

SCIENTIFIC-RESEARCH QUARTERLY

Pedagogika Pracy

Work Pedagogy

Kształcenie Ustawiczne

Lifelong Learning

Edukacja Dorosłych

Adult Education

Rynek Pracy

Labour Market

EDUKACJA
USTAWICZNA
DOROSŁYCH

Journal of Continuing Education

ISSN 1507-6563

4(111)/2020

O czasopiśmie

Kwartalnik naukowy wydawany jest od 1993 r. Łącznie ukazało się 111 tomów, w formie drukowanej 85 600 egz., format B5, objętość 120–200 s.

The scientific-research quarterly has been published since 1993. Altogether 111 volumes, 85 600 copies in B5 format of 120–200 pages.

Misją czasopisma jest podejmowanie istotnych i aktualnych wyzwań naukowych z zakresu polskiej i międzynarodowej pedagogiki pracy, andragogiki oraz innych dyscyplin naukowych zajmujących się problemami człowieka w środowisku pracy. Profil czasopisma w szczególności jest otwarty dla autorów z kraju i z zagranicy, którzy uczestniczą w projektach badawczych, koncentrują się zarówno na rozważaniach teoretycznych, jak i wymiarze praktycznym kształcenia ustawicznego, edukacji dorosłych oraz edukacji zawodowej dla rynku pracy.

The mission of the journal is to undertake and disseminate relevant and current scientific topics in the field of Polish and international work pedagogy, andragogy and other scientific disciplines dealing with human problems in the work environment. The journal's profile matches authors from Poland and abroad who participate in research projects, focus on theoretical considerations and the practical dimension of lifelong learning, adult education and vocational education for the labour market.

Adresatami czasopisma są pracownicy naukowcy, wykładowcy, nauczyciele, trenerzy, doradcy zawodowi, działy HR przedsiębiorstw, publiczne służby zatrudnienia, studenci kierunków pedagogicznych oraz organizatorzy edukacji formalnej i pozaformalnej.

The journal is addressed to academics, lecturers, teachers, trainers, career counselors, HR departments, public employment services, students of pedagogy and organisers of formal and non-formal education.

Artykuły są recenzowane. Wszystkie posiadają streszczenia i słowa kluczowe w języku angielskim. Indexing: Czasopismo punktowane na liście MNiSzW – 20 punktów (www.nauka.gov.pl). Indexing: **CEJSH, ERIH PLUS, DOAJ, OAJI**.

Czasopismo prowadzone jest zgodnie z zasadami otwartego dostępu (licencja CC BY).

Articles are peer reviewed. They all have abstracts and keywords in English. The Journal is recognized by the Ministry of Science and Higher Education in Poland. Ministerial rating: 20 points (www.nauka.gov.pl). Indexing: **CEJSH, ERIH PLUS, DOAJ, OAJI**.

The journal is run in accordance with the principles of open access (CC BY license).

Autorami publikowanych artykułów są uczeni polskich i zagranicznych uczelni, instytutów naukowych, doświadczeni praktycy, organizatorzy edukacji dorosłych oraz młodzi, rozpoczynający swoje kariery, pracownicy nauki. Na łamach pisma publikowali: J. Półturzycki, T. Nowacki, Z. Wiatrowski, Z. Kwieciński, T. Lewowicki, S.M. Kwiatkowski, T. Aleksander oraz z zagranicy: B. Bartz, A. Bielajeva, N. Greger, L. Mats, N. Nyczkało, H. Schmidt, W. Höhn, E. Kreker, M. Auer.

Warunki prenumeraty

Czasopismo EDUKACJA USTAWICZNA DOROSŁYCH

Journal of Continuing Education

można prenumerować:

Price per 1 copy: 5€; The annual subscription: 20€

w formie elektronicznej lub papierowej, cena 1 egz. 20 zł, prenumerata roczna 80 zł

Adres: ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom

e-mail: wydawnictwo@itee.lukasiewicz.gov.pl

Konto: Bank PEKAO S.A. 71 1240 5703 1111 0000 4900 0081

Czasopismo jest udostępniane (format pdf) w wersji elektronicznej pod adresem: www.edukacjaustawicznadoroslych.eu

E
U
D

EDUKACJA
USTAWICZNA
DOROSŁYCH

Journal of Continuing Education

4(111)/2020

EDUKACJA USTAWICZNA DOROSŁYCH

4(111)/2020

Journal of Continuing Education

PATRONAT, WSPÓŁPRACA/Auspices, Cooperation

European Association for the Education of Adults (EAEA)

International Society for Engineering Education (IGIP)

Europäischen Verbandes Beruflicher Bildungsträger (EVBB)

National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine – Institute of Pedagogical and Adult Education (ANPU)

Sekcja „Pedagogiki Pracy” Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN

RADA PROGRAMOWA/Programme Council

prof. Stefan M. Kwiatkowski (Przewodniczący) – APS (Poland); prof. Olga Oleynikova – IVETA; dr Emilia Pecheanu – UDJG (Rumunia); prof. Tadeusz Aleksander – Wszelchnica Polska (Poland); Ph.D. Cynthia Pellock – ACTER (USA); prof. Ryszard Gerlach – UKW (Poland); Thiemo Fojkar – EVBB (Germany); prof. Ewa Solarczyk-Ambrozik – UAM (Poland); prof. Maria Teresa Restivo, prof. Michael Auer – IGIP (Germany); prof. Zdzisław Wołk – UZ (Poland); Per Paludan Hausen – EAEA; prof. Ryszard Bera – UMCS (Poland); dr Marek Lawiński – CCCA-BTP (France); prof. Alev Soylemez – Gazi University (Turkey); prof. Tomáš Kozik (Slovakia); prof. Elżbieta Sałata – UTH (Poland); prof. Larysa Łukianowa – ANPU (Ukraine); prof. dr hab. Waldemar Furmanek, URz (Poland)

REDAKCJA/Editorial Board

dr Krzysztof Symela, ŁUKASIEWICZ – ITeE (redaktor naczelny)

dr Jolanta Religa, ŁUKASIEWICZ – ITeE (zast. redaktora naczelnego)

mgr Joanna Tomczyńska, ŁUKASIEWICZ – ITeE (sekretarz redakcji)

dr hab. Henryk Bednarczyk, prof. UTH (redaktor senior)

Redaktorzy naukowci – członkowie redakcji/Board of scientific editors

prof. Ewa Przybylska (SGGW); dr hab. Maciej Tanaś, prof. APS; Aleksander Marszałek, prof. URz; dr hab. Eunika Baron-Polańczyk, prof. UZ; dr hab. Daniel Kukła, prof. UJD; dr hab. Michał Kwiatkowski, prof. APS; dr Marian Piekarski, PK CPIP; dr hab. Urszula Jeruszka (IPiSS)

Adres Redakcji/Editorial office address

ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom

tel. (+48) 364 92 45, e-mail: joanna.tomczynska@itee.lukasiewicz.gov.pl; reud@itee.lukasiewicz.gov.pl

ISSN 1507-6563

MIĘDZYNARODOWY KWARTALNIK NAUKOWY

International Scientific Quarterly

punktacja MNiSzW – 20 punktów (www.nauka.gov.pl)

ukazuje się od 1993 r., nakład – 400 egz. łącznie 85 200 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

**W czasopiśmie przedstawiono oryginalne własne poglądy Autorów,
które nie zawsze podziela wydawca, instytucje współpracujące EAEA, IGIP, EVBB, ANPU oraz sprawujące patronat**

Redaktorzy tematyczni

dr Andrzej Stępnikowski, dr Ireneusz Woźniak (ŁUKASIEWICZ – ITeE): pedagogika pracy, badania zawodoznawcze i edukacja ekologiczna
dr Dorota Koprowska, mgr Tomasz Sułkowski (ŁUKASIEWICZ – ITeE): andragogika, edukacja ustawiczna dorosłych
dr Małgorzata Szpilska, dr Tomasz Kupidura (ŁUKASIEWICZ – ITeE): rozwój zasobów ludzkich, kapitał intelektualny i społeczny
dr Monika Mazur-Mitrowska (MSCDN), dr Mirosław Żurek (ŁUKASIEWICZ – ITeE): całozyciowe doradztwo edukacyjno-zawodowe i rozwój kariery zawodowej
mgr Małgorzata Kowalska, mgr Katarzyna Skoczylas (ŁUKASIEWICZ – ITeE): międzynarodowe inicjatywy i projekty edukacyjne dla dorosłych
mgr Ewelina Sikora, mgr Wojciech Oparcik (ŁUKASIEWICZ – ITeE): technologia kształcenia i edukacja cyfrowa dorosłych

Redaktorzy językowi

dr Małgorzata Szpilska – j. polski, j. angielski (ŁUKASIEWICZ – ITeE)
dr Mirosław Żurek – j. rosyjski (ŁUKASIEWICZ – ITeE)
mgr Małgorzata Kowalska – j. angielski (ŁUKASIEWICZ – ITeE)

Redaktor statystyczny

dr Jacek Stańdo (Politechnika Łódzka – Centrum Nauczania Matematyki i Fizyki)

© Copyright by Sieć Badawcza Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 2020

Redaktor prowadzący: Joanna Tomczyńska

Opracowanie graficzne: Anna Skrok

Opracowanie wydawnicze: Jacek Pacholec, Joanna Iwanowska

BIBLIOTEKA PEDAGOGIKI PRACY – monograficzna seria wydawnicza pod redakcją naukową prof. dr. hab. Henryka Bednarczyka ukazuje się od 1987 roku – 277 t., 180 620 egz.
Kontynuuje tradycje serii: Biblioteka Kształcenia Zawodowego (32 t. lata 1977–1989)
i cyklu materiałów: Szkoła – Zawód – Praca (11 t. lata 1976–1987)



Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji
Wydawnictwo Naukowe
26-600 Radom, ul. K. Pułaskiego 6/10, tel. centr. (48) 364 42 41
e-mail: instytut@itee.lukasiewicz.gov.pl <http://www.itee.radom.pl>

Komentarz

Krzysztof Franciszek Symela: Europejski Tydzień Umiejętności Zawodowych ... 7

Problemy edukacji dorosłych w Polsce i na świecie

- Klaus Berger, Christiane Eberhardt:** Nie gramy przeciwko sobie, tylko dążymy do tego samego celu (...) – praktyki zawodowe i rady pracowników w MŚP w Niemczech 11
- Zbigniew Możejko:** Od ESP do CLIL: w poszukiwaniu językowych aspektów kształcenia zawodowego 27
- Maria Gagacka, Elżbieta Sałata:** Kompetencje nauczycieli i wykładowców w procesie edukacji zdalnej- perspektywa studentów 39
-

Uczenie się dorosłych

- Małgorzata Szpilska, Giulia Meschino:** Społeczna użyteczność kształcenia i szkolenia zawodowego – wybrane aspekty 55
- Katarzyna Gucwa-Porębska:** Zastosowanie Kwestionariusza Orientacji Życiowej SOC 29 Antonovsky'ego w pomocy postpenitencjarnej skierowanej do osób po 60 roku życia – fragmenty badań własnych..... 65
- Monika Czerw, Klaudia Bielas:** Rola doradcy zawodowego w kształtowaniu ścieżki edukacyjno-zawodowej w opinii studentów 79
-

Rozwój umiejętności i kompetencji

- Religa Jolanta:** Mentoring w zarządzaniu kompetencjami. Rekomendacje dla instytutów Sieci Badawczej Łukasiewicz 89
- Agnieszka Tajak-Bobek:** O potrzebie trenowania umiejętności prospołecznych, sposobów radzenia sobie z agresją oraz wnioskowania moralnego 99
- Mariusz Gajewski:** Rola i znaczenie kompetencji wychowawczych i edukacyjnych nauczycieli wobec problemu zagrożenia dzieci i młodzieży ze strony sekt ... 115
- Daniel Kukła, Mirosław Mielczarek:** Style motywacyjne młodzieży niedostosowanej społecznie jako przyczynek do planowania samodzielności zawodowej 131
- Marta Czechowska-Bieluga:** Przekonania młodzieży na temat osób bezrobotnych. Kontekst życia rodzinnego 145
- Grzegorz Szałas, Małgorzata Lotko, Paweł Religa:** Percepcja hałasu wśród nauczycieli 157
- Jerzy Stochmiałek:** Z badań nad uwarunkowaniami religijności studentów 165

Cyfrowe środowisko uczenia się

Norbert G. Pikuła: Edukacja seniorów do użytkowania nowych technologii. Nowe wyzwania dla polityki społecznej	177
Mateusz Muchacki: Nowe media jako narzędzie sieciowego indywidualizmu i społecznienia	189
Henryk Noga: Pozyskiwanie informacji przez studentów studiów podyplomowych w dobie rozwoju technologii informacyjno-komunikacyjnych	197

Konferencje, recenzje, informacje

European Vocational Skills Week (EVSU) / Europejski Tydzień Umiejętności Zawodowych – Małgorzata Szpilska	207
Ogłoszenie Europejskiego Paktu na Rzecz Umiejętności 10–13 listopada 2020 – Małgorzata Kowalska	208
EU FUNDING AND SUPPORT OPPORTUNITIES FOR EDUCATION AND SKILLS 11.11.2020 w ramach VET WEEK – Jolanta Religa	211
Europejskie warsztaty „Badania edukacji zawodowej w Europie: tematy, struktury i współpraca” – Andrzej Stępnikowski	212
Konferencja „ZAWODOWCY PRZYSZŁOŚCI” 09.11. 2020 r. – Iwona Kacak	215
Ogólnopolska konferencja „Nadzór pedagogiczny w obszarze szkolnictwa branżowego, kształcenia ustawicznego i doradztwa zawodowego w teorii i praktyce” – Magdalena Mrozkowiak	218



Wspieranie przemian proekologicznych i cyfrowych w ramach Europejskiego Tygodnia Umiejętności Zawodowych

W czwartym numerze Edukacji Ustawicznej Dorosłych akcentujemy liczne wydarzenia, jakie miały miejsce podczas Europejskiego Tygodnia Umiejętności Zawodowych 2020 (*European Vocational Skills Week – EVSW 2020*), który jest organizowany przez Komisję Europejską od 2016 r. W tym roku z powodu pandemii COVID-19, wydarzenia organizowane przez Komisję Europejską 9–13 listopada 2020 r. przeprowadzono w 100% w formie online. Tematem przewodnim tegorocznej kampanii było hasło: *VET for Green and Digital Transitions/Kształcenie i szkolenia zawodowe na rzecz przemian proekologicznych i cyfrowych* zgodnie z priorytetami Komisji na lata 2019–2024 dotyczącymi europejskiego zielonego ładu i Europy dostosowanej do ery cyfrowej. W tegorocznych obchodach EVSW w Polsce, co z dumą pragnę podkreślić, Sieć Badawcza Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu otrzymał nominację Komisji Europejskiej i pełnił funkcję Krajowego Punktu Kontaktowego. Na dzień 8 grudnia łącznie zarejestrowano 1241 wydarzeń w 39 krajach uczestniczących w EVSW 2020, w których uczestniczyło w sumie 3 930 907 osób. Więcej informacji o konkretnych wydarzeniach Europejskiego Tygodnia Umiejętności Zawodowych Czytelnicy znajdą w dziale „Konferencje, recenzje, informacje”, który w całości został temu poświęcony.

W nocy Informacyjnej CEDEFOP *Europejczycy cenią sobie kształcenie dorosłych oraz ustawiczne kształcenie i szkolenie zawodowe*¹ zaprezentowane zostały wnioski z ogólnoeuropejskiego badania opinii publicznej. Stwierdzono m.in., że aby Europa mogła sprostać wymogom „podwójnej transformacji”, potrzebny jest wysokiej jakości kapitał ludzki, nie wąska elita, ale ogół dobrze wyszkolonych pracowników, których kwalifikacje są nieustannie poszerzane, podnoszone i wykorzystywane.

W celu efektywnego przygotowania ludzi do radzenia sobie w coraz bardziej skomplikowanym i nieprzewidywalnym życiu zawodowym potrzebna jest również wie-

¹ CEDEFOP – Nota Informacyjna. Listopad 2020 (ISSN 1977-8007).

dza pozyskiwana w ramach badań, których przykłady zamieszczamy w artykułach niniejszego numeru.

Polskim czytelnikom w szczególności rekomenduję artykuł niemieckich badaczy Klasa Begera i Cristiane Eberhardta z Federalnego Instytutu Kształcenia i Szkolenia Zawodowego (BIBB), w którym autorzy odnoszą się do jakości praktyk zawodowych opracowanych przez rady pracowników w małych i średnich przedsiębiorstwach (MŚP) oraz sposobów doskonalenia i kwestii związanych z przyuczaniem do zawodu na poziomie przedsiębiorstwa. Autorzy koncentrują się na problemie –Jakie czynniki, z perspektywy niemieckiej, decydują o wysokiej jakości szkolenia zawodowego?

W aktualnym numerze poświęcamy szerszą uwagę wynikom badań autorów nawiązujących do nurtu cyfrowego środowiska uczenia się (M. Gagacka i E. Sałata, N.G. Pikuła, M. Muchacki, H. Noga). Jest to tym bardziej uzasadnione, że panująca epidemia COVID-19 wymusiła również zmianę funkcjonowania instytucji edukacyjnych. Wykorzystując technologie informacyjno-komunikacyjne, mamy możliwość kontaktu z uczniami, studentami, nauczycielami czy seniorami. Nauczanie zdalne, jak podkreślają autorzy, które do niedawna było wykorzystywane jako uzupełniająca forma kształcenia, stało się podstawowym sposobem nauczania-uczenia się wykorzystywanym w edukacji formalnej i pozaformalnej. Dlatego tak ważne jest inwestowanie w rozwój kompetencji cyfrowych zarówno z perspektywy dostawców, jak i odbiorców edukacyjnych usług zdalnych. Na naszych oczach budowane jest alternatywne środowisko uczenia się, w którym pojawia się nowy partner w procesie edukacji, jakim są media.

Redakcja z ogromnym smutkiem i bólem przyjęła wiadomość o śmierci wielkiej pedagog i andragog Prof. Olgi Czerniawskiej (1930–2020) oraz Prof. pedagogiki Czesława Banacha (1931–2020). Tym samym składamy wyrazy współczucia i żalu Rodzinom.

Environmental and digital changes supported by the European Vocational Skills Week 2020

The fourth issue of the Journal of Continuing Education highlights numerous events that were part of the European Vocational Skills Week 2020. The fifth edition of the Week was a 100% online event organized by the European Commission in cooperation with the German Presidency of the Council of the European Union. A series of partner activities took place digitally across the EU. Anyone anywhere could join those activities. The theme of this year's campaign was *VET for Green and Digital Transitions*, in line with the Commission priorities of a "European Green Deal" and a "Europe fit for the digital age". I am happy to announce that Łukasiewicz Research Network - Institute for Sustainable Technologies in Radom was nominated a National Contact Point this year. EVSW 2020 has proved to be very popular. More than 1,200 events took place in 39 countries with over 4,000,000 participants. The «Conferences, Reviews, Information» section of the Journal is entirely devoted to this event.

The Cedefop information note «Europeans value adult learning and continuing vocational education and training» presents the conclusions of a pan-European opinion poll. Europe needs high-quality human capital, well-trained workers, whose qualifications are constantly being developed to meet the demands of the «double transformation.» The articles of this issue suggest how to effectively manage a complex and unpredictable professional life of an individual.

In particular, I recommend the article by German researchers, Class Beger and Cristiane Eberhardt from the Federal Institute for Vocational Education and Training (BIBB), in which the authors refer to the quality of apprenticeships developed by work councils in small and medium-sized enterprises (SMEs). The authors focus on the problem of what factors, from the German perspective, determine high-quality vocational training.

Current issue of the Journal is also devoted to the research concerned with digital learning environment. Many researchers like M. Gagacka and E. Sałata, N.G. Piłkuła, M. Muchacki, or H. Noga noticed that COVID-19 pandemic has forced a change in the functioning of various educational institutions. Distance learning, as the authors emphasize, which until recently has been used as a complementary form of education, has become the basic method of teaching-learning used in formal and non-formal education. Modern technology maintains contact among pupils, students, teachers and seniors despite the circumstances. Consequently, both providers and recipients of the educational services convince that it is very important to invest time and money in the development of digital competences because the traditional learning environment has changed dramatically since IT took over the education process.

Problemy edukacji dorosłych w Polsce i na świecie

Klaus Berger

DOI: 10.34866/wtev-3x73

Christiane Eberhardt

ORCID: 0000-0002-9068-1676

„We’re not playing against each other. We play together in pursuit of the same goal (. . .)” – Apprenticeship and works councils in SME in Germany

Nie gramy przeciwko sobie, tylko dążymy do tego samego celu (. . .) – praktyki zawodowe i rady

pracowników w MŚP w Niemczech

Słowa kluczowe: jakość, praktyki zawodowe, rady pracowników, system dualny, MŚP, kształcenie i szkolenie zawodowe.

Streszczenie: W 2017 r. 805 800 pracowników w Niemczech wyraziło zainteresowanie podjęciem szkolenia. Spośród nich prawie 65% skorzystało z kształcenia i szkoleń zawodowych (VET) w systemie dualnym. W sumie dwie trzecie osób zatrudnionych w Niemczech ukończyło dualny system kształcenia (Federalny Instytut Kształcenia i Szkolenia Zawodowego 2018). Fakt, że ponad połowa absolwentów szkół decyduje się na kształcenie i szkolenie zawodowe w ramach swojej ścieżki edukacyjnej (Federalny Instytut Kształcenia i Szkolenia Zawodowego 2015), jest również konsekwencją wysokiej jakości kształcenia i wynikających z tego dobrych perspektyw na zatrudnienie. Soskice (1994) argumentuje, że jednym z ważnych warunków wstępnych wysokiego poziomu jakości kształcenia jest współpraca, która odbywa się między właściwymi organami (głównie izbami rzemieślniczymi oraz izbami handlowo-przemysłowymi) z jednej strony a radami pracowników i handlowymi z drugiej. Kontekst ten jest powszechnie uznawany w literaturze przedmiotu, zwłaszcza w przypadku rad pracowników, na które niemieckie ustawodawstwo nakłada obowiązek zapewnienia jakości szkoleń w firmach (§§ 96–98 Ustawa o stosunkach pracy/Betriebsverfassungsgesetz, BetrVG). Jakie są czynniki decydujące o wysokiej jakości szkolenia zawodowego? Przedmiotem niniejszego artykułu jest jakość praktyk zawodowych opracowanych przez rady pracowników w małych i średnich przedsiębiorstwach (MŚP) oraz sposób, w jaki doskonałą one kwestie związane z przyuczaniem do zawodu na poziomie przedsiębiorstwa.

Key words: quality, apprenticeship, works councils, the dual system, SMEs, vocational education and training.

Abstract: 805,800 persons were recorded as being interested in entering training in Germany in 2017. Of these, just under 65 percent progressed to vocational education and training (VET) within the dual system. A total of two thirds of those in employment in Germany have completed dual VET

(Federal Institute for Vocational Education and Training 2018). The fact that more than half of school leavers opt for vocational education and training as part of their educational pathway (Federal Institute for Vocational Education and Training 2015) is also a consequence of the high (average) quality of training and of the resultant good prospects of employment. Soskice (1994) argues that one of the important prerequisites for the high level of training quality is the cooperation that takes place between the competent bodies (mostly chambers of crafts, chambers of commerce and industry) on the one side and the works councils and trade unions on the other. This context is widely taken as a given within the relevant literature, especially in the case of the works councils, which are accorded extensive information and participation rights for the purpose of securing quality of training at the company within the scope of the German Labour Management Relations Act (§§ 96–98 Labour Management Relations Act / Betriebsverfassungsgesetz, BetrVG). However, what are the determining factors for a high quality of apprenticeship training? The focuses of this paper are the issue of the understanding of apprenticeship training quality developed by works councils at small and medium-sized enterprises (SMEs) and the way they contribute at company level with regard to apprenticeship training matters.

The significance of work-based learning (WBL) in companies: vocational education and training (VET) within the dual system in Germany

Vocational education and training within the German dual system is characterised by its corporatist steering, its labour-market orientation and the link to the principle of the skilled occupation. At present, apprenticeship training within the German dual system is provided in 325 recognised training occupations; for the majority of these, the standard duration of training is three years. In this regard, the term “skilled occupation” describes “a universal principle for the regulation of training contents and qualification standards” (Reuling, 2000 (own trans.)). They stand for educational and employment-related constructs (Benner 1995 in Reuling 2000), which structure and regulate the labour market. The “concept of the skilled occupation” is anchored in the Vocational Training Act (Berufsbildungsgesetz, BBIG) and in the Crafts Code (Handwerksordnung, HwO) and expressed in terms of recognised training occupations. The leitmotiv of apprenticeship training in Germany, i.e. the acquisition of “occupational proficiency” (berufliche Handlungsfähigkeit), represents a concept that goes beyond the transfer of skills, knowledge and qualifications. Vocational education and apprenticeship training aims to ensure that the teaching and learning process is geared towards the attainment of all-round holistic occupational proficiency and enables the apprentices/learners to obtain a qualification in a recognised training occupation. In this work-based learning context, the learning venue of the company takes on a central function in bringing about occupational proficiency. Apprentices spend three out of five days of the week in the company and two days at a part-time vocational school. Learning within the real work process and in authentic work situations is combined with formal learning at school.

Vocational training standards thus represent a consistently defined understanding of quality pertaining to the content and institutional and organisational modalities of

such training: how, within a systematic learning process, to prepare learners for the demands of a skilled occupation in the labour market (initial vocational education and training) and/or how to examine skills acquired in the course of work for the purposes of occupational advancement (upgrading/further training). This secures legal rights for all participants in initial vocational education and training: the companies, the apprentices– and, not least, employers and customers, who can claim entitlement to performance of a defined quality.

The organisational interplay of the two learning venues is aimed at the development of technical, social and personal competences and is guaranteed by the fundamental regulatory instruments, which are the training regulations, the framework curriculum and the training profile. The draft of the training regulation (for the company-based component of the initial vocational training programme) is always developed under the coordination of the Federal Institute for Vocational Education and Training (Bundesinstitut für Berufsbildung, BIBB) in cooperation with the experts nominated by the top-level employers' and employees' organisations. The draft of the framework curriculum (for the school-based component of the apprenticeship training programme) is developed by the experts from Germany's federal states (Länder), which are nominated by each state's Ministry of Culture. The content and timings of these two drafts are coordinated partly by reciprocal attendance of each other's expert meetings.

Whether it is necessary to create an entirely new occupation or modernise a pre-existing occupation, and hence draft a new initial vocational training standard, depends on the evidence found regarding industry's training needs (Sections 4 and 5 of the Vocational Training Act and the Crafts Code). At an application meeting hosted by the federal ministry responsible, normally the Federal Ministry of Economics and Technology

(Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie, BMWI), in concord with the Federal Ministry of Education and Research (Bundesministerium für Bildung und Forschung, BMBF) and in consensus with the top-level organisations of the employers and employees, the respective education-policy benchmarks are specified. These form the basis for the development of draft training regulations and the coordination of these with the framework curriculum of the Secretariat of the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder, KMK) (<https://www.bibb.de/en/42.php>).

Putting it into practice: Works councils as stakeholders for the assurance of training quality

Recognised training occupations are thus the result of (tripartite) negotiation processes between the state and the social partners. They are an expression of the plurality of coordination (steering) built into the German vocational education and training system; that is to say, collective responsibility for the vocational education and training system (ownership) materialises in these standards. But do ownership

and commitment for commonly agreed vocational standards play a role on a company level? How do work councils especially in small and medium-sized companies assess the quality apprenticeship training and how do they contribute to it?

In Germany, companies with at least five employees have the statutory right to elect a representative body (works council). The proportion of staff represented by works councils in the public sector in 2016 was 91.0 percent. By way of contrast, the corresponding figure in the private sector economy was a total of 41.2 percent. The proportion of companies with a works council grows in line with size. In 2016, for example, only 9.0 percent of employees at companies with between five and 50 staff had a works council. In the case of companies with more than 50 employees, the proportion with a works council was 45 percent. A works council was in place at 88.5 percent of companies employing more than 500 staff¹ (Federal Statistical Office 2018). The German Labour Management Relations Act (BetrVG) grants works councils a graduated system of information, consultation, initiative and co-determination rights. With regard to training, the law stipulates that the works council has the right "to exercise co-determination in the implementation of company-based vocational education and training" (§ 98 BetrVG) and to work with the employer to promote vocational education and training.

Works councils, which are able to monitor training based on the Labour Management Relations Act (Betriebsverfassungsgesetz BetrVG) but can also exert an active influence on the funding of training emerge as stakeholders alongside training managers and apprentices. Their actions are characterised by the regulatory stipulations contained within the Labour Management Relations Act and therefore also by the conflicting relationship between mandatory requirements to act and opportunities to act (Windeler and Sydow 2001). As far as the stakeholders involved are concerned, the latter are "a constant object of informal or formal endeavours to shape training" (Schimank 2004). With regard to the investigation as to which "endeavours to shape training" works councils display in issues relating to training and in respect of the prerequisites under which this takes place, we assume that stakeholders involved in the company-based training system, and therefore also the works councils, develop an understanding of training quality that is independent of context and vested interests (Harvey & Green 2000). Works council members frequently exhibit a high degree of affinity to company-based training. This has its basis in their own occupational biography because it is likely that they themselves have completed vocational training in the dual system (Berger 2013). Studies reveal a close correlation between "psychological involvement" and "active political participation" (Cohen et al. 2001). The supposition is that works councils with a high level of affinity with company-based training on account of their own occupational biography will carry out both their protective function (facilitator) and their structural function (assurance of training quality) within this activity area.

¹ https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesamtwirtschaftUmwelt/Arbeitsmarkt/_Doorpage/Indikatoren_QualitaetDerArbe.it.html?cms_gtp=318944_slot%253D5.

Despite a multitude of studies on the effects of co-determination on company participation in training (Stegmaier 2012) and on the costs of training (Kriechel et al. 2014), the question of the influence of works councils on training quality was not addressed within the scope of quantitative investigations until 2018 (Koch, Mühlemann, Pfeifer 2018). This study shows that the existence of a works council improves aspects such as the chances that trainees will be offered permanent employment and thus enhances the outcome quality of the training if they are in competition with qualified skilled workers on the external labour market.

The present paper introduces a qualitative study that used expert interviews and works council case studies as a sample base for investigating the understanding of training quality developed by works councils in SMEs, the mechanisms which bring about the causal correlations with the influence of works councils on training quality identified thus far (Koch, Mühlemann, Pfeifer 2018), and the conditions which are of relevance in this regard. The objects of the empirical investigation are the understanding of "training quality" that has been operationalised by the indicators of input (e.g. training regulations, training plan, aptitude of training staff), process (methodological and didactic implementation), output (examination success), transfer (of what has been learned to vocational practice) and outcome (sustainable usability of competencies acquired) and the actions of works councils performed within this context. Access to the field of investigation took place via a sequential mixed methods approach (Yin 2006), using expert interviews for the closer definition of hypotheses which were then examined in detail in four case studies. In methodological terms, the latter were influenced by the industrial sociology case study research approach (Pongratz, Pflüger, Trinczek 2010) and aimed to reconstruct understandings of training and quality and the social processes at the company which are of significance to securing company training quality together with the conditions governing such processes.

Approaching the perception of "quality" by expert interviews: "good training" = specialisation and matching

"Good training is relatively simple if you enjoy working with children and young people. I say children because some of my apprentices are aged 16 or 17. From my point of view, when you have someone who is effective and really reliable who can be deployed really well, this is great and also delivers an output for the company. For me personally, this creates a sort of feeling where we are able to say OK, this provides a benefit for us all" (trainer).

The first phase of research involved conducting 13 expert discussions in six small and medium-sized companies with an average of 150 employees (including only two companies with a works council). "Experts" are understood to be persons "who are in possession of specific knowledge of the facts and circumstances to be reconstructed" (Gläser/Laudel 2010). In our case, these were persons with responsibility for vocational training (trainers, human resources managers), members of the works council (Betriebsrat, BR), and members of the Young People and Trainee Council (Jugend- und Ausbildungsvertretung, JAV). The issue of task performance in training matters by works councils under trade union organisation and of associated support structures

was also addressed via a meta-reflection a trade union secretary from the Metal Union (IG Metall) and one such secretary from the Union for Public Services, transport and Logistic (ver.di).

The main focus of the interviews was on the perception of apprenticeship training (How do you evaluate the apprenticeship training at this company?). This was linked in with the notion of quality (When is training "good"? What is necessary to make training "good"?). The way in which respondents saw their own function and the description of their role and tasks in training were further subjects of discussion.

Across all the company interviews, the interview partners stated indicators that they assess as being essential to the implementation of apprenticeship training at their respective companies and given the general conditions that are in place. These are related to input aspects (equipment issues, staff, execution of training), to the training process (level of assistance, measures to encourage motivation or training support measures) and to output/outcome (company and occupation-related results such as completion of training, wage prospects and chances of employment). The core of the "training quality" construct was, however, aligned to statutory norms and standards rather than being described by the interviewees in terms of requirements relating to the securing of individual quality indicators. Training quality was assumed to be in place if apprentices successfully complete training.

This means that, as a category, it equates to examination success.

Perceptions of training quality (example company 2): Training quality = examination success

Head of Human Resources	"Theoretically speaking, the success of training is measured by the final examination. If the final examination is good, then the training was good."
Trainer	"The main aim of training is to pass the skilled worker examination. Full stop."
Works council member (BR)	"For me, compliance with the skeleton curriculum is a fundamental prerequisite (...) as is ultimately having done everything which is important for the examination."
Young People and Trainee Council member (JAV)	"Good training allows us to grow into the basic structures and puts us in a position in which we are able to work."

The research phase comprising the expert interviews, *which was aligned towards reconstructing the "experiences, perspectives, interpretations and relevance structures"* of the respondents (Liebold & Trinczek 2008) led to the following initial evaluations.

- A majority of the respondents refer to "training quality" in terms of the underlying occupational standard, thus also alluding to the objective of vocational education and training as described in § 1 (3) of the Vocational Training Act (BBiG): *"The purpose of vocational education and training is to impart the skills, knowledge*

and capabilities (employability skills) necessary in order to engage in a qualified occupational activity in a changing world of work within a regulated course of training. It should also enable trainees to gain the requisite occupational experience."

- "The ability to perform vocationally" and "occupational proficiency" (berufliche Handlungsfähigkeit) describe the occupation-related outcome of training. This is directly linked with the company-related outcome of training, which can be paraphrased by the category of "attitude" (in the sense of being an individual match for the company). As the Head of Human Resources at company A puts it, this involves *"knowing how the company ticks and what is important here"*. The Head of Human Resources at company C states, *"We are seeking to strengthen internal values (...) by acting as role models (...). If we manage to do this, we will end up with a reliable and motivated member of staff who will enable us to survive against the tough competition we face."*
- "Good apprenticeship training" denotes a training organisation which is able to produce occupation-related (successful final examination) and company-related outcomes (match for the company) in an effective way against the background of specific operational requirements. Training is considered a pedagogical, educational and socialisational process within the company, which culminates in a personality which is in possession of employability skills, is a match for the company and identifies with its goals. *"Good training can be described in really simply terms. (...) it is when a reliable member of staff is produced at the end with whom we are able to work together effectively and who provides the company with an output"* (trainer at company B).

Case studies: Works councils as "advocats" and "firewalls" for VET

Works councils have the statutory right to monitor in-company training, exert an influence on the way in which it is structured and thus facilitate its successful completion. The understanding of tasks and the influence brought to bear thus formed the focal point of the case studies which followed on from the expert interviews. In line with a "most diverse" approach, the case studies were conducted in various sectors (automobile supplier industry, local public transport) and in different regions (the Ruhr conurbation and non-urban areas of northern Germany). Due consideration was accorded to the characteristics of context reference, a combination of methods, multiperspectivity and openness (Pflüger et al. 2010).

The result is four case studies which encompass companies in the automotive supplier industry with 490 and 600 employees respectively and public transportation firms with 75 and 100 members of staff. In both sectors forming the object of investigation, the purpose of training is to ensure a supply of skilled workers. The constructs of training quality and of "good implementation of training" formulated in the expert interviews were confirmed in the case studies. In the companies investigated in the case studies, the understanding of "good training" was also aligned

to successful completion by trainees and thus to the training standard (recognised training occupation). This is circumscribed via the respective outcome expectations of the companies, of the staff providing training and of the works council.

Depending on the interview subject, the emphasis was on economic or individual application contexts. Whereas management tends to view the objective of training in terms of producing qualified skilled workers and employees who are a good match for the company, trainers and the works council are more likely to accentuate the integration of young people into working life.

"One focus is certainly on taking social responsibility into account. But another aspect that is, of course, much more important for us is to train our own staff and skilled workers in particular." (Works foreman)

"As we have said, there are people in society who take more time to develop. That's just the way it is. Actually, the occupation of machine and plant operator is ideal for pupils with a lower level of prior learning who may need this extra development time. (...). This is

why we have chosen this occupation. If we have people or trainees who particularly stand out and if we are able to do so, then we offer training in the occupation of industrial mechanic.

Maybe I can turn a certain trainee into a tool maker. Anything is possible. (...). This occupation is a good match for our production operations. We can pick up pupils from the schools. That's the way it works. People also need to be accommodated." (Head of Training)

"There are also people who have passed the lower secondary school leaving certificate and got good marks. We have to find some way or other of integrating them into our society. They may be glad that they have completed training and are then able to install and dismantle parts, which they can earn good money doing. We have split things up by reducing the number of tool makers whilst also placing a greater emphasis on production technology and machine and plant operators. We have done this in order to retain staff and secondly to offer an opportunity to the people in our society with a lower secondary school qualification so that they can be integrated into the work process. They can also be accommodated in the occupation in which they have done their training. This approach has, of course, also allowed us to raise the quality of our production staff." (Works council chair)

"Good training" is synonymous with the employability skills to be acquired in accordance with the Vocational Training Act. From a company point of view, it is essential that trainees learn over the course of training to integrate themselves into the firm's specific work regime and flexible working times and the respective social structure including specific work processes. The expert interviews had already indicated that works council activity in issues regarding training primarily concentrates on the areas of recruitment and subsequent permanent employment of apprentices,

i.e. on performance of statutory rights of co-determination. This is confirmed by the case studies, in which the persons interviewed do not ascribe any effectiveness to the works council with regard to the structuring of training beyond the facts and circumstances relating to mandatory co-determination. However, the institutional function of the works council (performance of statutory rights of co-determination, "secondary power") is not called into question at any of the companies. The works councils surveyed in the case studies concentrate their training-related activities on the facts and circumstances relating to co-determination statutorily made available to them. As far as training is concerned, respondents seldom report that they avail themselves of the right of initiative accorded to them. The result of company interest in "good training" (training as a means of ensuring a supply of skilled workers) and in combinations of stakeholders who work together in a spirit of trust (*"We're not playing against each other. We play together in pursuit of the same goal, which is ultimately to achieve success at the company and secure our jobs (...)"* company 1) is that works councils at the companies investigated in the case studies do not see any need to intervene in the structuring of training. This may be one reason for the prevailing opinion expressed in the interviews both from the point of view of the employers and the works council members themselves that nothing about training would change if there were no works council. The case studies give rise to the supposition that works councils exert a stronger effect on securing training supply than on quality assurance or quality improvement. In all companies surveyed, they are demonstrably shown to take on a role as "advocates" of training, both at a personal level (conflicts in the workplace) and institutionally (securing the supply of training places at the company) and to act as a "firewall" in the case of any impending reduction in or cessation of training provision.

Possible explanations - why do works councils tend to believe that the contribution they make towards training is small?

All persons interviewed are of the view that the degree of influence exercised by works councils on the shaping of "good training" tends to be low. This is possibly due to the following causes.

Ensuring a supply of skilled workers is the guiding principle

In areas where companies are only able to use the labour market to a limited extent to cover their requirement for qualified skilled workers, firms which provide their own training see this as an investment in the future. This investment motive extends beyond the primary interest of the companies to use their own training activities as a vehicle to produce qualified skilled workers with employability skills to encompass the idea of acquiring staff who are socialised within the firm and have learned to adapt to the respective work regime and social structure. Training which achieves this objective is automatically deemed to be of "good" quality. If the works council is also convinced that training is firmly established in the company's tradition, they perceive very little

reason to intervene because their yardsticks and criteria for "good" training are also derived from the occupational profile or training regulations.

Activities are embedded within the logic underlying the way in which the company is run

In exercising these rights and depending on their available resources, works councils exhibit a "broad and diverse understanding of their tasks [...] within company-based training which is not merely limited to a monitoring and protective function" (Berger 2013, p. 20).

They find themselves adopting a dual role. + They are the elected representative body of the employees, but are at the same time committed to working towards the company goal and to cooperating with the employer in a spirit of trust. This is framed within the logic behind running the company, an area in which works council actions exercise significant co-determination. In the medium-sized enterprises offering training which formed the object of investigation, "informal" control systems are described which are characterised by a "family-oriented" company climate in which everyone cooperates "openly and honestly" and in a "trusting and hand-in-hand manner" on training issues regardless of the hierarchy.

Management approaches in the form of familial structures superimpose themselves on the balance of power in company work relations and are scarcely any longer perceived as such in internal company communication. One conspicuous aspect here is that the works councils surveyed are thoroughly aware that they are operating within power structures. In the individual company, however, these are seen as a lesser risk to training than is the case in international companies which form part of a corporate group. By way of contrast, the persons interviewed for the SME case studies expect that it will be possible to resolve conflict via the means of direct dialogue. If issues relating to training require clarification, both trainers and trainees make tacit use of their "primary power" as qualified or prospective skilled workers which are "originally derived from the power positions of individual employees or groups of employees which have developed as a result of the nature of dependent relationships between the social parties at the company". As long as the results of this informal approach are accepted, it appears that the works council is able to waive its "secondary power" which is "based on regulations and institutions which have already been collectively won or statutorily stipulated" (Jürgens 1984, p. 61). Works councils monitor the implementation of company-based training in their capacity as internal supervisors. As long as the companies themselves have a strong vested interest in "good" training and use this to ensure that apprentices successfully complete their training, the works councils see no reason to intervene. If general company conditions remain the same, the absence of a works council would possibly also have no impact on the success of training. However, if these general conditions alter and training is jeopardised at an institutional or individual personal level, works councils make a contribution towards securing training.

Brief outlook – the relevance of the results in an international context

Company-based employee representative bodies exist in the 28 EU member states and in Norway. The degree of influence exerted by trade unions varies. There are countries in which they do not have any further representation at company level aside from the role played in works councils. At the other end of the scale, some states make protection of worker interests the preserve of the unions. The proportion of employees organised within trade unions in the 28 EU states and in Norway differs immensely. The figure ranges from approximately 70% in Finland, Sweden and Denmark to 8% in France (HBS 2018). In light of this spread, what relevance may our results have beyond Germany?

In causative terms, the outcomes we have identified emerge from a national context and reflect the status of labour relations, of social partnership and of the training system in Germany. However, we are of the view that some of the aspects addressed in our study are worth considering outside a national framework and also provide grounds for follow-up research. The aim here is to present three points for examination in light of the results we have generated in Germany.

1. Occupations, training and quality
2. Social dialogue and social partnership
3. Company representative bodies against the background of securing a supply of skilled workers and international competition

1. Occupations, training, quality

Occupational standards in Germany result from (tripartite) negotiation processes between the state and the social partners. These standards are legally formalised and implemented as nationally uniform “state-recognised training occupations”. Numerous statutory norms are in place to ensure their specific realisation in the shape of training within the dual system (the Vocational Training Act, the Crafts and Trades Regulation Code, the Law for the Protection of Young People at Work and the Ordinance on Trainer Aptitude).

Quality benchmarks are created as part of the process of developing the standards. These take the form of the criteria and stipulations which apply to the final examination, which is conducted by an independent board at the conclusion of training. Quality of training is also a leading topic in Europe, where it plays a prominent part in the “European Alliance for Apprenticeship” (European Commission 2013). This alliance was founded in July 2013 on the basis of a Council Resolution adopted by all member states. It aims to bring together the key decision makers of trade and industry, the social partners, the competent bodies, the regions, training providers, and vocational schools in order to improve the quality, provision and image of training and to increase mobility of apprentices in Europe. We have demonstrated that the stakeholders at the companies forming the object of our investigations are working towards these self-same objectives. And there is more. If the high quality requirements of training are

also to be realised at a company level, crucial significance needs to be attached to the central players within the company. In our case, these are the works councils. On the European stage, very little light has thus far been cast on works councils in their capacity as promoters of training. "High-performance apprenticeships & work-based learning – 20 guiding principles" (Brussels, year not stated), a publication issued by the European Commission, shows that it is relevant to accord due European consideration to company-based representative bodies and to their specific areas of deployment for and with regard to:

"Employee organisations and trade unions play an important role in helping to ensure that apprentices' legal rights are safeguarded. Their main interest is the protection of the interests of apprentices. Supporting the quality of training is part of this activity. Being responsible for all workers, they also need to make sure that apprentices do not compete with employed workers and are not exploited as a cheap labour supply". The question as to the extent of the role that can be assumed by company-based representative bodies in the implementation of work-based learning in Europe follows on from these remarks.

2. Social partnership in training as a governance model

In the dual training system in Germany, social dialogue between the representatives of both the employee and the employer ensures that occupational standards are in line with the needs of the labour market. Training contents are therefore described flexibly, and the focus is on technological, economic and societal developments within the respective sector rather than on the individual company. Institutional responsibility for the regulation of training (i.e. the development of the occupational standard) and for the securing of training quality rests primarily with the social partners. On the other hand, as we have seen, works councils are frequently only allocated the task of monitoring or calling for company compliance with regulatory stipulations. In the case of the employee representative body, such a division of labour ultimately has its basis in the institutionalisation of a tripartite training system. This enables employer associations and trade unions to act under the umbrella of the state and agree upon generally binding training contents and minimum training quality standards, ideally via dialogue conducted in a spirit of social partnership. These contents and standards are then enacted in legislation as mandatory training regulations. The institutional involvement of the social partners in the definition of training standards for company-based systems thus helps secure quality and contributes towards matching on the labour market. The social partnership approach towards training as a governance model and the various manifestations of this in different countries also form a topic for subsequent research. Business Europe makes the following remarks on the relevance of such work. "In many European countries, there is a trend towards stronger involvement of the social partners in VET. The emergence of a participatory model for governing VET in which social partners have an advisory role can be observed. However, for an apprenticeship system to flourish social

partners' engagement needs to go beyond the advisory role, 'to take part in the governance of apprenticeship systems and to contribute to the design of curricula and their adaptation over time'" (Business Europe, 2012, p. 4).

3. Company representative bodies against the background of securing a supply of skilled workers and international competition

Training systems which are based on the principle of apprenticeship and involve the company as a central venue are gaining in significance in international terms. The fundamental recognition here is, "Apprenticeships as one successful form of work-based learning ease the transition from education and training to work, and evidence suggests that countries with a strong VET and apprenticeship system have lower levels of youth unemployment" (European Commission, year of publication not stated). The competitiveness of companies on the market crucially depends on their skilled workers. In our study, we have shown that "good training" can be equated with the terms of "vocational proficiency" and "matching". This combination, which aims both to impart employability skills and to facilitate integration into the company, provides the bedrock which enables skilled workers to act autonomously and independently. Works councils bring their influence to bear if they believe that these principles are in jeopardy. This makes an essential contribution to integrating apprentices into a company in respect of skills and socialisation. Any successful further development of apprenticeship approaches in the relevant countries will need to take account of the role of the social partners and in doing so must not merely accord consideration to the employers' associations. An inventory of existing social dialogue approaches and of the role of the trade unions in the respective national training systems could allow the opportunities for the further development of existing social dialogue approaches to be explored and could permit the identification of good-practice models for their initiation. A fundamental distinction would need to be drawn in this regard between relationships and negotiation processes at the micro level (between company management and company-based employee representative bodies), at the meso level (between sectoral employer and employee organisations) and at the macro level (between employer and employee organisations and the important state authorities) (cf. Streeck et al. 1987).

Bibliography

1. Berger K. (2013), *Zur Handlungsorientierung von Betriebsräten in der betrieblichen Berufsausbildung* [On the action orientation of works councils in company-based vocational education and training]. bwp@ (Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online [Vocational and Business Education – online], No. 25, pp. 1–22.
2. Bundesinstitut für Berufsbildung [Federal Institute for Vocational Education and Training] (Ed.) (2018), *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2018* [Data Report to accompany the 2018 Report on Vocational Education and Training]: Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung [Information and analyses on the development of vocational education and training]. Bonn.

3. Cohen A., Eran Vigoda and Aliza Samorly (2001), *Analysis of the Mediating Effect of Personal Psychological Variables on the Relationship between Socio-economic Status and Political Participation: A Structural Equations Framework*, *Political Psychology* 22(4), pp. 727–757.
4. European Commission (without year): High performance apprenticeships and work based learning – 20 guiding principles, Brussels.
5. European Commission (2013), European Alliance for Apprenticeships, download: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1147#navItem-1> # (accessed 2018_10_22) HansBöckler-Stiftung (HBS): Betriebliche Mitbestimmung in Europa. <http://de.worker-participation.eu/Nationale-Arbeitsbeziehungen/Quer-durch-Europa>
6. Harvey, Lee and Green, Diana (2000), *Qualität definieren. Fünfunderschiedliche Ansätze* [Defining quality. Five different approaches"]. In: Helmke, Andreas; Hornstein, Walter and Ewald Terhart (Eds.): *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik und Hochschule* [Quality and quality assurance in the educational sector – school, social education and higher education]. *Zeitschrift für Pädagogik* [Journal of Education], 41. Supplement. Weinheim: Bielefeld 2000, pp. 17–39.
7. Jakobi T. (2007), *Akteurzentrierter Institutionalismus und Arenen-Konzept in der Mitbestimmungsforschung. Zum theoretischen Rahmen eines Forschungsprojektes, Frankfurt am Main* [Stakeholder-centred institutionalism and arenas concept in co-determination research. On the theoretical framework of a research project, Frankfurt am Main].
8. Jürgens U. (1984), *Die Entwicklung von Macht, Herrschaft und Kontrolle im Betrieb als politischer Prozeß - Eine Problemskizze zur Arbeitspolitik*. In: Jürgens, Ulrich/Naschold, Frieder (Hrsg.): *Arbeitspolitik*, Opladen 1984, pp. 58–91.
9. Koch B., Mühlemann S., Pfeifer H. (2018), *Do works councils improve the quality of apprenticeship training in Germany? Evidence from workplace data*. Paper submitted: http://conference.iza.org/conference_files/EmRep_2018/pfeifer_h4414.pdf (accessed: 10.08.2018)
10. Kriechel, Ben /Mühlemann, Samuel /Pfeifer, Harald and Miriam Schütte (2014). *Works Councils, Collective Bargaining, and Apprenticeship Training – Evidence From German Firms*. *Industrial Relations* 53 (2), p. 199–222.
11. Liebold, Renate/Trinczek, Rainer (2009), *Experteninterview*. In: Kühl, Stefan et.al. (Hrsg.) *Handbuch Methoden der Organisationsforschung: Quantitative und qualitative Methoden*. Wiesbaden, pp. 32–56.
12. Pflüger J., Pongratz H.J., Trinczek R. (2010), *Fallstudien in der deutschen Arbeits- und Industrie-soziologie*. In: Pongratz/Trinczek (Hg.): *Industrie-soziologische Fallstudien. Entwicklungspotenziale einer Forschungsstrategie*. Berlin, pp.23–70.
13. Reuling J. (2000), *The German "Berufsprinzip" as a Model for Regulating Training Content and Qualification Standards*. *The Federal Institute for Vocational Education and Training* (eds.): *Vocational Training in Germany* (pp. 21-40). Results, Publications and Materials from BIBB.
14. Soskice D. (1994), *Reconciling Markets and Institutions: The German Apprenticeship System*. In Lynch L.M.: *Training and the Private Sector*, University of Chicago Press, pp. 25–60.
15. Stegmaier J. (2012), *Effects of works councils on firm-provided further training in Germany*, *British Journal of Industrial Relations* 50(4), pp. 667–689.
16. Streeck W. (1987), *The Uncertainties of Management in the Management of Uncertainty: Employers, Labor Relations and Industrial Adjustment in the 1980s*, <https://doi.org/10.1177/0950017087001003002>
17. Windeler A., Sydow J. (2001), *Strukturierungstheoretische Analyse industrieller Beziehungen Soziale Praktiken der Arbeitsregulation im Fokus* [Structuration theory analysis of industrial relations – focus on social practices of work regulation]. In: Abek, J., Sperling H.J. (Eds.), *Umbrüche*

und Kontinuitäten. Perspektiven nationaler und internationaler Arbeitsbeziehungen
[Upheavals and continuities. Perspectives of national and international work relations].
Munich and Mehring, pp. 31–48.

dr Klaus Berger, dr Christiane Eberhardt – Federal Institute for Vocational Education and Training (BIBB),
Bonn (Germany)

From ESP to CLIL and back again: on linguistic aspects in vocational training

Od ESP do CLIL: w poszukiwaniu językowych aspektów kształcenia zawodowego

Słowa kluczowe: zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe, kształcenie zawodowe, język angielski dla celów specjalistycznych, badanie potrzeb.

Streszczenie: Celem niniejszego artykułu jest krytyczne przedstawienie dwóch podejść do nauczania języka angielskiego – nauczanie typu CLIL (czyli zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe) oraz nauczanie typu ESP (czyli nauczanie języka angielskiego dla celów specjalistycznych). Część teoretyczna podzielona jest na dwie podczęści, z których każda poświęcona jest jednemu podejściu do nauczania. W drugiej części artykułu poświęconej aspektom językowym kształcenia przywołuję cechy języka angielskiego jako języka pomostowego (*English as a lingua franca*) oraz omawiam taksonomię efektywnego nauczania typu CLIL na podstawie badań przeprowadzonych w szkołach holenderskich przez zespół Ricka de Graaffa (Graaff et al., 2006, 2007).

Key words: CLIL, Content and Language Integrated Learning, VET, Vocational education and training, ESP, English for Specific Purposes, needs analysis.

Abstract: The aim of the paper is to offer a critical comparison of approaches to English language instruction – two CLIL and ESP provision. The theoretical section falls into two parts, each devoted to one of the respective approaches. The latter section of the paper is devoted to linguistic aspects of instruction and bring to the readers' attention the phenomenon of English as a lingua franca, followed by a presentation of a taxonomy of effective CLIL provision based on research carried out in schools in The Netherlands by Rick de Graaff and collaborators (Graaff et al., 2006, 2007).

Theoretical background

One facet that seems to be present in both fields of ESP (English for Specific Purposes) and CLIL (Content and Language Integrated Learning) – apart from connecting a (foreign) language with a non-linguistic subject – is a wealth of sub-domains engendered by the two overarching concepts. Temporal precedence of the two instructional approaches is difficult to univocally establish: some would locate the origins of CLIL in the 1994 coinage of the term by David Marsh or the term's reemergence as one of the foundation concepts of the 2004-2006 Action Plan of the European Commission (2003), others would trace its origins

in antiquity (Akkadian-Sumerian, or Greco-Roman, cf. King, 2018; Mehisto et al., 2008) or the anglo-francophone experiment in bilingual education in Canada in the 1970s (Mukan et al., 2017, p. 38); while some would see the beginnings of ESP in post-WWII globalization of technology, commerce and business of the 1960s, others would trace it to post-communicative functional English. What follows is a characteristic of ESP and CLIL with an analysis of content aspects and linguistic aspects of the two.

On ESP

Whatever definition of ESP one inspects, it seems that they all, at one stage or the other, point in the direction of needs – learners' needs. Take this: "[ESP] [...] is an approach to language teaching and learning which centered on learners' and stakeholders' *specific needs* for learning the language" (Abrar-ul-Hassan and Fazel, 2018, p. 126, emphases added). The authors further state two questions which they claim are at the root of ESP: "Why does a learner *need* to learn the language, and what does the learner *want* to do with English?" (Abrar-ul-Hassan and Fazel, 2018, p. 126, original emphases). Especially in the context of VET (Vocational Education and Training), the answer to the above questions – particularly to the latter – is not always straightforward. Learners are often unmotivated and see no or limited reasons for studying (in) a foreign language. This may occur if the ESP course is offered as part of pre-service mainstream vocational education, not as in-service vocational training (cf. also Fig. 1 and the subdivision of the EOP branch). In the former case, students may either not be aware of their PSA (Present Situation Analysis), their linguistic and vocational strengths and weaknesses, or may not have a clear vision of their TSA (Target Situation Analysis), or – to use Dörnyei's (2005, 2009) notions – their Ideal L2 Self and Ought-to L2 Self, as part of their L2 Motivational Self System. In such circumstances, what may aid learners is a series of awareness raising workshops and activities. Needs¹ then seem to guide all the facets of the instructional process: "curricular decision-making, materials development, and pedagogy" (Abrar-ul-Hassan and Fazel, 2018, p. 126).

The field of ESP² can be sub-analyzed into two main areas (cf. Fig. 1): English for occupational purposes (EOP) and English of academic purposes (EAP); the former category can be subdivided into English for vocational purposes (EVP) and English for professional purposes (EPP); each of the ultimate categories can fall into two sub-types: for general purposes (with "G") and for specific purposes (with "S"); finally, time-wise, each field may be subdivided into three categories: pre-experience, in-service, and post-experience (cf. Dudley-Evans & St John, 1998, p. 3).

¹ For a comprehensive overview on learner needs and needs analysis, see Long (2005a), specifically Long (2005b), but also: Belcher (2009), Benesch (1996), Možeško (2013), Robinson (1991).

² It seems also interesting to identify what *preceeds* ESP in Fig. 1: English language teaching falls into teaching English as a mother tongue and teaching English as a foreign/second language; this latter category falls into ESP and teaching English for no obvious reason.

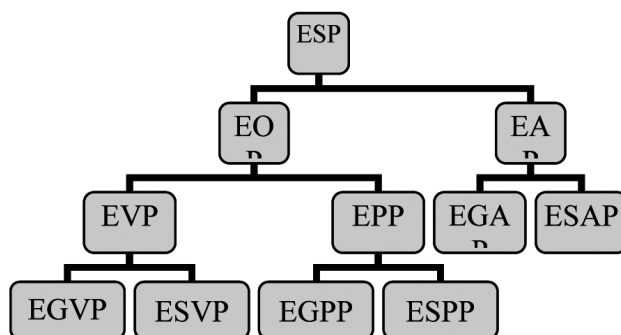


Fig. 1. Classification of ESP by professional area (adapted from Robinson 1991, p. 3-4 and Dudley-Evans & St John, 1998, p. 6)

A slightly different approach is put forward by Carter (1983), who identifies three areas of specific courses: (a) English for Science and Technology (EST), (b) English for Business and Economics, and (c) English for Social Studies. Only later, each of these subject areas is in turn further divided into two branches: English for Academic Purposes (EAP) and English for Occupational Purposes (EOP).³

When investigating classifications of ESP, one can come across the following taxonomy of ELT course types (cf. Table 1), dependent on the one hand on the level specificity but also on the level of language proficiency. Here EGBP stands for "English for general business purposes"; all the other acronyms are explained in relation to Fig. 1.

Table 1. Continuum of ELT course types (adapted from Bojanovic, 2006, p. 489)

General ←		→ Specific		
Position 1	Position 2	Position 3	Position 4	Position 5
English for beginners	Intermediate to advanced EGP courses with focus on particular skills	EGAP/EGBP courses based on common-core language skills not related to specific discipline/profession	Courses for broad disciplinary/professional areas (e.g. Report writing for Scientists, Medical English)	1) An academic support course related to a particular academic course 2) One-to-one work with business people

³ An example of EOP for the EST branch is „English for Technicians”, whereas an example of EAP for the EST branch is „English for Medical Studies”.

Stevens (1988) recognizes two main features of ESP: absolute and variable. The absolute characteristics of ESP are that ESP consists of English language teaching which is:

- designed to meet specified needs of the learner;
- related in content (i.e. in its themes and topics) to particular disciplines, occupations and activities;
- centered on the language appropriate to those activities in syntax, lexis, discourse, semantics, etc., and analysis of this discourse;
- in contrast with General English.

The variable characteristics are that ESP:

- may be restricted as to the language skills to be learned (e.g. reading only);
- may not be taught according to any pre-ordained methodology.

(Stevens, 1988; after Dudley-Evans & St John, 1998, p. 3, original bullet points)

Dudley-Evans & St John (1998, p. 4-5), on the other hand, define the absolute and variable features of ESP as follows:

Absolute characteristics:

- ESP is defined to meet specific needs of the learner;
- ESP makes use of the underlying methodology and activities of the discipline it serves;
- ESP is centered on the language (grammar, lexis, register), skills, discourse and genres appropriate to these activities.

Variable characteristics:

- ESP may be related to or designed for specific disciplines;
- ESP may use, in specific teaching situations, a different methodology from that of general English;
- ESP is likely to be designed for adult learners, either at a tertiary level institution or in a professional work situation. It could, however, be for learners at secondary school level;
- ESP is generally designed for intermediate or advanced students. Most ESP courses assume some basic knowledge of the language system, but it can be used with beginners.

(Dudley-Evans & St John, 1998, p. 4-5, original bullet points)

ESP courses may be said to comprise the following distinctive features. Carter (1983) lists three characteristics common to all ESP provision:

- the use of authentic materials,
- purpose-related orientation,
- self-directedness.

In order for self-direction to occur, the learners must have a certain degree of freedom to decide when, what, and how they will study. So, we commenced our

discussion of ESP with the figure of the learner and their needs and we can treat it as a bridging element connecting ESP and CLIL (in the coming section). First, however, let us delve into needs analysis and language instruction (cf. Gillett, 2018). Brown (2016) emphasizes that ESP is fundamentally linked to the specific needs of a particular group of students and „if there is no needs analysis, there is no ESP” (2016, p. 5). Johns (2001) says that ESP is „a movement based on the proposition that all language teaching should be tailored to the specific learning and language use needs of identified groups of students – and also sensitive to the sociocultural contexts in which these students will be using English” (2001, p. 43); these learners are also, traditionally, identified as adult learners, whose needs more often than not are related to their professional, occupational or academic contexts. In her „Introduction” to *English for Specific Purposes in Theory and Practice*, Diana Belcher (2009, pp. 2-3) say the following about the social responsibility of EAP/EOP:

There are, and no doubt will be, as many types of ESP as there are specific learner needs and target communities that learners wish to thrive in. Perhaps the best known of these (especially among language educators who are themselves most often situated in academia) is EAP [...], tailored to the needs of learners at various, usually higher, educational levels. Less well known (to many academics) and potentially more diversified, given the breadth and variety of the worlds of work, is EOP, or English for occupational purposes. [...] EAP, EOP, and still further combinations of both are not the whole story either, as socially conscious ESP specialists have begun to consider highly specialized sociocultural purposes too (hence, English for socio-cultural purposes, or ESCP) by addressing such needs as those of language and literacy learners who are incarcerated, coping with physical disabilities, or seeking citizenship. What Hyland (2006) has recently observed of EAP is arguably also an apt descriptor of ESP in general: its motivation to help those especially disadvantaged by their lack of language needed for the situations they find themselves in, hope to enter, or eventually rise above.

(Belcher, 2009, p. 2–3)

Both in an ELF (English as lingua franca) setting and in a CLIL setting, it may be argued that language instruction has the potential of promoting social change, of furthering social equality (I will return to the notion of ELF in the further part of the text).

On CLIL

The concept of CLIL is often viewed as an umbrella term (Ball, 2011) encompassing a number to related notions. Let me offer a brief overview (cf. Table 2).

Table 2. notions related to the term CLIL

LAC	CLIL	sheltered instruction
EAC		CBA
EMI		CBI
CLIT/CLIP		CBLT

If the strength of a scientific endeavor shows in the number of subfields it engenders, then CLIL surely is a prolific discipline. The notions in the left-hand column show terms which were used in the past to describe provisions aiming at combining language instruction with content instruction: LAC (Language across the curriculum), EAC (English across the curriculum), EMI (English as a medium of instruction), CLIT/P (Content and language integrated teaching/project). The right-hand column represents notions that are traditionally associated with integrated instruction in the United States of America, including sheltered learning (programs for immigrants), CBA (Content-based approach), CBI (Content-based instruction), CBLT (Content based language teaching). As a subconclusion of Table 2, one can try and capture the relation between CLIL-the-umbrella-term and its subsidiary terms relating to various dual-focused approaches. As King (2018) puts it, "it has been argued that it is distinct from these due to its focus on cognitive and constructivist theories of learning" (King, 2018, p. 547).

The umbrella term itself has been defined in a number of ways. Quite intuitively, it is viewed as "an approach in which pupils learn a subject through the medium of a foreign language" (http://ec.europa.eu/.../clil_en.html). The next two definitions focus our attention on the role of the language of instruction, emphasizing its importance: "[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), and "[CLIL is] teaching *through* English rather than [...] teaching it *in* English" (Gozdawa-Gołębowski, 2008, p. 9, original emphases). The last definition introduces an additional perspective, namely that of dual-focus: "[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 et al., 2008, p. 9).

What is at stake while investigating CLIL provision is the relation of the two constitutive components (content and language) to one another. "Although the emphasis can in theory be on either the content or the language, generally CLIL is considered to be content-driven" (King, 2018: 547). This relationship between content and language can be captured on a continuum (cf. Fig. 2).

Strong/hard CLIL Content-oriented		←—————→			Language lessons taught by CLIL language teachers
Total immersion	Partial immersion	Subject course	FL classes based on thematic units	FL classes with greater use of content (model by Ball, 2009)	
Partial immersion		Subject-led (modular) instruction		Language-led instruction (model by Bentley, 2010)	
Subject lessons taught by CLIL subject teachers			Language lessons taught by CLIL language teachers (model by Dale & Tanner, 2012)		

Fig. 2. A comparison of three continuum models of CLIL (adapted from Ikeda, 2013, p. 32)

What is worth noticing in models presented in Fig. 2 is that they all offer certain leeway for teachers in choosing the extent of focus on one aspect of CLIL provision or the other, and this flexibility enables a certain universality of this type of provision. In a globalized world where there is increased international mobility, including labor mobility, CLIL provision (and CLIL-like ESP provision for this respect) can offer effective education solutions (cf. King, 2018; Waller, 2018). The following section presents two perspectives on CLIL/ESP provision: one global, connected with Global English (i.e. English as a lingua franca, ELF), one implementational, connected with Rick de Graaff et al.'s (2006) categories of effective CLIL instruction.

Linguistic foci

In this subsection, we will investigate CLIL/ESP provision by two standpoints: one connected with the phenomenon of English as a lingua franca (ELF), one connected with a model of effective CLIL learning and teaching.

Since CLIL/ESP instruction is realized globally, and since its goals are also often global (e.g. communication with the global scientific community, conducting global trade and commerce), it is well worth recalling the attributes of ELF, i.e. attributes of the language which is used in non-native communication.

Research into ELF's lexicogrammatical features has revealed to following characteristics (Seidlhofer, 2001, 2004, original bullet-points, original italics):

- 'dropping' the third person present tense -s (as in "*She look very sad*")
- 'confusing' the relative pronouns *who* and *which* ("*a book who*", "*a person which*")
- 'omitting' definite and indefinite articles where they are obligatory in NS English, and inserting them where they do not occur in NS English
- failing to use 'correct' forms in tag questions e.g. *isn't it?* or *no* instead of *shouldn't they?* (as in "*They should arrive soon, isn't it?*")
- inserting redundant prepositions (as in "*We have to study about...*" and "*can we discuss about...?*")

- 'overusing' certain verbs of high semantic generality, such as *do, have, make, put, take*
- 'replacing' infinitive constructions with *that*-clauses, as in *I want that...* (e.g. "*I want that we discuss my dissertation*")
- 'overdoing' explicitness (e.g. "*black colour*" rather than '*black*' and "*How long time?*" instead of '*How long?*")

This catalogue of ELF's lexicogrammatical features indicates areas of language which proved non-decisive for successful non-native – non-native communication. Research into the nature of ELF has also revealed its phonetic shape and has singled out the following core features and peripheral features of pronunciation in ELF (Jenkins 2000). The core features (or the Lingua Franca Core, LFC) include:

- consonants, except /θ/, /ð/ and [ʃ]
- vowel length distinctions
- initial consonant clusters
- the mid-central vowel (long schwa)
- nuclear stress.

The peripheral features of ELF include:

- the consonants /θ/, /ð/ and [ʃ]
- final consonant clusters
- individual vowel quality (apart from long schwa)
- reduced vowels or weak forms
- lexical stress
- intonational tones
- stress-based rhythm.

The importance of the core/non-core features of ELF (i.e. those features with affect, or not, intelligibility in ELF settings, thus leading, or not, to communication breakdowns) for CLIL/ESP instruction can be illustrated by the following statement by Jennifer Jenkins.

[T]he differences between EFL and ELF [have] made [it] clear [that] it all depends on the individual learner's needs and wants. ELF is only being proposed where the target interaction community is an international i.e. largely NNS community. [...] ELF researchers believe that this is the most likely situation for the majority of learners in the 21st century...

(Jenkins, 2005, section 3)

Here, the field of learner needs and learner needs analysis is the common grounds joining ELF with ESP and CLIL. When tracing the historical origins of CLIL, one could propose the following extrapolation that elitist education also nowadays is offered in an elitist language, though English globally is more and more of an egalitarian phenomenon. In the contemporary world, English is often still perceived as a token of social status, yet increasingly, it is a communicative necessity for many users of

ELF and ELF. Let us inspect then how best to transmit the linguistic aspects in CLIL/ESp provision. In doing so, I will present the taxonomy of effective CLIL pedagogy as developed by Rick de Graaff and collaborators (2006, bullet-points added, cf. also Graaff et al., 2007).

- **teacher facilitates exposure to input (at level “i+1”)**; this can take place through: materials selection, materials adaptation in advance, materials adaptation during teaching, tuning of teacher talk;
- **teacher facilitates meaning-focused processing**; this can take place through: stimulating understanding, checking understanding, reinforcing correct and relevant meaning, applying meaning through active practice;
- **teacher facilitates form-focused processing**; this can take place through: facilitating noticing of problematic and relevant language forms, providing examples of relevant forms, correcting use of relevant forms, explaining problematic and relevant forms, giving feedback and organizing peer feedback;
- **teacher facilitates output production**; this can take place through: asking for reactions, asking for interaction, eliciting communication, stimulating target language use, stimulating improved language output, organizing written practice;
- teacher facilitates use of strategies; this can take place through: eliciting receptive compensatory strategies, eliciting productive compensatory strategies, eliciting reflection on strategy use, scaffolding strategy use.

The above catalogue can inform one’s teaching, but it can also form basis for a reflective introspection connected with ESP/CLIL provision.

Some have suggested that ESP practitioners may not really need as much specialist (or target situation) knowledge as has been assumed. According to Ferguson (1997), what ESP practitioners actually need is knowledge about an area – that is, its values (e.g., what counts as support for arguments) and preferred genres, rather than in-depth knowledge of an area. Dudley-Evans and St. John (1998) similarly remark, “Business people do not expect a Business English teacher to know how to run a business; they expect knowledge of how language is used in business” (p. 188).

(Belcher 2009, p. 11)

And back again - *in lieu* of a conclusion proper

Treating CLIL as an umbrella term “highlights the flexibility, operational transferability, and the holistic nature of CLIL as its implementation is usually dependent on context and it is this context which will determine the method chosen to combine content and language learning” (King, 2018: 547). In our case the context is vocational. And so, let me close the paper with an extensive quotation from Diana Belcher, a quotation which seems to perfectly join the two domains – that of ESP and that of CLIL (or CBI, here, Content Based Instruction):

Another means of keeping the subject matter at manageable levels, for both students and instructors, is the sustained content-based approach to instruction (SCBI), or, essentially, subject-area course simulation. SCBI classes focus on a limited range of closely related topics for an entire term, with materials taken from actual subject-area textbooks, such as introductory biology or world history, but usually at a lower grade level than that of the students, such as elementary or secondary school books for a class of tertiary language students. In this way, specialist knowledge demands on the instructor and language demands on the students are kept at less than overwhelming levels (Weigle & Nelson, 2001).

(Belcher, 2009, p. 12)

Bibliography

1. Abrar-ul-Hassan S. and Fazel I. (2018), English for Specific Purposes. In Lontas, J. (ed.) *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. John Wiley & Sons, Inc., Hoboken, NJ, 126–140.
2. Ball P. (2009), Does CLIL work? [w:] Hill, D. & Alan, P. (eds.), *The Best of Both Worlds?: International Perspectives on CLIL*. Norwich Institute for Language Education, Norwich, 32–43
3. Ball P. (2011), What is CLIL? www.onstopenglish.com
4. Belcher D. (2009), What ESP is and can be: An Introduction, [w:] Belcher, D. (ed) *English for Specific Purposes in Theory and Practice*. University of Michigan Press, Ann Arbor, MI, 1–20
5. Benesch S. (1996), Needs analysis and curriculum development in EAP: An example of a critical approach. *TESOL Quarterly*, 30, 723–738.
6. Bentley K. (2010), *The TKT Course: CLIL Module*. Cambridge University Press, Cambridge.
7. Brown J.D. (2016), *Introducing needs analysis and English for specific purposes*. Routledge, London.
8. Carter D. (1983), *Some propositions about ESP*, *The ESP Journal*, 2, 131–137.
9. Dale L. & Tanner R. (2012), *CLIL Activities: A Resource for Subject and Language Teachers*. Cambridge University Press, Cambridge.
10. Dudley-Evans T., & St John, M.-J. (1998), *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge University Press, Cambridge.
11. Dörnyei Z. (2005), *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.
12. Dörnyei Z. (2009), *The L2 motivational self system*, [w:] In Dörnyei Z. & Ushioda E. (eds.) *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters, 9–42.
13. European Commission (2003), *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004–2006*, COM(2003) 449 final, Brussels, 25.07.2003, online at http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf
14. Gillett A. (2018), Is EAP ESP? posted on April 13, 2018 on the blog *Using English for Academic Purposes* online at <http://www.uefap.net/blog/?p=933>
15. 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.
16. Graaff, R. de, Koopman G.J., and Westhoff G. (2006), *Categories and examples of effective CLIL pedagogy for L2 learning*. CD-Rom, Utrecht University.

