

# EDUKACJA *ustawiczna* DOROSŁYCH

# 1(108)/2020

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); Thiemo Fojkar – EVBB (Germany); prof. Zofia Szarota – UP, Kraków (Poland)

### RADA PROGRAMOWA/Programme Council

prof. Tadeusz Aleksander – przewodniczący – Wszechnica Polska (Poland); prof. Maria Teresa Restivo, prof. Michael Auer – IGIP (Germany); prof. Ryszard Gerlach – UKW (Poland); prof. Tomáš Kozik (Slovakia); prof. Larysa Łukianowa – ANP (Ukraine); Maria H. Rudowski (France); prof. Elżbieta Sałata – UTH (Poland); prof. Jan Saran – WSEiI (Poland); prof. Anatoli Głazunow (Russia); prof. Ewa Solarczyk-Ambrozik – UAM (Poland); prof. Jerzy 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](http://www.edukacjaustawicznadoroslych.eu)

ISSN 1507-6563

### MIĘDZYNARODOWY KWARTALNIK NAUKOWY

#### International Scientific Quarterly

punktacja MNiSzW – 20 punktów ([www.nauka.gov.pl](http://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](http://www.edukacjaustawicznadoroslych.eu)

### Komentarz

Commentary

### Problemy edukacji dorosłych w Polsce i na świecie

Problems of adult education in Poland  
and in the world

### CLIL w dzisiejszej Europie: wyzwania i zagrożenia

The challenges of CLIL education  
in Europe today

### Inicjatywy i narzędzia wspierające edukację dorosłych

Initiatives and tools supporting adult  
education

### Konferencje, recenzje, informacje

Conferences, reviews,  
information

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

#### **LISTA STAŁYCH RECENZENTÓW**

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

*Recenzentami są również członkowie Komitetu Naukowego, Rady Programowej i Redakcji*

#### **Redaktorzy tematyczni**

- dr Tomasz Kupidura, mgr Katarzyna Skoczylas (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 2020

Redaktor prowadzący: Joanna Tomczyńska

Opracowanie graficzne: Jacek Pacholec

Opracowanie wydawnicze: Jacek Pacholec, Karol Alichnowicz

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

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



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](mailto:instytut@itee.radom.pl) <http://www.itee.radom.pl>

<input type="checkbox"/>	<b>Komentarz</b>	
	<b>Krzysztof F. Symela:</b> Jak edukacja dorosłych może przeciwdziałać negatywnym skutkom pandemii koronawirusa w społeczeństwie? .....	5
<input type="checkbox"/>	<b>Problemy edukacji dorosłych w Polsce i na świecie</b>	
	<b>Daniel Kukla, Wioleta Duda:</b> Niestandardowi odbiorcy szkolnictwa wyższego jako ważny obszar trzeciej misji uczelni. Przykłady dobrych praktyk uczelni polskich i niemieckich .....	8
	<b>Bożena Tolwińska:</b> Wartości humanistyczne w kulturze organizacji czy „gra w brakujące krzesło” .....	18
	<b>Magdalena Ciechowska:</b> Autoetnografia w perspektywie teorii J. Mezirowa i możliwości wykorzystania jej w ustawicznym kształceniu refleksyjnych praktyków .....	29
<input type="checkbox"/>	<b>CLIL w dzisiejszej Europie: wyzwania i zagrożenia</b>	
	<b>Wolfgang Wögerer:</b> O zwiększoną rolę treści przedmiotowych: refleksje nad potrzebami austriackich szkół branżowych wykorzystujących metodę CLIL .....	41
	<b>Valentina Stinga, Adina Dumitru:</b> Metodologia CLIL jako potencjał łączenia nauki języków obcych i pozyskiwania wiedzy przedmiotowej. Wdrożenie CLIL w kształceniu i szkoleniu zawodowym w Rumunii .....	48
	<b>Zbigniew P. Możejko:</b> Podejście refleksyjne do zintegrowanego nauczania przedmiotowo-językowego w środowisku kształcenia zawodowego .....	56
	<b>Beata Nawrot-Lis:</b> Wgląd w metodologię Zintegrowanego Kształcenia Przedmiotowo-Językowego (CLIL) .....	66
	<b>Javier de Reyes, Juan Manuel Bruzón:</b> CLIL jako najbardziej efektywne podejście do nauczania dwujęzycznego. Wdrożenie CLIL w kształceniu i szkoleniu zawodowym w Hiszpanii .....	80
	<b>Romuald Gozdawa-Gołębiowski, Marcin Opacki:</b> Nowatorskie praktyki w zintegrowanym nauczaniu przedmiotowo-językowym (CLIL). Przegląd dziedziny.....	86
	<b>Katarzyna Skoczylas, Ewelina Sikora:</b> Wprowadzenie modelu CLIL w kształceniu zawodowym .....	104

<b>□ Inicjatywy i narzędzia wspierające edukację dorosłych</b>	
<b>Aneta Waszkiewicz, Maria Kukurba:</b> Crowdfunding dla edukacji, edukacja dla crowdfundingu .....	115
<b>Olimpia Gogolin, Eugeniusz Szymik:</b> Rola Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Rybniku w przeciwdziałaniu wykluczeniu cyfrowemu seniorów .	128
<b>Elżbieta Subocz:</b> JOBfirma – jako innowacyjne narzędzie aktywizacji zawodowej bezrobotnych 50+ .....	137
<b>Małgorzata Franc:</b> Metoda indywidualnych przypadków jako technika dostrzegania problemów osób dorosłych .....	149
<b>Łukasz Brzezicki:</b> Popularność kierunków studiów i uczelni podczas rekrutacji na studia wyższe w Polsce .....	161
<b>□ Konferencje, recenzje, informacje</b>	
MarCom Skills Day. Kompetencje pracowników vs. Potrzeby pracodawców – <i>Małgorzata Szpilska</i> .....	168
ESREA – European Society for Research on the Education of Adults – <i>Małgorzata Kowalska</i> .....	169
Programu ERASMUS+ Kształcenie i szkolenia zawodowe (VET) Akcja 2. Partnerstwa strategiczne Konkurs 2020 – <i>Małgorzata Kowalska</i> ..	170
Międzynarodowa konferencja naukowa Praca – Tendencje i wyzwania w kontekście Gospodarki 4.0 – <i>D. Koprowska</i> .....	173
Uniwersytety Trzeciego Wieku w roku akademickim 2017/2018 – <i>Krzysztof Symela</i> .....	174
IV międzynarodowa konferencja naukowa: Uniwersalizm pracy ludzkiej. Wyzwania dla edukacji – <i>Krzysztof Symela</i> .....	175

# Komentarz

Krzysztof Franciszek SYMELA



## **Jak edukacja dorosłych może przeciwdziałać negatywnym skutkom pandemii koronawirusa w społeczeństwie?**

Pierwszy numer czasopisma w roku 2020 zbiega się dla nas wszystkich z trudnym czasem trwającej w wymiarze globalnym pandemii koronawirusa COVID-19. Każdy z nas musi mierzyć się i dalej mierzyć się będzie ze strachem oraz niepewnością o zdrowie własne, naszych najbliższych czy przyjaciół, a niektórzy też ze stratą bliskich osób. Pracownicy służby zdrowia to prawdziwi bohaterowie dnia codziennego w walce o nasze zdrowie i bezpieczeństwo, za co już dzisiaj im serdecznie dziękujemy.

Jednakże pandemia budzi liczne obawy, zwłaszcza dotyczące stabilności zatrudnienia. Przyszłość w tej sytuacji jest wielką niewiadomą, bo może przynieść negatywne skutki, którym musimy skutecznie przeciwdziałać. Zmianie ulega nasze codzienne funkcjonowanie i zachowania, aby przeorganizować pracę i edukację, m.in. na formy zdalne czy też opiekę nad dziećmi oraz seniorami, którzy są najbardziej podatni na zachorowanie.

Nikt nie jest w stanie powiedzieć, kiedy wrócimy do normalności i czy ta znana nam codzienność z czasów przedepidemicznych w ogóle powróci.

Dlatego w tym niebywale trudnym okresie kryzysu istotne są czynniki behawioralne oraz trwała zmiana sposobu myślenia, postępowania oraz oczekiwań zarówno po stronie dostawców, jak i odbiorców edukacji dorosłych.

Redakcja czasopisma „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” zachęca naszych autorów, naukowców i badaczy środowiska pracy i edukacji, pedagogów, andragogów, doradców zawodowych, nauczycieli i wykładowców do dzielenia się wiedzą, przemyśleniami, refleksjami, doświadczeniem oraz już wdrażanymi do praktyki rozwiązaniami, które pozwolą niwelować negatywne skutki pandemii koronawirusa w społeczeństwie.

W pierwszym tomie naszego czasopisma w 2020 roku artykuły zostały pogrupowane w rozdziały tematyczne: Problemy edukacji dorosłych w Polsce i na świecie,

CLIL w dzisiejszej Europie: wyzwania i zagrożenia, Inicjatywy i narzędzia wspierające edukację dorosłych.

Zachęcam do zapoznania się z artykułem autorstwa Daniela Kukli i Wiolety Dudy, dotyczącego wdrażania przez uczelnie działań z zakresu trzeciej misji szkół wyższych, które obok działalności dydaktycznej, badawczej coraz częściej aktywizują lokalną społeczność i współpracują na jej rzecz. Niewątpliwie ta rola uczelni w aktualnej sytuacji pandemii powinna być jeszcze bardziej akcentowana i rozwijana w formie projektów, nowych sposobów komunikacji na odległość czy otwartych dla każdego zasobów edukacyjnych.

Ważny współcześnie problem wartości humanistycznych w kulturze organizacji podejmuje Bożena Tołwińska. Odpowiada ona między innymi na pytania: Jakie wartości leżą u podstaw życia w organizacjach? Jakiego rodzaju doświadczenia nabywa współczesny człowiek w życiu organizacji oraz w jaki sposób wpływają one na kondycję ludzką? Autorka podkreśla, że szkoły również podlegają tym procesom w wyniku ich komercjalizacji, a wartości deklarowane w misjach organizacji oraz te faktycznie obecne w codzienności są często rozbieżne. Dlatego powszechna teraz jest niepewność, strach i konieczność indywidualnego poszukiwania sposobów na „egzystencjalną trwogę”. Ten artykuł również może być inspiracją do refleksji nad przyszłym funkcjonowaniem szkół i placówek edukacyjnych w nowej rzeczywistości kształtowanej przez negatywne skutki pandemii.

W podobnym nurcie refleksji mieści się także artykuł Magdaleny Ciechowskiej, który jest próbą przedstawienia autoetnografii jako sposobu poznania świata w perspektywie teorii transformatywnego uczenia się J. Mezirowa. W tym podejściu wykorzystywane jest badanie własnych doświadczeń, emocji, przeżyć w różnych aspektach życia osobistego i zawodowego.

W części informacyjnej z przyjemnością polecamy Państwu publikację *Uniwersytety Trzeciego Wieku w roku akademickim 2017/2018*, która zawiera wyniki kolejnej edycji ogólnopolskiego badania tych instytucji przeprowadzonego w 2018 r. przez Urząd Statystyczny w Gdańsku, Ośrodek Statystyki Edukacji i Kapitału Ludzkiego, Pomorski Ośrodek Badań Regionalnych, a także dzięki zaangażowaniu Uniwersytetów Trzeciego Wieku, które wzięły udział w przeprowadzonym badaniu.

## **How can adult education ease the effects of the coronavirus pandemic on society?**

The first issue of the journal in 2020 coincides with the difficult time of the global coronavirus pandemic. Everyone experiences fear and uncertainty about the future. We would like to thank the health care workers who are the real heroes of today and fight for our health and safety on a daily basis.

Unfortunately, the pandemic equals with rising job insecurity, a serious threat of a job loss, and a future that is a great unknown. In other words, the pandemic causes problems that we must effectively counteract. Our daily functioning and behavior are changing, work and education patterns are being reorganized, remote work keeps people at homes, childcare and eldercare cause problems.

The editors of the Polish Journal of Continuing Education encourage authors, scientists and researchers of the work and education environment, educators, andragogues, vocational counselors, teachers and lecturers to share their knowledge, ideas, reflections, experience and solutions already implemented in practice that will eliminate the effects of the coronavirus pandemic in society.

I encourage you to read the article by Daniel Kukla and Wioleta Duda, which concerns the third mission activities implemented by universities that activate local communities and act on their behalf.

Bożena Tołwińska takes up the problem of humanistic values and their role in the management of an organization. The author answers the following questions: What values build the life of an organization? What kind of experience does modern man gain by participating in the life of an organization? How does it affect the human condition? The article may also be an inspiration to reflect on the future functioning of schools and educational institutions in a new reality shaped by the effects of the coronavirus pandemic.

We are also pleased to recommend the publication “Universities of the Third Age in the 2017/2018 academic year,” which contains the results of a nationwide survey of these institutions carried out in 2018.

# Problemy edukacji dorosłych w Polsce i na świecie

**Daniel KUKLA**

ORCID: 0000-0003-1907-0933

**Wioleta DUDA**

ORCID: 0000-0003-0984-304X

DOI: 10.34866/q2aq-w728

## **Non-standard higher education recipients as an important area of the university's third mission. Examples of good practices of Polish and German universities**

Niestandardowi odbiorcy szkolnictwa wyższego jako ważny obszar trzeciej misji uczelni. Przykłady dobrych praktyk uczelni polskich i niemieckich

**Key words:** third mission of universities, transit, good practices, activation.

**Abstract.** The article concerns the third mission activities implemented by universities, which activate local community and act on its behalf. The main goal of the article is to present current trends and scope of the third mission of universities through a critical analysis of domestic and foreign literature and presentation of relevant good practices. To this end, the concept of the third mission was discussed, i.e. various activities of universities dedicated to specific groups. The accompanying goal of the article is to answer the question about the importance of the third mission in management strategies of universities in Poland in relation to the traditional tasks of universities - education and research. Universities undertake initiatives for the benefit of the local community by involving various groups of recipients, including groups at risk of social exclusion. This is an important initiative from the social point of view because it changes the university into a place accessible to all interested, a building in which both a preschooler and an elderly person can feel good and develop. The third mission not only affects students and its employees, but also shapes the knowledge society, builds social capital, reaches economic and cultural benefits, and it allows the diffusion of knowledge.

**Słowa kluczowe:** trzecia misja uniwersytetów, tranzyt, dobre praktyki, aktywizacja.



**Streszczenie.** Artykuł dotyczy wdrażania przez uczelnie działań z zakresu trzeciej misji szkół wyższych, które obok działalności dydaktycznej, badawczej coraz częściej aktywizują lokalną społeczność i współpracują na jej rzecz. Zasadniczym celem artykułu jest przedstawienie obecnego kierunku rozwoju i zakresu trzeciej misji uczelni poprzez krytyczną analizę literatury krajowej i zagranicznej oraz prezentację dobrych praktyk z tego zakresu. W tym celu podjęto problem koncepcji tzw. trzeciej misji, a więc różnorodnych działań szkół wyższych dedykowanych określonym grupom. Celem towarzyszącym jest także chęć udzielenia odpowiedzi na pytanie o znaczenie trzeciej misji w strategiach zarządczych szkół wyższych w Polsce w odniesieniu do tradycyjnie wyodrębnionych misji akademickich – kształcenia oraz prowadzenia badań naukowych. Uczelnie wyższe mogą i coraz częściej działają na rzecz społeczności lokalnej poprzez rozszerzanie swojej oferty dla różnych grup odbiorców, w tym dla grup zagrożonych wykluczeniem społecznym. Jest to ważna inicjatywa z punktu widzenia społecznego, ponieważ pokazuje uczelnię jako miejsce dostępne dla wszystkich zainteresowanych, budynek, w którym przedszkolak i osoba starsza mogą czuć się dobrze i rozwijać. Działalność uczelni wpływa nie tylko na studentów i pracowników, ale kształtuje również społeczeństwo wiedzy. Możliwość dzielenia się swoim dorobkiem oraz inicjatywy na rzecz różnych grup społecznych pozwalają na budowanie kapitału społecznego, korzyści ekonomicznych i kulturowych, umożliwiając dyfuzję wiedzy.

**Introduction.** Regardless of the kind of services which are proposed by them, or of the branch of economy which is represented by them, organizations and enterprises conduct their activities upon the basis of a strategy, and of a broadly-understood mission. It is no different, either, in the case of tertiary education institutions, which define their mission “being aware of the historical, economical, and also cultural, importance” (JDU, 2019) of the mission which is fulfilled by an institution as important as university. Throughout the centuries, they have been fulfilling two constitutive missions. The first of them has been to conduct scientific research, in particular, concentrating upon specialised pansophy (Gerth, 1992, p.116), whereas the other one has been constituted by the general scope of education. These two tasks change depending upon the expectations of society, legal determinants, or also international tendencies. Regardless, however, of external determinants, or mechanisms observed at universities themselves, the tertiary educational system is an important pillar of each and every community, and of each and every developing country. More and more frequently, universities extend their offer, both in the aspect of the directions of education, and, as well, in that of the different forms of support programmes for individuals not being the principal recipients of their services, and the missions fulfilled by universities take under consideration the needs of different groups. This is an initiative important from the point of view of society, and it presents a tertiary education institution as a place accessible to all those who are interested, as a building in which the attendee of nursery school and an elderly individual may feel good and develop. Taking under consideration as well the fact it is objectively indispensable for tertiary education institutions to collaborate with the representatives of employers, the commercialisation of scientific research, and also the intensification of this collaboration, the third mission of tertiary education institutions is becoming a significant pillar of the tertiary educational system.

This article is relevant to the implementation by tertiary education institutions their activities within the scope of the third mission of tertiary education institutions, which, apart from conducting their didactic and research activity, more and more frequently have a social role to be fulfilled. The essential objective is to present the contemporary direction of the development, and the scope, of the third mission of tertiary education institutions by means of the critical analysis of the domestic and foreign literature, and also of the presentation of good practices within this scope. In order to accomplish this objective, it was attempted to discuss the issue of the conception of the so-called third mission, and that means different activities of tertiary education institutions dedicated to particular groups.

**The tertiary education institutions of the third generation – in the direction of the new mission.** If contrasted with other organisations, universities can be distinguished not only because of tradition, but, as well, because of mission and fundamental values. The reason for that fact is that it difficult to conclusively and in a way leaving no space for controversies compare the mission of an enterprise with the mission of a tertiary education institution, which is much broader and based upon ideals, rather than upon determined strategic objectives. Tertiary education institutions formulating their missions refer, first and foremost, to identity, shaped by certain traditions, customs and/or cultural models. Not only does this mission render it easier to distinguish one university against other universities, but, as well, it facilitates uniting academic milieu under the banner of common objectives and the values of paramount importance.

The first mission of tertiary education institutions consists in conducting scientific research, which does not necessarily have to find practical applications, but, nevertheless, which is a step on the road to true knowledge, to the investigation of the crux of the matters. Understanding the reality which surrounds us is not possible without an appropriate store of knowledge, and this reality evolves all the time; therefore, knowledge has to provide appropriate tools for finding one's feet in this very reality. "Because of its character, because of the fact that it needs to be taken care of to survive, knowledge requires constant perfecting and modernisation. The process of learning generates knowledge which serves, among others, the objective of eliminating uncertainties. That is the reason for the fact that both knowledge and learning constitute the principal, even though not the only existing, strategic resources the acquisition of which by entities is indispensable" (Bednarczyk *et al.*, 2005, p.200), and, among the principal distributors of knowledge, there are tertiary education institutions. Search for knowledge itself, conducting scientific research at a high level, is what makes a person or an institution deserving being called 'academic', not less, however, than the opportunity of transforming it into particular solutions for economy or society is a *sui generis* new challenge for universities. Knowledge, as the crucial element of the market, of its competitive character, may not remain confined to the lecture halls of universities. Establishing collaboration in the field of research, conducting activities in the field of

implementation, establishing clusters<sup>1</sup>, and the commercialisation of research, are the typical areas of the exchange of knowledge between a tertiary education institution and an enterprise, and the particular branches of economy. Restricting, however, the influence exerted by university to the collaboration of this kind does not provide the opportunity of using the complete potential of academic community, both in the aspect of personnel and students alike.

Within the frameworks of the second mission, tertiary education institutions fulfill tasks connected with education, both taking under consideration the offer the target of which are individuals wishing to acquire tertiary education, and the attendees raising their qualifications by means of participation in courses, post-graduate studies, or the different forms of broadening knowledge and abilities. Apart from abilities and competences, knowledge is a significant constituent not only of the functioning of an individual in their occupation, but, as well, of the participation of this very individual in the remaining spheres of life. Lifelong education, colloquially referred to as 'brushing up', is becoming particularly important in knowledge society, in a knowledge-based economy. Demand on employees with high qualifications, with a particular level of knowledge, but, first and foremost, for employees willing to increase their qualifications, mobile in the context of particular sectors of economy, and flexible in their reactions to transformations, is constantly raising. The labour market, apart from a document confirming formal qualifications, requires a creative attitude to problems, solutions developed by thinking outside the box, and creative mindset. Knowledge acquired in the course of education has to be broadened, confronted with new developments and new needs, and updated all the time, and all those activities may not be necessarily restricted to merely a single field. Education at a tertiary level is becoming more and more available, also for individuals who are not particularly mobile, or who are up to their ears at work. "Once, when technological progress was much, much slower, a human being might have, throughout the entire period of their occupational activity, survived without it becoming indispensable to adjust oneself to new technologies, and might well have felt that full occupational qualifications had been acquired by them" (Sztumski, 2007, p. 36), whereas nowadays qualifications once acquired may be of no use, or require profound updating, in a few months. The brushing up referred to hereinabove, the development of the competences and qualifications already acquired, is a response to global trends,

---

<sup>1</sup> Clusters are usually composed of 80-100 entities. They include three types of institutions: enterprises (70–80% of which are small and medium-sized companies), business environment (training centres, center of the transfer o technology, technological parks and business incubators) and scientific units (academic tertiary education institutions and research institutes). Clusters are one of the most important tools of the policy of regional development and the innovation policy of the UE. They include companies and organisations working near each other (among others, producers, suppliers, recipients and distributors), which, even though they compete with one another on the market, simultaneously wish to exchange experiences, and also to collaborate for the benefit of the common objective and benefits. These may include, for instance, developing, in collaboration with scientists, new technological solutions (website [http://naukawpolsce.pap.pl/sites/default/files/201807/RAPORT\\_science\\_Zastosowane.pdf](http://naukawpolsce.pap.pl/sites/default/files/201807/RAPORT_science_Zastosowane.pdf), accessed on 12.08.2019).

involving constant learning, in the formal or informal setting, whilst excluding a passive attitude and confining oneself to looking for a job as a human being needs to create their own workplace. As it is emphasised by Adam Solak, "(...) it is easier to follow the path already paved, even though frequently adjusting it to reality which is changing so rapidly may involve plenty of effort for the part of a human being and for the part of economy" (Solak, 2016, p.90), therefore, acquiring knowledge which will not only help one to find one's feet in the global village, but, first and foremost, to create it for one's own needs and for the needs of milieu, is recommendable. Such an opportunity is provided by the offer of tertiary education institutions, which is frequently emphasised in the contents of their mission. Broadening educational offer consists not only in becoming open to the needs of society and of the market. Universities shape conscious citizens, able to think independently, at different ages and coming from different milieus, and, *ipso facto*, exerting its influence upon the future of the country.

As it has been emphasised hereinabove, the principal mission of each and every tertiary education institution, since as early as the time of establishing the first university (in Italy), has been to deepen knowledge, and also to accumulate it. Scientific and didactic activity made universities peculiar learning organisations, and that means organisations possessing an extremely significant position in society, and in the hierarchy of it. They have become the source of knowledge, which they share with the external environment, and, *ipso facto*, they determine in a way the processes taking place in society. The target of the mission of tertiary education institutions is, first and foremost, the external environment, not only because of fulfilling an important marketing function by means of indicating the scope of their activity, of *sui generis* presenting an offer for potential customers. This fact of presenting tertiary education institutions as institutions conducting their activity with the benefit of community, for the benefit of each and every citizen, not necessarily a student or an attendee, in mind. In the recent years, we have been witnessing changes, both in the perception of the two traditional missions of tertiary education institutions and in the position of tertiary education institutions itself in the structure of society as well. The third mission of tertiary education institutions, referred to, as well, as a social mission, consists in shaping relations with social surrounding, not only by means of partnership or the exchange of knowledge. This mission involves initiatives within the scope of culture, ethics and becoming open to the new recipients of the offer of tertiary education. The reason for that fact is that, more and more frequently, the target of the offer of universities is constituted by non-standards recipients, and, therefore, universities become involved in social and occupational support programmes for different groups.

Contemporary tertiary education institutions cannot function efficiently in separation from external entities, and this applies to enterprises and corporations as well. More and more emphasis is being placed on the commercialisation of scientific research and its usefulness in economy. The transfer of technologies, education which is to fulfill the needs of the labour market, or emphasis upon developing entrepreneurial attitudes in students, are the constituents of the vision of university enriched by

adding the third mission to the scope of its activities. Restricting the third mission of tertiary education institutions to conducting activities concentrated upon developing a competitive advantage in economy upon the basis of the transfer of knowledge from university to the external environment fails to include a number of initiatives and particular activities undertaken by these organisations with the benefit of society, culture, education and individuals in the danger of exclusion, in mind. More and more willingly, tertiary education institutions are implementing activities which reach far beyond the traditionally-understood third mission. Not only is the popularisation of them recommendable from the point of view of developing a favourable image of tertiary education, but also it contributes to the increased involvement of community in the initiatives of universities as well.

It has already been for several years, that the universities of the third age and children's universities have been enjoying well-established positions in the structure of the majority of Polish and foreign tertiary education institutions. They attract to universities both individuals wishing to acquire new knowledge and abilities as well as to establish new social contacts. Simultaneously, they fulfill an important social function; they reduce the distance between tertiary education institutions and people not necessarily participating in the activities of the tertiary educational system on a daily basis. Nevertheless, these initiatives, extremely important as they are, do not yet constitute the entire scope of implementing the presumptions of the third mission of tertiary education institutions in the social aspect. Numerous groups, in particular the defavourised ones, those facing the danger of exclusion, groups connected with disease prevention and medical care may and want to take advantage of the resources of tertiary education institutions. The third mission of tertiary education institutions, even though this term is not free of being ambiguous: in reality refers to a great degree of openness. It refers to a dialogue, to a productive and new development of the networks of contacts between university, a city/town and a region, but, as well, to improvement in the potential of innovation in society facing great challenges to mankind connected with new partnerships. The absence of the complete conceptualisation of the notion of the third mission of tertiary education institutions renders it possible to implement activities in this area by each and every tertiary education institution, and to adjust these activities to its own strategy of activity.

**The implementation of the third mission of tertiary education institutions – reports on good practices.** Restricting the third mission of an academic tertiary education institution to conducting activities concentrated upon developing economical superiority upon the basis of the transfer of knowledge from academic tertiary education institutions to an external milieu fails to take under consideration a number of initiatives and particular activities undertaken by these organisations for the benefit of societies, culture, education and individuals in the danger of exclusion. More and more willingly, academic tertiary education institutions implement activities which reach far beyond the scope of the traditionally-understood third mission. Their popularisation is not only

recommended in the perspective of developing a positive image of tertiary education, but it also contributes to a greater involvement of community in the initiatives of academic tertiary education institutions.

Serving the third mission of academic tertiary education institutions requires a conception, workload, and, of course, financial resources. However, the instances of numerous Polish academic centres in the recent years demonstrate that the authorities of academic tertiary education institutions and scientific personnel have original ideas for the implementation of activities within the area of the third mission. In particular, it is recommendable to pay attention to projects which support individuals being the members of so-called risk groups. Improvement in their situation, social and occupational activation, demonstrate what a big role is that played by academic tertiary education institutions in fulfilling the needs of a local community. One of the instances is the implementation, at Jan Długosz University in Częstochowa, of the project “Transition into Adulthood with the Competences of the Future”, co-financed from the means of the National Center for Research and Development.

The general objective of this project is to raise competences (crucial for the economy and development of the country) in the case of 60 individuals at the age 14–18 years from care and education institutions situated on the area of the city of Częstochowa, and also of the county of Częstochowa. Providing support for the above-indicated group results from, first and foremost, their more difficult (in comparison with that of their peers) situation, and also from the specific traits, frequently meaning that this group is in the danger of social exclusion. The lack of emotional support of the family is the most severe problem for this group. Very frequently, it results in various kinds of emotional disorders, reaching for drugs as early as at a very young age, and adopting a passive attitude to life, consisting, in principle, in the lack of self-confidence and trust in their own abilities. This project will contribute to making those under the care of orphanages independent by means of occupational activation, education, development and improving the chances of finding a job.

Under the project, the following tasks are the conducted:

- the certified courses of a foreign language;
- workshop classes with career advisors and educational brokers within the scope of occupational activation;
- planning the path of further education;
- training within the scope of entrepreneurship and interpersonal communication preparing to functioning in social and occupational groups;
- visits and study trips providing the opportunity of making oneself acquainted with the educational offer of a region, including academic tertiary education institutions and prospective jobs.

The fact that all the classes for the participants in the project are conducted by the scientific and didactic personnel of Jan Długosz University in Częstochowa, and on the premises of this academic tertiary education institution, is significant in the perspective of serving the third mission of an academic tertiary education institution. Not only do

the those under their care have a chance of making themselves better acquainted with the infrastructure of an academic tertiary education institution, but, first and foremost, they can see tertiary education as a stage in education open to everyone regardless of their financial situation. The lecturers conducting the classes, the teachers of foreign languages, apart from following the curriculum, make attempts to involve those under their care in the everyday activity of this academic tertiary education institution. Those under their care participate in cultural events organised by its students, and are guests at lectures and sporting events.

The idea of the third mission of a tertiary education institution is implemented in academic centres all over the world. Nevertheless, however, amongst the countries of Europe it is German tertiary education institutions that deserve particular recognition in the analysed area of their activity.

One of the universities most involved in implementing the third mission is Goethe University in Frankfurt. The employees of this tertiary education institution are involved in undertakings together with external partners, both employers and local authorities, the target group of which is society. Frequently, they are involved in social, technological and political issues in order to provide solutions within the scope of the different kinds of collaborative solutions. A tertiary education institution defines programmes that are to bring benefits to independence and freedoms, and also undertakes initiative relevant to these important issues. What is significant from the point of view of the sustainability of results is that the proprietary financial means of this university are generated to cover the costs of their activities within the scope of the third mission.

After performing the analysis of the projects the implementation of which is undertaken by Goethe University, paying attention to the initiative which are to bring benefits to women coming from different countries, both from the academic milieu and the economic one, is recommendable. *Frauen mit Format* is an undertaking helping women to follow their individual paths of occupational career, and, first and foremost, placing emphasis upon differences in the access of women to education and to work in different countries, and making attempts to eliminate them. On the area of the campus, a informal platform was developed; thanks to which, women are able to exchange ideas and provide one another with mutual help.

Mutual support instead of competition is the most important idea adhered to by individuals responsible for the project. The following tasks are conducted, and all of them are situated within the scope of the third mission:

- conducting occupational and personal development trainings events for interested women in the on-line format,
- the intensive exchange of experiences and good practices between participants;
- helping women who move to Frankfurt and commence occupational career;
- fight for the equality of women in the world of science and business.

Not only does such a form of conducting the third mission eliminate inequalities, but it also means that university promotes conducting entrepreneurial activity the

objective of which is to achieve double return, namely such which is interested not only in economic gains, but, as well, wants to contribute to solving social or environmental problems in the case of women.

Access to education at a tertiary level for certain individuals is still rendered more difficult. University in Bremen noticed these issues, and initiated activity the target of which are students coming from the milieus of immigrants. It provides intensive consulting services and orientation before education at a tertiary level is commenced so as to make students assess their own occupational predispositions, and make an appropriate decision concerning the continuation of education. Simultaneously, the university motivates the development of own talents by means of developing the offer within the following scope:

- consulting services and providing educational information about the requirements in the aspect of curricula and qualifications on particular majors;
- offer of one-to-one and group classes for students experiencing difficulties in using the English language;
- flexible offer of courses and teaching in the appropriately-designed modules and part-time;
- special offer for students with a high level of motivation,

Involving individuals coming from the milieus of immigrants in the educational system at a tertiary level is not only a noble initiative. It is, first and foremost, a means of the prevention of poverty and social inequalities, as well as of providing qualified employees for the German economy.

**Final remarks.** For academic tertiary education institutions, serving the third mission is not only a challenge, but it is also an opportunity to use the possessed resources of knowledge in practical activity, in activity directed to assistance and support. This develops the new kind of an academic tertiary education institution based upon alterocentrism. As it is emphasised by J. Kumaczewski (2013, p.65), “an academic tertiary education institution cannot resign from traditional values: academic, formative education, preparing the graduate also to honour and live by universal values, ethics in their actions, objectives ‘of higher order’, upon which the future of civilisation needs to be built”. Appropriately implemented, not only is the third mission not in contradiction to the above-mentioned ideals, but it rather provides the opportunity to transfer them to the different groups of local communities.

The current process of the implementation of the third mission in academic tertiary education institutions is a challenge requiring the involvement of both the academic milieu and the external environment. This consists in a change in the ways of thinking about an academic tertiary education institution as a closed institution, which confines itself, principally, to conducting research and educating. It means the perception of an academic tertiary education institution as an organisation having a substantial potential in terms of personnel, methodology and research facilities, which can be implemented in solving local problems.



## References

1. Bednarczyk H., Gawlik T, Kupidura T. (2005), *Europejskie idee i inspiracje edukacyjne (wybór dokumentów)*, ITeE – PIB, Radom.
2. Kumaczewski J. (2013), *Misja uczelni – archetyp dobrych praktyk*, (w:) *Misja i służebność uniwersytetu w XXI wieku*, J. Woźnicki (red.), ISW Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa.
3. Solak A. (2016), *Filozoficzne konteksty we współczesnym poradnictwie zawodowym*, „Edukacja zawodowa i ustawiczna. Polsko-ukraiński rocznik naukowy”, nr 1.
4. Sztumski J. (2007), *Wyzwania przed jakimi stoi edukacja zawodowa na początku XXI wieku*, w: *Edukacja zawodowa w aspekcie przemian społeczno-gospodarczych. Wyzwania – szanse – zagrożenia*, R. Gerlach (red), Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz.

**dr hab. Daniel KUKLA**, prof. UJD – Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy, im. Jana Długosza w Częstochowie e-mail: d.kukla@ujd.edu.pl

**dr Wioleta DUDA** – Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy, im. Jana Długosza w Częstochowie

## Wartości humanistyczne w kulturze organizacji czy „gra w brakujące krzesło”<sup>1</sup>

Humanistic values in organizational culture or „playing the missing chair”

**Słowa kluczowe:** kultura organizacji, humanistyczne zarządzanie, wartości humanistyczne.

**Streszczenie.** Celem tekstu jest pokazanie rozbieżności pomiędzy coraz powszechniej propagowanym przez badaczy nurtem humanistycznego zarządzania w organizacjach a diagnozami obrazującymi przedmiotowe traktowanie pracowników i konsekwencji tego dla osiągania organizacyjnych celów. Szkoły również podlegają tym procesom w wyniku ich komercjalizacji. Wartości deklarowane w misjach organizacji, a te obecne w organizacyjnej codzienności są inne. Obecna jest niepewność, strach i konieczność indywidualnego poszukiwania sposobów na „egzystencjalną trwogę”.

**Keys words:** organizational culture, humanistic management, humanistic values.

**Abstract.** The purpose of the text is to show the discrepancy between the trend of the humanistic management in organizations increasingly promoted by researchers and the subject treatment of employees used to achieve organizational goals. Schools also undergo those processes as a result of their commercialization. The values declared in the mission of an organization and those present in its organizational everyday are different. There is uncertainty, fear and the need for individual search for ways to deal with the “existential fear.”

**Wprowadzenie.** W tekście skoncentrowałam uwagę na życiu organizacyjnym i pracy zawodowej, która jest wpisana w biografię większości ludzi i pochłania coraz więcej naszego czasu. Analiza ta była ukierunkowana pytaniami: jakie wartości leżą u podstaw życia w organizacjach, jakiego rodzaju doświadczenia nabywa współczesny człowiek w życiu organizacyjnym i w jaki sposób wpływają one na kondycję ludzką? W tym obszarze widoczne są rozbieżności pomiędzy coraz powszechniej propagowanym przez badaczy nurtem humanistycznego zarządzania w organizacjach a diagnozami obrazującymi przedmiotowe traktowanie pracowników i konsekwencje tego dla osiągania organizacyjnych celów. Wartości deklarowane w misjach organizacji, a te

<sup>1</sup> Za: Z. Bauman, *Płynne czasy. Życie w epoce niepewności*, przeł. M. Żakowski, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2007, s. 20.

obecne w organizacyjnej codzienności są inne. Obecna jest niepewność, strach, brak zaufania i konieczność indywidualnego poszukiwania sposobów na „egzystencjalną trwożę”<sup>2</sup>. Procesom tym podlegają organizacje funkcjonujące we wszystkich obszarach, w tym szkoły i uniwersytety w wyniku ich komercjalizacji<sup>3</sup>.

**Wartości w kulturze organizacji.** Wartości realizują się poprzez sposób życia człowieka, są jego nieodłącznym elementem i pełnią w nim wiele ról<sup>4</sup>. „Psychologicznie rozumiane oznaczają wszystko to, co cenne samo w sobie, co godne pożądania, co stanowi potrzebę i cel ludzkich dążeń, pragnień i odniesień. (...). Wybrane i uznane wartości stanowią podstawę ocen, norm i rozwijania wzorców kulturowych”<sup>5</sup>. Jedną z wielu funkcji wartości opisanych przez Kazimierza Popielskiego jest regulowanie relacji międzyludzkich. Wartości są, obok wytworów i założeń, składnikiem kultury organizacyjnej. Są one określane jako „przedmioty, stany rzeczy i sytuacje, które ludzie cenią i starają się osiągnąć poprzez swoje uczestnictwo w organizacji”<sup>6</sup>. Widoczne przejawy kultury zwane artefaktami czy symbolami są wynikiem przyjętych założeń kulturowych odnoszących się do istoty czasu i przestrzeni, rzeczywistości, prawdy, natury ludzkiej, stosunków międzyludzkich i ludzkich działań oraz wartości, które wpływają na wybór celów do osiągnięcia i środków do realizacji działań<sup>7</sup>. Wartości jawnie deklarowane, powszechnie głoszone lub zapisane w wizji, współlistnieją w organizacjach z wartościami ukrytymi. Odróżnienie wartości deklarowanych od rzeczywiście pielęgnowanych jest problematyczne<sup>8</sup>, ale jednocześnie ujawnienie sprzeczności w tym aspekcie kultury jest konieczne, aby projektować zmiany, wtedy gdy chcemy kształtować środowisko organizacji zgodnie z wybranym modelem. Kształtowanie życia wewnątrzorganizacyjnego w perspektywie humanistycznej oznacza, że organizacja jest miejscem, gdzie w wyniku określonych warunków człowiek osiąga wartości takie jak godność, wolność, odpowiedzialność i szacunek.

---

<sup>2</sup> Z. Bauman, *Płynne ...*, op. cit.

<sup>3</sup> M.in. E. Potulicka, J. Rutkowiak J., *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010; J. Rutkowiak, *Jak kształtować kulturę zaufania i odpowiedzialności w szkole w warunkach promowania rywalizacji przez neoliberalizm?*, „Studia Edukacyjne”, 2012 Nr 22; A. Męczkowska-Christiansen, *Nauczyciel we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej: menadżer, urzędnik czy obywatel?* „Forum Oświatowe”, 2015 Nr 27(2), M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Fabryki dyplomów czy universitas? O „nadwiślańskiej wersji przemian w edukacji akademickiej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.

<sup>4</sup> K. Popielski, *Psychologia egzystencji. Wartości w życiu*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2008.

<sup>5</sup> Ibidem, s. 156.

<sup>6</sup> Cz. Sikorski, *Kultura organizacyjna*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2006, s. 9.

<sup>7</sup> Ibidem.

<sup>8</sup> D. Tuohy, *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 26.

**Z czego wynika potrzeba perspektywy humanistycznej w organizacji.** W nurt humanizacji organizacji wpisuje się wiele koncepcji<sup>9</sup>. Opiera się on na założeniach, że konieczne jest eksponowanie wartości, które mogą kierować ludzkim rozwojem, przyczyniając się do rozwoju organizacji. Praca łączy w sobie trud i radość, a jej celem jest tworzenie wartości materialnych i duchowych. Poprzez pracę człowiek może odnaleźć sens egzystencji, buduje „własną przestrzeń aksjologiczną”<sup>10</sup>, której podstawą są wartości takie jak: wolność, odpowiedzialność i godność. Możliwość działań transgresyjnych wpisuje pracę do źródeł podstawowych wartości humanistycznych. Humanistyczne podejście do pracy zawiera w sobie działania zmierzające do wytworzenia wspólnoty egzystencjalnej, nie zaś konsumpcyjnej, co oznacza szczególną dbałość o jakość relacji międzyludzkich. Wszystko, co jest wytworem człowieka, musi być interpretowane przez pryzmat wartości humanistycznych po to, aby sfera pracy zawodowej nie była wykorzystywana przeciwko człowiekowi i jego bezpiecznej egzystencji<sup>11</sup>. „Usensowanie pracy człowieka wiąże się z wydobywaniem przez pracę dobra”<sup>12</sup> (...). „Pracować mądrze, to odnosić oczekiwane wyniki pracy do szeroko rozumianych potrzeb człowieka, to czynić rzeczywistość coraz bardziej doskonałą, to starać się czynić cywilizację, w której żyjemy, bardziej ludzką”<sup>13</sup>. Takie postępowanie opiera się na wartości „być”, wokół której możemy budować życie wartościowe wiodące nas do umacniania godności i wolności. Odmienną kategorią jest wartość „posiadać”, związana ze stylem życia konsumpcyjnego, który B. Suchodolski określał jako „życie urządzone”<sup>14</sup>, wiodąca do zniewolenia człowieka.

Praca może być zatem źródłem wartości humanistycznych – być sferą rozwoju człowieka, pozwalając na umacnianie jego godności, wolności i poczucia odpowiedzialności. Z drugiej strony, wartości te mogą ulec zatraceniu, powodując dehumanizację pracy prowadzącą do wielu negatywnych skutków dla pojedynczych osób, jak i całych organizacji. Dogłębnej refleksji wymaga zatem kondycja człowieka, który jest członkiem współczesnej organizacji. Dynamiczny rozwój nurtu humanizacji pracy<sup>15</sup> wynika

<sup>9</sup> B. Mikula, *Człowiek a organizacja. Humanizm w koncepcjach i metodach organizacji i zarządzania XX w.*, Antykwa, Kraków 2000.

<sup>10</sup> W. Furmanek, *Zarys humanistycznej teorii pracy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008, s. 91

<sup>11</sup> Ibidem, s. 140.

<sup>12</sup> Ibidem, s. 191.

<sup>13</sup> Ibidem, s. 195.

<sup>14</sup> Przywołuję za: W. Furmanek, ibidem.

<sup>15</sup> L. Witkowski, Jak pokonać *homo oeconomicus*? (problem specyfiki zarządzania humanistycznego), [w:] P. Górski (red.), *Humanistyka i zarządzanie. W poszukiwaniu problemów badawczych i inspiracji metodologicznych*, Wyd. UJ, Kraków 2009; G. C. Avery, *Przywództwo w organizacji. Paradygmaty i studia przypadków*, tł. G. Dąbkowski, PWE, Warszawa 2009; B. Mikula, *Człowiek a organizacja...* op. cit.; S. Banaszak, *Edukacja menedżerska: geneza i znaczenie w nowoczesnych społeczeństwach*, „Studia Edukacyjne” 2015 nr 35; B. Bombała, *Fenomenologia zarządzania. Przywództwo*, Difin, Warszawa 2010; Ł. Sułkowski, A. Woźniak (red.), *Zarządzanie humanistyczne*, Wydawnictwo Społecznej Akademii Nauk, Łódź–Warszawa 2015; pobrano z <http://www.kostera.pl/documents/zarz.hum.pdf> (data dostępu: 7.12.2019); M. Kostera, M. Zawadzki, *Zarządzanie dla ludzi*, „Krytyka Polityczna”, 15.04.2015 <http://www.krytykapolityczna.pl/artykuly/opinie/20150415/kostera-zawadzki-zarządzanie-dla-ludzi>

z wielu ryzyk zagrażających kondycji człowieka w świecie ciągłych zmian, a jego istotą jest wskazywanie wartości, które mogą kierować ludzkim rozwojem. „(...) w Europie i Ameryce dają się zauważyć pewne objawy «zmęczenia cywilizacyjnego». Odzywają się głosy, że wartości materialne, które są owocem cywilizacji technicznej, nie są bynajmniej najwyższe i nie są wystarczające dla człowieka, nie zaspokajają wszystkich jego potrzeb<sup>16</sup>. Jak pisze Z. Bauman: „Postęp zamienił się w nieskończoną i nieprzerwaną grę w brakujące krzesło, w której moment nieuwagi skutkuje nieodwracalną porażką i bezpowrotnym wykluczeniem. W miejsce słodkich snów i ogromnych oczekiwań, postęp stał się przyczyną bezsenności pełnej koszmarów o «pozostawaniu w tyle» – uciekającym pociągu, wypadaniu z okna albo szybko poruszającego się pojazdu<sup>17</sup>. Sens słów Ch. Handy’ego, napisanych w książce wydanej wiele lat temu *Wiek paradoksu. W poszukiwaniu sensu przyszłości*, że „dla wielu życie stało się walką, a dla większości – puzzlem<sup>18</sup> w wyniku głębokich zmian w świecie pracy, wynikających z założenia, że ciągle zwiększanie wydajności i wzrost gospodarczy równa się postępowi, ciągle przejawia się w potocznych opisach doświadczeń spotykanych osób, a także w tekstach naukowych.

Współczesne organizacje podlegają dynamicznym zmianom zachodzącym w globalnej przestrzeni oraz w środowisku, w którym są zlokalizowane i muszą reagować na ciągle nowe potrzeby społeczne<sup>19</sup>. Staje się to wyzwaniem dla zatrudnionych osób oraz kadr kierowniczych. W teorii organizacji powszechna jest teza o szczególnej roli, jaką odgrywają ludzie w rozwoju organizacji i możliwości jej przetrwania w obecnym świecie, a w związku z tym o konieczności odejścia od tradycyjnych form kierowania personelem. Eksponowane są trendy zwiększania poziomu partycypacji pracowników w procesach podejmowania decyzji, aby ich udział w organizacji miał charakter podmiotowy. Jednak badacze tych aspektów zwracają uwagę, na wiele negatywnych zjawisk, które charakteryzują dzisiejsze organizacje, pozbawiając kadry poczucia bezpieczeństwa. Jak wskazuje E. Beck i A. Orlińska-Gondor „współczesne organizacje bywają najczęstszym i największym źródłem stresu<sup>20</sup>. Jego symptomy obniżają w poważnym stopniu sprawność funkcjonowania jednostki i wyniki całej organizacji, są to więc bardzo dotkliwe koszty. „Współczesne firmy całkiem nieźle radzą sobie z problemami technicznymi, natomiast coraz bardziej złożone i trudne stają się dla nich problemy

---

(data dostępu: 5.12.2019), D. Melé, *Understanding Humanistic Management*, „Humanistic Management Journal” 2016, Volume 1, Issue 1, ss. 33–55, <https://doi.org/10.1007/s41463-016-0011-5>

<sup>16</sup> J. W. Gałkowski, *Człowiek, praca, wartości*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2012, s. 397.

<sup>17</sup> Z. Bauman *Płynne... op. cit.*, s. 20.

<sup>18</sup> Ch. Handy, *Wiek paradoksu. W poszukiwaniu sensu przyszłości*, przeł. L. Jesień, Dom Wydawniczy ABC, Warszawa 1996, s. 9.

<sup>19</sup> M. Strykowska, *Zawód – praca – kariera. Dynamika zmian w funkcjonowaniu współczesnych organizacji*, [w:] M. Strykowska (red.), *Współczesne organizacje – wyzwania i zagrożenia. Perspektywa psychologiczna*. Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2002.

<sup>20</sup> E. Beck i A. Orlińska-Gondor, *Zjawisko stresu we współczesnych organizacjach*, [w:] K. Markiewicz, M. Wawer (red.), *Problemy społeczne we współczesnych organizacjach*, Centrum Doradztwa i Informacji Difin Warszawa 2005, s. 240.

społeczne<sup>21</sup>. Organizacje poszukują możliwości przetrwania w konkurencyjnym otoczeniu, stawiając na wartość wiedzy i osób dysponujących nią. Jednak, jak stwierdza A. Rakowska, koncepcja zarządzania wiedzą popularyzowana wśród teoretyków nie spotyka się z równym zainteresowaniem wśród praktyków. Wynika to z konieczności godzenia sprzeczności, np. elastyczności, jakości, motywacji, zaufania wśród personelu przy jak najniższych kosztach. Wiele organizacji stosuje negatywne techniki motywowania, np. straszenie utratą pracy, chcąc jednocześnie uzyskać zaangażowanie pracowników oraz ich zaufanie. Rozwijają się koncepcje zarządzania organizacjami, w których podkreślana jest szczególna wartość personelu (np. ucząca się organizacja), konieczność tworzenia przez kierowników warunków, aby kadra mogła swobodnie rozwijać się zawodowo, a społeczny klimat organizacji cechował się zaufaniem prowadzącym do dzielenia się wiedzą, a z drugiej strony praca w warunkach rywalizacji, koncentracja na celach ekonomicznych niszczy społeczne więzi<sup>22</sup>. W środowiskach, w których brakuje zaufania w relacjach międzyludzkich, zastępowane jest ono dużą liczbą przepisów do regulowania ludzkich zachowań. Jednak zakazy i nakazy hamują inicjatywę, opóźniają działania<sup>23</sup>, co wpływa niekorzystnie na ostateczne rezultaty. Jak pisze W. Misztal, „alternatywą dla takiego rozwiązania jest wytworzenie własnego kodeksu postępowania, opartego na znanych i akceptowanych przez wszystkich wartościach i normach moralnych, stale obecnych w świadomości pracowników<sup>24</sup>. Kieruje to uwagę w stronę postaw kadr kierowniczych, których kulturotwórcza rola jest największa. Menadżer, dla którego wartością jest godność każdej osoby, troszczy się o pracowników, jednocześnie stawiając im wymagania z zachowaniem uczciwości, okazywaniem zaufania, szacunku i otwartości. Do zachowań etycznych należy również reagowanie, gdy pracownik ich nie przestrzega<sup>25</sup>.

Współczesne organizacje, dążące do poprawy efektywności głównie finansowej, oczekują od zatrudnionego personelu znacznie więcej, niż to było dawniej. Jedną ze strategii radzenia sobie na współczesnym rynku jest „zmniejszanie organizacji” (downsizing), czyli redukcja zatrudnienia kosztem większych obciążeń kadry, która pozostaje<sup>26</sup>. Jednak negatywne skutki redukcji personelu przejawiają się nie tylko wśród pracowników, którzy odchodzą, lecz dotyczą również pozostających. Bardzo istotny dla dalszego zaangażowania w realizację zadań zawodowych kadry, która pozostaje, jest sposób rozstawiania się ze zwalnianym personelem. Pracodawcy, którzy łamią reguły społeczne, mogą liczyć się z obniżeniem jakości pracy, frustracją pracowników pozostających, gniewem i brakiem zaufania. Przejawy te zostały nazwane „chorobą

<sup>21</sup> A. Rakowska, *Paradoksy zarządzania potencjałem społecznym w czasach hiperkonkurencji*, [w:] K. Markiewicz, M. Wawer (red.), *Problemy społeczne ...*, op. cit., s. 14.

<sup>22</sup> Ibidem, s. 15.

<sup>23</sup> W. Misztal, *Etyczny wymiar relacji międzyludzkich*, [w:] K. Markiewicz, M. Wawer (red.), *Problemy społeczne...*, op. cit., s. 292.

<sup>24</sup> Ibidem, s. 292.

<sup>25</sup> Ibidem.

<sup>26</sup> A. Rakowska, *Paradoksy zarządzania...*, op. cit.

przetrwalców<sup>27</sup>, która wywołuje lęk. „Kiedy już pojawi się w ludzkim świecie, lęk nabiera własnego pędu i uzyskuje własną logikę rozwojową, potrzebując przy tym niewiele uwagi i dodatkowych nakładów, by rosnąć w siłę i się rozprzestrzeniać”. (...) Lęk sugeruje nam działania obronne. Kiedy już się je podejmie, czynią lęk bliskim i namacalnym (...). Lęk na dobre już osiadł w naszym wnętrzu, przesycając sobą codzienne czynności, niekoniecznie potrzebuje wciąż nowych bodźców zewnętrznych, ponieważ działania, do których prowadzi, każdego dnia dostarczają wystarczającej motywacji i energii, by mógł się reprodukować. (...) nasze lęki stały się samonapędzające i samowzmacniające. (...) cykl lęku i podyktowanych nim działań nie przebiegałby tak gładko i nie nabierałby wciąż pędu, gdyby nie czerpał energii z egzystencjalnych trwóg<sup>28</sup>. Na negatywne aspekty redukcji dotyczące zatrudnionych, określane mianem „parszywego tuzina” wskazuje, A. Pocztowski. Przytoczę wybrane z nich, np. kryzysowa mentalność przejawiająca się koncentracją na działaniach bieżących i unikania planowania w dłuższej perspektywie, utrata innowacyjności – brak kreatywności i chęci do podejmowania ryzyka, opór wobec zmian, pogorszenie relacji interpersonalnych – atmosfera niechęci i podejrzliwości wśród pracowników, zanik pracy zespołowej<sup>29</sup>. Są to zjawiska zupełnie przeciwstawne do tych, które charakteryzują klimat organizacji, w których kadra przejawia, tak obecnie pożądane, postawy innowacyjne.

Praktyka najlepszych firm dowodzi, że aktywne i twórcze zaangażowanie pracowników wymaga dbałości o nich i zapewnienia odpowiedniego poziomu bezpieczeństwa<sup>30</sup>. Jeśli spojrzymy przez pryzmat stanowiska psychologii, zauważymy, że: „Ważność znaczenia i wyższość motywacyjna systemu dążeń i odniesień motywacyjno-pozytywnych nad wyborami negatywnymi jest tak znacząca, że należy je uznać za normalną i prawidłową ścieżkę motywacji rozwojowej. Natomiast ucieczka od czegoś, lęk przed czymś, agresję, rezygnację rozwojową np. człowiek jest wręcz zmuszony uważać za wyraz i przejaw degradacji ludzkiej, rozwojowej «tendencji ku...„byciu i stawianiu się”»<sup>31</sup>.

W świetle tego nadmierna koncentracja na wartościach ekonomicznych, za cenę redukcji wartości humanistycznych, nie wywołuje zakładanych efektów wśród pracowników w postaci chęci do zmian, twórczego podejścia do pracy, planowania przyszłości, a raczej chęć przetrwania. Organizacje, których liderzy świadomi są tych zagrożeń, wspierają swoich pracowników, zarówno tych, którzy pozostają, jak i tych, którzy odchodzą. Konieczne staje się upowszechnianie wiedzy o przyczynach i skutkach dehumanizacji we współczesnych organizacjach. Jednym z nich jest zjawisko dezorientacji ewaluatywnej. Przejawia się ono pod różnymi postaciami – od stanu niepewności wobec nowych sytuacji (co współcześnie jest szczególnie niebezpieczne, ponieważ nowości

<sup>27</sup> Gableta, Bąk, 2003, s. 94. Cyt. za: M. Wawer, *Outplacement jako narzędzie polityki personalnej organizacji w procesie restrukturyzacji zatrudnienia*, [w:] K. Markiewicz, M. Wawer (red.), *Problemy społeczne...*, op. cit., s. 28.

<sup>28</sup> Z. Bauman, *Płynne...*, op. cit., s. 18–19.

<sup>29</sup> A. Pocztowski, 1996, s. 61. Cyt. za: M. Wawer, *Outplacement jako narzędzie...*, op. cit.

<sup>30</sup> A. Rakowska, *Paradoksy zarządzania...*, op. cit.

<sup>31</sup> K. Popielski, *Psychologia...*, op. cit., s. 20.

są nieuniknione), wątpliwości w ocenianiu rzeczywistości po odczuciu bezcelowości i utraty sensu działań. Stan ten ma różne źródła, a jednym z nich, są właśnie relacje międzyludzkie w środowisku pracy, np. brak poczucia oparcia we współpracownikach; gdy osoba ceni koleżeńskość i współpracę, są to dla niej wartościowe stany<sup>32</sup>. P. Sztompka zwraca uwagę, że tylko wtedy gdy jakaś grupa wytwarza wokół siebie przestrzeń etyczną, zapewnia poczucie egzystencjalnego bezpieczeństwa, przewidywalność reakcji, jej członkowie są gotowi do innowacyjności i stają się zaangażowanymi uczestnikami, a nie „pasażerami na gapę”<sup>33</sup>. Tradycyjne organizacje w gospodarce rynkowej działały w oparciu o umowę „świadczenie pracy w zamian za płacę”. W takim ujęciu praca jest traktowana instrumentalnie jako środek do osiągnięcia dochodów, które można skonsurować na to, co rzeczywiście pragnie się robić poza pracą, czyli praca jako konieczność życiowa, natomiast rozwój pracownika jako instrument osiągnięcia wyższych zysków dla organizacji. Taka konsumpcyjna mentalność okazuje się niewystarczająca i wyczerpuje się. Zmieniają się potrzeby ludzkie, a oczekiwania co do miejsca pracy zmierzają do ograniczania presji i poszukiwania większego sensu czynności zawodowych<sup>34</sup>.

**Podsumowanie.** Opisane zjawiska zmuszają do refleksji. „Z jednej strony pojawiają się sygnały o wzrastających aspiracjach pracowników do podmiotowości, z drugiej – o malejących możliwościach ich zaspokojenia”<sup>35</sup>. Wartości wyrażane w wizjach wielu organizacji wskazują na to, że ich twórcy dają wyraz temu, że pielęgnowanie wartości humanistycznych jest nie tylko możliwe, ale powinny być one filarem każdej nowoczesnej organizacji. Tworzenie atmosfery zaufania, otwarta komunikacja, troska o rozwój pracownika poprzez różne czynniki motywujące, szczególnie dostrzeganie osiągnięć i oferowanie możliwości rozwoju, składają się na dążenia kierownictwa, by miejsce pracy było pożądane i przynoszące pracownikom satysfakcję. Takie normy zachowań wzmagają zaangażowanie kadry, pozwalają utożsamić się z miejscem pracy i czuć się za nie odpowiedzialnym. Rozwój organizacji odbywa się poprzez rozwój personelu, są to procesy nierozzerwalne, ale zaakceptowanie takiego założenia wymaga przełożenia go na wzorce codziennych zachowań widoczne w kulturze organizacji<sup>36</sup>. Jeżeli jednak miejsce pracy obfituje w negatywne doświadczenia, to wzbudzają one tylko chęć zmiany i rozstania się z nim.

---

<sup>32</sup> Korzeniowski, 1991. Cyt. za: B. Mikula, *Człowiek a organizacja...*, op. cit., s. 33.

<sup>33</sup> P. Sztompka, *Kapitał moralny: Imperatyw rozwoju społeczeństwa* [w:] J. Szomburg, A. Leśniewicz (red.), *Na jakich wartościach oprzeć rozwój Polski?*, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk 2016.

<sup>34</sup> G.C. Avery, *Przywództwo...*, op. cit.

<sup>35</sup> B. Kożusznik, *Zachowania człowieka w organizacji*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2011, s. 159.

<sup>36</sup> A. Pocztowski (red.), *Najlepsze praktyki zarządzania zasobami ludzkimi w Polsce. Trzeci zestaw studiów przypadków*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2004; A. Blikle, *Wartości w firmach rodzinnych*, [w:] J. Szomburg, A. Leśniewicz (red.), *Na jakich wartościach...*, op. cit.



