych, atrakcyjną ofertę dla studentów pragnących kształcić się w zawodzie nauczyciela, tym bardziej że, jak pokazują badania, zaskakująco małe znaczenie dla zdobywania umiejętności pedagogicznych nauczyciele przypisują wykształceniu kierunkowemu na uczelni, praktyce zawodowej podczas studiów, a nawet zinstytucjonalizowanym zewnętrznym formom doskonalenia zawodowego (por. Śliwerski, 2006).

Istotne zatem powinno być podejmowanie działań na rzecz podnoszenia atrakcyjności studiów pedagogicznych na rynku pracy. Zdaniem T. Aleksandra (2014, s. 146), „najskuteczniejszą strategią wdrażania studentów do pracy zawodowej, a zarazem gwarantem otrzymania tej pracy po studiach jest wczesny, dokonany już podczas studiów, debiut na rynku pracy”. Ważnym aspektem w tej kwestii jest także ocena roli i pozycji współczesnego nauczyciela. Jak twierdzi W. Dróżka (za: Potulicka, 2014, s. 65–66) „najbardziej zauważalną tendencją jest rosnąca deprofesjonalizacja roli nauczycieli,

redukcja, a nawet marginalizacja, ich profesjonalizmu i twórczości. Orientacja «na wyniki» może rodzić brak poczucia sprawstwa u pedagogów”. Zdaniem E. Potulickiej, w reformach zagubiła się orientacja humanistyczno-społeczna dążąca do kształtowania demokratycznego społeczeństwa obywatelskiego.

Bibliografia

1. Aleksander T. (2014), *O poprawę sytuacji absolwentów pedagogiki na rynku pracy*, [w:] R. Bera, K. Klimkowska, A. Dudak (red.), *Jakość kształcenia w szkole wyższej. Obszar nauk pedagogicznych*, Lublin: Wyd. UMCS, s. 131–148.
2. Antroszko B. (2017), *Porównanie opinii na temat szkolnictwa studentów studiów kierunków pedagogicznych i studentów innych kierunków*, [w:] *Proceedings of the International Masaryk Conference for PH.D. Students and Young Researchers*, Magnanimitas: Hradec Králové, Czechy, s. 870–881.
3. Barber M., Mourshed M. (2007), *How the world's best performing schools systems comes out on top*, McKinsey nad Company, New York.
4. Chmielecka E., Marciniak Z., Kraśniewski A. (2010), *Krajowe ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, [w:] *Autonomia programowa uczelni. Projekt Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego: „Krajowe ramy kwalifikacji w szkolnictwie wyższym jako narzędzie poprawy jakości kształcenia”*, Warszawa.
5. Darling-Hammond L. (2000), *How teacher education matters*, „Journal of Teacher Education”, Vol. 51, No. 3, pp. 166–173.
6. Dejna D., Nałaskowski F. (2015), *Background przyszłych pedagogów. Na podstawie badań nad młodzieżą planującą podjąć studia pedagogiczne oraz badań nad studentami kończącymi pedagogikę*, Przegląd badań edukacyjnych. Educational Studies Review, nr 21, s. 61–80.
7. European Commission (2013a), *Study on Policy Measures to Improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe*, vol. I, Final Report, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
8. European Commission (2013b), *Study on Policy Measures to Improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe*, vol. II, Final Report, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
9. <http://www.oskko.eu/kongres1/materialy/BSliwerski-Kongres.pdf> (dostęp: 10.01.2019).
10. Jelonek M., Kocór M., Worek B. (2017), *Kandydaci do zawodu nauczyciela – kompetencje i zaangażowanie w ich rozwój*, [w:] J. Madalińska-Michalak (red.), *O nową jakość edukacji nauczycieli*, Warszawa: Wyd. UW, s. 177–203.
11. Klimkowska K., Dudak A. (2012), *Studenci pedagogiki o swoich studiach*, Białystok: Wyd. NWSP w Białymstoku.
12. Klimkowska K., Dudak A. (2012), *Studenci pedagogiki o swoich studiach*, Białystok: Wyd. NWSP w Białymstoku.
13. Komisja Europejska/EACEA/Eurydice (2015), *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
14. Korthagen F.A.J., Kessels J.P.A.M. (1999), *Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education*, „Educational Researcher”, Vol. 28, No. 4, pp. 4–17.
15. Kraśniewski A. (2009), *Proces boloński: to już 10 lat*, Warszawa.
16. Potoczny J. (2007), *Nauczyciele akademicy i ich przygotowanie metodyczno-pedagogiczne w opinii studentów zaocznych wyższych szkół niepaństwowych*, [w:] T. Aleksander,

D. Barwińska (red.), *Stan i perspektywy rozwoju refleksji nad edukacją dorosłych*, Kraków – Radom.

17. Potulicka E. (2014), *Neoliberalny program edukacji w polskich uniwersytetach. Przypadek studiów pedagogicznych*, [w:] R. Bera, K. Klimkowska, A. Dudak (red.), *Jakość kształcenia w szkole wyższej. Obszar nauk pedagogicznych*, Lublin: Wyd. UMCS, s. 57–74.
18. Śliwerski B. (2005), *Etyczne aspekty dys(a)kredytacji pedagogiki w szkołach wyższych*, „Annales. Etyka w życiu gospodarczym”, vol. 8, nr 2, s. 47–60.
19. Walczak D. (2018), *Prestiż zawodu a kompetencje nauczyciela*, [w:] S. Kwiatkowski (red.), *Kompetencje przyszłości*, Warszawa: wyd. FRSE, s. 448–467.
20. Wesołowski W., Sarapata A. (1961), *Hierarchia zawodów i stanowisk*, „Studia Socjologiczne”, nr 2, s. 91–124.

dr hab. Anna DUDAK, prof. UMCS – Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, e-mail: anna.dudak@poczta.umcs.lublin.pl

Wybrane charakterystyki e-learningu w polskich publicznych uczelniach technicznych

Selected characteristics of e-learning in Polish public universities of technology

Słowa kluczowe: e-learning akademicki, e-learning w Polsce, edukacja inżynierów, uczelnie techniczne, upowszechnienie e-learningu.

Streszczenie: E-learning nie jest na świecie, w tym w Polsce, zjawiskiem nowym. Ta forma nauczania jest wykorzystywana od lat w wielu polskich uczelniach, w tym uczelniach technicznych. E-learning akademicki praktykowany jest w polskich uczelniach na różne sposoby. Celem niniejszego artykułu jest prezentacja wyników badań, które dotyczyły diagnozy wykorzystania e-learningu akademickiego w Polsce ze szczególnym uwzględnieniem charakterystyk dla uczelni technicznych. Przedstawiono wyniki badań ankietowych, które zostały pogłębione wywiadami z poszukiwaną listą informacji. Zaprezentowane zostały podstawowe charakterystyki dla ogółu badanych polskich uczelni oraz ich porównanie dla grupy uczelni technicznych w Polsce. W wyniku analizy sformułowano agendę dalszych badań, a w szczególności zaproponowano hipotezy do testowania statystycznego. Uczelnie techniczne w Polsce wydają się być zdecydowanie bardziej zaawansowane w powszechnym wykorzystaniu e-learningu w różnych formach kształcenia w porównaniu do wyników uzyskanych dla ogółu polskich uczelni. Prezentowane wyniki mogą stanowić dla władz uczelni punkt odniesienia oraz źródło poszukiwania potencjalnych usprawnień, a nawet poszukiwania źródeł przewagi strategicznej na rynku szkolnictwa wyższego.

Key words: academic e-learning, e-learning in Poland, engineering education, universities of technology, e-learning dissemination.

Abstract: E-learning is not a new phenomenon Poland-wide, nor world-wide. It is practiced in many Polish universities, including those technology-oriented. The main goal of presented article is to present a diagnosis of the level of using e-learning in Polish public universities with specific focus on universities of technology. Results of a survey followed by interview with a list of searched data are presented. Basic characteristics of all Polish public universities and

a subgroup of universities of technology were presented, analysed and discussed. The result formed a basis for the agenda of further research i.e. statistical hypotheses were proposed. Universities of technology in Poland seemed to be more advanced than all Polish universities (in general) in a common use of e-learning across various form of teaching. Academic decision makers may use presented results as a kind of benchmark and discover potential improvement areas (where they are weaker than other universities) or even try to find strategic advantages.

Wprowadzenie. E-learning akademicki, w tym również w uczelniach technicznych, można i należy rozpatrywać w różnych aspektach, takich jak m.in. wpływ e-learningu na skuteczność dydaktyki, wykorzystywana technologia, oddziaływanie społeczne i środowiskowe, wymagania prawne, aspekty organizacyjne i ekonomiczna opłacalność (Maleńczyk, Gładysz i Marciniak, 2019).

W wielu polskich uczelniach stosowany jest e-learning, w tym również uczelniach technicznych. Jest on jednak praktykowany w różnych formach organizacyjnych oraz w różnym zakresie. Celem niniejszego artykułu jest prezentacja diagnozy wykorzystania e-learningu w polskich publicznych uczelniach technicznych (PPUT) na tle ogółu polskich uczelni publicznych (PUP), gdyż istnieje luka badawcza w zakresie kompleksowych opracowań nt. faktycznego stanu wykorzystania e-learningu akademickiego na poziomie ogólnopolskim.

Metodyka badań. Głównym celem badawczym jest diagnoza stanu wykorzystania e-learningu akademickiego w polskich publicznych uczelniach technicznych (PPUT) na tle ogółu polskich uczelni publicznych (PUP) poprzez analizę wybranych charakterystyk tegoż zjawiska.

W ramach badania posłużono się metodą analizy i krytyki piśmiennictwa oraz przeprowadzono empiryczne badania własne. Za istotne elementy prawdy przyjęto praktyczne konsekwencje i rzeczywiste efekty zjawiska (paradygmat pragmatyzmu). Dlatego zastosowano metodę mieszaną – złożoną (wieloetapową) oraz podejście mnogie niejednorodne, aby pozyskać dane ilościowej i jakościowe w celu spójnej odpowiedzi na postawione pytania badawcze:

- P1. Jak powszechny jest e-learning w PPUT na tle ogółu polskich uczelni publicznych PUP?
- P2. Jakie są wybrane charakterystyki struktur organizacyjnych (rodzaj, miejsce w uczelni, zatrudnienie, doświadczenie, finansowanie) odpowiadających za e-learning w PPUT na tle ogółu PUP?
- P3. Jaki jest zakres działalności akademickich jednostek e-learningowych (AJeL) w PPUT na tle ogółu PUP?

W niniejszym badaniu autorzy skupili się na prezentacji wyników udziałów procentowych, procentów skumulowanych oraz dominant. Testowanie istotności różnic w udziałach procentowych pozostawiono poza zakresem prezentowanych wyników i stanowić ono będzie przedmiot kolejnego badania. Proponowane jest objaśnienie częstości wykorzystania e-learningu akademickiego w polskich uczelniach publicznych, w tym technicznych, poprzez strukturę organizacyjną i zakres działania jednostek.

Kluczowym czynnikiem rozwoju e-learningu akademickiego jest posiadanie przez uczelnię strategii działania, obejmującej system motywacyjny dla pracowników dydaktycznych, stworzenie systemu wspomagania przygotowania materiałów dydaktycznych, a także odpowiednie regulacje wewnętrzne. Do opracowanej w ten sposób strategii należy dostosować strukturę jednostki realizującej e-learning. Z tego względu dla pytania P3 wyszczególniono m.in. takie charakterystyki, jak zatrudnienie w jednostce metodyka wspierającego nauczycieli akademickich w prowadzeniu i przygotowaniu zajęć e-learningowych, stosowanie standardów dla e-podręczników i innych materiałów e-learningowych, prowadzenie ewaluacji e-learningu.

Kształcenie w uczelniach technicznych posiada specyfikę związaną z niezbędną bazą laboratoryjną i przeważającym praktycznym wymiarem zajęć (Szybka i inni, 2017). Uczelnie techniczne prowadzą różnego rodzaju kierunki (nie tylko techniczne, ale również podstawowe, ekonomiczne, a czasem nawet społeczne). Z kolei uczelnie niebędące technicznymi mają w swojej ofercie również kierunki o charakterze technicznym i inżynierskim. Wynika z tego możliwość innego spojrzenia na zjawisko, tj. badania charakterystyk e-learningu akademickiego dla kierunków technicznych, a nie uczelni. Jednakże określenie wielkości populacji i uzyskanie odpowiedniej zwrotności ankiet i wywiadów dla badań ilościowych stanowi przeszkodę dla takiego spojrzenia. Przyjęto, że publiczne uczelnie techniczne stanowią wystarczająco homogeniczną kategorię z uwagi na przeważający w nich techniczny i inżynierski charakter prowadzonych kierunków studiów, nadzór tego samego ministra, a także na definicje politechniki i uniwersytetu technicznego (Prawo o szkolnictwie wyższym z 27 lipca 2005, obowiązujące w okresie prowadzenia badania), jak również politechniki wg obowiązującego Prawa o szkolnictwie wyższym i nauce z 20 lipca 2018. Wykonano badanie pilotażowe w uczelni macierzystej autorów (Maleńczyk i Piwowarska, 2015, s. 65). W badaniu właściwym na etapie 0 (tabela 1) analizowano całą populację polskich uczelni publicznych zarejestrowanych w systemie POL-on (Maleńczyk i Gładysz, 2020).

Tabela 1. Etapy badań

Etap		Metody, narzędzia, techniki
0	Analiza wiedzy w obszarze zastosowania e-learningu w PUP, w tym PPUT, zbieranie danych jakościowych $n_{PUP} = 141$ $n_{PPUT} = 18$	Analiza danych zastanych; źródła wtórne (zasoby internetowe, sprawozdania, raporty wewnętrzne), monitoring mediów elektronicznych, wywiad telefoniczny
		Sondaż diagnostyczny; wywiad swobodny ukierunkowany; scenariusz wywiadu z listą poszukiwanych informacji (identyfikacja AJeL spełniających kryteria definicyjne)
1	Zbieranie i analiza danych ilościowych nt. AJeL $n_{PUP} = 59$ $n_{PPUT} = 14$	Sondaż diagnostyczny; ankieta tradycyjna lub elektroniczna; kwestionariusz ankiety
2	Analiza danych ilościowych dla PPUT na tle danych dla ogółu PUP	Opracowanie wybranych statystyk opisowych

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Maleńczyk, 2020).

Wywiad i ankieta skierowane były do osób odpowiedzialnych za wdrożenie lub koordynację e-learningu, osób decyzyjnych bądź mających realny wpływ na funkcjonowanie e-learningu (dyrektorzy/kierownicy jednostek, specjaliści, prorektorzy oraz pełnomocnicy ds. e-learningu). Podczas wywiadu skoncentrowano się na pytaniu: jaka jest ogólna koncepcja wykorzystania e-learningu oraz jego rola i miejsce w funkcjonowaniu uczelni. Celem anonimowej ankiety było poznanie doświadczeń polskich uczelni w zakresie stosowania e-learningu. Kwestionariusz ankiety zawierał 27 zamkniętych i półotwartych pytań w grupach: metryczka, ogólna charakterystyka AJeL, realizacja dydaktyki z wykorzystaniem e-learningu, rozwiązania techniczne dla e-learningu. Wyniki ankiet zweryfikowano z wynikami wywiadu wstępnego i analizy danych zastanych (etap 0, tabela 1). Szczególną uwagę przyłożono do rozumienia terminu e-learning, co szczegółowo dyskutowano z respondentami, aby uniknąć wątpliwości interpretacyjnych. W czasie realizacji badań w Polsce było 410 uczelni, w tym 141 publicznych, a zarazem 18 publicznych uczelni akademickich technicznych. Jako publiczne uczelnie techniczne rozumiane są uczelnie nadzorowane przez Ministra właściwego ds. szkolnictwa wyższego, dlatego wykluczono m.in. WAT, który należy uznać za techniczny z uwagi na specyfiką kierunków studiów, ale tutaj rozumiany jest jako uczelnia wojskowa (nadzór właściwego ministra oraz kształcenie na kierunkach wojskowych. Z badania również wykluczono państwowe wyższe szkoły zawodowe.

Etapy 0–1 (tabela 1) zostały wykonane niezależnie od prezentowanego badania. Są to dane zastane dla prezentowanego badania, a weryfikacja hipotez statystycznych przeprowadzona dla ogółu populacji polskich uczelni publicznych i niepublicznych (Maleńczyk, 2020) jest poza jego zakresem.

Przegląd literatury. Przeglądu literatury dokonano, wyszukując „e-learning in Poland” w bazie Web of Science (31.12.2018) we wszystkich indeksach bazy. Łącznie wyszukano 69 publikacji, jednakże po *screeningu* abstraktów jedynie 7 publikacji poddano dalszej analizie (6 artykułów w materiałach konferencyjnych i 1 artykuł w czasopiśmie). Dalsze wyszukiwanie objęło bazy polskich czasopism (e-mentor, Int. J. of Res. in E-learning, Edukacja Ustawiczna Dorosłych) i konferencji tematycznych (DLCC, eTEE, VU) oraz monografii szeroko upowszechnionych w środowisku polskich organizacji e-learningu akademickiego (PTNEI, SEA).

W literaturze brakuje danych całościowo prezentujących wykorzystanie e-learningu akademickiego w Polsce i jego rolę w dydaktyce. Liczne publikacje adresują wyzwania i specyfikę nauczania konkretnych przedmiotów czy kierunków. Te prace zostały pominięte, gdyż nie są bezpośrednio związane z zakresem prezentowanego badania. Liczne są badania ilościowych wycinków e-learningu oraz jakościowe opisy wdrożeń i jednostek e-learningowych. Wśród badań ilościowych najliczniejsze dotyczą satysfakcji studentów i/lub pracowników (np. Szadziwska i Kujawski, 2017) oraz skuteczności (np. Klimas, 2015). Nieliczne badania ilościowe dotyczyły motywacji (np. Rawa-Kochanowska 2012), efektywności (np. Kula i Plebańska, 2011), jakości (Zalewska, 2015) i platform (Redlarski i Garnik, 2015). Wśród badań jakościowych najliczniejsze

są dotyczące funkcjonowania konkretnych AJeL i wdrożeń w skali uczelni (np. Binda i Stofkova, 2017), zaś pojedyncze dotyczyły wdrożeń wydziałowych (np. Grzeszczyk, 2010).