17. 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.
18. Hyland K. (2006), *English for academic purposes: An advanced resource book*, Routledge, London.
19. Ikeda M. (2013), *Does CLIL work for Japanese secondary school students? Potential for the 'weak' version of CLIL*, *International CLIL Research Journal*, 2(1), 31–43.
20. Jenkins, J. (2000), *The phonology of English as an international language*, Oxford University Press, Oxford.
21. Jenkins J. (2005), *ELF at the gate: the position of English as a Lingua Franca*, *Humanizing Language Teaching Magazine*, 7(2) online at <http://old.hltmag.co.uk/mar05/idea.htm>
22. Johns A.M. (2001), *English for specific purposes (ESP): Tailoring courses to students' needs – and to the outside world*, [w:] Celce-Murcia M. (ed) *Teaching English as a second or foreign language* (3rd ed.). Heinle, New York, NY, 43–54.
23. King M. (2018), *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*. In Liantas, J. (ed) *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. John Wiley & Sons, Inc., Hoboken, NJ, 547–552.
24. Long M. (ed.) (2005a), *Second Language Needs Analysis*, Cambridge: Cambridge University Press.
25. Long M. (2005b), *Methodological issues in learner needs analysis*. In: Long, M. (ed.) *Second Language Needs Analysis*. Cambridge University Press, Cambridge, 19–76.
26. Marsh D., Maljers A. and Hartiala A.K. (2001), *Profiling European classrooms*, University of Jyväskylä, Jyväskylä.
27. Mehisto P., Marsh D., Frigols M J. (2008), *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning and Multilingual Education*. Macmillan, Oxford.
28. Możejko Z.P. (2013), *Teaching English at the Tertiary Level. A Study on Tokens of Advancedness, Perceptions of Needs and Quality Management*. Instytut Anglistyki UW, Warszawa.
29. Mukan N., Shyika J. & Shyika O. (2017), *The development of bilingual education in Canada*, *Advanced Education*, 8(1), 35–40. DOI: 10.20535/2410-8286.100924
30. Robinson P. (1991), *ESP Today: a Practitioner's Guide*. Prentice Hall International, Hemel Hempstead.
31. Seidlhofer B. (2001), *Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca*, *International Journal of Applied Linguistics* 11, 133–158.
32. Seidlhofer B. (2004), *Research perspectives on teaching English as a lingua franca*, *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 209–239.
33. Strevens P. (1988), *ESP after twenty years: A re-appraisal*, [w:] Tickoo M. (ed) *ESP: State of the Art*. SEAMEO Regional Centre, Singapore, 1–13.
34. Waller T.A. (2018), *Content-Based Instruction*. In Liantas, J. (ed) *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. John Wiley & Sons, Inc., Hoboken, NJ, 552–556.

Maria Gagacka

ORCID: 0000-0003-1274-4886

Elżbieta Sałata

ORCID: 0000-0001-5662-0821

Kompetencje nauczycieli i wykładowców w procesie edukacji zdalnej – perspektywa studentów

The competences of teachers and lecturers in the process of remote education

– students' perspective

Key words: competences, remote education, student expectations, forms and methods of education.

Abstract: In recent months, both schools and universities have entered a period of significant changes and transformations related to the pandemic situation in the world. The current pandemic situation has forced a change in the functioning of educational institutions as well. E-learning, which until recently was used as a supplementary form of education, has become the basic form used at every level of education: from primary school to teaching in higher education. In the new conditions, we are forced to use new technologies, regardless of how we have been prepared for these tasks. We are currently working in a situation of high stress related to pandemic threats. Contacts between teachers and lecturers with pupils or students are very difficult in the time of the pandemic. Teachers and students were suddenly forced to use information and communication technologies. And in these difficult conditions the role of teachers changed from traditional to a new one: consultant or mentor.

The aim of the presented study is to try to determine the level of teachers' preparation for the new situation. The empirical basis of the presented analyzes are empirical studies conducted at the turn of May and June on a sample of students. The subject of the analyzes are students' opinions on various aspects of the implementation of distance education and the competences of lecturers in the new reality. The presented results will allow for the improvement of distance learning methods and the development of competences of academic teachers.

Słowa kluczowe: kompetencje, edukacja zdalna, oczekiwania studentów, formy i metody kształcenia.

Streszczenie: W ostatnich miesiącach zarówno szkoły, jak i uczelnie weszły w okres znaczących zmian i przeobrażeń związanych z sytuacją pandemiczną na świecie. Obecna sytuacja pandemiczna wymusiła również zmianę w funkcjonowaniu placówek oświatowych. E-learning, który do niedawna był uzupełniającą formą edukacji, stał się podstawową formą stosowaną na każdym poziomie edukacji: od szkoły podstawowej po nauczanie na studiach wyższych. W nowych warunkach jesteśmy zmuszeni do korzystania z nowych technologii, niezależnie od tego, jak

byliśmy przygotowani do tych zadań. Obecnie pracujemy w sytuacji dużego stresu związanego z zagrożeniami pandemicznymi. Kontakty nauczycieli i wykładowców z uczniami lub studentami są bardzo utrudnione w czasie pandemii. Nauczyciele i uczniowie zostali nagle zmuszeni do korzystania z technologii informacyjnych i komunikacyjnych. I w tych trudnych warunkach rola nauczycieli zmieniła się z tradycyjnej na nową: konsultanta lub mentora.

Celem prezentowanych badań jest próba określenia poziomu przygotowania nauczycieli do nowej sytuacji. Podstawą empiryczną prezentowanych analiz są badania empiryczne przeprowadzone na przełomie maja i czerwca na próbie studentów. Przedmiotem analiz są opinie studentów na temat różnych aspektów realizacji kształcenia na odległość oraz kompetencji wykładowców w nowej rzeczywistości. Przedstawione wyniki pozwolą na doskonalenie metod nauczania na odległość oraz rozwój kompetencji nauczycieli akademickich.

Wprowadzenie

W ostatnich miesiącach zarówno szkoły, jak i uczelnie wyższe weszły w okres istotnych zmian i przeobrażeń związanych z sytuacją pandemiczną na świecie. Obecnie panująca sytuacja związana z dużą zachorowalnością na COVID-19 wymusiła zmianę funkcjonowania również w instytucjach edukacyjnych. Wykorzystując technologie informacyjno-komunikacyjne, mamy możliwości kontaktu z uczniami, studentami. Nauczanie zdalne, które do niedawna było wykorzystywane jako uzupełniająca forma kształcenia, stało się podstawową formą wykorzystywaną na każdym szczeblu edukacyjnym: począwszy od szkoły podstawowej, skończywszy zaś na dydaktyce realizowanej w szkolnictwie wyższym. W nowych warunkach mamy przymus korzystania z nowych technologii niezależnie od tego, jak zostaliśmy przygotowani do tych zadań. Obecnie możemy mówić o trzech nurtach wchodzenia technologii informacyjnych do procesu nauczania-uczenia się. Pierwszy polega na wzmacnianiu elektronicznymi narzędziami kształcenia tradycyjnego. Z kolei drugi związany jest z tworzeniem alternatywnego środowiska uczenia się i nauczania do rozumianego tradycyjnie. Trzeci nurt polega na wchodzeniu: *mediów w rolę żywego nauczyciela w bezpośrednim kontakcie* (S. Dylak, 2015, s. 66).

Ponadto należy pamiętać, iż obecnie pracujemy w sytuacji dużego stresu związanego z zachorowalnością zarówno dorosłych, jak i dzieci. Ważne są kontakty między uczniami czy studentami, które w dobie pandemii są mocno utrudnione. Nauczyciele i studenci nie spotykają się wcale lub spotykają sporadycznie. W większości wykorzystują dostępne metody i narzędzia i należy zapewnić im warunki integracji, które będą sprzyjały poczuciu przynależności do zespołu (W. Poleszczak, M. Pyżalski, 2020, s. 32).

Ostatnie miesiące to bardzo szybkie dojrzewanie nauczycieli do korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych niezależnie od tego czy tego chcemy, czy też nie. Nauczyciele oprócz przekazywania gotowej wiedzy mają pomagać również w jej samodzielnym zdobywaniu, zmienia się ich rola z tradycyjnej na nową: konsultanta lub mentora. Ta sytuacja sprawiła, iż należy określić czy nauczyciele są przygotowani do nowej sytuacji, w którym kierunku nastąpiła zmiana kompetencji nauczyciela w zupełnie nowej rzeczywistości.

Kompetencje nauczycieli - istota i typologie

Można zauważyć, iż zawód nauczyciela w ciągu ostatniego stulecia wraz z rozwojem oświaty uległ znacznym zmianom. Powstało wiele prac monograficznych, rozpraw, artykułów opisujących zagadnienia zawodu nauczyciela. Poświęcono wiele publikacji jego kompetencjom. Szeroki zakres treści pojęcia „kompetencje” wyznacza jego interdyscyplinarny charakter. Stosowane jest ono w różnych dyscyplinach naukowych (K. Tucholska, 2005, s. 11) . W naukach społecznych kompetencje wiązane są zazwyczaj z kwestią efektywności działania. Kompetencyjność, zaangażowanie, profesjonalizm oraz odpowiedzialność, to uznane w świecie atrybuty zawodu nauczyciela, które powinny być rozważane w szeroko rozumianym kontekście edukacyjnym. Kompetencje są konstruktem ściśle związanym z człowiekiem (w tym przypadku z nauczycielem). Mówią nam o potencjale człowieka, są użyteczną miarą jakościową potencjału określonej jednostki ludzkiej. Wyznaczają przydatność nauczyciela do realizacji przypisanych mu funkcji i wynikających z nich różnego rodzaju zadań. Nauczyciel powinien posiadać wysokie kompetencje pedagogiczne i merytoryczne oraz mieć świadomość, iż za wszystkie prowadzone przez niego działania w pełni odpowiada oraz ponosi konsekwencje (B. Morka, 2007, s. 110–124). Nauczyciel powinien uczyć się przez całe życie, dlatego wymagane jest od niego ciągłe doskonalenie wiedzy przedmiotowej, umiejętności dialogu, komunikacji i rozwoju osobistego (E. Sałata, 2019, s. 230).

David McClelland (1973) jest często cytowany jako źródło lub założyciel współczesnego ruchu kompetencji. Na podstawie swoich badań stwierdził, że nie można wiązać sukcesu zawodowego absolwentów z ocenami uniwersyteckimi. Duża część absolwentów zrobiła większe kariery zawodowe niż najlepsi studenci. Zaproponował, aby testy na inteligencję zastąpić testami kompetencji. Kompetencje są identyfikowane na podstawie tego, co robią najlepsi wykonawcy, a nie tego, co Ty lub ktoś inny uważa, że powinni robić. Opisał to w swoim artykule *Testing for competency than for intelligence*. D. McClelland używa pojęcia „kompetencje” (ang. competence) do określenia kryterium odpowiedzialnego za sukces, jaki osiągają ludzie w toku pracy.

Pojęcie kompetencji zawodowych nauczyciela weszło do terminologii pedagogicznej bardzo niedawno. Pochodzi od łacińskiego słowa *competentia* i jest rozumiane jako posiadanie wiedzy umożliwiającej wydawanie sądu opartego na wiadomościach i doświadczeniu. Natomiast W. Okoń pisze, że w pedagogice kompetencje, będące podstawowym warunkiem wychowania, traktowane są jako zdolność do osobistej samorealizacji i uważane za rezultat procesu uczenia się (2007, s. 186–187). W literaturze określa się je jako: *posiadanie wiedzy umożliwiającej wydawanie sądu; wypowiedzianie autorytatywnego zdania; zakres zagadnień, o których dana osoba może wyrokować, gdyż posiada odpowiednie wiadomości i doświadczenia* (W. Furmanek, 2007, s. 12).

E. Goźlińska i F. Szlosek (1997, s. 52) kompetencje rozumieją jako: *przygotowanie zawodowe, zakres wiedzy, umiejętności i odpowiedzialności do wykonywania okre-*

ślonych zadań (...) potencjalne umiejętności, ujawniające się w chwili wykonywania danego zadania. Podobne poglądy znajdujemy u Tadeusza Nowackiego. Z tą jednak różnicą, że autor dodaje, iż *terminu kwalifikacji używa się jeszcze, w przypadku gdy kwalifikacjom towarzyszy pełna odpowiedzialność za sposób ich użycia przez osobę wykwalifikowaną – a przez to właśnie kompetentną* (Nowacki, 2004, s. 100). Cz. Kupisiewicz definiując kompetencje uważa, że jest to *zdolność do samorealizacji będącą głównie rezultatem efektywnego uczenia się* (C. Kupisiewicz i M. Kupisiewicz, 2009, s. 82). Kompetencje są umiejętnościami złożonymi i nie polegają na odtwarzaniu wiedzy. Odnoszą się one do: myślenia, uczenia się, poszukiwania, doskonalenia się, komunikowania się oraz współpracy i działania (Dymek, 2001, s. 81).

Kompetencje to również zdolność i gotowość do wykonywania zadań na określonym poziomie, rozwinięta sprawność niezbędna do radzenia sobie z problemami (Koć-Seniuch, 2000, s. 228). Ponadto osoby kompetentne mają zdolność do rekonstrukcji przyswojonych w indywidualnym doświadczeniu zachowań (A. Grochulska, 2002, s. 67). Bycie kompetentnym oznacza posiadanie określonej wiedzy, umiejętności, a także predyspozycji osobowościowych. Mówimy o nauczycielu, że jest kompetentny, jeśli jest profesjonalistą, fachowcem, specjalistą w jakiejś dziedzinie (A. Sierecka, K. Pindor, 2012, s. 265).

Kompetencje to zachowanie wyuczone w indywidualnym doświadczeniu. Są zdolnością rozpoznania przedmiotowych i podmiotowych warunków sytuacji społecznej, gdzie warunki przedmiotowe dotyczą celu i treści konkretnej sytuacji, natomiast warunki podmiotowe dotyczą postaw i nastawień. Trzecia cecha to zdolność do rekonstrukcji przyswojonych zachowań w indywidualnym doświadczeniu. Kompetencje są efektem uczenia się w edukacji formalnej wspomaganą edukacją poza formalną (S.M. Kwiatkowski, 2019, s. 16). W ich skład wchodzi wiedza (zbiór faktów, praw, teorii, zasad i doświadczeń przyswojonych lub samodzielnie skonstruowanych) oraz umiejętności (zdolność/gotowość do wykorzystania wiedzy podczas realizacji zadań).

Interesujące poglądy na temat przygotowania do zawodu nauczyciela w kategoriach kompetencji można znaleźć w pracy R. Kwaśnicy. Według pedagoga: *kompetencje, (...) są ze swej natury zawsze niegotowe, wciąż niewystarczające i bezustannie pozostające w ruchu, rozwoju, stale wymagające zmiany* (Kwaśnica, 1995, s. 12). Dzieje się tak przynajmniej z dwóch powodów. Po pierwsze: nauczyciel działa – chociaż nie zawsze ma tego świadomość, a po drugie jego praca ma charakter komunikacyjny. Pojęcie kompetencje można również zdefiniować jako: *zdolność stosowania wiedzy, umiejętności i zdolności osobistych, społecznych lub metodologicznych okazywanych w pracy lub nauce oraz w karierze zawodowej i osobistej* (E. Łoś, A. Reszka, 2009, s. 7). Zatem kompetencje są ściśle związane z wiedzą, umiejętnościami oraz zdolnościami osobistymi jednostki. Inna definicja pokazująca te same zależności jest następująca: *kompetencje to zespół umiejętności i adekwat-*

nie związanych elementów wiedzy odniesiony do poziomu inteligencji osobnika (T. Michniowski, 2009, s. 30).

Współczesny nauczyciel powinien dążyć do rozwoju i doskonalenia swoich kompetencji, ponieważ otaczający świat ciągle zmusza nas do nabywania nowych umiejętności, ale również człowiek jest tak skonstruowany, aby ciągle podnosić swoje wartości i ciągle się doskonalić. Należy jednak pamiętać, że bez silnej motywacji i środków umożliwiających dalsze pogłębianie kompetencji jakkolwiek rozwój będzie niemożliwy.

Oczekiwania wobec kompetencji współczesnych nauczycieli ulegają stałym zmianom. Dlatego muszą być oni gotowi do podejmowania coraz to nowszych wyzwań.

W literaturze możemy spotkać się z podziałem kompetencji na ogólne odnoszące się do różnych dziedzin życia (por. McClelland, 1973; Heath, 1977), i specyficzne (por. McClelland, 1973; Raven, 1984; Matczak, 2001). Stosowany jest także podział na kompetencje intrapersonalne (np. emocjonalne, poznawcze) i interpersonalne (np. społeczne, zawodowe) (por. Colby, James, Hart, 1998). W polskich dokumentach oświatowych termin kompetencje pojawił się dopiero w 1997 roku w Strategii Edukacji MEN (A. Okońska-Walkowicz i in., 2009, s. 16). Tak późne pojawienie się tego terminu w dokumentach ministerialnych mogło być spowodowane rozbieżnościami w jego definiowaniu.

Dużą popularnością cieszy się klasyfikacja kompetencji S. Dylaka. Wyodrębnił on trzy grupy kompetencji współczesnego nauczyciela:

- kompetencje bazowe – pozwalające nauczycielowi na porozumiewanie się z uczniami;
- kompetencje konieczne – uprawniają nauczyciela do skutecznego wypełniania zadania edukacyjnego; należą do nich kompetencje interpretacyjne, autokreatywne i realizacyjne;
- kompetencje pożądane – są wysoce pomocne podczas pracy nauczyciela. Można do nich zaliczyć zainteresowanie i umiejętności (S. Dylak, 1995, s. 37–38).

Zdaniem S. Strykowskiego kompetencje można podzielić na trzy grupy:

- kompetencje merytoryczne – dotyczą zagadnień nauczanego przedmiotu, nauczyciel jest ekspertem oraz doradcą przedmiotowym,
- kompetencje dydaktyczno-metodyczne – dotyczą warsztatu nauczyciela i ucznia, czyli metod nauczania i uczenia się- nauczyciel jest doradcą dydaktycznym,
- wychowawcze – dotyczą różnych sposobów oddziaływania na uczniów, wśród nich są umiejętności komunikacyjne, nawiązywania kontaktów oraz rozwiązywanie problemów danego wieku rozwojowego. Nauczyciel jest doradcą wychowawczym i życiowym (W. Strykowski i in., 2007, s. 70).

Z kolei H. Hamer wiąże kompetencje ze skutecznym, aktywizującym i dyskursywnym nauczaniem, nie uwzględniając przygotowania do zadań wychowawczych. Dzieli kompetencje nauczycielskie na:

- specjalistyczne, obejmujące przede wszystkim wiedzę z nauczanej dziedziny oraz umiejętności samokształcenia;
- dydaktyczne, określające umiejętności związane z kierowaniem procesem uczenia się uczniów;
- psychologiczne, łączące postawy i cechy osobowe związane z pozytywnym nastawieniem do ludzi, z umiejętnościami komunikacyjnymi, społecznymi i samo-regulacyjnymi (H. Hamer, 1994, s. 25–125).

Ciekawą klasyfikację kompetencji nauczycielskich przedstawiła D. Pankowska. Uwzględniła trzy kryteria. Kryterium pierwsze – rodzaje kompetencji – odnoszą się do przedmiotowego aspektu kompetencji: *czyli rodzaju oraz zakresu wiedzy i umiejętności będących podstawą działania praktycznego – osiągnięcia celów i wykonywania zadań edukacyjnych*. W tym zakresie wyróżniła dwie grupy kompetencji: podstawowe i dodatkowe. Pierwsze z nich dotyczą działań wynikających z istoty zawodu nauczyciela i odnoszą się do każdego, bez względu na typ szkoły i poziom kształcenia. Autorka zaliczyła do nich kompetencje: moralne, komunikacyjne, merytoryczno-poznawcze, dydaktyczno-organizacyjne, wychowawcze, informatyczno-medialne, diagnostyczno-badawcze. Z kolei kompetencje dodatkowe (specyficzne) to takie, które wiążą się w sposób szczególny z obszarami działalności zawodowej nauczyciela i stanowią otwartą kategorię. Do nich z kolei zaliczyła: kompetencje obywatelskie, kompetencje zdrowotne, kompetencje ekologiczne. Drugim kryterium Autorka uczyniła charakter kompetencji. Dotyczy on zarówno struktury działania, jak i jego jakości. Zaliczyła następujące kompetencje:

- interpretacyjne, które odnoszą się do analizy, rozumienia i oceniania rzeczywistości;
- działaniowe (konceptyjno-realizacyjne), będące gwarantem skutecznego działania w danym obszarze;
- transgresyjne, które wiążą się z przekraczaniem ograniczeń i tworzeniem nowych jakości w aspekcie: autokreacji, innowacyjności i twórczości pedagogicznej oraz emancypacji (D. Pankowska, 2016, s. 194–195).

Trzecie kryterium – wymiary kompetencji – nawiązuje do postulatów pedagogiki emancypacyjnej i krytycznej. Związane jest z kierunkiem działania nauczyciela wobec: *siebie samego (wymiar podmiotowy), zadań i funkcji zawodowych (wymiar edukacyjny) i szerszego środowiska (wymiar społeczno-kulturowy)* (Tamże, s. 196).

Klasyfikacji kompetencji w literaturze jest wiele. Można przypuszczać, iż obecna sytuacja przyczyni się do ich weryfikacji na korzyść kompetencji związanych z technologią informacyjno-komunikacyjną.

Założenia metodologiczne i charakterystyka badanej próby

Nauczyciele akademicy powinni posiadać kompetencje społeczne związane z komunikacją społeczną oraz kompetencje systemowe związane z pracą w danej uczelni. Z tymi ostatnimi kompetencjami wiąże się między innymi umiejętność

projektowania nowych programów kształcenia, indywidualnych ścieżek kształcenia studentów czy wypełniania dokumentacji związanej z dydaktyką. Niezwykle ważna obecnie jest wiedza i umiejętności korzystania z nowoczesnych środków dydaktycznych, jak również korzystanie z platform zdalnego nauczania.

Celem podjętych badań była próba określenia, jak kompetencje nauczycieli i wykładowców w dobie pandemii oceniali uczniowie i studenci wszystkich typów szkół. W niniejszym opracowaniu skoncentrowano się na jednym z obszarów badań – opiniach studentów, ze względu na fakt, iż większość wyższych uczelni od początku roku akademickiego 2020/2021 wprowadziła nauczanie hybrydowe i system edukacji zdalnej na dłużej stał się realnością edukacyjną tych instytucji. Doskonalenie kompetencji niezbędnych w kształceniu na odległość i wspomaganie studentów – zwłaszcza pierwszych lat – w adaptacji do tych trudnych warunków jest obecnie jednym z najważniejszych wyzwań edukacyjnych. Uwzględnienie opinii studentów pozwoli na usunięcie barier w tym procesie i pozwoli na bardziej efektywne, odpowiadające ich potrzebom i oczekiwaniom doskonalenie form i narzędzi kształcenia.

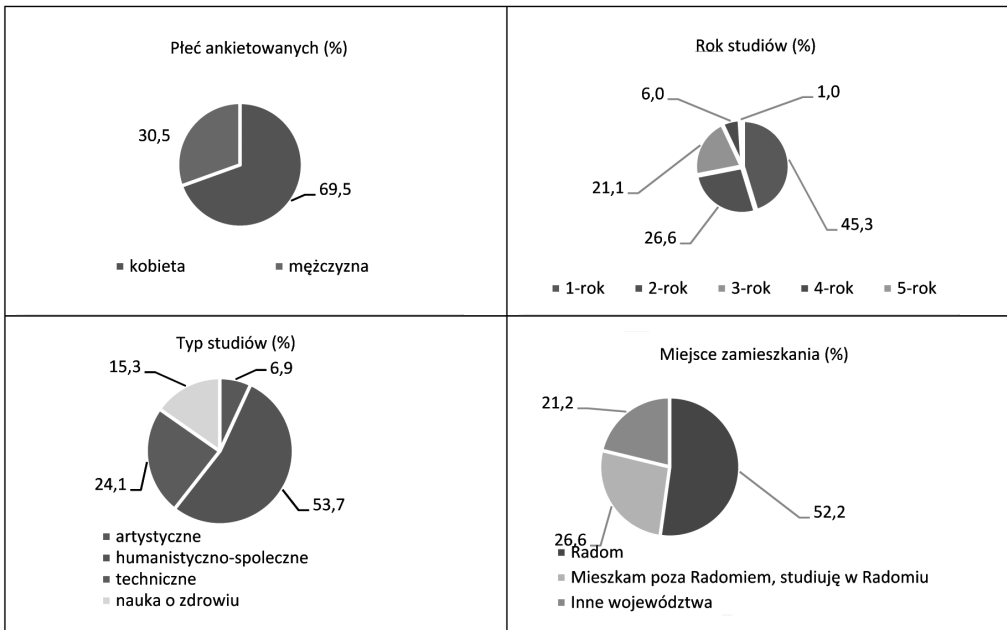
W związku z powyższym sformułowano następujące pytania badawcze:

1. Czy i w jakim zakresie wykorzystywano technologię informatyczną komunikacyjną na zajęciach?
2. Jaka była systematyczność w prowadzeniu zajęć i ocenie prac?
3. Czy sposób przekazu treści był jasny i zrozumiały, a poruszane tematy interesujące?
4. Czy wykładowcy stosowali metody uatrakcyjniające proces nauczania i uczenia się?
5. Czy wykładowcy byli zorientowani na aktywne słuchanie studentów?
6. Czy wykładowcy zadawali prace pozwalające na samodzielne wykonanie?
7. Czy wykładowcy motywowali studentów do samodzielnego zdobywania wiedzy oraz do wzajemnej pomocy?
8. Czy i w jakim zakresie wykładowcy udzielali studentom wsparcia?
9. Czy i w jakim zakresie stwarzali możliwości rozwijania umiejętności praktycznych oraz konsultacji w celu przygotowania do egzaminów i obron?

Jako metodę badawczą w pracy wybrano metodę sondażu diagnostycznego. Zastosowano kwestionariusz ankiety własnej konstrukcji. Przeprowadzone badania miały charakter ilościowy. Badania przeprowadzono na przełomie maja i czerwca 2020 r. na próbie 203 studentów Uniwersytetu Technologiczno-Humanistycznego w Radomiu. Przed rozpoczęciem badania respondenci zostali zapoznani z jego celami, zasadą dobrowolności przystąpienia do badania, a także zostali poinformowani o jego anonimowości. Otrzymali również dodatkowe informacje, które dotyczyły odpowiedzi na pytania zawarte w kwestionariuszu ankiety.

W badanej próbie dominowały kobiety, co odzwierciedla strukturę badanej zbiorowości studentów. Szczególnie istotne z punktu widzenia badań są opinie studentów pierwszego roku studiów, bowiem dla nich wprowadzenie zaraz po roz-

poczęciu nowego semestru kształcenia zdalnego było szczególnie stresujące. Jednakże w badaniu wzięli udział studenci wszystkich roczników oraz wydziałów Uniwersytetu. Studenci zamieszkują w przeważającej większości w Radomiu oraz gminach na terenie subregionu radomskiego. Udział studentów zamieszkałych w innych województwach jest jednak znaczący. Strukturę badanej próby przedstawia poniższy wykres.



Wykres 1. Charakterystyka badanej próby

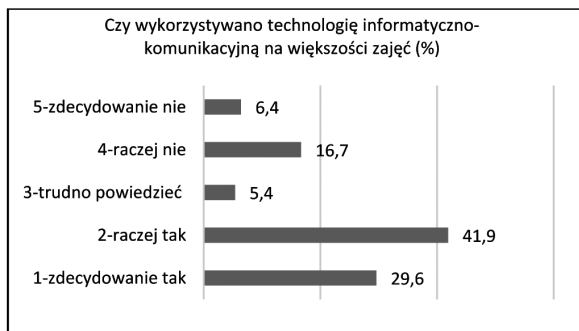
Źródło: wyniki badań własnych.

Wnioski wyciągnięte w toku analizy i ich interpretację można odnieść do badanej populacji. Prowadzenie dalszych badań może prowadzić do szerszych uogólnień.

Badania własne

Analizę kompetencji i metod kształcenia zdalnego rozpoczęto od diagnozy zakresu wykorzystywania technologii informatycznych i komunikacyjnych na większości zajęć. Diagnoza ta miała swoje uzasadnienie, bowiem zgodnie z obowiązującym w pierwszym etapie pandemii zarządzeniem władz uczelni nie określono form prowadzenia zajęć, pozostawiając wybór adekwatnych form do uznania wykładowców. Pomimo tej dobrowolności ponad 71% studentów stwierdziło, że technologie te wykorzystywano na większości zajęć. Co piąty student nie był przekonany co do wykorzystania tych narzędzi jako dominującego środka dydaktycznego (Wykres 2). Świadczy to, że **mimo trudności związanych z koniecznością przyswojenia**

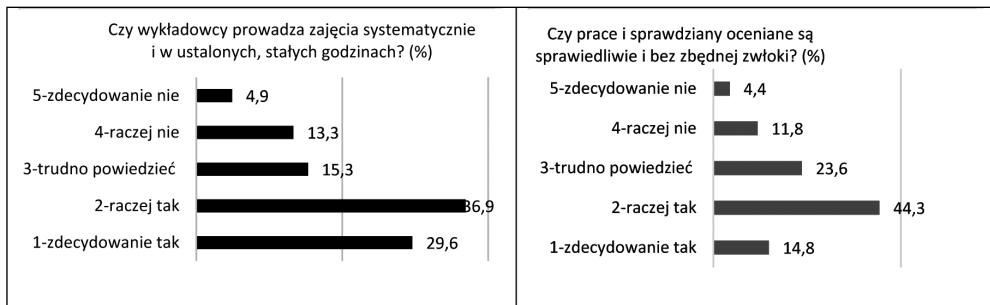
umiejętności wykorzystania nowych platform w dydaktyce nauczyciele akademicy rozumieją znaczenie nowych technologii w procesach edukacyjnych, stosują je i zdobywają oraz rozwijają nowe kompetencje.



Wykres 2. Wykorzystywanie technologii informatyczno-komunikacyjnych w edukacji zdalnej

Źródło: wyniki badań własnych.

Pozostawienie nauczycielom akademickim dowolności w zakresie organizacji i czasu realizacji zajęć dydaktycznych stworzyło warunki do diagnozy ich samodyscypliny i kompetencji organizacyjnych. W badaniu przyjęto, że wskaźnikami tej samodyscypliny są prowadzenie zajęć systematycznie, w stałych, ustalonych godzinach, oraz sprawdzanie prac studenckich sprawiedliwie i bez zbędnej zwłoki (Wykres 3).



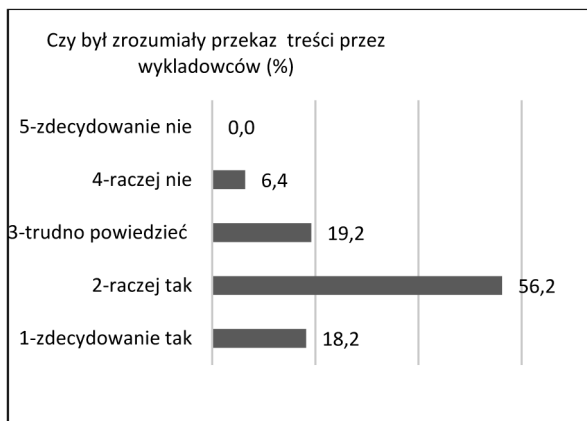
Wykres 3. Ocena kompetencji organizacyjnych wykładowców

Źródło: wyniki badań własnych.

Kompetencje organizacyjne swoich wykładowców studenci oceniają dość wysoko. Co trzeci student ceni systematyczność w prowadzeniu zajęć bardzo wysoko, 36,9% ocenia raczej wysoko. Duża grupa studentów ma ambiwalentne postawy związane z koniecznością zaprezentowania uogólnionej oceny całego procesu. Tymczasem w grupie wykładowców występują zarówno niezwykle solidni i obowiązkowi przedstawiciele, jak i ci, którzy mają pewne problemy z samoorganizacją. Negatywne opinie występują rzadziej, jednak nie można ich ignorować, bowiem dotyczą pod-

stawowych aspektów efektywnego procesu dydaktycznego. Także ocena obiektywizmu nauczycieli akademickich i ich sprawności w udzieleniu studentom informacji zwrotnych wypada umiarkowanie pozytywnie. Blisko 60% studentów jest zadowolonych, jednakże w umiarkowanym stopniu. Wysoki jest także udział opinii ambiwalentnych. Wynika on z trudności oceny przez studentów obciążenia pracowników takim rodzajem aktywności w określonym czasie. Należy jednak zaznaczyć, że ponad 16% badanych wyraża dezaprobatę dla efektywności ocen, co musi niepokoić, bowiem sprawiedliwość w ocenie wyników nauczania jest jednym z kluczowych kryteriów determinujących uogólnioną ocenę studiów i uczelni.

Szczególną rolę wśród kompetencji nauczycieli akademickich w dobie kształcenia zdalnego odgrywają kompetencje komunikacyjne. Brak możliwości kontaktów bezpośrednich sprawia, że ich rola jest trudna do przecenienia. W badaniu wskaźnikiem umiejętności komunikacyjnych przyjęto stosowanie przez wykładowców zrozumiałego przekazu treści nauczania (Wykres 4).



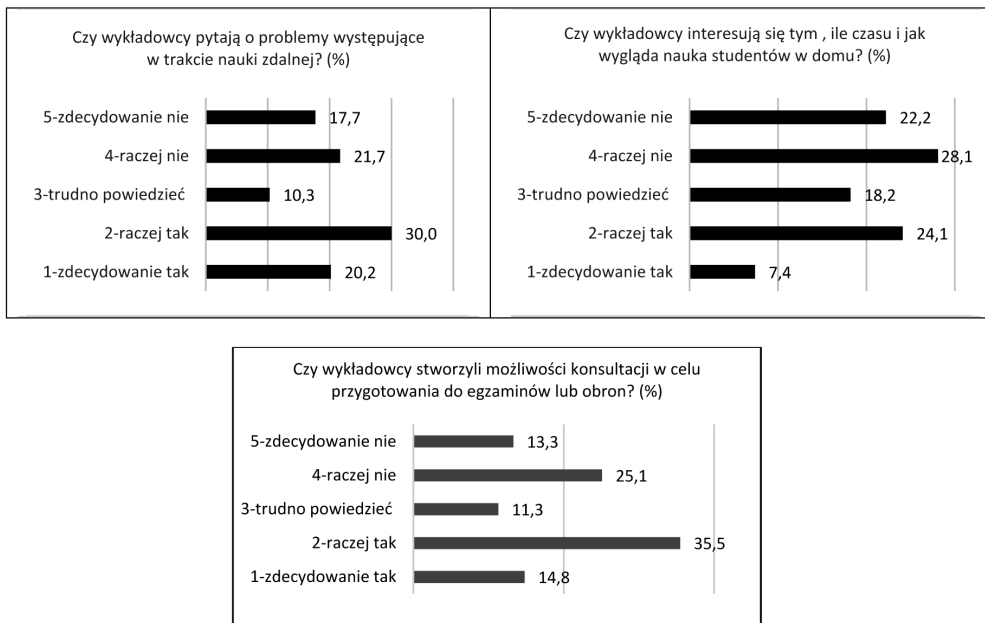
Wykres 4. Stosowanie zrozumiałego przekazu treści kształcenia

Źródło: wyniki badań własnych.

Wyniki wskazują, że badani respondenci generalnie pozytywnie oceniają klarowność przekazu zdalnego. Pozytywnie kompetencje komunikacyjne wykładowców ocenia blisko 75% studentów, a tylko 6,4% jest przeciwnego zdania, przy czym należy podkreślić, że są to zrelatywizowane przekonania (raczej nie). Co piąty student ma ambiwalentne odczucia, co może sugerować trudność w określeniu zmian trybu nauczania.

Kompetencje komunikacyjne są niezwykle ważne w procesie udzielania studentom wsparcia w trudnych warunkach izolacji i związanych z tym problemów zarówno natury technicznej, jak i psychicznej (Wykres 5).

Ocena udzielanego wsparcia nie jest jednoznaczna. Co prawda połowa (50,2%) studentów potwierdza zainteresowanie wykładowców problemami występującymi

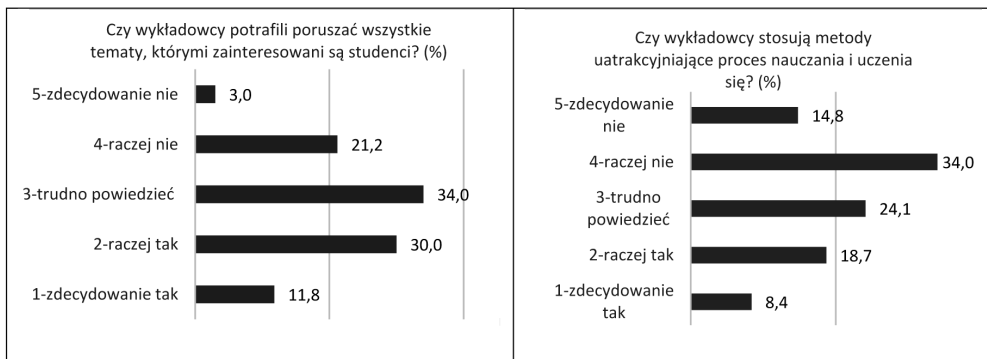


Wykres 5. Wsparcie udzielane studentom

Źródło: wyniki badań własnych.

w procesie pracy zdalnej, jednakże jak podkreślają zainteresowanie to koncentruje się głównie na problemach technicznych. Warto podkreślić, że blisko 40% respondentów wskazuje na brak takiego zainteresowania. Jeszcze surowiej oceniane jest zainteresowanie samodzielną pracą zdalną studentów. Pozytywnie ocenił go co czwarty student, lecz wśród tych pozytywnych ocen dominują umiarkowanie pozytywne. Zdecydowana większość ocenia je krytycznie (50,3%) bądź przejawia postawę ambiwalentną (18,2%). Zarzuty dotyczą nadmiaru zadań do wykonania, stopnia ich trudności. Ważnym aspektem wsparcia jest dostępność nauczycieli dla studentów w formie konsultacji. Otrzymywane wsparcie zostało ocenione niejednoznacznie. Połowa badanych ma pozytywne doświadczenia w tej kwestii, z czego 14,8% ocenia otrzymaną pomoc zdecydowanie pozytywnie. Relatywnie nieduży odsetek respondentów ma trudności z oceną otrzymanego wsparcia i przejawia postawy ambiwalentne. Kluczowa jest jednak grupa, która negatywnie ocenia oferowaną pomoc (38,4%). Wydaje się, że ten problem wymaga szerszych badań, bowiem subiektywna ocena otrzymywanego wsparcia jest uwarunkowana indywidualnymi potrzebami jednostek i może nie uwzględniać obiektywnie dostępnych form.

Pozytywna ocena kompetencji komunikacyjnych nie idzie jednak w parze z oceną przedmiotowych kompetencji będących podstawą umiejętności związanych z praktycznymi aspektami wykonywania zadań dydaktycznych (Pankowska, 2016, s. 194–195), jakim jest stosowanie metod uatrakcyjniających proces nauczania i uczenia się oraz wzbudzanie zainteresowania studentów (Wykres 6).



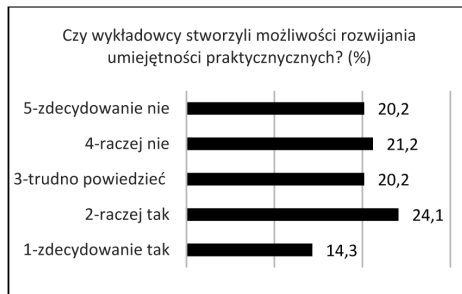
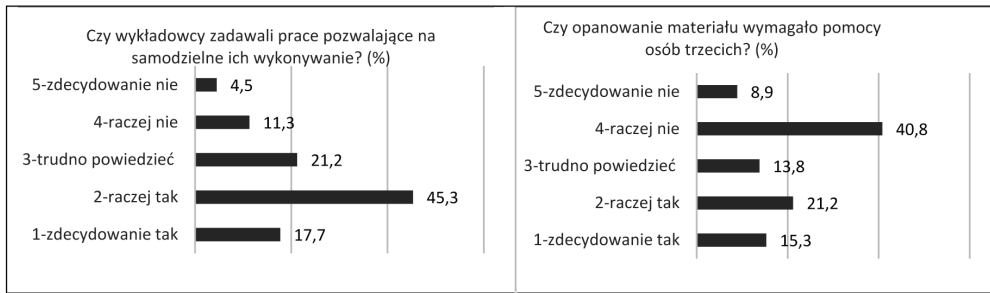
Wyk. 6. Ocena atrakcyjności metod kształcenia

Źródło: wyniki badań własnych.

Badani studenci krytycznie ocenili kompetencje z obszaru innowacyjności – w zakresie stosowania metod uatrakcyjniających proces edukacji zdalnej. Tylko nieco ponad 25% badanych oceniło je pozytywnie, lecz z umiarkowaną aprobatą (18,7%). Dominowała krytyczna ocena (48,8%) oraz oceny ambiwalentne (24,1%). Badania pokazują, że ten aspekt kompetencji wymaga działań naprawczych i edukacyjnych. Wydaje się, że barierą są tutaj zbyt niskie w stosunku do potrzeb i oczekiwań kompetencje informatyczne nauczycieli akademickich. Nieco lepiej oceniona została umiejętność zainteresowania studentów problemami poruszonymi w trakcie zajęć. Pozytywnie waloryzowało ją 41,8% studentów. Znaczący jest też udział respondentów, którzy nie są w stanie jednoznacznie określić tego stopnia (34%). Należy jednak zwrócić uwagę na fakt, że prawie co czwarty student nie jest zainteresowany treściami poruszonymi w procesie nauczania zdalnego. Warto jednak podkreślić, że nauczyciele akademicy w trakcie nauczania zdalnego realizują treści zawarte w sylabusach przedmiotu, więc negatywna ocena treści kształcenia w procesie nauczania zdalnego wymaga szerszej analizy programów.

Istotnym aspektem oceny specjalistycznych kompetencji wykładowców jest dostosowanie stopnia trudności do możliwości studentów (Wykres 7), a także – co szczególnie trudne w procesie pracy zdalnej – stworzenia możliwości rozwijania umiejętności praktycznych.

Badani studenci w większości (62,6%) stwierdzili, że nauczyciele akademicy zadają prace dostosowane do ich umiejętności i możliwości, jednakże duża grupa (21,2%) nie jest do tego przekonana, a 15,8% wręcz zaprzecza temu faktowi. Warto podkreślić, że przekonaniu o adekwatności zadawanych zadań w stosunku do możliwości studentów nie w pełni odpowiadają opinie o konieczności korzystania z pomocy osób trzecich. W każdej kategorii odpowiedzi, z wyjątkiem tych ambiwalentnych, następują znaczące zmiany. Z 62,6% przekonań o adekwatności stopnia trudności tylko 49,7% z tej pomocy nie korzysta. Także u respondentów wyrażających nega-



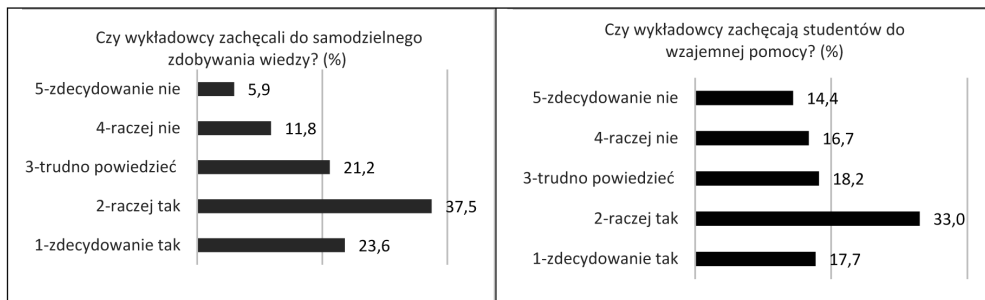
Wykres 7. Dostosowanie stopnia trudności prac do możliwości studentów

Źródło: wyniki badań własnych.

tywną ocenę tej adekwatności znacznie zwiększyła się liczba osób z pomocy takiej korzystających. Można więc stwierdzić, iż z pomocy osób trzecich korzysta większa liczba studentów, niż wynika z deklarowanych opinii o samodzielności. Także opinie o możliwości rozwijania umiejętności praktycznych są krytyczne. Dominują opinie zdecydowanie, umiarkowanie krytyczne i ambiwalentne. Oceny umiarkowanie pozytywne wyraża 24,1%, zaś zdecydowanie pozytywne tylko 14,3%. Można więc stwierdzić, iż w nauczaniu zdalnym największe wyzwanie stwarza rozwijanie kompetencji praktycznych, zwłaszcza na wydziałach technicznych i nauk o zdrowiu.

Ostatnią grupę kompetencji, która poddana została ocenie były umiejętności wychowawcze, wskaźnikami których w badaniu była zdolność do motywowania studentów w zakresie samorozwoju oraz prospołeczności (Wykres 8).

Pozytywnie oceniona została zdolność wykładowców do samorozwoju badanych, samodzielnego zdobywania wiedzy. Pozytywnie waloryzuje ją ponad 60% badanych. Negatywne przekonania wyraża niecałe 18%. Dużą grupę stanowią też osoby o postawach ambiwalentnych. Znacznie krytyczniej oceniono rozwijanie prospołeczności badanych wyrażające się w zachęcie do wzajemnej pomocy. Chociaż nadal dominują oceny pozytywne (50,7%) to jednak są one znacznie bardziej umiarkowane. Także oceny negatywne i ambiwalentne rozkładają się w badanej próbie w porównywalnych proporcjach. Wydaje się więc, że w indywidualistycznie zorientowanym społeczeństwie postawy związane z samorozwojem i indywidualną odpowiedzialnością znajdują większe uznanie zarówno u studentów, jak i wykładowców.



Wykres 8. Ocena kompetencji wychowawczych

Źródło: wyniki badań własnych.

Zakończenie

W okresie dynamicznych zmian i przeobrażeń zarówno szkoły, jak i wyższe uczelnie zmuszone zostały do radykalnych zmian w funkcjonowaniu. Konieczność zachowania dystansu społecznego sprawiła, że nauczanie zdalne dotychczas wykorzystywane jako uzupełniające stało się podstawową formą wykorzystywaną na każdym szczeblu edukacyjnym. Konieczność wprowadzenia nowych rozwiązań organizacyjnych i nowych metod kształcenia była zarówno wyzwaniem, jak i ogromnym stresem dla wszystkich uczestników tego procesu. Wymusiła na nauczycielach i wykładowcach bardzo szybkie dojrzewanie do korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych niezależnie od ich woli i poziomu kompetencji informatycznych. Oczekiwania wobec nauczycieli akademickich znacząco wzrosły – oprócz przekazywania gotowej wiedzy mają pomagać również w jej samodzielnym zdobywaniu. Zmienia się ich rola z tradycyjnej na nową: konsultanta lub mentora.

Wyniki prezentowanych badań pokazują, że nauczyciele akademicy generalnie sprościli wymogom nowej rzeczywistości, przyswajając nowe umiejętności i wykorzystując dostępne metody i narzędzia w celu zapewnienia studentom warunków rozwoju wiedzy i integracji, które sprzyjają ich poczuciu sprawstwa i przynależności do zespołu.

Badania pokazały, że nauczyciele prowadzili zajęcia systematycznie i w sposób zrozumiały. Zorientowani byli na aktywne słuchanie i pomoc oraz wsparcie dla studentów. Doskonalenia wymagają jednak kompetencje informatyczne i metodyczne, które pozwolą na uatrakcyjnienie zajęć oraz dostosowanie prac do poziomu możliwości studentów. Studenci oczekują także szerszych form wsparcia i zainteresowania nie tylko technicznymi warunkami pracy zdalnej. Prawdziwym wyzwaniem jest też stwarzanie możliwości rozwijania umiejętności praktycznych.

Oczywiście perspektywa studentów nie jest jedyną w ocenie tego procesu. Należy uwzględnić opinie i oczekiwania nauczycieli akademickich, aby uzyskać całościowy obraz pierwszego etapu edukacji zdalnej.

Warto podkreślić, że był to również bardzo intensywny proces organizacyjnego uczenia się. Wprowadzone nowe rozwiązania polegające na rozwoju bazy do kształcenia zdalnego, ujednoczeniu zasad i form prowadzenia zajęć w skali całej instytucji, w tym wprowadzenie hybrydowych form oraz kształcenie nauczycieli akademickich w zakresie nowych instrumentów informatycznych pozwoli na szersze spełnienie oczekiwań studentów i zapewni większy poziom integracji całej społeczności w tych nadzwyczajnych, traumatycznych warunkach.

Bibliografia

1. Colby A., James J., Hart D. (1998), *Competence and character through life*, Chicago–London: The University of Chicago Press.
2. Dylak S. (1995), *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
3. Dylak S. (2015), *Kształcenie wyprzedzające jako obiecujący model edukacyjny epoki smartfona*, [w:] J. Pyżalski (red.), *Wychowanie społeczno-kulturowe kompetencji współczesnych nauczycieli. Wybrane konteksty*, Łódź: theQ studio.
4. Dymek K. (2001), *Nauczyciel kompetentny czyli jaki?*, [w:] red. E. Sałata, *Kompetencje zawodowe nauczycieli a problemy reformy edukacyjnej*, Radom: Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji.
5. Furmanek W. (2007), *Kompetencje kluczowe. Przegląd problematyki*, [w:] red. W. Furmanek, M. Āuriš, *Kompetencje kluczowe kategorią pedagogiki. Studia porównawcze polsko-słowackie*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
6. Goźlińska E., Szłosek F. (2007), *Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego*, Radom: Instytut Technologii Eksploatacji.
7. Grochulska A. (2002), *O obszarach kompetencji zawodowych nauczyciela. Próba zarysowania problemu* [w:] red. T. Gomuła, *Nabywanie kompetencji nauczycielskich w toku studiów wyższych*, Kielce: Akademia Świętokrzyska.
8. Hamer H. (1994), *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo Veda.
9. Heath, D.H. (1977), *Maturity and competence. A transcultural view*. New York: Gardner Press, Inc.
10. Koć-Seniuch G. (2000), *Od kwalifikacji do kompetencji nauczycielskich*, [w:] red. G. Koć-Seniuch, A. Cichocki, *Nauczyciel i uczniowie w dyskursie edukacyjnym. Wybrane problemy do zajęć konwersatoryjnych z pedagogiki*, Białystok: Trans Humana.
11. Kupisiewicz C., Kupisiewicz M. (2009), *Słownik pedagogiczny*, Warszawa: PWN.
12. Kwaśnica R. (1995), *Wprowadzenie do myślenia. O wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*, [w:] red. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, *Z zagadnień pedeutologii i kształcenia nauczycieli*, „Studia pedagogiczne”, Warszawa: Wydawnictwo Instytut Technologii Eksploatacji.
13. Kwiatkowski S.M. (2019), *Kompetencje przyszłości*, [w:] red. S. M. Kwiatkowski, *Kompetencje przyszłości*, Warszawa: Wydawnictwo FRSE.
14. Łoś E., Reszka A. (2009), *Metody nauczania stosowane w kształtowaniu kompetencji kluczowych. Technologia informacyjna. Podręcznik metodyki operacyjnej*, Lublin: Innovatio Press Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji.
15. Matczak A. (2001), *Różne oblicza inteligencji: funkcjonowanie intelektu a osobowość*, „Studia Psychologica” UKSW, nr 2.

16. McClelland, D.C. (1973), *Testing for competence rather than for "intelligence"*. *American Psychologist*, 28, 1–14.
17. Michniowski T. (2009), *Założenia programowe, zasady opracowania i modyfikowania programu kształtowania kompetencji kluczowych w zakresie informatyki i technologii informacyjnej*, Lublin: Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji.
18. Morka B. (2007), *Kompetencje nauczycieli prowadzących zajęcia on-line*, [w:] red. Z. Kramek, *Teoretyczno-metodyczne podstawy rozwoju e-learningu w edukacji ustawicznej*, Radom: Instytut Technologii Eksploatacji.
19. Nowacki T.W. (2004), *Leksykon pedagogiki pracy*, Radom: Instytut Technologii Eksploatacji.
20. Okoń W. (2007), *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „ŻAK”.
21. Okońska-Walkowicz, M. Plebańska, H. Szalaniec (2009), *O kompetencjach kluczowych, e-learningu i metodzie projektów*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna.
22. Poleszczak W., Pyżalski M. (2020), *Relacje przede wszystkim – nawet jeśli obecnie jedynie zapośredniczone*, [w:] J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, Warszawa: Wydawca EduAkcja.
23. Raven, J. (1984), *Competence in modern society: Its identification, development and release*. Oxford, England: Oxford Psychologists Press.
24. Sałata E. (2019), *Dokształcanie nauczycieli w kontekście idei i praktyki uczenia się w ciągu całego życia*, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2019, nr 3.
25. Strykowski W., Strykowska J., Pieluchowski J. (2007), *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Poznań: Wydawnictwo eMPI².
26. Tucholska K. (2005), *Zagadnienie kompetencji w psychologii*, *Roczniki Psychologiczne*, t. VIII, nr 2.
27. Pankowska D. (2016), *Kompetencje nauczycielskie – próba syntezy*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, t. XXXV z. 3.
28. Sierecka A., Pindor K., (2012) *Kompetencje i kwalifikacje zawodowe nauczycieli akademickich*, „Zeszyty Naukowe” WSOWL, nr 3(165).

dr Maria Gagacka – Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny, Radom

dr hab. Elżbieta Sałata – prof. UTH, Radom

Social utility of vocational education and training – selected aspects

Spółeczna użyteczność kształcenia i szkolenia zawodowego – wybrane aspekty

Słowa kluczowe: kształcenie i szkolenia zawodowe, model społecznej użyteczności, jakość kształcenia, zarządzanie jakością, społeczna użyteczność.

Streszczenie: Pojęcie „jakości” nie jest statyczne, nie jest absolutne. Ewoluuje ono wraz z dostosowywaniem się do zmieniającego się rynku edukacyjno-szkoleniowego i potrzeb jego uczestników. Wdrażanie systemów akredytacji w jednostkach świadczących usługi szkoleniowe to często stosowane podejście mające na celu zagwarantowanie wstępnej kontroli i zapewnienie standardów jakości w zakresie świadczenia usług szkoleniowych w kształceniu i szkoleniach zawodowych (VET). W wielu państwach członkowskich UE akredytacja jest wykorzystywana jako narzędzie zarządzania w celu zapewnienia jakości kompetencji instytucji szkoleniowych i oferowanych przez nie programów szkolenia. Aby udowodnić jej rzeczywistą skuteczność, należy rozpatrywać jakość oferty VET także pod kątem użyteczności społecznej. Artykuł prezentuje wyniki międzynarodowej analizy ilościowo-jakościowej, mającej na celu ocenę społecznego wpływu w 5 obszarach podmiotów świadczących usługi kształcenia i szkoleń zawodowych: 1) kształcenie i szkolenie zawodowe i powrót do zatrudnienia; 2) kształcenie i szkolenie zawodowe a uczenie się przez całe życie i rozwój osobisty; 3) kształcenie i szkolenie zawodowe oraz integracja społeczna; 4) kształcenie i szkolenie zawodowe oraz rozwój terytorialny; 5) praktyki wewnętrzne: osobiste zaangażowanie w promowanie i wdrażanie dobrej polityki kadrowej (HR). Autorki zaprezentowały możliwy do zastosowania w różnych krajach model oceny użyteczności społecznej VET oparty na określonej puli wskaźników jakościowych i ilościowych. Pomimo różnic charakteryzujących systemy krajowe i sposób, w jaki kraje rozwijają i zapewniają edukację zawodową, kształcenie i szkolenia zawodowe przynoszą niekwestionowane korzyści gospodarcze i społeczne, materialne i niematerialne wspólne dla wszystkich krajów europejskich – dla jednostek, przedsiębiorstw, gospodarki i społeczeństwa.

Key words: vocational education and training, social utility model, quality of education, quality management, social utility.

Introduction: The concept of “quality” is not static, is not absolute. It evolves along adapting to changing market and customers’ needs. The training providers’ accreditation systems are the most common approaches aimed to guarantee a pre-emptive check of minimum standards of

quality in the delivery of training services. In many Member States and more and more frequently, accreditation is used as a governance tool to ensure the quality of training institutions and training programmes. Nevertheless, the impression is that often the adoption of such standards fall in a routine of bureaucracy and administrative procedures aimed to overtake the constrains of the certification/accreditation periodical checks. When this happens, "quality" is perceived by VET teachers and operators just as an overload of paperwork overlaid to current activities.

In order to prove its real effectiveness, the quality of the VET provision should be analysed towards its social usefulness. The Social Utility of vocational education and training (VET) is the subject of qualitative and quantitative evaluations in many European countries. However, it is difficult to clearly estimate what lies behind this concept.

Tools and approaches towards the quality assurance in educational practice

According to the Pedagogical Encyclopaedia of the 21st Century (Pilch, 2003) the concept of quality derives from the theory of management and should be considered in relation to the most modern and globally accepted concept of Total Quality Management (TQM), which was created and applied to the economy. The creator of this concept, E. Deming, defined quality as something which satisfies (or even delights) the customer. In theory and practice, there are many different approaches to the concept of quality. Quality can be treated as excellence; described in terms of learning outcomes; described on the basis of the results of an audit-review (inspection, visit); analysed in terms of mission; described as culture; described as transformation (Krajewska 2004). From the point of view of the philosophy of education, the question arises: *how to pursue the values that most fully reflect the essence, challenges, tasks and functions of education?*. And thus how to strive for quality understood as perfection. This is one of the still unresolved problems of educational practice.

In 1963, UNESCO in cooperation with the World Bank, established The International Institute for Educational Planning, which in the early 1970s attempting to answer the question: *How is the quality of education assessed?* began to introduce the concept of education system indicators - a set of complex questions relating to various dimensions of education quality, i.e. *What is happening within the system itself? What are the relationships between the education system and the environment surrounding it? And thus identifying their impact on the effectiveness of the educational system* (see: Lawn, Grek, 2002). This was a start to improving the functioning of education systems by making changes that will make them more responsive to the needs of their clients, more efficient with available resources, and a more effective force for individual and social development.

In accordance with the principle of the open method of coordination, the European Union supports the Member States in activities aimed at international cooperation, exchange of information and experience in order to improve the quality of vocational training by creating the so-called European added value. As confirmed by the literature studies, the objectives of the European Union educational programs in

which international cooperation is possible in this area are related to the strategies and recommendations addressed to the Member States. The issue of the quality of education in the European Union refers among others to *the Recommendation of the European Parliament and of the Council of 12 February 2001 on European cooperation in quality evaluation in school education* (2001/166/EC). In this recommendation we read, inter alia, that: 1) there is a need to promote the European dimension in education, since it is an essential objective in building a citizens' Europe; 2) the quality of education is one of the main objectives of primary and secondary education, including vocational training, for all Member States in the context of the learning society; 3) the quality of school education must be ensured at all levels and in all areas of education, regardless of differences in educational objectives, methods and needs, regardless of school performance rankings where they exist; 4) European cooperation and cross-border exchanges of experience will contribute to the identification and dissemination of effective and generally accepted quality assessment methods (See: 2001/166/EC).

To ensure the quality of learning outcomes achieved in different countries, the European Commission prepared a reference document for member states and finally approved it in 2009: European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training (EQARF) (2009/C/155/01). This tool is intended to help EU member state authorities to promote and monitor the improvement of vocational education and training systems. Quality assurance can serve as a systemic approach to modernizing school systems, especially by improving the effectiveness of training. As such, it should form the basis of any policy initiative on VET. Member states are encouraged to develop and use this tool on a voluntary basis. The main users of the framework are national and regional authorities, as well as public and private institutions responsible for ensuring and improving the quality of vocational education and training. The EQARF acts as a reference point, providing methodological suggestions that help Member States to assess (based on quality criteria and indicators) whether the necessary measures to improve the quality of their national VET systems have been implemented and whether these measures need to be reviewed.

The social utility model: how to assess the quality and impact of vocational education and training

Despite the differences characterizing national systems and the ways countries develop and deliver vocational education, VET demonstrates to generate unquestionable economic and social, tangible and intangible benefits – which are common across European countries – to individuals, enterprises, the economy and society. Education and training contribute to improve professional status of individuals, increase employability opportunities and boost general economic growth. At the same time, it contributes to the achievement of social goals such as reducing crime, protecting the environment, promoting democracy, equal opportunities and social justice and combating racism and xenophobia.

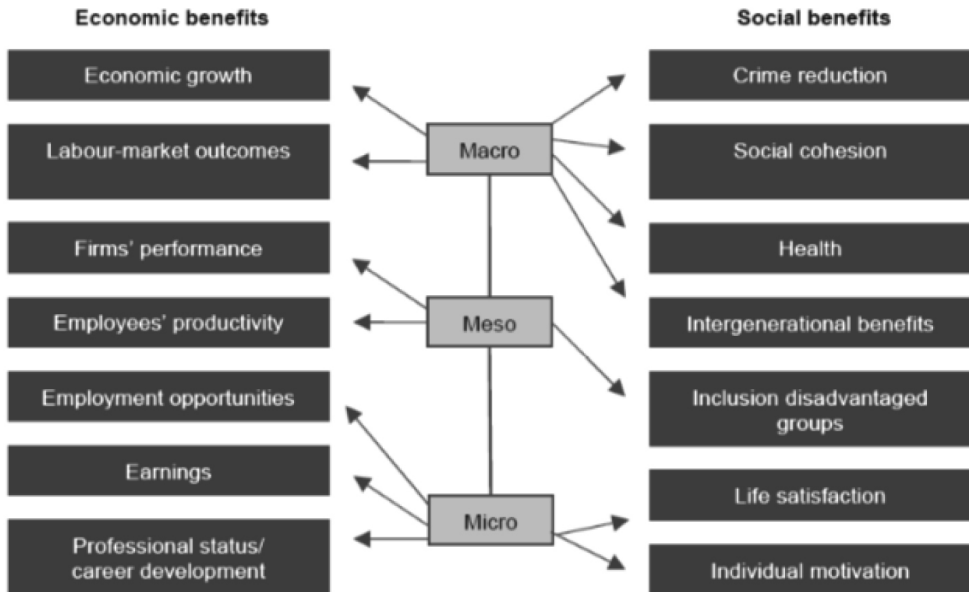


Figure 1. The benefits of vocational education and training

Source: CEDEFOP 2011.

The evaluation of social utility is a major challenge for training organisations. However, the need to prove that VET is “socially useful” is felt as more and more pressing by VET centres in order both to show that VET can be, and often is, a first choice in the educational path of a person (youth or adult) and to show to public funding authorities that the funding they are investing in VET are worthwhile to be spent from a societal and economic point of view.

The initiative behind the development of the project “SOLITY – Vet Social Utility Monitor” is born from the idea of linking the assessment of VET performance to the assessment of its impact on the overall society. It aims indeed to confirm that the social utility of VET can be measured, confirming the assumption that the performance of training organisations should not be evaluated solely based on standard economic criteria, but also in terms of their interactions with their environment, particularly the labour market, their ability to meet the needs of companies and individuals and the social and societal changes they are capable of bringing about. In terms of innovation and added values, the project develops not only on the concept that assessing VET performance based on collecting a set of data to make specific micro-economical evaluations can highlight the positive impact of VET on society and prove that the funding invested on VET by public or private bodies are well spent. It is also a way to educate society to see the individual and social value of Vocational and Educational Training, promoting VET as a first choice.

Social utility: a shared European definition for vocational education and training

Building an approach for evaluating social utility which could be suitable for all VET centres in Europe requires a shared definition of the concept of social utility of vocational training. The joint works were undertaken within the Erasmus+ programme (Key Action 3 - Sub-Action: Forward Looking Cooperation Projects, under the EACEA-41-2016 call: Support for Policy Reform). The difficulty of identifying a widely accepted definition of social utility in Europe, especially if we look at vocational education and training, forced the organisations involved in the implementation of the activities of the SOLITY initiative to focus on researches and exchanges to compare and discuss examples of projects developed in all partner's countries. The good practices illustrate the positive short, medium and long-term impacts proving that vocational education and training have a social utility. The social utility was defined as follows: *a "social utility" actor or activity is any organization or action that participates in the economic dynamics of a territory and contributes sustainably to the social integration and development of people by developing their ability to act and interact with their environment. It takes into account vulnerable groups, contributes to social cohesion by combating exclusion and inequality and strengthens people's autonomy.* As it is, Social Utility takes into account vulnerable groups, contributes to social cohesion by fighting exclusion and inequality, and strengthens people's autonomy.

The SOLITY model is the result of the collaboration between vocational training providers and umbrella associations from different European countries (Italy, Germany, France and Belgium), faced with the challenge of measuring their performances in terms of social utility, i.e. their positive impact on society.

SOLITY stems from the vision of the following 6 partners:

ENAIIP NET IMPRESA SOCIALE SOCIETA' CONSORTILE SRL (Italy): ENAIIP NET, the project leader, works as a network agreement among some of the regional EnAIP bodies: EnAIP Lombardia (lead partner), EnAIP Piemonte, EnAIP Veneto, EnAIP Friuli Venezia Giulia, EnAIP Nazionale. Its members gathered in 2015 with the goal to widen their field of action and to increase collaborations on European and international opportunities for the final benefit of their target groups (namely, students, adults and ENAIIP's staff).

AFPA - AGENCE NATIONALE POUR LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES ADULTES (France) : National Agency for Adults' Vocational Training is the number one training body in France providing professional certifications, and whose main characteristics are being geared toward a social, united economy; providing qualifications to working-age people, job-seekers and employees, and to help business improve their competitiveness; helping people change careers.

IB - Internationaler Bund Berlin-Brandenburg gGmbH (Germany): one of the biggest service providers in the field of youth and social work as well as education

in Germany. Its 14,000 employees in 700 facilities at 300 places in Germany help about 350,000 children, youth, adults and seniors every year in their personal and professional life planning.

LE FOREM – SERVICE PUBLIC WALLON DE L'EMPLOI ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE (Belgium): Wallonia's Public Service for Employment and Training. It offers information, training and personalized guidance to employers and job seekers in order to promote integration into the labour market and meet the recruitment needs.

EVTA – EUROPEAN VOCATIONAL TRAINING ASSOCIATION : a network of European organisations in the field of human capital development (AISBL under the Belgian law). During its 25 years, EVTA has developed into one of the largest European networks or communities in vocational education and training. Through EVTA its members influence and stay updated on EU-policies and participate in European development projects.

EVBB - EUROPAISCHER VERBAND BERUFLICHER BILDUNGSTRAGER / The European Association of Institutes for Vocational Training (EVBB): a European umbrella association whose members are state associations, associations, coordinating institutes of education and educational providers at a national, regional and local level.

Methods and procedures

The article presents the results of a quantitative and qualitative analysis on various aspects of the social impact of VET providers.

The main goal was to set up a solid, bottom-up and transferable model to assess VET social utility, based on a specific pool of qualitative and quantitative indicators. Therefore, the partnership aimed at providing all European VET providers with a common tool to assess their impact, quality and performances at many levels. The social utility, as defined, revolves around 5 axes that the partners identified as the most relevant ones when tackling the measurement of the social impact of vet providers (Figure 2).

Axis 1 – VET and return to employment

This first axis of social utility aims at the measurement of the contribution of vocational training in favour of the fight against unemployment. Dimensions, volume and centering of the action towards the population of the job-seekers are thus measured as such in order to ensure the positioning and the heart of the mission of vocational training. The concept of return to employment is also central and measured ("social performance") as such and is associated with additional dimensions contributing to a better inclusion in the labour market, namely long-term employment and the relation between skills acquired/real job.

VET and return to employment	VET and lifelong learning personal development	VET and social inclusion	VET and territorial development	Internal Practices
<p>Fight against mass unemployment, assistance for return to employment</p> <p>-> Jobseekers- >families -> Policy makers -> Enterprises</p> <p>1) Access to employment rate after 6 m. 2) Long term employment contract 3) Training related to skills shortage 4) Job guidance (coaching, career orientation...) 5) Volume of incoming trainees 6) Number of internships 7) Number of partner companies</p>	<p>Contribution to LLPD, productivity growth, maintenance of economically strategic job-skills in individual and collective terms, capabilities</p> <p>-> Employed people -> Enterprises -> Job seekers</p> <p>1) Certification 2) Recognition of competences 3) Number of trainees with soft skills 4) Number of trainees with technical skills (refresh courses, skills adaptation courses, technical evolution and licences) 5) Mobility 6) <Future or emerging Job> 7) Digital competences 8) Success rate in professional certification 9) Employability</p>	<p>Fight against exclusion and social inequalities, living better together, integration, social cohesion, social inclusion, equity</p> <p>-> People disabled, disadvantaged -> Policy makers -> Enterprises -> families</p> <p>1) Proportion of unskilled youth admitted to training 2) NEET 3) Dropout rate (negative) 4) Migrants 5) Integration of people disabled and disadvantaged people 6) Integration into working life and civic life: civic education, citizenship, social rules 7) Social link partnership 8) Cultural diversity 9) Specifying training target groups 10) Social innovation models</p>	<p>Maintaining social proximity with the community, sustainability</p> <p>-> Policy makers -> Civil society -> Enterprises</p> <p>1) Urban or rural regeneration: redevelopment of the old industrial area, ... 2) Cross border or inter regional cooperation 3) Compliant with regional development strategy 4) Compliant with environmental sustainability 5) Active dialogue with local policy makers 6) Transfer of innovation to the policy makers 7) Contrasts to brain drain</p>	<p>Social and environmental responsibility</p> <p>-> Internal employees -> Policy makers -> Trainees / trainers</p> <p>1) % women in management relative to women working in company 2) Hierarchical wage gap 3) Gender wage gap 4) Absenteeism rate 5) % of employees with disabilities 6) Accident frequency index 7) Job-insecurity 8) Access to training 9) Internal mobility 10) Environmental practices 11) Pedagogical innovation 12) Quality management: satisfaction, claims measurement...</p>
<p>INNOVATION R&D, start-up collaboration, platform, cluster...</p>				

Figure 2. Social Utility definition: 5 axis

Source: SOLITY project documentation.

Axis 2 – VET and lifelong learning personal development

This second axis aims to measure the contribution of the vocational training to human development both individually and collectively. The focus is on four dimensions: the fight against illiteracy, the improvement of employability, social promotion, and the connection with the national skills upskilling/reskilling policy.

Axis 3 – VET and social inclusion

The third axis opts for the measure of social utility towards the categories of specific public with the aim of fighting the exclusion of individuals and inequalities. The concept of the public furthest away from employment is therefore discussed. The quality of the support and measurement of access for all to national training, the measurement indicators in favour of specific categories of the population, particularly those subject to discrimination, the recognition of professional experience are thus highlighted.

Axis 4 – VET and territorial development

The fourth axis focuses on the contribution of the vocational training to territorial and regional development. Measures of the participation of the vocational training in territorial balance (presence in a regeneration area, town and country planning tool) and in boosting social proximity are the key points of a VET provider social utility. Openness to other actors in the territories is appreciated in a logic of integration and coherence with regional strategies. Finally, the role of the vocational training in economic change is measured in a context of need for social utility “anticipating” economic changes.

Axis 5 – Internal Practices

The fifth axis details the application of social utility ratios in training organizations to measure their personal involvement in promoting and implementing good HR policies and set good examples in favouring their staff personal and professional development.

The Social Utility framework as illustrated above has been translated into observable and measurable criteria using a limited number of indicators taking into account the complexity of the implementation of a such a model on a European scale. In order to offer a model to be used by the widest audience possible, this framework has been submitted to a panel of European experts in the field of VET to collect feedback and adjust it in a way that the differences between VET systems in Europe do not represent an obstacle for the completion of the benchmarking tool.

The identified indicators provide with the necessary and sufficient amount of data to draw representative and valuable pictures of the scenario undergoing analysis and meet certain characteristics. Each indicator is:

- Simple and understood in the same way by all data collectors;
- Accessible: data must be collected without difficulty;

- Accurate: conforms to the correct value (a part-time return to work rate on fixed-term contracts is different to a full-time return to work rate on permanent contracts);
- Reliable: must comply with databases of at least one of the following three levels of reliability:
 - LOW: internal data;
 - AVERAGE: some data is based on an internal source and some data on a ratio of external official data;
 - HIGH: official external data or internal data based on official data transferred to regional/national bodies.

Benefits for VET providers and final conclusions

Applying the concept of Social Utility to vocational education and training empowers training providers and gives them the opportunity to influencing policy and establish connections and partnerships with decision-makers to implement initiatives at a local, regional and national level. The model presents an attractive evaluation approach based on experience. It gives the opportunity to VET institutions to undertake a self-assessment of their strengths and weaknesses. Recognizing that not all VET organizations have the same issues, the same needs and the same opportunities to work on the evaluation of their level of social utility, the model proposes a comprehensive evaluation approach through a practical tool.

By completing the SOLITY benchmarking tool, VET providers are able to analyse their social impact gathering tangible evidence on the results of their activities in order to strengthen their dialogue with policy makers, and promote the quality of their services to the general public and relevant stakeholders.

To conclude, the message conveyed by SOLITY in terms of quality and excellence relies on the fact that social inclusion must take place in contexts of self-reflection. The idea of SOLITY was raised from this assumption and from some concrete needs that professionals in the VET sector expressed as fundamental. First, the future of Vocational Education and Training requires a shared, common assessment-based approach to analyse in quantitative terms the impact of VET providers on the development of the European society and its future citizens. Second, the future of Vocational Education and Training requires a European vision, therefore the importance of ensuring the transferability and flexibility / adaptability of the Social Utility model, while taking into consideration the specificities of the different national systems and capitalizing on existing good practices.

References

1. CEDEFOP (2011), Research paper 10: The benefits of vocational education and training. Publication Office of the European Union, Luxembourg.
2. *Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*, Brussels, 3.3.2010, COM(2010) 2020 final.