Wartości humanistyczne mogą być zatem bardzo istotnym spoiwem organizacyjnego życia, jeżeli liderzy poświęcają czas na to, aby je wspólne wypracować<sup>37</sup>. Jeżeli jednak jest to wyłącznie wizja „papierowa”, a wartości deklarowane, to nie mają one mocy angażowania, a wręcz przeciwnie – personel odbiera je jako nadużycie.

Poza czynnikami wewnątrzorganizacyjnymi analiza tej problematyki musi kierować uwagę również na czynniki zewnętrzne. Jak podkreśla B. Kożusznik, „zachowania człowieka w organizacji nie można analizować w oderwaniu od procesów zachodzących w otoczeniu”<sup>38</sup>. Kultura organizacji tworzy się i zmienia również pod wpływem takich czynników, jak kultura narodowa czy kultura lokalnej społeczności<sup>39</sup>. Współcześnie funkcję katalizatora postępu społecznego pełni zaufanie w relacjach międzyludzkich. Jako społeczeństwo musimy zaprzestać dążeń do wygrywania kosztem drugiego (win-lose), a cenić relacje, w których wygrywają obie strony (win-win). „Marzymy o regulach gry, które pozwoliłyby lepiej wykorzystać nasze pasje i talenty. Oznacza to więcej partnerstwa, a mniej folwarku – w przedsiębiorstwach, na uczelniach, w administracji, wszędzie. Więcej wzajemnego szacunku i doceniania się nawzajem, mniej wzajemnego ściągania w dół”<sup>40</sup>. Potrzebne są nowoczesne organizacje, w których nowocześni liderzy mogą inicjować zmiany kultury organizacji. Dla kształtowania życia wartościowego, koniecznym elementem jest przyjęcie perspektywy humanistycznej, traktowanie rozwoju pracowników jako wartości autonomicznej nieinstrumentalnej, a pracy nie jako przykryj konieczności, lecz wytwarzania czegoś, co ma wartość, co jest przydatne dla innych, co przynosi dumę. Wzmacnia to rozwój organizacji. Autorzy *Raportu Polska 2050*<sup>41</sup> podkreślają rolę nowoczesnego systemu edukacyjnego w dokonywaniu zmian w systemie kulturowym. Polsce szczególnie potrzebny jest wzrost kapitału społecznego, aby nadgonić zapóźnienie cywilizacyjne, które powstało w wyniku koncentracji na wdrażaniu mechanizmów rynkowych. „Tylko poprzez zmianę kulturowych wartości dotyczących rywalizacji, racjonalności, braku konfrontacji, negatywnych emocji w pełni wykorzystamy ludzki potencjał w organizacji. Jeżeli te wartości nie ulegną zmianie, organizacje nie będą w pełni efektywne i, co gorsza, nie będą w stanie nauczyć się, jak zwiększyć swoją efektywność”<sup>42</sup>.

Niedostatek wartości humanistycznych, kiedy człowiek nie ma szansy ukazać pełni człowieczeństwa, skazuje go na przeżycia negatywnych stanów, lęków i niepokojów, które pogarszają wyniki. Ch. Handy podkreśla szczególną rolę organizacji, które powinny szukać sposobów wyjścia z tej sytuacji. Szczególnie ich liderzy są współcześnie obciążeni odpowiedzialnością poszukiwania równowagi i, jak dodaje, „jeśli jednak

<sup>37</sup> G. C. Avery, *Przywództwo...*, op. cit.

<sup>38</sup> B. Kożusznik, *Zachowania człowieka...*, op. cit., s. 150.

<sup>39</sup> G. Aniszewska, *Kultura organizacyjna – istota zjawiska*, [w:] G. Aniszewska (red.), *Kultura organizacyjna w zarządzaniu*, PWE, Warszawa 2007, s. 25.

<sup>40</sup> J. Szomburg, *Jakich wartości i reguł gry potrzebujemy, aby stać się krajem wysoko-rozwinętym*, [w:] J. Szomburg, A. Leśniewicz (red.), *Na jakich wartościach...*, op. cit., s. 139–140.

<sup>41</sup> *Raport Polska 2050*, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, Warszawa 2011; <http://www.prognozy.pan.pl/> (data dostępu: 7. 12. 2019).

<sup>42</sup> Ch. Argyris, 1975. Cyt. za: B. Kożusznik, *Zachowania człowieka...*, op. cit., s. 141.

cokolwiek ma się stać, musi się to zacząć od nas samych, w naszym własnym miejscu i czasie<sup>43</sup>. Współczesne organizacje mają większe szanse na przetrwanie i rozwój wtedy, gdy będą zmieniały się w kierunku organizacji uczących się. Kultura takich organizacji charakteryzuje się tworzeniem planów przyszłości z udziałem zatrudnionej kadry, dzieleniem się swoją wiedzą i umiejętnościami w zespole, wspólnym poszukiwaniem rozwiązań zaistniałych problemów oraz, co szczególnie ważne, otwartością komunikacyjną pozwalającą na ujawnianie problemów, odmiennych poglądów, kwestionowanie utartych norm zachowań, które utrudniają wiele działań. Jest to kultura, w której zakorzeniona jest norma zaangażowania i odpowiedzialności całego personelu, a promowane wartości to szacunek, zaufanie, wspólnota<sup>44</sup>. Kierownicy, którzy są świadomi wagi wartości humanistycznych i swojej roli w zakorzenieniu ich w kulturze organizacji, posiadają wysoko rozwinięte kompetencje społeczne i dzięki nim mogą osiągnąć większe zaangażowanie personelu. Jak argumentuje twórca modelu organizacji uczącej się P.M. Senge – „Oczekujemy, że ludzie będą uczyli się w warunkach, w których koszt niepowodzenia jest wysoki, ryzyko osobiste jest ogromne, ważne decyzje trzeba podejmować bez możliwości powtórki i nie ma sposobu, aby uprościć złożoność sytuacji, albo zwolnić bieg czasu, by lepiej zrozumieć konsekwencje podejmowanych działań. Czy w tej sytuacji można się dziwić, że uczenie się jest w organizacjach zjawiskiem tak rzadkim?”<sup>45</sup>. Ignorowanie wartości humanistycznych i, jak argumentuje B. Mikuła, instrumentalne traktowanie człowieka to zmarnowane szanse wzrostu jakości pracy. „Na poziomie współczesnej nauki założenie mówiące o konieczności integracji wartości humanistycznych z celami zarządzania staje się nie do podważenia”<sup>46</sup>.

„Gra w brakujące krzesło” obrazująca rywalizację, wykluczanie i presję przeciw zarządzaniu humanistycznemu, które, jak pisze M. Kostera, „opiera się na Kantowskim założeniu, że człowiek jest celem samym w sobie, nie może być nigdy traktowany jako środek do celu innego, zewnętrznego (takiego jak, na przykład, zysk lub efektywność)”<sup>47</sup>. Jednak, przytaczając słowa J. Tischnera: „Wartości nie leją się na nas z góry jak woda z flaszki. One także wymagają od nas wyboru. Życie podsuwa pewne wartości, ale od człowieka zależy, czy je dostrzeże, zrozumie, czy będzie je pielęgnował”<sup>48</sup>.

<sup>43</sup> Ch. Handy, *Wiek paradoksu...*, op. cit., s. 26.

<sup>44</sup> P.M. Senge, *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, przeł. H. Korolewska-Mróż, Wydanie IV, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2004.

<sup>45</sup> P.M. Senge, *Iść naprzód. Strategiczne myślenie o budowaniu organizacji uczących się*, [w:] P.M. Senge i in. *Piąta dyscyplina. Materiały dla praktyka*, przeł. G. Łuczkiwicz, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002, s. 52.

<sup>46</sup> B. Mikuła, *Człowiek a organizacja...* op. cit., s. 43.

<sup>47</sup> M. Kostera, Wstęp, [w:] M. Kostera (red.), *Metody badawcze w zarządzaniu humanistycznym*, SEDNO, Warszawa 2015, s. 9.

<sup>48</sup> J. Tischner, *Myśli wyszukane*, Zak, Kraków 2001, s. 78.

## Bibliografia

1. Aniszewska G. (2007), *Kultura organizacyjna – istota zjawiska*, [w:] G. Aniszewska (red.), *Kultura organizacyjna w zarządzaniu*: Warszawa: PWE.
2. Avery G. C. (2009), *Przywództwo w organizacji. Paradygmaty i studia przypadków*, tł. G. Dąbkowski, Warszawa: PWE.
3. Banaszak S. (2015), *Edukacja menedżerska: geneza i znaczenie w nowoczesnych społeczeństwach*, „Studia Edukacyjne”, nr 35, s. 85–99.
4. Bauman Z. (2007), *Płynne czasy. Życie w epoce niepewności*, przeł. M. Żakowski, Warszawa: Wydawnictwo Sic!
5. Beck E., Orlińska-Gondor A. (2005), *Zjawisko stresu we współczesnych organizacjach*, [w:] K. Markiewicz, M. Wawer (red.), *Problemy społeczne we współczesnych organizacjach*, Warszawa: Centrum Doradztwa i Informacji Difin, s. 239–249.
6. Blikle A. (2016), *Wartości w firmach rodzinnych*, [w:] J. Szomburg, A. Leśniewicz (red.), *Na jakich wartościach oprzeć rozwój Polski?*, Gdańsk: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, s. 143–144.
7. Bombała B. (2010), *Fenomenologia zarządzania. Przywództwo*, Warszawa: Difin.
8. Czerepaniak-Walczak M. (2013), (red.), *Fabryki dyplomów czy universitas? O „nadwiślańskiej wersji przemian w edukacji akademickiej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”
9. Furmanek W. (2008), *Zarys humanistycznej teorii pracy*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
10. Gałkowski J. W. (2012), *Człowiek, praca, wartości*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
11. Handy Ch. (1996), *Wiek paradoksu. W poszukiwaniu sensu przyszłości*, przeł. L. Jesień, Warszawa: Dom Wydawniczy ABC.
12. Kostera M. (2015), *Wstęp*, [w:] M. Kostera (red.), *Metody badawcze w zarządzaniu humanistycznym*, Warszawa: Sedno, s. 9–24.
13. Kostera M., Zawadzki M. (2015), *Zarządzanie dla ludzi*, „Krytyka Polityczna”, 15.04.2015 <http://www.krytykapolityczna.pl/artykuly/opinie/20150415/kostera-zawadzki-zarządzanie-dla-ludzi> (data dostępu: 5.12.2019).
14. Kozusznik B. (2011), *Zachowania człowieka w organizacji*, Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
15. Męczkowska-Christiansen A. (2015), *Nauczyciel we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej: menadżer, urzędnik czy obywatel?* „Forum Oświatowe”, Nr 27, s. 16–24.
16. Melé D. (2016), *Understanding Humanistic Management*, „Humanistic Management Journal”, Volume 1, Issue 1, ss. 33–55. <https://doi.org/10.1007/s41463-016-0011-5>.
17. Mikuła B. (2000), *Człowiek a organizacja. Humanizm w koncepcjach i metodach organizacji i zarządzania XX w.*, Kraków: Antykwa.
18. Misztal W. (2005), *Etyczny wymiar relacji międzyludzkich*, [w:] K. Markiewicz, M. Wawer (red.), *Problemy społeczne we współczesnych organizacjach*, Warszawa: Centrum Doradztwa i Informacji Difin, s. 289–299.
19. Pochtowski A. (2004), (red.), *Najlepsze praktyki zarządzania zasobami ludzkimi w Polsce. Trzeci zestaw studiów przypadków*, Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
20. Popielski K. (2008), *Psychologia egzystencji. Wartości w życiu*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
21. Potulicka E., Rutkowiak J. (2010), *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

22. Rakowska A. (2005), *Paradoksy zarządzania potencjałem społecznym w czasach hiperkonkurencji*, [w:] K. Markiewicz, M. Wawer (red.), *Problemy społeczne we współczesnych organizacjach*, Warszawa: Centrum Doradztwa i Informacji Difin, s. 13–23.
23. *Raport Polska 2050*, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, Warszawa 2011. <http://www.prognozy.pan.pl/> (data dostępu 7.12.2019).
24. Rutkowiak J. (2012), *Jak kształtować kulturę zaufania i odpowiedzialności w szkole w warunkach promowania rywalizacji przez neoliberalizm?* „Studia Edukacyjne”, Nr 22, s. 127–138.
25. Senge P.M. (2004), *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, przeł. H. Korolewska-Mróz, wydanie IV, Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
26. Senge P. M. (2002), *Iść naprzód. Strategiczne myślenie o budowaniu organizacji uczących się*, [w:] P.M. Senge i in., *Piąta dyscyplina. Materiały dla praktyka*, przeł. G. Łuczkiwicz, Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
27. Sikorski Cz. (2006), *Kultura organizacyjna*, Warszawa: Wydawnictwo C.H. Beck.
28. Strykowska M. (2002), *Zawód – praca – kariera. Dynamika zmian w funkcjonowaniu współczesnych organizacji*, [w:] M. Strykowska (red.), *Współczesne organizacje – wyzwania i zagrożenia. Perspektywa psychologiczna*, Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora, s. 15–34.
29. Sułkowski Ł., Woźniak A. (2015), (red.), *Zarządzanie humanistyczne*, Łódź–Warszawa: Wydawnictwo Społecznej Akademii Nauk, pobrano ze str: <http://www.kostera.pl/documents/zarz.hum.pdf> (data dostępu 7.12.2019).
30. Szomburg J. (2016), *Jakich wartości i reguł gry potrzebujemy, aby stać się krajem wysoko-rozwinętym*, [w:] J. Szomburg, A. Leśniewicz (red.), *Na jakich wartościach oprzeć rozwój Polski?*, Gdańsk: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, s. 139–141.
31. Sztompka P. (2016), *Kapitał moralny: Imperatyw rozwoju społeczeństwa*, [w:] J. Szomburg, A. Leśniewicz (red.), *Na jakich wartościach oprzeć rozwój Polski?* Gdańsk: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, s. 19–27.
32. Tischer J. (2001), *Myśli wyszukane*, Kraków: Znak.
33. Tuohy D. (2002), *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
34. Wawer M. (2005), *Outplacement jako narzędzie polityki personalnej organizacji w procesie restrukturyzacji zatrudnienia*, [w:] K. Markiewicz, M. Wawer (red.), *Problemy społeczne we współczesnych organizacjach*, Warszawa: Centrum Doradztwa i Informacji Difin, s. 24–39.
35. Witkowski L. (2009), *Jak pokonać homo oeconomicus? (problem specyfiki zarządzania humanistycznego)*, [w:] P. Górski (red.), *Humanistyka i zarządzanie. W poszukiwaniu problemów badawczych i inspiracji metodologicznych*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 115–142.

**dr Bożena TOŁWIŃSKA** – Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Nauk o Edukacji,  
e-mail: b.tolwinska@uwb.edu.pl

## **Autoetnografia w perspektywie teorii Jack Mezirowa i możliwości wykorzystania jej w ustawicznym kształceniu refleksyjnych praktyków**

Autoethnography in the perspective of the theory of  
Jack Mezirow and the possibility of using it in the  
continuous training of reflective practitioners

**Słowa kluczowe:** autoetnografia, funkcje autoetnografii, teoria transformatywnego uczenia się, kształcenie transformacyjne, kształcenie refleksyjnych praktyków.

**Streszczenie.** Artykuł jest próbą przedstawienia autoetnografii jako sposobu poznania świata w perspektywie teorii transformatywnego uczenia się J. Mezirowa. Analiza literatury przedmiotu wykazuje istotne zbieżności pomiędzy działaniami, jaki podejmuje podmiot badania w autoetnografii (osoba dorosła) z działaniami, które według autora przywoływanej teorii podejmuje osoba w edukacji ustawicznej. Dzięki temu można wysunąć tezę, iż prowadzenie badania autoetnograficznego jest formą edukacji niezwykle skuteczną i prowadzącą do transformacji autora. Jest to też potwierdzenie prowadzonych przeze mnie szerszych badań opartych na analizie prac autoetnograficznych (licencjackich, magisterskich oraz kończących dany moduł kształcenia). Stąd też pozwalam sobie na wysunięcie propozycji, w ramach których wykorzystanie autoetnografii będzie pomocne w ustawicznym kształceniu osób dorosłych.

**Key words:** autoethnography, autoethnography functions, transformative learning theory, transformational education, training of reflective practitioners.

**Abstract.** The article is attempt show autoethnography as way of getting to know the world in perspective of J. Mezirow's transformative learning theory. Analysis of literature indicates significant convergence between actions by entity in autoethnography (adult person) with actions person in lifelong education indicates by Mezirow. So it is possible to putting forward the tthesis that conductiong of autoethnography research is very effective form is leading to transform of author. It is also verification own research based on analysis autoenography researches (bachelor's, master's and final theses of a given education module. Therefore I propose possibilites some ways of use autoethnography in lifelong education.

The article is an attempt to present autoethnography as a way to explore the world in the perspective of the transformative learning theory by Jack Mezirow. The analysis of the literature shows significant convergence between the activities undertaken by the researcher in autoethnography (an adult) with the activities which, according to the author of the theory cited, are undertaken by a person in lifelong education. Consequently, one can put forward the thesis that conducting autoethnographic research is a form of education extremely effective and leading to the transformation of the author. It is also a confirmation of my extensive research based on the analysis of autoethnographic works, i.e. undergraduate, and graduate theses. Therefore, I allow myself to make a proposal in which the use of autoethnography will be helpful in the continuous education of adults.

**Wprowadzenie.** Dynamizm współczesnego świata dotyczy każdego aspektu – nie tylko rynku pracy, kształcenia, ale też metodologii badań naukowych. Nowe sposoby poznania świata mają swoje zastosowanie w laboratorium, ale też w naukach społecznych, w ramach których ma miejsce kształcenie praktyków w zawodach „people-oriented professions”, czyli profesji zorientowanych na człowieka<sup>1</sup>. Jednym z takich sposobów jest autoetnografia, czyli badanie własnych doświadczeń, emocji, przeżyć w różnych aspektach – od osobistych po zawodowe.

Dla naukowców zorientowanych pozytywnie metoda ta będzie jedną z tych, wobec których należy wytaczać *ciężkie działa statystyki*, aby uwypuklić jej braki. Dla naukowców kierujących się innymi paradygmatami będzie to interesujący sposób na poznanie z *pierwszej ręki* nowych, rzadko badanych przestrzeni. Jakikolwiek działania byłyby prowadzone przez obie grupy, wyjdą na dobre autoetnografii, która zasługuje na szersze jej ukazanie (zarówno zalet, jak i ograniczeń) na polskiej arenie naukowej.

Wśród badań naukowych zaistniała ona dzięki *kryzysowi reprezentacji* i utracie zaufania do wiedzy jako formy odzwierciedlenia rzeczywistości<sup>2</sup>. Tysiące opracowań statystycznych ukazują potrzebną wiedzę, ale często nie oddają istoty zjawiska, które jest w nich przedstawiane. Co więcej, dotychczasowe badania ukazują konkretne zjawiska z *drugiej ręki* – są to opinie o tych zjawiskach lub narracje zbadane przez badaczy w badaniach biograficznych, które jednak są obarczone ryzykiem dotyczącym rozumienia badanego. Argumenty te dotyczą zapisu oraz interpretacji narracji. Autorzy wnoszą, że nawet jej dokładna transkrypcja nie oddaje tego, co rozmówca chciał przekazać<sup>3</sup>, a każda interpretacja jest nadużyciem, ponieważ nie jest tym, czego oczekuje od nas narrator<sup>4</sup>. Inni wskazują, że obiektywna interpretacja to ułuda oddzielająca nas od cudzego cierpienia. Wreszcie podnoszony jest aspekt moralnego zaangażowania po stronie badanych, które często ogranicza się do ich wysłuchania przez

<sup>1</sup> J. Pyżalski, D. Merecz (2010), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

<sup>2</sup> T. Spry (2001), *Performing autoethnography. An embodied methodological praxis*, „Qualitative Inquiry”, nr 6, s. 706–732.

<sup>3</sup> C. Riessman (1993), *Narrative analysis*, Sage Publications, Newbury Park.

<sup>4</sup> K. Kaźmierska (2004), *Wywiad narracyjny jako jedna z metod w badaniach biograficznych*, „Przegląd Socjologiczny” t. 53 (1), s. 71–96.

badacza<sup>5</sup>. Autoetnografia pozwala na ujednoczenie podmiotu poznawanego i poznającego. Jeszcze nigdy badacz nie był tak blisko rzeczywistości poznawanej, a zapoznanie się z efektami takiego badania pozwala na zanurzenie czytelnika w dane zjawisko. Przykładem niech będzie artykuł Carol Rambo Ronai *Multiple reflections of child sex abuse. An argument for a layered account*<sup>6</sup> (opublikowany w 1994 r.), który w 1993 r. zdobył nagrodę Międzynarodowego Towarzystwa Interakcjonizmu Symbolicznego im. Herberta Blumberla.

Dotychczas w edukacji jedną z metod przekazywania wiedzy była analiza studiów przypadku, która jednak jest obarczana – podobnie jak badania biograficzne – wyżej wskazanymi ograniczeniami (co nie oznacza, że autoetnografia takowych nie ma). Tymczasem (jak wynika z moich doświadczeń) wykorzystanie tekstów autoetnograficznych przynosi jeszcze więcej korzyści. Uczestnicy takich zajęć mówią o uczuciu *zanurzenia* w poruszane kwestie dzięki opisom i analizie doświadczeń z *pierwszej ręki*.

W niniejszym artykule chciałam jednak poruszyć inną możliwość wykorzystania autoetnografii w edukacji, a mianowicie tworzenie prac autoetnograficznych przez studentów i tego, jak ten proces oddziałuje na ich kształcenie i samokształcenie. Postaram się odpowiedzieć na pytanie: w jaki sposób autoetnografia koresponduje z teorią transformatywnego uczenia się i jak w związku z tym można ją wykorzystać w kształceniu ustawicznym refleksyjnych praktyków?

Źródłem tak postawionego problemu były tradycyjne i nowe funkcje autoetnografii, jakie pełni ona dla autora oraz szerszej społeczności. Funkcja poznawcza, kształcąca, terapeutyczna, emancypacyjna i demokratyczna pełnią znaczącą rolę. Moje doświadczenia w prowadzeniu i konsultowaniu autoetnograficznych prac dyplomowych wskazują na jeszcze trzy znaczące, aczkolwiek do tej pory nie opisane w literaturze funkcje – integrującą (refleksja nad własnymi doświadczeniami integruje je, a autor dochodzi do wniosku, że nic, co zdarzyło się w jego życiu, nie jest przypadkowe); dynamizującą (badacz pragnie nadać kierunek własnemu życiu) oraz trzecią, która jest wypadkową dwóch powyższych – transformatywną (ukazuje ona przemianę autora-badacza). Pojawia się pytanie – w jaki sposób (poprzez zastosowanie jakich technik) można wydobyc i wzmocnić powyższe funkcje.

Wstępne wnioski płynące z badań własnych prowadzonych przez autorkę, a dążące do opracowania modelu autoetnografii transformatywnej, każą wnioskować o istotnych funkcjach autoetnografii, które jak dotąd nie spotkały się z szerszym opisem w literaturze przedmiotu, a które mogą być istotne dla wdrożenia tego sposobu poznania siebie w ramy kształcenia refleksyjnych praktyków na różne sposoby – jako refleksja nad własną tożsamością zawodową, jako autoewaluacja, jako sposób na budowanie konstruktywnego obrazu własnej osoby itp. Takie działania można umiejscowić na kontinuum od metodologii badań społecznych do dydaktyki szkoły wyższej.

<sup>5</sup> P. Bednarz-Luczevska, M. Luczewski (2012), *Podejście biograficzne*, [w:] *Badania jakościowe*, t. 2. *Metody i narzędzia*, red. D. Jemielniak, Wydawnictwo PWN, Warszawa.

<sup>6</sup> C.R. Ronai (1994), *Multiple reflections of child sex abuse. An argument for a layered account*, „Journal of Contemporary Ethnography” nr 23, s. 395–426.

**Transformacyjna teoria uczenia się J. Mezirowa.** Istotą tej teorii jest założenie głębokiej zmiany, która zachodzi w osobie uczącej się – zmiany odnoszącej się do samgo siebie, ale też spostrzegania otaczającej rzeczywistości. Zdaniem Mezirowa, transformacyjnemu uczeniu się musi towarzyszyć krytyczna refleksja, która ma swoje zastosowanie w trzech aspektach: a) kieruje działaniami; b) zapewnia poczucie spójności w nowych sytuacjach; c) pozwala ocenić ponownie to, co już znane. Nie sposób nie odnieść tych założeń do wspomnianych koncepcji intra- i interaktywnego uczenia się dzięki autoetnografii, która sama w sobie jest refleksją. Idąc dalej za Mezirowem, centralnym punktem odniesienia jest doświadczenie zdobywane podczas kontaktu z rzeczywistością oraz jego interpretacja (tak samo jak w przypadku autoetnografii). Osoba ucząca się (tu: autor autoetnografii) dokonuje nadawania indywidualnych znaczeń doświadczeniu, co angażuje percepcję, myślenie i pamięć<sup>7</sup>. Sposoby konstruowania znaczeń J. Mezirow przyjmuje za J. Brunerem i wymienia tu sposób intersubiektywny, działaniowy, normatywny, i propozycjonalny<sup>8</sup>. Autor koncepcji transformacyjnego uczenia się twierdzi jednak, że brakuje tu jeszcze piątego, istotnego sposobu – polegającego na odniesieniu nieuświadomionych własnych założeń myślowych i tych, posiadanych przez inne osoby na temat danych doświadczeń do tzw. ramy odniesienia (*frame of reference*). Jest ona złożoną, rozległą strukturą obejmującą wymiar poznawczy, emocjonalny i motywacyjny. Zapewnia ona kontekst do nadawania własnych znaczeń, ponieważ stanowi „zwartą całość złożoną z wytworzonych uprzednio: skojarzeń, pojęć, wartości, emocji, uwarunkowanych reakcji; kształtując spostrzeganie, poznanie i odczuwanie, wyznacza również kierunek naszych działań. Jest to zatem ukształtowana w trakcie naszego życia, w naszej świadomości konstrukcja, która określa sposób, w jaki interpretujemy nasz świat i nasze doświadczenia; wpływa na to, jak myślimy, doznajemy i działamy<sup>9</sup>.

W ramie odniesienia można wyróżnić dwa zasadnicze wymiary – nawyki mentalne oraz punkty widzenia. Nawyki mentalne tkwią głęboko w osobie i determinują jej przekonania, wartości, style uczenia się, a wśród nich można wyróżnić następujące nawyki szczegółowe: socjolingwistyczne, moralno-etyczne, epistemologiczne, filozoficzne, psychologiczne, estetyczne<sup>10</sup>. Z kolei punkt widzenia to zestaw szczegółowych oczekiwań, przekonań, doznań i sądów, które w ukryty sposób determinują to, w jaki sposób osoba interpretuje, ocenia i klasyfikuje obiekty, wydarzenia itp.<sup>11</sup> Najważniejszym tłem teoretycznym dla niniejszego opracowania jest założenie Mezirowa o reframingu, czyli zmianie ramy mentalnej, które jest punktem wyjścia dla transformacyjnego uczenia się. W moim przekonaniu, w trakcie badania autoetnograficznego, dzięki poznaniu

<sup>7</sup> J. Mezirow (1991), *Transformative dimensions of adult learning*, Jossey-Bass, San Francisco, s. 4.

<sup>8</sup> J. Bruner (1990), *Acts of meaning*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, London, England, s. 4.

<sup>9</sup> K. Pleskot-Makulska (2007), *Teoria uczenia się transformacyjnego autorstwa Jacka'a Mezirowa*, „Rocznik Andragogiczny”, s. 85.

<sup>10</sup> J. Mezirow (2000), *Learning to think like an adult. Core concepts of transformation theory*, [w:] J. Mezirow & Associates, *Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress*, Jossey-Bass, San Francisco.

<sup>11</sup> Ibidem, s. 18.



i uświadomieniu sobie własnej ramy odniesienia (etap analizy danych), badacz może ją zmienić (reframing) poprzez interpretację, co postaram się ukazać w dalszej części artykułu.

**Koncepcja kształcenia refleksyjnych praktyków.** W świetle wyżej przytoczonych koncepcji jest ona pochodną zastosowania autoetnografii w kształceniu nauczycieli. Dzięki kształceniu kompetencji narracyjnych autor zyskuje rozumienie (i powtórne zrozumienie) własnej osoby na różnych poziomach, relacji inter- i intrapersonalnych, w efekcie czego kształcone są kompetencje refleksji nad własnym życiem i praktyką zawodową. Termin *refleksyjna praktyka* jest najczęściej kojarzony z nazwiskiem D. Schöna, który określa ją jako zdolność do refleksji na temat działań. W niniejszym projekcie refleksja ta będzie dotyczyła tego, co wydarzyło się, wydarza się lub może się wydarzyć (autoetnografia retrospektywna, teraźniejsza i transczasowa) w życiu przyszłych i aktualnych pedagogów, a co dotyczy ich szeroko rozumianych kompetencji pedagogicznych. Każda z osób ma własne doświadczenia edukacyjne, własne porażki i plany. Wszystko, co w życiu się wydarza, może stanowić przyczynek do wyciągnięcia wniosków dla własnej praktyki zawodowej pod warunkiem, że towarzyszy temu refleksja.

Przyjmuję definicję refleksji za M. Szymańską, która rozumie ją jako „wewnętrzny, aktywny, dynamiczny proces, obejmujący całą osobę, ujawniającą jakość tej refleksji w działaniu „wyrastającym” z konkretnego doświadczenia, mającego konkretne miejsce w konkretnym okresie czasu, oraz z wiedzy uzyskanej w sposób świadomy lub nieświadomy, która domaga się takiego ukształtowania, by służyła osobistemu i społecznemu rozwojowi tejże osoby”<sup>12</sup>. Taka definicja – moim zdaniem – w pełni ukazuje rolę autoetnografii analitycznej (czyli refleksji nad konkretnym doświadczeniem) w kształtowaniu refleksyjnych praktyków. Nie sposób wskazać tu wszystkich założeń koncepcji pedeutologicznych ukazujących rolę refleksji w kształceniu pedagogów, stąd wymienię tylko nazwiska A. Brzezińskiej<sup>13</sup>, M. Czerepaniak-Walczak<sup>14</sup>, W. Dróźki<sup>15</sup>,

---

<sup>12</sup> M. Szymańska (2019), *Portfolio w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo AIK, Kraków, s. 123.

<sup>13</sup> A. Brzezińska (1997), *Refleksja w działalności nauczyciela*, „Studia Edukacyjne” 1997, nr 3, s. 113–133.

<sup>14</sup> M. Czerepaniak-Walczak (1997), *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Wydawnictwo EDYTOR s.c., Toruń–Poznań.

<sup>15</sup> W. Dróźka (2011), *Od pewności ku refleksyjności w zawodzie nauczycielskim. Przyczynek do dyskusji*, „Przegląd Pedagogiczny” nr 1, s. 135–151.

D. Gołębiak<sup>16</sup>, B. Łukasik<sup>17</sup>, J.M. Łukasik<sup>18</sup>, S. Parisa i L. Ayers<sup>19</sup>, A. Perkowskiej-Klejman<sup>20</sup>, J. Szempruch<sup>21</sup>, J. Szymczak<sup>22</sup>.

J. Raelin wymienia następujące umiejętności refleksyjnego praktyka: bycie (*being*), czyli dyspozycja do umiejętności zadawania sobie pytań natury egzystencjalnej skierowanej ku sobie; mówienie (*speaking*) cechuje się umiejętnością zadawania pytań odnośnie do właściwej artykulacji myśli, prawidłowe kształtowanie wypowiedzi pod względem merytorycznym; odkrywanie siebie (*disclosing*) to dyspozycja odnosząca się do dzielenia się z innymi własnymi wątpliwościami, ale też pasjami, które stanowią przedmiot rozważań nad ich wartością w życiu własnymi i innych; sprawdzanie (*testing*) refleksyjnych umiejętności w formie pytań do siebie i innych w celu odkrycia nowych sposobów myślenia i zachowania, odrzucenie niewłaściwych. Sprawdzanie jest istotną formą autoewaluacji; pogłębianie (*probing*) to dalsze stawianie sobie pytań dotyczących rozwijanych i wykorzystywanych zdolności i umiejętności refleksyjnych<sup>23</sup>. Refleksyjny praktyk bada własną praktykę i wie, dlaczego to czyni<sup>24</sup>.

W literaturze przedmiotu opisanych zostało kilka modeli refleksyjnego uczenia się<sup>25</sup>. Na potrzeby niniejszego artykułu przyjmuję model C. Johnsona, który zakłada kilka etapów zadawania pogłębionych pytań (stanowią one pogłębioną formę refleksji): opis doświadczenia (*description of the experience*) – refleksja (*reflection*) – czynniki wpływające na decyzję (*influencing factors*) – ewaluacja (*evaluation*) – nauka (*learning*)<sup>26</sup>.

---

<sup>16</sup> B.D. Gołębiak (1998), *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Wydawnictwo EDYTOR s.c., Toruń–Poznań.

<sup>17</sup> B. Łukasik, *O potrzebie refleksji w zawodzie nauczyciela* (2014), „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie”, t. XXIII, s. 209–217.

<sup>18</sup> J.M. Łukasik (2017), *Zaniedbane obszary w procesie kształcenia do zawodu nauczyciela*, „Labor et Educatio”, nr 5, s. 155–165; *Poznać siebie i dbać o własny rozwój*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2016.

<sup>19</sup> S.G. Paris, L.R. Ayres (1997), *Stawianie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

<sup>20</sup> A. Perkowska-Klejman (2019), *Poszukiwanie refleksyjności w edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wyd. APS, Warszawa; *Uczenie się i edukacja refleksyjna dorosłych*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2013, t.3, s. 27–35; *Modele refleksyjnego uczenia się*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, 2013, nr 1, s. 75–90.

<sup>21</sup> J. Szempruch (2013), *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

<sup>22</sup> J. Szymczak (2009), *Bycie (stawianie się) refleksyjnym nauczycielem. Perspektywa socjokulturowa*, „Forum Dydaktyczne: Przeszłość, terazniejszość, przyszłość”, nr 5/6, s. 50-58.

<sup>23</sup> J.A. Raelin (2002), *I don't have time to think! versus the art of reflective practice*, „Reflection” 4 (1), s. 138–142. P. Reason, *Reflection on sacred experience and sacred science*, „Journal of Management Inquiry” 1993, 2(3), s. 273–283.

<sup>24</sup> B.D. Gołębinak (red.) (2002), *Uczenie metoda projektów*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, s. 203.

<sup>25</sup> A. Perkowska-Klejman, *Modele refleksyjnego uczenia się...*, op. cit.

<sup>26</sup> C. Johns (2000), *Becoming a reflective practitioner*, Blackwell Science, Oxford; por. A. Perkowska-Klejman, *Modele refleksyjnego uczenia się...*, op. cit.

## **Autoetnografia w transformatywnym kształceniu refleksyjnych praktyków.**

W świetle przytoczonych powiązań autoetnografii z wybranymi teoriami kształcenia refleksyjnych praktyków wydaje się dalece istotne podjęcie dalszych rozważań nad możliwościami zastosowania autoetnografii transformatywnej w kształceniu osób dorosłych. Dotychczas nie zostało to wprost opisane w literaturze przedmiotu, a wstępne wnioski płynące z badań pilotażowych dają szerokie uzasadnienia ku dalszemu prowadzeniu badań. Co więcej, na co dzień odnotowuję coraz większy wzrost zainteresowań tego typu pracami zarówno ze strony studentów, jak i innych pracowników naukowych z ośrodków z całej polski.

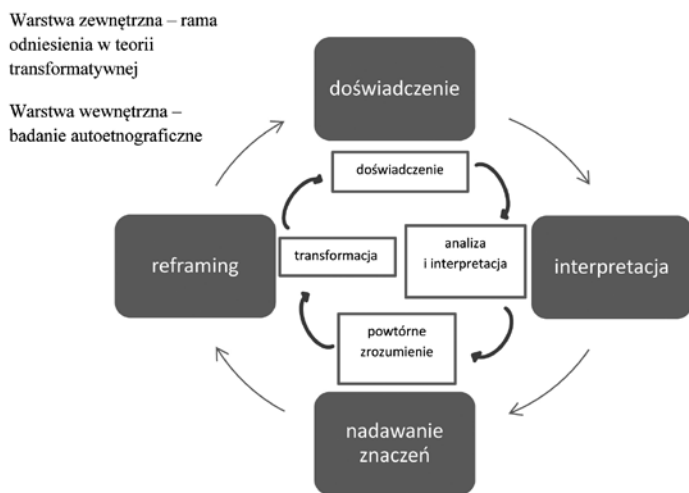
Autoetnografia analityczna wymusza na autorze pracę z autonarracją (śmiało można powiedzieć – z własnymi przeżyciami, bo przecież są one ciągle obecne, a jedynie dzięki narracji przyjmują uporządkowaną formę). Już sama analiza zawartych danych (jakimi są emocje, przeżycia, doświadczenia, oceny własne itd.), a czasami próba ich wizualizacji w postaci rycin, schematów, przynosi refleksję nad analizowanym aspektem własnego życia. Co więcej, od autora wymaga się również interpretacji owych danych, która to prowadzi do powtórnego rozumienia analizowanego aspektu, którym są tak ważne tematy jak np. Naprawdę jaka jestem? Obraz samej siebie jako nauczyciela; Łączenie roli nauczyciela akademickiego i studenta; Nauczyciel zanurzony w nurcie życia. Własna droga do zawodu; Samowychowanie jako droga do rozwoju własnego<sup>27</sup>.

Należy zaznaczyć, że we wszystkich pracach można wyróżnić tzw. czynniki integrujące i dynamizujące świat osoby przedstawiony w narracji. Czynniki integrujące to te, które pozwalają *scalić* własne życie w ciąg przyczynowo-skutkowy, pozwalają na dostrzeżenie istotności każdego znaczenia, kończąc z postrzeganiem osobistych doświadczeń jako ciągu przypadków. Z kolei czynniki dynamizujące to te, które wyzwalały w autorze siłę do ukierunkowania własnych, dalszych wysiłków w konkretnym celu. Czynnikiem tymi są np. wiara, Bóg, osoby znaczące, miejsca, rodzina, praca zawodowa itp. W obu kategoriach występują miejsca, natomiast istotną rolę odgrywiają osoby bliskie i inni, z którymi autora łączyły/łączą więzi oraz sfera intrapersonalna. Warto tu również wskazać na istotną zbieżność z teorią **transformatywnego uczenia się** oraz pojęciem ramy odniesienia obejmującej wymiar poznawczy, emocjonalny i motywacyjny. Korespondują one z zasadami autoetnografii analitycznej jako metody poznania (wymiar poznawczy), czynnikami integrującymi, które w dużej mierze można odnieść do wymiaru emocjonalnego, oraz czynnikami dynamizującymi (czynnik motywacyjny). Idąc dalej, rama odniesienia składa się z tzw. nawyków mentalnych oraz punktów widzenia. Przytoczoną wcześniej klasyfikację nawyków mentalnych można z powodzeniem odnieść do czynników integrujących i dynamizujących. Co więcej, **reframing, czyli zmiana ram odniesienia w koncepcji Mezirowa tutaj ma miejsce właśnie dzięki powtórnemu zrozumieniu własnych doświadczeń i uczeniu się z tego procesu.** Ponadto dzięki wzmocnieniu czynników integrujących i dynamizujących (naturalnie występujących w pracach autoetnograficznych) poprzez zastosowanie

<sup>27</sup> Tematy zrealizowanych prac licencjackich i magisterskich na kierunkach pedagogicznych.

różnych innowacyjnych technik służących do rozwoju osobowościowego, autor może doświadczyć funkcji transformatywnej. Zasada się ona tutaj na założeniu, iż dogłębne zrozumienie dotychczasowego życia (czynniki integrujące) oraz pozytywne spojrzenie w przyszłość (czynniki dynamizujące) mogą przyczynić się do głębokiej, jakościowej zmiany w postrzeganiu własnej osoby, tożsamości, powołania do zawodu i praktyki zawodowej itp.

W końcu autoetnografia ma **służyć transformacji** jej autorów, czyli „znaczącej, fundamentalnej, wewnętrznej zmianie w przekonaniach, uzasadniających konkretne działanie. Transformacja nie wymaga zewnętrznych oddziaływań środowiskowych, tak jak to ma miejsce w przypadku zmiany, dlatego też działanie staje się naturalne i w ten sposób umożliwia osiągnięcie upragnionego celu”<sup>28</sup>. Rozpoczyna się ona wówczas, kiedy osoba wycofuje się ze stagnacji w założonych przekonaniach i jest gotowa do przeorientowania swojej aktywności i wyboru nowej ścieżki rozwoju personalnego i zawodowego. Taką właśnie gotowość podejmuje autor piszący autoetnografię. Co więcej, jej szerokie pole analizy dotyczy zarówno wymiaru personalnego, jak i zawodowego<sup>29</sup>. Tym samym wpisuje się ona w nowatorską koncepcję refleksyjno-transformacyjnego kształcenia nauczycieli<sup>30</sup> i innych „people-oriented professions”. Wydaje się, że powyżej opisany związek teorii Mezirowa i badania autoetnograficznego można przedstawić na poniższym rycinie.



Rys 1. Teoria transformatywnego uczenia się i badanie autoetnograficzne

<sup>28</sup> J. Palinkas, *The difference between change and transformation*, „The Voice of the CIO Community, CIO INSIGHT”, <https://www.cioinsight.com/it-management/expert-voices/the-difference-between-change-and-transformation> (dostęp: 19.11.2019).

<sup>29</sup> W. MCWhinney, L. Markos (2003), *Transformative education across the threshold*, „Journal of Transformative Education” t. 1, s. 16.

<sup>30</sup> Taką koncepcję przyjmuje w swoim podziale M. Szymańska, *Portfolio w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2019.

Jak w takim razie można wykorzystać autoetnografię w kształceniu refleksyjnych praktyków? Poniżej przytoczę kilka przykładów. Zaznaczam jednak, iż z uwagi na formę i objętość niniejszego opracowania nie jest to klasyczny raport z badań, a jedynie przyczynek do dyskusji.

Edukacja ustawiczna daje wiele takich możliwości, które ograniczane są z jednej strony kompetencjami osób prowadzących zajęcia (autoetnografia wciąż nie jest dostatecznie rozpropagowana w kręgu naukowców, zwłaszcza pedagogów), z drugiej strony przez chęci uczących się studentów, kursantów itp. Obie jednak przeszkody nie są takimi, których pokonać nie można tym bardziej, że korzyści z takich działań wydają się obiecujące.

Dotychczas najbardziej popularną formą wykorzystania autoetnografii w edukacji refleksyjnych praktyków jest oparcie o nią (jako metodę poznania) tworzonej pracy kończącej dany poziom kształcenia. Mówiąc o edukacji ustawicznej, mam tu na myśli osoby już pracujące, a uczęszczające na studia doskonalące/dokształcające. Co więcej, studenci tacy (posiadający już doświadczenie praktyczne) wykazują głębsze zainteresowanie tą formą poznania, a ich prace ukazują wielowymiarowość patrzenia na własne życie zawodowe i prywatne. Ta forma wiąże się jednak z długotrwałym procesem badania, jaki wymagany jest dla seminarium. Rodzi się tu pytanie – ile w takim razie powinno trwać takie badanie? Nie jest to przecież krótkotrwałe zastanowienie się nad własnym życiem ani też długotrwała psychoterapia. Literatura i praktyka nie daje jednoznacznych odpowiedzi.

Kolejną możliwością jest zastosowanie autoetnografii jako formy kończącej dany przedmiot. W ramach takiej pracy studenci mogą opisać własne doświadczenia zdobyte np. w ramach praktyk zawodowych czy też każdego innych zajęć, które miały na celu kształcenie kompetencji praktycznych. Tutaj ważne jest, aby nie przedkładać „formy nad treść” i nie skupiać się na wymaganiach metodologicznych. Absolutnie priorytetem jest autopoznanie studenta i kształtowanie się jego refleksji dotyczącej danego działania.

W ramach kursów i szkoleń prowadzonych w instytucjach rynku pracy dla osób pracujących w zawodzie, autoetnografia wydaje się niezwykle obiecującą formą autoewaluacji własnych osiągnięć, podsumowania i wytyczenia nowych celów. Co więcej, własne doświadczenia spisane przez praktyków mogą być inspiracją do szerszych zmian społecznych. Takie zastosowanie autoetnografii zyskuje coraz większe grono zwolenników w krajach zachodnich, w których autoetnografia znacznie szybciej zyskała popularność. Przykładem może być publikacja Elizabeth Henderson, która przez wiele lat pracowała z dziećmi w różnych środowiskach. Obecnie dzieli się własnymi doświadczeniami z władzami lokalnymi Szkocji. Znamiennym jest tytuł tej publikacji: *Autoethnography in early childhood education and care: narrating the heart of practice*<sup>31</sup>.

---

<sup>31</sup> E. Henderson (2018), *Autoethnography in early childhood education and care: narrating the heart of practice*, Routledge, New York.

**Podsumowanie.** Kluczem do kształcenia refleksyjnych praktyków jest ich aktywne uczestnictwo w tym procesie. Bez świadomej partycypacji w zdobywaniu efektów kształcenia studentów, kursantów, czy uczestników innych, krótkich form szkoleniowych, osiągnięcie zamierzonych celów będzie tylko życzeniem edukatorów.

Wciąż aktualna teoria transformatywnego uczenia się jest zbieżna w swoich ważnych punktach z założeniami autoetnografii. Można wysunąć tezę, że każde badania autoetnograficzne jest transformatywnym uczeniem się. Jeśli więc teoria Mezirowa odnosi się do wszystkich dorosłych uczących się, wszystkie te osoby mogą przeprowadzić badanie autoetnograficzne. Czy w takim razie autoetnografia może odnieść sukces w ustawicznej edukacji dorosłych? Odpowiedź będzie pozytywna, jeśli takie będzie nastawienie środowiska naukowego do tej formy, jej odmian i elastycznego traktowania takiego badania (czyli takiego, które dalekie jest od scjentyistycznych wymogów).

Wskazane tu przykłady zastosowania autoetnografii w edukacji ustawicznej dorosłych są tylko nikłym wskazaniem tego, co praktyka może uczynić powszechnością.

## Bibliografia

1. Barad K. (2003), *Posthumanism performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter*, Signs, Vol 28, No. 3, Gender and Science, s. 801–803.
2. Bednarz-Luczewska P., Luczewski M. (2012), *Podejście biograficzne*, [w:]: *Badania jakościowe*, t. 2. *Metody i narzędzia*, red. D. Jemieliński, Wydawnictwo PWN, Warszawa.
3. Brown J.S. (1957), *Principle of intrapersonal conflict*, Journal of Conflict Resolution 1, s. 135–154.
4. Bruner J. (1990), *Acts of meaning*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, London, England.
5. Brzezińska A. (1997), *Refleksja w działalności nauczyciela*, „Studia Edukacyjne” nr 3, s. 113–133.
6. Czerepaniak-Walczak M. (1997), *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Wydawnictwo EDYTOR s.c., Toruń–Poznań.
7. Denzin N.K., Lincoln Y.S. (2009), *Metody badań jakościowych*, T. I, PWN, Warszawa.
8. Dróżka W. (2011), *Od pewności ku refleksyjności w zawodzie nauczycielskim. Przyczynek do dyskusji*, „Przegląd Pedagogiczny” nr 1, s. 135–151.
9. Frijda N.H., Mesquita B. (1994), *The social roles and functions of emotions*, [w:] S. Kitayama and H. R. Markus (red.), *Emotion and Culture: Empirical Studies of Mutual Influence*, American Psychological Association, Washington, DC, s. 51–87.
10. Gołębiak B.D. (1998), *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Wydawnictwo EDYTOR s.c., Toruń–Poznań.
11. Jan Paweł II (1993), *Veritatis splendor*, Pallotinum, Poznań.
12. Johns C. (2000), *Becoming a reflective practitioner*, Blackwell Science, Oxford.
13. Henderson E. (2018), *Autoethnography in early childhood education and care: narrating the heart of practice*, Routledge, New York.
14. Honeycutt J.M., Mapp C.M., Knasser K.A., Banner J.M. (2009), *Intrapersonal communication and imagined interactions*, [w:] *An integrated approach to communication theory and research*, M.B. Salwen, D.W. Stacks (red.), New York – London: Routledge Taylor & Francis Group, s. 323–335.

15. Łukasik B. (2014), *O potrzebie refleksji w zawodzie nauczyciela*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie” t. XXIII, s. 209–217.
16. Łukasik J.M. (2017), *Zaniedbane obszary w procesie kształcenia do zawodu nauczyciela*, „Labor et Educatio” nr 5, s. 155–165.
17. Łukasik J.M. (2016), *Poznać siebie i dbać o własny rozwój*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
18. Kaźmierska K. (2004), *Wydawanie narracyjny jako jedna z metod w badaniach biograficznych*, „Przegląd Socjologiczny” t. 53 (1), s. 71–96.
19. Marsh H.W. (1984), *Self-concept, Social Comparison, and Ability Grouping: A Reply to Kulik and Kulik*, *American Educational Research* 21, s. 799–806.
20. McKernan J. (1996), *Curriculum action research: a handbook of methods and resources for the reflective practitioner*, Kogan Page Abingdon.
21. MCWhinney, Markos L. (2003), *Transformative education across the threshold*, „Journal of Transformative Education” t. 1.
22. Mezirow J. (1991), *Transformative dimensions of adult learning*, Jossey-Bass, San Francisco.
23. Mezirow J. (2000), *Learning to think like an adult. Core concepts of transformation theory*, [w:] J. Mezirow & Associates, *Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress*, Jossey-Bass, San Francisco.
24. Neisser U, Boodoo G., Bouchard Jr T.J., Brody N., Ceci S.J., Halpern D.F., Loehlin J.C., Perloff R., Strenberg R.J., Urbina S. (1996), *Intelligence: knows and unknowns*, „American Psychologist” 51(2), s. 77–101.
25. Palinkas J., *The difference between change and transformation*, „The Voice of the CIO Community, CIO INSIGHT”, <https://www.cioinsight.com/it-management/expert-voices/the-difference-between-change-and-transformation> (dostęp: 19.11.2019).
26. Paris S.G., Ayres L.R. (1997), *Stawianie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
27. Perkowska-Kleiman A. (2019), *Poszukiwanie refleksyjności w edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wyd. APS, Warszawa.
28. Pleskot-Makulska K. (2007), *Teoria uczenia się transformatywnego autorstwa Jacka 'a Mezirova*, „Rocznik Andragogiczny”.
29. Pyżalski J, Merecz D. (2010), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
30. Raelin J.A. (2002), *I don't have time to think!. versus the art of reflective practice*, „Reflection” 4 (1), s. 138–142.
31. Reason P. (1993), *Reflection on sacred experience and sacred science*, „Journal of Management Inquiry” 2(3), s. 273–283.
32. Richardson L. (1997), *Fields of play: constructing an academic life*, Routledge, New York.
33. Riessman C. (1993), *Narrative analysis*, Sage Publications, Newbury Park.
34. Ronai C.R. (1994), *Multiple reflections of child sex abuse. An argument for a layered account*, „Journal of Contemporary Ethnography” nr 23, s. 395–426.
35. Spry T. (2001), *Performing autoethnography. An embodied methodological praxis*, „Qualitative Inquiry” nr 6, s. 706–732.
36. Szempruch J. (2013), *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
37. Szymańska M. (2019), *Portfolio w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo AIK, Kraków.
38. Szymańska M. (2019), *Portfolio w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków.

39. Szymczak J. (2009), *Bycie (stawanie się) refleksyjnym nauczycielem. Perspektywa socjokulturowa*, „Forum Dydaktyczne: Przeszłość, terażniejszość, przyszłość”, nr 5/6, s. 50–58.
40. Taguchi H.L. (2010), *Going Beyond the Theory. Practice Devide in Early Childhood Education. Introducing an Intra-active Pedagogy*, Routledge taylor & Francis Group, London – New York, s. 4.
41. Trzebiński J. (2002), *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości*, [w]: J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*, GWP.

**dr Magdalena CIECHOWSKA** – Akademia Ignatianum w Krakowie



# CLIL w dzisiejszej Europie: wyzwania i zagrożenia

Wolfgang WÖGERER

DOI:10.34866/ge47-pr41

## A Strong Call for Content: reflecting on Austria's Needs in CLIL Vocational Schools

O zwiększoną rolę treści przedmiotowych: refleksje  
nad potrzebami austriackich szkół branżowych  
wykorzystujących metodę CLIL

**Key words:** CLIL, vocational school, Austria, content, translanguaging.

**Abstract.** Austria has quite an experience in vocational CLIL. It has been implemented on a compulsory level, and now it is a method of teaching in about one hundred Austrian schools and this number is rising. In the last few years about three hundred Austrian vocational teachers have successfully completed a CLIL course at Pädagogische Hochschule Wien.

The project “CLIL-VET – Implementing the CLIL-VET model in vocational schools” with partners from Poland, Romania and Spain offered a possibility to take a step back and view CLIL in Austria through another perspective. Especially the differences in vocational teaching and language proficiencies of teachers and students in other countries gave us a chance to explore the needs of Austrian vocational CLIL.

This paper is a strong call for content in vocational CLIL. The need for improvement roots in different factors, some of which are the language proficiencies of vocational CLIL teachers and students and the CLIL subject's content. This paper describes two methods of pushing vocational content, both using translanguaging.

**Słowa kluczowe:** CLIL, szkoła zawodowa, Austria, treść, translanguaging.

**Streszczenie.** Austria posiada znaczące doświadczenie w kształceniu metodą CLIL w szkołach zawodowych. Metodyka ta została wdrożona jako obowiązkowa i jest wykorzystywana w około stu szkołach austriackich, a liczba ta nadal rośnie. W ciągu ostatnich kilku lat około trzystu nauczycieli zawodu w Austrii z powodzeniem ukończyło kurs CLIL w Pädagogische Hochschule Wien.

Projekt „CLIL-VET – Wdrożenie modelu CLIL-VET w szkołach zawodowych” realizowany z partnerami z Polski, Rumunii i Hiszpanii umożliwił spojrzenie na CLIL w Austrii z zupełnie

innej perspektywy. Zaobserwowane różnice w szkolnictwie zawodowym oraz biegłości językowej nauczycieli i studentów z innych krajów umożliwiły redefinicję potrzeb austriackiego kształcenia zawodowego i dotychczasowej roli CLIL w tym kontekście.

Artykuł ten jest silnym wezwaniem do rzetelnej analizy założeń metodycznych CLIL oraz uwytądnienia nauczanych tą metodą treści zawodowych. Konieczność ta spowodowana jest różnymi czynnikami, m.in. umiejętnościami językowymi nauczycieli zawodu i ich uczniów oraz jakością opracowania treści przedmiotowych. W artykule opisano dwie metody, które ułatwiają przygotowanie lekcji według wymagań metodyki CLIL; obie wykorzystują model translanguaging.

**Introduction.** Looking back on a time of fascinating work always ends up in satisfaction, and, to some extent, also in defining special needs for the future development. This applies specifically to Austria's part in the CLIL-VET project and the position in the CLIL movement.

In Austria CLIL is quite well established in the primary, lower secondary and the upper secondary school. In the vocational sector CLIL is gradually and steadily developing quite well; yet there is one problem getting more and more into the focus of discussion, and that is the perfect equilibrium of content and language. And those CLIL teachers directly working with students very often complain about the lack of sufficient content as compared to language.

This paper will offer an evaluation of the CLIL standing in the vocational schools with, however, a particularly critical analysis of what could be called the ideal mixture and quantity of content on the one hand and language on the other.

It is a matter of fairness to add that the author himself has been working in the vocational sector for nine years, in a technical college stressing on IT, and, in his special function as a CLIL-expert, has strongly been involved in implementing CLIL in vocational schools.

**Vocational Schools in Austria.** The report from Austria on the state of CLIL in VET [3] described vocational schools in Austria to some extent. The following review is meant as an elaboration of what has been described before. Vocational schools in Austria have always had a very specific position in the country's educational system. One of the reasons for that is the fact that they have been estimated as the academic branch of what is called apprenticeship training, which in fact is a dual training consisting of the training on the job supported by a traditional school training, either once a week in cities or a combined six-week-school course a year in the country. This so-called dual system had been "exported" to a number of countries, because it combines practical training with school education.

The advantage is that there is a wider range of training including, on top of the practical training on, a theoretical foundation of the job's qualification which would not have been possible within the range of practical work, and the amazing thing is that this dual system of apprentice training, as one possibility of entering a job, is still in existence.

Starting from this given background, there are now four different types of vocational schools in Austria:

- Technical colleges,
- Business colleges,
- Tourism and Commercial colleges and
- Agricultural colleges.

All of these school types were, with the exception of tourism, creations of the 19<sup>th</sup> century and were meant to act in between the secondary schools and the training on a university level.

These four types of vocational school offer three options each:

- either only a one year programme on a very basic level,
- or a three years' course as a substitute for apprenticeship training,
- or a five years' course finishing with the university access or special diploma for a specific vocational profession.

After World War II, and particularly after a general school reform in 1962, foreign language education has been mandatory in lower secondary education, starting at the age of ten. So pupils have at least four years of English before they enter the vocational school level, and in most cases even one or two years more, because English has become a voluntary subject even in primary schools, which consequently means that any vocational school student has a good command of English to start with.

It is a self-explaining fact that there is no learning and no teaching without language, and any teacher, regardless of his/her subject, is a language teacher; language in any given subject comes along in a sort of side effect. There is no learning without content either, and it is the equilibrium of content and language that creates the positive result, and this very equilibrium is so different in vocational schools, with the scales showing more weight on content than on language.

**CLIL in Austrian Vocational Schools.** As mentioned in the CLIL-VET Framework [2] the term CLIL was coined by David March [1] and defined as

*dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of content and language with the objective of promoting both content and language mastery to predefined levels.*

While CLIL may be implemented with any two languages, the most common implementation in Austria is with German as L1 and English as L2. This article will focus on this very kind of implementation.

A main theoretical basis of CLIL is the 4C Framework [5]:

*The 4C Framework integrates four contextualized building blocks: Content (subject matter), communication (language learning and using), cognition (learning and thinking processes) and culture (developing intercultural understanding and global citizenship).*

The 4C Framework is a fundamental basis for the CLIL Matrix [6] that was developed by the Austrian organization ÖSZ. This CLIL Matrix had quite an influence on the development of vocational CLIL in Austria. A research in language teaching and learning in Austria can be found in [8]. A study on CLIL in the technical vocational sector is described in [9].

Two central aims of the method CLIL are to make education more individual and more student centered. One common way of achieving that is by constructing a CLIL lesson using “CLIL activities”. Rosie Tanner and Liz Dale [4] describe in their book a large collection of such activities. The author of this article thinks that the vast majority of those activities are not age appropriate for teenagers in the age of 16 to 18 and too language-focused for Austrian vocational CLIL. In the opinion of the author the activities described in that resource may assist to teach vocational CLIL for content that was previously covered in L1 and it can be a companion to L2 resources, especially for audio and video. But they do not allow to push content nearly as fast and deep as lessons in L1 because of the complexity of vocational content.

The report from Austria on the state of CLIL in VET [3] describes the different types of vocational schools where CLIL is implemented and how the compulsory regulations are defined. One important fact is that CLIL in vocational schools in Austria is implemented in the school year 11, 12 and 13. The students English language proficiency is usually B1 or B2. And in most cases the vocational CLIL teacher is not an English language teacher and not an English native speaker.

**Survey.** As part of the work on the CLIL-VET project a survey was conducted. The participants were Austrian vocational teachers who have completed a CLIL course. The results are shown in the report from Austria on the state of CLIL in VET [3].

The interpretation of the author focuses on the following two aspects:

- It seems that Austrian CLIL teachers want to work with language teachers. What the data is not showing is how the CLIL teachers expect this cooperation to be. This cooperation would probably turn out to be beneficial for both the vocational CLIL teacher and the English language teacher. A team teaching of vocational teacher and ELT could be such a solution but having an additional teacher for each CLIL lesson is very expensive.
- Austrian vocational CLIL teachers seem to have a hard time to find material that is suitable for their lessons. Text books containing CLIL material may help.