Liczne są także opisy badań ilościowych na niższym poziomie w odniesieniu do nauczania konkretnych przedmiotów, grup przedmiotów, kierunków czy poziomów studiów. Brak jest aktualnych publikacji przedstawiających wykorzystanie e-learningu w odniesieniu do typów uczelni czy województw. Częstsze są dokumenty poświęcone analizom porównawczym (o różnym, jakościowym i ilościowym, charakterze) pomiędzy uczelniami lub jednostkami różnych uczelni (np. Jaworska i in., 2018). Niestety w literaturze nie znaleziono aktualnych raportów, które syntetycznie przedstawiają wyniki ogólnopolskich badań dotyczących e-learningu akademickiego. Hołowiecki (2014) przedstawił analizę e-learningu akademickiego w Polsce z perspektywy przyczyn jego obecności lub braku w PUP, a także wybranych funkcjonalności platform e-learningowych. Turula (2014) zaprezentowała jakościową dyskusję dotyczącą charakteru i form e-learningu akademickiego w Polsce, nie przedstawiając danych ilościowych.

Badania o najszerzym zasięgu odnoszą się do diagnozy wykorzystania e-learningu w publicznym szkolnictwie wyższym (Malańczyk, 2015; Pleśniarska, 2016). Najnowsze badanie diagnostyczne dotyczące e-learningu akademickiego w Polsce oraz analizę stanu wiedzy przedstawiła Malańczyk (2020). Wspomniane badania nie uwzględniają jednak w analizach specyficznego charakteru uczelni technicznych.

Sondaż diagnostyczny. Zakres prezentacji wyników w dalszej części artykułu ograniczono do prezentacji wybranych charakterystyk wynikających z diagnozy (por. sekcja „Metodyka badań”) dla polskich uczelni publicznych (PUP) (dane zastane), a w szczególności polskich publicznych uczelni technicznych (PPUT) (wynik prezentowanego badania). Część uczelni utożsamiała e-learning z wykorzystaniem platformy e-learningowej jedynie do zamieszczania repozytoriów materiałów, sylabusów, planów zajęć czy ogłoszeń. Zastosowano więc ograniczenie definicyjne, że e-learning to proces kształcenia (uczenia się i nauczania), w którym wiedza przekazywana jest z wykorzystaniem nowoczesnych technologii informacyjnych i Internetu, a komunikacja i interakcja pomiędzy wszystkimi uczestnikami tego procesu w całości lub części odbywa się za pomocą kanałów komunikacji elektronicznej (synchronicznie i/lub asynchronicznie). Zauważona została duża różnorodność relacji między działaniami administracyjnymi (na poziomie organizacyjnym) i informatycznymi (na poziomie platformy e-learningowej). W ankiecie zastosowano ograniczenie w zakresie rozumienia, fazy (etapu rozwoju), poziomu wykorzystania e-learningu (celem eliminacji bibliotek, studiów języków obcych itp.) oraz centralizacji działań e-learningowych. Ze względu na niemożność dostarczenia do wszystkich osób odpowiedzialnych za e-learning w strukturach rozproszonych oraz konieczność zachowania względnej homogeniczności próby wykluczone zostały uczelnie, w których e-learning jest rozproszony.

Badanie skierowane było do całej populacji PUP (n=141, dane zastane) (Malańczyk, 2020) oraz wszystkich PPUT (n=18 zakres analizy niniejszego badania). Siedemnaście

PPUT deklarowało wykorzystanie e-learningu, z czego 15 spełniało kryteria doboru próby. W badaniu ankietowym uczestniczyło 14 uczelni technicznych publicznych (prawie 78% populacji PPUT w czasie badania). Kryteria definicyjne spełniało 83% PPUT i 55% PUP. Należy zwrócić uwagę, że zbadano 93% PPUT oraz 76% PUP spełniających kryteria definicyjne. Daje to błąd maksymalny, zarówno dla PUP, jak i PPUT, na poziomie 5% dla poziomu ufności 95% i szacowanej wielkości frakcji 0,8. Jedna uczelnia techniczna i jeden uniwersytet ogólny zadeklarowały, że nie stosują e-learningu. Nieco ponad 75% ogółu PUP (wszystkie uczelnie ekonomiczne, pedagogiczne, przyrodnicze, medyczne, morskie, wojskowe, służb państwowych, wychowania fizycznego i ok. 69% państwowych wyższych szkół zawodowych) wykorzystuje e-learning. Stosunkowo niewiele uczelni kościelnych i teologicznych (ok. 56%) oraz o profilu artystycznym (ok. 21%) korzysta z e-learningu. Większość PUP (ok. 77% ogółem, ok. 94% technicznych) deklaruje wykorzystanie e-learningu, a ok. 72% (ok. 88% technicznych) z nich spełniała przyjęte założenia badawcze. Niewiele PUP, a żadna PPUT:

- odeszło lub odchodziło od e-learningu (z powodu m.in. zakończenia unijnego wsparcia, braku motywacji nauczycieli oraz niskich kompetencji informatycznych kadry) (ok. 5%),
- korzystało z platform e-learningowych jedynie w celu realizacji pojedynczych kursów lub lektoratów (ok. 2,1%),
- było w fazie wdrożeniowej, testowej i pilotażowej (ok. 5,8%),
- planowało wykorzystanie e-learningu w najbliższej przyszłości (ok. 4,3%).

Pełna decentralizacja e-learningu występowała w ok. 14,2% ogółu PUP i ok. 1,1% PPUT. Działania zmierzające do centralizacji działań administracyjno-informatycznych w uczelniach były zwykle podejmowane wraz z nabywanym doświadczeniem i rozwojem e-learningu w uczelni.

Tabela 2 przedstawia wybrane charakterystyki struktur organizacyjnych AJeL. Dla PPUT w porównaniu z ogółem PUP można zaobserwować znacznie większą centralizację e-learningu i prowadzenie go przez dedykowane jednostki (centra) (64,3%). Jednocześnie AJeL w PPUT są większymi komórkami (mierząc wielkość liczbą pracowników) niż przeciętnie dla ogółu PUP oraz funkcjonują dłużej. AJeL zatrudniające więcej niż 3 pracowników stanowią 71,4% AJeL w PPUT, podczas gdy 70,5% AJeL dla ogółu PUP zatrudnia mniej niż 4 pracowników. Większa centralizacja e-learningu w PPUT objawia się również umiejscowieniem AJeL w strukturze uczelni. Dla PPUT wszystkie AJeL podlegają bezpośrednio rektorowi lub właściwemu prorektorowi. W PPUT większą rolę niż w pozostałych PUP odgrywa finansowanie zewnętrzne poprzez pozyskiwane projekty unijne.

Tabela 3 prezentuje zakres działań objętych e-learningiem. Widoczną różnicę stanowi powszechniejsze stosowanie ewaluacji e-learningu w PPUT (85,7%) niż dla ogółu PUP (68,3%). Jest to prawdopodobnie związane z większym zatrudnieniem, większą różnorodnością prowadzonych zajęć e-learningowych i poziomów studiów, a także większym doświadczeniem AJeL w PPUT (tabela 3). PPUT również w większym stopniu wykorzystują e-learning w kształceniu na III stopniu, kształceniu podyplomowym

oraz częściej prowadzą pełne studia w formule on-line. W PPUT e-learning jest również powszechniej stosowany w różnych trybach prowadzenia zajęć z wyjątkiem zajęć o charakterze ćwiczeniowym.

Tabela 2. Wybrane charakterystyki struktur organizacyjnych odpowiadających za realizację e-learningu w uczelniach – rozkłady częstości

Charakterystyka		Techniczne		Wszystkie	
Rodzaj AJeL	Centrum (wyodrębnione)	64,3%		36,0%	
	IT (w ramach działu IT)	14,3%		33,8%	
	Brak	7,1%		23,0%	
	Inny	14,3%		7,2%	
Komu podlega AJeL	Rektor	28,6%		25,9%	
	Prorektor	71,4%		28,8%	
	Dziekan	0,0%		5,0%	
	Kancierz	0,0%		24,5%	
	Inny	0,0%		15,8%	
Zatrudnienie*	10 i więcej osób	21,4%	(21%)	7,2%	(7%)
	7–9 osób	14,3%	(36%)	3,6%	(11%)
	4–6 osób	35,7%	(71%)	18,7%	(30%)
	1–3 osoby	28,6%	(100%)	70,5%	(100%)
Czas funkcjonowania*	15 lat i więcej	21,4%	(21%)	8,6%	(9%)
	10–14 lat	21,4%	(43%)	22,3%	(31%)
	6–9 lat	35,7%	(79%)	28,1%	(59%)
	3–5 lat	7,1%	(86%)	25,9%	(85%)
	2 lata i mniej	14,3%	(100%)	15,1%	(100%)
Finansowanie AJeL	Centralne przez władze uczelni	71,4%		77,0%	
	Samotrzymanie z dydaktyki	7,1%		10,1%	
	Projekty unijne	7,1%		1,4%	
	Inny	7,1%		10,8%	
	Nie dotyczy	7,1%		0,7%	

Legenda: 64,3% – dominanta.

* (21%) – procent skumulowany.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Maleńczyk (2020).

Tabela 3. Zakres działalności AJeL – rozkłady częstości

Charakterystyka		Techniczne	Wszystkie
Zatrudniony metodyk wspierający nauczycieli akademickich		35,7%	36,7%
Stosowanie standardów dla e-podręczników i innych materiałów		57,1%	47,5%
Prowadzenie ewaluacji e-learningu		85,7%	68,3%
Realizowane rodzaje aktywności	Studia on-line	21,4%	26,6%
	Przedmioty	92,9%	92,8%
	Kursy, np. szkolenia biblioteczne, BHP itp.	100,0%	83,5%
Poziomy kształcenia	I stopień	92,9%	97,8%
	II stopień	92,9%	81,3%
	III stopień	71,4%	22,3%
	Studia podyplomowe	78,6%	60,4%
Formy prowadzenia studiów	Pełne studia on-line	57,1%	42,4%
	Hybrydowe studia	64,3%	77,7%
	Wsparcie tradycyjnych studiów*	78,6%	90,6%
Formy prowadzenia zajęć	Wykłady	100,0%	93,5%
	Ćwiczenia	78,6%	91,4%
	Projekty	71,4%	37,4%
	Lektoraty	57,1%	56,1%
	Laboratoria	50,0%	35,3%
	Seminaria	57,1%	46,8%

Legenda: 64,3% – dominanta

* elementy e-learningu stosowane w wybranych aspektach niektórych przedmiotów (wsparcie AJeL dla nauczycieli w zakresie przygotowania materiałów, obsługi platformy itp.).

Źródło: opracowanie własne na podstawie Maleńczyk (2020).

Podsumowanie. Biorąc pod uwagę przedstawione porównania, należy zauważyć, że e-learning w polskich publicznych uczelniach technicznych można określić jako bardziej dojrzały i powszechniej stosowany niż w przypadku ogółu polskich uczelni publicznych, co wyraża się m.in. poprzez znacznie szerszy zakres działalności (różne poziomy studiów itp.) AJeL w polskich publicznych uczelniach technicznych niż w odniesieniu do ogółu polskich uczelni publicznych, a także skalę działalności (wyrażonej poprzez zatrudnienie) oraz większe doświadczenie (wyrażone poprzez czas funkcjonowania) (por. tabela 2).

W oparciu o opisany problem i cele badawcze uszczegółowione zostaną pytania P1-P3 (por. rozdział „Metodyka badań”) i stanowić one będą podstawę do przyjęcia

hipotez badawczych przeznaczonych do dalszego testowania statystycznego. Hipotezy opisywać będą szczegółowe zależności pomiędzy charakterystykami uczelni a charakterystykami e-learningu w niej prowadzonego. Uzyskanie pełnych odpowiedzi na postawione pytania badawcze będzie możliwe po przeprowadzeniu testów istotności różnic udziałów procentowych. Wnioski z badania stanowiąc będą fundament dla zespolonej metody oceny zarządzania e-learningiem akademickim. Każda z hipotez testowana będzie dla wszystkich uczelni, uczelni publicznych, uczelni niepublicznych oraz publicznych uczelni technicznych. Wyniki analizy stanowiąc będą zwieńczenie diagnozy stanu wykorzystania e-learningu w polskich uczelniach z uwzględnieniem różnic wynikających z uwarunkowań związanych z rodzajem uczelni.

E-learning w polskich publicznych uczelniach technicznych w świetle wstępnych analiz wydaje się być szerzej stosowany i bardziej upowszechniony niż e-learning we wszystkich polskich uczelniach publicznych. Wydaje się być to naturalne z uwagi na technologiczne uwarunkowania stosowania e-learningu. Równocześnie publiczne uczelnie techniczne i ich praktyki w zakresie e-learningu mogą stanowić pewnego rodzaju inspirację dla innych uczelni. W szczególności może być to inspiracja dla uczelni prowadzących kierunki techniczne i pokrewne, w tym uczelni wojskowych, służb państwowych, morskich, rolniczych. Jednakże każdorazowo prowadząc rozważania i szukając inspiracji, należy uwzględniać specyfikę uczelni, zarówno jej indywidualne cechy, jak i cechy wynikające z przynależności do danego typu uczelni (np. kwestie związane z bezpieczeństwem narodowym w uczelniach wojskowych), w tym specyfiki nauczanych przedmiotów, sylwetek absolwentów itp. Jednocześnie należy zauważyć, że uczelnie techniczne również mogą czerpać inspiracje i wzory z innych typów uczelni, które prowadzą kształcenie inżynierów.

Wyniki prezentowane w niniejszym artykule zostały uzyskane przez Izabelę Maleńczyk w toku przygotowywania rozprawy doktorskiej złożonej na Wydziale Zarządzania Politechniki Częstochowskiej, której promotorem jest prof. dr hab. Stanisław Marciniak, a promotorem pomocniczym dr inż. Bartłomiej Gładysz. Izabela Maleńczyk opracowała metodykę badania i narzędzia badawcze, przeprowadziła badanie, zebrała dane i dokonała ich analizy dla ogółu uczelni publicznych, podczas gdy Bartłomiej Gładysz nadzorował i recenzował prace oraz wykonał analizę danych dla uczelni technicznych. Wszystkie prezentowane dane zostały zaczerpnięte z ww. rozprawy doktorskiej (Maleńczyk, 2020).

Bibliografia

1. Binda, J. i Stofkova, K.R. (2017). Impact of information and communication technologies on improving the quality and effectiveness of the education process. *INTED Proc.*, Valencia: IATED, 6916–6923.
2. Chwaleba, A. i Poniński, M. (1998). *Metrologia elektryczna*, Warszawa: WNT.
3. Grabowska, A. (2012). eUczelnia – eNauczanie na Politechnice Gdańskiej. M. Dąbrowski, M. Zajac (red.). *E-learning: narzędzia i praktyka*, Warszawa: FPiAKE, 186–193.

4. Grzeszczyk, T. (2010). Rozwój zdalnego nauczania na Wydziale Zarządzania Politechniki Warszawskiej. M. Dąbrowski, M. Zajac (Red.). *E-learning w szkolnictwie wyższym – potencjał i wykorzystanie*, Warszawa: FPiAKE, 239–244.
5. Jaworska, E., Hernik, J. i Sirakoulis, K. (2018). Do we really need e-learning? Considerations based on the example of West Pomeranian University of Technology Szczecin, Poland and Technological Educational Institute of Thessaly, Greece. *INTED Proc.*, Valencia: IATED, 5315–5324.
6. Klimas, P. (2015). Nowe media a skuteczność procesów kształcenia – perspektywa studentów Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach. *Prace Naukowe UE w Katowicach – Uniwersytet w perspektywie kształcenia przez całe życie*, 74–84.
7. Kula (Malańczyk), I. i Plebańska M. (2011). Ocena efektywności dydaktycznej e-nauczania w opinii studentów. M. Dąbrowski, M. Zajac (Red.). *Koncepcje i praktyka e-edukacji*, Warszawa: FPiAKE, 92–98.
8. Kula (Malańczyk), I. i Plebańska, M. (2012). Promocja e-learningu akademickiego – doświadczenia Ośrodka Kształcenia na Odległość Politechniki Warszawskiej. *e-mentor*, 3(45), 64–70.
9. Kuśmierk, Z. i Korczyński, M. (2003). Measurement and Instrumentation – Why Needed in Engineering Education. *Proc. of 14th Int. EAEIE Conf. of Educational Innovations in EIE*, Gdańsk: EIE, 1–5.
10. Malańczyk, I. (2020). *Zespolona metoda oceny zarządzania e-learningiem akademickim*, rękopis rozprawy doktorskiej, przewod otwarty 10.04.2019, Wydział Zarządzania, Politechnika Częstochowska.
11. Malańczyk, I. i Gładysz, B. (2020). Academic E-learning in Poland: Results of a Diagnostic Survey. *Int. J. of Res. in E-learning*, w druku.
12. Malańczyk, I. i Piwowarska, E. (2015). Diagnoza wykorzystania kształcenia przez Internet na Politechnice Warszawskiej. *EduAkcja*, 1(9), s. 65–79.
13. Malańczyk, I., Gładysz, B. i Marciniak, S. (2019). Wybrane aspekty ekonomiki e-learningu. *e-mentor*, 1(78), s. 25–78.
14. Pleśniarska, A. (2016). *Wykorzystanie e-learningu w polskich uniwersytetach w aspekcie rozwoju gospodarki opartej na wiedzy*, Toruń: Adam Marszałek.
15. Rawa-Kochanowska, A. (2012). Motywowanie w e-nauczaniu – z doświadczeń praktyka. *e-mentor*, 4(46), 40–44.
16. Redlarski, K. i Garnik, I. (2014). Zastosowanie systemów e-learningu w szkolnictwie wyższym. B.A. Basińska, I. Garnik (Red.). *Zarządzanie informatycznym środowiskiem pracy*, Gdańsk: WZiE PG, 77–94.
17. Szadziewska, A. i Kujawski, J. (2017). Advantages and disadvantages of the blended-learning method used in the educational process at the faculty of management at the University of Gdansk, in the opinion of undergraduate students. *ICERI Proc.*, Seville: IATED, 3938–3946.
18. Szybka, J., Pilch, R. i Smolnik, M. (2017). Prakseologiczny model kształcenia w technicznych szkołach wyższych. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 2(97), 116–128.
19. Turula, A. (2014). Kiedy dydaktyka akademicka jest nowoczesna: o potrzebie dywersyfikacji kształcenia na odległość. *Kultura i Polityka*, 15, 45–63.
20. Zalewska, E. (2015). Jakość kursów e-learning. P. Wdowiński (Red.). *Nauczyciel akademicki wobec nowych wyzwań edukacyjnych*, Łódź: UŁ, 105–113.