3. Krajewska A. (2004): *Jakość kształcenia akademickiego – ujęcie pedagogiczne*, Trans Humana, Białystok, p. 193-194, [in]: *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, Mazurkiewicz G. (ed.) (2012), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, p. 19.
4. Lawn M., Grek S. (2012): *Europeanizing Education: governing a new policy space*, Symposium Books Ltd, UK, p. 30.
5. Pilch T. (ed.) (2003): *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, v. II, Wydawnictwo Naukowe Żak, Warszawa, p. 438.
6. Recommendation Of The European Parliament and of The Council of 12 February 2001 on European cooperation in quality evaluation in school education (2001/166/EC).
7. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 June 2009 on the establishment of a European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training, Official Journal C 155, 08/07/2009 P. 0001 – 0010. (2009/C/155/01).
8. SOLITY – VET Social Utility Monitor (2017): 590169-EPP-1-2017-1-IT-EPPKA3-PI-FORWARD https://static1.squarespace.com/static/5d021592564e810001d078cf/t/5efa21574f59ca049bed16b3/1593450840053/WP4-Recommendations_for_Policy_Makers-Report.pdf
9. SOLITY benchmarking tool: <https://www.solityproject.eu/access>
10. SOLITY main documents: <https://www.solityproject.eu/project-documents>
11. SOLITY project website : <https://www.solityproject.eu/>

dr Małgorzata Szpiliska – Sieć Badawcza Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji, Radom

Giulia Meschino – European Vocational Training Association (EVTA), AEFP – Association Européenne pour la Formation Professionnelle

Application of Antonovsky's SOC 29 Life Orientation Questionnaire in post-penitentiary aid addressed to people over 60 – excerpts from own research

Zastosowanie Kwestionariusza Orientacji Życiowej SOC 29 Antonovsky'ego

w pomocy postpenitencjarnej skierowanej do osób po 60 roku życia

– fragmenty badań własnych

Słowa kluczowe: pomoc postpenitencjarna, wsparcie społeczne, skazani seniorzy, Kwestionariusz Orientacji Życiowej.

Streszczenie: Problem starzejących się osadzonych w Polsce z roku na rok wzrasta. Populacja ta charakteryzuje się pewną specyfiką, bowiem coraz częściej są to osoby dyskryminowane ze względu na wiek, odrzucone przed środowisko więzienne, schorowane i w większości nieprzystosowane do warunków wolnościowych, które diametralnie się zmieniają. Celem niniejszego artykułu jest zwrócenie uwagi na dostępne formy wsparcia postpenitencjarnego dla osób powyżej 60 roku życia oraz ich realne wdrażanie w środowisku wolnościowym w odniesieniu do prowadzonych badań z zastosowaniem Kwestionariusza Orientacji Życiowej SOC 29 Antonovskiego.

Key words: post-penitentiary aid, social support, convicted seniors, Life Orientation Questionnaire

Abstract: The problem of aging prisoners in Poland is growing every year. Elderly prisoners are discriminated because of their age, they are rejected by other inmates, sick, and in most cases not adapted to the conditions outside the prison, which diametrically change with time. The purpose of this paper is to discuss available forms of post-penitentiary support for persons aged over 60.

The European population grows older with every year. According to data of the Central Statistical Office (CSO), in 1950 Poles aged 65+ constituted slightly over 5% in the scale of general population, 50 years later – 12.4%, and in 2012 – as many as 14%. Additionally, according to the CSO report, already over one million elderly people, after the age of 65, live in one-person household, which constitutes 30% of this age group. Scientists forecast that by 2050 the percentage of population aged 65 and more will increase about twice, i.e. from 15.8% in 2013 to 35.7%, and the increase of very old people (aged 85 and more), in the same period, will be almost

fivefold.¹ Referring to² the results of the report “Doing Time: the experiences and needs of older people in prison” that presents problems and needs of over 100 elderly people in isolation, it was clearly pointed out that institutional support is insufficient for this age group. There is no professional support, offer adopted to individual needs of persons aged 60+ (very often sick, excluded and lonely). Additionally, it was emphasised that discrimination and exploitation of elderly people by the group of young prisoners is a large problem. Most of the problems faced by older people in prison contribute to the emergence of feelings of fear, anxiety and alienation. Professor Norbert Pikuła draws attention to the fact that “experiencing old age is associated with experiencing many fears and anxieties. They result from the threat of a sense of security, lack of belonging and social acceptance, as well as fear of disability, pain, suffering, loss of fitness, addiction to the help of others, spending old age in a cheerful retirement home ...”.

Taking into account the above data, post-penitentiary assistance plays a particularly important role in preparation to life in freedom of prisoners aged 60+.

In Poland tasks and functions of post-penitentiary assistance are laid down in the following legal documents:

- the Criminal Executive Code (CEC) of 06 June 1997, chapter VII and X,
- the Regulation of the Minister of Justice of 01 December 2003 on the detailed scope and mode of participation of entities in enforcement of penalties, punitive, precautionary and preventive measures, and social control of their enforcement,
- the Social Assistance Act of 12 March 2004,
- the Regulation of the Minister of Justice of 22 April 2005 on the Post-Penitentiary Assistance Fund.

In line with the adopted norms and the applicable laws, post-penitentiary assistance should start already a prisoner is in a prison, and its main goal should be preparation of a prisoner to a re-adaptation process. Elderly people very often leave a prison and can count only on themselves. They do not have a family or workplace which frequently is the cause of homelessness. According to the research of Piekut-Brodzka, from 40 to 70 per cent of the homeless were in prisons, and most of them belong to the group of prison repeat offenders³.

During imprisonment prisoners may count on a number of forms of support including among others employment in the area of a penal institution or in the conditions in freedom, improvement of qualifications, finishing education, participation in

¹ CSO Department of Demographic and Labour Market Surveys, Population forecast for years 2014–2050, Statistical Publishing Establishment, Warsaw 2014, p. 159

² translation “experiences and needs of elderly people in a prison”

³ N. Pikuła, *Poczucie sensu życia osób starszych. Inspiracje do edukacji w starości*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2015, s. 43. D. Piekut-Brodzka, *About the homeless and homelessness: phenomenological, ethological, therapeutic aspects*, Christian Theological Academy, Warsaw 2000

cultural and educational classes. The period of preparation of convicts to life after release was specified in Art. 164 of the CEC where it was indicated that

Clause 1. The period up to 6 months before expected release on parole or before enforcement of a penalty constitutes, if necessary, time required for preparation of a convict to life after release, in particular for establishing contact with a probation officer or entities referred to in Art. 38 *entities cooperating in enforcement of court decisions*, Clause 1. This period is set by a penitentiary commission, with convict's consent. Clause 2. The period referred to in Clause 1 may be also set by the penitentiary court in a decision on granting or refusal of release on parole if it deems it necessary⁴.

In turn, Art. 166 of the CEC reads that Clause 1. Released convicts, having difficulties with finding employment, accommodation or receiving necessary medical assistance, are provided with ad hoc assistance.

Clause 2. Director of a prison releasing a convict provides the latter with relevant information on possibilities of obtaining necessary assistance. In case of a release of a person convicted of an offence set forth in Art. 197–203 of the Criminal Code, committed in relation to abnormal sexual preferences, director of a prison notifies about this a Police unit competent for the place of residence of the convict after his/her release.

Clause 3. A convict released from a prison who does not have sufficient own funds and does not have ensured sufficient livelihoods in freedom may be granted by a director of a prison a financial aid upon release in the amount up to 1/3 of the average monthly remuneration of employees or its relevant equivalent; own funds of the convict constitute funds on deposit or handed over in the mode of **Art. 126** *handed over to a convict upon release* Clause 1⁵.

Bearing in mind statutorily set time necessary for preparation of a person to leaving a prison mentioned in Art. 164 of the CEC, I firmly believe that preparation to life in the conditions in freedom should take place as early as from the beginning of imprisonment. It is worth taking systematic actions professionally and socially stimulating from the first moments of imprisonment which could speed up the process of reintegration and boost faith in the meaning of life and the possibility of change of life among convicts.

Professionalisation of actions for prisoners and their families is particularly visible in the provisions of the Fund of Assistance for Victims and Post-Penitentiary Assistance. The provisions specify in detail that money from the Fund within the scope of provision of assistance to imprisoned persons, released from prisons and remand and their family members may be allocated to:

1. covering costs of temporary accommodation or shelter in a homeless centre,

⁴ Criminal Executive Code, the Act of 06 June 1997, Journal of Laws 2017.0.665.

⁵ Criminal Executive Code, ...

2. a periodical additional payment for the current rent obligations, purchase of materials, tools, equipment and devices, and protective clothing and footwear necessary for implementation of programmes, covering costs related to specialist treatment or medical rehabilitation and obtaining disability certificates or certificates of incapacity for work,
3. covering costs of special transport, in line with medical instructions, or travel to the place of residence, learning, therapy, work, in particular unpaid work,
4. covering costs related to obtaining an identity card and other documents necessary for receiving assistance,
5. covering costs of specialist examinations required for qualifying to participation in the programmes referred to in point 5 as well as trainings and courses improving professional qualifications, and unpaid work,
6. covering costs of group accident insurance of persons qualified to participation in trainings and courses improving professional qualifications, in the programmes listed in point 5 and unpaid work,
7. promotion and support of initiatives and enterprises aimed at effective re-adaptation of convicts, educational and information activities, organising and holding trainings, organising and ordering scientific research concerning the situation of convicts,
8. covering costs related to the organisation and provision of assistance in kind in the form of: food or food stamps, clothing, underwear, footwear, cleaning and personal care products, public transport tickets, drugs, dressing and sanitary products, in particularly justified cases provision of cash considerations for the purpose indicated by a body granting assistance⁶,
9. Among assistance activities in the freedom environment prisoners may count on support of the Municipal Social Welfare Centre, Employment Offices, Voluntary Labour Corps and numerous non-governmental organisations, i.e. "Probation" Małopolska Association together with the Pro Domo Małopolskie Integration Centre (a special home for homeless men). "Social economy seems to be a chance for employment. The Act on Social Cooperatives of 27 April 2006 defines persons released from prisons and having difficulties with integration with the environment as one of the groups which may establish a cooperative⁷. The functioning of a social cooperative may constitute an effective tools combating marginalisation of ex-prisoners. Information on projects concerning the possibility of receiving subsidies for establishing a social cooperative is available both on websites of state institutions establishing them (Voivodeship Employment Office, County Employment Office, Social Welfare Centre, Regional Social Policy Centre), and non-governmental institutions"⁸.

⁶ <http://www.rcpslodz.pl/admin/zdjecia/file/2014/2014-01-29-ZPS>, [date of access: 18/03/2017].

⁷ This provision arises out of Art. 2 of the above Act and Art. 1 of the Act on Social Employment of 13 June 2003.

⁸ <http://criis.org/wp-content/uploads/2016/05/Formy-pomocy-dla-os%C3%B3b-opuszczaj%C4%85cych-zak%C5%82ady-karne.pdf>, [date of access: 20/03/2017].

The above forms of support play a very important role in the re-adaptation process since as it was emphasised by A. Kieszkowska "A convict's situation after leaving a prison is caused by changes in prisoner's personality and his/her life situation being the consequence of isolation"⁹.

Reference to own research

When analysing the phenomenon of ageing of prison population in my research, I applied Life Orientation Questionnaire which helps respond to the question how prisoners aged 60+ see their future. The tool consists of three subscales concerning: the sense of comprehensibility, sense of manageability and the sense of meaningfulness. Each of the components differs in the number of questions, thus, the maximum and minimum score for each of them is different. 11 questions were used for determining the sense of comprehensibility from which a respondent may obtain maximum 77 points, and minimally 11 points. The sense of manageability is determined with 10 questions, where total number of points may amount to from 10 to 70 points. In turn, the sense of meaningfulness is surveyed with 8 questions, where the minimum score is 8 points, and the maximum score is 56 points. The maximum score obtainable in Life Orientation Questionnaire amounts to 203 points, and the lowest 29 points. The higher the score of respondents, the stronger their sense of coherence. The sense of coherence consists of three dimensions. The first one, a cognitive dimension, is the sense of comprehensibility resulting from this that a person perceives received information as ordered and cohesive, due to which he/she feels that he/she is able to understand what is happening and predict what will happen. The second dimension is a cognitive and instrumental dimension pertains to the sense of manageability – controllability resulting from the belief that he/she has access to resources necessary to deal with a situation.

The third dimension, having emotional and motivating nature, is the sense of meaningfulness referring to feeling that life has meaning, and it is worth committing to occurring requirements. Persons with the high sense of meaningfulness take on various challenges in life and are ready to make an effort to handle problems. Consequently, the sense of coherence is a set of beliefs about oneself, surrounding world and mutual relationships. The assessment of the Polish version of questionnaire SOC-29 shown a very high reliability of the tool. The questionnaire does not have norms, while an analysis is based on the comparison of average scores acquired by a surveyed group with scores of other authors. Obtaining a score up to 80 points by a respondent means that he/she perceives both the external world, and himself/herself, his/her emotions, needs and conduct as incomprehensible, unorganised, incoherent and unclear, and the future usually seems unpredictable to him/her. He/she is characterised by fear of the future and that he/she will not handle problems. He/she lacks motivation to act and is afraid that life may become unbearable. The

⁹ A. Kieszkowska, *Methodology of work with a convict*, "Probation" 2009, no. 2, p. 2

score from 81 to 145 points is obtained by persons who perceive the external world and themselves, emotions, needs and conduct as not very comprehensible, rather incoherent, unclear and unorganised. They are unable to predict their future, it seems to them rather unpredictable and uncertain. They also have little motivation to act. Obtaining the score in the range from 146 to 203 points shows that a respondent perceives both the external world, and himself/herself, his/her emotions, needs and conduct as organised, comprehensible, coherent and clear. He/she does not fear the future, has very high motivation to act. He/she feels that his/her life has meaning, occurring problems are worth the effort and commitment to overcoming them. He/she perceives problems as challenges, and not piling up obstacles. Such an attitude of the respondent has a considerable influence on his/her mental resilience. Research of other authors confirm that persons with the high sense of coherence better handle requirements, adopt more active strategies of overcoming difficulties and are able to use possessed resources.

Due to respondents' age the largest group are persons in the range from 60 to 69, amounting to 84%. 14% of respondents were aged 70–74, while 4% were persons belonging to the group aged 75–84. The oldest respondent was 81 years old. The average age was 64.46. Age distribution was also examined among the listed age categories which demonstrated that all women taking part in the survey were in the category 60–69. The youngest woman was 61, the oldest 67 years old. Accordingly, the most represented age category in case of both sexes is 60–69.

Prisoners were residents of five voivodeships, whereas the largest group consisted of residents of Małopolskie Voivodeship – 54%, next, Lower Silesian Voivodeship – 16%, Silesian Voivodeship 12%, Świętokrzyskie Voivodeship 4%, and Wielkopolskie Voivodeship 2%.

The conducted analysis of marital status of respondents shows that the most numerous group were married persons – 36%, while divorced persons amounted to 26%. 22% respondents declared that they were single, and 16% were widowers or widows.

In the population of respondents the most numerous group were persons with occupational education – 48%, that is 24 prisoners, next, persons with secondary education – 28%, and primary education – 16%. 8% prisoners had higher education.

The majority of respondents do not expect any post-penitentiary assistance. When prisoners expect assistance, they mainly want it to have a financial or material form. A statement of forms of assistance expected by prisoners was presented below. There were also answers stating that prisoners do not expect any form of assistance because they have where to go or means to live. One of convicts indicated a purchase of work tools which may demonstrate willingness to take up actions in freedom aimed at improvement of their current situation and attaining financial independence. Only in one case an answer concerning assistance of a probation officer, and support of a psychologist appeared. The given answers imply that convicts have knowledge of the possible forms of assistance.

15 respondents gave a negative response to the question about familiarity with institutional forms of support in the area of post-penitentiary assistance. After the analysis of data most answers coincided with information on the lack of information on forms and scope of support. However, in several cases despite provision of information on support to prisoners, they were unable to list institutions in which they will be offered assistance. Institutions and forms of support listed by prisoners present as follows:

- assistance with finding a job,
- Municipal and Commune Social Welfare Centres,
- Employment Office,
- Caritas,
- Brother Albert's Kitchens,
- probation officer,
- the Court.

The analysis of survey questions indicates that knowledge of forms of post-penitentiary assistance and support among prisoners aged 60+ is low, irrespective of whether they were covered by an Individual Influence Programme or not. Attention should be directed to the fact that there is an obligation to inform prisoners about forms of post-penitentiary assistance. Additionally, the analysis of questionnaire forms indicated that they often are unaware whether they were covered by the aforementioned programme. Most of respondents do not intend to use post-penitentiary assistance, and if they decide to benefit from it, they believe they should have a financial or material form. Giving a positive answer to the question about receiving information on forms of support and scope of post-penitentiary assistance does not determine familiarity with institutions offering support.

In own research, in the group of prisoners the average score of the sense of coherence is 136.04, which is illustrated by table 1 presenting average values and standard deviations in individual scales of SOC-29 in the general group of respondents. In the survey with questionnaire SOC-29 results of own research were referred to norms which present as follows:

- low score 51–100 points,
- average score 101–152 points,
- high score 153–191 points.

In case of subscales adopted norms are as follows:

1. Sense of comprehensibility
 - low score 11–33 points,
 - average score 34–50 points,
 - high score 51–71 points.
2. Sense of manageability:
 - low score 10–34 points,
 - average score 35–56 points,
 - high score 57–70 points.

3. Sense of meaningfulness:
- low score 8–28 points,
 - average score 29–48 points,
 - high score 49–56 points.

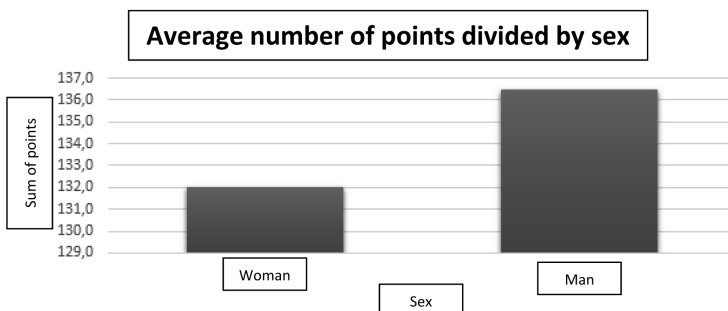
In this surveys the average scores of the level of the sense of coherence and its three components: comprehensibility, manageability and meaningfulness were obtained among elderly prisoners. Standard deviation means that respondents differ in terms of the level of manageability and comprehensibility between each other. Standard deviation at 7.27 at the level of the sense of meaningfulness demonstrates low differentiation in the surveyed group in case of this component. Standard deviation of the sense of coherence was 19.67 which significantly differentiates respondents.

Table 1. Average values of questionnaire SOC-29 in the group of surveyed prisoners

Scale	N	Average	Standard deviation	Minimum	Maximum
Sense of coherence	50	136.04	19.67	88	168
Sense of comprehensibility	50	48.58	9.11	24	67
Sense of manageability	50	46.32	9.63	26	64
Sense of meaningfulness	50	40.14	7.27	26	53

Source: Own study.

The below graph presents the average number of points obtained by respondents taking into account division by sex. The average score of surveyed women is 132 points, that is 4.5 point less than in case of men. At the same time, in both groups average scores of the sense of coherence were obtained.



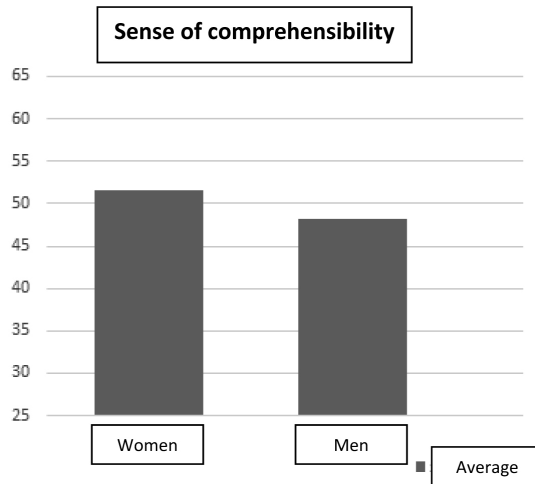
Graph 2. Comparison of average scores of the sense of coherence of questionnaire SOC-29 divided by sex

Source: Own study.

Table 2. Average values of the sense of coherence of questionnaire SOC-29 in the group of respondents

Scale	N	Average	Minimum	Maximum
Women's sense of coherence	5	132	96	158
Men's sense of coherence	45	136.5	88	165

Source: Own study.



Graph 2. Comparison of average scores of the subscale of the sense of comprehensibility of questionnaire SOC-29

Source: Own study.

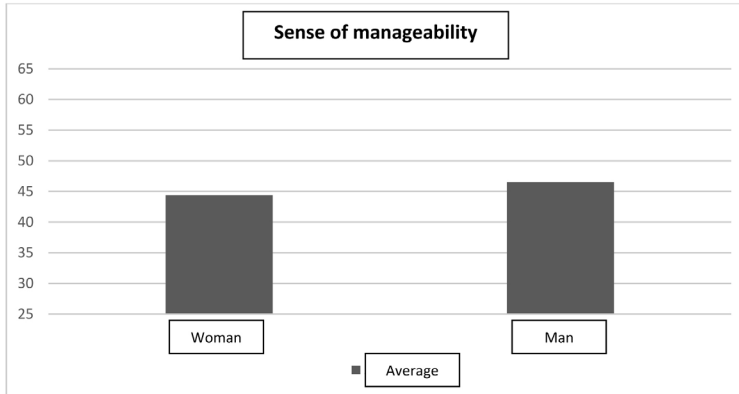
In case of the sense of comprehensibility the women's average score is at the level of a high score 51.6 point, while men's average score is lower and amounts to 48.24 point, i.e. it is average. Persons with the high sense of comprehensibility better plan actions in various life circumstances.

Table 3. Average values of the sense of comprehensibility of questionnaire SOC-29 in the group of respondents

Scale	N	Average	Minimum	Maximum
Women's sense of comprehensibility	5	51.6	38	63
Men's sense of comprehensibility	45	48.24	24	67

Source: Own study.

In case of both sexes the average scores of the sense of manageability correspond to the average scores. There is a high spread between the minimum and maximum scores. Persons with the high sense of manageability choose a possibility, from among several potential possibilities, which has the highest probability of success.



Graph 3. Comparison of average scores of the subscale of the sense of manageability of questionnaire SOC-29

Source: Own study.

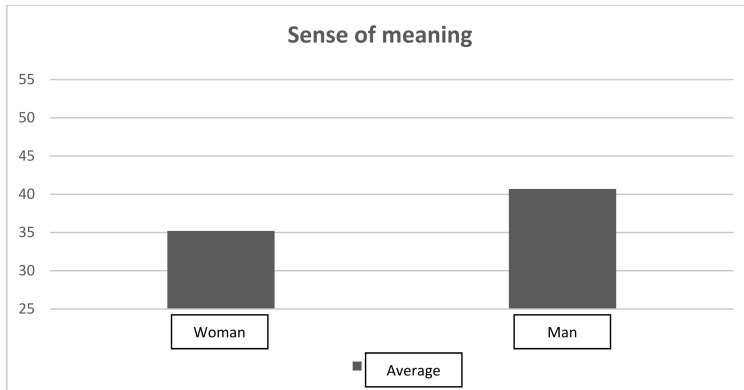
The below table presents average values obtained by surveyed women and men.

Table 4. Average values of the sense of manageability of questionnaire SOC-29 in the group of respondents

Scale	N	Average	Minimum	Maximum
Women's sense of manageability	5	44.4	33	55
Men's sense of manageability	45	46.53	26	64

Source: Own study.

Scores defining the sense of meaningfulness also are within the average values.



Graph 4. Comparison of average scores of the subscale of the sense of meaningfulness of questionnaire SOC-29

Source: Own study.

Table 5. Average values of the sense of meaningfulness of questionnaire SOC-29 in the group of respondents

Scale	N	Average	Minimum	Maximum
Women’s sense of meaningfulness	5	35.2	27	39
Men’s sense of meaningfulness	45	40.69	26	53

Source: Own study.

The analysis shows that age has slight influence on the level of coherence among prisoners. Persons within the age range 60-69 achieved on average 135.74 points, while respondents aged 70+ are characterised by the level of coherence at 137.6 point (more in: K.Gucwa- Porębska, Post-penitentiary assistance in the freedom environment for prisoners aged 60+, Publishing House of Pedagogical University, Cracow 2018).

To sum up, conclusions from surveys carried out by me are as follows:

1. The majority of respondents do not expect any post-penitentiary assistance. When prisoners expect assistance, they mainly want it to have a financial or material form.
2. The analysis of survey questions indicates that knowledge of forms of post-penitentiary assistance and support among prisoners aged 60+ is low, irrespective of whether they were covered by an Individual Influence Programme or not. Attention should be directed to the fact that there is an obligation to inform prisoners about forms of post-penitentiary assistance.

3. Most of respondents do not intend to use post-penitentiary assistance, and if they decide to benefit from it, they believe they should have a financial or material form.
4. The lowest sense of coherence was displayed by persons declaring willingness to use post-penitentiary. It may be the consequence of the feeling of impossibility to cope with life after leaving a prison without support.
5. The higher sense of coherence was noted among people who declared the lack of the need to use assistance after leaving a prison because they have stable housing situation and regular income.
6. In the result of analyses of individual cases it is possible to notice that most persons after leaving a prison will depend on assistance of institutions.
7. Forms of support offered in prisons considerably affect a change of life attitudes of prisoners and their perception of their future.
8. Reintegration programmes, the possibility of employment during imprisonment are factors having influence on quality of life of elderly people in the future
9. Health problems of prisoners, the lack of a flat and support significantly prevent independence after leaving a penal institution
10. Institutional forms of support give an opportunity to choose a path in life according to the applicable laws and social norms.
11. From among 50 convicts only 15, that is 30%, declared being covered by an Individual Influence Programme, whereas participation in the programme positively affects convicts as convicts who engage in activities offered by the Prison Service display a considerably higher level of knowledge and skills useful after leaving a penal institution, than convicts who do not participate or reluctantly participate in influence exerted by the institutions.
12. Education of local communities in the area of joint action during the process of social reintegration of prisoners – Seniors is necessary.
13. There is certainly a shortage of 24-hour support centres for elderly people leaving a penal institution
14. Age, health and criminal records make it impossible to become independent after leaving a prison.

Referring to the above statements, I believe that it is necessary to intensify even more post-penitentiary support activities for persons aged 60+ in penal institutions, in particular directing attention to the essence of individual and probation influence. Since "Probation as a means of rehabilitation on the basis of a society is based on the theory that the best method of reaching a goal, which is rehabilitation, is to organise criminal sanctions in a society in cases, where it is justified by functions of a penalty"¹⁰.

¹⁰ A. Baładynowicz, *Probation, rehabilitation with...*, op. cit., p. 36.

Bibliography

1. Bałandynowicz A. (2006), *Probation. Rehabilitation with the participation of a society*, "Law and Economic Practice" Publishing House, Warsaw.
2. Bałandynowicz A. (2011), *Readaptation of convicts to freedom – facts or myths?* [in:] *Penalty of imprisonment and social readaptation of convicts*, ed. Szerłaż A., Wrocław.
3. Gucwa-Porębska K. (2018), *Post-penitentiary assistance in the freedom environment for prisoners aged 60+*, Publishing House of Pedagogical University, Cracow.
4. Kieszowska A. (2009), *Methodology of work with a convict*, "Probation", no. 2, p. 2
5. Piekut-Brodzka D. (2000), *About the homeless and homelessness: phenomenological, ethological, therapeutic aspects*, Christian Theological Academy, Warsaw.
6. Pikuła N. (2015), *Poczucie sensu życia osób starszych. Inspiracje do edukacji w starości*, Wydawnictwo Impuls, Kraków, s. 43.
7. Criminal Executive Code, the Act of 06 June 1997, Journal of Laws 2017.0.665.
8. Act on Social Employment of 13 June 2003.
9. CSO Department of Demographic and Labour Market Surveys (2014), *Population forecast for years 2014–2050*, Statistical Publishing Establishment, Warsaw, p. 159.

Internet sources:

1. <http://www.rcpslodz.pl/admin/zdjecia/file/2014/2014-01-29-ZPS>, [date of access: 18/03/2017].
2. <http://criis.org/wp-content/uploads/2016/05/Formy-pomocy-dla-os%C3%B3b-3b-opuszczaj%C4%85cych-zak%C5%82ady-karne.pdf>, [date of access: 20/03/2019].

dr Katarzyna Gucwa-Porębska – Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Rola doradcy zawodowego w kształtowaniu ścieżki edukacyjno-zawodowej w opinii studentów

The role of a career counsellor in the development of the educational and professional paths of university students – their opinions

Key words: career counsellor, educational and professional paths, university student.

Abstract: Life of every person consists of several spheres. One of them is the professional sphere, which determines the life of an individual to a large extent. Many factors determine the choice of the educational and professional paths. Among them there is a career counsellor who can play a critical role in the process. This article outlines the role of a career counsellor who can help young people to make important life choices. The authors are aware that the paper is not exhaustive, but only introduces the problem discussed.

Słowa kluczowe: doradca zawodowy, ścieżka edukacyjno-zawodowa, student.

Streszczenie: Życie każdego człowieka składa się z kilku sfer. Jedną z nich jest sfera zawodowa, która w znacznym stopniu determinuje całokształt funkcjonowania jednostki i jest z nim powiązana. O wyborze ścieżki edukacyjno-zawodowej decyduje wiele czynników. Wśród nich istotną rolę odegrać może doradca zawodowy. Niniejszy artykuł nakreśla rolę doradcy na drodze ważnych wyborów życiowych młodego człowieka w machinie pędzącego świata. Autorzy mają świadomość, iż nie wyczerpuje on, a jedynie wprowadza w problematykę poruszanego zagadnienia.

Wprowadzenie

Człowiek to niezwykle złożona istota, na całe jego jestestwo składa się wiele aspektów. Cały szereg małych elementów tworzy jedną niepowtarzalną całość, na którą wpływa wiele czynników. Jednym z nich jest praca. Wpływ pracy na jakość ludzkiej egzystencji jest wielopłaszczyznowy. Praca może stanowić źródło satysfakcji, wpływa również na samopoczucie psychiczne i poczucie własnej wartości, sprzyja doskonaleniu się, zaspokaja też potrzeby materialne. Brak pracy przekłada się na kontakty społeczne oraz sytuację rodzinną osoby bezrobotnej. Człowiek traci wówczas wiarę we własne możliwości, a także szacunek do samego siebie (Bejma, 2015, s. 48–49, 57, 70–71). Rozwój zawodowy jako jedna ze sfer życia człowieka w pewnym sensie łączy pozostałe sfery w jedną całość oraz silnie na nie oddziałuje.

Kariera w dzisiejszych czasach stała się miarą ludzkich osiągnięć, wyrazem prestiżu, a co za tym idzie wartością niezwykle cenną (Myszka-Strychalska, 2017, s. 264–270).

Aby praca stanowiła źródło zadowolenia, a nie udręki, ważne jest podjęcie (istotnych z perspektywy przyszłego zatrudnienia) decyzji odnośnie do ścieżki kształcenia. Osobą, od której możemy uzyskać pomoc w zakresie wyboru dalszego kierunku kształcenia bądź zawodu, jest doradca zawodowy, który uwzględniając wiele aspektów takich jak możliwości psychofizyczne, obecną sytuację życiową, specyfikę rynku pracy oraz system edukacyjny, udziela pomocy w zakresie wyboru zawodu bądź kierunku kształcenia (Kowalczyk, 2005, s. 93).

Współczesny świat stawia przed doradcą zawodowym nowe wyzwania. Prócz kluczowych kwalifikacji i kompetencji (zob. U. Marszałek, 2005) ma on „za zadanie poprowadzić jednostkę poprzez świat, udzielić jej wsparcia i pomocy w rozwiązywaniu problemów i dylematów” (Kukła, 2010, s. 223).

Założenia metodologiczne

Aby uzyskać materiał badawczy, zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, a w jego ramach skonstruowaną na potrzeby badań ankietę. Ankieta zawierała zarówno pytania jednokrotnego, jak i wielokrotnego wyboru. Badania zrealizowano w pierwszym kwartale bieżącego roku (przed wybuchem pandemii COVID-19). Próbę badawczą stanowili studenci jednej z publicznych uczelni województwa śląskiego. W badaniach uczestniczyło 102 studentów. Badania przeprowadzono na uczelni pedagogicznej, gdzie wśród osób studiujących dominują kobiety. Dlatego też w wyniku powstałej dysproporcji w opisach nie uwzględniono podziału na płeć.

Celem niniejszego opracowania jest nakreślenie roli doradcy zawodowego w kształtowaniu ścieżki edukacyjno-zawodowej. Autorów interesowały głównie doświadczenia badanej grupy w relacjach z doradcami zawodowymi. Jednocześnie autorzy niniejszego tekstu mają świadomość, iż zawarty w nim materiał nie wyczerpuje całości poruszanego zagadnienia.

Rola doradcy zawodowego w kształtowaniu ścieżki edukacyjno-zawodowej – analiza badań własnych

Na wybory w życiu każdego człowieka ma wpływ wiele czynników. Decyzje dotyczące wyboru zawodu są jednymi z trudniejszych, ponieważ zależy od nich bardzo wiele. Jeśli młody człowiek podejmuje złe decyzje w tym zakresie, skutkami mogą być niepodejmowanie pracy w swoim zawodzie, brak zadowolenia z wykonywanego zawodu czy też brak zaangażowania. Fakt, iż tak ważne decyzje młodych ludzi mogą być poddawane różnym wpływom, skłonił autorów do zapytania respondentów o czynniki determinujące wybór szkoły średniej czy kierunku studiów. Dla przykładu kierowanie się wyborami znajomych w kwestii wyboru ścieżki kształcenia bądź podejmowanie decyzji za namową rodziców bez uwzględnienia własnych

pragnień może prowadzić do późniejszego niezadowolenia bądź obwiniania np. rodziców za niewłaściwe decyzje. Przeciwnym biegunem wydaje się tu osoba doradcy zawodowego. Oczywiście jego pomoc jest wartościowa wówczas, kiedy klient bierze pod uwagę nie tylko opinię doradcy, a przede wszystkim swoje zainteresowania, możliwości i oczekiwania co do swojej przyszłości.

Autorów badań interesowały determinanty warunkujące wybór szkoły średniej oraz kierunków studiów. I tak zgromadzone dane wskazują, iż największy wpływ na wybór szkoły średniej wśród badanych miały ich zainteresowania (50,98%). Zainteresowania to główny czynnik (70,59%) determinujący również wybór kierunku studiów. O ile przy wyborze szkoły średniej drugim z kolei czynnikiem warunkującym jej wybór byli rodzice (30,4%), to w przypadku wyboru kierunku studiów respondenci kierowali się kwestiami finansowymi – przyszłymi możliwościami zatrudnienia i wiążącego się z tym wynagrodzenia (32,35%), a następnie opinią bliskich – rodziców (19,6%). Warto zaznaczyć, iż wpływ rodziców na decyzje zawodowe może być pozytywny lub negatywny. Pozytywne oddziaływanie rodziców odnosi się m.in. do udzielania wskazówek w kwestii wyboru zawodu. Negatywne oddziaływanie to zniechęcanie dziecka, pouczanie, by unikało pewnych zawodów (Kukła, 2010, s. 125).

Wpływ przyjaciela/przyjaciółki na wybór szkoły średniej zadeklarowało 19,61% badanych. W przypadku wyboru kierunku studiów wpływ przyjaciół był niewielki (6,86%). Za ledwie 4,9% ankietowanych jako czynnik decydujący o wyborze szkoły średniej podało wpływ doradcy zawodowego, a 7,84% zadeklarowało jego wpływ na wybierany kierunek studiów. Natomiast w kategorii „inne” badani przy wyborze szkoły średniej (18,63%) wymieniali: odległość szkoły od miejsca zamieszkania, wysokość poziomu szkoły w rankingach, ofertę szkoły oraz profilu klasy, który był w ofercie niewielu szkół. Z kolei przy wyborze kierunku studiów 8,82% respondentów wskazało na: *aktualne tendencje, spontaniczna decyzja, doświadczenie życiowe, przekonanie, że dany kierunek studiów pozwoli na spełnienie zawodowe bądź zmieni coś na lepsze*.

Uwzględniając powyższe dane, zwłaszcza te względem studiowanego kierunku, warto odnieść się do poziomu zadowolenia z wybranego kierunku studiów. W tym aspekcie niewiele ponad połowa badanych (51,96%) zadeklarowała zadowolenie z dokonanego wyboru. Natomiast na brak przekonania co do słuszności podjętej decyzji odnośnie do wybranego kierunku studiów, wskazało 38,24% ankietowanych. Ankietowani niezadowoleni/rozzarowani studiami stanowili 8,82% badanych. Jedna z ankietowanych osób, która wskazała na swoje niezadowolenie, jednocześnie udzieliła informacji, iż gdyby otrzymała rzetelne informacje ze strony doradcy zawodowego, nie zdecydowałaby się na ten kierunek.

Stosunkowo niewielki wpływ doradcy zawodowego na kształtowanie ścieżki edukacyjno-zawodowej zwraca uwagę na aspekt realizowanych w ramach jego pracy zadań. Ich efektywność bowiem może mieć duży wpływ na decyzje dotyczące wyboru

kierunku kształcenia czy też pracy. Niewątpliwie, jeśli są prowadzone w odpowiedni sposób motywują do nauki, a także mogą uchronić od błędnych i nieprzemyślanych decyzji dotyczących wyboru dalszej edukacji bądź kariery (Czepiel, 2013, s. 2). Nasze odczucia związane z doradcą rzutują na to, jak go postrzegamy i czy darzymy go zaufaniem, a co za tym idzie czy pozwolimy sobie pomóc i przyjmiemy od niego wsparcie. Dlatego też zapytano ankietowanych, w jakiego typu zajęciach z doradcą zawodowym mieli okazję uczestniczyć.

Ponad połowa ankietowanych (55,88%) wskazała na uczestnictwo w zajęciach grupowych. 75,49% respondentów miało okazję rozwiązywać test osobowości i zainteresowań. Test uzdolnień rozwiązywało 36,27% badanych. Natomiast styczność z Wielowymiarowym Kwestionariuszem Preferencji miało 8,82% badanych. Z kolei 6,86% respondentów na zajęciach z doradcą zawodowym uczestniczyło w prowadzonych grach i zabawach. Nieco mniej liczną grupę (5,88%) stanowili respondenci, którzy mieli okazję stworzyć portfolio. Niewiele mniej, bo 4,90% badanych, rozwiązywało test zdolności. Na zajęcia, gdzie wykorzystywano metody plastyczne, wskazało zaledwie dwóch uczestników badań. Dwie osoby w kategorii „inne” wskazały na pisanie CV i listu motywacyjnego.

Autorów badań interesowało również nastawienie względem osoby doradcy zawodowego. Z danych wynika, że 58,82% badanych uważa doradcę zawodowego za osobę, której warto poradzić się w kwestii ważnych wyborów życiowych, ponieważ jest to osoba, która obiektywnie może spojrzeć na daną sytuację. Odsetek 18,63% respondentów uważa doradcę zawodowego za osobę godną zaufania, gdyż jest on kompetentny i odpowiednio wykształcony. Z kolei taka sama liczba respondentów (18,63%) jest zdania, iż nie jest on godny zaufania i nie jest zorientowany na dobro klienta, ponieważ jest to jego praca. Cztery z ankietowanych osób uważają, że nie powinno się brać pod uwagę tego, co radzi doradca zawodowy, ponieważ jest to obca osoba.

To, jakie nastawienie mieli badani do doradcy zawodowego, mogło być związane z tym, czy zaspokoił on ich oczekiwania i potrzeby. Dlatego też opracowane narzędzie badawcze zawierało pytanie dotyczące oczekiwań względem doradcy zawodowego. Analiza uzyskanych odpowiedzi wskazuje głównie na potrzebę fachowego wsparcia i pomocy w zakresie wyboru kierunku kształcenia. Respondenci najczęściej oczekiwali wsparcia w podejmowanych decyzjach, pomocy w dostrzeżeniu swoich mocnych i słabych stron, a także obiektywizmu oraz rzetelnej i rozległej wiedzy.

Ponadto dla uczestników badań istotną okazała się wiedza z zakresu aktualnej sytuacji na rynku pracy (*oczekuję przedstawienia obecnych trendów wśród poszukiwanych pracowników czy doradzenia jak szukać pracy po studiach*), pomocy w wyborze drugiego kierunku studiów (*oczekiwałam odpowiedzi jak mogę rozwijając swoje kwalifikacje i jaki drugi kierunek studiów warto podjąć, by mieć łatwiej na rynku pracy*) czy pomocy z wyborem stażu (*oczekiwałam pomocy w wyborze stażu*

zawodowego. Po moim kierunku studiów można robić wiele rzeczy, jednak ja nie do końca wiedziałam w którym kierunku chcę iść). Jednocześnie warto przytoczyć odpowiedzi opisujące swoje niezadowolenie z usług doradcy tj. *od doradcy zawodowego oczekiwałam tego, że pomoże mi w wyborze kierunku studiów, jednak tak się nie stało. Podczas zajęć z doradcą zawodowym nie wyczułam żadnego wsparcia z jego strony. Jedyne co, to doradca podsuwał mi jakieś testy do rozwiązania, które nic nie wniosły do mojego życia ani nie pomogły mi w dokonaniu wyboru. Z kolei inne odpowiedzi brzmiały: miałem styczność z doradcą zawodowym i było to bezsensowne doradztwo na podstawie ankiety. Oczekiwałbym pełnego wywiadu i wsparcia, a także prezentacji przez doradcę wielu kierunków, w które warto byłoby pójść, Oczekiwałem tego, że naprowadzi mnie i przekaze przydatne wiadomości na temat kilku kierunków studiów, które sobie obrałem, co pomoże mi dokonać wyboru. I nakieruje na jeden konkretny. Jednak spotkania z doradcą zawodowym w szkole średniej polegały tylko na testach osobowościowych, które nic nie wniosły. To pokazuje, że testy nie są zawsze najlepszym narzędziem pracy. Oprócz tego dostrzec można, jak istotna jest atmosfera i relacja doradca–klient.*

O nastawienie doradcy zapytano respondentów w dalszej kolejności. Z danych wynika, że doradca zawodowy był wobec badanych pozytywnie nastawiony. Respondenci zapytani o to, jaki doradca zawodowy był podczas zajęć, najliczniej odpowiadali, że był uprzejmy. Takiej odpowiedzi udzieliło 54,90% badanych. Nieco mniej liczna grupa badanych, bo 46,08% ankietowanych deklarowała, że doradca zawodowy był wobec nich miły. Dwie osoby mniej, czyli 44,12% badanych odebrało doradcę jako życzliwego. Z kolei 30,39% respondentów odczuło, że doradca szanował ich zdanie. Nieco mniej, bo 3,53% badanych czuło się akceptowanymi przez doradcę zawodowego. Jako osobę, która narzucała swoje zdanie, doradca zawodowy został odebrany przez 8,82% respondentów. Jedyne dwie osoby wskazały, że doradca był wobec nich niesympatyczny. Nikt ze studentów nie odebrał doradcy jako niezyczliwego. Pojawiła się jednak jedna odpowiedź respondentki spoza kafeтерии, która wskazywała że w jej przypadku doradca zawodowy był apodyktyczny.

To, czy klient/uczeń ma poczucie kompetencji doradcy, może zdecydowanie wpływać na poziom zaufania do osoby doradcy, a także na to, czy uczeń wykorzysta wskazówki uzyskane podczas zajęć czy spotkania. Na pytanie autorów dotyczące postrzegania doradcy odnośnie do kompetencji w opinii 58,82% respondentów doradca zawodowy, z którym mieli styczność, to osoba kompetentna. Natomiast 20,59% badanych uznało doradcę za niekompetentnego. Respondenci, którzy nie potrafili ocenić, czy doradca był kompetentny, stanowili 20,59% badanych.

Istotnym wydaje się być tu również nadmienienie, iż 40,2% respondentów po intensywnej rozmowie z doradcą miało poczucie nakierowania na pewne rozwiązanie. Jednocześnie czuli się za nią współodpowiedzialni. Do poczucia współodpowiedzialności u studentów z pewnością przyczyniła się umiejętna postawa doradcy, który był świadom, iż jest to istotne. Możliwe także, że osoby, które tak odpowiadały, mają po prostu predyspozycje do współdziałania. Z kolei 32,35% badanych

to studenci, którym doradca próbował narzucić własne stanowisko, co sprawiło, że nie przekonał ich w żadnym stopniu do swoich racji. To pokazuje, jak młodzi ludzie są wrażliwi na „wmuszanie” im swoich racji. Istotne by budować więź opartą na współpracy, a nie próbować na siłę wpoić swoje sugestie z przekonaniem, że tylko one są właściwe. Natomiast 27,45% ankietowanych nie czuło odpowiedzialności za wypracowane rozwiązanie, zostali oni przekonani do danego rozwiązania przez doradcę. Ta druga z kolei niekorzystna tendencja to właśnie przekonywanie klienta do swojego zdania, co skutkuje brakiem poczucia odpowiedzialności za wypracowane rozwiązanie. Nie należy się tu doszukiwać „winy” klientów, ponieważ byli zbyt ulegli. To doradca zawodowy powinien odpowiedzialnie i umiejętnie poprowadzić rozmowę czy zajęcia, aby druga strona czuła odpowiedzialność za dane rozwiązanie. Dlatego też zapytano studentów, czy podczas ich kontaktu z doradcą zawodowym wystąpiły jakieś trudności na poziomie komunikacji.

Z danych wynika, że 45,10% badanych nie odczuło żadnych trudności w komunikacji z doradcą zawodowym, ponieważ doradca potrafił ich słuchać. Z kolei 30,40% respondentów również nie odczuło trudności, jednak było to spowodowane ich nieśmiałością. Odsetek 9,80% badanych deklaroowało trudności w komunikacji z doradcą zawodowym, które to wynikały z odmienności zdań. Natomiast 6,86% badanych wskazywało na występujące trudności, ponieważ doradca zawodowy ich nie słuchał. Wśród odpowiedzi respondentów były też takie, które nie zostały ujęte w kafeterii. Stanowiły one 7,84% udzielonych odpowiedzi. Niestety brak jest tu bardziej szczegółowych danych.

Kolejny z poruszonych w badaniach aspekt odnosił się do oceny poziomu wzajemnej współpracy. I tak 50,98% badanych uważa, iż angażowało się w zajęcia prowadzone przez doradcę zawodowego. Być może jest to zasługa samej osoby doradcy zawodowego, który wiedział, jak zachęcić młodzież i uatrakcyjnić zajęcia. Możliwe, że to młodzież była świadoma korzyści z zajęć i dlatego wykazała dużą aktywność. Odsetek 31,37% studentów nie miał szansy zaangażować się we współpracę, ponieważ zajęcia sprowadzały się jedynie do przeprowadzenia testów. Takie zajęcia mogą skutecznie zniechęcić do zaangażowania. Od specjalisty zwykle oczekuje się chociażby omówienia ich i otrzymania cennych wskazówek. Nie chodzi o to, by zajęcia jedynie się odbyły, a o to, aby odbyły się z jak największą korzyścią dla młodych ludzi. Natomiast 17,65% respondentów nie nawiązało współpracy z doradcą zawodowym, ponieważ tego nie chcieli. Być może były to bierne osoby, które zajęcia z doradcą zawodowym traktowały jako przymus. Uczestniczyli w zajęciach jedynie obserwatorzy. Przymuszanie kogokolwiek do aktywności potęgować może jeszcze większy opór.

Uznano również, że warto zapytać respondentów o to, jak czuli się po spotkaniu z doradcą zawodowym. Zgromadzone dane uwidaczniają raczej negatywne tendencje. Fakt, że aż 45,10% studentów uznało, że zajęcia z doradcą zawodowym nic nie zmieniły dla nich, może dowodzić że dane zajęcia nie były dla nich wy-

starczająco istotne. Bądź też nie angażowali się w nie wystarczająco, aby odczuć jakąś różnicę. W życie tych osób kontakt z doradcą zawodowym nie wniósł zbyt wiele. Prawdopodobnie były to kolejne zajęcia organizowane w ramach doradztwa zawodowego. Niemniej jednak znaczna część osób miała pozytywne odczucia po zajęciach. Badani deklarowali, że byli pełni wiary w siebie (27,45%), a także zmotywowani do dalszych działań (24,51%). Dla tych osób zajęcia z doradcą wydają się być pomocne i wartościowe. Być może spotkanie z doradcą zawodowym utwierdziły ich w swoich przekonaniach i predyspozycjach, co sprawiło, że badani jeszcze bardziej uwierzyli we własne siły. Z kolei u osób, które miały wątpliwości bądź nie wiedziały dokładnie, jaką drogą pójść, wyłoniła się motywacja do działania. Wśród badanych byli także ci, którzy uznali, że po zajęciach z doradcą czuli się dezorientowani (21,57%). Mogło być to spowodowane np. przeprowadzeniem testów bez ich omawiania. Pozostawienie badanych z surowym wynikiem mogło przyczynić się do trudności z właściwą interpretacją i wykorzystaniem go dla siebie. Brak chęci do działania odczuwało 10,78% badanych. Trzy osoby udzieliły odpowiedzi innych niż w kafeterii, gdzie jedna z nich wskazała właśnie na brak czasu, by dokończyć i omówić test. Druga z ankietowanych osób czuła się zagubiona, a kolejna zirytowana.

Ankietowanych zapytano również o popularność usług z zakresu doradztwa zawodowego i wyłaniające się w tym zakresie tendencje. Interesującym wydaje się być, iż zdecydowana większość ankietowanych, bo 64,71% była zdania, iż doradztwo zawodowe staje się coraz bardziej popularne. Respondenci wskazywali, iż jest to następstwo dezorientacji człowieka w obecnych czasach. W części odpowiedzi wspólnym czynnikiem było to, że dużo osób jest zagubionych i niezdecydowanych w kwestii wyboru kierunku kształcenia. Wiele osób ma problem ze zidentyfikowaniem swoich predyspozycji i dlatego coraz częściej decydują się na pomoc doradcy zawodowego. Zdaniem ankietowanych, doradca zawodowy zapewnia klientowi oczekiwany obiektywizm i utwierdza bądź pomaga sprecyzować plany na przyszłość. Część z badanych zauważyło, że do wzrostu popularności przyczynia się coraz większa świadomości społeczeństwa w kwestii trafnych wyborów, ale także fakt, iż coraz więcej młodych ludzi nie wie, w jakim zawodzie chce się spełniać. W takich kwestiach zdaniem badanych doradca zawodowy daje duże wsparcie i pomoc, ponieważ jest osobą kompetentną i posiadającą szeroki zakres wiedzy. Jak podkreśliła jedna z badanych w swojej odpowiedzi: *tak, ponieważ wielu ludzi stara się nam doradzać, ale nie mają do tego kompetencji, a doradca zawodowy to osoba przygotowana do udzielania kompetentnych porad*. Kilka z odpowiedzi respondentek dotyczyło także dynamiki zmieniającego się rynku pracy, jedna z ciekawszych brzmiała: *tak, ponieważ coraz więcej osób nie może znaleźć odpowiedniej pracy albo też nie wiedzą, jaki kierunek studiów czy dalszej edukacji byłby dla nich najlepszy*.

Wśród odpowiedzi były też te, które wskazywały na wzrost popularności doradztwa zostały uzasadnione brakiem znajomości swoich predyspozycji. Zdaniem respondentów, coraz więcej ludzi nie zna swoich predyspozycji, a co więcej, nie mają oni zainteresowań, dlatego nie są oni w stanie samodzielnie stwierdzić, co chcą robić

w życiu. Oprócz tego społeczeństwo coraz częściej oczekuje, że ktoś z zewnątrz poprze ich decyzje i udzieli fachowej pomocy. Jedną z tego typu odpowiedzi brzmiała: *Myślę, że staje się to popularne głównie dzięki temu, że coraz częściej poszukujemy fachowej pomocy. Gdy zepsuje się nam samochód, oddajemy go do mechanika, dlatego nic w tym dziwnego, że gdy potrzebna jest nam rada odnośnie dalszego kierunku rozwoju, zasięgamy porady wykwalifikowanej jednostki.* Nieco bardziej krytyczne odpowiedzi zakładały, że popularność doradztwa zależy od coraz większego braku samodzielności społeczeństwa. Według niektórych respondentów popularność doradztwa zawodowego jest także związana z modą na to, a także z faktem, iż powszechne stało się, że studujemy kilka kierunków, podnosimy swoje kwalifikacje i rozwijamy się, a co za tym idzie chcemy fachowych porad w tym zakresie.

Z kolei za stanowiskiem, według którego doradztwo zawodowe nie staje się coraz bardziej popularne, opowiedziało się 25,49% badanych. Ta grupa badanych osób uważa, że każdy najlepiej zna swoje zainteresowania i wie, co chce robić, dlatego niepotrzebne jest korzystanie z takiej pomocy. Kilkoro ankietowanych wskazało także na niewiedzę o tego typu usługach. Ponadto przyznali, iż w ich otoczeniu nikt nie korzystał z pomocy doradcy zawodowego. Dodatkowo zdaniem tych ankietowanych każdy człowiek wie najlepiej, co jest dla niego dobre, a jeśli już ktoś korzysta z porady, to w niewielu przypadkach wykorzystuje uzyskane rady od doradcy. Według jednego z respondentów istnieje wśród ludzi przekonanie, że doradztwo zawodowe jest czymś niepotrzebnym. Jedną z badanych osób tak argumentowała swoje stanowisko: *nie, ponieważ bardzo często doradca kojarzy się ludziom negatywnie ze szkołą, co ukazuje utrwalenie błędnego i negatywnego przekazu co do zajęć z zakresu doradztwa zawodowego, który to nakreślony został na wcześniejszym etapie edukacji.* Na pytanie odnośnie do kwestii popularności doradztwa zawodowego 9,8% ankietowanych udzieliło odpowiedzi typu „nie wiem” bądź „nie mam zdania”.

Jedno z pytań zawartych w opracowanym narzędziu badawczym dotyczyło korzystania z pomocy doradcy zawodowego bądź zamiaru skorzystania z takiej pomocy. Z danych wynika, że 84,31% respondentów, w najbliższym czasie nie planuje wizyty u doradcy zawodowego. Prawdopodobnie ich kontakt z doradcą sprowadzał się jedynie do zajęć przeprowadzanych w szkolnych ławkach. Być może te zajęcia nie sprawiły, że docenili oni osobę doradcy. A co za tym idzie uznali, że nie warto spotkać się z doradcą zawodowym, ponieważ nie widzą w tym sensu. Deklarację chęci skorzystania z usług doradcy zawodowego wyraziło zaś 15,69% ankietowanych.

Zapytano zatem ankietowanych o narzędzia wykorzystywane w poszukiwaniu pracy. Z danych wynika, że 91,18% badanych najczęściej w tym celu wykorzystuje internet. Jest to wg nich najwygodniejsza forma. I rzeczywiście, internet daje możliwość wertowania ogłoszeń w zaciszu domowym, w wygodnych dla nas warunkach. Jednak zdajemy się wtedy głównie na swoje umiejętności i zdolność rozpoznania, czy dana oferta jest dla nas odpowiednia, autentyczna i satysfakcjonująca. Niemniej jednak dowodzi to, że studenci są osobami samodzielnymi. Sami zajmują

się poszukiwaniem ofert pracy. 50,98% studentów w poszukiwaniu pracy zwraca się o pomoc do swoich znajomych. Z pewnością jest to wygodny i nieformalny sposób poszukiwania pracy. Jednak tak jak w przypadku internetu, możemy być narażeni np. na zaproponowanie oferty nieadekwatnej do umiejętności itp. Z kolei biura pośrednictwa pracy wybrało 8,82% ankietowanych. Być może ten sposób na znalezienie zatrudnienia kojarzy się ze zbyt formalnymi formami, wymagającymi większego zaangażowania. Na spotkanie trzeba się udać, właściwie przygotować i poświecić na to czas. Dla kogoś może być to zbyt zajmujące. Natomiast 5,88% badanych szuka pracy za pośrednictwem prasy. Dla 4,90% badanych miejscem gdzie udają się kiedy poszukują pracy są Powiatowe Urzędy Pracy. Niestety tylko dla jednej z badanych osób pomoc doradcy zawodowego jest najskuteczniejszym sposobem w poszukiwaniu pracy. Dwóch ankietowanych wskazało na kategorię „inne”, gdzie poszukiwanie pracy obejmowało osobiste składanie aplikacji na dane stanowisko. Być może jest to spowodowane brakiem wiedzy i świadomości wśród ludzi, że w momencie braku pracy warto zwrócić się o pomoc, rady i wskazówki do doradcy zawodowego. Jednak jest to kolejny raz, kiedy można dostrzec, jak mało ceniona jest osoba doradcy zawodowego.

Podsumowanie

Dla znacznej większości osób coraz ważniejsze jest realizowanie siebie w przestrzeni zawodowej. Praca przestaje być tylko narzędziem służącym do zarabiania pieniędzy, by zaspokoić podstawowe potrzeby. Staje się też drogą do wyrażania swoich aspiracji i ambicji. Przeprowadzone badania wskazują, iż mimo powszechnej świadomości odnośnie do roli doradcy zawodowego młodzi ludzie stojąc przed ważnymi życiowymi wyborami rzadko uwzględniają pomoc z jego strony. Mimo iż nie każdy od razu wie, czym chce się zajmować, w jakim zawodzie mógłby się sprawdzić i jaka profesja dałaby mu satysfakcję, w toku badań wyłoniła się tendencja lokująca doradcę zawodowego jako mało istotne ogniwo na drodze kolejnych decyzji edukacyjno-zawodowych.

Istotnym jest, iż wybory życiowe badanych umotywowane są przede wszystkim ich zainteresowaniami. To one w głównej mierze decydowały o tym, jaką szkołę średnią wybrali, a później na jaki kierunek studiów zdecydowali się. Oprócz zainteresowań wpływ na decyzje młodzieży mieli także rodzice. Warto jednak zastanowić się nad predyspozycjami do wykonywania określonych zawodów. Jest to element, o którym nierzadko zapominają nie tylko sami zainteresowani, ale również ich bliscy. Pamiętać powinien doradca zawodowy. Choć doświadczenia badanych związane z uczestnictwem w zajęciach z zakresu doradztwa zawodowego były w większości pozytywne. Niestety mimo pozytywnych doświadczeń w relacjach doradca–klient jedynie w kilku przypadkach doradca zawodowy był decydującym czynnikiem podczas dokonywania wyboru, choć ankietowani są świadomi, kim jest doradca zawodowy i jakie jest jego zadanie.

Bibliografia

1. Bejma U. (2015), *Praca jako wartość w życiu człowieka. Wybrane aspekty. Periodyk Naukowy Akademii Polonijnej*, nr 4, s. 48–49, 57, 70–71.
2. Czepiel A. (2013), *Dlaczego należy zwiększyć efektywność doradztwa zawodowego w polskich szkołach?. Forum Obywatelskiego Rozwoju*, nr 9, s. 2.
3. Kowalczyk J. (2005), *Doradca zawodowy w szkole*, [w:] A. Krajna, L. Ryk, K. Sujak-Lesz (red.), *Edukacja zawodoznawcza i edukacja pro jakościowa w szkole* (s. 93). Wrocław: Wyd. MarMar.
4. Kukła D. (2010), *Preorientacja i orientacja zawodowa w edukacji* (s. 125). Warszawa: Wyd. Naukowe UKSW.
5. Kukła D. (2010), *Wykorzystanie kompetencji komunikacyjnych doradcy zawodowego w pracy z młodzieżą sprawiającą problemy wychowawcze*, [w:] Kukła D., Bednarczyk Ł. (red.), *Poradnictwo zawodowe dla osób z grupy szczególnego ryzyka* (s. 223). Warszawa: Wyd. Difin.
6. Marszałek U. (2005), *Sylwetka doradcy zawodowego*. [w:] A. Krajna, L. Ryk, K. Sujak-Lesz (red.), *Edukacja zawodoznawcza i edukacja pro jakościowa w szkole* (s.127-129). Warszawa: Wyd. MarMar.
7. Myszka-Strychalska L. (2017), *Znaczenie kariery zawodowej dla człowieka. Kultura – Społeczeństwo - Edukacja*, nr 1, s. 264–270.

dr Monika Czerw – Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie

Wydział Nauk Społecznych

Klaudia Bielas – studentka Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza w Częstochowie

Mentoring w zarządzaniu kompetencjami. Rekomendacje dla instytutów Sieci Badawczej Łukasiewicz

Mentoring in competence management.

Recommendations for Institutes of the Łukasiewicz Research Network

Key words: mentor, mentoring, management, competence.

Abstract: The article presents the assumptions of mentoring as a method of work based learning. Paper points to its particular role in recruiting and maintaining highly qualified staff (incl. researchers) in relation to the social megatrends currently observed. Both the benefits and potential risks associated with the implementation of mentoring programmes have been identified. In making recommendations for SBL institutes, the most important factors determining the success of mentoring have been identified.

Słowa kluczowe: mentor, mentoring, zarządzanie, kompetencje.

Streszczenie: Artykuł prezentuje założenia mentoringu jako metody rozwoju kompetencji w środowisku pracy. Wskazuje na jego szczególną rolę w pozyskiwaniu i utrzymywaniu wysoko kwalifikowanej kadry (m.in. badawczej) w odniesieniu do obserwowanych aktualnie megatrendów społecznych. Wskazano zarówno korzyści, jak i potencjalne zagrożenia towarzyszące wdrażaniu programów mentoringowych. Formułując rekomendacje dla instytutów SBŁ, wytypowano najważniejsze czynniki warunkujące sukces mentoringu jako alternatywy dla masowych form edukacji i szkoleń, które stają się dziś niewystarczające.

Wprowadzenie - mentoring jako odpowiedź na współczesne megatrendy społeczne

Wśród fundamentalnych tendencji przekształcających współczesną kulturę, społeczeństwo, gospodarkę i politykę badacze wskazują przemiany technologiczne, z którymi wiąże się rosnący deficyt kreatywnych kadr (przy nadmiarze pracowników potrafiących dobrze wykonywać rutynowe czynności) oraz starzenie się społeczeństw (prognozy Komisji Europejskiej mówią, iż do roku 2050 co trzeci Europejczyk będzie seniorem¹). Wymienione megatrendy wywierają wpływ na konieczność zmian

¹ Raport Eurostat: Ageing Europe. Looking at the lives of older people in the EU.2019 edition; <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/10166544/KS-02-19%E2%80%91EN-N.pdf/c701972f-6b4e-b432-57d2-91898ca94893> [dostęp: 28.09.2020]

systemu edukacji i kształtowania kompetencji². Jedną z ważniejszych potrzeb wydaje się potrzeba lepszego korzystania z unikalnego zasobu kapitału ludzkiego, jaki stanowią pracownicy starsi – doświadczeni zawodowo i życiowo. Wskazuje na to również Badanie Kapitału Ludzkiego (BKL) monitorujące zapotrzebowanie na kompetencje na rynku pracy, wg których, aż 70% pracodawców ma problemy ze znalezieniem pracowników z wymaganymi kompetencjami. Szczególny deficyt odczuwalny jest w stosunku do kandydatów o profilu technicznym (PARP, 2019). Dlatego fakt koegzystowania na obecnym rynku pracy kilku pokoleń pracowników należy wykorzystać z jak największym „zyskiem” dla najliczniejszej grupy – tzw. milenialsów. Według badań, do 2025 roku będą oni stanowili 75% ogółu osób pracujących w firmach i organizacjach (Deloitte, 2019).

Baby boomers 1946-1964	Pokolenie „X” 1965-1979	Pokolenia „Y” (Milenialsi) 1980-1994	Pokolenie „Z” 1995- ...
<ul style="list-style-type: none"> • Etos pracy (dyspozycyjność) • Lojalność wobec pracodawcy • Niechęć do zmian • Żyją żeby pracować 	<ul style="list-style-type: none"> • Pokolenie PRL • Szukanie tzw. „work life balance” • Praca jest bardzo ważna 	<ul style="list-style-type: none"> • Częste zmiany miejsca pracy • Wolność, elastyczność • Szczęście daje im to, co poza pracą • Pracują aby żyć 	<ul style="list-style-type: none"> • praca zdalna • różnorodność zadań, wielozadaniowość • swoboda działania • dynamiczne środowisko pracy • „dzieci ICT”
56–74	41–55	26–40	poniżej 26 lat

w 2020 roku
są w wieku

Na tym tle wyłania się rosnące znaczenie różnorodnych działań, które dzięki uwzględnianiu potrzeb i możliwości pracowników w różnym wieku pozwalają na bardziej racjonalne i efektywne wykorzystanie zasobów ludzkich w przedsiębiorstwie. Działania te można objąć wspólnym terminem – **zarządzanie wiekiem**. Mentoring jest jednym z nich. Badania (BKL) wykazały, że 63% milenialsów wskazało brak możliwości rozwoju jako przyczynę zmiany miejsca pracy oraz że z puli osób pracujących dłużej niż 5 lat aż 68% badanych potwierdziło, iż chciałoby mieć mentora (PARP, 2019).

Ośrodek Badań i Rozwoju Edukacji Zawodowej Ł-ITeE włącza się w prace dotyczące procesów rozwoju zawodowego w środowisku pracy, w tym również mentoringu. Od 2010 r. zrealizowano szereg przedsięwzięć, w tym międzynarodowych (program ERASMUS+), np.: *Certification of Mentors and Tutors* (CertiMenTu; 2012-2014); *Implementation of the certification model for mentors in the subsector of eco-industry* (Eco-Mentor; 2016–2018); *Micro-Entrepreneurship Supportive Mentoring System Development for Women with fewer Opportunities in Rural* (F2F-Trust; 2019–2021). W ramach wymienionych projektów, na bazie doświadczeń międzynarodowych partnerstw m.in. zdefiniowano kompetencje mentora zgodnie z założeniami EQF, opracowano moduły szkoleniowe dla mentorów, zgromadzono zestaw narzędzi wspomagających ich pracę (Religa, 2011). Szczegółowe rezultaty ww. projektów

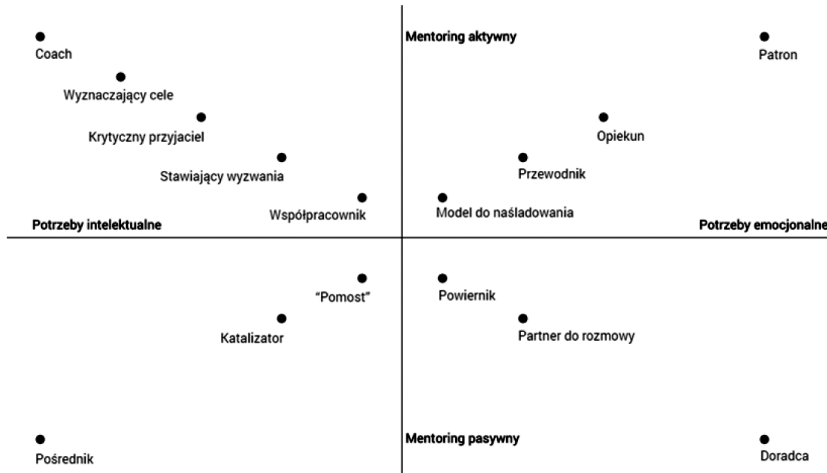
² Poza horyzont. Kurs na edukację. Przyszłość systemu rozwoju kompetencji w Polsce. Fundacja GAP, MSAP Kraków 2020; [dostęp: 25.09.2020]

prezentowane były m.in. we wcześniejszych numerach niniejszego czasopisma³. Tym razem chciałabym podzielić się ogólniejszymi przemyśleniami wynikającymi z doświadczeń pozyskanych w toku ostatnich 10 lat pracy w Ośrodku oraz z doświadczeń innych badaczy tematyki mentoringu dostępnych w publikacjach.

Mentoring jako metoda rozwoju kompetencji w środowisku pracy

Mentoring jest jedną z metod rozwoju kompetencji pracowników w środowisku pracy. Jego geneza sięga starożytności. Mityczny Mentor (z gr. „myśliciel”) był przyjacielem Odyseusza, mędrcom, któremu król przed wypłynięciem na wojnę trojańską powierzył opiekę nad żoną i synem Telemachem. Mentor miał za zadanie przygotować Telemacha do objęcia funkcji króla.

Idea mentoringu dojrzewała przez wieki. Ważnym etapem jej rozwoju było średniowiecze z jego kulturą rzemieślniczą i relacją mistrz–czeladnik, kiedy to mistrz był nie tylko nauczycielem zawodu, ale zaświadczał, że uczeń zarówno zna fach, jak i prezentuje określone cechy charakteru oraz wyznaje wartości danego środowiska branżowego. Dziś korzystamy z tej historycznie ukształtowanej metodyki, a terminu „mentor” używamy jako określenia nauczyciela, mistrza, autorytetu, który warto naśladować⁴. Pojęcie to nie jest jednak proste ani jednowymiarowe (rys. 1).



Rys. 1. Model mentoringu (Clutterbuck, 2002)

³ Patr: J. Religa, E. Błaszczuk, J. Sitek: *Mentoring w rozwoju kompetencji zawodowych w „eko przemyśle”*, Edukacja Ustawiczna Dorosłych nr 4, 2018; J. Religa, *Kompetencje europejskich mentorów i tutorów*, Edukacja Ustawiczna Dorosłych nr 2, 2014.

⁴ Stowarzyszenie mentorów PROMENTOR: <https://www.promentor.pl> [dostęp: 25.06.2020]

Z perspektywy przedsiębiorstwa/institucji/organizacji mentorem może być wieloletni pracownik, którego doświadczenie oraz rozwinięte kompetencje społeczne umożliwiają pełne pasji odkrywanie i rozwijanie potencjału innego – mniej doświadczonego pracownika dowolnego działu i szczebla. Mentor zna zasady pracy w firmie oraz posiada wiedzę i umiejętności do wykonywania swoich zadań w sposób efektywny i profesjonalny⁵.

Również pojęcie „mentoringu” nie jest w literaturze zdefiniowane w sposób jednoznaczny. Przegląd współczesnych definicji mentoringu prezentuje się bogato. Oto kilka z nich:

- Relacja między mistrzem a uczniem zorientowana na odkrywanie i rozwijanie potencjału ucznia. Opiera się na inspiracji, stymulowaniu i przywództwie. Polega głównie na tym, aby uczeń, dzięki odpowiednim zabiegom mistrza, poznawał siebie, rozwijając w ten sposób samoświadomość i nie lękał się iść wybraną przez siebie drogą samorealizacji (Karwalla 2009);
- Rodzaj pomocy udzielanej jednej osobie przez drugą w dokonaniu znaczącego przełomu w wiedzy, pracy i sposobie myślenia” (Gilles Gambade 2013);
- Dobrowolna, niezależna od hierarchii służbowej, pomoc udzielana przez jednego człowieka drugiemu, dzięki czemu może on poczynić znaczny postęp w wiedzy, pracy zawodowej lub sposobie myślenia (Europejskie Centrum Mentoringu <https://emccpoland.org/> za Clutterbuck, 2002);
- Relacja między mentorem/mistrzem a mentee/klientem, polegająca na tym, że mentee wspierany przez mentora – jego wiedzę, doświadczenie i osobowość – poznaje i rozwija siebie, definiując i realizując własne cele i wizję własnej osoby w obszarze zawodowym i/lub osobistym (Stowarzyszenie PROMENTOR www.promentor.pl).

Elementem spójnym dla ww. definicji jest długoterminowość relacji mistrz–uczeń oraz **istota tejże relacji polegająca przede wszystkim na intensywnym słuchaniu, prezentowaniu wzoru do naśladowania oraz dzieleniu się radami i sugestiami**. O skuteczności relacji mentorskiej decydują: zaufanie, szczerłość i otwartość komunikacji, jak też wzajemna akceptacja, gotowość do wpływania na siebie i spójny system wartości obu stron.

Biorąc pod uwagę charakter relacji łączących mentora i podopiecznego, wyróżnić można kilka rodzajów mentoringu (Sidor-Rządkowska, 2014), np.:

- Formalny (inicjowany przez pracodawcę)/ nieformalny (relacje rozwijane się w sposób naturalny, bez ingerencji organizacji) (tab. 1);
- Hierarchiczny (mentorem jest osoba 2 szczeble wyżej w hierarchii organizacji)/ lateralny (między pracownikami z równorzędnych stanowisk);

⁵ A. Wiczorkowska: Mentoring w formie metodą wykorzystania kompetencji i doświadczenia zawodowego pracowników: <https://www.slideshare.net/Wieczorkowska/mentoring-w-firmie-metod-wykorzystania-kompetencji-i-dowiadczenia-zawodowego-pracownikw>; [dostęp: 05.10.2020]

- Intermentoring (mentor jest jednocześnie uczniem, a uczeń–mentorem w określonym obszarze wiedzy i umiejętności; często międzypokoleniowy);
- Mentoring branżowy – mentor powoływany jest przez organizacje zawodowe w celu wspierania kandydata pragnącego uzyskać lub podwyższyć określone kwalifikacje;
- Mentoring edukacyjny, w tym zwłaszcza mentoring akademicki. Jego celem jest uzupełnianie masowych form kształcenia relacją mistrz–uczeń; może stać się ważnym krokiem w kierunku dopasowywania kwalifikacji absolwentów do potrzeb rynku pracy;
- Mentoring społeczny – przeznaczony dla osób znajdujących się w trudnym położeniu życiowym i inne.

Tabela 1. Charakterystyka porównawcza mentoringu formalnego i nieformalnego

Cechy mentoringu formalnego	Cechy mentoringu nieformalnego
<ul style="list-style-type: none"> • Wsparcie zarówno mentora, jak i podopiecznego przez organizację (np. udział w szkoleniach); • Presja czasowa; • Dokładniej określone cele procesu i zadania; 	<ul style="list-style-type: none"> • Budowa zaufania staje się łatwiejsza, gdy nie odbywa się pod presją czasu (mentoring formalny); • Mentorzy nieformalni pełnią tę funkcję z własnego wyboru, a nie ze względu na ciężące na nich zobowiązania wobec organizacji, poziom ich zaangażowania bywa więc znacznie większy; • Dopasowanie osobowościowe pary mentor–podopieczny jest na ogół większe.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Sidor-Rządkowska, 2014.