**Considerations for Vocational CLIL.** In contrast to other educational sectors you can hardly find any subjects teachers who are also English language teachers. Also you can hardly find any subject teacher who is native speaker in the L2 CLIL language. The option of CLIL team teaching of a subject teacher and a language teacher is far too cost intensive. The language skills of a typical vocational CLIL teacher is often only a little better than their students’ average. The language skills of CLIL teachers may improve in future since the English language skills of young people may be better. The obvious fact

remains, the command of English language of an English language teacher is generally much higher than the ones of non-ELT. These considerations are relevant for what is realistically possible in vocational CLIL lesson.

To make it quite clearly, the author thinks that vocational CLIL in Austria is an extremely valuable method. The author also thinks, however, the acceptance of CLIL and the results of CLIL teaching could significantly be improved by a reevaluation of vocational CLIL. The author thinks that the method of CLIL has implicitly been targeted for language teachers who, on top of this quality, are also able to teach a subject. But in vocational CLIL we have subject teachers who are not language teachers, and who usually will never be.

**Vocational CLIL in the Classroom.** The CLIL-VET Framework [2] describes challenges and solutions for CLIL in the classroom in chapter 3, [10] describes some practical approaches. The CLIL-VET Framework mentions in subsection 4.5.1 translanguaging as the process of using more than one language for an integrated communication. The author recommends the following implementations of translanguaging. The methods are based on [7].

It is widely accepted that within a CLIL lesson L1 may be used by the teacher. Translanguaging in the context of this document refers to a systematic way of using L1 and L2 to allow focusing on content within a CLIL lesson. This way of using translanguaging has to ensure that core elements of CLIL are preserved, that teaching is individualized, learner centered and that the learners' language skills benefit from such a CLIL lesson.

One way to implement translanguaging in vocational teaching is to use L2 material. A scaffolding for the language helps the students to learn the new content. Task and discussions on that material is performed in L1 to allow students to concentrate on the content. Content and language are integrated because working on the content part can only be performed efficiently if language is understood.

Another way to implement translanguaging is to use L1 material. The tasks and discussions are however performed in L2. An advantage of this approach is that it is easier for weaker students to follow.

Last but not least it is of course possible to combine translanguaging with well-known teaching methods. As an example, in the jigsaw teaching technique students discuss and solve a task in L1 and create a presentation in L2. Every student then presents the group's presentation to members of other groups in L2, and thus every student gets to speak in L2 about a subject specific topic.

**Perspectives for the Future.** CLIL is implemented in the Austrian vocational educational system to stay. There are constantly more vocational schools implementing CLIL.

The following five paragraphs summarize the positive effects of vocational CLIL:

- The vocational field is extremely varied, and for some of these subject matters there are not even German textbooks available. But there are already German school books for mathematics and physics that contain CLIL parts.
- There is a tight organizational network for technical schools, and it seems the other types of vocational schools are in the process of building network structures to support their vocational CLIL teachers.
- University Colleges of Teacher Education perform research for new CLIL methods that are specifically useful for vocational teaching.
- The command of English, which is highly relevant for the quality of CLIL lessons is usually higher for teachers that are currently young. The CLIL lessons are compulsory for the highest grades that are usually taught by the most experienced teachers. Therefore, language skills of vocational CLIL teachers will have to increase with the next generation of teachers.
- Last but not least, CLIL gets more established in schools and seen as normal by students and teachers.

**Summary.** Austria has done a big step by declaring vocational CLIL to be compulsory some years ago. Vocational CLIL is a success in Austria, and signs are pointing in the direction that vocational CLIL will be a success in the future.

The University College of Teacher Education of Vienna trains vocational teachers on how to use CLIL. The feedback of the teachers and the contact to the schools are used to adapt CLIL methods.

The CLIL-VET project allowed a new perspective on Austrian vocational CLIL by having the chance to get a thorough insight how CLIL is implemented in the countries of the partner organizations.

Austrian vocational CLIL teachers are neither language teachers nor English native speakers, and this situation will not change in future. The author recommends implementations of translanguaging as basis for the CLIL lessons. The material of such lessons can either be in L1 or in L2. Both ways have their advantages.

### Acronyms

4C	Cognition, Culture, Content, Communication
B1	The fourth best of six levels of language proficiency according to the Common European Framework of Reference for Languages level
B2	The third best of six levels of language proficiency according to the Common European Framework of Reference for Languages level
C1	The second best of six levels of language proficiency according to the Common European Framework of Reference for Languages level
CLIL	Content and Language Integrated Learning
CLIL-VET	Content and Language Integrated Learning in the field of Vocational Education and Training

ELT	English Language Teacher (English Language Teaching)
L1	L1 is a speaker's first language (in Austrian CLIL usually German)
L2	L2 is a speaker's second language (in Austrian CLIL usually English)
ÖSZ	Österreichisches-Sprachen-Kompetenz-Zentrum (Austria's Language Competence Center)
VET	Vocational Education and Training

## Bibliography

1. Marsh D., Frigols M.J., Mehisto P. & Wolff D. (2011), *European Framework for CLIL Teacher Education. A framework for the professional development of CLIL teachers.*
2. The CLIL-VET framework on how to use CLIL in vocational schools. Download on 10.01.2020 from [http://clil-vet.eu/images/files/en/clil-vet\\_framework.pdf](http://clil-vet.eu/images/files/en/clil-vet_framework.pdf)
3. CLIL in VET – A report on state of affairs in European countries. Report from Austria. Download on 10.01.2020 from [http://clil-vet.eu/images/files/en/clil\\_austria.pdf](http://clil-vet.eu/images/files/en/clil_austria.pdf)
4. Tanner R. & Dale L. (2012), *CLIL Activities. A Resource for Subject and Language Teachers*, New York; Cambridge: Cambridge University Press.
5. Coyle D., Hood P. & Marsh D. (2010), *CLIL: Content and Language Integrated Learning*, Cambridge, UK; New York: Cambridge University Press.
6. Gierlinger E., Carré-Karlinger C., Fuchs E., und Lechner C. (2010), *Innovative Impulse aus dem Europäischen Fremdsprachenzentrum des Europarates: Die CLIL-Matrix in der Unterrichtspraxis*. Praxisreihe 13. Graz: ÖSZ, 2010. ISBN 978-3-85031-143-4.
7. García O., Johnson S.I., Seltzer K. (2017), *The translanguaging classroom: leveraging student bilingualism for learning*, Caslon Publishing, ISBN: 978-1934000199
8. Dalton-Puffer C., Boeckmann K., & Hinger B. (2019), *Research in language teaching and learning in Austria (2011–2017)*, *Language Teaching*, 52(2), 201-230. doi:10.1017/S026144481900003X
9. Dalton-Puffer C., Huettner J., Schindelegger V. and Smit U. (2009), *Technology-geeks speak out: what students think about vocational CLIL*, *International CLIL Research Journal*, 1 (2), 17–26.
10. Ball P., Kelly K. & Clegg J., (2015), *Putting CLIL into Practice*, *Oxford Handbooks for Language Teachers*. Oxford: Oxford University Press.

**Wolfgang WÖGERER** – Pädagogische Hochschule Wien, Institut für Berufsbildung, e-mail: [wolfgang.woegerer@phwien.ac.at](mailto:wolfgang.woegerer@phwien.ac.at)

## **CLIL methodology as a fusion of language learning and content acquisition. Implementation of CLIL in VET in Romania**

Metodologia CLIL jako potencjał łączenia nauki języków obcych i pozyskiwania wiedzy przedmiotowej. Wdrożenie CLIL w kształceniu i szkoleniu zawodowym w Rumunii

**Key words:** bilingual education, flexibility, content-related objectives, language-related objectives, CLIL, VET.

**Abstract:** The phenomenon of globalisation has resulted in an increased cooperation and communication across countries and across cultures. As a result, the competences in foreign languages are considered to be vital to successfully engaging and participating in modern life and society. The field of foreign language education is seen as fundamental in this globalized world and, in this context, the two fold nature of CLIL classrooms, i.e. the merging of a foreign language with content subject matter, seems to provide an ideal environment to encourage the dialogue between countries beyond any limits. Moreover, the CLIL technique is known to strengthen the potential for the fusion of language learning and content acquisition, making the CLIL classroom reach out beyond its traditional scope of content-related objectives and aiming for language-related objectives as well.

**Słowa kluczowe:** edukacja dwujęzyczna, elastyczność, cele merytoryczne, cele językowe, CLIL, VET.

**Streszczenie.** Zjawisko globalizacji spowodowało zwiększenie współpracy i komunikacji między krajami i kulturami. W związku z tym kompetencje w językach obcych są uważane za niezbędne do skutecznego angażowania się i uczestnictwa w nowoczesnym życiu i społeczeństwie. Nauczanie języków obcych jest postrzegane jako podstawowy element kształcenia zawodowego w tym zglobalizowanym świecie. Natomiast dwojaki charakter metodologii CLIL, czyli połączenie nauczania języka obcego z nauczaniem przedmiotu zawodowego, wydaje się stanowić idealne środowisko zachęcające do dialogu między krajami bez żadnych ograniczeń. Ponadto wiadomo, że metodologia CLIL zwiększa potencjał łączenia nauki języków obcych i pozyskiwania wiedzy



przedmiotowej, dzięki czemu CLIL wychodzi poza tradycyjny zakres celów merytorycznych i dąży również do celów językowych.

**Background of the CLIL methodology in Romania.** As already mentioned above, CLIL describes a teaching and learning approach where subjects are taught and studied through the medium of a non-native, foreign language. The implementation of CLIL methodology in Romanian educational institutions was the concern of a Eurydice report drafted in 2004, which reflected the Romanian realities with respect to CLIL at that moment. “In Romania, the term CLIL has only relatively come into use and has no precise counterpart in Romanian. Two expressions close in meaning correspond to ‘integrated learning of curriculum content and a language’ or ‘learning of subject matter through a foreign language’. Generally, the acronym of the English term is used as it is.” (*Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe. Romania.* p.3). According to this report, in the early 2000’s there was little literature in Romanian on the subject of CLIL, and the most common term referring to this type of provision was *bilingual education* (RO: *învățământ bilingv*). It related to use of the official national language and another language as languages of instruction in an educational institution.

In the following years, more and more studies and researches were dedicated to this issue, so that the terminology and the approaches multiplied. In an academic paper, written by Monica Oprescu from the West University of Timisoara, one can find a synthetic presentation of the evolution of CLIL, regarding the related terminology and the associated contents. “An educational approach that dates back in Antiquity, when Latin was used as language of instruction in European universities, being the language of law, science, theology, philosophy, this is what we nowadays call CLIL/Content and Language Integrated Learning. For a certain extent of time this type of teaching and learning has been out of practice, till recently, 1965, the date at which a language immersion programme in Canada was started. Its aims were to create bilingual citizens, to make learning languages easier and to improve the motivation of the students involved. Content and language integrated learning is considered “a dual focused approach” (Mehisto, Marsh, Frigols 2008), “a fusion of subject didactics, leading to an innovation which emerged as education for modern times” (Coyle, Hood, Marsh 2010:ix), an umbrella term, used for bilingual education, language immersion, CBI – Content Based Instruction, EAL – English as an additional language, LAC – language across the curriculum, intercultural language teaching and learning in practice etc. The language employed is usually English, as the new lingua franca, therefore DaltonPuffer (2011) proposed the term CEIL – Content and English Integrated Learning.” (Oprescu, M., *Cultural Identity through CLIL*, available online)

**Romanian National policy on CLIL** shows a constant direction which has been established since the 90’s, so it proves to be coherent with national and European strategies issued by the European bodies. CLIL provision is part of mainstream education and it presents at least two main forms, detailed below:

A. CLIL provision combining use of the official language with a modern language can be found in schools usually referred to as *bilingual schools*. Bilingual education is included within the national education network and mainly focuses on the promotion of English, French, German, Italian, Spanish and Portuguese. **The aim** of bilingual education is to raise the level of proficiency in a modern language, particularly through providing opportunities for students to be active in an alternative culture. Bilingual schools exist at upper secondary level which includes 9<sup>th</sup> to 12<sup>th</sup> grades, corresponding to pupils aged 15 to 18/19. Most of these schools are supported by the cultural centres and diplomatic missions of countries associated with the linguistic area concerned. Admission of pupils to bilingual schools is based on language tests. In general, bilingual school provision related to a particular modern language is as follows:

- 4 hours a week for teaching the modern language concerned, in all years (9<sup>th</sup> to 12<sup>th</sup> grades);
- 1 hour a week for teaching the geography of the corresponding linguistic area, in 9<sup>th</sup> grade;
- 1 hour a week for teaching the history of the corresponding linguistic area, in 10<sup>th</sup> grade;
- 1 hour a week for teaching elements of culture and civilization specific to the corresponding linguistic area, in 11<sup>th</sup> and 12<sup>th</sup> grades.

On the basis of bilateral agreements between Romania and other countries, the teaching of curriculum content using an alternative language may exceed the number of hours specified above.

B. CLIL provision combining use of the official language with a minority language. In Romania, access to education is guaranteed and administered in such a way as to ensure equal opportunities for all Romanian citizens, regardless of their national origins, sex, race, social status, or political or religious affiliation. The state guarantees the right of persons belonging to ethnic minorities to be taught in their mother tongue. At the same time, all pupils have to learn Romanian. In regions with one or more ethnic minorities, an educational institution normally has to be established for each minority. Schooling in an ethnic minority language is mainly intended for pupils from the minority concerned, but is also open to all those wishing to receive this type of education. Educational provision in an ethnic minority language is based on certain principles considered to be very important, such as the following:

- facilitating the access of ethnic minorities to basic education;
- regularly updating the corresponding curricula, in accordance with new and constantly changing needs;
- developing the skills needed to support the languages and cultures of ethnic minorities in Romania;
- developing the quality of education for ethnic minorities to the same level as in EU countries;
- promoting formative assessment centred on pupil performance;
- ensuring that the educational network for ethnic minorities is of the right dimension;

- providing schools with textbooks and teaching materials in ethnic minority languages.

Within the education system, the Ministry of Education, county school inspectorates and educational institutions are largely responsible for upholding the right of pupils or students from ethnic minorities to education in their mother tongue. As state education is free of charge, expenditure on mother tongue provision in state institutions at pre-primary, primary, secondary, post-secondary and tertiary levels is covered from public funds.

Specialists in education for ethnic minorities are actively involved in the entire process of implementing educational policies and reform, as well as in the preparation of the curriculum, school textbooks and teaching materials. Educational institutions may cover the entire curriculum in a minority language (except the subjects of Romanian history, geography and language), or just some subjects or, yet again, solely the study of the minority language and the history and traditions of the minority concerned. Religion may also be studied in the language of an ethnic minority in all years.

Education for ethnic minority groups has a long tradition in Romania, despite the fact that during the communist period it was dramatically reduced especially at upper secondary and tertiary levels. Since 1990, education provided in the languages of ethnic minorities has been steadily developed, to cover all minorities in the country. (*Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe. Romania.* available online)

*Multilingualism and minority languages in Romania*, developed in 2009 by a series of linguists under the high patronage of the Romanian Academy, financed by the General Secretariat of the Romanian Government, supported by the Representative of the European Commission in Romania offers an overview of the existing information on the minority languages spoken in Romania, placed in the larger context of the European multilingual diversity and linguistic heritage. It is based on the available literature, official documents and data obtained from users of the minority languages currently spoken in Romania. The paper starts with a general presentation of the various languages spoken on the European territory, from the point of view of their origin, structure and status, as the European linguistic heritage is characterized by a mix of official, regional and minority languages. This part of the research also includes a definition of multilingualism, from a social and linguistic perspective, and an overview of the main policies and programmes for the preservation of minority languages, at the level of the European Union and of the Council of Europe. It sums up a series of initiatives, such as the extensive study of minority language groups carried out by the European Commission (Euromosaic), as well as the latest developments of the EU policy in the field of multilingualism and the objectives of The European Charter for Regional or Minority Languages, ratified by Romania in October 2007. The second part of the study gives an account of the languages spoken in Romania, starting with an overview of the evolution of the Romanian language and its dialects. This is followed by a detailed description of the minority languages spoken in Romania and of the measures

adopted to promote them according to The European Charter for Regional or Minority Languages. Special attention is given in particular to the presentation of the minority language teaching in the current educational system. The paper ends with a series of recommendations for the use of minority languages in the field of education, media, culture, administration, justice, as reflected in the European Charter for Regional or Minority Languages and the Second opinion on Romania of the Advisory Committee on the Framework Convention for the Protection of National Minorities. On the basis of the information provided, several considerations and proposals have been made for encouraging the protection and enhancement of the linguistic heritage in Romania. (available online at <http://www.dri.gov.ro/wp-content/uploads/2014/02/Multilinguism-si-limbi-minoritare-in-Romania.pdf>)

**CLIL teachers' profile in Romania.** The qualifications and specialized training of teachers involved in CLIL are regulated by the Law of Education in force in Romania. Bilingual education is generally provided at upper secondary level. Teachers involved in this type of provision are either native speakers of the target language used for purposes of communication and capable of demonstrating their proficiency in it, or qualified to teach foreign languages in mainstream education and have satisfactorily completed in-service training modules related to the geography, history, civilization and culture of the linguistic area concerned. This in-service training is usually provided by specialized training centres. Teachers who have specialized in other subjects may also participate in language training courses.

In Romania, education for minorities is available at all levels, from pre-primary to higher education. Pre-primary and primary school teachers are trained in secondary schools and in colleges for teacher education.

**CLIL methodological approaches in Romania: best practices.** The constant interest of the teachers of foreign languages in implementing the latest methodologies, including CLIL, is proved not only by their practice, but also by the academic papers issued recently. In an article devoted to this issue, Georgiana Soficu explores “to what extent the educational approach represented by CLIL engages students in language learning and its impact on motivation in language acquisition” (Soficu, *Content language integrated learning in teaching English. Engaging young learners through CLIL*, available online). The author also outlines how CLIL could be used to attain “authenticity of purpose” (Coyle, Hood and Marsh, 2010) and provide a better vehicle for authentic language exposure and production in English as a Foreign Language context. Overall, the paper provides insights into CLIL’s methodology as well as into some major CLIL practices. The conclusion is rather a recommendation that arises from the effective use of CLIL activities, so the author advocates the implementation of CLIL courses because of the rich opportunities and positive effects they can have on the classroom and on the learner’s experience of learning the target language.

Another academic paper, issued by Monica Oprescu from the West University of Timisoara, highlights a different aspect of CLIL methodology, i.e. its role in defining and refining the cultural identity. The focus of this paper is a case study that shows what impact use of CLIL methodology has upon shaping the cultural identity of the students. The CLIL approach, a modern manner of teaching English has been adapted in Romanian schools and universities. An interesting aspect of learning a foreign language is the contact with its culture/s and the changes it produces in terms of identity. Therefore, a challenging question to be answered is whether a CLIL approach focusing on culture influences students' cultural identity and the case study shows that there is a tight connection between them. (Oprescu, *Cultural Identity Through CLIL* available online)

The C4C project (*CLIL for Children*), launched on September 1, 2015, aims at supporting primary school teachers with a comprehensive training program for CLIL teaching. The consortium of the C4C project, which included the University of Pitesti, developed a set of open resources and materials which address to primary school teachers, but the main product is the *Guide Addressed to Teachers on how to use CLIL Methodology in Primary Schools*. It is based on several previous outputs of the project and it summarizes the main findings of the researches, representing a list of good practices and providing practical worksheets in order to help teachers plan CLIL learning activities with students, to observe students' behaviour and learning and to monitor the results of CLIL learning sequences (available online).

One of the most interesting projects in which an institution from Romania was partner is *PlayingCLIL*, a truly welcome addition to CLIL practices with creativity at its core. The specific of this project is that it aims at combining CLIL with other modern and rather unusual methods and activities. Exploring language and thinking through stories, games, humour and drama provides learners with opportunities to actively co-construct meaning and to 'language' their thinking in creative ways. The Handbook which resulted of the project uses a game-based principled approach to CLIL. It offers many practical, adaptable ideas to support teachers in providing language-rich, cognitively challenging, interactive and creative experiences for their learners. Game-based learning has a significant contribution to use CLIL to enable learners and teachers to enjoy learning, as well as to actively explore and create their own successful plurilingual and pluricultural experiences. ([www.playingclil.eu/](http://www.playingclil.eu/))

### **CLIL-VET: Implementing the CLIL-VET model in vocational schools.**

The concept of CLIL is increasingly gaining recognition in Romanian educational institutions, and, in this line, CLIL in VET is considered to be an innovative approach to teaching precisely because of its connection between the CLIL method and vocational training. The focus of the present project, implemented in Romania as well, is precisely this intention to enhance the correlation between specific content and foreign language competence as a key to a better future professional development.

Within the framework of our project, the possibility of applying CLIL in VET was introduced to Romanian teachers during the dissemination seminars organized on 28–29 November 2018 as “the practice of applying CLIL in Vocational and Work-based education for the purpose of learning a trade and developing key language competences” (*CLIL-VET Framework*). The event had a theoretical layer, represented by this comprehensively-designed *CLIL-VET Framework*, and a practical one, which mainly involved the design and, later on, the implementation of lesson scenarios on the topic allotted to the University of Pitesti (Services and Economics: Economics, Business Administration, Communication, Competition, HACCP). As a means of testing the efficiency and attractiveness of the lesson scenarios in real-life contexts, they were piloted on the field by 10 teachers in 5 high schools (The Technological Highschool Veeda, “Armand Călinescu” Technical College, “Maria Teiuleanu” College of Economy, No 1 Technological Highschool, Maracineni, “Liviu Rebreanu” Technological Highschool, Mozaceni) from Arges County, Romania. The main objective of the activity was testing the collection of lesson plans based on CLIL methodology, designed for vocational education in the field of services and economics.

Within this context, CLIL-VET methodology was considered an interdisciplinary method meant to increase the efficiency and attractiveness of the various types of content delivered in the Romanian curricula and, as a consequence, the teachers involved in this activity considered it to be an essential tool for promoting this type of teaching activities in every day classes in the respective field of interest. In addition, the CLIL methodology was considered to provide an integration of cognitive skills with language skills, thus responding to the needs of the beneficiaries of education. The flexibility of CLIL is taken note of and the teaching scenarios can be tailored to the peculiarities of the student group, but taking also into account the need to involve the teacher in managing the tasks requirements, to provide the language frameworks.

The Romanian teachers manifested their interest in using the CLIL-VET methodology on an even wider scale at their classes as they considered it to be a successful means of stirring their students’ interest and of equipping them with both the necessary content and language knowledge necessary for their integration on the international labour force market. In order for the didactic process to be effective, however, there is a strong need to resort to adequate learning materials to be used in such lessons, which, at the moment, is rather difficult to accomplish and requires a solid research.

In point of challenges encountered during the process, the 10 teachers who piloted the CLIL-VET lesson plans have not reported major difficulties regarding the implementation process. However, some of them pointed out specific aspects related to students’ language skills, which means that the level of their foreign language knowledge needs to be improved in order to be able to work adequately with the concepts in the domain of economy and services. This aspect could be considered positive and important because the students grew aware of the relevance of English as a *lingua franca*, necessary for their future integration into the labour market. Most importantly, it became obvious that the CLIL methodology could have a significant

impact on promoting both foreign language and content knowledge to students and the teachers involved in piloting reported their opinions regarding the effectiveness of the CLIL methodology on the students' attitude towards education. Therefore, the general idea is that CLIL is indeed an issue that can arouse both educators' and students' interest.

**Country Recommendations.** A better promotion of the advantages brought by implementing the CLIL-VET methodology in the Romanian educational and social environment would be stimulated by national regulations in the field of education in general and in the field of Vocational education in particular. A preliminary step in this direction would be to perform a needs' analysis both in terms of employers' requirements and students' competences. This correlation of the Romanian educational climate with the legislation in force would guarantee a better integration of Romanian students in the international labour market. In addition, Romanian educational legislation should be made consistent with the European legislation in the field so as to make sure that students graduating in different European countries are provided with similar training and opportunities in their field of interest.

Furthermore, raising the students' and students' associations' awareness as regards the benefits of using the CLIL-VET methodology in the Romanian educational setting would be an effective strategy to facilitate their adaptation to the requirements of the European (and not only) labour market.

## References

1. Opreșcu M., *Cultural Identity through CLIL*, available online at [https://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/21-07-2016/oprescu\\_cultural\\_identity\\_through\\_clil.pdf](https://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/21-07-2016/oprescu_cultural_identity_through_clil.pdf)
2. Soficu G., *Content language integrated learning in teaching English. Engaging young learners through CLIL*, available online at <http://rate.org.ro/blog2.php/1/content-language-integrated-learning-in>
3. *CLIL-VET Framework*, available online at [http://clil-vet.eu/images/files/en/clil-vet\\_framework.pdf](http://clil-vet.eu/images/files/en/clil-vet_framework.pdf)
4. Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (European Commission), Eurydice (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe. Romania: National Description*, available at <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d9cae009-c85e-4e75-8661-885c4d159776/language-en>
5. *CLIL for Children (C4C)*, [http://www.clil4children.eu/wp-content/uploads/2016/10/Guide\\_Addressed\\_to\\_Teachers\\_1\\_2\\_v01.pdf](http://www.clil4children.eu/wp-content/uploads/2016/10/Guide_Addressed_to_Teachers_1_2_v01.pdf)

**Assoc. Prof. Valentina STINGA** – PhD, University of Pitesti

**Lect. Adina DUMITRU** – PhD, University of Pitesti

## A reflective approach to CLIL instruction in the VET context

### Podjęcie refleksyjne do zintegrowanego nauczania przedmiotowo-językowego w środowisku kształcenia zawodowego

**Key words:** reflective approach, CLIL, Content and Language Integrated Learning, VET, vocational education and training.

**Abstract.** The paper adopts a reflective approach to EFL teaching and teacher-training in order to shed light at the interplay between CLIL instruction and the VET context. The paper opens with highlighting the main tenets of CLIL and VET training and signals the former's origins, basic components and instructional guidelines. It then progresses towards reflectivity as a component of pre-service teacher training, which can (or should) resurface as a token of the reflective teacher-practitioner. The next section (Method and instrument) constitutes, together with the tool in the Appendix, the principal contribution of the paper in that it introduces an approach which may become a blueprint for conducting a reflective analysis of one's CLIL/VET teaching. In doing so, the section accrues dimensions of reflective (self-)observation and includes: language (and language learning strategies in the context of lexical update; also the ARC division of types of language), content (and the relation between content and different types of language: BICS vs. CALP). The aim of the paper is not only to introduce the instrument but at the same time to bring together notions well-established in mainstream EFL/CLIL instruction and seek their application in the VET context.

**Słowa kluczowe:** podejście refleksyjne, zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe, kształcenie zawodowe.

**Streszczenie:** Celem niniejszego artykułu jest przywołanie tak zwanego podejścia refleksyjnego w kontekście nauczania języka angielskiego jako obcego dla celów zawodowych. Punktem wyjścia dla poniższych rozważań jest scharakteryzowanie zintegrowanego nauczania przedmiotowo-językowego (nauczanie typu CLIL), w tym przedstawienie jego głównych założeń (np. koncepty „4C” oraz „3A” profesor Do Coyle), oraz przypomnienie podstawowych cech kształcenia zawodowego (kształcenie typu VET). Część teoretyczna kończy się wprowadzeniem do podejścia refleksyjnego jako elementu konstytutywnego kształcenia nauczycielskiego (nauczyciela-glottodydaktyka) czy późniejszej pracy nauczyciela-praktyka. Główna część artykułu



poświęcona jest opisowi narzędzia refleksyjnego (*vide*: załącznik). Stanowi to przyczynek do przywołania pewnych zagadnień, obecnych w głównym nurcie nauczania języka angielskiego jako języka obcego (w tym, w nauczaniu zintegrowanym) i zaadaptowania ich do nauczania języka dla celów zawodowych. W podsumowaniu zwraca się uwagę na dynamiczną naturę zaproponowanego narzędzia refleksyjnego i zachęca się do przystosowywania go do własnych potrzeb nauczyciela-praktyka poprzez usunięcie bądź uwzględnienie aspektów, które stanowią będą podstawę konkretnej refleksji czy konkretnej obserwacji.

**Theoretical background.** Due to considerations of space, the following part will concentrate only on three notions signaled in the title of the paper: on CLIL, on VET and on reflectivity in teaching and teacher training; the remaining notions shall be discussed in the further section (see: Method and instrument).

**CLIL.** Despite the fact that Content and Language Integrated Learning (CLIL) as an approach or style of foreign language instruction has been around for centuries (for instance, see reference to the Sumerians in Mehisto, Marsh, Frigols, 2008), officially the term was introduced in 1994 (see *Council Resolution of March 31 1995 on improving...; Country Reports Poland*, 2006; Roda, 2007). This type of provision may be defined in a range of ways, most of which stress the interplay between language instruction and content instruction (cf. also Dalton-Puffer, 2007; Graaff *et al.*, 2007; Pawlak, 2010).

- [CLIL is] a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language. (Mehisto, Marsh, Frigols, 2008: 9)
- [CLIL is an approach] which seeks to develop proficiency in both the non-language subject and the language with or through which it is taught. ([www.eurydice.org](http://www.eurydice.org))
- [CLIL is] an approach in which pupils learn a subject through the medium of a foreign language. ([http://ec.europa.eu/.../clil\\_en.html](http://ec.europa.eu/.../clil_en.html))

The above definitions all seem to emphasize two elements: the content subject and language (hence “dual-focus”), whereas there seems to be one more strand that pervades the current debate on CLIL provision, namely integration.

In my personal view, the ideal CLIL provision would have a triple focus, instead of the commonly mentioned dual focus: we teach the content subject, we teach the language AND we teach about the language. The last proviso has been implicit in most CLIL-oriented writings. It has to do with reflecting on L2 structure, raising the learners’ awareness of their L1, comparing L1 and L2 knowledge and expectations, as well as inductively or deductively arriving at rule formulations of non-trivial predictive power. (Gozdawa-Gołębiowski 2008: 9)

This idea is reiterated in Gozdawa-Gołębiowski (2010), where a question is posed concerning the role of focus-on-form in CLIL instruction.

CLIL instruction is traditionally depicted by means of the following three canonical distinctions. The CLIL Compendium, a European-based project, identifies five dimensions of CLIL (after <http://www.clilcompendium.com>): CULTIX, the culture dimension, aims at “build[ing] intercultural knowledge and understanding, [at] develop[ing] intercultural

communication skills, [at] learn[ing] about specific neighbouring countries/regions and/or minority groups, [and at] introduce[ing] the wider cultural context”; ENTIX, the environment dimension, aims at “prepar[ing] for internationalisation, specifically EU integration [...] [and at] enhance[ing] school profile”; LANTIX, the language dimension, aims at “improve[ing] overall target language competence, [at] develop[ing] oral communication skills, [at] deepen[ing] awareness of both mother tongue and target language, [at] develop[ing] plurilingual interests and attitudes, [and at] introduce a target language”; CONTIX, the content dimension, aims at “provid[ing] opportunities to study content through different perspectives, [at] access[ing] subject-specific target language terminology, [and at] prepar[ing] for future studies and/or working life”; LEARNTIX, the learning dimension, “complement[s] individual learning strategies, diversif[ies] methods and forms of classroom practice, [and] increase[s] learner motivation”.

Specifically, the final two dimensions (CONTIX and LEARNTIX) offer insight into VET-type of instruction and life-long learning (LLL).

The second distinction, listing four key principles for effective CLIL practice is known as the so called 4Cs (Coyle, 2006): Content, Communication, Cognition, and Culture/Citizenship. It is argued that any successful CLIL lesson should combine these four elements (adapted from <http://www.cilt.org.uk>)

- Content – progression in knowledge, skills and understanding related to specific elements of a defined curriculum.
- Communication – using language to learn – whilst learning to use language. The key is interaction, NOT reaction.
- Cognition – developing thinking skills which link concept formation (abstract and concrete), understanding and language.
- Culture – exposure to alternative perspectives and shared understandings, which deepen awareness of otherness and self.

The third distinction in CLIL provision is called The Language Triptych (Coyle, 2005), or the 3As. While the 4Cs provides a useful guide for the overall planning of a unit of work, the 3As tool can be used for more detailed lesson planning; the tool operates in three stages and can be used with specific content:

**Table 1. The Language Triptych (adapted from Coyle, 2005)**

Stage 1	Analyze content for the language <i>of</i> learning.
Stage 2	Add to content language <i>for</i> learning.
Stage 3	Apply to content language <i>through</i> learning.

What the 3As tool enables is linguistic progression involving both language learning and language using. To subconclude, CLIL provision offers an interrelated focus on content (knowledge and skills), communication (using and learning the language), together with a focus on cognition and culture. CLIL provision is intensive, (supposedly) communicatively authentic, with the primacy of the content subject above

the target language, and (especially, at beginner levels) more challenging cognitively than linguistically (see also section: Method and instrument).

**VET.** Dubbed one of the “key element[s] of lifelong learning [LLL] systems”, vocational education and training (VET) is defined by the European Commission as a factor which “equip[s] citizens with knowledge, skills and competences required in particular occupations and on the labour market” ([https://ec.europa/.../vet\\_en](https://ec.europa/.../vet_en)). Depending on the time of implementation and educational segment, VET is divided into initial (I-VET) and continuing (C-VET); the former is usually “carried out at upper secondary level before students begin working life”, while the latter “takes place after initial education and training, or after beginning working life. It aims to upgrade knowledge, help citizens acquire new skills, retrain and further their personal and professional development.” ([https://ec.europa/.../vet\\_en](https://ec.europa/.../vet_en)).

**Reflectivity.** The reflective practitioner is primarily attained through the process of teacher training. When discussing pre-service teacher training, one can consider a number of models for developing and arriving at professional competence. Wallace (1991; after Bailey, 2006: 152) identifies three major approaches to training: the craft model (involving study with master and learning through demonstration and instruction, then practice, then professional competence), the applied science model (involving scientific knowledge, its application, its results conveyed to trainees, then practice, then professional competence), and the reflective model (involving received knowledge and previous experiential knowledge, then practice, then reflection, then professional competence).

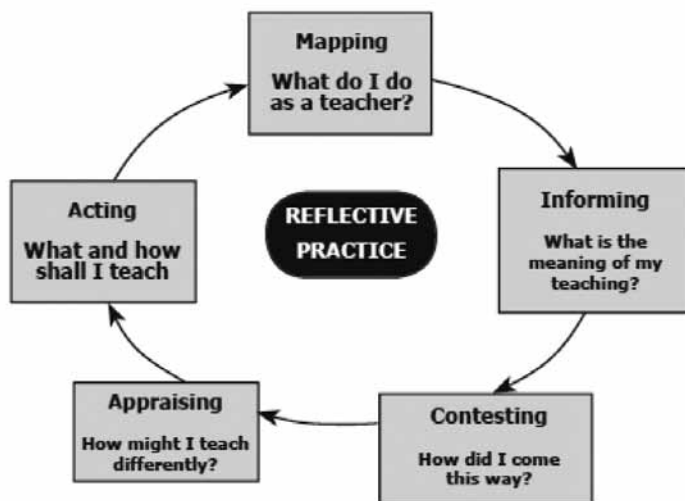


Fig. 1. McTargert and Kemmins' reflective process (as cited in Bartlell, 1990: 209; after Gnawali, 2008: 70)

The task of the reflective practitioner “is to make this tacit or implicit knowledge [that any teacher possesses] explicit by reflection on action, by constant generating questions and checking our emerging theories with both personal past experience and with the reflections of others” (Williams and Burden, 1997: 54). This can be realized though employing various models of the reflective process, such as depicted in Fig.1; see also alternative models: Kolb’s learning cycle; Scrivener’s experiential learning cycle (Scrivener, 2005); Lewis’ O-H-E [observe-hypothesize-experiment] cycle (Lewis, 1993).

What is important to bear in mind while considering such models as in Fig. 1 is that they are both cyclic and spiral, i.e. they appear in step-after-step fashion and they re-appear in time, one after the other. Thus, as a method of (self-)reflection they may become useful models of professional development.

**Method and instrument.** The instrument presented in the Appendix (“The CLIL/VET Instruction Observation/Reflection Sheet”) may be employed in two modes: as a straightforward observation instrument, or as a self-reflection instrument. The following section offers a rationale behind its subsequent parts and at the same time offers insights into the nature of CLIL/VET provision; thus, it plays a dual role – that of a guidebook over the territory of teaching practice and reflection, and that of a tentative catalogue of CLIL/VET good practice.

The opening section is dedicated to language systems and comprises: phonetics, syntax, lexis, functions, culture. Starting one’s reflection/observation with phonetics is mandated by the fact that this area is often neglected in the language classroom; at the same time, this is an area which is critical for intercomprehension, especially in the ELF (English as *lingua franca*) context (cf. Jenkins, 2000; Seidlhofer, 2001; Walker, 2001). Next, there are functions; again an area often overlooked in a conventional CLIL/VET lesson, where typically much greater attention is placed on (technical / content-specific) vocabulary, not on developing linguistic fluency. Finally, the list closes with culture – in line with Do Coyle’s 4Cs – and may encompass such aspects as interpersonal experience, intrapersonal introspection, technical organization or content-specific interlingual synonyms. Also within this focus on language, specific attention is devoted to vocabulary, not due to its exceptional significance, but due to its ever-presence in the CLIL/VET teaching process (“if it is there to stay, let it be done properly”). Here are several dichotomies which are important to consider while teaching vocabulary: (i) individual words vs. collocations (while vocabulary presentation and/or practice usually takes place on individual lexical items, it is beneficial for learners’ production and reception to present lexis in collocations or colligations (cf. Lewis, 1993); thus, it is important to train learners with respect to VLS, Vocabulary Learning Strategies (cf. Laufer, 2003; Meara, 1980; Nassaji, 2003); (ii) content-specific vs. General English vs. academic vocabulary (the initial dyad seems intuitively clear and relatively easy to control in a CLIL/VET context; the last component, academic vocabulary, encompassing lexical items and chunks typical of the genre yet independent of the field

of expertise seems much more difficult to introduce in the classroom); (iii) presentation vs. opportunities to practice (what is important here is that presentations need not be teacher-centered and may be student led in the form of peer-tutoring or the flipped-classroom format, and practice may range in form from more guided to freer, with emphasis on the comparative); (iv) raising awareness of vocabulary (*awareness* signifies here a whole range of teacher-initiated or learned-generated activities whose general nature is inductive and whose ultimate aim may be described as sensitization to language regularity of form or meaning).

The next two sections – Types of tasks and Language – partly overlap (I will discuss cognitive challenge and BICS/CALP together). Variety may be interpreted through the lens of M.I.; Howard Gardner's Multiple Intelligences may be surprisingly well suitable not only for multisensory teaching of young learners but also for advancing memory strategies in late teenage and young adult learners, though it needs to be admitted that the pilot study has not attested many instances of M.I. during in-class instruction. Visual organizers / infographics can be described as “simple drawings or formats used [for] represent[ing] information and [for] show[ing] relationships between ideas (<http://faculty.bucks.edu/specpop/visual-org.htm>); these include: Venn diagrams, trees, braces, flow charts, circles and double bubbles. Since their purpose is to improve the depiction of (new) information, infographics or visual organizers may foster the transition from LOTS to HOTS (Lower *versus* Higher Order Thinking Skills), may foster the stimulation of the latter, and may be employed in CLIL/VET instruction. Infographics are said to be particularly well suited for 21<sup>st</sup> c. learning, since they may increase digital age literacy (or digital (near-)nativeness of our learners), effective communication, inventive thinking and high productivity (Ann Dalhman, Phd, October 2017, personal communication). Visual organizers and HOTS lead us directly to [±] cognitive challenge of CLIL/VET activities.

The interplay between language and cognition in the (FL) educational context can best be captured the Jim Cummins' (1984) notions of BICS *vs.* CALP (Basic Interpersonal Communication Skills *versus* Cognitive Academic Language Proficiency). These two types of language both may develop in the language classroom, though while the former seems to grow more instinctively on regular day-to-day communication, the latter requires more effort, more practice and more deliberate attention. The [±] cognitive challenge dimension may be plotted against the [±] contextual dimension (as in Fig. 2).

From the Social Constructivism standpoint (Williams, Burden, 1997), it is the teacher's role to facilitate cognitive challenge. When considered from the perspective of CLIL/VET provision, „[e]ffective content learning has to take account not only of the defined knowledge and skills within the curriculum or thematic plan, but also how to apply these through creative thinking, problem solving and cognitive challenge” (Coyle, Hood, Marsh, 2010: 29). In their 2010 monograph on CLIL, in chapter four entitled „The CLIL Tool Kit: Transforming theory into practice”, Coyle, Hood, Marsh (2010) introduce a certain paradigm for developing successful didactic sequences (see Fig.3).

<b>Cognitively undemanding / BICS</b> simple language, everyday structures, familiar topics			
<b>Context-embedded</b> face-to-face, gestures, concrete objects of reference	<i>for instance: an everyday face-to-face conversation</i>	<i>for instance: a telephone conversation</i>	<b>Context-reduced</b> lack of non-verbal cues, abstract language
	<i>for instance: demonstrations, experiments</i>	<i>for instance: writing a standardized test</i>	
<b>Cognitively demanding / CALP</b> field specific vocabulary, complex structures new ideas			

Fig. 2. Types of BICS/CALP tasks in FL instruction (adapted from Bilash, n.d.)

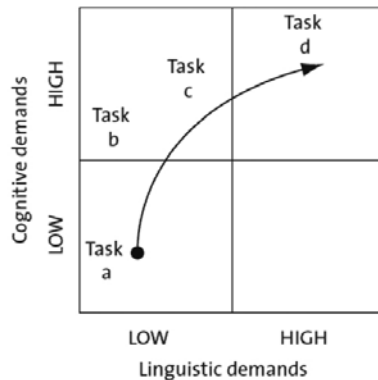


Fig. 3. Auditing tasks using the CLIL Matrix (adapted from Cummins, 1984; after Coyle, Hood, Marsh (2010: 68)

While Fig.2 may be interpreted longitudinally as capturing types of tasks over the period of proficiency development of a particular learner (where BICS would naturally precede the appearance of CALP), Fig.3 may be employed as offering a blueprint for planning and/or evaluating a CLIL/VET teaching sequence. And so, one would quite expectedly proceed from tasks which offer lower linguistic demands on learners to those where the linguistic expectations can be higher; what is interesting are tasks “b” and “c”, where the cognitive demand is increasingly higher than the linguistic demand – this may be obtained for instance via employing scaffolding in the form of visual organizers.

The last aspect on the observation/reflection instrument in the domain of Language is Jim Scrivener’s (2005) concept of ARC (Authentic, Restricted, Clarification). The triad is often juxtaposed with PPP (Presentation, Practice, Production), a traditional approach to (FL) instruction, the latter being criticized for its limitations and counterproductivity (Nunan, 2004; Skehan, 1996; Willis, 1996; Willis, Willis, 2007). Scrivener’s acronym is described as follows: Authentic language stands of the entire language that is at the disposal of the learner at a given point in time; Restricted language represents language that is deliberately limited to a certain area (Scrivener uses the metaphor of a slice

of a pizza); Clarification denotes any use of *metalinguage*, i.e. using language to talk about language (Scrivener uses the metaphor of a magnifying lens). As a tool for lesson planning or conducting *post-hoc* reflection, ARC is non-prescriptive – contrary to PPP – and offers an opportunity to scrutinize the type of language that has appeared or will appear in the lesson.

**Conclusions.** It needs to be stated that the posited “CLIL/VET Instruction Observation/ Reflection Sheet” introduced in this paper is postulative in nature – it may be treated as an impulse for adopting a reflective approach to one’s own teaching. As such, it catalogues the potential areas of reflection, including – in line with postulates of CLIL provision – content and language, cognition and culture, emotions and types of activities. At the same time, the dimensions of reflection are amenable to change and selection, i.e. the teacher-practitioner is free to remove or add factors that undergo reflection, thus increasing or limiting the dimensions of observation – honing the tool to their particular needs. This makes the posited instrument a truly dynamic tool of in-class *post-hoc* analysis.

## References

1. Bailey K. M. (2006), *Language teacher supervision: A case-based approach*. Cambridge University Press, Cambridge.
2. Bartlett L. (1990), *Teacher development through reflective teaching*. In Richards J.C., Nunan D. (eds.) *Second language teacher education*. Cambridge University Press, Cambridge.
3. Bilash O. (n.d.) BISC / CALP, <https://sites.educ.ualberta.ca/staff/olenka.bilash/.../bics%20calp.html>
4. Council Resolution of March 31 1995 on improving and diversifying language learning and teaching within the education systems of the European Union. In *Official Journal of the European Communities C207*, 12-08-1995, 1–5.
5. *Country Reports Poland*, 2006.
6. Coyle D. (2005), *Developing the 3Cs curriculum*. „Languages Victoria: Journal of the Modern Language Teachers’ Association of Victoria”, 17–22.
7. Coyle D. (2006), *Developing CLIL: Towards a theory of practice*. Monograph 6. APAC, Barcelona.
8. Coyle D., Hood, P., Marsh, D. (2010), *CLIL: content and language integrated learning*. Cambridge University Press, Cambridge.
9. Cummins J. (1984), *Bilingualism and Special Education: Issues in assessment and pedagogy*. Multilingual Matters, Clevedon.
10. Dalton-Puffer Ch. (2007), *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. John Benjamins, Amsterdam.
11. Gnawali L. (2008), *Teacher development through reflective practice*, „Journal of Education and Research”, 1(1), 69–71.
12. Gozdawa-Gołębiowski R. (2008), *Foreword*. In Marsh D., Zajac M., Gozdawa-Gołębiowska H. *Profile Report. Bilingual Education (English) in Poland*. Wydawnictwo CODN, Warszawa, 9–10.

13. Gozdawa-Gołębiowski R. (2010), *Integracja czy dezintegracja? O roli systemu gramatycznego w kształceniu typu CLIL*, „Języki Obce w Szkole”, 6, 43–52.
14. Graaff R. de, Koopman G.J., Anikina Y. & Westhoff G. (2007), *An observation tool for effective L2 pedagogy in content and language integrated learning (CLIL)*, „International Journal of Bilingual Education and Bilingualism” 10(5), 603–624.
15. Jenkins J. (2000), *The phonology of English as an international language*, Oxford University Press, Oxford.
16. Laufer B. (2003), *Vocabulary acquisition in a second language: Do learners really acquire most vocabulary by reading? Some empirical evidence*, „The Canadian Modern Language Review”, 59(4), 6–58.
17. Lewis M. (1993), *The lexical approach: The state of ELT and the way forward*, „Language Teaching Publications”, Hove.
18. Meara P. (1980), *Vocabulary acquisition: A neglected aspect of language learning*, „Language Teaching and Linguistics”, 13, 221–246.
19. Mehisto P., Marsh D., Frigols M.J. (2008), *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning and Multilingual Education*. Macmillan Education, Oxford.
20. Nassaji H. (2003), *Vocabulary learning from context: strategies, knowledge sources, and their relationship with success in L2 lexical inferencing*. TESOL Quarterly, 37(4), 645–670.
21. Nunan D. (2004), *Task based language teaching*. Cambridge University Press, Cambridge.
22. Pawlak M. (2010), Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe: założenia, praktyka, perspektywy, „Języki Obce w Szkole”, 6, 13–26.
23. Roda M. (2007), *Edukacja bilingwalna w Polsce na tle innych krajów Unii Europejskiej*, [w:] Komorowska H. (ed) *Nauczanie języków obcych: Polska a Europa*, Academica, Warszawa, 57–81.
24. Scrivener J. (2005), *Learning teaching: A guidebook for English language teachers* (2nd ed.). Macmillan Education, Oxford.
25. Seidlhofer B. (2001), *Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca*, „International Journal of Applied Linguistics” 11(2), 133–158.
26. Skehan P. (1996), *A framework for the implementation of task-based learning*, „Applied Linguistics”, 17, 38–62.
27. Walker R. (2001), *Pronunciation priorities, the Lingua Franca Core, and monolingual groups*. Speak Out! Newsletter of the IATEFL Pronunciation Special Interest Group, 28, 4–9.
28. Wallace M.J. (1991), *Training foreign language teachers. A reflective approach*. Cambridge University Press, Cambridge.
29. Williams M., Burden. R.L. (1997), *Psychology for language teachers: A social constructive approach*. Cambridge University Press, Cambridge.
30. Willis J. (1996), *A framework for task based learning*. Longman, Harlow.
31. Willis D., Willis J. (2007), *Doing task-based teaching*. Oxford University Press, Oxford.
32. [https://ec.europa.eu/education/policies/eu-policy-in-the-field-of-vocational-education-and-training-vet\\_en](https://ec.europa.eu/education/policies/eu-policy-in-the-field-of-vocational-education-and-training-vet_en)
33. [http://ec.europa.eu/.../clil\\_en.html](http://ec.europa.eu/.../clil_en.html)
34. <http://faculty.bucks.edu/specpop/visual-org.htm>
35. <http://www.cilt.org.uk>
36. <http://www.clilcompendium.com>
37. [www.eurydice.org](http://www.eurydice.org)



## Appendix: CLIL/VET instruction observation/reflection sheet

### CLIL/VET Instruction Observation/Reflection Sheet

Grade:	No. of Ss:	Teacher:	Date:
Topic of the lesson:			Subject:

#### Reference to language systems:

area	occurrence	comments
phonetic	1-2-3-4-5	
syntactic	1-2-3-4-5	
lexical	1-2-3-4-5	
functional	1-2-3-4-5	
cultural	1-2-3-4-5	

#### Lexis:

individual words 1-2-3-4-5	collocations 1-2-3-4-5
content-specific 1-2-3-4-5	General English 1-2-3-4-5 academic 1-2-3-4-5
presentation 1-2-3-4-5	opportunities to practice 1-2-3-4-5 raising awareness of 1-2-3-4-5

#### Types of tasks:

variety 1-2-3-4-5	(cognitive) challenging 1-2-3-4-5
visual organizers 1-2-3-4-5	M.I. 1-2-3-4-5

#### Language:

BICS 1-2-3-4-5	CALP 1-2-3-4-5	
	Teacher (PL / EN)	Learners (PL / EN)
<b>A</b> [authentic] 1-2-3-4-5		
<b>R</b> [restricted] 1-2-3-4-5		
<b>C</b> [clarification] 1-2-3-4-5		

– THIS IS THE END OF THE INSTRUMENT –

**dr hab. Zbigniew P. MOŻEJKO** – University of Warsaw in Warsaw

## Insights into CLIL methodology

### Wgląd w metodologię Zintegrowanego Kształcenia Przedmiotowo-Językowego (CLIL)

**Key words:** CLIL, bilingual education, methodology, content, communication, cognition, culture.

**Abstract.** The following article analyses the true nature of CLIL on a practical level. It begins with stating the CLIL pedagogic framework and explains the mutual relation between language and content in CLIL settings. All these facts have been presented in order to fully account for CLIL methodology which is deeply rooted in the dual focus nature of CLIL. The features of CLIL methodology have been consecutively listed and thoroughly discussed in the paper. Each of the points analysed is followed by some practical considerations.

**Słowa kluczowe:** CLIL, edukacja dwujęzyczna, metodologia, treści przedmiotowe, komunikacja, poznanie, kultura.

**Streszczenie.** Poniższy artykuł stanowi analizę prawdziwej natury CLIL na poziomie praktycznym. Początkowe akapity artykułu omawiają ramy pedagogiczne CLIL i wyjaśniają wzajemne relacje między językiem a treścią w trakcie zajęć realizowanych tą metodą. Wszystkie te aspekty zostały poruszone w celu pełnego zrozumienia metodologii CLIL, która jest głęboko zakorzeniona w podwójnej naturze tej metody nauczania. Cechy metodologii CLIL zostały kolejno wymienione i szczegółowo omówione. Po każdym z analizowanych punktów zaproponowano także praktyczne rozwiązania możliwe do zastosowania w trakcie lekcji.

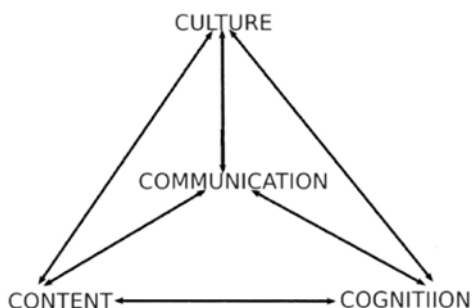
**Introduction.** Content and Language Integrated Learning (CLIL) has been undoubtedly successful and its influence on teaching practice has been continuously expanding across Europe and beyond. One of the available definitions describes CLIL as: “a dual- focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language” (Mehisto / Marsh / Frigols 2008: 9). More generally, we could say that it is the integration of learning a foreign language with learning some other content.

Moreover, students are expected to focus on the content or information rather than on a linguistic syllabus (Larsen-Freeman 2000: 137). This is why this approach is also referred to as content-based teaching (CBT), since teaching a foreign language

is organized around the content or information that students are to acquire (Richards / Rodgers 2001: 204).

**The 4 Cs pedagogic framework for CLIL.** The framework underpinning CLIL is based on four key “building blocks” (Coyle 2008: 9), referred to as the 4Cs Framework:

1. Content: The subject matter, theme, and topic forming the basis for the program, defined by domain or discipline according to knowledge, concepts, and skills (e.g. Science, History, Arts);
2. Communication: The language to create and communicate meaning about the knowledge, concepts, and skills being learned (e.g. stating facts about the dissociation process, giving instructions on using software, describing emotions in response to music);
3. Cognition: The ways that we think and make sense of knowledge, experience, and the world around us (e.g. remembering, understanding, evaluating, analysing, reflecting, creating);
4. Culture: The ways that we interact and engage with knowledge, experience, and the world around us; socially (e.g. social conventions for expressing oneself in the target language), pedagogically (e.g. classroom conventions for learning and classroom interaction), and/or according to discipline (e.g. scientific conventions for preparing reports to disseminate knowledge).



**Fig. 1. The CLIL 4Cs Framework (Coyle 2007: 551)**

It is vital to mention that while methodology relies heavily on specific conditions for successful implementation (e.g. see Baker 2006, for a list of “core” and “variable” features of immersion), CLIL is instead guided by six relational (and therefore more contextually sensitive and flexible) pedagogical principles that work across different contexts and settings, in order to integrate language and content (Coyle 2007: 551). At the same time, all four key elements underlying the 4Cs framework are incorporated:

1. Subject matter means much more than acquiring knowledge and skills. It is about the learner constructing his/her own knowledge and developing skills which are relevant and appropriate (Lantolf 2000: 17; Vygotsky 1978: 61).

2. Acquisition of content, skills and understanding involves learning and thinking processes. In order to enable the learner to construct an understanding of the subject matter, the linguistic demands of its content as the “conduit for learning” must be analysed and made accessible (Met 1998: 44).
3. Cognition requires analysis in terms of its linguistic demands to facilitate development (Bloom 1984: 11).
4. Language needs to be learned in context (i.e. learning through the language), which requires reconstructing the subject matter and its related cognitive processes through a foreign language e.g. language intake/output (Krashen 1985: 10; Swain 2000: 101).
5. Interaction in the learning context is fundamental to learning. “If teachers can provide more opportunities for exploratory talk and writing, students would have the chance to think through materials and make it their own” (Mohan 1986: 13). This seems to be essential when the learning context operates through L2.
6. The interrelationship between cultures and languages is complex (Byram 2009: 7). The framework views culture as the core while intercultural understanding pushes the boundaries towards alternative ideas such as transformative pedagogies, global citizenship, student voice and “identity investment” (Cummins 1998: 2).

**Core features of CLIL methodology.** First of all, it is important to realize that CLIL should not be treated separately from some other “standard” forms in education. Its task is simply to enrich the learning environment and it can easily complete the parameters established by the regional curriculum (Mehisto / Marsh / Frigols 2008: 27). During a CLIL lesson a teacher can apply his or her favourite strategies. The fundamental difference is, however, for the teacher to have a three way focus on content, language and thinking skills. Thus, the teacher is responsible for giving the students the proper language, the language dictated by the subject (Deller / Price 2007: 9).

In the subsequent chapters of their book, Mehisto, Marsh and Frigols (2008: 29) enumerate the core features of CLIL methodology: multiple focus, safe and enriching learning environment, authenticity, active learning, scaffolding and co-operation.

**Multiple focus.** In relation to the first of the features mentioned, there are many aspects which contribute to the multiple focus nature of content and language integrated learning.

Firstly, we might enumerate here supporting language learning in content classes as well as supporting content learning in language classes. As for supporting language learning in content classes, this can be done in various ways. One of the crucial techniques would be creating a psychologically safe environment. In addition, the students should be encouraged to deal with their issues through discussion and to analyse their commentary.

As the subject dictates language demands, we have to analyse the language demands of a given lesson and give the learners the language support which they need. Learners

will need help in the areas of lexis, cognitive functions and study skills (Deller / Price 2007: 11).

Another characteristic feature of CLIL is using the target language systematically. However, it does not mean that the students are expected to use it right from the first classes. The learners should be initially allowed to summarize or simply give the answer in their native language. A good example would be group work in which students could discuss a problem in their mother tongue as a way to accomplish the given task in English. In reality, a lot of code-switching will take place and that is perfectly natural, particularly in the lower grades.

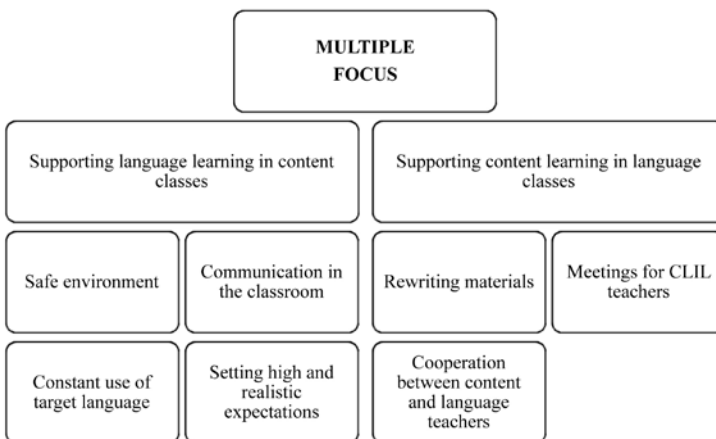
It has also been remarked by the researchers that there is a strong need for repetition and consolidation in the CLIL classroom, which directly contributes to better memorisation of new vocabulary items (Deller / Price 2007: 12).

Furthermore, there is an expectation that CLIL will involve maximum interaction in the target language within and beyond the classroom (Coyle / Holmes / King 2009: 61).

Finally, teachers should be able to set high but realistic expectations. This implies that CLIL classes should provide content which challenges learners' thinking, stimulating the desire to interact with and through language at an appropriate level of cognitive demand (Coyle / Holmes / King 2009: 61).

When it comes to the second important aspect with relation to multiple focus of CLIL, supporting content learning in language classes, there is a strong need for language and content teachers to cooperate. Teachers should discuss topics being studied and the linguistic units which are necessary to study the topics. Teaming up with fellow teachers is beneficial for both students and teachers. It helps the teachers to lower stress, to be more precise in setting their aims and to work in a more efficient way.

All of the suggestions enumerated so far can be briefly presented in the form of the following diagram.



**Fig. 2. The multiple focus nature of CLIL (Mehisto / Marsh / Frigols 2008: 109)**

**Assessment.** Having considered multiple focus as an important part of CLIL methodology, we may focus on the role of assessment and reflection on learning. Assessment is an integral part of every lesson. The particular challenge for teachers in CLIL contexts is engaging with assessment in two fields: subject and language. And teachers have to do it in the context of innovative practice: for many teachers where CLIL is new, there is little local situated knowledge of how this can be done (Kiely 2009: 6).

Deller and Price (2007: 19) maintain that the decision whether to assess content or language and what that ratio should be may depend on the age and level of the learners. In some cases it may be more appropriate to evaluate language and content separately. In this case the assessment of the content could be in the mother tongue.

