

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
e-ISSN 2391-8020

1(112)/2021

O czasopiśmie

Kwartalnik naukowy wydawany jest od 1993 r. Łącznie ukazało się 112 tomów, w formie drukowanej 86 000 egz., format B5, objętość 120–200 s.

The scientific-research quarterly has been published since 1993. Altogether 112 volumes, 86 000 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 MEiN – 20 punktów (www.nauka.gov.pl). Indexing: **CEEOL, CEJSH, DOAJ, ERIH PLUS, JBC, 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: **CEEOL, CEJSH, DOAJ, ERIH PLUS, JBC, 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

1(112)/2021

EDUKACJA USTAWICZNA DOROSŁYCH

1(112)/2021

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 – Wszechnica 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 nauki – 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 Kukla, prof. UJD; dr hab. Michał Kwiatkowski, prof. APS; dr Marian Piekarski, PK CPiP; dr hab. Urszula Jeruszka (IPiSS); prof. dr hab. Adam Alfred Zych, Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu; dr Ewa Flaszyńska, Uniwersytet Warszawski

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

eISSN 2391-8020

MIĘDZYNARODOWY KWARTALNIK NAUKOWY

International Scientific Quarterly

punktacja MEiN – 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
- CEEOL Central and Eastern European Online Library
- JBC Jagiellońska Biblioteka Cyfrowa

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): całonocne 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 2021

Redaktor prowadzący: Joanna Tomczyńska

Opracowanie graficzne: Anna Skrok

Opracowanie wydawnicze: Jacek Pacholec, Karol Alichnowicz

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



Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji

Wydawnictwo Naukowe

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

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

EDUKACJA USTAWICZNA DOROSŁYCH

Journal of Continuing Education

LISTA STAŁYCH RECENZENTÓW

- dr hab. Barbara Baraniak, prof. UKSW – Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie
- prof. dr Dolores Sanchez Bengoa – University of Applied Management Studies, Niemcy
- prof. dr phil. Dr. h.c. mult. Gerd-Bodo von Carlsburg – Heidelberg University of Education / Pädagogische Hochschule, Niemcy
- prof. dr hab. Sławomir Bukowski – Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu
- dr hab. Marta Czechowska-Bieluga, prof. UMCS – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
- dr hab. Jana Depešová – Uniwersytet Konstantyna Filozofa w Nitrze, Słowacja
- dr Christiane Eberhardt – Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Niemcy
- dr hab. Elżbieta Gaweł-Luty, prof. AMW – Akademia Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte w Gdyni
- dr hab. Beata Jakimiuk, prof. KUL – Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II
- Catarina Queiroga Miranda – Institute for Technology and Quality / Instituto de Soldadura e Qualidade, Portugalia
- prof. dr hab. Henryk Noga – Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie
- prof. dr hab. Mirosława Nowak-Dziemianowicz – Uniwersytet Opolski
- prof. dr hab. Nella Nyczkało – Narodowa Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy
- dr hab. Bogusław Pietrulewicz, prof. UZ – Uniwersytet Zielonogórski
- dr hab. Adam Solak, prof. APS – Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie
- prof. dr hab. inż. Veronika Stoffová – Uniwersytet Trnawski w Trnawie, Słowacja
- dr hab. Renata Tomaszewska, prof. UKW – Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Recenzentami są również członkowie Rady Programowej i Redaktorzy Naukowi czasopisma.

List Prezesa Centrum Łukasiewicz – Dr Piotr Dardziński	7
--	---

Komentarz

Krzysztof Franciszek Symela: Nowe wyzwania dla edukacji ustawicznej dorosłych w obliczu transformacji klimatycznej i cyfrowej	9
--	---

Problemy edukacji dorosłych w Polsce i na świecie

Mohamad Ahmad Saleem Khasawneh: Wpływ korzystania z elektronicznego programu do nauki języka obcego opartego na grach edukacyjnych na nabywanie umiejętności wypowiedzenia się. Doświadczenia osób dorosłych uczących się języka angielskiego podczas pandemii COVID-19.....	13
---	----

Przemysław Chmielecki: Czy dzisiejszy uniwersytet hoduje troglodytów? Etyczne implikacje przemian szkolnictwa wyższego	25
---	----

Sylwester Bębas, Ewa Jasiuk: Kompetencje kluczowe w procesie uczenia się przez całe życie jako europejskie ramy odniesienia – aspekty prawne, psychologiczne i pedagogiczne	35
--	----

Małgorzata Jabłonowska, Justyna Wiśniewska: Europejskie ramy kompetencji cyfrowych nauczycieli – kluczowe obszary badania poziomu umiejętności i ich implikacje	49
--	----

Uczenie się dorosłych

Joanna M. Łukasik: Motywy wyboru zawodu nauczyciela przez studentów uczelni artystycznych	63
--	----

Andrzej Grabowski: Szkolenia wirtualne w kontekście funkcjonowania poznawczego i przemysłu 4.0	77
---	----

Grażyna Bartkowiak, Agnieszka Krugielka: Doświadczanie stresu wśród oficerów Wojska Polskiego, kadry kierowniczej i osób na specjalistycznych stanowiskach w kontekście ich wieku	93
--	----

Środowisko uczenia się

Patrycja Jurkiewicz, Jolanta Izabela Wiśniewska: Specyfika organizacji i zarządzania szkołą w dobie zagrożenia epidemiologicznego	107
--	-----

Monika Mazur-Mitrowska: Syndrom wypalenia zawodowego w opinii nauczycieli pracujących zdalnie na podstawie badań własnych	121
--	-----

Barbara Adamczyk: Doświadczenie bezradności cierpienia dziecka w narracjach słuchaczy studiów podyplomowych <i>Profilaktyka przemocy seksualnej wobec dzieci i młodzieży</i>	133
---	-----

Rynek pracy

Katarzyna Ludwikowska, Kamila Mrowińska: Prawa osób niepełnosprawnych na rynku pracy (na przykładzie doświadczeń niepełnosprawnych osób dorosłych)	145
Ewa Krause: Sytuacja kobiet na rynku pracy w czasie pandemii	159
Daniel Kukła, Mirosław Mielczarek: Predyspozycje zawodowe młodzieży niedostosowanej społecznie. Przyczynki do planowania samodzielności zawodowej	177
Gertruda Wieczorek, Marta Kamińska: Aktywizacja zawodowa jako ważny element w procesie usamodzielnienia wychowanków	189

Konferencje, recenzje, informacje

<i>50-lecie pedagogiki pracy: Dokąd zmierzasz pedagogiko pracy? Drogi i bezdroża rozwoju</i> – Komunikat I. Bydgoszcz, kwiecień 2022	207
<i>Rekomendacja publikacji dla doradztwa zawodowego</i> – dr Mirosław Żurek	209
Konferencji Praca 4.0. <i>Zawirowanie czy nowa era. Rynek pracy dla stabilnej gospodarki</i> – dr Tomasz Kupidura	211
Konferencja <i>HR Exchange Network: HR and future of work / HR i przyszłość pracy</i> , Floryda, USA – dr Małgorzata Szpilska	212
<i>Doradztwo zawodowe a współczesny rynek pracy</i> ”, 26.02.2021 r., Warszawa Ośrodek Rozwoju Edukacji – Jarosław Sitek	213
<i>15. spotkanie grupy ekspertów Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) ds. kształcenia zawodowego</i> , 4–5 marca 2021 – dr Andrzej Stępnikowski	215
<i>Industry Days oraz EU Industry Week. (European Renovation Wave)</i> , 17 marca 2021 – dr Jolanta Religa	217
<i>First International Conference for Women in Multifaceted Research ICWMR 2021</i> – dr inż. Marta Żurek-Mortka	219

List Prezesa Centrum Łukasiewicz



Szanowni Państwo,

1 kwietnia 2021 roku obchodziliśmy drugą rocznicę powstania Sieci Badawczej Łukasiewicz – organizacji, która wprowadziła nową jakość w relacji nauki z biznesem.

Dzięki połączeniu potencjału naukowego polskich instytutów badawczych polscy przedsiębiorcy zyskali bardziej efektywny dostęp do unikalnych kompetencji naukowców i zaplecza technologicznego instytutów, a naukowcy i inżynierowie, prowadzący unikalne prace badawcze, zyskali możliwość szybszego i łatwiejszego pozyskania partnerów biznesowych.

Dziś po 2 latach intensywnych prac możemy mówić o efektach. A te przerosły nasze najśmielsze oczekiwania. Pracujemy dla globalnych marek, krajowych championów i mikroprzedsiębiorstw. Podnieśliśmy przychody z komercjalizacji, a dzięki Centrum Usług Wspólnych generujemy pierwsze milionowe oszczędności instytutów Łukasiewicza. Tym działaniom, przebiegającym także w czasach pandemicznych, towarzyszyła znacząca poprawa łącznego wyniku netto Instytutów Łukasiewicza. Nasz unikalny mechanizm wspierania przedsiębiorców przynosi korzyści w postaci rosnącej liczby firm zainteresowanych robieniem biznesu z Łukasiewiczem. Wyzwania Łukasiewicza od listopada 2019 roku do grudnia 2020 roku przyciągnęły blisko 200 firm, którym zaproponowaliśmy niemal 600 pomysłów badawczo-rozwojowych.

Tak pręźnie działającej i otwartej na potrzeby biznesu organizacji badawczej nie udałoby się stworzyć, gdyby nie Ludzie – kreatywni, z pasją, otwarci na dzielenie się wiedzą i podejmowanie istotnych i aktualnych problemów naukowych, jak te poruszane na łamach kwartalnika „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”. To właśnie wiedza i kompetencje naukowców Łukasiewicza stanowią o sile tej organizacji, budują zaufanie w oczach przedsiębiorców i pozwalają z optymizmem patrzeć w przyszłość Łukasiewicza.

Przed nami kolejne lata pracy na rzecz innowacyjności polskiej gospodarki. O podjętych inicjatywach i osiągnięciach Łukasiewicza czytelnicy „Edukacji Ustawicznej Dorosłych” z pewnością będą mogli nie raz przeczytać. Cieszę się, że są Państwo z nami i zachęcam do czerpania z wiedzy naukowców Łukasiewicza i współpracujących z wydawnictwem ekspertów, których potencjał naukowy jest nie do przecenienia.

Dr Piotr Dardziński
Prezes
Centrum Łukasiewicz

Letter from the President of the Łukasiewicz Center

Ladies and Gentlemen,

On April 1, 2021, we celebrated the second anniversary of the Łukasiewicz Research Network - an organization that introduced a new quality in the relationship between science and business.

Thanks to the combination of the scientific potential of Polish research institutes, Polish entrepreneurs gained an effective access to the unique competences of scientists and the technological facilities of the institutes. On the other hand, scientists and engineers conducting unique research work gained the possibility of fast and easy acquisition of business partners.

Two years of intensive work have passed and now we can talk about the effects. And those exceed our wildest expectations. We have worked for a range of enterprises, global brands, national champions and micro-enterprises as well. We have raised revenues from commercialization, and thanks to the Shared Services Center we have generated the first million savings of the Łukasiewicz Institutes. Although those activities have taken place in the pandemic time, they were accompanied by a significant improvement in the total net result. Our unique mechanism of supporting entrepreneurs brings benefits in the form of a growing number of companies interested in doing business with Łukasiewicz. Challenges published by Łukasiewicz from November 2019 to December 2020 attracted nearly 200 companies, to which we proposed almost 600 R&D ideas.

It would not have been possible to create a research organization so dynamically operating and open to the needs of business if we could not rely on the People - creative, passionate, open to sharing knowledge and taking up relevant and current scientific problems, such as those discussed in the quarterly "Journal of Continuing Education". It is the knowledge and competences of scientists at Łukasiewicz that determine the strength of this organization, build trust in the eyes of entrepreneurs and allow us to look optimistically at the future of Łukasiewicz.

Years of work for the innovation of the Polish economy are ahead of us. Readers of the "Journal of Continuing Education" will certainly be able to read more than once about the initiatives taken and the achievements of Łukasiewicz. I am glad that you are with us and I encourage you to draw on the knowledge of our scientists and experts cooperating with the publishing house from the Institute of Sustainable Technologies in Radom, whose scientific potential cannot be overestimated.

Piotr Dardziński, PhD
President
Łukasiewicz Center



Nowe wyzwania dla edukacji ustawicznej dorosłych w obliczu transformacji klimatycznej i cyfrowej

Mamy za sobą rok dynamicznych zmian oraz konieczności szybkiego dostosowania się do nowej sytuacji pandemii COVID-19. Wydawca kwartalnika naukowego „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” – Sieć Badawcza Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji, również dokonał istotnych zmian w funkcjonowaniu Redakcji, wizerunku czasopisma i tematyce artykułów. Doświadczył również zmian organizacyjnych, o których z okazji 2 rocznicy powstania Sieci Badawczej Łukasiewicz pisze Prezes Sieci dr Piotr Dardziński w zamieszczonym tekście okolicznościowym.

Świat w roku 2021 staje w obliczu nowych uwarunkowań i związanych z tym wyzwań. Pandemia całkowicie zmieniła codzienność każdego z nas i nie ominęła także życia zawodowego, w którym dostrzegamy istotne zmiany w zakresie umiejętności i przekształcania miejsc pracy.

Nie zapominamy również, że tocząca się rewolucja technologiczna (tzw. przemysł 4.0) szybko zmienia porządek społeczny. Coraz większa liczba ekspertów twierdzi, że ludzkość wkrótce stanie w obliczu radykalnej zmiany gospodarczego i społecznego stylu życia. Zmiany te będą spowodowane przyspieszonym rozwojem technologii i związanych z nimi innowacji społecznych. Główną osią współczesnego globalnego wyścigu technologicznego jest rozwój nowoczesnych technologii cyfrowych. Digitalizacja, automatyzacja oraz postęp w rozwoju sztucznej inteligencji będą wymagały od pracowników przemysłu niespotykanej dotąd zmiany umiejętności. Pozyskiwanie nowych kwalifikacji zawodowych i przekwalifikowywanie będą stanowić ważną część naszej społecznej gospodarki rynkowej. W konsekwencji systemy szkolnictwa wyższego oraz kształcenia i szkolenia zawodowego powinny kształcić większą liczbę naukowców, inżynierów i techników, których potrzebuje rynek pracy. Do takich działań zachęca również „Nowa strategia przemysłowa UE”¹, która będzie miała zasadniczy wpływ na europejski zielony ład związany z podwójną transformacją ekologiczną i cyfrową. Konieczne będzie zapewnienie, żeby edukacja formalna i pozaformalna za nią nadążały. Coraz ważniejsza będzie kwestia

¹ Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady Europejskiej, Rady Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów. Nowa strategia przemysłowa dla Europy. Bruksela, dnia 10.3.2020 r.

udostępnienia uczenia się przez całe życie wszystkim zainteresowanym oraz potrzeba nabywania i zmiany kwalifikacji.

Jak będzie wyglądał świat pracy i edukacji w przyszłości? To kolejne ważne pytanie, na które będziemy poszukiwać odpowiedzi w artykułach naszego czasopisma. Nadal zachęcamy, aby na łamach „Edukacji Ustawicznej Dorosłych” autorzy dzielili się wiedzą i wynikami badań – Jakie zmiany wprowadzone na skutek pandemii zostaną z nami na dłużej w edukacji dorosłych i na rynku pracy?

W aktualnym tomie utrzymujemy nurt problematyki edukacji dorosłych z perspektywy rozwoju i doskonalenia kompetencji, w tym umiejętności cyfrowych (artykuły: M.A.S. Khasawneh, S. Bębas i E. Jasiuk, M. Jabłonowska i J. Wiśniewska, A. Grabowski). Proponujemy również czytelnikom artykuły z obszaru uczenia się dorosłych, doradztwa zawodowego oraz rynku pracy (J.M. Łukasik, G. Bartkowiak i A. Krugiełka, E. Krause, K. Ludwikowska i K. Mrowińska, D. Kukła i M. Mielczarek, G. Wieczorek i M. Kamińska).

Interesującą polemikę na temat kondycji i przemian szkolnictwa wyższego w odniesieniu do pracy Piotra Nowaka pt. *Hodowanie troglodytów. Uwagi o szkolnictwie wyższym i kulturze umysłowej człowieka współczesnego* podjął P. Chmielecki. W toku rozważań autor próbuje ocenić, „...czy rzeczywiście aż tak źle się dzieje w szkolnictwie wyższym, czy już nie ma ratunku dla uniwersytetów, czy konieczna jest gwałtowna rewolucja, czy być może wystarczy stopniowa i racjonalna ewolucja oraz jakie są i mogą być w przyszłości etyczne implikacje takiego stanu rzeczy”.

W części „Konferencje, recenzje, informacje” zapowiadamy z wyprzedzeniem „Jubileusz 50-lecia pedagogiki pracy: Dokąd zmierzasz pedagogiko pracy. Drogi i bezdroża rozwoju”. Obchody tego wydarzenia odbędą się pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk oraz JM Rektora Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy w kwietniu 2022 r.

Environmental and digital transformation puts new challenges on continuing education

A year of dynamic changes and the need to adapt to life in the COVID-19 pandemic reality has just passed. The publisher of the scientific quarterly “Journal of Continuing Education” has also made significant changes in the functioning of its editorial office, the image of the journal and the subject of articles. Piotr Dardziński PhD, the President of the Łukasiewicz Research Network, also refers to the change in the supplement written to celebrate the 2nd anniversary of the Network.

The world in 2021 is facing new challenges. The pandemic has completely altered the working pattern of many people. Significant changes in terms of skills and transforming jobs are observed. Moreover, the ongoing technological revolution (industry 4.0) is rapidly changing the social order. Experts say people will soon face a radical change in economic and social lifestyles. Digitalization, automation and artificial intelligence will require industry workers to adapt their skills to new

conditions. Acquiring new professional qualifications and retraining will be an important part of our social market economy. As a consequence, higher education and vocational education and training systems should educate more scientists, engineers and technicians needed by the labor market. Such actions are also encouraged by the updated European Industrial Strategy which also supports the environmental and digital changes proposed by the European Green Deal. Formal and non-formal education will have to keep pace with it and offer an increase in lifelong learning opportunities.

What will the world of work and education look like in the future? Which changes forced by the pandemic will be incorporated in adult education and on the labour market? Those are questions we will seek answers to in the articles of our Journal. We encourage authors to share their knowledge and research results on the pages of our Journal.

The Effect of Using a Language Games-Based Electronic Program on Acquiring Oral Skills. Experiences of Adult English Learners during the COVID-19 Pandemic

Wpływ korzystania z elektronicznego programu do nauki języka obcego opartego na grach edukacyjnych

na nabywanie umiejętności wypowiedzenia się. Doświadczenia osób dorosłych uczących się języka angielskiego

podczas pandemii COVID-19

Słowa kluczowe: gry językowe, trudności w nauce, język angielski, umiejętność mówienia, COVID-19.

Streszczenie: Badanie miało na celu określenie wpływu korzystania z elektronicznego programu do nauki języka obcego opartego na grach edukacyjnych na rozwój wypowiedzi ustnych osób, które doświadczają trudności w nauce języka angielskiego podczas pandemii COVID-19. W badaniu zastosowano podejście eksperymentalne i zrealizowano je na próbie 84 uczniów podzielonej na grupę eksperymentalną ($n = 42$) i kontrolną ($n = 42$). Instrumentami badania były program szkoleniowy oraz test do oceny wypowiedzi ustnej. Badanie potwierdziło istnienie istotnej różnicy między grupą eksperymentalną a kontrolną w nabywaniu umiejętności wypowiedzenia się w języku angielskim po odbyciu programu szkoleniowego na korzyść grupy eksperymentalnej.

Keywords: language games, learning difficulties, English language, oral skills, COVID-19.

Abstract: This study aimed at identifying the effect of using a language games-based electronic program on developing the oral expressions of people with learning difficulties in the English language during the emerging COVID-19 pandemic. The study used the experimental approach and implemented the program on a sample of 84 students divided into an experimental group ($n = 42$) and a control group ($n = 42$). The instruments of the study consisted of the training program and a test for the evaluation of oral expressive performance. The study found the existence of a statistically significant difference between the experimental and control groups in the acquisition of oral expression after receiving the training program in favor of the experimental group.

INTRODUCTION

The new COVID-19 virus spread from China to the rest of the world resulting in the death of more than 300 thousand people. The number of confirmed cases is now more than 100 million cases. COVID-19 affects people in different ways, some cases result in severe illness and the need for hospitalization while the symptoms could be mild for some others. However, vulnerable groups, such as elderly people, persons with disabilities, and people with chronic diseases are the most exposed to the danger of the virus. The impacts of COVID-19 touched all sectors, including the education sector. The educational institutions shifted to online learning because of the lockdowns and curfews that governments decided to impose to reduce the spread of the virus. Online education, within these circumstances, faced several challenges.

Oral expressions are one of the requirements for proper linguistic communication, as they occupied a prominent position in the English language courses for the basic stage classes in the Kingdom of Saudi Arabia. They reflect the use of the grammar of the English language. They consist of syntactic concepts compatible with the mental growth of students in the early stages. These patterns consist of the parts of speech (noun, verb, etc.) and the structures these parts can compose, such as the nominative or verbal sentences and various methods, interrogation, exclamation... etc.

Teaching oral expressions at this stage is of special importance as it prepares students to learn grammatical rules in the future, trains them to use sound linguistic structures and patterns in oral expression, helps them formulate useful sentences and phrases, and organizes ideas (Al-Helah, 2018). Language games are very important in the educational field according to several studies that have shown their effectiveness. However, no studies have been conducted that have used language games in developing language patterns and oral expression skills, according to the researcher's knowledge. Therefore, the researcher investigated their use and experimented with the effect of using a program based on language games on developing oral expression skills for those with learning difficulties in the English language in the Aseer region.

PROBLEM STATEMENT

There is a large gap in communication between teachers with students with learning difficulties and their families during the Corona pandemic. The current world health situation imposed the application of distance online learning at all levels. This application of electronic tools revealed a clear weakness in the effectiveness of applications for electronic educational platforms, in addition to the general weakness in the infrastructure, whether in the availability of tools, or the Internet, and the teachers' ability and competence in applying online learning process. Several obstacles also face resource rooms' teachers represented in not being

exposed to such a crisis and its repercussions before, and the difficulty of teaching students with learning difficulties in such circumstances. This category of students suffers from problems with attention, concentration, memory, and perception, which also add to the problem. Therefore, this study aimed at developing an electronic educational program to mitigate the effects of the emerging coronavirus crisis on students and help teachers in providing online learning.

Research Objectives

This study aims at achieving the following objectives:

- Identifying the effectiveness of a language games-based electronic program on the acquisition of oral expressions among people with learning difficulties in the English language during the COVID-19 pandemic.

Research Questions

The present study seeks to give answers to the following research questions:

- What is the effectiveness of a language games-based electronic program on the acquisition of oral expressions among people with learning difficulties in the English language during the COVID-19 pandemic?

Significance of the Study

The significance of this study comes through finding effective ways to teach oral expression skills in an interactive, responsive, and manner of understanding of linguistic patterns. This study follows the recent trends that confirm the effectiveness of using games in teaching, because of their great impact on stimulating the learner's motivation and excitement (Sabarini & Ghazawi, 2014).

Delimitations of the Study

There are several limitations to the generalization of the results of this study, which can be summarized as follows:

1. The sample of the study was limited to students with English language learning difficulties, registered with the Education Department in the Aseer region.
2. This study was limited to the following instruments:
 - The educational program was prepared by the researcher.
 - Pre and post-achievement test.
 - The test of oral expression performance.

Definition of Operational Terms

Language games:

In this study, language games are the games the researcher chooses or modified, and which students participate in (experimental sample), and which are applied in a specific time and place and according to specific rules to help students with

learning difficulties acquire linguistic patterns and oral expressions in the English language.

Oral expressions:

Oral expression is the ability to convey wants, needs, thoughts, and ideas meaningfully using appropriate syntactic, pragmatic, semantic, and phonological language structures (Samak, 2015)

The educational program:

The program is a written document that includes the objectives, knowledge, activities, and skills or behaviors, which the training will strive to achieve among the trainees (Hamdan, 2016).

As for the proposed educational program, it is defined in this study as a set of knowledge and activities that are prepared for students using the method of language games to create a change in the oral linguistic behavior and the linguistic patterns of the students.

LITERATURE REVIEW

COVID-19 had negative impacts on persons with disabilities in the psychological, social, and economic aspects of this category of people (United Nations, March 2020). Although many protective measures were done to reduce the impact on persons with disabilities, these efforts face different challenges in implementation. The special health of persons with disability increase their vulnerability to being infected and affected by any kind of virus, and sometimes the cases become worse if the person is infected with COVID-19 (Singh et al. 2020).

Playing is an integral part of human life because of its great importance for young and old ages alike. Through playing, the child learns and develops the growth of mental and cognitive activity. Playing has also become an educational tool that contributes to the child's interaction with the environment, and a tool for communication between children regardless of the linguistic and cultural differences between them. It also helps them to individualize learning, highlights the internal motivations for learning, and is an opportunity for social interaction.

One of the most prominent projects that emerged in the revolution in the use of technologies, and focused on the use of language games in teaching English as a foreign language, was the project Schrand did to analyze English language curricula used in Britain at the end of the eighties of the last century. Schrand focused on linguistic models and concluded in his study that textbooks lack language games that attract students' attention, and push them to effective learning in the basic education stage in particular. The study included suggestions for training on specific skills through the use of language games, such as comprehension, developing the ability to question, suggesting the implementation of games,

and training skills, either through cooperative learning within groups, or through bilateral work (Nimrat, 2005).

Previous Studies

Research needs to investigate deeper into the impact of COVID-19 on students in general, and students with disabilities in particular. Because coronavirus is still new, there is a lack of information about the health conditions surrounding the infections. Few studies tackled the issue of the impact of coronavirus on students with disabilities and the measures taken to combat its effect on different categories.

Mumtaz et al (2021) examined and highlighted the effectiveness and challenges caused by the change from traditional to online education during the COVID-19 pandemic from the perspective of developing countries such as Pakistan. To achieve this, the study reviewed 32 full-text articles published in the last ten years from 2010 to 2020. These studies were collected using websites and search engines such as Medline database, Web of Science, Google Scholar, and Google using keywords like „COVID-19, e-learning, mental health, social impact, academics and combination of words”. This study concluded that the curfews resulted in a major change in the education world, such as the suspension of learning and shifting to online education.

Zhang et al (2020) identified the academic and psychological effects of the COVID-19 pandemic on students with disabilities in the United States of America, with a study sample that included 147 students with and with disabilities. The results of the study showed that students with disabilities were more interested in lessons transmitted via the Internet than were their regular peers. Additionally, students with disabilities reported more difficulties accessing the Internet compared to their regular peers. Also, the results of the study indicated that psychological pressures related to anxiety and fear of studying were higher among students with disabilities than among their peers without disabilities.

Skalski et al. (2020) evaluated the relationship between the anxiety and trauma caused by a coronavirus and the resiliency of individuals and the social support. The study used the Polish adaptation of the Coronavirus Anxiety Scale (CAS). The sample of the study 515 individuals aged 18–78. The results revealed that social support and resiliency if they have higher rates, help in decreasing the level of anxiety caused by a coronavirus. The results also indicated that the participants need to engage in the intervention measures about raising resiliency and receiving social support to help to boost mental health during the COVID-19 pandemic.

Windak et al (2020) focused on the challenges academia faced, specifically in education, research, and quality assurance. This article concluded that the recent COVID-19 pandemic has brought different challenges to education, research, and quality assurance in health. The study stressed the need that health and medical research should change the styles and tools of research to face the challenges of

COVID-19. The pandemic can also be an alert to change the primary care, especially in providing online consultations and supporting people to learn about self-care. The ultimate goal of the health sector should be to provide a higher quality of care, reducing health care costs, and reducing the workload on the physicians.

Al-Weissi (2019) investigated the effect of using computerized electronic games on the eighth-grade students' acquisition of the components of language and motivation. The study relied on the semi-experimental method. The sample of this study consisted of 58 eighth grade students from Suhaib Al-Roumi School in Anbar, and they were divided into two groups, an experimental group of 28 students who were taught by using electronic games, and a control group consisting of 30 students who were taught through the traditional method. This study lasted for 8 weeks, where students from both groups were subjected to a test to determine their level before the start of the study and then were subjected to a post-test. The results showed that the level of the two groups before the start of this study was almost equal, and there were no statistical differences between the performance of the two groups in the post-test concerning the language components: grammar, vocabulary, and culture. The results showed differences in the views of the experimental group towards the use of electronic games for education in a positive way.

Yukselturk et al (2018) identified the effectiveness of using game-based education with Kinect technology in foreign language learning courses on the self-efficacy and behavior towards the English language of students. This study was conducted at a government university in central Turkey, and the study sample consisted of (62) male and female students from the first year of university who are studying the English language as a compulsory subject. The study was based on the semi-experimental approach, whereby students were subjected to a quasi-experimental test before and after starting this study. The study tools consisted of two questionnaires to measure the degree of self-efficacy and behaviors towards the English language. This study showed a significant positive increase in the results of some sub-factors for the behaviors and self-efficacy of students in the experimental group compared to the average scores of students in the control group. The study showed the importance of introducing educational activities based on games using Kinect technology in teaching foreign language courses.

RESEARCH METHODOLOGY

This section provides information on the methodology of the present study, which includes population and sample, research instrument, and validity and reliability of the instrument.

Population and Sample

The study population consisted of students with learning difficulties in the English language and their number was (3310) students, distributed over (54) schools and

(85) classrooms. The sample of the study consisted of (84) students enrolled in the academic year 2020/2021.

Research Instrument

First: the educational program:

The researcher prepared the educational program on language games, to develop oral expression skills. The program consisted of a set of language games, exercises, and educational activities that were designed to provide students with an opportunity to practice these activities, processes, and procedures in the experimental group. These exercises and activities were subjected to the formative evaluation and final evaluation processes, which is the same pre-test prepared by the researcher for the study, and it has sufficient indications of validity and reliability.

The validity of the educational program:

To verify the validity of the proposed educational program, the researcher presented this program in its initial form to a panel of qualified judges in the field of education. In light of the observations made by the judges, the necessary modifications were made and the program was designed in its final form.

Second: Achievement test (pre-post-tests):

The researcher prepared an achievement test designed to measure students' knowledge and use of language patterns for this study. The test was derived from the objectives of the educational program to measure the achievement of the study sample before studying the content of the prescribed subject and after studying it. The test in its final form consisted of twenty items, all of the multiple-choice type.

The validity of the test:

To verify the validity of the test, the researcher adopted the evaluations of the judges and their opinions to reveal the extent of agreement in their assessments, which is the approved method for determining the validity of the test.

Reliability of the test:

Reliability is an important feature of any test. It indicates the stability of the subjects' results if the test is repeated on the same group (Odeh, 2016). One of the methods used by the researcher in calculating the test reliability factor is the Test-re-Test method, which requires that the test be performed on a specific group of students, extract its results, and then repeat the same test on the same group after a specified period has elapsed.

To verify the stability of the test, the researcher applied the test to an exploratory sample from outside the study sample, consisting of (39) students. After two weeks of applying this test, it was re-applied to the same sample, and the Pearson

correlation coefficient between the results of the two applications was calculated, which was (0.83). This correlation is a suitable reliability coefficient for the present study (Odeh, 2016).

Third: the Oral Expressions test:

To identify the effect of the language games method and the prevailing method in teaching oral expressions, the researcher prepared a questionnaire that included ten titles for different topics, appropriate to the age and mental level of the students. These various topics are of interest to students and activate their enthusiasm.

The researcher presented these topics to a committee of judges. They were asked to choose four headings, which they thought would be more appropriate for students of the fourth grade. The judges' selections were based on themes (cleanliness is civilized, the beautiful springtime, adherence to traffic etiquette, and the blessed olive tree).

The researcher then prepared a list of the oral expression skills needed for people with learning difficulties in the English language and presented it to several specialists, who expressed their observations, and the researcher took these notes and made adjustments in light of their recommendations.

Data Analysis

The researcher used the appropriate statistical methods to answer the questions of this study:

- Calculating the mean scores and standard deviations for the performance of the study sample from the experimental and control groups on the tests of language patterns and oral expression skills, to make comparisons between them.
- The researcher used the t-test to determine the differences between the mean scores on the achievement test and the oral expression test and to detect differences at the statistical significance ($\alpha=0, 05$).

Results and Discussion:

To answer the question of the study, the frequency distribution and percentage of the study sample scores were calculated on the post-test for language patterns, and for the members of the experimental and control groups, as shown in Table 1.