Głównymi i najważniejszymi uczestnikami programów mentoringowych są osoby, których kompetencje są rozwijane – tzw. podopieczni (mentee). Jednakże korzyści wynikające z wdrożenia takiego programu w organizacji czy przedsiębiorstwie obejmują nie tylko tę grupę uczestników, ale również mentorów oraz organizację, jako taką (tab. 2).

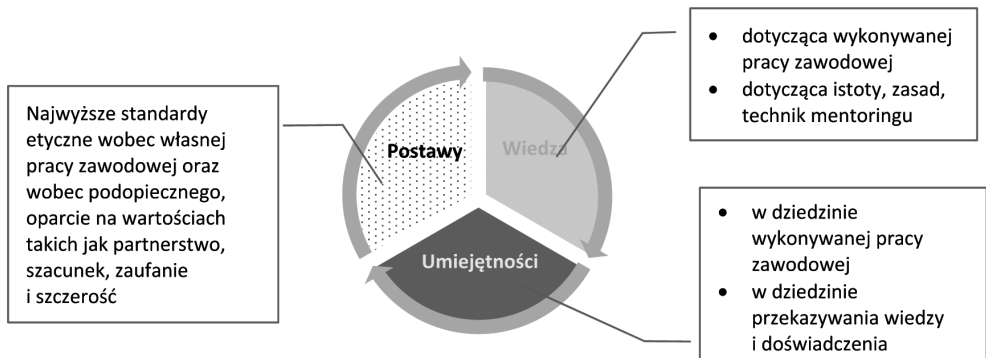
Tabela 2. Korzyści dla różnych grup uczestników procesu mentoringu (wybór własny)

Korzyści dla podopiecznego (mentee)	Korzyści dla mentora	Korzyści dla organizacji
Wzrost wiedzy i umiejętności = Rozwój zawodowy i wsparcie kariery	Poczucie satysfakcji z własnych osiągnięć zawodowych i prestiżu	Wsparcie procesu zarządzania wiedzą (faktyczna realizacja idei uczącej się organizacji)
Kształtowanie postawy wobec wykonywanej pracy (np. nieuchronność porażek)	Poczucie inspiracji i pobudzonej kreatywności (świeże spojrzenie na utarte schematy działania)	Wsparcie procesów zarządzania wiekiem (różnice wieku i doświadczenia okazują się wartością, nie obciążeniem)
Przestrzeń do bezpiecznego eksperymentowania i testowania różnych koncepcji działania – dzięki wsparciu mentora podopieczny nie boi się nowych wyzwań	Aktualizacja posiadanej wiedzy/konieczność bycia na bieżąco	Wsparcie polityki szkoleniowej (np. ograniczenie kosztów szkoleń zewnętrznych)
Rozwój kompetencji komunikacyjnych (słuchania, prowadzenia dyskusji, obrony własnego zdania)	Rozwój kompetencji komunikacyjnych (słuchania, przekazu informacji zwrotnej, konstruktywnej krytyki)	Budowanie alternatywnych ścieżek kariery (mentorska obok menedżerskiej i specjalistycznej)
	Rozwój kompetencji pedagogicznych	Profilaktyka zjawiska wypalenia zawodowego Zmniejszenie fluktuacji pracowników (szczególnie młodych)

Obok wymienionych wyżej korzyści znaleźć można również szereg innych, podobnie jak i zagrożeń wynikających z procesu mentoringu. Wśród najważniejszych autorzy wymieniają: możliwość pogorszenia stosunków interpersonalnych w organizacji, wytworzenie poczucia zagrożenia u bezpośredniego przełożonego, możliwość powielania niekorzystnych elementów kultury organizacyjnej, utrwalania stereotypów poprzez wzorowanie się pracownika na wypróbowanych metodach postępowania przekazywanych przez opiekuna-mentora.

Jednym ze sposobów uniknięcia niektórych z wymienionych zagrożeń jest staranny dobór mentorów wśród kadry organizacji oraz próba jak najlepszego „dopasowania” mentora do podopiecznego zarówno pod względem merytorycznych celów procesu rozwoju, jak i postaw czy temperamentu obu uczestników procesu.

Na profil kompetentnego mentora składają się trzy komplementarne elementy (wiedza, umiejętności, postawy) z dwóch podstawowych obszarów: dziedziny wykonywanej pracy zawodowej oraz samego mentoringu (rys. 2).



Rys. 2. Kompetencje mentora

Źródło: opracowanie własne na podstawie Sidor-Rządkowska, 2014.

Wyniki projektów międzynarodowych *CertiMentu*, *EcoMentor* wykazały, że zestaw kompetencji mentora powinien pozwalać mu na efektywne wykonywanie następujących zadań zawodowych (Religa, 2014):

- Budowanie dobrych relacji z osobami uczącymi się w procesie mentoringu;
- Współpraca i wzajemne wspieranie się;
- Planowanie, negocjowanie i realizowanie programu szkoleń na stanowisku pracy;
- Wspieranie i motywowanie podopiecznego/osoby uczącej się na stanowisku pracy;
- Monitorowanie postępów i przekazywanie informacji zwrotnej;
- Ewaluowanie programu szkolenia na stanowisku pracy.

Spostrzeżenia, wnioski

W czasach, gdy masowe formy edukacji i szkoleń stają się niewystarczające, coraz więcej organizacji zainteresowanych jest wdrożeniem mentoringu do własnej kultury organizacyjnej i poszukuje wsparcia w tym zakresie (Sidor-Rządkowska, 2014). Megatrendy dotyczące starzejącej się kadry oraz deficytu pracowników kreatywnych (szczególnie w dziedzinach technicznych) nie omijają również instytutów badawczych SBŁ. Badacze starsi wiekiem i bogaci doświadczeniem zawodowym, którzy gromadzili i rozwijali swoje kompetencje w toku całego okresu aktywności badawczo-naukowej, stopniowo opuszczają szeregi pracowników instytutów. Z przeprowadzonych badań własnych oraz dostępnych publikacji wynika, iż osoby nowo zatrudniane, w szczególności jako następcy utytułowanych pracowników o unikalnych umiejętnościach (np. badawczych, technicznych) stanowią dziś jedną z głównych grup, których rozwój w środowisku pracy przy wsparciu mentora może zapewnić ciągłość i stały progres prac badawczych realizowanych w instytutach.

Z drugiej strony – tej formy wsparcia własnego rozwoju zawodowego oczekuje rzesza młodych pracowników (PARP, 2019). Zarówno publikacje krajowe, jak i zagraniczne wskazują, że właściwy przebieg okresu adaptacyjnego to wciąż niedoceniony czynnik sukcesu organizacji. Powodem jest najczęściej nieprawidłowy przebieg okresu adaptacyjnego (ludzie najczęściej rezygnują z pracy w ciągu pierwszego roku zatrudnienia), poczucie osamotnienia i dezorientacji wynikające z braku doświadczenia i nieznamomości podstawowych reguł panujących w firmie. W wielu firmach wyznaje się zasadę „rzucania nowych zatrudnionych na głęboką wodę”, przy czym nie oznacza to bynajmniej zlecenia im zadań będących wyzwaniem, lecz jedynie brak zainteresowania przeżywanymi przez nich trudnościami. Założenie, że nowi pracownicy „jakoś sobie poradzą”, bywa powszechne (Sidor-Rządkowska, 2014). Wielu z nas spotkało się z taką sytuacją w swojej karierze, czy to w roli osoby nowo zatrudnianej, nieformalnego opiekuna (mentora) nowego pracownika, czy też zupełnie postronnego obserwatora.

Dostępne wyniki badań wskazują, że procesy mentoringowe mogą stanowić istotne wsparcie w realizacji skutecznej polityki zatrudnieniowej i szeroko rozumianej polityki kadrowej w instytucjach SBŁ. Mam tu na względzie tzw. mentoring formalny oznaczający oficjalne wsparcie (głównie organizacyjne) ze strony instytucji zarówno dla mentora, jak i osoby poddawanej mentoringowi. Oczywiście nie należy zapominać o tym, że w niektórych jednostkach organizacyjnych instytucji SBŁ różnego szczebla (zakłady, ośrodki, centra) funkcjonuje z powodzeniem mentoring nieformalny, będący naturalną formą dzielenia się wiedzą i umiejętnościami przez osoby bardziej doświadczone. Jest to proces stanowiący nieodłączny element funkcjonowania tych zespołów. Nie jest jednak wszechobecnym standardem, a co za tym idzie jego skuteczność jest ograniczona.

Niezwykle istotnym warunkiem efektywnego wdrażania mentoringu jest również pozyskanie dla tej idei bezpośrednich przełożonych w jednostkach organizacyjnych, w których planowane jest wdrożenie procesu mentoringowego. Bez ich wsparcia i zaangażowania nawet najbardziej kompetentnym mentorom trudno będzie pokonać chociażby przeszkody natury ludzkiej (np. niechęć do wchodzenia w nowe obszary działalności), czy też znaleźć przyzwolenie/poparcie dla potrzeby poświęcenia swojego czasu pracy na rozmowy z podopiecznym.

Elementem uzupełniającym wspomnianą dotychczas triadę (mentor, podopieczny, bezpośredni przełożony) jest dział Human Resources (HR). To na nim spoczywa większość zadań organizacyjnych, bez których efektywne wdrożenie procesu mentoringu będzie bardzo utrudnione lub nawet niemożliwe. Z pewnością jest to kluczowy element tzw. kwartetu mentoringu. Do najważniejszych zadań działu HR w zakresie wdrażania programu mentoringowego należy: dbałość o właściwą komunikację dotyczącą programu w skali całej organizacji; współuczestnictwo w doborze zarówno kandydatów na mentorów, jak i kandydatów na podopiecznych; zapewnienie odpowiednich programów szkoleniowych mentorom oraz spotkań informacyjnych z podopiecznym; koordynowanie działań dotyczących doboru par

mentor–podopieczny oraz monitorowanie przebiegu programu. Dopiero taki komplementarny zestaw uczestników programu mentoringowego daje szansę na jego powodzenie w skali instytucji.

Podsumowanie

Jako jedna z form rozwoju kompetencji w środowisku pracy, mentoring wpisuje się w obserwowane od dekady wzmożone zainteresowanie Komisji Europejskiej formami kształcenia i szkoleń zawodowych na stanowiskach pracy (ang. *Work-Based Learning* – WBL). Europejscy ministrowie ds. kształcenia i szkolenia zawodowego już w 2010 roku wskazali w swoim komunikacie z Brugii, iż WBL stanowi fundament spójności społecznej aktualnych i przyszłych pracowników oraz podstawę ich rozwoju zawodowego i osobowego⁶. Podobnie znaczącą rolę przypisano WBL w dążeniu krajów europejskich do osiągnięcia celów strategii *Edukacja i szkolenia 2020(ET2020)*, w szczególności w uzyskaniu wzrostu stopy zatrudnienia osób w wieku 20–64 lat do 75%⁷.

Mimo tak dużego zainteresowania politycznego potencjał uczenia się na stanowisku pracy wydaje się ciągle niewykorzystywany, szczególnie w sektorze edukacji ustawicznej (pozycja i znaczenie WBL w edukacji szkolnej jest znacznie silniejsza i poparta w niektórych krajach długimi tradycjami dualnego szkolnictwa zawodowego).

Mentoring w swej istocie wpisuje się w koncepcję rozwoju zawodowego w środowisku pracy. Doświadczenia pokazują, że nie należy go jednak traktować jako bezkosztowej alternatywy dla szkoleń. Jest bowiem metodą bardzo wymagającą ze względu na zaangażowanie czasu pracy mentorów, podopiecznych i innych osób realizujących program (w tym dział HR, kierownictwo firmy). Profesjonalne wdrożenie mentoringu jest procesem wieloetapowym, wymagającym czasu, prac przygotowawczych i analiz (dlatego można posiłkować się wyspecjalizowaną firmą zewnętrzną).

W perspektywie długoterminowej korzyści mogą przewyższyć ponoszone nakłady, które należy rozumieć jako inwestycję w przyszłość organizacji.

Bibliografia

1. *Aktywność zawodowa i edukacyjna dorosłych Polaków wobec wyzwań współczesnej gospodarki*. Raport podsumowujący VI edycję badania BKL w latach 2017–2018. PARP, Warszawa 2019.
2. Clutterbuck D. (2002), *Każdy potrzebuje mentora. Jak kierować talentami?* Wydawnictwo Petit, Warszawa 2002.
3. *Raport: Trendy HR 2019. Polska*. Deloitte. 2019

⁶ The Bruges Communiqué on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011-2020: https://www.cedefop.europa.eu/files/bruges_en.pdf [dostęp: 26.06.2020]

⁷ Rezolucja Rady w sprawie odnowionej europejskiej agendy w zakresie uczenia się dorosłych (2011/C372/01) Strategia Edukacja i szkolenia 2020; [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=PL](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=PL) [dostęp: 26.06.2020]

4. Religa J., Błaszczuk E., Sitek J. (2018), *Mentoring w rozwoju kompetencji zawodowych w „eko-przemysle”*, Edukacja Ustawiczna Dorosłych nr 4.
5. Religa J. (2014), *Kompetencje europejskich mentorów i tutorów*, Edukacja Ustawiczna Dorosłych nr 2.
6. Religa J. (red.) (2011), *Przewodnik metodologiczny dla mentorów i tutorów*, ITeE – PIB, Radom.
7. Sidor-Rządowska M. (red.) (2014), *Mentoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*. Oficyna Wolters Kluwer business, Warszawa.

Netografia [dostęp 16.10.2020]:

1. Baza aktów prawnych Unii Europejskiej: <https://eur-lex.europa.eu/homepage.html>
2. Collegium Wratislaviense: <https://cw.edu.pl/>
3. Europejskie Centrum Mentoringu: <https://emccpoland.org/>
4. Europejskie Centrum Rozwoju Kształcenia Zawodowego (CEDEFOP): <https://www.cedefop.europa.eu/pl>
5. Polskie Stowarzyszenie Mentoringu: <https://www.mentoring.org.pl/>

dr Jolanta Religa – Sieć Badawcza Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji, Radom

O potrzebie trenowania umiejętności prospołecznych, sposobów radzenia sobie z agresją oraz wnioskowania moralnego. Trening Zastępowania Agresji w odpowiedzi na narrację osadzonych za przestępstwa przeciwko rodzinie i opiece

On the need of Skills Training, Anger Control Training and Moral Reasoning Training.

Aggression Replacement Training as a response to the narrative of inmates for offenses against the family and guardianship

Key words: Skills Training, Anger Control Training, Moral Reasoning Training, Aggression Replacement Training, offenses against the family, narration.

Abstract: The following article is an attempt to present the components of the Aggression Replacement Training from the theoretical perspective and from the perspective of the inmates of Polish correction facilities who have committed offenses against the family and guardianship. The narrative perspective allows a better understanding of the complex situation of persons who threaten the well-being of the family and guardianship. The following article indicates the needs of families in terms of interactions focused on the cognitive-behavioral training.

Słowa kluczowe: umiejętności prospołeczne, kontrola złości, wnioskowanie moralne, Trening Zastępowania Agresji, przestępczość przeciwko rodzinie, narracja.

Streszczenie: Artykuł jest próbą przedstawienia komponentów Treningu Zastępowania Agresji z perspektywy teoretycznej oraz osadzonych w polskich zakładach karnych osób, które popełniły przestępstwa przeciwko rodzinie i opiece. Narracyjna perspektywa pozwala na lepsze zrozumienie złożonej sytuacji osób, które swoim zachowaniem godzą w dobro rodziny i opieki. Niniejszy artykuł wskazuje na potrzeby rodzin w zakresie oddziaływań skupionych na treningu poznawczo-behawioralnym.

Wprowadzenie

Współczesny świat stoi przed wieloma wyzwaniami. Komunikacja, kontakty międzyludzkie są trwałym elementem życia każdej jednostki niezależnie od wieku, rasy,

wyznania czy płci. Człowiek na różnym etapie swojego życia posługuje się bardziej lub mniej zaawansowanymi umiejętnościami społecznymi. W sposób lepszy lub gorszy radzi sobie z własnymi emocjami w tym z agresją. Rodzina jako podstawowa komórka życia społecznego, wymaga szczególnej opieki z racji roli jaką spełnia. Rodzina staje się gwarantem sprawnie funkcjonującego państwa. Zatem należy dołożyć wszelkich starań, aby zabezpieczyć ją przed różnymi niebezpieczeństwami, w tym przed przemocą i agresją któregośkolwiek z jej członków.

Jedną z odpowiedzi na aktualne problemy i potrzeby współczesnego człowieka jest Trening Zastępowania Agresji (*Agression Replacement Training – ART*), jako skuteczna metoda poznawczo-behawioralna, mająca na celu zapobieganie agresji. Szczególnie ART jest ważny dla osób, które popełniły przestępstwa przeciwko rodzinie i opiece, gdzie element emocjonalny ma duże znaczenie dla przebiegu procesów decyzyjnych. Kształtowanie kompetencji społecznych rodziców i ich rozwój moralny jest ważny dla sprawnego funkcjonowania rodziny. Istotne jest dostarczenie jednostce narzędzi, dzięki którym na poziomie behawioralnym, poznawczym i emocjonalnym będzie w stanie świadomie panować nad własnym życiem i przestrzegać norm społecznych.

W ostatnim czasie w naukach społecznych i humanistycznych coraz większym zainteresowaniem cieszy się metodologia jakościowa. Wzrasta znaczenie podejścia narracyjnego w badaniu zjawisk i problemów społecznych. Narracja będąca sposobem rozumienia ludzkiego działania staje się przedmiotem zainteresowania takich dyscyplin naukowych jak: pedagogika, socjologia, psychologia czy kryminologia. Jest interdyscyplinarnym sposobem na poznanie pewnego wycinka rzeczywistości społecznej.

Podejście poznawczo-behawioralne a kształcenie umiejętności prospołecznych

Podejście poznawczo-behawioralne w pracy z drugim człowiekiem łączy ze sobą terapię behawioralną, która jest oparta na stosowaniu wzmocnień pozytywnych i negatywnych z terapią poznawczą skupioną wokół zmiany błędnego postrzegania rzeczywistości. Działania oparte na tej koncepcji mają doprowadzić do auto-refleksji nad przyczynami wszelkich niepowodzeń i skutkami swojego zachowania (Ciosek, Pastwa-Wojciechowska, 2016). W ujęciu poznawczo-behawioralnym jednostka uznawana jest za zdolną do samoregulacji. Podejście to w ostatnim czasie nabrało szczególnego znaczenia dla oddziaływań resocjalizacyjnych i profilaktycznych. Wychodząc z założenia, że jednostka zdemoralizowana błędnie postrzega otaczającą ją rzeczywistość, korekta tego zachowania będzie możliwa dzięki właściwej reinterpretacji sytuacji społecznej. Resocjalizacja będzie skupiona wokół lepszego zrozumienia przez jednostkę jej własnego błędnego myślenia i działania (Konopczyński, 2009). Podejście poznawczo-behawioralne w resocjalizacji nastawione jest na nabywanie przez jednostkę nowych sposobów myślenia, nowych umiejętności, dzięki którym możliwa jest zmiana zachowania oraz wewnętrzne

konstruktywne przemyślenia (Opora, 2013, 2015). Jak pisał J.C. Czabała (2000, s. 41), w podejściu poznawczo-behawioralnym uwaga skupia się na „usuwaniu nieadekwatnych reakcji na bodźce; uczeniu pożądanych (adekwatnych) reakcji i nawyków zachowania; zrestrukturalizowaniu poznawczym, czyli na zmianie niewłaściwych wzorców myślenia; rozwijaniu umiejętności, które mają ułatwić pacjentowi przystosowanie się do różnych sytuacji życiowych; integrowaniu wszystkich elementów ludzkiego funkcjonowania: poznawania, przeżywania, działania i wpływów środowiska; przekształcaniu znaczeń, jakie osoba przypisuje swoim doświadczeniom życiowym; rozwijaniu w pacjencie umiejętności rozwiązywania problemów, z podkreśleniem, że percepcja pacjenta jest jednym z ważniejszych wyznaczników sposobów rozwiązywania problemów”. Oddziaływania poznawczo-behawioralne mają wywołać w adresatach trwałą zmianę emocjonalną i behawioralną (Beck, 2012).

W centrum zainteresowania oddziaływań poznawczo-behawioralnych są zniekształcenia poznawcze, które w przypadku osób łamiących prawo nabierają szczególnego znaczenia. Jak pisze R. Opora (2019), zniekształcenia pojawiają się w sytuacji, gdy jednostka pragnie uchronić się przed negatywnymi odczuciami związanymi ze swoim nonkonformistycznym zachowaniem. Występują w sytuacji, gdy jednostka posiada deficyty w zakresie umiejętności społecznych, w tym kontroli zachowań agresywnych. Doświadczenia życiowe sprawców przestępstw kształtują u nich błędne wzorce myślenia. Czynniki środowiskowe wpływające na procesy poznawcze przyczyniają się do kształtowania sztywnych schematów. Jeśli przekonania człowieka o samym sobie i otaczającym go świecie są zniekształcone, a nawet błędne, to wówczas pojawiają się emocje i zachowania, które są nieadekwatne do zaistniałych sytuacji (Mudrecka, 2018). Dlatego tak ważnym jest oddziaływanie na sferę poznawczą człowieka w celu wyeliminowania zachowań antyspołecznych. Bardzo ważne jest również wprowadzenie oddziaływań profilaktycznych w nurcie poznawczo-behawioralnym, aby zminimalizować zagrożenie powstawania zachowań nonkonformistycznych. Dokonanie odpowiednich zmian w sferze poznawczo-behawioralnej człowieka będzie możliwe wówczas, gdy rozpoznamy jego sposób myślenia, działania i odczuwania. Do takiego poznania przybliży nas podejście naracyjne, coraz bardziej powszechne w naukach społecznych.

Znaczenie agresji w przestępczości przeciwko rodzinie

Osoby popełniające przestępstwa przeciwko rodzinie zgodnie z obowiązującymi normami prawnymi godzą w istotę i funkcję rodziny oraz w podstawowe prawa członków rodziny. Do przestępstw przeciwko rodzinie i opiece zalicza się: bigamię (art. 206, kk), znęcanie się (art. 207, kk), rozpijanie osoby małoletniej (art. 208, kk), uchylenie się od obowiązku alimentacyjnego (art. 209, kk), porzucenie małoletniego lub osoby nieporadnej (art. 210, kk) oraz uprowadzenie lub zatrzymanie małoletniego albo osoby nieporadnej (art. 211, kk). Przestępstwa przeciwko rodzinie i opiece w porównaniu z innymi przestępstwami są popełniane na mniejszą skalę. Jednakże warto pamiętać o tym, że ciemna liczba tego rodzaju zachowań, czyli

liczba przewinień faktycznie popełnionych, a nieuwzględnionych w statystykach policyjnych może być bardzo duża. Ofiara może nie zgłaszać naruszenia prawa z powodu wstydu przed opinią publiczną czy z obawy o konsekwencje, jakie ponieś sprawca, który jest członkiem rodziny. Przystępczość ta ma znaczenie społeczne i niejednokrotnie daje początek kolejnym wykroczeniom (Dajnowicz-Piasecka, 2019). To w rodzinie kształtuje się wrażliwość behawioralna, poznawcza i fizjologiczna na stany emocjonalne. Młody człowiek ma kontakt z różnymi konfliktami interpersonalnymi i uczy się przez doświadczenie ich rozwiązywania (Goldstein, i in. 2013). Jeśli te doświadczenia są destrukcyjne, to wówczas taka osoba ma błędnie ukształtowane reakcje na trudne sytuacje życiowe. Przystępstwo znęcania się fizycznego i/lub psychicznego stanowi największy procent przestępstw przeciwko zdrowiu i rodzinie (Statystyki Policji, 2020). Dlatego też poniżej przedstawiono wyniki badań dotyczące tej grupy sprawców.

Ogromne znaczenie dla tego typu przestępstw mają emocje. Rodzina jest miejscem socjalizacji emocjonalnej. Intensywne odczucia, brak panowania nad emocjami może doprowadzić do zaburzeń w sferze poznawczej przestępcy (Brookman, Wright, 2017). Szczególnie istotny może być stan silnego wzburzenia, w którym to sprawca znajduje się pod wpływem silnie działających czynników emocjonalnych, co wpływa na ograniczenie racjonalnego działania. Doprowadzenie do takiego stanu wywołuje trudne do kontrolowania behawioralne reakcje niezgodne z prawem (Zaborska, 2018). Silne wzburzenie może zostać wywołane czynnikami zewnętrznymi, procesami poznawczymi jak i brakiem kompetencji w zakresie kontroli emocji. Intensywne emocje wywołują reakcje, które są nietypowe dla sprawców (Brzozowska, Kaczmarek, 2011). Bardzo często zdarza się tak, że przemoc, agresja wiąże się z nieprzemyślanymi zachowaniami i z brakiem zastanowienia się nad konsekwencjami swoich decyzji (Brookman, Wright, 2017).

Warto dodać, że jednym z czynników wpływających na popełnianie przestępstw przeciwko rodzinie i opiece jest alkohol. Alkohol staje się czynnikiem, który sprzyja takim zachowaniom i pobudza do agresywnego zachowania. Zaburza racjonalne postrzeganie sytuacji i powoduje konflikty między sprawcą a ofiarą. Utrudnia hamowanie bezprawnego działania (Gałka, 2011).

Rozpoznawanie intensywnych emocji, ograniczenie stanu wzburzenia, umiejętność panowania nad emocjami jest ważne z punktu widzenia zapobiegania przestępczości przeciwko rodzinie i opiece. Dlatego też istotnym staje się badanie udziału emocji w popełnianiu przestępstw oraz wykorzystywanie Treningu Zastępowania Agresji w celu zapobiegania recydywie.

Moralność a przestępczość

Przystępczość może być analizowana pod kątem moralności. Osoby, które nie respektują funkcjonujących zasad moralnych, są bardziej skłonne do nieprzestrzegania prawa (Svensson i in. 2017). Moralność może kształtować się w stronę prospo-

łeczną lub dewiacyjną. Składa się na nią nie tylko sfera poznawcza człowieka, ale także zachowanie, motywacja i emocje (Walters, 2002). Moralne emocje takie jak poczucie wstydu i winy mogą mieć duży wpływ na podejmowane decyzje przestępcze, gdyż ludzie robią wszystko, by uniknąć negatywnych stanów emocjonalnych (Svensson i in. 2017).

Mówiąc o moralności i przestępczości, nie sposób jest ominąć kwestie rozwoju moralnego człowieka. J.C. Gibbs (2003) wymienia 3 fazy rozwoju moralnego przestępców. W pierwszej fazie pojawia się egocentryczne myślenie. Prawo przestrzegane jest ze względu na groźbę kary za jego złamanie. Druga faza zawiera rozumienie społecznych relacji. Na pierwszym miejscu stawiane są własne potrzeby i interesy sprawców. Prawo jest przestrzegane ze względu na groźbę negatywnych konsekwencji za jego złamanie. W trzeciej fazie dochodzi do uświadomienia znaczenia norm i oczekiwań społecznych. Tutaj prawo jest przestrzegane ze względu na perspektywę i interesy innych jednostek. Osoby, które łamią normy przeważnie prezentują niższe jego stadia. To deficyty w zakresie rozwoju moralnego przyczyniają się do zachowań przestępczych. Egocentryzm, który jest charakterystyczny dla początkowych faz rozwoju moralnego, bardzo często pojawia się u sprawców przestępstw (Czyżowska, 2011).

Poczucie winy czy wstydu ma duży wpływ na doświadczanie jednostki i postrzeganie przez nią rzeczywistości. Kształtujące się w procesie socjalizacji poczucie winy wiąże się z negatywną oceną własnego zachowania. Nieprzyjemne odczucia mogą powodować to, że jednostka pragnie naprawić wyrządzoną krzywdę. Jeśli chodzi o poczucie wstydu, to odnosi się ono do negatywnej oceny samego siebie. W tej sytuacji może pojawić się ucieczka, zrzucanie odpowiedzialności na inne osoby, a nawet zachowania agresywne (Boińska, 2016). Często jednak w przypadku sprawców przestępstw negatywne odczucia związane ze swoim zachowaniem są minimalizowane poprzez stosowanie technik neutralizacji i zniekształcanie rzeczywistości (zob. Sykes, Matza, 1957).

W związku z powyższym istotnym jest poszerzanie własnej perspektywy sprawców przestępstw o inne punkty widzenia. W tym przydatny jest trening wnioskowania moralnego, który jest elementem ART.

Trening Zastępowania Agresji. Podstawowe założenia

Trening Zastępowania Agresji (*Aggression Replacement Training* – ART) zapoczątkowanym przez Goldsteina i Glicka w 1987 roku jest programem, który odnosi się do sfery behawioralnej, emocjonalnej i poznawczej człowieka. Program zyskał powszechność ze względu na swoją wysoką skuteczność (Goldstein i in. 2018). Głównym założeniem treningu jest stwierdzenie, że na zachowanie agresywne człowieka wpływają zarówno czynniki zewnętrzne, jak i wewnętrzne.

Program ART składa się z trzech części: treningu umiejętności prospołecznych (*Skills Training* – SLT), treningu kontroli złości (*Anger Control Training* – ACT) i tre-

ningu wnioskowania moralnego (*Moral Reasoning Training* – MRT) (Glick, Gibbs, 2011). Pierwszy trening umiejętności prospołecznych – zakłada stosowanie takich procedur jak: modelowanie, odgrywanie ról, udzielanie informacji zwrotnej i treningi uogólniające (ćwiczenie umiejętności w domu). Trenowane umiejętności podzielone na konkretne kroki same w sobie są umiejętnościami. Poszczególne kroki umiejętności są modelowane przez trenerów, kolejno odgrywane przez trenujących oraz stanowią przedmiot informacji zwrotnych. Trening przebiega według następującego schematu: „1. Zdefiniuj umiejętność; 2. Modeluj umiejętność; 3. Wydobądź potrzebę umiejętności dla trenujących; 4. Wybierz odgrywającego rolę; 5. Ułóż scenariusz odgrywania roli; 6. Przeprowadź odgrywanie roli; 7. Dostarcz informacji zwrotnej; 8. Przydziel umiejętności jako pracę domową; 9. Wybierz kolejnego odgrywającego rolę” (Goldstein i in. 2013, s. 92).

Kolejna część ART to trening kontroli złości. Celem treningu jest podwyższanie poziomu samokontroli, ograniczanie, kontrola gniewu i agresji. Nauka kontroli gniewu skupiona jest na: wyzwalaczach, czyli czynnikach wewnętrznych oraz zewnętrznych, które stymulują gniew; na reduktorach, czyli technikach, które mają na celu zmniejszenie pobudzenia emocjonalnego; monitach, czyli autoinstrukcyjnych wypowiedziach służących reinterpretacji i rozładowaniu, tzw. wyzwalaczy wewnętrznych; użyciu dostosowanej umiejętności prospołecznej, która staje się alternatywą dla zachowań agresywnych; samoocenie wykorzystanych przez siebie kroków kontroli złości (Glick, Gibbs, 2011).

Ostatni element ART to wnioskowanie moralne, które ma zredukować lub zminimalizować zachowanie antyspołeczne. Uczestnicy tej części treningu podczas trwającej sesji analizują sytuację problemową, zwaną dylematem moralnym. Członkowie grupy uczą się: „jak można spostrzegać świat w sposób bardziej sprawiedliwy i adekwatny oraz jak uwzględniać perspektywę inną niż ich własna. Osiągnięcie bardziej dojrzałego zrozumienia moralnego oznacza, że uczestnicy są bardziej skłonni dokonywać bardziej odpowiedzialnych wyborów” (Glick, Gibbs, 2011, s. 97).

Badania nad skutecznością programu wskazują, że może być skierowany do różnych odbiorców i prowadzony w różnych środowiskach. Jest to program wielowymiarowy, usprawniający stosowanie umiejętności społecznych, kontrolę złości oraz sprzyja występowaniu zachowań prospołecznych (zob. Goldstein i in., 2018).

Podejście narracyjne w resocjalizacji

A. Krawczyk-Bocian (2019, s. 12–13) pisze: „dostrzegam (...) znaczenie narracyjności w pedagogice, biorąc pod uwagę jej możliwości pozyskiwania wiedzy o życiu współczesnego człowieka. Staje się to możliwe dzięki odczytaniu świata, jego przeżyć i doświadczeń, zaangażowaniu w proces tworzenia kultury, wzmacnianiu poczucia podmiotowości, kształtowaniu uniwersum symbolicznego, wypracowaniu języka (opowieści), porozumiewaniu się z samym sobą, innymi ludźmi w procesie tworzenia rzeczywistości społecznej, rozwoju tożsamości (w tym tożsamości narra-

cyjnej), rozumieniu siebie i swojego losu". Narracja rozumiana jako badanie tego jak człowiek widzi otaczający go świat, może wpłynąć na jego przyszłe zachowanie (Presser, 2009; zob. Presser, Sandberg, 2019). Analiza narracji przestępczej pozwala na identyfikację błędnych przekonań przestępców na swój temat oraz świata, w którym funkcjonuje (Piotrowski, Florek, 2015). Rozumienie rzeczywistości zawartej w narracjach jest określone przez uczucia, postawy narratora wobec rzeczywistości i motywy. Ujmując własne życie w ramy danej historii, jesteśmy w stanie lepiej zrozumieć samego siebie, swoje emocje, relacje z drugim człowiekiem (Trzebiński, 2008). Dane pochodzące z narracji są bogatym źródłem wiedzy dla badaczy. Mogą im posłużyć do lepszego zrozumienia ludzkiego życia. Dzięki narracji możemy poznać to, jak ludzie rozumieją sytuacje, rzeczy, które im się w życiu przytrafiły (Ioannou, Canter, Youngs, 2017). Ważnym elementem badania narracji są emocje, których poznanie warunkuje lepsze zrozumienie tego, co wydarzyło się w popełnionym przestępstwie. Co więcej, poznanie emocji daje większą możliwość odpowiedniego dostosowania oddziaływań korekcyjnych. D. Canter i in. (2016) wskazują na potrzebę badania przestępczości pod kątem poznawania cech sprawców i odczuwanych przez nich emocji. Do takiej wiedzy przybliżyć nas mogą badania narracyjne. W narracjach możemy poznać stosowane przez przestępców techniki neutralizacji (zob. Sykes, Matza, 1957), błędy poznawcze i interpretację sytuacji przestępczej (Presser, Sandberg, 2015).

W związku z powyższym ważne jest poznawanie narracji, która może przybliżyć nas do lepszego zrozumienia rzeczywistości przestępczej. Co więcej, pozwoli nam dostosować odpowiednie formy oddziaływań korekcyjnych i profilaktycznych, które mogą być skierowane nie tylko do osób łamiących prawo, ale i osób zagrożonych demoralizacją.

Założenia metodologiczne

Poniżej zaprezentowano wyniki badań, których celem była identyfikacja i opis komponentów Treningu Zastępowania Agresji, z punktu widzenia osadzonych w zakładach. Zbadano komponent behawioralny, emocjonalny i moralny, który może być trenowany dzięki metodzie ART.

W badaniach zastosowano metodologię jakościową i wykorzystano metodę wywiadu pogłębionego z elementami wywiadu narracyjnego. Wywiad pogłębiony jest metodą, która ma na celu gromadzenie informacji w bezpośrednim kontakcie z badanym (Łobocki, 2011). Badanie narracji zaś służy zrozumieniu ludzkiego życia i działania. Narracja jest sposobem rozumienia świata, zamierzoną wypowiedzią opowiadaną o czymś przez kogoś (Deręgowska, 2016, s. 226–227).

Dobór próby badawczej był celowy. Za kryterium doboru grupy przyjęto rodzaj popełnionego przestępstwa oraz płeć. Przebadano 10 mężczyzn osadzonych w zakładzie karnym w Trzebini, którzy popełnili przestępstwa przeciwko rodzinie i opiece: przestępstwo znęcania się (art. 207, kk).

Do wywiadu przygotowano wstępną listę zagadnień, które dotyczyły podejmowanych przez badanych decyzji przestępczych. Przeprowadzono rozmowę w obecności badanego i badacza. Miejszem badania był pokój psychologa zamieszczony na terenie zakładu karnego. Wypowiedzi nagrano za zgodą badanych oraz dyrekcji więzienia. Kolejno stworzono transkrypcję wywiadów, które zostały zakodowane i zanalizowane.

Do analizy zebranego materiału badawczego wykorzystano program MaxQuda 11. Kody w badaniach jakościowych mogą pochodzić z literatury, z dostępnych badań, intuicji badawczej czy też wątków poruszanych w wywiadzie (Gibbs, 2015). W niniejszych badaniach zastosowano kody, które wynikały z wątków poruszanych w kwestionariuszu wywiadu i dotyczyły przedmiotu badań. W programie kodowano wiersz po wierszu, a następnie za pomocą programu MaxQuda 11 sprawdzono rzetelność kodowania (zob. Gibbs, 2007). Na poziomie istnienia kodu w dokumentach rzetelność ta wynosiła 94%, na poziomie częstotliwości kodu w dokumencie rzetelność wynosiła 91%, a na poziomie zgodności zakodowanych segmentów wypowiedzi rzetelność wynosiła 81%.

Prezentacja wyników badań własnych

Ocena umiejętności społecznych w narracjach osadzonych w zakładzie karnym

Badani w swoich wypowiedziach zwracali uwagę na problemy z komunikacją w swoich rodzinach. Oprócz zaburzonych relacji we wszystkich narracjach znajdujemy treści świadczące o pojawiającym się problemie nadużywania alkoholu i stosowania przemocy. Występująca agresja i konflikty według badanych wynikały głównie z ich nietrzeźwego stanu i zachowania się innych członków rodziny. Większość respondentów wspominała o tym, że ich problemy rodzinne rozpoczęły się od złej sytuacji finansowej i związanego z tym problemu alkoholowego. W narracjach odnajdujemy również pewnego rodzaju refleksje badanych nad swoim zachowaniem, świadczące o tym, że badanym zabrakło umiejętności w zakresie radzenia sobie z własnymi emocjami, z wyzwaniem, jakie stanęły w ich życiu, czy też z braku umiejętności porozumiewania się z drugą osobą. Respondenci zwracali uwagę na brak zrozumienia ich problemów przez członków swoich rodzin, co w ich uznaniu doprowadzało do rozwoju sytuacji konfliktowych i agresji.

Badani, mówiąc o problemach w komunikacji wspominali: *Mogłem się inaczej zachować, żeby do tego proszę Pani nie doszło.* (Wojciech); *No żona niestety, co powiedzieć..., ja też byłem pewnie, że byłem też, też zagrzewany (...).* *Za dużo troszeczkę słów było wypowiedzianych niepotrzebnie. Jak bym tak troszeczkę przy rozmowie mordę zamknął to, to było by może lepiej (...).* *Jak by ona odpuszczała w rozmowie, to by było ok.* (Grzegorz); *Z ojcem nie rozmawiam bo, bo, bo to raz, raz przyszedł do domu, była kłótnia i zwróciłem mu uwagę no i obraził się i kazał, kazał się nie odzywać do niego, to jak nie chce rozmawiać...* (Jan); *Ja swoje, uparty no, no i zaczęły się kłótnie.* (Stanisław); *Wie Pani, tak ja jestem spod znaku lwa i cholernie jestem*

uparty. Ona jest znowu spod barana, to też uparta. Takich dwóch się spotkało i jeden drugiego nie popuści i dlatego tak wyszło. (Zbigniew)

W wypowiedziach znajdujemy fragmenty świadczące o potrzebie zrozumienia, szczególnie jeśli chodzi o problem alkoholowy i uzależnienie: *Później coraz częściej właściwie, o byle co, o byle co, przychodziła i z niczego wojna, z niczego wojna, no to ja mówię, co się dzieje, co ja robię kurdę. Nie rozumiałem tej sytuacji.* (Zenon); *Nie miałem tak jak by wsparcia od żony, że ten, czy tam no ojciec jeszcze mi żyje, ledwie bo ledwie ale, ale żyje. Nie miałem takiego wsparcia, no ja po prostu sam sobie z tym nie poradziłem. No i tak potem na tej terapii doszedłem do wniosku, że to co nam Pani Marta tłumaczyła tego, ja zdaję sobie sprawę że jestem alkoholikiem no i trudno, z tym muszę żyć...* (Ryszard). Badani mają ograniczony wachlarz reakcji na sytuacje problemowe. Ich ukształtowanym w życiu sposobem na radzenie sobie z problemami, staje się agresja: *R: Nie, nie mam (Badacz: rodziny). Może i szczęście, a może i nieszczęście. B: A czemu szczęście? R: Bo nie mam się z kim kłócić.* (Zbigniew); *B: Będzie Pan wypominał żonie, że przez nią Pan siedział? R: Znając mnie to na pewno (śmiech), mówię prawdę ... B: To krąg się zatoczy i co? R: Nie wiem no, ale muszę jej coś powiedzieć, nie? B: Czemu Pan musi? R: Bo znowu muszę odreagować. (śmiech)* (Grzegorz)

Komunikacja w rodzinach jest niezmiernie ważna dla zapobiegania i unikania konfliktów czy agresji zarówno psychicznej jak i fizycznej. W przypadku badanych trening umiejętności prospołecznych mógłby doprowadzić do redukcji zachowań godzących w dobro rodziny. Aby poprawić relacje w rodzinie, potrzebne są do tego odpowiednio ukształtowane umiejętności prospołeczne. Szczególnie przydatnymi są m.in. umiejętności: rozumienia czyichś uczuć, radzenia sobie z czymś gniewem, radzenia sobie z oskarżeniem, unikania bójek, radzenia sobie ze stresem, praktykowania samokontroli, znajdowania przyczyn problemów, wyznaczania celu, przygotowania do trudnej rozmowy, wyrażania zrozumienia, wyrażania uczuć, reakcji na niepowodzenia i szereg innych umiejętności, które kształtowane są w ramach Treningu Zastępowania Agresji. Taki trening warto wprowadzić dla całych rodzin, które posiadają różnego rodzaju problemy, są zagrożone wykluczeniem społecznym. Co więcej, w rodzinach, które dobrze funkcjonują, taki trening mógłby wzmocnić pozytywne wzorce komunikacyjne.

Osobom stosującym przemoc potrzebne są konkretne instrukcje i informacje, jak mają postępować. Odpowiedzią na to jest trening umiejętności prospołecznych, który daje możliwość: oglądania przykładowych wzorców zachowania; ćwiczenia i próbowania kompletnego zachowania; otrzymywania pozytywnych wzmocnień i informacji zwrotnych; zachęcania uczestników do angażowania się w kształtowanie w życiu nabytych w czasie treningu umiejętności. Procedury modelowania, odgrywania ról, informacji zwrotnej, przenoszenia treningu do codziennego życia pozwolą na zmniejszenie zagrożenia pojawiania się przemocy w rodzinie (Goldstein i in. 2018, s. 33–34).

Emocje a przestępczość przeciwko rodzinie i opiece. Potrzeba pracy nad emocjami

Analiza jakościowa przeprowadzonych wywiadów pozwoliła wyłonić emocje, które towarzyszyły badanym przed, w trakcie i po popełnieniu przestępstwa.

Jak wynika z wypowiedzi, 60% badanych wskazywała na rosnące zdenerwowanie jako emocje, które towarzyszyły im przed popełnieniem przestępstwa: *Przyszedłem do domu zmęczony, czy coś i tu słowa pierwsze padły (...) no to coraz bardziej to denerwuje człowieka.* (Adam); *No też lubiła wypić, no i to mnie właśnie bardzo denerwowało u niej, że ona wypije. Ja musiałem wracać z roboty jeszcze było darcie, że przyjeżdżam późno. Coraz bardziej mnie to drażniło.* (Leon); *Kumulowało wszystko, bo mnie to wszystko tak denerwowało, gnębiło proszę Pani, że ...* (Wojciech); *„No i spadło, mówię taka ramka, to jest pikuś nie, a ona przyszła, nie wiem czy kurde była po czymś, czy kurde coś no i wojnę zrobiła, że celowo zrzuciłem (...). Mówię babo dajże spokój, śpię już, a byłem po jakimś piwie tam, no i mówię zmęczony kurde jestem, rano to naprawię, nie denerwuj mnie.* (Zenon)

W trakcie popełniania przestępstwa wszyscy badani mówili o tym, że odczuwali wysoki poziom pobudzenia. Pojawiały się intensywne emocje, złość i awantury. Respondenci wspominali: *Nie wie Pani jak to jest w kłótni? Tam może ja jej ubliżyłem raz, a ona przy tej kłótni ubliżyła mi sto razy, a ja byłem winny no bo oczywiście po jakimś piwie nie, no i to takie. Duże nerwy (...). Emocje, no było dużo tych, były, były kłótnie, awantury.* (Wojciech); *No i się zaczynały kłótnie, wojny (...). No ciotki jak słyszały awantury to przychodziły na górę i Agnieszkę uspokajały, że, że robi a tamto ty się po nim drzesz tego tamtego.* (Adam); *Ja, naprawię kurde daj mi spokój, no to siadła na mnie i zaczęła mnie ciągnąć za włosy. Pięściami tak, (...) chwyciła za włosy i ciągnęła no i chciałem ją zrzucić z siebie (...) i nie wiem czy dostała łokciem, czy nadgarstkiem. Taki odmach zrobiłem i dostała w łuk brwiowy, no rozwalił się no, a z łuku brwiowego wiadomo jak się krew wali, no i kurde.* (Zenon); *Coś mocno ją straszylem, ale może za mocno po prostu (...). No, mogłem innych słów bardziej takich nie wulgarnych... nie wystawiać się tak, bo to było takie mocne słowa. Nie będę tutaj przytaczał* (Grzegorz); *No, że krzyki na kobietę, no awantury, dewastowanie domu, rzucanie szklankami tam i talerzami, na jedzenie narzekanie, no i jak no człowiek pijany no.* (Stanisław)

Po popełnieniu przestępstwa respondenci (40%) wskazywali na stopniowy spadek intensywnych emocji: *Żeby odreagować, i tak się uspokajałem, siedziałem, przemyśliwałem i nieraz było tak, że już nie, po tym wszystkim nie było kłótni* (Wojciech). *Wychodziłem z domu, zły, strasznie zły, a potem odreagowywałem pijąc* (Leon); *Na początku tak, taką ulgę troszeczkę, że jej troszeczkę dopiekło no i tyle... tak tylko ulgę no bo co. Małą tylko ulgę czułem po tym.* (Grzegorz); *Zawsze jak się wytrzeźwiało już, to przychodził żal.* (Stanisław)

Z powyższych danych wynika, że na każdym etapie popełniania przestępstwa pojawiały się emocje o różnym nasileniu. Jednak największe pobudzenie miało miej-

sce w trakcie działania. Co więcej, niektóre emocje z pozytywnych na fazie przed popełnieniem przestępstwa, diametralnie zmieniały się na intensywne negatywne. Intensywne emocje mogą mieć znaczenie dla popełniania przestępstwa, mogą wręcz motywować do zachowań nonkonformistycznych (zob. Peters, 2006; Pfister, Böhm, 2008).

Badani w swoich narracjach wspominali o agresji, która uaktywniała się, gdy respondenci znajdowali się pod wpływem alkoholu: *No, jak wypitem to przeważnie agresywny byłem no, wszystko mnie denerwowało no, można powiedzieć to złe, to złe no.* (Stanisław); *I tak nawet nieraz Bogu dziękuję, że stało się jak stało, że nie zrobiłem większego głupstwa, bo jestem nerwowym człowiekiem.* (Wojciech); *Pod wpływem alkoholu staję się agresywny* (Jan); *No już jestem taki no, taki... nerwowy* (Grzegorz). Co więcej, respondenci wskazywali na to, że pobudzenie emocjonalne było czynnikiem, który pomógł badanym popełnić przestępstwo.

Jak widzimy, na etapie przeddecyzyjnym uczestnicy wywiadów wskazywali na narastające zdenerwowanie i złość. Już na tym etapie przydatna dla nich byłaby umiejętność rozpoznawania emocji, radzenia sobie z emocjami i redukcji narastającego napięcia. Taka wiedza i umiejętności mogłyby zatrzymać wzrost napięcia i nie doprowadzić do stanu silnego wzburzenia, który bardzo często towarzyszy przestępstwom przeciwko rodzinie i opiece. Co więcej, każdy człowiek w swoim życiu zmagają się z różnymi wyzwaniem, problemami, które generują negatywne emocje. Dlatego też ważne jest trenowanie kontroli złości nie tylko w grupie zdemoralizowanej, ale i na każdym etapie rozwoju każdego człowieka, poczynając od najmłodszych lat, a kończąc na etapie starości.

Postrzeganie konsekwencji działania a wnioskowanie moralne

Badani w swoich wypowiedziach dotyczących popełnionego przestępstwa starali się usprawiedliwić swoje zachowanie, zrzucając odpowiedzialność na czynniki zewnętrzne (zob. Sykes, Matza, 1957; Gibbs i in. 1995). Stanowczo większość badanych stwierdziła, że to alkohol i zachowanie ofiary wywołało u nich negatywne emocje oraz zachowanie agresywne. Zwykle pojawiały się kłótnie, które przeradzały się w agresję psychiczną i fizyczną.

Uczestnicy wywiadu, dokonując oceny swojego przestępstwa, umniejszali wyrządzoną przez siebie szkodę, a nawet jej zaprzeczali. Badani przyjmowali krótkowzroczną perspektywę, która utrudniała im ocenę długoterminowych konsekwencji działań i sprzyjała stosowaniu przemocy. Widoczne są tutaj zniekształcenia poznawcze, które zawężają punkt widzenia przestępcy, co więcej, służą minimalizowaniu negatywnych odczuć związanych z popełnionym przez siebie czynem zabronionym (zob. Walters, 1990; Gibbs, 1995; Sykes, Matza, 1957; Swacha-Lech, 2012). Stanowczo większość badanych w swoich wypowiedziach przerzucała odpowiedzialność na czynniki zewnętrzne lub zachowanie innych osób.

Badani za przyczynę swojego przestępstwa uznawali ofiarę. Ofiara według respondentów sama wszczyła awantury, zdradzała, chciała wyładować swoje negatywne emocje na sprawcy lub miała nieuzasadnione pretensje: *To ona proszę Pani też wszczyła to wszystko nie? Tylko wtedy dzwoniła (Badacz: na policję) jak, jak ja byłem... pod wpływem alkoholu.* (Wojciech); *No bo jak zostałem jeleniem (Badacz: zostałem zdradzony), no to wie Pani, no to jakoś musiałem odreagować (...) odreagować, odreagować po prostu.* (...) *No żona mnie zdradzała po prostu, powiedziałem jej, że ją zatłukę.* (Grzegorz); *Nie sądziłem że, że moja żona może zrobić coś takiego* (Ryszard); *To przez to, że mnie zdradza. Że ja wyjeżdżam, a ona przyjmuje w mieszkaniu...* (Zenon); *A może to było po prostu taka złość chciała wyładować na mnie. Też mogło tak być.* (Adam); *No i ją to niby denerwowało, że ja se piwo wypilem. To nie wolno mi było sobie piwa wypić na przykład?* (Zbigniew)

Również w uznaniu badanych to przez inne osoby zostali oni skazani za przestępstwo przeciwko rodzinie. Należeli do nich pracownicy MOPSu, czy dzielnicowi, którzy spełniali swoje obowiązki zawodowe. *To wszystko, to właśnie, ta Pani z GOPS-u (...) bo dla mnie to jest zrobienie mnie w taki interes.* (Zbigniew); *Dzielnicowy, potem jedna kuzynka, bo ja się sprzeciwiałem tego, żeby ciotka odstąpiła jej kawałek pola na drogę. To przez nich to wszystko, co ja teraz przechodzę.* (Leon); *To jest pomówienie mojej żony, one razem z jej koleżanką.* (Ryszard)

Stanowcza większość badanych za swoje zachowanie obwiniła swój problem z alkoholem, w ten sposób usprawiedliwiała swoje zachowanie: *No jakich przyczyn, no alkohol na pewno był, alkohol no i kłótnie non stop.* (Adam); *No alkohol... no myślę, że alkohol.* (Stanisław); *Gdy wypilem za dużo, urywał mi się film i nie wiedziałem co robię i tak dalej.* (Jan)

Badani w swoich wypowiedziach, dokonywali również zaprzeczenia szkody bądź minimalizowali jej rozmiary. Uznawali, że nic takiego złego nie robili: *Nigdy jej nie uderzyłem, nigdy jej nie wyzywałem, a może ona miała dość tego, że ja po prostu, no po robocie, no nie było że tak powiem kurde dnia żeby nie przyszedł coś strzelony albo coś. No bo zawsze mi się trafiła jakaś okazja że, że miałem tą okazję sobie wypić no. Nic więcej.* (Ryszard); *Policja do mnie: no, że Pan jakieś awantury, a moja oczywiście cała poryczana tego i no i wtedy mnie zabrali, no nie chcieli mnie zabrać bo nie mieli powodu, no (...) ale ja, że byłem szczerzy kurde po piwku, no to, mnie zabrali no i ...* (Leon)

Respondenci minimalizowali znaczenie zachowań agresywnych, mówiąc: *ja tylko popchnąłem, to był tylko klaps, to była tylko zemsta, to tylko sprzeczki. Znaczy nie biłem żony, że tam ją czasami popchałem, czy coś jak już przyszedłem po prostu* (Adam); *Dawniej były kłótnie z żoną, czy coś tam dziecko dostało klapsa w pupę i tyle, na tym się skończyło.* (Mieczysław); *Myślałem po prostu bo, z tego co wiem, co lepiej... znęcanie psychiczne to lepsze jak by kogoś uderzyć, skuteczniejsze, no i tak sobie właśnie myślałem po prostu. No to tylko zemsta, zemsta no (...). No taka mała zemsta nie? (śmiech)* (Grzegorz); *No, trudno no co można powiedzieć, no nie*

co weekend, raz w miesiącu może jakieś sprzeczki takie być. (Stanisław); Może się obawiała czy coś, no ale ja nigdy żonie nie zrobiłem krzywdy, ani wyzywałem także, że tak powiem od kurw i tak dalej, i tak dalej no. (Ryszard)

Wyniki analizy jakościowej wskazują na potrzebę poszerzenia perspektywy osób łamiących prawo o inne punkty widzenia. W tym przypadku ważnym staje się trening wnioskowania moralnego, który wykorzystując analizę dylematów moralnych ma na celu rozwój stadiów rozwoju moralnego. Co więcej trening taki może poprawić zachowania prospołeczne i minimalizować zachowania antyspołeczne (Goldstein i in. 2018).

Podsumowanie

Rodzina jako podstawowa komórka życia społecznego i najpowszechniejsza forma życia społecznego wymaga od społeczeństwa szczególnego zainteresowania. Jedną z funkcji rodziny jest dostosowanie młodego człowieka do pełnienia ról społecznych. Poprawnie funkcjonująca staje się gwarantem odpowiedniego przystosowania do życia w społeczeństwie. Wszelkie zaburzenia w rodzinie mogą stanowić źródło przyszłych problemów jej członków z powszechnie obowiązującym prawem. Agresja, przestępczość, brak komunikacji i zrozumienia drugiego człowieka w obrębie rodziny stanowią istotny czynnik ryzyka. Dlatego zapobieganie wszelkim odchyleniom od normy w zakresie funkcjonowania rodziny jest w interesie całego społeczeństwa.

Jak wynika z przeprowadzonej jakościowej analizy wywiadów, które zostały udzielone przez osoby popełniające przestępstwa przeciwko rodzinie i opiece, konieczne jest wprowadzenie oddziaływań profilaktycznych. Należy podjąć działania w zakresie trenowania w rodzinach umiejętności prospołecznych, kontroli złości oraz wnioskowania moralnego. Tu przydatne są działania, które oddziałują na sferę poznawczą, behawioralną i emocjonalną człowieka. Odpowiedzią na te potrzeby jest Trening Zastępowania Agresji jako skuteczna metoda pracy z drugim człowiekiem.

Bibliografia

1. Beck J.S. (2012), *Terapia poznawczo-behawioralna. Podstawy i zagadnienia szczegółowe*. Tłum. M. Cierpisz, R. Andruszko. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
2. Boińska M. (2016), *Poczucie winy, wstyd i poczucie krzywdy u skazanych*, [w:] M. Ciosek, B. Pastwa-Wojciechowska (red.), *Psychologia penitencjarna*, Warszawa, PWN.
3. Brookman F., Wright M. (2017), „Deciding” to Kill. *Understanding Homicide Offenders Decision Making*, [w:] W. Bernasco, J-L van Gelder, H. Elffers (red.), *The oxford handbook of offender decision making*, New-York, Oxford University Press.
4. Brzozowska M., Kaczmarek M. (2011), *Materialnoprawne i kryminalistyczne aspekty przestępstwa zabójstwa*, Piła, Wydawnictwo Szkoły Policji w Pile.
5. Canter D., Ioannou M., Youngs D. (2016), Criminal Narrative Experience: Relating Emotions to Offence Narrative Roles During Crime Commission, *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, vol. 62, issue. 14, s. 1531–1553.
6. Ciosek M., Pastwa-Wojciechowska, B. (2016), *Psychologia penitencjarna*, Warszawa, PWN.

7. Czabała J.Cz. (2000), *Czynniki leczące w psychoterapii*, Warszawa, PWN.
8. Czyżowska D. (2011), *O związkach między rozwojem moralnym a zachowaniami przestępczymi*, *Roczniki Psychologiczne*, Tom XIV, nr. 2, s. 123–140.
9. Dajnowicz-Piasecka D. (2019), *Przestępczość przeciwko rodzinie i opiece w Polsce – wybrane aspekty prawnokarne i kryminologiczne*, [w:] Ł. B. Pilarz (red.), *Prawo publiczne i prawo karne w XXI wieku. Wybrane zagadnienia*, Lublin, Wydawnictwo Naukowe TYGIEL.
10. Deręgowska J. (2016), *Rola badań biograficzno-narracyjnych w budowaniu modelu wsparcia społecznego rodzin doświadczonych chorobą nowotworową dziecka*, [w:] Piorunek. M. (red.), *Badania biograficzne i narracyjne w perspektywie interdyscyplinarnej. Aplikacje Egzemplifikacje – Dylematy metodologiczne*, Poznań, Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu.
11. Gałka E. (2011), *Typologia sprawców zabójstw*, *Wrocławskie Studia Erazmiańskie*, 5, s. 63–74.
12. Gibbs G. (2015), *Analizowanie danych jakościowych*, Warszawa, PWN.
13. Gibbs G.R. (2007), *Analyzing Qualitative Data*, London, Sage.
14. Gibbs J.C. (2003), *Moral development and reality. Beyond the theory of Kohlberg and Hoffman*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
15. Gibbs J.C., Potter, G.B. (1995), *A typology of criminogenic cognitive distortions*. Columbus: The Ohio State University.
16. Glick B., Goldstein A.P. (2011), *Trening Zastępowania Agresji*, Warszawa, Instytut Amity.
17. Goldstein A.P., Glick B. (1987), *Aggression Replacment Training: A comprehensive intervention for adolescent youth*. Champaign, IL: Research Press.
18. Goldstein A.P., Glick B., Gibbs J.C. (2018), *Art. Program Zastępowania Agresji. Wielostronna profilaktyka dzieci i młodzieży*, Warszawa, Instytut „Amity”.
19. Goldstein A.P., Nensén R., Daleflod B., Kalt M. (2013), *Nowe perspektywy Treningu Zastępowania Agresji. Praktyka, badania naukowe i wdrożenia*, Warszawa, Instytut Amity.
20. Ioannou M., Canter D., Youngs D. (2017), *Criminal Narrative Experience: Relating Emotions to Offence Narrative Roles During Crime Commission*. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, Vol. 61(14), s. 1531–1553.
21. Konopczyński M. (2009), *Twórcza resocjalizacja – od korekcji do rozwoju*, [w:] A. Reizner, P. Szczepaniak, (red.), *Terapia w resocjalizacji. Cz. 1 Ujęcie teoretyczne*, Warszawa, Wydawnictwo Żak.
22. Krawczyk-Bocian A. (2019), *Narracja w pedagogice. Teoria. Metodologia. Praktyka badawcza*, Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
23. Łobocki, M. (2011), *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków, Impuls.
24. Mudrecka I. (2018), *Resocjalizacyjna przemiana. Warunki, mechanizmy, wspomaganie*. Opole, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
25. Opora R. (2013), *Resocjalizacja. Wychowanie i psychokorekcja nieletnich niedostosowanych społecznie*, Kraków, Impuls.
26. Opora R. (2015), *Efektywność oddziaływań resocjalizacyjnych*, Warszawa, Żak.
27. Opora R. (2019), *Terapia grupowa w resocjalizacji osób niedostosowanych społecznie*, Warszawa, PWN.
28. Peters E. (2006), *The functions of affect in the construction of preference*, [w:] S. Lichtenstein, S., Slovic, P. (red.), *The construction of preference*, New York, Cambridge University Press.
29. Pfister H-R., Böhm G. (2008), *The multiplicity of emotions. A framework of emotional functions in decision making*, *Judgment and Decision Making*, nr. 3(1), s. 5–17.
30. Piotrowski P., Florek S. (2015), *Delinquens narrator – o źródłach i wybranych aspektach narracyjnego podejścia do przestępczości*. *Resocjalizacja Polska*, 10, s. 27–40.

31. Presser L. (2009), *The narratives of offenders*, *Theoretical Criminology*, 13, s. 177–200.
32. Presser L., Sandberg S. (2019), *Narrative criminology as Critical Criminology*, *Critical Criminology*, 27, s. 131–143.
33. Presser L., Sandberg S. (2015), *Narrative Criminology. Understanding Stories of Crime*. New York, London: New York University Press.
34. Statystyki Policji. (2020), *Przemoc w rodzinie*. Pobrano z: <https://statystyka.policja.pl/st/wybrane-statystyki/przemoc-w-rodzinie/50863,Przemoc-w-rodzinie.html> (15.09.2020).
35. Svensson R., Pauwels L.J.R., Weerman F.M. (2017), *The Role of Moral Beliefs, Shame and Guilt in Criminal Decision Making. An Overview of Theoretical Frameworks and Empirical Results*, [w:] W. Bernasco, J-L van Gelder, H. Elffers (red.), *The oxford handbook of offender decision making*. New York: Oxford University Press.
36. Swacha-Lech M. (2012), *Zagadnienie krótkowzroczności jednostek w kontekście decyzji dotyczących gromadzenia oszczędności*. *Annales. Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Lublin-Polonia, Section H*, vol. XLVI, 4, s. 795–802.
37. Sykes G.M., Matza D. (1957), *Techniques of neutralization. A theory of delinquency*. *American Sociological Review*, t. 22, s. 664–670.
38. Trzebiński J. (2008), *Problematyka narracji we współczesnej psychologii*, [w:] B. Janusz, K. Gdowska, B. de Barbaro (red.), *Narracja. Teoria i praktyka*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
39. Walters G.D. (2002), *The Psychological Inventory of Criminal Thinking Style (PICTS). Professional Manual*. Allentown: Center for Lifestyles Studies.
40. Zaborska K. (2018), *Okoliczności usprawiedliwiające stan silnego wzburzenia przy zabójstwie z afektu*, *Studia Prawnicze KUL*, 4 (76), s. 181–208.

Agnieszka Tajak-Bobek – Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Rola i znaczenie kompetencji wychowawczych i edukacyjnych nauczycieli wobec problemu zagrożenia dzieci i młodzieży ze strony sekt

The significance of teachers' educational competences in the face of the threat to children and youth from sects

Key words: educational competencies, teachers, children, youth, sects.

Abstract: The article presents the significance of teachers' educational competences which are necessary to counteract the destructive effects of sects on children and the youth. Analysis of the literature proves that sects pose a real threat to young people and their families. The situation requires teachers to improve their educational competences to successfully recognize a potential threat, identify its scale and design preventive measures. The article indicates strengthening and developing substantive, methodological and educational competences among teachers as the three most important area of work.

Słowa kluczowe: kompetencje wychowawcze i edukacyjne, nauczyciel, dzieci, młodzież, sekta.

Streszczenie: Artykuł przedstawia kwestię kompetencji edukacyjnych i wychowawczych nauczycieli w zakresie przeciwdziałania destrukcyjnemu działaniu sekt na dzieci i młodzież. Analiza literatury przedmiotu dowodzi, że sekty stanowią realne zagrożenie dla młodzieży i ich rodzin. W związku z tą sytuacją istnieje potrzeba kształtowania i podnoszenia kompetencji nauczycieli w obszarze rozpoznawania zjawiska sekt, diagnozy stopnia zagrożenia i projektowania oddziaływań profilaktycznych.

Artykuł wskazuje na trzy najważniejsze obszary wymagające szczególnego namysłu i troski, do których zalicza się wzmacnianie i rozwijanie wśród nauczycieli kompetencji merytorycznych, metodycznych i wychowawczych.

Sekty stanowią przedmiot fascynacji dla wielu młodych osób, są równocześnie zagrożeniem, o którym często niewiele wiemy i z którego wielokrotnie nie zdajemy sobie sprawy. Dzieci i młodzież stanowią szczególną grupę ryzyka, przedmiot zainteresowania kontrowersyjnych sekt i grup subkulturowych, których celem jest uzależnienie fizyczne i psychiczne swoich adeptów dla realizacji ukrytych celów ideowych i ekonomicznych¹. Wszelkie oddziaływania mające za zadanie ochronę dzieci

¹ M. Gajewski (2018), *Młodzież a współczesne kontrowersyjne sekty: Wybrane zagadnienia*, „Homo et Societas. Wokół pracy socjalnej”, 3 (3): 36–47.

i młodzieży wymagają od dorosłych odpowiednich kompetencji w tym zakresie. Sekty na różne sposoby infiltrowują różne środowiska wychowawcze i edukacyjne, poszukując w nich potencjalnych adeptów. W związku z tą sytuacją od lat w szkołach i licznych placówkach opiekuńczo-wychowawczych podejmowane są zróżnicowane inicjatywy o charakterze profilaktycznym w zakresie przeciwdziałania szkodliwemu oddziaływaniu sekt na dzieci i młodzież. Współpraca szkoły ze środowiskiem rodzinnym dzieci stanowi ważny element oddziaływań prewencyjnych. Co więcej, organizowanie prelekcji, wykładów i specjalnych warsztatów z ekspertami tematu sekt dopełnia codzienne oddziaływania wychowawcze i edukacyjne.

Nie bez znaczenia dla podejmowanych wysiłków w zakresie przeciwdziałania negatywnemu wpływowi sekt na młodzież są osobiste kompetencje nauczycieli i wychowawców w tym zakresie. Maria Dudzikowa pojęcie kompetencji uważa za jeden z podstawowych paradygmatów we współczesnej pedagogice². Liczne badania wskazują, że właściwe kwalifikacje i kompetencje decydują o profesjonalizmie zawodowym nauczycieli, są również zasadniczą gwarancją dobrej pracy wychowawczej i edukacyjnej³. Problem sekt nie jest zagadnieniem marginalnym, stanowi obecny od lat ważny obszar zainteresowania środowisk szkolnych, wychowawczych i opiekuńczych. Istnieje wciąż potrzeba podnoszenia kompetencji osobistych i zawodowych nauczycieli i wychowawców w zakresie wiedzy, wrażliwości i możliwych działań diagnostycznych i pomocowych w zakresie przeciwdziałania negatywnego wpływu sekt na dzieci i młodzież, a także w razie potrzeby koniecznych oddziaływań pomocowych, kiedy doszło już do kontaktu dzieci z kontrowersyjnymi kultami. Niezmiernie ważnym aspektem profilaktyki antysektowej jest pozytywne oddziaływanie nauczycieli i wychowawców na dzieci i młodzież, inspirowanie młodych do twórczego przeżywania młodości, otwartości na innych, wzmacniania własnej

² Por. M. Dudzikowa (1993), *Kompetencje autokreacyjne – możliwości ich nabywania w trakcie studiów pedagogicznych*, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje”, Nr 4; Por. I. Paško, M. Kucharska-Żądło (2008), *Doskonalenie nauczycieli. Mity i rzeczywistość*, [w:] B. Muchacka, M. Szymański (red.), *Nauczyciel w świecie współczesnym*, Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 289–296; K. Denek (2000), *Kompetencje nauczyciela w kontekście wyzwań XXI wieku i potrzeby reformy systemu edukacji w Polsce*, [w:] *Kształcenie pedagogiczne w dobie przemian edukacyjnych w Polsce*, Materiały Konferencyjne nr 46, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin, s. 29–45.

³ Badania w tym zakresie prowadzi od 2017 roku Joanna M. Łukasik z zespołem, zob. m.in.: J.M. Łukasik, K. Jagielska, A. Mróz, P. Koperna, [w:] *Znaczenie kompetencji diagnostycznych nauczyciela dla rozwoju uczniów*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2020, nr 5, s. 17–25; K. Jagielska, J. M. Łukasik, A. Mróz, P. Koperna, A. Duda, K. Sobieszczkańska, *The competence of the future: creativity of students of selected Cracow universities*, [w:] L. Gómez Chova, A. López Martínez, I. Candel Torres (EDS), ICERI 2019: conference proceedings: 12th annual International Conference of Education, Research and Innovation, Seville, Spain, IATED Academy, 2019, p. 4154-4160. J. M. Łukasik, K. Jagielska, A. Duda, P. Koperna, A. Mróz, K. Sobieszczkańska, *Pedagogical Competencies of Teachers at the Beginning of Their Professional Career W: 1st International Conference on Contemporary Education and Economic Development (CEED 2018)* [Paris]: Atlantis Press, 2018, p. 21–25, J.M. Łukasik, *Zaniedbane obszary w procesie kształcenia do zawodu nauczyciela*, *Labor et Educatio* 2017, nr 5, s. 155–165.

wartości i rozwijania młodzieńczych pasji w obrębie ogólnie akceptowanych norm społecznych⁴.

Współczesne kontrowersyjne sekty wbrew wstępnym deklaracjom i zapewnieniom oszukują młodych, oferując im utopijne marzenia, prowadząc ostatecznie do sekciarskiego uzależnienia od mniej lub bardziej charyzmatycznego przywódcy. W sposób ukryty dążą do ostatecznego wykorzystania i uzależnienia od siebie nieświadomych zagrożenia adeptów. Prewencja w zakresie przeciwdziałania tej sytuacji to obok edukacji najmłodszych również „mądre zaspokajanie potrzeb dziecka i radość w wychowaniu, ale także uważne słuchanie i rozmowa, dialog wspierający rozwój dzieci i młodzieży”⁵.

Kompetencje wychowawcze i edukacyjne nauczycieli

Od nauczyciela i jego pracy zależy w dużym stopniu wychowanie i edukacja młodego człowieka, wprowadzenie go w świat dorosłych, w przestrzeń odpowiedzialności za dokonane wybory i podjęte działania oraz jakość dalszego funkcjonowania w przestrzeni społecznej. Autorytet nauczyciela, jego cechy osobowościowe, poziom zawodowego przygotowania, jak i osobista wrażliwość na potrzeby dzieci i młodzieży stanowi o kompetencjach wychowawczych współczesnego nauczyciela. Zaangażowana postawa nauczyciela wobec uczniów kształtuje w nich ich wewnętrzne nastawienie wobec wymagań szkolnych, sposobu funkcjonowania w klasie, a także nastawienie do nakładanych przez szkołę jako instytucję wychowawczą i edukacyjną codziennych obowiązków.

Samokształcenie i związane z nim nabywanie nowych kompetencji i umiejętności wpisane są na stałe w charakter pracy każdego wychowawcy i nauczyciela⁶. Marta Konieczna-Kucharska zauważa, że wymagania procesu dydaktyczno-wychowawczego „stawiają przed współczesnym nauczycielem zadania opanowania i prezentowania różnego typu kompetencji”⁷. Pojęcie kompetencji zawodowych i osobistych jako temat refleksji i analizy występuje w różnych obszarach aktywności współczesnego człowieka, posiada charakter interdyscyplinarny, a zarazem wielowymiarowy⁸.

Przez kompetencje osobiste rozumieć można „obszar posiadanej wiedzy, wykształcone umiejętności i zdobyte doświadczenia (...) niezależnie od tego, w ja-

⁴ E. Kosińska (2000), *Jak ustrzec dziecko przed działaniem destrukcyjnych grup kulturowych. Zadania szkoły i rodziców*, [w:] M. Gajewski, E. Kosińska, *Sekty – religijny supermarket. Krótki poradnik psychologiczny*, Kraków: Wyd. Rubikon.

⁵ M. Gajewski, M. (2016), *Fałszywi Nauczyciele. Sekty Dzisiaj*, Kraków, Wyd. Monumen.

⁶ M. Czerepaniak-Walczak (1997), *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń: Wyd. Edytor; M.J. Szymański (2013), *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*, Kraków, Wyd. Impuls; Z. Kwieciński (1991), *Edukacja jako wartość odzyskiwana wspólnie (Głos w dyskusji o uspołecznieniu szkoły)*, „Edukacja”, nr 1.

⁷ M. Konieczna-Kucharska (2015), *Miękkie i twarde kompetencje nauczycieli*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Częstochowskiej. Zarządzenie”, Nr 19, s. 230.