Izabela MALEŃCZYK, dr inż. Bartłomiej GŁADYSZ – Politechnika Warszawska

Postawy nauczycieli akademickich 55 plus wobec pracy zawodowej

Attitudes of academic teachers over 55 towards their professional work

Słowa kluczowe: nastawienie, nauczyciele akademicy, środowisko akademickie, jakość pracy.

Streszczenie. Przedmiotem niniejszego opracowania stały się postawy nauczycieli akademickich 55 plus¹ wobec siebie jako grupy i własnej pracy. Przeprowadzone rozważania zmierzały do uzyskania odpowiedzi na pytanie: jaki stosunek do siebie jako grupy zawodowej i zatrudniania nauczycieli akademickich 55 plus prezentują przedstawiciele poszczególnych grup środowisk akademickich, którzy przekroczyli już 55 rok życia, w Polsce i poza Polską (na przykładzie uczelni greckiej). W empirycznej części badań przedstawiono wyniki badań przeprowadzonych w formie wywiadów pogłębionych w grupie 48 nauczycieli akademickich 55 plus z trzech uczelni (dwóch publicznych i jednej niepublicznej) po 12 osób każda oraz z greckiej uczelni publicznej. Wyniki badań wykazały generalnie pozytywne postawy nauczycieli akademickich 55 plus wobec siebie, swojej pracy, zatrudniania innych nauczycieli akademickich, niezależnie od reprezentowanej nacji.

Key words: attitude, academic teachers, academic community, quality of work.

Abstract. The attitudes of academic teachers over 55 towards each other as an occupational group and their work is the subject of the study. The conducted research aimed at answering the question of the attitude towards employing academic teachers over 55 years presented by the academic community in Poland and outside Poland (on the example of a Greek university). The empirical part of the research presents the results of in-depth interviews conducted on a group of 48 academic teachers from three Polish universities (two public and one private) and from a Greek public university. The research has shown positive attitudes of academic teachers over

¹ W dalszej części opracowania określenie *osoby 55 plus* zostanie zastąpione określeniem *osoby w wieku późnej dorosłości* lub *osoby dojrzałe*. Mimo że przedmiotem rozważań autorek artykułu są osoby, z których nie wszystkie osiągnęły wiek 60 lat uznany w literaturze przedmiotu jako *wiek późnej dorosłości* (por. Bartkowiak, 2106, s. 11; Brzezińska, 2015, s. 9; Dubas, Muszyński, 2016, s. 115), autorki używają tego określenia jako odnoszącego się do grupy osób znajdujących się w przedziale wiekowym 55–74 lata.

55 towards each other, their work, and employing other academic teachers. Among the factors that could improve the quality of life of the occupational group in question are material resources mentioned by many respondents. Deficiency of the resources is cyclical in nature and it is strictly related to the current condition of higher education in Poland and Greece.

Wprowadzenie. Okres po 2020 roku będzie charakteryzował się gwałtownym starzeniem się ludności. Znaczny przyrost nastąpi w najstarszych grupach wieku. Liczba osób w wieku 85 lat i więcej wzrośnie do 2020 r. o 50 % i osiągnie pół miliona, a w 2030 r. do prawie 800 tys. (obecnie liczba osób w tym wieku wynosi niespełna 320 tys. – w 2045 po raz pierwszy liczba osób powyżej 60 r. życia będzie większa niż osób poniżej 30 r. ż. (Raport GUS – www.stat.gov.pl/). Można oczekiwać, że starzenie się nie ominie nauczycieli akademickich, których kształcenie jest szczególnie długotrwałe i wymaga dużego wysiłku z ich strony oraz instytucji zajmujących się kształceniem.

Nauczyciele akademicy są grupą zawodową, w której postawa wobec własnej pracy wydaje się mieć szczególne znaczenie jako czynnik budujący aktywność naukowo-dydaktyczną. Wskazują na to zarówno czynniki społeczne, jak i o charakterze poznawczym. Realizacja celów poznawczych wynika ze specyfiki ich pracy jako czynnika podnoszącego jakość pracy nauczyciela (Pearl, Geldenhuys, 2016) oraz jego moderującej roli, stanowiącej psychologiczne wzmocnienie (Hareem, Fariha, Tazeen, 2017).

Opracowanie zmierza do uzyskania odpowiedzi na następujące pytania: jakie postawy wobec swojej grupy zawodowej pracowników naukowo-dydaktycznych 55 plus i ich zatrudniania prezentują przedstawiciele tej grupy; czy wobec tego określone postawy nauczycieli akademickich 55 plus występują wyłącznie wśród pracowników polskich uczelni, czy też wśród przedstawicieli innej nacji, tj. pracowników naukowych z uczelni greckiej?

Postawy wobec osób dojrzałych. W większości opracowań postawa jako pojęcie występujące głównie na gruncie psychologii społecznej oznacza ocenę obiektu postawy w aspekcie poznawczym, afektywnym behavioralnym (np. Fiske i inni, 2002, Stasiuk, Maison, 214, s. 331).

Komponent poznawczy odnosi się do psychologicznej organizacji percepcyjno-intelektualnego aspektu ogólnej oceny obiektu (np. wiedza o obiekcie postawy). *Komponent afektywny* obejmuje poziom wrażliwości emocjonalnej, wywołujący działanie o charakterze propulsywnym (stanowiącym o atrakcyjności obiektu postawy) bądź repulsywnym (prowadzącym do unikania) wobec obiektu postawy. *Behavioralny komponent* stanowi o konkretnych, obserwowalnych aktach zachowania wobec obiektu postawy, podejmowanych w bezpośrednich relacjach z tymże obiektem (Ron, 2007, s. 657).

Większość badań przeprowadzonych wśród dojrzałych pracowników wskazuje na istnienie stereotypów w myśleniu i dokonywaniu ocen ich osiągnięć. Stereotypy te mogą przybierać postać skojarzeń leksykalnych, jak również tendencji do tworzenia

własnych „subgrup” w obrębie ludzi dojrzałych. W przeprowadzonych badaniach zaobserwowano (Hummert, 1999, 2004), że termin „osoby w okresie późnej dorosłości” (older adult) nie wystarczająco charakteryzuje osoby dojrzałe. Stereotypy ocen odnoszą się do tej grupy jednak bywają one bardzo zróżnicowane w odniesieniu do swej treści, a dalsza dywersyfikacja wiekowa nie jest jedynym kryterium, które decyduje o ocenie możliwości tejże grupy osób (Brewer, Dull, Lui, 1981; Brewer, Lui, 1984).

Fiske wraz ze współpracownikami (2002), prowadząc badania nad „naturą stereotypów” wobec osób dojrzałych, stwierdził różnice w stosowaniu dwóch dymensji ocen ludzi dojrzałych – „kompetencje” i „ciepło” (warmth) w relacjach interpersonalnych, w zależności od tego, czy dotyczyły osób w okresie późnej dorosłości, będących w obrębie oceniającej grupy, czy tych, które są poza grupą. Osoby w grupie oceniane były bliżej skrajnych dymensji, uzyskując w nich wyższe wyniki. Badania te potwierdzają klasyczny, dywersyfikujący i popularny w psychologii społecznej sposób percepcji osób jako *My* (oceniანი bardziej pozytywnie) i *Oni* (zazwyczaj charakteryzujący się negatywną oceną).

Na niejednolite, podwójne kryteria stosowane w ocenie osób dojrzałych i młodszych wskazują również badania Erbera (1989). Ocena ta dotyczyła błędów przypisywanym osobom dojrzałym w porównaniu z młodszymi. Zjawisko nierzetelności oceny wobec osób dojrzałych w porównaniu z młodymi wystąpiło także podczas oceny sprawności językowej (Kwong, See, Heller, 2004; Biernat, 2003).

Na innego typu nierzetelność ocen typową dla myślenia w kategoriach stereotypów zwrócił uwagę Capowski (1994). Zdaniem tego autora, istnieją dowody świadczące o tym, że stereotypy dotyczące ogólnej oceny osób w wieku późnej dorosłości przenoszone są też na kontekst życia zawodowego. W porównaniu z osobami młodszymi dojrzały pracownicy traktowani są nie tylko jako mniej wydolni pod względem fizycznym i zdrowotnym, ale jako osoby mniej produktywne, mało elastyczne, prezentujące opór wobec wdrażania nowych rozwiązań i idei, uzyskujący gorsze rezultaty w zakresie uczenia się w wyniku prowadzonych szkoleń. Zdaniem tego autora, w życiu realnym nie ma dowodów, które wskazywałyby na zależność między wiekiem a mniejszą produktywnością osób dojrzałych i ich większym poziomem absencji w pracy.

Inne badania podkreślają postrzeganie wyższego poziomu uczciwości u ocen osób dojrzałych w porównaniu z młodszymi (Kwong See, Hoffman, Wood, 2001).

Dotychczas przeprowadzone badania wykazały także, że postawy wobec osób dojrzałych charakteryzują się wysoką ambiwalencją, tzn. są wewnętrznie sprzeczne. Jeśli np. dotyczą indywidualnych jednostek, bywają bardziej pozytywne, niż jeśli dotyczą osób dojrzałych jako grupy (Goldman i Goldman, 1981; Duka, 1985). Ten subiektywnie uwarunkowany aspekt oceny pojawił się także w ocenach wobec osób dojrzałych, jeśli dotyczyły tej samej grupy wiekowej – były one bardziej pozytywne niż wobec młodszej grupy osób (O’Hanlon i inni, 1991).

Z postawami wobec osób dojrzałych wiąże się stosunek do ich zatrudniania, który był przedmiotem rozważań licznych autorów (np. Bartkowiak, 2016; Szpiltaak, 2010; Szatur-Jaworska, 2000). Większość autorów podkreśla wagę ich doświadczenia,

dobrych relacji społecznych i życzliwości w kontaktach międzyludzkich. Również odwołując się do badań przeprowadzonych w środowisku polskich studentów (np. Barabasz, Wąsowicz, 2016) oraz zagranicznych, a także słuchaczy studiów podyplomowych (Bartkowiak, Krugielka, 2016; 2017), można zaobserwować pozytywne postawy wobec dojrzałych nauczycieli akademickich i pozytywną ocenę ich pracy. Brak jest natomiast dostatecznie licznych badań odnoszących się do zagadnienia, jak sami nauczyciele akademicy 55 plus postrzegają swoją grupę wiekową, ewentualnie siebie i swoją pracę zawodową. Z tego względu problematyka ta stanie przedmiotem rozważań zamieszczonych w dalszej części opracowania.

Praca nauczyciela, a w szczególności nauczyciela akademickiego jest szczególnym rodzajem aktywności zawodowej, wymaga dużego osobistego zaangażowania, wewnętrznej motywacji, poczucia misji, takiego kreowania rzeczywistości, aby umożliwić słuchaczom i sobie przeżycie doświadczenia odkrywania znaczeń, udoskonalania własnej praktyki. W zakresie swojej pracy nauczyciele akademicy wypełniają co najmniej dwa zadania – kształcenie innych oraz prowadzenie badań naukowych, ponosząc tym samym ostateczną odpowiedzialność za proces i jakość kształcenia na uczelniach wyższych.

Zdaniem Piwowara (2019) nauczyciel akademicki musi posiadać szeroką i szczegółową wiedzę z zakresu dziedziny, którą reprezentuje, stale te wiadomości uaktualniać, czytając fachowe publikacje, zarówno krajowe, jak i międzynarodowe. Według opinii tego autora kandydaci na nauczycieli akademickich powinni mieć odpowiednio ukształtowane cechy osobowe pedagoga, prezentować zaangażowanie i pozytywne postawy wobec własnej pracy. Pojawia się więc pytanie: jakie postawy własnej wobec grupy zawodowej powinien posiadać dojrzały nauczyciel akademicki? Przytaczane już badania, przeprowadzone przy wykorzystaniu specjalnie skonstruowanego kwestionariusza (spełniającego walory poprawności metodologicznej) przez Bartkowiak i Krugielkę (2016, s. 19–21), dotyczące postaw młodszych i starszych (o średniej wieku 32 i 68 lat) nauczycieli akademickich wobec własnej grupy zawodowej wykazały, że młodszy nauczyciele akademicy wypowiadając się na temat jej walorów, częściej niż ich bardziej doświadczeni koledzy dostrzegali wysoką kulturę osobistą dojrzałych pracowników naukowo-dydaktycznych, który to czynnik ma bardziej charakter relacyjny niż profesjonalny. Starsi natomiast w większym stopniu podkreślali znaczenie wiedzy i doświadczenia. Cecha ta wydaje się znaczącym czynnikiem pozytywnie różnicującym samoocenę grupy dojrzałych nauczycieli akademickich.

Zaskakującym jest, że dojrzały nauczyciele akademicy generalnie postrzegają osoby we własnym wieku jako bardziej obciążone stereotypowymi postawami, niż dostrzegają je młodszy nauczyciele akademicy. Zdiagnozowane różnice postaw w dwóch badanych grupach wiekowych generalnie napawają optymizmem. Młodszy pracownicy bardziej cenią sobie swoich starszych kolegów, doceniając ich wiedzę i doświadczenie, podczas gdy ci drudzy okazują się bardziej krytycznie myśleć o nauczycielach akademickich (Bartkowiak, Krugielka, 2016, s. 20) w ich wieku.

Inne badania, wykorzystujące podobne narzędzie badawcze być może ze względu na swoją specyfikę (technika kwestionariuszowa), dotyczące postrzegania dojrzałych nauczycieli akademickich, wskazały także na inne czynniki (Barabasz, Wąsowicz, 2016²) charakteryzujące dojrzałych nauczycieli akademickich.

Podsumowując, w literaturze przedmiotu brak jest dostatecznie licznych badań odnoszących się do zagadnienia, jak sami nauczyciele akademicy 55 plus postrzegają swoją grupę wiekową, ewentualnie siebie i swoją pracę zawodową. Z tego względu problematyka ta stanie się przedmiotem rozważań zamieszczonych w dalszej części opracowania.

Organizacja badań własnych. Podjęte rozważania i analiza pojęć będących przedmiotem opracowania pozwoliły na sformułowanie następujących problemów – pytań badawczych:

1. Jakie postawy pracowników naukowo-dydaktycznych 55 plus jako grupy zawodowej prezentują przedstawiciele tej grupy?
2. Czy określone postawy wobec nauczycieli akademickich 55 plus występują wyłącznie wśród pracowników polskich uczelni czy też mają miejsce także wśród przedstawicieli innej nacji, tj. greckich pracowników naukowo-dydaktycznych?

Aby uzyskać odpowiedź na zamieszczone powyżej pytania, opracowano procedurę badawczą, która miała charakter jakościowy, i przygotowano następujące dyspozycje do wywiadu pogłębionego.

1. Co sądzi Pan o swoich kolegach 55 plus w porównaniu z młodszymi pracownikami naukowo-dydaktycznymi?
2. Jakie walory byłyby/byłaby Pan(i) skłonny/a przypisać pracownikom naukowo-dydaktycznych 55 plus?
3. Czy widzi Pan(i) ich szczególnie słabe strony?
4. Czy uważa Pan (i), że określony wiek powinien stanowić granicę zatrudniania na umowę o pracę nauczycieli naukowo-dydaktycznych?

Dobór osób – nauczycieli akademickich w wieku 55 plus – miał charakter celowy. Warunkiem uczestnictwa w nich było wyrażenie zgody na udział w badaniach. Wzięło w nich udział łącznie 48 nauczycieli akademickich po 12 z publicznej uczelni o charakterze technicznym i humanistycznym, niepublicznej i publicznej uczelni greckiej. O wyborze greckiej uczelni zadecydowała zbliżona sytuacja pracy zawodowej greckich nauczycieli akademickich (w aspekcie pracy naukowo-dydaktycznej) w połączeniu z realną wartością ich dochodów (Słomski, 2019.) Średni wiek osób badanych z Polski wynosił ponad 64 lata, z Grecji – ponad 63 lata. Czas realizacji wszystkich badań wynosił ok. półtora roku. Jeden wywiad pogłębiony średnio zajmował ok. 35 minut. Ze względu na brak zgody osób badanych wywiady nie były nagrywane. O wyborze konkretnych wypowiedzi uznanych za reprezentatywne dla kategorii wynikających z pytań

² Stąd też autorki zdecydowały się na dalszą penetrację podjętego problemu poprzez zastosowanie techniki wywiadu pogłębionego.

badawczych, a także o zamieszczeniu ich w artykule jako dominujących decydowało czterech sędziów kompetentnych.

Wyniki badań. Postawy pracowników naukowo-badawczych wobec siebie i/lub innych nauczycieli akademickich 55 plus. Mocne i słabe strony. Postawy pracowników naukowo-dydaktycznych wobec siebie, swojej pracy i pracy innych nauczycieli akademickich 55 plus okazały się na ogół pozytywne, chociaż wykazały pewne zróżnicowanie. Wypowiadając się na temat mocnych i słabych stron pracowników naukowo-dydaktycznych 55 plus, uczestniczący w badaniach nauczyciele akademicy jako walor podkreślali duże doświadczenie swoich kolegów, jednocześnie niejednokrotnie zwracali uwagę na występującą u nich pewną „sztywność poglądów” i przywiązanie do preferowanych przez siebie koncepcji, brak chęci uczenia się czegoś nowego, które nie pojawiają się u młodszych pracowników. Mimo że oceniana grupa prezentowała zbliżoną kategorię wiekową, była, jak zaobserwowano, postrzegana w myśl znanej z psychologii społecznej kategoryzacji MY–ONI. Tak więc koledzy z tej samej kategorii wiekowej zaklasyfikowani jako ONI uznani zostali za osoby „odporne na doświadczenie”, w niewielkim stopniu modyfikujące swoje poglądy, kierujące się najczęściej swoją wygodą. Co prawda, zdarzały się wypowiedzi, w których przestrzegano przed generalizacją poglądów. Wskazuje na to wypowiedź Pana Temistoklesa z uczelni publicznej w Grecji (lat 58, profesor): *...Moi koledzy, często utytułowani, nie korzystają z bieżącej wiedzy, mimo nowych danych nie zmieniają poglądów, trzymają się poglądów, które nie są jedyne, choć zgodzę się, że nie zostały wystarczająco zdewaluowane, oczywiście mój pogląd nie dotyczy wszystkich nauczycieli 55 plus...*

Najczęściej badani odwoływali się do poznawczego komponentu postaw, chociaż nie brakowało też wypowiedzi nasyconych treściami emocjonalnymi (afektywny komponent postaw).