Table 1. The frequency distribution and percentage of students' grades on the post-test of language expressions according to the teaching method

Scores categories	Teaching method				Total	
	Traditional		Language games			
	Frequency	percentage	Frequency	percentage	Total Frequency	percentage
15–19	5	50%	0	0%	5	25%
20–24	5	50%	9	90%	14	70%
25–30	0	0%	1	10%	1	5%
Total	10	100%	10	100%	20	100%

Table 1 shows that no students got marks less than (15), while the number of students who got more than 15 marks was (20) students. The maximum score for the test was (30).

The number of students who obtained more than (19) grades in the experimental group that was taught by language games was (10) students, and they constituted (100%), and in the control group that was taught using the traditional method was (5) students, and they constitute 50%.

The mean scores and standard deviations of the students' scores were calculated on the post-test for language patterns according to the two study groups, where the results were as shown in Table 2.

Table 2. The mean scores and standard deviations of students' scores on the post-test in oral expressions according to the teaching method

Teaching method	No.	Mean score*	Standard deviation
Traditional	10	20.100	1.931
Language games	10	23.667	1.432

* Maximum score (30)

Table 2 shows that the mean score of the marks of the experimental group students was (23.667), and for the marks of the students of the control group was (20.100) on the total test. The maximum mark for the test is (30) marks. The standard deviation of the scores of the experimental group students was (1.432), while the standard deviation of the scores of the students of the control group was (1.931).

Table 3 shows the results of the T-test analysis of the scores of the students of the experimental and control groups on the oral expressions test.

Table 3. The results of the "T" test analysis for the differences between the mean scores of the two study groups on the post-linguistic patterns test

Teaching method	Mean score	Standard deviation	Freedom value	T value	Sig.*
Traditional	20.100	1.931	18	4.692	0.000*
Language games	23.667	1.432			

* Statistically significant at ($\alpha = 0.05$)

Table 3 shows the existence of fundamental differences between the mean scores of students of the experimental group and the scores of students of the control group on the test of oral expressions. There were statistically significant differences at the level of significance ($\alpha = 0.05$) between students' scores on the post-test of language patterns in favor of the experimental group that was taught by the method of language games. This indicates that there is an effect of the educational program based on language games in developing the oral expressions of people with learning difficulties in the English language.

The result of the „T" test revealed the realization that there was an effect of the training program based on language games in improving students' ability to acquire oral expressions. The results showed the superiority of the experimental group students who were taught oral expressions using the language games strategy over the control group students who were not subject to the educational program.

The researcher believes that this result is due to the following reasons:

The activities, exercises, and games used in the training program trained the students of the experimental group to employ the language, to speak it freely with their colleagues, and to develop verbal interaction. This was positively reflected in their verbal expression. The program also worked on organizing individual and group situations, as these encouraged students to speak without fear, hesitation, or confusion.

There is another factor that can be taken into consideration that led to the high performance of students in oral expression skills. Language games are one of the activities that aim to educate students, as they make them more effective and participate in the educational situation. Language games put students in situations that excitingly resemble daily life, which is interesting for students' learning. This indicates that language games are effective in acquiring students' oral expression skills.

The program also created a sense of confidence, self-reliance, and responsibility for the students during the classroom session. The student became aware that

the oral expression class is important and includes discussion, dialogue, and the freedom to present opinions and ideas in front of their colleagues. This made students more interested in what they say because their colleagues would listen to and they would be exposed to direct criticism. This exercise pushed students to choose the appropriate combinations and vocabulary for the topic to succeed in expression and avoid embarrassment. Therefore, this style created a positive interaction among the students.

In the oral expression lesson, the researcher used the method of dialogue, discussion, and questioning, which stimulated students' thinking, and this, in turn, increased their ability to express orally.

Recommendations:

In light of the results of this study, the researcher recommends the following:

1. Designing language games to teach oral expressions of people with learning difficulties in the English language.
2. Preparing some language games for selected topics in the first four grades, attached with the teacher's guide.
3. Conducting studies similar to the current study in grades other than those in which the study was conducted.
4. Conducting studies similar to the current study on language skills other than (oral expression).
5. Developing a methodology for teaching oral expression skills in the teacher's guide, and the different academic stages.

Acknowledgments

The authors extend their appreciation to the Deanship of Scientific Research at King Khalid University for funding this work through Small Research Groups under grant number (RGP.1 /40/42).

References:

1. Al-Beblawi V. (2015), *Children and Toys*. Alam Al-Fiker Journal, ed 10, 3, pp. 111–152.
2. Al-Dulaimi T. and Al-Waeli S. (2013), *Practical methods in teaching Arabic*. Amman: Dar El Shorouk.
3. Al-Helah M. (2018), *Educational games and production techniques*. Amman. Dar Al Fikr Publishers and Distributors.
4. Al-Nimrat M.M. (2005), *The effect of using language games in the English language curriculum "Petra" on vocabulary achievement of tenth-grade students in the Qasbah Amman schools*. Unpublished MA thesis, University of Jordan Amman: Jordan.
5. Al-Weissi A.A. (2019), *The effect of using computerized electronic games on the eighth-grade students' acquisition of language and motivation components in Iraq for learners of English as a foreign language*. Unpublished MA Thesis, Al al-Bayt University, College of Education.

6. Al-Rabihat G.A. (2017), *The effectiveness of language games strategy in developing speaking skills in the Arabic language subject for fourth-grade students*. Journal of Educational and Psychological Sciences, National Research Center, Gaza.
7. Belqis A. and Mari T. (2011), *Facilitator in the psychology of play*. Amman. Dar Al Fikr publishers and distributors.
8. Hamdan M.Z. (2016), *Design and implementation of training programs*. Amman. Dar Al Fikr Publishers and Distributors.
9. Mumtaz N., Saqulain G., & Mumtaz N. (2021), *Online academics in Pakistan: COVID-19 and beyond*. Pakistan Journal of Medical Sciences, 37(1), 283.
10. Samak M.S. (2015), *The art of teaching language education*. Amman. Dar Al Fikr Publishers and Distributors.
11. Odeh A. (2016), *Measurement and evaluation in the teaching process*. Amman. Dar Al Fikr Publishers and Distributors.
12. Sabarini M.S. and Ghazzawi, M.T. (2015), *Educational games and their applications in science*. The Arabian Gulf Message, 21, pp. 121–145.
13. Singh A.K., Gupta R., & Misra A. (2020), *Comorbidities in COVID-19: Outcomes in hypertensive cohort and controversies with renin-angiotensin system blockers*. Diabetes & Metabolic Syndrome: Clinical Research & Reviews, <https://doi.org/10.1016/j.dsx.2020.03.016>
14. Skalski S., Uram P., Dobrakowski P., & Kwiatkowska A. (2020), *The Link Between Ego-resiliency, Social Support, SARS-CoV-2 Anxiety, and Trauma Effects*. Polish Adaptation of the Coronavirus Anxiety Scale. DOI: 10.31234/osf.io/56hjc.
15. Tummers J., Catal C., Tobi H., Tekinerdogan B., & Leusink G. (2020), *Coronaviruses and people with intellectual disability: An exploratory data analysis*. Journal of Intellectual Disability Research, <https://doi.org/10.1111/jir.12730>
16. United Nations. (March 2020), *Shared Responsibility, Global Solidarity: Responding to the Socio-Economic Impacts of COVID-19*, March 2020, <https://unsdg.un.org/resources/shared-responsibility-global-solidarity-responding-socio-economic-impacts-covid-19>
17. Windak A., Frese T., Hummers E., Klemenc Ketis Z., Tsukagoshi S., Vilaseca J., ... & Ungan M. (2020), *Academic general practice/family medicine in times of COVID-19—Perspective of WONCA Europe*. European Journal of General Practice, 26(1), 182–188.
18. Yukselturk E., Altioek S., & Başer Z. (2018), *Using Game-Based Learning with Kinect Technology in Foreign Language Education Course*. Journal of Educational Technology & Society, 21(3), 159–173.
19. Zhang H., Nurius P., Sefidgar Y., Morris M., Balasubramanian S., Brown J., ... & Mankoff J. (2020), *How Does COVID-19 impact Students with Disabilities/Health Concerns?*. arXiv preprint arXiv:2005.05438.

Mohamad Ahmad Saleem Khasawneh – Assistant Professor, Special Education Department, King Khalid University, Saudi Arabia

Czy dzisiejszy uniwersytet hoduje troglodytów? Etyczne implikacje przemian szkolnictwa wyższego

DOES MODERN UNIVERSITY EDUCATE TROGLODYTES?

ETHICAL IMPLICATIONS OF CHANGES IN HIGHER EDUCATION

Key words: university, troglodytes, ethics, Nowak.

Abstract: The article reviews Piotr Nowak's book and discusses the condition of contemporary higher education in Poland. The main goal of the article is to answer the question whether modern university educates troglodytes. The author refers critically to the main reasons of poor education of the young generation.

Słowa kluczowe: uniwersytet, troglodyci, etyka, Nowak.

Streszczenie: Artykuł stanowi refleksję nad książką Piotra Nowaka i polemikę z autorem w kwestii kondycji współczesnego szkolnictwa wyższego w Polsce. Zasadniczym celem jest próba udzielenia odpowiedzi na pytanie: czy dzisiejszy uniwersytet hoduje troglodytów? Autor krytycznie odnosi się do zasadniczych ognisk problemów w słabej edukacji młodego pokolenia.

Zachwyć się może następne pokolenia nad wielkością nowożytnych wydarzeń; nad wszystkimi zdobyczami nauki, a szczególniej przemysłu; lecz to, co będzie na zawsze piętnem najchlubniejszym obecnych wieków, jest odkryciem stosunku ducha powszechnego świata z czynami człowieka – jest to poznane i przeświadczone w sobie uczucie tego nieśmiertelnego i jedyne pierwiastku, snującego się od stworzenia przez wszystkie odnogi myśli i działań ludzkich, a tym samym nadającego jedność skończoną i logiczną całej historii (Szczeniowski, 1977, s. 505).

Podstawę niniejszych rozważań stanowi praca Piotra Nowaka *Hodowanie troglodytów. Uwagi o szkolnictwie wyższym i kulturze umysłowej człowieka współczesnego* wydana w 2014 roku przez Fundację Augusta hr. Cieszkowskiego. Autor książki snuje pesymistyczną wizję polskiego szkolnictwa wyższego, jakoby było ono w tragicznej kondycji i stanie bez mała zupełnej degradacji. P. Nowak na bazie swoich doświadczeń przedstawia wyniki własnych obserwacji zachowań studentów, a także przemiany w podejściu kadry akademickiej do pracy i misji naukowej. Filozof bezlitośnie obnaża słabe punkty współczesnego uniwersytetu i z nostalgią wspomina obraz uczelni sprzed lat.

Zamiarem autora niniejszego artykułu jest podjęcie polemiki i próba odpowiedzi na postawione w tytule pytanie: czy dzisiejszy uniwersytet hodzi troglodytów? W toku rozważań autor spróbuje ocenić, czy rzeczywiście aż tak źle się dzieje w szkolnictwie wyższym, czy już nie ma ratunku dla uniwersytetów, czy konieczna jest gwałtowna rewolucja, czy być może wystarczy stopniowa i racjonalna ewolucja oraz jakie są i mogą być w przyszłości etyczne implikacje takiego stanu rzeczy. Tak zarysowany obszar analiz przybliży współczesną kondycję szkolnictwa wyższego i skonfrontuje uzyskane wyniki z główną tezą książki Nowaka.

Wybrane problemy współczesnego szkolnictwa wyższego

Współczesne szkolnictwo wyższe zmagają się przynajmniej z kilkoma problemami, które dotyczą rdzenia akademickości, spychając klasyczny uniwersytet na skraj zmiany paradygmatycznej. Mowa tu konkretnie o problemie (1) umasowienia edukacji wyższej i związanej z tym inflacji dyplomów, (2) stałego trendu obniżania wymagań, redukcji treści nauczania i „równania do najślabszego”, (3) profesjonalizacji i uzawodowienia studiów akademickich, czy wreszcie (4) degradacji kadry uczelnianej przez kwantyfikację, rozliczalność i technicyzację przestrzeni szkolnictwa wyższego. Dodać należy, że powyższa kafeteria nie wyczerpuje wszystkich problemów współczesnego szkolnictwa wyższego, a wymienione kwestie dotyczą raczej polskiego kontekstu akademickiego.

W Polsce po 1989 roku nastąpił gwałtowny wzrost zainteresowania szkolnictwem wyższym i trend ten utrzymywał się przez lata. Dowodem tego jest współczynnik skolaryzacji netto, który wzrósł czterokrotnie z poziomu 9,8% w roku akademickim 1990/1991 do 40,8% (brutto 53,8%) w roku 2010/2011, kiedy to osiągnął najwyższą wartość (GUS, 2013, s. 30). Obecnie jednak jego wartość systematycznie spada i w roku 2017/2018 wyniosła 36,2% (GUS, 2018, s. 16). Niemniej jednak kwestia umasowienia studiów zbiega się także ze sprzęgnięciem edukacji akademickiej z algorytmem finansowania szkolnictwa wyższego, uzależniającego wysokość przyznawanej dotacji od liczby studentów. Stąd każdy student jest niejako dosłownie „na wagę złota”. Co jednak, gdy studenci nie są w stanie lub zwyczajnie nie chcą podążać za wyznaczonymi przez kadre akademicką standardami i wymaganiami? Pojawia się problem, jak zatrzymać studenta (a dokładniej idące za nim z MNiSW dofinansowanie) w murach uczelni. Strategii można wymienić kilka: od prób uatrakcyjniania zajęć po obniżanie standardów nauczania.

Z uwagi na fakt, że coraz więcej studentów studiuje i kończy uczelnie uzyskując tytuł licencjata czy magistra, to siłą rzeczy stopniowo tracą one na znaczeniu w rozumieniu elitarnym. Obserwować więc można zjawisko inflacji dyplomów implikujące konieczność „wyróżnienia się” pośród pozostałych absolwentów innymi walorami. Tu w naturalny sposób przechodzimy do profesjonalizacji i uzawodowienia studiów. Okazuje się bowiem, że współczesny student często jest zainteresowany przygotowaniem *stricte* zawodowym do danej profesji, a nie ogólnym szerokoprofilowym kształceniem. Pojawia się zatem kolejne zagrożenie w postaci wyraźnego spłylenia

ideału szerokiego kształcenia uniwersyteckiego do wąskiej formuły zawodowego przygotowania do pełnienia takiej lub innej roli zawodowej. W ten sposób uniwersytet zostaje sprowadzony do wyższej szkoły zawodowej, a zgromadzeni w jego murach uczeni do roli maszyn realizujących usługi edukacyjne dla studentów-klientów¹. Taka mechanistyczna i fabryczna optyka zdecydowanie pasuje do koncepcji nauki rozliczanej, skwantyfikowanej i pozostającej pod zarządem biznesu.

Odniesienie do każdego z tych obszarów można odnaleźć w książce *Hodowanie troglodytów...* Nowak stwierdza dalej, że nowa reforma szkolnictwa wyższego przybliżająca instytucje akademickie do zacieśniania współpracy z biznesem ma przynajmniej dwa cele ukryte: (1) odciążenie młodych i zdolnych ludzi od pracy intelektualnej na rzecz *quasi*-biznesowej działalności pozyskiwania pieniędzy dla przedsiębiorstwa uniwersyteckiego; (2) konsekwentne osłabianie instynktu wolnościowego przez stworzenie warunków do zamiany wolności akademickiej na dobra materialne (Nowak, 2014, s. 15). Jednakże to, czego brakuje, to odzwierciedlenie w perspektywie etycznej. Niniejszy artykuł mógłby więc stanowić uzupełnienie tego braku.

Etyczne konsekwencje zmian

Wychodząc od tytułowego „hodowania troglodytów”, można zauważyć, że etyczne implikacje założonego przez Nowaka stanu rzeczy mogą być daleko idące. Z realizowanego *explicite* zawężenia celu istnienia instytucji szkolnictwa wyższego do narzędzia przygotowującego absolwentów do pełnienia różnych ról zawodowych można wyprowadzić konsekwencje w postaci przewartościowania roli wykształcenia w optyce młodego pokolenia, jego utylitaryzację zgodnie z aktualnymi potrzebami rynku, a co za tym idzie poniekąd wulgaryzację kultury akademickiej i szeroko pojętej kultury inteligenckiej. Stan ten wzmacnia niejednorodność środowiska akademickiego w kwestii zmian paradygmatu zhomogenizowanych studiów uniwersyteckich i niekiedy niechęć do podjęcia jakichkolwiek działań naprawczych mających zmienić lub utrzymać istniejący *status quo*.

Problemy edukacji młodego pokolenia, które zostały poruszone przez autora książki *Hodowanie troglodytów...*, można przypisać przynajmniej do trzech obszarów, co zostało uczynione poniżej. Warto zaznaczyć, że wskazane obszary nie wyczerpują wszystkich poruszonych przez P. Nowaka problemów świata akademickiego, lecz dobór został tu zawężony do obszaru oddziaływania edukacyjno-wychowawczego współczesnej akademii w polskim kontekście. Autor tekstu dodaje także swój krytyczny i polemiczny komentarz w ramach każdego z wymienionych obszarów.

¹ Szerzej temat poruszony, [w:] P. Chmielecki (2019), *Uniwersytet i Wyższa Szkoła Zawodowa – czy ten podział jest chybiony?* Przegląd Pedagogiczny, nr 2.

Problem 1. Student zdehumanizowany

Nowak stwierdza, że obecnie: „To nie uczeni zarządzają współczesnym uniwersytetem, ale biznes i administracja. W cenie jest uległość i brak pytań, potulność” (tamże, s. 83). W wizji uczelni urynkowanej przywoływanej przez Nowaka student przestaje być traktowany jako członek społeczności akademickiej, lecz staje się odczłowieczonym zasobem, który może zostać alokowany na rynku zgodnie z aktualną potrzebą gospodarki. Nowak zdecydowanie buntuje się przeciwko takiemu stanowi rzeczy. Należy bowiem pamiętać, że zgodnie z tradycyjną wizją uniwersytetu studenci wraz z uczonymi tworzą wspólnotę akademicką, gdzie pomimo wyraźnego rozróżnienia pełnionych ról wzajemnie siebie potrzebują i są równoprawnymi członkami owej wspólnoty. Każda ze stron takiej relacji czerpie korzyści, choć należy pamiętać, że pomimo podmiotowego traktowania studenci wciąż pozostają w zależności wobec nauczycieli. Nie oznacza ona bynajmniej postawy biernego naśladownictwa, lecz wspólnie z mistrzem realizowania idei uczenia w działaniu i samodzielnego oraz krytycznego myślenia (Czeżowski, 1994, s. 33). Ekskluzja studentów ze społeczności akademickiej niszczy klasyczną formułę uczniostwa, co ma swoje etyczne konsekwencje. W dalszej części autor tekstu postara się przywołać wybrane kwestie etyczne dotyczące powyższego problemu.

Pierwszą z nich jest dehumanizacja studenta i sprowadzenie go do roli „zasobu”, którym inni mogą dysponować w taki sposób, aby spełnione były określone cele rynkowe. Tak więc jeśli uczelnie różnego typu przestają kształcić ludzi samodzielnie myślących, krytycznych i zdystansowanych do rzeczywistości, a w zamian za to przygotowują absolwentów do pracy w takim lub innym zawodzie, to godzi to w kulturotwórczą rolę uczelni. W takim wypadku absolwent uczelni staje się rzemieślnikiem, czeladnikiem, czy zwyczajnie wykonawcą zadań zleczanych przez innych ludzi, a w żadnym wypadku nie partycypuje on w kreowaniu owych zadań, wyznaczaniu trendów i wywieraniu istotnego wpływu na obecny i przyszły kształt krajowej gospodarki. Oczywiście taka optyka ma swoje wyraźne zalety, chociażby w postaci budowania rodzimego PKB na drodze realizacji zleczonych zadań, zdobywania indywidualnego doświadczenia czy przeciwdziałania problemowi bezrobocia, lecz owe zalety nie powinny zasłaniać nieuprawnionej homogenizacji różnych instytucji kształcenia akademickiego do faworyzowanej obecnie wizji szkolnictwa zawodowego. Rolę tę mogą i powinny pełnić wyższe szkoły zawodowe, ale niekoniecznie uniwersytety czy akademie, które ze swojej natury są bardziej skoncentrowane na prowadzeniu badań podstawowych, będąc tym samym rodzimą kolebką kultury. Nie oznacza to bynajmniej, że uniwersytety dystansują się wobec potrzeb społecznych, a sami uczeni zamykają się we „wieży z kości słoniowej”, ponieważ misja uczelni od początku zakładała konieczność łączenia badań, nauczania i służby społecznej (Kościelniak, 2019, s. 12). Zdaje się, że można uznać nakreśloną przez autora tekstu perspektywę za zgodną ze stanowiskiem Nowaka, gdyż autor *Hodowania troglodytów...* nieprzychylnie wypowiada się w kwestii oddzielenia stu-

dentów od wspólnoty akademickiej i uczynienia z nich zwyczajnych „odbiorców” usług edukacyjnych czy wręcz li tylko „zasobów” w rozumieniu ekonomicznym.

Po drugie, w perspektywie rynkowej studenci porzucają rolę „uczących się” na rzecz „bycia uczonymi przez innych”. Jest to niby niewielka zmiana, lecz o znaczących implikacjach etycznych. Bierność studentów wynika z konsumeryzacji relacji akademickiej, lokując studentów w roli odbiorców usług edukacyjnych. Usługowość uczelni sprzęgnięta została ze zmianą podejścia do edukacji wyższej i traktowania jej w kategorii pasażu, gdzie można zgodnie z potrzebami kupić i skonsumować towary (usługi edukacyjne) (Nowak, 2014, s. 225). Optyka konsumencka narzuca również zawężenie perspektywy do sfery aktualności i skupienia na potrzebach dnia dzisiejszego. Stąd tradycyjnie pojmowana edukacja akademicka może wydawać się nieatrakcyjna i nieprzystająca do rzeczywistości, gdyż nie spełnia warunku użyteczności w kategorii *instant* (por. Melosik, 2003). Z tego powodu studenci coraz częściej wybierają inne formy edukacji, chcąc uzyskać więcej doświadczenia praktycznego, które może okazać się przydatne w pracy zawodowej. Jednocześnie pomimo usilnych starań dostosowania edukacji wyższej do oczekiwań gospodarki można zaobserwować, że często nie jest ona w stanie przygotować w sposób dostateczny młodych ludzi do wejścia na rynek pracy i wykonywania zadań właściwych dla określonego miejsca pracy (por. Bauman, 2011). Z drugiej strony umasowienie szkolnictwa wyższego w Polsce w ostatnich dwóch dekadach przekłada się w oczywisty sposób na spadek jakości usług edukacyjnych, a w szerszej perspektywie również na inflację dyplomów ukończenia studiów wyższych. Nowak pisze o tym następująco:

Dziś na uniwersytecie może studiować każdy, kto chce, nawet ci, którzy wydają się [być – PC] do tego nieprzygotowani. Sale wykładowe, grupy ćwiczeniowe i seminaryjne są mocno przeładowane. Wykładowcy coraz częściej wolą zwracać się w kierunku ściany niż wytatuowanych byków czy wpół roznegliżowanych pańienek zajętych kolorowaniem paznokci (Nowak, 2014, s. 68).

Taka perspektywa z pewnością nie wspomaga uczelni ani w realizowaniu funkcji kulturotwórczej, edukacyjnej, ani wychowawczej. Taki stan rzeczy zdecydowanie stoi w sprzeczności z klasyczną wizją uniwersytetu, co oburza zarówno P. Nowaka, jak i autora niniejszego tekstu. Niestety coraz częściej uczeni wskazują na narastający problem przymusu obniżania poziomu wymagań względem studentów (choćby ze względów ekonomicznych w perspektywie samofinansowania się poszczególnych wydziałów), a w konsekwencji również inflacji edukacji akademickiej jako takiej.

Z kwestią urynkowienia i konsumeryzacji kształcenia akademickiego wiąże się nieodłącznie kolejny obszar, jakim jest wulgaryzacja kultury i drastyczny spadek czytelnictwa wśród studentów.

Problem 2. Student nieczytający

Na kreślony przez Nowaka obraz współczesnego studenta troglodyty znacząco wpływa niniejsza cecha, jaką jest częstotliwość obcowania z książkami. Uczony snuje refleksję, że studenci nie są obeznani w literaturze (lub szerzej: kulturze) co czyni z nich ćwierćinteligentów. Autor książki *Hodowanie troglodytów...* wielokrotnie podkreśla mierny poziom studenckiego czytelnictwa pisząc:

Co innego książki kupować albo kserować do egzaminu, a co innego je czytać (tamże, s. 111).

Dzisiejszy student wie, że kupowanie książek nie opłaca się, a ich czytanie uchodzi za ciężkie frajerstwo. Ich lekturę zastąpiło klikanie. Młodzi ludzie przestali stylizować się na intelektualistów, ponieważ nie stoi za tym ani kasa, ani prestiż. Dla nich Kafka jest tak samo dobry jak oni sami i ciut gorszy od Lady Gagi. Odnoszę nieprzyjemne wrażenie, że studenci przestali być partnerami i stali się niepiśmiennymi troglodytami. Z coraz większym trudem przychodzi mi zainteresować ich tematem bez przeprowadzenia prezentacji powerpointowej, bez podsuwania im obrazkowych historii z myślenia, bez epatowania rzuconym na ekran cytatem. Nie łapią, że można obejść się bez tego. Nauka okazuje się dla nich za trudna lub nieinteresująca. Studenci są niedojrzali, dziecinni (tamże, s. 80).

Nowak charakteryzuje studentów jako niezdolnych do samodzielnej refleksji intelektualnej, wymagających ciągłego prowadzenia, ułatwiania nauki myślenia przez wykorzystanie rozmaitych narzędzi. Trudno na gruncie racjonalnym zgodzić się z taką generalizacją. Czy jest tak, że studenci są coraz mniej inteligentni i potrzebują więcej pomocy w zrozumieniu treści, które dla starszych roczników były możliwe do opanowania? Jeśli nawet, to czy każdy uczony w ramach własnej wolności akademickiej nie może się sprzeciwić praktyce „niańczenia” studentów? Wydaje się, że Nowak wypowiada się w sposób zbyt pesymistyczny, a kolejne roczniki studentów, podobnie jak te wcześniejsze, liczą w swoich szeregach zarówno osoby bardziej, jak i mniej zdolne, a także bardziej lub mniej pracowite. W ocenie autora tekstu należy raczej podjąć próbę zróżnicowania poziomu, aby wzmacniać potencjał tych zdolnych, a także aby dla studentów mniej pracowitych ustawić poprzeczkę na tyle wysoko, aby i oni wyszli z zajęć z korzyścią intelektualną. Ostatecznie edukacja akademicka nie jest obowiązkowa i nikogo do wiedzy zmusić nie można.

Nowak poszukuje przyczyn wtórnego analfabetyzmu w działalności współczesnych uniwersyteckich sofistów „(...) którzy mieszają ludziom w głowach, którzy rozminiają prawdę na drobne miedziaki mniemań, puszczając je dalej w obieg bez ostrzeżenia, że są one nic nie warte” (tamże, s. 9). Filozof z zalem oświadcza, że czas jego młodości, kiedy „w dobrym tonie” było płynne poruszanie się w rodzimej i zagranicznej spuściznie literackiej minęły bezpowrotnie:

Wyrastałem w świecie, w którym nieznanomość pewnych tytułów kompromitowała, zaś nieczytanie książek po prostu wykluczało z „towarzystwa” (głównie z imprez,

gdzie piło się z taką samą intensywnością, z jaką dyskutowało „Materię i pamięć” Bergsona). To jednak przeszłość. Dzisiaj poniekąd wszyscy – choć mniejszość z nas czyta na okrągło – „żyjemy” z nieczytania. Nie sposób przecież utrzymać w dobrej wierze, że czyta się wszystko, jak leci – to niemożliwe. Przeciwnie: nieczytanie stało się koniecznością, normą, dobrym obyczajem. Jakoś zdawałem sobie sprawę z tego przesunięcia, lecz dopiero kapitalny esej Pierre’a Bayarda „Jak rozmawiać o książkach, których się nie czytało?” uzmysłowił mi skalę nieczytania oraz co to dla nas znaczy (tamże, s. 113).

W powyższej wypowiedzi szokuje praktyka przygotowywania studentów do pseudoerudycji, pozwalającej na płynne poruszanie się wśród inteligencji przy wręcz zerowym własnym wkładzie czytelniczym. Wprawdzie Nowak zauważa, że „(...) na erudycję nie składa się ilość przeczytanych książek” (tamże, s. 122), ale jednocześnie definiuje ją jako „(...) zdolność poruszania się w kulturze oraz rozpoznanie własnych czytelniczych ograniczeń i możliwości” (tamże).

Problem 3. Student „byle jaki”

Nowak na łamach omawianej książki stwierdził, że: „(...) w dzisiejszym świecie nie ma komu, a przede wszystkim nie ma z kim przeprowadzać jakichkolwiek zmian. Ludziom świat wisi, ludzie zadowolają się byle czym. Nędza ich istnienia odbiera im rozum” (tamże, s. 9). Faktycznie, również i inni autorzy zauważają, że już na etapie szkoły średniej, ale i niekiedy w szkole wyższej, obserwujemy ciche przyzwolenie lub wręcz otwartą zgodę na bylejakość:

*W takim kraju jak Polska na początku nowego kursu przychodzi nauczyciel – w szkole średniej czy wyższej – i mówi: oto program, tematy zajęć, to kryteria zaliczenia; żeby zaliczyć przedmiot, trzeba nauczyć się tego i tego, przeczytać taką listę lektur. Naiwni są przejęci, a ci bardziej doświadczeni wiedzą, że nauczyciel tylko tak mówi, ale potem i tak prawie wszyscy zaliczenia dostaną. Ten model sytuacji, w której **nauczyciel udaje, że uczy i wymaga, a uczniowie udają, że w to wierzą i się uczą** [podkr. – PC] (...)” (Zybertowicz, 2013, s. 50).*

W strategii bylejakości nikt nie odnosi korzyści, gdyż ani student nie zyskuje wiedzy, ani wykładowca tej wiedzy nie przekazuje. Obydwie strony jedynie tracą czas i przyczyniają się do pogłębienia degradacji szkolnictwa wyższego. Konsekwencją bylejakości jest z pewnością przywoływany już problem „równania do studenta najsłabszego”, co pociąga za sobą osłabienie „jakości” absolwentów opuszczających mury uczelni. Skoro więc kolejne roczniki potrafią coraz mniej, to naturalnie pojawia się pytanie o sens takiej edukacji. Powyższy ciąg zdarzeń i konsekwencji można jednak przerwać przez osobistą niezgodę na bylejakość. Każdy uczony może i wręcz powinien aspirować do poziomu mistrzostwa w ramach własnych zajęć. To jest obszar realnego wpływu każdego nauczyciela akademickiego, który może stanowić inspirację dla innych. Co jednak z tymi, którzy nie dążą do owego mistrzostwa w obszarze badań i dydaktyki? Jerzy Brzeziński zauważa, że takich osób jest i będzie

coraz więcej, a to za sprawą permanentnie obniżanych wymagań wobec studentów w zakresie rozliczania ich z wykonanych zdań, jak również pracowników w przyznawaniu stopni i tytułu naukowego². Niestety w takim wypadku należy przyznać rację Nowakowi, że szukający bylejakości studenci i wykładowcy będą dalej godzić się na trwanie w tej kiepskiej relacji: „niewymagający studenci będą mogli czerpać wiedzę z pożółkłych kartek profesorów starej daty, pogrążonych w świecie dawnych bzików i fascynacji (...) [a – PC] leniwy i indolentny profesor będzie musiał zadowolić się skromnym wynagrodzeniem za tytuł i swe nieusuwalne istnienie” (Nowak, 2014, s. 94). Wydaje się, że i tu zbieżna jest perspektywa autora tekstu i P. Nowaka, że takie sytuacje nie powinny mieć miejsca w murach uniwersytetu, gdyż uwłaczają one jego wzniosłej roli. Należy więc mieć nadzieję, że z biegiem czasu perspektywa zgody na bylejakość będzie marginalizowana.