According to Mehisto / Marsh / Frigols (2008: 122), the teacher should discuss all the aspects of evaluation at the beginning of the school year with the learners. If the school curriculum focuses mainly on content, it is important to determine the ways and standards of assessment. If the learners' main task is to memorise and understand information concerning a particular subject (e.g. chemistry) their marks should not be lowered as a consequence of some language errors, as long as the teacher is convinced that the learners have mastered the content. As far as lesson evaluation is concerned, one of the ideas would be for a teacher to prepare a classroom survey on the pupils' opinion about the lessons.

Also, students' ability to reflect on their learning processes seems to be of great importance. One example of such a reflection would be using a portfolio. A learning portfolio is a personal document of a learner. In this document learners of all ages can record their language and content learning and cultural experiences at school or outside school

**Safe and enriching learning environment.** In relation to safe and enriching learning environment, it is clear that in CLIL we have to include more strategies to support understanding and learning. One strategy would be to use visuals such as pictures, charts and diagrams. If a teacher believes that there is a need for a specific language to be available to students one of the ideas would be to present it in the form of e.g. a chart or a poster in the classroom. Such solutions may encourage learners to use the language displayed and, consequently, to actively participate in the lesson.

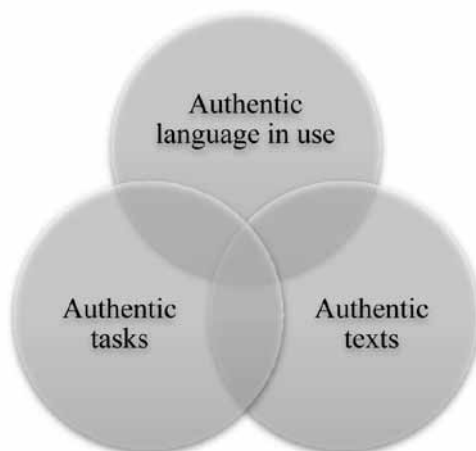
Another strategy is to plan lessons to support the language and learning needs, for example, providing a chart to fill in to accompany a reading text, or a framework for a writing activity, identifying key vocabulary, and varying the activities to include whole-class, small-group, pair and individual work (Deller / Price, 2007: 21).

It is speculated that teacher support may act as a buffer from the negative effects of language anxiety experienced in the foreign language learning process (Piechurska-Kuciel 2011: 94). The results of the study by Piechurska-Kuciel indicate that students with higher levels of teacher support experience lower levels of language anxiety in comparison to their peers with lower level of teacher support. Furthermore, the author

points out that learners who receive advice, assistance and help manage the learning process more effectively, evaluate their language abilities highly and receive better final grades. Consequently, Piechurska-Kuciel (2011: 96) enumerates some recommendations to be introduced in foreign language classrooms, such as: sensitivity and responsiveness to the entire class's understanding of the material, showing interest in an individual student's progress, using diverse teaching strategies, offering emotional support to students and providing evaluative feedback. All these practical solutions should be observed in CLIL classrooms on a regular basis.

Another strategy applied in CLIL classes revolves around the notion of authenticity. Providing access to authentic materials refers to learners' interests and improves the quality of the lessons (Mehisto / Marsh / Frigols 2008: 29).

**Authenticity.** The term authenticity is used frequently within the burgeoning literature on CLIL practice and research, often described as a central component of CLIL methodology (Pinner 2013: 46). Although the importance of authenticity can be established as an integral and in many ways defining aspect of CLIL methodology, the definition of authenticity itself remains elusive. Authenticity may refer to either the texts or materials being used for learning, the tasks set by the teacher to facilitate interactions, or the language used by the actual target language (TL) community (Pinner 2013: 46). The following diagram presents how these three domains of authenticity overlap:



**Fig. 3. The domains of authenticity (Pinner 2013: 49)**

The “native speaker” definition, i.e. that authenticity reflects how L1 speakers use the language, has also lost a lot of ground under the influence of the ‘World Englishes’ movement, with now more L2 speakers than L1 speakers (Graddol 1997: 20). According to Pinner (2013: 47), these “native speaker” definitions are problematic for CLIL methodology, not just because many of the teachers are L2 speakers (De Graaff

et al. 2007: 609) but also due to the nature of CLIL instruction (content learnt through a foreign language is likely universal, not bound to any culture).

Gilmore (2007: 98) has identified eight inter-related definitions of authenticity from the last three decades of language teaching literature. These are:

1. The language produced by native speakers for native speakers in a particular language community.
2. The language produced by a real speaker/writer for a real audience, conveying a real message.
3. The qualities bestowed on a text by the receiver, in that it is not seen as something inherent in a text itself, but is imparted on it by the reader/listener.
4. The interaction between students and teachers and is a “personal process of engagement.”
5. The types of task chosen.
6. The social situation of the classroom.
7. Assessment [how related the assessment is to the target language use domain].
8. Culture, and the ability to behave or think like a target language group in order to be recognized and validated by them.

Gilmore suggests that the term ought to be abandoned completely as it faces the danger of being “too elusive to be useful” (2007: 98); however, ultimately, he decides to limit the definition to “objectifiable criteria.” Therefore, the author adopts Morrow’s definition, which states that authenticity is “real language produced by a real speaker or writer for a real audience and designed to convey a real message” (1977: 13).

The word “content” in CLIL is almost synonymous with “authenticity” (Coyle et al. 2010: 12; Pinner, 2013: 45; Mehisto / Marsh / Frigols 2008: 11; Dalton-Puffer 2008: 141). Within the CLIL literature, it seems clear that authenticity asserts itself as not just an important feature of CLIL practice, but rather as a defining aspect of the entire approach and one of its greatest strengths over other foreign language instruction pedagogies such as CLT or TBL. For CLIL teachers and students, it seems that the nature of authenticity does not predominately lie in the source of the text or in the richness of the language. Authenticity within CLIL is more directly associated with purpose, with reasons for engagement (Pinner 2013: 48).

As Dalton-Puffer and Smit (2007: 13) notice, it is true that learning about geography, chemistry or history in the CLIL classroom gives the use of the foreign language a purpose over and beyond learning the language itself. In this way, learning about subject content is construed as possessing a kind of meaningfulness that is believed to be absent from typical language instruction (e.g. Brinton et al. 1989, Snow et al. 1989, Crandall 1987). The crucial importance of meaningful communication in language teaching has also been a central dogma of the communicative approach (e.g. Finocchiaro / Brumfit 1983). This implies that CLIL classrooms “might even be regarded as the implementation of the principles of the communicative approach on a grand scale” (Dalton-Puffer / Smit 2007: 8).



Mehisto, Marsh and Frigols (2008: 29) suggest at least five methods of introducing it into the classroom. The diagram below briefly presents the ideas.

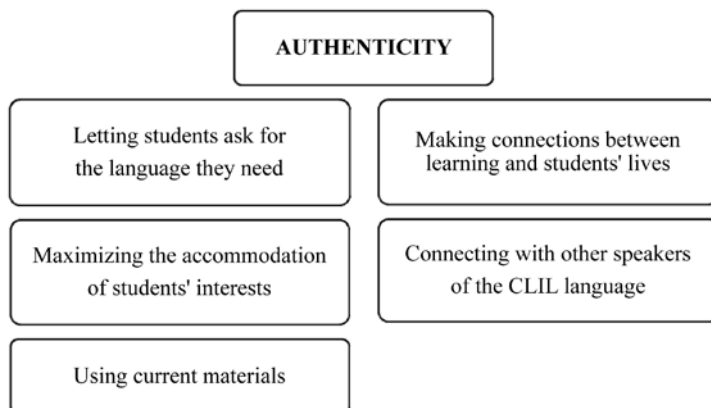


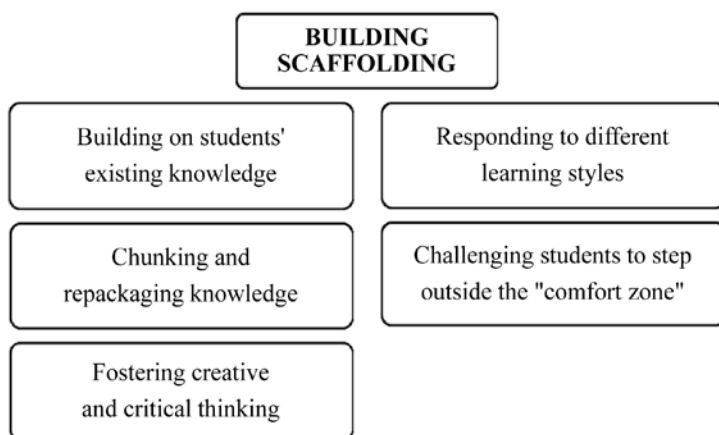
Fig. 4. Authenticity in the CLIL classroom (Mehisto / Marsh / Frigols 2008: 29)

**Scaffolding.** Scaffolding is also thought to be one of the components of CLIL methodology. The term is based on Vygotsky’s concept of the zone of proximal development (ZPD) and the emphasis is on providing assistance to enable a learner to reach beyond what they are able to achieve alone. As Vygotsky puts it, ZPD is „the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers” (Vygotsky 1978: 86). The common conception of the zone of proximal development presupposes an interaction between a more competent person and a less competent person on a task. As a result of the interaction, the less competent person becomes independently proficient at what was initially a jointly accomplished task. Within this general conception, three main aspects are often highlighted or emphasized. The first aspect revolves around the idea that a person is able to perform a certain number of tasks alone, while in collaboration, it is possible to perform a greater number of tasks. The second aspect emphasizes how an adult/teacher/more competent person should interact with a child/student. The third aspect focuses on “properties of the learner”, including a learner’s potential and/or readiness to learn (Kozulin et.al 2003: 19).

The ZPD has become synonymous in the literature with the term scaffolding. However, it is relevant to mention that Vygotsky never used this term in his writing, and it was introduced by Wood et al. (1976). Wood et al. (1976: 90) provide the following definition of scaffolding: “Those elements of the task that are initially beyond the learner’s capacity, thus permitting him to concentrate upon and complete only those elements that are within his range of competence”. The researchers clarify that the assistance may be provided through six different means: by stimulating interest, by simplifying task requirements, by keeping the learner motivated and focused, by relieving stress and by

modelling solutions. While this concept may be applied to almost all learning situations, it poses a two-fold challenge in the pathway classroom where a supportive environment needs to be created to provide deep engagement with the subject as well as interaction and communication to foster students' language skills (Strigel 2014: 21). How teachers use their language is of crucial importance as it is through language that knowledge is mediated and learning opportunities are created. This requires a high level of skills and language awareness on the part of the teacher. Some research has been undertaken in this area. Dalton-Puffer (2008: 141) for instance highlights the importance of initiation-response-feedback (IRF) patterns and Lyster (2007: 10) focuses on feedback and reformulations in CLIL.

The diagram below indicates some of the practical guidelines concerning building scaffolding in the CLIL classroom.



**Fig. 5. Building scaffolding (Mehisto / Marsh / Frigols 2008: 29)**

As the first method of applying scaffolding in a CLIL classroom, the authors enumerate building on students' existing knowledge, attitudes, skills, interests and experience. "To make progress in understanding means linking to prior learning" (Mehisto / Marsh / Frigols 2008: 141). In other words, it is not enough to reproduce something in order to prove understanding. Our existing knowledge is a strong foundation for new learning, hence additional effort should be made in order to fix learning in memory. Some of the techniques of rooting in previous learning would be asking students to recall language they feel might be useful for the lesson, brainstorming (free associations) or using graphic organizers. Some learners can be asked why they feel the topic is relevant or how to make it more relevant to them.

Chunking and repackaging knowledge is another useful strategy in CLIL settings. It is commonly assumed that an average person cannot hold more than seven pieces of information in his or her working memory (Mehisto / Marsh / Frigols 2008: 146). Therefore, it is also highly advisable for teachers to introduce new material in chunks.

When learners are given some new material presented in chunks, they feel emotionally safe. Their short-term memory is able to process it and consequently they are able to focus on the task for a longer time. Chunking seems to be an excellent way of using scaffolding with students. Mehisto, Marsh and Frigols (2008: 147) suggest numerous tools for chunking: tables, charts, diagrams, mind maps, webs or pictures. Moreover, teachers may use mnemonic devices, analogies or grouping words and numbers.

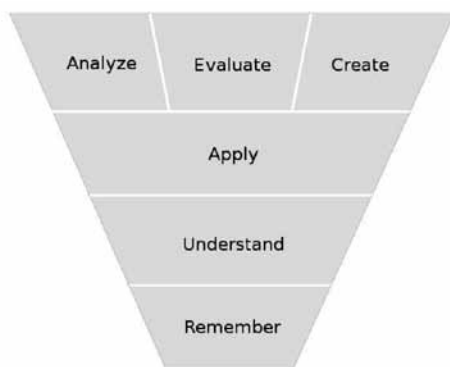
Fostering creative and critical thinking is also an example of scaffolding strategy. It has been proven that the overall learning process is improved when we improve our thinking skills. In addition, critical thinking has a positive effect on our planning. The crucial thing about critical thinking is the fact that it is strongly connected to social processes. Our understandings must come into contact, sooner or later, with the understandings of others. The authors are convinced that greater levels of understanding may be fostered by introducing certain strategies. Among such strategies they enumerate: applying one's own new knowledge and understanding, analysing the effectiveness of the application of new knowledge and understanding, evaluating progress in task completion and learning and creating something new.

One of the most widely known models of critical thinking is Bloom's taxonomy (Bloom / Krathwohl 1956: 12). which is a set of three hierarchical models used to classify educational learning objectives into levels of complexity and specificity. The three lists cover the learning objectives in affective, cognitive and sensory domains. The cognitive domain list has been the primary focus of most traditional education and is frequently used to structure curriculum learning objectives, assessments and activities. Bloom's taxonomy is an important framework for teachers. Their attention needs to be directed to higher order thinking skills. This taxonomy may be a useful tool in designing tasks, forming questions and providing feedback on students' work (Bloom / Krathwohl 1956: 12).

There are six levels in the taxonomy (cognitive domain), starting from the lowest in the order of thinking skills: knowledge, comprehension, application, analysis, synthesis and evaluation. Bloom believes that learners should develop both lower and higher thinking skills while traditional education tends to emphasize the lower- order objectives (Bloom / Krathwohl 1956: 12).

Anderson and Krathwohl (2001: 19) suggested a modified version of Bloom's taxonomy.

The authors regard the three lowest levels as hierarchically ordered, but the three higher levels as parallel. They have also replaced the word "knowledge" in Bloom's version with the word "remember". Still, they do not question the existence of the six categories. According to Mehisto, Marsh and Frigols (2008: 155) if the majority of lessons are based on tasks associated with these categories, this may lead to "greater levels of learning and greater recall of facts". The following table presents some of the techniques and examples of the tasks that could be used by the CLIL teachers.



**Fig. 6. Categories in the cognitive domain of Bloom's Taxonomy (Anderson / Krathwohl 2005: 32)**

**Table 1. Fostering creative and critical thinking (Mehisto / Marsh / Frigols 2008: 156)**

	<b>Techniques</b>	<b>Example tasks</b>
1.	CLASSIFYING	Students sort vocabulary into "difficult words" and "easy words"
2.	COMBINING	Students combine seemingly disjointed words into a sentence
3.	CONDENSING	Students condense a definition into one word
4.	CONVERTING	A student's oral description of a science experiment is to be written up as a scientific report (changing register)
5.	DEFINING	Students develop their own definitions for terms
6.	DESCRIBING	During a chemistry lesson one student describes the location of an element in the periodic table, the class is to guess the name of the element
7.	EXTENDING	Students give an extended explanation of definitions
8.	VERIFYING	Students give a correct or incorrect hypothesis, such as for the boiling point of water, and measure for accuracy

The valuable skill of building scaffolding in the classroom is also integrated with the skill of responding to different learning styles. Most of us are probably familiar with the three general categories in which people learn: visual, auditory and kinaesthetic learners. Still, one of the most famous theories in relation to human potential belongs to Howard Gardner. In his Theory of Multiple Intelligences (Gardner 1998: 7) initially suggested six intelligences. Today there are nine intelligences and each of them strongly relates to one's unique set of capabilities and ways they might choose to demonstrate their intellectual abilities (Gardner 1998: 9):

1. Verbal-linguistic intelligence
2. Logical-mathematical intelligence
3. Spatial-visual intelligence
4. Bodily-kinaesthetic intelligence
5. Musical intelligence

6. Interpersonal intelligence
7. Intrapersonal intelligence
8. Naturalist intelligence
9. Existential intelligence.

It is an unquestionable fact that individual learning preferences do exist. Furthermore, raising awareness about the differences serves as a motivational factor in taking greater control over our learning. Consequently, it may help teachers to adjust their teaching to learners' learning.

The final example of building scaffolding during classes is challenging students to take another step forward and stepping outside "the comfort zone". In the case of content teachers, it would be advisable to focus on form. Improved accuracy will surely lead to more precision in expressing and working with content. Language teachers, on the other hand, might work more with the materials from content subjects, which acts as a motivational factor for learners.

Another strategy helpful in challenging students to „move“ forward is recasting. Recasts are especially useful at the beginning of CLIL classes, when very often students lack the language needed to discuss content. Teachers may for instance vocally stress the required change or write the words on the board. Still, it is vital to remember not to overuse the strategy and recast only the key parts of the learners' response.

**Active learning.** The aspect of active learning in the classroom is also worth considering. Mehisto, Marsh and Frigols (2008: 29) enumerate it as another core feature of content and language integrated learning methodology. Among different strategies that may be applied by teachers, the authors mention the need for the students to communicate more than the teacher. Moreover, the students should be actively engaged in setting content, language and learning skills outcomes (Marenzi / Zerr 2012: 340). Later on learners should be given a possibility of evaluating progress in achieving these learning outcomes. It is also advisable for a teacher to favour peer co-operative work and negotiate the meaning of language and content with students (Mehisto / Marsh / Frigols 2008: 29).

Till this point, we have analysed the core features of CLIL methodology. The article mentions some of the practical solutions used by CLIL teachers in the classroom which can be successfully applied in traditional teaching as well. With careful planning, monitoring and evaluation, over time CLIL can lead to the development of literacies across languages, metacognitive awareness and intercultural understanding (Coyle / Hood / Marsh 2010: 49).

## Bibliography

1. Anderson W., Krathwohl D. (2001), *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, Addison Wesley Longman, New York.

2. Baker C. (2006), *Foundations of bilingual education and bilingualism*, Multilingual Matters, Clevedon.
3. Bloom B. (1984), *The 2 Sigma Problem: The Search of Methods of Group Instruction as Effective as One-to-One Tutoring*, „Educational Researcher”, 13 (6), 4–16.
4. Bloom B., Krathwohl D. (1956), *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals, by a committee of college and university examiners. Handbook 1: Cognitive domain*, Longmans, New York.
5. Brinton D., Snow M.A., Wesche M.B. (1989), *Content-based second language instruction*, Newbury House, New York.
6. Byram M. (2009), *Multicultural Societies, Pluricultural People and the Project of Intercultural Education*, <https://tinyurl.com/we44x2m> (dostęp: 22.01.2020).
7. Coyle D. (2007), *Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies*, „International Journal of Bilingual Education and Bilingualism”, 10 (5), 543–562.
8. Coyle D. (2008), *Content and language integrated learning. Motivating learners and teachers*, <https://tinyurl.com/sunnafd> (dostęp 22.01.2020).
9. Coyle D., Holmes B., King L. (2009), *Towards an integrated curriculum – CLIL National Statement and Guidelines*, The Languages Company, London.
10. Coyle D., Hood P., Marsh D. (2010), *CLIL Content and Language Integrated Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
11. Crandall J. (1987), *ESL through content-area instruction: Mathematics, Science, Social Studies*, Prentice Hall, New Jersey.
12. Cummins J. (1998), *Immersion Education for the Millennium: What We Have Learned from 30 Years of Second Language Immersion?*, <https://tinyurl.com/rmhhtyt> (dostęp: 22.01.2020).
13. Dalton-Puffer C. (2008), *Outcomes and processes in content and language integrated learning (CLIL): Current research from Europe*, [w:] Delanoy W., Volkmann L. (red.) *Future Perspectives for English Language Teaching*, Carl Winter, Heidelberg, 139–157.
14. Dalton-Puffer C., Smit U. (2007), *Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse*, Peter Lang Verlag, Frankfurt/Wien.
15. De Graaff, R., Koopman G., Anikina Y., Westhoff G. (2007), *An observation tool for effective L2 pedagogy in content and language integrated learning (CLIL)*, „International Journal of Bilingual Education and Bilingualism”, 10 (5), 603–624.
16. Deller S., Price C. (2007), *Teaching other subjects through English*, Oxford University Press, Oxford.
17. Finocchiaro M., Brumfit C. (1983), *The functional notional approach. From theory to practice*, Oxford University Press, Oxford.
18. Gardner H. (1998), *A multiplicity of intelligences*, „Scientific American”, 11, 5–17.
19. Gilmore A. (2007), *Authentic materials and authenticity in foreign language learning*, „Language Teaching”, 40, 97–118.
20. Graddol D. (1997), *The Future of English? A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21st century*, British Council, London.
21. Kiely R. (2009), *CLIL – The question of assessment*, <https://tinyurl.com/tgyg664> (dostęp: 22.01.2020.).

22. Kozulin A., Gindis B., Ageyev V., Miller S. (2003), *Vygotsky's educational theory and practice in cultural context*, Cambridge University Press, Cambridge.
23. Krashen S. D. (1985), *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, Longman, London.
24. Lantolf P. J. (2000), *Socio-cultural theory and second language learning*, Oxford University Press, Oxford.
25. Larsen-Freeman D. (2000), *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
26. Lyster R. (2007), *Learning and Teaching Languages Through Content. A counterbalanced approach*, John Benjamins Publishing Company, Philadelphia.
27. Marenzi I., Zerr S. (2012), *Multiliteracies and active learning in CLIL – The Development of LearnWeb 2.0.*, „IEEE Transactions on Learning Technologies”, 5 (4), 336–348.
28. Mehisto P., Marsh D., Frigols M. (2008), *Uncovering CLIL*, Macmillan Books for Teachers, London.
29. Met M. (1998), *Curriculum Decision-Making in Content-Based Second Language Teaching*, [w:] Cenoz J., Genesee F. (red.), *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*, Multilingual Matters, Clevedon, 35–63.
30. Mohan B. A. (1986), *Language and content*, Addison-Wesley, Michigan.
31. Piechurska-Kuciel E. (2011), *Perceived teacher support and language anxiety in Polish secondary school EFL learners*, „Studies in Second Language Learning and Teaching”, 1 (1), 83–100.
32. Pinner R. (2013), *Authenticity and CLIL: Examining Authenticity from an International CLIL Perspective*, „International CLIL Research Journal”, 2 (1), 44–54.
33. Richards J., Rodgers T. (2001), *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
34. Snow M.A., Met M., Genesee F. (1989), *A conceptual framework for the integration of language and content in second/foreign language instruction*, „TESOL Quarterly”, 23 (2), 201–217.
35. Strigel S. (2014), *Optimising classroom communication: Verbal scaffolding in CLIL*, „International Students Experience Journal”, 2 (1), 20–25.
36. Swain M. (2000), *The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue*, [w:] Lantolf J. P. (red.), *Sociocultural theory and second language learning*, Oxford University Press, Oxford, 97–114.
37. Vygotsky L.S. (1978), *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Harvard University Press, Massachusetts.
38. Wood D., Bruner J., Ross G. (1976), *The role of tutoring in problem solving*, „Journal of Child Psychology and Child Psychiatry”, 17, 89–100.

**dr inż. Beata NAWROT-LIS** – Katedra Neofilologii, Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu, b.nawrot-lis@uthrad.pl

## **CLIL as the most efficient approach to bilingual teaching. Implementation of CLIL in VET in Spain**

CLIL jako najbardziej efektywne podejście do nauczania dwujęzycznego. Wdrożenie CLIL w kształceniu i szkoleniu zawodowym w Hiszpanii

**Key words:** education, CLIL, bilingual teaching, Spanish education, AICLE, Erasmus+, CLIL-VET, vocational education and training, Europe.

**Abstract.** Bilingual teaching has been a staple in many European countries for a long time in secondary education, but adapting it to Vocational Education and Training courses is a relatively new trend. Content and Language Integrated Learning (CLIL) is probably the most efficient approach to bilingual teaching, and it is widely used across Europe. This article covers the present-day situation in Spain in bilingual teaching with and without CLIL, which is highly dependent on the regional educational legislation. Since Vocational Education and Training presents a significant degree of diversity among the students, particularly regarding their proficiency level in foreign languages, it can be quite challenging to adapt the teaching for these heterogeneous groups. Finally, we will also offer some suggestions to improve upon the current paradigm, which would probably involve some legislation changes, since the Spanish educational system presents significant singularities from one autonomous region to the other.

**Słowa kluczowe:** edukacja, CLIL, nauczanie dwujęzyczne, edukacja hiszpańska, AICLE, Erasmus +, CLIL-VET, kształcenie i szkolenie zawodowe, Europa.

**Streszczenie.** Nauczanie dwujęzyczne od dawna jest podstawą w wielu krajach europejskich w szkolnictwie średnim, ale dostosowanie go do kursów kształcenia i szkolenia zawodowego jest stosunkowo nowym trendem. Zintegrowane uczenie się treści i języka (CLIL) jest prawdopodobnie najbardziej efektywnym podejściem do nauczania dwujęzycznego i jest szeroko stosowane w całej Europie. Ten artykuł dotyczy współczesnej sytuacji nauczania dwujęzycznego w Hiszpanii, która jest wysoce zależna od regionalnego ustawodawstwa edukacyjnego. Ponieważ kształcenie i szkolenie zawodowe cechują się znacznym zróżnicowaniem wśród uczniów, szczególnie pod względem poziomu ich znajomości języków obcych, dostosowanie nauczania w tych heterogenicznych grupach może być dość trudne. Na koniec proponujemy również kilka sugestii dotyczących ulepszenia obecnego paradygmatu, co prawdopodobnie wiązałoby się



z pewnymi zmianami legislacyjnymi, ponieważ hiszpański system edukacji charakteryzuje się znacznymi różnicami w poszczególnych regionach autonomicznych.

**Introduction.** Teaching subjects using a foreign language is hardly a new concept, as bilingual teaching has been present across Europe for many years. Content and Language Integrated Learning (CLIL) has subsequently been steadily getting more and more attention as an interesting tool, particularly in Primary and Secondary Education. It was only natural that Vocational Education and Training Courses would eventually follow suit, and whereas some countries there are very comprehensive CLIL programmes for Vocational Education and Training learners, others, like Spain, are a bit more flexible.

The reasons for adopting CLIL are pretty clear: improving foreign language skills, increasing motivation in the learners or new perspectives for both teachers and learners, to name a few. As a consequence, CLIL has become a focus of attention in European policies as well. The European Commission's White Paper on "Teaching and Learning. Towards the Learning Society" mentions proficiency in three languages as one of the objectives of Education in Europe. Also, the European Commission's report on foreign language teaching and learning states that using language "for a purpose" (such as in CLIL) is an excellent way of improving the proficiency in a foreign language.

More recently, the European Council Recommendation of 22 May 2019 on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages urges member states to "apply comprehensive approaches to improve teaching and learning of languages at national, regional, local or school level as appropriate, and where relevant" and it also addresses Vocational Education and Training as one of the areas that should follow this approach to foster mobility in both learners and teachers across the European Union.

Clearly, learning a foreign language should be a priority for European students for a variety of reasons, and CLIL can be a great help to achieve that goal, strengthening the learners' linguistic skill while they are working in non-linguistic areas during their training.

**Erasmus+ project.** Erasmus+ is the EU's programme to support education, training, youth and sport in Europe. The aim of Erasmus+ is to contribute to the Europe 2020 strategy for growth, jobs, social equity and inclusion. It also aims to promote the sustainable development of its partners in the field of higher education, and contribute to achieving the objectives of the EU Youth Strategy. One of Erasmus+ main goals is "promoting adult learning, especially for new skills and skills required by the labour market", and this is where Vocational and Educational Training plays a relevant role.

Since 2017, we have been working in an Erasmus+ project named "Implementing the CLIL model in vocational schools". It is an international educational project launched under the Erasmus+ Programme, Key Action 2: Strategic Partnership, Cooperation for Innovation and the Exchange of Good Practices for vocational training and education.

One of its main aims is to improve the quality of professional education and training through the introduction of more CLIL elements into vocational schools.

Throughout the project, a framework on how to use CLIL in vocational schools was developed. We also wrote several reports on the CLIL status on the partner countries (Poland, Austria, Romania and Spain) and conducted several surveys among teachers and learners in order to learn more about their experiences with CLIL and get some feedback about bilingual teaching in general and CLIL as a learning tool. This article stems from the actions designed in the project as a final product that has transpired from the findings we obtained while doing our research for previous stages in the project.

**Bilingual teaching in Spain.** CLIL teaching in Spain has historically been implemented with a varying degree of success by the regional administrations since the 1990s, when the British Council started cooperating with the Spanish Ministry of Education. However, it took a long time until bilingual teaching in Spanish schools was officially regulated by the Central Administration. In 2006 bilingual teaching was mentioned in Spanish legislation as a tool to improve students' proficiency in a foreign language, typically English. Since then, bilingual teaching and by extension CLIL has been steadily gaining presence in Primary and Secondary Education, and also in some Vocational Education and Training courses.

Spain is a very diverse country, and its regions have a great deal of autonomy to develop their own legislation regarding education. It is worth noting that several regions in Spain speak at least one more local language besides Spanish such as Galician, Catalan or Basque, so the CLIL approach would have to accommodate for that. Hence there are many trilingual schools in some regions of Spain, whereas monolingual regions will only use Spanish and a foreign language (usually English, but in some schools French or even German) as the vehicular language.

As a consequence of this diversity, CLIL implementation varies significantly from one Spanish region to the next. Some regions have no obligation of using bilingual teaching whatsoever and therefore limit CLIL teaching to specific bilingual schools, while others are legally bound to include bilingual teaching to some extent in their students' curricula. While this loose approach to bilingual teaching might seem a bit chaotic at first, it actually fosters flexibility and autonomy among the teachers involved in any of the bilingual programs, which can ultimately be beneficial for the students.

Since one of the main advantages of CLIL is its versatility, its principles can be adapted to every particular situation. However, the lack of a tighter framework for the teachers can be challenging for those professionals that lack experience in CLIL – it can be very daunting at first, according to the feedback we have been receiving.

**CLIL and Vocational Education and Training in Spain.** When it comes to Vocational Education and Training, only a few regions do have a mandatory CLIL program for all courses. Most of the regions can freely choose whether they include some elements of CLIL in their students' courses or they skip bilingual teaching altogether.

Most regions include some modality of bilingual teaching during Secondary Education for specific schools, though.

In Spain, CLIL is mostly not mandatory in bilingual teaching as the teachers have the freedom to decide how to develop the materials they will be using for their lessons. Again, this might look like a hodgepodge of different methods excessively reliant on the teachers' expertise, but in practice, it mostly works.

When it comes to bilingual teaching in VET, the usual approach in Spain currently is using CLIL only in a few specific subjects (usually the ones that involve more practical knowledge), whereas the rest are taught in Spanish or in a regional language. The teachers involved in the bilingual teaching should have at least a B2 CEFR level in the foreign language, and some regions can provide with a foreign language teacher to assist the "main" teacher during the bilingual lessons.

Against this backdrop the main challenge is the huge difference in the foreign language level in the students. Whereas some students arrive to the Vocational Education and Training school with a decent level of English, others have never studied English whatsoever, or quit studying years before entering the Vocational Education and Training programs. Unfortunately, this drawback is likely to persist in the future, since students enter Vocational Education and Training from very different walks of life, therefore the teachers must take this issue into consideration during their lessons. Scaffolding is paramount to prevent the students with a lower level from feeling frustrated and disconnected from the CLIL lessons altogether. Also, the English level from the teachers could use some improvement, since a significant number of them is not proficient enough. There are many language courses available for teachers all over the country, so hopefully this will help curb the problem satisfactorily.

In this context, our Erasmus+ project might be fairly convenient for teachers tackling CLIL teaching for the first time, as well as for more seasoned professionals. For instance, the framework we developed can be used as a guide for novice teachers, as it includes most of the basic principles of CLIL and a number of tips for teaching in a foreign language specific to Vocational Education and Training.

Moreover, the finished lesson plans that were designed as a result of the dissemination seminars will undoubtedly be very helpful for teachers in search of inspiration for their own lessons. Since these example lesson plans include a wide range of different exercises, each teacher will be able to pick and choose strategies that work best for their subject and students. The material developed during the project could also be very useful for in-service training for our teachers.

### **Good practices for CLIL teachers in Vocational Education and Training.**

During our project, we spoke with many different Vocational Education and Training teachers, most of whom were interested in implementing CLIL in their lessons to some extent. From the dissemination seminars we conducted, we found out that teachers were expecting a ruleset in order to develop their lesson plans, scaffolding another element. There is not an official source for that in Spanish legislation, so we referred to

a framework that was developed during our Erasmus+ project in order to provide some advice for teachers.

As a rule of thumb Spanish teachers must assume they will meet a set of students with very heterogeneous English levels, so they need to be well prepared for that. Scaffolding is therefore key to make sure each of the students can access the subject content. It is strongly recommended that the teacher uses as many resources as possible –audios, videos, authentic reading material in the foreign language... This way the students will be able to get in touch with the reality outside the school and see real-life examples which will be useful for their learning process. Also, a great deal of speaking needs to be involved somehow. Students usually shy away from speaking in a foreign language if they feel their level is too low, but it will be impossible for them to develop any fluency unless they practice.

The activities the students will undertake during the lesson plans should present a wide range of both linguistic and content-specific contents, and a glossary with all the specific vocabulary for each lesson can be extremely useful for the students, because it helps them get ready for all the technical terms they might come across during their reading or listening sessions, for instance.

Of course, the most valuable tip for any teacher beginning their journey on CLIL is embracing flexibility and adapting to the students' level and learning styles. This is the only methodology that ensures a successful learning process for the students.

**Recommendations for Spanish policy makers.** As a result of the feedback from the teachers in several surveys and during the dissemination seminars that took place during our Erasmus+ project's lifespan, some improvements for the Spanish CLIL teaching model were suggested. The biggest challenge for the teachers is making sure all students can access the contents in a foreign language regardless of their prior English knowledge. Hence, a course in English for some students before entering the Vocational Education and Training program seems like a good idea to solve the problem. Also, our teachers felt there were not enough resources available about CLIL so increasing the in-service training courses would undoubtedly be very beneficial. Finally, a more structured set of legal regulations was suggested, since it would provide the teachers with a starting point which could be helpful if they are starting to implement CLIL in their lessons.

**Conclusions.** CLIL teaching in Spain is obviously far from perfect. There are some issues that need to be addressed in order to improve the results for both teachers and students. But in recent years there have been clear improvements and as long as this trend continues, the results will likely get better with time. Bilingual teaching in Vocational Education and Training courses is very dependent on the region the school belongs to, since the educational system and regional peculiarities can influence the outcome and the learning process.

Many Vocational Education and Training teachers feel that starting to work with CLIL is a very intimidating task, not only due to the lack of guidance from the Spanish institutions as there is not a clear programme which can cater to every teacher's needs, but also because the students come to Vocational Education and Training presenting a very diverse set of skills and different foreign language abilities. Therefore, those teachers could use some more structured guidance in order to start adapting their classes to bilingual teaching, using CLIL as a stepping stone in developing new, innovative materials for their subjects.

Our Erasmus+ project can be a good tool to assist teachers interested in applying the CLIL approach in Spain or any other European countries and hopefully the materials we developed will be relevant for anyone interested in teaching Vocational Education and Training subjects through a foreign language now or in the near future.

## Bibliography

1. Council Recommendation of 22 May 2019 on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages. Official Journal of the European Union. C 189/15.
2. European Commission's White paper on education and training – Teaching and Learning – Towards the Learning Society (1995).
3. Ruiz de Zarobe Y. et al. (2009), *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe*. Multilingual Matters.
4. Darn, S. (2006), *Content and Language Integrated Learning (CLIL): A European Overview*. Online submission.
5. Ortega Martín J.L., Hughes S.P., Madrid D. (2018), *Influencia de la política educativa de centro en la enseñanza bilingüe en España*, MECED Publications.
6. Guadamillas Gómez M.V. (2017), *Legislación en enseñanza bilingüe: análisis en el marco de Educación Primaria en España*. Multitarea revista de Didáctica.
7. Sáez F.T. (2010), *La competencia en comunicación lingüística como Proyecto de centro: retos, posibilidades y ejemplificaciones*. Lenguaje y textos, 32, 35–40.
8. Nieto Moreno de Diezmas E. (2015), *Dificultades de la implantación del AICLE en las enseñanzas profesionales: percepciones del profesorado y propuestas de solución*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
9. “Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación”. Spanish Legislation. Consolidated text from 2013 retrieved from <http://www.todofp.es/dam/jcr:79bef51a-bc5e-4c83-b9d1-623a56c84a27/loe-texto-consolidado-lomce-pdf.pdf>

**Javier de REYES, Juan Manuel BRUZÓN** – I.E.S. “Puertas del Campo”. Ceuta, Spain

## **Innovative CLIL practices in Europe. An overview of the field**

Nowatorskie praktyki w zintegrowanym nauczaniu  
przedmiotowo-językowym (CLIL).  
Przegląd dziedziny

**Key words.** CLIL, VET, content and language, vocational education and training, CLIL.

**Abstract.** The last quarter century has seen a growth of CLIL, a specific teaching paradigm focused on a unique combination of foreign language skills and content-related knowledge (cf. Mehisto et al 2008, Dalton-Puffer & Nikula 2006). In the present work, we look at effective CLIL practices, trying to determine to what extent they can be implemented in vocational schools. We base our recommendations on the outcomes of a three-year international project funded by the Erasmus+ network, the goal of which was to explore the feasibility of using CLIL in vocational education and training. We address several stereotypes about CLIL, such as the tendency to equate it with bilingual education and LSP, the idea that it might impede content retention. We also attempt to raise general awareness about the primary objectives of CLIL-VET and how currently taught courses should endeavour to satisfy these objectives. We conclude with a series of guidelines that outline good practices.

**Słowa kluczowe:** CLIL, VET, treść i język, kształcenie i szkolenie zawodowe.

**Streszczenie.** W ostatnim ćwierćwieczu zaobserwować można było wzrost popularności CLIL, metody nauczania skupiającej się na unikatowym połączeniu sprawności obcojęzycznych i treści przedmiotowych (cf. Mehisto et al 2008, Dalton-Puffer & Nikula 2006). W niniejszej pracy przyglądamy się skutecznym praktykom w zintegrowanym nauczaniu przedmiotowo-językowym, podejmując próbę ustalenia, w jakim wymiarze praktyki te mogą zostać wdrożone w szkołach profilowanych w Polsce i krajach partnerskich. Proponowane zalecenia opieramy na wynikach trzyletniego międzynarodowego projektu finansowanego w ramach sieci Erasmus+, którego celem było zbadanie potencjału wdrożeniowego metody CLIL w kształceniu zawodowym i technicznym. W pracy odnosimy się również do szeregu stereotypów związanych z CLIL, m.in. tendencji do utożsamiania tej metody z kształceniem dwujęzycznym i nauczaniem języka specjalistycznego oraz obaw dotyczących niekorzystnego wpływu zastosowania języka

obcego na przyswajanie treści przedmiotowych. Dalej podejmujemy próbę przekazania wiedzy o tym, jakie zasadnicze cele przyświecają metodzie CLIL w kontekście kształcenia branżowego. Pracę wieńczy zestawienie wytycznych dla praktyków.

**Background.** The last quarter century has seen an unprecedented growth of a specific teaching paradigm, focused on a unique combination of foreign language skills and content-related knowledge, known as CLIL (cf. Mehisto et al 2008, Dalton-Puffer & Nikula 2006). The new paradigm has taken roots in Europe and it is here to stay (Deller & Price, 2005) quickly and effortlessly adopting to the needs and expectations of individual countries, in keeping with the Council of Europe's attempts at preserving linguistic diversification, while recognizing the hegemonistic growth of English (cf. the European Commission's White Paper on Education and Training).

Every country will have its own way of incorporating CLIL insights into school curricula, depending on a whole range of factors from geo-political and economic considerations all the way to prevailing educational beliefs and teaching standards.

In what follows, we will briefly sketch the CLIL scene in Poland, making references to what it shares with mainstream CLIL pedagogy and making notes of inevitable departures and local adjustments.

CLIL-based teaching is commonly (though mistakenly - see below) referred to in the Polish educational tradition as "bilingual education", following the terminology adopted in the USA. The first bilingual programs were introduced in the early 90's of the last century in some of the main Polish cities, as an implementation of the newly adopted legal regulations - Ordinance of the Minister of National Education of 19 June 1992 (cf. Przybylska-Gmyrek, 1995; Iluk, 2011).

As pointed out in the language Education Policy Profile for Poland, "Bilingual education' encompasses 'Content and Language Integrated Learning' (CLIL) but is not identical with it." The profile goes on to explain: "Where 'bilingual education' often refers to all subjects (except the L1) being taught in the foreign language – a type of 'late immersion' programme – CLIL may involve only one or two subjects. Some such programmes exist and this is a possible direction for development instead of or alongside expansion of the bilingual programmes."

The introduction of "content-through-an L2" approach was a reflection of important changes in the language policy espoused by the educational authorities and unlike in many other European countries the decision was not motivated by immigration/multiculturalism/ multilingualism issues but rather caused by growing dissatisfaction with meagre attainment in the school system (cf. Iluk, 2011).

For the duration of the CLI\_VET project the secondary educational system in Poland was subdivided into lower-secondary and upper secondary. The latter was in turn subdivided into general upper-secondary and vocational. Vocational education can be obtained from a 3-year basic vocational school (zasadnicza szkoła zawodowa) or a 4-year upper-secondary school (technikum). The former typically do not offer bilingual education (Multańska 2014).

Foreign language learning in vocational schools, mandatory by now, follows the guidelines set out in the Ordinance of the Minister of National Education on the core curriculum of education for future professions of 31 March 2017. The Ordinance makes frequent references to the impact foreign-language learning has on the professional development of the students in vocational schools - seeking and consulting L2 sources for relevant technical information, successful written and oral communication at the workplace, using work-related foreign language data for professional growth. It is clear, therefore, that enriching vocational subjects, commonly taught in Polish, with elements of L2 training (lexical, structural, socio-pragmatic) will help implement the long-term goals specified in the Ordinance. This seems to be the direction taken in the National CLIL-VET Report for Poland:

“The transfer of [effective CLIL practices] to vocational schools seems to be justified and perhaps necessary in a long-term perspective.”

In what follows, we will look at those “effective CLIL practices”, trying to determine to what extent they can be implemented in vocational schools. In answering this question we will resort to the results of a survey, conducted in preparation for the current project (Gozdawa-Gołębiowski et al. 2019).

**Good practices in CLIL.** As stated in Gozdawa-Gołębiowski et al. (2019), CLIL teachers must be cognizant of the objective of their classes. Particular attention needs to be paid to the individual and collective learning goals of the students. Linking content and communication is a priority. One also has to choose the language in which students will work with the content. A specialized vocabulary list is recommended. Such a list should contain the words and phrases the students will need to have a working knowledge of. The chosen language will become the language of particular classroom activities, including written tasks, discussions, and presentations. Focus should also be placed on the component of cognition, whereby one should determine which knowledge construction skills are appropriate for the given content. Higher-order thinking should be encouraged during class activities, i.e. during problem solving, while lower-order thinking skills may take the form of classroom layout (e.g. guidelines, warnings, labels, and instructions in a classroom). Finally, the component of culture should be included at opportune moments as “added value” to the content proper.

Whenever possible, one should also consider complementing the “4C” model with the assumptions of the “3As”. An example layout of how to apply this model has been proposed in Gozdawa-Gołębiowski et al. 2019 – based on Coyle’s (2005) influential tool kit – formulated as follows.

“[...]Stage 1: Analyse the content for the language of learning. One needs to define the focus for a period of teaching, and after that, the content can be analysed for the language needed for conceptual learning to take place. One should identify key words, phrases or grammatical functions for concept formation and comprehension.

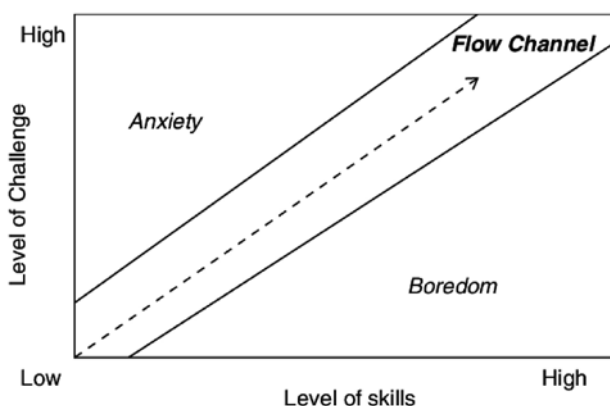


Stage 2: Add language to content for learning. One is putting the focus on the learner at this stage of the process. One will be adding language experiences to the lessons so the learner can operate effectively in a CLIL setting. This is a crucial stage if the content and the language are to be truly integrated.

Stage 3: Apply language to content through learning. Here is where the language which emerges through the learning context is built on to assure there is cognitive and cultural capital. This will involve exploring how thinking skills have been incorporated into the lesson plan in order to advance learning. It also demands cultural awareness. [...]”.

**Scaffolding and the “Flow Channel”.** A key concept that is frequently neglected in CLIL classes in all partner countries is that of scaffolding. The concept itself is strictly related to the notion of flow and the flow channel (Csikszentmihályi, 1990).

In layman terms, the construct of the flow channel assumes that in order to maximize one’s cognitive effort (such as learning or working on a creative task) the challenge task performed must be challenging enough not to cause boredom (which instantly depletes attentional resources), but also not difficult enough to be frustrating (which causes anxiety hampers motivation in most individuals).



**Fig. 1. An illustration of the principle of the flow channel construct (Schüler, 2007)**

While the concept of the flow channel has existed since the early 90s, and while it has been considered a crucial component of CLIL ever since its inception, it is often ignored as a methodological principle. In some cases, this is due to inadequate teacher training; however, it is often the case that teachers are simply not motivated to apply the method in its entirety due to a pronounced lack of incentive from their employers. Still, an underlying – and cardinal – assumption of CLIL is for students to construct and process knowledge in a way that leads to better retention and a deeper understanding of the subject matter. The role of the teacher in this type of classroom is to maintain the flow channel. This is done through scaffolding.

In CLIL, scaffolding is the process of supporting students during their learning process and gradually removing that support as they become more independent. This is done on an “as needed” basis. This is very different from just helping, which is the process of figuring out an answer together with a student. The teacher should scaffold both the language and the content knowledge construction. Language scaffolding can be achieved through the provision of framing devices, visual aids, electronic media, and vocabulary lists. Example uses of phrases and sentences in the foreign language should, naturally, be related to the content being taught. Content scaffolding can be achieved through step-by-step instructions related to the task to be completed. Creating a routine style of task execution can help students that find themselves struggling with the CLIL format.

Students should be encouraged to use the foreign language whenever possible. In every case, fluency is to take precedence over grammatical and lexical accuracy and precision. Note that this assumption does not imply a lack of corrective feedback: it does mean, however, that scaffolding must be the predominant technique through which the feedback is delivered.

In order to apply the CLIL approach in a proper, and thereby effective manner, the teacher’s focus must be shifted from content toward learner behaviour. Individual variation must be considered and taken into account; and every student should be encouraged to participate in the process of knowledge construction. This process itself needs to be flexible and adaptable to the learning styles of individual students. Smaller study groups are thus advised.

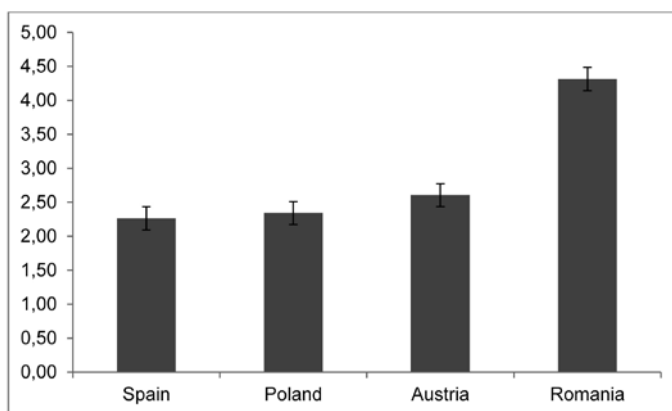
From the point of view of the teacher, CLIL can be a demanding method in that it forces a transition from “lecturer” or “tutor” to a “manipulator of the learning environment”. The learning environment created with the tenets of CLIL in mind must be interactive and leave a significant amount of room for student autonomy. For this reason, each CLIL classroom stands to benefit from the use of new technologies, in particular digital media and online resources.

The tenets of CLIL can be summarized as follows (Gozdawa-Gołębiowski et al., 2019).

- Task-based concept cycles following Bloom’s Taxonomy
- The CLIL Modus operandi (Ting 2012)
- Communicative and conceptual progression
- Activating knowledge
- Guiding understanding, giving feedback, encouraging reflexion
- Cooperative, inquiry based learning, project – based learning
- Portfolio work and formative assessment modes (Poisel, 2007)

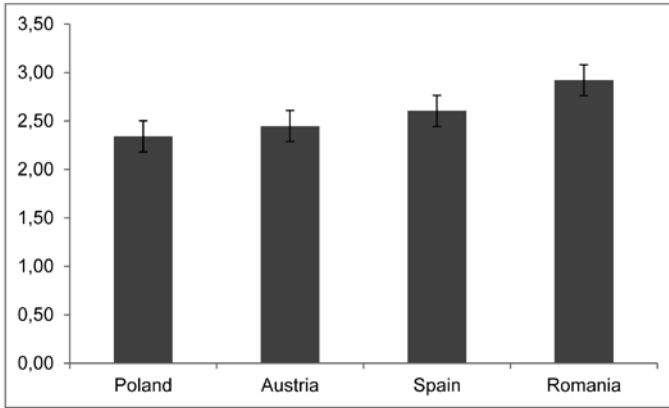
**The State of CLIL-VET across Europe.** A fundamental objective of the current project was to carry out a series of surveys in Poland, Austria, Spain, and Romania. The aim of these surveys was to establish the state of the CLIL methodology in Vocational Education and Training throughout Europe. To this end, online questionnaires were

administered to teachers of vocational-subjects in the aforementioned countries. All of the teachers participating in the study were asked to answer twenty one online questions. A five-point Likert scale was applied for the majority of the questions. The remaining questions were either “open-ended” or “yes/no” questions. The teachers were surveyed with respect to their impressions regarding certain phenomena, but these phenomena were not objectively quantified using operationalized measurements. This means that what we actually managed to investigate, and hence what we are now reporting, are what VET teachers in selected countries *consider* to be the prevailing state of affairs rather than the actual state of affairs. For this reason, the present report should be regarded as qualitative in nature and, accordingly, treated as a preliminary investigation rather than a definite study. Because the groups surveyed in each country were not matched, a randomized sampling procedure was used to select observations for the parametric comparisons,  $n=38$  per country, thus  $N=152$  in total. Both parametric and non-parametric comparisons were used as appropriate. Selected results are reported below to support our recommendations (refer to Gozdawa-Gołębiowski et al., 2019 for the complete report).



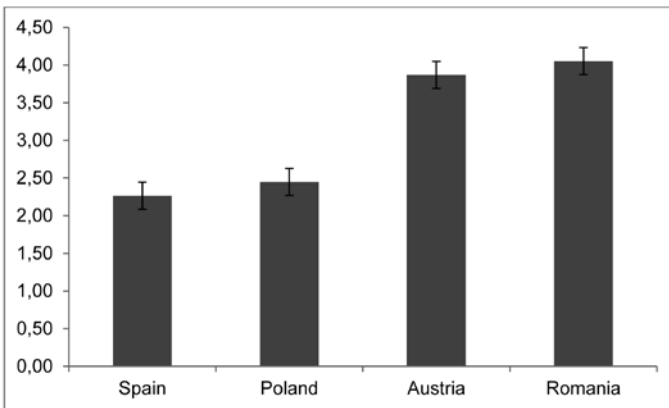
**Fig. 2. Frequency of FL use in the classroom in the partner countries (mean Likert score)**

As shown in the chart above, there is a difference between countries in how teachers rate the frequency of foreign language use in the classroom,  $F(3,148)=29.03$ ,  $p<.001$ . Teachers from Romania rate their frequency of FL use higher than their counterparts from the remaining countries surveyed ( $M=4.32$ ). Teachers from Poland, Spain, and Austria rate this use similarly ( $M_{pooled}=2.4$ ). Construct validity can be questioned in this case; hence, a result of this kind could either imply that measures should be taken to increase foreign language use in CLIL classroom in Spain, Poland, and Austria or that there is a difference in perception between countries w.r.t. language use in the classroom.



**Fig. 3. Availability of FL training in partner countries (mean Likert score)**

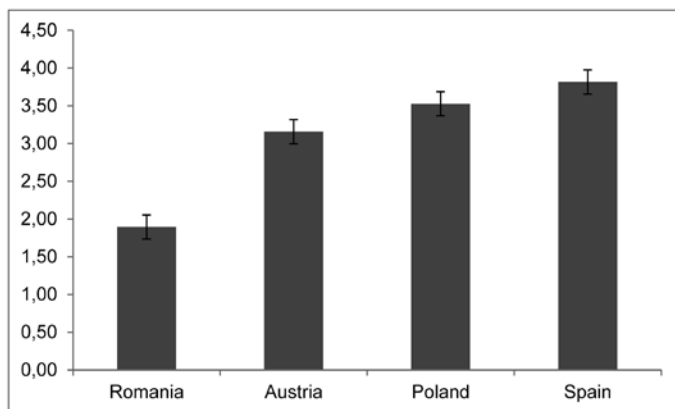
As visible in the chart about, teachers from all of the countries surveyed do not differ in terms of how they rate the availability of foreign language training,  $F(3,148)=2.42$ ,  $p<.06$ . The mean rating assigned is  $M=2.50$  (rather unavailable). A result of this kind implies that all teachers clearly believe that there is a deficit in the availability of said training. This points to the clear-cut recommendation that efforts should be made to provide more teacher training opportunities in every partner countries surveyed in the course of the current project. It seems likely that teachers are willing to train and expand their skillset, but often lack the opportunity to do so.



**Fig 4. Use of FL materials in the partner countries (mean Likert score)**

Teachers surveyed in Austria and Romania ( $M=3.87$  and  $M=3.05$ , respectively) rate their use of foreign language materials as more frequent than their counterparts from Spain and Poland ( $M=2.26$  and  $M=2.45$ , respectively). The reason for this is unclear. As in the case of FL use in the classroom, this might be an issue of construct validity in which teachers from Spain and Poland underreport their use of FL materials due

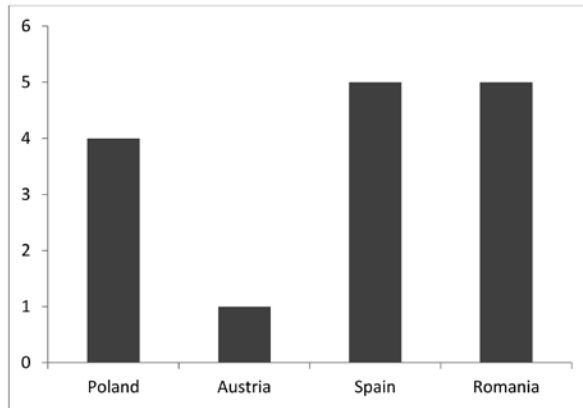
to culturally-established differences in perception. If the construct is to be considered valid, however, then the implication of this result is such that teachers in Spain in Poland should use more FL materials during their CLIL classes. Furthermore, if one delves deeper into the meaning hidden behind the results, one can speculate what the reasons behind the reduced use of FL materials in the classroom are. A cause that is worth exploring is that local copyright laws or culturally-established practices (i.e. in Poland and Spain) might somehow reduce the availability of FL materials. An analysis of policy-making practices is, therefore, also recommended at this juncture.



**Fig. 5. Willingness to participate in FL training in the partner countries (mean Likert score)**

Our survey has revealed a pronounced difference between countries with respect to how willing its teachers are to participate in foreign language training,  $F(3,148)=25.54$ ,  $p<.001$ . While, in general, this willingness coefficient is satisfactory across all partner states, teachers from Romania rate their willingness to participate lower ( $M=1.89$ ) in comparison with their peers from the remaining countries surveyed, that is Austria, Poland, and Spain ( $M=3.16$ ,  $M=3.53$ ,  $M=3.82$ , respectively). This result implies that the Romanian authorities should explore the reason behind the low training motivation of its essential educators. Conversely, the willingness-to-train coefficient appears satisfactory in the remaining partner countries; however, since the survey is declarative, one cannot dismiss the possibility that teachers from the remaining countries exaggerated and overreported their willingness to participate.

As far as readiness to learn a new language is concerned, it was the Spanish and Romanian VET teachers who reported the highest mean value of 5 (corresponding to the nominal value of “definitely yes”). Polish VET teachers reported a slightly lesser eagerness to undertake additional language education, reporting a mean of 4 (corresponding to the nominal value of “yes”). Finally, Austrian VET teachers appear to be the least willing to commit to learning a new language, reporting a mean value of 1 (corresponding to the nominal value of “definitely not”).



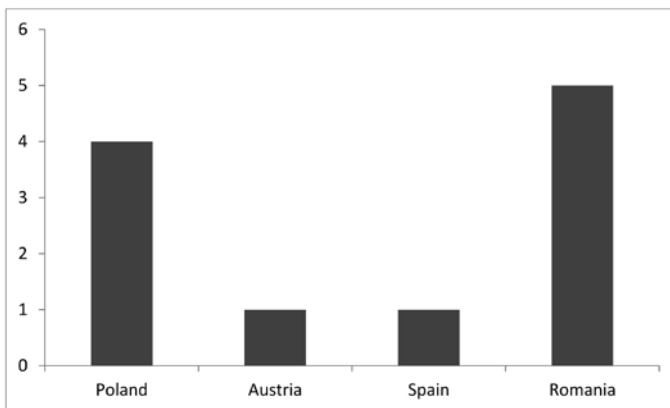
**Fig. 6. Plans to learn a new FL among VET teachers (mean Likert score)**

When inquired about the availability of FL training in their respective countries, Polish and Romanian VET teachers each reported the second highest mean value of 4 (corresponding to the nominal value of “yes”, given the question “Is there a sufficient amount of training for vocational school teachers who would like to start teaching their subject in a foreign language”). Their colleagues from Spain appear not to share this impression, assessing the availability of said training as 2 (or “rather not”, given the same question as the afforested). Austrian teachers reported a mean Likert value of 3 (corresponding to the nominal value of “no opinion”).

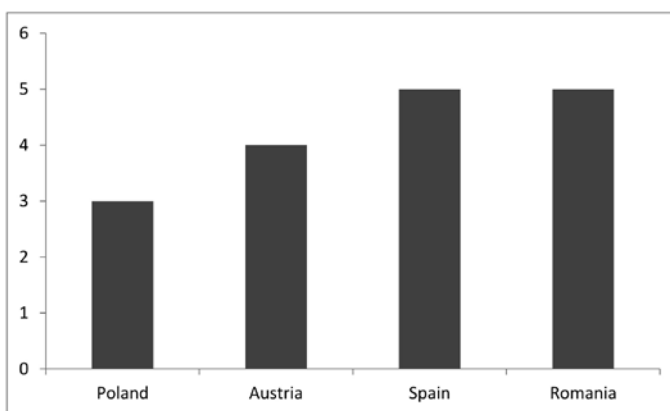
When asked about any and all existing cooperation between VET teachers and foreign language teachers in their respective schools, the teachers surveyed revealed a certain discrepancy between countries. Romanian VET teachers reported that they cooperate with local FL teachers on a regular basis, reporting a mean Likert value of 5 (corresponding to the nominal value of “definitely yes”, given the question of “Do you cooperate with foreign language teachers at your school?”). They were followed closely by their Polish peers, who reported a mean Likert value of 4 (corresponding to the nominal value of “yes”). VET teachers from Austria and Spain appear to cooperate with local FL teachers the least, reporting a mean Likert value of 1 (corresponding to the nominal value of “definitely not” given the same question as the foretasted).