W niektórych wypowiedziach wprost informowano rozmówcę, że formułowane oceny odnoszą się do kolegów z konkurencyjnych uniwersytetów (co miało miejsce w przypadku pracowników naukowo-dydaktycznych z Grecji). Świadczy o tym wypowiedź Pani Sofii z Grecji (62 lata, Ph.D): *...W uniwersytecie, który Pani pokazywałam, jak przejeżdżaliśmy, od kilkunastu lat moi koledzy z roku przerzucają poźółkłe kartki, prezentując studentom stale te same poglądy.*

Taką ocenę można było też zaobserwować wśród polskich nauczycieli akademickich. Oto wypowiedź Pani Adriany (lat 57): *Moi koledzy, z mojego rocznika lub starsi, to znakomicie doświadczeni nauczyciele akademicy, jednak zdarza im się ignorować nowości i ten sam temat w taki sam sposób omawiać przez lata. Niestety nie chcą przyjąć do wiadomości, że nie wszystko, o czym mówią jest aktualne...*

Z drugiej strony, wypowiedzi osób badanych podkreślały niepowtarzalną wartość wspomnianego doświadczenia, zarówno w pracy dydaktycznej, jak i naukowej nauczycieli akademickich 55 plus w porównaniu z ich młodszymi kolegami. Doświadczenie to sprowadza się do dokonywania bardziej ekonomicznego, holistycznego oglądu problemów i odwoływania się do intuicji jako wartościowego narzędzia i mechanizmu

poznawczego. Młodszy pracownicy naukowo-dydaktyczni, zdaniem rozmówców, nie są w stanie nabyć takich kompetencji.

Oto wypowiedź Pana Michała z polskiej uczelni publicznej (lat 61, dr): *Starszy pracownik naukowy nie musi wszystkiego wiedzieć o problemie, ale on będzie wiedział, co trzeba zrobić, albo odwrotnie, ma bardzo dużo danych, a on korzysta tylko z jednego wskaźnika, ma rację i odnosi sukces. Młodszemu – taka analiza zajęłaby tygodnie i nawet wtedy mógłby się pomylić”.*

Można oczekiwać, że niektóre wypowiedzi pod adresem pracowników naukowo-dydaktycznych 55 plus miały charakter wypowiedzi projekcyjnych. Niektóre osoby udzielające wywiadu (zarówno z Polski, jak i Grecji) podkreślały, że praca zawodowa jest jedyną, nie podlegającą ograniczeniu płaszczyzną aktywności życiowej. Wśród zebranych danych znalazły się i takie wypowiedzi, które zawierały elementy dowcipnego sarkazmu. Oto wypowiedź Pana Jarosława z polskiej uczelni niepublicznej (65 lat, dr hab.). *Wie Pani, w tym wieku nie pozostaje już nic innego tylko cieszyć się pracą zawodową... Nie można już wszystkiego jeść, bo cholesterol nam rośnie, no i na ogół tyjemy, zainteresowanie płcią przeciwną już nie jest takie, jak niegdyś, a wygląd, cokolwiek byśmy robili, to i tak, jak „równia pochyła”. A więc pozostaje nam praca, choć ona w nadmiarze też szkodzi zdrowiu, ale przynajmniej tu możemy się spełniać i nadal doskonalić...*

Ponadto osoby badane podkreślały zgodność pracy naukowo-dydaktycznej z systemem ich wartości. Wskazuje na to wypowiedź Pani Anny z polskiej publicznej uczelni (lat 61, dr hab.): *Jeśli zbliżamy się do 60-ki, praca zawodowa nadaje bardziej sens naszemu życiu niż kiedykolwiek. Im człowiek staje się bardziej dojrzały, tym bardziej myśli o satysfakcji z tego, co zrobił jako aktywności, która nadaje sens jego życiu.*

Do kolejnych mocnych stron pracowników naukowo-dydaktycznych zaliczono: cierpliwość, determinację w dążeniu do celu, dystans do zdarzeń negatywnie wartościowanych z aktualnej perspektywy, choć poniższa wypowiedź może być traktowana jako projekcyjna narracja własnego życia.

Oto przykład innej, pozytywnej postawy, wskazującej na szczególne walory pracowników naukowo-dydaktycznych 55 plus – wypowiedź Pana Leoncjusza (lat 55, Ph.D) z uczelni greckiej: *Dojrzały pracownicy uczelni posiadają jedną cechę, której brakuje młodszym: jeśli coś planują, są ciepłiwi, nie zrażają się po pierwszych niepowodzeniach, czasami wracają do tego po pewnym czasie i wtedy odnoszą sukces...*

Reasumując, osoby udzielające wypowiedzi generalnie prezentowały pozytywne postawy wobec pracowników naukowo-dydaktycznych 55 plus, pozbawione stereotypowego myślenia, podkreślając jako szczególne walory ich doświadczenie i jego unikatowość, zdeterminowanie, cierpliwość, walory poznawcze w postaci dobrej intuicji. Wskazując słabe strony, zwracali uwagę na rutynę i swoiste „zamknięcie się” na nowe doświadczenia. Jednocześnie podkreślali, że dla dojrzałych nauczycieli akademickich praca zawodowa staje się sensem życia. Analiza wypowiedzi polskich i greckich nauczycieli akademickich, mimo tego, że liczebność osób udzielających informacji nie

była porównywalna (relacja jeden do czterech), nie wykazała istnienia rozbieżności w opiniach.

Stosunek pracowników naukowo-dydaktycznych 55 plus do zatrudniania tej grupy osób. Wypowiadając się na temat limitu wieku, dotyczącego możliwości zatrudnienia na uczelniach nauczycieli akademickich, uczestniczący w badaniu pracownicy naukowo-dydaktyczni 55 plus jednogłośnie stwierdzili, że formalne wprowadzanie limitów wieku nie ma sensu: ani nie służy wysokiej jakości usług dydaktycznych, ani badaniom naukowym. Problemem jest bowiem unikatowość i niepowtarzalność indywidualnych doświadczeń, których zgromadzenie wymaga niekiedy wielu lat, a niezależnie od tego nigdy nie ma pewności, że doprowadzą do oczekiwanego sukcesu.

Świadczą o tym następujące wypowiedzi Pana Jerzego (lat 58, dr hab.) z polskiej publicznej uczelni: *Jestem zdania, że ograniczanie wieku zatrudniania nauczycieli akademickich jest całkowicie bezzasadne. Jest oczywistym, że każdy nauczyciel akademicki sam będzie wiedział kiedy powinien przestać pracować. Z drugiej strony nie da się tak łatwo ponownie zgromadzić jego doświadczenia*, a następnie Pani Olgi (69 lat, dr) z uczelni niepublicznej: *...Doświadczonych pracowników nie da się prosto zastąpić młodszymi pracownikami, dlatego w interesie uczelni nie powinno być pozbywanie się ich. Nawet gdybyśmy próbowali odtworzyć każdą ścieżkę kariery, nigdy nie będziemy znać końcowego rezultatu...*

Analiza wypowiedzi przedstawicieli polskich uczelni i uczelni z Grecji wskazuje na zbieżność postaw wobec zatrudniania na uczelni kolegów z tej samej grupy wiekowej. W ich wypowiedziach pojawia się odwołanie do doświadczenia jako podstawowego motywu uzasadniającego zaprezentowane opinie. Zgodność ta może wynikać z posiadania wspólnych doświadczeń i stanowić pewne odzwierciedlenie społeczno-kulturowego systemu, w którym obie grupy wzrastały.

Podsumowanie wyników badań i dyskusja. Uzyskane badania nie dają podstaw do stwierdzenia istnienia negatywnych postaw i stereotypów u przedstawicieli nauczycieli akademickich 55 plus wobec swoich kolegów i/lub siebie samych, co nie jest zgodne z opracowaniami autorów przytoczonych w teoretycznej części opracowania. Należy jednak zauważyć, że odnoszą się one także do grupy osób dojrzałych jako całości (np. Capowski, 1994; Kwong, See, Heller, 2004; Biernat, 2003). Być może ocena ta jest spowodowana odmiennym postrzeganiem uczestniczących w badaniach nauczycieli akademickich, którzy nie postrzegają siebie jako typowych przedstawicieli osób w okresie późnej dorosłości. Nieliczne negatywne oceny mogą być efektem zastosowanej dywersyfikacji, a więc nawiązaniem do postrzegania siebie jako grupy w kategoriach MY, połączonej z przypisywaniem sobie pozytywnych cech, na co zwracał uwagę Fiske i inni psychologowie społeczni (2002), a pozostałej grupy nauczycieli akademickich jako ONI, którzy są nośnikami negatywnych cech, związanych z zaawansowanym wiekiem. Nauczyciele akademicy 55 plus jako uzasadnienie własnego stanowiska podają więcej zalet (doświadczenie i jego unikatowość,

determinizm i cierpliwość oraz intuicja) niż wad (rutyna i niewystarczające otwieranie się na nowe doświadczenia). Także z uwagi na niepowtarzalność doświadczeń i trudność badania zjawiska jako procesu, zgodnie ze stanowiskiem innych autorów, (Barabasz, Wąsowski, 2016; Bartkowiak, 2016; Bartkowiak, Krugielka 2016, 2017) wszyscy badani optują za tym, aby nie funkcjonowały żadne formalne limity, związane z zatrudnianiem dojrzałych pracowników naukowo-dydaktycznych.

Porównanie postaw i opinii polskich i greckich nauczycieli akademickich odnośnie do mocnych i słabych stron tej grupy badanych, stosunku do ich zatrudniania, wreszcie czynników, które mogłyby podnieść jakość życia zawodowego tej grupy osób, nie wykazało istnienia rozbieżności. Jednak wniosek ten należy przyjąć z dużą dozą ostrożności ze względu na zachwianą proporcję (jeden do czterech) polskich i greckich przedstawicieli środowiska akademickiego.

Podjęte rozważania i analizowane badania odnoszą się do niezbyt licznej próby badawczej (48 uczestników wywiadów pogłębionych) porównywanej ze sobą grupy o zróżnicowanej liczebności i nie upoważniają do formułowania daleko idących uogólnień oraz wniosków, a raczej inspirują do podejmowania dalszych wysiłków badawczych. Ich wartością poznawczą, jak można oczekiwać, jest identyfikacja postaw nauczycieli akademickich wobec siebie, własnej pracy i zatrudniania pracowników naukowo-dydaktycznych 55 plus, a wartością aplikacyjną – możliwość optymalizowania warunków pracy kadry akademickiej w tymże wieku,

Bibliografia

1. Barabasz A., Wąsowicz M. (2016), *Obraz pracowników wiedzy 65 plus uczelni wyższych w opinii studentów*, [w:] *Pracownicy wiedzy 65 plus – nowe szanse (czy kontrowersje) wobec wyzwań współczesności*, „Zeszyty Naukowe Uczelni Vistula”, z. 46(1).
2. Bartkowiak G. (2016), *Zatrudnianie pracowników wiedzy 65 plus. Perspektywa pracowników i organizacji*, Wydawnictwo Adam Marszałek – Akademii Finansów i Biznesu Vistula, Toruń – Warszawa.
3. Bartkowiak G., Krugielka A. (2016), *Studenci (polscy i zagraniczni) i nauczyciele akademicy wobec pracy pracowników naukowo-dydaktycznych 65 plus*, [w:] *Sukces w zarządzaniu kadrami w organizacjach krajowych i międzynarodowych*. Problemy zarządczo-psychologiczne, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu”, nr 430.
4. Bartkowiak G., Krugielka A. (2017), *Studenci jako przedstawiciele pokolenia Y wobec nauczycieli akademickich 65 plus*, „Colloquium”, Wydział Nauk Humanistycznych i Społecznych AMW, 4/2017, s. 2–30.
5. Biernat M. (2003), *Toward a broader view of social stereotyping*, „American Psychologist”, 58, 1019–1027.
6. Brzezińska A.I. (2015), *Psychologiczne portrety człowieka*. Praktyczna psychologia rozwoju, GWP, Gdańsk.
7. Capowski G. (1994), *Ageism: The New diversity issue*. „Management Review”, 83, s. 48–65.
8. Dubas E., Muszyński M. (2016), *Obiektywny i subiektywny wymiar starości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

9. Duka K. (1985), *Adolescent attitudes and beliefs toward aging and the elderly*, „International Journal of Aging Development” 22, s. 173–187.
10. Erber J.T. (1989), *Young and older adults' appraisal of memory failures in young and older adult target persons*, „Journal of Gerontology: Psychological Sciences”, 44, s. P 170-P 175.
11. Fiske S.T., Cuddy, Cuddy A.J.C., Glick P., X J. (2002), *A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warm respectively from perceived status and competition*, „Journal of Personality and Social Psychology”, 82, s. 878–902.
12. Goldman R., Goldman G., (1981), *How children view old people and aging: a developmental study of children in four countries*, „Australian Journal of Psychology”, 33, s. 405–418.
13. 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://searchproquest.com/printviewfile?accountid=168796> (dostęp: 22 maj 2018).
14. Kwong See S.T., Hoffman H.G., Wood T.L. (2001), *Perception of old female eyewitness: Is it older eyewitness believable?* „Psychology and Aging”, 16, 346–350.
15. Kwong See S.T., Heller R.B. (2004), *Judging older targets' discourse: How do age stereotypes influence evaluation?*, „Experimental Aging Research”, 30, s. 63–73.
16. O'Hanlon A.M., Camp C.J., Osofsky H.J. (1993), *Knowledge of and attitudes toward aging in young middle aged and older college students*, „Educational Gerontology”, 19, s. 753–766.
17. 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> (dostęp: 22 maja 2018).
18. Piwowar A. (2019), *Kariera na uczelni jako nauczyciel akademicki*. Uniwersytet Ekonomiczny Wrocław, <https://www.careers.uni.wroc.pl/media/uploads/karieraakadem.pdf> (dostęp: 22 marzec 2019).
19. *Pokolenie Y: potrzeby i nawyki wpływające na dzielenie się wiedzą. Raport podsumowujący badania prowadzone w ramach projektu Organizacja ucząca się 2.0 prowadzonego przez Portal Interia. PL oraz Wszechnicę Uniwersytetu Jagiellońskiego*, 2013.
20. Ron P. (2007), *Elderly people's attitudes and perception of aging and old age: The role of cognitive dissonance?*, „International Journal of Geriatric Psychiatry” 22, s. 656–662.
21. Stasiuk K., Maison D. (2014), *Psychologia konsumenta*, Warszawa, PWN.
22. Szatur-Jaworska B. (2000), *Ludzie starzy i starość w polityce społecznej*, Warszawa, ASPR-JR.
23. Szpitalak M. (2010), *Przywiązani... do pracy. Zaangażowanie w pracę jako odzwierciedlenie stylu przywiązania*, „Psychologia rozwojowa” 15(2), s. 19–30.

dr hab. Grażyna BARTKOWIAK, prof. AMW – Akademia Marynarki Wojennej, Gdynia
dr Agnieszka KRUGIEŁKA – Politechnika Poznańska

Kompetencje interpersonalne nauczyciela akademickiego w pracy ze studentami

Interpersonal competences of an academic teacher working with students

Słowa kluczowe: nauczyciel akademicki, kompetencje interpersonalne.

Streszczenie. Wysokie kompetencje interpersonalne wykładowcy są kluczowym czynnikiem przekładającym się istotnie na efektywność pracy w środowisku akademickim. Z przeprowadzonego badania (z zastosowaniem metody projekcyjnej) wynika, że w procesie nauczania/uczenia się studenci potrzebują wykładowcy potrafiącego budować atmosferę życzliwości i partnerstwa, wzbudzającego zainteresowanie wiedzą i przekazującego ją w sposób jasny i zrozumiały, potrafiącego nawiązać dobre relacje ze studentami, z wysokim poziomem umiejętności komunikowania się. Obecnie istotne jest jednak poszukiwanie odpowiedzi na pytanie nie tyle: Czy..., co raczej: Jak doskonalić kompetencje interpersonalne nauczycieli akademickich?

Key words: academic teacher, interpersonal competences.

Abstract. The lecturer's high interpersonal competences translate significantly into the effectiveness of work in the academic environment. The study (using the projection method) shows that in the teaching / learning process students need a lecturer who can build an atmosphere of kindness and partnership. The lecturer should arouse interest in knowledge and convey it in a clear and understandable way. What's more, communication skills are invaluable in establishing good relationships with students. Currently, however, it is important to look for answers to the question: How to improve interpersonal competences of academic teachers?

Wprowadzenie. Umiejętności interpersonalne to złożone kompetencje, które kształtowane są w wyniku naturalnego bądź sztucznego treningu społecznego. Ich wysoki poziom jest jednym z wyznaczników sukcesu życiowego, zarówno w zawodowym jak i pozazawodowym funkcjonowaniu człowieka.

Obserwowane przemiany w takich obszarach, jak prowadzenie biznesu, zarządzanie ludźmi i kreowanie karierą zawodową powodują, że kompetencje społeczno-psychologiczne stają się coraz istotniejszym elementem kompetencyjnego portfolio pracownika (P. Smółka, 2016, s. 15). Wzrasta ich znaczenie niezależnie od rodzaju profesji. Wysokie umiejętności interpersonalne są warunkiem efektywnych działań

edukacyjnych, wychowawczych i opiekuńczych. Są nieodzownym elementem w budowaniu autorytetu nauczyciela/pedagoga. Wymagania współczesnego rynku pracy oscylują wokół potrzeby takiego przygotowania nauczyciela, aby posiadał kompetencje umożliwiające mu stały rozwój. Rosnące wymagania rynku pracy, szybkie zmiany technologiczne, globalizacja, zwiększona mobilność akademicka, wymagają przygotowania przyszłych nauczycieli do ciągłego budowania kompetencji w zakresie podnoszenia poziomu zawodowego. Jest to jeden z priorytetów w modernizacji pedagogicznego szkolnictwa wyższego (T. Desiatov, 2014, s. 5–11).