Na marginesie warto wskazać na jeszcze jedno potencjalne ryzyko wynikające z bylejakości w edukacji akademickiej. Mianowicie może ona przyczyniać się do tytułowego hodowania troglodytów, jednostek niesamodzielnych, zewnątrzsterownych, które tylko czekają, by ktoś inny podjął decyzję za nich. Zdaje się, że trafnie ujął ten problem Andrzej Blikle pisząc: „(...) przywykli, że rolą państwa jest dbać o nich, więc jak im – obywatelom – czegoś brakuje, to jadą w Aleje Ujazdowskie, gdzie wręczają petycję, a następnie palą opony lub ogłaszają głodówkę, w zależności od temperamentu organizatorów” (2011, s. 15). Trudno jest w takich warunkach budować społeczeństwo oparte na wiedzy (co byłoby celem uczelni) czy praktycznych umiejętnościach i kompetencjach (co byłoby celem gospodarki). Problem jednostkowej bylejakości rozprzestrzenia się wówczas na koncepcję całego społeczeństwa i realnie dotyka każdego z nas.

Podsumowanie i praktyczne rekomendacje

Czy więc uniwersytet „hoduje” troglodytów? Czy uprawia studentów niczym bezwolne, beznamiętne rośliny? Czy kształci „ćwierćinteligentów”, „półgłówek”, nieoabytych w kulturze „dzikusów”? Wydaje się, że w świetle analizy książki *Hodowanie troglodytów...* nie można wysunąć tak daleko idącej generalizacji, jak to uczynił jej autor. Z pewnością tak być nie musi, o ile będą spełnione odpowiednio wysokie standardy edukacyjne, metodologiczne i wreszcie etyczne. Należy pamiętać, że uniwersytet poza funkcją poznawczą i kulturotwórczą (lub niekiedy kulturozachowawczą) pełni także funkcję wychowawczą dla młodego pokolenia. Sam Nowak zauważa, że „[o] narodzie stanowi jego kultura (...), której nerwem jest – powinien być – Uniwersytet” (Nowak, 2014, s. 7). Edukacja akademicka i wychowanie młodego pokolenia powinno więc być realizowane przez odpowiednie osoby o stabilnym kręgosłupie moralnym oraz epistemicznym. W tym sensie uczeni powinni cechować się odwagą w poglądach i jasnością w ich wypowiedaniu. Sam Nowak (2014, s. 9) kwituje to następująco: „[t]rzeba żyć tak, jak się myśli, i wypowiadać to, co chce

² Zob. J. M. Brzeziński (2010), „Podaj cegłę”, „Forum Akademickie”, nr 11.

się powiedzieć – bez względu na pogodę czy intelektualne mody”. Myśl ta koresponduje ze słowami Józefa Marii Bocheńskiego, który mówił o roli niepokornego uczonego:

filozof jest z powołania obrazoburcą, niszczycielem przesądów i zabobonów. *Jego główna rola względem światopoglądu polega właśnie na przewracaniu bałwanów, na burzeniu przeszkód stojących na drodze uznania danego światopoglądu. Że pełnienie tej funkcji nie jest wygodne, że nie obiecuje wielu korzyści dla autora, to inna sprawa. Wręcz przeciwnie: filozof wierny swojemu powołaniu musi się liczyć z prześladowaniem ze strony pocziwych bałwochwalców i innych wyznawców zabobonu* [podkr. – PC]. *Nieprawdą jest, by historia znała wielu męczenników nauki – natomiast wielu filozofów cierpiało prześladowanie dlatego, że smagali zabobony*” (Bocheński, 1992, s. 14).

Niemniej pomimo sporej dozy niezależności uczonego nie powinien w swoim krytycyzmie uciekać się do stosowania mowy nienawiści czy uwłaczania godności innych osób. Idealem jest tu raczej postawa mędrca zachęcającego młode pokolenie do krytycznej i otwartej refleksji w duchu Cycerona: „[n]ie warto słuchać wymówek, jakie niektórzy przytaczają na swoje usprawiedliwienie, by tym swobodniej korzystać z uroków bezczywności” (2016, s. 13). To właśnie indywidualne podejście każdego uczonego może pozwolić uchronić studentów przed staniem się tytułowym „troglodytą” i na powrót włączyć studentów do społeczności akademickiej, w której będą oni mogli wzrastać i kształtować się w kierunku otwartych, twórczych, ale także krytycznych ludzi.

P. Nowak wyraża wprost swoje niezadowolenie z kondycji współczesnego szkolnictwa wyższego, które w jego ocenie zamiast kształcić przyszłą inteligencję tak bardzo ważną dla rozwoju całego społeczeństwa, raczej zajmuje się „hodowaniem troglodytów”, którzy za sprawą braków w edukacji, obyciu w kulturze nie tylko nie pomagają, ale wręcz przeszkadzają innym w rozwoju. Jednakże sam uczonego pomimo wielu krytycznych słów nie potrafi wzbudzić w sobie pokładów empatii czy rozniecić żaru zainteresowania wśród studentów wykładaną dyscypliną. Pisze o tym *explicite*:

Dawni inteligenci – z charakteryzującym ich paternalizmem – umieli odnosić się do ludu z miłością – wszystko jedno: sztuczną (Wyspiański), biologiczną (Tołstoj, Gombrowicz), czy wyrastającą na podłożu religijnym (Dostojewski). Ja tego już nie potrafię, ja się ludem brzydzę. Powtarzam – jego prymitywizm, ciemnota, brud, jego nieludzka symbioza z przyrodą – to wszystko nie jest dla mnie (Nowak, 2014, s. 193).

Trudno przejść obojętnie obok takiego stwierdzenia P. Nowaka, który zdradza swoją antypatię do ludzi, a tym samym i swoich studentów (choć pewnie nie wszystkich). Wydaje się, że taka postawa jawnej niechęci nie przystoi uczonemu, gdyż przykład, jaki daje wykładowca, może mieć znaczący wpływ na nastawienie studentów do

przedmiotu i edukacji jako takiej. W takich okolicznościach nie powinno dziwić, że antypatia wykładowcy spotyka się z niechęcią studentów. Niekiedy bowiem wystarczy odrobina troski, uważności i „zarażania” własną pasją do nauki, aby możliwe było przekształcenie niektórych spośród niedoszłych „troglodytów” w protointeligentów. Taka postawa powinna stanowić dydaktyczny azymut pracy akademickiej.

Referencje:

1. Blikle A. (2011), *Doktryna jakości*. Warszawa, online: <http://swarzedz.pbp.poznan.pl/files/DoktrynaJakoosci.pdf> (2020.12.04).
2. Bauman T. (2011), *Złudna efektywność uniwersytetu przedsiębiorczego*, „Ars Educandi”, nr 8.
3. Bocheński J.M. (1992), *Sto zabobonów. Krótki filozoficzny słownik zabobonów*. Kraków: Philed.
4. Brzeziński, J. M. (2010), „Podaj cegłę”, „Forum Akademickie”, nr 11.
5. Chmielecki P. (2019), *Uniwersytet i Wyższa Szkoła Zawodowa – czy ten podział jest chybiony?*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 2.
6. Ciceron (2016), *O państwie*. Kęty: Marek Derewiecki.
7. Czeżowski T. (1994), *O ideale uniwersytetu*, [w:] W. Winclawski (red.), *Tożsamość uniwersytetu: antologia tekstów Profesorów Uniwersytetu Mikołaja Kopernika*. Toruń: Oficyna Drukarska Wojewódzkiej Biblioteki Publicznej i Książnicy Miejskiej im. Mikołaja Kopernik.
8. Czeżowski T. (1946), *O uniwersytecie i studiach uniwersyteckich*. „Biblioteka Toruńska”, nr 3.
9. GUS (2013), *Szkoły wyższe i ich finanse 2013 r.* Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych.
10. GUS (2018), *Szkoły wyższe i ich finanse 2017 r.* Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych.
11. Kościelniak C. (2019), *Przemiany idei uniwersytetu*. Warszawa: PWN.
12. Melosik Z. (2003), *Edukacja, młodzież i kultura współczesna: kilka uwag o teorii i praktyce pedagogicznej*, „Chowanna”, nr 1.
13. Nowak P. (2014), *Hodowanie troglodytów. Uwagi o szkolnictwie wyższym i kulturze umysłowej człowieka współczesnego*. Warszawa: Fundacja Augusta hr. Cieszkowskiego.
14. Szczeniowski T. (1977), *Filozoficzne pojmowanie dziejów*, [w:] A. Walicki, A. Sikora, J. Garewicz (red.), *Filozofia i myśl społeczna w latach 1831–1864*, t. 1, Warszawa: PWN.
15. Zybortowicz A. (2013), *III RP. Kulisy systemu*. Warszawa: Myśli i Słowa.

dr inż. Przemysław CHMIELECKI – Wyższe Baptistyczne Seminarium Teologiczne w Warszawie

Kompetencje kluczowe w procesie uczenia się przez całe życie jako europejskie ramy odniesienia – aspekty prawne, psychologiczne i pedagogiczne

Key competences in the lifelong learning process as a European reference framework –

legal, psychological and pedagogical aspects

Key words: competency, learning, qualifications.

Abstract: The article examines key competences in the lifelong learning process – as a European reference framework, taking into account legal, psychological and pedagogical aspects. The article contains an introduction and two subsections describing the concept and types of competences, and the second one examining the social competences in the Polish and European Qualifications Framework for lifelong learning.

Słowa kluczowe: kompetencje, uczenie się, kwalifikacje.

Streszczenie: Artykuł analizuje kompetencje kluczowe w procesie uczenia się przez całe życie jako europejskie ramy odniesienia, uwzględniając aspekty prawne, psychologiczne i pedagogiczne. Artykuł zawiera wprowadzenie oraz dwa podrozdziały: pierwszy charakteryzujący pojęcie i rodzaje kompetencji oraz drugi analizujący pod względem prawnym kompetencje społeczne w Polskiej i Europejskiej Ramie Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie.

Wprowadzenie

W Polsce po przełomie, który nastąpił w 1989 roku (Pląsek 2016, s. 63–81) miało miejsce przeobrażenie „od gospodarki nakazowej do rynkowej, od autorytaryzmu (totalitaryzmu) do demokracji, od ładu kolektywistyczno-egalitarnego do społeczeństwa obywatelskiego” (Ratajczak 2007, s. 25). Wskazane zmiany wpłynęły w sposób znaczący na rynek pracy w Polsce, który wymusił reformę szkolnictwa, w tym w szczególności szkolnictwa wyższego. Jednak podkreślić należy, iż wskazane przeobrażenia dały początek kolejnym – wejściu Polski do Unii Europejskiej 1 maja 2004 roku (Jankowska 2015, s. 113–117; Uryga 2016, s. 37–43). Dało ono szansę na zatrudnienie w krajach członkowskich Unii Europejskiej i zmusiło naszą krajową

edukację (Uryga 2016, s. 37–43) do wprowadzenia kolejnych zmian. Nauczyciele, wykładowcy borykają się z coraz to innymi wyższymi wymaganiami zorientowanymi na kształcenie stawianymi przez nową rzeczywistość (Baron-Polańczyk 2015, s. 81–82; Borawska-Kalbarczyk 2015, s. 507; Michalska 2015, s. 131–132; Gadacz 2016, s. 35–47; Zbrzeźniak 2016, s. 49–62; Dremza 2016, s. 193–204). Kształcenie w Polsce stało przed bardzo trudnym wyzwaniem – zapewnienia m.in. nabycia przez Polaków kompetencji kluczowych niezbędnych, aby umożliwić elastyczne dostawanie się do takich zmian. Słusznie zauważa Urszula Zbrzeźniak, iż *uniwersytet stał się dziś jedną z bardziej problematycznych instytucji. W aktualnie toczącej się debacie i w samym środowisku akademickim, a także wśród publicystów i polityków brakuje zgody w kwestiach fundamentalnych, nie wspominając już o zagadnieniach czysto technicznych o rozwiązaniach instytucjonalnych* (Zbrzeźniak 2016, s. 48).

Celem niniejszego tekstu jest prawna, psychologiczna oraz pedagogiczna interpretacja pojęcia „kompetencje” w kontekście uczenia się przez całe życie zgodnie z założeniami europejskich ram odniesienia. Kompetencje obok wiedzy i umiejętności są jedną z trzech kategorii efektów uczenia się. Chcemy rozwinąć interpretację kompetencji o prawne, społeczne i psychologiczne aspekty procesu ich kształtowania. W artykule definiujemy pojęcie kompetencji, które ma charakter interdyscyplinarny, charakteryzujemy rodzaje kompetencji oraz pokazujemy ich złożoną i wieloaspektową strukturę, uwzględniając charakterystyczne cechy. Artykuł ukazuje kompetencje, uwzględniając ich podmiotowy charakter, wysoki poziom uniwersalności oraz ich strukturę tworzoną przez cztery podstawowe elementy: umiejętność adekwatnego zachowania, świadomość zarówno potrzeby, jak i skutków tego zachowania, przyjęcie odpowiedzialności za skutki własnego zachowania, dążenie do poszerzania sprawstwa.

W wyniku analiz stwierdzamy, że podstawą dla rozwijania kompetencji społecznych są kompetencje emocjonalne, dlatego warto się zastanowić, w jaki sposób organizować warunki dla rozwijania kompetencji emocjonalnych i społecznych w działalności edukacyjnej. Zamiarem naszym jest pokazanie, że nasze doświadczenia emocjonalne są nierozzerwalnie sprzężone z doświadczeniem społecznym, że emocje są zawsze związane ze społecznymi interakcjami z innymi ludźmi. W artykule chcemy ukazać także charakterystykę kompetencji społecznych pod kontem Polskiej Ramy Kwalifikacji oraz prawa europejskiego w kontekście członkostwa Polski w Unii Europejskiej, podkreślając potrzebę rozwijania wielorakich kompetencji oraz uczenia się przez całe życie.

Pojęcie i rodzaje kompetencji

Charakterystyczną cechą prowadzonych aktualnie analiz różnych zawodów jest posługiwanie się pojęciem kompetencje. Szeroki zakres treści tego pojęcia wyznacza jego interdyscyplinarny charakter. Kompetencje decydują o kwalifikacjach ludzi w poszczególnych zawodach, a także są one swoistą gwarancją osiągnięcia sukcesów. Kluczowe kompetencje dla poszczególnych stanowisk pracy stanowią pojęcie,

które funkcjonuje w prawie Unii Europejskiej. W Unii Europejskiej dostrzega się istotną rolę ponadnarodowej mobilności pracowników. Globalizacja powoduje, że Unia Europejska staje przed coraz to nowymi wyzwaniami, dlatego też każdy obywatel będzie potrzebował szerokiego wachlarza kompetencji, by łatwo przystosować się do szybko zmieniającego się runku pracy, w którym zachodzą intensywne zmiany. Obecnie tylko ludzie o określonych i wysokich kompetencjach mogą być profesjonalistami w swoich zawodach.

Pojęcie „kompetencje” analizowane od lat 90. XX wieku ponownie budzi większe zainteresowanie za sprawą Krajowych Ram Kwalifikacji. Pojęcie, chociaż jest powszechnie znane i stosowane w teorii i praktyce wielu dziedzin życia społeczno-gospodarczego, przynosi szereg wątpliwości.

W pedagogice najogólniej termin ten stosuje się do określenia dyspozycji człowieka, którą osiąga się w ciągu życia przez wyuczenie (Czerepaniak-Walczak 1994). Maria Czerepaniak-Walczak kompetencje definiuje jako wyuczalną, dynamiczną właściwość podmiotu wyrażającą się w gotowości do przekraczania ograniczeń, *świadomym upominaniu się o należne prawa* i pola wolności, merytorycznym argumentowaniu potrzeby ich posiadania, obieraniu drogi do ich osiągnięcia, osiągnięciu ich oraz korzystaniu z nich w celu doskonalenia siebie i otoczenia (Czerepaniak-Walczak 1995, s. 26), czyli jest to harmonijna kompozycja wiedzy, sprawności, rozumienia oraz pragnienia (Czerepaniak-Walczak 1997, s. 87–88).

Interesującej próby zdefiniowania kompetencji podjęła się Astrid Męczkowska, która terminu „kompetencja” używa na oznaczenie potencjału podmiotu wyznaczającego jego zdolność wykonania określonych działań (Męczkowska 2003, s. 693–696).

W literaturze zaczęto wykorzystywać to pojęcie, poszukując predyktorów efektywnego zachowania pracowników, które nie opierają się na pomiarach wyłącznie pojedynczych cech (takich jak inteligencja czy cechy osobowości). W tym ujęciu kompetencje dotyczą umiejętności lub predyspozycji do skutecznego lub lepszego, w porównaniu z innymi pracownikami, wykonywania zadań oraz do zdolności realizacji konkretnych wzorców zachowania (Chmiel 2007; Faulkner, Bowman, 1999; Filipowicz 2004; Fletcher 2007).

Wyróżnia się różne klasyfikacje kompetencji. Najczęściej stosowany podział obejmuje dwie grupy: kompetencje miękkie (behawioralne, społeczne) oraz kompetencje twarde, odwołujące się do posiadanej przez jednostkę wiedzy i umiejętności praktycznych.

Kompetencje można klasyfikować, uwzględniając różne kryteria:

- ze względu na zasięg wyróżnia się kompetencje powszechne, które są rezultatem kształcenia ogólnego oraz specyficzne, np. w jakiejś dziedzinie lub zawodzie,
- ze względu na źródło można mówić o kompetencjach ogólnych – uniwersalnych, które można osiągnąć na różnych przedmiotach, oraz kompetencjach przedmiotowych,

- ze względu na stopień ogólności można wyróżnić kompetencje kluczowe, o wysokim stopniu ogólności, oraz szczegółowe, które odnoszą się do wycinka rzeczywistości,
- ze względu na dziedzinę życia wyróżnia się m.in. kompetencje polityczne, ekonomiczne, społeczne,
- ze względu na rolę w generowaniu określonych zachowań wyróżnia się kompetencje wyjściowe (adaptacyjne), dojrzałe (rekonstrukcyjne), transgresyjne (otwartość na zmiany oraz konflikty) oraz rdzeniowe (esencjalne, emancypacyjne) (Czerepaniak-Walczak 1999, s. 87–88).

Wyróżnia się kilka rodzajów kompetencji:

- językowe (Chomsky 1967, s. 397–442) – wyrażają się w zdolności do rozumienia i tworzenia przez człowieka z ograniczonej liczby znanych słów praktycznie nieograniczonej ilości zdań. Mają one charakter wrodzony i uniwersalny,
- poznawcze (McClelland, 1973, s. 1–14; Mischel 1973, s. 252–283) – wyrażają się m.in. zdolnością dostrzegania istoty sytuacji problemowej, kreatywnością w poszukiwaniu jej rozwiązań, twórczym myśleniem, świeżością spojrzenia na znane już sytuacje, zdolnością do podejmowania decyzji i ciekawością poznawczą,
- komunikacyjne (Hymes 1980, s. 152–167) – związane są z umiejętnością posługiwania się językiem stosownie do sytuacji i roli społecznej mówiących,
- numeryczne (Wynn 1998, s. 296–303) – ujawniają się już u noworodków, wyrażając się wrodzoną wrażliwością na liczby. Są podstawą dla wykształcenia się na późniejszym etapie rozwojowym pojęć liczbowych i nabycia umiejętności operowania nimi,
- emocjonalne (Goleman 1999; Salovey, Sluyter, 1999) – związane ze sferą emocjonalną zdolności i umiejętności, potrzebne, by funkcjonować w zmieniającym się środowisku. Dzięki nim osoby są lepiej przystosowane, efektywniejsze w działaniu. Są to m.in. świadomość i zdolność rozpoznawania własnych czy cudzych stanów emocjonalnych, umiejętność ich nazywania, zdolność odraczania reakcji, radzenia sobie z negatywnymi emocjami,
- interpretacyjne (Dudzikowa 1993; Furmanek 2000) – dzięki nim człowiek może nadać i odczytać sens tego, co go otacza i czego doświadcza. Umożliwiają mu one czynienie świata zrozumiałym,
- wolitywne (Kuhl 1994, s. 1–11) – umożliwiają one właściwy przebieg pięciu funkcji wolitywnych: inicjowania czynności nieautomatycznych, planowania, kontroli impulsów, kontroli uwagi, zawiadywania pobudzeniem ogólnym. Dzięki nim możliwy jest skuteczny przebieg procesów kontroli wewnętrznej,
- zawodowe (Raven 1984) – zakładają posiadanie kwalifikacji do wydawania odpowiedzialnych opinii i sądów w określonej dziedzinie oraz uprawnień do wykonywania danego zawodu. Składają się na nie umiejętności niezbędne do wykonywania pracy na określonym stanowisku (tzw. progowe) oraz takie, które wpływają na podwyższenie poziomu wykonywanych zadań (tzw. wyróżniające). Są to np.: łatwość przyswajania nowości, organizowania stanowiska pracy,

- oszczędzania wysiłku, narzędzi, materiałów, umiejętność budowania zespołu pracowników,
- autokreatywne (Dudzikowa 1993; Furmanek 2000) – wiążą się z procesami samorozwoju i samodoskonalenia, a wyrażają w zdolności do inicjowania i realizowania przez człowieka zadań w celu osiągnięcia takich zmian w psychice, które uznaje on za zgodne z pożądanymi przez niego na danym etapie rozwoju standardami,
 - interpersonalne (McClelland 1973, s. 1–14; Raven 1984) – decydują o efektywności w nawiązywaniu i podtrzymywaniu relacji z innymi; ich przejawem są: inicjatywa, zdolność pracy w zespole, rozumienie stanów emocjonalnych innych osób, umiejętność rozwiązywania sporów i konfliktów,
 - społeczne (Raven 1984; Matczak 2001, s. 157–174) – to złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w różnego typu sytuacjach społecznych, nabywane w toku treningu społecznego,
 - czasowo-temporalne (Shostrom 1968; Shostrom 1972; Lens 1994, s. 297–308; Lens 2004, s. 20–21; Uchnast, Tucholska 2003, s. 131–150) – umiejętność integracji osobistej przeszłości i przyszłości w teraźniejszości. Możliwość swobodnego „poruszania” się w trzech wymiarach czasu psychologicznego bez poczucia napięcia czy presji, docenienie wagi każdego z nich oraz umiejętność wykorzystania tkwiących w nich zasobów z uwagi na potrzeby wynikającą z aktualnej sytuacji.

Kompetencje społeczne w Polskiej i Europejskiej Ramie Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie - aspekty prawne

Członkostwo w Unii Europejskiej daje szereg możliwości (Maliszewska-Nienartowicz 2016; Zieliński 2017, s. 20–35; Wróbel 2015, s. 35–43; Kwasiborski 2016, s. 12–21), wypływających m.in. z swobody przepływu osób. W ramach Unii Europejskiej funkcjonują cztery swobody wspólnego rynku: swoboda przepływu kapitału, osób, usług, towarów (Nykiel, Wilk 2015, s. 37–43), wiąże się także z różnego typu zagrożeniami (Barcik 2016, s. 40–54; Nita-Światłowska 2015, s. 14–23; Frąckowiak-Adamska, Guzewicz, Petelski, Beaumont, Grzegorzczak, Zauchariasiewicz, Mostowik 2016; Grzelak 2016, s. 29–34). Swobodny przepływ osób (SPO), jako jedna z czterech podstawowych swobód, stanowi fundamentalne prawo przyznane obywatelom Unii Europejskiej przez Traktaty. Zasada ta stanowi ogromne wzbogacenie wolności zaliczanych do wolności osobistych obywateli i społeczeństw. Obywatelstwo Unii przyznaje każdemu obywatelowi UE prawo do swobodnego przemieszczania się i pobytu na terytorium państw członkowskich, a zatem, każdy obywatel UE ma prawo podróżować po Unii oraz mieszkać, studiować, pracować, podejmować działalność gospodarczą w innym państwie członkowskim. Zasady realizowania swobody przepływu osób uregulowane są w Dyrektywie 2004/38/WE w sprawie prawa obywateli Unii i członków ich rodzin do swobodnego przemieszczania się i pobytu na terytorium państw członkowskich. Prawo swobodnego przemieszczania się i pobytu uzyskuje automatycznie członek rodziny obywatela Unii, nieposiadający unijnego obywatelstwa, niezależnie od jego przynależności państwowej.

Dyrektywa określa także m.in. warunki zachowania prawa pobytu w goszczącym państwie członkowskim przez członka rodziny obywatela Unii w przypadku jego śmierci, wyjazdu, rozwodu, anulowania małżeństwa lub wygaśnięcia zarejestrowanego związku partnerskiego (<https://mswia.gov.pl/pl/wspolpraca-miedzynarod/wspolpraca-w-ramach-ue/13065,Swobodny-przeplyw-osob-prawa-podstawowe-i-obywatelstwo-UE.html>) [data dostępu 05.07.2017]; Boruta 2003, s. 59–77).

Swoboda przepływu pracowników jest gwarantowana na podstawie:

- art. 3 ust. 2 Traktatu o Unii Europejskiej (TUE); art. 4 ust. 2 lit. a), art. 20, 26 i 45–48 Traktatu o funkcjonowaniu Unii Europejskiej (TFUE),
- dyrektywę 2004/38/WE w sprawie prawa obywateli Unii i członków ich rodzin do swobodnego przemieszczania się i pobytu na terytorium państw członkowskich, a także przez – rozporządzenie (UE) nr 492/2011 w sprawie swobodnego przepływu pracowników wewnątrz Unii;
- rozporządzenie (WE) nr 883/2004 w sprawie koordynacji systemów zabezpieczenia społecznego oraz jego rozporządzenie wykonawcze (WE) nr 987/2009, oraz
- przez orzecznictwo Trybunału Sprawiedliwości Unii Europejskiej (TSUE).

Podkreślić należy, iż swobodny przepływ pracowników jest jedną z podstawowych zasad UE – art. 45 TFUE. W prawie Unii Europejskiej funkcjonuje jako podstawowe prawo pracowników i obejmuje zniesienie wszelkiej dyskryminacji ze względu na przynależność państwową pracowników z różnych państw członkowskich w zakresie zatrudnienia, wynagrodzenia i innych warunków pracy i zatrudnienia.

Eurostat podaje, iż pod koniec 2014 r. 3% obywateli UE (15,3 mln osób) mieszkało w państwie członkowskim innym niż państwo, którego są obywatelami. W sondażu Eurobarometru z 2010 r. 10% respondentów w UE odpowiedziało, że w przeszłości mieszkało i pracowało w innym państwie, a 17% respondentów ma zamiar skorzystać w przyszłości z prawa do swobodnego przemieszczania się (<http://stat.gov.pl/statystyka-miedzynarodowa/institucjeorganizacje-miedzynarodowe/ess-eurostat/>) [data dostępu 7.07.2017]. W 2015 roku według danych Eurobarometru nadal widoczne jest silne poparcie przez Europejczyków swobodnego przepływu osób wewnątrz UE (78 proc. respondentów) (<http://www.europedirect.um.warszawa.pl/aktualnosci/eurobarometr-na-nowy-rok>) [data dostępu 7.07.2017]. Migracja wewnątrz UE wzbudza pozytywne odczucia u 55 proc. obywateli, o 4 pkt. proc. więcej niż wiosną.

Zatem każdy obywatel dowolnego państwa członkowskiego ma prawo poszukiwać zatrudnienia w innym państwie członkowskim zgodnie z odpowiednimi przepisami dotyczącymi pracowników krajowych. Krajowe urzędy pracy przyjmującego państwa członkowskiego są zobowiązane udzielić mu takiej samej pomocy jak obywatelom tego państwa, bez dyskryminacji ze względu na przynależność państwową. Ma on prawo przebywać w państwie przyjmującym przez czas potrzebny do po-

szukiwania pracy, złożenia podania o pracę i przejścia procesu rekrutacji (<http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=457&langId=pl> [data dostępu 7.07.2017]).

Wejście do Unii Europejskiej otworzyło szereg możliwości na rynku pracy. Jednocześnie pokazało, iż wiele mamy do zrobienia w zakresie przygotowania profesjonalnej kadry odpowiadającej wymaganiom tegoż rynku. W świecie rosnącej globalizacji ludzie potrzebują szerokiego zakresu umiejętności pozwalających im na przystosowanie się i rozwój w szybko zmieniających się warunkach. Pierwotny program uczenia się przez całe życie oferował możliwości kształcenia ludziom na każdym etapie życia i o tym musi pamiętać każdy z nas (zob. Program „Uczenie się przez całe życie” na stronie internetowej Komisji Europejskiej, „Program Erasmus+” na stronie internetowej Komisji Europejskiej).

W zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Dz.U. L 394 z 30.12.2006, s. 10–18) czytamy: *Edukacja w swoim podwójnym – społecznym i ekonomicznym – wymiarze ma do odegrania zasadniczą rolę polegającą na zapewnieniu nabycia przez obywateli Europy kompetencji kluczowych koniecznych, aby umożliwić im elastyczne dostosowanie się do takich zmian. W szczególności opierając się na wielorakich kompetencjach indywidualnych, należy sprostać zróżnicowanym potrzebom osób uczących się poprzez zapewnienie równości i dostępu dla tych grup, które ze względu na trudności edukacyjne, spowodowane okolicznościami osobistymi, społecznymi, kulturowymi lub ekonomicznymi, wymagają szczególnego wsparcia w realizacji swojego potencjału edukacyjnego.* Przykładami takich grup są osoby o niskich kwalifikacjach podstawowych, w szczególności osoby o niskiej sprawności w zakresie czytania i pisania, osoby przedwcześnie kończące naukę szkolną, długotrwale bezrobotne, powracający do pracy po długotrwałym urlopie, osoby starsze, migranci oraz osoby niepełnosprawne. Zalecenie ustala także cele ram odniesienia, do których zalicza:

- *określenie i zdefiniowanie kompetencji kluczowych koniecznych do osobistej samorealizacji, bycia aktywnym obywatelem, spójności społecznej i uzyskania szans na zatrudnienie w społeczeństwie wiedzy;*
- *wspieranie działań państw członkowskich zmierzających do zapewnienia młodym ludziom po zakończeniu kształcenia i szkoleń kompetencji kluczowych w stopniu przygotowującym ich do dorosłego życia i stanowiącym podstawę dla dalszej nauki i życia zawodowego, oraz zapewnienia dorosłym możliwości rozwijania i aktualizowania ich kompetencji kluczowych w ciągu całego życia;*
- *dostarczenie twórcom polityki, instytucjom edukacyjnym, pracodawcom oraz osobom uczącym się narzędzia referencyjnego na poziomie europejskim, aby ułatwić starania na rzecz osiągnięcia wspólnie uzgodnionych celów na szczeblu krajowym i europejskim;*
- *określenie ram dalszego działania na poziomie Wspólnoty zarówno w zakresie programu roboczego Edukacja i Szkolenia 2010, jak i wspólnotowych programów edukacji i szkolenia.*

Zalecenie zawiera definicję kompetencji, która jest rozumiana jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji. Kompetencje kluczowe to te, których wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia.

W ramach odniesienia ustanowiono osiem kompetencji kluczowych:

- porozumiewanie się w języku ojczystym,
- porozumiewanie się w językach obcych,
- kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne,
- kompetencje informatyczne,
- umiejętność uczenia się,
- kompetencje społeczne i obywatelskie,
- inicjatywność i przedsiębiorczość oraz
- świadomość i ekspresja kulturalna.

Wszystkie kompetencje kluczowe wymienione w omawianym załączniku uważane są za jednakowo ważne, ponieważ każda z nich może przyczynić się do udanego życia w społeczeństwie wiedzy. Załącznik wskazuje, iż zakresy wielu spośród tych kompetencji częściowo się pokrywają i są powiązane, aspekty niezbędne w jednej dziedzinie wspierają kompetencje w innej.

Jak słusznie pisze Krzysztof Symela: *W wielu przemianach dokonujących się w sektorze edukacji w Polsce, ogromne znaczenie mają te, które podnoszą jej jakość. Jakość nie jest nowym pojęciem. W kształceniu jednak staje się wyzwaniem dla teorii i praktyki pedagogicznej* (Symela 2006, s. 174; Piotrowski, Zajączkowski 2016, s. 102–119). Edukacja musi odpowiadać potrzebom rynku pracy, musi uczyć tak, aby absolwent był przygotowany do wyzwań, jakie stawia współczesny rynek pracy (Sobierańska 2016, s. 49–66; Woźniak 2016, s. 115–133; Woźniak 2017, s. 103–111; Woźniak 2006, s. 240–279; Karney 2007, s. 194–243; Bogaj 2007, s. 67–86).