A result of this kind implies that teachers are generally willing to learn a new foreign language in all partner countries with the exception of Austria. Measures to incentivize teachers should thus be taken by the government of the latter.

One should not, however, that there is also a discrepancy between current cooperation and prospective cooperation, as most VET teachers surveyed appear to be willing to cooperate with local FL teachers to some extent. As depicted in the chart below, VET teachers from Spain and Romania are *ex aequo* the most willing to cooperate with their on-site foreign language teaching colleagues, reporting a mean Likert value of 5 (“definitely yes”). Austrian VET teachers also seem quite willing, reporting a mean only one



**Fig. 7. Cooperation of VET teachers with FL teachers**



**Fig. 8. Readiness of VET teachers to cooperate with FL teachers**

degree below the former, 4 (or “yes”). Polish VET teachers seem to be the only outlier with respect to this question, reporting a readiness value of 3 (“no opinion”).

A result of this kind implies that teachers in Austria and Spain, while willing to cooperate with language teachers in order to improve their CLIL-VET classes, appear to lack opportunities. This matter should be explored by local governments in each of the partner countries considered.

## Opinion about Foreign Languages as Vehicular Languages

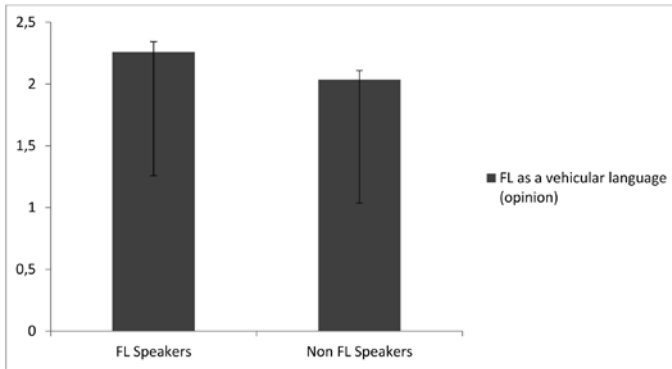


Fig. 9. Teacher opinions about FL as a vehicular language (mean Likert score)

Observations: upon comparing FL speakers and non-FL speakers it becomes evident that the former consider FLs more valuable pedagogical tools. A possible implication of this result is that while both FL speakers and non-FL-speakers consider FLs to be significant tools to transmit knowledge, those teachers who do speak at least one foreign language on average rate the vehicular status of FLs as greater than their peers who not possessed of equivalent language skills. This would suggest that teachers who are not FL users may pay “lip service” to the concept of CLIL, simply due to its popularity. It is possible that more awareness raising is required to stimulate actual interest in CLIL within this group.

## Intention to learn a new foreign language

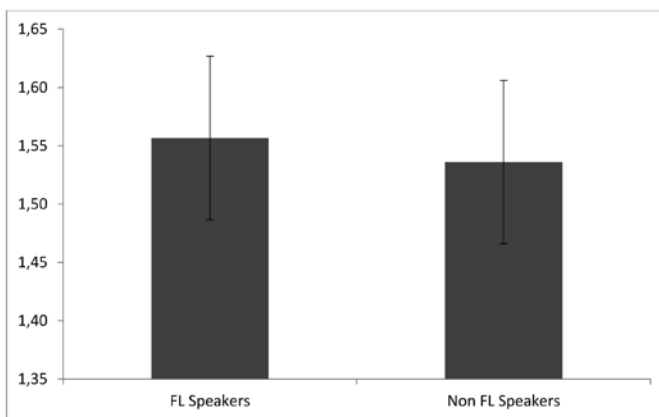


Fig. 10. Teacher intentions to learn a new FL (mean Likert score)



FL speakers and non-FL Speakers do not differ in terms of their intention to learn a foreign language. Prior language knowledge does not seem to influence a teacher's willingness to commit to learning a new language. It is likely that this is due to professional requirements, seeing as all CLIL-VET teachers need to incorporate a notable FL component into their work.

**Recommendations.** The survey results discussed above imply a series of important conclusions which in turn translate into both general and country specific recommendation with respect to the practice of CLIL-VET.

Even teachers with a modest knowledge of foreign languages acknowledge the fact that certain subject areas (or possibly entire subjects) are easier to teach in a foreign language rather than the native language of the students. This will most likely apply to the natural sciences, whose rapid development makes translation into national languages impractical. While both FL speakers and non-FL speakers consider FLs to be significant tools to transmit knowledge, those teachers who do speak at least one foreign language on average rate the vehicular status of FLs as greater than their peers who not possessed of equivalent language skills. This would suggest that teachers who are not FL users may pay "lip service" to the concept of CLIL, simply due to its popularity. It is possible that more awareness raising is required to stimulate actual interest in CLIL within this group.

Prior language knowledge does not seem to influence a teacher's willingness to commit to learning a new language. It is likely that this is due to professional requirements, seeing as all CLIL-VET teachers need to incorporate a notable FL component into their work. However, it must be noted that the surveyed teachers are, overall, unwilling to cooperate with their FL colleagues regardless of their prior foreign language knowledge.

As prior FL knowledge does not seem to influence the desire to use CLIL, there is a great need to develop and implement CLIL-VET courses designed not only for teachers who already know foreign languages, but also those who do not speak/use such languages. CLIL, as an idea, appears to be sufficiently popularized within the teaching community in general. One can surmise that this is due to the fact that teachers make consistent efforts to stay up to date with the current state of the art. All surveyed teachers, regardless of age, consider CLIL to be an important and pedagogically valuable teaching method.

Teachers from Romania rate their frequency of FL use higher than their counterparts from the remaining countries surveyed. Teachers from Poland, Spain, and Austria rate this use similarly. Thus, as stated previously, the underlying causes of this discrepancy between countries should be explored.

Teachers from all of the countries surveyed do not differ in terms of how they rate the availability of foreign language training. All teachers clearly believe that there is a deficit in the availability of said training. Owing to this, efforts should be made by the governments of the countries involved to remedy this state of affairs and provide more opportunities for teachers to expand their knowledge of foreign languages.

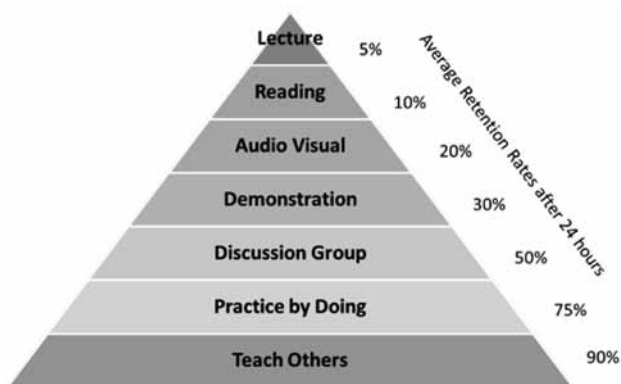
Finally, teachers surveyed in Austria and Romania rate their use of foreign language materials as more frequent than their counterparts from Spain and Poland. The cause of this difference also warrants due scrutiny, and it is not clear whether the frequency of FL material use is due to culturally-established practices or rather local copyright laws. If the latter is the case, local governments should undertake policy-making efforts to remedy the situation, granting teachers better access to the materials in question.

**Country-Specific Recommendations.** We will now move on to a discussion on the recommendations which apply to Poland. The first step towards improving the state of Polish CLIL-VET would be to dispel the stereotypes about CLIL that still prevail among Polish teachers. Perhaps due to terminological fatigue as a result of overuse, CLIL is now seen as a buzzword, a state of affairs that is undesirable.

As stated previously, due to a past ministerial ordinance (cf. Przybylska-Gmyrek 1995, Iluk 2011), in Poland CLIL is often equated with bilingual education. Thus, many teachers simply see it as teaching a subject through a foreign language. Others view it as *language for specific purposes* (in a Polish context, this is typically English for Specific Purposes). While CLIL does share certain features with both bilingual education and LSP, there is a pronounced difference in terms of desired learning outcomes. Unlike LSP or bilingual education, the CLIL method was designed with much more in mind than merely teaching language along content as added value: it was developed in response to improve unsatisfactory learning outcomes (Coyle, Hood & Marsh, 2010) and for this reason it involves techniques that are meant to stimulate growth in several areas of student achievement, only one of which are L2 skills (Lorenzo et al., 2011). It is crucial to raise awareness about this among teachers. CLIL needs to be viewed as a tool that improves cultural awareness and critical thinking (and thus, for instance, wards a student's mind against populism and propaganda); it provides cognitive benefits (the use of cognitively engaging tasks and in a foreign language is an excellent form of *brain training*); it facilitates transfer of technology and boosts employability (students learn specialized vocabulary and can communicate with colleagues abroad); and, last but not least, it increases knowledge retention (students will learn more and retain this knowledge for longer).

The claim about knowledge retention may seem paradoxical at first. Many teachers are concerned that using CLIL will inhibit any proper understanding of content knowledge. After all, if the students are to learn a difficult subject, will the difficulty of the subject not increase exponentially if it is taught in a foreign language? Not necessarily. The apparent success of the CLIL-based design stems from how human beings typically retain information, a fact that can be illustrated by the learning pyramid invoked in several studies (e.g. Borthick & Jones, 2000, among several others).

Schüler, J. (2007). Arousal of flow experience in a learning setting and its effects on exam performance and affect. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21, 217–227.



**Fig. 11. A visualization of the Learning Pyramid (adapted from: the National Training Laboratories, Bethel, Maine)**

The pyramid suggests that typical content delivery is highly ineffective in terms of knowledge retention. It is thus expected that a typical CLIL course will invert this pyramid and have students teach others, practice by doing, discuss, and demonstrate.

While students will certainly need a period of adjustment when introduced to this type of learning, available evidence suggests that the method improves learning outcomes in the long term (Coyle, Hood & Marsh, 2010; Lorenzo et al., 2011). Research to why this is the case is ongoing, but it is likely due to a shift of focus in knowledge delivery. A properly designed CLIL class will involve a great deal of, what can be defined as, *environmental narrative* (i.e. HOTS and LOTS), as opposed to *linear narrative* (teacher talk). This is to say that bits and pieces of knowledge will be provided to students in materials and the classroom itself and the students will use these pieces to construct knowledge. The role of the teacher will be to guide this construction. Because knowledge retention is increased significantly by inverting the pyramid, more room is made for more cognitively demanding tasks, such as FL use in the classroom. It can, therefore, be stated with a significant measure of confidence that CLIL will not impede the learning of content, as long as the class is properly designed. While this “proper design” might seem daunting to the teacher, there are some simple steps that may be taken in order to maximize the likelihood of success.

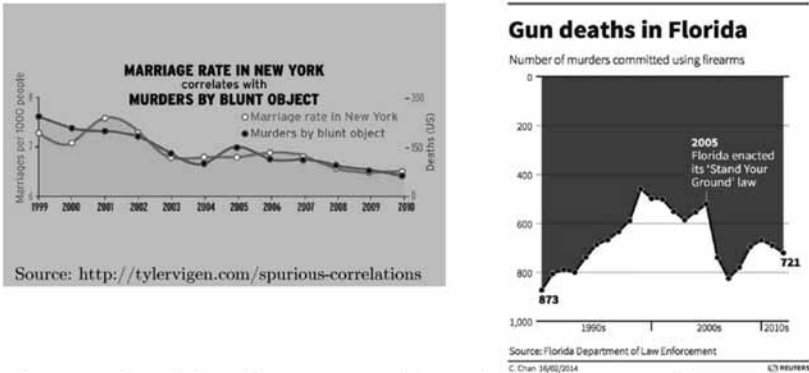
Firstly, the teacher should develop a new mindset in terms of class preparation. Much like e-learning, CLIL will require most of the workload to be relegated to class set-up. Exercise scenarios and all materials, such as handouts, media, must be prepared in advance and with due diligence. What is more, a range of scaffolding materials - to be introduced on an as-needed basis in the classroom – also need to be planned out thoughtfully. The aim of this is to minimize *teacher talk* and maximize *student talk*.

Secondly, CLIL guidelines often encourage teachers to involve electronic media in their courses. What is often not explicitly told is that showing a video in class is suboptimal, as this is time that could be spent on student-to-student interactions and tasks

that emphasize knowledge construction. Owing to this, an idea that is worth considering is to incorporate the flipped classroom approach in one's CLIL regimen. This involves having students expose themselves to relevant media outside of the classroom. In other words, the teacher will set relevant media exposure as homework. Students can, for instance, be tasked to do research on a topic by watching and comparing online video clips and texts. This way, they will arrive in class already with an awareness of topic-relevant concepts, ready to participate in exercises that are geared towards organizing and applying knowledge.

Thirdly, knowledge application and critical thinking should become a priority. We have attempted to showcase what we mean by thus in the CLIL-VET lesson scenarios designed throughout the CLIL-VET project.

**1b. Consider the images/graphs below. Do they do not represent reality accurately?**



Based on your analysis of the graphs, express your opinion on the following statements. Do you agree or disagree? Motivate your answer.

- Marriages in New York typically end in one of the spouses murdering the other using a blunt object. Therefore, people should avoid getting married in that state.
- Introducing the "Stand your Ground Law" resulted in a decline of deaths that were the result of gunshots/gunfire.

**Fig. 12. The CLIL-VET lesson scenario on Tendency Measures (featured in the CLIL-VET database). An example of constructive knowledge application**

A good example of this is the lesson scenario Tendency Measures, which has students first learn what the measures are through visuals and basic arithmetic exercises, but then has them critically think on statistics given in the media (e.g. gun control laws). The lesson concludes with a "reverse propaganda" exercise, in which students are asked to choose a tendency measure which would show the figures in a sales report in the most positive light possible. Student are not presented with raw facts, but are given the tools to conceptualize and analyse. It is through these tools that they then acquire a more profound understanding of the concepts under consideration. This is the essence of what is meant by *knowledge construction*.

Fourthly, a notion that is inevitably associated with active knowledge construction is active reflection. This is to say that students should be encouraged to be mindful of how the state of their knowledge changes throughout the entirety of their learning experience. This is important since students often lose track of the central theme of the course and start focusing on irrelevant details, while spending less time than needed on cardinal concepts. Making your learners self-diagnose their own progress can go a long way towards stimulating growth. Have your students think about what they know, what they don't know, and what they need to know, etc. While reflection is not something particularly new to teaching, CLIL encourages the use of a particular form of this tool known as the KWL (KNOW, WONDER, LEARN) chart.

**KWL Chart**

Name \_\_\_\_\_  
Date \_\_\_\_\_

Topic: \_\_\_\_\_

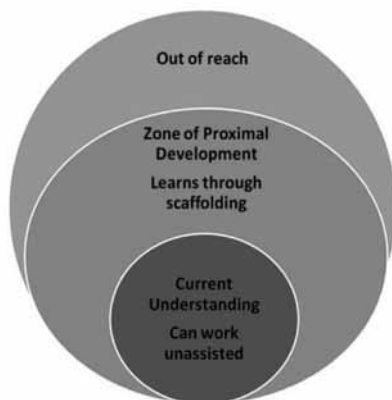
<b>Know</b>	<b>Wonder</b>	<b>Learned</b>
What do you think you already know about this topic?	What do you wonder about this topic? Write your questions below.	After you complete your project, write what you learned.

**Fig. 13. An example of a KWL chart (Source: Wikimedia Commons)**

The KWL chart (or a similar handout) should be distributed to students at regular intervals as the teacher sees fit (e.g. this could be after every class, topic, range of topics, etc.). The tool will serve two important functions. From the perspective of the student, it will contribute towards the aforesaid reflection and self-diagnosis. From the perspective of the teacher, it will provide crucial feedback on what students struggle with and, thereby, what kind of scaffolding materials to prepare for future classes.

The final recommendation that can be given to teachers circles back to a change in mindset. Successful CLIL teachers must be aware of the fact that CLIL is not a language class in terms of objective: it is a standardized approach to teaching that aims to produce a graduate with a specific set of skills, including cognitive, linguistic, and social. The class is meant to prepare the student for the modern day and change the challenges that they will inevitably face as a European citizen into opportunities. These challenges are particularly applicable to vocational education and training and will stem from phenomena such as globalization, transfer of technology, and increased automation. All of the aforementioned mean that more and more skills will be required

from all professional, and all fields will become increasingly competitive. Adaptive and transferable problem solving skills, undoubtedly fostered by CLIL classes, will be sought after by employers on a job market in which only constant change is certain. Teachers should bear these facts in mind when designing class scenarios. If students are to be equipped with so-called “future proof” skills, they must be regularly taken out of their comfort zone. Thus we come to the notion of Proximal Development.



**Fig. 14.** A visualization of the “Zone of Proximal Development”

The concept of the Zone of Proximal Development (as visualized above) is centred around the proposition that significant growth only takes place when students are driven towards cognitive effort of such magnitude so as to warrant scaffolding. As the cognitive load increases, the *Zone of Proximal Development* will broaden, as will *Current Understanding*. This implies that teachers should not be hesitant to tax the learner, but, at the same time, they should focus on developing the best possible scaffolding techniques for their subject. Scaffolding techniques are manifold but may include: use of the L1, having student do teacher-guided research, having students alter their learning strategies to better suit individual variation, changing one’s approach to task design, a greater reliance on visuals and demonstration, etc. Unfortunately, one-size-fits all answers are not possible with respect to scaffolding techniques, seeing as every class is different; hence, the teacher must base their decisions on their training and the situation at hand.

**Conclusion.** The present work has explored several “effective CLIL practices” and the extent to which they should be implemented in vocational education and training.

We have based our recommendations on the outcomes of a three-year international project funded by the Erasmus+ network, the goal of which was to explore the feasibility of using CLIL in vocational education and training. Several of our guidelines are based on the results of a survey conducted in preparation for, and within, the aforementioned project (Gozdawa-Gołębiowski et al. 2019).

In the above, we have addresses several stereotypes about CLIL, such as the tendency to equate it with bilingual education and LSP, the idea that it might impede content retention. We have also attempted to raise general awareness about the primary objectives of CLIL-VET and how currently taught courses should endeavour to satisfy these objectives. To this end, we have put forward a series of guidelines that outline good practices.

## References:

1. Borthick A.F. & Jones D.R. (2000), *The Motivation for Collaborative Discovery Learning Online and Its Application in an Information Systems Assurance Course*, „Issues in Accounting Education” 15(2): 181–210.
2. Coyle D. (2005), *CLIL: Planning Tools for Teachers*. The University of Nottingham School of Education.
3. Coyle D., Hood P. & Marsh D. (2010), *CLIL*. Cambridge: C.U.P.
4. Csikszentmihalyi M. (1990), *Flow: The psychology of optimal experience*, New York: Harper & Row.
5. Dalton-Puffer C., Nikula T. & Milna E.D. (Eds.) (2006), *Current research on CLIL*. Institut für Anglistik & Amerikanistik der Universität Wien.
6. Deller S., & Price C. (2005), *Teaching other subjects in English (CLIL)*, „English! Spring”, 29–31.
7. Gozdawa-Gołębiowski R., Nawrot-Lis B., Opacki M. & Skoczylas K. (2019), *State of the Content and Language Integrated Learning (CLIL): implementation in vocational schools across Europe*. Polish Journal of Continuing Education. 3(106), 169–189. eISSN 1507-6563. DOI: 10.34866/nevx-qe11.
8. Iluk J., *Stan i perspektywy nauczania dwujęzycznego w sekcjach niemieckojęzycznych w Polsce. THEMATISCHER SCHWERPUNKT: SPRACH-UND KULTURKoNTAKTE AUS INTERKULTURELLER SICHT*, 229.
9. Lorenzo F., Trujillo F. & Vez M. (2011), *Educación bilingüe. Integración de contenidos y segundas lenguas*. Madrid: Síntesis.
10. Mehisto P., Marsh D., & Frigols M.J. (2008), *Uncovering CLIL content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Macmillan.
11. Multańska M. (2014), *Nauczanie dwujęzyczne w polskim systemie oświaty*, „Studi@ Naukowe” 22, 5.
12. Poisel E. (2007), *Assessment modes in CLIL to enhance language proficiency and interpersonal skills*, „VIEWZ”, 16(3), 43–46.
13. Przybylska-Gmyrek J. (1995), *Egzaminy dojrzałości z historii w roku szkolnym 1993/94*, „Wiadomości Historyczne: czasopismo dla nauczycieli”, 38(3), 164–168.
14. Schüler J. (2007), *Arousal of flow experience in a learning setting and its effects on exam performance and affect*, „Zeitschrift für Pädagogische Psychologie”, 21, 217–227.

**dr hab. Romuald GOZDAWA-GOŁĘBIOWSKI, prof. UW** – Uniwersytet Warszawski  
**dr Marcin OPAKCI** – Uniwersytet Warszawski

## Wprowadzanie modelu CLIL w kształceniu zawodowym

### Implementing the CLIL-VET model in vocational schools

**Słowa kluczowe:** wielojęzyczność, technologie informacyjno komunikacyjne w edukacji, Zintegrowane Kształcenie Przedmiotowo-Językowe.

**Streszczenie.** Artykuł przedstawia zagadnienia związane z wdrażaniem innowacyjnych rozwiązań w systemach edukacyjnych, w tym wprowadzenie metody CLIL do systemów edukacyjnych, co jest zdecydowanie zalecane przez Parlament Europejski i Radę Europy. Zaprezentowane zostały założenia międzynarodowego projektu Erasmus+ „Wdrażanie modelu CLIL w szkolnictwie zawodowym”, którego celem była realizacja uczenia się przez całe życie i mobilności, poprawa jakości i wydajności kształcenia oraz szkolenia, a także zwiększanie kreatywności i innowacji, w tym przedsiębiorczości, na wszystkich poziomach kształcenia i szkolenia.

**Key words:** multilingualism, Information and Communication Technology in education, Content and Language Integrated Learning.

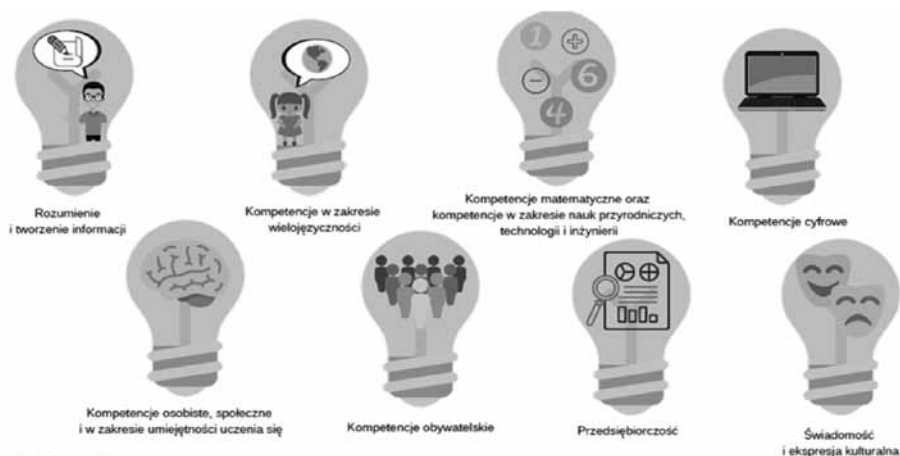
**Abstract.** The article presents issues related to the implementation of innovative solutions in educational systems, including the introduction of the CLIL method in educational systems, which is strongly recommended by the European Parliament and the Council of Europe. The assumptions of the international Erasmus + project “Implementation of the CLIL model in vocational education” were presented, which assumption was the implementation of lifelong learning and mobility, improving the quality and efficiency of education and training as well as increasing creativity and innovation, including entrepreneurship, at all levels of education and training.

**Wprowadzenie.** Dokonujące się na naszych oczach zmiany cywilizacyjne stawiają przed nauczycielami nowe zadania i wyzwania. Wynikają one z jednej strony z możliwości, które oferują współczesne media i TIK, z drugiej zaś strony wiążą się z koniecznością dostosowania metod pracy do zmieniającej się rzeczywistości oraz oczekiwań uczniów i studentów.



Powszechność stosowania platform e-learningowych w nauczaniu języków obcych sprawia, że kluczowego znaczenia nabiera jakość wykorzystywanych materiałów multimedialnych. Przez sam fakt stosowania nowszego, lepszego środowiska i narzędzi o większych możliwościach technicznych nie podnosimy jakości kursu. Podstawowym celem w pracy z materiałami multimedialnymi jest rozwijanie interaktywności u uczących się poprzez różnorodne formy przekazu – kanały informacyjne.

**Zagadnienie wielojęzyczności.** Wielojęzyczność jest kluczowym aspektem europejskiej tożsamości kulturowej. W ciągu ostatnich lat nauczanie i uczenie się języków obcych oraz doskonalenie kompetencji językowych zdecydowanie zyskały na znaczeniu. W ramach działań podejmowanych na rzecz promowania mobilności i międzykulturowego zrozumienia, Unia Europejska wskazała naukę języków jako priorytet. Znajomość języków obcych stała się niezbędna nie tylko dla prowadzenia sprawnego dialogu międzykulturowego, ale także dla poprawienia konkurencyjności na europejskim rynku pracy. Dlatego też zdolność komunikowania się w językach obcych zaliczana jest do grupy ośmiu kluczowych kompetencji według promowanego przez Unię Europejską programu „Uczenia się przez całe życie” (Lifelong Learning Programme).



**Rys. 1. Kompetencje kluczowe**

Źródło: [www.blogedukacyjny.pl](http://www.blogedukacyjny.pl) [dostęp 20.03.2020 r.]

W Zaleceniu Rady UE z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2018/C 189/01) wyróżniono 8 kompetencji kluczowych. Zjawisko wielojęzyczności jest zdefiniowane w dwóch perspektywach: z jednej strony dotyczy ono umiejętności danej osoby posługiwania się kilkoma językami, z drugiej zaś opisuje ono współlistnienie różnych języków na jednym obszarze geograficznym. Stąd też jednym z głównych celów edukacyjnych powinno być wykształcenie umiejętności porozumiewania się w języku obcym/językach obcych, co z kolei wpłynie dodatkowo na: otwartość na kulturę i poglądy innych osób; umiejętności poznawcze;

poziom sprawności w posługiwaniu się językiem ojczystym; a także pozwoli na podjęcie studiów lub pracy w innym państwie członkowskim UE.

Zagadnienie wielojęzyczności ma swoje odzwierciedlenie w wielu dokumentach europejskich. Można tam znaleźć stwierdzenie, że wielojęzyczność jest filarem zjednoczonej Europy, zapewniającym jej stabilne funkcjonowanie. Dlatego też rozwijanie i wzmacnianie kompetencji językowych jest jedną z głównych osi europejskiej polityki językowej. Datą znaczącą jest rok 2002, kiedy to w czasie posiedzenia Rady Europejskiej w Barcelonie został postawiony wniosek, że nauka języka obcego powinna zacząć się jak najwcześniej, a w czasie obowiązkowej nauki uczniowie powinni poznać dwa języki obce w stopniu umożliwiającym im skuteczną komunikację. Cel ten jest sformułowany w wielu dokumentach europejskich dotyczących polityki edukacyjnej. Wszystkich nie sposób przytoczyć. Niemniej jednak dwa z nich wydają się wytyczać główne osie współczesnej edukacji: *Nowa strategia ramowa w sprawie wielojęzyczności z 2005 r.* oraz *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie z 2006 r.* Znajomość języków obcych stanowi jeden z priorytetów współczesnej polityki edukacyjnej.

Jeśli zaś chodzi o *Zalecenie Parlamentu Europejskiego w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*, to wśród ośmiu kompetencji kluczowych możemy znaleźć zarówno kompetencje, które bezpośrednio odwołują się do kompetencji językowych (porozumiewanie się w języku ojczystym oraz porozumiewanie się w językach obcych), jak i kompetencję, która wspiera ich rozwój (umiejętność uczenia się). Przez porozumiewanie się w języku ojczystym i językach obcych należy rozumieć nie tylko porozumiewanie się w mowie i piśmie w różnych sytuacjach komunikacyjnych, ale również analizowanie własnego sposobu komunikowania się i przystosowanie go do danej sytuacji. W przypadku porozumiewania się w językach obcych w grę wchodzi również pozytywna postawa, na którą składają się świadomość różnorodności kulturowej i ciekawość poznawcza obejmująca zarówno poznawanie nowych języków, jak i chęć uczestniczenia w komunikacji międzykulturowej. Jeśli chodzi o umiejętność uczenia się, to polega ona nie tylko na konsekwentnym i wytrwałym uczeniu się, ale również na organizowaniu własnego procesu nauki (zarządzanie czasem i informacjami). Umiejętność uczenia się jest umiejętnością niezwykle pożądaną w nauce języków obcych, gdyż doświadczenie językowe uczącego odgrywa dużą rolę w nauce kolejnych języków.

**Idee i inspiracje badawcze.** Według Komisji Europejskiej Obywatel Unii Europejskiej posiada praktyczne umiejętności posługiwania się przynajmniej dwoma językami oprócz swego języka ojczystego”.

W *Nowej strategii ramowej* zjawisko wielojęzyczności jest zdefiniowane w dwóch perspektywach: z jednej strony dotyczy ono umiejętności danej osoby posługiwania się kilkoma językami, z drugiej zaś opisuje ono współistnienie różnych języków na jednym obszarze geograficznym. Stąd też jednym z głównych celów edukacyjnych powinno być wykształcenie umiejętności porozumiewania się w języku obcym/językach obcych,

co z kolei wpłynie dodatnio na: otwartość na kulturę i poglądy innych osób, umiejętności poznawcze, poziom sprawności w posługiwaniu się językiem ojczystym, a także pozwoli na podjęcie studiów lub pracy w innym państwie członkowskim UE. W związku z powyższym to poszczególne państwa powinny promować wielojęzyczność, skupiając swoją uwagę na następujących obszarach działań: kształcenie nauczycieli (zarówno początkowe, jak i ustawiczne), uwzględniające zmiany w wymaganiach dotyczących kompetencji językowych, które uczniowie/studenci powinni rozwijać w czasie nauki, wczesna nauka języka obcego w szkole, zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe, czyli nauka przedmiotu szkolnego w języku obcym lub z elementami języka obcego, nauczanie języków obcych w szkolnictwie wyższym, rozwijanie wielojęzyczności jako dziedziny akademickiej.

Na rynku pracy znajomość języków obcych jest uznawana za kluczową kompetencję. Szczególnie w kontekście zachodzących procesów globalizacji oczywiste jest, że szkoły zawodowe powinny się skupiać na podnoszeniu umiejętności językowych uczniów, by przygotować młodych ludzi do podjęcia pracy niezależnie od specjalizacji – czy to w służbie zdrowia, opiece społecznej, pracy w przemyśle, biznesie czy administracji. Zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe pozwala szkołom zawodowym wyjść naprzeciw potrzebom gospodarki, bo podnosi ogólne i specjalistyczne umiejętności językowe pracowników, a także podnosi kompetencje osób aktywnych na rynku pracy.

W związku z zaleceniami UE to poszczególne państwa powinny promować wielojęzyczność, skupiając swoją uwagę na: kształceniu nauczycieli (zarówno początkowe, jak i ustawiczne), uwzględniającym zmiany w wymaganiach dotyczących kompetencji językowych, które uczniowie/studenci powinni rozwijać w czasie nauki, wczesnej nauki języka obcego w szkole, zintegrowanym nauczaniu przedmiotowo-językowym, czyli nauce przedmiotu szkolnego w języku obcym lub z elementami języka obcego, nauczaniu języków obcych w szkolnictwie wyższym, rozwijaniu wielojęzyczności jako dziedziny akademickiej.

Unia Europejska wydała jasne zalecenie sformułowane przez Komisję Europejską: organy administracji oświatowej państw członkowskich powinny zapewniać kształcenie dwujęzyczne.

**Innowacyjne wykorzystanie technologii cyfrowych w edukacji.** Dużym wsparciem w procesie edukacyjnym podnoszącym jego efektywność są zajęcia poprzez wykorzystanie nowatorskich rozwiązań cyfrowych. Nauczyciele, chcąc realizować nauczanie zgodne z postępowaniem technologicznym, powinni urozmaicać prowadzenie lekcji. Ciągłe rozwijające się technologie informacyjno-komunikacyjne (ICT) coraz częściej pojawiają się w wielu aspektach życia, ułatwiając wykonywanie wielu czynności, także zawodowych. Współczesne młode pokolenie, wychowane w dobie wszechogarniających technologii cyfrowych, wykorzystuje ICT do zabawy, kontaktów z rówieśnikami, ale także do zadań związanych z nauką.

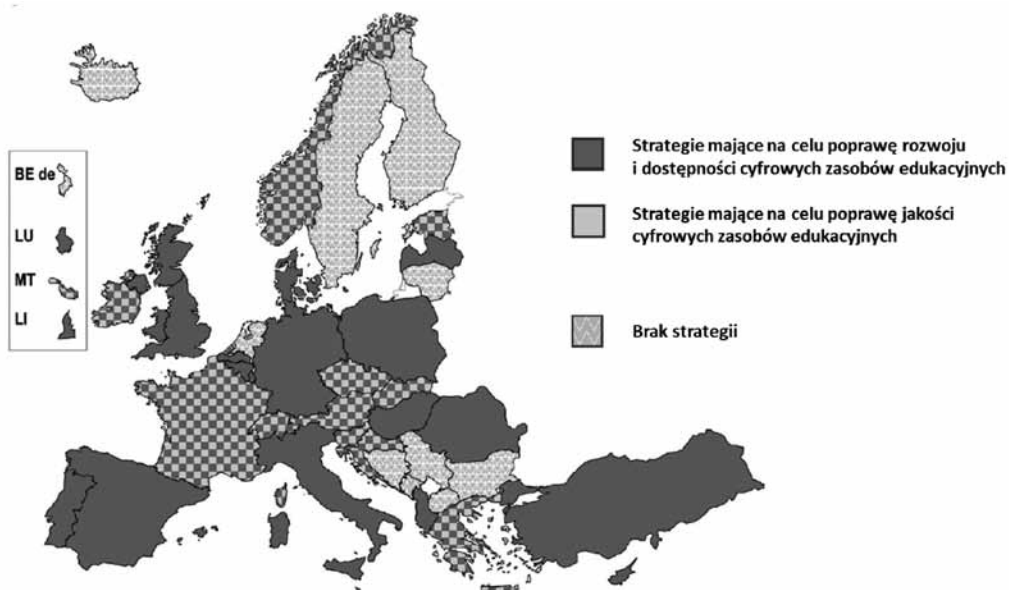
Innowacyjne wykorzystanie technologii cyfrowych w edukacji stało się priorytetem politycznym w całej Europie. Unia Europejska i jej państwa członkowskie przyjęły szereg środków wspierających cyfryzację edukacji. W ostatnich latach wiele prac Komisji Europejskiej obejmuje przygotowanie wytycznych dotyczących unowocześnienia kształcenia i szkolenia, zapewniania funduszy na badania i innowacje w celu promowania technologii cyfrowych wykorzystywanych w edukacji. Komisja Europejska w 2013 r. wprowadziła program „Opening up Education”, mający na celu zwiększyć innowacyjność i umiejętności cyfrowe w szkołach i na uniwersytetach. W 2016 r. Komisja Europejska przyjęła komunikat w sprawie poprawy i modernizacji edukacji w celu zapewnienia wysokiej jakości edukacji dla wszystkich, podkreślając między innymi zalety technologii cyfrowych w oferowaniu nowych sposobów uczenia się.

W 2018 r. Komisja Europejska przyjęła Komunikat w sprawie planu działania na rzecz edukacji cyfrowej. Plan działania określa, w jaki sposób UE może pomóc osobom, instytucjom edukacyjnym i systemom edukacyjnym w lepszym przystosowaniu się do życia i pracy w dobie szybkich zmian cyfrowych m.in. poprzez lepsze wykorzystanie technologii cyfrowej do nauczania i uczenia się oraz rozwijanie odpowiednich kompetencji i umiejętności cyfrowych na potrzeby transformacji cyfrowej.

Wykorzystanie technologii cyfrowych w edukacji jest również kluczowym priorytetem dla kilku flagowych programów strategii „Europa 2020”, w szczególności programu na rzecz nowych umiejętności i zatrudnienia (w kwestii kształcenia zawodowego i kształcenia ustawicznego), mobilności młodzieży (poprawa jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym), agendy cyfrowej i agendy innowacji.

Wspieranie nauczycieli i wzmacnianie ich zdolności do włączania technologii cyfrowych do edukacji jest zatem kluczowym priorytetem w obecnych politykach edukacji cyfrowej trzeciej generacji, tj. politykach wprowadzonych po 2010 r. (rys. 2). Jednocześnie współczesne polityki edukacji cyfrowej są świadome wcześniejszych błędów i braków, dlatego dążą do ich przewyciężenia m.in. poprzez łączenie rozwoju kompetencji pedagogicznych z udostępnianiem narzędzi lub zasobów cyfrowych. Cyfrowe zasoby edukacyjne znajdują się w agendzie politycznej wielu europejskich systemów edukacji. W niektórych krajach rozwój, dostępność i jakość cyfrowych zasobów edukacyjnych zostały uwzględnione w obecnej strategii. W innych przypadkach działania w tej dziedzinie wywodzą się z różnych dokumentów politycznych lub konkretnych inicjatyw i zwykle angażują różne zainteresowane podmioty, zarówno publiczne, jak i prywatne.

Poprawę rozwoju i dostępności zasobów cyfrowych można osiągnąć poprzez szereg działań, które czasami są ściśle ze sobą powiązane. Niektóre kraje promują korzystanie z cyfrowych zasobów edukacyjnych poprzez finansowanie portali internetowych, które stają się otwartymi repozytoriami, umożliwiając nauczycielom dzielenie się zasobami. Portale te mogą również zapewniać narzędzia pomagające nauczycielom w tworzeniu własnych zasobów lub mogą oferować możliwości e-learningu lub inne usługi związane z edukacją cyfrową.



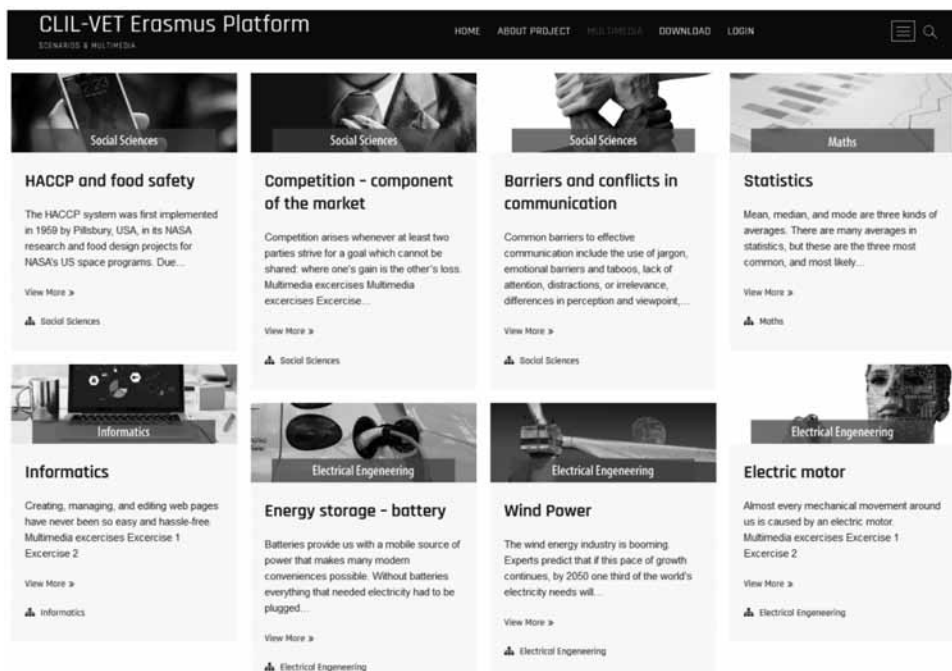
**Rys. 2. Strategie w krajach europejskich, mające na celu poprawę rozwoju, dostępności i jakości cyfrowych zasobów edukacyjnych, szkół podstawowych i średnich**

Źródło: European Commission/EACEA/Eurydice: Digital Education at School in Europe. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2019.

Jednym z elementów ICT wykorzystywanych w edukacji są multimedia, do których należą m.in. pliki graficzne, audio, wideo oraz interaktywne zasoby. Różnego rodzaju narzędzia multimedialne mogą sprawić, że nauczanie przedmiotów będzie bardziej atrakcyjne dla uczniów. Dzięki multimediom przekazywanie informacji może odbywać się w bardziej efektywny sposób i może być skutecznym narzędziem instruktażowym do dostarczania informacji edukacyjnych, ponieważ umożliwia nauczycielowi prezentowanie informacji w różnych mediach. W wielu badaniach potwierdzono, że wykorzystanie multimedialnych komponentów w edukacji wspiera proces edukacji młodzieży. Ponadto badania wykazały, że włączenie multimediiów w nauczanie umożliwiło uczniom efektywniejsze wykorzystanie umiejętności umysłowych. Jednocześnie komponenty multimedialne i interaktywne również wspierają samokształcenie.

Zastosowanie multimediiów pozwala skutecznie i szybko rozwinąć lub udoskonalić umiejętności także w zakresie znajomości języków obcych (czytanie, pisanie, rozumienie ze słuchu, znajomość słownictwa, gramatyki i zasad pisowni). Niestety jednym z największych problemów nauczycieli CLIL podczas przygotowywania treści jest brak odpowiednich materiałów, które byłyby gotowe do wykorzystania. Nauczyciele prowadzący lekcję z wykorzystaniem metody CLIL muszą zaplanować ilość wiedzy, której uczniowie będą się uczyć, oraz sposób, w jaki te informacje będą prezentowane

i wprowadzane na lekcji. Na rynku brakuje podręczników oraz narzędzi do nauczania metodą CLIL, a wiedza merytoryczna jest zwykle gorsza niż w przypadku tradycyjnych metod nauczania języków. Uzupełniając tę lukę w ramach projektu, opracowana została multimedialna platforma (rys. 3). W jej zasobach znajdują się opracowane scenariusze lekcji wraz z multimedialnym ćwiczeniami. Ponadto dostępne są pozostałe rezultaty projektu: krajowe raporty w zakresie stosowania metody CLIL w szkołach zawodowych oraz przewodnik informacyjny dotyczący wdrażania podejścia CLIL w szkołach zawodowych.



Rys. 3. Platforma multimedialna CLIL-VET

www. <http://clilvet.erasmusproject.pl> (dostęp: 30.03.2020)

**Wdrażanie modelu CLIL w szkolnictwie zawodowym.** Na rynku pracy znajomość języków obcych jest uznawana za kluczową kompetencję. Szczególnie w kontekście zachodzących procesów globalizacji oczywiste jest, że szkoły zawodowe powinny się skupiać na podnoszeniu umiejętności językowych uczniów, by przygotować młodych ludzi do podjęcia pracy niezależnie od specjalizacji.

CLIL (ang. *Content and Language Integrated Learning*) odnosi się do metodologii nauczania promującej zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe. Stosując definicję Mehisto (2008), CLIL to metoda, w ramach której język obcy wykorzystywany jest do nauczania innych przedmiotów. Oznacza to, że przedmiotów takich, jak przyroda czy matematyka uczy się w języku obcym, co jednocześnie rozwija wiedzę

przedmiotową oraz poprawia znajomość samego języka obcego. CLIL może być realizowany przez nauczyciela języka obcego, który integruje treści ponadprzedmiotowe lub przez nauczyciela innego niż język obcy przedmiotu, który z kolei wykorzystuje język jako narzędzie do przekazywania wiedzy w danej dziedzinie. Innym wariantem jest współpraca obu nauczycieli.

Zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe pozwala szkołom zawodowym wyjść naprzeciw potrzebom gospodarki, bo podnosi ogólne i specjalistyczne umiejętności językowe pracowników, a także podnosi kompetencje osób aktywnych na rynku pracy.

Zintegrowane Kształcenie Przedmiotowo-Językowe (CLIL) jako podejście pedagogiczne stało się kluczową kwestią w Europie ostatnich lat. Komisja Europejska w celu promocji wielojęzyczności mocno rekomenduje krajom członkowskim uwzględnienie go we wszystkich planowanych reformach swoich systemów szkolnictwa. Praca z treściami przedmiotowymi w języku obcym wymaga większego wysiłku, ale zarazem pozwala się uczyć z innej perspektywy. Uczenie się w języku obcym jest trudniejsze, ale też przynosi więcej satysfakcji. Na lekcjach uczniowie nie tylko opanowują pewne umiejętności, ale zarazem zdobywają większą biegłość w języku obcym. To może owocować po zakończeniu nauki lepszymi możliwościami na rynku pracy, a nawet pozwala szukać pracy w innych krajach. Jak pokazują raporty w ostatnich latach wiele krajów europejskich próbuje wykorzystać założenia CLIL w swoich systemach szkolnictwa. Proces wprowadzania CLIL przyspiesza w całej Europie, choć w zależności od kraju jego prędkość znacznie się różni.

Nauka języków oraz różnorodność językowa są jednymi z priorytetów programu Erasmus+, program UE na lata 2014–2020 w dziedzinie kształcenia, szkolenia i młodzieży. W ramach swych głównych osi działania zapewni wsparcie dla nauki języków. Finansowanie związane z nauką języków otrzymały projekty mające na celu zwiększenie współpracy na rzecz innowacji i dobrych praktyk oraz wspierające reformę polityki. Jednym z nich jest projekt realizowany w ramach Programu Erasmus+, Akcja Kształcenie i szkolenia zawodowe od 01.11.2017 do 30.04.2020 „Wdrażanie modelu CLIL w kształceniu zawodowym” (CLIL-VET) realizowanym w międzynarodowym partnerstwie. Koordynatorem projektu jest Sieć Badawcza Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji. W skład międzynarodowego konsorcjum projektowego wchodzi również instytucje prowadzące badania w dziedzinie kształcenia i doskonalenia zawodowego, kształcenia nauczycieli oraz szkoły zawodowe: IES Puertas del Campo (Hiszpania), Kolegium Kształcenia Nauczycieli w Wiedniu (Austria), Uniwersytet w Pitești (Rumunia), Eduexpert (Polska) oraz Uniwersytet Warszawski (Polska).

Skrót CLIL-VET dotyczy praktyki stosowania zintegrowanego nauczania przedmiotowo-językowego (CLIL) w kształceniu zawodowym (VET). Praktyka ma na celu opanowanie zawodu i zarazem wyrobienie kluczowych kompetencji językowych.

Umiejętności te mają kluczowe znaczenie dla skutecznej komunikacji w miejscu pracy, transferu właściwych technologii i rozwoju osobistego zawodowego uczniów. Tym samym mogą oni zdobyć zawód, a także wyrobić umiejętności pozwalające

korzystać z umiejętności zawodowych poza rodzimym środowiskiem (np. poznać język na tyle, żeby znaleźć pracę w innym kraju).

W ostatnich latach wśród uczniów w Europie rośnie popularność kształcenia zawodowego.

Metodologia CLIL tworzy warunki, by zajęcia dydaktyczne łączyły nauczanie treści przedmiotowych (np. informatycznych, biologicznych, itp.) z rozwijaniem sprawności w posługiwaniu się językiem angielskim. CLIL to znacznie więcej niż uczenie konkretnego przedmiotu „po angielsku”. Przygotowane w ramach projektu scenariusze lekcji mają na celu zapewnić zrównoważony rozwój wiedzy językowej i przedmiotowej, nie do osiągnięcia przy rozłącznym, niezależnym od siebie nauczaniu języka i przedmiotu. W ramach projektu przeprowadzono diagnozę stanu wiedzy nt. metody CLIL i wdrażania w szkołach zawodowych, opracowano ramy CLIL-VET, zorganizowano warsztaty metodyczne dla nauczycieli szkół zawodowych w 4 krajach, opracowano 20 scenariuszy lekcji w 5 obszarach tematycznych. Zostały opracowane zarówno krajowe raporty badań w zakresie stosowania metody CLIL w szkołach zawodowych (z Polski, Hiszpanii, Austrii, Rumunii), jak i europejski raport podsumowujący raporty krajowe. Dokonano pogłębionej analizy regulacji prawnych w obrębie nauczania metodą CLIL w poszczególnych krajach. Ponadto w każdym kraju partnerskim przeprowadzono badanie (ankieta online) wśród nauczycieli przedmiotów zawodowych dotyczące stopnia znajomości i wdrożenia praktyk CLIL. Następnie porównano dostępne otwarte zasoby edukacyjne dotyczące zastosowania metody CLIL w europejskich szkołach zawodowych. Analiza porównawcza ma formę raportu podsumowującego wdrażanie metody CLIL w europejskich szkołach zawodowych. W ramach przeprowadzonych badań zostały zidentyfikowane problemy występujące w wybranych szkołach zawodowych, podobieństwa oraz różnice między systemami edukacyjnymi. Analiza raportów krajowych przyczyniła się do określenia dobrych praktyk w zakresie wdrażania CLIL, które mogą być zaimplementowane w innych krajach europejskich. Raport nt. stosowania CLIL stanowi przydatne źródło informacji dla nauczycieli, naukowców, przedstawicieli instytucji edukacyjnych zainteresowanych zintegrowanym kształceniem przedmiotowo-językowym oraz kształceniem i szkoleniem zawodowym. Ramy mają postać przewodnika informacyjnego dotyczącego wdrażania podejścia CLIL w szkołach zawodowych. Struktura CLIL-VET stanowi innowacyjne i kreatywne rozwiązanie dla nauczycieli szkół zawodowych, którzy chcieliby wdrożyć CLIL w swoich klasach lub chcieliby udoskonalić swoje metody nauczania. Przedstawia on najbardziej charakterystyczne cechy metodologii CLIL oraz sposoby praktycznego zastosowania podejścia CLIL w odniesieniu do szkół zawodowych.

W ramach projektu zostały zorganizowane warsztaty metodyczne dla nauczycieli szkół zawodowych związane z innowacyjną metodologią nauczania treści przedmiotowych i zintegrowanego uczenia się języków, co obecnie jest wysoce zalecane i doceniane w ramach systemu edukacji. Celem seminariów było promowanie umiejętności posługiwania się językiem obcym w rzeczywistych sytuacjach zawodowych. W ramach warsztatów zaprezentowane zostały możliwe rozwiązania zastosowania metody CLIL



podczas zajęć z przedmiotu zawodowego oraz poruszone zostały kwestie, jak poradzić sobie z problemami pojawiającymi się podczas wdrażania CLIL. Zorganizowane seminaria miały na celu zapoznanie nauczycieli ze strukturą Ram CLIL oraz promowały rozwiązania wypracowane przez Partnerów. W ramach praktycznej części seminarium zostały opracowane plany lekcji, które są innowacyjnym i bardzo praktycznym sposobem wprowadzenia języka obcego do nauczania przedmiotów zawodowych. Takie rozwiązanie pozwala lepiej zrozumieć wzajemne relacje między językiem a treścią lekcji. Zbiór scenariuszy lekcji CLIL-VET został opracowany przez wszystkie instytucje partnerskie w 4 obszarach: usług i ekonomii, w dziedzinie przedmiotów ścisłych i IT, zakresie administracji i marketingu, w zakresie elektryczności i inżynierii budowlanej.

Plany lekcji przygotowane przez konsorcjum projektu są innowacyjnym i bardzo praktycznym materiałem służącym wprowadzeniu języka obcego do nauczania przedmiotów zawodowych.

Ponadto umożliwiają nauczycielowi przekazywanie wiedzy związanej z danym tematem zawodowym i jednocześnie rozwijanie umiejętności językowych uczniów.

Biorąc pod uwagę fakt, że kształcenie zawodowe jest nierozzerwalnie związane z rynkiem pracy, a zatem często z odpowiednimi umiejętnościami językowymi, plany lekcji CLIL-VET są bardzo praktycznym i przydatnym źródłem dla nauczycieli, instytucji szkoleniowych zainteresowanych wdrożeniem CLIL.

Opracowane materiały dydaktyczne podniosą jakość i efektywność edukacji oraz stanowią przykład strategii zwiększania kreatywności i innowacyjności na poziomie szkół zawodowych. Ponadto scenariusze lekcji są udostępnione jako otwarte zasoby edukacyjne na multimedialnej platformie. Opracowane scenariusze staną się praktycznym źródłem materiałów dydaktycznych nauczycieli szkół zawodowych w Europie.

**Podsumowanie.** Rezultaty opracowane w ramach projektu posłużą jako punkt odniesienia w trwającej debacie na temat przyszłości nauczania języków obcych w Polsce oraz zainspirują one nauczycieli przedmiotowców i językowców do rozważenia opcji, jakie daje CLIL w porównaniu do standardowych metod nauczania, a także skłonią do propagowania CLIL w swoim środowisku pracy. Rezultaty opracowane w ramach projektu niewątpliwie będą miały pozytywny wpływ na: zwiększenie szans na zatrudnienie i mobilność absolwentów VET, doskonalenie umiejętności językowych nauczycieli przedmiotów zawodowych, lepsze zrozumienie wzajemnych relacji między przedmiotami a językiem obcym, poprawę kompetencji nauczycieli szkół zawodowych, lepsze zrozumienie konieczności wdrożenia innowacyjnych metod edukacyjnych do szkół zawodowych, podnoszenie świadomości nauczycieli szkół zawodowych i instytucji odpowiedzialnych za kształcenie nauczycieli.

## **Bibliografia:**

1. Będkowska-Obląk M. (2002), *Efektywność rozwoju kompetencji gramatycznej w nauczaniu dwujęzycznym*, „Języki Obce w Szkole”.

2. Conrads J., Rasmussen M., Winters N., Geniet A., Langer L. (2017), *Digital Education Policies in Europe and Beyond*. Joint Research Centre Science for Policy Report, Luxembourg.
3. European Commission (2005), *Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee, and the Committee of the Regions. A New Framework Strategy for Multilingualism*, COM(2005) 596 final.
4. European Commission/EACEA/Eurydice: *Digital Education at School in Europe*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2019.
5. Eurydice (2006), *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*.
6. Gunawardhana P. (2016), *Using Multimedia as an Education Tool*. 9th Annual International Conference on Computer Games Multimedia & Allied Technologies, Singapore.
7. Iluk J., (2002), *Problemy kształcenia dwujęzycznego w Polsce*, „Języki Obce w Szkole”, nr 6, Warszawa: CODN, s. 27–36.
8. Komunikat Komisji „Europa 2020 – Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu”, Bruksela, 3.03.2010 r.
9. Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów – Działania na rzecz otwartej edukacji: innowacyjne nauczanie i uczenie się dla wszystkich dzięki nowym technologiom i otwartym zasobom edukacyjnym. Bruksela, 25.9.2013 r.
10. Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów – Poprawa i Modernizacja Edukacji. Bruksela, 7.12.2016 r.
11. Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów w sprawie Planu działania w dziedzinie edukacji cyfrowej Bruksela, 17.1.2018 r.
12. Łodyga O., *Wykorzystanie multimediów w zdalnym nauczaniu*. KOWEZIU, [http://www.kno-koweziu.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=154:wykorzystanie-multimediow-w-zdalnym-nauczaniu&catid=21&itemid=468](http://www.kno-koweziu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=154:wykorzystanie-multimediow-w-zdalnym-nauczaniu&catid=21&itemid=468) (dostęp: 6.04.2020).
13. Norlis O., Zuarni Ramli R., Yusra Kapi A. (2017), *Multimedia Education Tools for Effective Teaching and Learning*, „Journal of Telecommunication, Electronic and Computer Engineering”, Vol 9, No 2-8, 2017 r.
14. Pérez M.L., Malagón C.G. (2017), *Creating materials with ICT for CLIL lessons: A didactic proposal*, „Procedia - Social and Behavioral Sciences” 237, p. 633–637.

**Katarzyna SKOCZYLAS** – Sieć Badawcza Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji, Radom, e-mail: [katarzyna.skoczylas@itee.radom.pl](mailto:katarzyna.skoczylas@itee.radom.pl)

**Ewelina SIKORA** – Sieć Badawcza Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji, Radom, e-mail: [ewelina.sikora@itee.radom.pl](mailto:ewelina.sikora@itee.radom.pl)

# Inicjatywy i narzędzia wspierające edukację dorosłych

Aneta WASZKIEWICZ

ORCID: 0000-0001-8772-5351

Maria KUKURBA

ORCID 0000-0003-2298-287X

DOI: 10.34866/xbhh-tc71

## Crowdfunding dla edukacji, edukacja dla crowdfundingu<sup>1</sup>

### Crowdfunding for education, education for crowdfunding

**Key words:** crowdfunding, education, scientific research, technological revolution.

**Abstract.** In the face of the ubiquitous Web 4.0 revolution and diminishing funds for education, it is necessary to disseminate knowledge about crowdfunding. The awareness of the possibility to finance science and education from the crowdfunding resources is crucial for the development of this market in Poland. Hence, the following questions arise: What role crowdfunding plays in education and for education? How does education need to adapt to take advantage of this growing pool of available financial resources?

To answer those questions we used descriptive analysis and PEST analysis. The conducted surveys, the analysis of literature on the subject and statistical data of the crowdfunding market let us observe that crowdfunding is growing in importance, but there still exists a huge gap in the financing system for science and education, especially in Poland.

**Słowa kluczowe:** crowdfunding, edukacja, badania naukowe, rewolucja technologiczna.

**Streszczenie.** W otoczeniu wszechobecnej już rewolucji Web 4.0 oraz malejących środków na edukację konieczne jest poszerzanie wiedzy na temat crowdfundingu, a co za tym idzie świadomości co do możliwości tej formy finansowania nauki i edukacji oraz rozwoju tego rynku w Polsce. Stąd też celem artykułu jest próba odpowiedzi na pytania: Jaką rolę crowdfunding pełni w edukacji i dla edukacji? Jak edukacja musi się dostosować, aby skorzystać z tej

<sup>1</sup> Tekst powstał ze środków Narodowego Centrum Nauki, Umowa nr UMO-2017/25/B/HS4/02225 do projektu badawczego nr 2017/25/B/HS4/02225.

rosnącej puli dostępnych środków finansowych? Aby odpowiedzieć na tak postawione pytania, wykorzystaliśmy analizę opisową i analizę PEST. Na podstawie przeprowadzonych badań ankietowych oraz analizy literatury przedmiotu i danych statystycznych rynku crowdfundingu wykazano z jednej strony rosnące znaczenie tej formy pozyskania kapitału, a z drugiej wciąż istniejącą lukę w kontekście finansowania nauki, szczególnie w Polsce.

**Wprowadzenie.** Crowdfunding to stosunkowo nowa forma finansowania projektów biznesowych, społecznych czy edukacyjnych, często o charakterze charytatywnym. Coraz częściej crowdfunding wymienia się także jako źródło finansowania badań naukowych (Lin, 2011; Cha 2015), a niektóre uniwersytety aktywnie zachęcają swoich naukowców do rozpoczęcia kampanii crowdfundingowych. Wzrost zainteresowania crowdfundingiem przez naukowców, badaczy czy instytucje edukacyjne wynika z obniżających się środków na finansowanie nauki i projektów o charakterze edukacyjnym. Jednakże analiza literatury przedmiotu pozwala stwierdzić niedostateczne zainteresowanie analizą crowdfundingu w kontekście finansowania nauki oraz projektów edukacyjnych, pomimo znaczącego wzrostu publikacji na temat tej formy pozyskania kapitału. Z drugiej strony, mimo niskiego poziomu wiedzy na temat crowdfundingu, badania rynku wskazują na wzrost popularności tej metody, a także rosnące wartości sfinansowanych projektów. Stąd też pojawiają się pytania: Jaką rolę crowdfunding pełni w edukacji i dla edukacji? Jak nauka (edukacja) musi się dostosować, aby skorzystać z tej rosnącej puli dostępnych środków finansowych?