Umiejętności interpersonalne mają istotne znaczenie w środowisku akademickim. Efekty w pracy ze studentami w dużym stopniu zależą od sposobu komunikowania się i nawiązywania relacji. E. Sałata (2001, s. 101–109) wśród kompetencji istotnych w przestrzeni akademickiej wymienia: nawiązywanie kontaktu słownego, słuchanie (empatia), wzbudzanie wrażliwości językowej, dostosowanie zajęć do stopnia zaawansowania studentów, rozwiązywanie sytuacji konfliktowych przez negocjacje, wyzwalamie kreatywności studentów, poprawność i czytelność odpowiedzi, krótkie zdania (bez zbędnych dygresji), czytelność i poprawność środków dydaktycznych, wykorzystywanie komputera do wspomagania procesu dydaktycznego, wyprostowana postawa, zadbane wygląd. Autorka przeanalizowała wymienione kompetencje z dwóch perspektyw: studenta (opinia) i nauczyciela akademickiego (samoocena). Analiza wykazała, iż studenci znacznie surowiej ocenili analizowane kompetencje komunikacyjne niż sami nauczyciele. Takie wyniki wskazują na potrzebę głębszej refleksji nauczycieli akademickich nad własnym warszatem pracy. Pomocne mogą okazać się takie działania uczelni, u podstaw których leży paradygmat humanistyczny. Działania, rozumiane nie tyle jako dyrektywne dostarczanie wiedzy o sposobach nauczania, co raczej tworzenie takiego klimatu uczelni, który ułatwia zrozumienie siebie, przeprowadzenie pogłębionej, krytycznej analizy posiadanych kompetencji.

Dydaktyka akademicka. Istotą kształcenia akademickiego jest praca ze studentami. Na przestrzeni lat zmieniają się jednak paradygmaty wpływające na sposób postrzegania interakcji, ról i celów w społeczności akademickiej. Perspektywa pedagogiczna kształcenia akademickiego rozwija się w Polsce stosunkowo niedługo – od drugiej połowy XX wieku. Wcześniej utożsamiana była z procesem badawczym prowadzącym do naukowego poznania. Sposób uprawiania nauki wyznaczał zarazem sposób kształcenia studentów. Nauczyciel akademicki jako mistrz kształcił swych studentów, umożliwiając im uczestnictwo w prowadzonych przez siebie badaniach naukowych. Takie tradycyjne założenie nie dawało podstaw do budowania wiedzy naukowej o samym procesie nauczania/uczenia się w perspektywie refleksji dydaktycznej. Stopniowo wraz z rozwojem uniwersytetów i innych szkół wyższych zaczęły się zmieniać cele i zadania akademickiej edukacji. Refleksja nad dydaktyką akademicką zarysowuje się wyraźnie wraz z dynamiką przemian politycznych, społecznych, kulturowych i ekonomicznych ostatnich dziesięcioleci (A. Sajdak, 2013, s. 223–302).

Dzisiaj wiemy, że kompetencje merytoryczne i metodyczne nauczyciela akademickiego, chociaż niezbędne i istotne, są jednak niewystarczające w przestrzeni akademickiej. Zgodnie z art. 115 ust. 1 Ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (z dnia 2 lipca 2018 r.) do podstawowych obowiązków nauczyciela akademickiego będącego pracownikiem dydaktycznym należy kształcenie i wychowywanie studentów. Art. 73 ust. 1 przywołanej Ustawy stanowi, że zajęcia są prowadzone przez nauczycieli akademickich zatrudnionych w danej uczelni, posiadających kompetencje i doświadczenie pozwalające na prawidłową realizację zajęć oraz przez inne osoby, które mają takie kompetencje i doświadczenie. Natomiast art. 113 wskazuje, że nauczycielem akademickim może być osoba, która: 1) posiada kwalifikacje określone w ustawie i statucie; 2) nie została ukarana karą dyscyplinarną, o której mowa w art. 276 ust. 1 pkt 7 i 8; 3) spełnia wymagania, o których mowa w art. 20 ust. 1 pkt 1–3, tj. ma pełną zdolność do czynności prawnych; korzysta w pełni z praw publicznych; nie była skazana prawomocnym wyrokiem za umyślne przestępstwo lub umyślne przestępstwo skarbowe. Użycie w art. 115 ust. 1 Ustawy (określającym podstawowe obowiązki) słów *kształcenie* i *wychowanie* wskazuje na potrzebę posiadania przez nauczycieli akademickich kompetencji dydaktycznych i pedagogicznych. Jednak nie znajdują one szerszego wyjaśnienia w Ustawie. Pojawia się jedynie zapis o obowiązku stałego podnoszenia kompetencji zawodowych.

W literaturze pedagogicznej autorzy szeroko odnoszą się do istoty zawodu nauczyciela w zakresie niezbędnych kompetencji. Mnogość dostępnych opracowań tego obszaru pozwala na pominięcie ich w niniejszym opracowaniu, bo nie wydaje się być celowym ich kompilowanie. Warto jedynie zaznaczyć, że zazwyczaj te opracowania/klasyfikacje wskazują, że kompetentny nauczyciel to taki, który posiada kompetencje w trzech podstawowych obszarach: wiedzy, umiejętności, a także predyspozycji osobowościowych.

Standard kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela określony w Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela wskazuje, że obok przygotowania merytorycznego do nauczania przedmiotu kandydat na nauczyciela jest zobowiązany do zrealizowania minimum: 220 godzin dydaktycznych w zakresie przygotowania psychologiczno-pedagogicznego (w tym 30 godzin praktyk); 60 godzin dydaktycznych w zakresie podstaw dydaktyki i emisji głosu; 270/150¹ godzin dydaktycznych w zakresie przygotowania dydaktycznego do nauczania pierwszego przedmiotu (w tym 120/60* godzin praktyk). Standard ten nie dotyczy jednak nauczycieli akademickich. Niestety nawet tych, którzy kształcą przyszłych nauczycieli.

Obecne przepisy prawa nie wymagają od nauczyciela akademickiego przygotowania pedagogicznego, wiedzy z zakresu pedagogiki, psychologii lub dydaktyki danej dziedziny naukowej. Współcześnie stawiane kryteria to przede wszystkim wymagania naukowe (Maciejowska I., Sajdak-Burska, 2018, s. 9). Czy takie kryteria są jednak

¹ Ilość godzin uzależniona od rodzaju szkoły (podstawowa, ponadpodstawowa), w której będzie realizowany przedmiot/zajęcia.

wystarczające? Student oczekuje od nauczyciela akademickiego nie tylko wiedzy, ale również szuka w nim takich cech osobowości, które będą rozbudzały w nim określone zainteresowania, i które w konsekwencji przełożą się na zaangażowanie oraz entuzjazm w wykonywanej pracy. To wymaga od nauczyciela akademickiego ciągłego rozwoju osobistego, otwartości na dialog ze studentami oraz wszechstronnych kompetencji (A. Sierecka, K. Pindor, 2012, s. 264–271). Studenci oczekują kreatywnego wykładowcy, erudyty, przekazującego wiedzę w sposób jasny i zrozumiały, szanującego i respektującego ich prawa. Na indywidualny styl prowadzenia zajęć składa się nie tylko wiedza i doświadczenie, ale także osobowość wykładowcy i jego nastawienie do studentów, nade wszystko zaś kompetencje komunikacyjne (Szymik E., Copik I., 2015, s. 91–102).

Uczelnie wyższe podejmują różnorodne działania ukierunkowane na podnoszenie jakości kształcenia. Realizowane są one na różnych poziomach: kursy kompetencji dydaktycznych, warsztaty, szkolenia podnoszące kompetencje kadry dydaktycznej. Niewątpliwą pomocą w tym zakresie są środki z Europejskiego Funduszu Społecznego, granty. Wśród ciekawych, dobrych praktyk warto wymienić: projekt szkoleniowo-wdrożeniowy dla nauczycieli w zakresie tutoringu akademickiego oraz Laboratorium Inicjatyw Dydaktycznych na Uniwersytecie Gdańskim; Uniwersytet Otwarty Uniwersytetu Warszawskiego (UOUW); program dla wykładowców „Uczę, bo lubię”, mający na celu rozwijanie kompetencji dydaktycznych nauczycieli akademickich oraz warsztaty *Ars Docendi* – Uniwersytet Jagielloński. Niestety w wielu polskich szkołach wyższych nie prowadzi się kursów przygotowujących do pracy ze studentami oraz warsztatów doskonalących te umiejętności. W ramach projektu pt. Zintegrowany Program UTHRAd. w Katedrze Pedagogiki i Psychologii Wydziału Filologiczno-Pedagogicznego Uniwersytetu Technologiczno-Humanistycznego w Radomiu zaplanowane zostały (a część z nich już została zrealizowana) szkolenia podnoszące kompetencje dydaktyczne nauczycieli akademickich. Szkolenia te to między innymi: mediacje rówieśnicze i szkolne, neurodydaktyka, tutoring. Celem tych szkoleń jest nie tylko wyposażenie nauczycieli akademickich w nową wiedzę umożliwiającą wzbogacenie programu nauczania na kierunku pedagogika, ale również podniesienie własnych kompetencji dydaktycznych nauczycieli akademickich uczestniczących w tych szkoleniach. Działania te istotnie przyczyniają się do podnoszenia jakości kształcenia akademickiego, budowania współpracy środowiska akademickiego, inspirowania i motywowania studentów do twórczej pracy oraz zwiększenia atrakcyjności oferty kształcenia.

Kształtowanie kompetencji interpersonalnych w perspektywie paradygmatu humanistycznego. Współczesna dydaktyka akademicka funkcjonuje w oparciu o współwystępujące ze sobą paradygmaty. Obszerną ich charakterystykę z perspektywy procesu akademickiego kształcenia przedstawiła prof. Anna Sajdak (2013). Z uwagi na podnoszony w opracowaniu temat kompetencji komunikacyjnych szczególne znaczenie mają założenia paradygmatu humanistycznego. W tym podejściu bowiem istotnego znaczenia nabierają zajęcia, których celem jest kształtowanie kompetencji miękkich, np.: warsztaty kompetencji interpersonalnych, treningi interpersonalne służące podnoszeniu

kompetencji w zakresie porozumiewania się oraz ukierunkowane na rozwój osobisty. Zdaniem A. Sajdak (2013, s. 346) wykorzystanie strategii legitymizowanych przez podejście humanistyczne może być wykorzystywane przy wspieraniu rozwoju zawodowego nauczycieli akademickich, wspomaganie rozwoju ich kompetencji do nauczania, zwłaszcza w wymiarze kompetencji społecznych, osobowych oraz metodycznych, w zakresie umiejętności pracy z drugim człowiekiem, tworzeniem przyjaznego i motywującego środowiska studiowania oraz rozwijania siebie w roli zawodowej. Paradygmat ten wyjątkowo trafnie wpisuje się w rzeczywistość akademicką. Nauczyciel akademicki samodzielnie powinien podjąć decyzję o chęci doskonalenia własnych kompetencji, mieć wewnętrzną świadomość potrzeby doskonalenia swojego warsztatu pracy. Inicjatywa i kierunek działań leży po stronie wykładowcy. Zazwyczaj posiada on już pewne doświadczenie (w tym wyniesione z wcześniejszych etapów kształcenia), osiągnął już pewną pozycję (jest nauczycielem akademickim, kształci studentów), zatem działania wspierające w doskonaleniu warsztatu pracy nie mogą mieć charakteru działań dyrektywnych, ingerencyjnych. Jest to, jak pisze A. Sajdak (2013, s. 376–377), wsparcie poprzez oferowanie, jednak nie rozumiane jako dostarczanie wiedzy pewnej o nauczaniu ani modelowanych rozwiązaniach, ale ułatwianie poprzez procesy komunikacyjne zrozumienia siebie, swego działania i rzeczywistości poprzez ukazanie drugiej osobie niedostrzeganych przez nią uprzednio możliwości rozumienia świata. Kierunki działań uczelni wspierające nauczyciela akademickiego rozumiane jako oferowanie pomocy to: oferta przygotowywania wykładowcy do roli facylitatora, tutora, mentora, coacha oraz oferta udzielania nauczycielom wsparcia i pomocy poprzez: opiekę, coaching, co-teaching, superwizję (A. Sajdak, 2013, s. 378).

Tak opisywane kompetencje nauczyciela akademickiego odgrywają istotną rolę w przygotowaniu przyszłych nauczycieli/pedagogów do pełnienia funkcji zawodowej. Ich kształtowanie (N.H. Abdullah, A. Shamsuddin, E. Wahab, M.H. Muazu, 2018, s. 530–541) w kontekście edukacji akademickiej ma dalekosiężne skutki, ponieważ dotyczy nie tylko podniesienia kompetencji wykładowców, ale w dalszej perspektywie ma przełożenie na pracę studentów. Wykładowca dla studenta jest modelem, jego postawa i osobowość stanowi wzór do naśladowania. Studenci w okresie studiów internalizują zachowania, które obserwują, a w przyszłości przeniosą je na swoje miejsca pracy. Jest to o tyle istotne, że jak wskazuje U. Dernowska (2017, s. 63–82), klimat i kultura szkolna bardziej niż jakiegokolwiek inne czynniki determinują efektywność pracy w placówce. Budowanie pozytywnego klimatu w szkole to tworzenie przyjaznych warunków pracy zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli. Uczestnicy procesu edukacyjnego czują się wspierani, bezpieczni, zmotywowani i zadowoleni ze swoich wyników oraz gotowi do zaangażowania w pracę szkoły. W świetle wielu badań w takich szkołach dostrzega się nie tylko wysokie wyniki w nauce, mierzone przez testy, ale także (lub głównie?) dobrobyt społeczny i emocjonalny każdego ucznia i dorosłego.

Raport z badań. Jakiego nauczyciela akademickiego potrzebują studenci, aby proces nauczania/uczenia się był najbardziej efektywny? Poszukując odpowiedzi na

to pytanie, przeprowadzono badanie sondażowe wśród studentów Katedry Pedagogiki i Psychologii Wydziału Filologiczno-Pedagogicznego Uniwersytetu Technologiczno-Humanistycznego w Radomiu. W sondażu wzięło udział 89 studentów kierunków pedagogika oraz praca socjalna. Byli to studenci studiów I i II stopnia oraz studenci studiów 5-letnich magisterskich. Respondenci poproszeni zostali o napisanie krótkiego eseju na temat ich zdaniem najistotniejszych kompetencji nauczycieli akademickich, które mają największe znaczenie dla efektywności procesu nauczania/uczenia się na poziomie kształcenia akademickiego.

W celu właściwej interpretacji danych (uniknięcia przedzałożeń, nieuprawnionych wniosków) należy dodać, że w badaniach zastosowano metodę projekcyjną. Przedstawiono studentom sytuację bodźcową (kompetencje – efektywność pracy), która nie miała znaczenia arbitralnie ustalonego, ale zarazem zyskała sens przez to, iż sam badany (student) nadał jej swoje indywidualne znaczenie. Celem takiego podejścia było to, aby wywołać w badanym określoną reakcję i zbadać jej stosunek emocjonalny do niej. Istotny w tym badaniu był charakter tej reakcji, jego siła i natężenie. Dlatego nie należy otrzymanych wyników interpretować w kategoriach ważny – mniej ważny. Jeśli jakaś kompetencja wykładowcy, istotna z punktu widzenia dydaktyki akademickiej, nie pojawiła się, to nie znaczy, że nie jest istotna. Warto jeszcze zaznaczyć, że to, iż pewne istotne kompetencje nie wystąpiły wcale lub pojawiały się rzadko (np. *wiedza wykładowcy* wskazana jedynie przez niecałe 5% ankietowanych), być może nie jest efektem tego, że badani studenci nie doceniają jej rangi, a jedynie tego, że kompetencję tę uważają za urzeczywistnioną, zatem na pytanie „Jakich kompetencji oczekujesz...” wskazywali jedynie takie, w przypadku których odczuwają pewne braki.

Zebrany materiał poddany został analizie ilościowej i jakościowej. Studenci najczęściej zwracali uwagę na takie kompetencje, jak: życzliwy, otwarty, cierpliwy, wyrozumiały – 40%; wzbudzający zainteresowanie tematem – 38%; przekazujący wiedzę w sposób jasny i zrozumiały – 30%; partnerski, nawiązujący dobre relacje ze studentami – 25%; komunikatywny – 22%; łączący wiedzę teoretyczną z praktyczną – 19%. Stosunkowo często studenci wskazywali na potrzebę precyzyjnego określania wymagań (31%) oraz sprawiedliwego oceniania (11%). Kompetencje najrzadziej pojawiające się w pracach studentów to: sumienny 9%; kreatywny 4%; kompetentny 4%; stanowczy 3%; ugodowy 1%; wymagający 1%.

Poniżej zostaną zaprezentowane te wypowiedzi studentów, które są istotne z punktu widzenia podnoszonej w opracowaniu tematyki: „*jeśli nauczyciel potrafi nawiązywać dobre relacje ze studentem to wzrasta efektywność pracy studentów*”; „*ważne jest, aby student mógł bez strachu i obaw podejść do wykładowcy i zapytać o nurtujący go problem*”; „*uśmiechnięty nauczyciel pozytywnie wpływa na samopoczucie i chęć do pracy studentów*”; „*powinien posiadać dobrze rozwinięte umiejętności interpersonalne, które zapewniają dobre relacje między studentami a wykładowcą*”; „*kontakt ze studentami jest bardzo ważny, dlatego oczekuję, że nauczyciel nie będzie wzbudzał strachu, a przychodzenie do niego na zajęcia będzie wiązało się z chęcią zdobywania nowej wiedzy, do czego będzie potrafił motywować*”; „*wykładowca powinien z łatwością nawiązywać*

kontakt ze swoimi studentami”, „ważne jest budowanie takiej atmosfery, aby student mógł łatwo nawiązać kontakt z wykładowcą”, „kultura osobista, odpowiedni ubiór oraz budowanie przyjaznej atmosfery są niezbędne”, „nauczyciel akademicki powinien angażować się w swoją pracę, czerpać radość ze swojej pracy”, „oczekuję, by nauczyciel akademicki był osobą życzliwą, aby wyczuwało się to, że nie pracuje na uczelni z przymusu. Student patrząc na wykładowcę powinien czuć, że lubi on swoją pracę i spełnia się w niej”, „powinien być nienagannym przykładem i wzorem zachowań, do których powinien dążyć student”, „dla mnie bardzo istotne w osobie nauczyciela akademickiego są kompetencje interpersonalne. Jeśli nauczyciel dostrzega mnie, np.: przy rozmowie ze mną pokazuje, że zna moje imię, to sprawia, że bardzo mnie to motywuje do chodzenia na zajęcia i udziela się na nich”, „nauczyciel akademicki musi lubić swoich studentów”.

Zaprezentowane dane wskazują na to, że kompetencje interpersonalne nauczyciela akademickiego są uważane przez studentów za bardzo istotne. Takie stanowisko znajduje również potwierdzenie w innych badaniach i analizach tego obszaru.