Komisja Europejska prowadzi działania wspomagające państwa członkowskie w zakresie rozwijania ich systemów edukacji i szkolenia. Stosuje osiem kompetencji kluczowych w celu ułatwienia wymiany doświadczeń i dobrych praktyk. Promuje szersze wykorzystanie ośmiu kompetencji kluczowych w powiązanych politykach UE. W 2009 r. UE uzgodniła nowy program strategiczny dla europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia (ET 2020) do 2020 r. Inicjatywa ta zastąpiła wcześniejszą ET 2010. Określono w niej potrzebę uczenia się przez całe życie i mobilności poprzez zapewnienie systemów kształcenia i szkolenia, które będą lepiej reagować na zmiany i bardziej otworzą się na świat zewnętrzny. Z kolei w 2014 r. program Erasmus+ zastąpił program uczenia się przez całe życie oraz sześć oddzielnych programów w zakresie kształcenia, szkolenia i młodzieży (zob. <http://www.erasmus.org.pl/> [data dostępu 12.07.2017]).

W załączniku do uchwały 160/2013 Rady Ministrów z dnia 10 września 2013 roku *Perspektywa uczenia się przez całe życie* czytamy, iż *istota polityki na rzecz uczenia się przez całe życie wytycza kierunki polityki, która obejmuje działania na rzecz:*

- uczenia się w różnych kontekstach (formalnym, pozaformalnym i nieformalnym),
- uczenia się na wszystkich etapach życia, począwszy od najmłodszych lat do późnej starości,
- identyfikacji, oceny i potwierdzania efektów uczenia się.

Dalej w załączniku czytamy, iż celem tej polityki jest zapewnienie wszystkim uczącym się możliwości podnoszenia kompetencji oraz zdobywania i potwierdzania kwalifikacji zgodnie z ich potrzebami oraz wymaganiami rynku pracy i społeczeństwa obywatelskiego, ułatwienie przepływu osób między sektorami gospodarki i państwami Unii Europejskiej oraz przyczynianie się do promowania aktywności obywatelskiej i społecznej. Realizacja tej polityki w odniesieniu do tak szeroko ujętego zakresu uczenia się wymaga zaangażowania wielu podmiotów. Zatem niezbędna jest stała współpraca rządu, samorządu terytorialnego i zawodowego, pracodawców, pracobiorców, organizacji obywatelskich oraz podmiotów oferujących kształcenie i szkolenie. Powiązanie z polityką rządu i uzgodnieniami w Unii Europejskiej (https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2014/01/plll_2013_09_10zal_do_uchwaly_rm.pdf [data dostępu 07.07.2017]).

Problematyka uczenia się przez całe życie, dotycząca wzrostu kompetencji i kwalifikacji, mieści się w ramach realizacji Długookresowej Strategii Rozwoju Kraju. Polska 2030, wypełnia też cele wskazane w strategicznym dokumencie Unii Europejskiej Europa 2020. Jest kompatybilna z wszystkimi zintegrowanymi strategiami rozwoju, przede wszystkim zaś ze Strategią Rozwoju Kapitału Ludzkiego oraz Strategią Rozwoju Kapitału Społecznego. Perspektywa jest ważnym dokumentem programowym zapewniającym spójność działań na rzecz uczenia się przez całe życie.

Określenie krajowych ram strategicznych polityki w zakresie uczenia się przez całe życie jest też jednym z warunków wykorzystania funduszy europejskich w perspektywie finansowej 2014–2020. Ogólne zasady polityki LLL uzgodnione w UE w toku rozwijania w UE idei uczenia się przez całe życie (ang. *lifewide lifelong learning* – LLL) mają zastosowanie na różnych poziomach administracji w państwach członkowskich (centralnym, regionalnym i lokalnym) oraz dla różnych organizatorów edukacji (kształcenia i szkolenia) – w ramach systemów edukacji oraz poza tymi systemami (organizatorów edukacji pozaformalnej).

Do zasad tych można zaliczyć:

- docenianie uczenia się w różnych formach i miejscach (*lifewide learning*),
- docenianie uczenia się na każdym etapie życia (*lifelong learning*),
- powszechność – odnoszenie polityki LLL do wszystkich,
- ocena i potwierdzanie efektów uczenia się niezależnie od tego, gdzie, jak i kiedy, ono zachodziło,
- rozwijanie partnerstwa na rzecz uczenia się przez całe życie,
- postawienie osoby w centrum zainteresowania polityki,
- efektywne inwestowanie w uczenie się.

Cele i kierunki działań polityki LLL w Polsce: cel strategiczny polityki LLL w Polsce wyznaczony został w oparciu o ogólne zasady polityki LLL uzgodnione w UE oraz specyfikę uczenia się dzieci, młodzieży i dorosłych w Polsce.

Cel strategiczny zakłada, że dzieci i młodzież dobrze są przygotowani do uczenia się przez całe życie oraz osoby dorosłe poszerzające i uzupełniające swoje kompetencje i kwalifikacje odpowiednio do stojących przed nimi wyzwań w życiu zawodowym, społecznym i osobistym.

Wyznaczone zostały także cele operacyjne:

- Kreatywność i innowacyjność osób.
- Przejrzysty i spójny krajowy system kwalifikacji.
- Różnorodna i dostępna oferta form wczesnej opieki i edukacji.
- Kształcenie i szkolenie dopasowane do potrzeb zrównoważonej gospodarki, zmian na rynku pracy i potrzeb społecznych.
- Środowisko pracy i zaangażowania społecznego sprzyjające uczeniu się przez całe życie.

Wdrażanie polityki LLL w Polsce będzie się odbywać poprzez działania przewidziane w strategiach rozwoju, spójnych z ww. celami Perspektywy. Monitorowanie realizacji tych działań, z uwzględnieniem ocen i zaleceń Unii Europejskiej przeprowadzanych w ramach monitorowania realizacji strategii Europa 2020 i europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia (ET 2020), należy do zadań Międzyresortowego Zespołu do spraw uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji. (Okońska 2017; Uszyńska-Jarmoc, Nadachowicz 2015; Żurawska 2010, Bogusłowska 2014)

Zakończenie

Szczególnym zadaniem edukacji jest formowanie tzw. klasy kreatywnej, która przyczyni się do przekształcenia kapitału przetrwania w kapitał rozwoju. Kluczem do tego jest rozwijanie w ramach edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej kompetencji społecznych umożliwiających pełnienie emancypacyjnej i krytycznej roli we wspólnocie (Górska, Solarczyk-Szwec 2012, s. 32).

Obecnie podkreśla się istotny niedobór kompetencji emancypacyjnych i krytycznych. Dlatego warto spojrzeć na kwestie rozwijania kompetencji społecznych pod kątem interdyscyplinarnym jako na złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w określonego typu sytuacjach społecznych, nabywanych przez jednostkę w toku treningu społecznego, w kontekście inkluzji i ekskluzji w życiu społecznym, przez pryzmat rekrutacji, efektywności i wydajności na rynku pracy i w pracy zawodowej, oraz zastanowić się, jak skutecznie uczyć się kompetencji.

Bardzo ważne jest uczenie kompetencji adaptacyjnych pozwalających efektywnie i skutecznie działać, odnaleźć się na rynku pracy, być przedsiębiorczym i komunikatywnym. Bardzo istotną rolę odgrywają kompetencje społeczne o charakte-

rze emancypacyjnym, pozwalające na rozumienie rzeczywistości społecznej, dokonywania wyborów i działania ze świadomością konsekwencji związanych z tymi wyborami (np. świadomość ról społecznych, gotowość do działania na rzecz interesu publicznego) oraz kompetencje o charakterze krytycznym, pozwalające na dostrzeganie uzasadnień legitymizujących własne działanie oraz praktykę społeczną, umożliwiające rozumienie własnej sytuacji oraz kontekstów, w jakich przebiega działanie kreatywne, niezależne oraz etyczne. W kompetencjach o charakterze krytycznym ujawniają się szczególnie emocjonalne aspekty kompetencji społecznych (por. Góralaska, Solarczyk-Szwec 2012, s. 33–34).

Podstawą prawidłowego komunikowania się z otoczeniem jest także rozwój indywidualnych dyspozycji człowieka związanych ze sferą emocji, dlatego bardzo ważny jest rozwój kompetencji emocjonalnej, która pozwala być aktywnym, twórczym, oraz czynnie uczestniczyć w dokonujących się procesach zmian społecznych.

Jak podkreśla A. Matczak (Matczak 2008), kompetencja emocjonalna czyni człowieka zdolnym do radzenia sobie w świecie społecznym. Kompetencja społeczna oznacza natomiast umiejętność posługiwania się emocjami w relacjach z innymi. Zasadne jest zatem łączne rozpatrywanie kompetencji emocjonalnych i społecznych, a także dbanie o ich współzależny rozwój.

Bibliografia

1. Barcik J. (2016), *Europejski nakaz ochrony*, „Państwo i Prawo”, 2016, nr 11, s. 40–54.
2. Baron-Polańczyk E. (2015), *Nauczyciele wobec nowych trendów ICT (Raport z badań)*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 1, s. 81–82.
3. Bogaj A. (2007), *Kształcenie przed zawodowe*, [w:] S. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak (red.) *Pedagogika pracy*, s. 67–86.
4. Bogusłowska M., *Kompetencje kluczowe w edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej*, Warszawa 2014, https://www.wsip.pl/.../01/Kompetencje_kluczowe_w_educacji_wczesnoszkolnej.pdf [data dostępu 07.07.2017].
5. Borawska-Kalbarczyk K. (2015), *Kompetencje informacyjne uczniów w perspektywie zmian szkolnego środowiska uczenia się*, Warszawa.
6. Boruta I. (2003), *Swobody*, [w:] J. Barcz (red.), *Prawo Unii Europejskiej*, Warszawa, s. 59–77.
7. Chmiel N., (red.) (2007), *Psychologia pracy i organizacji*, Gdańsk.
8. Chomsky N. (1967), *The formal nature of language*, [w:] E. Lenneberg (red.), *Biological foundations of language*, New York, s. 397–442.
9. Czerepaniak-Walczak M. (1999) *Kompetencja: słowo kluczowe czy „wytrych” w edukacji?*, „Neodidagmata”, nr XXIV, s. 87–88.
10. Czerepaniak-Walczak M. (1997), *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń, s. 87–88.
11. Czerepaniak-Walczak M. (1994), *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Szczecin.
12. Czerepaniak-Walczak M. (1995), *O celach akademickiej edukacji (z perspektywy emancypacyjnej teorii pedagogicznej)*, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 2, s. 26.
13. Dremza A (2016), *Nowa rola uniwersytetu – szansa czy zagrożenie*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3, s. 193–204.

14. Dudzikowa M. (1993), *Praca młodzieży nad sobą*, Warszawa.
15. Faulkner D., Bowman C. (1999), *Strategie konkurencji*, Warszawa.
16. Filipowicz G. (2004), *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi*, Warszawa.
17. Fletcher C. (2007), *Ocena pracy: ewaluacja i doskonalenie potencjału pracowników i ich pracy*, [w:] N. Chmiel (red.), *Psychologia pracy i organizacji*, Gdańsk.
18. Frąckowiak-Adamska A., Guzewicz A., Petelski Ł., Beaumont P., Grzegorzczak P., Zauchariasiewicz M.A., Mostowik P. (2016), *Badania nad transgranicznymi sporami sądowymi w Europie*, „Europejski Przegląd Sądowy”, nr 10.
19. Furmanek W. (2000), *Podstawy edukacji zawodowej*, Rzeszów.
20. Gadacz T. (2016), *Uniwersytet w czasach marnych*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3, s. 35–47.
21. Goleman D. (1999), *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, Poznań.
22. Góralska R., Solarczyk-Szwec H. (2012), *O kompetencjach w kontekście Polskiej Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie*, „Edukacja Dorosłych”, nr 2, s. 32.
23. Grzelak A. (2016), *Czy obywatelstwo UE ogranicza możliwość ekstradycji do państw trzecich? – glosa do wyroku Trybunału Sprawiedliwości z 6.09.2016, w sprawie C-484/14*, „Europejski Przegląd Sądowy”, nr 12, s. 29–34.
24. <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=457&langId=pl> [data dostępu 7.07.2017].
25. <http://stat.gov.pl/statystyka-miedzynarodowa/institucjeorganizacje-miedzynarodowe/ess-eurostat/> [data dostępu 7.07.2017].
26. <http://www.erasmus.org.pl/> (data dostępu 12.07.2017).
27. <http://www.europedirect.um.warszawa.pl/aktualnosci/eurobarometr-na-nowy-rok> [data dostępu 7.07.2017].
28. https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2014/01/pill_2013_09_10zal_do_uchwaly_rm.pdf [data dostępu 07.07.2017].
29. <https://mswia.gov.pl/pl/wspolpraca-miedzynarod/wspolpraca-w-ramach-ue/13065,Swobodny-przeplyw-osob-prawa-podstawowe-i-obywatelstwo-UE.html> [data dostępu 05.07.2017].
30. Hymes D. (1980), *Socjolingwistyka i etnografia mówienia*, [w:] M. Głowiński (red.), *Język i społeczeństwo*, Warszawa, s. 152–167.
31. Jankowska D. (2015), *Edukacja dla współczesności: VI naukowe Forum Ukraina – Polska*, „Ruch Pedagogiczny” nr 4, s. 113–117.
32. Karney J.E. (2007), *Psycho-pedagogika pracy*, Warszawa, s. 194–243.
33. Kuhl J. (1994), *A theory of action and state orientations*, [w:] J. Kuhl, J. Beckmann (red.), *Volition and personality: Action versus state orientation*, Seattle, s. 1–11.
34. Kwasiborski P. (2016), *Planowana rewizja dyrektywy 96/71/WE w świetle dotychczasowych uwarunkowań prawnych instytucji delegowania pracowników w Unii Europejskiej*, „Europejski Przegląd Sądowy”, nr 6, s. 12–21.
35. Lens W. (2004), *Future time perspective. A psychological approach. Paper presented at the Symposium: The Psychology of Time: Theoretical Inspirations, Experience, Temporal Competencies, Empirical Approaches*, Lublin, s. 20–21.
36. Lens W. (1994), *Odraczenie nagrody, samokontrola a przyszłościowa perspektywa czasowa*, [w:] A. Januszewski, P. Oleś, T. Witkowski (red.), *Wykłady z psychologii w KUL*, Lublin, s. 297–308.
37. Maliszewska-Nienartowicz J. (2016), *Zakaz dyskryminacji pośredniej w prawie Unii Europejskiej*, „Państwo i Prawo”, nr 3–17.
38. Matczak A. (2001), *Różne oblicza inteligencji: funkcjonowanie intelektu a osobowość*, „Studia Psychologica”, nr 2, s. 157–174.

39. Matczak A. (2008), *Do czego może być potrzebne pojęcie inteligencji emocjonalnej?*, [w:] M. Śmieja, R. Orzechowski (red.), *Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity, kontrowersje*, Warszawa.
40. Matczak A. (2001), *Kwestionariusz kompetencji społecznych*, Warszawa.
41. McClelland D.C. (1973), *Testing for competence rather than for "intelligence"*, "American Psychologist", nr 28, s. 1–14.
42. Męczkowska A. (2003), *Kompetencja*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. II, Warszawa, s. 693–696.
43. Michalska I. (2015), *Między przeszłością a współczesnością. Problemy w wychowywaniu do czytelnictwa dzieci i młodzieży*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 3, s. 131–132.
44. Mischel, W. (1973), *Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality*, "Psychological Review", nr 80, 4, s. 252–283.
45. Nita-Świątłowska B. (2015), *Stosowanie zasady wzajemnego uznawania w celu ochrony pokrzywdzonego przestępstwem – europejski nakaz ochrony*, „Europejski Przegląd Sądowy”, nr 6, s. 14–23.
46. Nykiel W., Wilk M. (2015), *Swoboda przepływu kapitału w stosunkach z państwami trzecimi – glosa do wyroku Trybunału Sprawiedliwości z 10.04.2014 r. w sprawie C-190/12 Emerging Markets Series of DFA Investment Trust Company przeciwko Dyrektorowi Izby Skarbowej w Bydgoszczy*, „Europejski Przegląd Sądowy”, nr 6, s. 37–43.
47. Okońska-Walkowicz A., *Kształtowanie kompetencji kluczowych w procesie dydaktycznym*, [w:] <https://www.slideshare.net/jszypryt/ksztaltowanie-kompetencji-kuczowych-w-procesie-dydaktycznym> (data dostępu 07.07.2017).
48. Piotrowski P., Zajączkowski K. (2016), *Jakość w edukacji, nadzór pedagogiczny i ewaluacja – doskonalenie systemu czy propaganda sukcesu?* „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 1, s. 102–119.
49. Pląsek R. (2016), *Przemiany szkolnictwa wyższego w Polsce po roku 1989 – stronę komercjalizacji systemu*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 1, s. 63–81.
50. Ratajczak Z. (2007), *Psychologia pracy i organizacji*, Warszawa.
51. Raven J. (1984), *Competence in modern society: Its identification, development and release*, Oxford, England.
52. *Rozwijanie kompetencji kluczowych w szkołach w Europie, wyzwania i szanse dla polityki edukacyjnej*, <http://czytelnia.frse.org.pl/media/developing-key-competences-plpdf.pdf> [data dostępu 07.07.2017].
53. Salovey P., Sluyter D.J. (1999), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*, Poznań.
54. Shostrom E.L. (1968), *Eits Manual for the Personal Orientation Inventory (POI). An Inventory for the Measurement of Self-Actualization*, San Diego.
55. Shostrom E.L. (1972), *Freedom to be*, New York.
56. Sobierańska D. (2016), *Uczenie się kooperacyjne – w świetle opinii nauczycieli wczesnoszkolnych*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 4, s. 49–66.
57. Symela K. (2006), *Jakość kształcenia zawodowego*, [w:] A. Bogaj, S. Kwiatkowski (red.), *Szkoła a rynek pracy*, Warszawa, s. 174.
58. Uchnast Z., Tucholska K. (2003), *Kompetencje temporalne – metoda pomiaru*, „Roczniki Psychologiczne”, nr 6, s. 131–150.
59. Uryga D. (2016), *Uległość oświaty. Michela Houellebecq’a wizja europejskiej przyszłości*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 1, s. 37–43.
60. Uszyńska-Jarmoc J., Nadachowicz K. (2015), *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Praktyka edukacyjna*, Warszawa, http://pedagogika.uwb.edu.pl/files/file/PDF/PUBLIKACJE/Kompetencje_kluczowe_Praktyka_educacyjna.pdf [data dostępu 07.07.2017].

61. Woźniak I. (2006), *Uznawalność dyplomów i świadectw w krajach Unii Europejskiej*, [w:] A. Bogaj, S.M. Kwiatkowski (red.), *Szkoła a rynek pracy*, Warszawa, s. 240–279.
62. Woźniak J. (2017), *Problem autonomii kształcenia w pedagogice Paula Natorpa*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 1, s. 103–111.
63. Woźniak J. (2016), *Typologia działań edukacyjnych przez przygodę*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 2, s. 115–133.
64. Wróbel I. (2015), *Wyłączenie nieaktywnych zawodowo obywateli innych państw członkowskich UE z korzystania ze świadczeń socjalnych – glosa do wyroku Trybunału Sprawiedliwości z 11.11.2014 r. w sprawie C- 333/13 Elisabeta Dano i Florin Dano przeciwko Jobcenter Leipzig*, „Europejski Przegląd Sądowy”, nr 9, s. 35–43.
65. Wynn K. (1998), *Psychological foundations of number: Numerical competence in human infants*, „Trends in Cognitive Sciences”, nr 2, 8, s. 296–303.
66. Zbrzeźniak U. (2016), *Uniwersytet pod ostrzałem*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3, s. 48–62.
67. Zieliński M. (2017), *Przywileje i immunitety Unii Europejskiej na terytorium jej państw członkowskich*, „Państwo i Prawo”, nr 2, s. 20–35.
68. Żurawska B., *Kompetencje kluczowe. Informator dla rodziców i opiekunów*, Olsztyn 2010, <http://www.zsogrzegorzowice.com/images/pdf/informatorDlaRodzicow2014.pdf> [data dostępu 0707.2017].

dr Sylwester Bębas – Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Instytut Spraw Społecznych

dr Ewa Jasiuk – Uczelnia Łazarskiego w Warszawie, Wydziału Prawa i Administracji

Małgorzata Jabłonowska

ORCID: 0000-0003-3438-8827

Justyna Wiśniewska

ORCID: 0000-0003-3267-4010

DOI: 10.34866/nb0c-2e79

Europejskie ramy kompetencji cyfrowych nauczycieli – kluczowe obszary badania poziomu umiejętności i ich implikacje

The European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu): key skills evaluation
areas and their implications

Key words: European Framework for the Digital Competence of Educators, DigCompEdu, digital competences, professional development of teachers, self-assessment, self-assessment tool.

Abstract: Digital competences are considered a particularly important component of key competences of modern people. The documents of the European Parliament and the respective Polish Teacher Training Standards indicate the need for educators to acquire computer and information technology competences that can be used in their work, professional development, and personal development. The importance of those competences in everyday life has increased dramatically due to the current pandemic of COVID-19, with distance learning becoming the only form of education available. The need to acquire or improve digital skills has also increased. This paper discusses the European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu) and a self-assessment tool designed based on this framework. With the universality and practical applicability of the tool, it can become an inspiration for lifelong improvement of digital competences both in organized forms and as self-learning activities.

Słowa kluczowe: europejskie ramy kompetencji cyfrowych nauczycieli, kompetencje cyfrowe, rozwój zawodowy nauczycieli, samoocena, narzędzie samooceny.

Streszczenie: Kompetencje cyfrowe są traktowane jako szczególnie ważny składnik kompetencji kluczowych współczesnego człowieka. Dokumenty Parlamentu Europejskiego oraz współbrzmiające z nimi polskie Standardy Kształcenia Nauczycieli wskazują na konieczność posiadania przez pedagogów kompetencji informatycznych i informacyjnych wykorzystywanych w pracy, doskonaleniu zawodowym i rozwoju osobistym. Znaczenie tych kompetencji w codziennej pracy nauczycieli gwałtownie wzrosło w związku z pandemią COVID-19, gdy nauczanie zdalne stało się jedyną dostępną formą edukacji. Wzrosło również zapotrzebowanie na zdobywanie lub doskonalenie umiejętności w obszarze kompetencji cyfrowych. Artykuł prezentuje europejskie ramy kompetencji cyfrowych nauczycieli (DigCompEdu) oraz skonstruowane na ich podstawie

narzędzie samooceny. Uniwersalność narzędzia oraz jego praktyczny wymiar powodują, że może stać się ono inspiracją do całościowego doskonalenia kompetencji cyfrowych zarówno w formach zorganizowanych, jak i aktywności samokształceniowej.

Wstęp

Życie we współczesnym, cyfrowym świecie, rozwój osobisty oraz efektywne podejmowanie aktywności zawodowej, wymagają od człowieka posiadania pewnych podstawowych kompetencji, które pozwalają mu działać skutecznie w konkretnych warunkach. Namysł nad tymi niezbędnymi umiejętnościami zaowocował opracowaniem listy kompetencji kluczowych uzyskiwanych w procesie uczenia się przez całe życie. Parlament Europejski w dokumencie z dnia 22 maja 2018 r. wśród kompetencji kluczowych wymienia jako szczególnie ważne właśnie kompetencje cyfrowe. Ich znaczenie wzrasta nie tylko w związku z dynamicznym rozwojem technologicznym, ale również trudnym doświadczeniem pandemii COVID-19. W sytuacji, gdy edukacja zdalna nagle stała się jedyną dostępną formą kształcenia, nie można podawać w wątpliwość ogromnej wagi tych właśnie kompetencji dla współczesnego nauczyciela. Podkreślają ten fakt również dokumenty Unii Europejskiej wskazujące na konieczność intensywnych i zintegrowanych działań w obszarze rozwoju edukacji cyfrowej całych społeczeństw (KE, 2020). Przy czym *Edukacja cyfrowa obejmuje dwa główne nurty: rozwój kompetencji cyfrowych dla osób uczących się oraz pedagogiczne wykorzystanie technologii cyfrowych w celu transformacji i ulepszania nauczania* (Instytut Analiz Rynku Pracy, 2020 s. 32). Szczególną rolę w realizowaniu priorytetowego celu strategicznego opisanego w *Planie działania w dziedzinie edukacji cyfrowej na lata 2021–2027 – tworzenia ekosystemu edukacji cyfrowej* (KE, 2020) – przypisuje się nauczycielom i ich kompetencjom w tym zakresie. Europejskie ramy kompetencji cyfrowych nauczycieli oraz opracowane na ich podstawie narzędzie samooceny jest przedmiotem niniejszego opracowania.

Kompetencje cyfrowe - próba dookreślenia pojęcia

Kompetencje rozumiane jako właściwości człowieka pozwalające mu na skuteczne działania w określonych okolicznościach *w ujęciu strukturalnym integrują trzy komponenty: intelektualny (świadomościowy, odnoszący się do wiedzy); działaniowy (sprawnościowy, odnoszący się do umiejętności); motywacyjny (przekonaniowy, odnoszący się do gotowości działaniowej człowieka)* (Furmanek 2007 s. 19). W praktyce posiadanie kompetencji oznacza wiedzę na temat tego, co należy wykonać, umiejętność wykonania działania na wysokim poziomie i gotowość do jego realizacji w wybranej dziedzinie. Kompetencje odnoszą się do konkretnej sfery działalności człowieka, ale ich osiągnięcie w jednej dziedzinie ma pozytywny transfer na inne obszary (Symela 1984).

Definicja pojęcia „kompetencje cyfrowe” nie jest łatwa i możliwa do ostatecznego doprecyzowania, gdyż rzeczywistość świata cyfrowego ulega ciągłemu rozwojowi. Kompetencje cyfrowe nie stanowią katalogu kompetencji niezbędnych do efek-

tywnego użytkownika komputerów, urządzeń mobilnych i internetu, nie odwołują się do konkretnych rozwiązań programistycznych czy sprzętowych, gdyż dynamika zmian w sferze technologii informacyjno-komunikacyjnych skutkowałaby ich szybką dezaktualizacją. *Są kompetencjami, które ułatwiają funkcjonowanie człowiekowi we współczesnym społeczeństwie, pomagają w realizacji indywidualnej ścieżki rozwoju edukacyjnego i zawodowego, pomagają być świadomym odbiorcą treści oraz kreatywnym twórcą w społecznościach internetowych* (Siadak 2016, s. 380). Jak zauważa S. Kwiatkowski (2018), kompetencje, które do niedawna były uznawane za wysoce specjalistyczne, zaczynają mieć charakter powszechny – z grupy zastrzeżonych dla wąskiego grona wtajemniczonych przeszły do grupy kompetencji ogólnych.

Posiadany poziom kompetencji cyfrowych różnicuje działania osób i zakres podejmowanych przez nich aktywności. Poziom minimalny posiada osoba, która jedynie uczestniczy w życiu społecznym za pośrednictwem mediów będąc jedynie odbiorcą przekazów. Poziom optymalny reprezentuje pełnoprawny uczestnik społeczeństwa informacyjnego – nie tylko używa on mediów, ale jest również w stanie współtworzyć rzeczywistość medialną. Ci, którzy posiadają poziom mistrzowski kompetencji, mają wpływ na wywoływanie zmian i wywieranie wpływu na rzeczywistość przez media. Osoby o takim poziomie kompetencji potrafią organizować grupy użytkowników, są w stanie dzielić się wiedzą i doradzać innym oraz animować otaczającą je rzeczywistość (Dąbrowska 2012).

Polskie Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji w raporcie *Spółczeństwo informacyjne w liczbach* (2014) określa kompetencje cyfrowe jako zespół dwóch rodzajów kompetencji – kompetencji informacyjnych i informatycznych. Na kompetencje informacyjne składają się: umiejętności wyszukiwania informacji, rozumienia jej, a także oceny jej wiarygodności i przydatności, natomiast w zakresie kompetencji informatycznych wyróżniono umiejętności wykorzystywania komputera i innych urządzeń elektronicznych, korzystania z różnego rodzaju aplikacji i oprogramowania, posługiwania się internetem oraz tworzenia treści cyfrowych.

Rada Unii Europejskiej (2018) w opisie kompetencji cyfrowych wskazuje na ich zastosowanie w różnych obszarach życia oraz wymienia przykładowe umiejętności składowe formułując następujące zapisy: *Kompetencje cyfrowe obejmują pewne, krytyczne i odpowiedzialne korzystanie z technologii cyfrowych i interesowanie się nimi do celów uczenia się, pracy i udziału w społeczeństwie. Obejmują one umiejętność korzystania z informacji i danych, komunikowanie się i współpracę, umiejętność korzystania z mediów, tworzenie treści cyfrowych (w tym programowanie), bezpieczeństwo (w tym komfort cyfrowy i kompetencje związane z cyberbezpieczeństwem), kwestie dotyczące własności intelektualnej, rozwiązywanie problemów i krytyczne myślenie* (RUE, 2018 s. 9). Aktualnie, ze względu na konieczność radzenia sobie z nadmiarem informacji, do kompetencji tych dołączane są zagadnienia związane z wykorzystaniem sztucznej inteligencji w analizie danych (KE, 2020).

Wymienione przez W. Furmanka (2007, 1997) właściwości kompetencji takie jak: podmiotowy charakter, stopniowalność i wymierność, możliwość oceny pozio-

mu wykonania, określony tematycznie obszar oceny znajdują swoje zastosowanie w opisanym w dalszej części opracowania narzędziu *DigCompEdu CheckIn* oraz jego ostatecznej wersji *Selfie for Teachers*.

Kompetencje cyfrowe w kształceniu nauczycieli

Kompetencje i związane z nimi kwalifikacje nauczycieli są przedmiotem rozważań wielu pedagogów (np.: Banach 2001, Cybal-Michalska 2016, Czerepaniak-Walczak 1994, Dudzikowa 1994, Dylak 1995, 2004, Furmanek 1997, Goźlińska i Szlosek 1997, Kędzierska 2007, Kwiatkowska 2005, 2008, Michalski 2013, Muchacka i Szymański 2008, Pankowska 2016, Plewka 2009, Staszak 2003, Strykowski 2005, Szlosek 2001). Wśród przywołanych opracowań znajdują się takie, które opisują ideał nauczyciela, kompetencje niezbędne do wykonywania tego zawodu, ale również takie opracowania, które akcentują konieczność posiadania przez nauczycieli kompetencji cyfrowych (określanych jako informatyczne lub medialne).

W Polsce posiadanie kompetencji cyfrowych jest nie tylko nieodzownym elementem codziennej pracy nauczyciela, ale również warunkiem uzyskania kwalifikacji do wykonywania tego zawodu. *Standardy Kształcenia Nauczycieli* (MNiSW, 2019) zakładają kształcenie w obszarze technologii informacyjnej lub informatyki kandydatów do zawodu nauczyciela niezależnie od wybranego przez nich kierunku i specjalności. Zawarte tam zapisy odnośnie do kompetencji cyfrowych są dość ogólne i dotyczą przede wszystkim promowania odpowiedzialnego i krytycznego wykorzystywania mediów cyfrowych oraz poszanowania praw własności intelektualnej w pierwszej kolejności podczas studiowania, a następnie do działań na rzecz własnego rozwoju zawodowego. Wskazują także na potrzebę stosowania nowoczesnych technologii w pracy dydaktycznej. Media cyfrowe są traktowane jako narzędzie komunikacji z uczniami i rodzicami oraz jeden ze środków dydaktycznych. Nauczyciele przedmiotowi są zobowiązani do znajomości elektronicznych zasobów edukacyjnych, możliwości edukacyjnego zastosowania mediów i technologii informacyjno-komunikacyjnej, rozumienia potrzeby kształtowania myślenia komputacyjnego w rozwiązywaniu problemów w zakresie nauczanego przedmiotu lub prowadzonych zajęć, a także rozumienia potrzeby wyszukiwania, adaptacji i tworzenia elektronicznych zasobów edukacyjnych i projektowania multimediów. Dla zachowania uniwersalności – niezależności od rozwiązań sprzętowych i programowych nie wymienia się nazw środowisk pracy ani programów, z wykorzystaniem których ma pracować przyszły nauczyciel. Bardziej szczegółowo *Standardy Kształcenia Nauczycieli* (MNiSW, 2019) opisują kompetencje nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, zakładając, iż będą kształceni w zakresie informatyki (30 godz.) i metodyki edukacji informatycznej i posługiwania się technologią informacyjno-komunikacyjną (45 godz.), gdyż na etapie wczesnoszkolnym nauczyciele ci często realizują zajęcia z obszaru kształcenia informatycznego uczniów klas I–III.