Aby odpowiedzieć na tak postawione pytania, wykorzystano analizę opisową i analizę PEST. Na podstawie przeprowadzonych badań ankietowych oraz analizy literatury przedmiotu i danych statystycznych rynku crowdfundingu, wykazano z jednej strony rosnące znaczenie tej formy pozyskania kapitału, a z drugiej wciąż istniejącą lukę w kontekście finansowania nauki, szczególnie w Polsce. Stąd, w otoczeniu wszechobecnej już rewolucji Web 4.0 oraz malejących środków na edukację, konieczne jest poszerzenie wiedzy na temat crowdfundingu, a co za tym idzie świadomości co do możliwości tej formy finansowania nauki i edukacji oraz rozwoju tego rynku w Polsce.

**Crowdfunding – pojęcie i rodzaje.** Termin *crowdfunding* to neologizm, który powstał z połączenia dwóch słów: *crowd* (tłum) i *funding* (*finansowanie*), co można przetłumaczyć jako finansowanie przez tłum<sup>2</sup> (Żukrowska, 2018). To stosunkowo nowa forma finansowania przedsięwzięć społecznych, edukacyjnych i biznesowych, która polega na przekazywaniu za pośrednictwem platform internetowych środków finansowych w formie darowizny lub w zamian za produkt (Belleflamme, Lambert, Schwienbacher, 2013) od nieograniczonej liczby donatorów, a każdy z nich przekazuje sumy pieniężne o relatywnie niskiej wartości. Crowdfunding został określony jako innowacyjny sposób pozyskiwania kapitału, przede wszystkim przez przedsiębiorstwa na wstępnym etapie

<sup>2</sup> Jak podaje K. Żukrowska, próby tłumaczenia pojęcia na język polski w większości przypadków nie oddają istoty procesu, a za najbardziej właściwe, choć nazbyt szerokie można uznać termin stosowany przez Polskie Towarzystwo Crowdfundingu, tj. finansowanie społecznościowe.

rozwoju, alternatywny w stosunku do kredytów bankowych i innych źródeł finansowania sektora MŚP (EC,2016). Crowdfunding jako część gospodarki cyfrowej (Dziuba, 2015; Schab 2017) prowadzi do demokratyzacji kapitału i uwolnienia od systemu pośrednictwa finansowego. Oznacza to, że pomysły, w tym edukacyjne czy naukowe, są tu realizowane „przez Tłum dla Tłumu i na jego zasadach” (Malinowski, Giełzak, 2015). Crowdfunding powstał bowiem na fali rozwoju idei ekonomii współdzielenia (*sharing economy*) na skutek pojawienia się Internetu i możliwości szybkiego komunikowania. Otworzyło to pole do współpracy naukowców i nauczycieli, gdzie oprócz wymiany wiedzy czy narzędzi współpracy mogą oni pozyskać środki finansowe dla swoich projektów. Crowdfunding niezależnie od definicyjnego ujęcia składa się z trzech elementów, tj.: **podmiotu zgłaszającego** zapotrzebowanie na środki finansowe na realizację projektu, „**tłumu**” potencjalnych inwestorów lub darczyńców oraz **platformy internetowej** służącej jako narzędzie komunikacji (García, Estellés-Arolas, 2015). W literaturze przedmiotu wyróżnia się cztery podstawowe modele crowdfundingu (Dziuba 2015)

- **equity-based model**, gdzie inwestorzy, przekazując przez platformę określoną kwotę, stają się udziałowcami w spółce (*equity model*) lub kupują obligacje (*debt dłużny*), wspierając tym samym realizację projektu biznesowego.
- **lending based crowdfunding (p2p lending)** – gdzie dochodzi do umowy pożyczki między pożyczkobiorcą a pożyczkodawcami po ustalonej przez nich cenie (oprocentowanie) i na ustalony termin.
- **reward-based crowdfunding** – **zwany sponsorskim** będący formą przedsprzedaży, w której inwestorzy poprzez swoje wpłaty finansują wytworzenie produktu lub usługi, które następnie otrzymują jako formę gratyfikacji, ale też „wynagrodzeniem” może być inny przedmiot lub usługa nawet niematerialna (spotkanie z naukowcem).
- **crowdfunding donacyjny (donations model)** mający charakter zbiórek charytatywnych, bez gratyfikacji dla inwestorów.

W ramach zbiórki stosuje się wybrane strategie nagradzania inwestorów czy sponsorów. Są to: strategia „wszystko albo nic” (ang. *all-or-nothing*), co oznacza, że projektodawca podaje na platformie wartość projektu, która powinna zostać zebrana w określonym czasie. W przypadku, gdy cel finansowy nie zostanie osiągnięty, pieniądze są zwracane wspierającym. Jeśli zaś zostanie on przekroczony, nadwyżka zasili konto projektodawcy. Druga strategia to „bierz wszystko i zatrzymaj” (ang. *take it all, keep it all*), co oznacza, że projektodawca zachowuje całą zebraną kwotę niezależnie od tego czy jest ona wystarczająca na realizację projektu, czy nie. Platformy crowdfundingowe organizujące zbiórki pieniężne dla realizacji projektów naukowych i edukacyjnych w Polsce stosują, w ramach modeli charytatywnych lub sponsorskich, obie strategie pozyskania kapitału.

**Wiedza o crowdfundingu.** Do rozwoju crowdfundingu konieczna jest wiedza na temat całego procesu crowdfundingu, korzyści z niego wynikających oraz zagrożeń. Do określenia poziomu wiedzy dotyczącej crowdfundingu wykorzystano badania

ankietowe, które obejmowały tzw. pokolenie Y<sup>3</sup>, czyli najbardziej zaawansowaną technologicznie grupę demograficzną. Badania ankietowe przeprowadzono w Polsce wśród studentów SGH w Warszawie, Politechniki Warszawskiej, Politechniki Białostockiej oraz Uniwersytetu w Białymstoku w czerwcu 2016 r. Badaniem zostało objętych 310 studentów (54% kobiet, 43 % mężczyzn), przy czym 95% respondentów to osoby w przedziale wiekowym 18–25. Kwestionariusz został podzielony na 3 części: A – dotyczyła wykorzystania Internetu, B – wiedzy na temat finansowania działalności gospodarczej, Część C – oceniała wiedzę na temat alternatywnego finansowania działalności gospodarczej – crowdfundingu i p2p. Ankieta składała się z 24 pytań, w tym pytań otwartych, oraz zamkniętych, wielokrotnego lub jednokrotnego wyboru. Kwestionariusz został wprowadzony krótką dyskusją na temat celu badania (Waszkiewicz, 2017). W części dotyczącej znajomości alternatywnych metod finansowania wynik był interesujący, bowiem na pytanie: *Co to są alternatywne formy finansowania?* niemal połowa respondentów wskazała, że jest to finansowanie przez platformy internetowe. Jednakże jedynie 31% badanych spotkało się pojęciem crowdfundingu i 22% z pojęciem p2p-lending. Wiedzę na temat crowdfundingu studenci pozyskali w znacznej mierze z Internetu (77%), ale także z uczelni (22%). Wśród osób znających pojęcie crowdfundingu 16% skorzystałoby z tej formy finansowania, wskazując, że mogą sprawdzić, co o ich pomysły sądzą inni (73%), lub że jest to bardziej opłacalny sposób niż inne formy finansowania (29%). Jedynie 10% wskazało, że skorzysta z crowdfundingu ze względu na brak dostępu do kredytowania bankowego. Warto jednak zaznaczyć, że wśród znających ideę crowdfundingu były osoby, które nie skorzystają z tej formy finansowania, ponieważ jest to trudne (76%) i ryzykowne (38%). Interesującym wynikiem było także to, że pomimo znajomości crowdfundingu, aż 11% badanych nie wie, czy skorzystałoby z tej formy finansowania.

**Tabela 1. Wyniki badań – crowdfunding dla Pokolenia Y**

Pytanie nr	1	2	3	4	5
<b>Odpowiedź :</b>					
Tak	31%				
Nie	66%				
Internet		77%			
szkoła/uczelnia		24%			
znajomi		14%			
inne		5%			
Tak			16%		
Nie			7%		
Nie wiem			11%		
bo nie dostanę kredytu bankowego				10%	

<sup>3</sup> Pokolenie Y lub Milenium to osoby urodzone w latach 1980–2000, które cechuje przede wszystkim umiejętność wykorzystania nowych technologii, niedostępnych poprzednim pokoleniom.

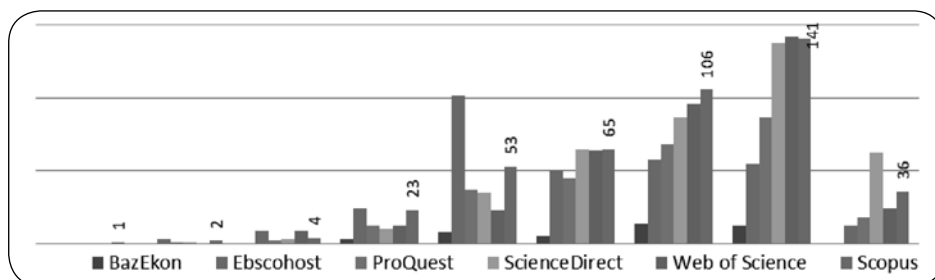
bo jest to łatwiejsze				22%	
bo otrzymam odpowiedni kapitał				22%	
bo jest to bardziej opłacalne				29%	
bo mogę sprawdzić co myślą o pomysle inni				73%	
inne				8%	
bo łatwiej dostanę kredyt bankowy					10%
bo jest to trudne					76%
bo jest to ryzykowne					38%
bo jest to drogie					10%
bo nie mam dostępu do Internetu					0%
inne					10%

- 1) Czy słyszałeś kiedykolwiek o crowdfundingu?
- 2) Twoim źródłem informacji o crowdfundingu było?
- 3) Czy skorzystałbyś z crowdfundingu jako formy finansowania
- 4) TAK, skorzystam z crowdfundingu, ponieważ
- 5) NIE skorzystam z crowdfundingu, ponieważ:

Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariuszy odpowiedzi studentów

Podsumowując powyższe, należy zauważyć, że ponad połowa badanych nie znała pojęcia crowdfundingu, a jeżeli już, to nie skorzystałaby z tej formy finansowania. Sam crowdfunding respondenci oceniają jako dodatkowe i ewentualne wsparcie finansowe. Jest to dla nich narzędzie marketingowe, które pozwoli na prezentację pomysłu szerszej grupie społecznej.

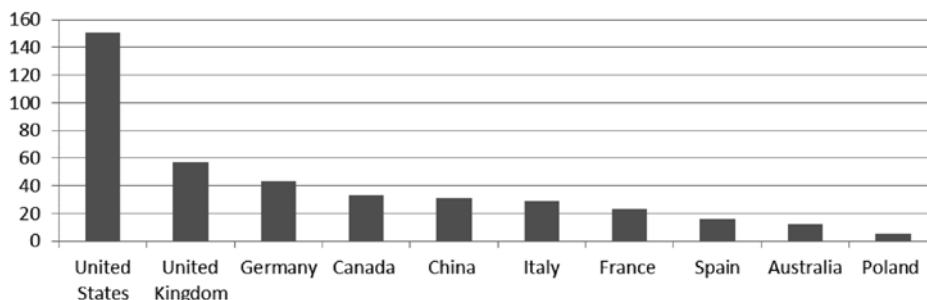
**Rozwój crowdfundingu – w teorii i praktyce.** Aby wykazać rosnące znaczenie crowdfundingu w literaturze przedmiotu, a co za tym idzie celowość rozwoju tej formy finansowania, także w edukacji przeprowadzono badanie naukowych baz danych (Kukurba, Waszkiewicz, 2018). Wyszukiwanie artykułów objęło 6 baz naukowych Ebscohost, ProQuest, ScienceDirect, Web of Science, Scopus, BazEkon, za okres od początku 2010 roku do 15 marca 2018 roku z wykorzystaniem frazy crowdfunding. Z punktu widzenia realizacji celu pracy poszerzono badania o kolejny okres (do stycznia 2019), aby wyszukać artykuły poświęcone jedynie edukacji. Odnaleziono jedynie 6 artykułów badających potencjał crowdfundingu jako narzędzia do pozyskiwania środków na badania naukowe i projekty edukacyjne (Wheat R.E. et al., 2013; Byrnes et al., 2014; Dzhandzhugazova et al., 2017; Sauermann et al., 2018; Cho et al., 2019; Riley-Huff, et al., 2016). Analizie poddano jedynie recenzowane artykuły naukowe. Łącznie odnaleziono 1829 artykułów poświęconych crowdfundingowi, przy czym stały wzrost publikacji oznacza, że crowdfunding jako obszar zainteresowań badawczych jest wciąż dziedziną ewoluującą. Najwięcej artykułów dotyczących crowdfundingu zostało zamieszczonych w bazie Scopus-431, stąd analizę struktury przeprowadzono w oparciu o tę bazę (wykres 1).



Wykres 1. Liczba artykułów dotyczących crowdfundingu od początku 2010 roku do 15 marca 2018 r.

Źródło: opracowanie własne na podstawie analizy bibliometrycznej baz naukowych Ebscohost, ProQuest, ScienceDirect, Web of Science, Scopus, BazEkon.

To co znamienne, to fakt, iż w analizowanym okresie w bazie Scopus autorzy tekstów pochodzili przede wszystkim ze Stanów Zjednoczonych, a następnie Wielkiej Brytanii, Niemiec i Chin, co jednocześnie odpowiada dynamice wzrostowej rynku crowdfundingu w tych krajach (wykres 2). W bazie Scopus zidentyfikowano 5 artykułów polskich autorów, które dotyczyły obszaru nauk społecznych, głównie wykorzystania crowdfundingu do finansowania projektów na rynku muzycznym.



Wykres 2. Liczba artykułów wg afiliowanych krajów w okresie 2010–2018

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych bazy Scopus.

Pogłębione analizy treści badanych artykułów pozwoliły na stwierdzenie, że większość prac dotyczyła crowdfundingu dla startupów, rozwoju technologii, badania czynników sukcesu dla każdego z podmiotów crowdfundingu (inwestorów, projektodawców i platformy) lub projektów w dziedzinie sztuki lub kultury. Ważne, z punktu widzenia finansowania nauki i edukacji, są jednak wyniki badań, które wskazują na to, że projekty non-profit są chętniej finansowane niż projekty mające na celu osiągnięcie zysku (Skirnevskiy 2017; Pitschner, Pitschner-Finn, 2014) oraz że projekty o niższych budżetach częściej osiągają swoje cele. Ponadto badania potwierdziły, że ilość i jakość informacji na temat projektu jest dodatnio skorelowana z sukcesem finansowania (Colombo, et al. 2015), zwłaszcza gdy treści są podawane w przystępnej formie dla tłumu (crowd)



(Parhankangas, 2017). To co szczególnie spotyka się z zainteresowaniem donatorów, to informacje podane w formie wizualnej, w tym filmy, ale także wszelkie aktualizacje projektu w trakcie kampanii (Dushnitsky, Marom, 2013; Block et al., 2018). Są to ważne wyniki w kontekście tworzenia projektów naukowych i edukacyjnych, gdzie coraz częściej nauka i edukacja rozpowszechniana jest przez Internet i dla użytkowników Internetu, w tym głównie mediów społecznościowych.

Badania literaturowe odpowiadają rozwojowi rynku crowdfundingu. Crowdfunding jako forma finansowania rozwija się bardzo dynamicznie, osiągając każdego roku coraz wyższe wartości zrealizowanych projektów. Globalna wartość sektora crowdfundingu, mierzona wartością zrealizowanych projektów, w 2013 r. wynosiła 9,87 mld USD. W 2015 r. było to 145 mld USD. W 2016 r. wartość globalnego sektora crowdfundingu wyniosła 294 mld USD, przy czym 80% tej wartości stanowiły rynki azjatyckie (Ziegler et al., 2018). Drugim rynkiem jest Ameryka Północna (35 mld USD), zaś Europa pozostaje daleko w tyle, bowiem wartość pozyskanego przez crowdfunding kapitału w 2016 r. wyniosła 8,6 mld USD. Polski rynek crowdfundingu jest stosunkowo młody, ale rozwijają się tu wszystkie modele crowdfundingu, choć jak wykazały badania ankietowe, wciąż brakuje wiedzy. Do typowo naukowo-edukacyjnych platform w Polsce zalicza się ScienceShip, jednak należy ocenić ją jako nieaktywną ze względu na brak nowych projektów. Z kolei projekty edukacyjne realizowane są przez platformy uniwersalne, a nawet udziałowe. Pokazuje to też pewną niedojrzałość polskiego rynku bowiem w USA od 2012 r., działa 9 platform przeznaczonych na finansowanie nauki<sup>4</sup>. Do niedawna projekty naukowe i edukacyjne, w tym także z Polski, były finansowane na najbardziej znanych światowych platformach jak Kickstarter czy Indiegogo, jednak ta ostatnia od lutego 2018 r. przestała przyjmować projekty non-profit, a Kickstarter wyraźnie wyklucza projekty mające na celu leczenie lub zapobieganie chorobom, stąd też jest to wyraźny sygnał na wydzielenie się platform o charakterze naukowym i edukacyjnym.

**Crowdfunding dla edukacji.** Ostatnie lata przyniosły odczuwalne zmiany na uniwersytetach, na których ograniczone zostały środki na realizację badań i nowych innowacyjnych programów edukacyjnych, stąd crowdfunding może przynieść pieniądze, których brakuje w funduszach publicznych. Gdański Inkubator Przedsiębiorczości STARTER rozpoczął nowy cykl szkoleń Edu Generator skierowany do nauczycieli oraz osób zajmujących się edukacją zatytułowany *Crowdfunding w edukacji – nowy wymiar prowadzenia i finansowania* (Edu Generator, 2018), których celem jest wskazanie potencjału crowdfundingu jako formy finansowania pomysłów edukacyjnych. Poniższa

---

<sup>4</sup> 1) Experiment, <https://www.Experiment.com>; 2) Davincicrowd, <http://www.davincicrowd.com> 2012; 3) Consano, <http://www.consano.org> 2013; 4) Donorscure, <http://www.donorscure.org> 2013; 5) Wallacea/Crowdscience, <http://crowd.science> 2014; 6) Futsci, <http://futsci.com> 2015; 7) Science Starter, <http://www.sciencestarter.de>; 8) UCLA, <http://spark.ucla.edu> 2014; 9) Virginia Tech, <http://crowdfund.vt.edu> 2017.

analiza PEST (Obłój, 2007)<sup>5</sup> pozwoli określić warunki funkcjonowania crowdfundingu z punktu widzenia edukacji i nauki. Zastosowanie tej metody analizy z jednej strony pozwoli wskazać uwarunkowania sprzyjające rozwojowi relacji crowdfunding–nauka, a z drugiej strony pozwoli wskazać, w jaki sposób crowdfunding może zmieniać otoczenie oraz tworzyć nowe wyzwania w relacji nauka–crowdfunding.

**Czynniki polityczno-prawne.** Należy przede wszystkim podkreślić, że crowdfunding umożliwia pozyskanie środków na badania naukowe czy projekty edukacyjne z pominięciem restrykcyjnych, często niemożliwych do spełnienia warunków stawianych przez agendy rządowe czy UE. W świetle rosnących trudności, z jakimi borykają się zwłaszcza młodszy naukowcy w zdobywaniu funduszy za pośrednictwem tradycyjnych kanałów, niektórzy obserwatorzy podkreślają, że „tłum” może być bardziej skłonny finansować naukowców, którzy nie mają jeszcze ustalonych osiągnięć. Ponadto fundusze pochodzące od „tłumu” mogą zwiększyć całkowitą ilość zasobów dostępnych dla nauki i edukacji lub przynajmniej częściowo uzupełnić budżety tradycyjnych agend (np. NCN). Istotne dla wielu naukowców jest to, że projekt można prezentować niezależnie od jednostki macierzystej, która może narzucać kierunki badań, a tym samym ograniczać niezależność. Nie wyklucza to oczywiście wsparcia podmiotów naukowych czy autorytetów dla danego projektu.

**Czynniki ekonomiczne.** Rozwój crowdfundingu następuje w momencie, gdy naukowcy stają w obliczu rosnącej konkurencji o malejące źródła finansowania publicznego. Jak zasugerowali Gaggioli i Riva, jeszcze przed dynamicznym rozwojem crowdfundingu „crowdfunding to strategia radzenia sobie z brakiem inwestycji w badania, a także zwiększenia demokratyzacji w naukach” (Gaggioli, Riva 2008). Najważniejszą motywacją prezentacji projektu na platformie crowdfundingowej jest pozyskanie środków finansowych. Analizy amerykańskich platform crowdfundingu naukowego i edukacyjnego wykazują, że możliwe jest pozyskanie kapitału na różnorodne projekty o charakterze naukowym. Na platformie Experiment.com przeanalizowano dane 725 kampanii crowdfundingowych dla projektów badawczych prowadzonych między 2012 a 2015 rokiem (Sauermann et al., 2018). Kampanie, prezentowane łącznie przez 1148 naukowców, obejmowały bardzo różne dziedziny nauki: biologii, medycyny, inżynierii, edukacji, psychologii, nauk społecznych, chemii i ekologii, i co ważne, prawie połowa kampanii (48%) osiągnęła swój cel, czasem nawet go przekraczając, pozyskując łącznie 4,37 mln dol. Kwota jest znacznie mniejsza od rządowej grantów, niemniej jednak crowdfunding stworzył możliwości, których naukowcy nie mieli. Warto podkreślić, że mediana dla projektów była dość wysoka i wyniosła 3 105 dol., a jeden z nich osiągnął ponad 2,6 miliona dol., co tylko potwierdza możliwości finansowe crowdfundingu. Podobne wyniki osiągnęły projekty realizowane w ramach eksperymentu przeprowadzonego między 13 lipca 2011 r. a grudniem 2012r., w trzech rundach, na platformie #SciFund (Byrnes et al., 2014). Łącznie przedstawiono 155 projektów z 21 różnych dziedzin naukowych, choć większość dotyczyła ekologii lub biologii i ochrony

<sup>5</sup> Zgodnie z metodą PEST przeanalizowane zostały czynniki Polityczno-prawne, Ekonomiczne, Społeczne i Technologiczne.

przyrody. Wskaźnik sukcesu wynosił łącznie 62,5%, a projekt uruchomienia teleskopu kosmicznego pozyskał ponad 1 000 000 USD. Należy też zaznaczyć, że kampania crowdfundingowa trwa krótko – od 30 dni do 3 miesięcy, zatem pozyskanie środków na projekty naukowe czy edukacyjne jest konkurencyjnie krótsze niż w przypadku środków publicznych. W Polsce projekty edukacyjne realizowane są w ramach platform uniwersalnych, np. na platformie polakpotrafi.pl projekt edukacyjny „Magazyn Kosmos dla Dziewczynek” pozyskał 131 269 zł., a projekt wydania cyklu książek poruszających zagadnienia związane z nauką programowania i projektowania pozyskał 395% oczekiwanej kwoty, tj. 102 741 zł. Warto podkreślić, że nagrody dla sponsorów są często związane z nauką lub edukacją, np. są to warsztaty edukacyjne.

**Czynniki społeczne.** Tradycyjny system finansowania nauki i edukacji zdaniem Sauermanna et al. „dobrze sprawdził się przy wyborze obiecujących badań, został jednak skrytykowany za uprzedzenia wobec kobiet, młodych naukowców i nowatorskich lub ryzykownych badań (Sauermann et al. 2018). Stąd podstawową korzyścią z crowdfundingu w zakresie czynników społecznych jest ograniczenie zjawiska wykluczenia. W prezentacji projektu liczy się sam pomysł, jego użyteczność czy skuteczność. Ponadto główną ideą crowdfundingu, obok pozyskania funduszy, jest budowanie grup dyskusyjnych czy wsparcia. Crowdfunding stanowi więc kluczowy kanał komunikacji między naukowcami, edukatorami a społeczeństwem. Przedstawienie swojego projektu „tłumowi” pozwala naukowcom, edukatorom zidentyfikować tych zwolenników, którzy podzielają zainteresowanie tymi samymi tematami, nawet jeśli tematy te nie są zgodne głównym nurtem badań naukowych.

**Czynniki technologiczne.** Crowdfunding w odróżnieniu do innych źródeł finansowania pozwala na realizację projektów wysoce ryzykownych, szczególnie w obszarze technologii i innowacji. W Polsce jedną z najbardziej znanych w zakresie technologii była zbiórka pieniędzy na budowę nowego środka transportu znanego jako Hyperloop na platformie odpalprojekt.pl. Grupa 25 młodych inżynierów z Politechniki Warszawskiej oraz Politechniki Wrocławskiej na budowę prototypu kapsuły Hyperloop, nowego, bardzo szybkiego środka transportu pozyskała 65 720 zł, co stanowiło 165% celu finansowego<sup>6</sup>. Inną inicjatywą edukacyjną połączoną z rozwojem nowych technologii była kampania robota edukacyjnego rosnącego wraz z dzieckiem – Photon, który co prawda został stworzony przez polskich studentów z Politechniki Białostockiej, ale zaprezentowany na amerykańskiej uniwersalnej platformie Kickstarter, i pozyskał ponad 52 tys. dol. W ostatniej dekadzie nastąpił też wzrost aktywności naukowców online. Naukowcy coraz częściej przekazują swoją pracę szerokiej publiczności za pośrednictwem Internetu, prowadząc blogi i prezentując wyniki badań w mediach społecznościowych (Twitterze czy Facebooku). Crowdfunding dzięki wykorzystaniu nowych technologii pozwala łączyć pasję naukową, chęć dzielenia się wiedzą z pozyskaniem środków na ich realizację.

---

<sup>6</sup> <https://odpalprojekt.pl/p/676-W--minut-z-Gdanska-do-Krakowa>.

**Edukacja dla crowdfundingu.** Jak już wykazano, istnieje luka edukacyjna dotycząc samego crowdfundingu jako metody pozyskania kapitału, ale też jak pokazują inne badania naukowe, brak jest wiedzy na temat funkcjonowania całego procesu. Stąd też w ocenie otoczenia crowdfundingu nauki i edukacji istotne są pytania o to, co trzeba wiedzieć i czego się nauczyć, aby skorzystać z crowdfundingu, aby ograniczyć ryzyko niepowodzenia oraz aby crowdfunding w Polsce rozwijał się choć w zbliżonym tempie jak w Europie Zachodniej. W wypełnieniu tej luki widzimy rolę edukacji dla crowdfundingu.

**Czynniki polityczne.** Biorąc pod uwagę czynniki polityczno-prawne, najbardziej istotną kwestią jest uregulowanie crowdfundingu. Wciąż brakuje jasnych przepisów czy interpretacji dotychczasowych w kontekście chociażby opodatkowania. Czy środki przekazywane przez donatorów stanowią darowiznę, formę zapłaty za produkt, czy inwestycję? Odpowiedź na takie pytanie wiąże się z koniecznością odpowiedniego opodatkowania danej transakcji (Gibasiewicz, 2018). Ponadto crowdfunding udziałowy nie został na wzór innych krajów europejskich wyodrębniony z Ustawy o obrocie instrumentami finansowymi, ale podlega tym samym regulacjom, co finansowanie w ramach regulowanego rynku kapitałowego. Zarówno naukowcy, jak i edukatorzy często są pozbawieni wiedzy dotyczącej umów, regulaminów czy choćby opodatkowania i to należałoby zmienić chociażby w ramach szkoleń i warsztatów.

**Czynniki ekonomiczne.** Biorąc pod uwagę czynniki ekonomiczne, należy przede wszystkim wskazać rolę edukacji z punktu widzenia podmiotów, tj. twórców projektu oraz inwestorów. Najbardziej istotną kwestią są koszty związane z przygotowaniem projektu, jego realizacją i zamknięciem, a co za tym idzie przesłanie gratyfikacji dla donatorów. Tworzący projekt często nie są świadomi kosztów przygotowania materiałów reklamujących projekt (nagranie filmu), kosztów reklamy w mediach społecznościowych, czy wreszcie opłat dla platformy za wprowadzenie projektu, a następnie poniesienia kosztów związanych z transferem środków finansowych<sup>7</sup>. Z drugiej strony konieczna jest także edukacja inwestorów, szczególnie przy modelu udziałowym, gdzie inwestorzy stając się współwłaścicielami, powinni być świadomi ryzyka. Jak wykazuje Friesz, to właśnie w crowdfundingu edukacja inwestorów jest szczególnie ważna, bowiem wiedza na temat inwestycji często jest tu intuicyjna (Friesz, 2015).

**Czynniki społeczne.** Warto zauważyć, że we wskazanym już badaniu H. Saueremanna (Saueremanna et al., 2018) najważniejsza konkluzja nie dotyczyła środków finansowych, ale wyrównania szans. Okazało się, że kapitału społecznego poszukują nie tylko studenci, ale też profesorowie na różnym etapie pracy naukowej, a także pracownicy spoza uniwersytetów, np. pracownicy fundacji czy muzeów. Istnieje obawa, że crowdfunding będzie opłacalny tylko w przypadku projektów o najmniejszym wspólnym mianowniku, dotyczących zdrowia ludzkiego lub zawierających inny element o populistycznym charakterze, niezależnie od naukowego znaczenia projektu. Stąd konieczna jest promocja wiedzy, nie tylko wśród badaczy, ale także wśród lokalnych społeczności

<sup>7</sup> Koszty – prowizje i opłaty na polskim rynku wahają się od 5–12,5% wartości zebranej kwoty.

i samorządów. Jak pokazują wyniki polskich projektów o charakterze społecznym, np. Festiwal Kultury i Mediów Polikultura zorganizowany przez studentów właśnie ze zbiorów społecznościowych czy kilka projektów o charakterze kulturowym ściśle związanych z miastem Biała Podlaska, takie projekty spotykają się z zaangażowaniem społecznym. Istotną rolę mają tu do odegrania miasta czy inkubatory jak Edu Genrator, bowiem crowdfunding może stanowić prawdziwie alternatywny mechanizm finansowania dla wielu rodzajów projektów edukacyjnych.

**Czynniki technologiczne.** W ocenie roli edukacji dla crowdfundingu największe znaczenie mają czynniki technologiczne, tu rozumiane jako posiadanie umiejętności obsługi mediów społecznościowych i komunikatorów oraz wiedzy, jak funkcjonuje społeczeństwo cyfrowe. Analizy pokazują, że droga do pozyskiwania pieniędzy poprzez crowdfunding wymaga budowania sieci osób zainteresowanych pracą i angażowania tłumu zainteresowanego konkretnym projektem. Istotny jest czas przed rozpoczęciem kampanii crowdfundingowej (budowanie sieci fanów w mediach społecznościowych), bowiem zaangażowanie daje nieproporcjonalnie większe szanse na pozyskanie kapitału. Z kolei podczas samej kampanii crowdfundingowej im więcej wysiłku – więcej tweetów, więcej wysłanych e-maili, tym większe prawdopodobieństwo realizacji projektu. Ważna jest też umiejętność przybliżenia projektu, nawet jeśli jest to skomplikowana techniczna materia. Kluczem do stworzenia wciągającej propozycji jest przekazanie, dlaczego projekt wywołuje pasję i dlaczego ma to mieć znaczenie dla odbiorców, a to oznacza przygotowanie profesjonalnych materiałów, jak film o projekcie czy wywiad z ekspertem wspierającym dany projekt. Wszystko to wymaga albo specjalistycznej wiedzy, albo podnosi koszty, gdy zleca się takie zadania firmie zewnętrznej. Warto przy tym podkreślić, że prezentacja projektu wiąże się z ryzykiem kradzieży pomysłu, czy nawet łamania praw autorskich, stąd konieczna jest także wiedza w tym obszarze.

**Podsumowanie.** Czy crowdfunding zastąpi tradycyjne źródła finansowania? Nie. Ale podsumowując przeprowadzone analizy, crowdfunding na pewno daje szansę na pozyskanie środków na badania naukowe czy projekty edukacyjne w krótkim czasie i w ściśle określonej kwocie przez osoby często wykluczone z tradycyjnego systemu finansowania ze względu na niewielkie doświadczenie. Ponadto crowdfunding otwiera nową pulę środków na projekty pilotażowe lub projekty wysokiego ryzyka, umożliwiając naukowcom późniejsze wykorzystanie zaangażowanego tłumu. Powszechną obawą jest opłacalność projektów crowdfundingowych. Analiza PEST pokazała, że przygotowanie dobrego projektu edukacyjnego wymaga nie tylko czasu i umiejętności technologicznych i znajomości mediów społecznościowych, ale też zaangażowania finansowego chociażby poprzez opłaty dla platformy. Stąd też konieczne są działania edukacyjne przygotowujące naukowców i nauczycieli, mające na celu minimalizację kosztów i ryzyka. Z drugiej strony platformy crowdfundingu naukowego mogą przyciągać sponzorów o różnych rodzajach motywacji, którzy mogą zaoferować narzędzia dostosowane do potrzeb naukowców. Niemniej jednak wszyscy związani z nauką i edukacją muszą być przygotowani na rewolucję technologiczną, która w znacznym stopniu dotknie też

i edukację, także w zakresie pozyskiwania środków. Teraz jest odpowiedni czas na edukację i zdobywanie wiedzy o crowdfundingu.

## Bibliografia

1. Belleflamme P., Lambert T., Schwienbacher A. (2013), *Crowdfunding: Tapping The Right Crowd*, „Journal of Business Venturing” vol. 29, issue 5.
2. Block J., Hornuf L., Moritz A. (2018), *Which updates during an equity crowdfunding campaign increase crowd participation?* Small Business Economics.
3. Byrnes J.E., Ranganathan J., Walker B.L., Faulkes Z. (2014), *To crowdfund research, scientists must build an audience for their work*, PeerJ PrePrints; San Diego, May 22.
4. Cha A. (2015), *Crowdfunding propels scientific research*, Washington Post. Jan. 18.
5. Cho M., Lemon L. Li, Levenshush A.B., Childers C.C. (2019), *Current students as university donors: determinants in college students' intentions to donate and share information about university crowdfunding efforts*, International Review on Public and Non – Profit Marketing; Heidelberg January.
6. Colombo M.G., Franzoni C., Rossi-Lamastra C. (2015), *Internal social capital and the attraction of early contributions in crowdfunding*, Entrepreneurship Theory and Practice; 39 (1).
7. Dushnitsky G., Marom D. (2013), *Crowd monogamy*. London Business School Review.
8. Dzhandzhugazova E.A., Ilina E.L., Latkin A.N., Blinova E.A., Romanova M.M. (2017), *Crowdfunding as a Tool for Promotion and Development of Tourism-related Innovation Projects*, „Journal of Environmental Management & Tourism”; Craiova Volume 8, No.4 (20).
9. Dziuba D.T. (2015), *Ekonomika crowdfundingu. Zarys problematyki badawczej*. Warszawa.
10. EC – European Commission (2016), *Crowdfunding in the EU Capital Market Union*, „Commission Staff Working Document” SWD, 154 final, Brussels.
11. Edu Generator: *Crowdfunding w edukacji – nowy wymiar prowadzenia i finansowania projektów* <https://crowd-edukacja.evenea.pl/> (dostęp: 15.03.2019).
12. Friesz C.R. (2015), *Crowdfunding & Investor Education: Empowering Investors To Mitigate Risk & Prevent Fraud*, Suffolk University Law Review, Vol. 48, No 1, January.
13. Gaggioli A., Riva G. (2008), *Working the crowd*, Science 321.
14. García J.L., Estellés-Arolas E. (2015), *Crowdfunding: A Study of Present Creative Trends and Institutional Reaction*, „International Journal of Business and Economics”. t. 14, nr 2.
15. Gibasiewicz D. (2018), *Podatkowe aspekty crowdfundingu w Polsce*, (w:) A. Pluszczyńska, A. Szopa (red.) *Crowdfunding w Polsce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
16. Kukurba M., Waszkiewicz A. (2018), *Crowdfunding as a Form of Funding for Businesses in the Culturally-Changing Global Economy: A Literature Review*, „Journal of Intercultural Management” Vol. 10 (2), Społeczna Akademia Nauk, Clark University.
17. Lin T. (2011), *Scientists turn to crowds on the web to finance their projects*, New York Times, July 11.
18. Malinowski B.F., Giełzak M. (2015), *Crowdfunding. Zrealizuj swoje pomysły ze wsparciem cyfrowego Thumu*, Gliwice.
19. Mokrzycka K., *Finansowanie crowdfundingowe badań wyrównuje szanse naukowców*, „Obserwator Finansowy” 25.02.2019.,

20. Oblój K. (2007), *Strategia Organizacji*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.
21. Parhankangas A., Renko M. (2017), *Linguistic style and crowdfunding success among social and commercial entrepreneurs*, „Journal of Business Venturing” 32(2).
22. Pitschner S., Pitschner-Finn S. (2014), *Non-profit differentials in crowd-based financing: Evidence from 50,000 campaigns*, *Economics Letters*, 123(3): 391-4.
23. Riley-Huff, D.A., Herrera K., Ivey S., Harry T. (2016), *Crowdfunding in libraries, archives and museums*, *The Bottom Line*; Bradford, Volume 29, No. 2.
24. Sauermann H., Franzoni Ch., Shafi K. (2018), *Crowdfunding Scientific Research*, National Bureau Of Economic Research Working Paper 24402, March.
25. Schwab K. (2017), *The Fourth Industrial Revolution*, New York.
26. Skirnevskiy V., Bendig D., Brettel M. (2017), *The influence of internal social capital on serial creators' success in crowdfunding*, *Entrepreneurship Theory and Practice*, 41(2).
27. Szopa A. (2018), *Charakterystyka modeli i platform crowdfundingowych w Polsce*, (w:) A. Pluszczyńska, A. Szopa (red.) *Crowdfunding w Polsce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
28. Waszkiewicz A., *Financial education and financial literacy in Gen Y - Alternative forms of financing* (2015), Working Papers from Faculty of Economic Sciences, University of Warsaw, No 05.
29. Wheat R.E., Wang Y., Byrnes J.E., Ranganathan J. (2013), *Raising money for scientific research through crowdfunding*, *Trends in Ecology & Evolution*; 28(2).
30. Ziegler T., Shneor R., Garvey K., Wenzlaff K., Yerolemou N., Hao R., Zhang B. (2018), *Expanding Horizons the 3rd European Alternative Finance Industry Report*, Cambridge Centre for Alternative Finance, UK.
31. Żukrowska K. (2018), *Crowdfunding w Polsce na tle doświadczeń Stanów Zjednoczonych i wybranych krajów europejskich*, (w:) A. Pluszczyńska, A. Szopa (red.), *Crowdfunding w Polsce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

**dr Aneta WASZKIEWICZ** – Szkoła Główna Handlowa (SGH) w Warszawie  
**dr Maria KUKURBA** – Politechnika Warszawska

## **Rola Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Rybniku w przeciwdziałaniu wykluczeniu cyfrowemu seniorów**

The role of the University of the Third Age  
in Rybnik in counteracting the digital exclusion  
of seniors

**Słowa kluczowe:** Uniwersytet Trzeciego Wieku w Rybniku, UTW, seniorzy, edukacja ustawiczna, technologie informacyjno-komunikacyjne, wykluczenie cyfrowe.

**Streszczenie.** Celem artykułu jest próba zweryfikowania, czy zajęcia komputerowe, w których uczestniczą słuchacze Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Rybniku, mogą przeciwdziałać wykluczeniu cyfrowemu seniorów. W części teoretycznej przybliżono kwestie związane z wykluczeniem cyfrowym osób starszych, a także opisano działalność Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Rybniku. W części praktycznej zamieszczono wyniki badania sondażowego opartego o technikę ankiety przeprowadzonego wśród słuchaczy UTW w Rybniku w 2019 roku.

**Key words:** University of the Third Age in Rybnik, UTW, seniors, lifelong education, information and communication technologies, digital exclusion.

**Abstract.** This article attempts to verify whether computer classes attended by the students of the University of the Third Age in Rybnik may counteract digital exclusion among seniors. The theoretical part gives a closer look at the issues related to the digital exclusion of the elderly and describes the activities carried out by the University of the Third Age in Rybnik. The practical part contains the results of the survey based on a questionnaire technique conducted among UTW students in Rybnik 2019.



**Wprowadzenie.** We współczesnym świecie, w którym technologie nabierają kluczowego znaczenia, szczególnie łatwo jest dostrzec, trudniej zaś zapobiegać zjawisku wykluczenia cyfrowego. Zdaniem badaczy istotną rolę w przeciwdziałaniu analfabetyzmowi komputerowemu spełniają samorządy lokalne oraz organizacje pozarządowe<sup>1</sup>. Tym ostatnim bardzo często podlegają uniwersytety trzeciego wieku. Celem naszego artykułu jest próba odpowiedzi na pytanie, czy UTW mogą, a jeśli tak, to w jaki sposób przeciwdziałać wykluczeniu cyfrowemu osób starszych. Pomogła nam w tym analiza działalności Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Rybniku jako instytucji, która jako pierwsza tego typu placówka w Polsce otworzyła Wydział Technologiczny.

**Spółczesność informacyjna a jakość życia seniorów.** Społeczeństwo informacyjne, czyli społeczeństwo, w którym na pierwszym miejscu stawia się szybki przepływ informacji, a przeważającą formę kontaktów społecznych stanowią nie kontakty osobiste, a te zapośredniczone przez media, odznacza się intensywnym rozwojem różnego rodzaju technologii. „Rozwój technologiczny środków informacji i komunikacji tworzy (...) podłoże do gruntownej zmiany warunków i stylu życia społecznego”<sup>2</sup>.

Rozwój społeczeństwa informacyjnego może prowadzić – zdaniem Marca Prensky’ego – do podziału ludzi na dwie grupy. Pierwszą z nich są „cyfrowi imigranci”, czyli osoby, których „doświadczenia życiowe w niewielkim stopniu związane są z rzeczywistością wirtualną”<sup>3</sup>. Grupa ta, cechująca się ograniczonym korzystaniem z nowych technologii, stała się zatem najważniejsza w kontekście naszych badań.

Drugą grupę nazywa się „cyfrowymi autochtonami”. Grupa ta obejmuje przede wszystkim młodych ludzi, dla których obcowanie z technologią to codzienność.

Jak podaje Łukasz Tomczyk – w świetle raportu „Dojrzałość w sieci” – spoglądając na wiek osób sięgających po nowe technologie, „przyrost użytkowników [korzystających z komputera i internetu] w kategorii 50+ wynosi 2–3% rocznie, w młodszych grupach wiekowych jest to zaś około 6% rocznie”<sup>4</sup>.

Podział zaproponowany przez Prensky’ego może wynikać z faktu, że brak umiejętności obsługi komputera bądź internetu jest bezpośrednią przyczyną niemożności pełnego uczestnictwa w życiu społeczeństwa informacyjnego, co w znaczący sposób przekłada się na jakość życia jednostki. Ograniczone zostają jej szanse na pełną aktywność społeczno-kulturalną. Jak zaznacza Janusz Morbitzer, „dostęp do globalnej sieci

<sup>1</sup> Zob. też: D. Krysiński, *Organizacja samo/pozarządowa jako wsparcie w walce z wykluczeniem cyfrowym osób starszych: szanse i bariery realizacji założonych celów a znaczenie naukowej wiedzy pedagogicznej*, [w:] *Uniwersytety Trzeciego Wieku – przeciw wykluczeniu, dla społeczeństwa wiedzy*, red. J. Gulanowski, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław 2012, s. 115–124.

<sup>2</sup> T. Goban-Klas, P. Sienkiewicz, *Spółczesność informacyjna: Szanse, zagrożenia, wyzwania*, Wydawnictwo Fundacji Postępu Telekomunikacji, Kraków 1999, s. 47.

<sup>3</sup> Ł. Tomczyk, *Edukacja osób starszych. Seniorzy w przestrzeni nowych mediów*, Difin, Warszawa 2015, s. 98.

<sup>4</sup> Tamże, s. 108.

i umiejętność posługiwania się nowymi technologiami są (...) warunkiem samorealizacji i życiowych sukcesów”<sup>5</sup>.

Konsekwencją analfabetyzmu komputerowego staje się wykluczenie cyfrowe różnych grup społecznych. Wykluczenie to może bowiem dokonywać się między innymi ze względu na takie czynniki, jak: wiek, płeć, pochodzenie czy inteligencja. Seniorzy należą do grupy najbardziej zagrożonej wykluczeniem cyfrowym.

Aby zapobiec wykluczeniu cyfrowemu, ważną kwestią staje się nabycie podstawowych kompetencji informatycznych. Temu służyć mogą zajęcia prowadzone w ramach uniwersytetów trzeciego wieku.

### **Uniwersytety trzeciego wieku antidotum na wykluczenie cyfrowe seniorów.**

Uniwersytety trzeciego wieku wpisują się w nurt kształcenia ustawicznego. Swoją ofertę kierują przede wszystkim do osób starszych. Jak podkreśla Beata Ziębińska, autorka hasła *Uniwersytet trzeciego wieku (UTW)* w *Encyklopedii starości, starzenia się i niepełnosprawności*, ich nadrzędnymi celami stają się: „umożliwienie ludziom starszym i starzejącym się (...) kontynuacji procesu zdobywania wiedzy i umiejętności, pomaganie w rozwiązywaniu problemów osobistych i społecznych (...), zachęcanie do aktywnego uczestnictwa w życiu społeczności lokalnej, tworzenie społeczeństwa obywatelskiego, angażowanie osób starszych w uczestnictwo w świecie, w którym istotną wartością jest informacja i elektroniczny sposób przekazu”<sup>6</sup>. Można zatem pokusić się o stwierdzenie, że UTW wychodzą naprzeciw potrzebom seniorów żyjących w społeczeństwie informacyjnym<sup>7</sup>. Nie ulega więc wątpliwości, że „edukacja [osób starszych] przestaje być ukierunkowana na rozwój kompetencji zawodowych, a jej celem staje się zdobycie wiedzy, umiejętności, kompetencji, które zapewnią samodzielność seniorom i ich aktywność społeczną”<sup>8</sup>.

Pomoc UTW przejawia się między innymi poprzez przełamywanie barier technologicznych w formie kursów obsługi komputera. Kursy te koncentrują się zazwyczaj na trzech aspektach. Pierwszym z nich jest tzw. obsługa manualna, polegająca przede wszystkim na zaznajomieniu seniorów z klawiaturą i myszką, drugim – obsługa systemu operacyjnego, trzecim natomiast – korzystanie z internetu. Ponadto kursy te zmniejszają nieufność seniorów wobec technologicznych osiągnięć, zachęcając ich do korzystania z czegoś, co do tej pory było im obce.

<sup>5</sup> J. Morbitzer, *Seniorzy w społeczeństwie informacyjnym*, [w:] *Seniorzy w świecie nowych technologii. Implikacje dla praktyki edukacyjnej oraz rozwoju społeczeństwa informacyjnego*, red. Ł. Tomczyk, A. Wąsiński, Wydawnictwo Naukowe Śląsk, Wyższa Szkoła Administracji, Katowice, Bielsko-Biała 2013, s. 16.

<sup>6</sup> B. Ziębińska, *Uniwersytet trzeciego wieku (UTW)*, [w:] *Encyklopedia starości, starzenia się i niepełnosprawności*, t. 4, T-Ż, red. nauk. A.A. Zych, Thesaurus Silesiae, Katowice 2017, s. 120.

<sup>7</sup> Por. A. Marcinkiewicz, *Uniwersytet trzeciego wieku wobec e-ekskluzji seniorów*, [w:] *Seniorzy w świecie nowych technologii*, dz. cyt., s. 133–143.

<sup>8</sup> A. Fabiś, *Aktywność edukacyjna seniorów w Szwajcarii*, [w:] *Instytucjonalne wsparcie seniorów – rozwiązania polskie i zagraniczne*, red. A. Fabiś, Wyższa Szkoła Administracji, Bielsko-Biała 2007, s. 186.

**Charakterystyka Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Rybniku.** Uniwersytet Trzeciego Wieku w Rybniku powstał w 2002 roku w ramach programu „Aktywni żyją bezpieczniej”. Zgodnie ze swoim statutem, stowarzyszenie to „jest organizacją społeczną przeznaczoną dla osób starszych, bez względu na ich wykształcenie, mającą na celu: integrowanie społeczności trzeciego wieku, nieustające kształcenie, rozwój osobowy, promocję zdrowego stylu życia, rozwijanie i kontynuowanie różnorodnych zainteresowań”<sup>9</sup>.

Instytucja ta prowadzi swoją działalność na wielu różnych płaszczyznach – płaszczyźnie naukowej, artystycznej oraz klubowej. Słuchacze mają możliwość wyboru zajęć zgodnie ze swoimi możliwościami i zainteresowaniami. Podstawową formą edukacyjną UTW w Rybniku są wykłady. W 2018 r. odbyło się ich aż 49, a liczba uczestników wyniosła 1632 osoby.

Jak zaznaczyliśmy we *Wprowadzeniu*, rybnickie UTW to instytucja, która jako jedna z pierwszych w Polsce otworzyła Wydział Techniczny. Od wielu lat oferuje swoim słuchaczom możliwość wzięcia udziału w zajęciach z obsługi komputera. W interesującym nas roku 2018 – zgodnie z informacjami zamieszczonymi w sprawozdaniu rocznym<sup>10</sup> – kurs komputerowy I stopnia ukończyło 30 osób. 10 z nich zakończyło szkolenie w Rybnickim Centrum Edukacji Zawodowej, a 20 – w ramach Śląskiej Akademii Senior@. Jest to wynik aż o 20 osób większy w stosunku do roku 2017.

**Opis i analiza badania sondażowego.** Nasze badanie sondażowe oparte o technikę ankiety z wykorzystaniem kwestionariusza jako narzędzia badawczego przeprowadziliśmy wśród słuchaczy Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Rybniku. Rybnik jest miejscowością usytuowaną na terenie województwa śląskiego. W badaniu wzięło udział 25 słuchaczy, którzy w roku 2018 ukończyli kurs komputerowy I stopnia. Z uwagi na fakt, że wśród naszych respondentów jedynie 12% stanowią mężczyźni, zrezygnowaliśmy z analizowania wyników z podziałem ankietowanych ze względu na płeć.

Jeżeli chodzi o wykształcenie naszych ankietowanych, posiadają oni bądź to wykształcenie średnie (32%), bądź wyższe (68%).

**Tabela 1. Płeć respondentów**

	Wart. liczbowe	Wart. procentowe
Kobieta	22	88
Mężczyzna	3	12

Źródło: opracowanie własne.

<sup>9</sup> Statut Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Rybniku.

<sup>10</sup> Sprawozdanie to nosi tytuł *Roczne uproszczone merytoryczne sprawozdanie z działalności organizacji pożytku publicznego*.

**Tabela 2. Wykształcenie respondentów**

	<b>Wart. liczbowe</b>	<b>Wart. procentowe</b>
Podstawowe	0	0
Zasadnicze/zawodowe	0	0
Średnie	8	32
Wyższe	17	68

Źródło: opracowanie własne.

Nasza ankieta składała się z 9 pytań, w których nacisk położyliśmy nie tylko na kurs obsługi komputera, ale również na nowe technologie w ogólności.

**Tabela 3. Uczęszczanie na kurs obsługi komputera odbywający się w ramach UTW w Rybniku**

	<b>Wart. liczbowe</b>	<b>Wart. procentowe</b>
Tak	25	100
Nie	0	0

Źródło: opracowanie własne.

Spoglądając na wyniki przeprowadzonych przez nas badań, należy zauważyć, że najczęściej wykorzystywanymi przez seniorów nowymi technologiami są komputer bądź laptop (100% respondentów) oraz telefon komórkowy (84% ankietowanych), na trzecim miejscu z 64% poparciem uplasował się internet, na czwartym zaś tablet (40%).

**Tabela 4. Technologie wykorzystywane przez seniorów**

	<b>Wart. liczbowe</b>	<b>Wart. procentowe</b>
Komputer/laptop	25	100
Tablet	10	40
Internet	16	64
Telefon komórkowy	21	84
Żadna	0	0

Źródło: opracowanie własne

Zaskakiwać może odsetek odpowiedzi dotyczących częstotliwości sięgania po nowe technologie: aż 76% badanych zadeklarowało, że korzysta z nich każdego dnia, a 20% – „kilka razy w tygodniu”. Co daje łącznie aż 96%.

**Tabela 5. Częstotliwość korzystania z nowych technologii przez seniorów**

	Wart. liczbowe	Wart. procentowe
Codziennie	19	76
Kilka razy w tygodniu	5	20
Kilka razy w miesiącu	1	4
Raz w miesiącu	0	0
Wcale	0	0

Źródło: opracowanie własne.

Wytlumaczeniem tego zjawiska mogą być wyniki uzyskane w odpowiedzi na pytanie „Czy umiejętność korzystania z nowych technologii podniosła jakość Pani/Pana życia?”. 96% badanych zgodziła się z tym stwierdzeniem, co oznacza, że tylko jedna osoba odpowiedziała przecząco.

**Tabela 6. Umiejętność korzystania z nowych technologii a jakość życia seniorów**

	Wart. liczbowe	Wart. procentowe
Tak	24	96
Nie	1	4

Źródło: opracowanie własne.

Tym, co seniorzy najczęściej doceniają w kontekście nowych technologii, są możliwości: wyszukiwania informacji (92%), kontaktowania się z rodziną (76%), a także sprawdzania rozkładów jazdy środków komunikacji (72%). 72% otrzymała również inna z odpowiedzi: „możliwość płacenia rachunków”. Opcja ta uzyskała o 24% więcej poparcia niż – wydawałoby się bardziej oczywista – możliwość komunikowania się z przyjaciółmi (48%). Tak wysoki procent poparcia dla możliwości elektronicznego płacenia rachunków może świadczyć o powolnym nabieraniu przez seniorów zaufania do nowych technologii. Innym przykładem tegoż zaufania może być fakt, że 40% przebadanych zadeklarowało, że korzysta z internetu również po to, aby dokonać zakupów. Niewątpliwie możliwość ta stanowi dla osób starszych duże ułatwienie.

**Tabela 7. Powody korzystania z nowych technologii przez seniorów**

	Wart. liczbowe	Wart. procentowe
Do wyszukiwania informacji	23	92
Do kontaktowania się z rodziną	19	76
Do kontaktowania się z przyjaciółmi bądź znajomymi	12	48
Do słuchania muzyki	3	12
Do oglądania filmów	5	20

Do zakupów	10	40
Do płacenia rachunków	18	72
Do sprawdzania rozkładów jazdy środków komunikacji	18	72
Inne, jakie?	0	0

Źródło: opracowanie własne.

Warto podkreślić, że aż 84% seniorów zadeklarowało, że na korzystanie z nowych technologii ma wpływ kurs komputerowy prowadzony w UTW w Rybniku.

**Tabela 8. Wpływ kursu komputerowego prowadzonego w UTW w Rybniku a korzystanie z nowych technologii**

	Wart. liczbowe	Wart. procentowe
Tak	21	84
Nie	4	16

Źródło: opracowanie własne.

Wśród najbardziej przydatnych zagadnień omawianych w ramach tegoż kursu trudno wskazać jedną wiodącą kwestię, co może wynikać z faktu, że w przypadku tego (otwartego) pytania pozostawiono respondentom pełną swobodę wypowiedzi. 24% wskazań dotyczyło „pozyskiwania (wyszukiwania) informacji”. Ten sam odsetek uzyskała odpowiedź „wszystkie”. Większym poparciem cieszyła się również wskazywana wyżej kwestia płacenia rachunków (16%), a także „głośna” dziś ochrona danych osobowych (12%). 12% wskazań odnosiło się również do możliwości dokonywania zakupów przez internet.

Co ciekawe, dla jednego z seniorów interesująca i przydatna okazała się również nauka tworzenia stron internetowych.

**Tabela 9. Najbardziej przydatne zagadnienia omawiane w ramach kursu obsługi komputera**

	Wart. liczbowe	Wart. procentowe
Pozyskiwanie (wyszukiwanie) informacji	6	24
Wszystkie	6	24
Płacenie rachunków	4	16
Dokonywanie zakupów przez internet	3	12
Ochrona danych osobowych	3	12
Obsługa pakietu Office	2	8
Tworzenie stron internetowych	1	4

Źródło: opracowanie własne.

Oceniając swoje umiejętności korzystania z nowych technologii, seniorzy pozostali wobec siebie surowi. 76% oceniło je przeciętnie, 12% źle, a w związku z tym zaledwie 12% dobrze. Mimo to nietrudno zauważyć u seniorów chęć do pogłębiania wiedzy z zakresu techniki, o czym świadczy chociażby niesłabnące zainteresowanie uczestnictwem w kursach obsługi komputerów organizowanych przez uniwersytety trzeciego wieku.

**Tabela 10. Poziom umiejętności korzystania z nowych technologii**

	Wart. liczbowe	Wart. procentowe
Wysoko	3	12
Przeciętnie	19	76
Nisko	3	12

Źródło: opracowanie własne

Chęć ta może wynikać z faktu, że 84% przebadanych przez nas seniorów zdaje się zgadzać ze stwierdzeniem, że nieumiejętność korzystania z nowych technologii prowadzi do wykluczenia społecznego.

**Tabela 11. Nieumiejętność korzystania z nowych technologii a wykluczenie społeczne**

	Wart. liczbowe	Wart. procentowe
Tak	21	84
Nie	4	16

Źródło: opracowanie własne.

**Zakończenie.** Dzisiejszy świat stawia przed ludźmi coraz większe wymagania, zmusza ich do nieustannego i wielopłaszczyznowego poszerzenia kompetencji i umiejętności, aby nie pozostać daleko w tyle. Myśląc o wszechobecnym rozwoju technologicznym, należy pochylić się w stronę tych osób, dla których nadążanie za nowymi technologiami może stanowić duży problem. Do grupy tej zaliczają się seniorzy, dla których świat wirtualny jest w większości czymś obcym. Analfabetyzm komputerowy przyczynia się do wykluczenia nie tylko cyfrowego, ale nawet społecznego. Dlatego ważne jest, aby oswajać seniorów z postępem technologicznym. Zadania tego podejmują się między innymi uniwersytety trzeciego wieku. Posiadają one bowiem w swojej ofercie kursy obsługi komputera, które wydają cieszyć się niesłabnącym zainteresowaniem. Zainteresowanie to, czego dowiodły nasze badania, może wynikać ze świadomości osób starszych, że korzystanie z technologii nie tylko zapobiega marginalizacji, ale i podnosi jakość życia. Seniorzy coraz częściej sięgają po nowe technologie. 96% naszych respondentów czyni to przynajmniej kilka razy w tygodniu, a motywem ich działań są przede wszystkim: wyszukiwanie informacji, kontaktowanie się z bliskimi, a nawet płacenie rachunków. Tym, co istotne, jest fakt, że na ich korzystanie z nowych

technologii wpływ wywierają właśnie kursy odbywające się w ramach uniwersytetów trzeciego wieku. Świadczy to o ważnej funkcji, jaką pełni między innymi działalność UTW w Rybniku w przeciwdziałaniu wykluczeniu cyfrowemu seniorów.

## Bibliografia

1. Fabiś A. (2007), *Aktywność edukacyjna seniorów w Szwajcarii*, [w:] *Instytucjonalne wsparcie seniorów – rozwiązania polskie i zagraniczne*, red. A. Fabiś, Wyższa Szkoła Administracji, Bielsko-Biała, s. 183–192.
2. Goban-Klas T., Sienkiewicz P. (1999), *Spoleczeństwo informacyjne: szanse, zagrożenia, wyzwania*, Wydawnictwo Fundacji Postępu Telekomunikacji, Kraków.
3. Krysiński D. (2012), *Organizacja samo/pozarządowa jako wsparcie w walce z wykluczeniem cyfrowym osób starszych: szanse i bariery realizacji założonych celów a znaczenie naukowej wiedzy pedagogicznej*, [w:] *Uniwersytety Trzeciego Wieku – przeciw wykluczeniu, dla społeczeństwa wiedzy*, red. Jacek Gulanowski, Agencja Wydawnicza Argi, Wrocław, s. 115–124.
4. Marcinkiewicz A. (2013), *Uniwersytet trzeciego wieku wobec e-ekskluzji seniorów*, [w:] *Seniorzy w świecie nowych technologii. Implikacje dla praktyki edukacyjnej oraz rozwoju społeczeństwa informacyjnego*, red. Ł. Tomczyk, A. Wąsiński, Wydawnictwo Naukowe Śląsk, Wyższa Szkoła Administracji, Katowice, Bielsko-Biała, s. 133–143.
5. Morbitzer J. (2013), *Seniorzy w społeczeństwie informacyjnym*, [w:] *Seniorzy w świecie nowych technologii. Implikacje dla praktyki edukacyjnej oraz rozwoju społeczeństwa informacyjnego*, red. Ł. Tomczyk, A. Wąsiński, Wydawnictwo Naukowe Śląsk, Wyższa Szkoła Administracji, Katowice, Bielsko-Biała, s. 15–33.
6. *Roczne uproszczone merytoryczne sprawozdanie z działalności organizacji pożytku publicznego.*
7. Statut Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Rybniku.
8. Tomczyk Ł. (2015), *Edukacja osób starszych. Seniorzy w przestrzeni nowych mediów*, Difin, Warszawa.
9. Ziębińska B. (2017), *Uniwersytet trzeciego wieku (UTW)*, [w:] *Encyklopedia starości, starzenia się i niepełnosprawności*, t. 4, T-Ż, red. nauk. A.A. Zych, Thesaurus Silesiae, Katowice, s. 119–124.