⁸ K. Żegnałek (2008), *Kompetencje dydaktyczno-wychowawcze nauczyciela edukacji*, [w:] K. Żegnałek (red.), *Kompetencje nauczyciela edukacji początkowej*, Warszawa, Wyd. WSP TWP, s. 189.

kim trybie zostały nabyte i czy są potwierdzone w wyniku procedury walidacyjnej. Kompetencje zawodowe to wiedza, umiejętności i postawy określone przez specyfikę pracy w danym zawodzie⁹. Wspomniana już wcześniej M. Czerepaniak-Walczak, opisując kompetencje nauczycieli, wskazuje na wiedzę, sprawności, rozumienie oraz pragnienia jako główne ich komponenty. Nie bez znaczenia jest podjęcie przez nauczyciela odpowiedzialności za podejmowane decyzje i działania¹⁰. M. Dudzikowa kompetencje rozpatruje jako umiejętność wyższego rzędu, efekt nabytych przez ćwiczenie i doświadczenie umiejętności. W kształtowaniu się kompetencji towarzyszą nauczycielom i wychowawcą osobiste przekonania wyrosłe z refleksji nad otaczającą ich rzeczywistością. Do najważniejszych należą: kompetencje życiowe, interpersonalne, komunikacyjne, interpretacyjne, poznawcze, artystyczne, kulturowe, techniczne, emancypacyjne, a także kompetencje koordynowania rozbieżnych perspektyw wynikające z antynomii demokracji¹¹. A. Męczkowska wskazuje na dwa istotne konteksty definiowania pojęcia kompetencji. Pierwszy kontekst wewnętrzny obejmuje sferę kompetencji wynikających z cech osobistych podmiotu, drugi – zewnętrzny – sferę aplikacji praktycznej nabytych umiejętności. Aspekt wewnętrzny, kompetencyjny dotyczy potencjału i dyspozycyjności, kontekst zewnętrzny wskazuje dziedziny praktycznego zastosowania, stanowi wyraz zdolności do konkretnego działania. Innymi słowy, przez kompetencję rozumiemy zazwyczaj zasób cech osobowych i temperamentalnych podmiotu, nabyte umiejętności i doświadczenie, a także możliwości, jak i potencjał praktyczny podmiotu wyrażony w konkretnym działaniu¹². Jan Prucha przez pojęcie kompetencji nauczyciela rozumie przede wszystkim „zbiór profesjonalnych umiejętności, wiedzy, wartości oraz postaw, którymi musi dysponować każdy nauczyciel, aby mógł efektywnie wykonywać swoją pracę”¹³. Kompetencje obok wykształcenia, wiedzy i umiejętności to również zdobyte doświadczenie, postawy, etos, wartości, jak i świadomość własnych limitacji oraz gotowość do ich walidacji i rozwijania.

Rozważając zagadnienie kompetencji pracowniczych i zawodowych, w literaturze przedmiotu wskazuje się najczęściej na wykształcenie, wiedzę, własne doświadczenie, jak i praktyczne umiejętności. Nie można zapominać również o zainteresowaniach, uzdolnieniach i podmiotowych predyspozycjach jednostki, a także o wewnętrznej motywacji, postawach i zachowaniach, oraz o stanie zdrowia i kon-

⁹ M. Kocór, A. Strzebońska, (2010), *Jakich pracowników potrzebują polscy pracodawcy? Raport z badań pracodawców i ofert pracy realizowanych w 2010 r. w ramach projektu „Bilans Kapitału Ludzkiego”, PARP, Warszawa, s. 12.*

¹⁰ M. Czerepaniak-Walczak (1997), *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń, Wyd. Edytor, s. 87–88.

¹¹ M. Dudzikowa (red.), (1996), *Nauczyciel–uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*, Kraków, Impuls, 1996, s. 11.

¹² A. Męczkowska (2004), *Kompetencja*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. II, Warszawa, s. 120.

¹³ J. Prucha (2006), *Pedeutologia*, [w:] B. Śliwowski (red.), *Pedagogika. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, (tom II), Gdańsk, Wyd. GWP, s. 292.

dycji psychofizycznej. Ważne też jest „formalne wyposażenie w prawo do działania w imieniu danej organizacji, wyznawane wartości i zasady etyczne”¹⁴.

W kontekście pracy i związanej z nią kompetencji i umiejętności nauczycieli i wychowawców literatura pedagogiczna najczęściej wymienia i klasyfikuje następujące¹⁵:

- kompetencje merytoryczne, dotyczące dziedziny nauczanego przedmiotu;
- kompetencje metodyczne, dotyczące warsztatu pracy nauczyciela;
- kompetencje wychowawcze, dotyczące oddziaływania wychowawczego.

Praca nauczycieli zawiera szeroki zakres oddziaływań na wychowanków obejmujący zachowania i czynności intencjonalne, w pełni uświadomione, a także oddziaływania o charakterze nieświadomym, pozostające poza świadomą kontrolą nauczycieli. Zbigniew B. Gaś opisując kompetentnego nauczyciela wskazuje na jego osobowość, która pełni funkcję modelową dla wychowanków. Nie bez znaczenia dla procesu wychowania i edukacji stanowi warsztat dydaktyczny nauczyciela. Od nauczycieli wymaga się, aby byli kompetentni w obszarze przekazywania konkretnej wiedzy merytorycznej, informacji o współczesnych osiągnięciach naukowych. Nauczyciel winien dla uczniów być efektywnym trenerem, zdolnym przekazywać potrzebne instrukcje, konkretne wskazówki postępowania w codziennym życiu. Wreszcie nauczyciel winien być dla swych podopiecznych efektywnym przewodnikiem i wychowawcą, inspirującym młodych do odkrywania własnych talentów, wspierającym motywację do realizowania ważnych dla każdego ucznia własnych zadań rozwojowych, a także odkrywania własnego miejsca w otaczającym go świecie¹⁶.

Analiza literatury pedagogicznej jednoznacznie wskazuje, że kompetencje wychowawcze i edukacyjne nauczycieli, tak bardzo wymagane i pożądane, zawierają w sobie szerokie spektrum konstytuujących je zmiennych podmiotowych, stanowiących dynamiczny układ cech osobowych, temperamentalnych i motywacyjnych, jak i warunków zewnętrznych i okoliczności, w których znajdują możliwość swej ekspresji.

Rozważając kwestie kompetencji nauczycieli i wychowawców w obszarze przeciwdziałania oddziaływania kontrowersyjnych sekt na młodzież i ich rodziny, należy wskazać przede wszystkim na potrzebę podnoszenia kompetencji nauczycieli i wychowawców przede wszystkim w obszarze kompetencji merytorycznych, dydaktyczno-metodycznych oraz wychowawczych. Analiza literatury dedykowanej zagadnieniu sekt potwierdza słuszność tego typu kierunku działań. Od wielu lat w wielu instytucjach edukacyjnych i wychowawczych na różne sposoby w ramach oddziaływań profilaktycznych stwarza się nauczycielom możliwość podnoszenia własnych kompetencji w zakresie przeciwdziałania sektom.

¹⁴ T. Oleksyn (2006), *Zarządzanie kompetencjami. Teoria i praktyka*, Kraków, Oficyna Ekonomiczna, s. 39.

¹⁵ Taraszkiewicz-Kotońska M. (2001), *Jak uczyć jeszcze lepiej! Szkoła pełna ludzi*, Poznań, Wydawnictwo ARKA, s. 175.

¹⁶ Z.B. Gaś (2001), *Doskonalący się nauczyciel. Psychologiczne aspekty rozwoju profesjonalnego nauczyciela*. Lublin, Wyd. UMCS, s. 11–12.

Problem sekt i nowych ruchów religijnych jako zagrożenie dla dzieci i młodzieży dostrzegany jest od wielu lat przez środowiska związane z edukacją, obejmując swym zasięgiem liczne inicjatywy na wszystkich szczeblach edukacji¹⁷. Niemniej istnieje ciągła potrzeba wznawiania profilaktyki antysektowej oraz doskonalenia i podnoszenia kompetencji nauczycieli i wychowawców w tym zakresie.

Młodzież a sekty

Zjawisko kontrowersyjnych sekt i nowych ruchów religijnych, obok m.in.: narkomanii, przestępczości, problemów rodzinnych, marginalizacji społecznej, zachowań przemocowych wpisuje się w długą listę zagrożeń czyhających na człowieka w każdym wieku, w sposób szczególny na dzieci i młodzież¹⁸. Sekty umiejętnie wykorzystują niestabilną sytuację młodzieży w ich okresie dojrzewania, bazując na jej naturalnych potrzebach fizjologicznych, psychicznych i duchowych. Sekty stopniowo wciągają młodzież w świat złudzeń, iluzji i zakłamania, obiecując im zaspokojenie rodzących się w nich potrzeb i rozwiązanie problemów, rozbudzając nadzieje na lepsze i szczęśliwsze życie w harmonii z Bogiem, z innymi ludźmi i z samym sobą. Jednak „tak naprawdę sekty wykorzystują jedynie naiwność i łatwowierność ludzi, bardzo często młodych ludzi, dla własnych korzyści”¹⁹.

Istnieje wiele definicji sekty. Etymologicznie termin „sekta” odnosi się od łacińskiego czasownika *sequor* – czyli „naśladować, iść, podążać za kimś” lub od słowa *secare* – „odcinać”. Pierwotnie łacińskie słowo *secta* rozumiano jako swoisty kierunek, drogę postępowania, zasady i odnosiło się do wolitywnej sfery człowieka podejmującego wybór. *Słownik języka polskiego* PWN podaje, że sekta to odłam wyznaniowy jakiejś religii, grupa izolująca się od reszty społeczeństwa, z własną ścisłą hierarchią wartości, zespołem norm zachowania się i silnym przywódcą²⁰.

Jak wskazują liczne opracowania traktujące o kontrowersyjnych sektach i nowych ruchach religijnych, spora liczba współczesnych grup kultowych wydaje się zniewalać swoich adeptów, uzależniać i wykorzystywać ich do celów niemających wiele wspólnego z głoszonymi przez siebie postulatami religijnymi. Współcześnie w związku z licznymi nadużyciami na tle religijnym, stosowaniem manipulacji, ła-

¹⁷ M. Gajewski (2019), *Sects in the Area of Education of Children and Youth: Situation Analysis and Indications for Preventive, Labor ed Educatio*, 7, s. 185–199; Por. L.L. Dawson (2017), *Cults in Context: Readings in the Study of New Religious Movements*, New York, Routledge.

¹⁸ M. Gajewski (2011), *Dzieci i młodzież w sektach z perspektywy pedagogicznej i społecznej*, [w:] K. Biel, J. Kusztal (red.), *Dziecko zagrożenie wykluczeniem. Elementy diagnozy, działania profilaktyczne i pomocowe*, Wydawnictwo WAM, Kraków, s. 227–256.

¹⁹ Z. Golan (2003), *Psychologiczne aspekty sekt destrukcyjnych jako zagrożenie dla młodzieży*, „*Studia Teologiczne*”, Nr. 21, s. 208; M. Gajewski (red.), *Grupy kultowe. Uwarunkowania społeczne*, Wyd. WAM, Kraków 2012; M. Libiszowska-Żółtkowska (2003), *Konwertyci nowych ruchów religijnych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2003.

²⁰ Por. hasło sekta, [w:] *Nowa Encyklopedia Powszechna PWN*, Bartłomiej Kaczorowski (red.), W. Baturó (red.), t. 7, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2004, s. 483.

maniem prawa, odnotowanym oszustwom ekonomicznym itp. sekty postrzega się w kategoriach wyraźnie pejoratywnych²¹.

Destrukcyjna rola sekt i kontrowersyjnych nowych ruchów religijnych, jak podaje Biuro Bezpieczeństwa Narodowego, polega przede wszystkim na stosowaniu wobec swoich adeptów wyrafinowanych i głęboko nieetycznych metod i technik manipulacji, a w procesie rekrutacji nowych członków narzucania określonych stereotypów reakcji psychicznych, kontroli ich myśli, zachowań i uczuć²². Lista zarzutów wobec sekt obejmuje również kwestionowanie wymuszania bezwzględnego posłuszeństwa, nieudzielanie potencjalnym członkom (do czasu pełnej integracji z grupą) szczegółowych informacji na temat charakteru działalności grupy oraz stopniowe kształtowanie w nich przekonania, że poglądy i postawy zajmowane przez daną grupę są jedyne i słuszne. Problem oszustwa w sektach opisuje wielu współczesnych autorów, na szczególną uwagę zasługuje problem zwodzenia potencjalnych adeptów już na etapie rekrutacji. Otóż bardzo często cele deklarowane oficjalnie (słownie i w dokumentach, broszurach) zawierają silny pozytywny przekaz. Zakrywa się jednak informacje o faktycznych celach, których realizacja nie byłaby możliwa, gdyby zostały ujawnione. Niedostępność rzetelnych informacji o grupie uniemożliwia racjonalny osąd i w pełni suwerenną decyzję o przyłączeniu się do grupy. O faktycznych intencjach sekt i ich ukrytych celach dowiadujemy się dopiero od byłych członków tychże grup²³.

Watykański Raport *Sekty albo nowe ruchy religijne. Wyzwanie duszpasterskie*, podejmując zagadnienie „popularności” nowych ruchów religijnych i sekt, potwierdza fakt, że grupą najwrażliwszą i najbardziej narażoną na ich działanie jest młodzież, zwłaszcza ta, która nie ma oparcia rodzinnego i społecznego, bezrobotni, nieuczestniczący aktywnie w życiu własnych grup parafialnych ani w dobrowolnych pracach na rzecz parafii. Narażeni są młodzi, którzy pochodzą z rodzin „nieustabilizowanych, należą do mniejszości etnicznych lub zamieszkują miejsca, jakich Kościół swym wpływem raczej nie obejmuje”²⁴.

Zdzisław Golan (2003) zwraca uwagę na zależność czasu pozostawania pod wpływem sekty a stopniem możliwej patologizacji życia jednostki. Podobnie jak wielu innych autorów i badaczy tematu sekt konkluduje on, że dłuższy kontakt z sektą lub przebywanie w jej strukturach prowadzi adeptów do wielu negatywnych skutków, co więcej, stopień i zakres konsekwencji płynących z kontaktu z kontrowersyjną grupą sektową zależy od wielu czynników, do których należy zaliczyć: rodzaj sekty,

²¹ M. Szostak, (2001), *Sekty destrukcyjne, studium metodologiczno – kryminalistyczne*, Zakamycze, s. 431–445; M. Libiszowska-Żółtkowska (2001), *Nowe ruchy religijne w zwierniadle socjologii*, Lublin: Wydawnictwo UMCS; M. Gajewski (red.) (2011), *Kontrowersyjne grupy kultowe i sekty. Analiza psychologiczna i prawna*, Kraków, Wyd. Ignatianum.

²² Por. Raport Biura Bezpieczeństwa Narodowego przy prezydencie Rzeczypospolitej Polskiej: O Stanie Bezpieczeństwa Państwa z 1995 r. (Rozdział VII. Sekty i niektóre związki wyznaniowe w Polsce).

²³ M. Gajewski (2009), *Sekty i nowe ruchy religijne*, Salwator, Kraków, Wyd. Salwator.

²⁴ M. Gajewski (2016), *Fałszywi Nauczyciele. Sekty Dzisiaj*, Kraków, Wyd. Monumen.

a także typ osobowości adepta kultu. Nie bez znaczenia pozostaje czas kontaktu z sektą, a także wiek osoby uwikłanej w sektę. Największe niebezpieczeństwo w tym przypadku zagraża młodzieży w ich okresie dojrzewania, gdyż jest ona w tym okresie najbardziej podatna na zmiany osobowościowe oraz nacisk i manipulacje z zewnątrz²⁵.

To właśnie ze względu na swój wiek rozwojowy, kształtującą się dopiero co tożsamość oraz brak życiowego doświadczenia dzieci i młodzież stanowią grupę szczególną, przedmiot zainteresowania się różnych kontrowersyjnych grup sektowych²⁶.

W wydanej przez Stowarzyszenie Ruch Obrony Rodziny i Jednostki sfinansowanej ze środków Ministerstwa Edukacji Narodowej profilaktycznej broszurze zatytułowanej „I Twoje dziecko może być w sekcie” Anna Łobaczewska podkreśla, że impulsem dla rozwoju współczesnych sekt w pierwszej kolejności stały się zmiany społeczno-ustrojowe zapoczątkowane w 1989 roku. To one stworzyły dogodne warunki do napływu i powstania różnorodnych grup pseudoreligijnych. Wbrew zapowiedziom i deklaracjom w grupach tych zazwyczaj nie chodzi o religię, ale o zysk ekonomiczny, dla którego liderzy prowadzą swoich adeptów do uzależnienia fizycznego i psychicznego, ostatecznie do wykorzystania swoich wyznawców²⁷.

Problem sekt obejmuje różnego rodzaju patologie, przed wpływem których potrzeba chronić dzieci i ich rodziny. Ewa Monika Guzik-Makaruk, analizując działanie sekt w kontekście prawa karnego, przypomina, że wokół działalności sekt religijnych mają miejsce różne zjawiska *patologiczne i kryminalne, którym niejednokrotnie musi stawić czoła prawo karne*²⁸. Zdaniem autorki obok możliwych pozytywnych i prospołecznych działań sekty (zwłaszcza na pierwszym etapie wtajemniczenia) mają miejsce oddziaływania głęboko i niekiedy nieodwracalnie patologizujące i destrukcyjne. W jej opinii wiktyimizacji „ulegają nie tylko sami adepci sekt, lecz w sposób pośredni wiktyimizowane jest także najbliższe środowisko członka sekty, którym jest najczęściej jego rodzina walcząca o przywrócenie mu pełni sił witalnych”²⁹. Problem wykorzystywania religii dla celów niereligijnych dostrzega również Władysław Kubik, stwierdzając, że problem współczesnych sekt „jawi się często jako problem wykorzystywania religii do celów niereligijnych. Nie bez znaczenia są podejmowane w kontekście grup kultowych kwestie związane z ich prawnym umocowaniem i niezadko działalnością o charakterze quasi-przestępczym lub wręcz kryminalnym”³⁰.

²⁵ Z. Golan (2003), *Psychologiczne aspekty sekt destrukcyjnych jako zagrożenie dla młodzieży*, Studia Teologiczne, 21, s. 224.

²⁶ D. Kuncewicz (2005), *Kontrowersyjne grupy religijne: psychologiczne aspekty przynależności*, Maternus Media, Tychy; P.T. Nowakowski (2001), *Sekty, Oblicza werbunku*, Tychy, Wyd. Maternus Media.

²⁷ A. Łobaczewska, M. Mierzwa-Hudzik, J. Zawal (2000), *I twoje dziecko może być w sekcie. Poradnik dla rodziców i wychowawców*, Lublin: Wyd. Stowarzyszenie Ruch Obrony Rodziny i Jednostki, s. 5.

²⁸ E. Monika Guzik-Makaruk (2011), *Sekta religijna a obowiązujący system prawa karnego. Wokół definicji i jej potrzeby*, [w:] M. Gajewski (red.) *Kontrowersyjne Grupy Kultowe i Sekty. Analiza Psychologiczna i Prawna*, Kraków: Wyd. WAM.

²⁹ Tamże.

³⁰ Tamże.

Praktyka edukacyjna i wychowawcza potwierdza prawidłowość rozwojową, zgodnie z którą młodzież poszukując podstaw dla własnej tożsamości poszukuje dla siebie punktów odniesienia, skłonna jest podążać za najrozmaitszymi ideami, na jakie natrafi celem doświadczenia rozwoju i możliwości samorealizacji. Fakt ten zauważają autorzy opracowania „Sekty. Przedmiot fascynacji i zagrożeń”, stwierdzając, że „Młody człowiek w trakcie tworzenia swojej autonomii chciałby w sobie bądź otaczającym go świecie coś zmienić, ulepszyć. Dlatego jest tak podatny na indoktrynację, zwłaszcza wtedy, gdy dotyczy ona wartości duchowych, rozwoju człowieka (w tym intelektu, psychiki i zdrowia)”³¹.

W tym kontekście należy zwrócić uwagę, że „pojawiające się pseudoreligijne grupy pod pozorem nowej wiary wprowadzają dobrze przygotowanych werbowników oraz opracowane i sprawdzone psychotechniki. Powodzenie i rozwój nowych ruchów kulturowych zależy między innymi od nieświadomości społeczeństwa, rodziców, pedagogów i młodych ludzi, którzy zwabieni szlachetnymi hasłami przystępują do tych grup. Tysiące młodych ludzi zostało uwikłanych w destrukcyjne kultury. Porzucili naukę, odeszli z domów, a często zaginęli na zawsze”³².

Kompetencje nauczycieli i wychowawców w zakresie przeciwdziałania sektom i wspierania dzieci i młodzieży

Zawód nauczyciela obdarzony jest społecznym zaufaniem, w związku z czym wymagania stawiane nauczycielom wymuszają na nich szczególne kompetencje i podlegają starannej weryfikacji zarówno ze strony odpowiednio przygotowanych do tego podmiotów, jak i samych wychowanków. Do najważniejszych zadań nauczyciela zgodnie z powierzonym im stanowiskiem i w zgodzie z podstawowymi funkcjami szkoły należą: dydaktyka, wychowanie i opieka.

Kompetencje nauczycieli w zakresie rozpoznawania i reagowania na zagrożenia płynące z działania sekt manipulacyjnych i destrukcyjnych winny obejmować wszelkie kompetencje określane w literaturze przedmiotu jako miękkie i twarde (Konieczna-Kucharska 2015). Poszukując bezpieczeństwa dzieci i młodzieży, wśród najważniejszych kompetencji twardych, które każdy nauczyciel powinien rozwijać i wzmacniać, znajdują się: wykształcenie formalne, praktyczna wiedza zawodowa, specjalistyczne uprawnienia zawodowe, umiejętność dostosowywania zadań edukacyjnych i tempa ich realizacji do poziomu rozwoju oraz stylu uczenia się ucznia, jasne komunikowanie i egzekwowanie wymagań szkolnych oraz merytoryczne wspieranie dziecka w ich realizacji, prezentowanie nauczanych treści w formie problemów do rozwiązania, doświadczenie w pracy, kompetencje wychowawcze, teoretyczna wiedza pedagogiczna. Do kompetencji miękkich zaliczyć należy: Zdolności interpersonalne, komunikatywność, pewność siebie, budowanie autorytetu, umiejętność pracy

³¹ D. Kuncewicz, T. Opolska, M. Wasiak (2000), *Sekty. Przedmiot fascynacji i zagrożeń*, Warszawa, Wyd. CMPPP, s. 4.

³² A. Łobaczewska, M. Mierzwa-Hudzik, J. Zawal (2000), *I twoje dziecko może być w sekcie. Poradnik dla rodziców i wychowawców*, Lublin, Wyd. Stowarzyszenie Ruch Obrony Rodziny i Jednostki, s. 5.

w zespole, dobra organizacja pracy własnej, odporność na stres, kultura osobista, systematyczność, sumienność, gotowość do doskonalenia i rozwoju, zdolności słuchania, rozwiązywania konfliktów, wytrwałość w dążeniu do celu i w codziennym działaniu³³. Wspólnie kompetencje miękkie i twarde składają się na obraz profesjonalnego nauczyciela i wychowawcy.

Zmierzając w stronę wzmocnienia kompetencji edukacyjnych i wychowawczych nauczycieli w zakresie przeciwdziałania sektom, należy zwrócić uwagę na doskonalenie następujących obszarów ich zawodowej i osobistej aktywności:

- a) Wzmocnienie i rozwijanie kompetencji merytorycznych w zakresie przeciwdziałania sektom ze szczególnym uwzględnieniem umiejętności rozpoznawania manipulacji i technik werbunkowych. W tym obszarze kompetencji wszelkie dedykowane im szkolenia i dostarczone informacje winny bazować na wiedzy opartej na dowodach i merytorycznych opracowaniach naukowych. Wiedza ta obejmować powinna rozumienie przez nauczycieli i wychowawców specyfiki funkcjonowania sekt i kontrowersyjnych ruchów religijnych i subkulturowych.
- b) Wzmocnienie i rozwijanie kompetencji metodycznych obejmuje warsztat pracy nauczyciela, jego przygotowanie do umiejętnej aplikacji wiedzy teoretycznej do codziennego życia. Ważnym aspektem pracy nauczyciela jest jego przygotowanie metodyczne i dydaktyczne, dzięki któremu może dotrzeć zrozumiale i komunikatywnie do młodzieży z informacją na temat zagrożeń płynących ze strony sekt. W tym obszarze chodziłoby o kształtowanie umiejętności słuchania, empatyzowania, a także o znajomość zasad udzielania wsparcia psychologicznego, umiejętność organizowania współpracy z rodziną dziecka i innymi podmiotami wsparcia rodzinnego;
- c) Wzmocnienie i rozwijanie kompetencji wychowawczych stanowi kolejny istotny filar osobowości nauczyciela oraz szeroko rozumianych zdolności pedagogicznych. Jak wiemy, nauczanie to nie jedyne zadanie nauczyciela. Zadaniem nauczycieli i wychowawców jest również inicjowanie młodych w świat dorosłych, przekazywanie wartości uniwersalnych, do których należy m.in.: poszanowanie drugiego człowieka, wolność osobista, prawo do informacji. Kompetencje wychowawcze bez wątpienia stanowią rdzeń wszystkich innych kompetencji nauczyciela.

Wskazane powyżej kompetencje rozpatrywać można łącznie i rozłącznie. Bywa tak, że wielu nauczycieli posiada bogatą i rozległą wiedzę na temat działania sekt, brakuje im jednak odpowiedniej wrażliwości wychowawczej, zdolności empatyzowania i innych osobistych kompetencji pozwalających im wejść w dialog z uczniem potrzebującym pomocy. Praktyka dostarcza wielu przykładów, kiedy to nauczyciele obdarzeni szerokim spektrum wrażliwości i empatii, pozostający w dobrych relacjach z uczniami ze względu na niedostateczną wiedzę na temat sekt, pomimo

³³ M. Konieczna-Kucharska (2015), *Miękkie i twarde kompetencje nauczycieli*, Zeszyty Naukowe Politechniki Częstochowskiej. Zarządzenie, nr 19, s. 233.

szczerych chęci nie byli w stanie kompetentnie reagować i rozpoznawać obszary zagrożeń, na jakie była narażona młodzież. Tak ważne jest łączenie doskonalenia i poszerzanie kompetencji we wszystkich wyżej wskazanych obszarach.

Podnoszenie kompetencji nauczycieli w obszarze przeciwdziałania działalności kontrowersyjnych sekt wpisuje się w zalecenia różnych organów międzynarodowych i państwowych. W Polsce w minionych latach powstało wiele opracowań poświęconych tej tematyce, w których wskazuje się na konieczność przeciwdziałania sektom ze szczególnym wskazaniem na młodzież jako grupę szczególnego ryzyka³⁴. Nie bez znaczenia dla procesu profilaktyki w tym zakresie ma odpowiednie przygotowanie nauczycieli i wychowawców. Ważne wskazania w zakresie pomniejszenia zagrożeń wynikających z działania grup sektowych zawiera Raport o Niektórych Zjawiskach związanych z Działalnością Sekt w Polsce opracowany przez Międzyresortowy Zespół do Spraw Nowych Ruchów Religijnych MSWiA w 2000 roku³⁵. Czytamy w nim między innymi: „W celu pomniejszenia zagrożeń związanych z działalnością sekt w Polsce byłoby wskazane: – utworzenie na wzór innych państw, placówki zajmującej się w sposób profesjonalny i zorganizowany analizą i wymianą informacji o nowych związkach wyznaniowych i sektach, wypracowaniem metod przeciwdziałania werbowaniu przez sekty dzieci i młodzieży oraz udzielaniem pomocy osobom poszkodowanym; – wprowadzenie w instytucjach związanych z edukacją i wychowaniem dzieci i młodzieży zajęć informujących o zagrożeniach ze strony sekt oraz proponowanie ludziom młodym atrakcyjnych form spędzania czasu wolnego; – popieranie inicjatyw rodziców dążących do odzyskania dzieci zwerbowanych przez sekty; – lansowanie wzorców prorodzinnych, z wszelkimi tego konsekwencjami (w tym ekonomicznymi)”. Jak wynika z raportu pojawiające się nowe ruchy religijne stanowią realne wyzwanie dla społeczeństwa, a ich wzrost liczebny i charakter działania wymaga adekwatnej reakcji. Służyć temu z pewnością mogą rozwiązania prawne a „podstawową formą obrony dostępną dla każdego okazuje się indywidualna edukacja oraz jak najszersza rzetelna informacja społeczna”. Z perspektywy niniejszych rozważań należałoby podkreślić konieczność podnoszenia kompetencji nauczycieli i wychowawców w tej tematyce. Wciąż poziom wiedzy i kompetencje w zakresie rozpoznawania i reagowania na zagrożenia ze strony sekt są niewystarczające. Raport z 2000 roku wskazuje, że w „zakresie profilaktyki uzależnień od sekt i resocjalizacji ich ofiar nie został do tej pory stworzony specjalny program”³⁶. W stosunku do ofiar sekt oferowana jest „pomoc psychiatryczna w ramach dostępnej sieci usług psychiatrycznych”. Co ciekawe, raport stwierdza, że opracowany został również projekt nowelizacji programu ochrony zdrowia psychicznego, „który zakłada m.in. rozwijanie i uczenie kompetencji

³⁴ I. Lewko (2001), *Motywy przystępowania młodzieży do sekt w świetle transformacji ustrojowej w latach 1984-2000*, [w:] W. Nowak (red.), *Sekty a młodzież w okresie przemian ustrojowych w Polsce*, Olsztyn, s. 97.

³⁵ K. Wiktor, G. Mikrut (2000), *Raport o niektórych zjawiskach związanych z działalnością sekt w Polsce*, opr. Międzyresortowy Zespół ds. Nowych Ruchów Religijnych MSWiA, Warszawa.

³⁶ *Raport o Niektórych Zjawiskach związanych z Działalnością Sekt w Polsce*, Międzyresortowy Zespół do Spraw Nowych Ruchów Religijnych MSWiA, 2000, s. 57.

psychologicznych i społecznych, umożliwiających jednostce lepsze wykorzystywanie własnych możliwości, a także skuteczne radzenie sobie z wymogami życia, ze stresem, z krytycznymi wydarzeniami i sytuacjami oraz zagrożeniami patologią³⁷. Z powyższego widać, że problem sekt traktowany jest w sposób poważny i szeroki, a wszelkie oddziaływania profilaktyczne, diagnostyczne i terapeutyczne rozważa się również, a może przede wszystkim w kontekście podnoszenia kompetencji pedagogicznych i psychologicznych.

Podsumowanie

Okres dojrzewania stanowi ważny i zarazem przełomowy okres w życiu każdego człowieka. Do charakterystycznych cech tego okresu zalicza się, obok zmian fizycznych, rozwój psychiczny, społeczny i moralny. Wszelkie zmiany tego etapu życia wiążą się z dynamicznym poszukiwaniem własnego Ja, kształtowaniem tożsamości i ustalaniem autonomii i zależności wobec innych ludzi, zewnętrznych praw i nakazów, porządku społecznego, wymagań prawa, norm kulturowych. Poszukiwanie sensu własnego życia, formowanie światopoglądu, określenie swego miejsca w społecznym układzie praw i obowiązków narażone jest na liczne niebezpieczeństwa. W miejsce zakwestionowanych autorytetów pojawiają się inne, a kwestionowanie i podanie w wątpliwość wartości dzieciństwa domagają się reinterpretacji, odnalezienia nowych sensów i wartości.

W ten burzliwy świat dzieci i młodzieży włącza się w sposób szczególny nauczyciel i wychowawca. Czy okaże się autorytetem i przewodnikiem, czy kolejnym nieuznanym lub odrzuconym autorytetem w dużej mierze zależy od jego kompetencji edukacyjnych i wychowawczych. Niewątpliwie niestabilną, delikatną w swej strukturze sytuację młodego człowieka chętnie wykorzystują sekty, metodycznie przekształcając samoświadomość młodzieży, bazując na znanych im procesach neuropsychologicznych i wielu innych³⁸. Bazując na podstawowych potrzebach młodzieży, oferują im „nowy lepszy świat” albo przynajmniej szybkie rozwiązanie wszelkich problemów, z którymi się współczesna młodzież boryka. Oferując świat złudzeń, wzniosłych idei, nieograniczonych możliwości, rozbudzają w młodych ukryte idealistyczne nadzieje na życie bez jakichkolwiek uciążliwości, trudu i niechcianych obowiązków. W związku z powyższym podstawą wszelkich oddziaływań profilaktycznych w zakresie przeciwdziałania sektom będzie zawsze dostarczenie młodzieży odpowiedniej wiedzy na temat ich faktycznego funkcjonowania. Niewątpliwie aby umiejętnie „uchronić dorastającą młodzież od grożących jej niebezpieczeństw ze strony sekt, należy zadbać o to, aby miała ona dostęp do rzetelnej i pełnej wiedzy na temat ruchów religijnych i religijności w ogóle³⁹. Wymaga to od nauczycieli i wy-

³⁷ Tamże

³⁸ M. Gajewski (2020), *Pedagogical, neuropsychological and social conditions of shaping the identity of cult group followers*, *Acta Neuropsychologica*, Vol. 18, No. 2, 233–258.

³⁹ Z. Golan (2003), *Psychologiczne aspekty sekt destrukcyjnych jako zagrożenie dla młodzieży*, *Studia Teologiczne* 21, s. 227.

chowawców własnego możliwie profesjonalnego przygotowania w tym zakresie⁴⁰. Należy odróżnić wiedzę potoczną od wiedzy merytorycznej w tym zakresie. W społeczeństwie powiela się wiele stereotypów na temat sekt, które w żaden sposób nie wspierają profilaktyki. Tak jak wskazano wcześniej, sama wiedza nie wystarcza, młodzież poszukuje i potrzebuje widzieć w dorosłych godny zaufania autorytet, kogoś, komu będzie mogła zaufać w trudnych momentach swojego życia⁴¹. Szczera empatia, umiejętność słuchania to kolejne istotne cechy kształtujące kompetencje współczesnego nauczyciela a zarazem wychowawcy zdolnego umiejętnie reagować na wszelkiego rodzaju niebezpieczeństwa związane z kontrowersyjną działalnością współczesnych sekt. Pracując z młodzieżą, współczesny nauczyciel nie powinien pozostać obojętnym na tego typu zagrożenie. Należy robić wszystko, aby uświadamić młodzież i przestrzec ją przed sektami i ich manipulacjami.

Bibliografia

1. Czerepaniak-Walczak M. (1997), *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń, Wyd. Edytor, s. 87–88.
2. Dawson L.L. (2017), *Cults in Context: Readings in the Study of New Religious Movements*. New York, Routledge.
3. Denek K. (2000), *Kompetencje nauczyciela w kontekście wyzwań XXI wieku i potrzeby reformy systemu edukacji w Polsce*, [w:] *Kształcenie pedagogiczne w dobie przemian edukacyjnych w Polsce*, Materiały Konferencyjne nr 46, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin, s. 29–45.
4. Dudzikowa M. (1993), *Kompetencje autokreacyjne-możliwości ich nabywania w trakcie studiów pedagogicznych*. „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje”, 1993. nr 4.
5. Dudzikowa M. (red.) (1996), *Nauczyciel-uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*, Kraków: Impuls, 1996, s. 11.
6. Gajewski M. (2009), *Sekty i nowe ruchy religijne*, Salwator, Kraków: Wyd. Salwator.
7. Gajewski M. (2011), *Dzieci i młodzież w sektach z perspektywy pedagogicznej i społecznej*, [w:] K. Biel, J. Kuształ (red.), *Dziecko zagrożenie wykluczeniem. Elementy diagnozy, działania profilaktyczne i pomocowe*, Wydawnictwo WAM, Kraków, s. 227–256.
8. Gajewski M. (2016), *Fałszywi Nauczyciele. Sekty Dzisiaj*, Kraków: Wyd. Monumen.
9. Gajewski M. (2018), *Młodzież a współczesne kontrowersyjne sekty: Wybrane zagadnienia*. „*Homo et Societas. Wokół pracy socjalnej*”, 3 (3): 36–47.
10. Gajewski M. (2019), *Sects in the Area of Education of Children and Youth: Situation Analysis and Indications for Preventive*, *Labor ed Educatio*, 7, s. 185–199.
11. Gajewski M. (2020), *Pedagogical, neuropsychological and social conditions of shaping the identity of cult group followers*, *Acta Neuropsychologica*, Vol. 18, No. 2. 233–258.
12. Gajewski M. (red.) (2011), *Kontrowersyjne grupy kultowe i sekty. Analiza psychologiczna i prawna*, Kraków Wyd. Ignatianum.
13. Gajewski M. (red.), *Grupy kultowe. Uwarunkowania społeczne*, Wyd. WAM, Kraków 2012.
14. Gajewski, M. (2016), *Fałszywi Nauczyciele. Sekty Dzisiaj*. Kraków: Wyd. Monumen.

⁴⁰ Por. J.M. Łukasik i zesp.

⁴¹ B. Michael (1985), *Comparative Youth Culture. The sociology of youth culture and youth sub- cultures in America, Britain and Canada*, Routledge, New York.

15. Gaś Z.B. (2001), *Doskonalący się nauczyciel. Psychologiczne aspekty rozwoju profesjonalnego nauczycieli*. Lublin: Wyd. UMCS, s. 11–12.
16. Golan Z., (2003), *Psychologiczne aspekty sekt destrukcyjnych jako zagrożenie dla młodzieży*, „Studia Teologiczne”, 21, s. 208.
17. Guzik-Makaruk E.M. (2011), *Sekta religijna a obowiązujący system prawa karnego. Wokół definicji i jej potrzeby*, [w:] M. Gajewski (red.) *Kontrowersyjne Grupy Kultowe i Sekty. Analiza Psychologiczna i Prawna*, Kraków, Wyd. WAM.
18. Jagielska K., Łukasik J.M., Mróz A., Koperna P., Duda A., Sobieszkańska K., *The competence of the future: creativity of students of selected Cracow universities*, [w:] L. Gómez Chova, A. López Martínez, I. Candel Torres (EDS), ICERI 2019: conference proceedings: 12th annual International Conference of Education, Research and Innovation, Seville, Spain, IATED Academy, 2019, p. 4154–4160.
19. Kocór M., Strzebońska A. (2010), *Jakich pracowników potrzebują polscy pracodawcy? Raport z badań pracodawców i ofert pracy realizowanych w 2010 r. w ramach projektu „Bilans Kapitału Ludzkiego”*, PARP, Warszawa, s. 12.
20. Konieczna-Kucharska M. (2015), *Miękkie i twarde kompetencje nauczycieli*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Częstochowskiej. Zarządzenie”, nr 19, s. 230.
21. Kosińska E. (2000), *Jak ustrzec dziecko przed działaniem destrukcyjnych grup kultowych. Zadania szkoły i rodziców*, [w:] M. Gajewski, E. Kosińska, *Sekty – religijny supermarket. Krótki poradnik psychologiczny*, Kraków, Wyd. Rubikon.
22. Kuncewicz D. (2005), *Kontrowersyjne grupy religijne: psychologiczne aspekty przynależności*, Maternus Media, Tychy.
23. Kuncewicz, D., Opolska, T. Wasiak, M. (2000), *Sekty. Przedmiot fascynacji i zagrożeń*. Warszawa: Wyd. CMPPP. s. 4.
24. Lewko I. (2001), *Motywy przystępowania młodzieży do sekt w świetle transformacji ustrojowej w latach 1984–2000*, [w:] *Sekty a młodzież w okresie przemian ustrojowych w Polsce*, red. W. Nowak, Olsztyn 2001, s. 97.
25. Libiszowska-Żółtkowska M. (2001), *Nowe ruchy religijne w zwierniadle socjologii*, Lublin, Wydawnictwo UMCS.
26. Libiszowska-Żółtkowska M. (2003), *Konwertyci nowych ruchów religijnych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2003.
27. Łobaczewska A., Mierzwa-Hudzik M., Zawal J. (2000), *I twoje dziecko może być w sekcie. Poradnik dla rodziców i wychowawców*, Lublin: Wyd. Stowarzyszenie Ruch Obrony Rodziny i Jednostki, s. 5.
28. Łukasik J.M (2017), *Zaniedbane obszary w procesie kształcenia do zawodu nauczyciela*, Labor et Educatio 2017, nr 5, s. 155–165.
29. Łukasik J.M., Jagielska K., Duda A., Koperna P., Mróz A., Sobieszkańska K. (2018), *Pedagogical Competencies of Teachers at the Beginning of Their Professional Career* [w:] 1st International Conference on Contemporary Education and Economic Development (CEED 2018) [Paris]: Atlantis Press, p. 21–25,
30. Łukasik J.M., Jagielska K., Mróz A., Koperna P., [w:] *Znaczenie kompetencji diagnostycznych nauczyciela dla rozwoju uczniów „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”* 2020, nr 5, s. 17–25;
31. Męczkowska, A. (2004), *Kompetencja*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. II. Warszawa, s. 120.
32. Michael B. (1985), *Comparative Youth Culture. The sociology of youth culture and youth sub-cultures in America, Britain and Canada*, Routledge, New York.

33. Nowa Encyklopedia Powszechna PWN, Bartłomiej Kaczorowski (red.), Wojciech Baturko (red.) (2004), t. 7, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 483.
34. Nowakowski P.T. (2001), *Sekty, Oblicza werbunku*, Tychy: Wyd. Maternus Media.
35. Oleksyn T. (2006). *Zarządzanie kompetencjami. Teoria i praktyka*, Kraków: Oficyna Ekonomiczna, s. 39.
36. Paśko I., Kucharska-Żądło M. (2008), *Doskonalenie nauczycieli. Mity i rzeczywistość*, [w:] *Nauczyciel w świecie współczesnym*, red. B. Muchacka, M. Szymański, Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 289–296;
37. Prucha J. (2006), *Pedeutologia*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych* (tom II), Gdańsk: Wyd. GWP, s. 292.
38. Raport Biura Bezpieczeństwa Narodowego przy prezydencie Rzeczypospolitej Polskiej: O Stanie Bezpieczeństwa Państwa z 1995 r. (Rozdział VII. Sekty i niektóre związki wyznaniowe w Polsce).
39. Raport o Niektórych Zjawiskach związanych z Działalnością Sekt w Polsce, Międzyresortowy Zespół do Spraw Nowych Ruchów Religijnych MSWiA, 2000.
40. Szostak M. (2001), *Sekty destrukcyjne, studium metodologiczno-kryminalistyczne*, Zakamycze 2001, s. 431–445;
41. Szymański M.J. (2013), *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*, Kraków, Wyd. Impuls; Kwieciński, Z. (1991), *Edukacja jako wartość odzyskiwana wspólnie (Głos w dyskusji o uspołecznieniu szkoły)*, „Edukacja”, nr 1.
42. Taraszkiewicz-Kotońska M. (2001), *Jak uczyć jeszcze lepiej! Szkoła pełna ludzi*, Poznań: Wydawnictwo ARKA, s. 175.
43. Wiktor K., Mikrut G. (2000), Raport o niektórych zjawiskach związanych z działalnością sekt w Polsce, opr. Międzyresortowy Zespół ds. Nowych Ruchów Religijnych MSWiA, Warszawa.
44. Żegnałek K. (2008), *Kompetencje dydaktyczno-wychowawcze nauczyciela edukacji*, [w:] K. Żegnałek (red.), *Kompetencje nauczyciela edukacji początkowej*. Warszawa: Wyd. WSP TWP, s. 189.

dr Mariusz Gajewski – Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie

Daniel Kukla

ORCID: 0000-0003-1907-0933

Mirostaw Mielczarek

ORCID: 0000-0001-9096-0715

DOI: 10.34866/fma4-qb98

Style motywacyjne młodzieży niedostosowanej społecznie jako przyczynek do planowania samodzielności zawodowej

Motivational styles of socially maladjusted youth as a contribution to planning professional independence

Key words: socially maladjusted youth, minors, youth educational center, motivation to work, independence.

Abstract: The subject of this research is work motivation. Its goal is to diagnose motivational styles of minors placed in resocialization institutions. The research problem to which the article answers took the form of a complementary question: what motivational styles are manifested by socially maladjusted male youth aged 17–18? The undertaken research was embedded in quantitative methodology typically identified with the positivist paradigm. The methodological assumptions abandoned the hypotheses because no similar inquiries had been conducted before. The tests were carried out using the diagnostic survey method. The research tool was a test for motivational styles (Motivational DNA). The selection of the research group was intentional: socially maladaptive boys aged 17–18 in the intellectual norm and staying in a youth educational center, where the research was carried out.

Słowa kluczowe: młodzież niedostosowana społecznie, nieletni, młodzieżowy ośrodek wychowawczy, motywacja do pracy, usamodzielnienie.

Streszczenie: Przedmiotem rozważań niniejszego opracowania uczyniono motywację do pracy. Ich celem była diagnoza stylów motywacyjnych nieletnich umieszczonych w placówce resocjalizacyjnej. Problem badawczy, na który odpowiada artykuł, przybrał postać pytania dopełnienia: jakie style motywacyjne przejawia młodzież niedostosowana społecznie płci męskiej w wieku 17–18 lat? Podjęte badania zostały osadzone w metodologii ilościowej utożsamianej najczęściej z paradygmatem pozytywistycznym. W założeniach metodologicznych zrezygnowano z hipotez, ponieważ nie realizowano wcześniej podobnych dociekań. Badania przeprowadzono przy pomocy metody sondażu diagnostycznego z użyciem techniki testu. Narzędzie badawcze stanowił test na style motywacyjne (DNA Motywacyjne). Dobór grupy badawczej był celowy: usamodzielniający się niedostosowani społecznie chłopcy w wieku 17–18 lat, będący w normie intelektualnej i przebywający w młodzieżowym ośrodku wychowawczym, gdzie dokonano realizacji badań.

Wprowadzenie

Problematyka motywacji do pracy dość często stanowi przedmiot badań i opracowań naukowych. Choć motywacja na przestrzeni kilkudziesięciu lat była opisywana przez wiele koncepcji teoretycznych, to nadal jest jednym z bardziej interesujących aspektów ludzkiego funkcjonowania. Praca zawodowa jest jedną z podstawowych wartości dziedzin ludzkiego życia. Jest ona tą czynnością, której poświęcamy dużo energii i mnóstwo czasu. Na przestrzeni lat czas pracy stale ulega wydłużeniu¹. Tak intensywne zaangażowanie zawodowe wynika z jakiejś określonej motywacji. Motywacja jest więc procesem, gdzie dochodzi do pobudzenia i ukierunkowania aktywności człowieka.

Przygotowanie do samodzielności życiowej obejmuje wiele obszarów ludzkiego życia. Niewątpliwie jednym z ważniejszych jest ten związany z aktywnością zawodową. Na ten aspekt zwróciła uwagę między innymi G. Gajewska, która zaznaczyła, że wychowanek opuszczający placówkę powinien być przygotowany do samodzielnego życia w czterech podstawowych sferach: rodzinnej, zawodowej, społecznej, obywatelskiej². Przygotowanie do życia zawodowego jest procesem, w toku którego konstruowana jest tożsamość zawodowa, ale również kształtowana jest umiejętność kierowania własną ścieżką uczenia się i kariery³. Wejście na rynek pracy, a wcześniej poszukiwanie zatrudnienia dla wielu młodych ludzi stanowi niebywałe wyzwanie. Jest to dla nich sprawdzian własnych umiejętności zawodowych oraz kompetencji społecznych. Proces ten jest nazywany przejściem z edukacji do rynku pracy⁴. Jest to droga zwykle dość trudna, tym bardziej jeżeli mamy do czynienia z młodzieżą niedostosowaną społecznie, która została umieszczona w placówce resocjalizacyjnej. U takich osób pojęcie pracy i motywacji do niej często jest nacechowane niewłaściwym podejściem będącym wynikiem nieprawidłowej socjalizacji w rodzinie. Tym samym ilość opracowań naukowych z zakresu doradztwa zawodowego w placówkach resocjalizacyjnych dla nieletnich jest znikoma. Autorzy niniejszych badań od dłuższego czasu starają się wypełnić wskazaną lukę, zgłębiając kolejne obszary poradnictwa zawodowego w instytucjach resocjalizacyjnych dla nieletnich. Dotychczas wobec wychowanków placówek resocjalizacyjnych były podejmowane badania nad postawami przedsiębiorczymi⁵, orientacjami na karierę zawodową⁶

¹ M. Adamiec, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Wyd. AKADE, Katowice, 2000, s. 198.

² G. Gajewska, *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, cz. 2, Wyd. Naukowe Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2004, s. 109.

³ F. Meijers, *Career guidance: a complex learning process*, [w:] F. Meijers, M. Kuijpers (red.), *Career learning: Research and practice in education*, s-Hertogenbosch, Euroguidance, The Netherlands, s. 6.

⁴ M. Mazur-Mitrowska, *Pierwsza praca. Oczekiwania i obawy młodzieży kończącej zasadniczą szkołę zawodową*, [w:] N.G. Piłkuła, K. Jagielska, K. Biełozyt (red.), *Rynek pracy, kariera zawodowa. Wyzwania dla edukacji*, Wyd. Naukowe „Śląsk”, Katowice 2016, s. 57.

⁵ D. Kukła, M. Mielczarek, *Postawy przedsiębiorcze młodzieży niedostosowanej społecznie*, „Pedagogika. Studia i Rozprawy” 2019, t. XXVIII, s. 113–125.

⁶ D. Kukła, M. Mielczarek, *Orientacje zawodowe młodzieży niedostosowanej społecznie wobec kariery zawodowej*, „Szkoła – Zawód – Praca” 2019, nr 17, s. 259–274.

i przygotowaniem do samodzielności zawodowej⁷. Inni badacze poruszali kwestie podejmowania zatrudnienia przez absolwentów placówek resocjalizacyjnych⁸.

Motywacja do pracy

Pojęcie motywacji doczekało się wielu definicji, dlatego że autorzy różnorodnych teorii dopatrywali się innych źródeł i funkcji. Termin ten wywodzi się od łacińskich słów „motus” (ruch) i „moveo” (pobudzanie, zachęcanie do czegoś)⁹. Motywacja jest więc pobudzaniem do ruchu i określonego kierunku, ale jest także ściśle powiązana z energią i działaniem. W słownikach i encyklopediach motywacja określana bywa jako gotowość istoty rozumnej do podjęcia konkretnego działania. To wzbudzony potrzebą zespół procesów psychicznych i fizjologicznych określający podłoże zachowań i ich zmian. To również wewnętrzny stan człowieka mający wymiar atrybutowy.

Pojęcia motywacji można użyć do opisanego „zarówno stanów, w których organizm podejmuje działania ukierunkowane na uzyskanie jakiegoś elementu niezbędnego do normalnego funkcjonowania, jak i wtedy, gdy niczego, co niezbędne do życia mu nie brakuje. W tym drugim aspekcie jednostka stawia sobie nowe cele i chce osiągnąć stan subiektywnie lepszy od istniejącego”¹⁰. „Motywacja jest źródłem i sternikiem naszych zachowań”¹¹. Towarzyszy nam od samego początku ludzkości, niemniej w dalekiej przeszłości nikt jej nie nazywał ani nie definiował – funkcjonowała równoprawnie z instynktem.

Tematyka motywacji jest istotna dlatego, że umożliwia zrozumienie przyczyn ludzkiego zachowania, pozwala je przewidzieć i ukierunkować. Motywacja do pracy jest powiązana z zagadnieniami efektywności, wytrwałości, odporności na porażki, satysfakcją z pracy, zdrowiem psychicznym oraz z ogólnym dobrostanem i kreatywnością¹². W motywacji do pracy chodzi o to, by pewne sprecyzowane czynniki

⁷ D. Kukła, M. Mielczarek, *Przygotowanie młodzieży niedostosowanej społecznie do samodzielności zawodowej w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2020, w druku.

⁸ J. Siemionow, *Wsparcie procesu readaptacji społecznej młodzieży niedostosowanej społecznie lub zagrożonej tym zjawiskiem na przykładzie programu „MOS-T w przyszłość” jako modelu edukacji alternatywnej*, „Probacja” 2012, nr 4, s. 103–112; A. Kamiński, *Skuteczność oddziaływań resocjalizacyjnych stosowanych wobec nieletnich umieszczonych w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych*, [w:] A. Kamiński (red.), *Uwarunkowania procesu resocjalizacji*, Ogólnopolskie Stowarzyszenie Pracowników Resocjalizacji, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Warszawa 2011; E. Kwiecień, R. Miszczuk, B. Spudy, *Poradnik wejścia na rynek pracy młodzieży zagrożonej wykluczeniem społecznym*, Wyd. Izba Gospodarcza, „Gro-no Targowe Kielce”, Kielce 2014; B. Górka, *Poradnictwo edukacyjno-zawodowe dla dzieci i młodzieży w szkołach i ośrodkach specjalnych*, Krajowy Ośrodek Wsparcia Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa 2015.

⁹ A. Benedikt, *Motywowanie pracowników w sytuacjach kryzysowych*, Wyd. Astrum, Wrocław 2003, s. 11.

¹⁰ J. Strelau, D. Doliński, *Psychologia – podręcznik akademicki*, tom 1, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008, s. 589.

¹¹ M.W. Kopertyńska, *Motywowanie pracowników teoria i praktyka*, Wyd. PLACET, Warszawa 2008, s. 14.

¹² P. Bochniarz, K. Gugała, *Budowanie i pomiar kapitału ludzkiego w firmie*, Wyd. Poltext, Warszawa 2005.

zachęcały pracownika do efektywnego i wydajnego wykonywania swoich obowiązków. Na motywację składają się poszczególne motywy, dążenia i potrzeby. Każde z nich ma swój kształt, intensywność, czas trwania oraz kierunek¹³.

Motywicję można zestawić na równi z pragnieniem czy odczuwaniem potrzeb, ponieważ wszystko to jest ściśle ze sobą powiązane i istnieje od zarania ludzkości. Dlatego też motywy i potrzeby dzielą się na trzy podstawowe grupy¹⁴: pierwotne (podstawowe), ogólne (wyższego rzędu), wtórne (wyższego rzędu). Motywy pierwotne mają podłoże fizjologiczne, nie są efektem uczenia się, lecz są wrodzone. Ogólne nie bywają wyuczone, ale nie mają też podłoża fizjologicznego. Do tej grupy należą ciekawość, przywiązanie uczuciowe oraz oddziaływanie na innych. Jednym z następstw uczenia się jest grupa motywów wtórnych, wśród których znajdują się motywy władzy, osiągnięć, bezpieczeństwa i statusu¹⁵. Należy zwrócić uwagę na element różnicujący bardzo wyraźnie motywy pierwotne od ogólnych. Pierwsze pozwalają zredukować napięcie, zaś drugie skłaniają do zwiększenia stymulacji.

Motywacja w pracy może przybierać różne formy. W literaturze przedmiotu najczęściej pojawia się podział na: wewnętrzną, zewnętrzną, pozytywną (inaczej dodatnią) i negatywną (inaczej ujemną). Pogrupowanie to wynika z przeciwstawności form i środków. Motywacja zewnętrzna to nic innego jak zbiór nagród i kar (awans, premia, nagana, degradacja). Z kolei wewnętrzna to bodźce pojawiające się samoczynnie (odpowiedzialność, poczucie, że praca jest ważna i stawia wyzwania)¹⁶. Motywacja pozytywna stwarza warunki do urzeczywistnienia pragnień oraz osiągnięcia własnych celów (dodatkowe wynagrodzenie, awans, skierowanie na szkolenia). Opozycyjna do niej motywacja negatywna opiera się natomiast na lęku, który pobudza do skuteczniejszego działania. Brak efektów może zagrozić temu, co pracownik osiągnął. W praktyce jest stosowana częściej, gdyż jest to technika bardziej ekonomiczna i łatwa w użyciu (łatwiej jest coś zniszczyć, niż zbudować).

Z motywacją nierozzerwalnie wiąże się pojęcie motywu. Motywów nie da się bezpośrednio zaobserwować i zmierzyć, ponieważ są „hipotetycznymi stanami” organizmu¹⁷. Zdaniem M. Armstronga motywację można opisać jako zachowanie ukierunkowane na cel. Ludzie są motywowani, gdy spodziewają się, że tryb postępowania doprowadzi ich do osiągnięcia celu i cennej nagrody – takiej, która

¹³ A. Wołpiuk-Ochocińska, *Motywację do pracy i zaangażowanie w nią młodych pracowników na rynku pracy*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Zarządzania Ochroną Pracy w Katowicach” 2015, nr 1(11), s. 74.

¹⁴ M.W. Kopertyńska, op. cit., s.14.

¹⁵ Cz. Sikorski, *Motywacja jako wymiana – modele relacji między pracownikami a organizacją*, Wyd. Difin, Warszawa 2004, s. 12.

¹⁶ A. Pietroń-Pyszczyk, *Motywowanie pracowników. Wskazówki dla menadżerów*, Wyd. MARINA, Wrocław 2007, s. 9–10.

¹⁷ S.A. Rathus, *Psychologia współczesna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006, s. 442.

zaspokoi ich potrzeby¹⁸. P. Zimbardo pisał, że „motywacja jest ogólnym określeniem wszystkich procesów zaangażowanych w inicjowanie, ukierunkowywanie i utrzymywanie fizycznych i psychicznych aktywności; wymaga pobudzenia i determinuje jedną z możliwych reakcji, które nie zawsze są celowe i świadome”¹⁹. W świetle przyjętej tematyki wybrano definicję motywacji do pracy zaproponowaną przez G. Bartkowiaka, zdaniem którego jest ona procesem aktywizującym te zachowania, które sprawiają, że jednostka jest w stanie zaspokoić swoje potrzeby poprzez realizację zadań związanych z wykonywaną pracą²⁰. Analizując jednak dotychczasowe ustalenia w literaturze przedmiotu, warto pochylić się ku stwierdzeniu A. Maslow’a, że „nie znaleziono jak dotąd dobrej behawioralnej definicji motywacji”²¹.

Metody

Przedmiotem podjętych badań własnych uczyniono motywację do pracy. Ich celem była diagnoza stylów motywacyjnych nieletnich umieszczonych w placówce resocjalizacyjnej. Na potrzeby projektu skonstruowano pytanie badawcze, które przybrało postać dopełnienia: jakie style motywacyjne przejawia młodzież niedostosowana społecznie płci męskiej w wieku 17–18 lat? Prezentowane badania osadzono w metodologii ilościowej utożsamianej najczęściej z paradygmatem pozytywistycznym. Badania mające charakter ilościowy dostarczają informacji pozwalających na zestawienie danych w taki sposób, że umożliwiają one znalezienie odpowiedzi na pytania wymagające szacunków oraz konstrukcji modeli probabilistycznych. Dokonany pomiar przy pomocy wskazanych metod daje możliwość uzyskania wieloczynnikowych charakterystyk statystycznych umożliwiających eksplorację, opis oraz wyjaśnienie problemu w parametryczno-wskaźnikowej analizie danych. Jest to możliwe także w badaniu zjawisk i procesów zachodzących w pedagogice resocjalizacyjnej²². Obierając założenia metodologiczne, zrezygnowano ze stawiania hipotez, bowiem nie prowadzono wcześniej podobnych dociekań naukowych na wybranej grupie. Projekt badawczy zrealizowano przy pomocy metody sondażu diagnostycznego z uwzględnieniem techniki testu²³. Narzędzie badawcze stanowił test na styl motywacyjny (DNA Motywacyjne)²⁴. Wybrane narzędzie składa się z 21 stwierdzeń, którym przyporządkowano po dwie odpowiedzi. Do testu dołączony jest klucz, w oparciu o który można zinterpretować 8 stylów motywacyjnych wobec pracy zawodowej: dyrektor, wizjoner, wódz, mistrz, opiekun, sojusznik, udoskona-

¹⁸ M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2005, s. 210–211.

¹⁹ P. Zimbardo, R.L. Johnson, V. McCann, *Psychologia. Kluczowe koncepcje. Motywacja i uczenie się*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 60.

²⁰ G. Bartkowiak, *Psychologia zarządzania*, Akademia Ekonomiczna w Poznaniu, Poznań 1999, s. 119.

²¹ A. Maslow, *W stronę psychologii istnienia*, Wyd. REBIS, Warszawa 1986, s. 27.

²² K. Szafrńska, *Kształtowanie się celów życiowych nastolatków w pieczy instytucjonalnej. Model ontologiczno-gnozeologiczny*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2018, s. 163–164.

²³ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 79–82; 116–122.

²⁴ T. Lowe, *Zmotywuj się*, Wyd. Rebis, Poznań 2010.

lacz, badacz. Narzędzie opisuje poszczególne style oraz wskazuje na czynniki motywujące i demotywujące, ale też jak realizować poszczególne cele.

Badania zostały przeprowadzone w 2020 roku na terenie Młodzieżowego Ośrodka Wychowawczego w Kaletach (województwo śląskie). Grupa badawcza liczyła 30 chłopców będących wychowankami wskazanej placówki. Dobór grupy był celowy, ponieważ osoby badane to młodzież niedostosowana społecznie w normie intelektualnej. Badaniom zostali poddani chłopcy, którzy w momencie ich realizacji byli w wieku 17–18 lat. Obrany przedział wiekowy nie uwzględnia wszystkich nieletnich mogących przebywać w tego typu ośrodku. W badaniach pod uwagę wzięto jedynie tych nieletnich, którzy zgodnie z obowiązującymi przepisami w tym przedziale wiekowym powinni mieć wyznaczonego opiekuna usamodzielnienia, a także napisany wraz z nim program usamodzielnienia. Należy przy tym zaznaczyć, że zgodnie z normami prawnymi o usamodzielnieniu mówi się dopiero między 17 a 18 rokiem życia. Realizacja badań zbiegła się w czasie z epidemią koronawirusa, co utrudniło dotarcie do większej liczby wychowanków umieszczonych w innych ośrodkach. W wyniku nałożonych obostrzeń badania zostały zrealizowane przez odpowiednio wcześniej poinstruowanego pracownika wybranej placówki.

Wyniki

Zasadniczy materiał badawczy został poprzedzony zestawieniem odpowiedzi zbiorczych. Zabieg ten pozwolił uwzględnić konteksty, których nie można odczytać, bazując jedynie na dołączonym do narzędzia kluczu odpowiedzi. Opracowanie to zostało zaprezentowane w tab. 1. Zestawienia tabelaryczne nie uwzględniają procentów, ponieważ liczba badanych nie przekraczała 100 osób.

Tabela 1. Zestawienie odpowiedzi zbiorczych w grupie młodzieży niedostosowanej społecznie

Lp.	Stwierdzenia	Odpowiedź [A]	Liczebność [N]	Odpowiedź [B]	Liczebność [N]	Ogółem [N]
1	Jestem osobą...	przyjazną, oddaną, szukającą zażyłości w stosunkach z innymi (kontaktowa)	19	nastawioną na osiągnięcie wyznaczonych celów, chcącą się wyróżnić (wydajność)	11	30
2	Jestem osobą...	spontaniczną i lubiącą ryzyko (zmienna)	22	metodyczną i ostrożną (stabilny)	8	30
3	Bliższe jest mi stwierdzenie...	chcę być nagradzana/y za świetną pracę (zewnętrzne)	15	to, co robię zawodowo, musi być dla mnie ważne (wewnętrzne)	15	30

4	Czasem sprawiam wrażenie...	osoby niezbyt pewnej siebie (kontaktowa)	19	zbyt pewnej siebie (wydajność)	1	30
5	Lubię żyć...	szybko, intensywnie i z pasją (zmienna)	23	stabilnie, powoli, w spokoju (stabilna)	7	30
6	Wolę uznanie...	publiczne od osobistego (zewnętrzne)	12	osobiste od publicznego (wewnętrzne)	18	30
7	Jestem...	ostrożna/y i staram się przewidywać różne sytuacje, by móc się przygotować (stabilna)	12	kreatywna/y i w nagłych wypadkach potrafię improwizować (zmienny)	18	30
8	W sytuacji, kiedy trzeba wykonać zadanie grupowe....	lubię przewodzić (wydajny)	12	wolę, gdy prowadzi ktoś inny (kontaktowy)	18	30
9	Bardziej pasuje do mnie stwierdzenie...	mam dobrze płatny i prestiżowy zawód, (zewnętrzne)	15	jestem skłonna/y poświęcić nagrody finansowe i prestiż dla pracy, w której się spełniam (wewnętrzne)	15	30
10	Ogólnie jestem...	zrelaksowana/y, otwarta/y, miła/y (kontaktowa/y)	18	ambitna/y, wymagająca/y, asertywna/y i pewna/y siebie (wydajność)	12	30
11	Życie na wysokiej stopie...	jest dla mnie bardzo ważne (zewnętrzne)	16	nie jest dla mnie aż tak ważne (wewnętrzne)	14	30
12	Jestem człowiekiem...	koncentrującym się na tym, co robię i zdyscyplinowanym (stabilny)	16	impulsywnym i śmiałym (zmienny)	14	30
13	Gdy zastanawiam się nad przyszłością...	mam na nią świadomy wpływ, to ja sprawiam, że sprawy mają taki a nie inny obrót (wydajność)	17	wyznaję zasadę „co będzie, to będzie” (kontaktowość)	13	30

14	Gdy należy skoncentrować się na detalach/szczegółach:	odczuwam dyskomfort, nie lubię tego (zmienne)	14	cieszę się, że mogę się tym zająć (stabilne)	16	30
15	Ważniejsze dla mnie jest raczej...	pozostawienie po sobie dorobku na rzecz innych/ ludzkości (wewnętrzne)	18	gromadzenie bogactwa i zdobycie szacunku (zewnętrzne)	12	30
16	Wolę...	pasować do grupy, niż się wyróżniać (kontaktowy)	21	wyróżniać się, niż pasować do grupy (wydajny)	9	30
17	Bardziej zależy mi na...	stabilności i spokoju umysłu (stabilny)	15	stawianiu sobie nowych wyzwań (zmienny)	15	30
18	Kiedy zastanawiam się nad podjęciem nowej pracy, najważniejsze są dla mnie...	pensja i dodatki (zewnętrzne)	7	jej charakter, czym się będę zajmował/a (wewnętrzne)	23	30
19	W sytuacji problematycznej...	kwestionuję istniejący stan rzeczy i wprowadzam zmiany (wydajność)	16	pocieszam i uspokajam ludzi (kontaktowy)	14	30
20	To, co myślą o mnie inni jest dla mnie...	bardzo ważne (zewnętrzne)	7	nieistotne, ważne, że jestem szczerą/y wobec siebie (wewnętrzne)	23	30
21	Moja mocna strona to...	dostarczanie nowych pomysłów i angażowanie w nie ludzi (zmienny)	23	wprowadzanie idei i dopilnowywanie procedur (stabilny)	7	30

Źródło: badania własne.

W dalszym etapie zebrane dane przeanalizowano przy pomocy wskazanego klucza odpowiedzi. Wyniki analiz zestawiono w tab. 2 z podziałem na style motywacyjne.

Tabela 2. Style motywacyjne młodzieży niedostosowanej społecznie

Lp.	Style motywacyjne	Liczebność [N]
1	Dyrektor	0
2	Wizjoner	5
3	Wódz	3
4	Mistrz	5
5	Opiekun	5
6	Sojusznik	5
7	Udoskonalacz	3
8	Badacz	4
Ogółem		30

Źródło: badania własne.

Z tab. 2 wynika, że chłopcy niedostosowani społecznie przejawiali 7 z 8 stylów motywacyjnych, jakie uwzględniał test. Style motywacyjne takie jak: wizjoner, mistrz, opiekun, sojusznik zdiagnozowano u 5 nieletnich. U 4 osób zdiagnozowano styl badacz. Pozostałe style wódz i udoskonalacz wystąpiły u 3 wychowanków. Nikt nie prezentował stylu motywacyjnego dyrektora.

Wizjonerzy (N=5) to osoby wytrwałe, energiczne, pewne siebie, mające potencjał przywódczy, szybko reagują w kryzysie, myślą kreatywnie, inspirująco, lubią pracować nad kilkoma zadaniami jednocześnie. Ludzie tacy dobrze radzą sobie z rozważaniem alternatywy, są dalekowzroczni, pomysłowi, lubią zmiany, dobrze pracują pod presją. Z pewnością siebie zdobywają nową wiedzę, lubią wyzwania i możliwości, chcą być innowacyjni, pragną pracy ważnej i sensownej. Wizjonerów motywuje środowisko, nowe pomysły, uznanie za pracę, poczucie misji i szacunek współpracowników. Demotywuje ich sztywna struktura, opóźnienia, biurokracja, detale, monotony plan zajęć. Cele wizjonerów będą realizowane przez możliwość wyboru, stworzenie listy sposobów działania oraz konkretnego planu, szczegółowy opis ważności obranego celu – kto i jak na nim skorzysta.

Mistrzowie (N=5) to jednostki lubiące wyzwania, chcące wygrać, umiejące przekonywać do swoich racji, są naturalnymi liderami, pragną być w centrum uwagi, potrafią współpracować przedstawiając przy tym własne pomysły, są ujmujący i charzmatyczni. To styl, który cechuje doprowadzanie spraw do końca, nawet pomimo znaczących przeszkód, ponieważ trudności dodatkowo motywują. W tym stylu motywacyjnym decyzje podejmowane są szybko, dość często występuje brak cierpliwości wobec innych. Osoby takie to rzetelni negocjatorzy, skłonne do kompromisu w celu ukończenia zadania. Mistrzów motywują ambitne działania, możliwość awansu i podejmowania decyzji, wyznaczone konkretne terminy, opłacalność, skalulowane ryzyko, popularność oraz wolność od nadzoru i kontroli. Demotyująca dla nich jest ścisła kontrola, brak konstruktywnych działań, przewlekłe analizy. Cele mistrzów można realizować przez dużą ilość zadań, ustalenie priorytetów, wskaza-

nie konkretnych godzin pracy, doprowadzanie do współzawodnictwa, udzielanie nagród, staranie się, by przebieg zadań sprawiał przyjemność.

Opiekunowie (N=5) to jednostki praktyczne, lojalne, godne zaufania, dbają o współpracowników oraz szczegóły przedsięwzięć, są naturalnymi przełożonymi, lubią pomagać innym, odnosić sukcesy, ale także walczyć o słabsze osoby. Miewają metodyczne podejście do pracy, chcą znać fakty przed rozpoczęciem działania, odnoszą się z szacunkiem do swoich zwierzchników, respektują zasady, potrafią zachować procedury, jednocześnie troszcząc się o innych, lubią jasne cele, do których sumiennie dążą. Najważniejsza dla nich jest nagroda psychologiczna – praca jest ważna i dobra dla innych. Opiekunów motywują fakty oraz informacje, szacunek innych, szczerza wdzięczność, uznanie na stopie prywatnej, inspirujące środowisko, czas na planowanie, poczucie wagi powierzonych zadań, precyzyjne cele. Demotywuje z kolei brak stabilizacji, zabieranie czasu wolnego przeznaczonego dla bliskich, dostrzegane nierówności pomiędzy pracownikami, nagłe zmiany. Cele opiekunów będą realizowane wówczas, gdy będą one realne, zostaną wyznaczone konkretne ramy czasowe na zrealizowanie zadania, ale także przez systematyczność postępow i pracę grupową.

Sojusznicy (N=5) są troskliwi, kreatywni, pielęgnujący relacje z ludźmi, cieszący się życiem. To osoby towarzyskie, lubiane, przedsiębiorcze, pomysłowe, potrafiące pójść na kompromis, odnajdujące się w pracy zespołowej, potrafią dostrzec talent u innych, łączą troskę wobec ludzi z rozwojem osobistym, problemy traktują praktycznie i indywidualnie. Poszukują rozwiązań, gdzie wszyscy mogą być zadowoleni, pragną wnieść pozytywny wkład do społeczeństwa, są lojalnymi partnerami, lubią przygody. Motywuje ich szczerze uznanie, możliwość rozwoju, towarzystwo innych, nowe doświadczenia i inspiracje. Sojuszników demotywuje izolacja, sztywne grafiki, tłumienie kreatywności, konflikty, napięte terminy i dezaprobata. Cele sojuszników należy realizować przez ich ustalenie, współpracę z partnerami, zastosowanie metody małych kroków, uświadomienie ważności celu.

Badacze (N=4) to osoby energiczne, ciepłe, taktowne, wnikliwe, spostrzegawcze, podejmujące spontaniczne decyzje, lubiące przygody, rozumiejące intencje innych. Jednostki takie są dobrymi psychologami, zachęcają i doceniają innych, kreatywnie podchodzą do rozwiązywania problemów, poszukują nietypowych rozwiązań w kryzysie, są zwolennikami współpracy i zachęcają do niej innych. Cenią pracowitość, a zarazem pragną przyjemności i satysfakcji płynącej z pracy, lubią zawody związane z nauką i poznawaniem ludzi. Badacze motywują inspirujące znajomości, możliwość rozwoju osobistego, awansu, ale również swobodny wybór sposobów wykonania powierzonych zadań, szacunek i odpowiednie wynagrodzenie, premie. Demotywuje rutyna, odizolowanie, biurokracja, dezaprobata, tłumienie kreatywności. Cele można realizować, pracując w zespole, dając możliwości wyboru oraz poprzez nagradzanie nawet najmniejszych sukcesów.

Wodzowie (N=3) posiadają silne pragnienie osiągnięcia wyników i dokładności, to osoby zdecydowane, nieugięte, niezależne, pracujące wydajnie bez jakiegokolwiek nadzoru, szybko podejmują decyzje, lubią władzę, chcą znać wszystkie fakty, chętnie realizują własne plany. Są dobrymi organizatorami, z łatwością ustalają zasady oraz procedury, metodycznie dążą do znaczących nagród. Wodźów motywuje niezależność, uznanie społeczeństwa, szczególne przywileje, wolność od zbędnej kontroli, samodzielność, uznanie ich szczególnych umiejętności i osiągnięć, czas do namysłu. Natomiast demotywuje ich sztywność poglądów, silna kontrola, nieefektywne systemy i ludzie. Cele wodźów będą realizowane przez konsekwencje, jasno określony cel, przyznawanie od samego początku nagród za wykonane elementy pracy.

Udoskonalacze (N=3) myślą systematycznie, precyzyjnie, całościowo bez pomijania szczegółów, są sumienni i zdyscyplinowani, wspierają i szanują innych. To jednostki lojalne, nastawione na rodzinę, mające zdefiniowane poczucie dobra i zła, preferują demokratyczny styl zarządzania, wymagają od innych postępowania zgodnego z przyjętymi zasadami, podejmują przemyślane decyzje, dbając tym samym o innych. Motywacyjna jest dostateczna ilość czasu oraz informacji, otaczanie się kompetentnymi członkami zespołu, uznanie szefów, szczególne przywileje, wolność od kontroli, a także szczery szacunek. Udoskonalacze demotywuują napięte terminy, nagłe zmiany, dostrzegana nierówność, zbyt duży zespół, zabieranie czasu wolnego. Cele mogą być spełnione przez mentora, poszukanie celu po uprzednim zastanowieniu, nagradzanie się za wykonanie zadania na czas.