Jak wskazuje raport *Edukacja cyfrowa w szkołach w Europie* (Euridice, 2019), w około dwóch trzecich europejskich systemów edukacji (w tym Polska) kompetencje

cyfrowe są traktowane jako podstawowe kompetencje zawarte w ramach kwalifikacji związanych z tym zawodem, przy czym poziom opisu szczegółowości obszarów i umiejętności jest zróżnicowany. Wspólną cechą jest wymóg posiadania przez nauczycieli 1) wiedzy na temat tego, jak włączać technologie cyfrowe do swojej praktyki nauczania i uczenia się 2) umiejętności skutecznego wykorzystania technologii. Autorzy przywołanego raportu zaznaczają, że w większości krajów nie obowiązują regulacje prawne dotyczące oceny kompetencji cyfrowych wymagane od nauczycieli przed podjęciem przez nich pracy w zawodzie, uczelnie są autonomiczne w określaniu kryteriów i obszarów oceny umiejętności studentów, a ich opis znajduje się w programach kształcenia. Jeśli chodzi o możliwość doskonalenia kompetencji cyfrowych podczas pracy zawodowej w krajach europejskich, stosowane są różne formy działań – typowe szkolenia, kwestionariusze samooceny kompetencji, tworzenie sieci nauczycieli współpracujących ze sobą z zastosowaniem i wsparciem koleżeńskim, w niektórych krajach dominuje któreś rozwiązanie, w innych stosowane są one jednocześnie¹.

DigCompEdu – europejskie ramy kompetencji cyfrowych dla nauczycieli

Z myślą o ocenie kompetencji cyfrowych osób zatrudnionych w sektorze edukacji podejmowano na poziomie międzynarodowym różne inicjatywy, opracowano szereg ram kompetencji, narzędzi do samooceny i programów szkoleniowych². Owocem tych działań jest m.in. przygotowany przez Wspólnotowe Centrum Badawcze (JRC – Joint Research Centre³) i opublikowany w 2017 roku raport Digital Competence of Educators (DigCompEdu⁴), który przedstawia europejskie ramy kompetencji cyfrowych dla edukatorów. Bazuje on na szeroko zakrojonych konsultacjach z ekspertami i ma na celu zebranie i uporządkowanie istniejących w tym

¹ Szczegółowy opis form doskonalenia zawodowego nauczycieli w zakresie kompetencji kluczowych stosowanych w różnych krajach zawiera przywołany wyżej Raport Eurydice (2019) *Edukacja cyfrowa w szkołach w Europie*, s. 53–59.

² M.in. Digital Competence Framework, <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp/digital-competence-framework>; UNESCO ICT Competency Framework for Teachers, <https://en.unesco.org/themes/ict-education/competency-framework-teachers-oer>; Pedagogic ICT License.

³ Wspólnotowe Centrum Badawcze (JRC – Joint Research Centre) jest Dyrektoriatem Generalnym Komisji Europejskiej doradzającym w sprawach związanych z nauką i technologią. Głównym zadaniem JRC jest wsparcie Komisji Europejskiej w zakresie badań naukowych. JRC dba o to, żeby decydenci mieli do dyspozycji najlepsze możliwe dane przy podejmowaniu decyzji, które mają wpływ na codzienne życie w Unii Europejskiej. Działalność naukowa JRC jest prowadzona w siedmiu instytutach ulokowanych w pięciu krajach: Belgii, Hiszpanii, Holandii, Niemczech i we Włoszech.

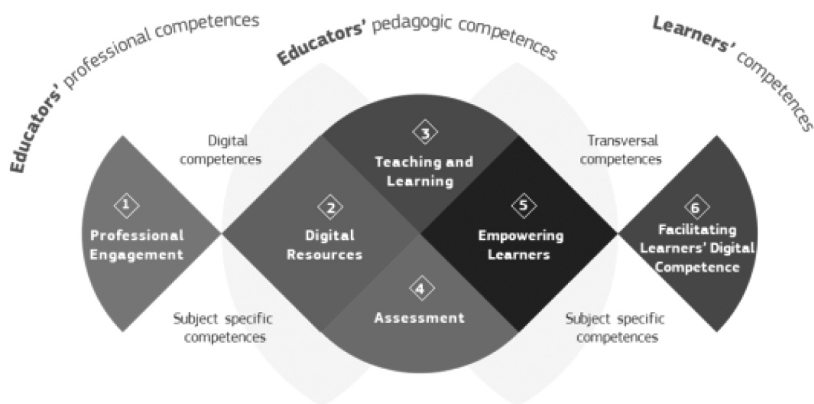
⁴ Autorzy DigCompEdu wzorowali się na modelu DigComp Framework (Digital Competence Framework), który określa ramy kompetencji informatycznych i informacyjnych dla obywateli (autorstwa Institute for Prospective Technological Studies w Seville) stworzonego w latach 2010–2013 na zlecenie Dyrekcji Generalnej Edukacja i Kultura Komisji Europejskiej. Ostateczna wersja modelu z roku 2017 obejmuje pięć obszarów kompetencji cyfrowych: przetwarzanie informacji, komunikacja, tworzenie treści, bezpieczeństwo, rozwiązywanie problemów. W 13 krajach członkowskich UE systemy publicznej certyfikacji kompetencji cyfrowych są zintegrowane z systemem DIGCOMP. Natomiast w Polsce zgodność z DIGCOMP jest wymagana w przypadku szkoleń prowadzonych w ramach projektów finansowanych ze środków EFS.

zakresie dokonań w jeden kompleksowy model. Ma on dostarczyć ogólnych ram odniesienia dla twórców modeli kompetencji cyfrowych państw członkowskich, samorządów regionalnych, agencji krajowych i regionalnych, organizacji edukacyjnych oraz publicznych lub prywatnych firm z branży szkoleniowej.

Struktura DigCompEdu ma na celu uchwycenie kompetencji cyfrowych specyficznych dla zawodu nauczyciela zatrudnionego na wszystkich poziomach edukacji (od przedszkola aż do szkolnictwa wyższego), również w placówkach kształcenia specjalnego oraz w edukacji pozaformalnej.

DigCompEdu określa 22 kompetencje cyfrowe zgrupowane w sześciu obszarach:

1. Rozwój zawodowy (ang. *Professional Engagement*)
2. Tworzenie i wymiana zasobów cyfrowych (ang. *Digital Resources*)
3. Zarządzanie korzystaniem z technologii cyfrowych w procesie nauczania–uczenia się (ang. *Teaching and Learning*)
4. Ocena (ang. *Assessment*)
5. Wspieranie uczniów (ang. *Empowering Learns*)
6. Umożliwianie uczniom nabywania kompetencji cyfrowych (ang. *Facilitating Learners' Digital Competence*).



Schemat 1. Obszary DigCompEdu

Źródło: Redecker Ch., Punie Y., *Raport Joint Research Centre (JRC). European Framework for the Digital Competence of Educators DigCompEdu*, 2017, s. 15.

Obszar 1 jest skierowany na rozwój zawodowy nauczyciela i obejmuje korzystanie z różnych kanałów komunikacji cyfrowej (w celu usprawnienia komunikacji z uczniami i ich rodzicami oraz innymi nauczycielami), wykorzystanie technologii cyfrowych do współpracy (z pracownikami z macierzystej szkoły, jak i z innych szkół z kraju i ze świata), rozwijanie umiejętności nauczania cyfrowego, wspieranie roz-

woju przy wykorzystaniu technologii cyfrowych (np. przez udział w kursach online, MOOC⁵, webinarach, wirtualnych konferencjach).

Obszar 2 obejmuje kompetencje potrzebne do skutecznego i odpowiedzialnego wykorzystywania, tworzenia i udostępniania zasobów cyfrowych.

Obszar 3 skierowany jest na wykorzystanie cyfrowych technologii w organizacji procesu nauczania i uczenia się, obejmuje projektowanie, planowanie i wdrażanie technologii cyfrowych na różnych etapach edukacyjnych i zmierza do poprawy efektywności uczenia się, rozwijania zaangażowanego, refleksyjnego i wspólnotowego uczenia się.

Obszar 4 dedykowany jest wykorzystaniu technologii w procesie oceny i oceniania kształtującego (jego atutem jest fakt, że technologie cyfrowe mogą ulepszyć istniejące strategie oceniania i dać początek nowym i lepszym metodom oceny), uwzględnia monitorowanie postępów pracy uczniów oraz ukierunkowane informacje zwrotne i zindywidualizowane wsparcie przy wykorzystaniu cyfrowych technologii.

Obszar 5 skupia się na wykorzystaniu potencjału technologii cyfrowych w urzeczywistnianiu strategii nauczania i uczenia się skoncentrowanych na uczniu, jego możliwościach, potrzebach, tempie pracy, zainteresowaniach, zwiększeniu zaangażowania uczniów w proces uczenia się, a także podejmowaniu uczenia się w szkole i poza nią.

Obszar 6 dotyczy działań nauczyciela, które pośrednio sprzyjają rozwijaniu u uczniów kompetencji cyfrowych (projektowanie zadań wymagających używania narzędzi cyfrowych do komunikowania się i współpracy bądź wymagających tworzenia treści cyfrowych, kreatywnego wykorzystywania technologii cyfrowych do rozwiązywania konkretnych problemów).

Obszary od 2 do 5 stanowią pedagogiczny rdzeń ram. Wymieniają kompetencje, które nauczyciele muszą posiadać, aby wspierać skuteczne, integracyjne i innowacyjne strategie uczenia się przy użyciu narzędzi cyfrowych.

W modelu tym za pomocą deskryptorów opisane zostały poziomy biegłości – analogiczne do stosowanych w Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego (ang. *Common European Framework of Reference for Languages*, CEFR) od A1 (Nowicjusz) do C2 (Pionier). Nowicjusz (A1) to nauczyciel, który ma bardzo mały

⁵ MOOC (ang. *massive open online course*) – masowe otwarte, dostępne online kursy. Inicjatywa wspierana głównie przez uczelnie wyższe, większość kursów tego typu jest na poziomie uniwersyteckim, są one przeważnie bezpłatne, wymagają jedynie rejestracji na platformie, przeważnie trwają 6-8 tygodni, tym co je wyróżnia to duże grupy studentów (liczone w setkach lub tysiącach osób). Przykładowe platformy oferujące kursy: Udacity: <https://www.udacity.com/>; Coursera: <https://www.coursera.org/>; edX: <https://www.edx.org/>; Open2Study: <https://www.open2study.com/>; Iversity: <https://iversity.org/>; FutureLearn: <https://www.futurelearn.com/>; Canvas.net: <https://www.canvas.net/>. Polska platforma oferująca MOOC powstała pod koniec 2018 roku i dostępna jest pod adresem www.navoica.pl

kontakt z narzędziami cyfrowymi, czuje się niepewnie. Eksplorator (A2) korzysta z narzędzi cyfrowych, nie stosuje jednak kompleksowego lub spójnego podejścia, potrzebuje pomocy i inspiracji, aby poszerzyć swoje kompetencje. Integrator (B1) używa i eksperymentuje z narzędziami cyfrowymi do różnych celów, próbuje zrozumieć, które strategie cyfrowe najlepiej sprawdzają się w danych kontekstach. Ekspert (B2) używa szeregu narzędzi cyfrowych w sposób pewny, kreatywny i krytyczny, poszerza repertuar zastosowań narzędzi cyfrowych. Lider (C1) dysponuje szerokim repertuarem elastycznych, kompleksowych i skutecznych strategii cyfrowych, jest źródłem inspiracji dla innych. Pionier (C2) dokonuje krytycznej analizy stosowanych strategii cyfrowych i pedagogicznych, których sam jest ekspertem, eksperymentuje, wprowadza innowacje i jest wzorem dla innych nauczycieli.

	Rozwój zawodowy	Tworzenie i wymiana zasobów cyfrowych	Zarządzanie korzystaniem z technologii cyfrowych	Ocena	Wspieranie uczniów	Umożliwianie uczniom nabywania kompetencji cyfrowych
C2 Pionier	innowacyjne zmiany stosowanych praktyk zawodowych	promowanie wykorzystania cyfrowych zasobów	innowacyjne zmiany w nauczaniu	innowacyjne zmiany sposobu oceniania	innowacyjne zmiany w sposobach angażowanie uczniów	wykorzystywanie innowacyjnych strategii do wspierania kompetencji cyfrowych uczniów
C1 Lider	analiza (ocena) i uaktualnianie (doskonalenie) umiejętności i wiedzy	kompleksowe wykorzystanie zaawansowanych narzędzi i zasobów cyfrowych	strategiczne i planowe uaktualnianie/doskonalenie nauczania z udziałem technologii cyfrowych	krytyczne rozważania na temat strategii cyfrowej oceny /ewaluacji	kompleksowe wzmacnianie potencjału uczniów	kompleksowe i krytyczne wspieranie kompetencji cyfrowych uczniów
B2 Ekspert	wymiana doświadczeń	strategiczne wykorzystanie zasobów cyfrowych	zwiększenie udziału technologii cyfrowych w działaniach edukacyjnych	strategiczne i efektywne wykorzystanie cyfrowej oceny/ewaluacji	strategiczne używanie technologii cyfrowych do wzmacniania potencjału uczniów	perspektywiczne wspieranie kompetencji cyfrowych uczniów
B1 Integrator	rozwijanie i doskonalenie umiejętności	dobieranie zasobów cyfrowych do kontekstu uczenia	znacząco (sensownie/adekwatnie) integruje technologie cyfrowe	łączenie tradycyjnych metod oceniania z możliwościami cyfrowej oceny/ewaluacji	praktyka wzmacniania potencjału uczniów	realizacja działań sprzyjających rozwijaniu kompetencji cyfrowych uczniów
A2 Eksplorator	zglębianie (odkrywanie) możliwości cyfrowych	zglębianie (odkrywanie) zasobów cyfrowych	zglębianie (odkrywanie) cyfrowych metod nauczania i uczenia się	zglębianie (odkrywanie) możliwości cyfrowej oceny/ewaluacji	zglębianie (odkrywanie) metod ukierunkowanych na uczenia	zachęcanie uczniów do wykorzystywania cyfrowych technologii
A1 Nowicjusz	świadomość, niepewność, podstawowe wykorzystanie	świadomość, niepewność, podstawowe wykorzystanie	świadomość, niepewność, podstawowe wykorzystanie	świadomość, niepewność, podstawowe wykorzystanie	świadomość, niepewność, podstawowe wykorzystanie	świadomość, niepewność, podstawowe wykorzystanie

Źródło: Redecker Ch., Punie Y., *Raport Joint Research Centre (JRC). European Framework for the Digital Competence of Educators DigCompEdu*, 2017, s. 31

Narzędzie do samooceny kompetencji cyfrowych nauczycieli

W celu zapewnienia możliwości lepszego zrozumienia opracowanych przez Wspólnotowe Centrum Badawcze cyfrowych ram dla edukatorów (DigCompEdu), a także umożliwienia nauczycielom wstępnego rozpoznania swoich mocnych stron oraz potrzeb edukacyjnych w tym zakresie opracowano internetowe narzędzie do samooceny kompetencji cyfrowych nauczycieli (o tymczasowej nazwie *DigCompEdu CheckIn*)⁶. Opracowanie narzędzia opierało się na trzech zasadach: uproszczenie kluczowych idei ram, przełożenie deskryptorów kompetencji na konkretne działania i praktyki oraz zaoferowanie nauczycielom ukierunkowanych informacji zwrotnych. Konstrukcja narzędzia poprzedzona była procesem konsultacji z ekspertami.

Pierwsza wersja narzędzia została udostępniona za pośrednictwem internetowego narzędzia ankietowego EUSurvey w marcu 2018 roku. Ta wersja angielskojęzyczna została przetestowana przez niezależnych ekspertów ze 160 nauczycielami języka angielskiego w Maroku (Ghomi, Redecker, 2019). Analiza statystyczna danych wykazała wewnętrzną spójność opracowanego narzędzia (alfa Cronbacha 0,91). W kwietniu 2018 r. niemiecka wersja tego narzędzia została przetestowana przez 22 nauczycieli w Niemczech i oceniona za pomocą pól komentarzy, a następnie konsultowana w rozmowach bezpośrednich z badanymi nauczycielami. Kolejne konsultacje miały miejsce 15 maja 2018 r. w Sewilli. Na zaproszenie JRC udział w warsztatach wzięło 20 ekspertów merytorycznych (badacze i nauczycieli). Ich zadaniem była weryfikacja pozycji i ocena ich reprezentatywności dla poszczególnych pozycji ram. Po dokonaniu rewizji kwestionariusz został ponownie udostępniony społeczności DigCompEdu na stronie internetowej Komisji Europejskiej, tak aby członkowie tej społeczności, zainteresowani nauczyciele, wykładowcy, badacze i eksperci, mogli komentować poszczególne pozycje i testować kwestionariusz. Proces przeglądu powtarzano do momentu, gdy nie pojawiły się żadne komentarze ani uwagi. W październiku 2018 r. udostępniono nową wersję w języku angielskim i niemieckim. Do chwili obecnej narzędzie to zostało przetłumaczone na kolejne języki: włoski, litewski, portugalski, rosyjski, hiszpański, słowacki. Narzędzie jest otwarte do testowania przez wszystkich nauczycieli z całego świata. Zainteresowani nauczyciele mogą za pomocą internetowego kwestionariusza zamieszczonego na platformie EUSurvey⁷ dokonać samooceny poziomu kompetencji cyfrowych. Liczba osób testujących narzędzie jest imponująca: do września 2020 roku z narzędzia do samooceny kompetencji cyfrowych (*DigCompEdu CheckIn*) skorzystało 24235 nauczycieli szkolnych, 9223 nauczycieli akademickich oraz 2916 nauczycieli osób dorosłych (Kapsalis 2020, s. 14). W październiku 2020 roku w ramach współpracy Europejskiej Fundacji Kształcenia⁸ (*European Training Foundation ETF*) ze Wspólnotowym Centrum Badawczym (*Join Research Center JRC*) przeprowadzono

⁶ <https://ec.europa.eu/eusurvey/runner/DigCompEdu-S-EN>.

⁷ <https://ec.europa.eu/eusurvey/runner/DigCompEdu-S-EN>.

⁸ <https://www.etf.europa.eu/en>.

badanie z użyciem narzędzia samooceny *DigCompEdu CheckIn* w pięciu krajach europejskich SE (Albania, Mołdawia, Czarnogóra, Republika Macedonii Północnej i Serbia).

Analizy uzyskanych wyników, w tym uwag zgłaszanych przez nauczycieli, a także kolejne spotkania⁹ osób (ekspertów, naukowców, nauczycieli) zaangażowanych w projekt doprowadziły do powstania ostatecznej wersji narzędzia. Nadano mu również nową nazwę: *Selfie for Teachers*¹⁰. Narzędzie przeznaczone jest dla nauczycieli szkół podstawowych i średnich¹¹. Kwestionariusz zawiera 32 itemy, które odzwierciedlają kompetencje ramowe (DigCompEdu). Każdy item to stwierdzenie opisujące kompetencję, która podlega ocenie na 6-stopniowej skali poziomu biegłości. W kwestionariuszu uwzględniono także kilka dodatkowych pytań odnoszących się do tego, jak długo nauczyciel używa technologii cyfrowych w nauczaniu, z jakich narzędzi cyfrowych korzysta, jaki procent prowadzonych przez niego lekcji odbywa się w formie zajęć online, jak ocenia swój poziom wykorzystania technologii cyfrowych na co dzień do celów prywatnych, jak ocenia swoje środowisko szkolne w zakresie technologii cyfrowych (wyposażenie w sprzęt cyfrowy, szerokopasmowe łącze internetowe, wsparcie ze strony dyrekcji w zakresie integracji technologii cyfrowych w nauczaniu i uczeniu się oraz rozwijaniu kompetencji cyfrowych kadry przez organizowanie warsztatów, szkoleń itp.). Wypełnienie kwestionariusza zajmuje około 20–30 minut. Po wypełnieniu kwestionariusza zostaje wygenerowany szczegółowy raport zawierający informacje zwrotne z przydatnymi wskazówkami. Jest to około 25-stronicowy dokument, w którym oprócz podstawowych informacji (takich jak suma uzyskanych punktów oraz liczba punktów uzyskanych z poszczególnych obszarów) wymienione są kompetencje jakie już zostały nabyte oraz te, nad którymi warto dalej pracować. Raport ma na celu umożliwienie nauczycielom refleksji nad swoimi mocnymi i słabymi stronami w stosowaniu technologii cyfrowych w pracy zawodowej. W raporcie znajduje się także analiza odpowiedzi udzielanych na poszczególne pytania z uwzględnieniem informacji, rad i wskazówek, które mogą być pomocne do przejścia na kolejny poziom zaawansowania w stosowaniu technologii cyfrowych. Na podstawie wyniku końcowego sam nauczyciel może ocenić poziom zaawansowania swoich kompetencji cyfrowych (Nowicjusz (A1), Eksplorator (A2), Integrator (B1), Ekspert (B2), Lider (C1), Pionier (C2)). Maksymalny możliwy do uzyskania wynik w arkuszu samooceny *Selfie for Teachers* wynosi 192 punkty. Na poziomie A1 (0–32 punktów) i A2 (33–64 punkty) znajdują się nauczyciele, którzy zaczęli stosować technologię w niektórych obszarach i są świadomi potencjału technologii cyfrowych w zakresie poprawy praktyki pedagogicznej i zawodowej. Nauczyciele na poziomie B1 (65–96 punktów) lub B2 (97–128 punktów) integrują technologie cyfrowe w praktyce na różne sposoby i w różnych kontekstach. Nauczyciele będący

⁹ M.in. robocze warsztaty zorganizowane przez Grupę DELTA (ET 2020 Working Group on Digital Education: Learning, Teaching and Assessment).

¹⁰ <https://digcompedu.jrc.es/>.

¹¹ Planowane jest również opracowanie wersji dla nauczycieli akademickich i nauczycieli osób dorosłych.

na najwyższych poziomach C1 (129–160 punktów) i C2 (161–192 punktów) to ci, którzy dzielą się swoją wiedzą z innymi, eksperymentują z technologiami i opracowują innowacyjne podejścia pedagogiczne z użyciem tych technologii.

Po wypełnieniu formularza samooceny nauczyciele otrzymują za swój udział Certyfikat i mogą wystąpić o uzyskanie cyfrowej odznaki Open. Raport z wykonanego przez nauczyciela badania jest przeznaczony wyłącznie dla niego i nie jest udostępniany innym osobom ani instytucjom, chyba że sam nauczyciel to zrobi. Rejestrując się na platformie, może zdecydować, czy udostępnić swoje zanonimizowane dane do celów badawczych. Rejestracja umożliwia także monitorowanie postępów w zakresie kompetencji cyfrowych. Opierając się na wynikach samooceny, nauczyciel może zaprojektować swoją ścieżkę uczenia się i doskonalenia kompetencji cyfrowych.

Z końcem 2020 roku uruchomiono ostatni etap prac badawczych nad narzędziem *Selfie for Teachers*. Jego celem było przeprowadzenie badania przedpilotażowego (*pre-pilot*) w dwóch krajach (Włochy i Portugalia) z udziałem 500 nauczycieli, a następnie badania pilotażowego (*study pilot*) w czterech krajach (Włochy, Portugalia, Estonia i Litwa) na grupie 1200 nauczycieli. Oficjalna premiera narzędzia planowana jest na ostatni kwartał 2021 roku. Kolejnym etapem będzie przetłumaczenie tego narzędzia na kolejne języki krajów unijnych. Wszelkie aktualności można śledzić na stronie projektu: <https://digcompedu.jrc.es/>.

Zakończenie

Kompetencje cyfrowe będące kluczowymi kompetencjami współczesnego nauczyciela są niezbędnym elementem jego pracy i rozwoju. Nie są one zespołem umiejętności obsługi nowoczesnych urządzeń czy radzenia sobie z nadmiarem informacji, ale są zanurzone w wykonywaną przez niego pracę i wpływają na jej efektywność. Wszechobecność urządzeń cyfrowych, oczekiwania ze strony pracodawcy, instytucji państwa Polskiego i Unii Europejskiej, jak również potrzeba pomagania uczniom w uzyskaniu kompetencji cyfrowych tak, by przygotować ich do funkcjonowania w świecie nasyconym technologiami nakłada na nauczycieli konieczność posiadania tychże kompetencji na wysokim poziomie. Edukacja podczas studiów nie jest wystarczająca nie tylko ze względu na zmiany technologiczne, ale również na to, że świadomość potrzeb i zadań zawodowych rośnie wraz z doświadczeniem bezpośredniej pracy. Stąd konieczność stałego doskonalenia umiejętności w tym zakresie. Narzędzie samooceny oparte na europejskich ramach kompetencji cyfrowych nauczycieli (DigCompEdu) zostało opracowane w celu wspierania nauczycieli w rozwoju tych kompetencji i pełniejszego wykorzystania technologii cyfrowych do skutecznego nauczania i uczenia się. Z pewnością takie narzędzie służące autorefleksji, pozwalające ocenić nauczycielowi mocne i słabe strony w zakresie umiejętności cyfrowych i na tej podstawie zaprojektować ścieżkę dalszego rozwoju jest bardzo potrzebne i może stanowić inspirację realizacji idei edukacji ustawicznej – uczenia się przez całe życie.

Bibliografia

1. Banach C. (2001), *Kierunki i metody modernizacji edukacji nauczycielskiej*, „Kultura i Edukacja”, 1. 50–61.
2. Cybal-Michalska A. (2016), *Prodevelopment and proactivity as educational categories of the European society*, [w:] B. Przybylska-Maszner, M. Musiał-Karg, T. Brańka (red.), *Double reunification through the European Union's education policy*. Poznań: Faculty of Political Science and Journalism Press, Adam Mickiewicz University, s. 19–26.
3. Czerepaniak-Walczak M. (1994), *Kompetencje nauczyciela w kontekście założeń pedagogiki emancypacyjnej*, [w:] M. Dudzikowa, A.A. Kotasiewicz (red.), *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, s. 47–64.
4. Dąbrowska A. J. i in. (2012), *Cyfrowa przyszłość*. Warszawa: Fundacja Nowoczesna Polska.
5. Dudzikowa M. (1994), *Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych*, [w:] H. Kwiatkowska (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo IKNOiT.
6. Dylak S. (1995), *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
7. Dylak S. (2004), *Nauczyciel – kompetencje i kształcenie zawodowe.*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
8. Furmanek W. (1997), *Kompetencje-próba określenia pojęcia*, „Edukacja Ogólnotechniczna”, 7. 14–17
9. Furmanek W. (2007), *Kompetencje kluczowe. Przegląd problematyki*, [w:] Jozef Pavelka (ed.) *Kľúčové kompetencie a technické vzdelávanie*. III. InEduTech. s. 17–31 Pozyskano z: http://www.fhvp.unipo.sk/ktchv/inedutech2007/kniznica/pdf_doc/furmanek1.pdf dnia 02.01.2021.
10. Ghomi M., Redecker Ch. (2019). *Digital Competence of Educators (DigCompEdu): Development and Evaluation of a Self-assessment Instrument for Teachers' Digital Competence*. s. 541-548. DOI: 10.5220/0007679005410548. Pozyskano z: <https://www.researchgate.net/publication/333346181> dnia 15.12.2020.
11. Goźlińska E., Szlosek F. (1997), *Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego*. Radom: Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr Instytutu Technologii Eksploatacji.
12. Instytut Analiz Rynku Pracy (2020), *Kompetencje cyfrowe i nauczanie zdalne w Unii Europejskiej*. Pozyskano z: https://www.parp.gov.pl/storage/publications/pdf/Edukacja-cyfrowa_2020-09-22.pdf dnia 09.01.2021.
13. Kapsalis G. (2020), *DigCompEdu "CheckIn tool" in support of the ETF-SEE project*. s. 1-21. Pozyskano z: https://ec.europa.eu/jrc/communities/sites/jrccties/files/digcompedu_30-9-20_updated_1.pdf dnia 19.12.2020.
14. Kędzierska B. (2007), *Kompetencje informacyjne w kształceniu ustawicznym*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
15. Komisja Europejska (2020), *Komunikat Komisji Do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów Plan działania w dziedzinie edukacji cyfrowej na lata 2021-2027. Nowe podejście do kształcenia i szkolenia w epoce cyfrowej*. Bruksela. dnia 30.9.2020 r. Pozyskano z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0624&from=EN> dnia 09.01.2021.
16. Komisja Europejska/EACEA/Eurydice (2019), *Digital Education at School in Europe. Eurydice Report. [Edukacja cyfrowa w szkołach w Europie. Raport Eurydice]* Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej. PDF EC-01-19-528-PL-N ISBN 978-92-9484-005-9 DOI: 10.2797/97721
17. Kwiatkowska H. (2005), *Tożsamość nauczycieli. Między anonią a autonomią*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

18. Kwiatkowska H. (2008), *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
19. Kwiatkowski S.M. (2018), *Kompetencje przyszłości*. Warszawa: Wydawnictwo FRSE. Pozyskano z: http://czytelnia.frse.org.pl/media/Kompetencje_przyszlosci.pdf, dnia 19.12.2020.
20. Michalski J. (2013), *Rzecz o takcie pedagogicznym nauczyciela*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
21. Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji (2014), *Spółczesność informacyjna w liczbach*. Pozyskano z: <https://www.gov.pl/web/cyfryzacja/raporty-dane-badania-dnia-02.01.2021>
22. Muchacka B., Szymański M. (2008), *Kompetencje jako transgresyjny potencjał nauczycieli*, [w:] B. Muchacka, M. Szymański (red.), *Nauczyciel w świecie współczesnym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 41–47.
23. Pankowska D. (2016), *Kompetencje Nauczycielskie – Próba Syntezy* (Projekt Autorski) „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, t. XXXV, z. 3, 187–209
24. Plewka C. (2009), *Uwarunkowania zawodowego rozwoju nauczycieli*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
25. Rada Unii Europejskiej (2018), *Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kluczowych kompetencji w uczeniu się przez całe życie*. Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej. Pozyskano z: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)), dnia 12.01.2021.
26. Rada Unii Europejskiej (2020), *Plan działania w dziedzinie edukacji cyfrowej na lata 2021–2027. Nowe podejście do kształcenia i szkolenia w epoce cyfrowej*. Pozyskano z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/HTML/?uri=CELEX:52020DC0624&from=EN>, dnia 02.01.2021.
27. Redecker Ch., Punie Y. (2017), *Raport Joint Research Centre (JRC). European Framework for the Digital Competence of Educators DigCompEdu*. Publications Office of the European Union. Pozyskano z <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/european-framework-digital-competence-educators-digcompedu>, dnia 19.12.2020.
28. *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela oraz Załączniki do rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. (poz. 1450)*. Pozyskano z <https://eli.gov.pl/eli/DU/2019/1450/ogl> dnia 02.01.2021.
29. Siadak G. (2016), *Kompetencje cyfrowe polskich uczniów i nauczycieli – kierunek zmian*. „Ogrody Nauk i Sztuk”, nr 6, s. 368–381. DOI: 10.15503/onis2016.368.381.
30. Staszak B. (2003), *Nauczyciel we współczesnym świecie*, [w:] E. Sałata, A. Zamkowska, S. Ośko (red.), *Kształcenie praktyczne nauczycieli w szkole wyższej*. Radom–Ryki: Wydawnictwo Politechniki Radomskiej.
31. Strykowski W. (2005), *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, „Neodidagmata” 27/28, s. 15–28.
32. Symela K. (1994), *Kwalifikacje a kompetencje zawodowe*, [w:] T. Wujek (red.). *Rozwój kształcenia zawodowego i oświaty dorosłych*. Radom: MCNEMT, s. 23–31.
33. Szlosek F. (2001), *Kompetencje czy kwalifikacje zawodowe nauczycieli akademickich?*, [w:] E. Sałata (red.). *Kompetencje zawodowe nauczycieli a problemy reformy edukacyjnej*, Radom: Wydawnictwo Politechniki Radomskiej, s. 36–41.

dr Małgorzata Jabłonowska – Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

dr Justyna Wiśniewska – Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Motywy wyboru zawodu nauczyciela przez studentów uczelni artystycznych

Reasons for choosing the profession of a teacher by students of art universities

Key words: reasons for choosing the profession of a teacher, teacher training, art universities

Abstract: Reasons for choosing the profession of a teacher determine motivation for future work, commitment to the workplace, and good relationship with students. The author of the article focuses on the reasons for choosing teaching as a career path by students of art universities. The aim of the study was to determine the factors behind the choice made by aspiring artists. Although students of art schools point out various reasons for choosing a teaching profession, they are always oriented towards lifelong development. It results from the unique type of education at music schools and close relationship between teachers and students there.