Podsumowanie. Kompetencje interpersonalne mają szczególne znaczenie w profesjach, w których istotną rolę odgrywa kontakt z drugim człowiekiem, polegający głównie na interakcjach społecznych. Do takich niewątpliwie należy środowisko akademickie. Niestety jedynie niewielka grupa nauczycieli akademickich jest przygotowana pod względem metodycznym i psychologiczno-pedagogicznym do pełnienia swojej roli zawodowej, tak jak jest to w przypadku nauczycieli niższych etapów kształcenia, którzy przygotowują się do swojej roli bądź w toku studiów razem z przygotowaniem merytorycznym, bądź uzupełniając kwalifikacje poprzez studia podyplomowe z przygotowania pedagogicznego.

Wysokie kompetencje komunikacyjne nauczyciela odgrywają istotną rolę niezależnie od przyjętej koncepcji dydaktycznej. Bez względu na to, czy celem jest: przekazywanie informacji, wiedzy gotowej do przyswojenia oraz dostarczenie informacji zwrotnej (paradygmat behawioralny), budowanie optymalnych warunków, w jakich może przebiegać uczenie, zapewnienie najlepszych warunków do samorealizacji, samourzeczywistnienia ucznia (paradygmat humanistyczny), aranżowanie bogatego w doświadczenia środowiska edukacyjnego, angażowanie się nauczyciela w aktywny dialog z uczniem, udzielanie informacji zwrotnej, tworzenie systemu wzmocnień inspirowanych studentów do własnych poszukiwań i interpretacji, kreowanie symetrycznej relacji poznawczej (paradygmat konstruktywistyczny czy krytyczno-emancypacyjny) – we wszystkich tych działaniach niezbędny jest wysoki poziom szeroko pojętych kompetencji komunikacyjnych wykładowcy.

Zaprezentowane wyniki badań wskazują to, że kompetencje interpersonalne nauczyciela akademickiego są uważane przez studentów za bardzo istotne. W procesie nauczania/uczenia się potrzebują wykładowcy potrafiącego budować atmosferę życzliwości i partnerstwa w kontaktach ze studentem, wzbudzającego zainteresowanie wiedzą i przekazującego ją w sposób jasny i zrozumiały, potrafiącego nawiązać dobre relacje ze studentami, mogącego poszczycić się wysokim poziomem umiejętności komunikowania

się. Takie stanowisko znajduje również potwierdzenie w innych badaniach i analizach tego obszaru. Obecnie istotne jest jednak nie tyle pytanie: *Czy...*, co raczej: *Jak doskonalić kompetencje interpersonalne nauczyciela akademickiego?* Rozwiązania o charakterze dyrektywnym to dookreślenie wymaganych od nauczyciela akademickiego kompetencji dydaktycznych i psychologiczno-pedagogicznych, zobowiązanie go do uzupełnienia kwalifikacji o przygotowanie pedagogiczne. Posiłkując się jednak paradygmatem humanistycznym, być może lepszym kierunkiem będzie szersze, bardziej powszechne organizowanie w szkołach wyższych komórek odpowiedzialnych za dydaktykę akademicką, której zadania nie będą koncentrowały się jedynie na kontroli i ocenie, ale na szerokim organizowaniu wsparcia poprzez warsztaty, szkolenia, akademicki tutoring, coaching czy superwizję.

Bibliografia

1. Abdullah N.H, Shamsuddin A., Wahab E., Muazu M.H. (2018), *Participation in continuous professional development training and perceived teaching assessment: A case study at the Malaysian Technical University*, Business and Economic Horizons, Volume 14 | Issue 3 | 2018, pp. 530–541, ISSN: 1804–5006.
2. Dernowska U. (2017), *Teacher and student perceptions of school climate. Some conclusions from school culture and climate research*, Journal of Modern Science, tom 1/32/2017, s. 63–82, ISSN 1734-2031.
3. Desiatov T. (2014), *Training future teachers from the standpoint of implementation of modular-activity programs: international experience*, Comparative Professional Pedagogy 4(1)-2014, s. 5–11, ISSN 2353-9518.
4. Maciejowska I., Sajdak-Burska A. (2018), *Rozwijanie kompetencji dydaktycznych nauczycieli akademickich. Wybrane praktyki*, Maciejowska I., Sajdak-Burska A. (red.), WUJ Kraków, ISBN 978-83-233-4434-6.
5. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela.
6. Sajdak A. (2013), *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Impuls, Kraków, ISBN 978-83-7850-406-1.
7. Sałata E. (2001), *Kompetencja komunikacyjna nauczycieli akademickich w ich samoocenie i ocenie studentów*, (w:) *Kompetencje zawodowe nauczycieli a problemy reformy edukacji* E. Sałata (red.), ITE, Radom, ISBN 83-88001-44-2.
8. Sierecka A., Pindor K. (2012), *Kompetencje i kwalifikacje zawodowe Nauczycieli akademickich*, Zeszyty Naukowe WSOWL 3 (165) 2012, s. 263–271, ISSN 1731-8157.
9. Szymik E., Copik I. (2015), *Wyobraźniowy obraz nauczyciela akademickiego w opinii studentów*, Problemy Profesjologii 1/2015, PTP UZ, s. 91–102, ISSN 1895-197X.
10. Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce.
11. Smółka P. (2016), *Kompetencje społeczne, metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych*, Wolters Kluwer, Warszawa, ISBN 978-83-264-4364-0.

dr Justyna BOJANOWICZ – Katedra Pedagogiki i Psychologii, Wydział Filologiczno-Pedagogiczny, Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny im. K. Pułaskiego w Radomiu

Kształcenie towaroznawców – pomost między ekonomią i techniką

Education of commodity specialists – a bridge between economics and technology

Słowa kluczowe: towaroznawstwo, nauki o jakości, programy nauczania.

Streszczenie. Celem opracowania była identyfikacja zakresu towaroznawstwa (rozumianego jako nauki o jakości) oraz jego miejsca i roli w programach nauczania. Badanie przeprowadzono z wykorzystaniem wywiadu bezpośredniego (osobistego), który jest techniką typową dla analiz jakościowych. W części empirycznej opracowania określono zakres oraz wyzwania nowoczesnego towaroznawstwa w programach nauczania uczelni wyższych. Wkładem autorki jest realizacja pionierskiego badania jakościowego i usystematyzowanie uzyskanych wniosków.

Key words: commodity science, quality sciences, teaching programs.

Abstract. The aim of the paper was to identify the scope of commodity science (understood as quality sciences) as well as its place and role in teaching programs. The research was conducted using direct (personal) interview, which is a typical technique for qualitative analysis. The empirical part of the study defines the scope and challenges of modern commodity science in the curricula of universities. The author's contribution is the implementation of pioneering qualitative research and systematization of obtained results.

Wprowadzenie. W Polsce towaroznawstwo jako samodzielna dziedzina nauki funkcjonowało w latach 1976–1986. Do 2018 roku stanowiło jedną z czterech, obok ekonomii, finansów oraz nauk o zarządzaniu, dyscyplinę w dziedzinie nauk ekonomicznych. W tym czasie tradycyjnie pojmowane towaroznawstwo podlegało wielu przemianom, włącznie z redefinicją jego zakresu. Towaroznawstwo jako nauka, której przedmiotem poznania jest towar (Mysona 1971), musiało ustąpić miejsca towaroznawstwu nowoczesnemu, pojmowanemu jako kształtowanie, ochrona i ocena jakości. Definicja ta pozwoliła na promowanie nazwy *towaroznawstwo – nauki o jakości*.

Towaroznawstwo, rozumiane jako nauki o jakości, obejmuje szeroką wiedzę o zróżnicowanym, interdyscyplinarnym charakterze, która łączy w sobie zarówno wiedzę teoretyczną, jak i praktyczną z zakresu nauk ekonomicznych, przyrodniczo-technicznych oraz społecznych. Jako odrębna dyscyplina naukowa towaroznawstwo zwraca

szczególnością uwagę na kształtowanie oraz zapewnianie jakości produktów, a także ich bezpieczeństwa, badając oczekiwania, wymagania i zadowolenie konsumentów.

Obecnie, na skutek zmian związanych z klasyfikacją OECD oraz znowelizowaną *Ustawą o szkolnictwie wyższym*, towaroznawstwo zostało włączone w obręb dyscypliny nauki o zarządzaniu. Nowa nazwa dyscypliny brzmi *nauki o zarządzaniu i jakości* i została ulokowana w dziedzinie nauk społecznych. Jednak do dnia dzisiejszego przedmiot oraz zakres towaroznawstwa nie doczekały się jednoznacznego określenia, które byłoby w pełni akceptowalne przez wszystkich przedstawicieli świata nauki. W związku z czym za cel opracowania przyjęto identyfikację zakresu towaroznawstwa (rozumianego jako nauki o jakości) oraz jego miejsca i roli w programach nauczania uczelni wyższych.

Ewolucja szkoły towaroznawczej w Polsce. Towaroznawstwo jako odrębna dziedzina wiedzy w polskich uczelniach wyższych zostało zainicjowane przez profesora Arnolda Bollandę. W 1924 roku utworzył on Instytut Towaroznawstwa na Politechnice Lwowskiej (Kozioł 2002a). Po roku działalności jednostka ta została przeniesiona do Krakowa, stanowiąc bazę dla powstania Wydziału Zarządzania Produktem i Towaroznawstwa na Uniwersytecie Ekonomicznym. Dwa lata później, w 1926 roku, w poznańskiej Wyższej Szkole Handlowej utworzono Katedrę Towaroznawstwa i Technologii, która na skutek wieloletnich przekształceń funkcjonowała do 1.10.2019 jako Wydział Towaroznawstwa Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu.

W wyniku II wojny światowej kadra naukowa uczelni została zdziesiątkowana, a wiele silnych światowych ośrodków nauk towaroznawczych uległo zniszczeniu. Po roku 1945 towaroznawstwo w Polsce rozwijało się w strukturach organizacyjnych przeniesionych z ówczesnego Związku Radzieckiego (Zalewski 2004). We wspomnianym okresie prężnie działały zarówno krakowski, jak i poznański ośrodek towaroznawczy. Tradycje historyczne, uwarunkowania lokalne oraz osobowości liderów miały ogromny wpływ na powojenną rekonstrukcję nauki o towarach. W środowisku krakowskim odbudowę zainicjowali profesorowie Mieczysław Mysona, Ignacy Duda oraz Wiesław Nalepa, w Poznaniu rewitalizował towaroznawstwo profesor Aleksander Lempka. Poza wspomnianymi wiodącymi ośrodkami należy przywołać profesora Zenona Szczepanika, który jako jeden z pierwszych naukowców połączył towaroznawstwo i nauki o jakości, tworząc Katedrę Technologii i Jakości Produktów w ówczesnej Szkole Głównej Planowania i Statystyki w Warszawie.

Merytoryczne znaczenie wydziałów towaroznawstwa ośrodków krakowskiego i poznańskiego przejawiało się w tym, że tworzyły wzorcowe programy nauczania dla kierunku towaroznawstwo. Wśród jednostek naukowych, gdzie utworzono katedry towaroznawstwa, należy wymienić: Akademię Morską w Gdyni (obecnie Uniwersytet Morski, trzecia uczelnia, która posiada pełne uprawnienia akademickie, to jest uprawnienia do nadawania stopni doktora i doktora habilitowanego oraz tytułu profesora) i Akademię Morską w Szczecinie, Akademię Ekonomiczną we Wrocławiu, Politechnikę Radomską (obecnie Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu – ta

jednostka posiada prawa do nadawania stopnia naukowego doktora w dyscyplinie towaroznawstwo), Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie oraz Politechnikę Łódzką.

Uwagi metodologiczne. Badanie wykonano z wykorzystaniem wywiadu bezpośredniego (osobistego), który jest techniką typową dla analiz jakościowych (Van Maanen 1995; Morgan 1986; Smircich 1997; Czarniawska-Joerges 1998; Kunda 2002; Jemielniak (red.) 2012a; Jemielniak (red.) 2012b; Juszczak 2013; Kostera 1996). Ankietowani odpowiadali na 9 pytań o charakterze otwartym. Najkrótszy wywiad trwał 8, a najdłuższy 47 minut. Rozmowy miały charakter anonimowy, były nagrywane, o czym uczestnicy zostali poinformowani. Wszyscy respondenci wyrazili zgodę na rejestrację odpowiedzi. Każdorazowo rozmowa przeprowadzana była w miejscu pracy ankietowanych. Wywiady zostały przeprowadzone w okresie od 24 stycznia do 31 marca 2019 roku.

Zgodnie z zasadami przeprowadzania badań jakościowych (Maison 2015; Kaczmarek, Olejnik i Springer 2014) dobór próby miał tutaj charakter celowy. Tematyka opracowania koncentruje się wokół zakresu, miejsca oraz roli towaroznawstwa, rozumianego jako nauki o jakości w programach nauczania. W związku z tym badanie zostało przeprowadzone wśród członków akademickiego środowiska, którzy w swojej pracy naukowej zajmują się problematyką związaną z towaroznawstwem. Udział w badaniu zaproponowano 31 osobom, a w rezultacie zrealizowano na próbie 25 osób. Byli to samodzielni pracownicy naukowcy posiadający tytuł profesora albo stopień doktora habilitowanego. Ankietowani reprezentowali 8 ośrodków akademickich (Uniwersytet Morski w Gdyni, Politechnikę Śląską w Gliwicach, Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie, Uniwersytet Łódzki, Politechnikę Łódzką, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu, Wyższą Szkołę Logistyki w Poznaniu, Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny w Radomiu oraz Politechnikę Warszawską).

Dyskusja wyników badań. (...przez korytarz na parterze Gmachu Głównego Uniwersytetu Ekonomicznego¹, mlaskając podeszwami o kamienną posadzkę, przemyka grupa studentów w białych kiltach z rozwianymi połami. Pod pachami notesy, w rękach statywy z probówkami. Mrugnięcie oka, już znikają za filarem jak Białe Królik w norze prowadzącej do Krainy Czarów... [Brzozowska-Brywczyńska i inni 2016]).

Profesor Jerzy Żuchowski w rozmowie ze studentami postawił pytanie: *Czy warto wybrać towaroznawstwo?* W przeciwieństwie do wielkich filozofów, których odpowiedzi zajmowałyby po kilka lub kilkanaście stron, Profesor odpowiedział zwięźle dwoma słowami: *Bezwzględnie tak* (Lotko 2018). Zaś Profesor Andrzej Korzeniowski, rozpoczynając swoje przemówienie z okazji Odnowienia Doktoratu, stwierdza: *na podjęcie studiów towaroznawczych zdecydowałem się nie z przekonania, lecz przez przypadek* (Korzeniowski 2017).

Początkowo studenci, którzy wybierali kierunek studiów towaroznawstwo, postrzegali go jako umożliwiający pracę w firmach rzeczoznawczo-kontrolnych. Do zadań

¹ w Poznaniu.

towaroznawców-rzeczoznawców, którzy pracowali z dziale kontroli technicznej (KT), należała ocena, czy produkt spełnia różne wymagania techniczne, czy też nie. Z uwagi na fakt, że kiedyś *towar się zdobywało*, jego cechą krytyczną było bezpieczeństwo, zaś wszystkie inne braki z uwagi na niedostatek towarów były akceptowalne (Lotko 2019).

Profesor Jan Jasiczak wielokrotnie podkreśla, że towaroznawstwo *wyrosło z pnia nauk przyrodniczych*. Jednak nie należy umniejszać faktu, że poznawczy charakter nauki o towarach jest także determinowany przez nauki ścisłe. Obecność przedmiotów z tej grupy nauk pozwala na *rozeznanie konkretnych towarów*, co dla towaroznawców-handlowców miało ogromne znaczenie. Kiedyś sprzedający musiał mieć dogłębną wiedzę o towarze, który oferuje. Obecnie, z uwagi na dużą liczbę towarów dostępnych na rynku oraz przypadkowość podjęcia pracy, handlowcy udzielają mało szczegółowych informacji klientom.

Na przełomie XX i XXI wieku, gdy zaczęto mówić o interdyscyplinarności towaroznawstwa, do programów studiów dołączono przedmioty związane z naukami ekonomicznymi. Podjęto problematykę organizacji i zarządzania, marketingu, finansów i rachunkowości, ekonomii oraz zarządzania produktem. Studia towaroznawcze zyskały charakter holistyczny. W takim ujęciu towaroznawstwo to nauka interdyscyplinarna, która powinna opierać się *na kompromisie* pomiędzy naukami przyrodniczymi, technicznymi oraz ekonomicznymi. W tym kontekście towaroznawca *nie jest ekonomistą, nie jest też wielkim znawcą towarów, on zna się na tym i na tym po trochu. Jest adwokatem konsumentów* dbającym o jakość produktów.

Towaroznawca, menedżer jakości, inżynier-menedżer to absolwent studiów, których charakter jest określany jako interdyscyplinarny. Jeżeli towaroznawstwo potraktować jako dziedzinę dydaktyczną w relacjach gospodarczych, można stwierdzić, że przekazuje różnego rodzaju wiedzę (nauki ścisłe, inżynieria materiałowa, nauki o żywności, ekonomia, marketing, rachunkowość, zarządzanie itp.), której nie posiadają absolwenci innych kierunków. Kiedyś towaroznawca był handlowcem, rzeczoznawcą, obecnie może pracować zarówno w laboratorium, jak i być pełnomocnikiem do spraw jakości.

Dzięki udziałowi przedmiotów z zakresu nauk ścisłych w programach nauczania absolwenci towaroznawstwa mogą uzyskać tytuł zawodowy inżyniera. Bloki tematyczne obejmujące nauki przyrodnicze, techniczne, rolnicze sprawiają, że spojrzenie na przedmiot nauczania jest inter a czasem nawet multidyscyplinarne. Udział nauk ekonomicznych z uwzględnieniem teorii ekonomii, zarządzania oraz marketingu sprawia, że *białe króliki*² postrzegają towar z perspektywy konsumenta.

Podsumowanie. (...inżynierowie zarządzania...). Tradycyjne, beckmannowskie pojmowanie towaroznawstwa nakierowane było na kształcenie handlowców. Wiedza ta miała charakter precyzyjny i bardzo szczegółowy. Dotyczyła opisu towarów oraz ich wartości użytkowej. Jednak tak pojmowane towaroznawstwo nie mogło przetrwać, ponieważ nie było konkurencyjne dla dziedzin takich, jak materiałoznawstwo, technologie branżowe czy nauki rolnicze. Obecnie absolwenci kierunku towaroznawstwo stanowią *pomost* pomiędzy ekonomistami a inżynierami.