Dyrektorzy (N=0) to styl motywacyjny określający osoby myślące strategicznie, realizujące plany i grafiki, dostrzegające szczegóły. Są to jednostki konkretne, praktyczne i odpowiedzialne, nastawione na wykonanie zadań, chcące być szczerze docenione. Dyrektorów motywuje możliwość zarządzania własnym czasem, wolność od niepotrzebnych ograniczeń, uznanie znajomych, szansa rozwoju, jasna struktura, sprecyzowane pozytywne uwagi. Demotywuujące dla nich jest niejasne postawienie celów, leniwi współpracownicy, myślenie grupowe, niemożność samodzielnego zarządzania czasem i poszukiwania rozwiązań. Cele dyrektorów będą realizowane, kiedy okażą się konkretne i ambitne, ponadto będzie się przejawiać rywalizacja o istotne kwestie, konsekwencja i odpowiedzialność, ustalenie planu, metoda małych kroków, korzystanie z kalendarzy oraz arkuszy kalkulacyjnych pomocnych w planowaniu.

Zakończenie

Przeprowadzone postępowanie badawcze pozwoliło zrealizować postawiony cel oraz odpowiedzieć na pytanie: jakie style motywacyjne przejawia młodzież niedostosowana społecznie płci męskiej w wieku 17–18 lat? Otrzymane wyniki pokazały, że usamodzielniający się chłopcy niedostosowani społecznie, którzy przebywali w młodzieżowym ośrodku wychowawczym, przejawiali 7 z 8 stylów motywacyjnych, jakie uwzględniało wybrane narzędzie: wizjoner (N=5), mistrz (N=5), opiekun

(N=5), sojusznik (N=5), badacz (N=4), wódz (N=3), udoskonalczyk (N=3). Nikt z grupy nieletnich nie prezentował stylu motywacyjnego określanego mianem dyrektor (N=0). Zebrany materiał pokazał, że w grupie usamodzielniających się chłopców nie dominował jeden styl motywacyjny. Niniejsze wyniki nie pretendują do miana uogólnienia. Badaniom została poddana niezbyt liczna próba badawcza oraz jedna z płci. Projekt został zrealizowany także tylko w jednym rodzaju placówki resocjalizacyjnej, jakie są przewidziane w polskim ustawodawstwie dla nieletnich. Niemniej niniejszy materiał może stanowić przyczynek do dalszych analiz i planowania procesu usamodzielnienia młodzieży niedostosowanej społecznie.

Bibliografia

1. Adamiec M. (2000), *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Wyd. AKADE, Katowice.
2. Armstrong M. (2005), *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.
3. Bartkowiak G. (1999), *Psychologia zarządzania*, Akademia Ekonomiczna w Poznaniu, Poznań.
4. Benedikt A. (2003), *Motywowanie pracowników w sytuacjach kryzysowych*, Wyd. Astrum, Wrocław.
5. Bochniarz P., Gugąła K. (2005), *Budowanie i pomiar kapitału ludzkiego w firmie*, Wyd. Poltext, Warszawa.
6. Gajewska G. (2004), *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, cz. 2, Wyd. Naukowe Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
7. Górka B. (2015), *Poradnictwo edukacyjno-zawodowe dla dzieci i młodzieży w szkołach i ośrodkach specjalnych*, Krajowy Ośrodek Wsparcia Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa.
8. Kamiński A. (2011), *Skuteczność oddziaływań resocjalizacyjnych stosowanych wobec nieletnich umieszczonych w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych*, [w:] A. Kamiński (red.), *Uwarunkowania procesu resocjalizacji*, Ogólnopolskie Stowarzyszenie Pracowników Resocjalizacji, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Warszawa.
9. Kopertyńska M.W. (2008), *Motywowanie pracowników teoria i praktyka*, Wyd. PLACET, Warszawa.
10. Kukła D., Mielczarek M. (2019), *Orientacje zawodowe młodzieży niedostosowanej społecznie wobec kariery zawodowej*, „Szkoła – Zawód – Praca”, nr 17, s. 259–274.
11. Kukła D., Mielczarek M. (2019), *Postawy przedsiębiorcze młodzieży niedostosowanej społecznie*, „Pedagogika. Studia i Rozprawy”, t. XXVIII, s. 113–125.
12. Kukła D., Mielczarek M. (2020), *Przygotowanie młodzieży niedostosowanej społecznie do samodzielności zawodowej w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, w druku.
13. Kwiecień E., Miszczuk R., Spudy B. (2014), *Poradnik wejścia na rynek pracy młodzieży zagrożonej wykluczeniem społecznym*, Wyd. Izba Gospodarcza, „Gro-no Targowe Kielce”, Kielce.
14. Lowe T. (2010), *Zmotywuj się*, Wyd. Rebis, Poznań.
15. Masłow A. (1986), *W stronę psychologii istnienia*, Wyd. REBIS, Warszawa.
16. Mazur-Mitrowska M. (2016), *Pierwsza praca. Oczekiwania i obawy młodzieży kończącej zasadniczą szkołę zawodową*, [w:] N.G. Pikuła, K. Jagielska, K. Biełozyt (red.), *Rynek pracy, kariera zawodowa. Wyzwania dla edukacji*, Wyd. Naukowe „Śląsk”, Katowice, s. 57–79.
17. Meijers F., *Career guidance: a complex learning process*, [w:] F. Meijers, M. Kuijpers (red.), *Career learning: Research and practice in education*, s-Hertogenbosch, Euroguidance, The Netherlands, s. 3–18.

18. Pietroń-Pyszczyk A. (2007), *Motywowanie pracowników. Wskazówki dla menadżerów*, Wyd. MARINA, Wrocław.
19. Pilch T., Bauman T. (2001), *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa.
20. Rathus S.A. (2006), *Psychologia współczesna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
21. Siemionow J. (2012), *Wsparcie procesu readaptacji społecznej młodzieży niedostosowanej społecznie lub zagrożonej tym zjawiskiem na przykładzie programu „MOS-T w przyszłość” jako modelu edukacji alternatywnej*, „Probacja”, nr 4, s. 103–112.
22. Sikorski Cz. (2004), *Motywacja jako wymiana – modele relacji między pracownikami a organizacją*, Wyd. Difin, Warszawa.
23. Strelau J., Doliński D. (2008), *Psychologia – podręcznik akademicki, tom 1*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
24. Szafrąńska K., *Kształtowanie się celów życiowych nastolatków w pieczy instytucjonalnej. Model ontologiczno-gnozeologiczny*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2018.
25. Wołpiuk-Ochocińska A. (2015), *Motywacje do pracy i zaangażowanie w nią młodych pracowników na rynku pracy*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Zarządzania Ochroną Pracy w Katowicach”, nr 1(11), s. 72–84.
26. Zimbardo P., Johnson R. L., McCann V. (2010), *Psychologia. Kluczowe koncepcje. Motywacja i uczenie się*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.

dr hab. Daniel Kukła, prof. UJD – Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie
Mirosław Mielczarek – Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław

Przekonania młodzieży na temat osób bezrobotnych. Kontekst życia rodzinnego

Family contexts of experiencing unemployment - adolescents' opinions

Key words: beliefs, youth, family, the unemployed.

Abstract. The article is a continuation of the research on the beliefs of the Polish youth regarding the unemployed. Empirical data on adolescents' beliefs regarding persons at risk of social exclusion have been gathered using the survey questionnaire designed by A. Kanios, M. Czechowska-Bieluga, A. Weissbrot-Koziarska R. Krawczyk and P. Zielińska. The article presents the analysis of the statements made by 1084 persons, including a group of 588 secondary school students and a slightly smaller group of 496 tertiary education students attending various programs and coming from nine provinces of Poland. Although a significant number of respondents stress various kinds of difficulties that families of the unemployed face, the analysis can be summarised as relatively positive. However, considering the differences between secondary and tertiary students one can notice that the two groups differ in the way they assess the selected statements regarding the family life of the unemployed. Moreover, the age of the respondents, their place of residence, and the type of education facility they attend influence the results of the survey and are visible in the study.

Słowa kluczowe: przekonania, młodzież, rodzina, bezrobotni.

Streszczenie. Celem badań była diagnoza przekonań młodych Polaków na temat życia rodzinnego osób bezrobotnych, a także rozpoznanie różnic w tym zakresie zależnie od wybranych etapów edukacji. Dane empiryczne gromadzono za pomocą kwestionariusza ankiety nt. przekonań młodzieży na temat osób zagrożonych wykluczeniem społecznym autorstwa A. Kanios, M. Czechowskiej-Bielugi, A. Weissbrot-Koziarskiej, R. Krawczyk i P. Zielińskiej. Analizom poddano wypowiedzi 1084 osób, w tym 588 uczniów ze szkół średnich oraz 496 studentów różnych kierunków studiów z dziewięciu województw. Mimo że z wypowiedzi osób badanych wynika, że postrzegają oni bezrobotnych jako zależnych od innych, analizowane przekonania można uznać za relatywnie pozytywne. Biorąc pod uwagę różnice, można z kolei zauważyć, że młodzież szkolna – w porównaniu ze studentami – była bardziej przekonana, że osoby bezrobotne cenią życie rodzinne, oczekując od bliskich pomocy w rozwiązywaniu własnych problemów. Z kolei studenci wyraźniej postrzegali bezrobotnych jako wychowujących dzieci. Co więcej, wiek, miejsce nauki, miejsce zamieszkania i rodzaj uczelni lub szkoły również okazały się czynnikami różnicującymi przekonania badanej młodzieży.

Wprowadzenie

Ważnym zadaniem dla pedagogów rozumianym jako warunek konieczny do prowadzenia edukacji w paradygmacie podmiotowości jest identyfikacja hierarchii celów edukacyjnych. Jest to możliwe dzięki poznawaniu uczniów, rozpoznawaniu ich aspiracji, postaw, potrzeb, wartości oraz przekonań (por.: Wróblewska 2004; Kluz 2007). Możliwie wszechstronne rozpoznanie procesów obejmujących nabywanie przez nich kompetencji społecznych, kształtowanie przekonań oraz wykorzystywanie zasobów w rozpoczynającym się życiu dorosłym jest ważne dla pracy wychowawczej kreującej aktywnego i twórczego człowieka (Kluz 2007, s. 10–11; por.: Pawlina 2010).

Wyniki analiz młodego pokolenia wskazują na podstawową rolę relacji jednostki ze środowiskiem społecznym, w tym rodzinnym, w kształtowaniu ich kariery życiowej. Tworzenie własnego systemu wartości i poczucia tożsamości przez młodzież jest warunkowane spostrzeganiem zachowań innych, zgodnych lub nie z porządkiem normatywnym ustanowionym w danym społeczeństwie (Kluz 2007, s. 13; 24). Funkcjonowanie jednostki w społeczeństwie zależy zatem nie tylko od tego, jak otaczający świat na nią oddziałuje, ale i od tego, jak ona spostrzega i interpretuje zdarzenia społeczne i zachowania innych (Kluz 2007, s. 15). W przypadku młodzieży, która w niedalekiej przyszłości może podejmować się pełnienia nowych dla niej zadań, jakimi są wejście na rynek pracy oraz zakładanie własnej rodziny, wydaje się, że istotne są przekonania nt. funkcjonowania zawodowego i rodzinnego osób dorosłych (por.: Pawlina 2010, s. 37–43; Diemer, Hsieh 2008; Kracke 2002).

Młodzież stanowi niewątpliwie ważną kategorię osób badanych choćby z uwagi na ogromne znaczenie dla rozwoju każdego społeczeństwa (por.: Szymański 2000, s. 45; Zaleska, Krzywosz-Rynkiewicz 2011; Bajkowski, Sawicki, Sosnowski 2013). Może stanowić z jednej strony niebezpieczeństwo dla stabilności społecznej, a z drugiej nadzieję na odnawianie się społeczeństwa i jego kultury (Moczuk 2003). Okres młodości to stan przejściowy, który cechuje się niepełnym dostępem do uprawnień społecznych, a jednocześnie otwartymi perspektywami życiowymi (Filipiak 1999). Młodzi ludzie częściej niż w poprzednich okresach rozwojowych stają przed koniecznością podejmowania poważnych decyzji życiowych. Jednocześnie brak doświadczenia w tym zakresie powoduje, że zmagają się z licznymi problemami i kryzysami (Seginer, Noyman 2005; Sarzyńska-Mazurek 2019). Może też pojawiać się niepewność, niemożność ustalenia własnej drogi społeczno-zawodowej, widmo bezrobocia oraz samotności powodujące stres i napięcie (Sztompka 2000; por.: Kozaczuk 2003). Obraz interpretacji i oceny własnych planów rodzinnych i zawodowych młodzieży może i powinien być zatem naświetlany z różnych punktów widzenia. Jedną z perspektyw mogą być przekonania na temat ważnych kwestii stanowiących wyzwanie dla młodego pokolenia, czyli rodziny jak i na temat głównych zagrożeń, jakim może być brak pracy (por.: Moczuk 2003). Definicje i opisy zjawiska bezrobocia uwzględniają takie elementy, jak: pozostawanie bez pracy zarobkowej,

okres braku zatrudnienia, poszukiwanie pracy i gotowość jej podjęcia (Kwiatkowski 2001). Są to elementy niejednokrotnie pojawiające się w procesie wchodzenia w dorosłość osób młodych.

Badanie przekonań nawiązujące do różnych wątków bezrobocia wydaje się ważne, biorąc pod uwagę sytuację gospodarczą, która mimo znacznej poprawy wciąż nie sprzyja młodym, którzy wchodzą na rynek pracy. Zjawisko bezrobocia w tej grupie wiekowej jest uznane za jedną z podstawowych kwestii społecznych i stanowi zagrożenie ekonomiczno-społeczne (Sadowski, Kozłowski 2010). Utrudnia start życiowy, rozwój i funkcjonowanie w społeczeństwie. Zgodnie z danymi poziom bierności zawodowej młodych ludzi (do 25. r.ż.) jest wysoki, co wynika głównie z ich niskiej aktywności na rynku pracy. Odkładają oni rozpoczęcie kariery zawodowej z uwagi na kontynuowanie nauki. Tylko co trzeci młody człowiek był aktywny zawodowo, podczas gdy wśród osób nieco starszych wskaźnik zatrudnienia był ponad dwukrotnie wyższy. Wśród powodów wysokiego bezrobocia młodych ludzi wymienia się także brak umiejętności odnajdywania się na rynku pracy oraz niedopasowanie kwalifikacji do oczekiwań i wymagań pracodawców (<https://psz.praca.gov.pl/-/9934634-bezrobocie-w-polsce-rok-2018>).

Badanie przekonań, które w swojej treści zawierają elementy życia rodzinnego, znajduje swoje uzasadnienie choćby w założeniu, że wśród środowiskowych czynników warunkujących aspiracje życiowe młodzieży szczególną rolę pełni rodzina ze swym wielostronnym oddziaływaniem. Ponadto niejednokrotnie empirycznie potwierdzono, że na oczekiwania związane z przyszłością wpływają elementy życia rodzinnego (Radkiewicz 2002, s. 110). Doświadczenia pochodzące ze środowiska rodziny kształtują u młodzieży indywidualny obraz siebie, świat wartości i stosunek do otaczającej, zmieniającej się rzeczywistości. Dlatego analiza przekonań młodzieży dotycząca problematyki rodzinnej stanowi istotny aspekt prezentowanych wyników (por.: Kostańska, Łysiuk, Walesa 2015). Obszar życia rodzinnego jest ważny w kontekście badań nad młodzieżą również dlatego, że w ich hierarchii wartości zajmuje ona najwyższe miejsce (Kunikowski i in., 2016, s. 69; Kukła, Nowacka 2019).

Założenia metodologiczne badań własnych

Przedmiotem badań były przekonania młodzieży na temat życia rodzinnego osób bezrobotnych. Termin „przekonania” ma różne znaczenie zależnie od dziedziny, w której został zastosowany (Podsiad, Więckowski 1989, s. 304–305). Za podstawę teoretyczną dotychczasowych badań nad adolescentami przyjmowano koncepcję Cz. Walesy (1976), zdaniem którego przekonania stanowią centralny ośrodek regulujący ludzkie zachowania. Wpływają nie tylko na poznanie, ale i ustosunkowanie się do otaczającego świata oraz działanie jednostki, zawierając w sobie elementy uczuć, świadomości, aspekty moralności, preferencji, więzi z innymi osobami oraz komponenty dotychczasowych doświadczeń. Analizując przekonania w kontekście psychopedagogicznym, istotna wydaje się definicja J. Pietera (1963, s. 214),

którego zdaniem są to „mniej lub więcej utrwalone sądy o jakimkolwiek przedmiocie; w znaczeniu węższym i właściwym; sądy w sprawach życiowo lub społecznie ważnych... pokrewne postawom; istotne ważne składniki osobowości. (...)”. Przekonania mogą być zatem rozumiane jako jeden ze sposobów manifestowania postaw wobec określonego przedmiotu. Rozumiejąc je zgodnie z trójkomponentowym ich ujęciem, są przejawem komponentu poznawczego. Zawierając w sobie wartościowanie, opierają się nie tylko na procesach poznawczych. Kształtują się zatem w oparciu o posiadane doświadczenia (informacje), ale również osobiste standardy, normy i uznawane wartości (Marody 1976, s. 99). Przekonania formułują się w środowisku społecznym, jednostka jest ich odbiorcą a społeczeństwo – ich przekazywaniem (Kozielecki 1997).

Świadomość problemów rozwojowych osób u progu dorosłości skłania do podejmowania badań, których przedmiotem są zagadnienia dotyczące planowania własnej przyszłości, w tym życia rodzinnego i zawodowego (por.: Diemer, Hsieh 2008; Basuil, Casper 2012). Przyjęto, że procesy poznawcze ujawniane poprzez aktywność percepcyjną jednostki odgrywają decydującą rolę w jej adaptacji w środowisku społecznym. Określają sposób pełnienia przez nią ról społecznych i wypełniania zadań życiowych (Kluz 2007, s. 16).

Celem badań była diagnoza przekonań młodzieży na temat życia rodzinnego osób bezrobotnych oraz identyfikacja różnic w tym zakresie pomiędzy młodzieżą szkolną i akademicką (por.: Kostańska, Łysiuk, Walesa 2015).

Poszukiwanie różnic między młodzieżą szkolną i akademicką uzasadnia fakt, iż ukończenie liceum i egzamin dojrzałości stanowią ważny moment przełomowy, ponieważ wówczas młodzi ludzie podejmują decyzje mające długofalowe skutki związane z przyszłością, zwłaszcza zawodową (Markiewicz, Kaczmarek, Kostka-Szymańska 2010; Arnett 2000). Z kolei za zmienne niezależne przyjęto wiek, płeć, miejsce zamieszkania oraz rodzaj szkoły, w której badani pobierają naukę (por.: Kropińska, 2000; Kluz 2007).

W badaniu, przeprowadzonym na przełomie 2018 i 2019 r. zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, w oparciu o narzędzie w postaci autorskiego kwestionariusza dotyczącego przekonań młodzieży na temat osób bezrobotnych. Wykorzystano jedną z części kwestionariusza ankiety dotyczącego przekonań młodzieży na temat osób zagrożonych wykluczeniem społecznym autorstwa A. Kanios, M. Czechowskiej-Bielugi, A. Weissbrot-Koziarskiej, R. Krawczyk i P. Zielińskiej (Kanios, Czechowska-Bieluga, Weissbrot-Koziarska, Zielińska, Lada 2019). Starano się zachować pewien margines swobody w wyborze i rozumieniu wybranych terminów i opisów pochodzących z teorii (por.: Brestovanský, Gubricová, Libercanová, 2018, s. 94–108). Do oceny natężenia wartości poszczególnych zmiennych zastosowano skalę Lickerta. Analizując przekonania młodzieży odpowiedziom przypisano rangi (wartości punktowe) w skali od 1 do 5, gdzie 1 pkt oznaczał „zdecydowanie prawdziwe”, 2 pkt – „umiarkowanie prawdziwe”, 3 pkt –

„trudno powiedzieć”, 4 pkt – „umiarkowanie nieprawdziwe” i 5 pkt – „zdecydowanie nieprawdziwe”. Zaproponowane rangowanie sugeruje, że im niższa średnia tym poszczególne twierdzenia, są bardziej zgodne z przekonaniem młodzieży.

W badaniu wzięły udział 1084 osoby, w tym 588 uczniów ze szkół średnich (liceum i technikum) oraz nieznacznie mniej – 496 studentów różnych kierunków studiów, z następujących województw: opolskiego, śląskiego, podlaskiego, dolnośląskiego, lubelskiego, świętokrzyskiego, mazowieckiego, małopolskiego oraz podkarpackiego. Respondenci byli zróżnicowani pod względem płci, wieku, miejsca zamieszkania oraz typu szkoły. Zastosowano dobór celowy. Większość badanych stanowiły kobiety (72%). Ponad jedna trzecia badanej grupy respondentów (38,9%) mieszkała na wsi, a nieco mniej z nich (31,1%) deklaroowało duże miasto jako swoje miejsce zamieszkania. Pozostali młodzi ludzie mieszkali w małym mieście (13,3%) i w mieście średniej wielkości (16,7%).

Analiza wyników badań własnych

W obrazie przekonań osób z wybranych dwóch etapów edukacji dominują przypuszczenia, że bezrobotni są utrzymywani przez pracujących członków rodziny i oczekują od nich pomocy w rozwiązywaniu własnych problemów. Wyniki badań wskazują, że dwa stwierdzenia, jedno powiązane z finansami, a drugie związane z kwestią radzenia sobie/pomocy uzyskały najbardziej wyraźne wybory. Młodzież, zarówno szkolna jak i uniwersytecka najbardziej zgadzała się z tezą, że bezrobotni są utrzymywani przez pracujących członków rodziny ($M=2,30$). Nieznacznie słabiej badani byli przekonani, że osoby bezrobotne oczekują od rodziny pomocy w rozwiązaniu własnych problemów ($M=2,41$) oraz że zajmują się wychowywaniem dzieci ($M=2,56$).

Relatywnie przeciętna siła przekonań zawierała się w tezach, że osoby bezrobotne spędzają czas wolny najczęściej z rodziną ($M=2,72$), cenią życie rodzinne ($M=2,72$) a także zajmują się chorymi lub niesamodzielnymi członkami rodziny ($M=2,73$).

Pozostałe kategorie przekonań, odnoszące się do życia rodzinnego bezrobotnych, są w tej grupie mniej znaczące. Najmniej wyraźnie badana młodzież była przekonana, że bezrobotni rozmawiają z rodziną głównie o swoich problemach ($M=2,80$) i że wprowadzają w atmosferę rodziny chaos ($M=2,81$). Szczegółowe dane zostały zobrazowane w tab. 1 oraz na wykresie 1.

Biorąc pod uwagę różnice (wartość t empirycznego) między młodzieżą szkolną a akademicką, wyłoniono trzy obszary dalszych analiz. Spośród prezentowanych przekonań badani, zależnie od poziomu edukacji, odmiennie oceniali stwierdzenie, że osoby bezrobotne cenią życie rodzinne ($p=0,047$), zajmują się wychowywaniem dzieci ($p=0,050$) oraz że osoby bezrobotne oczekują od rodziny pomocy w rozwiązaniu ich problemów ($p=0,015$).

Tabela 1. Życie rodzinne osób bezrobotnych – porównanie (średnie wartości)

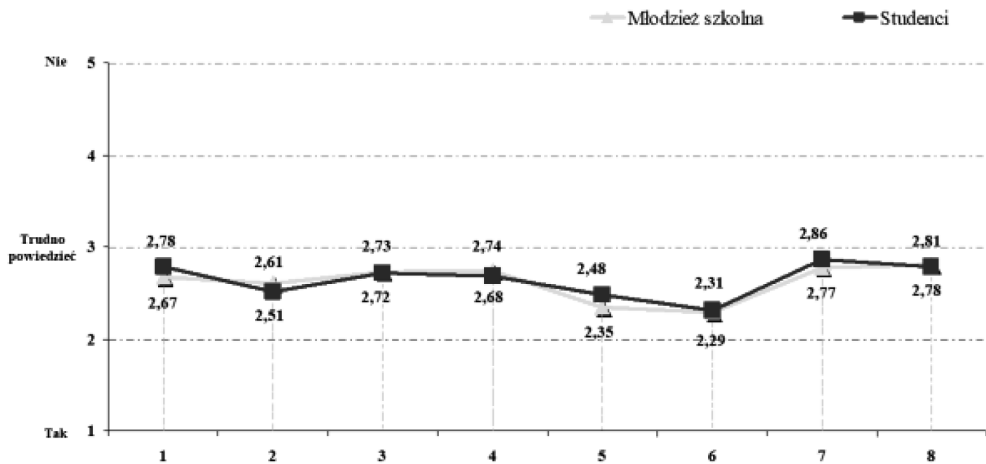
Stwierdzenia na temat osób bezrobotnych	Ogółem		Młodzież		Studenci		Porównanie	
	M	SD	M	SD	M	SD	t°	p
cenią życie rodzinne	2,72	0,90	2,67	0,95	2,78	0,83	-1,990	0,047*
wychowują dzieci	2,56	0,90	2,61	0,94	2,51	0,85	1,960	0,050*
zajmują się chorymi lub niesamodzielnymi członkami rodziny	2,73	0,88	2,73	0,94	2,72	0,81	0,180	0,855
spędzają czas wolny najczęściej z rodziną	2,72	0,93	2,74	0,98	2,68	0,87	1,050	0,293
oczekują od rodziny pomocy w rozwiązaniu ich problemów	2,41	0,89	2,35	0,90	2,48	0,86	-2,450	0,015*
są utrzymywani przez pracujących członków rodziny	2,30	0,92	2,29	0,92	2,31	0,91	-0,490	0,627
wprowadzają w atmosferę rodziny chaos	2,81	0,92	2,77	0,98	2,86	0,84	-1,660	0,098
rozmawiają z rodziną głównie o swoich problemach	2,80	0,97	2,81	1,03	2,78	0,90	0,470	0,640

Uwaga* – różnice istotne statystycznie.

Źródło: badania własne.

Młodzież szkolna była silniej przekonana, że osoby bezrobotne cenią życie rodzinne i że oczekują od rodziny pomocy w rozwiązaniu własnych problemów w porównaniu ze studentami. Z kolei studenci mieli wyraźniejszą opinię, że bezrobotni zajmowali się wychowywaniem dzieci.

W zakresie kolejnej z analizowanych cech, za jaką przyjęto, wiek zostały wzięte pod uwagę następujące przedziały: 17–18; 19–20; 21–22; 23–24 oraz wiek powyżej 25 lat. Okazało się, że wiek koreluje na poziomie istotnym tylko z jednym stwierdzeniem, zgodnie z którym bezrobotni rozmawiają z rodziną głównie o swoich problemach ($p < 0,039$). Na podstawie współczynnika korelacji V Cramera można stwierdzić, że zależność między analizowanymi zmiennymi w próbie jest niewyraźna (0,080). Uczniowie w wieku 17-18 lat częściej niż pozostali, starsi badani nie mają zdania w kwestii tematyki rozmów osób bezrobotnych z rodziną głównie o własnych problemach. Brak przekonania o takiej treści dyskusji wśród bezrobotnych dominuje w grupie adolescentów.



1 – Osoby długotrwale bezrobotne cenią życie rodzinne, 2 – Osoby długotrwale bezrobotne zajmują się wychowywaniem dzieci, 3 – Osoby długotrwale bezrobotne zajmują się chorymi lub niesamodzielnymi członkami rodziny, 4 – Osoby długotrwale bezrobotne spędzają czas wolny najczęściej z rodziną, 5 – Osoby długotrwale bezrobotne oczekują od rodziny pomocy w rozwiązaniu ich problemów, 6 – Osoby długotrwale bezrobotne są utrzymywani przez pracujących członków rodziny, 7 – Wprowadzają w atmosferę rodziny chaos, 8 – Osoby długotrwale bezrobotne rozmawiają z rodziną głównie o swoich problemach

Wykres 1. Osoby bezrobotne w obszarze życia rodzinnego – porównanie (średnie wartości)

Źródło: badania własne.

Kolejna z cech, miejsce zamieszkania, koreluje na poziomie istotnym z tezą, iż osoby bezrobotne zajmują się chorymi lub niesamodzielnymi członkami rodziny ($p < 0,024$). Na podstawie współczynnika korelacji V Cramera można stwierdzić, że zależność między analizowanymi zmiennymi w próbie jest niewyraźna (0,090). Mieszkańcy dużych miast częściej niż pozostali badani (mieszkańcy mniejszych miast i wsi) nie mają zdania w kwestii zajmowania się przez osoby bezrobotne chorymi lub niesamodzielnymi członkami rodziny.

Badani uczyli się na uniwersytetach, w wyższych szkołach zawodowych, politechnikach, akademiach, a w przypadku młodzieży szkolnej – technikach i liceach. W analizach korelacyjnych między rodzajem uczelni lub szkoły a przekonaniem badanej młodzieży wzięto pod uwagę powyższe miejsca nauki. Okazało się, że rodzaj uczelni i szkoły koreluje na poziomie istotnym z następującymi stwierdzeniami: osoby bezrobotne cenią życie rodzinne ($p < 0,047$), zajmują się wychowywaniem dzieci ($p < 0,003$), spędzają czas wolny najczęściej z rodziną ($p < 0,002$), oczekują od rodziny pomocy w rozwiązaniu ich problemów ($p < 0,000$) oraz są utrzymywane przez pracujących członków rodziny ($p < 0,000$). Na podstawie współczynnika korelacji V Cramera można stwierdzić, że zależność między analizowanymi zmiennymi w próbie jest niewyraźna (od 0,090 do 0,130).

Studenci z uniwersytetów częściej niż pozostali badani zgadzali się, że osoby bezrobotne oczekują od rodziny pomocy w rozwiązaniu własnych problemów (41,5%) oraz że są utrzymywane przez pracujących członków rodziny (41,2%). Natomiast nie mieli zdania w kwestii ich oceny życia rodzinnego (59,2%), wychowywania dzieci (43,1%) i spędzania czasu wolnego najczęściej w gronie rodziny (53,3%).

Wyniki badań wykazały także brak istotnych statystycznie zależności między płcią a analizowanymi przekonaniem (por.: Kostańska, Łysiuk, Walesa 2015).

Podsumowanie

Przedstawione badania wskazują, że młodzież zdecydowanie postrzegają osoby bezrobotne jako utrzymywane przez pracujących członków rodziny. Nieznacznie słabiej badani byli przekonani, że osoby te oczekują od rodziny pomocy w rozwiązaniu własnych problemów. Najmniej wyraźnie byli z kolei zdecydowani, że bezrobotni rozmawiają z rodziną głównie o swoich problemach i że wprowadzają w atmosferę rodziny chaos. Pomimo że część badanych akcentowała różnego typu utrudnienia w funkcjonowaniu rodzinnym osób bezrobotnych, wykazane w analizach przekonania można uznać za relatywnie pozytywne, choć teza ta niekoniecznie musi korespondować z dostateczną wiedzą o strukturze funkcjonowania tej grupy osób (por.: Gorczycka, 2002). Wyniki badań pozwalają sądzić, że życie rodzinne osób bezrobotnych pozostaje sferą życia mniej znaczącą z punktu widzenia młodzieży i stąd trudną do oceny. Przyjęto, że procesy poznawcze ujawniane poprzez aktywność percepcyjną jednostki odgrywają decydującą rolę w jej adaptacji w środowisku społecznym, w tym rodzinnym i zawodowym. Określają sposób pełnienia przez nią ról społecznych i wypełniania zadań życiowych. Wyniki te można zatem rozpatrywać w kontekście postrzegania przez młodzież otaczającego świata jako niejednoznacznego i niepewnego, co może osłabiać rozwój uczestniczenia w życiu społecznym, a także nasilać postawy defensywne i egoistyczne, warunkowane skłonnością do interpretacji otoczenia jako nieprzyjaznego (Chlewiński 1994).

Ujawnione różnice między adolescentami a osobami z wyłaniającej się dorosłości wpisują się w ujęcie analizowanych faz rozwojowych jako całościwie odrębnych (Arnett 2000). Brak jednoznaczności w rozwoju przekonań badanych co do życia rodzinnego bezrobotnych uwidacznia uzyskany poziom istotności statystycznej omawianych wyników badań. Adolescenti byli bardziej przekonani, że osoby bezrobotne cenią życie rodzinne i że oczekują od rodziny pomocy w rozwiązaniu ich problemów w porównaniu ze studentami. Z kolei starsi badani byli silniej przekonani, że bezrobotni zajmują się wychowywaniem dzieci.

Wyniki wcześniejszych badań nad młodzieżą ujawniły, że płeć, w przeciwieństwie do wieku, jest czynnikiem różnicującym przekonania (Kropińska 2000). Niniejsze analizy dowodzą jednak, że nie ma istotnych statystycznie zależności między tymi zmiennymi. Z kolei wiek koreluje na poziomie istotnym jedynie z jedną wybraną tezą. Miejsce nauki, miejsce zamieszkania i rodzaj uczelni lub szkoły również oka-

zały się czynnikami różnicującymi przekonania badanej młodzieży (por.: Kluz 2007, s. 11). Co ciekawe, wyraźnie niedoceniana jest możliwość zajmowania się przez osoby bezrobotne chorymi lub niesamodzielnymi członkami rodziny, przy czym mieszkańcy dużych miast częściej niż pozostali badani (mieszkańcy mniejszych miast i wsi) nie mieli zdania w tej kwestii. Studenci z uniwersytetów częściej niż pozostali badani zgadzali się, że osoby bezrobotne oczekują od rodziny pomocy w rozwiązywaniu ich problemów oraz że są utrzymywane przez pracujących członków rodziny.

Identyfikacja przekonań młodzieży ukazująca życie rodzinne bezrobotnych jako trudne do oceny wpisują się w nurt badań wskazujących na brak jednoznacznych opinii wśród pokolenia Z. Tak zwane pokolenie Z, czyli osoby urodzone po 1990 r., w literaturze przedmiotu są często postrzegane jako nieangażujące się, trudne we współpracy, bardzo roszczeniowe i wymagające szczególnego podejścia. Przypisuje się im brak lojalności, lenistwo i stosunkowo „swobodne” podejście do pracy.

Z perspektywy pedagogicznej są to wyniki znaczące dla konstruowania systemu wsparcia młodzieży w kontekście budowania ich świadomości społecznej i zawodowej. Zachodzące w ostatnich latach zmiany społeczno-ekonomiczne, w tym pandemia COVID-19 w Polsce, ale i w całej gospodarce światowej silnie wpływają na funkcjonowanie młodych osób i na kształtowanie ich przekonań w kwestiach ekonomiczno-społecznych, w tym zawodowych i rodzinnych (por.: Walesa 2011). Materiał z prezentowanych analiz może okazać się pomocny w konstruowaniu programów pracy z młodym pokoleniem, która staje się wyzwaniem dla pracodawców, rekruterów, menedżerów, specjalistów ds. HR, doradców zawodowych czy też szkoleniowców (Kukła, Nowacka 2019; por.: Skorikov 2007).

Analizując prezentowane wyniki badań, warto mieć na uwadze fakt, że światopogląd młodzieży wykazuje cechy niestabilności, podlegając procesowi dynamicznego rozwoju. Z kolei, jak wskazują wyniki dotychczasowych badań, opinie młodzieży na temat zjawisk patologii społecznej nie odbiegają od tradycyjnych standardów społecznych (Pstrąg 2003). W przyszłych badaniach interesująca wydaje się perspektywa badawcza uwzględniająca odróżnienie przekonań młodzieży od stanowiska generacji ich rodziców. Przedstawione analizy mogą zatem stanowić pewien wkład i inspirację do kontynuowania dyskusji nad złożonym zagadnieniem przygotowania młodzieży do czekającej ją przyszłości.

Bibliografia

1. Arnett J.J. (2000), *Emerging Adulthood. A Theory of Development from the Late Teens Through the Twenties*, „American Psychologist”, vol. 55(5), 469–480. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>.
2. Bajkowski T., Sawicki K., Sosnowski T. (2013), *Sytuacja społeczna i perspektywy zawodowe 15+ -czynniki, bariery, dobre praktyki. Przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu młodzieży wchodzącej na lokalny rynek pracy*, Białystok: Białostocka Fundacja Kształcenia Kadr.

3. Basuil D.A., Casper W.J. (2012), *Work-family planning attitudes among emerging adults*, "Journal of Vocational Behavior", Vol. 80(3), DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.017>.
4. Brestovanský M., Gubricová J., Libercanová K. (2018), *Inclusion, Diversity, Equality in Non-Formal Education through the Optic of Youth and Youth Workers*, „Acta Educationis Generalis”, 8, 94-108.
5. Chlewiński Z. (1994), *Przyszłość świata w aspekcie szans i zagrożeń. Psychologiczne badania studentów*, „Przegląd Psychologiczny”, 1-2, 40-49.
6. Diemer M.A., Hsieh C. (2008), *Sociopolitical development and vocational expectations among lower-SES adolescents of color*, "Career Development Quarterly", Vol. 56(3), DOI: <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2008.tb00040.x>.
7. Filipiak M. (1999), *Od subkultury do kultury alternatywnej*, Lublin: UMCS.
8. Gorczycka E. (2002), *Młodzież akademicka wobec Unii Europejskiej*, Częstochowa: Wyd. Politechniki Częstochowskiej.
9. <https://psz.praca.gov.pl/-/9934634-bezrobocie-w-polsce-rok-2018> (data dostępu 15.03.2020).
10. Kanios A., Czechowska-Bieluga M., Weissbrot-Koziarska A., Zielińska P., Lada A. (2019), *Młodzież wobec zjawiska wykluczenia społecznego*, [w:] R. Bera, S. Kwiatkowski (red.), *Młodzież wobec współczesnych zagrożeń w życiu społecznym*, Warszawa: Wyd. APS.
11. Kluz T. (2007). *Psychospołeczne uwarunkowania wyboru wartości przez młodzież*, Toruń: Akapit.
12. Kostańska L., Łysiuk L., Walesa Cz. (2015), *Przekonania młodzieży dotyczące zagadnień życiowo doniosłych*, „Horyzonty Psychologii”, t. V, 79-93.
13. Kozaczuk F. (2003), *Wstęp*, [w:] F. Kozaczuk, *Młodzież wobec współczesnych zagrożeń*, Rzeszów: Wyd. URz.
14. Koziński J. (1997), *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa: Wyd. Akademickie Żak.
15. Kracke B. (2002), *The role of personality, parents and peers in adolescent career exploration*, "Journal of Adolescence", Vol. 25(1), DOI: <https://doi.org/10.1006/jado.2001.0446>.
16. Kropińska I. (2010), *Przekonania zdrowotne. W poszukiwaniu perspektywy pedagogicznej*, Bydgoszcz: WSzP w Bydgoszczy.
17. Kukła D., Nowacka M. (2019), *Charakterystyka podejścia do pracy przedstawicieli pokolenia Z – praca w systemie wartości młodych. Cz. 1*, „Edukacja ustawiczna dorosłych” 3 (106), 120-130
18. Kunikowski J., Kamińska A., Gawryluk M. (2016), *Aspiracje zawodowe młodzieży*, „Annales UMCS”, Vol. XXIX, 4, SECTIO J, 55-78, 10.17951/j.2016.29.4.55
19. Kwiatkowski E. (2001), *Bezrobocie. Podstawy teoretyczne*, Warszawa: PWN.
20. Markiewicz K., Kaczmarek B.L.J., Kostka-Szymańska M. (2010), *Cechy osobowości a decyzje adolescentów dotyczące planów edukacyjnych i zawodowych*, „Psychologia Rozwojowa”, nr 15(3).
21. Marody M. (1976), *Sens teoretyczny a sens empiryczny pojęcia postawy*, Wyd 1., Warszawa: PWN.
22. Moczuk E. (2003), *Zagrożenia współczesnej młodzieży*, [w:] F. Kozaczuk (red.), *Młodzież wobec współczesnych zagrożeń*, Rzeszów: Wyd. URz.
23. Pawlina K. (2010), *Młodzież szkolna o swoich problemach*, Warszawa: Wyd. SL.
24. Pieter J. (1963), *Słownik psychologiczny*, Wrocław: Ossolineum.
25. Podsiad A., Więckowski Z. (1983), *Mały słownik terminów i pojęć filozoficznych dla studiujących filozofię chrześcijańską*, Warszawa: Pax.

26. Pstrąg D. (2003), Poglądy młodzieży na temat wybranych zjawisk patologii społecznej, [w:] F. Kozaczuk (red.), *Młodzież wobec współczesnych zagrożeń*, Rzeszów: Wyd. URz.
27. Radkiewicz P. (2002), *Młodzież i jej aspiracje: jak nastolatki spostrzegają szanse realizacji ważnych celów życiowych*, „Studium Psychologiczne”, z. 4.
28. Sadowski Z., Kozłowski P. (2010), *Zagrożenia ekonomiczno-społeczne*, „Nauka”, nr 4.
29. Sarzyńska-Mazurek E. (2019), *Poczucie własnej skuteczności osób u progu dorosłości*, „Edukacja ustawiczna dorosłych”, 4 (107), 19–28.
30. Seginer R., Noyman M.S. (2005), *Future orientation, identity and intimacy: Their relations in emerging adulthood*, „European Journal of Developmental Psychology”, Vol. 2(1), DOI: <https://doi.org/10.1080/17405620444000201>
31. Skorikov V. (2007), *Continuity in adolescent career preparation and its effects on adjustment*, „Journal of Vocational Behavior”, Vol. 70(1), DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.04.007>.
32. Sztompka J. (2000), *Trauma wielkiej zmiany*, Warszawa: PWN.
33. Szymański M. (2002), *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
34. Walesa Cz. (1976), *Rozwój zgodności przekonań u współmałżonków*, „Roczniki Filozoficzne – Psychologia”, 24, 4, 61–78.
35. Walesa Cz. (2011), *Szanse i zagrożenia człowieka XXI wieku (zarys problematyki psychologicznej)*, „Horyzonty Psychologii”, 1, 23–36.
36. Wróblewska W. (2004), *Dynamika aspiracji edukacyjnych studentów w obliczu zmian*, Białystok: Trans Humana.
37. Zalewska A., Krzywosz-Rynkiewicz B. (2011), *Psychologiczne portrety młodych obywateli. Rozwojowe i podmiotowe uwarunkowania aktywności obywatelskiej młodzieży*, Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej.

dr hab. Marta Czechowska-Bieluga, prof. UMCS – Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Grzegorz Szałas
Małgorzata Lotko

ORCID: 0000-0002-3704-1119

Paweł Religa

ORCID: 0000-0003-1603-6000

DOI: 10.34866/wegn-ww39

Percepcja hałasu wśród nauczycieli

Perception of noise among teachers

Key words: noise, school, teachers.

Abstract: In the paper results of the research concerning identification of noise sources and perception of noise among workers of education units are presented. The aim of the elaboration was identification of noise sources and assessment of perception of noise by the teachers. Empirical research was conducted with the use of a questionnaire developed by the authors. The questionnaire was made accessible to the participants of the project in a cloud, on *Google Disc*.

Analysis of the gathered information allowed to claim that over 75% of them is employed in education for over 10 years. The degree of exposition during lessons teachers specify mainly as *small*, in the gymnasium this degree is higher (*average* – 43%, *big* – 42% of answers). During pauses participants of the project described the degree of exposition as *big*. As an external source of noise respondents indicated traffic.

Słowa kluczowe: hałas, szkoła, nauczyciel.

Streszczenie: W artykule przedstawiono wyniki badań w zakresie określenia źródeł oraz percepcji hałasu wśród pracowników jednostek oświatowych. Celem opracowania była *identyfikacja źródeł oraz ocena postrzegania hałasu przez nauczycieli*. Badanie empiryczne przeprowadzono z wykorzystaniem autorskiego kwestionariusza ankiety, który został udostępniony uczestnikom projektu w chmurze – na dysku Google.

Analiza informacji zebranych w toku badania empirycznego pozwoliła stwierdzić, że ponad 75% ankietowanych zatrudnionych jest w placówkach oświatowych dłużej niż 10 lat. Stopień narażenia na hałas podczas lekcji nauczyciele określają jako *mały*, w sali gimnastycznej stopień ten jest wyższy (*średni* – 43% oraz *duży* – 42% odpowiedzi). W czasie przerw uczestnicy projektu stopień narażenia na hałas określili jako *duży*. Jako zewnętrzne źródło powstawania hałasu ankietowani wskazali ruch uliczny.

Wprowadzenie

Usługi edukacyjne są specyficzną branżą polegającą na nauczaniu danych treści zgodnie z przewidzianym programem określonym przez odpowiednie ministerstwo bądź też zawartym w umowie pomiędzy instytucją usługodawcy a usługobiorcą. Dotyczą one zarówno szkolnictwa, jak i nauki języków, kursów, szkoleń itp. Branża edukacyjna jest o tyle rozwarstwiona, o ile jej źródła finansowania różnią się od siebie. Każda szkoła ma za zadanie zapewnić odpowiednią kadre nauczycieli, miejsce nauki wraz z odpowiednim środowiskiem pracy oraz materiały niezbędne w procesie edukacyjnym (Lotko i inni 2017).

Nauczyciel jest podstawową jednostką w procesie edukacyjnym, a efekty jego pracy mają nieocenione znaczenie. Poprzez swoją twórczą działalność nauczyciel ułatwia swoim podopiecznym rozumienie zmieniającej się rzeczywistości przyrodniczej, społecznej, cech i tendencji współczesnej cywilizacji, wyznań globalnych i narodowych. Według W. Okonia (1976) to osoba wykwalifikowana do nauczania i wychowania dzieci, młodzieży i dorosłych. Nauczyciel kształci, wychowuje, rozwija znajdujących się pod jego opieką uczniów. Efekty jego pracy zależą między innymi od: uczniów, programu edukacji oraz zewnętrznych warunków edukacji.

Jednostki oświatowe są miejscem, gdzie uczniowie spędzają wiele godzin, jednocześnie są środowiskiem pracy nauczycieli. Jednym z głównych szkodliwych oraz uciążliwych czynników fizycznych, który występuje w tym środowisku pracy jest hałas (Kolawa, Hadryś 2016). Może on pochodzić ze źródeł wewnętrznych, jak i zewnętrznych, które przyczyniają się do powstawania tła akustycznego w szkole. Percepcja jako postrzeganie oraz rozróżnianie bodźców (Duda 1994) jest indywidualnym odczuciem każdego człowieka. Wobec powyższego za cel opracowania przyjęto *identyfikację źródeł oraz ocenę postrzegania hałasu przez nauczycieli*.

Hałas w placówce oświatowej

Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Gospodarki i Pracy z dnia 5 sierpnia 2005 roku *hałasem nazwano każdy niepożądany dźwięk, który może być uciążliwy albo szkodliwy dla zdrowia lub zwiększyć ryzyko wypadku przy pracy* (Dz. U. nr 157 poz. 1318 2005). Z fizycznego punktu widzenia dźwięki, a więc i hałas są to drgania mechaniczne ośrodka sprężystego, które można rozpatrywać jako oscylacyjny ruch cząstek ośrodka względem położenia równowagi. Ruch ten wywołuje zmianę ciśnienia ośrodka w stosunku do wartości ciśnienia statycznego. Zmiana ciśnienia zachodzi poprzez następujące po sobie lokalne zagęszczenia i rozrzedzenia cząstek ośrodka w przestrzeni, która otacza źródło drgań, tworząc falę akustyczną (Koradecka 2008; Rocznik 1996).

Hałas jest jednym z najczęściej występujących zagrożeń fizycznych w środowisku pracy (Uzarczyk 2009). Najwyższe dopuszczalne natężenia hałasu zostały określone w Rozporządzeniu Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 6 czerwca 2014 roku w sprawie najwyższych dopuszczalnych stężeń i natężeń czynników szkodliwych dla

zdrowia w środowisku pracy oraz w normie PN-N-01307:1994 (Dz. U. 2014 poz. 817; PN-N-01307 1994).

Jak już wspomniano wcześniej, hałas jest głównym czynnikiem fizycznym występującym w środowisku szkolnym. Może mieć on wpływ na samopoczucie nauczycieli jak i uczniów, ale również zakłócać proces nauczania.

Źródła hałasu w placówkach edukacyjnych można podzielić na zewnętrzne i wewnętrzne. Zewnętrzne źródła hałasu zależą od lokalizacji szkoły i mogą to być: hałas uliczny, kolejowy, lotniczy, przemysłowy – tzw. hałas środowiskowy, ale także hałas pochodzący np. z boiska zlokalizowanego przy szkole. Do wewnętrznych źródeł hałasu należą wszelkiego rodzaju urządzenia stanowiące techniczne wyposażenie budynków (np. urządzenia centralnego ogrzewania, systemy wentylacyjne i klimatyzacyjne, instalacje zaopatrujące w wodę, windy itp.), a także aktywność uczniów i nauczycieli (rozmowy, odgłosy przesuwanych krzesel, przemieszczanie się). Hałas zewnętrzny przenikający do budynku i hałas wewnętrzny pochodzący od urządzeń technicznych budynku tworzą tzw. hałas tła w szkole. Poziom tła ma wpływ nie tylko na stopień zrozumienia wypowiedzi nauczyciela i koncentrację uczniów, ale również na stan ich zdrowia (Wilczyńska, Paciej i Hudzik 2012).

Procedura badawcza

Celem empirycznej części niniejszego opracowania była identyfikacja źródeł oraz ocena postrzegania hałasu wśród nauczycieli w regionie radomskim. W tabeli 1 przedstawiono autorską procedurę przygotowania i przeprowadzenia badania empirycznego.

Tabela 1. Procedura badawcza

Lp.	Zadanie	Metody realizacji
1	Konceptualizacja obszaru badań	Krytyczna analiza literatury
2	Dobór zmiennych i opracowanie kwestionariusza ankiety	Krytyczna analiza literatury, konsultacja z przedstawicielami nauczycieli
3	Przeprowadzenie badania empirycznego	Badanie ankietowe: kwestionariusz ankiety dostępny na dysku <i>Google</i>
4	Prezentacja wyników	Statystyczne opracowanie wyników badania empirycznego. Wielowymiarowa analiza danych: prezentacja danych w postaci wykresów i tabel
5	Analiza i interpretacja wyników	Wnioskowanie na podstawie wyników badania empirycznego

Źródło: opracowanie własne.

Pierwszy etap procedury badawczej stanowiła konceptualizacja obszaru badań. Kolejno na podstawie krytycznej analizy literatury oraz konsultacji z nauczycielami dokonano doboru zmiennych do badania. Badanie empiryczne przeprowadzono metodą ankietową. Szczegółowej analizie poddano stopień narażenia nauczycieli na hałas podczas wykonywania czynności wynikających z obowiązków zawodowych z uwzględnieniem różnych źródeł pochodzenia. Kwestionariusz ankiety dostępny był na dysku *Google*. Dobór próby miał charakter celowy. Badaniem objęto 214 nauczycieli. Badanie przeprowadzono w okresie od 1 do 30 czerwca 2020 roku. Zebrane dane opracowano statystycznie z wykorzystaniem oprogramowania MS Excel.

Dyskusja wyników badań

Jak wspomniano, w badaniu wzięło udział 214 osób zatrudnionych w placówkach oświatowych na terenie miasta Radom. 93,5% spośród respondentów to dydaktycy, pozostałe osoby to pracownicy obsługi i administracji oświaty. Analiza rozkładu płci ankietowanych potwierdza tezę, że nauczycielami są najczęściej kobiety (91,6%). Przegląd odpowiedzi na pytanie o staż pracy pozwala stwierdzić, że ponad 75% respondentów pracuje w jednostkach edukacyjnych dłużej niż 10 lat. W trzech grupach stażowych: 10–20, 20–30, 30 i więcej lat odsetek odpowiedzi był taki sam i wynosił 25,7%. Krótszy niż 10 lat okres zatrudnienia wskazało odpowiednio 11,2% (6–10 lat) i 11,7% (do 5 lat) uczestników projektu.

W tabeli 2 przedstawiono wyniki badań w zakresie stopnia narażenia na hałas w zależności od czasu przebywania w miejscu pracy pracowników placówek oświatowych podczas wykonywania obowiązków zawodowych.

Tabela 2. Stopień narażenia na hałas (podczas wykonywania konkretnych czynności)

Ekspozycja						
Podczas lekcji w pracowniach dydaktycznych						
Stopień narażenia	do 1 h	1–2 h	2–3 h	3–4 h	od 4 h	Suma
Brak	60%	31%	38%	23%	10%	28%
Mały	37%	67%	54%	63%	64%	59%
Średni	3%	3%	8%	15%	22%	12%
Duży	-	-	-	-	4%	1%
Nie wiem	-	-	-	-	-	-
Podczas lekcji w sali gimnastycznej						
Stopień narażenia	od 1 h	1–2 h	2–3 h	3–4 h	od 4 h	Suma
Brak	3%	-	-	-	1%	1%
Mały	17%	13%	13%	8%	4%	10%
Średni	48%	56%	63%	42%	28%	43%
Duży	31%	26%	25%	46%	59%	42%
Nie wiem	-	5%	-	4%	7%	4%

Podczas lekcji na boisku szkolnym						
Stopień narażenia	od 1 h	1–2 h	2–3 h	3–4 h	od 4 h	Suma
Brak	7%	-	-	2%	1%	2%
Mały	30%	38%	35%	31%	11%	26%
Średni	40%	51%	48%	43%	46%	46%
Duży	23%	5%	17%	20%	31%	21%
Nie wiem	-	5%	-	4%	10%	5%
Podczas przerwy na korytarzach szkolnych						
Stopień narażenia	od 1 h	1–2 h	2–3 h	3–4 h	od 4 h	Suma
Brak	-	-	-	-	-	-
Mały	7%	-	-	-	-	1%
Średni	7%	3%	8%	4%	6%	5%
Duży	83%	97%	92%	96%	94%	93%
Nie wiem	3%	-	-	-	-	1%
Podczas przerwy na terenie przyległym do budynku szkoły						
Stopień narażenia	od 1 h	1–2 h	2–3 h	3–4 h	od 4 h	Suma
Brak	13%	11%	17%	4%	6%	8%
Mały	27%	23%	21%	22%	17%	23%
Średni	27%	37%	42%	49%	35%	38%
Duży	13%	13%	17%	18%	35%	22%
Nie wiem	20%	8%	4%	6%	8%	9%
Podczas zajęć w świetlicy						
Stopień narażenia	od 1 h	1–2 h	2–3 h	3–4 h	od 4 h	Suma
Brak	-	3%	-	-	1%	1%
Mały	21%	13%	13%	10%	6%	11%
Średni	17%	44%	50%	31%	25%	31%
Duży	59%	33%	33%	57%	64%	53%
Nie wiem	3%	8%	4%	2%	4%	4%

Źródło: opracowanie własne.

Analiza danych w tabeli 2 pozwoliła zauważyć, że największy odsetek ankietowanych (59%) określił stopień narażenia na hałas podczas lekcji w pracowniach dydaktycznych jako *mały*. Spośród grupy osób przebywających w tych warunkach do 1 h 60% stwierdziło, że narażenie nie występuje. Jedynie 1% ankietowanych narażonych na hałas podczas prowadzenia zajęć dydaktycznych określiło go jako *duży*. Taki stopień narażenia odczuwa 4% nauczycieli z grupy tych, którzy pracują dłużej niż 4 godziny. Analiza wyników badania w odniesieniu do stopnia narażenia na hałas podczas lekcji w sali gimnastycznej pozwala określić go najczęściej jako *średni* (43%) oraz *duży* (42%). Podczas lekcji na boisku szkolnym największy odsetek odpowiedzi to *średni*. Dane widoczne w tabeli 2 pozwalają stwierdzić, że podczas przerw na korytarzach szkolnych odnotowano największy stopień narażenia na hałas – aż 93%. Dla kategorii *duży* odsetek odpowiedzi, który informuje o ekspozycji mieści się w przedziale <83%; 97%>. Podczas przerwy na terenie przy-

ległym do budynku szkoły ankietowani najczęściej określali stopień narażenia na hałas jako *średni* – 38%. W czasie zajęć w świetlicy największy odsetek odpowiedzi odnotowano dla kategorii *duży* (53%). Taki stopień odczuwa aż 64% pracujących we wspomnianych warunkach w czasie powyżej 4 godzin.

W tabeli 3 zamieszczono wyniki badań w zakresie stopnia narażenia na hałas w odniesieniu do źródeł pochodzenia.

Tabela 3. Stopień narażenia na hałas (wg źródeł pochodzenia)

Ekspozycja na hałas						
Powodowany przez uczniów podczas lekcji						
Stopień narażenia	od 1h	1–2h	2–3h	3–4h	od 4 h	Suma
Brak	53%	26%	30%	12%	11%	23%
Mały	43%	67%	57%	47%	44%	50%
Średni	3%	8%	9%	29%	23%	17%
Duży	-	-	4%	12%	21%	10%
Nie wiem	-	-	-	-	-	-
Powodowany przez uczniów podczas przerwy						
Stopień narażenia	od 1h	1–2h	2–3h	3–4h	od 4 h	Suma
Brak	-	-	-	-	-	-
Mały	10%	-	4%	8%	4%	5%
Średni	17%	16%	13%	2%	1%	8%
Duży	73%	84%	83%	90%	94%	87%
Nie wiem	-	-	-	-	-	-
Powodowany przez sprzęt dydaktyczny używany w szkole						
Stopień narażenia	od 1h	1–2h	2–3h	3–4h	od 4 h	Suma
Brak	50%	38%	50%	24%	25%	34%
Mały	47%	51%	42%	57%	44%	48%
Średni	3%	8%	8%	14%	20%	13%
Duży	-	-	-	2%	6%	2%
Nie wiem	-	3%	-	2%	6%	3%
Powodowany przez dźwięki z otoczenia szkoły						
Stopień narażenia	od 1h	1–2h	2–3h	3–4h	od 4 h	Suma
Brak	17%	29%	25%	17%	9%	18%
Mały	70%	47%	58%	53%	53%	55%
Średni	10%	18%	17%	23%	30%	22%
Duży	3%	3%	-	6%	6%	4%
Nie wiem	-	3%	-	-	3%	1%

Źródło: opracowanie własne.

Analiza odpowiedzi pozwala zauważyć, że hałas powodowany przez uczniów podczas lekcji połowa ankietowanych określiła jako *mały*. W tej grupie 67% respondentów przebywa w warunkach narażenia 1 do 2 godzin. Podczas przerwy hałas powo-

dowany przez uczniów zdecydowanie największa frakcja badanych osób określiła jako *duży* (87%). Sprzęt dydaktyczny wykorzystywany podczas zajęć według 48% uczestników badania powoduje hałas, którego stopień można zakwalifikować do kategorii *mały*. Takiej odpowiedzi udzieliło 48% respondentów, zaś 34% uznało, że sprzęt dydaktyczny nie jest źródłem hałasu. Stopień narażenia na dźwięki z otoczenia szkoły ankietowani również w większości (55%) określili jako *mały*.

Na rysunku 1 przedstawiono rozkład odpowiedzi na pytanie otwarte dotyczące innych, niż wskazano w tabelach 2 i 3 źródeł hałasu.



Rys. 1. Źródła hałasu w jednostkach oświatowych

Źródło: opracowanie własne.

Analiza odpowiedzi pozwala stwierdzić, że najczęściej uczestnicy badania wskazywali *ruch uliczny* (43,5%) jako inne źródło hałasu. Hałas ze strony sąsiadujących obiektów to 6,1% odpowiedzi, zaś wśród *innych* źródeł hałasu wskazano dźwięki powodowane przez: kosiarkę do trawy, samolot, uczniów na boisku szkolnym, odgłosy zwierząt, wywóz śmieci oraz roboty budowlane. Takiej odpowiedzi udzieliło 5,1% uczestników badania.

Podsumowanie

Hałas wskazywany jest jako jeden z najbardziej uciążliwych czynników fizycznych występujących w środowisku pracy nauczycieli. Wśród zewnętrznych źródeł hałasu w placówkach edukacyjnych wymienia się hałas środowiskowy oraz taki, który wynika z usytuowania placówki. Do wewnętrznych czynników powodujących hałas zalicza się urządzenia technicznego wyposażenia placówki oraz wszelką aktywność uczestników procesu edukacyjnego.

Analiza zmiennych metryczkowych pozwala stwierdzić, że ponad 90% pracowników jednostek oświatowych stanowią kobiety, a staż pracy 75% respondentów wynosi ponad 10 lat. Analiza odpowiedzi pozwoliła stwierdzić, że podczas lekcji stopień narażenia na hałas nauczyciele określają jako *mały*, w sali gimnastycznej stopień ten jest wyższy. Respondenci zaliczyli go do kategorii *średni* (43%) oraz *duży* (42%).

W czasie przerw uczestnicy projektu stopień narażenia na hałas określili jako *duży*. Biorąc pod uwagę źródła powstawania hałasu, najwyższy stopień narażenia (*duży*) odnotowano dla odpowiedzi *hałas powodowany przez uczniów w czasie przerwy*. Jako zewnętrzne źródło powstawania hałasu ankietowani wskazali ruch uliczny.

Bibliografia

1. Duda I. (red.) (1994), *Słownik pojęć towaroznawczych*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Kraków.
2. Kolawa S., Hadryś D. (2016), *Hałas jako czynnik środowiska pracy nauczyciela*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Zarządzania Ochroną Pracy w Katowicach”, nr 1(12).
3. Lotko M., Paździor M., Nowak M., Wójtowicz Ł. (2017), *Pomiar jakości usług. Wybrane zastosowania metody SERVQUAL*, Instytut Naukowo-Wydawniczy SPATIUM.
4. Rozporządzenie Ministra Gospodarki i Pracy z dnia 5 sierpnia 2005, (2005), *W sprawie bezpieczeństwa i higieny pracy przy pracach związanych z narażeniem na hałas lub drgania mechaniczne*, (Dz. U. 2005 nr 157, poz. 1318).
5. Koradecka D. (2008), *Bezpieczeństwo i higiena pracy*, CIOP-PIB, Warszawa.
6. Okoń W. (1976), *O postępie pedagogicznym*, PWN, Warszawa.
7. Rocznik M. (1996), *Fizyka hałasu cz. 1*, Wydawnictwo Politechniki Śląskiej, Gliwice.
8. Uzarczyk A. (2009), *Czynniki szkodliwe i uciążliwe w środowisku pracy*, ODDK, Gdańsk.
9. Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 6 czerwca 2014, (2014), *W sprawie najwyższych dopuszczalnych stężeń i natężeń czynników szkodliwych dla zdrowia w środowisku pracy*, (Dz. U. 2014 poz. 817).
10. PN-N-01307 (1994), *Hałas. Dopuszczalne wartości parametrów hałasu w środowisku pracy. Wymagania dotyczące wykonywania pomiarów*, PKN, Warszawa.
11. Wilczyńska I., Paciej J., Hudzik G. (2012), *Ocena narażenia na hałas uczniów i nauczycieli klas I-III szkół podstawowych na przykładzie województwa śląskiego*, „Problemy Higieny i Epidemiologii”, nr 93(4).

Grzegorz Szałas – doktorant UTH, Radom

dr hab. Małgorzata Lotko, prof. UTH Radom

dr hab. Paweł Religa, prof. UTH Radom

Z badań nad uwarunkowaniami religijności studentów

Research on the determinants of students' religiousness

Key words: religiousness, students, university, education.

Abstract: Apart from the theoretical foundations, the article presents the results of the research on the determinants of religiousness with particular emphasis on the group of students.

In Poland, the Institute of Statistics of the Catholic Church SAC conducts very interesting sociological research on people's religiousness along with its usual tasks of collecting the statistical data about the Church.

A key part of the article is a summary of a survey conducted among students of the Faculty of Pedagogical Sciences of the Cardinal Stefan Wyszyński University.

Słowa kluczowe: religijność, studenci, uniwersytet, edukacja.

Streszczenie: W artykule, obok podstaw teoretycznych, zaprezentowano wyniki badań nad wybranymi uwarunkowaniami religijności, ze szczególnym uwzględnieniem grupy studentów.

Na gruncie polskim interesujące są m. in. badania Instytutu Statystyki Kościoła Katolickiego SAC, mającego za zadanie nie tylko gromadzenie i opracowanie danych statystycznych o Kościele, ale także prowadzenie badań socjologicznych dotyczących religijności.

Osobne miejsce w artykule zajmują wybrane fragmenty badań sondażowych przeprowadzonych wśród studentów Wydziału Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.

Wprowadzenie

Religijność stanowi istotny wymiar życia zarówno indywidualnego, jak i społecznego. Jest to termin wieloznaczny, analizowany w obrębie różnych kręgów kulturowych. Już od pierwszych chwil po narodzeniu człowiek ma styczność z różnymi formami kultu religijnego.

Prowadząc badania nad zjawiskiem religijności, część badaczy zastanawia się, czy religijność to zjawisko, które jest nierozzerwalnie związane z życiem człowieka, czy może jest to cecha nabyta przypadkowo lub też wyuczona.

Religijność stanowi złożoną cechę każdego człowieka. Przejawia się ona z różnym natężeniem, zależnie od wielu czynników takich jak na przykład wychowanie, historia oraz doświadczenia życia. Przebiega od braku religijności aż po religijność bardzo żywą i intensywną. Religijność przejawia się również w wielu wymiarach

życia człowieka, od najbardziej osobistych i indywidualnych sfer takich jak doświadczenie duchowe, poprzez określoną wiedzę z zakresu teologii, odniesienie do norm i zasad życia wynikających z określonych treści wiary, określone działania i zachowania, przybierające również charakter wspólnotowy, aż po związek oraz uczestnictwo w religijnych instytucjach (Religijność i aktywność..., 2015; s. 5).

Pojęcie religijności i pedagogika religii

Znalezienie odpowiedzi na pytanie, czym jest religijność, wymaga ustosunkowania się do różnego typu uogólnień, różnych ujęć religijności. Słownik Wyrazów Obcych PWN (1980, s. 639) wyjaśnia „religia – łacińskie religio, jest to zespół wierzeń w siły nadprzyrodzone oraz związanych z nimi obrzędów (praktyk), zasad moralnych i form organizacji społecznej (instytucji religijnych)”. Według J.A. Kłoczowskiego (1994, s. 14) religia odnosi się do dwóch rozumowań:

- Znaczenie pierwsze odwołuje się do tradycji mądrości, poprzez dawanie zbawienia;
- Znaczenie drugie akcentuje więź z Bogiem, który nazwany jest inaczej Absolutem.

W ramach tej definicji człowiek sam dokonuje wyboru jednego z typów rozumienia religii, swój wybór opiera na tradycji religijnej, która jest dla niego wzorcem, czy też punktem odniesienia (tamże, s. 14).

Można zauważyć, że zakres znaczeniowy pojęcia religia zawiera zbiór prawd dotyczących relacji między człowiekiem a Bogiem.

Jeden z badaczy zjawiska religijności, Czesław Walesa, wskazuje, że religijność powstaje i rozwija się w warunkach wewnętrznych i zewnętrznych, poprzez przybieranie różnych form w ramach poszczególnych okresów rozwoju człowieka (C. Walesa 2005, s. 6). Autor ten uważa, że religijność realizowana i wyrażana jest poprzez: 1) świadomość; 2) uczucia; 3) decyzje; 4) więź ze wspólnotą osób wierzących; 5) praktyki; 6) moralność; 7) doświadczenia; 8) formy wyznania wiary (tamże, s. 111–112)..

Religijność to struktura, która składa się z wielu elementów, takich jak:

- sądy oraz przekonania odwołujące się do religijnego przedmiotu, siły nadprzyrodzonej;
- przeżycia czy też doznania, które są związane emocjonalnie;
- predyspozycje w stosunku do praktyk religijnych (T. Gosztyła 2010, s. 18).

Powyższe elementy są ze sobą powiązane i podzielone przez przedmiot religijny, a w praktyce samej religijności nie da się identyfikować z każdym z nich osobno, czyli (z praktykami, religijnymi przekonaniem czy przynależnością do samej instytucji religijnej), (tamże, s. 18).

Zdaniem Zdzisława Chlewińskiego religijność jest całokształtem przekonań, zachowań, doświadczeń podmiotu, który odwołuje się do przeżywania relacji wobec świata Boga (1991, s. 86). Przedstawia się to za pomocą czterech wymiarów: centralność, autentyczność, dojrzałość i głębia (tamże, s. 68).

Przytoczone definicje ukazują religijność jako postawę, czyli podmiotowe i indywidualne spojrzenie człowieka na rzeczywistość transcendentną – rzeczywistość Boga. Wyraża się to w takich komponentach, jak:

- komponent poznawczy – to sfera pojęć oraz przekonań;
- komponent behawioralny – to sfera zachowań;
- komponent emocjonalny – to sfera uczuć (T. Gosztyła 2010, s. 19).

Równoznacznie definicje te uwzględniają, że w religijności fundamentalne znaczenie ma poczucie więzi, inaczej relacja osoby wierzącej z samą Osobą Boga. To podejście widoczne jest często w badaniach nad religijnością (tamże, s. 18).

Założenia doktrynalne chrześcijaństwa, płynąca zeń antropologia odzwierciedlają się, zdaniem Adama Wysockiego (2015; s. 145–146) w chrześcijańskiej pedagogice oraz stosowanych środkach pedagogicznych. Chrześcijańska edukacja religijna odwołuje się do personalizmu i humanizmu chrześcijańskiego. Antropologia chrześcijańska wskazuje, że człowiek jest bytem osobowym, stąd też punktem wyjścia jest kategoria osoby. To jednostkowy, substancjalny, cielesno-duchowy podmiot, któremu przysługuje wrodzona godność i wolność. Aspekt duchowy, czyli dusza, jest formą substancjalną ciała, która udziela mu istnienia, kształtując je. Ważność duszy, jej samoistność i nieśmiertelność powoduje, że cel wszelkich wysiłków pedagogicznych w chrześcijaństwie skupia się na formacji sumienia oraz doprowadzeniu do uczestniczenia w liturgii Kościoła. Celem jest ukształtowanie wartości chrześcijańskich, ich przejawianie w życiu codziennym oraz spełnianie sakramentów. Taki punkt widzenia jest charakterystyczny dla konfesyjnej edukacji religijnej w ujęciu katechetyczno-ewangelizacyjnym. Przyjmuje ona eschatologiczny punkt widzenia, postrzega życie ziemskie jako drogę, jako czas aktywności, który znajdzie swoje adekwatne zadośćuczynienie po biologicznej śmierci. Określona koncepcja człowieka przesądza o zastosowanych środkach pedagogicznych, czyli sposobie podejścia do wychowanka. Charakterystyka osoby wskazuje, że celem wysiłków człowieka jest jego zbawienie, czyli osiągnięcie komunii z Bogiem, stąd pedagogika religijna, jej konkretny przekaz ma swoje ugruntowanie w soteriologii. Niemniej panujący obecnie pluralizm i wielokulturowość, a także określone warunki, jakie stawia szkoła publiczna, wymuszają zastosowanie takiego typu edukacji religijnej, która będzie spełniała ontologiczne przesłanki antropologii chrześcijańskiej a zarazem uwzględniała wymogi współczesności. Taki charakter ma edukacja religijna w ujęciu informacyjno-wychowawczym, która stara się już wskazywać na wielość dróg prowadzących do zbawienia, a przynajmniej nie powinna faworyzować jednej.

Obszar zainteresowań pedagogiki religii wskazuje, że podąża ona w kierunku tworzenia teorii procesów nauczania lub wychowania odwołującego się do treści religijnych (por. m.in. R. Małachowski, 2006; B. Milerski, 2011, M. Nowak, 2004; C. Rogowski, 2011). Powyższy tok rozumowania przybliżyła definicja Bogusława Milerskiego (2011, s. 207), który określił pedagogikę religii dyscypliną współczesnej humanistyki oraz nowoczesną teologią.

Badania nad zjawiskiem religijności

Prowadzenie badań nad zjawiskiem religijności znajduje szerokie zainteresowanie w świecie naukowym. Na gruncie polskim interesujące są m.in. badania Instytutu Statystyki Kościoła Katolickiego SAC mającego za zadanie nie tylko gromadzenie i opracowanie danych statystycznych o Kościele, ale także prowadzenie badań socjologicznych dotyczących różnych zagadnień religijności.

Cykl badań ogólnopolskich dotyczących religijności Polaków rozpoczyna badanie przeprowadzone przy współudziale GUS w 1991 r. (por. *Religijność...*, 1993). Badanie to należy niewątpliwie do poważniejszych przedsięwzięć polskiej socjologii religii ostatnich lat. Miało ono na celu uzyskanie dobrze udokumentowanych danych empirycznych pozwalających na wszechstronny opis i analizę stanu religijności społeczeństwa polskiego u progu nowego okresu historycznego. Przeprowadzono je na dużej, reprezentatywnej próbie badawczej gospodarstw domowych GUS liczącej 5032 osoby. Realizacja tak dużego przedsięwzięcia badawczego miała umożliwić opis i analizę religijności szerokiego wachlarza różnych kategorii społecznych i demograficznych i stanowić punkt odniesienia do kolejnych badań z tego zakresu.

W 1998 r. przeprowadzono kolejne badanie nawiązujące w dużym zakresie do badania z 1991 r. i mające na celu uzyskanie danych porównawczych. Badanie to zrealizowano według takich samych założeń metodologicznych jak w roku 1991, chociaż na znacznie skromniejszej próbie badawczej, liczącej 1200 osób (por. *Religijność...*, 2001).

Kolejne badanie ogólnopolskie przeprowadzono w 2002 r. Zostało ono zainspirowane potrzebami Sekretariatu Konferencji Episkopatu Polski i było poświęcone zagadnieniom postrzegania przez Polaków Kościoła katolickiego na początku trzeciego tysiąclecia. Przeprowadzono je metodą wywiadu kwestionariuszowego na reprezentatywnej próbie liczącej 1500 osób. W kwestionariuszu tego badania znalazło się kilkanaście pytań użytych w badaniach z 1991 i 1998 r., co daje możliwość porównywania wyników tych trzech badań (por. *Kościół katolicki...*, 2004).