**dr Olimpia GOGOLIN** – Miejska Biblioteka Publiczna w Gliwicach

e-mail: [olimpia.gogolin@onet.eu](mailto:olimpia.gogolin@onet.eu)

**dr Eugeniusz SZYMIK** – Uniwersytet Śląski w Katowicach

e-mail: [gienekszymikpoczta.onet.pl@onet.pl](mailto:gienekszymikpoczta.onet.pl@onet.pl)



## **JOBfirma – jako innowacyjne narzędzie aktywizacji zawodowej bezrobotnych 50+**

JOBfirma – as an innovative tool for professional activation of the unemployed people over 50

**Słowa kluczowe:** bezrobotni 50+, aktywizacja zawodowa, przedsiębiorstwo treningowe, JOBfirma.

**Streszczenie:** Celem artykułu jest przedstawienie innowacyjnego narzędzia aktywizacji zawodowej bezrobotnych w wieku 50+ pod nazwą „JOBfirma”. Artykuł odpowiada na pytanie, jak działa JOBfirma w praktyce. Aby odpowiedzieć na pytanie, wykorzystano „JOBfirmę” z Olsztyna. „JOBfirma” to innowacyjne rozwiązanie dla osób w wieku 50+ nieaktywnych zawodowo. Pomysł został zaczerpnięty z niemieckich doświadczeń i polega na założeniu firmy symulacyjnej przez beneficjentów projektów aktywacyjnych. Beneficjenci uczą się samodzielnego funkcjonowania na rynku pracy i rozwijają swoje kompetencje społeczne poprzez pracę zespołową. Aktywacja bezrobotnych w „JOBfirmie” składa się z 4 etapów: 1) bilans kompetencji beneficjenta, 2) praca w przedsiębiorstwie symulacyjnym, 3) weryfikacja zdolności do zatrudnienia i kwalifikacji beneficjenta w miejscu pracy oraz 4) wsparcie i monitorowanie absolwentów przedsiębiorstwa.

**Key words:** unemployed people over 50, professional activation, training company, JOBfirma

**Abstract.** The purpose of the article is to present the innovative tool for professional activation of the unemployed people over 50 “JOBfirma.” The article describes how “JOBfirma” works in practice. “JOBfirma” from Olsztyn is an innovative solution for professionally inactive people over 50. The idea was taken from German experience and consists in establishing a simulation company by the beneficiaries of activation projects. Beneficiaries learn the skills of independent functioning on the labour market and develop their social competences through teamwork. Activation of the unemployed in the “JOBfirma” consists of 4 stages: 1) assessment of the beneficiary’s competence, 2) work in the simulation enterprise, 3) verification of the beneficiary’s employability and qualification in the workplace, and 4) support for the beneficiaries of the enterprise.

**Wprowadzenie.** Zmiany demograficzne, które zachodzą obecnie w Europie, spowodowane niskim wskaźnikiem dzietności, zjawiskiem szybkiego starzenia się

społeczeństw oraz przesuwaniem się średniej długości życia, stanowią olbrzymie wyzwanie dla instytucji rynku pracy, pracodawców oraz samych pracowników. W krajach postkomunistycznych, jak Polska, zmiany te dodatkowo są potęgowane migracją ludzi młodych i wykształconych do lepiej rozwiniętych krajów Europy Zachodniej, które oferują większe możliwości płacowe i, co się z tym wiąże, lepszy standard życia. Dodatkowo, niska stopa bezrobocia w przypadku Polski (która według danych GUS, na koniec listopada 2019 roku wyniosła 5,1%) sprawia, że pracodawcy mają problem ze znalezieniem odpowiednich pracowników. W dobie niskiego wskaźnika bezrobocia i coraz większych deficytów na rynku pracy pojawia się kwestia wydłużania aktywności zawodowej seniorów oraz aktywizacji zawodowej tych osób, które najgorzej radzą sobie na rynku pracy, a więc bezrobotnych w wieku 50+. W tym celu coraz częściej poszukuje się nowatorskich metod służących przywróceniu tych osób na rynek pracy. Aktywizację seniorów (zwłaszcza bezrobotnych) postrzega się jako jedną z priorytetowych kwestii w obliczu obecnych wyzwań stojących przed rynkiem pracy.

Celem niniejszego artykułu jest zaprezentowanie innowacyjnego narzędzia aktywizacji zawodowej osób bezrobotnych w wieku 50+, które zostało zaadoptowane z Niemiec na gruncie polskim. Artykuł stanowi odpowiedź na pytanie, jak w praktyce funkcjonuje JOBfirma? W celu odpowiedzi na powyższe pytanie wykorzystano przykład JOBfirmy z Olsztyna.

**Sytuacja osób w wieku 50+ na rynku pracy.** Z danych OECD wynika, iż polskie społeczeństwo starzeje się w znacznie szybszym tempie niż społeczeństwa wielu innych krajów. Przewiduje się, że stosunek liczby osób powyżej 65 roku życia do populacji w wieku od 20 do 64 lat zwiększy się prawie trzykrotnie: od około 0,2 w 2012 roku do około 0,6 w roku 2050. Jedną z cech charakterystycznych dla polskiego rynku pracy jest wczesny wiek wycofywania się z aktywności zawodowej, zwłaszcza w przypadku kobiet<sup>1</sup>. Rezultaty europejskich badań osób starszych SHARE (*Survey of Health, Ageing and Retirement in Europe*) z lat 2010–2012 dowodzą, że polscy seniorzy w wieku 60 lat i więcej najrzadziej obok swoich rówieśników węgierskich i słoweńskich podejmują pracę, cztery razy rzadziej niż seniorzy szwedzcy, szwajcarscy, duńscy czy estońscy<sup>2</sup>.

Pocieszającym jest fakt, iż wskaźnik zatrudnienia osób w wieku 55–64 lata w Unii Europejskiej rośnie systematycznie i na koniec 2018 roku według danych Eurostatu osiągnął średnią wartość 58,7%. Najwyższe wskaźniki odnotowano w takich krajach, jak: Szwecja (77,9%), Niemcy (71,4%), Dania (70,7%) i Estonia (68,9%), zaś najniższe w: Chorwacji (42,8%), Grecji (41,1%) oraz Luksemburgu (40,5%). W przypadku Polski

<sup>1</sup> *Starzenie się i Polityka Zatrudnienia: Polska 2015. Lepsza praca wraz z wiekiem*, OECD, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2015, s. 10–11, zob. też: P. Błędowski, B. Szatur-Jaworska, Z. Szweda-Lewandowska, P. Kubicki, *Raport na temat sytuacji osób starszych w Polsce*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2012, s. 40.

<sup>2</sup> J. Czapiński, P. Błędowski, *Aktywność społeczna osób starszych w kontekście percepcji Polaków. Diagnoza społeczna 2013*, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, Warszawa 2014, s. 31.

wskaźnik ten wyniósł 48,9%<sup>3</sup>. Zatrudnialność osób starszych w Polsce jest na bardzo niskim poziomie. Z danych GUS<sup>4</sup> wynika, iż współczynnik aktywności zawodowej osób w wieku 55–64 lata w I kwartale 2019 roku był najniższy spośród wszystkich kategorii wiekowych i wyniósł 50,0%, a więc dotyczył co drugiej osoby w tym przedziale wiekowym. Popyt na pracę osób w wieku 55–64 lata wyniósł w tym samym okresie zaledwie 48,6% i był najniższy w porównaniu do innych kategorii wiekowych. Dane te świadczą o mniejszej mobilności seniorów na rynku pracy oraz niechęci pracodawców do zatrudniania osób starszych. Może to stanowić istotną przeszkodę w powrocie na rynek pracy osób bezrobotnych w wieku 50+<sup>5</sup>.

Wypada zauważyć, iż im więcej emerytów i mniej osób pracujących, tym bardziej obciążony jest fundusz emerytalny, z którego wypłacane są należne świadczenia. Przechodzenie na emeryturę jest skomplikowanym procesem związanym m.in. ze stanem zdrowia, motywacją i zdolnością jednostki do pracy. Jest to proces determinowany przez wiele czynników (np. sytuację na rynku pracy, ustawodawstwo, rozwój ekonomiczny i technologiczny, organizację pracy, normy i wartości społeczne), a jednocześnie podlegający fragmentacji (np. zatrudnienie pomostowe, renta, praca w niepełnym wymiarze czasu, wcześniejsza emerytura, itp.)<sup>6</sup>.

Przyczyn niskiej aktywności osób starszych na rynku pracy w Polsce jest wiele i są one związane m.in. z wymaganiami współczesnego rynku pracy wobec pracowników, kwestiami prawnymi związanymi z wchodzeniem w wiek emerytalny i przedemerytalny, zjawiskami dyskryminacji i negatywnymi stereotypami ze strony pracodawców oraz barierami psychicznymi występującymi wśród pracowników 50+. W literaturze przedmiotu wymienia się następujące przyczyny niskiej aktywności zawodowej osób starszych<sup>7</sup>:

- niedostatek kwalifikacji i umiejętności zawodowych osób starszych w stosunku do wymagań, jakie stawia współczesny rynek pracy. Wymagania te (niezależnie od

<sup>3</sup> [https://ec.europa.eu/eurostat/cache/statistics\\_explained/visualisations/employment/2018/tool1/](https://ec.europa.eu/eurostat/cache/statistics_explained/visualisations/employment/2018/tool1/), [22.10.2019].

<sup>4</sup> *Informacja o rynku pracy w pierwszym kwartale 2019 roku (dane wstępne)*, GUS, Warszawa 2019, s. 6, 10, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/rynek-pracy/pracujacy-bezrobotni-biemi-zawodowo-wg-babel/monitoring-ryнку-pracy-kwartalna-informacja-o-ryнку-pracy-w-pierwszym-kwartale-2019-r-,12,37.html>, [22.10.2019].

<sup>5</sup> *Starzenie się i Polityka Zatrudnienia: Polska 2015...*, dz. cyt., s. 15.

<sup>6</sup> H. M. Hasselhorn, W. Apt (eds.), *Understanding employment participation of older workers: Creating a knowledge base for future labour market challenges*, Federal Ministry of Labour and Social Affairs, Berlin 2015, s. 21; zob. też: R. Szarfenberg, *Miejsce osób w wieku 50+ na rynku pracy*, konferencja pt. „Innowacyjne rozwiązania dla osób bezrobotnych 50+. Prezentacja modelu JOBfirma”, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2015.

<sup>7</sup> Zob. m.in.: D. Kukła, *Uwarunkowania aktywności zawodowej przedstawicieli pokolenia 50+*, [w:] *Aktywizacja zawodowa osób 50+ wyzwaniem dla rynku pracy*, red. B. J. Ertelt, J. Górna, Akademia im. J. Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2015, s. 30–32; H. Sobocka-Szczapa, *Zasoby pracy w wieku 45+ na rynku pracy w Polsce*, „Polityka Społeczna” 2012, nr 8, s. 6; B. Urbaniak, *Trudności pracowników w wieku 45+ i ich problemy*, „Polityka Społeczna” 2007, nr 1, s. 10–12; I. Jaroszevska-Ignatowska, *Dyskryminacja osób starszych ze względu na wiek na rynku pracy*, [w:] *Stop dyskryminacji ze względu na wiek*, Akademia Rozwoju Filantropii, Warszawa 2006, s. 32–33.

wieku pracownika) dotyczą nieustannego podnoszenia swoich kwalifikacji, umiejętności i kompetencji;

- dyskryminację przez pracodawców starszych pracowników, która wynika ze stereotypów. Pracodawcy wskazują na obciążenia historyczno-mentalne seniorów (złe nawyki pracy), obciążenia ekonomiczne (gorszy stan zdrowia, mniejsza wydajność, roszczeniowość, blokowanie miejsc pracy młodym) oraz obciążenia merytoryczne (niski poziom wykształcenia, brak umiejętności w zakresie obsługi komputera czy znajomości języków obcych, niechęć wobec nowości, niska samoocena, obawa przed konkurencją ze strony młodych pracowników). Z drugiej strony jednak pracodawcy doceniają doświadczenie zawodowe seniorów i ich szacunek do firmy<sup>8</sup>;
- łatwy dostęp do wcześniejszych emerytur i świadczeń przedemerytalnych – możliwość przechodzenia na wcześniejsze emerytury „grup uprzywilejowanych” sprawia, że z rynku pracy odchodzą kompetentni, doświadczeni i potencjalni pracownicy, zasilając grono osób nieaktywnych zawodowo w wieku 50+;
- wysokie pozapłacowe koszty pracy, które sprzyjają rozwojowi szarej strefy rynku pracy, w której zatrudniane są osoby starsze;
- tradycyjny sposób postrzegania roli starszej kobiety w rodzinie, która zajmuje się opieką nad wnukami lub starszymi członkami rodziny;
- niewystarczająca promocja w społeczeństwie edukacji ustawicznej;
- obniżająca się wraz z wiekiem samoocena własnych kompetencji zawodowych i bariery psychiczne, które utrudniają nabycie nowych umiejętności;
- niechęć pracodawców do zatrudniania osób starszych w obawie przed koniecznością sprostania przywilejom, jakie im przysługują (m.in. ochrona przed zwolnieniem).

Tymczasem istnieje wiele korzyści dla pracodawców związanych z zatrudnianiem pracowników dojrzałych powyżej 50 roku życia. Zalicza się do nich m.in.:

- wiedzę zawodową – pracownik z dużym stażem zawodowym posiada wiedzę i doświadczenie, które nabył pracując w różnych branżach. Może to przyczynić się do transferu wiedzy między pokoleniami i zaowocować wzbogaceniem potencjału wszystkich pracowników, co z kolei ogranicza koszty związane z ewentualnymi szkoleniami;
- stabilizację i lojalność – starsi pracownicy zwykle obawiają się zmian, chcą stałej pracy i pracodawcy, z którym będą mogli związać się na dłużej. Zatrudnianie pracowników 50+ może być dla pracodawców szansą na budowanie stabilnej kadry, a tym samym promowanie zatrudnienia osób 50+ na rynku pracy i przeciwdziałanie stereotypom związanym z zatrudnianiem seniorów;
- doświadczenie życiowe – osoby starsze doświadczyły różnego rodzaju sytuacji życiowych i w efekcie mogą podejmować trafniejsze decyzje;

---

<sup>8</sup> *Strategia wdrażania projektu innowacyjnego testującego. JOBfirma jako model pracy z osobami bezrobotnymi 50+*, Szczecińska Fundacja Talent – Promocja – Postęp, Szczecin 2013, s. 5, <https://docplayer.pl/9555295-Strategia-wdrażania-projektu-innowacyjnego-testujacego.html> [28.03.2019].

- odpowiedzialność – osoby starsze częściej doświadczyły różnych konsekwencji swoich działań i dlatego częściej są w stanie przewidzieć, jakie efekty przyniesie dane zachowanie w określonej sytuacji;
- dyspozycyjność – pracownicy dojrzały są mniej mobilni niż osoby młodsze, ale jednocześnie bardziej dyspozycyjni w obszarze swojego miejsca zamieszkania;
- wiarygodność i łatwiejsza komunikacja z klientem – w wielu zawodach związanych z kontaktami z klientami wiek buduje wiarygodność wiedzy. Posiadanie wśród kadry osób w zbliżonym wieku do wieku potencjalnych klientów może lepiej zrozumieć potrzeby i oczekiwania starszych klientów<sup>9</sup>.

W celu podniesienia wskaźnika zatrudnienia wśród osób starszych OECD proponuje opracowanie spójnej strategii oraz zaleceń w trzech obszarach:

- 1) stosowanie różnych zachęt do pozostawania w zatrudnieniu – ujednolicenie przepisów i regulacji w powszechnych systemach emerytalnych; uwzględnienie w reformach sytuacji kobiet na rynku pracy i ich przyszłych emerytur; ograniczenie systemu rent z tytułu niezdolności do pracy; uzupełnienie zasiłków dla bezrobotnych zasiłkami z tytułu pomocy społecznej;
- 2) usuwanie barier związanych z zatrudnieniem po stronie pracodawców – zwalczanie istnienia szarej strefy, rozwój elastycznych form zatrudnienia o wysokiej jakości (w szczególności dla kobiet), ograniczenie ochrony prawnej starszych pracowników w celu zwiększenia ich mobilności zawodowej, promowanie koncepcji „zarządzania wiekiem”;
- 3) poprawa szans na rynku pracy wśród starszych pracowników – utworzenie nowoczesnych placówek opiekuńczych, które odciążąby starsze kobiety od opieki nad członkami rodziny, ukierunkowanie systemu szkoleń dla starszych pracowników na zdobycie zatrudnienia, koncentracja opieki zdrowotnej na profilaktyce<sup>10</sup>.

**JOBfirma – cele i sposób funkcjonowania.** Innowacyjnym rozwiązaniem dla osób nieaktywnych zawodowo w wieku 50+ jest tzw. JOBfirma. Pomysł został zaczerpnięty z doświadczeń niemieckich i polega na uruchomieniu przez beneficjentów projektów aktywizacyjnych symulacyjnej firmy tzw. JOBfirmy, w ramach której beneficjenci nabywają umiejętności samodzielnego poruszania się po rynku pracy i rozbudowują swoje kompetencje społeczne poprzez pracę w grupie<sup>11</sup>.

W warunkach polskich JOBfirma może funkcjonować jako organizacja pozarządowa (stowarzyszenie lub fundacja) posiadająca status instytucji rynku pracy lub agencji zatrudnienia oraz mająca doświadczenie w aktywizacji zawodowej osób bezrobotnych. Podmiot ten może działać w partnerstwie z instytucjami lokalnymi, jak:

<sup>9</sup> G. Kida, *Pracownik „50+” – lepszy niż pozostali?*, [w:] *Aktywizacja zawodowa osób 50+...*, dz. cyt., s. 112; M. Zajac, *Pracownik 50+ na rynku pracy. Implikacje dla przedsiębiorców*, tamże.

<sup>10</sup> *Starzenie się i Polityka Zatrudnienia: Polska 2015*, dz. cyt., s. 16–28.

<sup>11</sup> A. Block, *Ekspertyza przygotowana w ramach projektu „Pakty zatrudnieniowe w Polsce”. Model wspierania integracji zawodowej opartej o ustawę o paktach zatrudnieniowych osób 50+ w Niemczech na przykładzie Aktivcenter/Jobfirma. Kontekst prawny, finansowy, organizacyjny i metodyczny*, Szczecińska Fundacja Talent – Promocja – Postęp, Lueneburg 2016, s. 23.

starostwo powiatowe, gminy, powiatowy urząd pracy, powiatowe centrum pomocy rodzinie, ośrodek pomocy społecznej, stowarzyszenia pracodawców lub inne organizacje pozarządowe. Głównymi źródłami finansowania inicjatywy są: Europejski Fundusz Społeczny oraz środki samorządowe<sup>12</sup>. W myśl art. 4 ustawy o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie<sup>13</sup> jednostka samorządu terytorialnego może bowiem zlecić jakiejś organizacji pozarządowej realizację zadań publicznych m.in. z zakresu działalności na rzecz integracji i reintegracji społeczno-zawodowej osób zagrożonych wykluczeniem społecznym oraz promocji zatrudnienia i aktywizacji zawodowej osób pozostających bez pracy lub zagrożonych zwolnieniem z pracy. Zlecenie realizacji zadań publicznych wiąże się z udzieleniem dotacji samorządowych na finansowanie lub dofinansowanie wykonania tych zadań.

Do celów JOBfirmy należy w szczególności:

- kompleksowa obsługa długotrwale bezrobotnego klienta 50+ w celu wprowadzenia go na rynek pracy;
- ocena zdolności zatrudnieniowej klienta poprzez zdiagnozowanie obszarów kompetencji, funkcjonowania na rynku pracy, otoczenia społecznego i rodzinnego, zakończone opracowaniem indywidualnego planu działania zatwierdzonym przez klienta i JOBfirmę oraz przekazanie go do współpracujących instytucji;
- powołanie instytucji JOBscouta odpowiedzialnego za kontakty z pracodawcami i opiekę nad beneficjentem w miejscu pracy;
- koordynacja współpracy placówek samorządu terytorialnego i ich jednostek organizacyjnych oraz podmiotów trzeciego sektora na zasadzie porozumienia o wzajemnej współpracy w zakresie aktywizacji zawodowej osób 50+;
- uniezależnienie procesu integracji zawodowej beneficjenta od systemu przyznawanych świadczeń;
- diagnozowanie potrzeb lokalnego rynku pracy z myślą o osobach w wieku 50+<sup>14</sup>.

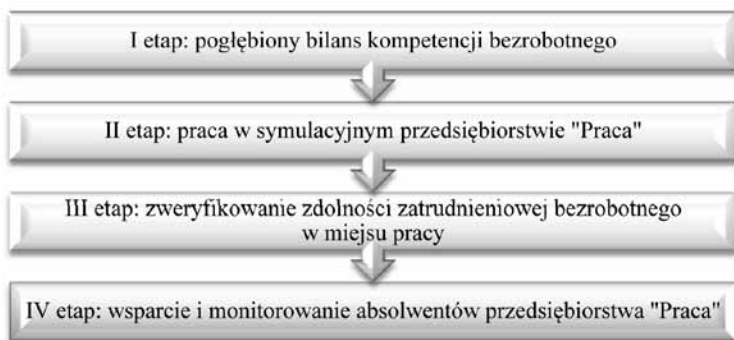
**Etapy aktywizacji w JOBfirmie.** Aktywizacja bezrobotnych w JOBfirmie składa się z 4 etapów: 1) sporządzenie bilansu kompetencji beneficjenta, 2) praca w symulacyjnym przedsiębiorstwie „Praca”, 3) zweryfikowanie zdolności zatrudnieniowej beneficjenta oraz kwalifikowanie w miejscu pracy oraz 4) wsparcie i monitorowanie absolwentów przedsiębiorstwa „Praca” (zob. rys. 1).

Pierwszym z etapów aktywizacji zawodowej jest **pogłębiony bilans kompetencji**, którego celem jest identyfikacja mocnych i słabych stron, szans i zagrożeń osoby bezrobotnej w wieku 50+ w kontekście jej funkcjonowania na rynku pracy w przyszłości.

<sup>12</sup> R. Szarfenberg, W. Poleszak, Z. Zychowicz, A. Block, J. Górski, A. Kolmer, A. Kornacka, T. Musielski, G. Struck, *JOBfirma. Model pracy z osobami bezrobotnymi 50+*, Szczecińska Fundacja Talent – Promocja – Postęp, Szczecin 2013, s. 6.

<sup>13</sup> Ustawa z dnia 24 kwietnia 2003 r. o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie, Dz. U. z 2019 r., poz. 37.

<sup>14</sup> R. Szarfenberg, W. Poleszak, Z. Zychowicz, A. Block, J. Górski, A. Kolmer, A. Kornacka, T. Musielski, G. Struck, dz. cyt., s. 6.



Rys. 1. Schemat aktywizacji zawodowej bezrobotnych 50+ w JOBfirmie

Źródło: opracowanie własne.

Innowacją na tym etapie jest badanie poziomu kompetencji (formalnych, nieformalnych), a nie kwalifikacji beneficjentów, dzięki czemu możliwe jest wyłonienie nowych obszarów aktywności zawodowej. Ma to szczególne znaczenie w przypadku osób bezrobotnych z niewielkim doświadczeniem zawodowym. Podczas bilansu kompetencji przeprowadzonego indywidualnie lub poprzez pracę w grupach określa się kompetencje: społeczne, osobiste, metodyczne, zawodowe; postawy, zdrowie fizyczne i psychiczne, sytuację rodzinną oraz poziom kapitału społecznego osoby bezrobotnej<sup>15</sup>. Na podstawie bilansu kompetencji powstaje tzw. paszport kompetencji, który pozwala na przyjęcie beneficjenta (o ile jest to wskazane i uzasadnione) do symulacyjnego przedsiębiorstwa „Praca”.

Drugim etapem jest **praca w symulacyjnym przedsiębiorstwie treningowym „Praca”**. Moduł ten trwa maksymalnie 9 tygodni i ma na celu kompleksowe przygotowanie beneficjenta do wejścia na rynek pracy, uwzględniając jego kompetencje wyłonione w trakcie bilansu kompetencji, poziom motywacji oraz szanse zawodowe. Istotną rolę do wypełnienia na tym etapie ma JOBscout, który, jak wspomniano wcześniej, odpowiedzialny jest za kontakty z pracodawcami i sprawuje opiekę nad beneficjentami w miejscu pracy. Jest łącznikiem między wszystkimi partnerami zaangażowanymi w proces powrotu bezrobotnego 50+ na rynek pracy. Pod kierownictwem JOBscouta i personelu JOBfirmy bezrobotni powołują fikcyjną firmę, w której nabywają umiejętności samodzielnego poruszania się po rynku pracy i rozbudowują swoje kompetencje społeczne. W przedsiębiorstwie „Praca” funkcjonują 3 działy, które zwykle istnieją w rzeczywistych firmach: dział marketingu/akwizycji, dział produkcji oraz dział administracyjno-organizacyjny. W zależności od swoich predyspozycji i umiejętności beneficjenci są wysyłani do pracy w odpowiednich działach. JOBscout kontroluje wszystkie działania w firmie, deleguje zadania i rozlicza efekty z liderami

<sup>15</sup> Z. Adamowska, I. Żukiert, *Instrukcja dla użytkowników. JOBfirma – jako model pracy z osobami bezrobotnymi 50+*, Szczecińska Fundacja Talent – Promocja – Postęp, Szczecin 2014, s. 14–15.

zespołu. Spostrzeżenia z obserwacji pracowników mogą być pomocne w procesie tzw. *matchingu* – dopasowywania profili osób bezrobotnych do miejsca pracy. Na tym etapie aktywizacji beneficjenci mogą odbywać szkolenia zarówno wewnętrzne, jak i zewnętrzne w zależności od ich indywidualnych potrzeb i wymogów rynku pracy. Równoległe do pracy w przedsiębiorstwie treningowym bezrobotni biorą udział w różnych zajęciach, jak np. obsługa komputera i Internetu, komunikacja interpersonalna, radzenie sobie ze stresem, rozwiązywanie konfliktów, zakładanie własnej działalności gospodarczej, zajęcia ruchowe. Dodatkowo beneficjenci objęci są wszechstronną opieką pedagogiczno-psychologiczną (doradztwo finansowe, prawne, pomoc dla osób uzależnionych, porady dotyczące autoprezentacji itp.). Praca w symulacyjnym przedsiębiorstwie prowadzi do rozpoczęcia stażu bądź praktyki w rzeczywistych warunkach<sup>16</sup>.

Trzecim etapem jest **stwierdzenie zdolności zatrudnieniowej bezrobotnego w miejscu pracy**. Na tym etapie aktywizacji beneficjenci odbywają 3- lub 6-miesięczne staże w wybranych zakładach pracy, które mają na celu stwierdzenie ich przydatności do wykonywania danego zawodu. Podczas trwania stażu beneficjenci objęci są opieką JOBscoutów, którzy służą doradztwem i wsparciem oraz sterują całym procesem integracji zawodowej. Bezrobotni poznają specyfikę danej firmy oraz zadania przypisane do określonego stanowiska pracy. Zakłada się, iż stażysta powinien podjąć pracę w firmie, w której nabywał doświadczenia zawodowe<sup>17</sup>. Pracodawca może w ten sposób poznać przyszłego pracownika, jego umiejętności, kompetencje oraz motywację do pracy.

Czwartym etapem aktywizacji zawodowej jest **wsparcie i monitorowanie losów absolwentów symulacyjnego przedsiębiorstwa treningowego „Praca”**. Beneficjenci przez 6 kolejnych miesięcy objęci są wsparciem opiekunów osobistych i JOBscoutów. Dodatkowo mają dostęp do komputera i Internetu, dzięki czemu mogą poszukiwać pracy i przygotować dokumenty aplikacyjne. Jednocześnie utrzymują kontakt z pracownikami socjalnymi i doradcami zawodowymi w celu wymiany informacji i ewentualnego wsparcia. Beneficjenci na tym etapie mogą również odbywać szkolenia zawodowe<sup>18</sup>.

**Funkcjonowanie JOBfirmy w praktyce – przykład olsztyński.** JOBfirma w Olsztynie funkcjonowała jako jedno z zadań w ramach projektu pt. „W drodze do aktywności” realizowanego przez Federację Organizacji Socjalnych Województwa Warmińsko-Mazurskiego FOSA. Projekt był finansowany ze środków budżetu państwa oraz Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Regionalnego Programu Operacyjnego Warmia Mazury na lata 2014–2020. Obejmował swym zasięgiem miasto Olsztyn oraz sąsiednie gminy (Barczewo, Purda, Stawiguda, Gietrzwałd i Jonkowo). Beneficjentami projektu były 443 osoby zagrożone wykluczeniem społecznym (w tym

---

<sup>16</sup> Tamże, s. 18–23.

<sup>17</sup> Tamże, s. 22.

<sup>18</sup> Tamże.



263 kobiet i 180 mężczyzn), spełniające co najmniej dwie przesłanki uzasadniające udzielenie pomocy społecznej, wymienione w art. 7 ustawy o pomocy społecznej<sup>19</sup>.

Każdy z uczestników projektu był przez zespół specjalistów poddawany wieloprofilowej diagnozie posiadanych zasobów i deficytów. Na podstawie diagnozy przygotowana była dla każdego beneficjenta indywidualna ścieżka reintegracji, obejmująca przynajmniej trzy typy wsparcia: praca socjalna, warsztaty kompetencji społecznych i życiowych, grupy wsparcia, wsparcie psychologiczne, warsztaty wyjazdowe z psychologiem, poradnictwo specjalistyczne (prawne, mediacyjne, zdrowotne, finansowe i inne), animacja lokalna, symulacyjne przedsiębiorstwo JOBfirma, wsparcie doradcy zawodowego, wsparcie trenera pracy, kursy kwalifikacyjne i zawodowe, staże, pośrednictwo pracy oraz sfinansowanie uzupełniającego wykształcenia. Projekt był realizowany w partnerstwie z: Bankiem Żywności w Olsztynie, ośrodkami pomocy społecznej w Olsztynie, Barczewie, Purdzie, Stawigudzie i Gietrzwałdzie oraz gminą Jonkowo<sup>20</sup>.

JOBfirma jako innowacja realizowana w Olsztynie została nieco zmodyfikowana i przystosowana do potrzeb projektu oraz uwarunkowań lokalnych<sup>21</sup>. Od października 2017 r. do końca sierpnia 2019 r. zrealizowano 15 edycji JOBfirmy, w których wzięło udział łącznie 140 osób. Wśród beneficjentów zdecydowanie przeważały kobiety (81,4%), osoby młode w wieku 27–35 lat (32,1%), legitymujące się wykształceniem ponadgimnazjalnym (45%) oraz mieszkańcy miasta (73,6%). Dodatkowo wśród beneficjentów znalazło się 8 osób bezdomnych lub dotkniętych wykluczeniem z dostępu do mieszkań oraz 30 osób niepełnosprawnych.

**Tabela 1. Cechy społeczno-demograficzne uczestników olsztyńskiej JOBfirmy**

<b>1. Płeć</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
kobiety	114	81,4
mężczyźni	26	18,6
ogółem	140	100
<b>2. Wiek</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
18–26 lat	30	21,4
27–35 lat	45	32,1
36–50 lat	38	27,1
51–60 lat	23	16,4
powyżej 60 roku życia	4	3,0
ogółem	140	100

<sup>19</sup> Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej, Dz. U. 2004, nr 64, poz. 593 z późn. zm.

<sup>20</sup> Na podstawie regulaminu projektu dostępnego na stronie internetowej: <http://federacjafofa.pl/projekty/aktualne/> [19.06.2019].

<sup>21</sup> Ta część tekstu powstała na podstawie rozmowy z pracownikiem FOS-y.

<b>3. Wykształcenie</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
niepełne podstawowe	2	1,4
podstawowe	35	25,0
gimnazjalne	18	12,8
ponadgimnazjalne	63	45,0
policealne	14	10,0
wyższe	8	5,8
ogółem	140	100
<b>4. Miejsce zamieszkania</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
wieś	37	26,4
miasto	103	73,6
ogółem	140	100

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych FOS-y.

Beneficjenci projektu po podpisaniu umowy, odbyciu szkolenia BHP oraz po zapoznaniu się z regulaminem pracy przez 5 dni w tygodniu (od godz. 9:00 do godz. 13:00) pracowali w symulacyjnej firmie w różnych działach. W dziale marketingu prowadzili m.in. bloga, opisując JOBfirmę; w dziale administracyjno-organizacyjnym zajmowali się m.in. obiegiem dokumentów, sporządzaniem sprawozdań, wyszukiwaniem i weryfikacją danych. Uczyli się również opracowania własnego CV i listu motywacyjnego. W dziale kreatywnym zajmowali się m.in. robótkami ręcznymi. W ramach projektu jego uczestnicy zostali również zobowiązani do przygotowania dwóch inicjatyw społecznych wymagających od nich kreatywności, samodzielności i operatywności<sup>22</sup>. Po 5 tygodniach aktywizacji w JOBfirmie, beneficjenci otrzymali paszport kompetencji społecznych, komunikacyjnych i zawodowych. Przez cały czas trwania projektu byli objęci opieką trenerów pracy, psychologów, doradców zawodowych, coachów, pracowników socjalnych. Mieli również dostęp do specjalistycznego poradnictwa (prawnego, zdrowotnego, biznesowego itp.), a także mogli korzystać z treningowego centrum rozwoju i wsparcia, w ramach którego organizowane były wyjścia do placówek kulturalnych (kino, teatr, filharmonia, planetarium). Efektami aktywizacji społeczno-zawodowej na bazie JOBfirmy było w momencie zakończenia projektu: skierowanie 36 osób na kursy zawodowe, skierowanie 69 osób na staże zawodowe, podjęcie stałego zatrudnienia przez 30 osób.

**Podsumowanie.** Jedną z priorytetowych kwestii w obliczu obecnych wyzwań stojących przed rynkiem pracy jest aktywizacja zawodowa bezrobotnych seniorów.

<sup>22</sup> Ostatnie dwie inicjatywy polegały na pieczeniu ciast oraz na zorganizowaniu na terenie miasta zbiórki żywności dla ubogiej Polonii z Litwy.

Jobfirma jest innowacyjnym narzędziem aktywizacji zawodowej osób bezrobotnych w wieku 50+, który w oparciu o doświadczenia niemieckie został zaadoptowany na gruncie polskim. Narzędzie to pozwala osobom znajdującym się w najtrudniejszej sytuacji na rynku pracy na reintegrację społeczno-zawodową. Zaletą tej innowacji jest kompleksowe podejście do osoby nieaktywnej zawodowo w wieku 50+ poprzez m.in. określenie jej różnorodnych formalnych i nieformalnych kompetencji, nabycie przez nią doświadczenia poprzez pracę w symulacyjnym przedsiębiorstwie treningowym oraz możliwość odbycia staży i praktyk zawodowych w konkretnych zakładach pracy. Olsztyński projekt „JOBfirma” przyniósł wstępne efekty w postaci stałego zatrudnienia kilkudziesięciu beneficjentów. Innowacja ta stanowi „dobrą praktykę”, która może być realizowana w innych województwach na terenie Polski.

## Bibliografia

1. Adamowska Z., Żukiert I. (2014), *Instrukcja dla użytkowników. JOBfirma – jako model pracy z osobami bezrobotnymi 50+*, Szczecińska Fundacja Talent – Promocja – Postęp, Szczecin.
2. Block A. (2016), *Ekspertyza przygotowana w ramach projektu „Pakty zatrudnieniowe w Polsce”. Model wspierania integracji zawodowej opartej o ustawę o paktach zatrudnieniowych osób 50+ w Niemczech na przykładzie Aktivcenter/Jobfirma. Kontekst prawny, finansowy, organizacyjny i metodyczny*, Szczecińska Fundacja Talent – Promocja – Postęp, Lueneburg.
3. Błędowski P., Szatur-Jaworska B., Szweda-Lewandowska Z., Kubicki P. (2012), *Raport na temat sytuacji osób starszych w Polsce*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa.
4. Czapiński J., Błędowski P. (2014), *Aktywność społeczna osób starszych w kontekście percepcji Polaków. Diagnoza społeczna 2013*, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, Warszawa.
5. Hasselhorn H.M., Apt W. (eds.) (2015), *Understanding employment participation of older workers: Creating a knowledge base for future labour market challenges*, Federal Ministry of Labour and Social Affairs, Berlin.
6. *Informacja o rynku pracy w pierwszym kwartale 2019 roku (dane wstępne)*, GUS, Warszawa 2019, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/rynek-pracy/pracujacy-bezrobotni-bierni-zawodowo-wg-bael/monitoring-ryнку-pracy-kwartalna-informacja-o-ryнку-pracy-w-pierwszym-kwartale-2019-r-,12,37.html>, [22.10.2019].
7. Jaroszevska-Ignatowska I. (2006), *Dyskryminacja osób starszych ze względu na wiek na rynku pracy*, [w:] *Stop dyskryminacji ze względu na wiek*, Akademia Rozwoju Filantropii, Warszawa.
8. Kida G. (2015), *Pracownik „50+” – lepszy niż pozostali?*, [w:] *Aktywizacja zawodowa osób 50+ wyzwaniem dla rynku pracy*, red. B. J. Ertelt, J. Górna, Akademia im. J. Długosza w Częstochowie, Częstochowa.
9. Kukła D. (2015), *Uwarunkowania aktywności zawodowej przedstawicieli pokolenia 50+*, [w:] *Aktywizacja zawodowa osób 50+ wyzwaniem dla rynku pracy*, red. B.J. Ertelt, J. Górna, Akademia im. J. Długosza w Częstochowie, Częstochowa.
10. Sobocka-Szczapa H. (2012), *Zasoby pracy w wieku 45+ na rynku pracy w Polsce*, „Polityka Społeczna”, nr 8.

11. *Starzenie się i Polityka Zatrudnienia: Polska 2015. Lepsza praca wraz z wiekiem* (2015), OECD, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa.
12. *Strategia wdrażania projektu innowacyjnego testującego. JOBfirma jako model pracy z osobami bezrobotnymi 50+*, Szczecińska Fundacja Talent – Promocja – Postęp, Szczecin 2013, <https://docplayer.pl/9555295-Strategia-wdrazania-projektu-innowacyjnego-testujacego.html> [28.03.2019].
13. Szarfenberg R. (2015), *Miejsce osób w wieku 50+ na rynku pracy*, konferencja pt. „Innowacyjne rozwiązania dla osób bezrobotnych 50+. Prezentacja modelu JOBfirma”, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa.
14. Szarfenberg R., Poleszak W., Zychowicz Z., Block A., Górski J., Kolmer A., Kornacka A., Musielski T., Struck G. (2013), *JOBfirma. Model pracy z osobami bezrobotnymi 50+*, Szczecińska Fundacja Talent – Promocja – Postęp, Szczecin.
15. Urbaniak B. (2007), *Trudności pracowników w wieku 45+ i ich problemy*, „Polityka Społeczna”, nr 1.
16. Ustawa z dnia 24 kwietnia 2003 r. o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie, Dz. U. z 2019 r., poz. 37.
17. Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej, Dz. U. 2004, nr 64, poz. 593.
18. Zając M. (2015), *Pracownik 50+ na rynku pracy. Implikacje dla przedsiębiorców*, [w:] *Aktywizacja zawodowa osób 50+ wyzwaniem dla rynku pracy*, red. B. J. Ertelt, J. Górna, Akademia im. J. Długosza w Częstochowie, Częstochowa.

**dr Elżbieta SUBOCZ** – Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Olsztyn

## Metoda indywidualnych przypadków jako technika dostrzegania problemów osób dorosłych

### Individual case method as a technique for recognizing problems of adults

**Słowa kluczowe:** metoda indywidualnych przypadków, studium przypadku, technika dostrzegania problemów, rodzina zastępcza, koordynator rodzinnej pieczy zastępczej.

**Streszczenie:** Metoda indywidualnych przypadków polega na analizie jednostkowych losów ludzkich uwikłanych w określone sytuacje wychowawcze lub na analizie konkretnych zjawisk natury wychowawczej poprzez pryzmat jednostkowych biografii ludzkich z nastawieniem na opracowanie diagnozy przypadku lub zjawiska w celu podjęcia działań terapeutycznych.

Metoda indywidualnych przypadków obejmuje dwa podstawowe komponenty:

- 1) *studium przypadku*, związane z rozpoznaniem sytuacji wewnętrznej i zewnętrznej jednostki w kontekście problemu, które ma prowadzić do diagnozy społecznej i stać się podstawą opracowania planu pracy;
- 2) *pracę z przypadkiem* opartą na sformułowanym wspólnie z klientem (podopiecznym) planie pracy (pomocy), obejmującą działania o charakterze ratowniczym, kompensacyjnym lub terapeutycznym.

Z myślą o podniesieniu efektywności pomocy rodzinom zastępczym w realizacji ich zadań wychowawczych wobec małoletnich oraz podniesieniu poziomu świadomości rodziców zastępczych w obszarze problemów z nimi samymi związanych metodę indywidualnego przypadku (etap: studium przypadku) wzbogacono techniką dostrzegania problemów T3/ZOOM.

**Key words:** individual case method, case study, problem recognition technique, foster family, family foster care coordinator.

**Abstract.** The individual case method is based on the analysis of individual human fates entangled in specific educational situations or on the analysis of specific phenomena of educational nature through the prism of individual human biographies with a focus on developing a diagnosis of a case or phenomenon in order to undertake therapeutic actions.

The individual case method consists of two basic components:

- 1) *case study* related to the recognition of the internal and external situation of the individual in the context of the problem, which is to lead to social diagnosis and become the basis for the development of the work plan;

2) *work with a case* based on a help plan formulated jointly with a charge, including rescue, compensation or therapeutic measures.

With a view to increasing the effectiveness of helping foster families in carrying out their educational tasks towards minors and raising the level of awareness of foster parents in the area of problems related to them alone, the individual case method (stage: case study) has been enriched by the technique of perceiving problems T3 / ZOOM.

**Wprowadzenie.** Za rodzinę zastępczą uznaje się formę opieki nad małoletnim dzieckiem, którego biologiczni rodzice są nieznani albo pozbawieni władzy rodzicielskiej lub którym ją ograniczono. Rodziny zastępcze pozostają pod opieką koordynatora wyznaczonego przez organizatora pieczy zastępczej (powiatowe centrum pomocy rodzinie). W ustawie z dnia 9 czerwca 2011 roku o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej w artykule 77 zapisano zadania koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej, do których należy m.in. udzielanie pomocy rodzinom zastępczym w realizacji zadań wynikających z pieczy zastępczej.

Praca z rodziną zastępczą prowadzona jest przez koordynatora metodą indywidualnego przypadku poprzez monitorowanie sytuacji życiowej dziecka i rodziny.

Z myślą o podniesieniu efektywności pomocy rodzinom zastępczym w realizacji ich zadań wychowawczych wobec małoletnich oraz podniesieniu poziomu świadomości rodziców zastępczych w obszarze problemów z nimi samymi związanych metodą indywidualnego przypadku wzbogacono techniką dostrzegania problemów T3/ZOOM.

**Metoda indywidualnych przypadków.** „Metoda indywidualnych przypadków zwana inaczej «studium indywidualnych przypadków» wywodzi się z metod pracy socjalnej rozwijanych w pedagogice opiekuńczej (...) i rozpowszechnionych w latach dwudziestych XX wieku. Działalność opiekuńcza, wyrastając z ram filantropii, szukała naukowych podstaw swojej pracy i bardziej skutecznych form oddziaływania. Metoda indywidualnych przypadków wzbogacona potem o założenia metody grupowej i środowiskowej stanowiła metodologiczną podstawę, na której wyrosła jedna z ważniejszych metod badań pedagogicznych zwana dziś metodą indywidualnych przypadków” (Janicka-Panek, 2017, s. 6).

Słowo „przypadek” (*case*) okazuje się być dwuznacznym. „W podstawowym znaczeniu to pewna przypadłość (np. choroba, talent, rola społeczna, rozwiązanie praktycznego problemu) ulokowana w konkretnej osobie lub grupie (...). We wtórnym znaczeniu – to sam obiekt dotknięty przypadłością (...)” (tamże, s. 5). Zdaniem D. Kubinowskiego, „przypadek to splot relacji między różnymi czynnikami, odzwierciedlony w doświadczeniach osoby lub osób, funkcjonowaniu instytucji czy elementach sytuacji, zdarzeń, zachowań. Przypadkiem może być jednostka, program, projekt, miejsce” (Kubinowski, 2010, s.172).

„Pod pojęciem «przypadku» rozumie się różne społecznie jednostki. Ekstremalność, tj. odbieganie od normy, nie jest traktowana jako wada, ponieważ pojedynczy przypadek, badacz osadza w znanej sobie teorii, a opis przypadku, który nie znajduje

swego odzwierciedlenia w teorii, może przyczynić się do jej wzbogacenia, a nawet przekształcenia. Każdy przypadek poszerza bowiem dotychczasową wiedzę. Ludzie, zjawiska są do siebie podobne, ale też są od siebie różne i właśnie różnice nadają badanemu zjawisku wymiar szczególny” (Janicka-Panek, 2017, s. 6). Podobne znaczenie przypadku odnaleźć można w metodzie biograficznej na gruncie pedagogiki społecznej i w badaniach socjologicznych.

Istotne znaczenie ma przymiotnik „indywidualny” w nazwie metody. „Indywidualność (...) to po pierwsze ogół cech psychicznych różniących jednego człowieka od drugiego; po drugie oryginalne cechy wyróżniające człowieka i jego twórczość. Indywidualność to także zespół cech psychicznych, stanowiących osobowość człowieka, odrębność właściwą każdemu indywidualnemu bytowi; oryginalność, swoistość, jednostkowość” (tamże, s.6).

Pionierka pracy z przypadkiem, M. Richmond, twierdzi, że na pracę z przypadkiem „(...) składają się procesy, które przez świadome dokonywanie indywidualnych aktów dostosowania się jednostek do otoczenia – rozwijają osobowość”; J. Regensburg wyraża pogląd, że „praca z przypadkiem jest metodą porównania, przy udziale pracownika socjalnego, zdolności klienta do stawienia czoła problemowi (...) z jego działaniami. W procesie tym pracownik socjalny pomaga klientowi określić problem i obmyślić różne sposoby jego rozwiązania”. S. Bowers zauważa, że praca z przypadkiem „(...) jest sztuką, w której znajomość nauki o stosunkach między ludźmi oraz umiejętność utrzymywania takich stosunków wykorzystywana jest do mobilizacji zdolności klienta i zasobów społeczności dla lepszego dostosowania jednostki do całości lub dowolnej części środowiska”; zaś G. Hamilton określa pracę z przypadkiem jako stosowanie „(...) doradztwa i **świadczeń socjalnych w taki sposób, aby pobudzić i zachować psychiczną energię klienta oraz skłonić go do czynnego** udziału w działaniach zmierzających do rozwiązania problemu” (www 1).

H. Radlińska (1961), stosując metodę przypadków w promowanej przez siebie koncepcji pracy społecznej, przedstawiała wizję wrażliwego i wszechstronnego opiekuna zaangażowanego w rozwiązywanie wielu problemów swego podopiecznego. Praca z przypadkiem miała polegać na pobudzaniu, mobilizowaniu jednostki do aktywności naprawczej.

T. Pilch określił metodę indywidualnych przypadków jako sposób badań polegający „(...) na analizie jednostkowych losów ludzkich uwikłanych w określone sytuacje wychowawcze lub na analizie konkretnych zjawisk natury wychowawczej poprzez pryzmat jednostkowych biografii ludzkich z nastawieniem na opracowanie diagnozy przypadku lub zjawiska w celu podjęcia działań terapeutycznych” (Pilch, Wujek, 1974, s.62).

A. Kamiński (1974) pracę z przypadkiem nazwał sztuką opartą na nauce, zdolnością twórczego interpretowania i komponowania wiedzy w odniesieniu do danej jednostki i uwarunkowań środowiskowych jej sytuacji, które mają służyć mobilizowaniu sił jednostki, stymulowaniu wzajemnego przystosowania się jednostki i środowiska oraz

uruchamianiu aktywności instytucji związanych z ratownictwem, opieką, wsparciem społecznym.

Obecnie studium przypadku jest także uważane za metodę szkoleniową, uczącą przez doświadczenie (Fortuna, 2010).

Metoda indywidualnego przypadku najczęściej opiera się na danych jakościowych (Łobocki, 2013). „Wykorzystuje się w niej techniki zbierania informacji i danych faktograficznych pochodzących z kilku źródeł, dających obraz rozwoju i życia fizycznego, psychicznego oraz społecznego interesującej badacza osoby. Jest to ogląd jednostki zrealizowany z różnych perspektyw, z uwzględnieniem różnych jego aspektów. Gdy stosuje się metodę indywidualnych przypadków, użytecznymi technikami są głównie:

- wywiad, rozmowa;
- analiza formalna i treściowa dokumentów osobistych;
- obserwacja uczestnicząca;
- analiza wytworów” (Moczia, 2016, s.124).

Zgodnie ze współczesną metodyką działań socjalnych praca z przypadkiem obejmuje co najmniej dwa podstawowe komponenty:

- 1) *studium przypadku*, nazwane przez niektórych autorów rozpoznaniem, obejmujące charakterystykę losów, sytuacji wewnętrznej i zewnętrznej jednostki w kontekście problemu, które ma prowadzić do diagnozy społecznej i stać się podstawą opracowania planu pracy;
- 2) *pracę z przypadkiem* opartą na sformułowanym wspólnie z klientem (podopiecznym) planie pracy (pomocy), obejmującą działania o charakterze ratowniczym, kompensacyjnym lub terapeutycznym (www 1).

<b>Metoda indywidualnych przypadków</b>			
Studium przypadku <i>case study</i>		Praca z przypadkiem <i>case work</i>	
Charakterystyka jednostkowych losów ludzkich	Diagnoza społeczna	Opracowanie planu pracy	Prowadzenie przypadku

Etap skoncentrowany na rozpoznaniu, który prowadzi do diagnozy przypadku, polega na identyfikacji i analizie sytuacji jednostki w kontekście problemu, z jakim się boryka. Materiał konieczny do opracowania diagnozy pozyskiwany jest z różnych źródeł, za pomocą różnych technik i narzędzi, a dotyczy on zwykle sytuacji: osobistej (rodzinnej), bytowej (materialno-mieszkaniowej), zdrowotnej (psychofizycznej) lub społecznej (zawodowej) klienta. W zbieraniu danych i kompletowaniu historii przypadku koniecznym jest ograniczenie się do faktów istotnych z punktu widzenia problemu. Ponadto w toku rozpoznania należy dokonywać wnikliwej analizy informacji (najlepiej potwierdzonych w różnych źródłach i opartych na różnych narzędziach diagnozy), aby



ewentualnie określić przyczyny danej sytuacji oraz wskazać te „siły” jednostki i jej najbliższego środowiska, które mogą wesprzeć cały proces pomocy (tamże).

Kierując się koniecznością dostrzeżenia problemu, jego wnikliwemu i wszechstronnemu rozpoznaniu do etapu „studium przypadku” wprowadzono technikę dostrzegania problemów T3/ZOOM.

**Technika dostrzegania problemów.** T3/ZOOM (Olczak, 2013) jest techniką heurystyczną. Nazwa techniki skrywa zasadniczy jej sens i procedurę. „T” to pierwsza litera nazw wglądów: „to, co widać na pierwszy rzut oka” (pierwszy wgląd), „to, co mniej widoczne” (drugi wgląd), „to, czego nie widać, a na pewno jest” (trzeci wgląd). Cyfra „3” umieszczona w nazwie techniki podkreśla ilość wglądów. ZOOM to miano stosowane głównie w sztuce fotografowania i filmowania na określenie możliwości przybliżania lub oddalania obiektu od fotografującej lub filmującej go osoby. W technice ZOOM wyznacza perspektywy dla wglądów. ZOOM może więc działać jak szkło powiększające, przybliżyć „preparat” do oka obserwatora, by ten dostrzegł świat „mikro”, może też objąć „panoramycznie” obserwowany wycinek rzeczywistości. ZOOM w technice, działając na zasadzie „szkła powiększającego”, pozwala przybliżyć oko obserwatora, by ten dostrzegł w rzeczywistej sytuacji mikroproblemy, działając zaś na zasadzie „obiektywu szerokokątnego” umożliwi widzenie obserwowanej sytuacji w perspektywie rozległych problemów i zadań – makroproblemów.

Technika T3/ZOOM wpisuje się w obszar *problem finding*, gdyż służy dostrzeganiu problemów i zadań poznawczych. Za pośrednictwem techniki możliwe jest wykrycie niedostatków sytuacji, będącej w kręgu naszych zainteresowań. Zachowania eksploracyjne i współbrzmiające z nimi: spostrzegawczość, dociekliwość, wycucie, czujność, wrażliwość, ciekawość poznawcza, motywacja immanentna oraz aktywność intelektualna podejmowana w celu stawiania produktywnych pytań czy też abstrahowanie z interesującej nas sytuacji pewnych tylko cech – tak charakterystyczne dla *problem finding* zdają być wkomponowane w procedurę techniki T3/ZOOM.

T3/ZOOM, będąc techniką dostrzegania problemów i zadań poznawczych, należy do procesu twórczego rozwiązywania problemów. Przyjęto za wykładnię proces twórczego rozwiązywania problemów nakreślony przez E. Nęcki (1994), zwany systemem TRoP.

System TRoP składa się z dwóch faz, nazwanych przez autora: „przestrzeń problemu” i „przestrzeń rozwiązań”. Podział na tzw. przestrzeń problemu i przestrzeń rozwiązań jest zgodny z podejściem fazowym w psychologii myślenia.

Na „przestrzeń problemu”, polegającą na opracowaniu samego problemu, składają się trzy etapy:

- dostrzeganie problemów,
- zrozumienie problemu,
- formułowanie i przeformułowanie problemu.

„Przestrzeń rozwiązań”, polegającą na wytwarzaniu rozwiązań problemu, budują również trzy etapy:

- budowanie problemu pomocniczego,
- rozwiązywanie problemu pomocniczego,
- powrót do problemu zasadniczego.

T3/ZOOM ma służyć wykrywaniu problemów. Obejmuje więc jedynie wąski fragment procesu rozwiązywania problemów. „Lokalizacja” techniki przypada na pierwszy etap fazy przygotowawczej twórczego rozwiązywania problemów, który związany jest właśnie z wychwyceniem, wykryciem problemu/problemów. Znacząca liczba znanych i stosowanych technik, a nawet i metod, dotyczy drugiej fazy procesu twórczego rozwiązywania problemów, tzn. fazy odnoszącej się do generowania pomysłów rozwiązań określonego już problemu lub zadania i przystosowania ich do tegoż problemu/zadania wyjściowego. W tym świetle T3/ZOOM wydaje się techniką cenną, znaczącą, wzbogacającą niewielki repertuar możliwych do dostrzegania problemów i zadań technik.

T3/ZOOM polega na doszukiwaniu się problemów w sytuacji wyjściowej:

- w dwóch przeciwstawnych kierunkach widzenia tejże sytuacji. Kierunek polegający na uszczegółowianiu, wyszczególnieniu pojedynczego elementu danej sytuacji wyznaczony jest przez „szkło powiększające”. Kierunek ujmujący sytuację w szerokiej perspektywie, by nie rzecz globalnie, wyznacza „obiektyw szerokokątny”;
- w trzech wglądach, w każdym z kierunków. Wglądy „stopniują” doszukiwanie się problemów i zadań poznawczych. Mamy więc pierwsze spojrzenie na sytuację: „to, co widać na pierwszy rzut oka”, mamy i drugą odsłonę sytuacji: „to, co mniej widoczne”, a także trzeci wgląd w sytuację: „to, czego nie widać, a na pewno jest”.

Dzięki zarówno obu kierunkom penetracji sytuacji, jak i trzem wglądom możliwym jest odnalezienie osobiście sześciu problemów danej sytuacji lub wielokrotności tej liczby, zwłaszcza gdy pracuje się zespołowo.

Obraz graficzny techniki T3/ZOOM prezentuje się następująco:

X	A. „to, co widać na pierwszy rzut oka”	B. „to, co mniej widoczne”	C. „to, czego nie widać, a na pewno jest”
1. „szkło powiększające”	1 A	1 B	1 C
2. „obiektyw szerokokątny”	2 A	2 B	2 C

Wykorzystując do poszukiwania problemów technikę T3/ZOOM, należy wziąć pod uwagę jej charakterystyczną procedurę:

1. Wybrać sytuację wyjściową (X), która jest w obszarze naszych zainteresowań, ciekawi nas poznawczo (bądź ustalić w grupie lub mieć taką sytuację wyjściową wskazaną).
2. Przejść do obserwacji wybranej sytuacji w kierunku „szkło powiększające” (przybliżyć wybraną sytuację wyjściową jakby była ona preparatem obserwowanym przez coraz bardziej powiększające szkło mikroskopu):
  - a) zaobserwować nurtujący element sytuacji wyjściowej i zapisać go hasłowo w: „to, co widać na pierwszy rzut oka” (1A);

- b) 1A potraktować jako sytuację początkową do dalszej obserwacji;
  - c) przyjrzeć się zaobserwowanemu elementowi sytuacji 1A i odnaleźć w niej nurtujący nas szczegół, zapisać go hasłowo w: „to, co mniej widoczne” (1B);
  - d) 1B potraktować po raz kolejny jako sytuację początkową do dalszej obserwacji;
  - e) przyjrzeć się zaobserwowanemu elementowi sytuacji 1B i odnaleźć w niej nurtujący nas szczegół, zapisać go hasłowo w: „to, czego nie widać, a na pewno jest” (1C).
3. Przystąpić do obserwacji sytuacji wyjściowej w kierunku „obiektyw szerokokątny” (oddalać się w swej obserwacji od sytuacji wyjściowej z każdym wglądem, obserwować sytuację wyjściową w coraz to szerszej perspektywie):
- a) zaobserwować sytuację wyjściową w szerszej perspektywie, z adekwatnymi do tej sytuacji wyjściowej i przyległymi do niej innymi sytuacjami, zjawiskami, zapisać ją hasłowo w: „to, co widać na pierwszy rzut oka” (2A);
  - b) 2A potraktować jako sytuację początkową do dalszej obserwacji;
  - c) zaobserwować sytuację 2A w szerszej perspektywie, z adekwatnymi i przyległymi do niej innymi sytuacjami, zjawiskami, zapisać ją hasłowo w: „to, co mniej widoczne” (2B);
  - d) 2B potraktować po raz kolejny jako sytuację początkową do dalszej obserwacji;
  - e) zaobserwować sytuację 2B w szerszej perspektywie, z adekwatnymi i przyległymi do niej innymi sytuacjami, zjawiskami, w perspektywie „globalnego” zjawiska, procesu itp., zapisać ją hasłowo w: „to, czego nie widać, a na pewno jest” (2C).
4. Przyjrzeć się wszystkim zapisanym sytuacjom (1A, 1B, 1C, 2A, 2B, 2C), wybrać najbardziej interesującą, będącą od tej chwili problemem, gotowym do rozwiązania (Olczak, 2013, s. 63–64).