² Żartobliwe określenie studenta kierunku towaroznawstwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu.

Nowelizacja *Ustawy o szkolnictwie wyższym*, która miała miejsce w 2018 roku, poza zmianami w zakresie dziedzin i dyscyplin nauki wymusiła również modyfikacje programów kształcenia studentów. Włączenie towaroznawstwa rozumianego jako nauki o jakości do nowej dyscypliny nauki o zarządzaniu i jakości zaburzyło dotychczasowe proporcje efektów kształcenia oraz związanych z nimi wykładanych przedmiotów wynikających z simpleksu towaroznawczego. Do realizowanych zagadnień z zakresu nauk ścisłych, technologii, inżynierii materiałowej oraz nauk rolniczych należy zatem dołączyć przedmioty specjalistyczne związane z naukami społecznymi, zwłaszcza zarządzaniem oraz ekonomią.

Bibliografia

1. Brzozowska-Brywczyńska M., Dobosiewicz E., Dobosiewicz W., Francuzik K. (red.), (2016), *Części składowe. 90 lat Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu.
2. Czarniawska-Joerges B. (1998), *Narrative Approach in Organization Studies*, Thousand Oaks London.
3. Jemielniak D. (red.), (2012a), *Badania jakościowe*, tom I *Podejścia i teorie*, PWN, Warszawa.
4. Jemielniak D. (red.), (2012b), *Badania jakościowe*, tom II *Metody i narzędzia*, PWN, Warszawa.
5. Juszczyk S. (2013), *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
6. Kaczmarek M., Olejnik I., Springer A. (2014), *Badania jakościowe. Metody i zastosowania*, Wydawnictwo CeDeWu, Warszawa.
7. Korzeniowski A. (2017), *Przemówienie z okazji odnowienia doktoratu*, (w:) *Odnowienie doktoratu prof. zw. dr. hab. Andrzeja Korzeniowskiego, dr. h.c. Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
8. Kostera M. (1996), *Postmodernizm w zarządzaniu*, PWE, Warszawa.
9. Kozioł J. (2002a), *Perspektywy nauk towaroznawczych – nauk o jakości*, (w:) Doroszewicz S. (red.), *Techniczne i ekonomiczne aspekty jakości*, Wydawnictwo Szkoły Głównej Handlowej, Warszawa.
10. Kunda G. (2002), *Engineering Culture: control and commitment in a high – tech corporation*, Philadelphia.
11. Lotko M. (2018), *Jerzy Żuchowski. Nasz Profesor*, Wydawnictwo ITeE – PIB, Radom.
12. Lotko M. (2019), *postTOWAROZNAWSTWO. W drodze do nauk o zarządzaniu i jakości*, Wydawnictwo ITeE – PIB, Radom.
13. Maison D. (2015), *Jakościowe metody badań marketingowych*, PWN, Warszawa.
14. Morgan G. (1997), *Images of Organization*, PWN, Warszawa.
15. Mysona M. (1971), *Towaroznawstwo artykułów przemysłowych*, Wydawnictwo PWN, Warszawa.
16. Smircich L. (1997), *Postmodern Management Theory*, Aldershot, England.
17. Van Maanen J. (1995), *Fear and Loathing in Organization Studies*, "Organization Science", No. 6 (6).
18. Zalewski R. (2004), *Towaroznawstwo nauką przyszłości*, „Towaroznawcze Problemy Jakości”, nr 1.

dr hab. Małgorzata LOTKO, prof. UTH – Katedra Towaroznawstwa i Nauk o Jakości, Wydział Inżynierii Chemicznej i Towaroznawstwa, Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny w Radomiu

Konferencje, recenzje, informacje

Bibliografia prac

dr. hab. Henryka Bednarczyka,
profesora UTH i ITeE – PIB
w Radomiu za lata 1976-2019

red. J. Garbarczyk

Główna Biblioteka Pracy
i Zabezpieczenia Społecznego

Warszawa 2019, ss. 78

ISBN 978-83-66333-08-6

Z przyjemnością informujemy, że w serii Bibliografie wydano drukiem i wersję elektroniczną (www.gbpizs.gov.pl) kolejną 146 bibliografię osobową ukazującą dorobek naukowy **Henryka Bednarczyka** – doktora habilitowanego nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, aktualnie profesora Uniwersytetu Technologiczno-Humanistycznego im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu w Katedrze Pedagogiki i Psychologii oraz w Łukasiewicz – Instytucie Technologii Eksploatacji Badawczym w Radomiu.

Specjalność naukowa: pedagogika pracy, andragogika, pedagogika społeczna w zakresie teoretyczno-metodologicznych podstaw zintegrowanego, wielopoziomowego systemu ustawicznej edukacji zawodowej, rynku pracy oraz animacji, integracji i aktywizacji środowiska lokalnego.

Bibliografia zawiera: krótkie przedstawienie sylwetki profesora, przedmowę, wykazy skrótów oraz starannie i profesjonalnie opracowany spis bibliograficzny. Profesor jest autorem, współautorem, redaktorem ponad 500 publikacji naukowych, w tym: monografii, artykułów, rozdziałów w językach: polskim, rosyjskim, angielskim, niemieckim i ukraińskim, np.: *Relacje edukacyjne człowiek–maszyna* (1995), *Модульная система непрерывного профессионального образования* (1999), *Transfer wiedzy i usług wsparcia do mikroprzedsiębiorstw – doświadczenia, refleksje* (2008), *E: – counselling, – learning, – work in micro enterprises* (2008), *Vocational education in the context of the European Qualification Framework* (2009). (2013). *Standardy kompetencji zawodowych* (2014)

Profesor Henryk Bednarczyk inicjował w 1986 roku w naszym instytucie badania pracy, środowiska pracy, technologii, a później projektowanie opisów, standardów kompetencji/kwalifikacji zawodowych, innowacyjnych modułowych programów kształcenia zawodowego. Opracowane wspólnie z KOWEzIU 3438 epodręczniki – pakiety edukacyjne już w 2009 roku zapewniły otwarty dostęp dla wszystkich uczniów szkół zawodowych. Zadania te realizowano w ramach

ponad 100 wielkich projektów krajowych i europejskich w partnerstwie z uniwersytetami, instytucjami naukowymi, przedsiębiorstwami z prawie wszystkich krajów Unii Europejskiej.

Na łamach naszego czasopisma musimy przypomnieć, że prof. Henryk Bednarczyk jest jego współtwórcą i był wieloletnim redaktorem naukowym, a także redaguje monograficzne serie wydawnicze: *Biblioteka Pedagogiki Pracy*, *Biblioteka Sycyńska*.

Z satysfakcją informujemy, że publikacje Edukacji Ustawicznej Dorosłych – Polish Journal of Continuing Education były wielokrotnie odnotowane w 147 wydawnictwach GBPiZS

Zachęcamy naszych czytelników, środowisko naukowe pedagogiki pracy, andragogiki do zainteresowania się szczególnie: *Bibliografiami Monotematycznymi* oraz *Bibliografią Ekonomicznych i Społecznych Zagadnień Pracy*, *Informacjami o rozprawach doktorskich i habilitacyjnych* wydawanych przez Główną Bibliotekę.

Gratulujemy Panu Profesorowi uznania znaczącego dorobku naukowego i uhonorowania w formie osobowej bibliografi, zaszczytnego i prestiżowego zbioru pełnej dokumentacji publikacji naukowych.

dr Krzysztof Symela
Łukasiewicz – Instytut
Technologii Eksploatacji

X Międzynarodowa Konferencja Fotowoltaika w Polsce

W dniu 10 września 2019 w ramach Międzynarodowych Targów Energii Odnawialnej RE-Energy w Warszawskim Centrum EXPO XXI odbyła się **IX Międzynarodowa Konferencja Fotowoltaika w Polsce**.

Konferencja była miejscem do dyskusji i poszukiwania innowacyjnych rozwiązań w obszarze odnawialnych źródeł energii.

W trakcie konferencji dr M. Żurek z Łukasiewicz – Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu w wygłoszonym w części plenarnej wystąpieniu pt. „Wymagania kwalifikacyjne dla trenerów szkolących instalatorów systemów PV – na przykładzie projektu ERASMUS+” przybliżył uczestnikom rezultaty projektu Training and certification model For photovoltaic trainers with the use of ECVET system (EU-PV-Trainer)” (numer projektu 2016-1-PI01-Ka202-026279) finansowanego ze środków pomocowych programu Erasmus+.

Celem głównym projektu było podjęcie działań ukierunkowanych na poprawę jakości kształcenia i szkolenia przyszłych instalatorów systemów fotowoltaicznych (PV) poprzez wyrównanie i podniesienie jakości przygotowania zawodowego trenerów PV prowadzących zajęcia teoretyczne i praktyczne, z uwzględnieniem wytycznych zawartych w instrumentach UE, w szczególności: Europejskiej Ramy Kwalifikacji, Krajowych Ram Kwalifikacji, Europejskiego Systemu Transferu Punktów w kształceniu i szkoleniu zawodowym i wymagań obowiązujących w krajach partnerskich.

W ramach projektu EU-PV-Trainer wykonano poniższe 8 zadań (rezultatów intelektualnych):

1. Przeprowadzono pogłębioną diagnozę wymagań kompetencyjnych dla trenera prowadzącego szkolenie teoretyczne i praktyczne w dziedzinie fotowoltaiki (trener PV) oraz wypracowanie wspólnej metodologii opracowania opisu/standardu kompetencji zawodowych dla trenera PV.
2. Opracowano opis/standard kompetencji zawodowych dla trenera PV.
3. Stworzono modułowy program kształcenia dla trenera PV z odniesieniem się do wymagań ECVET.
4. Opracowano zestaw pakietów edukacyjnych wspomagających na szkoleniach stacjonarnych doskonalenie kompetencji trenerów PV.
5. Opracowano obudowę e-learningową dla treści kształcenia, które trenerzy PV mogliby samodzielnie uzupełnić.
6. Stworzono zestaw testów do diagnozowania luk kompetencyjnych trenerów PV umożliwiających z jednej strony uwzględnienie posiadanej wiedzy, umiejętności przez potencjalnego uczestnika szkolenia, a z drugiej – indywidualizację jego procesu uczenia się.
7. Wypracowano model certyfikacji środowiskowej trenera PV z uwzględnieniem wymagań normy EN ISO 17024:2012 Ocena zgodności. Ogólne wymagania dotyczące jednostek prowadzących certyfikację osób.
8. Opracowano publikację ukazującą dobre praktyki i rezultaty projektu.

Biorąc pod uwagę międzynarodową specyfikę partnerstwa, w ramach projektu przyjęto zasadę, że realizacja

każdego z zadań poprzedzona była wypracowaniem wspólnych założeń metodologicznych z uwzględnieniem z jednej strony wytycznych UE (EQF, ECVET, EQAVET), a z drugiej – specyfiki każdego z krajów partnerskich (w tym m.in. Krajowych Ram Kwalifikacji).

Grupą celową, która może wykorzystywać wypracowane w projekcie rezultaty, są osoby prowadzące zajęcia teoretyczne i praktyczne w zakresie fotowoltaiki lub zainteresowane ich prowadzeniem, spełniające wymagania prawne obowiązujące w poszczególnych krajach partnerskich. Mogą to być osoby pracujące lub zagrożone utratą pracy (np. nauczyciele i instruktorzy praktycznej nauki zawodu w szkołach zawodowych, osoby prowadzące zajęcia na kursach zawodowych w placówkach kształcenia ustawicznego, nauczyciele akademicki), a także osoby poszukujące pracy oraz pracodawcy świadczący usługi z zakresu fotowoltaiki. Z wypracowanych rezultatów mogą skorzystać także przedstawiciele instytucji szkoleniowych, pracodawcy, europejskie i krajowe zrzeszenia pracodawców, stowarzyszenia, fundacje, instytucje walidujące i potwierdzające kwalifikacje.

Wypracowane w ramach projektu pt. „Training and certification model for photovoltaic trainers with the use of ECVET system (EU-PV-Trainer)” (numer projektu 2016-1-PL01-KA202-026279) są do pobrania na stronie projektu: <http://pvtrainer.projectsgallery.eu/pl/rezultaty-intelektualne/>.

dr Miroslaw Żurek
Łukasiewicz – Instytut
Technologii Eksploatacji

Radomski Festiwal Kariery

W dniu 23 października 2019 (środa) w ramach Ogólnopolskiego Tygodnia Kariery (21–27.10.2019 r.) „PASJA, PROFESJA, POWOŁANIE” w Instytucie odbył się „**Radomski Festiwal Kariery**”. Celem festiwalu była promocja wśród uczniów szkół podstawowych i doradców zawodowych radomskiego przemysłu oraz szkolnictwa zawodowego.

Głównym organizatorem przedsięwzięcia był Urząd Miasta Radom. Natomiast Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji (Ośrodek Badań i Rozwoju Edukacji Zawodowej) obok Izby Przemysłowo-Handlowej Ziemi Radomskiej, Izby Rzemiosła i Małej Przedsiębiorczości, Mazowieckiego Samorządowego Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Radomiu, Stowarzyszenia Doradców Szkolnych i Zawodowych Rzeczypospolitej Polskiej pełnili funkcję partnerów.

Swoją ofertę zaproponowały następujące szkoły branżowe:

- Zespół Szkół Budowlanych,
- Zespół Szkół Technicznych,
- Zespół Szkół Zawodowych „Hubal”,
- Zespół Szkół Agrotechnicznych i Gospodarki Żywnościowej,

- Zespół Szkół Ekonomicznych,
- Zespół Szkół Elektronicznych,
- Zespół Szkół Samochodowych,
- Zespół Szkół Spożywczych i Hotelarskich,
- Zespół Szkół Skórzano-Odzieżowych, Stylizacji i Usług.

Oprócz ww. szkół branżowych swoją ofertę zaprezentowało ponad 30 pracodawców z Radomia i okolic.

Radomski Festiwal Kariery odwiedziło około 2000 uczniów radomskich szkół podstawowych (8 klasa), którym towarzyszyli dyrektorzy szkół, doradcy zawody, wychowawcy i nauczyciele.

W ramach „**Radomskiego Festiwalu Kariery**” dla doradców zawodowych ze szkół podstawowych i ponadpodstawowych pracownicy Ośrodka Badań i Rozwoju Edukacji Zawodowej przeprowadzili warsztat pn. „Projekty i narzędzia wspierające kompetencje szkolnych doradców zawodowych”. W trakcie warsztatów ponad 20 doradców zawodowych z radomskich szkół uzyskało:

- ogólne informacje o krajowych i międzynarodowych projektach realizowanych w Ośrodku i wspierających pracę doradców zawodowych, w tym dotyczących Zintegrowanego Rejestru Kwalifikacji, pełnienia



przez Instytut funkcji Podmiotu Zewnętrznego Zapewnienia Jakości;

- szczegółowe informacje nt. projektu INFODORADCA+, w ramach którego opracowano 1000 opisów informacji o zawodach, powstała baza opisów i kurs e-learning w zakresie projektowania opisów.

W części praktycznej przeprowadzone zostały ćwiczenia, w trakcie których zastanawiano się, jak w praktyce doradcy zawodowi mogą wykorzystywać zdobyte informacje oraz jak z ich wykorzystaniem przeprowadzić samoocenę posiadanych kompetencji zawodowych i wskazać luki kompetencyjne.

dr Mirosław Żurek
Łukasiewicz – Instytut
Technologii Eksploatacji

VII Międzynarodowy Kongres Biogospodarki

7 października w Łodzi odbyła się siódma edycja Międzynarodowego Kongresu Biogospodarki organizowanego przez Samorząd Województwa Łódzkiego. Jak co roku celem wydarzenia było kreowanie sprzyjającej atmosfery wokół wsparcia rozwoju biogospodarki. W wydarzeniu udział wzięło ponad 700 osób reprezentujących sferę badań i nauki, otoczenie biznesu, edukację i administrację rządową z kraju i Europy, m.in. Ministerstwo Inwestycji i Rozwoju, Ministerstwo Rolnictwa i Rozwoju Wsi, Europejskie Regionalne Centrum Ekohydrologii Polskiej Akademii Nauk, Uniwersytet

Łódzki, Politechnika Łódzka, Politechnika Częstochowska, Stowarzyszenie Kłaster Biogospodarki, Zarząd Województwa Łódzkiego, Urząd Marszałkowski Województwa Łódzkiego, Wojewódzki Fundusz Ochrony Środowiska i Gospodarki Wodnej w Łodzi, Instytut Medycyny Pracy im. prof. J. Nofera, Zespół Parków Krajobrazowych Województwa Łódzkiego, Bionanopark Sp. z o.o., Urząd Patentowy RP, ŁUKASIEWICZ – Instytut Technologii Eksploatacji, ŁUKASIEWICZ – Instytut Ciężkiej Syntezy Organicznej.

Blisko stu prelegentów zabrało głos w ramach sesji plenarnej oraz 16 sesji tematycznych m.in. nt. zmian klimatycznych, zrównoważonego rozwoju, bioinnowacji dla sektora MŚP, najnowszych technologii sprzyjających ochronie środowiska, bezpiecznego gospodarowania odpadami i chemikaliami w UE, własności intelektualnej w biogospodarce, forum antyśmogowego, kształtowania proekologicznych postaw społeczeństwa.

Przedstawiciele ŁUKASIEWICZ – Instytut Technologii Eksploatacji zaprezentowali wyniki prac badawczych oraz doświadczenia Ośrodka Badań i Rozwoju Edukacji Zawodowej kompetencji zawodowych osób dorosłych w obszarze „zielonej gospodarki” podczas warsztatów „Biogospodarka dla społeczeństwa – społeczeństwo dla biogospodarki”, w szczególności:

- doskonalenie kompetencji zawodowych osób dorosłych oraz tworzenie otwartych zasobów edukacyjnych w obszarze „zielonej gospodarki” z wykorzystaniem europejskich i krajowych narzędzi na rzecz rozwoju

kwalifikacji/kompetencji i zawodów (m.in. program Erasmus+: projekt GreenCompIT, klasyfikacja ESCO, Strategia Europa 2020, Zintegrowany Rejestr Kwalifikacji);

- nowe zawody w obszarze „zielonej gospodarki” oraz tworzenie informacji o zawodach funkcjonujących na rynku pracy: projekt INFODORADCA+, którego celem było rozwijanie, uzupełnianie i aktualizacja informacji o zawodach dla min. 1000 zawodów ujętych w klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz ich upowszechnianie za pomocą nowoczesnych narzędzi komunikacji w Instytucjach Rynku Pracy (IRP).