Słowa kluczowe: motywy wyboru zawodu nauczyciela, kształcenie zawodowe nauczycieli, uczelnie artystyczne

Streszczenie: Motywy wyboru zawodu nauczyciela, podobnie jak pozytywna selekcja do zawodu, są czynnikami decydującymi o motywacji do pracy, zaangażowaniu w nią oraz osiągnięciu efektów w pracy z uczniem. W artykule skoncentrowano się na motywach wyboru kształcenia do zawodu nauczyciela studentów uczelni artystycznej. Celem badań było określenie kategorii motywów wyboru zawodu nauczyciela przez artystów oraz czynników warunkujących wybór. Z przeprowadzonych badań wynika, że studenci uczelni artystycznej mimo zróżnicowanych motywów wyboru zawodu nauczyciela nastawieni są na całościowy rozwój, co wynika ze specyfiki kształcenia w szkole muzycznej oraz relacji między nauczycielem i uczniem.

Wstęp

Przemiany społeczno-kulturowe, gospodarcze i technologiczne generują przeobrażenia w zakresie oczekiwań społeczeństwa wobec edukacji, a przede wszystkim wobec jej kreatorów – nauczycieli. Zgodnie z trendami współczesności człowiekowi nie wystarczy już „edukacja, której celem jest zgromadzenie zapasu wiedzy, z której można korzystać w nieskończoność. Chodzi o inną edukację, która będzie dostosowana do kognitywnej cywilizacji, edukację, która uwrażliwi jednostkę na wykorzystywanie w całym przebiegu swojego życia okazji do aktualizowania i wzbogacania podstawowej wiedzy i dostosowywania się do zmieniającego się świata” (Filipiak,

2004, s. 331). Ponadto, co podkreśla Obuchowski, należy przygotować człowieka do tego, aby orientował się „w znaczeniu tych zdarzeń, jakie zachodzą w otaczającym go świecie i tych, jakie mogą zachodzić” i był „zdolny do ich rozpoznania, zrozumienia i przewidywania” (Obuchowski, 1995, s. 167). Oznacza to, że edukacja potrzebuje otwartych na zmianę, rozwój, aktualizację wiedzy oraz nowe doświadczenia nauczycieli, którzy przygotowują w tym duchu do całonocnego funkcjonowania uczniów (gotowość do poszerzania i aktualizowania wiedzy przez całe życie) (Pikuła, 2016; Łukasik, Jagielska, 2016; Łukasik, 2018, 2020). To wymaga również od nauczyciela dodatkowych cech, w tym szczególnie bogatej osobowości. Bowiem aby „dawać innym – musi on sam wiele posiadać, chcąc kształcić innych – musi sam być gruntownie wykształcony, chcąc czynić innych lepszymi – musi sam być dobry. Tej fundamentalnej właściwości nauczyciela nie można jednak rozumieć statycznie, chcąc być dobrym nauczycielem-wychowawcą, trzeba stale wzbogacać własną wiedzę o świecie, a zarazem udoskonalać własny system wartościowania tego co dobre oraz tego co piękne” (Okoń, 1959, s. 14).

W perspektywie tak zarysowanych oczekiwań, wymagań wobec nauczyciela czy też odpowiednich predyspozycji osobowych, ważne stają się pytania o to: kto podejmuje pracę w zawodzie nauczyciela? oraz jakimi motywami kieruje się wybierając ten zawód? Jest to znaczące szczególnie współcześnie, chociażby dlatego, że wciąż rosną wymagania wobec ludzi, dotyczące najwyższego profesjonalizmu we wszystkich dziedzinach życia. Podstawowym zaś warunkiem tego profesjonalizmu jest standard wykształcenia i ciągłego doskonalenia (por. Kuczyńska, 2002, s. 37). Moim zdaniem w przypadku pracy nauczyciela warunkiem tym jest również selekcja do zawodu oraz motywacja jego wyboru. Bowiem, jak wynika z nielicznych, prowadzonych w tym zakresie badań (m.in. Rotkiewicz, 1991; Dróżka, 1997, 2008; Kwiecińska, 2000, Prokopczuk, 2012 i in.), osoby, u których dominowała motywacja wewnętrzna przy wyborze zawodu, mają lepsze efekty pracy, lepszą motywację do pracy i poczucie spełnienia/sukcesów niż osoby o motywacji zewnętrznej. Nauczyciele, którzy przy wyborze zawodu kierowali się motywacją wewnętrzną, efektywniej pracują i efektywniej motywują uczniów do osiągnięć (por. Prokopczuk, 2012). Oznacza to, że ważnym zagadnieniem w zakresie rekrutacji do kształcenia w zawodzie nauczyciela istotna jest nie tylko selekcja pozytywna na starcie, uwzględniająca dokonania i potencjał osobowy kandydatów, ale również motywacja wyboru zawodu. Uwzględniając powyższe przesłanki oraz w odpowiedzi na uzupełnienie luk w obszarze badań nad motywacją wyboru zawodu nauczyciela, podjęłam badania w tym zakresie wśród studentów kierunków nauczycielskich uczelni wyższych w Krakowie (z wyłączeniem pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej oraz specjalnej). W niniejszym artykule przedstawię wycinek z badań, w którym odniosę się do motywów wyboru zawodu nauczyciela przez studentów uczelni artystycznych w celu określenia typów, kategorii i subkategorii motywów wyboru, jakimi oni się kierują, równocześnie odczytując je przez pryzmat osobistych doświadczeń i wyobrażeń o zawodzie, a także specyfiki pracy nauczycieli szkół artystycznych.

Motywy wyboru zawodu nauczyciela

Plany i aspiracje życiowe, zainteresowania, realizacja celów i drogi dążenia do nich wraz z czynnikami i warunkami sprzyjającymi ich osiągnięciu, decydują o satysfakcji osobistej i zawodowej człowieka. Jednym z czynników warunkujących osiągnięcie założonych celów w perspektywie spełnienia osobistego jest motywacja. Zgodnie z psychologicznymi koncepcjami jest ona rozumiana jako ogół motywów występujących aktualnie u człowieka, co „w sensie aktywizacji «celowego» lub «dążącego do celu» zachowania, zapewnia ukierunkowanie zachowań” (Zimbardo, Ruch, 1994, s. 314). Z naukowego i badawczego punktu widzenia motywacja rozpatrywana jest w dwóch aspektach: jako wewnętrzna i zewnętrzna (Reykowski, 1992). Wewnętrzna pobudza do działania, mającego wartość samą w sobie (bazuje na ideałach, dążeniach, zainteresowaniach, ambicjach, planach życiowych), zewnętrzna zaś opiera je na pozyskaniu nagrody lub uniknięciu kary (wpływ osób i formułowanych przez nich ocen, wpływ rzeczy, nagroda, kara).

Motywy wyboru zawodu nauczyciela stanowiły przedmiot zainteresowań naukowo-badawczych kilku pedeutologów (m.in. Dobrowolski, 1957; Malinowski, 1968, Siwińska, 1978; Łomny, 1980; Duraj-Nowakowa, 1981; Rotkiewicz, 1991; Kwiecińska, 2000; Szumilas, 2000; Dróżka, 1997, 2002, 2005, 2008; Prokopczuk, 2012; Zyzik 2015). Ze względu na określone ramy strukturalne artykułu odniosę się wyłącznie do najbardziej znaczących i istotnych z perspektywy analiz podejmowanych w prezentowanym artykule.

Halina Rotkiewicz na podstawie analiz treści pamiętników nauczycieli czynnych zawodowo nadesłanych na konkurs pamiętnikarski (por. Nowak i in. 1991) wyprowadziła dwie podstawowe kategorie wyboru: „przymus” (determinacja) i „wolność wyboru” (Rotkiewicz, 1991, s. 12). W kategorii pierwszej (brak samodzielności wyboru – decydują „Inni”) o wyborze zawodu decydowały: motyw ekonomiczny oraz nakłanianie przez rodziców do wyboru zawodu ze względów prestiżowych (szansa na awans społeczny przez wykonywanie zawodu społecznie cenionego). W odniesieniu do drugiej kategorii (samodzielność wyboru – decyduję „Ja”) na wybór zawodu miały wpływ: uznawane wartości, motywy ideowe, motywy poznawcze, rozumienie pracy jako powołanie, możliwość autonomizacji itp. Oczywiście, jak zauważa badaczka, w wielu przypadkach czynników warunkujących wybór zawodu nauczyciela było kilka. Podobne wyniki badań w zakresie motywów wyboru zawodu uzyskała Wanda Dróżka (1997, 2002, 2005, 2008). Badaczka zauważa, że trudno stwierdzić jeden „czysty” motyw (Dróżka, 2008, s. 93), często bowiem motywy wyboru zachodzą na siebie. Wśród dominujących motywów pojawiają się dwojaki-go rodzaju. Są to po pierwsze decyzje podejmowane samodzielne, określane jako własne, tj.: marzenia o pracy w zawodzie nauczyciela, rozpoznanie potencjału przez nauczycieli i zachęcanie do wyboru kształcenia w tym zawodzie; wzorowanie się na rodzicach-nauczycielach i podtrzymywanie rodzinnych tradycji; pragnienie naśladowania wzorów własnych nauczycieli lub literackich autorytetów; kierowanie się względami racjonalnymi, tj. ekonomia, łatwość otrzymania zatrudnienia, mała licz-

ba godzin pracy, wakacje. Po drugie, wynikające z konieczności/przypadku, gdzie o wyborze zdecydował wbrew ich woli los, przypadek, jak np. niedostanie się na prestiżowe studia, brak środków ekonomicznych na podjęcie studiów w dużych ośrodkach akademickich, a w małych ośrodkach dostępność uczelni i kierunków jest ograniczona.

Ciekawe badania wśród studentów I i V roku specjalności nauczycielskich przeprowadziła Roma Kwiecińska. Wśród motywów decydujących o wyborze zawodu nauczyciela wyodrębniła motywy wewnętrzne bazujące na zainteresowaniach, przekonaniach, wyobrażeniach, dążeniach i świadomości roli zawodowej. Zaliczyła do nich: zainteresowanie pracą, zainteresowanie przedmiotem kierunkowym, zainteresowanie wiedzą psychologiczną i pedagogiczną, poczucie twórczego zawodu, poczucie użyteczności społecznej zawodu, możliwość ciągłego kształcenia, zdobycie umiejętności samokształcenia, poszerzanie własnych zainteresowań (Kwiecińska, 2000, s. 91). Ponadto wyodrębniła motywy zewnętrzne, bazujące na potocznych opiniach o zawodzie, postrzeganiu zawodu przez społeczeństwo, wpływ innych osób. Zaliczyła do nich: postrzeganie zawodu przez pryzmat przywilejów, prestiż nauczyciela w społeczeństwie, kierowanie się namową innych osób, tradycje rodzinne, wzór nauczyciela ze szkoły, postrzeganie pracy nauczyciela jako łatwej i lekkiej, łatwość dostania się na studia nauczycielskie (Kwiecińska, 2000, s. 92). U studentów starszych roczników dominowały motywy wewnętrzne, zaś u studentów I roku częściej pojawiały się motywy zewnętrzne.

Odnosząc się do powyższych wyników badań, a także sporadycznie eksplorowanego w pedeutologii obszaru, jakim jest badanie motywów wyboru zawodu przez studentów kierunków nauczycielskich, uznałam, iż niezwykle ważne jest rozpoznanie ich nie tylko wśród czynnych zawodowo nauczycieli, ale przede wszystkim wśród studentów rozpoczynających lub będących w trakcie studiów. Wynika to przede wszystkim z tego, iż wcześniej rozpoznane i określone motywy wyboru pozwolą podjąć działania wspierające nauczycieli w identyfikacji zawodowej, w rozpoznaniu zasobów i potencjału, a poprzez to wzmocnienie ich i doskonalenie (w tym zamianę motywacji zewnętrznej na wewnętrzną) lub też podjęcie decyzji o zmianie kierunku kształcenia czy zawodu. Uważam, że wcześniej podjęte działania diagnostyczne w zakresie motywów wyboru zawodu przez nauczycieli akademickich przygotowujących do pracy zawodowej przyszłych nauczycieli są warunkiem jakości i efektywności edukacji w polskich szkołach oraz czynnikiem zapobiegającym destrukcyjnym doświadczeniom edukacyjnym uczniów i nauczycieli, a także w przypadku tych ostatnich, zapobiegającym zjawisku wypalenia zawodowego czy życiowego niezadowolenia, niespełnienia i braku satysfakcji.

Założenia metodologiczne badań

Inspiracją do podjęcia badań stała się analiza literatury przedmiotu, dzięki której zauważyłam sporadycznie eksplorowany obszar badań, jakim są motywy wyboru zawodu nauczyciela, szczególnie wśród studentów kierunków i specjalności na-

uczycielskich. Aby zagospodarować wskazany obszar, w październiku i listopadzie 2020 roku przeprowadziłam wstępne badania (pierwsze z trzyetapowego planu badawczego) wśród studentów trzech uczelni krakowskich (wzięto w nich udział ponad 500 osób). Studenci wszystkich roczników pierwszego i drugiego stopnia mieli za zadanie napisać esej nt. *Dlaczego wybrałem/-łam studia z zakresu kształcenie do zawodu nauczyciela?* Na potrzeby prezentowanego artykułu dokonałam analizy treści 133 esejów studentów realizujących moduł kształcenia do zawodu nauczyciela w jednej z uczelni artystycznych w Krakowie. Wybrałam tę grupę studentów ze względu na sporadyczność badań pedeutologicznych nad motywami wyboru zawodu nauczycieli-artystów podejmujących pracę w szkołach ogólnokształcących, jak i muzycznych. Ponadto zwróciło moją uwagę bogactwo refleksji, przemyśleń i prowadzonych wywodów nad własnymi życiowymi wyborami emanującymi z treści esejów.

Eseje poddałam analizie w celu uzyskania odpowiedzi na pytanie: Jakie są główne motywy wyboru zawodu nauczyciela przez studentów uczelni artystycznej? Wykorzystując analizę treści podczas pierwszego czytania wyłoniłam dominujące kategorie, zaś w kolejnych czytaniach subkategorie i określenia, decydujące o wyborze kształcenia do zawodu nauczyciela przez artystów. Pojawiające się w analizie motta wypowiedzi studentów zostały oznaczone zgodnie z przyporządkowanymi im numerami, nadanymi według kolejności nadsyłania esejów. Dobór próby w podjętych badaniach nie oznaczał „dobierania przypadków i materiałów, lecz dokonywanie wyborów *w obrębie* przypadków i materiałów” (Flick, 2010, s. 67). Należy również podkreślić, że przyjęta jakościowa orientacja badawcza pozwala odnieść wyniki badań wyłącznie do osób badanych, wobec czego nie określono żadnych tendencji w wymiarze społecznym. Badania z wykorzystaniem esejów są pierwszym etapem badań nad motywami wyboru zawodu nauczyciela (treści wszystkich esejów zostaną poddane analizie z wykorzystaniem programu MAXQDA) i posłużą do opracowania narzędzi diagnostycznych, możliwych do wykorzystania w badaniach po przejściu procedur standaryzacyjnych (drugi i trzeci etap badań).

Motywy wyboru zawodu nauczyciela w świetle wyników badań własnych

W toku analizy treści esejów wyłoniłam kategorie, subkategorie i określenia motywów wyboru, według klasyfikacji motywów wewnętrzne vs. zewnętrzne, prezentując je w ujęciu tabelarycznym.

Tabela 1. Motywy wewnętrzne wyboru zawodu nauczyciela

Kategoria	Subkategorie	Wybrane motta/przykładowe określenia
Motywy poznawcze	Zainteresowanie zawodem, dążenie do profesjonalizmu	<p>„Zawód nauczyciela ma w sobie pewien pierwiastek piękna, który odpowiednio pielęgnowany może zaowocować czymś jeszcze piękniejszym, to jest wykształconym, inteligentnym i przede wszystkim świadomym człowiekiem. Być choćby trybikiem tego procesu to rzecz wielka” (S21)</p> <p>świadomy wybór dla profesjonalnej pracy; pragnę dobrze przygotować się do pracy zawodowej; kształcenie zapewni mi rozwijanie umiejętności by stać się dobrym nauczycielem; mam dużą ciekawość poznania pracy nauczyciela oraz możliwość profesjonalnego rozwoju aby pracować w szkole oraz na uczelni</p>
	Twórczy zawód	<p>praca nauczyciela z uczniem to prawdziwa przygoda; mogę tworzyć świat przez pracę; pragnę wspierać młodych w tworzeniu, rozwoju; fascynuje mnie praca która jest nacechowana kreatywnością w pracy indywidualnej z uczniem; fascynuje mnie zawód dzięki któremu można kreatywnie rozwijać uczniów i społeczeństwo; mam możliwość inspirowania uczniów; praca jest inspirująca i fascynująca; praca z uczniem to wyzwanie oraz możliwość ciągłego rozwoju osobistego i innych; praca nauczyciela inspirowanie do rozwoju zaangażowania samokształcenia i doskonalenia przez całe życie</p>
	Zainteresowanie pedagogiką i psychologią	<p>mogę poznać tajniki efektywnego nauczania i wychowania; wiedza psychologiczna i pedagogiczna wzmacnia moją fascynację człowiekiem i jego rozwojem; rozwijam umiejętności do nauczania, które mam dzięki talentowi do tłumaczenia matematyki; pogłębiam wiedzę i umiejętności do przekazywania wiedzy; poznaję metody pracy z uczniami; fascynuje mnie przekazywanie wiedzy i umiejętności innym; wiedza psychologiczna i pedagogiczna jest fascynująca i ważna w pracy i życiu każdego nauczyciela; nauczanie jest niezwykle satysfakcjonujące</p>
	Możliwość rozwoju osobistego nauczyciela przez całe życie, w tym przez nauczanie	<p>zawód ten daje możliwość uczenia się i doskonalenia; rozwój osobisty i motywująca do rozwoju satysfakcja z osiągnięć uczniów są dla mnie priorytetowe; rozwój intelektualny; wrażliwość i gust artystyczny; stała możliwości doskonalenia się i rozwoju; łączenie pasji muzycznej z nauczaniem; pasja do muzyki, dzielenia się nią i rozwój; lubię rozwijać i uczyć siebie i innych; wykonywać chcę ten zawód dla przyjemności i dalszego samorozwoju; pasja do dzielenia się swoimi fascynacjami z innymi; możliwość rozwoju siebie i innych; możliwość rozwoju osobistego oraz przekazywania pasji młodym by ją kontynuowali; mogę rozwijać swoje umiejętności całe życie</p>
	Autodiagnoza – rozpoznane umiejętności, cechy i kompetencje	<p>mam predyspozycje osobowe (społeczne i emocjonalne oraz komunikacyjne) do pracy z uczniem; pozytywne cechy i powołanie; umiejętności i doświadczenia z harcerstwa; predyspozycje do uczenia innych; predyspozycje do nauczania sprzyjające efektywnej pracy z uczniem; usposobienie; predyspozycje osobowe do pracy w zawodzie oraz drobne sukcesy w pracy z uczniami; umiem uczyć; umiem i lubię uczyć a szczęśliwi uczniowie którzy przychodzą na lekcję dają mi satysfakcję; mam naturalne predyspozycje oraz czerpię satysfakcję z osiągnięć innych</p>

Motywy ideowe	Nastawienie na rozwój uczniów	<p>Motto: „<i>praca nauczyciela instrumentu jest czymś zupełnie innym niż zawód nauczyciela np matematyki w szkole ogólnokształcącej. Jest to praca z pojedynczymi osobowościami, gdzie zajęcia odbywają się indywidualnie i obie strony (nauczyciel jak i uczeń) powinny wkładać dużo serca w to co wspólnie tworzą. Dzięki kameralnym lekcjom mamy możliwość lepiej poznać uczniów, zaprzyjaźnić się z nimi, ale też patrzeć jak się rozwijają i z dzieciaków stają się dorosłymi barwnymi osobowościami. Uważam, że to głównie w rękach nauczyciela jest to, czy zaraz kogoś pasją do czegoś i chciałabym, abyśmy mieli w społeczeństwie coraz więcej nauczycieli z zamiłowaniem do uczenia</i>” (S14)</p> <p>rozwój ucznia i satysfakcja z jego rozwoju i efektów pracy; chęć podzielenia się wiedzą i umiejętnościami z uczniami; wspierać uczniów w rozwoju; można uczyć uczniów i uczyć się od uczniów</p>
	Możliwość budowania i rozwijania relacji	<p>budowanie relacji indywidualnych; możliwość tworzenia relacji; budować relacje z nimi i z nauczycielami; poczucie satysfakcji i zadowolenia z relacji z uczniami; radość z nauczania i relacji z uczniami</p>
	Misja i powołanie	<p>Motto: „<i>Jest wiele zawodów, które się wykonuje. Są też takie, którymi się żyje. Nauczanie, a zwłaszcza muzyki, zdecydowanie należy do tej drugiej grupy</i>” (S30)</p> <p>„<i>Żeby tradycja wykonawcza muzyki przetrwała musimy ją przekazywać z pokolenia na pokolenie. A kto nie jak, w pełni wykształcony muzyk-pedagog?</i>” (S75)</p> <p>„<i>Wybrałem profesję nauczyciela, ponieważ chciałbym w przyszłości przekazywać swoje doświadczenie, wiedzę i pasję kolejnym pokoleniom, aby popularność i zamiłowanie do muzyki nie zniknęło, ale rozprzestrzeniło się i rozpopularyzowało na zawsze</i>” (S84)</p> <p>pragnę pracować w zawodzie nauczyciela; ta praca to moja życiowa misja; rozwijanie wrażliwości i estetyki muzycznej; chcę zostawić w ludziach to co dostałem od swoich nauczycieli; praca nauczyciela to moje powołanie; pragnienie dzielić się wiedzą i rozwijać umiejętności uczniów; nie powielać wzorca złych nauczycieli ze szkoły; pragnę prowadzić lekcje muzyki i lekcje życia; pragnę pielęgnować dokonania przodków i tworzyć własne dzieła dla rozwoju społeczeństwa, świata; pragnę kształtować wrażliwość muzyczną; pragnę nieść pomoc innym; pragnę podzielić się wiedzą i szerzyć pasję do muzyki; pragnę kształtować nowe pokolenia muzyków; pragnę wykorzenić z systemu edukacji przymus, który się nie sprawdza w szkole; pragnę dzielić się pasjami z innymi; dzielić się pasją do wykonywania i przekazywania wiedzy i umiejętności innym; pragnę przekazywać pasję kolejnym pokoleniom, aby dalej inni ją rozwijali i przekazywali; pragnę przekazywać pasję do sztuki młodym by rozwijali i pielęgowali ją w kolejnych pokoleniach; dzielić się wiedzą i umiejętnościami z innymi</p>

Motywy idealistyczne	Pragnienie naśladowania osób znaczących	Motto: „W szkole muzycznej spotkałam nauczycieli pełnych pasji, którzy sprawiali, że nawet przedmiot, którego nie lubiłam stawał się dla mnie fascynujący” (S 89) Pragnę naśladować swoich nauczycieli mistrzów (opisywani są nauczyciele instrumentów ze szkół muzycznych – JMŁ); pragnę być dobrym nauczycielem jak mój nauczyciel (instrumentu – JMŁ)
	Spełnienie marzeń z dzieciństwa	kiedy byłam dzieckiem miałam marzenia, żeby uczyć i już się to spełnia; moje marzenia z dzieciństwa; od dziecka bawiłam się w nauczycielkę i to było zawsze moje marzenie żeby uczyć; marzenia z dzieciństwa się spełniają
Motywy tradycji rodzinnych	Tradycje rodzinne dziedziczone jako pasja	„Muzyk muzykowi musi służyć. W moim przypadku mam wrażenie, że krew nauczycielska płynie w moich żyłach z racji tego, że mam w rodzinie kilku nauczycieli – emerytowanych, jak i wciąż uczących na co dzień. Dla uczniów jako nauczyciele jesteśmy ich pedagogami – osobami które przekazują cenną wiedzę, ale również przyjaciółmi którym mogą się zwierzyć i wywołać uśmiech na ich twarzach 😊” (S 50) rodzinne tradycje i pragnienie bycia nauczycielem; powołanie i tradycje nauczycielskie w rodzinie; tradycje rodzinne i naturalne predyspozycje; w naszej rodzinie nauczanie to pasja wszyscy jesteśmy muzykami i nauczycielami

Źródło: opracowanie własne

Analiza treści esejów przyczyniła się do wyodrębnienia czterech kategorii i jednaśtut subkategorii motywów wewnętrznych, którymi kierowali się artyści, dokonując wyboru kształcenia do zawodu nauczyciela (przy każdej subkategorii w nawiasie okrągłym podaję ilość wskazań motywów przez studentów). Najczęściej w wypowiedziach pojawiały się motywy poznawcze, a wśród nich głównie opisywane były: możliwość rozwoju osobistego nauczyciela przez całe życie, w tym przez nauczanie (16), zawód twórczy (15); autodiagnoza-rozpoznanie umiejętności, cechy i kompetencje (14); zainteresowanie pedagogiką i psychologią (11); zainteresowanie zawodem, dążenie do profesjonalizmu (9). Studenci również często ujawniali w wyborach motywy ideowe. Zdecydowanie dominowały w wypowiedziach te odnoszące się do wewnętrznego przekonania o misji i powołaniu (29), a także o możliwości budowania i rozwijania relacji (9) oraz nastawieniu na rozwój uczniów. W esejach studenci unaczynili również motywy o podłożu idealistycznym, w tym związanych z pragnieniem naśladowania osób znaczących (16) oraz spełnieniu marzeń z dzieciństwa (8). Wyodrębniłam również motyw tradycji rodzinnych, jako wewnętrzny, ze względu na specyfikę opisu i rozumienia. Mianowicie studenci tradycje te opisują jako dziedziczoną z pokolenia na pokolenie pasję (11).

Motywacja wewnętrzna uwidoczniła się w wyodrębnionych kategoriach i subkategorjach pojawiła się w wypowiedziach studentów 143 razy (na 133 uczestników badania), co oznacza, że przyszli nauczyciele opisywali więcej niż jeden motyw decydujący o wyborze zawodu.

Tabela 2. Motywy zewnętrzne wyboru zawodu nauczyciela

Kategoria	Subkategoria	Przykładowe określenia
Motywy asekuracyj- ne	Alternatywa pracy	jedna z wielu alternatyw pracy; studia na instrumencie przyczyniły się do podjęcia fakultetu nauczycielskiego; to alternatywa dla muzyka; droga do znalezienia zatrudnienia bowiem w zawodzie muzyka jest mniej możliwości stałej pracy; nie chce się ograniczać – dlatego kształcenie w zakresie kwalifikacji nauczycielskich jest szansą na rozwój i może kiedyś pracę w zawodzie nauczyciela; mam możliwość zdobyć kwalifikacje; jedna z możliwych dróg wyboru; jedna z wielu dróg rozwoju; jako alternatywa dla pracy muzyka; alternatywa dla sceny; jeśli powiesz mi się na scenie to tam zostanę – jeśli nie zawód nauczyciela; posiadanie kilku alternatyw po studiach – w tym kwalifikacje do zawodu nauczyciela jest najlepszym zabezpieczeniem; uzupełnienie do czynnego koncertowania
	Na wszelki wypadek	na wszelki wypadek – jak nie powiesz się w filharmonii; na wszelki wypadek mimo, iż w dzieciństwie miałam marzenia o tym zawodzie nie uważam go za znaczącego i satysfakcjonującego; plan B – awaryjnie; wybór modułu nauczycielskiego jest drugim wyborem pierwszym – estrada; na wszelki wypadek; plan awaryjny B - na wszelki wypadek; plan awaryjny dla muzyka; możliwości zatrudnienia na rynku muzycznym są niewielkie; awaryjnie, jeśli nie wyjdzie na scenie lub ze sceny będzie mało na życie; dla uzyskania kwalifikacji do pracy w szkole na wszelki wypadek forma zabezpieczenia gdyby nie wyszło na scenie; raczej sprawdzę się w roli – mama mówiła, że byłabym dobrym nauczycielem; mogę spełnić się też i w tym zawodzie
Motywy ekonomicz- ne	Konieczność stałego do- chodu dla bicia muzy- kiem zawo- dowym poza szkołą	zabezpieczenie przed brakiem pracy i dochodów – trudno utrzymać się z zawodowej muzyki; praca w zawodzie nauczyciela daje stałe źródło dochodu, muzyka nie (trudno się utrzymać wyłącznie z występów publicznych); zabezpieczenie finansowe; stabilność finansowa nauczyciela-muzyka nie; stabilizacja finansowa i zawodowa, a poprzez to możliwość koncertowania; dla stabilizacji finansowej; alternatywna forma zarobku (dla instrumentalisty – JMł); konieczność dla muzyka instrumentalisty, który chce podzielić się wiedzą i umiejętnościami z uczniami; gwarancja stabilności finansowej – „dbanie o przyszłość”; stały dochód, ale mam też łatwość nawiązywania kontaktu z dziećmi; gwarancja stałego źródła dochodu; stałe źródło dochodów – gwarancją godnego życia
	Możliwość łączenia pra- cy nauczycie- la i muzyka	możliwość połączenia pracy muzyka z nauczaniem; połączenie pasji muzyka koncertowego z nauczaniem; gwarancja stałego dochodu w zawodzie nauczyciela pozwala na zawodowe koncertowanie; stabilizacja zawodowa dla muzyka; mogę łączyć pasję do koncertowania i muzyki z nauczaniem; połączyć pasję do gry i koncertowanie z nauczaniem
	Pewność pracy w zawodzie nauczyciela	praca w zawodzie nauczyciela jest pewna – muzyka nie; gwarancja stałej pracy i dochodów
Motywy przypadku	Przymus z przypadku	wykorzystanie wolnych punktów ECTS; z przymusu – bo jest w siatce godzin blok nauczycielski; specjalność w siatce godzin obowiązkowych

W przypadku motywów zewnętrznych na podstawie analizy treści esejów wyodrębniłam trzy kategorie i sześć subkategorii motywów zewnętrznych, którymi kierowali się artyści, dokonując wyboru kształcenia do zawodu nauczyciela (podobnie jak w przypadku motywów wewnętrznych przy każdej subkategorii w nawiasie okrągłym podaję ilość wskazań motywów przez studentów). Najczęściej w wypowiedziach pojawiały się motywy ekonomiczne, a wśród nich: konieczność stałego dochodu dla bycia muzykiem zawodowym poza szkołą (19), a także możliwość łączenia pracy nauczyciela i muzyka (10) oraz pewność pracy w zawodzie nauczyciela (4). Ponadto tyle samo wskazań miały w opisach motywy asekuracyjne, a wśród nich: alternatywa pracy dla muzyka (18) oraz wybór specjalności nauczycielskiej na wszelki wypadek (15). Badani opisali również motywy, które określiłam jako przypadek, a wśród nich badani określali swój wybór jako: przymus z przypadku (6). Motywacja zewnętrzna uwidoczniła się w wypowiedziach studentów 72 razy (na 133 uczestników badania), co oznacza, że znaczna część badanych kierowała się motywami zewnętrznymi. Studenci specjalności nauczycielskiej w wielu przypadkach wskazywali więcej niż jeden motyw warunkujący wybór specjalności nauczycielskiej.