Technikę dostrzegania problemów T3/ZOOM skonstruowano, mając na uwadze rygorystyczne i ściśle określone wytyczne konstruowania metod heurystycznych.

T3/ZOOM zastosowano do dostrzegania problemów i zadań poznawczych o charakterze politechnicznym (tamże) oraz problemów estetycznych (Franc, 2015).

**Przykładowe realizacje.** Jedną z odmian metody indywidualnych przypadków jest „model zorientowany na rozwiązywanie problemów”. Został on rozwinięty w latach pięćdziesiątych przez H. Perlman. Istotą tego modelu jest koncentracja na osobie mającej problem i poszukiwanie możliwych jego rozwiązań. Jednakże należy podkreślić, że to klient poszukuje problemu dla danej sytuacji oraz znajduje rozwiązanie, zaś pracownik służb socjalnych mobilizuje siły wewnętrzne i zewnętrzne klienta, wspiera go w działaniu na rzecz wdrożenia i realizacji rozwiązań problemu, określa przypuszczalny czas trwania usługi.

Przyjęcie modelu zorientowanego na rozwiązanie problemów metody indywidualnych przypadków pozwoliło koordynatorowi rodzinnej pieczy zastępczej zastosować technikę dostrzegania problemów T3/ZOOM do:

- wskazania problemu przez rodzinę zastępczą/rodzica zastępczego;

- subiektywnego spojrzenia rodziny zastępczej/rodzica zastępczego na daną sytuację wychowawczą w perspektywie:
  - „szkła powiększającego” – uszczegółowianie problemu,
  - „obiektywu szerokokątnego” – globalizowanie problemu;
- uzmysłowienia sobie przez rodzinę zastępczą/rodzica zastępczego problemu, jego rozległości i złożoności.  
Szerokie spojrzenie na problem przy użyciu techniki T3/ZOOM umożliwia:
- znalezienie odpowiednich i adekwatnych do dostrzeżonych problemów rozwiązań,
- staje się podstawą skutecznych działań przedsięwziętych przez rodzinę zastępczą/rodzica zastępczego niwelujących problem.

### Przykład 1.

Sytuacja wyjściowa: *Adrian S. (lat 17) stroni od rówieśników; jego kontakty społeczne są zaburzone; wynikają z nieumiejętności nawiązywania kontaktów i satysfakcjonujących relacji interpersonalnych.*

	„to, co widać na pierwszy rzut oka”	„to, co mniej widoczne”	„to, czego nie widać, a na pewno jest”
<i>szkło powiększające</i>	Uczucie osamotnienia	Narastająca frustracja, „nic mu się nie chce”	Zubożenie wewnętrzne/psychiczne
<i>obiektyw szerokokątny</i>	Czas wolny spędzany samotnie w domu	Ograniczenie form spędzania czasu wolnego	Brak wychowania do racjonalnego i wartościowego spędzania czasu wolnego

### Przykład 2.

Sytuacja wyjściowa: *Alan K. (lat 15), obniżenie poziomu uczenia się (pogorszenie się wyników w nauce).*

	„to, co widać na pierwszy rzut oka”	„to, co mniej widoczne”	„to, czego nie widać, a na pewno jest”
<i>szkło powiększające</i>	Gorsze wyniki w nauce, niższe oceny	Niewykorzystanie indywidualnego potencjału intelektualnego	Spowolnienie rozwoju poznawczego
<i>obiektyw szerokokątny</i>	Dorównywanie do normy klasowej	Teoria Roberta K. Mertona – odpowiedź na oczekiwania społeczne (konformizm jako styl adaptacji do oczekiwań grupy rówieśniczej)	Podatność na wpływy, postawa „marionetki”, ubezwłasnowolnienie

### Przykład 3.

Sytuacja wyjściowa: *Jakub W. (lat 14), zachowania demoralizujące (palenie papierosów, picie alkoholu, towarzystwo 20-latków, przesiadywanie w McDonaldzie, brak jakichkolwiek zainteresowań, nierealizowanie obowiązku szkolnego, wagary).*

	„to, co widać na pierwszy rzut oka”	„to, co mniej widoczne”	„to, czego nie widać, a na pewno jest”
<i>szkło powiększające</i>	Palenie papierosów, picie alkoholu itd.	Spowolniony rozwój fizyczny i intelektualny	Podatność na choroby, słaba kondycja fizyczna
<i>obiektyw szerokokątny</i>	Zachowania demoralizujące	Brak akceptacji społecznej	Wykluczenie społeczne, margines społeczny, patologia

Rodzina zastępcza napotyka trudności nie tylko związane ze swoimi podopiecznymi; częstokroć trudności tkwią bezpośrednio w rodzinie zastępczej lub samym rodzicu.

Z myślą o:

- uzmysłowieniu sobie przez rodzinę zastępczą/rodzica zastępczego swoich braków,
  - następstw swoich braków dla wychowanka;
- koordynator wspólnie z rodziną zastępczą/rodzicem zastępczym doszukiwał się problemów przy użyciu techniki T3/ZOOM.

### Przykład 1.

Sytuacja wyjściowa: *Katarzyna W.* – niskie kompetencje wychowawcze.

	„to, co widać na pierwszy rzut oka”	„to, co mniej widoczne”	„to, czego nie widać, a na pewno jest”
<i>szkło powiększające</i>	Niskie kompetencje wychowawcze	Brak realnego wpływu na wychowanka	Pseudowychowanie nieadekwatne, fikcyjne
<i>obiektyw szerokokątny</i>	Nie-wychowanie	Brak satysfakcjonujących i konstruktywnych relacji społecznych u wychowanka	Zjawisko niedostosowania społecznego

### Przykład 2.

Sytuacja wyjściowa: *Mirosława S.* – schematy myślowe.

	„to, co widać na pierwszy rzut oka”	„to, co mniej widoczne”	„to, czego nie widać, a na pewno jest”
<i>szkło powiększające</i>	Schematy myślowe	Mity Thomasa Gordona odnoszące się do dziecka: <ul style="list-style-type: none"> <li>• dziecko z racji wieku nie jest pełnowartościowym człowiekiem</li> <li>• z natury jest złe i trzeba je dyscyplinować</li> <li>• chce, by dorośli wyznaczali mu granice</li> <li>• buntuje się przeciwko rodzicom</li> <li>• jest własnością rodziców</li> </ul>	Nie realizowanie orientacji podmiotowej o cechach: <ul style="list-style-type: none"> <li>• generatywność</li> <li>• optymizm</li> <li>• zaufanie do siebie</li> <li>• selektywność</li> <li>• poszukiwanie przyczynowości</li> </ul>

<i>obiektyw szerokokątny</i>	Zniewolenie pokolenia, „dyskryminowanie jednej generacji przez drugą”	Uprzedmiotowanie, rezygnacja z samodzielnego odkrywania i asymilowania wartości	Brak samorealizacji, samostanowienia, obniżenie poziomu jakości życia; społeczeństwo złożone z takich ludzi tworzy „demokrację kibiców”
------------------------------	---	---	---

### Przykład 3.

Sytuacja wyjściowa: *Sylwia S. – faworyzowanie jednego z dzieci.*

	„to, co widać na pierwszy rzut oka”	„to, co mniej widoczne”	„to, czego nie widać, a na pewno jest”
<i>szkło powiększające</i>	Faworyzowanie jednego z dzieci	Wychowanie przez nagradzanie jednego z dzieci, wychowanie przez karanie drugiego z dzieci	Kształtowanie postawy narcystycznej u faworyzowanego dziecka, kształtowanie poczucia odrzucenia u drugiego dziecka
<i>obiektyw szerokokątny</i>	Faworyzowane dziecko – dobre, niefaworyzowane dziecko – złe	Faworyzowane dziecko – odrealnienie, brak kontekstu społecznego, społeczny matrix; niefaworyzowane dziecko – brak homeostazy, podejmowanie zachowań ryzykownych	Faworyzowane dziecko – wychowanie bezstresowe; niefaworyzowane dziecko – wrogość rekompensacyjna (Erich Fromm)

**Zakończenie.** Zapisy ustawy z dnia 9 czerwca 2011 roku o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej określają szereg zadań należących do koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej. Do działań podejmowanych przez koordynatora wobec rodziny zastępczej należą m.in.:

- monitorowanie w rodzinach zastępczych form zachowania i postępowania członków rodziny względem siebie. Wspólne analizowanie z rodziną, które z prezentowanych postępowań są zgodne z obowiązującymi normami społecznymi, a które podlegają modyfikacji i należy podjąć działania w celu ich zmiany;
- podejmowanie przemyślanych dyskusji z rodzicami zastępczymi w miejscu ich zamieszkania na temat prawidłowego wywiązywania się z funkcji opiekuńczo-wychowawczej, profilaktycznej i reedukacyjnej wobec małoletnich dzieci oraz odpowiedniej atmosfery wychowawczej i prezentowanych postaw rodzicielskich wobec dzieci;
- prowadzenie indywidualnych dyskusji z rodzicami zastępczymi w miejscu ich zamieszkania na temat pokonywania trudności wychowawczych oraz niepożądanych nawyków wobec dzieci.

Do realizacji powyższych działań posłużyła koordynatorowi technika dostrzegania problemów T3/ZOOM. Koordynator wspólnie z rodziną zastępczą/rodzicem zastępczym doszukiwał się problemów tkwiących bezpośrednio w rodzinie zastępczej/rodzicu zastępczym w celu uzmysłowienia sobie przez rodzinę zastępczą/rodzica zastępczego swoich braków oraz następstw swoich braków dla wychowanka. Z myślą

o wychowanku koordynator wspólnie z rodziną zastępczą/rodzicem zastępczym poszukiwał problemu, uszczegóławiał go i globalizował w kontekście subiektywnego spojrzenia rodziny zastępczej/rodzica zastępczego na daną sytuację wychowawczą, dzięki czemu możliwym było uzmysłowienie sobie przez rodzinę zastępczą/rodzica zastępczego problemu, jego rozległości i złożoności.

**Studium przypadku poparto przykładami za zgodą autorów.** Działania koordynatora niosą znamiona innowacji pedagogicznej. Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 9 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki „innowacją pedagogiczną zwaną dalej «innowacją», (...) są nowatorskie rozwiązania programowe, organizacyjne lub metodyczne, mające na celu poprawę jakości pracy szkoły” (Dz.U.02.56.506). (...) Innowacja pedagogiczna jest całością procesu polegającego na stworzeniu nowej formy praktyki edukacyjnej (...), jej wypróbowaniu w różnych warunkach realnych (...) oraz jej przekazaniu potencjalnym użytkownikom. Innowacja pedagogiczna jest świadomą próbą ulepszenia istniejących praktyk ze względu na pewne pożądane cele” (Lesiak-Laska, 1998, s. 49).

Innowacje pedagogiczne ze względu na skalę zmian dzielą się na:

- *usprawnienia, racjonalizacje*, dotyczące praktyki w mikroskali zjawisk, często bez uzasadnienia teoretycznego;
- *modernizacje*, dotyczące szkoły jako systemu dydaktyczno-wychowawczego i odnoszące się do praktyki na tle teorii;
- *nowatorstwo*, określane jako najbardziej złożona postać innowacji, polegające na szerokiej zmianie wycinka edukacji (Morzyszek-Banaszczyk, Iwicka-Okońska, 2007, s. 2).

Działania podejmowane przez koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej wobec rodziny zastępczej nie odbywają się w szkole czy placówce oświatowej. Niemniej mają charakter pedagogiczny, zmierzają do organizacji/reorganizacji oddziaływań wychowawczych. W tej perspektywie zastosowanie techniki dostrzegania problemów T3/ZOOM w etapie „studium przypadku” w metodzie indywidualnego przypadku można uznać za innowację pedagogiczną typu usprawnienia (lub racjonalizacje), gdyż było „świadomą próbą ulepszenia istniejących praktyk ze względu na pewne pożądane cele”.

## Bibliografia

1. Fortuna P. (2010), *Studium przypadku w praktyce szkoleniowej, czyli jak uczyć się na doświadczeniach innych*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk–Sopot.
2. Franc M. (2015), *Poszukiwanie problemów estetycznych. Zastosowanie techniki dostrzegania problemów T3/ZOOM*, „Edukacja Humanistyczna”, nr 2, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Szczecin. s. 123–136.
3. Góralski A. (1998), *Wzorce twórczości*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa.
4. Janicka-Panek T. (2017), *Jednostka jako przedmiot badań pedagogicznych i społecznych*. „Педагогічні науки. Випуск” 1(87), s. 5–10.

5. Juszczak S. (2013), *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
6. Kamiński A. (1974), *Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna*, PWN, Warszawa.
7. Konarzewski K. (2000), *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, WSiP, Warszawa.
8. Kubinowski D. (2010), *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – metodyka – ewaluacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
9. Lesiak-Laska E. (1998), *Uwarunkowania i efekty innowacji pedagogicznych nauczycieli klas początkujących*, WWSP, Rzeszów.
10. Łobocki M. (2000), *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków.
11. Moczka K. (2016), *Refleksje wokół studium indywidualnego przypadku Z doświadczeń własnych o (nie)poprawnościach i dobrych zwyczajach*. Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych, Tom 23 (2), s. 121–132.
12. Morzyszek-Banaszczyk E., Iwicka-Okońska A. (2007), *Nowatorstwo pedagogiczne w teorii i praktyce*. Przegląd Edukacyjny 3(60), s. 2–6.
13. Nęcka E. (1994), *TRoP, Twórcze rozwiązywanie problemów*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków.
14. Okoń W. (1975), *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1975.
15. Okoń W. (1987), *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1987.
16. Olczak M. (2013), *Jakość dostrzegania problemów i zadań poznawczych – istotny czynnik wychowania do twórczości*, Wydawnictwo Politechniki Łódzkiej, Łódź.
17. Pilch T., Wujek T. (1974), *Metody i techniki badań w pedagogice*, [w:] M. Godlewski, S. Krawcewicz, T. Wujek (red.) *Pedagogika*, PWN, Warszawa.
18. Pietrański Z. (1970), *Ogólne i psychologiczne zagadnienia innowacji*, PWN, Warszawa.
19. Radlińska H. (1961), *Pedagogika społeczna*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
20. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 9 kwietnia 2002 r.*, Dz.U. 02.56.506.
21. Sarleja T. (2002), *Metoda biograficzna w badaniach jakościowych*, [w:] K. M. Czarnecki, F. Szlosek (red.) *Badanie – dojrzewanie – rozwój (na drodze do doktoratu)*, Wydawnictwo ITE, Radom–Piotrków Trybunalski.
22. Schulz R. (1980), *Procesy zmian i odnowy w oświacie*, PWN, Warszawa.
23. Sobol E. (1995), *Słownik wyrazów obcych*, PWN, Warszawa.
24. *Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej z dnia 9 czerwca 2011 r.*

## Webgrafia

1. *Metoda pracy z indywidualnym przypadkiem* <http://www.kpss.lublin.pl/upload/wyk/14/Metoda%20pracy%20z%20indywidualnym%20przypadkiem.pdf> (dostęp: 8.01.2020).
2. Anna Kowal-Słoboda, *Na czym polega praca z przypadkiem i jakie zasady są w niej wykorzystywane?* Anna Kowal-Słoboda [http://www.lo.nisko.pl/dokumenty\\_szkoly/pedagog/Na-czym-polega-praca-z-przypadkiem-i-jakie-zasady-sa-w-niej-wykorzystywane.pdf](http://www.lo.nisko.pl/dokumenty_szkoly/pedagog/Na-czym-polega-praca-z-przypadkiem-i-jakie-zasady-sa-w-niej-wykorzystywane.pdf) (dostęp: 8.01.2020).

**dr n. hum. Małgorzata FRANC** – Wyższa Szkoła Biznesu i Nauk o Zdrowiu w Łodzi, Instytut Nauk Społecznych, Pedagogika



## Popularność kierunków studiów i uczelni podczas rekrutacji na studia wyższe w Polsce

The most popular fields of study and universities selected during the recruitment process in Poland

**Słowa kluczowe:** szkoły wyższe, rekrutacja, kierunki studiów.

**Streszczenie.** W artykule podjęto próbę scharakteryzowania procesu rekrutacyjnego na studia i jego wpływu na liczbę studentów w poszczególnych grupach kierunków studiów oraz szkołach wyższych. Z informacji przekazywanych przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego (MNiSW) wynika, że od kilku lat utrzymuje się względnie stała tendencja odnośnie do rekrutacji na studia wyższe. Najpopularniejszym kierunkiem studiów jest informatyka, co przekłada się na wzmożone zainteresowanie maturzystów uczelniami technicznymi. W dalszej kolejności najwięcej osób chce podjąć studia z psychologii i zarządzania, wybierając uczelnie ekonomiczne i uniwersytety.

**Key words:** universities, recruitment, fields of study.

**Abstract.** The article attempts to describe the recruitment process and its impact on the number of students in particular fields of study as well as the popularity of universities. The information provided by the Ministry of Science and Higher Education (MNiSW) shows that there has been a relatively stable trend in higher education recruitment for several years. The most popular field of study has been informatics and the trend translates into enlarged interest of high-school graduates in technical universities. People also want to study psychology and management and consequently they choose economic universities.

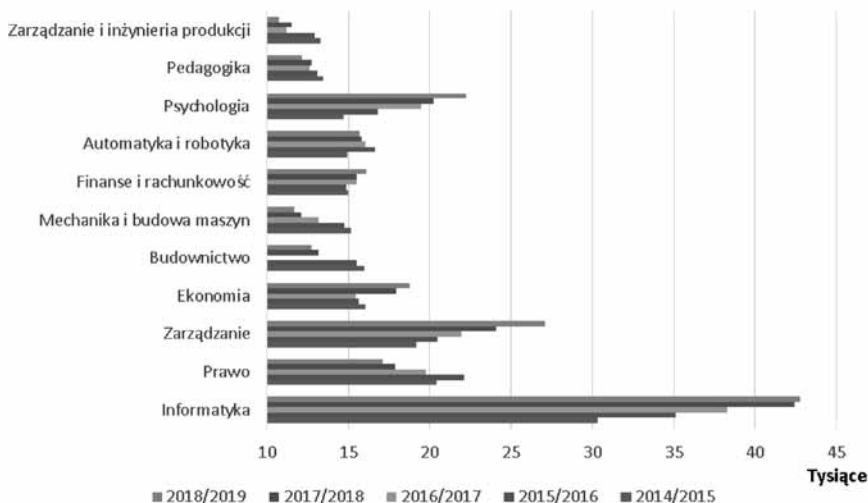
**Wprowadzenie.** System szkolnictwa wyższego ostatniej dekady był systematycznie zmieniany i reformowany. Wprowadzono szereg zmian, aby, po pierwsze, dostosować ofertę edukacyjną do oczekiwań pracodawców m.in. poprzez wdrożenie profilu praktycznego, studiów dualnych, dłuższych praktyk studenckich, konsultowanie z pracodawcami oferty edukacyjnej uczelni, wdrożenie ram kwalifikacji łączącej wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne zamiast samego przekazywania wiedzy, a po drugie wprowadzone te zmiany, by zmienić strukturę studiujących m.in. poprzez tzw. kierunki zamawiane oraz różne inicjatywy, np. „Dziewczyny na politechniki”.

Zmiany systemowe w edukacji akademickiej spowodowały wzmożone zainteresowanie naukowców tym zagadnieniem (zob. Brzezicki, 2018a). Jednak warto podkreślić, że przy ocenie działalności dydaktycznej szkolnictwa wyższego zarówno w aspekcie efektywności, jak i skuteczności studiowania (Brzezicki, 2018b; Pietrzak, Baran, 2018) pomijane jest zagadnienie rekrutacji na studia. W związku z powyższym należy uznać, że zasadne jest zajęcie się tym obszarem badawczym.

Celem podejmowanych badań była próba scharakteryzowania procesu rekrutacyjnego na studia i jego wpływu na liczbę studentów w poszczególnych grupach kierunków oraz szkół wyższych.

Artykuł składa się z trzech części. W drugiej części po wprowadzeniu dokonano charakterystyki rekrutacji na studia wyższe w ciągu kilku ostatnich lat. Ponadto przedstawiono najpopularniejsze wśród kandydatów na studia typy szkolnictwa wyższego oraz szkoły i kierunki studiów, a także sytuacje największych uczelni oraz najliczniejsze grupy kierunków na pierwszym roku studiów. W ostatniej trzeciej części dokonano podsumowania oraz wskazano propozycję dalszych badań w omawianej tematyce.

**Rekrutacja na studia wyższe.** Postanowiono przedstawić wybrane dane statystyczne dotyczące tendencji w systemie szkolnictwa wyższego w Polsce pokazujące kierunki jego rozwoju w ciągu kilku ostatnich lat. Obserwując wyniki corocznych raportów MNiSW dotyczących rekrutacji na studia wyższe, można zauważyć wzmożone zainteresowanie kandydatów niektórymi kierunkami studiów (rys. 1). Od kilku lat niesłabnącą popularnością wśród aplikujących cieszy się informatyka, zarządzanie,

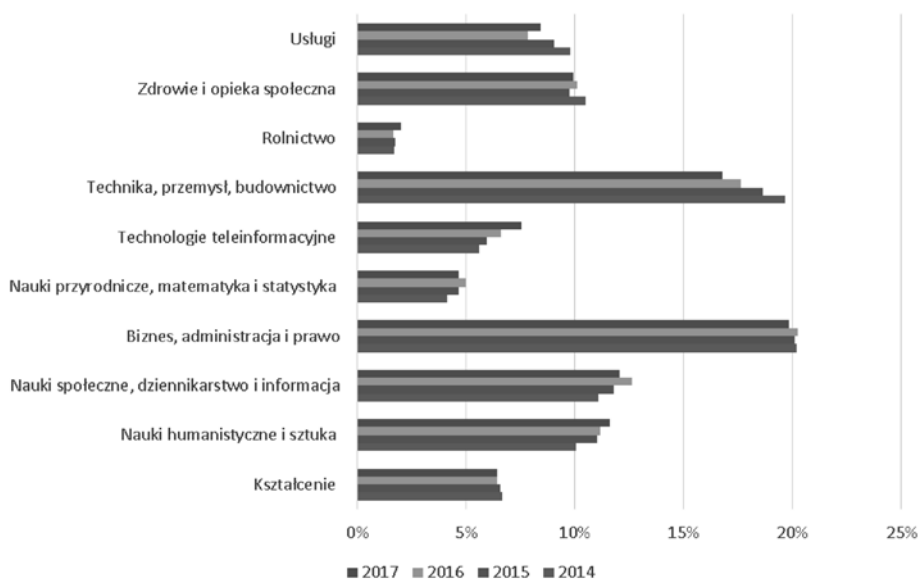


**Rys. 1. Najpopularniejsze kierunki studiów podczas rekrutacji w latach 2014/2015–2018/2019 na studiach stacjonarnych pierwszego stopnia i jednolitych studiach magisterskich (według ogólnej liczby zgłoszeń kandydatów, powyżej 10 tys.)**

Źródło: opracowanie własne na podstawie: MNiSW (2014–2018).

psychologia, ekonomia oraz finanse i rachunkowość. Największy wzrost zainteresowania obszarami kształcenia odnotowano na kierunku informatycznym, na którym chciało się kształcić niespełna 12,5 tys. więcej kandydatów w roku akademickim 2018/2019 niż w 2014/2015. Natomiast stały spadek kandydatów odnotowano na zarządzaniu i inżynierii produkcji, pedagogice, automatyce i robotyce, mechanice i budowie maszyn, budownictwie oraz prawie. Warto zauważyć, że o ile stały wzrost zainteresowania informatyką należy upatrywać jako pozytywny sygnał rozwoju gospodarki, o tyle utrzymująca się popularność kierunków ekonomicznych i zarządzania, a także nasycenie się rynku tego typu specjalistami nie napawa optymizmem.

Wzmożone zainteresowanie maturzystów kierunkami informatycznymi w ciągu kilku ostatnich lat nie przekłada się na zmianę struktury studentów pierwszego roku (rys. 2). Wzrost osób studiujących kierunki w grupie technologie teleinformacyjne między 2014 a 2017 rokiem wynosi niecałe 2 p. proc. Natomiast największy spadek wynoszący niespełna 3 p. proc. odnotowano w grupie technika, przemysł i budownictwo. Względnie stabilna liczba studentów pierwszego roku kształci się na następujących kierunkach: rolnictwo, następnie biznes, administracja i prawo, a także kształcenie.

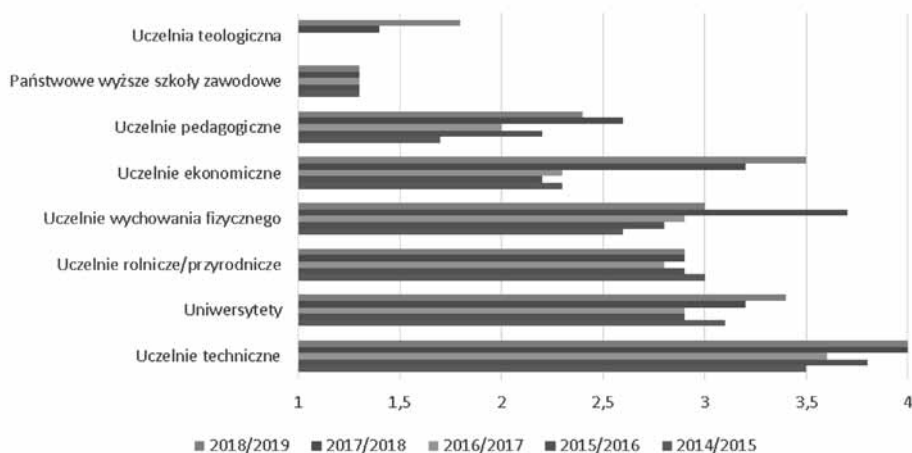


**Rys. 2. Udział studentów na pierwszym roku studiów według grup kierunków kształcenia w latach 2014–2017**

Źródło: opracowanie własne na podstawie: GUS (2015–2018).

Po przesłaniu wyników rekrutacji najpopularniejszych kierunków studiów, niezbędne jest przeanalizowanie, które typy szkół wyższych są najczęściej wybierane przez maturzystów (rys. 3). W dwóch ostatnich latach (2017/2018–2018/2019) wśród

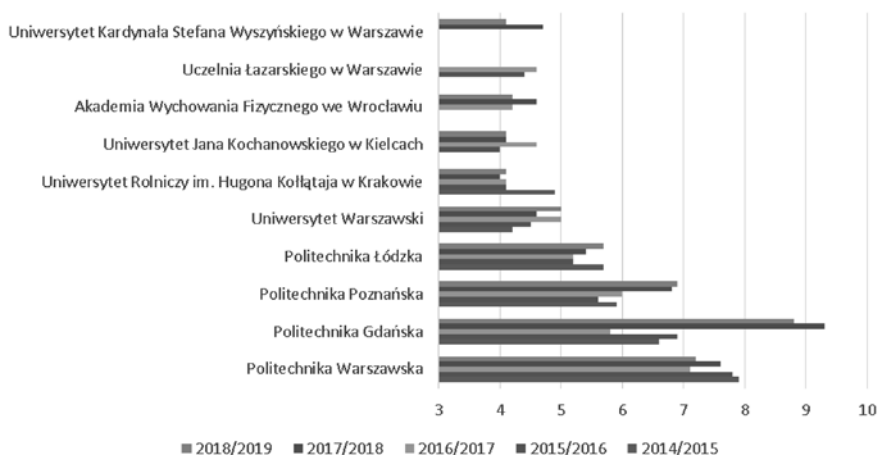
osób pretendujących na studia wyższe najpopularniejsze były uczelnie techniczne. Zauważono, że osoby aplikujące na studia w roku akademickim 2018/2019 chcą się przede wszystkim kształcić na uniwersytetach, uczelniach ekonomicznych i co ciekawe – na uczelni teologicznej. Niezwykle stabilną pozycję wśród maturzystów uczestniczących w rekrutacji na studia mają państwowe wyższe szkoły zawodowe, gdyż w przeciągu pięciu ostatnich lat co roku średnio 1,3 osób w przeliczeniu na jedno miejsce chce uzyskać wykształcenie wyższe w tych ośrodkach edukacyjnych.



**Rys. 3. Popularność poszczególnych typów uczelni publicznych podczas rekrutacji w latach 2014/2015–2018/2019 na studiach stacjonarnych pierwszego stopnia i jednolitych studiach magisterskich (w przeliczeniu na jedno miejsce)**

Źródło: opracowanie własne na podstawie: MNiSW (2014–2018).

Proces rekrutacyjny w systemie szkolnictwa wyższego jest zróżnicowany, jednak w przypadku kilku uczelni można zauważyć stałą tendencję zainteresowania nimi przez kandydatów na studia (rys. 4). Najczęściej wybierane szkoły wyższe mieszczą się w Warszawie, Gdańsku, Łodzi, Poznaniu, Krakowie i Kielcach. W dwóch ostatnich latach (2017/2018–2018/2019) najwięcej zgłoszeń na jedno miejsce odnotowano w uczelniach technicznych. Na pierwszym miejscu pod tym względem zajęła Politechnika Gdańska, Następnie Politechnika Warszawska, Poznańska i Łódzka. Jedynie tylko w czterech uczelniach, tj. Politechnice Poznańskiej, Politechnice Łódzkiej, Uniwersytecie Warszawskim i Uniwersytecie Rolniczym im. Hugona Kołłątaja w Krakowie zauważono wzrost liczby zgłoszeń rekrutacyjnych między 2017/2018 a 2018/2019 rokiem.

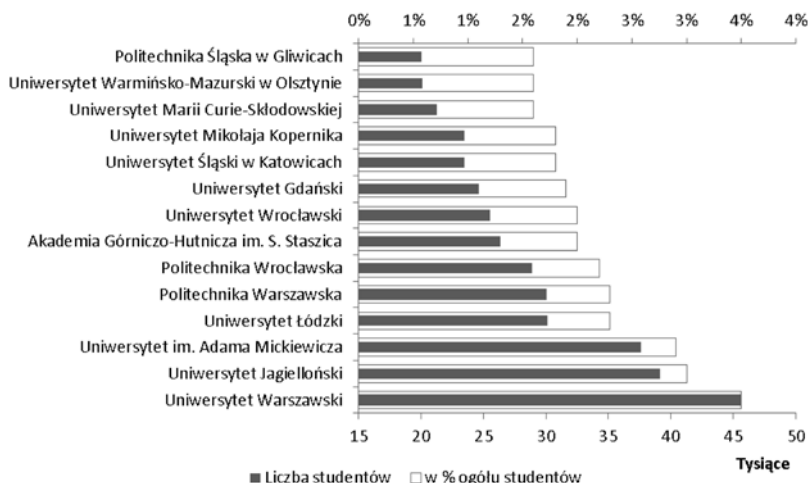


**Rys. 4. Uczelnie najczęściej wybierane przez kandydatów (w przeliczeniu na jedno miejsce, powyżej czterech zgłoszeń kandydatów) na studia stacjonarne pierwszego stopnia i jednolite studia magisterskie**

Uwaga: Uwzględniono jedynie szkoły wyższe, które przynajmniej w dwóch latach były najczęściej wybierane w przeliczeniu na jedno miejsce, powyżej czterech zgłoszeń.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: MNiSW (2014–2018).

Porównanie lokalizacji uczelni najczęściej wybieranych przez kandydatów na studia z siedzibą największych uczelni pod względem liczby studentów (rys. 5) wskazuje na dużą zależność.



**Rys. 5. Największe polskie uczelnie według liczby studentów (łącznie z cudzoziemcami) w roku akademickim 2017/2018**

Źródło: opracowanie własne na podstawie: GUS (2018).

Najwięcej studentów kształci się na Uniwersytecie Warszawskim, następnie Jagiellońskim w Krakowie i Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Z wymienionych czternastu uczelni o największym udziale studentów w ogólnej liczbie studentów (większym lub równym 1,6%) aż dziesięć to uniwersytety, następnie trzy to politechniki i jedna akademia. Należy jednak zauważyć, że obydwa typy tych szkół ,tj. akademia (Akademia Górniczo-Hutnicza) i politechniki, należą do uczelni technicznych.

**Podsumowanie.** Z uzyskanych danych można wyciągnąć następujące wnioski. Od kilku lat niesłabnącą popularnością wśród maturzystów cieszy się informatyka, która wiedzie prym w rankingu rekrutacji. W następnej kolejności wzmożone zainteresowanie można zaobserwować w zakresie psychologii i zarządzania. Do pewnego stopnia przekłada się to na liczbę studentów na pierwszym roku studiów. Jednak należy zauważyć, że od kilku lat brak jest znaczących zmian strukturalnych najpopularniejszych kierunków studiów, a zaobserwowane zmiany mają charakter zmian tendencyjnych niż skokowych. Najliczniejszą grupę studentów pierwszego roku studiów stanowią osoby kształcące się w grupie kierunków biznesu, administracji i prawa, tuż za nimi plasuje się choć ze stałą tendencją spadkową: technika, przemysł i budownictwo. Najwięcej osób na studia wybiera się na uczelnie techniczne, uniwersytety i uczelnie ekonomiczne. W ciągu dwóch ostatnich lat największa rywalizacja w przeliczeniu na jedno miejsce, powyżej czterech zgłoszeń kandydatów, występowała na Politechnice Gdańskiej, Poznańskiej i Warszawskiej. Mimo że najwięcej studentów kształci się obecnie na uniwersytetach, to wzmożone zainteresowanie w ciągu kilku ostatnich lat szkołami technicznymi powoduje, że różnica między obydwoimi typami uczelni pomалу się zmniejsza.

Przyszłe kierunki badań powinny rozszerzyć obecną analizę i uwzględnić sprawność studiowania na poszczególnych kierunkach studiów, uwzględniając tryb i stopień studiów, a także profil kształcenia.

## Bibliografia

1. Brzezicki Ł. (2018a), *Zestawienie badań efektywności i produktywności polskiego szkolnictwa wyższego prowadzonych za pomocą metody DEA i indeksu Malmquista w latach 2005–2018*, [https://www.researchgate.net/publication/324156245\\_Zestawienie\\_badan\\_efektywnosci\\_i\\_produktywnosci\\_polskiego\\_szkolnictwa\\_wyzszego\\_prowadzonych\\_za\\_pomoca\\_metody\\_DEA\\_i\\_indeksu\\_Malmquista\\_w\\_latach\\_2005-2018](https://www.researchgate.net/publication/324156245_Zestawienie_badan_efektywnosci_i_produktywnosci_polskiego_szkolnictwa_wyzszego_prowadzonych_za_pomoca_metody_DEA_i_indeksu_Malmquista_w_latach_2005-2018) (dostęp: 22.05.2019).
2. Brzezicki Ł. (2018b). *Pomiar efektywności i (nie-)skuteczności pośredniej studiów w polskim publicznym szkolnictwie wyższym*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej. Seria: Organizacja i Zarządzanie”, 132, 97–117.
3. GUS (2015). *Szkoły wyższe i ich finanse w 2014*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa.
4. GUS (2016). *Szkoły wyższe i ich finanse w 2015*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa.
5. GUS (2017). *Szkoły wyższe i ich finanse w 2016*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa.
6. GUS (2018). *Szkoły wyższe i ich finanse w 2017*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa.

7. MNISW (2014). Informacja o wynikach rekrutacji na studia na rok akademicki 2014/2015 w uczelniach nadzorowanych przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa.
8. MNISW (2015). Informacja o wynikach rekrutacji na studia na rok akademicki 2015/2016 w uczelniach nadzorowanych przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa.
9. MNISW (2016). Informacja o wynikach rekrutacji na studia na rok akademicki 2016/2017 w uczelniach nadzorowanych przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa.
10. MNISW (2017). Informacja o wynikach rekrutacji na studia na rok akademicki 2017/2018 w uczelniach nadzorowanych przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa.
11. MNISW (2018). Informacja o wynikach rekrutacji na studia na rok akademicki 2018/2019 w uczelniach nadzorowanych przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa.
12. Pietrzak P., Baran J. (2018), *Efektywność i skuteczność kształcenia w publicznym szkolnictwie wyższym w Polsce*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, 2(52): 113–130.

**dr Łukasz Brzezicki** – Uniwersytet Gdański, e-mail: lukasz.brzezicki@ug.edu.pl

# Konferencje, recenzje, informacje

## **MarCom Skills Day. Kompetencje pracowników vs. Potrzeby pracodawców**

29 stycznia w Warszawie odbyła się konferencja *MarCom Skills Day. Kompetencje pracowników vs. Potrzeby pracodawców*. Organizatorami konferencji byli założyciele Sektorowej Rady ds. Kompetencji Sektora Komunikacji Marketingowej, tj. Stowarzyszenie Komunikacji Marketingowej SAR oraz Związek Pracodawców Branży Internetowej IAB Polska. Była to jednocześnie pierwsza konferencja Sektorowej Rady ds. Kompetencji Sektora Komunikacji Marketingowej, podczas której przedstawiciele Ministerstwa Rozwoju oraz Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości wręczyli akty powołania członkom Rady. Zaprezentowano również wstępny harmonogram prac i założenia badań prowadzonych przez Radę Sektorową na najbliższe miesiące. Przedstawiono system Sektorowych Rad oraz założenia Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji (ZSK). Wskazano możliwości w zakresie potwierdzania i zwiększania wiarygodności kwalifikacji, jakie oferuje ZSK z uwzględnieniem specyfiki krajowego systemu edukacji. Ogromne zainteresowanie uczestników zyskały

aktualne wyniki badań m.in. nt. trendów, wyzwań i prognoz rynku pracy w odniesieniu do paradygmatu zmiany postaw i oczekiwań wobec pracy i kadry zarządzającej w branży (Younicorn), wyniki europejskiego badania *Human Capital in Digital Environment* (IAB Polska), wyniki ogólnopolskiego badania *W poszukiwaniu sensu pracy* (Brightlight), oczekiwań pracodawców i kandydatów do zatrudnienia (pracuj.pl).

Konferencja zgromadziła przedstawicieli wszystkich grup interesariuszy Sektorowej Rady ds. Kompetencji Sektora Komunikacji Marketingowej, m.in. publiczne służby zatrudnienia (Miejski Urząd Pracy w Kielcach), edukacyjne (Wyższa Szkoła Europejska im. Ks. Tischnera w Krakowie), środowisko doradców zawodowych (Stowarzyszenie Doradców Szkolnych i Zawodowych RP), instytucje sektora B+R (Sieć Badawcza Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji, Instytut Badań Edukacyjnych), przedsiębiorców i pracodawców z branży, specjalistów ds. zarządzania zasobami ludzkimi.

*Opracowała:*  
*dr Małgorzata Szpilska*  
Sieć Badawcza Łukasiewicz –  
Instytut Technologii Eksploatacji



*ESREA – European Society for  
Research on the Education of Adults*  
*ESREA – Europejskie Towarzystwo  
Badań nad Edukacją Dorosłych*



ESREA promuje i rozpowszechnia badania teoretyczne i empiryczne dotyczące edukacji dorosłych i uczenia się dorosłych w Europie za pośrednictwem sieci badawczych, konferencji i publikacji. Misją ESREA jest rozwój wysokiej jakości badań dotyczących edukacji i uczenia się dorosłych w Europie poprzez:

- wspieranie współpracy między europejskimi naukowcami,
- rozwój badań we wszystkich obszarach kształcenia dorosłych i kształcenia ustawicznego oraz rozpowszechnianie ich wyników,
- budowanie międzynarodowych relacji.

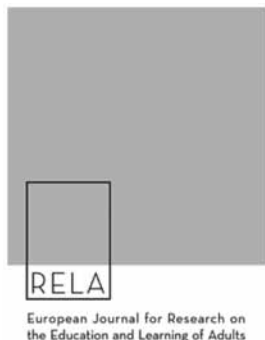
ESREA rozpoczęło działalność w grudniu 1991 r. jako projekt naukowy rozpowszechniony wśród badaczy różnych dyscyplin na konferencjach i seminariach, mający na celu stworzenie forum badań nad edukacją dorosłych. Pierwszy Komitet Sterujący ustanowił demokratycznie zarządzane stowarzyszenie z możliwością indywidualnego i instytucjonalnego członkostwa oraz trzyletnią kadencją zarządu. Założono, że podstawowymi obszarami działań organizacji będą sieci badawcze, organizowana raz

na trzy lata konferencja, publikacje naukowe, wsparcie dla doktorantów oraz biuletyn.



Na szczególną uwagę zasługują tutaj tworzone przez ESREA sieci badawcze, które są kluczowym priorytetem stowarzyszenia i właśnie one umożliwiają aktywną współpracę między naukowcami. W ramach sieci regularnie odbywają się seminaria, prowadzona jest działalność wydawnicza oraz organizowane są szkolenia. Sieci badawcze są siłą napędową ESREA. Obecnie w ramach organizacji funkcjonuje 12 aktywnych sieci. Jedną z nich jest sieć o nazwie ŻYCIE ZAWODOWE i NAUKA powołana ze względu na ogromne znaczenie idei uczenia się przez całe życie w życiu zawodowym dorosłego człowieka. Tematyka ta wciąż ewoluuje i analizowana jest z różnych perspektyw, uwzględniając również podejście teoretyczne i metodologiczne. Sieć ma zatem na celu zebranie naukowców reprezentujących różne punkty widzenia, paradygmaty i tradycje w celu ich ulepszenia, a także przeprowadzenia krytycznych badań dotyczących uczenia się w miejscu pracy, uczenia zintegrowanego z pracą oraz kształtowania tożsamości i rozwoju zawodowego w życiu dorosłym. Sieć ta koncentruje się na analizie wzajemnych oddziaływań pomiędzy aktywnością zawodową a uczeniem się dorosłych. Ponieważ sieć postrzega miejsce pracy jako środowisko uczenia się, proponuje ona podjęcie wspólnego wysiłku wszystkich zainteresowanych

w celu rozwoju tej relacji. Aktualne pytanie w tym temacie dotyczy nowych form i koncepcji pracy i nauki powstających w związku z mutacjami i rozwojem obecnych organizacji.



W imieniu Europejskiego Towarzystwa Badań nad Edukacją Dorosłych (ESREA) publikowane jest także recenzowane czasopismo akademickie *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults* (RELA). Czasopismo to tworzy forum wymiany badań dotyczących edukacji i uczenia się dorosłych. Koncentruje się ono szczególnie na zagadnieniach związanych z dynamiczną zmianą trendów w kształceniu dorosłych. Redaktorzy czasopisma dostrzegają również bogactwo wiedzy badawczej, reakcji i trendów pochodzących z różnych tradycji i środowisk, także tych spoza angielskiego obszaru językowego. W ten sposób czasopismo stara się być językowo „otwartym dostępem” i zachęcać autorów do różnorodności w podejściu teoretycznym i metodologicznym oraz do przedstawiania opinii przez osoby nieanglojęzyczne. Czasopismo RELA jest również dostępne w naukowej bazie danych SCOPUS.

Stowarzyszenie ESREA jest otwarte na wszystkie osoby i instytucje

zaangażowane lub zainteresowane badaniami nad edukacją dorosłych i uczeniem się dorosłych, szczególnie naukowców i doktorantów, których wspierają stypendiami. Członkowie ESREA łączą się z żywą społecznością badawczą i mają nieocenione możliwości nawiązywania kontaktów w celu rozwijania relacji i pomysłów w swoim obszarze zainteresowań, <https://esrea.org/>

*Opracowała:*  
*Małgorzata Kowalska*  
Sieć Badawcza Łukasiewicz  
– Instytut Technologii Eksploatacji

**Programu ERASMUS+**  
**KSZTAŁCENIE I SZKOLENIA**  
**ZAWODOWE (VET)**  
**Akcja 2. Partnerstwa strategiczne**  
**Konkurs 2020**

24 lutego 2020, Warszawa

Erasmus+ to program Unii Europejskiej w dziedzinie edukacji, szkoleń, młodzieży i sportu na lata 2014-2020. Struktura programu obejmuje poszczególne obszary edukacji i została podzielona na następujące sektory: *Edukacja szkolna, Szkolnictwo wyższe, Kształcenie i szkolenie zawodowe, Edukacja dorosłych, Młodzież oraz Akcje centralne i sport*. Natomiast podejmowane w programie działania możemy podzielić na trzy główne typy zwane akcjami kluczowymi: *Mobilność edukacyjna, Partnerstwa strategiczne na rzecz innowacji i dobrych praktyk, Wsparcie w reformowaniu polityk*. Podział ten

umożliwia uczestnikom i beneficjentom swobodne poruszanie się po programie Erasmus+, a każda z akcji kluczowych pozwala różnym instytucjom i organizacjom na efektywne wykorzystanie potencjału kapitału społecznego oraz promowanie idei uczenia się przez całe życie.



Akcja 2. *Partnerstwa strategiczne na rzecz innowacji* stwarza instytucjom edukacyjnym niepowtarzalną możliwość rozwoju w wyniku podjęcia międzynarodowej współpracy z innymi interesariuszami kształcenia i szkolenia zawodowego, w tym z przedsiębiorstwami. Partnerstwo, które składa się z minimum trzech podmiotów z trzech różnych krajów programu, realizuje projekt, a w nim opracowuje innowacyjne rezultaty lub wymienia się swoim doświadczeniem i dzieli się dobrymi praktykami w wybranej przez siebie dziedzinie kształcenia lub szkoleń zawodowych. W konsekwencji europejskie instytucje i organizacje częściej korzystają z doświadczeń innych podmiotów, przygotowują atrakcyjne programy kształcenia i szkolenia, szeroko wykorzystują technologie informacyjno-komunikacyjne, a w konsekwencji rozwijają swój potencjał.

Z inicjatywy Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji w dniu 24 lutego 2020 r. odbyło się spotkanie informacyjno-warsztatowe dla wnioskodawców w programie Erasmus+, Akcja 2. Konkurs 2020. Celem spotkania było przybliżenie

zasad i wymogów programu Erasmus+ oraz wsparcie w procesie przygotowania dobrego wniosku zgodnego z celami i priorytetami określonymi dla partnerstw strategicznych. W czasie sesji warsztatowej spotkania omówione zostały istotne kwestie procesu planowania i realizacji projektu międzynarodowego, takie jak adekwatność projektu, jakość zaplanowanych działań, dobór partnerstwa i metod współpracy oraz długofalowy wpływ rezultatów projektu.

Narodowa Agencja Erasmus+ podkreśla, że jednym z kluczowych priorytetów sektora kształcenia i szkoleń zawodowych są *Konkursy umiejętności*, czyli tworzenie trwałych partnerstw celem organizacji konkursów umiejętności zawodowych na szczeblu krajowym, regionalnym i sektorowym. Według Komisji Europejskiej, inicjatywy tego typu podnoszą atrakcyjność kształcenia zawodowego oraz promują doskonałość w szlifowaniu umiejętności zawodowych. Partnerstwa pomiędzy podmiotami będącymi organizatorami kształcenia i szkolenia zawodowego a przedsiębiorstwami i stowarzyszeniami branżowymi mogą rozwijać i wspierać proces przygotowywania, szkolenia i udziału osób uczących się i młodych pracowników z wybranej dziedziny w międzynarodowych konkursach umiejętności EuroSkills i Worldskills.

Przykładem projektu, który łączy edukację i biznes, jest projekt *WeRskills – platforma informacyjno-konsultacyjna wspierająca proces pozyskiwania talentów do udziału w konkursach umiejętności na poziomie krajowym i europejskim*, który ma na celu opracowanie modelu pozyskiwania zawodników do konkursów

umiejętności zawodowych oraz organizację krajowego konkursu umiejętności w branży budowlanej. Grupą docelową projektu są instytucje organizujące konkursy umiejętności, organizacje szkoleniowe i instytucje edukacyjne, młodzi pracownicy i przedsiębiorcy z branży budowlanej, producenci branży budowlanej i ich stowarzyszenia, pracodawcy, uczniowie i nauczyciele praktycznej nauki zawodu oraz dyrektorzy szkół i placówek kształcenia zawodowego. Partnerstwo projektu składa się z trzech instytucji polskich (koordynator: Sieć Badawcza Łukasiewicz – ITEE; Fundacja Edukacji, Rozwoju i Innowacji; Konfederacja Budownictwa i Nieruchomości), partnera z Węgier (National Federation of Hungarian Building Contractors) oraz z Cypru (Education and Information Technology Centre). Natomiast aktywności w projekcie obejmują 4 grupy działań i dotyczą przygotowania rezultatów, ich upowszechniania, kwestii formalnych i organizacyjnych oraz krótkiego programu szkoleniowego dla nauczycieli praktycznej nauki zawodu. W ramach projektu WeRskills zostaną wytworzone następujące rezultaty:

- **Raport** dotyczący identyfikacji dobrych praktyk związanych z organizacją krajowych konkursów umiejętności w krajach partnerskich.
- **Zadania konkursowe** dla dyscypliny tynkarstwo i sucha zabudowa.
- **Pilotażowy konkurs umiejętności zawodowych** dla dyscypliny tynkarstwo i sucha zabudowa.
- **Przewodnik z poradami** dotyczącymi przygotowania zawodników i ekspertów do konkursów umiejętności.



- **Platforma elektroniczna** do wymiany wiedzy, doświadczeń i dobrych praktyk pomiędzy krajowymi organizacjami zajmującymi się konkursami umiejętności, zawodnikami, ekspertami, pracodawcami i przedsiębiorstwami.
- **Publikacja** z zaleceniami dla władz lokalnych i centralnych dotycząca organizacji krajowych konkursów umiejętności.

Wybrana na konkurs dziedzina jest jedną z dyscyplin międzynarodowych konkursów EuroSkills i WorldSkills. Aby osiągnąć sukces w dyscyplinie tynkarstwo i sucha zabudowa, wymagany jest wysoki stopień dokładności, staranności i umiejętności, a także umiejętność wykonywania skomplikowanych obliczeń matematycznych. Tynkarze muszą umieć czytać, interpretować i analizować złożone specyfikacje przy użyciu szeregu materiałów, a także pracować nad projektami obejmującymi zakrzywione powierzchnie, okna, drzwi i listwy dekoracyjne. Zawodników będą wspierać polscy i węgierscy przedstawiciele branży; dzięki współpracy z przedsiębiorcami projekt przyczyni się do rozwoju umiejętności i kwalifikacji młodych ludzi oraz będzie promował zawody budowlane.



W spotkaniu uczestniczyli przedstawiciele organizacji aktywnych w obszarze edukacji zawodowej oraz przedsiębiorcy zainteresowani dostosowaniem kompetencji zawodowych przyszłych absolwentów do rynku pracy. Ośrodek Badań i Rozwoju Edukacji Zawodowej (Sieć Badawcza ŁUKASIEWICZ – ITEE) reprezentowany był na spotkaniu przez mgr Małgorzatę Kowalską, która w swojej prezentacji przedstawiła założenia projektu *WeRskills* realizowanego w latach 2019–2020.

*Opracowała:*

*Małgorzata Kowalska*

Sieć Badawcza Łukasiewicz – Instytut  
Technologii Eksploatacji

## **Międzynarodowa konferencja naukowa PRACA – TENDENCJE I WYZWANIA W KONTEKŚCIE GOSPODARKI 4.0**

Na 21–23 września 2020 roku zapowiadana jest 37 Międzynarodowa konferencja naukowa nt. PRACA – TENDENCJE I WYZWANIA W KONTEKŚCIE GOSPODARKI 4.0.

Organizatorami konferencji są: Komitet Nauk o Pracy i Polityce Społecznej Polskiej Akademii Nauk, Mykolo Romerio Universitetas w Wilnie, Państwowa Wyższa Szkoła Informatyki i Przedsiębiorczości w Łomży Wydział Nauk Społecznych i Humanistycznych. Przewodniczącym Rady Naukowej konferencji jest prof. dr hab. Zenon Wiśniewski z Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Przewodniczący Komitetu Nauk o Pracy i Polityce Społecznej PAN.

Organizatorzy konferencji w zapowiedzi nawiązują do jednego z kluczowych zagadnień, jakim dzisiaj jest przyszłość pracy. Zadają pytanie o perspektywę „pracy”, czy będziemy mieli do czynienia z jej „końcem”, czy też praca zmieni jedynie swój charakter?

Celem konferencji jest wymiana poglądów, prezentacja wyników badań, analiz na temat nowych tendencji i wyzwań związanych z szeroko rozumianymi zagadnieniami pracy w kontekście gospodarki 4.0, z uwzględnieniem aspektu międzynarodowego, a w szczególności odnoszących się do następujących obszarów problemowych:

- Demograficzne uwarunkowania rynku pracy w perspektywie gospodarki 4.0.
- Wpływ cyfryzacji na rynek pracy (problem wykluczenia różnych grup społecznych, cyfrowego bezrobocia).
- Kierunki zmian na rynku pracy w warunkach globalizacji i czwartej rewolucji przemysłowej (IR 4.0).
- Drenaż wykwalifikowanej kadry – skala, struktura, skutki w sferze ekonomicznej i społecznej.

- Polityka migracyjna jako sposób rozwiązywania problemów rynku pracy.
- Nowe formy zatrudnienia.
- Nowy model relacji między pracą a życiem (*tech-life harmony*).
- Kierunki zmian w poziomie i strukturze popytu na pracę.
- Umiejętności cyfrowe i kompetencje przyszłości.
- Bezpieczeństwo ekonomiczne i społeczne w gospodarce 4.0.
- Wyzwania wobec systemu edukacji na poszczególnych poziomach kształcenia.
- Wyzwania rozwojowe, jakie tworzy gospodarka 4.0 z perspektywy polityki społecznej.

Organizatorzy planują, że poza obradami plenarnymi, obrady odbywać się będą w 2–3 równoległych sesjach pierwszego i trzeciego dnia w Augustowie, a drugiego dnia w Wilnie.

Więcej informacji na stronie: <https://pwsip.edu.pl/praca2020/>

*Opracowała:*

*dr Dorota Koprowska*

Sieć Badawcza Łukasiewicz – Instytut  
Technologii Eksploatacji

## **Uniwersytety Trzeciego Wieku w roku akademickim 2017/2018 Universities of the Third Age in the 2017/2018 academic year**

Z przyjemnością polecamy Państwu publikację *Uniwersytety Trzeciego Wieku w roku akademickim 2017/2018*, która zawiera wyniki kolejnej edycji ogólnopolskiego badania tych instytucji przeprowadzonego w 2018 r.

przez Urząd Statystyczny w Gdańsku, Ośrodek Statystyki Edukacji i Kapitału Ludzkiego, Pomorski Ośrodek Badań Regionalnych, a także dzięki zaangażowaniu Uniwersytetów Trzeciego Wieku, które wzięły udział w przeprowadzonym badaniu.

Z publikacji możemy się m.in. dowiedzieć, że osoby w wieku poprodukcyjnym stanowią obecnie w Polsce jedną piątą ludności. Oczekuje się, że w ciągu najbliższych 30 lat ich udział wzrośnie do 28%. Późny wiek dorosły, w tym wiek podeszły, to czas zakończenia aktywności zawodowej i opuszczenia rynku pracy. Zmiana ta nie oznacza jednak zaprzestania dalszego rozwoju, aktywności edukacyjnej, społecznej, rezygnacji z uczestnictwa w życiu kulturalnym i kulturze fizycznej. Warto podkreślić, że Uniwersytety Trzeciego Wieku są placówkami edukacyjnymi, których działania skierowane są przede wszystkim do osób starszych. Głównym ich celem jest aktywizacja seniorów poprzez działalność edukacyjną – wykłady, seminaria, warsztaty, kursy i inne formy. Podtrzymują zaangażowanie swoich słuchaczy w życie społeczne i umożliwiają wykorzystanie licznych umiejętności gromadzonych we wcześniejszych etapach życia. Ich niewątpliwą zaletą jest stwarzanie sposobności przebywania w grupie osób o podobnych zainteresowaniach, nawiązywania i podtrzymywania więzi towarzyskich. Efektem działalności Uniwersytetów Trzeciego Wieku jest zatem przeciwdziałanie wykluczeniu osób starszych w różnorodnych sferach życia.

Publikacja jest dostępna na stronie internetowej: <https://stat.gov.pl/>

obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/  
uniwersytety-trzeciego-wieku-w-roku-  
-akademickim-20172018,11,2.html

*Opracował*

*dr Krzysztof Symela*

Sieć Badawcza Łukasiewicz – Instytut  
Technologii Eksploatacji

#### **IV Międzynarodowa Konferencja Naukowa: Uniwersalizm pracy ludzkiej. Wyzwania dla edukacji**

Instytut Spraw Społecznych Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej pod patronatem Polskiego Towarzystwa Polityki Społecznej oraz Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego serdecznie zapraszają do udziału w IV Międzynarodowej Konferencji Naukowej **Uniwersalizm pracy ludzkiej. Wyzwania dla edukacji** organizowanej w Krakowie w dniach 1 i 2 czerwca 2020.

Tematyka konferencji będzie oscylowała wokół wyzwań jakie stoją przed edukacją w czasach szybkich zmian społecznych. Podjęta zostanie próba odpowiedzi na pytanie: Na ile współczesna edukacja przygotowuje do obecnego rynku pracy? Problematyka konferencji jest o tyle istotna, iż porusza ważne zagadnienia jednostki ludzkiej uwikłanej w sieć zależności pomiędzy edukacją, rynkiem pracy i ludzką egzystencją, która w sytuacji pandemii koronawirusa kardynalnie się zmieniła.

Link do wydarzenia: <http://ptps.org.pl/iv-miedzynarodowa-konferencja-naukowa-uniwersalizm-pracy-ludzkiej-wyzwania-dla-edukacji/>

*Opracował*

*dr Krzysztof Symela*

Sieć Badawcza Łukasiewicz –  
Instytut Technologii Eksploatacji





# Contents

<input type="checkbox"/>	<b>Commentary</b>	
	<b>Krzysztof F. Symela:</b> How can adult education counteract the effects of the coronavirus pandemic on society? .....	7
<input type="checkbox"/>	<b>Problems of adult education in Poland and in the world</b>	
	<b>Daniel Kukla, Wioleta Duda:</b> Non-standard higher education recipients as an important area of the university's third mission. Examples of good practices of Polish and German universities .....	8
	<b>Bożena Tolwińska:</b> Humanistic values in organizational culture or "playing the missing chair" .....	18
	<b>Magdalena Ciechowska:</b> Autobiography in the perspective of the theory of Jack Mezirow and the possibility of using it in the continuous training of reflective practitioners .....	29
<input type="checkbox"/>	<b>The challenges of CLIL education in Europe today</b>	
	<b>Wolfgang Wögerer:</b> A Strong Call for Content. Reflecting on Austria's Needs in CLIL Vocational Schools .....	41
	<b>Valentina Stinga, Adina Dumitru:</b> CLIL methodology as a fusion of language learning and content acquisition. Implementation of CLIL in VET in Romania .....	48
	<b>Zbigniew P. Możejko:</b> A reflective approach to CLIL instruction in the VET context .....	56
	<b>Beata Nawrot-Lis:</b> Insights into CLIL methodology .....	66
	<b>Javier de Reyes, Juan Manuel Bruzón:</b> CLIL as the most efficient approach to bilingual teaching. Implementation of CLIL in VET in Spain ...	80
	<b>Marcin Opacki, Romuald Gozdawa-Golebiowski:</b> Innovative CLIL practices in Europe. An overview of the field .....	86
	<b>Katarzyna Skoczylas, Ewelina Sikora:</b> Implementing the CLIL-VET model in vocational schools .....	104

□	<b>Initiatives and tools supporting adult education</b>	
	<b>Aneta Waszkiewicz, Maria Kukurba:</b> Crowdfunding for education, education for crowdfunding .....	115
	<b>Olimpia Gogolin, Eugeniusz Szymik:</b> The role of the University of the Third Age in Rybnik in counteracting the digital exclusion of seniors .....	128
	<b>Elżbieta Subocz:</b> JOBfirma – as an innovative tool for professional activation of the unemployed people over 50 .....	137
	<b>Malgorzata Franc:</b> Individual case method as a technique for recognizing problems of adults .....	149
	<b>Lukasz Brzezicki:</b> The most popular fields of study and universities selected during the recruitment process in Poland .....	161
□	<b>Conferences, reviews, information</b> .....	168