Ostatnie z tej serii badanie, przeprowadzone w 2012 r., miało za cel główny ustalenie zmian, jakie zaszły w religijności Polaków w kresie minionych 20 lat. Przykładano wielką wagę do zachowania standardów wypracowanych w pierwszym badaniu zarówno w zakresie metody, jak i techniki badań. Oznaczało to konieczność przeprowadzenia badania na reprezentatywnej próbie ludności Polski w wieku 18 i więcej lat, z zastosowaniem techniki wywiadu kwestionariuszowego. Koniecznym warunkiem porównywalności wyników jest również identyczna forma pytań, o co również zadbano, mimo że warunki, w jakich przeprowadzano badania, a także znaczenie niektórych pojęć uległy w ciągu tych 20 lat pewnym zmianom (Adamczuk, 2013, s. 18–19).

Projektując kolejne etapy tego badania, starano się poddawać weryfikacji szereg hipotez badawczych, sformułowanych na podstawie wcześniejszych badań. Główna

z nich zakładała, iż w religijności Polaków następują procesy zmierzające do pogorszenia podstawowych parametrów charakteryzujących rytualne formy religijności a jednocześnie następuje poprawa pogłębionych form religijności refleksyjnej. Starano się przy tym o ustalenie, jakie czynniki, w jakim kierunku i w jakim stopniu wpłynęły na te zmiany. Standaryzowany kwestionariusz wywiadu indywidualnego „Postawy społeczno-religijne Polaków 2012” uwzględniający powyższą problematykę, zawierał 47 pozycji tematycznych (185 zmiennych). Realizacja terenowa (wywiady) rozpoczęła się wiosną i zakończyła latem 2012 r. Po przeprowadzeniu kontroli uzyskanych kwestionariuszy, zakwalifikowano do obliczeń statystycznych 1157 z nich (Adamczuk, 2013, s. 19–21).

W raporcie z badań Instytutu Statystyki Kościoła Katolickiego opracowanym na zlecenie Rady Duszpasterstwa Kobiet Konferencji Episkopatu Polski (por. Religijność i aktywność..., 2015) prezentowane są szczegółowe dane na temat postaw religijnych i ich dynamiki. Warto podkreślić, że religijność kobiet w Polsce wyraźnie różni się od religijności mężczyzn i to zarówno w jej natężeniu jak i poszczególnych wymiarach. Dane na ten temat prezentuje poniższa tabela.

Tabela 1. Polacy według stosunku do wiary z uwzględnieniem zmiennej płci

Wiara w Boga	Ogółem	Kobiety	Mężczyźni
	N=1157	N=616	N=541
W procentach			
Ogółem	100,0%	100,0%	100,0%
Niewierzący(a)	2,9%	1,1%	4,8%
Obojętny	5,4%	4,1%	7,0%
Niezdecydowany(a), ale przywiązany(a) do tradycji religijnej	10,3%	7,8%	13,1%
Wierzący(a)	60,8%	60,9%	60,6%
Głęboko wierzący(a)	20,1%	25,6%	13,9%

Źródło: *Religijność i aktywność...*, 2015, s. 5.

Dane zamieszczone w tabeli pokazują, że kobiety niemal dwukrotnie częściej niż mężczyźni określają się jako osoby „głęboko wierzące” (25,6%) oraz znacznie rzadziej jako „niewierzące” lub „obojętne” religijnie (5,2%) oraz znacznie częściej deklarują wiarę w Boga (85,6%).

Badania empiryczne nad religijnością współczesnej polskiej młodzieży, a w tym nad religijnością młodzieży studenckiej, nie należą do często opisywanych w literaturze przedmiotu. Dla przykładu J. Stasielo (2014) przeprowadził obszerne badania wśród młodzieży z gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych Olsztyna, uczęszczającej na lekcje religii. Okazało się m.in., że odsetek uczniów uczęszczających w Olsztynie na

lekcje religii wyniósł 76,1% ogółu uczniów. W badaniu postaw N=586 respondentów wobec wiary 8,7% deklaroowało się jako osoby głęboko wierzące, 34,3% jako wierzący, 17,7% było niezdecydowanych, 8,2% określiło się jako obojętna, 3,1% jako niewierzący, dla 4,1% trudno było odpowiedzieć, natomiast brak odpowiedzi odnotowano aż u 23,9% respondentów (tamże, s. 98–99).

Warto zauważyć, że w roku szkolnym 2018/2019 na lekcje religii w placówkach edukacyjnych uczęszczało 88% uczniów. Najwyższy odsetek uczniów uczęszczających na lekcje religii odnotowano w diecezji pelplińskiej, rzeszowskiej i przemyskiej – na poziomie 99%. Zgodnie z danymi z 34 diecezji, w 1949 placówkach edukacyjnych prowadzone są lekcje etyki, na które uczęszcza 1% uczniów (ANNUARIUM..., 2020, s. 4).

Z badań nad religijnością studentów

W tej części artykułu zostaną zaprezentowane wybrane fragmenty badań sondażowych przeprowadzonych wśród studentów Wydziału Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego. Uczelnia realizuje określoną misję. Jak zapisano w Statucie (por. Obwieszczenie Nr 3/2020, s. 14–15) – Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie jest uczelnią publiczną, utworzoną na podstawie ustawy z dnia 3 września 1999 r. o utworzeniu Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie (Dz. U. Nr 79, poz. 884, z późn. zm.).

Uniwersytet działa na podstawie przepisów prawa powszechnie obowiązującego, w szczególności ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U. poz. 1668, z późn. zm.).

W Uniwersytecie działają także wydziały nauk kościelnych. Wydziały te działają ponadto na podstawie właściwych przepisów Stolicy Apostolskiej, Konkordatu zawartego między Stolicą Apostolską a Rzeczypospolitą Polską, Umowy między Rządem Rzeczypospolitej Polskiej a Konferencją Episkopatu Polski w sprawie statusu prawnego wydziałów nauk kościelnych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie z dnia 29 września 1999 r. oraz regulaminów-statutów wydziałów nauk kościelnych. Nadzór nad wydziałami nauk kościelnych sprawuje ponadto Dykasteria oraz Wielki Kanclerz Wydziałów Kościelnych – Arcybiskup Metropolita Warszawski.

Misją Uniwersytetu jest poszukiwanie prawdy, dbanie o dziedzictwo narodowe, upowszechnianie i promowanie wartości chrześcijańskich, w szczególności katolickich w życiu indywidualnym, społecznym, narodowym, państwowym i w ramach wspólnoty międzynarodowej. Uniwersytet przywiązuje szczególną wagę do ochrony życia i integralności każdego człowieka, godności ludzkiej, znaczenia religii w życiu człowieka, wartości małżeństwa i rodziny, troski o ubogich i wykluczonych, miłości do Ojczyzny, dialogu między narodami i religiami.

Zadaniem badań prowadzonych przez M. Sobotkę (2016) było dokonanie opisu oraz wyjaśnienie wybranych uwarunkowań religijności studentów pedagogiki.

Celem stworzenia charakterystyki religijności studentów Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego na Wydziale Nauk Pedagogicznych było zwłaszcza udzielenie odpowiedzi na pytania: jaki jest poziom oraz dominujący typ religijności wśród badanych studentów? oraz jaki jest stosunek badanych studentów do wiary i Kościoła oraz do praktyk religijnych?

Metodą wykorzystaną w badaniach był sondaż diagnostyczny a podstawową techniką zbierania danych była ankieta. Badania przeprowadzono w maju 2015 roku. Ogółem badaniem zostało objętych 85 osób. Byli to studenci niestacjonarni I roku II stopnia, kierunku: pedagogika, Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie na Wydziale Nauk Pedagogicznych.

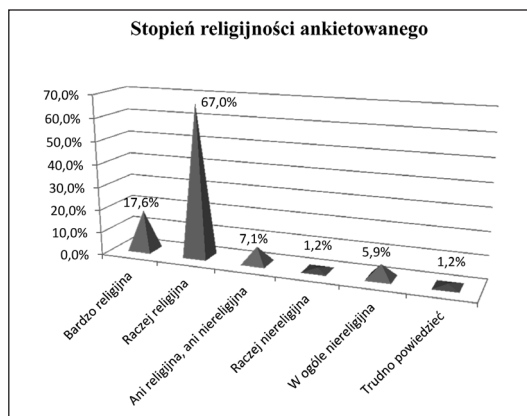
W grupie badanej przez M. Sobotkę znalazło się 85 osób, w tym 84 kobiety. Byli to studenci w wieku od 22 do 48 lat. W kategorii od 22 do 25 lat było takich osób 57; w wieku od 26 do 30 lat – 21 ankietowanych. W wieku 31 lat i powyżej klasyfikuje się 7 badanych.

Dokonano także charakterystyki badanej grupy w aspekcie miejsca socjalizacji, brano tu pod uwagę charakter wychowania rodzinnego respondententa. Przeważają studenci o pochodzeniu wiejskim – 31, znaczna liczba studentów pochodzi także ze środowiska małego miasta – 30. Natomiast liczebność osób z dużego miasta wynosi – 24.

W badaniach Autorka interesowała się również, wyznaniem religijnym studentów. Większość studentów uważa się za katolików – 73,5%. Pozostałe osoby określiły się, jako chrześcijanie – 22,9%, natomiast osoby bezwyznaniowe – 3,6%. Z kolei 2 osoby nie udzieliły odpowiedzi na to pytanie.

Respondenci zostali zapytani o to, w jakim stopniu uważają siebie za osoby religijne. Odpowiedzi zawiera wykres 1.

Wykres 1. Samoocena religijności badanych osób



Dane sumują się do $N=85 = 100,0\%$

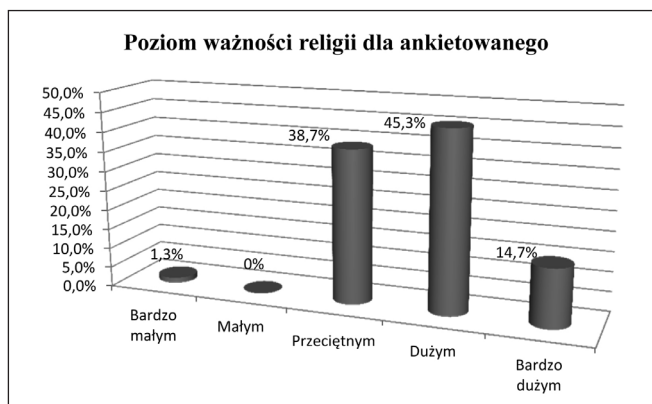
Źródło: M. Sobotka 2016, s. 61.

Badani w zdecydowanej większości uznali się za religijnych – 67,0%, w tym 17,6% określiło się mianem bardzo religijnych. 7,1% respondentów nie potrafi określić się ani religijnym, ani niereligijnym. Tylko 7,1% badanych uznało się za niereligijnych. Z czego 1 (1,2%) osoba w ogóle nie potrafi określić stopnia swojej religii.

Kolejne pytanie dotyczyło znaczenia religii w życiu badanych osób. Dla znacznej większości badanych osób religia stanowi istotne miejsce w ich życiu – 75 respondentów. Brak istotnego miejsca w stosunku do religii deklaruje – 10 badanych.

W celu głębszego zidentyfikowania znaczenia religii wykorzystano 5-stopniową skalę poziomu ważności religii dla respondenta.

Wykres 2. Poziom ważności religii w życiu badanych osób



Dane sumują się do $N=75=100,0\%$

Źródło: M. Sobotka 2016, s. 63.

Wykres przedstawia wyniki uzyskane od 75 osób, ponieważ tyle osób zadeklarowało, że religia stanowi istotne miejsce w ich życiu. 45,3% badanych ocenia ważność religii w swoim życiu w stopniu dużym, zaś 14,7% respondentów, w bardzo dużym. Niewiele mniej, bo tylko 38,7% badanych twierdzi, że jej ważność jest przeciętna w ich życiu. Tylko 1 (1,3%) osoba deklaruje bardzo mały poziom ważności religii.

W październiku 2019 r. przeprowadzono **własne** badanie opinii studentów na temat religijności. Ankieta audytoryjna została wypełniona przez zbiorowość $N=73=100,0\%$ słuchaczy studiów magisterskich II stopnia, niestacjonarnych na kierunku pedagogika. Przedział wiekowy: od 22 do 52 lat; średnia wieku wynosi 28 lat. Większość stanowiły kobiety – 72 osoby. Miejsce socjalizacji to odpowiednio: wieś 42%; małe miasto 16% oraz duże miasto 41%.

W odpowiedzi na pytanie dotyczące wyznania religijnego wskazano: katolicyzm 68%, chrześcijaństwo (ogólnie) 29%; prawosławie 1%; bezwyznaniowość 1%; brak odpowiedzi 2%.

Religia zajmuje istotne miejsce w grupie 79% badanych; nie stanowi istotnego miejsca dla 19% respondentów, przy braku odpowiedzi (b.o.) 1%. W odpowiedzi na pytanie (nr 4), w jakim stopniu uważasz się za osobę religijną, uzyskano następujące odpowiedzi (N=73): A bardzo religijna 9 osób; B raczej religijna 42; C ani religijna, ani niereligijna 12; D raczej niereligijna 6; E w ogóle niereligijna 1; F trudno powiedzieć 2; b.o. 1.

Odpowiedzi na to pytanie zostały zestawione z miejscem socjalizacji badanych. Dane na ten temat zawiera poniższa tabela korelacyjna.

Tabela 2. Korelacja odpowiedzi respondentów na pytanie o miejsce socjalizacji (pytanie nr 16) oraz na pytanie, w jakim stopniu uważasz się za osobę religijną (pytanie nr 4), EN=73=100%.

		PYTANIE 16						SUMA	%
		A		B		C			
PYTANIE 4	A	4	13%	2	17%	3	10%	9	12
	B	21	68%	7	58%	14	47%	42	58
	C	4	13%	0	0%	8	27%	12	17
	D	1	3%	1	8%	4	13%	6	8
	E	0	0%	0	0%	1	3%	1	1
	F	1	3%	1	8%	0	0%	2	3
	b.o.	0	0%	1	8%	0	0%	1	1
SUMA	31	100%	12	100%	30	100%	73	100	

Źródło: badania własne, październik 2019, N=73=100%.

Biorąc pod uwagę odpowiedzi A oraz B, widzimy, że wraz ze wzrostem wielkości miejsca socjalizacji maleje odsetek respondentów uważających się za osobę raczej i bardzo religijną. Odpowiednio dla kategorii (pyt. 4) A wieś, odsetek wynosi 81%, dla kategorii B małe miasto 75% i dla kategorii C duże miasto tylko 57%.

Kolejne **własne** badanie religijności studentów przeprowadzono w grudniu 2020 roku w okresie panowania epidemii wirusa SARS CoV-2 (por. Rozporządzenie...2020). Miało to miejsce podczas zajęć on-line prowadzonych przy pomocy MS Teams, z wykorzystaniem aplikacji Forms.

Ankieta przygotowana w aplikacji Forms została wypełniona przez zbiorowość N=57=100,0% słuchaczek studiów magisterskich II stopnia, niestacjonarnych na kierunku pedagogika. Przedział wiekowy od 22 do 48 lat. Większość badanych (78%) znajdowała się w przedziale wieku do 25 lat. Wszystkie ankietowane osoby były kobietami. Miejsce socjalizacji to odpowiednio: wieś 35%; małe miasto 23% oraz duże miasto 42%.

W odpowiedzi na pytanie dotyczące wyznania religijnego wskazano: katolicyzm 92%, jestem osobą niewierzącą 4%, brak odpowiedzi 4%.

Religia zajmuje istotne miejsce w grupie 82% badanych; nie stanowi istotnego miejsca dla 18% respondentów. W odpowiedzi na pytanie: w jakim stopniu religia zajmuje istotne miejsce w Twoim życiu, respondenci (N=53=100%) wskazali (dane w %): a) bardzo małym 4; b) małym 8; c) przeciętnym 39; d) dużym 26; e) bardzo dużym 23.

W związku z tym, że badanie realizowane było w okresie dużego nasilenia epidemii koronawirusa SARS CoV-2, interesującym wydało się zadanie pytania o znaczenie tego faktu dla poziomu religijności. Odpowiedzi na pytanie: Po wystąpieniu pandemii koronawirusa, poziom Twojej religijności (N=42=100%): a) zwiększył się 2%; b) zmniejszył się 43%; c) nie uległ zmianie 55%. Wyjaśnienie tego zjawiska wymaga dodatkowych eksploracji badawczych.

Zakończenie

Badania religijności studentów w okresie przed i w czasie epidemii wirusa SARS CoV-2 dostarczyły wielu interesujących informacji, z których tylko część możliwa była do zaprezentowania w tym artykule, posiadającym ograniczoną objętość treści.

Dla stworzenia charakterystyki religijności studentów warto byłoby opracować kilka obszerniejszych wskaźników religijności, uwzględniających zwłaszcza: pojęcie wiary (wiara w istnienie Boga); realizację praktyk religijnych: (odmawianie modlitwy; współuczestnictwo we mszy świętej; uczęszczanie do spowiedzi świętej; przyjmowanie komunii świętej); znajomość wiedzy religijnej (nauki Kościoła, wiedza na temat podstawowych treści modlitw).

Bibliografia

1. Adamczuk L. (2013), *Metodologia badania*, [w:] *Postawy społeczno-religijne Polaków 1991—2012*. Red. nauk. L. Adamczuk, E. Firlit, W. Zdaniewicz SAC. Instytut Statystyki Kościoła Katolickiego SAC. Warszawa.
2. ANNUARIUM STATISTICUM ECCLESIAE IN POLONIA AD 2020 (2020), Instytut Statystyki Kościoła Katolickiego SAC im. Witolda Zdaniewicza, Warszawa.
3. Bagrowicz J. (2005), *Pedagogika chrześcijańska – pedagogika religii (religijna) – katechetyka. Podobieństwa i różnice*, [w:] P. Tomasiak (red.), *Abyśmy podtrzymywali nadzieję*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa.
4. Banchoff T. (2007), *Democracy and the New Religious Pluralism*. Oxford University Press. New York.
5. Chlewiński Z. (red.), (1982), *Psychologia religii*, Wydawnictwo TN KUL, Lublin.
6. Chlewiński Z. (1991), *Dojrzałość. Osobowość, sumienie, religijność*, Wydawnictwo „W drodze”, Poznań.
7. Dziekoński S., ks. (2004), *Rozwój wychowawczej myśli Kościoła na przestrzeni ostatnich wieków*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego. Warszawa.
8. *Educating believers : religion and school choice*, (2020). Edited by Robert Maranto, M. Danish Shakeel. Routledge, London.
9. Fox, J and S. Sandler (2006), *Religion in World Conflict*. Routledge, London.

10. Głaz S. (2009), *Niektóre czynniki warunkujące przeżycia religijne młodzieży studiującej*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
11. Gosztyła T. (2010), *Rodzinne uwarunkowania dojrzałej religijności młodzieży*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
12. Kłoczowski J.A. (1994), *Między samotnością a wspólnotą. Wstęp do filozofii religii*, Wydawnictwo Diecezji Tarnowskiej „Biblos”, Tarnów.
13. *Kościół katolicki na początku trzeciego tysiąclecia w opinii Polaków*, (2004), red., ks. W. Zdaniewicz i ks. S.H. Zaręba, ISKK Warszawa.
14. Krok D. (2009), *Religijność a jakość życia w perspektywie mediatorów psychospołecznych*, Wydawnictwo Uniwersytet Opolski, Opole.
15. Królikowska A. (2005), *Religijność i religia w świadomości młodzieży studenckiej Szczecina*. Praca doktorska, Promotor: Robert J. Woźniak, Wydział Nauk Historycznych i Społecznych, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa
16. Królikowska A. (2008), *Pojęcia religijne młodzieży. Badania empiryczne denotacyjnego i konotacyjnego rozumienia pojęć*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
17. Kuczkowski SJ S., (1993), *Psychologia religii*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
18. Małachowski R., (2006), *Pedagogika religijna i jej konteksty. Bibliografia (lata 1989–2004)*, BEL Studio Sp. z o.o., Warszawa–Zielona Góra.
19. Mariański J. (2003), *Socjalizacja religijna i moralna w rodzinie współczesnej- stan aktualny i perspektywy*, [w:] M. Marczewski (red.), *Pedagogika pastoralna*, Wydawnictwo Polihymnia, Lublin.
20. Mariański J. (2004), *Religijność społeczeństwa polskiego w perspektywie europejskiej. Próba syntezy socjologicznej*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków.
21. Matuszewski P. (2009), *Wspólnotowość a wiara religijna młodzieży*, [w:] *Pokolenie JPII: Dylematy światopoglądowe młodzieży*, (red.) J. Koralewicz, Wydawnictwo Zysk I S-ka, Wydanie 1, Poznań.
22. McDowell J. (2006), *Fundamenty wiary. Jak przekazywać wiarę młodym w rodzinie i kościele*, [przeł. Daniel Kondzielewski], Wydawnictwo Księgarnia św. Jacka, Katowice.
23. Milerski B. (2011), *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*, Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa.
24. Musiał D. (2010), *Młodzież a religia*, [w:] A. Rynio, K. Stępień (red.), *Bogactwo młodości. Wyzwaniem dla wychowawców XXI wieku*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
25. Nowak M., ks. (2004), *Pedagogika chrześcijańska: jej podstawy, rozwój i aktualny stan*. „Rocznik Pedagogiczny” T. 27, s. 37–58.
26. Obwieszczenie Nr 3/2020 Rektora Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie z dnia 16 października 2020 r. w sprawie ogłoszenia tekstu jednolitego Uchwały Nr 127/2019 Senatu Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie z dnia 27 czerwca 2019 r. w sprawie uchwalenia Statutu Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie,
27. *Postawy społeczno-religijne Polaków 1991–2012*. (2013), (red. nauk.) L. Adamczuk, E. Firlit, W. Zdaniewicz SAC. Instytut Statystyki Kościoła Katolickiego SAC. Warszawa.
28. *Religijność i aktywność kobiet w Kościele katolickim w Polsce*, (2015). *Raport z badań Instytutu Statystyki Kościoła Katolickiego na zlecenie Rady Duszpasterstwa Kobiet Konferencji Episkopatu Polski*. Instytut Statystyki Kościoła Katolickiego SAC. Warszawa.
29. *Religijność Polaków 1991*, (1993), (red.) L. Adamczuk, ks. W. Zdaniewicz, GUS–ISKK, Warszawa.
30. *Religijność Polaków 1991–1998*, (2001), (red.) ks. W. Zdaniewicz, IW PAX Warszawa.

31. Rogowski C. (2011), *Pedagogika religii: podręcznik akademicki*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
32. Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 21 grudnia 2020 r. w sprawie ustanowienia określonych ograniczeń, nakazów i zakazów w związku z wystąpieniem stanu epidemii. (Dz. U., poz. 2316).
33. Rydz E. (2012), *Tendencje rozwojowe religijności młodych dorosłych*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
34. *Słownik Wyrazów Obcych PWN*, (1980), (red.) J. Tokarski, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
35. Sobotka M. (2016), *Wybrane uwarunkowania religijności studentów pedagogiki*. Praca magisterska. Promotor: Jerzy Stochmiałek, Wydział Nauk Pedagogicznych, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego. Warszawa 2016.
36. Stasięło J. (2014), *Parafia jako środowisko edukacji religijnej współczesnej młodzieży Olsztyna*. Wydział Teologii UWM w Olsztynie, Olsztyn 2014.
37. Tokarski S. (2011), *Obraz Boga a dojrzałość osobowości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Warszawa.
38. Walesa C. (2005), *Rozwój religijności człowieka*, Tom 1: Dziecko, Wydawnictwo KUL, Lublin.
39. Warnick Bryan R. (2013), *Understanding student rights in schools: speech, religion, and privacy in educational settings*, Teachers College Press, Teachers College, Columbia University, New York.
40. Wiebe D. (2020), *The learned practice of religion in the modern university*. Bloomsbury Academic, London
41. Wysocki A. (2015), *Ontologiczne podstawy edukacji religijnej w chrześcijaństwie*. „Kultura-Społeczeństwo-Edukacja” Nr 1 (7), s. 135-148.
42. Zaręba S. (2009), *Socjologia życia religijnego w Polsce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa.

prof. dr hab. Jerzy Stochmiałek – Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

Edukacja seniorów do użytkowania nowych technologii. Nowe wyzwania dla polityki społecznej

Education of the elderly to use new technologies. New challenges for social policy

Key words: old age, aging, education, new technologies, social policy, University of the Third Age.

Abstract: Education of the elderly is unquestionably the most important part of the social policy nowadays. Education has positive influence on the adaptation to the old age and it also raises the quality of pensioners' lives. It plays a special role in preparing seniors for civilisation changes and modernisation. Without digital competences everyday functioning of seniors is endangered; they may also become lonely and excluded. This article presents the current situation related to the educational activity of seniors. It also includes the analysis of available reports on the digital competences of the elderly and the Third Age Universities. The article is an attempt to answer the question which direction the education of seniors should take.

Słowa kluczowe: starość, starzenie się, edukacja, nowe technologie, polityka społeczna, uniwersytet trzeciego wieku.

Streszczenie: Edukacja osób starszych jest jednym z ważniejszych zagadnień związanych z aktywnością seniorów w starości. Edukacja spełnia wiele ważnych funkcji, wpływa na przystosowanie się do starości oraz na podniesienie oceny jakości życia. Edukacja odgrywa szczególną rolę w przygotowaniu seniorów do zmian cywilizacyjnych i powszechnej technologizacji wszystkich obszarów życia codziennego. Bez kompetencji cyfrowych codzienne funkcjonowanie seniorów jest trudniejsze, sprzyja też samotności i wykluczeniu. W artykule tym przedstawiono problematykę wykorzystania nowoczesnych technologii przez seniorów oraz edukacji. Przeanalizowano dostępne raporty dotyczące kompetencji cyfrowych seniorów oraz uniwersytetów trzeciego wieku. Artykuł ten jest próbą odpowiedzi na pytanie, w którym kierunku powinna zmierzać edukacja seniorów. Przedstawiono również obecną sytuację związaną z aktywnością edukacyjną osób starszych.

Wstęp

Starzenie się społeczeństwa polskiego skłania do namysłu nad rolą edukacji w starości. Powstaje pytanie, czy obecna edukacja jest odpowiedzią na przyspieszające zmiany technologiczne. Przyspieszająca cyfryzacja, pojawiające się na rynku nowe

rozwiązania technologiczne są niezaprzeczalnym faktem. Nie ma też od nich odwrotu. Pojawia się jednak pytanie, jak w obliczu tych zmian radzą sobie seniorzy i czy pokolenie, które niedługo osiągnie wiek emerytalny, jest przygotowane na zmiany, które nas czekają w zakresie nowych technologii. Kolejnym pytaniem, które się nasuwa, jest: w jakim kierunku powinna iść edukacja? I czym jest edukacja dopasowana do potrzeb nie tylko seniorów, ale współczesnego rynku technologicznego.

Sytuacja demograficzna w Polsce, według najnowszych prognoz, nie jest zaskoczeniem. Polskę czeka dalszy, stopniowy ubytek ludności oraz znaczące zmiany struktury według wieku. Prognozy na 2050 rok przewidują, że osoby w wieku 65 lat i więcej życia będą stanowiły prawie 1/3 populacji, a ich liczba wzrośnie o 5,4 miliona w porównaniu z 2013 r. (GUS 2014, s. 109). Jedną z miar zaawansowania starzenia się ludności jest mediana wieku, która w Polsce w 2013 roku wynosiła 37,4 lat dla mężczyzn oraz 40,9 lat dla kobiet, przy czym starsza demograficznie była ludność zamieszkała w miastach. Przewiduje się, że w 2050 r. wiek środkowy wzrośnie do 50,1 lat dla mężczyzn i do 54,8 lat dla kobiet (tamże, s. 127–128). W prognozach przewidywany jest również znaczny wzrost odsetka osób starszych (65+) w społeczeństwie. Prognozuje się, że do 2050 roku odsetek osób starszych w miastach wzrośnie o 19 p. proc., natomiast na wsi o 16,8 p. proc. Udział osób starszych przekroczy 30% na obszarach wiejskich i zbliży się do 35% na terenach miejskich. W ostatnim roku prognozowanego okresu liczba osób w wieku 65 lat i więcej będzie stanowiła w miastach 179,3% stanu z 2013 r. i odpowiednio 224,9% na terenach wiejskich (tamże, s. 132). Dane te pokazują, że starzenie się społeczeństwa polskiego jest niezaprzeczalnym faktem. Dają też duże pole do dyskusji nad kształtem zmian edukacji, polityki społecznej i zdrowotnej wobec osób starszych. Dużym wyzwaniem będzie na pewno świadczenie usług opiekuńczych oraz wzrost zapotrzebowania na piekę zdrowotną dla osób starszych. Na pewno dużą rolę w kreowaniu polityki społecznej i zdrowotnej odgrywa edukacja. Kwestią, którą należy poddać dyskusji, jest kształt polityki edukacyjnej wobec seniorów, zagadnienie równych szans w dostępie do edukacji w starości, promowania działań edukacyjnych i motywowania seniorów do rozwoju w starości. Do refleksji nad rolą edukacji w kształtowaniu przyszłej polityki społeczno-zdrowotnej w kształtowaniu kompetencji cyfrowych skłania niedawno opublikowany raport *Jakość życia i kapitał społeczny w Polsce. Wyniki Badania spójności społecznej 2018* (GUS, 2020). W raporcie tym przedstawiono m.in. informacje na temat korzystania z Internetu. Obraz wykorzystywania TIK przez współczesnych seniorów nie jest pozytywny. Można jednak zauważyć, że sytuacja ta ulegnie poprawie. Pojawia się jednak pytanie, czy w przyszłości wystarczy tylko umiejętność wykorzystania TIK w życiu codziennym, czy też przyszłość jest bardziej nieprzewidywalna, niż nam się wydaje i czy kompetencje cyfrowe, do których edukujemy, są i będą wystarczające. Yuval Noah Harari podkreśla, że „ludzkość staje w obliczu niespotykanych rewolucji, wszystkie nasze dawne narracje upadają, a w ich miejsce nie powstała jeszcze żadna nowa” (Harari, 2018, s. 331). Harari w swoich rozważaniach na temat edukacji zauważa, że „szkoły powinny przestawić się na uczenie „czterech K” – krytycznego myślenia, komunikacji, kooperacji i kreatywności. Ujmując

to szerzej, szkoły powinny kłaść mniejszy nacisk na umiejętności techniczne, a silniej akcentować uniwersalne umiejętności życiowe. Najważniejsza będzie zdolność radzenia sobie ze zmianą, uczenia się nowych rzeczy i zachowywania równowagi psychicznej w nieznanym sytuacjach (Harari, 2018, s. 335). Przytoczony tu cytat dotyczący szkół nie jest bezcelowy. Mówiąc o szeroko pojętej edukacji, powinniśmy mieć na uwadze również te instytucje, które podejmują się kształcenia osób starszych, czyli m.in. uniwersytetach trzeciego wieku. Przy zachodzących zmianach we wszystkich dziedzinach życia, misją kształcenia w UTW powinno być przygotowanie do zmiany. Zmiana, której doświadczamy teraz, dotyczy wszystkich dziedzin życia. Edukacja seniorów nie powinna przechodzić obojętnie wobec kształcenia cyfrowego seniorów oraz pokazywania, jak nowoczesne technologie mogą wpłynąć na nasze życie. W postępie technologicznym nie powinniśmy upatrywać zagrożenia, ale przede wszystkim szansę na poprawę jakości życia.

W niniejszym artykule skoncentrowano się na kompetencjach cyfrowych seniorów oraz ofertach uniwersytetów trzeciego wieku dotyczących zagadnień związanych z technologizacją współczesnego życia. Rozważania zostaną zakończone wytycznymi do kreowania przyszłej polityki społecznej.

Seniorzy wobec technologii cyfrowych. Przegląd raportów

Użytkowanie nowoczesnych technologii wpisuje się w obszar aktywności społeczno-edukacyjnej. Aktywność ta jest jednym z najważniejszych wyznaczników jakości życia osób starszych (Jagielska, 2020) i jedną z podstawowych potrzeb osób starszych. Jedną z potrzeb jest potrzeba wypełnienia powiększonego wolumenu czasu w satysfakcjonujący sposób, potrzeba odpowiedniej stymulacji psychicznej i umysłowej (Tibbits, 1960). Według Zbigniewa Woźniaka „aktywność umożliwi zdobycie oparcia po utracie jednej bądź wielu ról życiowych (substytuty utraconych ról), zaś wysoki poziom aktywności wiąże się z wysokim morale i wieloma miernikami satysfakcji (choć spotkać można nieaktywnych, lecz zadowolonych ludzi starych – wystarczą dobre zdrowie i odpowiedni dochód)” (Woźniak, 2016, s. 96). Według autora „ważne jest tworzenie warunków sprzyjających różnym formom aktywności i nabywanie elastyczności w konfrontacji ze zmianami w otoczeniu, budowaniu poczucia godności i zaufania do własnego potencjału oraz możliwości dokonywania osobistych wyborów w różnych fazach cyklu życiowego. Dzięki zróżnicowanym formom aktywności rośnie morale i satysfakcja życiowa oraz zwiększa się szansa dopisywania nowych ról do dość statycznej pozycji emeryta” (tamże, s. 101). Jedną z aktywności, które podejmują seniorzy, jest wykorzystanie nowych technologii. Nie jest jednak zaskoczeniem, że jest to jedna z najrzadziej podejmowanych aktywności. Analiza dostępnych raportów opublikowanych m.in. przez Główny Urząd Statystyczny (GUS) prowadzi do wniosku, że użytkowanie nowoczesnych technologii koreluje z wiekiem i wykształceniem badanych i że ich odbiorcami są osoby młode. Częstość wykorzystania nowoczesnych technologii spada wraz z wiekiem badanych. Seniorzy natomiast bardzo rzadko wykorzystują je w życiu codziennym.

Warto jednak zauważyć, że w ostatnich latach wśród seniorów wzrosła liczba odbiorców nowoczesnych technologii. Według Tomasza Gobana-Klasa współczesne społeczeństwa intensywniej wykorzystują nowe technologie, znajdują też szersze zastosowanie ich w życiu codziennym. Nowe technologie umożliwiają pokonanie barier, tj. czas i przestrzeń (Goban-Klas, 2005). Współczesne społeczeństwa charakteryzuje to, że technologie są wszechobecne w ich życiu i mają wszechstronne zastosowanie, np.: kontakty międzyludzkie, wspomaganie czynności ludzkich, nieograniczony dostęp do informacji i wiedzy. Wszechobecność nowych technologii zmienia społeczne funkcjonowanie jednostki. Nowoczesne technologie to nie tylko dostęp do internetu, umiejętność robienia zakupów, przelewów bankowych, składania PIT-ów przez internet. Ma szerokie zastosowanie w edukacji, służbie zdrowia. Umiejętność wykorzystania nowych technologii wpływa na poprawę jakości życia, a umiejętność wykorzystania ich w życiu codziennym wpływa np. na efektywniejsze zarządzanie czasem. Ostatnie wydarzenia w kraju i na świecie, związane z pojawieniem się pandemii koronawirusa, pokazują jak bardzo umiejętność stosowania nowych technologii przez osoby starsze wpłynęłaby na poprawę jakości życia, przeciwdziałałaby samotności i wykluczeniu, umożliwiając załatwienie wielu ważnych spraw zdalnie.

Przegląd raportów i wyników badań pokazuje, że współczesny senior nie posiada kompetencji cyfrowych. Rzadko korzysta z internetu. Wyniki badań przeprowadzonych przez Główny Urząd Statystyczny wskazują na to, że tylko 13% osób powyżej 65 r.ż. deklaruje, że codziennie korzysta z internetu, natomiast aż 75% deklaruje, że nigdy nie korzystało z niego. Seniorzy najczęściej korzystają z internetu w celu znalezienia potrzebnych informacji 16%, korzystania z bankowości internetowej 9%, korzystania z portali społecznościowych 7%, zakupów lub sprzedaży produktów i usług 6%, skorzystania z usług administracji publicznej przez internet 6% (GUS, 2017, s. 5–6).

Osoby starsze bardziej od Internetu preferują inne media. Wynika to m.in. z raportu „World Internet Project. Poland (2013)” przygotowanego przez Agorę SA i Orange Polska. Zgodnie z otrzymanymi wynikami aktywnościami preferowanymi przez osoby starsze to oglądanie telewizji – 98%, słuchanie radia – 83%, czytanie prasy – 76% oraz korzystanie z internetu – niecałe 29% procent ludzi starszych (Kubicki, Batorski, 2015, za: Garwol, 2019). Wyniki tych badań pokrywają się z wynikami badań prowadzonych przez m.in. Małgorzatę Halicką (2004), Katarzynę Białożył (2020) czy Katarzynę Jagielską (2020). Warty podkreślenia wynikiem badań zawartym w tym raporcie jest to, że osoby wiekowo starsze, pomimo tego, iż deklarowały, że nie korzystały z internetu w takim stopniu jak osoby młode, to doceniały jego zalety. Zdaniem 71% badanych internet jest narzędziem pozwalającym na zaoszczędzenie czasu, a zdaniem 67% z nich bez nowych technologii społeczeństwo nie mogłoby funkcjonować. Prawie połowa (48%) stwierdziła też, że internet pomaga zabijać im czas, gdy się nudzą lub nie mają co robić (Kubicki, Batorski, 2015, za Garwol: 2019).

Wyniki badań zawarte w raporcie będącym pokłosiem projektu „Wyrównanie szans na rynku pracy dla osób 50+” wskazały na fakt, że ponad połowa respondentów (55%) w wieku 45–69 lat nie potrafiła dokonać płatności za pośrednictwem internetu, prawie połowa (44%) nie wiedziała, jak obsłużyć pocztę e-mail, 40% nie umiało znaleźć w internecie informacji, a 10% robiło to w sposób bardzo słaby. Prawie połowa (47%) nie potrafiła pisać tekstów i zapisywać ich na dysku, a ponad połowa (56%) nie wiedziała, jak dokonywać zakupów poprzez internet oraz jak obsługiwać program Excel (54%) (Warwas, [http](http://)).

Niskie kompetencje cyfrowe osób starszych potwierdzają też badania GUS z 2018 roku (GUS, 2020). W przedziale wiekowym 45–54 lat 9,3% respondentów deklaroowało, że nie wykorzystuje Internetu z powodu braku odpowiednich kompetencji, 55–65 lat – 23,9%, 65–74 lat – 38,3%, powyżej 75 roku życia – 54,5% (GUS, 2020, s. 153–154). Osoby starsze najczęściej wykorzystują internet do pozyskiwania informacji – 58% respondentów w wieku 55–64 lat oraz interpersonalnej komunikacji internetowej – 27% respondentów w przedziale wiekowym 65–74 lat, natomiast w najstarszej grupie wiekowej (75 lat i więcej) odsetek ten kształtował się na poziomie niecałych 10%. Kolejnym obszarem wykorzystania internetu była bankowość i transakcje internetowe. Zgodnie z otrzymanymi wynikami tendencja w wykorzystaniu bankowości elektronicznej jest uzależniona od wieku. Generalnie wraz ze wzrostem wieku odsetki korzystających z transakcji i bankowości internetowej zmniejszały się. Najniższy odsetek korzystających z tej formy użytkowania internetu zanotowano w najstarszej grupie wieku – 75 lat i więcej (ponad 8%). Kolejny niski odsetek wystąpił wśród osób liczących 65–74 lat (prawie 27%), następnie wśród osób w wieku 55–64 lat (ok. 45%). Innym obszarem wykorzystania nowoczesnych technologii jest rozrywka kulturalna w przestrzeni internetowej. W przypadku osób w wieku 65–74 lat odsetek korzystających w ten sposób z Internetu był stosunkowo niski i wyniósł 7%. Na kolejnym miejscu użytkowania znalazła się e-administracja. Osoby będące w wieku przedemerytalnym i wczesnoemerytalnym (55–64 lat) już rzadziej korzystały z tej formy dostępu do usług administracji publicznej (22%). Najrzadziej z usług e-administracji korzystały dwie najstarsze badane grupy wieku, przy czym między nimi zaobserwowano znaczącą różnicę w odsetkach. I tak wśród osób w przedziale wiekowym 65–74 lat wartość tego odsetka wyniosła ok. 11%, a wśród osób w wieku 75 lat i więcej – prawie 3%. Na kolejnym miejscu znalazły się: publikowanie w internecie informacji i opinii – odsetki w starszych grupach wieku kształtowały się od 6% (55–64 lat) do 1% (75 lat i więcej), komunikacja dotycząca zatrudnienia – odsetki w starszych grupach wieku były bardzo niskie i kształtowały się na poziomie od 5% w grupie 55–64 lat do wartości bliskiej 0% w grupie osób w wieku 75 lat i więcej; nauka – odsetek w starszych grupach wieku nie przekroczył 3%, przy czym w najstarszej grupie był bliski 0%. Zakres aktywności internetowej wyraźnie różnicowany był przez wiek. Wraz z wiekiem rósł odsetek osób niekorzystających z internetu (GUS, 2020 s. 85–104).

Użytkowanie przez osoby starsze internetu pokazuje, że osoby starsze coraz częściej przekonują się do stosowania nowoczesnych technologii. Jest to zjawisko korzystne z uwagi na to, iż postęp technologizacji wszystkich obszarów życia przyspiesza. Wszyscy musimy uczyć się użytkowania nowych produktów i usług oferowanych na rynku. Wymaga to od nas kompetencji do użytkowania nowoczesnych technologii, odnajdywania się w świecie nadmiaru informacji. Współczesny senior znajduje się w szczególnie trudnej sytuacji. Jego edukacja nie przyczyniła się do wykształcenia kompetencji cyfrowych. Przyspieszający postęp technologiczny to zjawisko ostatnich dwóch dekad. Trzeba również brać pod uwagę fakt, że wraz z wiekiem zarówno zdolność, jak i chęć do przyswajania nowych umiejętności się zmniejsza. Dużą rolę w przeciwdziałaniu wykluczeniu cyfrowemu i oswojeniu nowoczesnych technologii odgrywałyby kampanie społeczne, programy edukacyjne. Szczególną rolę powinny jednak odgrywać uniwersytety trzeciego wieku oraz polityka społeczna. Programy rządowe na rzecz aktywizacji osób starszych powinny bardziej koncentrować się na „oswojeniu” nowoczesnych technologii. Gerontolodzy podkreślają, że starość jest „szansą samodzielnego odkrywania siebie i zwracają uwagę na tragedie powodowane własnymi błędami. Na indywidualny proces starzenia mogą wpływać ci, którzy sami się rozwijają, wzbogacają swoją osobowość, zmierzają do określonego celu” (Piotrowski, 2005).

Uniwersytety trzeciego wieku wobec edukacji cyfrowej

Jedną z najważniejszych aktywności, które podejmują seniorzy jest aktywność edukacyjna. W literaturze przedmiotu aktywność edukacyjna ludzi starszych rozumiana jest jako proces aktywnego przystosowywania się do zmieniającej się rzeczywistości (Czerniawska 2001, s. 33). Podejmowanie działań edukacyjnych sprzyja lepszemu samopoznaniu, samoakceptacji, pozytywnemu myśleniu. Ponadto należy podkreślić, że edukacja w późnej dorosłości umożliwia podtrzymywanie samodzielności i niezależności osób starszych (Halicki 2000), co jest jedną z najważniejszych potrzeb seniorów. Myśli o byciu niesamodzielnym są jednym z największych niepokojów tego okresu życia (Jagielska, 2020). Warto w tym miejscu przytoczyć teorię S. Timmermana (1985), według której istnieją cztery typy edukacji służące zdobyciu samodzielności: (1) Zdobywanie wiedzy i umiejętności służących utrzymywaniu podstaw ekonomicznych; (2) Nabywanie praktycznych umiejętności, które potrzebne są do dalszego życia; (3) Nabywanie umiejętności działania na rzecz innych; (4) Nauka, której celem jest osiągnięcie pełni człowieczeństwa, czyli ogólny rozwój (za: Halicki, 2009, s. 205). Edukacja ma zatem bardzo ważne znaczenie w życiu człowieka, na każdym etapie życia, szczególnie zaś rolę odgrywa w starości. Podejmowanie aktywności edukacyjnej umożliwia podtrzymywanie aktywnych form uczestnictwa w życiu społecznym (Halicki, 2009, Jagielska, 2020). Edukacja dla osób starszych jest nie tylko rozrywką intelektualną, kulturalną, treningiem umysłowym, ale także drogą do niezależności, emancypacji i stałego rozwoju (Fabiś, 2006, s. 34, por. Mandrzejweska-Smól, 2014). Aktywność edukacyjna wpływa także na poprawę oceny jakości życia w starości (Halicka, 2004, Halicki, 2009, Białożył, 2020,

Jagielska, 2020). Aktywność edukacyjna jest niezwykle ważna w kontekście kształtowania poczucia sensu życia osób starszych, gdyż ułatwia ona i umożliwia przygotowanie się do starości i daje szansę na „pozytywne starzenie się” (Pikuła, 2016).

Współczesność wymaga od wszystkich ciągłego kształcenia się. Konieczność podejmowania aktywności edukacyjnej jest powiązana z wieloma czynnikami, do których należą postęp cywilizacyjny, rozwój nauki i techniki i związana z nim technologizacja codzienności, idea uczenia się przez całe życie i globalizacja wszystkich sfer życia. Postęp cywilizacyjny i wszechobecna technologizacja wymaga od każdego człowieka ciągłego poszerzania wiedzy i doskonalenia umiejętności użytkowania nowoczesnych technologii, bycia na bieżąco z tym, co oferuje nam rynek dóbr i usług. Przez postęp cywilizacyjny należy zatem rozumieć „proces ciągłego podążania za doznaniem poczucia nieustannego uczestnictwa w rozumieniu i kształtowaniu obrazu rzeczywistości. To również poznawanie siebie i nabywanie doświadczenia w sposobach uczenia się i realne zdobywanie wiedzy” (Roguska, 2009, s. 77).

Edukacja w starości odgrywa zatem bardzo istotną rolę, przeciwdziałając marginalizacji osób starszych. Przejawy każdej działalności edukacyjnej są bardzo ważne w okresie jesieni życia, gdyż każda działalność mająca na celu stymulowanie wysiłku umysłowego w starości przynosi wymierne korzyści na tym etapie życia.

Szczególną rolę spełniają tu uniwersytety trzeciego wieku. Realizują one działania mające na celu rozwój osobisty, a proponowane przez nie oferty edukacyjne umożliwiają seniorom adaptację do starości, zmieniającego się świata, rozwijanie pasji, podtrzymywanie więzi społecznych oraz aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym (Fabiś, 2008, s. 91, por. Mandrzejewska-Smól, 2015). Uczestnictwo w zajęciach oferowanych przez UTW pomaga osobom starszym nauczyć się umiejętności, które ułatwią im funkcjonowanie we współczesnym świecie, który naznaczony jest nieustanną i ciągłą zmianą, która ulega przyspieszeniu. Edukacja w starości umożliwia nabycie nowych umiejętności, które ułatwiają rozwiązywanie problemów, podejmowanie decyzji, uczyć umiejętności organizowania czasu wolnego czy też przygotowują do bycia aktywnym użytkownikiem nowoczesnych technologii. W świecie ogarniętym postępującą cyfryzacją osvajanie użytkowania „nowoczesnych technologii” powinno być jednym z podstawowych działań edukacyjnych uniwersytetów trzeciego wieku. Umiejętność korzystania z dobrodziejstw nowoczesnych technologii ułatwia w znacznej mierze funkcjonowanie jednostki we współczesnym świecie. Brak tych umiejętności przyczynia się do marginalizacji. Zgodnie z danymi przedstawionymi w poprzedniej części artykułu, seniorzy są grupą, która jest narażona na wykluczenie cyfrowe. Nie są oni aktywnymi użytkownikami nowoczesnych technologii, a grupa osób, które wykorzystują je w życiu codziennym, jest niestety nadal zbyt mała. Aktywność edukacyjna ma zatem za zadanie likwidowanie barier i przeciwdziałanie marginalizacji i wykluczeniu osób starszych. Ważną rolę odgrywać powinny tu UTW, których oferta studiów powinna odpowiadać zmianom cywilizacyjnym i postępującej technologizacji życia. Zgodnie z raportem GUS *Uniwersytety Trzeciego Wieku w roku akademickim 2017/2018 z 2019 roku* główną

idea działalności UTW w Polsce było w roku akademicki 2017/2018 – stworzenie słuchaczom możliwości aktywnego spędzania czasu (92,0% ogółu UTW W Polsce), kształcenie lub poszerzanie wiedzy słuchaczy – 91,2%, rozwijanie ich zainteresowań – 90,3%, upowszechnianie zdrowego trybu życia (82,1% UTW), czy stworzenie słuchaczom możliwości nawiązywania lub utrzymania kontaktów towarzyskich (81,3% UTW) (GUS, 2019, s. 16).

Warto podkreślić, że działalność uniwersytetów trzeciego wieku spełnia istotną rolę w kreowaniu polityki senioralnej wpisującym się w ideę społeczeństwa opartego na wiedzy i koncepcji uczenia się przez całe życie (Lifelong Learning) oraz wychodzącym naprzeciw potrzebom starzejącego się polskiego społeczeństwa. Zgodnie z danymi Głównego Urzędu Statystycznego (2019) w 2018 r. ponad połowa ludności Polski osiągnęła wiek 40 lat (51,2%), z tego 24,5% ukończyło 60 lat. Osoby starsze stanowiły zatem prawie $\frac{1}{4}$ ogółu ludzkości. Podejmowanie działań edukacyjnych mających na celu włączenie społeczne, ułatwienie funkcjonowania w świecie opartym na technologii jest jednym z najważniejszych zadań, jakie stoi przed polityką społeczną państwa.

Tymczasem dane zawarte w pracach badawczych i raportach nie nastrojają pozytywnie i wskazują, że przed polityką społeczno-edukacyjną jest jeszcze długa droga, a realizacja idei edukacji całościowej jest dopiero na początku wdrażania jej w społeczeństwie polskim. Osoby starsze rzadko uczestniczą w przedsięwzięciach edukacyjnych, a ich aktywność edukacyjna jest zdeterminowana wiekiem oraz miejscem zamieszkania – większą wykazują osoby młodsze oraz mieszkańcy miast. UTW najczęściej powstają w dużych lub średnich (Richert-Kaźmierska, Forkiewicz, 2013).

W tym kontekście interesująco przedstawiają się najnowsze dane dotyczące działalności UTW w Polsce. Zgodnie z opracowaniem sygnałnym GUS z 2019 dotyczącym działalności UTW w Polsce w 2018 roku działało 640 tego typu placówek (GUS, 2019, s. 1).

We wszystkich badanych UTW w Polsce studiowało łącznie 113,2 tys. słuchaczy, w tym 95,4 tys. kobiet. Dla porównania w 2018 roku liczba ludności w wieku 60 lat i więcej wynosiła 9,5 mln (MRPiPS, 2018, s. 7). Zatem odsetek osób uczestniczących w edukacji na UTW wynosił tylko około 1% ogółu seniorów w Polsce. Najwięcej studiujących seniorów to osoby w wieku 61–75 lat (71,9%). Udział pozostałych grup wiekowych rozkłada się następująco: w przedziale wiekowym do 60 roku życia odsetek osób starszych uczestniczących w zajęciach wynosił 11,7%, natomiast wśród osób powyżej 76 roku życia – 16,4%. Pod względem poziomu wykształcenia dominowały osoby z wykształceniem średnim (50,5%), na kolejnych miejscach znalazły się osoby z wykształceniem wyższym (37,9%), zasadniczym zawodowym 9%, podstawowym 2,6%. Według statusu na rynku pracy najwięcej słuchaczy miało status emeryta (87,9%), następnie renciści – 7,3%, osoby pracujące 4,3%, osoby bezrobotne 0,5% (GUS, 2019, s. 2–3). Można pokusić się o wnioski, że edukacja na UTW jest edukacją elitarną dostępną tylko dla niewielkiej liczby seniorów.

Przedstawione powyżej dane są niezbitym dowodem na braki instytucjonalne w dostępie do edukacji i jednocześnie wskazują barierę w dostępie do niej dla osób starszych. Pojawia się jednak pytanie dotyczące tematyki wykładów oferowanej na uniwersytetach trzeciego wieku. Zgodnie z raportem przygotowanym przez GUS (2019) w ofercie UTW dominowały zajęcia: sportowe i ruchowe (88,2%), kursy językowe, lektoraty (81,4%), zajęcia artystyczne (73%) warsztaty plastyczne, rzeźbiarskie, rękodzieło itp. (70,9%), kursy komputerowe (69,6%). Zgodnie z deklaracjami na UTW najczęściej organizowane były zajęcia o tematyce: medycyna i zdrowie (91,7%), kultura i sztuka (79,1%), nauki przyrodnicze, turystyka, geografia (76,9%), psychologia, przygotowanie do późnej starości (71,5%), filozofia i historia (65,6%). Oferta UTW jest bogata pod względem zajęć rozwijających pasje i zainteresowania, promujących zdrowy i aktywny tryb życia, warsztatów psychologicznych itp. Oferują też kursy komputerowe, lektoraty a nieliczne organizują warsztaty nowoczesnych technologii. Pytaniem, które koniecznie trzeba sobie postawić, jest: dlaczego najważniejszymi zagadnieniami poruszonymi na UTW nie jest możliwość wykorzystywania nowoczesnych technologii. Umiejętność korzystania z tych technologii to nie tylko użytkowanie komputera czy telefonu. To również korzystanie z dobrodziejstw techniki w obszarze zdrowia, nauki języków obcych, maszynowego tłumaczenia tekstów itp. Może warto przybliżyć tematykę wykorzystania nowoczesnych technologii w życiu codziennym. Obszary zastosowań technologicznych dotyczą wszystkich obszarów życia: od zdrowia, przez edukację do relacji społecznych. Umiejętność korzystania z dobrodziejstw postępu technologicznego sprawia, że możemy łączyć się w każdym miejscu i w dowolnym czasie z najbliższymi, możemy czytać teksty w języku obcym, wykorzystując aplikacje służące do tłumaczeń, monitorować parametry życiowe, wykorzystując odpowiednie opaski, być pod stałą opieką lekarzy specjalistów wykorzystujących w pracy telemedycynę. Korzyści z korzystania z technologii jest zdecydowanie więcej. Niestety dane dotyczące zachowań edukacyjnych i użytkowania nowoczesnych technologii pokazują, że są one poza zasięgiem osób starszych.

Z przedstawionych raportów wyłania się smutny obraz aktywności edukacyjnej osób starszych. Obraz ten pokazuje również to, że oferta edukacyjna dla „miejskich” seniorów dedykowana jest najpilniejszym dla ich wieku problemom zdrowotnym, a także rozwija ich pasje i zainteresowania. Co prawda jest odpowiedzią na postęp techniczny i cywilizacyjny, jednak jest to tylko niewielki ułamek działań na rzecz przygotowania osób starszych do technologizacji życia codziennego.

Podsumowanie i wnioski

Aktywność edukacyjna, która pomaga człowiekowi starszemu ciągle doskonalić się, jest jedną z najważniejszych aktywności w starości. Umożliwia ćwiczenie umysłu, pamięci oraz pozwala na przyjemność obcowania z ludźmi i opanowywanie nowej wiedzy i umiejętności (Dzięgielewska 2006, s. 163). Niestety nie jest ona najczęściej podejmowaną i preferowaną działalnością w starości.

Kolejną ważną aktywnością w starości jest użytkowanie nowoczesnych technologii. Również w tym przypadku seniorzy na tle całego społeczeństwa wypadają źle. Nie są bowiem aktywnymi odbiorcami nowoczesnych technologii. Raporty przygotowane przez GUS nie pozostawiają wątpliwości, że współczesny senior nadal jest wykluczony cyfrowo, choć w tym obszarze nastąpiła poprawa. Pozytywnie nie nastraja również dostępność do edukacji na uniwersytetach trzeciego wieku. Dostępność tych instytucji skłania do refleksji, że współczesny senior jest również wykluczony edukacyjnie. Jego brak kompetencji cyfrowych pogłębia to wykluczenie, bo nie mając świadomości dostępności do oferty edukacyjnej w sieci, dostępność kursów on-line, nie mając kompetencji do wykorzystywania nowych technologii, po prostu nie korzysta z tej oferty. Jedynie 1% seniorów ma możliwość uczestniczenia w zajęciach oferowanych przez UTW, jednak oferta tych instytucji nie jest ukierunkowana w głównej mierze na kształcenie umiejętności wykorzystywania nowoczesnych technologii. Oferta ta jest skoncentrowana na problemach zdrowotnych, zdrowym trybie życia, turystyce, rozwijaniu pasji i zainteresowań. Niestety problem polega na tym, że umiejętność wykorzystania nowoczesnych technologii daje bardzo duże możliwości i może skłaniać do zmian nawyków żywieniowych, aktywnego trybu życia, uczestnictwa w kulturze, rozwijania relacji społecznych. Korzyści można tu wymienić zdecydowanie więcej. Niestety temat podnoszenia kompetencji cyfrowych nadal dla seniorów pozostaje tematem tabu. Ukazany obraz cyfrowo wykluczonego seniora, biernego edukacyjnie skłania do refleksji i daje ważne wytyczne do polityki społecznej: programy mające na celu aktywizować osoby starsze w głównej mierze powinny koncentrować się na podnoszeniu kompetencji cyfrowych seniorów, oswajając ich z postępowaniem technologicznym. Konieczność ta ujawniła się w ostatnich miesiącach w sytuacji wystąpienia pandemii. Brak tych umiejętności wykluczył seniorów zdrowotnie, wpłynął negatywnie na relacje społeczne, na aktywność edukacyjną osób starszych. Oprócz specjalnie dedykowanych programów aktywizacyjnych polityka społeczna powinna koncentrować się na przygotowaniu specjalnych programów edukacyjnych dla seniorów i emitowaniu ich w telewizji publicznej. Zgodnie z przedstawionymi danymi najczęstszą aktywnością wolnoczasową osób starszych jest oglądanie telewizji (por. Halicka, 2004, Białyżył 2020, Jagielska, 2020). Najczęściej wybieranymi przez osoby powyżej 50 roku życia kanałami są TVP1 i TVP2 (www.ryneksejiora.pl), czyli oglądają oni telewizję publiczną. Może warto w ramach promowania używania nowoczesnych technologii przygotować cykl programów edukacyjnych dla seniorów w preferowanych dla nich godzinach. Oczywiście analiza raportów wskazuje na to, że przyszli seniorzy będą aktywnymi użytkownikami nowoczesnych technologii, jednak polityka społeczna powinna w najbliższym czasie bardziej promować ten rodzaj aktywności wśród obecnych seniorów. Edukacja powinna mieć na celu nauczenia każdej jednostki zdolności do radzenia sobie ze zmianą, uczenia się nowych rzeczy. Edukacja do wykorzystania technologii i otwarcia się na postęp technologiczny jest kluczem do sukcesu współczesnych seniorów.

Bibliografia

1. Białyżył K. (2020), *Aktywność edukacyjna i społeczna kobiet w okresie późnej starości*, Kraków; Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.
2. Czerniawska O. (2001), *Wokół edukacji osób starszych*, „Edukacja Dorosłych”, nr 3.
3. Fabiś A. (2006), *Edukacja seniorów – odpowiedź na wymagania współczesności*, Edukacja Dorosłych, 1–2, 33–34.
4. Fabiś A. (2008), *Aktywność kulturalno-oświatowa osób starszych*, [w:] A. Fabiś (red.), *Aktywność społeczna, kulturalna i oświatowa seniorów*. Bielsko-Biała: Wyższa Szkoła Administracji.
5. Garwol K. (2019), *Stopień umiejętności korzystania z technologii cyfrowych a wykluczenie społeczne na przykładzie osób niepełnosprawnych, starszych i ubogich*, *Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy*, nr 58 (2).
6. Goban-Klas T. (2005), *Cywilizacja medialna*, WSiP, Warszawa 2005.
7. Halicka M. (2004), *Satysfakcja życiowa ludzi starych: studium teoretyczno-empiryczne*, Białystok: Akademia Medyczna.
8. Halicki J., (2000), *Edukacja seniorów w aspekcie teorii kompetencyjnej*, *Trans Humana*, Białystok.
9. Halicki J., (2009), *Edukacja w starości jako działanie poprawiające jakość życia seniorów*, „Chochłanna”, nr 2.
10. Harari, Y.N., (2020), *21 lekcji na XXI wiek*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
11. *Informacja o sytuacji osób starszych w Polsce za 2018 r.* (2019), Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa <https://www.gov.pl/web/rodzina/informacja-o-sytuacji-osob-starszych-w-polsce-za-2018-r> [dostęp 19.08.2020].
12. Jagielska K. (2020), *Jakość życia emerytowanych nauczycieli*, Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
13. *Jakość życia i kapitał społeczny w Polsce Wyniki Badania spójności społecznej 2018*, Główny Urząd Statystyczny, 2020 <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/warunki-zycia/dochody-wydatki-i-warunki-zycia-ludnosci/jakosc-zycia-i-kapital-spoeczny-w-polsce-wyniki-badania-spojnosci-spoecznej-2018,4,3.html> [dostęp 19.08.2020].
14. *Jakość życia osób starszych w Polsce. Na podstawie wyników badania spójności społecznej 2015*, GUS, Warszawa 2017.
15. Kubicki, P., Batorski, D. (2015), *Kompetencje medialne osób w wieku 50+. Bariery i rekomendacje*, [w:] M. Federowicz, S. Ratajski (red.), *O potrzebie edukacji medialnej w Polsce* (s. 315–336). Warszawa: Polski Komitet do spraw UNESCO, Krajowa Rada Radiofonii i Telewizji.
16. Mandrzejewska-Smól I. (2014), *Aktywność edukacyjna jako główny wyznacznik aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym osób w okresie późnej dorosłości*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1.
17. Piukuła N.G. (2016), *Poczucie sensu życia osób starszych. Inspiracje do edukacji w starości*, Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
18. Piotrowski E.P. (2005), *Meandry przedłużania życia poprzez aktywne uczestnictwo w zajęciach Uniwersytetu Trzeciego Wieku*, [w:] M. Orłowska (red.), *Skazani na wykluczenie* (s. 156–167). Warszawa: Wydawnictwo APS im. M. Grzegorzewskiej.
19. *Prognoza ludności na lata 2014–2050*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2014 <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/prognoza-ludnosci/prognoza-ludnosci-na-lata-2014-2050-opracowana-2014-r-,1,5.html> [dostęp: 19.08.2020].
20. Richert-Każmierska A., Forkiewicz M. (2013), *Kształcenie osób starszych w koncepcji aktywne-go starzenia się*, *Studia Ekonomiczne Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach*, 131.

21. Roguska A. (2009), *Edukacja permanentna osób dorosłych w starości*, [w:] T. Zacharuk, B. Boczukowa (red.), *Edukacja permanentna dorosłych w dobie przemian*. Kielce: Wyd. AP.
22. Tibbitts C. (Ed.) (1960), *Handbook of social gerontology*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
23. *Uniwersytet Trzeciego Wieku w Polsce w 2018 r. Informacje sygnalne* (2019). Główny Urząd Statystyczny, Warszawa, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/uniwersytety-trzeciego-wieku-w-polsce-w-2018-r-,10,2.html?pdf=1> [dostęp 19.08.2020].
24. Woźniak Z. (2016), *Starość. Bilans – Zadanie – Wyzwanie*. Poznań.

dr hab., prof. UP Norbert G. Pikuła – Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Nowe media jako narzędzie sieciowego indywidualizmu i uspołecznienia.

New media as a tool of network individualism and socialisation

Key words: new media, new technologies, individualisation, socialisation.

Abstract: Civilization changes place the modern man in a new reality full of challenges that impose the need of self-development and force people to search for new ways of social functioning. The article tries to present new media as an instrument for the individualisation and socialisation of the modern man. The text contributes to a scientific discussion and presents an important space for research on the topic.

Słowa kluczowe: nowe media, nowe technologie, indywidualizacja, uspołecznienie.

Streszczenie: Zmiany cywilizacyjne stawiają współczesnego człowieka w nowej rzeczywistości, pełnej wyzwań związanych między innymi z poszukiwaniem możliwości własnego rozwoju, rozwiązywania indywidualnych problemów życiowych, a z drugiej strony z poszukiwaniem sposobów funkcjonowania społecznego. W artykule starano się ukazać nowe media jako instrumentarium indywidualizacji i uspołecznienia współczesnego człowieka. Tekst stanowi przyczynek do dyskusji naukowej i ukazuje istotną przestrzeń do badań na ten temat.

Wprowadzenie

Współczesny człowiek, człowiek Trzeciego Tysiąclecia pragnie, aby w wyraźny sposób wyróżniać się na tle innych ludzi, przede wszystkim poprzez „podkreślanie swojej wyjątkowości oraz własnej oryginalności”¹, a zarazem chce być członkiem jakiejś grupy społecznej i tęskni do życia społecznego. Wydaje się, że obecnie media (a ściślej: *nowe media*), dają człowiekowi tę szansę, będąc instrumentarium społecznościowym, a zarazem zapewniając ich użytkownikowi możliwość bycia jednostką indywidualną. Może warto w tym miejscu zacytować wyjątkowo trafny fragment z tekstu autorstwa Marty Olcoń-Kubickiej:

Barry Wellman zauważa, że korzystanie z nowych technologii powoduje, iż uspołecznienie w coraz większym stopniu zmierza w kierunku... sieciowego indywidualizmu, w ramach którego jednostka personalizuje swoje relacje i indywidualnie zarządza kontaktami we własnych prywatnych sieciach (Wellman 2001). Manuel

¹ Zob. M. Olcoń-Kubicka, *Indywidualizacja a nowe formy wspólnotowości*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2009, s. 20–21.

Castells nazywa to... „prywatyzacją uspołecznienia”, czyli budowaniem sieci społecznych wokół jednostki. Jednocześnie stawia tezę, że sieci stanowią nową morfologię społeczną naszych społeczeństw, a rozprzestrzenianie się logiki usieciowienia w sposób zasadniczy zmienia funkcjonowanie i wyniki w procesach produkcji, doświadczenia, władzy i kultury (Castells 2007, s. 467)².

Można by powiedzieć, że nowe media, a zwłaszcza współcześnie powstające w ich obszarze serwisy społecznościowe są idealnym wcieleniem konceptu „sieciowego indywidualizmu” Wellmana i „prywatyzacji uspołecznienia” Castellsa. Zarówno ów „sieciowy indywidualizm, jak i owa „prywatyzacja uspołecznienia” współtworzą dziś społecznościowy a raczej indywidualno-społeczny aspekt współczesnej cywilizacji.

Indywidualizacja w nowym porządku społecznym

Człowiek w kontekście swojego społecznego funkcjonowania, jak pisał Maslow³, dąży do samorealizacji i autonomii, do realizowania siebie, swoich celów i pragnień a także według Rogersa⁴ do rozwijania swojego potencjału. W celu podniesienia jakości swojego życia angażuje się w różnorodne aktywności konieczne w karierze zawodowej, a także w życiu osobistym. Rozwijanie swoich możliwości pozwala człowiekowi akceptować siebie i budować wiarę w siebie i poczucie własnych kompetencji.

Termin „indywidualizm” jest – jak to stwierdziła Marta Olcoń-Kubicka – „pojęciem heterogenicznym, zawiera w sobie wiele wymiarów”⁵. Pojęcie to było rozmaicie rozumiane przez myślicieli z poprzednich epok, co Autorka książki *Indywidualizacja a nowe formy wspólnotowości* zaprezentowała w jej interesującym opracowaniu [zob. zwłaszcza ss. 14–16, 18 oraz 19].

Indywidualizacja jako zasada organizująca nowy porządek społeczny budzi skrajne emocje. Dla niektórych stanowi kontynuację projektu emancypacyjnego, akcentującego uwolnienie człowieka od krępujących go więzów, dla innych oznacza atomizację i jednostkową izolację⁶.

Wejście osoby „indywidualnej”, osobowości „niepowtarzalnej” w sferę mediów społecznościowych poprzez komentowanie tekstów na wybranej stronie internetowej czy blogu albo przez opracowanie wartościowego hasła do *Wikipedii* czy innego popularnego katalogu internetowego jest klasyczną formą aktywności danej osoby jako indywidualnej jednostki w kręgu zespołu ludzi. Nie powinno to nas dziwić, gdyż niektóre nowe media – jak trafnie zauważył to Paul Levinson – „z założenia

² M. Olcoń-Kubicka, *Indywidualizacja a nowe formy wspólnotowości*, op. cit., s. 82.

³ A.H. Maslow, *Motywacja i osobowość*. PAX, Warszawa 1990.

⁴ C.R. Rogers, *O stawianiu się osobą*. Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2002.

⁵ M. Olcoń-Kubicka, *Indywidualizacja a nowe formy wspólnotowości*, op. cit., s. 13.

⁶ Tamże, s. 36.

pełnią funkcję społecznościową: ich podstawowym celem jest łączenie ludzi, budowanie relacji [interpersonalnych – M.M.]”⁷.

Zarówno wszelkiego rodzaju blogi tematyczne, jak i niegdyś *Wikipedia* czy *grupy Usenetu*, a współcześnie przede wszystkim *Facebook*, *Instagram* czy *Twitter* – stanowią doskonałe przykłady możliwości uspołecznienia siebie, swojego indywidualizmu przez publikację swoich myśli, swojej „twórczości”, swojej wiedzy – z myślą o innych osobach i *znajomych*. Oczywiście uspołecznienie siebie, swojego indywidualizmu nie jest nowym „fenomenem” XXI wieku. Przypomnę, że zarówno średniowieczni kronikarze, jak i artyści epoki renesansu i epoki baroku tworzyli swoje dzieła z myślą o odbiorcy lub o kręgu odbiorców.

Przestrzenie kontaktów społecznych bezpośrednich i zapośredniczonych przez medium

Nowe media oraz nowe technologie niezmiernie zdemokratyzowały dostęp do wiedzy, uspołeczniając indywidualne osoby – uczniów i studentów. Często zdarza się, że uczniowie/studenti w czasie lekcji/wykładu weryfikują oraz uzupełniają na żywo informacje przekazane im przez nauczyciela lub wykładowcę – zwłaszcza te, które są dla nich szczególnie interesujące – za pomocą wyszukiwarki internetowej.

Edukacja i zdobywanie wiedzy wymagają współpracy minimum dwóch osób (ucznia/studenta oraz nauczyciela/nauczyciela akademickiego). Edukacja i zdobywanie wiedzy współtworzą proces uspołeczniania, „indywidualizmu” osobowości zarówno ucznia/studenta, jak także i nauczyciela/nauczyciela akademickiego.

Termin „uspołecznienie”, aczkolwiek wieloznaczny, jest w porównaniu z terminem „indywidualizacja” bardziej precyzyjny, znacząc przede wszystkim: dostosowanie człowieka do życia społecznego, do życia danej społeczności. Krzysztof Stachura, nawiązując do poglądu niemieckiego filozofa Georga Simmela (1858–1918), podjął refleksję nad fenomenem uspołecznienia człowieka, badając relację osoba–towarzystwo rozumianą jako forma uspołecznienia⁸. W swoim studium stwierdził, że współcześnie, to jest na przełomie stuleci/tysiącleci, w epoce „cywilizacji informacyjnej” – w dobie przemian egzystencjalnych życia człowieka, a zwłaszcza zaś w relacjach interpersonalnych, a także „w nowych realiach technologicznych – towarzyskość jest nie tylko formą uspołecznienia, ale i specyficznym układem społecznym zawieszonym między przestrzenią kontaktów bezpośrednich (*face-to-face*) i sferą relacji zapośredniczonych przez medium (*interface-to-interface*)”⁹. Klasycznym przykładem medialnej (internetowej) formy towarzyskości jest... prowadzona na forum (w sieci) dyskusja „*na temat*”. Wydaje się, że odwieczna potrzeba ustanawiania

⁷ P. Levinson, *Nowe nowe media*, przekład: Maria Zawadzka, Wydawnictwo WAM, Kraków 2010, s. 18.

⁸ K. Stachura, *Układ społeczny towarzyskości a praktyki kulturowe wokół nowych mediów*, [w:] Tomasz Maślanka, Konstanty Strzyczkowski (red. nauk.), *Między rutyną a refleksyjnością: Praktyki kulturowe i strategie życia codziennego*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2012, ss. 146–156. Zobacz także: G. Simmel, *Towarzystwość. Przykład socjologii czystej lub formalnej*, [w:] Idem, *Socjologia*, tłum. Małgorzata Łukasiewicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005 [1-druk: 1908], s. 32–44.

⁹ K. Stachura, *Układ społeczny towarzyskości a praktyki kulturowe wokół nowych mediów*, op. cit., s. 146.

i sankcjonowania bliskich relacji z innymi osobami jest zasadniczą lub, być może, jedną z istotnych motywacji, dla których użytkownicy nowych mediów i nowych technologii dołączają do istniejących społeczności internetowych i grup dyskusyjnych lub dążą do tego, żeby stworzyć nowe internetowe społeczności i grupy dyskusyjne. Krzysztof Stachura zauważa:

Relacje towarzyskie wynikają z chęci posiadania wspólnej przestrzeni i zainteresowań oraz podzielanej woli podejmowania działań. Mają charakter dobrowolny, są bezinteresowne i sprzyjają uspołecznieniu – „stawianiu się” rzeczywistości, dynamicznemu konstruowaniu i rekonstruowaniu strumieni interakcji¹⁰.

Wiele jest dzisiaj relacji utrzymywanych za pośrednictwem Internetu, większość z nich wpisuje się w model uspołecznienia oraz w krąg internetowych relacji towarzyskich.

Autor *Układu społecznego towarzyskości* dodaje, że, być może, należałoby, zgodnie z sugestią Marka Krajewskiego, uznać, że nowe media i nowe technologie komunikacyjne stają się „maszynami do wytwarzania więzi i relacji interpersonalnych” za sprawą ukrytego w nich potencjału uspołeczniającego¹¹.