Dyskusja i wnioski końcowe

Z przeprowadzonych analiz wynika, że motywy wyborów studentów uczelni artystycznej lokowane są na dwóch przeciwstawnych biegunach. Przyjmując nomenklaturę za Haliną Rotkiewicz (1991), można powiedzieć, że „wolność wyboru”, świadoma decyzja i pozytywne nastawienie do pracy w zawodzie nauczyciela jest specyfiką opisu większości artystów. Praca w zawodzie nauczyciela postrzegana jest przez nich w perspektywie pasji, misji, możliwości rozwoju przez całe życie, możliwości tworzenia, kreowania i zmiany. Nie identyfikują jako muzycy-artyści tego wyboru w kategorii „wstydu dla muzyka”. Mało tego, uważają, że dzięki pracy w zawodzie nauczyciela nie tylko mogą uczyć, ale również koncertować ze swoimi uczniami, być z nimi na scenie i cieszyć się wspólnym rozwojem, dokonaniem, techniką gry, mistrzostwem wykonania. Studenci mają również wysoką świadomość cech osobistych oraz umiejętności i kompetencji, które są ich zdaniem bazą do pracy z uczniem, motywowania ich do rozwoju poprzez zbudowanie relacji opartej na zaufaniu, trosce i wzajemnej odpowiedzialności. Zamiłowanie do pracy z dziećmi i młodzieżą, przyglądanie się, jak „rozwijają skrzydła” (S 32), a także pragnienie naśladowania nauczycieli-mistrzów kształtujących osoby badane czy nawiązywanie do tradycji rodzinnych utwierdza ich w słuszności wyboru oraz nastawieniu na pozyskiwanie i poszerzanie wiedzy i umiejętności ważnej do pracy w zawodzie nauczyciela. Warto podkreślić, że studenci, pisząc o wzorach nauczycieli, których pragną naśladować, podkreślają doskonałe relacje z nimi, właściwie każdy z nich pisze o prawdziwej relacji mistrz-uczeń (mistrz to nauczyciel, przyjaciel, troskliwy opiekun). Takie relacje, jak zauważają, są w świecie edukacji artystycznej (nauczyciele gry na instrumentach) normą, zaś każdy, kto trafia/wybiera nauczyciela instru-

mentu, prowadzony jest przez niego kilka lat. Stąd możliwe jest doskonałe wzajemne poznanie oraz nastawienie na totalny rozwój budowany na zaufaniu. Studenci wręcz nie wyobrażają sobie rozwoju bez takiej relacji. Nie wyobrażają sobie też, że nauczyciel nie rozwija się – on ucznia prowadzi, ale aby rozwijał się, wie, że niezbędna jest praca nauczyciela nad sobą, rozwijaniem profesjonalnego warsztatu pracy. Oczywiście sam warsztat bez empatii, odpowiednich cech osobowych, pozytywnego nastawienia do pracy z uczniem nie byłby wystarczający do nazywania nauczyciela mistrzem. Nauczyciel swoją motywacją i zaangażowaniem, kunsztem wiedzy i umiejętności motywuje do rozwoju uczniów. Stąd studenci mają wzorce, które mogą naśladować, ale posiadają również cechy, które już ukształtowali pod wpływem relacji i są ich świadomi. Niestety, spośród wszystkich wypowiedzi studentów tylko jedna osoba wskazała, że mogłaby naśladować nauczyciela przedmiotu ogólnokształcącego. Pozostali studenci – wskazywali wyłącznie nauczyciela/nauczycieli szkół muzycznych.

Drugi biegun motywów to określany przez Rotkiewicz „przymus” (determinacja) (1991). W pewnym sensie wybór przez studentów kierunków artystycznych dodatkowej ścieżki nauczycielskiej wynika z obaw o przyszłość w zawodzie. Są świadomi, że mają niewielkie możliwości zatrudnienia na stałe w filharmoniach, operach, orkiestrach i in. Wiedzą, że kontrakty i projekty realizowane w określonym czasie nie dają gwarancji stałego źródła utrzymania, stąd wybór zawodu nauczyciela wynika z troski o gwarancję stałych dochodów, zabezpieczenie ekonomiczne, stabilność czy gwarancję utrzymania rodziny. Można uznać, że motywy ich wyboru miały charakter bardziej racjonalny (asekuracyjny), lub są wołaniem o stabilizację i możliwość „normalnego życia” muzyka, w sytuacji kiedy nie będzie koncertował, nie wygra kontraktu, nie dostanie się do projektu itp. Studia i praca w zawodzie nauczyciela dla studentów uczelni artystycznej może dać poczucie stabilizacji w postaci pewności pracy, aby móc rozwijać się artystycznie, spełniać się jako muzyk koncertujący z profesjonalnym zespołem, mimo iż koncertowanie z uczniami jest dla artystów wartością i ma walor rozwojowy, a nauczyciel i uczniowie często razem koncertują (mistrz jest członkiem zespołu i liderem, ale wciąż rozwija warsztat, bez tego nie ma szans na rozwój innych – specyfika zawodu nauczyciela instrumentu szkół muzycznych każdego stopnia i szczebla), to pragnienie profesjonalnej sceny filharmonii, opery i in. zawsze jest pragnieniem i celem, do którego realizacji dążą. Ważne jest to, że studenci zauważają, że nauczyciel, który się nie rozwija, nie szkoli, nie uczy – przestaje funkcjonować jako nauczyciel (nikt nie wybierze jego klasy, szkoły, bo zwyczajnie ją traci przez zaniedbanie własnego rozwoju). Kiedy sam się nie rozwija, nie ma motywacji wewnętrznej do doskonalenia, to nie może też uczyć i motywować innych.

Analizując treści esejów studentów kierunków artystycznych decydujących się na ścieżkę zawodową nauczyciela, trudno stwierdzić dominujący jeden „czysty” motyw, często bowiem motywy wyboru zachodzą na siebie. Zarówno te wewnętrzne, jak i zewnętrzne, w niektórych wypowiedziach i te przenikają się.

Jan Legowicz mówi, iż nauczyciel nieustannie nauczycielem się staje, obce jest mu stabilne „jest” (Legowicz, 1993, s. 17) i jak łatwo zauważyć, tacy są nauczyciele-artysty oraz studenci-artysty. Nastawienie do pracy w zawodzie nauczyciela w przypadku studentów uczelni artystycznej (jak i ich nauczycieli-mistrzów), jest doskonałym przykładem świadomości, jak ważne dla pracy zawodowej (nauczyciel, zawodowy muzyk) jest nastawienie na totalny, całościowy rozwój (por. Łukasik, 2018, 2020; Łukasik, Jagielska, 2016; Pikuła, 2016). Studenci biorący udział w badaniach już tak są ukształtowani przez swoich nauczycieli-mistrzów, a ci przez swoich. Można uznać, że jest to pewna specyfika dziedziczenia kultury pracy w zawodzie nauczyciela-artysty. Studenci i nauczyciele szkół artystycznych wiedzą, że w ich pracy „nie-dobre są sytuacje *status quo*, stabilizacji, które w działaniu o tak dużej dynamice świadczą nie tylko o braku rozwoju, lecz wręcz o stagnacji” (Kwiatkowska, 2005, s. 149). Stąd moim zdaniem ważne jest przejście do procesu kształcenia nauczycieli przedmiotowych modelu odpowiedzialności za rozwój osobisty i uczniów oraz budowania relacji na zaufaniu i wzajemnej trosce.

Bibliografia:

1. Dobrowolski S. (1957), *Dobór młodzieży do zawodu nauczycielskiego*. Warszawa.
2. Dróżka W. (1996), *Młode pokolenie nauczycieli*. Kielce: Wydawnictwo WSP.
3. Dróżka W. (2004), *Młode pokolenie nauczycieli: studium autobiografii młodych nauczycieli polskich lat dziewięćdziesiątych*. Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.
4. Dróżka W. (2008), *Generacja wielkiej zmiany: studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich 2004*. Kielce: Wydawnictwo AŚ.
5. Duraj-Nowakowa K. (1989), *Samookreślenie zawodowe studentów kierunków nauczycielskich*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
6. Filipiak E. (2004), *Nauczyciel wobec wyzwań i zagrożeń edukacji XXI wieku*, [w:] T. Lewowicki, M.J. Szymański (red.), *Nauki pedagogiczne w Polsce. Dokonania, problemy, współczesne zadania, perspektywy*. Kraków: Wydawnictwo AP
7. Flick U. (2010), *Projektowanie badania jakościowego*, PWN, Warszawa.
8. Kuczyńska Z. (2002), *Samoocena nauczyciela czynnikiem wzrostu jego kompetencji*, [w:] E. Kozioł, E. Kobyłecka (red.), *Kompetencje nauczyciela. Stan, potrzeby i kierunki zmian*. Zielona Góra: OW UZ.
9. Kwiatkowska H. (2005), *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
10. Kwiecińska R. (2000), *Rozum czy serce? Postawy wobec zawodu nauczycielskiego studentów uczelni pedagogicznej*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
11. Legowicz J. (1993), *O nauczycielu mistrzu samego siebie*, [w:] A.A. Kotusiewicz, H. Kwiatkowska, W.P. Zaczyński (red.), *Pedeutologia. Badania i koncepcje metodologiczne*. Warszawa: Wydawnictwo WU
12. Łomny Z. (1980), *Motywy wyboru zawodu nauczycielskiego: podstawy i aspiracje społeczno-zawodowe kandydatów i studentów pierwszych lat kierunków nauczycielskich WSP w Opolu*, [w:] T. Gospodarek (red.). Opole: Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Powstańców Śląskich w Opolu.
13. Łukasik J. M (2018), *Rozwój osobisty nauczyciela – nieobecna kategoria*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 2.

14. Łukasik J.M. (2020), *Rozwój osobisty i zawodowy nauczycielek w okresie wczesnej dorosłości*. „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” nr 3, s. 85–97.
15. Łukasik J.M., Jagielska K. (2016), *Refleksyjność emerytowanych nauczycieli jako czynnik zmiany i rozwoju osobistego*, [w:] K. Jagielska, J.M. Łukasik, Norbert G. Pikuła (red.), *Rozwój nauczyciela: od wczesnej do późnej dorosłości*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
16. Malinowski T. (1968), *Nauczyciel i społeczeństwo*. Warszawa.
17. Obuchowski K. (1995), *Przez galaktykę potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*. Poznań: Wydawnictwo „Zysk i S-ka”.
18. Okoń W. (1959), *Problemy osobowości nauczyciela*, [w:] W. Okoń (oprac.), *Osobowość nauczyciela. Rozprawy*. Warszawa: PZWS.
19. Pikuła N.G. (2016), *Rozwój zawodowy a aktywność emerytowanych nauczycieli*, [w:] J.M. Łukasik, N. G. Pikuła, K. Jagielska (red.), *Rozwój nauczyciela – od wczesnej do późnej dorosłości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
20. Prokopczuk A. (2012), *Motywy wyboru zawodu a motywacja do pracy*. Management and Business Administration Central Europe. 5, s. 29–49.
21. Reykowski J. (1992), *Emocje, motywacja, osobowość*, [w:] T. Tomaszewski (red.) *Psychologia ogólna*. Warszawa: PWN
22. Rotkiewicz H. (1991), *Wybór zawodu nauczycielskiego*, [w:] J. Nowak J. (red.). *Przemiany zawodu nauczycielskiego*. Wrocław-Warszawa-Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo PAN.
23. Siwińska J. (1978), *Motywy wyboru zawodu nauczyciela i ich wpływ na wyniki nauczania*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP.
24. Szumilas E.M. (2000), *Motywy wyboru zawodu nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] Z. Ratajek (red.), *Edukacja wczesnoszkolna u progu reformy*. Kielce: Akademia Świętokrzyska im. Jana Kochanowskiego
25. Zimbardo P.G., Ruch F.L (1994), *Psychologia i życie*. Warszawa: PWN.
26. Zyzik E. (2015), *Wybrane determinanty pracy zawodowej nauczycieli przedszkoli publicznych*. Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego.

dr hab. Joanna M. ŁUKASIK, prof. UP – Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Szkolenia wirtualne w kontekście funkcjonowania poznawczego i przemysłu 4.0

Virtual training within the context of cognitive functioning and industry 4.0

Keywords: retraining the elderly, cognitive skills, virtual reality, Industry 4.0.

Abstract. Technological progress means that employees have to adapt to new requirements. Along with the development of new IT tools, we are observing the fourth industrial revolution, i.e. the implementation of Industry 4.0. The factory workers of the future face new kinds of tasks. Changes in the demographic structure clearly indicate that the average age of an employee will increase. For this reason, tools that support employees, especially older employees, in terms of cognitive skills and adaptation to the requirements of Industry 4.0 will be necessary. The article presents an example of such a tool in the form of virtual reality training.

Słowa kluczowe: doszkalanie osób starszych, funkcjonowanie poznawcze, rzeczywistość wirtualna, Przemysł 4.0

Streszczenie: Postęp technologiczny sprawia, że pracownicy muszą się dostosować do nowych wymagań. Wraz z rozwojem nowych narzędzi informatycznych obserwujemy czwartą rewolucję przemysłową, czyli wdrażanie Przemysłu 4.0. Pracowników fabryk przyszłości czekają nowe rodzaje zadań. Zmiany w strukturze demograficznej wyraźnie wskazują, że średni wiek pracownika będzie rósł. Z tego względu narzędzia, które wspomagają pracowników, zwłaszcza pracowników starszych, w zakresie zdolności poznawczych oraz adaptacji do wymagań Przemysłu 4.0 będą niezbędne. W artykule przedstawiony jest przykład takiego narzędzia w postaci treningów w rzeczywistości wirtualnej.

Przemysł 4.0

W ostatnich latach wiele mówi się o tak zwanej czwartej (po mechanizacji, elektryfikacji i automatyzacji) rewolucji przemysłowej. Istnieje kilka „technologii wspomagających”, które mają zrewolucjonizować przemysł produkcyjny [1, 2]. Technologie te powinny pomóc fabrykom przyszłości sprostać zmieniającemu się popytowi na rynku i rosnącej zmienności zapotrzebowania końcowych użytkowników (doskonałym przykładem jest produkcja respiratorów przez przemysł motoryzacyjny). Dlatego przewiduje się, że fabryki przyszłości będą „inteligentnymi”, zautomatyzowanymi fabrykami, w których maszyny, produkty, narzędzia, pracownicy, a nawet klienci są połączeni z cyberfizycznymi systemami produkcyjnymi (CPPS) [3, 4]. Te połączone podsystemy

współpracują ze sobą, wymieniając informacje i dane oraz dążą do uzyskania maksymalnej wartości na każdym etapie procesu wytwarzania produktu. Obecnie najważniejszymi czynnikami napędzającymi zmiany są technologie takie jak: przetwarzanie w chmurze (*cloud computing*), przetwarzanie dużych ilości danych (*big-data*), Internet rzeczy (systemy wbudowane, czujniki itp.), współdzielenie zasobów i realizacja zadań w sposób rozproszony, inteligentna automatyzacja zadań (robotyka, sztuczna inteligencja itp.) oraz zaawansowana produkcja (Przemysł 4.0, druk 3D itp.) [1, 5]. W przypadku pracowników zmiany te prowadzą do coraz większej złożoności wykonywanej przez nich pracy, m.in. dlatego, że ilość informacji, które należy brać pod uwagę w procesie produkcyjnym, stale rośnie. Zakłada się również, że przyszłe procesy produkcyjne będą składały się z wielu małych znormalizowanych etapów, które można łączyć na różne sposoby w celu uzyskania różnych wariantów produktu [3]. To z kolei prowadzi do większej złożoności pracy i rosnącego zapotrzebowania na informacje dla pracowników. Tę potrzebę można realizować poprzez użycie odpowiednich środków rozwoju organizacji, ciągłego szkolenia zawodowego pracowników oraz zastosowanie wspomagających technologii informacyjnych i komunikacyjnych (TIK). Wprowadzenie takich systemów teleinformatycznych na liniach produkcyjnych może pomóc pracownikom i umożliwić ludziom odgrywanie centralnej roli w fabrykach przyszłości [6]. Jednocześnie sam pracownik musi posiadać szerszy zestaw umiejętności, aby poradzić sobie z rosnącą złożonością procesów wytwarzania i rosnącymi wymaganiami w zakresie dysponowania interdyscyplinarną wiedzą.

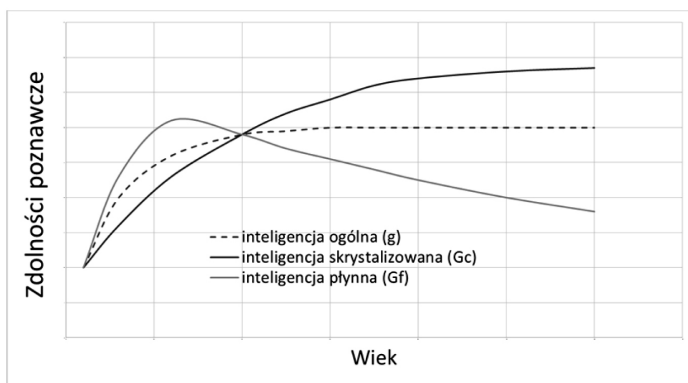
Wyzwania dla Przemysłu 4.0 związane z zmianami demograficznymi

Wyniki badań dotyczących umiejętności i zdolności potrzebnych do wdrożenia Przemysłu 4.0 [7] wskazują, że najważniejsze są następujące umiejętności: gotowość do uczenia się przez całe życie (86%), interdyscyplinarne myślenie i działanie (77%), kompetencje informatyczne (76%), zdolność do stałej wymiany danych z maszynami i systemami sieciowymi (75%), umiejętność rozwiązywania problemów i optymalizacji (75%), kontrola coraz bardziej złożonych procesów pracy (71%), umiejętności pracy z ludźmi o różnym zakresie obowiązków (65%), projektowanie procesów innowacyjnych (61%), koordynacja przydzielania zadań (60%), samodzielne podejmowanie decyzji (53%), a także zwiększone umiejętności społeczne (43%). Z drugiej strony wysokie zdolności fizyczne, takie jak siła lub doskonałe zdolności motoryczne, nie są postrzegane jako kluczowe umiejętności dla przyszłej pracy w fabrykach przyszłości [5]. Wyniki badań [7] wskazują, że wiele ważnych umiejętności starszych pracowników jest ocenianych bardzo wysoko. Szczególnie niezależne podejmowanie decyzji w złożonych sytuacjach (78%), znajomość systemu i rozumienie procesów produkcji (73%), umiejętności pracy zespołowej (69%), interdyscyplinarne myślenie i działanie (67%), umiejętności rozwiązywania problemów i koordynacja (65%) są postrzegane jako mocne strony tej grupy pracowni-

ków [7]. Jednocześnie problemy i zapotrzebowanie na pomoc mogą wynikać z niżej ocenianych kategorii, takich jak kompetencje informatyczne, interakcja i wymiana z nowymi technologiami, uczestnictwo w innowacjach i uczenie się przez całe życie. Ponieważ osoby starsze mają wiele umiejętności potrzebnych w Przemysle 4.0 – może nawet na wyższym poziomie niż młodsze – bardzo ważne jest zapewnienie im odpowiedniego środowiska pracy, w którym mogą wykonywać swoje obowiązki, oraz wspierać ich w zakresie tych kompetencji, gdzie widoczne są niedostatki (np. w zakresie funkcjonowania poznawczego).

Zmiany funkcjonowania poznawczego z wiekiem

Funkcjonowanie poznawcze odnosi się do wielu zdolności umysłowych, w tym uczenia się, myślenia, rozumowania, zapamiętywania, rozwiązywania problemów, podejmowania decyzji i uwagi. Dominującym podejściem do pomiaru i konceptualizacji funkcjonowania poznawczego w psychologii rozwojowej życia jest podejście psychometryczne, które powstało z wysiłków zmierzających do zdefiniowania, zmierzenia i kwantyfikacji zdolności poznawczych przy użyciu najbardziej podstawowych konstruktów umiejętności, takich jak inteligencja ogólna (g), płynna inteligencja (Gf) i inteligencja skryształizowana (Gc) [8]. Inteligencja ogólna (g) wyprowadzona jest z jednego wspólnego czynnika leżącego u podstaw wszystkich zdolności poznawczych. Płynne zdolności poznawcze (Gf) odnoszą się do rozumowania lub myślenia, prędkości przetwarzania i umiejętności rozwiązywania problemów w nowych sytuacjach, niezależnie od nabytej wiedzy. Skryształizowane zdolności poznawcze (Gc) odnoszą się do „zdobytej wiedzy”, która obejmuje gromadzenie życiowej wiedzy intelektualnej i osiągnięć. Gc jest często mierzona umiejętnościami, takimi jak wiedza i słownictwo. Metoda psychometryczna polega na stosowaniu z odpowiednio dobranymi wagami wielu różnych testów wydajności poznawczej. Takie podejście miało silny wpływ na stosowane badania psychologiczne [8].



Rys. 1. Zmiany w funkcjonowaniu poznawczym (inteligencji) w funkcji wieku. Opracowanie własne na podstawie danych przedstawionych w [8]

Wcześniejsze badania zidentyfikowały wyraźne trajektorie wewnątrzsobnicze w ciągu życia dla różnych zdolności poznawczych, w tym istotne różnice w życiu zawodowym [9]. W szczególności Gf osiąga szczyt we wczesnej dorosłości (około 20 lat), a następnie maleje przez pozostałą część życia (co obejmuje czas, w którym ludzie pracują [10]). Odmienne są zmiany Gc, która zwykle zwiększa się w ciągu życia z powodu zdobywania nowej wiedzy i doświadczenia. Gc ma mniejsze szanse na spadek aż do znacznie późniejszego wieku i zwykle po przejściu na emeryturę. Uważa się, że wzrost Gc z wiekiem rekompensuje straty Gf i może przyczyniać się do ogólnej stabilności (lub nawet nieznacznego wzrostu) wydajności pracy w miarę starzenia się ludzi [8]. Typową zależność Gf i Gc u ludzi od wieku przedstawia rysunek 1. Podczas badania zdolności poznawczych ważne jest, aby sprecyzować, które zdolności poznawcze są badane, biorąc pod uwagę, że nie ma jednego wzorca funkcjonowania intelektualnego na przestrzeni wieku we wszystkich zdolnościach [50]. Związane z wiekiem zmiany w funkcjonowaniu poznawczym są bardziej prawdopodobne, że zostaną zamaskowane przy użyciu bardziej ogólnych miar (takich jak g) w porównaniu z użyciem bardziej specyficznych umiejętności.

Wpływ gier na funkcjonowanie poznawcze

Funkcjonowanie poznawcze można szeroko zdefiniować jako działania mózgu zaangażowane w zrozumienie i funkcjonowanie w naszym otoczeniu zewnętrznym [11]. Ponieważ ogólnie przyjmuje się, że funkcjonowanie poznawcze wymaga wielu procesów mentalnych, ta szersza koncepcja została teoretycznie podzielona na wiele „domen poznawczych” [11]. Chociaż definicje są różne, a granice między domenami często się pokrywają, przykłady odrębnych obszarów funkcjonowania poznawczego obejmują procesy uczenia się i zapamiętywania informacji werbalnych i przestrzennych, zdolności uwagi, szybkości reakcji, rozwiązywania problemów i planowania [12].

Opracowano różne testy neuropsychologiczne jako narzędzia do oceny i kwantyfikacji ogólnego funkcjonowania poznawczego jednostki (lub „globalnego poznania”) wraz z ich wydajnością w oddzielnych domenach poznania [12]. Wydajność w tych różnych testach poznawczych okazała się względnie stabilna w czasie u zdrowych dorosłych i umiarkowanie dokładnych predyktorów funkcjonowania w świecie rzeczywistym i wydajności zawodowej [13, 14]. Ponadto testy neuropsychologiczne mogą wykryć deficyty w funkcjonowaniu poznawczym, które powstają w wyniku różnych chorób psychicznych i neurologicznych [15, 16]. Na przykład osoby z chorobą Parkinsona wykazują wyraźne upośledzenie w zakresie zadań związanych z planowaniem i pamięcią [17], podczas gdy osoby ze schizofrenią mają wszechobecne deficyty poznawcze, 1–2 standardowe odchylenia poniżej norm dla całej populacji mogą również przewidywać stopień niepełnosprawności [18]. Ponadto zdolności poznawcze naturalnie zmniejszają się u prawie wszystkich osób podczas zdrowego sta-

rzenia się [19]. W starzejącym się społeczeństwie funkcjonalne konsekwencje pogorszenia funkcji poznawczych mogą ostatecznie mieć poważny wpływ społeczny i gospodarczy. Zatem interwencje poprawiające funkcje poznawcze są obiecujące w leczeniu chorób psychiatrycznych i neurologicznych, co ma pozytywny wpływ na zdrowie populacji.

Na szczęście interwencje stymulujące mózg i / lub ciało mogą poprawić funkcje poznawcze lub przynajmniej osłabić ich spadek wraz z wiekiem. Na przykład wykazano, że ćwiczenia fizyczne znacznie poprawiają globalne funkcjonowanie poznawcze, wraz z pamięcią roboczą i procesami uwagi, zarówno w populacjach klinicznych, jak i zdrowych [20–22]. Można również zaprojektować interwencje ukierunkowane bezpośrednio na konkretne funkcje poznawcze, ponieważ stwierdzono, że skomputeryzowane programy treningowe dotyczące pamięci i innych funkcji zapewniają znaczące korzyści poznawcze, przynajmniej w krótkim okresie [23, 24]. Ponadto „grywalizacja” programów treningu poznawczego może zmaksymalizować ich skuteczność kliniczną, ponieważ bardziej złożone i interesujące programy są w stanie lepiej angażować pacjentów w zadania wymagające poznawczo, trenując jednocześnie wiele procesów poznawczych [25].

Poprzednie badania wykazały, że jednoczesne wykonywanie ćwiczeń aerobowych i treningów poznawczych może mieć działanie addytywne, skuteczniej zapobiegając spadkowi poznawczemu związanemu ze starzeniem się [26]. Może to być spowodowane aktywnością tlenową i poznawczą stymulującą neurogenezę poprzez niezależne, ale uzupełniające się ścieżki; ponieważ badania na zwierzętach pokazują, że podczas gdy ćwiczenia stymulują proliferację komórek, zadania edukacyjne wspierają przetrwanie tych nowych komórek [27], tak że połączenie tych dwóch rodzajów treningu skutkuje 30% większą liczbą nowych neuronów niż każde zadanie osobno [28].

W ostatnich latach wprowadzono nowy typ treningu, zamiast aerobiku i treningu poznawczego stosowanych oddzielnie, wykorzystano możliwość połączenia aktywności fizycznej z trudnymi poznawczo zadaniami w jednej sesji poprzez odpowiednio przygotowane gry (gry te określane są czasami terminem „exergames”). Takie interaktywne gry komputerowe wymagają od gracza wykonywania ruchów ciała w celu wykonania określonych zadań lub działań w odpowiedzi na wskazówki wizualne [29]. Typowe przykłady platform sprzętowych to „Nintendo Wii” (wraz z „Wii Fit” lub „Oprogramowanie Wii Sports”) lub „Microsoft Xbox Kinect”. Dodatkowo opracowano systemy rzeczywistości wirtualnej wykorzystujące rowery treningowe i / lub bieżnie jako medium do interakcji graczy z trójwymiarowymi światami, aby zapewnić wciągające doświadczenia treningowe [30].

Wraz z rosnącym popularnym wykorzystaniem systemów bazujących na wspomagających ćwiczenia grach w czasie wolnym i rozrywek rośnie zainteresowa-

nie ich zastosowaniem w celu poprawy wyników klinicznych. Ostatnie przeglądy systematyczne i metaanalizy tej rosnącej literatury dostarczyły wstępnych dowodów na to, że gry mogą poprawić różne wyniki zdrowotne [31], w tym zmniejszyć otyłość u dzieci, poprawić równowagę i zmniejszyć czynniki ryzyka u osób starszych, ułatwić rehabilitację funkcjonalną u osób z chorobą Parkinsona, a nawet zmniejszyć depresję [32–34].

W dwóch oddzielnych badaniach, w 2014 i 2017 r., młodzi dorośli w wieku około dwudziestu lat zostali poproszeni o grę w komputerowe gry logiczne i łamigłówki 3D [35]. Ustalenia wykazały, że objętość istoty szarej w hipokampie wzrosła po treningu. Hipokamp jest obszarem mózgu związanym przede wszystkim z pamięcią przestrzenną i epizodyczną, kluczowym elementem długoterminowego zdrowia poznawczego. Zawarta w nim szara substancja działa jak wskaźnik (marker) zaburzeń neurologicznych, w tym łagodnych zaburzeń poznawczych i choroby Alzheimera. Badania te rozszerzono na osoby starsze. Do badań zrekrutowano 33 osoby w wieku od 55 do 75 lat, które zostały losowo przydzielone do trzech oddzielnych grup. Uczestnicy zostali poinstruowani, aby grać w gry komputerowe przez 30 minut dziennie, pięć dni w tygodniu, brać lekcje gry na fortepianie (po raz pierwszy w życiu) z tą samą częstotliwością lub nie wykonywać żadnego nowego zadania (grupa kontrolna). Eksperyment trwał sześć miesięcy i został przeprowadzony w domach uczestników, w których zainstalowano konsole do gier i fortepiany. Efekty eksperymentu zostały ocenione na podstawie dwóch metod: testów zdolności poznawczych i obrazowania rezonansu magnetycznego (MRI) w celu zmierzenia zmian w objętości istoty szarej. Umożliwiło to obserwowanie aktywności mózgu i wszelkich zmian w trzech obszarach: 1) grzbietowo-boczna kora przedczołowa, która kontroluje planowanie, podejmowanie decyzji i hamowanie; 2) mózdzek, który odgrywa ważną rolę w kontroli motorycznej i równowadze; 3) hipokamp, centrum pamięci przestrzennej i epizodycznej.

Według wyników testu MRI tylko u uczestników grupy grającej w gry komputerowe zauważono wzrost objętości istoty szarej w hipokampie i mózdzku. Poprawiła się także pamięć krótkotrwała tych osób. Testy ujawniły również wzrost istoty szarej w grzbietowo-bocznej korze przedczołowej i mózdzku uczestników, którzy brali lekcje gry na fortepianie, podczas gdy we wszystkich trzech obszarach mózgu wśród pasywnej grupy kontrolnej odnotowano pewien stopień atrofii. Gry trójwymiarowe angażują hipokamp w tworzenie mapy poznawczej lub mentalnej reprezentacji wirtualnego środowiska. Analiza wyników badań sugeruje, że stymulacja hipokampu zwiększa zarówno aktywność funkcjonalną, jak i szarą tkankę w tym regionie [35].

Testowanie zasobów poznawczych

W badaniach naukowych i do diagnostyki używanych jest wiele różnych testów, które mogą być ukierunkowane na pojedyncze zdolności poznawcze, takie jak pa-

mięć krótkoterminowa, lub obejmują wiele różnych zagadnień. Przykładem tego drugiego typu testów jest zestaw testów neuropsychologicznych Halstead-Reitan [36] lub Krótka Skala Oceny Stanu Umysłowego (*Mini Mental State Examination* – MMSE) [99]. MMSE jest krótką, 30-zadaniową skalą badającą upośledzenie funkcji poznawczych. Bada funkcjonowanie pamięci, orientacji oraz rozwiązywanie zadań arytmetycznych. Jest powszechnie używana w badaniach przesiewowych demencji jako wyniku procesu starzenia się poznawczego. Wyniki powyżej 27 (na 30 możliwych) oznaczają dobre funkcjonowanie poznawcze. Z tego względu wykorzystanie tego testu nie jest wskazane wśród osób zdrowych, gdyż charakteryzuje się zbyt małą czułością wykrywania zmian. Przykładem kompleksowego testu, dla którego ten problem nie występuje, jest test o nazwie Montreal Cognitive Assessment (MoCA) [37]. Ostateczna wersja MoCA (dostępna na stronie www.mocatest.org) to jednostronicowy 30-punktowy test przeprowadzany w 10 minut. Szczegóły dotyczące poszczególnych pozycji MoCA są następujące. Zadanie dotyczące pamięci krótkoterminowej (5 punktów) obejmuje dwie próby uczenia się z pięciu rzeczowników i opóźnione ich przypomnienie po około 5 minutach. Zdolności wzrokowo-przestrzenne ocenia się za pomocą zadania rysowania zegara (3 punkty) i trójwymiarowej kopii sześcienu (1 punkt). Wiele aspektów funkcji wykonawczych ocenia się za pomocą zadania naprzemiennego dostosowanego do zadania Trail Making B (1 punkt), zadania płynności fonemicznej (1 punkt) i dwupunktowego zadania abstrakcyjno-werbalnego (2 punkty). Uwaga, koncentracja i pamięć robocza są oceniane przy użyciu zadania ciągłej uwagi (wykrywanie celu za pomocą stukania; 1 punkt), zadania odejmowania szeregowego (3 punkty) oraz podawania cyfr w kolejności do przodu i do tyłu (po 1 punkcie). Język jest oceniany za pomocą trzypunktowego zadania ze zwierzętami o niskiej znajomości (lwa, wielbłąda, nosorożca; 3 punkty), powtórzenia dwóch złożonych syntaktycznie zdań (2 punkty) oraz wspomnianego wcześniej zadania płynności. Na koniec ocenia się orientację dotyczącą czasu i miejsca (6 punktów). Tego typu test powinien być uzupełniony jeszcze o test czuły na zmiany pamięci roboczej (krótkoterminowej), taki jak np. test Pamięci Wechslera [38].