Równolegle do sesji tematycznych zorganizowano eko-warsztaty „Eksperymentarium” z udziałem najmłodszych uczestników, którzy mogli samodzielnie wytworzyć fermentowane produkty spożywcze oraz zapoznać się z podstawami oceny organoleptycznej.

dr Małgorzata Szpilska
dr Tomasz Kupidura
Łukasiewicz – Instytut
Technologii Eksploatacji

Konferencja: MYŚLENIE POZA SCHEMATAMI – Integracja środowisk na rzecz współpracy edukacji zawodowej z rynkiem pracy, 21.11.2019 r.

W dniu 21 listopada 2019 roku w siedzibie Łukasiewicz – Instytutu Technologii Eksploatacji odbyła się konferencja pt. „MYŚLENIE POZA SCHEMATAMI – Integracja środowisk na rzecz współpracy edukacji zawodowej z rynkiem pracy”.

Konferencję zorganizowało Centrum Kształcenia Dorosłych „EDUKACJA” w Radomiu przy wsparciu merytorycznym pracowników Ośrodka Badań i Rozwoju Edukacji Zawodowej Łukasiewicz – Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu oraz pod patronatem Stowarzyszenia Doradców Szkolnych



i Zawodowych RP. Honorowym patronatem konferencję objął Prezydent Miasta Radomia.

W konferencji wzięło udział blisko 120 uczestników. Obecni byli dyrektorzy i nauczyciele ze szkół prowadzących kształcenie branżowe, liceów oraz szkół podstawowych, doradcy zawodowi, pracownicy placówek doskonalenia nauczycieli oraz pracodawcy.

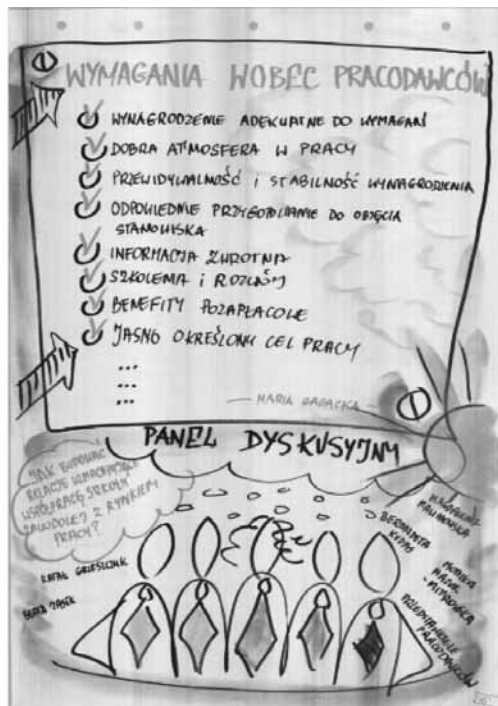
Jak wskazuje podtytuł konferencji, głównym jej celem była integracja środowisk rynku pracy i edukacji zawodowej.

Podczas wystąpień i dyskusji z udziałem znanych ekspertów, specjalistów, praktyków edukacyjnych i pracodawców uczestnicy konferencji mogli odnaleźć odpowiedzi na szereg pytań z obszaru integracji środowisk rynku pracy i edukacji zawodowej, w tym m.in.:

Jak w gąszczu lawinowo pojawiających się zmian na rynku pracy ma funkcjonować współczesna i przyszła szkoła zawodowa? Jakie rozwiązania systemowe oraz narzędzia wzmacniają i integrują edukację z rynkiem pracy? W jaki sposób w naszej małej radomskiej ojczyźnie możemy RAZEM wspierać i kształtować kompetencje dzieci i młodzieży, aby ich kariera edukacyjna i zawodowa była pozytywnym wyborem trafiającym w potrzeby i oczekiwana pracodawców?

W trakcie dwóch sesji plenarnych:

- 1) Od diagnozy rynku pracy do strategii rozwoju i projektów;
 - 2) Inicjatywy wspomagające rozwój kwalifikacji i umiejętności
- uczestnicy wysłuchali 12 wystąpień krajowych ekspertów z obszarów zawodoznawstwa, rynku pracy, edukacji zawodowej.



Podsumowania poszczególnych wystąpień prelegentów z pierwszej sesji plenarnej w formie graficznych notatek przygotowywała propagatorka myślenia wizualnego Pani Iza Kosior z Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Lipsku.

Podczas pierwszej sesji plenarnej:

- 1) Wiceprezydent Miasta Radom, Pan Karol Semik, przybliżył strategię rozwoju szkolnictwa zawodowego w Radomiu z punktu widzenia organu prowadzącego.
- 2) Wykład wprowadzający w tematykę konferencji pt. „Myślenie poza schematami w edukacji zawodowej dla rynku pracy” wygłosił dr Krzysztof Symela – przedstawiciel Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji, który wskazał przesłanki konieczności zmian systemu edukacji zawodowej wynikające zarówno ze zmian technologicznych, rynku pracy, jak i czynników społecznych i kulturowych. Zwrócił także uwagę na konieczność uwolnienia się od schematycznego myślenia, które ogranicza, a wręcz uniemożliwia rozwój kreatywności.
- 3) Pani Anna Tarnawa, przedstawicielka Departamentu Analiz i Strategii w Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości w Warszawie, zaprezentowała diagnozę kapitału ludzkiego z perspektywy pokoleniowej. Analizując wyniki badania Bilans Kapitału Ludzkiego, skupiła się na pokoleniu Millenialsów (dominującym na rynku pracy) i wskazała na trendy rozwojowe i dynamikę zmian kompetencji.
- 4) Pani Anna Kicior z Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Warszawie, Filia

w Radomiu, w oparciu o analizy Mazowieckiego Obserwatorium Rynku Pracy wskazała, jakich absolwentów potrzebuje rynek pracy.

- 5) Analizę zmian w szkolnictwie zawodowym pod kątem ich charakteru przedstawiła Pani Magdalena Cichostępska, Dyrektor Zespołu Kształcenia i Doskonalenia Zawodowego Zakładu Doskonalenia Zawodowego w Warszawie, stawiając fundamentalne pytanie: *Rewolucja czy dostosowanie?* Wskazując na główne cele zmian w szkolnictwie branżowym, skoncentrowała się na dopasowaniu systemu do potrzeb rynku pracy. Podsumowując stwierdziła, że zmiany w szkolnictwie mają charakter adaptacyjny, co sprzyja zmianie postaw i efektywności całego procesu kształcenia.
- 6) O wpływie pracodawców na funkcjonowanie kształcenia zawodowego, towarzyszących temu barierach i ograniczeniach oraz o szansach i sprawdzonych rozwiązaniach opowiadał Pan Jan Stańczyk, Członek Zarządu Izby Przemysłowo-Handlowej Ziemi Radomskiej.
- 7) Dr Maria Gagacka z Uniwersytetu Techniczno-Humanistycznego w Radomiu odpowiadając pytanie: Czy oczekiwania pracodawców – oczekiwania pracowników to zderzenie dwóch światów?, wysunęła tezę, że trzon wymagań, nazwany przez prelegentkę niezbędnikiem kompetencyjnym, nie ulega zmianom. Dynamika dotyczy tych kompetencji, które wiążą się ze zmianami technologicznymi i nowymi modelami pracy. Podsumowując stwierdziła,

że pomimo zmian zachodzących w strukturze gospodarki, wzrastającej konkurencyjności i globalizacji oraz przemian edukacyjnych luka kompetencyjna nadal jest znaczącą barierą rozwoju. Oczekiwania obydwu stron muszą się zbliżyć, bo tylko to jest gwarancją satysfakcjonującego rozwoju.

W ramach podsumowania pierwszej sesji plenarnej przeprowadzony został panel dyskusyjny, w czasie którego przedstawiciele organu prowadzącego, szkół zawodowych, pracodawców, instytucji doskonalących nauczycieli podjęli się próby udzielenia odpowiedzi na pytanie: *Jak budować relacje wzmacniające współpracę szkoły zawodowej z rynkiem pracy?* Celem panelu było zdiagnozowanie charakteru sieci społecznych partnerów reprezentujących trzy sektory: publiczny – samorządowy, biznesowy i edukacyjny (szkoły).

W ramach drugiej sesji plenarnej pt. „Inicjatywy wspomagające rozwój kwalifikacji i umiejętności”, uczestnicy konferencji mieli okazję zapoznać się m.in.:

- 1) Z konkursami EuroSkills i WordSkills, które przybliżyła Pani Agnieszka Włodarczyk z Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji w Warszawie, wskazując na rolę jaką pełnią: promocja szkolnictwa zawodowego, danie młodym ludziom możliwości sprawdzenia swoich umiejętności w międzynarodowej rywalizacji, pole wymiany doświadczeń i dobrych praktyk, podnoszenie jakości kształcenia zawodowego, rozwijanie współpracy pomiędzy szkołami i pracodawcami.
- 2) Z Systemem Rad ds. kompetencji, o których opowiadał Pan Daniel

Nowak (Departament Rozwoju Kadr w Przedsiębiorstwach, Polska Agencja Rozwoju i Przedsiębiorczości w Warszawie). Przedstawiając zadania sektorowych rad ds. kompetencji, wyróżnił m.in.: identyfikację luk kompetencyjnych, informowanie o lukach/potrzebach danego sektora, tworzenie rekomendacji, przeprowadzanie badań i analiz oraz zajmowanie się obszarem legislacji i opiniowanie prognozy MEN.

- 3) Z Mapą Karier – interaktywnym narzędziem wspomagającym pracę doradcy zawodowego, które uczestnikom konferencji przybliżył Pan Andrzej Pieńkowski z Fundacji Katalyst Education z Warszawy.
- 4) Z tematem mediacji rówieśniczych jako przygotowaniem do rozwiązywania problemów, co zdaniem dr hab. Elżbiety Sałaty z Uniwersytetu Techniczno-Humanistycznego w Radomiu stanowi cenną umiejętność z perspektywy edukacji dla rynku pracy.

Druga sesja plenarna zakończona była panelem dyskusyjnym, podczas którego uczestnicy udzielali odpowiedzi na pytanie: *Jak budować atrakcyjną dla uczniów i pracodawców ofertę kształcenia zawodowego?*

Tak duże zainteresowanie konferencją i tak liczne grono uczestników utwierdza organizatora Centrum Kształcenia Dorosłych „EDUKACJA” oraz partnerów konferencji w przekonaniu, że tematyka integracji środowisk na rzecz współpracy edukacji zawodowej z rynkiem pracy jest ważna i potrzebne są kolejne tego typu spotkania. Warto poszukiwać nowych możliwości współpracy i podejmowania

wspólnych działań ponad dotychczasowymi schematami z udziałem różnych interesariuszy po to, aby uzyskać efekt synergii tak potrzebny dla rozwoju edukacji zawodowej.

Opracowali:

Halina Cieślak, Beata Rejmiasz
Organizatora Centrum Kształcenia
Dorosłych „EDUKACJA”, Radom
dr Mirosław Żurek,
Łuksiewicz – Instytut
Technologii Eksploatacji

Strategia umiejętności OECD: Polska Konferencja prezentująca raport OECD, Warszawa 11.12.2019

Celem nadrzędnym Zintegrowanej Strategii Umiejętności jest tworzenie możliwości i warunków do rozwoju umiejętności niezbędnych do wzmocnienia kapitału społecznego, włączenia społecznego, wzrostu gospodarczego i osiągnięcia wysokiej jakości życia. Za całościowe przygotowanie krajowego doku-

mentu strategicznego – Zintegrowanej Strategii Umiejętności (ZSU) dla Polski odpowiada Ministerstwo Edukacji Narodowej. Polska korzysta z doświadczeń Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD), która przygotowała raport z rekomendacjami dostosowanymi do specyfiki sytuacji w naszym kraju, uwzględniającymi perspektywę międzynarodową.

Raport „Strategia umiejętności OECD: Polska” został oficjalnie zaprezentowany na konferencji, jaka odbyła się 11 grudnia 2019 roku w Warszawie. Wzięli w niej udział reprezentanci ministerstw, organizacji pozarządowych, sektora oświaty i instytucji wspierających edukację. Spotkanie otworzył Minister Edukacji Narodowej Dariusz Piontkowski. Główne wnioski z raportu zostały przedstawione przez Zastępcę Sekretarza Generalnego OECD Ludgera Schuknechta.

Raport OECD to przekrojowa, syntetyczna diagnoza stanu rozwiązań dotyczących mechanizmów wspierania rozwoju umiejętności. To również szereg zaleceń opartych na dobrych praktykach funkcjonujących w innych państwach. Diagnoza i rekomendacje były wypracowane w ścisłej współpracy z polskimi interesariuszami, którzy uczestniczyli w warsztatach organizowanych przez OECD we współpracy z Ministerstwem Edukacji Narodowej i Instytutem Badań Edukacyjnych. Przedstawiciele Ośrodka Badań i Rozwoju Edukacji Zawodowej Ł-ITeE (J. Religa i M. Kowalska) również wzięli w nich udział (Warszawa, 28.05.2019).

Przedmiotem raportu są cztery priorytetowe obszary związane z poprawą osiągnięć Polski w zakresie umiejętności,



które zostały wskazane przez OECD we współpracy z rządem polskim. Są to:

1. Zwiększenie sprawności reagowania systemu edukacji na potrzeby rynku pracy.
2. Wspieranie większego uczestnictwa we wszystkich formach uczenia się dorosłych.
3. Wzmocnienie wykorzystania umiejętności w polskich przedsiębiorstwach.
4. Wzmocnienie zarządzania systemem umiejętności w Polsce.

Zespół pracujący nad ZSU 2030 dla Polski zakończył prace nad jej częścią ogólną, która została opublikowana m.in na stronach internetowych Instytutu Badań Edukacyjnych.

Aktualnie trwają konsultacje z interesariuszami drugiej (szczegółowej) części dokumentu, która proponuje konkretne programy strategiczne, tematy działań mające zapewnić poprawę osiągnięć naszego kraju w wymienionych wyżej czterech obszarach.

Więcej informacji: <https://www.ibe.edu.pl/pl/projekty-krajowe/zintegrowana-strategia-umiejtnosci>

Opracowanie:
dr Jolanta Religa
Łuksiewicz – Instytut
Technologii Eksploatacji

UNEVOC Global Forum on Advancing Learning and Innovation in TVET, 2–3 December 2019, Bonn, Germany

Recognizing the importance of sharing innovative solutions, UNESCO-UNEVOC's focus is on developing and implementing initiatives within the UNEVOC Network that foster both peer learning and systematic transfer of innovative ideas in diverse technical and vocational education and training (TVET) learning environments. The 2019 Global Forum served as a valuable platform for (a) underlining the challenges in fostering innovation at national, regional and international levels, and (b) discussing potential innovative solutions, products and scalable models to overcome them.

During the two-day event, stakeholder groups consisting of youth representatives, the private sector, employee associations and the TVET sector, provided insight into the need for innovation within the TVET ecosystem. The five plenary discussions brought into focus the main global challenges faced, as well as the opportunities for innovation in TVET to contribute to sustainable development. They also showcased how organizations and institutions have embraced innovation and used it to explore new thinking in TVET. In addition to the plenary discussions, an exciting feature of this year's Global Forum was 'The Marketplace' – an interactive hub of innovative practices. Showcasing what happens when action and bottom-up innovation come together, The Marketplace provided a platform for

contributors from the UNEVOC Network and the TVET community to share the concrete steps and innovative approaches to designing TVET, projects, products and solutions. The key message is that the challenges facing innovation in TVET cannot be addressed using 'business-as-usual' approaches – existing systems and institutions not only need to anticipate the impact of innovations taking place in

businesses and labour markets, but must also act upon them. The event brought together more than 100 representatives of the international TVET community from over 40 countries.

[The information was taken from: <https://unevoc.unesco.org/go.php?q=A-LIT+2019> access: 30/12/2019. For more information, please visit the given source].

Contents

<input type="checkbox"/>	Commentary	
	Krzysztof F. Symela: ŁUKASIEWICZ Research Network – an innovative environment for knowledge and competence transfer to the economy and education	7
<input type="checkbox"/>	Adult learning	
	Monika Chmielecka: The evolution of transformative learning theory	9
	Ewa Sarzyńska-Mazurek: Self-efficacy of people at the threshold of adulthood	19
	Henryk Bednarczyk: Educational innovations of the Sycyna Educational Association.....	29
	Krzysztof Woźniak: The essence of social research in local government in Poland.....	40
	Ilona Żeber-Dzikowska, Beata Cieśleńska, Jarosław Chmielewski: Reflections on the function and form of spending free time in the era of information technology and social media	61
<input type="checkbox"/>	Special educational and professional needs of adults	
	Barbara Lejzerowicz-Zajązkowska: Older Person: subject of education and social activity	71
	Elżbieta Łuczak: The role of education in social readaptation of prisoners	81
	Janusz Erenc, Weronika Kamińska: Qualifications and social knowledge of medical staff in stationary hospices	91
	Olga Pawłowska: People with multiple sclerosis in social media	104
<input type="checkbox"/>	Vocational education and training	
	Bożena Frączek: Usage of digital information technology in financial education and financial inclusion. Case Study of young adults who study economics	117
	Iwona Kacak, Katarzyna Skoczylas, Elif Yücel, Özge Güler: Developing the profile of professional, social and key competences for the position of Internationalisation Manager in the agro-food industry	130
	Jolanta Religa: Professional qualifications as a key to success – a project to support sectoral education.....	143

Katarzyna Pardej: Educational challenges of vocational students in 21 st century	156
Andrzej Wojciech Stępnikowski: Social and pedagogical competences of a master craftsman in vocational training	164
Daniel Kukla, Marta Nowacka: Characteristics of the approach to work of representatives of the Z generation – the preferred model of life and professional work. Part 2.....	176
□ Higher education	
Aleksandra Walecka: Studying from the perspective of students in the changing academic reality	183
Anna Dudak: Students’ Opinions about the Attractiveness of Pedagogy Programs – a Comparative Analysis	193
Izabela Maleńczyk, Bartłomiej Gładysz: Selected characteristics of e-learning in Polish public universities of technology.....	202
Grażyna Bartkowiak, Agnieszka Krugielka: Attitudes of academic teachers over 55 towards their professional work.....	212
Justyna Bojanowicz: Interpersonal competences of an academic teacher working with students	222
Małgorzata Lotko: Education of commodity specialists – a bridge between economics and technology	230
□ Conferences, reviews, information.....	235