Nowe wspólnoty internetowe

Z pewnością należy zauważyć pozytywne aspekty procesu uspołeczniającego osoby wchodzące do towarzyskiego kręgu internetowych *znajomych* czy do grup dyskusyjnych. Zachowanie owych osób w Czasoprzestrzeni Internetu jest regulowane poprzez istnienie pewnych nieformalnych zasad odnoszących się do relacji z innymi osobami. Jeżeli zaś owe zasady nie są przestrzegane, dana osoba może być przez innych członków danej grupy dyskusyjnej bądź ignorowana, bądź także pouczone o niestosowności swojego zachowania przez tak zwaną „policję sieciową”, bądź wreszcie – zwłaszcza za agresywne i wulgarne ataki słowne skierowane do osoby/osób z grupy – można zostać wykluczonym z grupy i zmuszonym do wyjścia z towarzyskiego kręgu internetowych *znajomych* czy też z grupy dyskusyjnej. Owe zasady naśladują zasady obowiązujące w realnym świecie zarówno w kręgach rodzinnych, przyjacielskich, jak i w grupach koleżeńskich i kręgach osób znajomych. Stosowanie się do owych obowiązujących w grupach dyskusyjnych zasad oraz podporządkowanie swojego zachowania zasadom – odnoszącym się do relacji z innymi osobami tak w sieci – w ogóle, jak zwłaszcza w grupach dyskusyjnych – w szczególności, z pewnością ułatwia uzyskanie akceptacji internetowego środowiska i uspołecznienia daną osobę.

Współcześnie, Internet inspiruje Czasoprzestrzeń, w której powstają i egzystują nowe wspólnoty społecznościowe, metaspocznosci, quasi-społeczności o pozornie podobnym, jednakże w rzeczywistości – o wyraźnie odmiennym charakterze niż

¹⁰ K. Stachura, *Układ społeczny towarzyskości a praktyki kulturowe wokół nowych mediów*, op. cit., s. 151.

¹¹ Zob. tamże, s. 152.

te istniejące w świecie off-line. „Sieciowe” społeczności powstają wokół różnych kanałów komunikacyjnych – forów i list dyskusyjnych, blogów i czatów. Są one z pewnością dobrymi przykładami klasycznych form uspołecznienia w „Czasoprzestrzeni sieciowej”, znanych pod nazwami takimi jak: internetowe grupy czy społeczności dyskusyjne, społeczności internetowe, społeczności sieciowe etc.

Uczestnicy spotkania dyskusyjnego zazwyczaj nie znają siebie wzajemnie w rzeczywistości i zazwyczaj nie wchodzi również w żadne interakcje, żadne relacje interpersonalne poza wspólnym oraz jednoczesnym wykonywaniem tu i teraz zadania, czyli poza tworzeniem czasowej grupy dyskusyjnej *na temat*. Jest to forma „uspołecznionej” *instant-społeczności*, ściślej i bardziej trafnie: jest to – moim zdaniem – krótkotrwała *instant* – unia zindywidualizowanych osób z innymi zindywidualizowanymi osobami o podobnych zainteresowaniach, rzadziej – o zbliżonej sytuacji egzystencjalnej lub o zbliżonym światopoglądzie. Przy okazji chciałbym zauważyć, że internetowa grupa dyskusyjna – to ogólna nazwa wszelkich form dyskusji internetowej przypominających wymianę korespondencji, a nie zaś klasyczne typowe rozmowy w czasie rzeczywistym.

Wśród rozmaitych internetowych rozwiązań służących do sprawnej wymiany informacji czy doświadczeń ich użytkowników (i przy okazji możliwości kreowania ich wizerunku), na szczególną uwagę – moim zdaniem – zasługują *grupy dyskusyjne* wzorowane na wczesnej, sięgającej jeszcze lat 80. ubiegłego stulecia usłudze internetowej Usenet, będące usługą internetową (obecnie być może lepszym terminem byłby: *forma aktywności użytkowników* [M.M.]), pozwalająca wymieniać między wieloma osobami/użytkownikami Internetu (połączonymi w grupy o podobnych zainteresowaniach) wiadomości dotyczące interesujących ich tematów. Zawartość treściowa zbiorów konkretnej grupy dyskusyjnej może składać się z wysyłanych drogą elektroniczną wartościowych artykułów, esejów, studiów oraz interesujących zapytań i odpowiedzi na nie.

Z pewnością warto w tym miejscu zwrócić uwagę Czytelnika niniejszego tekstu na grupy dyskusyjne, których przedmiotem zainteresowania jest edukacja. Te grupy można odnaleźć między innymi pod wieloma internetowymi adresami (stanowią one integralną część serwisów tematycznych), m.in.: <http://www.eduforum.pl/> <http://www.eduseek.pl/>; <http://www.forum.edukacja.net/forum/>; <http://www.profesor.pl/>; <http://www.superbelfrzy.edu.pl/>; pomyslodajnia/klub-dyskusyjny-online/; <http://www.szkoly.edu.pl/>, a także pod typowymi dla grup dyskusyjnych adresami: news://pl.soc.edukacja/news://pl.soc.edukacja.szkola/.

Poza wspomnianymi powyżej grupami o tematyce edukacyjnej można również wymienić ogrom grup dyskusyjnych o nieogarniętym (być może nieskończonym) spektrum tematycznym. Mogą to być grupy dla miłośników filmu, muzyki, poezji, sztuki, teatru, a także i dla osób zainteresowanych problematami takimi jak przykładowo: Japonia i jej kultura, nordycki krąg kultury czy też religie świata etc. etc. Poruszając tematykę tematycznie spójnych grup dyskusyjnych, nie sposób nie

wspomnieć o rosnącej popularności ogólnotematycznych, społecznościowych serwisów dyskusyjnych, których sztandarowym przykładem dla polskiej części internautów jest choćby, cieszący się niegasnącą popularnością, serwis *wykop.pl*.

Zarówno internetowa edukacja, jak i internetowa towarzyskość to typowe fenomeny współczesnej epoki nadmiaru. Grażyna Wieczorkowska, Grzegorz Król, Jerzy Wierzbiński zauważają, że... „Żyjemy w epoce nadmiaru, w której obowiązującymi hasłami są: WIĘCEJ, SZYBCIEJ i – w konsekwencji – CORAZ BARDZIEJ POWIERZCHOWNIE. Powierzchowne myślenie przejawia się w nadmiernym uleganiu wpływom przykuwających uwagę bodźców, w kategorycznych sądach, w nadmiernych uogólnieniach, skracaniu czasu koncentracji na bodźcu (czego przykładem są coraz szybciej zmieniające się wątki w serialach telewizyjnych), bardziej skanowaniu niż czytaniu tekstu, braku pytań i wątpliwości”¹². Wydaje się więc, iż zarówno towarzyskość, jak i edukacja – tak w Internecie, jak w rzeczywistości są również POWIERZCHOWNE, zbyt POWIERZCHOWNE.

Pomimo postawionego w poprzednim akapicie zarzutu pod adresem internetowych relacji interpersonalnych w grupach dyskusyjnych, należałoby jednoznacznie stwierdzić, że owe spotkania dyskusyjne mają swoje istotne wartości. Pomijając fakt, że dają każdej osobie – uczestnikowi spotkania poczucie egzystencji tak w kręgu własnej indywidualności, jak i w kręgu internetowego uspołeczniania, dają również realną nadzieję możliwości rozwiązania rozmaitych, niekiedy trudnych problemów (egzystencjalnych, naukowych etc.), poszerzają doświadczenie życiowe, poszerzają zainteresowania, uzupełniają wiedzę, uczą również kultury dialogu z Innym, kultury internetowej korespondencji, dyskusyjnego „kompromisu”, czy trafniej: szacunku i tolerancji dla światopoglądów innych osób, swoistej współpracy w sieciowej aktywności a niekiedy zapewne zapobiegają depresji i poczuciu samotności w tłumie w dzisiejszym rzeczywistym świecie (int. „realu”).

Elżbieta Kukuła i Aleksandra Piskorska dostrzegają fakt, że nowe media pozwalają i na to, aby Czytelnik treści na internetowym forum natychmiast stał się współredaktorem korespondencyjnej dyskusji¹³. Obie autorki powołują się także i na autorytet Paula Levinsona, który jako przykład podaje Wikipedię (wirtualną encyklopedię), redagowaną przez jej czytelników¹⁴. Nadto zaś nowe media, przyczyniając się do wzrostu anonimowości relacji społecznych, zapobiegają – w pewnym sensie, niektórym negatywnym fenomenom życia społecznego, takim jak: prywatyzacja religii i moralności lub zaburzenie umiejętności zawierania relacji z innymi osobami.

¹² G. Wieczorkowska, G. Król, J. Wierzbiński, *Przeszłość, teraźniejszość i przyszłość edukacji akademickiej*, „Nauka” 2016, nr 3, s. 87. Por.: J. van Dijk, *Społeczne aspekty nowych mediów. Analiza społeczeństwa sieci*, tłum. Jacek Konieczny, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.

¹³ E. Kukuła, A. Piskorska, *Uczeń jako odbiorca i konsument kultury konwergencji a zmiany we współczesnej szkole*, [w:] Mirosława Zalewska-Pawlak, Piotr Soszyński (red.), *Sztuka i wychowanie w kulturze konwergencji: Wyzwoleni i zagubieni w sieci*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2015, s. 233.

¹⁴ Zob. E. Kukuła, A. Piskorska, *Uczeń jako odbiorca i konsument kultury konwergencji*, op. cit., s. 233.

Konkluzja

Nowe media, tworząc relacje anonimowych jednostek na internetowym forum, na korespondencyjnej dyskusji internetowej pozwalają danej osobie równocześnie być „ja” (zachować własną osobowość/własny wizerunek) i być „my”. My, czyli współ-stanowić grupę anonimowych jednostek o podobnych upodobaniach, które łączy gust i chęć bycia razem tu i teraz, poczuć się członkiem grupy na czas trwania dyskusji internetowej, doświadczyć bliskości fizycznej i psychologicznej, doznać intensywnych przeżyć, gdyż w czasie rozmowy w serwisach społecznościowych czy grupach dyskusyjnych, na spotkaniach dyskusyjnych emocje łączą uczestników dialogu w owo magiczne internetowe „My”. Toteż nie może (nie powinien) dziwić fakt, że niektórzy najbardziej zainteresowani danym problematem i zmotywowani do bycia członkiem społeczności podtrzymują relację z pozostałymi aktywnymi członkami grupy, a niekiedy dokonują zamiany relacji w sieci na relację w „realu”.

Bibliografia

1. Carr N.G., (2013), *Płytki umysł: Jak Internet wpływa na nasz mózg*, tłum. Katarzyna Rojek, Wydawnictwo Helion, Gliwice.
2. Dijk Jan van (2010), *Spoleczne aspekty nowych mediów. Analiza społeczeństwa sieci*, tłum. Jacek Konieczny, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
3. Kivinen O., Hedman J., Kaipainen P. (2007), *From Elite University to Mass Higher Education: Educational Expansion, Equality of Opportunity and Returns to University Education*, „Acta Sociologica”, nr 3, ss. 231–247.
4. Kukuła E., Piskorska A. (2015), *Uczeń jako odbiorca i konsument kultury konwergencji a zmiany we współczesnej szkole*, [w:] Mirosława Zalewska-Pawlak, Piotr Soszyński (red.), *Sztuka i wychowanie w kulturze konwergencji: Wyzwoleni i zagubieni w sieci*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 231–244.
5. Lombard D. (2009), *Globalna wioska cyfrowa. Drugie życie sieci*, tłum. Jacek Hutyra, MT Biznes, Warszawa.
6. Maslow A.H. (1990), *Motywacja i osobowość*. PAX, Warszawa.
7. Olcoń-Kubicka M. (2009), *Indywidualizacja a nowe formy wspólnotowości*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
8. Rogers C.R. (2002), *O stawianiu się osobą*. Dom Wydawniczy REBIS, Poznań.
9. Simmel G. (2005), *Towarzystwość. Przykład socjologii czystej lub formalnej*, w: w: Idem, *Socjologia*, tłum. Małgorzata Łukasiewicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa [1-druk: 1908], s. 32–44.
10. Spitzer M. (2013), *Cyfrowa demencja: W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, przekład: Andrzej Lipiński, seria: >Kontrasty i Kontrowersje<, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk.
11. Stachura K. (2012), *Układ społeczny towarzyskości a praktyki kulturowe wokół nowych mediów*, [w:] Tomasz Maślanka, Konstanty Strzykowski (red. nauk.), *Między rutyną a refleksyjnością: Praktyki kulturowe i strategię życia codziennego*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 146–156.
12. Wieczorkowska G., Król G., Wierzbiński J. (2016), *Przeszłość, teraźniejszość i przyszłość edukacji akademickiej*, „Nauka”, nr 3, s. 87–106.

Obtaining information by postgraduate students in the era of IT development

Pozyskiwanie informacji przez studentów studiów podyplomowych

w dobie rozwoju technologii informacyjno-komunikacyjnych

Słowa kluczowe: edukacja, wiedza, informacje, kompetencje.

Streszczenie: Przedmiotem opracowania są źródła pozyskiwania informacji wykorzystywane przez studentów studiów podyplomowych w dobie rozwoju technologii informacyjno-komunikacyjnych. Szybkie przemiany, jakie zachodzą w sferze technologicznej, wywarły również wpływ na edukację.

Celem prowadzonych badań było sprawdzenie, w jaki sposób technologia wpłynęła na proces pozyskiwania informacji. Zostało to zbadane poprzez realizację celów szczegółowych, do których można zaliczyć określenie związku pomiędzy źródłem pozyskiwania informacji a kierunkiem studiów podyplomowych, czy też na przykład wiekiem studenta.

Key words: education, knowledge, information, competences.

Abstract: Technological changes have a tremendous impact on education and methods of obtaining information. The author is concerned with the question where exactly postgraduate students obtain information from in the era of IT development. The aim of the article is to explain to what extent technology influences the process of obtaining information by determining, for instance, the relationship between the source of information and the type of post-graduate studies or the age of a student.

Sources of knowledge

Knowledge acquisition is associated with specific processes that take place in the following way: the environment provides knowledge inside the organization implements and binds it, present states that together can solve problems, and future experiments are carried out under the applicable rules.

Searching, acquiring knowledge is associated with appropriate conditions. It is of great importance here, among others, broadly understood culture, value system, style and principles. These elements should be mutually supportive, and foster creative thinking employees. This also applies to situations related to the development of competences by employees, including teachers.

You can also look at the course of acquiring knowledge through the prism of learning. At the very beginning, there is traditional science, thanks to which information is obtained individually or in a team, later transformed in the thought process into knowledge, and thanks to reasoning and dialogues, new knowledge is created. The next sub-process is experiential learning, through which we gain new experiences and expanding knowledge.

Knowledge is associated with understanding the relevant information and their use in the course of decision-making processes. Knowledge gained importance when advances in technology means that organizations need to increase the efficiency of operation and more intangible than tangible assets. This also applies to teachers who desires expanding his area of competence, including through the implementation of postgraduate studies.

Obtaining information on the basis of research

Postgraduate students commonly use the web and smartphones, obtain knowledge from available sources and use it to exchange information with each other. However, they still have access to traditional learning methods, such as textbooks or encyclopaedias.

The speed of changes in the technological sphere may also increase the disproportion between the actual source of obtaining information and the teachers' way of thinking about it. The subject of research is obtaining information by postgraduate students in the era of information and communication technologies development.

The aim of the research was to check if and how technology influence the process of obtaining information and what of classical teaching style and new techniques looks like today. It was tested through the implementation of specific objectives, which include finding out the correlation between the source of obtaining information and the field of postgraduate studies or the age of the student.

The research was conducted with the use of the "Google Form" tool, which made it possible to present questions in a convenient way for the recipients. Then, the survey was disseminated through various communication channels on the Internet, which include:

- direct link sent by e-mail or by instant messaging
- sharing the survey on social networks
- posting the survey on related groups and forums.

In the course of the research, 400 questionnaires consisting of four parts were completed. At the beginning, there is a short certificate of information such as gender, school type, class and the area in which the school is located. The next part of the survey concerns the use of school textbooks and other books to obtain information. Further questions related to the Internet, and finally even other available sources.

Obtaining information by a postgraduate student in the era of the development of information and communication technologies based on a research

Of the 400 respondents, 320 people is primary school teachers. Most of the respondents work in a small town school – 164 respondents, which is 41%. A large and medium-sized city is fairly evenly distributed, with 84 and 92 respondents respectively, i.e. 84% and 23%. The smallest number of respondents attends school in rural areas – 60 people, i.e. 15% of the respondents.

Research has shown that about 81% of respondents use school textbooks to gain knowledge, while about 61% of people use them as far as other books, apart from textbooks. This may be due to the faster access of textbooks compared to other books and resources of knowledge.

Table 1. Using books during education process

	L.	%
Using textbooks	291	72,75
Using other available books	109	27,25

72.7% of the respondents used school textbooks during postgraduate studies, and 27.2% of the respondents used other available books. Among teachers working in general secondary schools, as many as 90% of people using textbooks and available books. 80% of teachers working in primary schools similarly declared, while in the case of teachers of technical secondary schools it was 74%. Still most high school teachers look for other book sources, but in a smaller number - 64%. Just behind them, followed by primary school teachers and technical respectively 60 and 61 percent. As can be seen in all three cases the results are very similar. Among vocational school teachers, only one in four searches for other books. Interestingly, among technical secondary school teachers, the difference is slightly smaller when it comes to people using textbooks. It is the largest among high school teachers and primary school teachers, which may result from the specificity of subjects in technical schools. The results are presented in the table below.

Table 2. The use of school textbooks and books by postgraduate teachers, taking into account their work at a specific stage of education

Teacher work at school	Using textbook				Using different books			
	Tak		Nie		Tak		Nie	
	L.	%	L	%	L.	%	L.	%
Primary	320	80	80	20	240	60	160	40
High school	360	90	40	10	256	64	144	36
Technical school	296	74	104	26	244	61	156	39
Vocational school	200	50	200	50	100	25	300	75

Students of postgraduate studies in school textbooks mainly look for definitions of concepts / terms, over 50% of people who use textbooks in a given field indicated this answer. It is especially visible among teachers of natural and chemical subjects, where as many as 72% of people answered this way. Only vocational and IT teachers have 50% or less of these responses. Other actions, not mentioned, are also being taken, but to a much lesser extent. Only teachers of technical and IT, vocational and other subjects were declared in about 30%. The rest is at the level of 10%. Detailed results are presented in the table below.

Table 3. Questioned teachers who use school textbooks depending on the school subjects they teach

Teacher accordingly to science group	Defining Terms		Information needed to pass exam/ kartkówkę		Source of essay		Aid in homework		Solving classwork		others		Sum.	
	L.	%	L.	%	L.	%	L.	%	L.	%	L.	%	L.	%
Foreign Languages	110	59	124	66	39	21	105	56	3	2	11	6	187	98
Humanities subject's	112	62	107	59	71	39	102	56	1	1	15	8	182	95
mathematical and physical subjects	102	55	114	62	6	3	138	75	3	2	23	12	185	97
natural and chemical subjects	129	72	115	64	11	6	116	65	1	1	23	13	179	94
technical and IT subjects	70	48	58	40	8	6	65	45	1	1	41	28	145	76
professional courses	62	55	56	50	20	18	54	48	1	1	37	33	113	71
other	33	43	27	35	8	10	47	61	0	0	25	32	77	48

Table 4. Using other books depending on the category of taught subjects

Using books other than textbook	Encyclopedia		Repertory		Library books		Studies objective		other		summ	
	L.	%	L.	%	L.	%	L.	%	L.	%	L.	%
Foreign Languages	14	11	77	59	6	5	33	25	44	34	130	90
Humanities subjects	39	30	46	36	43	33	72	56	19	15	129	89
mathematical and physical subjects	14	12	57	50	4	3	35	31	41	36	114	80
natural and chemical subjects	34	31	44	40	7	6	42	38	39	35	111	77
technical and IT subjects	13	15	19	22	3	7	21	24	50	57	88	61
professional courses	11	14	16	20	15	19	18	23	47	59	79	66
other	12	23	14	26	7	13	6	11	30	57	53	44

When it comes to the frequency of using other available books, apart from textbooks, a smaller percentage of postgraduate students use them every day – 60% and most often less than 1 hour – 54%. Only 20% of them use them several times a week, but most often from 1h to 2h. A few times a month only uses – 14% and additionally, less than 1h – 65%. The vast majority of respondents among those who answered this question (220) believe that books are a good source of knowledge – 79%. They argue this mainly with the credibility of information, a large number of definitions, accuracy of descriptions, and stimulation of the imagination. Some also are accustomed to this type of learning, they believe that they broaden the knowledge and there are the most important information or just there all that is necessary to complete the course. According to 13% of respondents, books are not a good source because you have to look for information for too long and believe that there is much too much of everything there, making it difficult to search, while continuous text is boring.

Computer and web pages as a postgraduate teachers source of knowledge

The vast majority of respondents use the Internet to obtain information needed during their studies – as much as 97%. Only 3% do not use it for this purpose.

Virtually all respondents use the Internet. Most technical teachers, almost 100% the least in primary school – 93%, which is a very high value anyway. The results are shown in the table below.

Table 5. Using the Internet while learning based on the stage of education

Teacher working in:	Using online sources			
	Yes		No	
	L.	%	L.	%
Primary school	372	93	28	7
High school	392	98	8	2
Technical school	336	99	4	1
Vocational school	300	75	100	25

Teachers most often use the most popular websites. Few people use scientific articles, although it is interesting that the most (25%) look for an additional source of knowledge and information for learning.

Table 6. individual websites depending on the action taken, as a percentage

websites most often used by teachers - postgraduate students	% of users										
	Brainly.pl	Bryk.pl	Fora internetowe	YouTube	Wikipedia	Sciaga.pl	Wypracowania.pl	Scientific articles	others	others	
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	L.	%
Solving computational tasks	65	17	27	49	17	29	4	9	18	215	96
Completed essays or inspiration	37	47	20	27	40	48	37	11	14	207	92
Definitions of terms / concepts	28	16	19	15	82	20	5	16	9	221	98

Additional source of knowledge	15	12	29	53	62	14	8	25	17	213	95
Ready homework	79	33	16	11	11	45	13	3	13	204	91
Help with homework	63	30	30	37	37	35	11	16	22	218	97
Information to the learning test / quiz	20	23	28	40	58	25	9	25	23	213	95
others	14	8	19	31	25	12	6	10	54	93	41

The Internet is used the most in the case of foreign languages – 97%, then in mathematics and physics 94% in humanities and in biology – chemistry 94% and 93%, respectively. There is less demand in technical and IT subjects – 77% and professional subjects – 75%.

In the case of foreign languages, help is most often sought on YouTube 50%, as in mathematics and physics 48% and technology and IT 45%. Brainly.pl helps the most in mathematical - physical and biology - chemical subjects, 63% and 51%, respectively. Wikipedia is mainly used in the humanities and biology - chemical successively with 50% and 44%. There are 43% of other pages in vocational subjects, which are probably more specialized depending on the field.

Other sources of information relevant to obtaining information from research

Most of the respondents use other available sources besides books and the Internet (63%). In the case of vocational school teachers, more than half of the respondents from a given stage of education use other available sources than books or the Internet. Among high school and technical high school teachers, it is 68% and 62%, respectively, and in primary school a little over a half (55%).

Table 7. Using other sources to obtain information

Teachers working at:	Using other sources			
	Yes		No	
	L.	%	L.	%
Primary school	22	55	18	45
High school	71	68	33	32
technical school	53	62	32	38
vocational school	1	25	3	75

Other additional sources besides books and the Internet are most often used by postgraduate students to learn foreign languages (95%). Secondly, there were mathematics and physics (89%), while science and chemistry and humanities subjects were obtained by 79% and 74%, respectively. At the end there were technical and IT subjects 66% and vocational subjects 62%. In learning foreign languages, users most often use various learning applications / programs, as much as 72 percent. In second place are the parents / friends / tutors or help others in science. Here we have 59% of the answers. Interestingly, apart from technical and IT, professional and other subjects, the help of other people takes the top. Mostly in science (63%) and biology-chemical subjects and humanities, 46% and 40%, respectively. This may be due to the importance of these subjects as compulsory for the Matura exam or supplementary for those who want to enter the field of study. In the case of science, learning applications / programs are also high (52%). The rest is about 30%, TV shows are the least significant, this answer was marked by individuals.

Conclusions

The results indicate that the Internet is the main source of information obtained by postgraduate students. As many as 97% of respondents replied that they use it for educational purposes. For comparison, 81.6% of respondents use school textbooks, while 61.5% use other books. The participation of the Internet in acquiring knowledge by postgraduate students remains high, especially in secondary schools. 93% of teachers working in primary schools declared using the Internet, while in high schools and technical schools these numbers were 98% and 99%, respectively. Among primary school teachers, using textbooks was declared by 80% of respondents, while 90% of respondents in high schools, 74% in technical schools, and 50% in vocational schools. On the other hand, the use of other books was important for high school and technical teachers, and small for teachers in vocational schools.

Based on the research, the use of other books as a source of knowledge was declared by 61.5% of the respondents, which means that most teachers still use them.

Bibliography

1. Beyer K. (2011), *Wiedza jako kluczowy zasób w nowej gospodarce*, Wydział Nauk Ekonomicznych i Zarządzania, Szczecin.
2. Drucker P.F. (2002), *Myśli przewodnie Druckera*, MT Biznes, Warszawa 2002.
3. Goban-Klas T., Sienkiewicz Piotr (1999), *Spółeczeństwo informacyjne: szanse, zagrożenia, wyzwania*, Fundacja Postępu Telekomunikacji, Kraków.
4. Grządziel H., Kos-Górczyńska I., Stańczyk A., Szczur H. (2011), *Przewodnik dla nauczycieli w zakresie prowadzenia korelacji przedmiotów ogólnych i zawodowych*, KOWEZiU, Warszawa.
5. Hašková, A., Lukáčová, D., Noga, H. (2019), *Teacher's self-assessment as a part of quality management*, Science for Education Today, Volume 9, Issue 2, pp. 156–169.

6. Pauluk D., Noga H. (2014), *The traditional university in the context of new challenges and expectations*, Polish Journal of Continuing Education, 4(87).
7. Prauzner T., Ptak P., Noga H., Migo P., Depešová J. (2020), *The influence of environmental conditions on the accuracy of QEEGelectroencephalography*, Przegląd Elektrotechniczny, Volume 96, Issue 4, 2020, pp. 86–89.
8. Stalończyk I. (2014), *Edukacja formalna i pozaformalna w procesie kształtowania społeczeństwa wiedzy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.

prof. dr hab. Henryk Noga – Katedra Dydaktyki Przedmiotów Technicznych i Informatycznych, Instytut Nauk Technicznych, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Konferencje, recenzje, informacje

European Vocational Skills Week (EVSW) / Europejski Tydzień Umiejętności Zawodowych

Sieć Badawcza Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu otrzymał nominację Komisji Europejskiej i pełnił funkcję Krajowego Punktu Kontaktowego podczas tegorocznego *European Vocational Skills Week (EVSW) / Europejski Tydzień Umiejętności Zawodowych*. Przez kilka tygodni Łukasiewicz – ITeE prowadził w kraju kampanię promocyjną tego wydarzenia w mediach społecznościowych, koordynowaną przez Dział Zarządzania Zasobami Ludzkimi. EVSW jest organizowany przez Komisję Europejską od 2016 r. W tym roku z powodu pandemii COVID-19 wydarzenia organizowane przez Komisję Europejską 9–13 listopada 2020 przeprowadzono w 100% w formie online. Tematem przewodnim tegorocznej kampanii jest: *VET for Green and Digital Transitions/Kształcenie i szkolenia zawodowe na rzecz przemian proekologicznych i cyfrowych* zgodnie z priorytetami Komisji na lata 2019–2024 dotyczącymi europejskiego zielonego ładu i Europy dostosowanej do ery cyfrowej. Poprzez organizację European Vocational Skills Week Komisja Europejska chce:

- Pokazać pracodawcom ogromne korzyści płynące z inwestowania w zasoby ludzkie poprzez podnoszenie kwalifikacji pracowników, przekwalifikowywanie osób dorosłych, wspieranie kształcenia i szkolenia młodych ludzi na rzecz rozwoju kadr przyszłości.
- Uświadomić, w jaki sposób kształcenie i szkolenie zawodowe może pomóc młodym ludziom i pracownikom „odkryć swój talent”.
- Zwrócić uwagę na konkurencyjną na rynku pracy wartość kształcenia i szkolenia zawodowego.

W 39 krajach uczestniczących w EVSW 2020 łącznie zarejestrowano dotąd 1241 wydarzeń. W pierwszej piątce na mapie Europy znajduje się Polska: 66 wydarzeń. Najwięcej, 168 wydarzeń zorganizowano na Węgrzech, 167 w Hiszpanii, 91 w Rumunii, 77 w Bułgarii i 65 w Portugalii. Wśród zarejestrowanych działań odnajdujemy bogactwo różnorodnych form: 17,9% warsztaty/seminaria w formie tradycyjnej i/lub online; 10,6% konferencje w formie tradycyjnej i/lub online; 8,2% konkursy zawodowe/ ceremonie wręczenia nagród; 4,3% targi, dni kariery; 11,5% webinaria; 11,7% dni otwarte w formie tradycyjnej i/lub online; 11,1% kampanie informacyjne; 7,5% spotkania w formie online; 3,3% wystawy w formie tradycyjnej i/lub online; 2,0% artykuły w prasie/wywiady; 1,3% dni pracodawców; 0,9% wideokonferencje; 0,1% konferencje prasowe; 9,7% inne wydarzenia.

W zarejestrowanych wydarzeniach uczestniczyło łącznie 3 930 907 osób reprezentujących różne grupy interesariuszy.

Tabela 1. Główni odbiorcy Europejskiego Tygodnia Umiejętności Zawodowych (EVSW 2020)

Lp.	Grupa odbiorców	Udział [w %]
1	uczniowie szkół branżowych/zawodowych w Europie	30,9
2	uczniowie szkolnictwa ogólnego	23,5
3	nauczyciele i szkoleniowcy	12,5
4	przedstawiciele organizacji branżowych i partnerzy społeczni	6,1
5	pracodawcy/przedsiębiorcy	5,2
6	osoby dorosłe uczące się, w tym pracownicy	4,4
7	rodzice/rodzice wspólnie z dziećmi	5,4
8	doradcy zawodowi	1,0
9	przedstawiciele innych grup	11,0

Źródło: opracowanie własne na podstawie: https://ec.europa.eu/social/vocational-skills-week/events-and-activities_en [dostęp: 08.12.2020]

Pozytywną informacją jest rosnąca z roku na rok liczba uczestniczących pracodawców, przedstawicieli organizacji branżowych oraz rodziców, co stanowi o większej świadomości nt. roli kształcenia i szkoleń zawodowych w zwiększaniu szans i konkurencyjności młodych ludzi i osób dorosłych na rynku pracy.



#DiscoverYourTalent #EUVocationalSkills

dr Małgorzata Szpilska
Łukasiewicz – ITeE

Ogłoszenie Europejskiego Paktu na Rzecz Umiejętności – 10-13 listopada 2020

10 listopada 2020 Komisja Europejska oficjalnie uruchomiła **Pakt na rzecz umiejętności (Pact for Skills)**, czyli model wspólnego zaangażowania w rozwój umiejętności w Europie. Wydarzenie to miało miejsce podczas centralnych obchodów **V Europejskiego Tygodnia Umiejętności Zawodowych 2020**, którego tematem przewodnim było „Kształcenie i szkolenie zawodowe w zakresie transformacji ekologicznej i cyfrowej”. Z powodu pandemii Covid-19 wszystkie konferencje i warsztaty odbyły się w formie online.

Europejski **Pakt na rzecz umiejętności** jest pierwszym ze sztanदारowych działań w ramach europejskiego programu na rzecz umiejętności, trwałej konkurencyjności, sprawiedliwości społecznej i elastyczności nazwanego **European Skills Agenda**. Wyznacza on ambitne cele w zakresie doskonalenia istniejących umie-

jętności (upskilling) oraz przekwalifikowywania, czyli szkolenia w zakresie nowych umiejętności (reskilling), które mają zostać osiągnięte w ciągu najbliższych 5 lat. Program koncentruje się na zapewnieniu dostępności do szkoleń i podnoszenia kwalifikacji przez wszystkich pracujących obywateli UE.

Komisja dostrzega ogromny potencjał w pobudzaniu wspólnych działań na rzecz maksymalizacji korzyści płynących z inwestycji w umiejętności. Zasady i działania dotyczące umiejętności są wspólne dla wielu podmiotów. Ministerstwa, dostawcy usług edukacyjnych i szkoleniowych, przemysł, organizacje badawcze, partnerzy społeczni, izby handlowe i agencje zatrudnienia to tylko nieliczni z tych, którzy przyczyniają się do kształtowania i przekwalifikowywania pracowników. Skoordynowane wysiłki tych instytucji pozwolą na udaną implementację programu, która łączy różne etapy, aby towarzyszyć każdemu pracownikowi w jego przekwalifikowaniu lub podnoszeniu jego umiejętności: od identyfikacji umiejętności potrzebnych w ekologicznej i cyfrowej transformacji, rozwijania tych umiejętności poprzez ukierunkowane programy szkoleniowe i wspieranie ich zastosowania na stanowiskach pracy.

Zakłada się, że *Pakt na rzecz umiejętności* zgromadzi wszystkie zainteresowane strony, prywatne i publiczne, które mają wspólny cel, jakim jest szkolenie i przekwalifikowanie siły roboczej w Europie, aby umożliwić ludziom udział w transformacji ekologicznej i cyfrowej. Wszyscy zainteresowani interesariusze podpiszą Kartę (Charter), która określać będzie kluczowe zasady szkoleń pracowników. Karta będzie współtworzona przez zainteresowane strony. Pakt ułatwi współpracę publiczno-prywatną i ustanowi partnerstwa na dużą skalę, w tym na szczeblu regionalnym, w strategicznych ekosystemach przemysłowych i obszarach priorytetowych określonych w Europejskim Zielonym Ładzie ze szczególnym uwzględnieniem MŚP, które mają trudności z dostępem do umiejętności. Zainteresowane strony będą zachęcane do łączenia wiedzy specjalistycznej, zasobów (np. obiektów szkoleniowych) i finansowania na podjęcie konkretnych działań, które zapewnią ludziom utrzymanie, zmianę lub znalezienie nowej pracy. Pakt ułatwi również dostęp do informacji o unijnych instrumentach finansowania umiejętności.



Promoting a culture of lifelong learning for all



Building strong skills partnerships



Monitoring skills supply/ demand and anticipating skills needs



Working against discrimination and for gender equality and equal opportunities

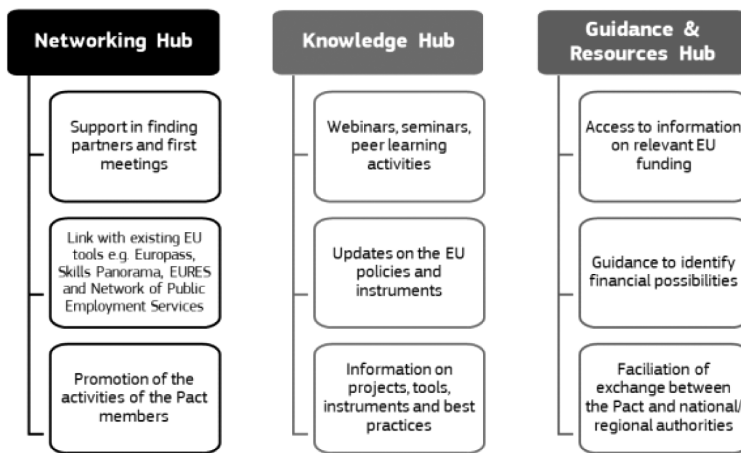
W inauguracji Paktu podczas Europejskiego Tygodnia Umiejętności Zawodowych 10 listopada 2020 r. wzięli udział europejscy partnerzy społeczni, przedstawiciele Parlamentu Europejskiego, Rady Unii Europejskiej, Komisji Europejskiej, reprezentant Europejskiej Konfederacji Związków Zawodowych oraz BusinessEurope. Nie zabrakło również przedstawicieli ministerstw odpowiedzialnych za politykę umie-

jętności, władz samorządowych oraz przedsiębiorców, którzy przedstawili założenia Paktu i wyjaśnili zasadę jego działania, odpowiadając na szereg pytań:

- W jaki sposób państwa członkowskie mogą wspierać doskonalenie umiejętności oraz przekwalifikowywanie obywateli?
- Jaka jest rola partnerów społecznych i innych interesariuszy?
- Dlaczego musimy współpracować?
- Co oferuje Komisja Europejska w ramach *Paktu na rzecz umiejętności*?
- Czy można liczyć na wsparcie ze strony przemysłu?

Support under the Pact

From 2021 the Commission will support the signatories of the Pact through dedicated services



Komisarz ds. Rynku wewnętrznego, Thierry Breton, podsumował wydarzenie, mówiąc: „Europejskie talenty są podstawą naszej odporności przemysłowej i będą siłą napędową wychodzenia z pandemii. Ponieważ transformacja ekologiczna i cyfrowa nabiera tempa, chcemy wyposażyć wszystkich Europejczyków w odpowiednie umiejętności. Dzisiaj ogłaszamy pierwsze partnerstwa w zakresie umiejętności w trzech ekosystemach przemysłowych: motoryzacyjnym, mikroelektronicznym oraz lotniczym i obronnym. Wprowadzenie *Paktu na rzecz umiejętności* to dopiero początek naszej europejskiej ofensywy w zakresie umiejętności. Nie mamy czasu na półśrodki. Musimy działać teraz”.

Więcej informacji dostępnych jest na stronach:

<https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1517&langId=en>

https://ec.europa.eu/eusurvey/runner/Pact_for_Skills_FORM

mgr Małgorzata Kowalska
Łukasiewicz – ITeE

EU FUNDING AND SUPPORT OPPORTUNITIES FOR EDUCATION AND SKILLS

11.11.2020, w ramach VET WEEK

W dniach 9–13 listopada 2020 r. odbyła się piąta edycja Europejskiego Tygodnia Umiejętności (European Vocational Skills Week – VET WEEK). Jak wszystkie tegoroczne wydarzenia, również i to miało formę wirtualnych sesji, warsztatów, seminariów. Tradycyjnie, dyskusje skupiały się na zagadnieniach dotyczących edukacji i szkoleń zawodowych, rynku pracy oraz obserwowanych aktualnie trendów zmian mających wpływ na oczekiwania kompetencyjne względem pracowników. Tematem przewodnim tegorocznej edycji VET WEEK było kształcenie zawodowe na rzecz transformacji cyfrowej oraz ekologicznej, jako odpowiedź na dwa strategiczne kierunki działań UE: *European Green Deal* i *Europe fit for the digital age*.

Dnia 11 listopada odbyła się debata poświęcona możliwościom finansowego wsparcia edukacji ze środków Unii Europejskiej *EU funding and support opportunities for education and skills*. Mimo braku możliwości bezpośredniego udziału w obradach, pracownicy Ośrodka Badań i Rozwoju Edukacji Zawodowej (Ł-ITeE) wykorzystali zaproszenie do uczestnictwa w tej sesji oraz podzielenia się swoim 25-letnim doświadczeniem we współpracy krajowej i międzynarodowej na rzecz edukacji i szkolnictwa zawodowego.

Zaproponowana forma nagrania filmów z wypowiedziami pracowników Ośrodka popartych wypowiedzią Dyrekcji Instytutu przyjęta została entuzjastycznie zarówno przez pracowników DG Komisji Europejskiej, jak i samych pracowników Instytutu.

Wydarzenie było okazją do przemyślenia i podsumowania korzyści wynikających z samej współpracy międzynarodowej, podkreślenia zjawiska synergii dwóch sektorów edukacji: szkolnictwa zawodowego (VET) oraz szkolnictwa wyższego (HE). Podkreślono też efekt wzajemnego uzupełniania się założeń i rezultatów projektów i inicjatyw realizowanych w ramach programów międzynarodowych, jak np. Erasmus+ oraz w ramach programów współfinansowanych z Europejskiego Funduszu Społecznego.

Każdej ogólniejszej refleksji towarzyszyły dowody wynikające z praktycznego doświadczenia współpracy w partnerstwach strategicznych programu Erasmus + (np. CLIL VET, PV Traier), projektach finansowanych z programu operacyjnego POWER (Infodoradca+), czy funduszy regionalnych (ZIT – Kwalifikacje Zawodowe Kluczem do Sukcesu). Zaprezentowano je w formie różnorodnych rezultatów współpracy krajowej i międzynarodowej na rzecz szeroko rozumianej edukacji formalnej i pozaformalnej, w tym: publikacje, narzędzia ICT i materiały dydaktyczne wspierające pracę nauczycieli i szkoleniowców, baz danych z opisami zawodów i wiele innych.

Wszystkie prezentacje oraz nagrania debat dostępne są (po zalogowaniu się) pod adresem: <https://eu.eventscloud.com/website/3001/>

Szersze informacje na temat inicjatywy VET WEEK dostępne są pod adresem: <https://ec.europa.eu/social/vocational-skills-week/>

dr Jolanta Religa
Łukasiewicz – ITeE

Europejskie warsztaty „Badania edukacji zawodowej w Europie: tematy, struktury i współpraca”

W dniach 9–13 listopada 2020 roku obchodziliśmy Europejski Tydzień Umiejętności Zawodowych 2020, którego koordynatorem w Polsce (*contact point*) był Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji z Radomia. Jak co roku w tym czasie – równoległe w całej Unii organizowano setki wydarzeń (głównie zdalnych) promujących kształcenie zawodowe i ustawiczne w duchu Procesu Kopenhaskiego. Rola naszego Instytutu została jednak dostrzeżona także w szerszym merytorycznie kontekście przez naszych partnerów z Niemiec – jako kontynuatora badań prowadzonych przez Instytut Kształcenia Zawodowego (IKZ) i głównego ośrodka badawczego w zakresie edukacji zawodowej i pedagogiki pracy.

W tym roku, tradycyjnie już, rolę punktu kontaktowego VET Skills Week 2020 w Niemczech powierzono Federalnemu Instytutowi Kształcenia Zawodowego (BIBB) z Bonn. To potężna organizacja naukowo-badawcza, która przeprowadziła w tym roku (po raz pierwszy w skali UE) analizę potencjału badawczego krajowych instytucji zajmujących się badaniami edukacji zawodowej. Z materiałów udostępnionych w czasie konferencji BIBB (04.11.2020) wynika, iż na naszym kontynencie jest kilkadziesiąt instytutów i ośrodków zatrudniających blisko 7000 badaczy zajmujących się tą tematyką. W Polsce nieliczni badacze tego nurtu – około 50 osób, z tego blisko połowa w Ł-ITeE – skupieni są głównie wokół pedagogiki pracy utworzonej na krajowym gruncie przez prof. T.W. Nowackiego i rozwijanej przez IKZ kierowany przez niego i jego następców do 1991. Po tym czasie dalszy rozwój tej dyscypliny toczył się dwutorowo – w naszym Instytucie Technologii Eksploatacji w Radomiu (wcześniej Ośrodek Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki i obecnie Ośrodek Badań i Rozwoju Edukacji Zawodowej) oraz w ośrodkach dydaktycznych w Bydgoszczy, Krakowie, Lublinie, Rzeszowie i Warszawie. Między innymi właśnie o roli Ł-ITeE jako sukcesora IKZ kontynuującego wydawanie publikacji naukowych „Biblioteki Pedagogiki Pracy” opowiadał dr A. Stępnikowski jako prelegent w czasie sesji plenarnej warsztatów „*VET research in Europe: topics, structures and cooperation*” zorganizowanych w dniu 11.11.2020 przez BIBB i VETNET (europejska sieć badaczy edukacji zawodowej) we współpracy z DG EMPL Komisji Europejskiej.

BIBB i VETNET organizują tego typu wydarzenia już cyklicznie wskazując na kluczowe wyzwania świata badawczego w obszarze kształcenia zawodowego, zarówno w świetle teorii, jak i aspektów społecznych i ekonomicznych. Analizie poddawane są systemy kształcenia zawodowego oraz trendy i wyzwania badawcze – jak podkreślają badacze – konsekwentnie silnie zróżnicowane w poszczególnych krajach

i regionach. Ta różnorodność tematów jest jednak tylko jednym z aspektów badań, zróżnicowane jest bowiem również podejście naukowe (w ujęciu subdyscyplin i dyscyplin z pogranicza) oraz instytucjonalne uwarunkowania ulokowane w kontekstach polityka-praktyka. Wszystkie te czynniki sprawiają, że współpraca badawcza sama w sobie oraz w powiązaniu z uwarunkowaniami politycznymi jest ciągłym wyzwaniem.

Wprowadzenia dokonali: prof. H. Ertl (dyrektor Federalnego Instytutu Kształcenia Zawodowego), K. Szebeni z Komisji Europejskiej oraz doktorzy P. Grollmann (BIBB) i Ch. Nägele (VETNET) omawiając uwarunkowania instytucjonalne badań kształcenia zawodowego w Europie (historyczne odniesienia, trwałość struktur, kierunki, struktura oraz potencjał badawczy). Do udziału w wydarzeniu zaproszono kilkoro ekspertów, którzy przedstawili konkretne tematy i struktury badawcze w edukacji zawodowej w wybranych krajach europejskich (rozwój systemów edukacji, zawodów, rola pracodawców, branż i edukatorów).

W związku z tym prof. M. Gessler (Uniwersytet w Bremie) przedstawił wyniki analiz kluczowych haseł pojawiających się w ostatnich 10 latach w pięciu głównych wydawnictwach naukowych poświęconych edukacji zawodowej (986 artykułów), począwszy od tematów: uczenia się w miejscu pracy, przygotowanie zawodowe (*apprenticeship*), przez społeczności praktyków uczących się, rozwój zawodowy profesjonalistów oraz kształcenie nauczycieli i edukatorów, a także analizy kontekstów politycznych systemów edukacji. Najnowsze kierunki badań według liczby artykułów (2015-2020) dotyczą porównań pomiędzy systemami kształcenia (*VET comparability*), osoby wypadające z edukacji (*drop-outs*), kompetencje i umiejętności (*skills*) oraz zatrudnialność. Warto zauważyć, że wyniki tych badań uwzględniają artykuły z Australii (198), USA (45), Kanady (38) i Nowej Zelandii (28). Wymienione 10 tematów jest wciąż aktualnych i rozwijanych w artykułach europejskich.

Następnie dr M. Teräs z Uniwersytetu w Sztokholmie przedstawiła analizę głównych tematów interesujących badaczy edukacji zawodowej w bardziej uszczegółowiony sposób pokazując wyniki fragmentaryczne badań poświęconych 753 konkretnym wyrazom pojawiającym się w 88 artykułach serii „Emerging Issues in Research on Vocational Education & Training”. Na bazie analizy własnej dr Teräs za najczęściej stosowane sformułowania uznała następujące wyrazy: edukacja/edukacyjne (43 wyniki), zawodowe (38 wskazań), uczenie się (30), kształcenie i szkolenie zawodowe – VET (27), szkolenia (23), praca (22), nauczyciel (17), zawodowe i społeczne (13), umiejętności – skills (11), dorośli i kompetencje (10). Wskazania te obejmują 37% (257) spośród wszystkich 753 wyrazów, a co ciekawe, pokazują, że w dużo mniejszym stopniu widoczne są takie problemy (wyrazy), jak wiedza (5 wskazań), czy „nauczanie”, „uczeń”, „imigrant”, czy „cyfrowy”, które pojawiły się po 3 razy. Na poziomie tematycznym, 30 artykułów koncentrowało się na poziomie mikro- i perspektywach nauczyciela lub ucznia, 19 artykułów na poziomie mezo- zajmowało się kształceniem w zakładach pracy lub szkołach, a 39 analizowało systemy i polityki kształcenia zawodowego na poziomie makro.

Z kolei dr M. Moso-Diez z Fundacji Bankia na rzecz Dualnego Kształcenia przedstawiła hiszpańską perspektywę traktując system badań kształcenia zawodowego jako element ekosystemu innowacji, zarówno na poziomie regionalnym, krajowym, jak i europejskim. Proponuje on zintegrowane szkoły zawodowe (łącznie edukację początkową i ustawiczną w zawodzie) z systemem edukacji współtworzonym przez interdyscyplinarne grupy badawcze ekspertów (*hybrid research groups*) wychodzącym – w większym stopniu – naprzeciw wyzwaniom cyfrowym i technologicznym (*challenge based learning&innovation*).

Jak już wyżej wspomniano dr A. Stępnikowski z Ośrodka Badań i Rozwoju Edukacji Zawodowej Ł-ITeE przedstawił historię IKZ i radomskiego instytutu oraz ośrodków dydaktycznych w kontekście rozwoju pedagogiki pracy. Przedstawił zakres prac badawczych minionych trzech dekad. Omówiono m.in. wydawnictwa naukowe „Pedagogiki Pracy” (wydawnictwo przejęto po IKZ) i „Edukacji Ustawicznej Dorosłych”, czy opracowane standardy kwalifikacji i kompetencji zawodowych oraz opisy 1000 zawodów dla rynku pracy, a także doświadczenia projektów LdV i Erasmus, łącznie z uzyskaniem nagrody „Die Europa” (EVBB). Na tle wyników dyskusji z ogólnopolskiej konferencji z okazji 40-lecia pedagogiki pracy w naszym kraju (zorganizowana w 2012 roku w Jedlni pod Radomiem) oraz pojawiających się dynamicznie w ciągu ostatniej dekady trendów dr Stępnikowski wskazał tematy do rozważań pod kątem dalszego rozwoju badań edukacji zawodowej na kolejne 10 lat. Tak określone obszary tematyczne posłużą do sformułowania tez badawczych do dalszej eksploracji w trakcie zaplanowanej na 2022 rok ogólnopolskiej konferencji podsumowującej 50-lecie pedagogiki pracy w Polsce. Na zakończenie zasygnalizowano, że Sieć Badawcza Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji będzie organizatorem i gospodarzem tego wydarzenia i wystąpi z zaproszeniem do zagranicznych instytucji badawczych, wzmacniając transfer wiedzy i idei.

Powyższe prezentacje miały za cel nadanie impulsu stymulującego dalszą dyskusję w części warsztatów grupowych zorientowanych na poszukiwanie skutecznych metod i sposobów zacieśnienia współpracy międzynarodowej społeczności badawczej – pomimo zróżnicowanych wyzwań i historycznych uwarunkowań badań edukacji zawodowej.

Warsztaty, które odbyły się w drugiej części spotkania pokazały, jak wiele problemów (pomimo różnorodności systemów i tradycji badawczych) mamy wspólnych jako instytucje zajmujące się badaniami kształcenia zawodowego – i to nie tylko w Europie, ale i Australii czy Zimbabwie (wiemy to bezpośrednio od uczestników z tych krajów). W trakcie sesji podsumowującej grupowe spotkania moderatorzy wskazali na główne wyzwania (i potencjalne obszary współpracy), takie jak: stosunkowo niewielka część prac badawczych zajmująca się podstawami teoretycznymi i ich rozwojem (widać to m.in. z analizy artykułów naukowych), niski prestiż kształcenia zawodowego (pomimo deklarowanego zainteresowania polityków) przekładający się także na brak zainteresowania młodych naukowców tą sferą badań (problemy z ich przyciąganiem i zatrudnianiem). W skali europejskiej intensyfikacji

wymagają także kontakty bilateralne i wielostronne instytucji badawczych (potrzeba wzmocnienia procesów sieciowania) i to w konkretnych wymiarach, np. w zakresie wspólnych projektów oraz pisania artykułów naukowych w wydawnictwach zagranicznych partnerów.

Link do materiałów z wydarzenia: <https://vetnetsite.org/european-vocational-skills-week-2020/>

dr Andrzej Stępnikowski
Łukasiewicz – ITeE

Konferencja „ZAWODOWCY PRZYSZŁOŚCI” - 09.11. 2020 r.

W dniu 9 listopada br. spotkaliśmy się na konferencji online: **Zawodowcy przyszłości** w ramach Europejskiego Tygodnia Umiejętności Zawodowych (European Vocational Skills Week) organizowanej przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji.

To pierwsze wydarzenie w ramach polskiej piątej edycji VET WEEK organizowanego z inicjatywy Komisji Europejskiej. Tematem przewodnim tegorocznego Tygodnia Umiejętności Zawodowych jest kształcenie i szkolenie zawodowe na rzecz zielonych i cyfrowych przemian. Jak ogromne to przedsięwzięcie i wielkie zainteresowanie kształceniem i szkoleniem zawodowym, warto przytoczyć kilka liczb. W ramach VET WEEK w UE odbyło się do tej pory 781 wydarzeń i inicjatyw (w Polsce 41), w których uczestniczyło ponad 1,5 mln uczestników z 38 krajów.

Na platformie stramingowej dedykowanej konferencji „Zawodowcy przyszłości”, uczestniczyło ponad 1400 osób.

Europejski Tydzień Umiejętności Zawodowych otworzył **Nicolas Schmit**, Komisarz KE ds. Zatrudnienia i Spraw społecznych zwrócił się do przedstawicieli instytucji świadczących i promujących kształcenie i doskonalenie zawodowe, mówiąc jak ważne jest w tych trudnych obecnie czasach przygotowanie młodych ludzi aby znaleźli satysfakcjonującą ich pierwszą pracę, a dorosłych, aby mogli podnosić swoje kompetencje. Potrzebne są natychmiastowe działania, aby odbudować gospodarki krajów i dążyć do przyspieszenia procesów cyfryzacji i ekologizacji, Nie będzie to możliwe bez zaangażowania instytucji edukacji zawodowej.

System Edukacji a rynek pracy. Szanse i wyzwania – to temat debaty otwierającej konferencję „Zawodowcy przyszłości”. O przyszłości i nowym podejściu do kształcenia i szkolenia zawodowego w kontekście zmian społecznych i rozwoju technologicznego, nowych kompetencji, a także w kontekście pandemii koronawirusa rozmawiali:

- **Marzena Machałek**, Sekretarz Stanu, Pełnomocnik Rządu do spraw wspierania wychowawczej funkcji szkoły i placówki, edukacji włączającej oraz kształcenia zawodowego, Ministerstwo Edukacji Narodowej
- **Teresa Wargocka**, Poseł na Sejm RP
- **Paweł Poszytek**, Dyrektor Generalny Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji

- **Filip Bittner**, Wiceprezes Zarządu, Międzynarodowe Targi Poznańskie
- **Grzegorz Kądziałowski**, Wiceprezes Zarządu Grupy Azoty S.A., Ekspert ECVET Polska.

W debacie podjęto próbę odpowiedzi na następujące pytania:

- Czy system edukacji odpowiada potrzebom współczesnego rynku pracy?
- Jakie zawody są zawodami przyszłości?
- Jak dostosować system edukacji do realiów rynku pracy?
- Jak edukacja zawodowa może reagować na obecne wyzwania społeczne i wyzwania rynku pracy i co państwo powinno zrobić w tym zakresie?
- Rola i wkład FRSE na rzecz wsparcia szkolnictwa branżowego.

Prelegenci byli zgodni, że należy doskonalić w społeczeństwie przede wszystkim zdolności adaptacyjne, umiejętności cyfrowe, interpersonalne, kształtować odporność na stres. W nauce zawodu niezwykle ważna jest praktyka, staż w miejscu pracy. Nie wiadomo kiedy skończy się pandemia, dlatego aby wspomóc kształcenie praktyczne powinno się tworzyć np. materiały instruktażowe na stanowiskach pracy, na konkretnych urządzeniach, maszynach.

Wykład na temat „**Zawody przyszłości**” wygłosił **prof. dr hab. Stefan Kwiatkowski**, V-ce Przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. W swoim wykładzie profesor zwrócił uwagę na elementy, które tworzą zawody przyszłości. Elementami tymi są: technika i technologie (nanotechnologie, biotechnologie, odnawialne źródła energii); zmiany społeczne (demografia, status materialny, globalizacja, rosnąca złożoność życia); zawody tradycyjne w kontekście zmian treści pracy w takich zawodach; integracja zawodów i kompetencje społeczne.

W debacie plenarnej o **Branżowej szkole przyszłości w kontekście kompetencji przyszłości** udział wzięli:

- **Lesław Tomczak**, dyrektor Regionalnego Centrum Rozwoju Edukacji w Opolu, Ambasador Europejskiego Tygodnia Umiejętności Zawodowych 2020
- **dr inż. Krzysztof Symela**, Kierownik Ośrodka Badań i Rozwoju Edukacji Zawodowej, Łukasiewicz – ITeE (Radom)
- **Marcin Berta**, DMG MORI Academy GmbH, ekspert WorldSkills Poland
- **Paweł Salamon**, szef kuchni Pałacu Mierzęcin, nauczyciel zawodów gastronomicznych
- **Piotr Remiszewski**, Burmistrz Miasta Milanówka.

Podczas debaty podjęto próbę odpowiedzi na następujące pytania:

- Jak szukać balansu między wiedzą i umiejętnościami zawodowymi a kompetencjami społecznymi?
- Jak zmieniało się spojrzenie na rolę, profil, metody nauczania szkół branżowych przez lata i w jakie kompetencje wyposażano młodych ludzi?
- Jak promować wizerunek szkolnictwa branżowego?
- Jak będzie wyglądać branżowa szkoła przyszłości?

Prelegenci wskazali po jednej najważniejszej kompetencji przyszłości z punktu widzenia szkolnictwa branżowego. Były to: współpraca, porozumiewanie się w języku ojczystym i obcym, przedsiębiorczość, przystosowywanie się do zmian, inicjatywność, samodyscyplina, patrzenie w przyszłość/nowoczesność.

Przestrzeń umiejętności i inspiracji to część warsztatowa konferencji. Podzielona została na 8 sesji tematycznych. Każda z sesji prowadzona była przez inną instytucję, które dzieliły się swoimi doświadczeniami, efektami swoich działań w dziedzinie kształcenia i doskonalenia zawodowego. Tematy tych sesji to:

- Sesja 1. *Pracodawca kluczowym partnerem w kształceniu zawodowym*, Fundacja RCK Białystok oraz *Program „Młode Kadry” – trampolina do sukcesu!*, Intercars SA;
- Sesja 2. *Języki obce na rynku pracy. Czy kwalifikacje zawodowe plus znajomość języków obcych dają lepszą szansę na zatrudnienie?*, Instytut Goethego;
- Sesja 3. *To CLIL or not to CLIL? Dwujęzyczność w szkołach zawodowych*, Sieć Badawcza Łukasiewicz – ITEE Radom, Uniwersytet Warszawski;
- Sesja 4. *Czy mobilność to klucz do kariery? Wyniki międzynarodowego badania absolwentów zagranicznych staży zawodowych*, Zespół Badań i Analiz FRSE;
- Sesja 5. *Synergia szkoły z biznesem a przygotowanie zawodników do WorldSkills Poland*, *Biuro WorldSkills Poland*, FRSE, Polska Izba Gospodarcza Maszyn i Urządzeń Rolniczych;
- Sesja 6. *Zrób kolejny krok w karierze! Europass 2.0*, Krajowe Centrum Europass;
- Sesja 7. *Innowacyjne podejścia do organizacji kształcenia branżowego*, w tej sesji udział wzięli dyrektorzy Zespołu Szkół Drzewnych i Ochrony Środowiska im. Jana Zamoyskiego w Zwierzyńcu oraz uczestnik zagranicznych staży zawodowych, obecnie student Politechniki Wrocławskiej, Zespołu Szkół Mechanicznych im. Stanisława Staszica w Krośnie, Zespołu Szkół Licealnych i Technicznych nr 1 w Warszawie oraz przedstawiciel firmy Festo Sp. z o.o.;
- Sesja 8. *Od mobilności do kwalifikacji – rola systemu ECVET w rozwijaniu kompetencji przyszłości*, Zespół Ekspertów ECVET.

Z różnorodnym i bogatym doświadczeniem instytucji edukacyjnych działających na polu kształcenia i doskonalenia zawodowego warto się szczegółowo zapoznać na stronie: <https://vetweek.pl/>.

mgr Iwona Kacak
Łukasiewicz – ITEE

Ogólnopolska konferencja „Nadzór pedagogiczny w obszarze szkolnictwa branżowego, kształcenia ustawicznego i doradztwa zawodowego w teorii i praktyce”

W dniach 19–20.10.2020 roku Ośrodek Rozwoju Edukacji w Warszawie zorganizował ogólnopolską konferencję pn. „Nadzór pedagogiczny w obszarze szkolnictwa branżowego, kształcenia ustawicznego i doradztwa zawodowego w teorii i praktyce”, która była współfinansowana z programu ERASMUS+ w ramach realizacji projektu „Euroguidance Poland”.

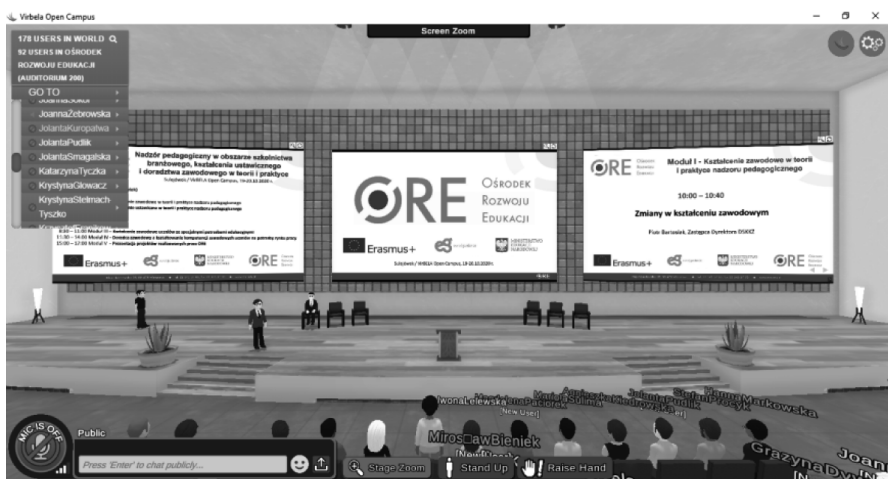
Konferencja ukierunkowana została na:

- Doskonalenie wiedzy wizytatorów z zakresu zmian organizacyjnych i programowych w kształceniu zawodowym i ustawicznym oraz w doradztwie zawodowym.
- Ukazanie roli nadzoru pedagogicznego we wdrażaniu zmian w szkolnictwie branżowym ukierunkowanych na wysoką jakość kształcenia praktycznego odpowiadającego na potrzeby rynku pracy.
- Upowszechnianie informacji na temat oferty edukacyjnej i zasobów edukacyjnych wspierających szkolnictwo branżowe.

W konferencji, zorganizowanej w formie mieszanej (stacjonarnie oraz online za pośrednictwem platformy VirBELA™), wzięli udział wizytatorzy, kuratorzy, koordynatorzy ds. kształcenia zawodowego, koordynatorzy ds. kształcenia specjalnego oraz pracownicy placówek doskonalenia nauczycieli i poradni psychologiczno-pedagogicznych.

W pierwszym dniu konferencji w ramach Modułu I – „Kształcenie zawodowe w teorii i praktyce nadzoru pedagogicznego” uczestnicy wysłuchali następujących wystąpień przedstawicieli Departamentu Strategii, Kwalifikacji i Kształcenia Zawodowego (DSKKZ) MEN:

- Piotr Bartosiak (ówczesny Zastępca Dyrektora DSKKZ MEN): *Zmiany w kształceniu zawodowym*;



- Adam Paprocki (główny specjalista DSKKZ MEN), Łukasz Marcisz (główny specjalista DSKKZ MEN): *Kształcenie zawodowe praktyczne (PNZ, kształcenie młodocianych, staże uczniowskie)*;
- Urszula Blicharz (główny specjalista DSKKZ MEN): *Oferta programowa szkół prowadzących kształcenie zawodowe (ramowe plany nauczania, programy nauczania, ZSK, DUZ(y))*;
- Emilia Maciejewska (Naczelnik Wydziału DSKKZ MEN): *Organizacja kształcenia w branżowych szkołach II stopnia*;



- Piotr Bartosiak (ówczesny Zastępca Dyrektora DSKKZ MEN): *Szczegółowe regulacje prawne w zakresie funkcjonowania szkół w roku szkolnym 2020/2021 (COVID)*;
- Urszula Blicharz (Główny specjalista DSKKZ MEN): *Rola nadzoru pedagogicznego w zakresie wdrażania zmian organizacyjnych i programowych w obszarze szkolnictwa branżowego (kontrola, ewaluacja zewnętrzna, wspomaganie, monitorowanie)*.

W drugiej części dnia wystąpienia były kontynuowane w ramach Modułu II – „Kształcenie ustawiczne w teorii i praktyce nadzoru pedagogicznego”, podczas którego uczestnikom zaprezentowali się przedstawiciele Departamentu Strategii, Kwalifikacji i Kształcenia Zawodowego MEN:

- Marianna Brzozowska-Skwarek (ówczesna Naczelnik Wydziału DSKKZ MEN): *Organizacja form pozaszkolnych w teorii i praktyce*;
- Janusz Niedziółka (główny specjalista DSKKZ MEN): *Akredytacja kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych*.

W drugim dniu konferencji tematykę Modułu III – „Kształcenie zawodowe uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi” uczestnikom przybliżyli przedstawiciele Departamentu Wychowania i Kształcenia Integracyjnego (DWKI) MEN:

- Helena Maryjanowska, (Naczelnik Wydziału DWKI MEN);

- Katarzyna Tyczka (główny specjalista w Wydziale Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych w DWKI MEN);
- Joanna Kasińska-Popiel (główny specjalista w Wydziale Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych DWKI MEN).

Z tematyką Modułu IV – „Doradca zawodowy a kształtowanie kompetencji zawodowych uczniów na potrzeby rynku pracy” uczestników zapoznali:

- Tomasz Magnowski (Przewodniczący Zarządu Głównego Stowarzyszenia Doradców Szkolnych i Zawodowych RP): *Zmiany w kształceniu zawodowym a realizacja zadań i treści doradztwa zawodowego na poszczególnych etapach kształcenia – PDN jako źródła informacji (wsparcie), KO – źródła monitorowania, wsparcia i nadzoru;*
- Mirosław Żurek (Sieć Badawcza Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu, członek Zarządu Stowarzyszenia Doradców Szkolnych i Zawodowych RP):
 - *Zmiany w kształceniu ustawicznym a realizacja zadań i treści doradztwa zawodowego. Współpraca doradców zawodowych w planowaniu kształcenia i kariery zawodowej osób w różnym wieku;*
 - *Sieć współpracy doradców zawodowych. Zasoby lokalne możliwe do wykorzystania podczas sprawowania nadzoru kuratora oświaty.*



Konferencja zakończyła się modułem V, w ramach którego zaprezentowano projekty realizowane przez ORE:

- „Tworzenie e-zasobów do kształcenia zawodowego”;
- „Weryfikacja i odbiór materiałów konkursowych z Działania 2.14”.

Contents

Commentary

- Krzysztof Franciszek Symela:** Environmental and digital changes supported by the European Vocational Skills Week 2020 7
-

Problems of adult education in Poland and in the world

- Klaus Berger, Christiane Eberhardt:** „We’re not playing against each other. We play together in pursuit of the same goal (...)” – Apprenticeship and works councils in SME in Germany 11
- Zbigniew Możejko:** From ESP to CLIL and back again: on linguistic aspects in vocational training 27
- Maria Gagacka, Elżbieta Sałata:** The competences of teachers and lecturers in the process of remote education – students’ perspective..... 39
-

Adult education

- Małgorzata Szpilska, Giulia Meschino:** Social utility of vocational education and training 55
- Katarzyna Gucwa-Porębska:** Application of Antonovski’s SOC 29 Life Orientation Questionnaire in post-penitentiary aid addressed to people over 60 – excerpts from own research 65
- Monika Czerw, Klaudia Bielas:** The role of a career counsellor in the development of the educational and professional paths of university students – their opinions 79
-

Development of skills and competences

- Religa Jolanta:** Mentoring in competence management. Recommendations for Institutes of the Łukasiewicz Research Network 89
- Agnieszka Tajak-Bobek:** On the need of Skills Training, Anger Control Training and Moral Reasoning Training. Aggression Replacement Training as a response to the narrative of inmates for offenses against the family and guardianship. 99
- Mariusz Gajewski:** The significance of teachers’ educational competences in the face of the threat to children and youth from sects. 115
- Daniel Kukla, Mirosław Mielczarek:** Motivational styles of socially maladjusted youth as a contribution to planning professional independence..... 131
- Marta Czechowska-Bieluga:** Family contexts of experiencing unemployment – adolescents’ opinions 145

Grzegorz Szalaś, Małgorzata Lotko, Paweł Religa: Perception of noise among teachers	157
Jerzy Stochmiałek: Research on the determinants of students' religiousness.....	165

Digital learning environment

Norbert G. Pikuła: Education of the elderly to use new technologies. New challenges for social policy	177
Mateusz Muchacki: New media as a tool of network individualism and socialisation	189
Henryk Noga: Obtaining information by postgraduate students in the era of IT development	197

Conferences, reviews, information	207
--	-----

Wskazówki dla autorów/Guidelines for authors

Publikujemy tylko recenzowane, oryginalne artykuły podejmujące problemy badawcze ustawicznej edukacji zawodowej w zakresie andragogiki, pedagogiki pracy, pedagogiki porównawczej z odniesieniem do stanu wiedzy w świecie. Przeciwdziałamy przypadkom ghostwriting i guest authorship.

We publish only peer-reviewed, original articles dealing with research problems of continuing vocational education in the field of andragogy, work pedagogy, comparative pedagogy with reference to the state of knowledge in the world. We counteract cases of ghost-writing and guest authorship as they are examples of scientific dishonesty. All such cases will be reported to the authorities.

Artykuły

Artykuł powinien zawierać tytuł, słowa kluczowe, streszczenie (język polski i angielski), wprowadzenie, ramy teoretyczne, założenia metodologiczne, analizę i interpretację wyników badań oraz podsumowanie wraz z rekomendacją, także cytowane źródła literatury (minimum 10) o światowym zasięgu. Objętość artykułu naukowego nie powinna przekraczać 8 stron (24 000 znaków), inne informacje o konferencjach i recenzje książek do 2 stron (6000 znaków). Tekst artykułu opracowany w edytorze tekstu Microsoft Word. Format czcionki: Times New Roman 11 pkt. Odstęp między wierszami pojedyncze. Artykuł należy przesłać sekretarzowi redakcji w formie elektronicznej na adres: reud@itee.lukasiewicz.gov.pl.

Articles

The article should contain the title, keywords, summary (Polish and English), introduction, theoretical framework, methodological assumptions, analysis and interpretation of research results, recommendation, and cited sources of literature with a global reach (min. 10). The length of the article should not exceed 8 pages (24,000 characters). Information on conferences and book reviews up to 2 pages (6000 characters). The text of the article needs to be typed with Word software. Font format: Times New Roman 11. Single line spacing. The article should be sent to the secretary of the editorial board in electronic form to the following address: reud@itee.lukasiewicz.gov.pl

Autorzy

Autorzy podają tytuł/stopień naukowy, imię, nazwisko, miejsce pracy, adres do korespondencji, telefon, e-mail, numer ORCID oraz afiliację. Zgłaszając artykuł do publikacji, akceptują ogólne warunki (przedstawione w informacjach dla autorów i procedurze recenzowania oraz umowie wydawniczej) i formy współpracy z recenzentami i redakcją. Autorzy nie otrzymują honorariów z wyjątkiem artykułów zamawianych przez Redakcję. Artykuły są drukowane w działach problemowych. Autor po wstępnej kwalifikacji w ciągu 30 dni jest informowany pocztą elektroniczną o orientacyjnym terminie publikacji. Redakcja zastrzega sobie prawo dokonywania skrótów i zmiany tytułów bez porozumienia z Autorem. Autorzy składają w Redakcji oświadczenie, że praca nie była i nie będzie w takiej postaci publikowana w innym wydawnictwie, a także informują o wkładzie poszczególnych autorów w przygotowanie publikacji.

Authors

The authors provide details of their title/academic degree, ORCID number and affiliation. By submitting the article for publication, they accept the general terms and conditions (included in the guidelines for authors, the journal's review procedure as well as the publishing agreement) and the forms of cooperation with reviewers and the editorial board. The authors do not receive remuneration, except for articles ordered by the editorial board. Articles are printed in sections and are subject to preliminary approval. The author is informed by e-mail about the approximate date of publication of the article within 30 days from the submission of the article. The editorial board reserves the right to make abbreviations and change titles without consulting the authors. The authors submit statements to the editorial board that the work has not been and will not be published in this form elsewhere. Additionally, they inform the editorial board about the contribution of individual authors to the preparation of the publication, provide the sources of financing and the authors' data (name, surname, place of work, correspondence address, telephone, fax, e-mail).

Wydawca/Editor: ŁUKASIEWICZ – Instytut Technologii Eksploatacji/ ŁUKASIEWICZ – Institute for Sustainable Technologies
www.edukacjaustawicznadoroslych.eu

Kontakt/Contact person: Joanna Tomczyńska, e-mail: joanna.tomczynska@itee.lukasiewicz.gov.pl, tel. 48 364 42 41 wew. 245.

Edukacja Ustawiczna Dorosłych
Journal of Continuing Education



Łukasiewicz
ITEE



Wydawca, współpraca, patronat
Publisher, cooperation, auspices

ŁUKASIEWICZ – Instytut Technologii Eksploatacji
ŁUKASIEWICZ – Institute for Sustainable Technologies

Ośrodek Badań i Rozwoju Edukacji Zawodowej
Centre for the Research and Development of Vocational Education

ul. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom

www.itee.radom.pl

www.lukasiewicz.gov.pl

www.edukacjaustawicznadoroslych.eu

European Association
for the Education of Adults

International Society
for Engineering Education

Europäischer Verband
Beruflicher Bildungsträger

National Academy of Educational
Sciences of Ukraine
Institute of Pedagogical and Adult Education

Sekcja „Pedagogiki Pracy”
Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN

facebook.com/lukasiewiczitee

pl.linkedin.com/company/lukasiewicz-itee

twitter.com/LukasiewiczITEE

ISSN 1507-6563



0 4 >



9 771507 656007