Przykładowe gry zrealizowane w rzeczywistości wirtualnej

W CIOP – PIB przygotowano 9 gier, po trzy w każdej z kategorii (przykładowe gry z każdej gry są przedstawione w podrozdziałach). Gry zostaną wykorzystane do określenia czynników szczególnie istotnie wpływających na zmianę w zakresie funkcjonowania poznawczego. Badania będą miały charakter badań podłużnych trwających 4 tygodnie. Ze względu na ograniczenia w liczbie posiadanych zestawów VR badania będą prowadzone równoległe z udziałem 10 osób jednocześnie. Po przeprowadzeniu trzech sesji badaniach (każda z innym ochotnikami i inną grą) i wstępnej analizie wyników zostanie podjęta decyzja, czy konieczne będzie uzupełnienie badań w którejś z grup.

Każda z osób biorących udział w badaniu otrzyma na 4 tygodnie gogle, by mogła ćwiczyć każdego dnia po ok. 30 minut w daną grę. Przed rozpoczęciem badań, a także po każdym zakończonym tygodniu (w tym na zakończenie badań) przeprowadzone zostaną testy w celu oceny zmian w zakresie funkcjonowania poznawczego, wstępnie planowane jest zastosowanie następujących testów (lista testów może ulec zmianie po badaniach pilotażowych): Montreal Cognitive Assessment (MoCA) i Test Pamięci Wechslera. Przed każdym treningiem wypełniany będzie kwestionariusz związany z pomiarem poziomu objawów tzw. choroby symulatorowej (SSQ – *Simulator Sickness Questionnaire*). Natomiast po treningu wypełniany będzie ponownie ten kwestionariusz – w celu oceny habituacji związanej z stałym kontaktem z rzeczywistością wirtualną. Kolejnym kwestionariuszem wypełnianym po treningu będzie narzędzie do pomiaru obciążenia fizycznego i psychicznego oraz efektywności NASA-TLX (*Task Load Index*). Na zakończenia badania przeprowadzone zostaną dodatkowo testy związane z subiektywnie ocenianą użytecznością (SUS – *System Usability Scale*) oraz akceptacją technologii (TAM – *Technology Acceptance Model*).



Rys. 2. Środowisko wirtualne gry

Scenariusz gry zorientowanej na fizjoprofilaktykę

Ogólna sprawność, wykorzystanie kończyn górnych. Opis gry: gracz steruje pojazdem typu UAV, który musi omijać przeszkody oraz inne pojazdy wewnątrz uproszczonego modelu fabryki. Zadaniem gracza jest unieszkodliwienie źródeł pożaru za pośrednictwem kilku typów gaśnic (dysza emitująca środek gaśniczy znajduje się z przodu UAV), unieszkodliwienie pożarów na podłodze za pomocą wody (woda jest wylewana w dół z zbiornika). Dodatkowym utrudnieniem jest konieczność uzupełniania wody oraz środka gaśniczego. Gracz musi tak planować trajektorię ruchu

pojazdu, aby minimalizować długość trasy lotu pojazdu oraz częstość uzupełniania środka gaśniczego i wody. Gracz musi cały czas kontrolować wskaźniki dostępnej ilości środka gaśniczego i wody.

Źródła pożarów mają zróżnicowane przyczyny ich powstania i wymagają stosowania różnych typów środków gaśniczych. Liczba typów pożarów rośnie wraz z wzrostem poziomu trudności gry, co dodatkowo stymuluje wykorzystanie pamięci podręcznej (krótkoterminowej), gdyż etykiety przyporządkowujące typ środka gaśniczego do typu źródła pożaru będą generowane losowo na początku gry. Instrukcja z listą przyporządkowania środka gaśniczego do typu pożaru będzie dostępna tylko w jednym miejscu fabryki, tzn. gracz będzie musiał jak najlepiej zapamiętać te informacje, by uniknąć częstych powrotów do tego miejsca w fabryce.

Scenariusz gry zorientowanej na zwiększanie zasobów poznawczych

Uwaga selektywna. Środowisko gry wzorowane jest na kontroli jakości w trakcie produkcji. Gracz znajduje się pomiędzy dwoma taśmociągami, natomiast przed sobą ma ekran, na którym wyświetlane są informacje wzorcowe o produkcie. Na taśmociągach przewożone są różne produkty w grupach, jeden z nich może nie pasować do wzorca. Zadaniem gracza jest dotknięcie go, gdy przejeżdża przy nim na taśmie – dotknięcie obiektu, który odpowiada wzorcowi traktowane jest jako błąd, pominięcie produktu z defektem również jest traktowane jako błąd. Po dotknięciu produktu z defektem spowalniany jest upływ czasu (ruch taśmociągu jest wolniejszy), a następnie włącza się minigra. Tło jest wyciemnione, a na pierwszym planie pojawiają się abstrakcyjne obiekty zawieszane w przestrzeni. Zadaniem gracza jest jak najszybsze wskazanie tych obiektów, które różnią się od większości np. kolorem lub kształtem.

Poziom trudności gry można regulować poprzez zmianę: prędkości ruchu taśmociągów, liczby obiektów abstrakcyjnych w czasie minigry, stopniem wyrazistości różnic pomiędzy obiektami.



Rys. 3. Środowisko wirtualne przykładowej gry związanej z rozwijaniem uwagi selektywnej: zadanie główne oraz przykładowa minigra

Scenariuszy gry uwzględniający wymagania kompetencyjne do realizacji zadań w przedsiębiorstwach Przemysłu 4.0

Gra dotyczy współpracy z robotem przemysłowym z uwzględnieniem zadania podwójnego.

Paradygmat Przemysłu 4.0 stwarza nowe wyzwania dla pracowników, którzy muszą aktywnie współpracować z robotami w połączonym środowisku. Korzystanie z robotów współpracujących z pewnością ma wiele zalet, ponieważ maszyny te zapewniają bardziej wydajne systemy produkcji, wspierając pracowników w zadaniach fizycznych i (w ograniczonym zakresie) poznawczych. Z drugiej strony interakcja człowiek–robot może również wiązać się z pewnym ryzykiem, jeśli czynniki ludzkie nie zostaną dobrze przemyślane w trakcie całego procesu. Co więcej, staje się jasne, że rola, jaką ludzie odgrywali do tej pory w środowisku produkcyjnym, szybko się zmienia. Pracownicy ludzcy będą musieli dostosować się do tych nowych systemów, zdobywając i doskonaląc zestaw umiejętności, które do pewnego czasu były zaniedbywane.

Gra dotyczy montażu komponentów końcowego produktu z udziałem robota współpracującego wspomagającego przy łączeniu komponentów (uproszczona forma takich zadań jak zgrzewanie, lutowanie i skręcanie) oraz nanoszeniu na kolejne komponenty małych elementów (symulacja prac wykonywanych przez roboty takich jak wlotowywanie drobnych układów elektronicznych).

Przy stanowisku montażowym znajdują się punkty odstawcze, gdzie należy położyć gotowy produkt – na zbudowanie każdego takiego produktu jest ograniczony czas. Nad każdym takim punktem znajduje się ekran (monitor) wyświetlający informacje o tym, z jakich komponentów ma składać się gotowy produkt (jest ich kilka rodzajów). Część komponentów może być użyta bez dodatkowego przygotowania, ale część z nich musi zostać poddana dodatkowej obróbce, termicznej lub czyszczenia. Gracz ma do dyspozycji trzy pola grzewcze, trzy pola schładzające i trzy pola, na których realizowana jest procedura czyszczenia powierzchni. Dana część może być poprawnie zainstalowana, jeżeli zostanie dostatecznie podgrzana, dostatecznie schłodzona lub dostatecznie oczyszczona – gotowość do instalacji jest sygnalizowana poprzez zmianę wyglądu części. Dodatkowym utrudnieniem jest możliwość uszkodzenia części, jeżeli będzie poddawana zbyt długo obróbce, wówczas część ta musi zostać wyrzucona (np. zdjęta z pola grzewczego i wyrzucona). Uszkodzenie części jest sygnalizowane zmianą wyglądu, ponadto tuż przed uszkodzeniem części również zmieniany jest nieznacznie wygląd, aby pokazać graczowi, że ma niewiele czasu na wykorzystanie tej części. Zadaniem gracza jest układanie przed robotem kolejnych komponentów, po nałożeniu komponentu robot wykonuje jej montaż z poprzednią warstwą i/lub nanoszenie dodatkowych elementów. Jeżeli dany komponent nie został odpowiednio przygotowany (np. jest zbyt zimny lub już został uszkodzony poprzez przegrzanie) próba integracji przez robota kończy się zniszczeniem całości, a pracę nad danym produktem trzeba za-

część od początku. Gotowy produkt trzeba odłożyć na odpowiednie pole odstawcze. Odłożenie produktu na niewłaściwe pole jest traktowane jako błąd. Za przygotowanie produktu w odpowiednim czasie gracz dostaje liczbę punktów zależną od stopnia złożoności produktu (liczby warstw, w tym liczby warstw wymagających obróbki). Zadaniem podstawowym jest współpraca z robotem (montaż produktu), natomiast zadaniem dodatkowym jest monitorowanie stanu komponentów przygotowywanych do montażu.

Poziom trudności gry można regulować poprzez zmianę: liczby aktywnych pól odstawczych, czasu niezbędnego na wykonanie produktu, stopnia złożoności produktu (liczba warstw), czasu niezbędnego na przygotowanie komponentu (np. podgrzanie do odpowiedniej temperatury), czasu, po którym następuje uszkodzenie komponentu (np. jego przegrzanie).



Rys. 4. Środowisko wirtualne przykładowej gry związanej z współpracą z robotem przemysłowym

Podsumowanie

Projektowane gry będą ukierunkowane na nowe wymagania związane z wdrażaniem koncepcji Przemysłu 4.0 (Industry 4.0). Nowoczesne systemy automatyki przemysłowej generują ogromne ilości danych. Wyposażenie każdego elementu zakładu pracy w różne czujniki i zbieranie, a następnie prezentowanie takich danych operatorowi może być przytłaczające. Jest to pierwszy problem, z jakim spotykają się pracownicy utrzymania ruchu, czasem podawany jako argument przeciw wdrażaniu idei Przemysłu 4.0. Wszystkich tego typu problemów nie uda się rozwiązać poprzez odpowiednie interfejsy człowiek–maszyna, wbudowane systemy eksperckie lub algorytmy sztucznej inteligencji. Wydaje się konieczne odpowiednie przygotowanie pracowników, tak aby byli w stanie poradzić sobie z wzrostem obciążenia poznawczego w pracy. Cel ten można osiągnąć poprzez odpowiednio zaprojektowanie gier bazujących na wysoce immersyjnych technikach rzeczywistości wirtualnej.

W chwili obecnej (jak również w najbliższej przyszłości) ludzkiej kreatywności oraz umiejętności szybkiego dostosowywania się i elastyczności nie da się zastąpić robotami, m.in. dlatego, że roboty są lepsze jedynie w innego typu zadaniach, takich jak wyszukiwanie danego wzorca w dużej bazie danych [39]. W związku z tym ludzie będą pełnić funkcje kierownicze i nadzorcze w hali produkcyjnej, ponieważ nadal mają większą zdolność rozumowania i podejmowania decyzji, których nie można jeszcze w pełni zastąpić autonomicznymi systemami [39, 40]. Rola pracowników ludzkich będzie się głównie koncentrować na kompensacji ograniczeń technologicznych i będzie działać jako decydent w zakresie lepszego planowania i kontroli produkcji przy wsparciu zaawansowanych systemów [41, 42]. Zarządzanie dużą ilością informacji i danych, wraz z interakcją ze złożonymi maszynami i systemami, będzie podstawowym elementem przyszłych zadań roboczych [32]. Przykłady zadań mogą obejmować obserwację i regulację wysoce zautomatyzowanych złożonych procesów oraz nadzór i wydajne stosowanie maszyn.

Środowisko Przemysłu 4.0 będzie wymagało różnych umiejętności i kompetencji pracowników w hali produkcyjnej, ponieważ operacje i zadania danego procesu produkcyjnego będą znacznie różnić się od dotychczasowych [39]. Środowiska te będą obejmować bardzo złożone, połączone i zautomatyzowane systemy, które będą wymagały innego poziomu kwalifikacji osobistych [39]. Ten nowy paradygmat wymusi nowy rodzaj relacji między ludźmi a maszynami, usprawniając współpracę. W związku z tym niezbędne jest określenie i zaplanowanie najważniejszych umiejętności zawodowych, które umożliwią pracownikom radzenie sobie z zaawansowanymi technologiami wytwarzania [43]. Kompetencje takie jak rozpoznawanie roli elementów w systemie produkcyjnym, rozumienie funkcji i relacji w systemie oraz przewidywanie zachowania systemu produkcji, staną się podstawowymi kwalifikacjami dla pracowników przemysłowych w Przemysle 4.0 [39].

Aby rozwijać się w erze Przemysłu 4.0, pracownicy będą musieli zdobyć szeroki zakres konkretnych umiejętności i będą musieli połączyć konwencjonalną wiedzę specjalistyczną związaną z zadaniami z umiejętnościami obsługi komputera [44,45]. Ludzie powinni rozwijać umiejętności w zakresie projektowania, użytkowania i nadzorowania inteligentnych maszyn, które będą w stanie pomóc ludziom w wykonywaniu zadań [43]. W pracy [39] zasugerowano zestaw umiejętności i kwalifikacji, które powinni posiadać pracownicy firm wdrażających koncepcje Przemysłu 4.0: wiedza i umiejętności informatyczne; przetwarzanie danych i informacji oraz analityka; analiza statystyczna; zrozumienie organizacyjne i procesowe; możliwość interakcji z nowoczesnymi interfejsami; zarządzanie wiedzą; interdyscyplinarna wiedza na temat technologii i organizacji; świadomość bezpieczeństwa IT i ochrony danych; specjalistyczna wiedza na temat działań i procesów produkcyjnych; umiejętności programowania komputerowego i kodowania; specjalistyczna wiedza na temat technologii; ergonomia.

Ogólnie można zauważyć, że ten nowy paradygmat będzie wymagał przejścia od pracy fizycznej do pracy opartej na wiedzy, ponieważ znaczna część zadań przyszłych pracowników będzie wiązała się z działaniami obejmującymi stosowanie, wyszukiwanie, tworzenie i dzielenie się złożoną wiedzą [46]. Może to być jednak trudna adaptacja, szczególnie dla starzejącej się siły roboczej, która może nie mieć odpowiedniego przeszkolenia i wymaganych umiejętności [45]. Dlatego ważne jest, aby pracownicy byli zmotywowani, elastyczni i otwarci na zmiany, aby mogli skuteczniej współpracować [47].

Podziękowania. Publikacja opracowana na podstawie wyników V etapu programu wieloletniego „Poprawa bezpieczeństwa i warunków pracy”, finansowanego w latach 2020-2022 w zakresie badań naukowych i prac rozwojowych ze środków Ministerstwa Edukacji i Nauki/Narodowego Centrum Badań i Rozwoju.

Koordynator programu: Centralny Instytut Ochrony Pracy – Państwowy Instytut Badawczy

Bibliografia

1. Bischoff J. et al. (2015), *Study – tapping the potential of using Industry 4.0 in medium-sized companies*. GmbH, Fraunhofer IML, ZENIT GmbH.
2. Schumacher A. et. al (2016), *From Smart Technologies to Smart Factory*, WINGBusiness, 2, pp. 14–18.
3. Deuse J. et al. (2015), *Design of production systems in the context of Industry 4.0*. In: Botthoff A., Harmann E.A.: *Future of work in Industry 4.0*. Springer Vieweg, Berlin.
4. Frey C.B., Osborne M.A. (2013), *The future of employment: How susceptible are jobs to computerisation?*, www.oxfordmartin.ox.ac.uk/downloads/academic/The_Future_of_Employment.pdf, 2016-8-7.
5. World Economic Forum: *The future of jobs, Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*, www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf, 2016-12-16.
6. Kagermann H. et. al. (2013), *Implementation recommendations for the future project Industry 4.0 – final report of the Working Group Industry 4.0*, Research Union in the Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, Berlin.
7. Schlund S. et. al. (2014), *Study – Industry 4.0 A revolution in work design*, Ingenics AG, Fraunhofer IAO.
8. Gwenith G. Fisher, Marisol Chacon, Dorey S. Chaffee (2019), *Chapter 2 – Theories of Cognitive Aging and Work*, Editor(s): Boris B. Baltes, Cort W. Rudolph, Hannes Zacher, *Work Across the Lifespan*, Academic Press, 2, pp. 17–45, ISBN 9780128127568, <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-812756-8.00002-5>.
9. Richard M. Lerner, Willis F. Overton (2010), *The Handbook of Life-Span Development*, Volume 1: Cognition, Biology, and Methods, Wiley.
10. Salthouse T. (2012), *Consequences of age-related cognitive declines*, *Annu Rev Psychol.* 2012;63:201-26. doi: 10.1146/annurev-psych-120710-100328.
11. Hirschfeld L.A., Gelman S.A. (1994), *Mapping the Mind: Domain Specificity in Cognition and Culture*, Cambridge University Press.

12. Strauss E., Sherman E.M., Spreen O. (2006), *A compendium of neuropsychological tests: Administration, norms, and commentary*, Am. Chem. Soc.
13. Chaytor N., Schmitter-Edgecombe M. (2003), *The ecological validity of neuropsychological tests: a review of the literature on everyday cognitive skills*, *Neuropsychol. Rev.*, 13, pp. 181–197.
14. Close J.E. (1986), *Hunter Cognitive ability, cognitive aptitudes, job knowledge, and job performance*, *J. Vocat. Behav.*, 29, pp. 340–362.
15. Mathuranath C.P., P. Nestor P., Berrios G., Rakowicz W., Hodges J. (2000), *A brief cognitive test battery to differentiate Alzheimer's disease and frontotemporal dementia*, *Neurology*, 55, pp. 1613–1620.
16. Nuechterlein K.H., Barch D.M., Gold J.M., Goldberg T.E., Green M.F., Heaton R.K. (2004), *Identification of separable cognitive factors in schizophrenia*, *Schizophr. Res.*, 72, pp. 29–39.
17. B. Dubois, B. Pillon (1996), *Cognitive deficits in Parkinson's disease*, *J. Neurol.*, 244, pp. 2–8.
18. Green M.F., Kern R.S., Braff D.L., J. Mintz J. (2000), *Neurocognitive deficits and functional outcome in schizophrenia: are we measuring the right stuff?*, *Schizophr. Bull.*, 26 (1), pp. 119–136.
19. Van Hooren S., Valentijn A., Bosma H., Ponds R., Van Boxtel M., Jolles J. (2007), *Cognitive functioning in healthy older adults aged 64–81: a cohort study into the effects of age, sex, and education*, *Ageing Neuropsychol. Cogn.*, 14, pp. 40–54.
20. Firth J., Stubbs B., Rosenbaum S., Vancampfort D., Malchow B., Schuch F., Elliott R., Nuechterlein K.H., Yung A.R. (2016), *Aerobic exercise improves cognitive functioning in people with schizophrenia: a systematic review and meta-analysis*, *Schizophr. Bull.*, p. 115.
21. Smith P.J., Blumenthal J.A., Hoffman B.M., Cooper H., Strauman T.A., Welsh-Bohmer K., Browndyke J.N., Sherwood A. (2010), *Aerobic exercise and neurocognitive performance: a meta-analytic review of randomized controlled trials*, *Psychosom. Med.*, 72, p. 239.
22. Zheng G., Xia R., Zhou W., Tao J., Chen L. (2016), *Aerobic exercise ameliorates cognitive function in older adults with mild cognitive impairment: a systematic review and meta-analysis of randomised controlled trials*, *Br. J. Sports Med.*, 50, pp. 1443–1450.
23. N.T. Hill, L. Mowszowski, S.L. Naismith, V.L. Chadwick, M. Valenzuela, A. Lampit (2017), *Computerized cognitive training in older adults with mild cognitive impairment or dementia: a systematic review and Meta-Analysis*, *Am. J. Psychiatry*, 174 (94), pp. 329–334.
24. Melby-Lervåg M., Hulme C. (2013), *Is working memory training effective? A meta-analytic review*, *Dev. Psychol.*, 49, p. 270.
25. Anguera J. (2013), *Video game training enhances cognitive control in older adults*, *Nature*.
26. Shatil E. (2013), *Does combined cognitive training and physical activity training enhance cognitive abilities more than either alone? A four-condition randomized controlled trial among healthy older adults*, *Front. Ageing Neurosci*, 5, p. 8.
27. Kempermann G., Fabel K., Ehninger D., Babu H., Leal-Galicia P., Garthe A., Wolf S. (2010), *Why and how physical activity promotes experience-induced brain plasticity*, *Front. Neurosci*, 4, p. 189.

28. Fabel K., Wolf S., Ehninger D., Babu H., Galicia P., Kempermann G. (2009), *Additive effects of physical exercise and environmental enrichment on adult hippocampal neurogenesis in mice*, *Front. Neurosci.*, 3, p. 2.
29. Oh Y., Yang S. (2010), *Defining exergames and exergaming*, *Proceedings of Meaningful Play*, pp. 1–17.
30. Sinclair J., Hingston P., Masek M. (2007), *Considerations for the design of exergames*, *Proceedings of the 5th international conference on Computer graphics and interactive techniques in Australia and Southeast Asia*, ACM (2007), pp. 289–295.
31. Stanmore E., Stubbs B., Vancampfort D., de Bruin E.D., Firth J. (2017), *The effect of active video games on cognitive functioning in clinical and non-clinical populations: A meta-analysis of randomized controlled trials*, *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, Volume 78, pp. 34–43, ISSN 0149-7634, <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2017.04.011>.
32. Barry G., Galna B., Rochester L. (2014), *The role of exergaming in Parkinson's disease rehabilitation: a systematic review of the evidence*, *J. Neuroeng. Rehabil.*, 11 (1).
33. Li J., Theng Y.-L., Foo S. (2016), *Effect of exergames on depression: a systematic review and meta-analysis*, *Cyberpsychol. Behav. Soc. Networking*, 19, pp. 34–42.
34. van't Riet J., Crutzen R., Lu A.S. (2014), *How effective are active videogames among the young and the old? Adding meta-analyses to two recent systematic reviews*, *Games Health: Res. Dev. Clin. Appl.*, 3, pp. 311–318.
35. West G.L., Zendel B.R., Konishi K., Benady-Chorney J., Bohbot V.D., Peretz I., Belleville S. (2017), *Playing Super Mario 64 increases hippocampal grey matter in older adults*. *PLOS ONE*, 2017; 12 (12): e0187779 DOI: 10.1371/journal.pone.0187779.
36. SlayDK.AportableHalstead-ReitanCategoryTest.JClinPsychol.1984;40(4):1023-1027. doi:10.1002/1097-4679(198407)40:4<1023::aid-jclp2270400426>3.0.co;2-j.
37. Nasreddine Z.S., Phillips N.A., Bédirian V., Charbonneau S., Whitehead V., Collin I., Cummings J.L. and Chertkow H. (2005), *The Montreal Cognitive Assessment, MoCA: A Brief Screening Tool For Mild Cognitive Impairment*. *Journal of the American Geriatrics Society*, 53: 695-699. doi:10.1111/j.1532-5415.2005.53221.x.
38. Wechsler D. (1945), *Wechsler memory scale*. *Psychological Corporation*, American Psychological Association.
39. Kleindienst M., Wolf M., Ramsauer C. (2016), *What workers in Industry 4.0 need and what ICT can give - an analysis*. *Int. Conf. Knowl. Technol. Data driven Bus.* 1–6.
40. Khalid A., Kirisci P., Khan Z.H., Ghrairi Z., Thoben K.D., Pannek J. (2018), *Security framework for industrial collaborative robotic cyber-physical systems*. *Comput. Ind.* 97, 132–145.
41. Mital A., Pennathur A. (2004), *Advanced technologies and humans in manufacturing workplaces: an interdependent relationship*. *Int. J. Ind. Ergon.* 33, 295–313.
42. Nelles J., Kuz S., Mertens A., Schlick C.M. (2016), *Human-centered design of assistance systems for production planning and control: the role of the human in Industry 4.0*. In: *2016 IEEE International Conference on Industrial Technology (ICIT)*, pp. 2099–2104. IEEE.
43. Laudante E. (2017), *Industry 4.0, innovation and design. A new approach for ergonomic analysis in manufacturing system*. *Des. J.* 20, S2724–S2734.
44. Badri A., Boudreau-Trudel B., Souissi A.S. (2018), *Occupational health and safety in the industry 4.0 era: a cause for major concern?* *Saf. Sci.* 109, pp. 403–411.

45. Lorenz M., Ruessmann M., Strack R., Lueth K.L., Bolle M. (2015), *Man and machine in industry 4.0: How will technology transform the industrial workforce through 2025*. Bost. Consult. Gr.
46. Kelloway E.K., Barling, J. (2000), Knowledge work as organizational behavior. *Int. J. Manag. Rev.* 2, pp. 287–304.
47. Moniri M.M., Valcarcel F.A.E., Merkel D., Sonntag D. (2016), *Human gaze and focus-of-attention in dual reality human-robot collaboration*. In: *2016 12th International Conference on Intelligent Environments (IE)*, IEEE, pp. 238–241.

dr hab. inż. Andrzej Grabowski, prof. – Centralny Instytut Ochrony Pracy – Państwowy Instytut Badawczy

Grażyna Bartkowiak

ORCID: 0000-0002-5345-6621

Agnieszka Krugietka

ORCID: 0000-0001-7077-9556

DOI: 10.34866/c2k0-yr51

Doświadczanie stresu wśród oficerów Wojska Polskiego, kadry kierowniczej i osób na specjalistycznych stanowiskach w kontekście ich wieku

Stress among Polish Army officers, management staff and people in specialist positions. Age dependence

Key words: experiencing stress, professional soldiers, managers.

Abstract: The subject of this study is the issue of stress among professional Polish Army officers in confrontation with other people employed in managerial positions. Its aim is to identify differences in the experience of stress, factors co-occurring and factors conditioning the experience of stress depending on age. The article is theoretical and empirical in nature. A total of 102 people from three equal groups of 34 people each participated in the study. The Sense of Stress Questionnaire (KPS) meeting the psychometric requirements was used during the study. As a result of the research, the Polish Army officers participating in the research turned out to be a unique group, significantly different from their colleagues employed in managerial and specialist positions.

Słowa kluczowe: doświadczanie stresu, zawodowi żołnierze, menedżerowie.

Streszczenie: Przedmiotem niniejszego opracowania jest problematyka stresu wśród zawodowych oficerów WP w konfrontacji z innymi omalże identycznymi grupami wiekowymi, osobami zatrudnionymi na kierowniczych oraz specjalistycznych stanowiskach. Jego celem jest identyfikacja różnic w doświadczaniu stresu, czynników współwystępujących i warunkujących doświadczanie stresu, w kontekście moderującej roli wieku wśród zawodowych oficerów WP, przedstawiciele kadry kierowniczej oraz specjalistów zatrudnionych na samodzielnych stanowiskach. Artykuł ma charakter teoretyczno-empiryczny. W badaniu wzięły udział łącznie 102 osoby z trzech równolicznych grup po 34 osoby każda. W trakcie badania zastosowano spełniający wymagania psychometryczne Kwestionariusz Poczucia Stresu (KPS). W wyniku przeprowadzonych badań, uczestniczący w badaniach oficerowie WP okazali się specyficzną grupą, różniącą się od swoich kolegów, zatrudnionych na kierowniczych jak również specjalistycznych stanowiskach.

Wprowadzenie

Przedmiotem rozważań niniejszego opracowania jest problematyka stresu wśród zawodowych oficerów WP w konfrontacji z innymi omalże identycznymi grupami wiekowymi, osobami zatrudnionymi na kierowniczych oraz specjalistycznych stanowiskach. Opracowanie złożone jest z dwóch: części teoretycznej, omawiającej problematykę doświadczania stresu w relacji do wieku, wypalenia zawodowego oraz specyfiki zjawiska stresu wśród zawodowych żołnierzy i pozostałych grup uczestniczących w badaniach, a także metodologiczno-empirycznej, prezentującej warsztat badawczy i uzyskane w wyniku jego zastosowania rezultaty badawcze. Celem artykułu jest identyfikacja różnic w doświadczaniu stresu, czynników współwystępujących i warunkujących doświadczanie stresu, w kontekście moderującej roli wieku wśród zawodowych oficerów WP, przedstawicieli kadry kierowniczej oraz specjalistów zatrudnionych na samodzielnych stanowiskach. W badaniu wzięły udział łącznie 102 osoby z trzech równolicznych grup po 34 osoby każda. W trakcie badania zastosowano spełniający wymagania psychometryczne Kwestionariusz Poczucia Stresu (KPS). W wyniku przeprowadzonych badań uczestniczący w badaniach oficerowie WP okazali się specyficzną grupą, różniącą się od swoich kolegów, zatrudnionych na kierowniczych, jak również specjalistycznych stanowiskach.

Wiek i specyfika czynników stresogennych

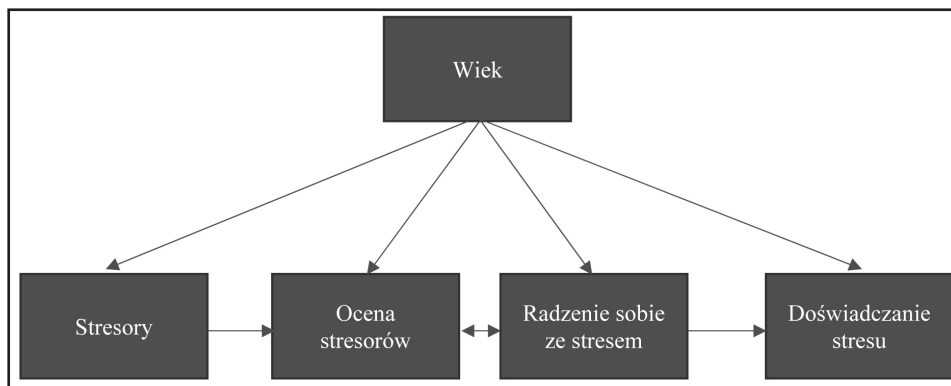
Analiza literatury przedmiotu pozwala stwierdzić, że istnieją dowody na to, że wpływ stresu w pracy różni się w zależności od okresu lub etapu życia, w którym się pojawia (Burr i in., 2017; Donders i in. 2012; Payne i Doyal, 2010; Sampaio i Augusto, 2012; Shultz, 2010). Nieco kontrowersji wzbudzają badania przeprowadzone przez Gotz i współpracowników (2018), którzy stwierdzili istnienie niewielkiej, choć statystycznie nieistotnej zależności między wiekiem a doświadczanym stresem, tak że starsi uczestnicy badań okazali się w nieco większym stopniu doświadczać stres. Można więc stwierdzić, że w efekcie przeprowadzonych badań nie ma rezultatów pozwalających wyciągnąć jednoznaczne wnioski odnośnie do tego wpływu w przypadku poszczególnych etapów życia, co zmotywowało autorki niniejszego artykułu do dalszej penetracji podejmowanych zagadnień.

Część teorii, opisanych w literaturze przedmiotu, uwzględnia różnice w wieku zarówno pod względem ilości, jak i jakości czynników stresogennych, związanych z pracą zawodową, przy czym większość z nich dokonuje prognoz na korzyść starszych pracowników. Stosunkowo popularna hipoteza o wzroście satysfakcji z pracy wraz z wiekiem (por. np. Wright i Hamilton, 1978; Drabe, Hauff, Richter, 2014) – prezentowana i weryfikowana w celu wyjaśnienia, że przeciętnie starsi pracownicy wykazują wyższy poziom satysfakcji z pracy niż ich młodszy współpracownicy (Quinn i in., 1974; por. Ng i Feldman, 2010, Sivanathan i inni 2007; Vaillant, 2007) jest przyczyną sformułowania twierdzenia, że zazwyczaj rozwój kariery zależy od wieku, przy założeniu, że praca zawodowa stanowi istotny element poczucia jakości życia

(np. Czapiński, 2009; Mróz, 2011). Oznacza to, że im dłużej pracownicy są zaangażowani w swoją pracę zawodową, tym chętniej i lepiej ją wykonują. W związku z tym można by twierdzić, że pracując dłużej w określonych środowiskach pracy, budując strategię radzenia sobie ze stresem pracownicy o dłuższym stażu spotykają się z mniejszą liczbą czynników stresogennych, związanych z wykonywaną pracą.

Rozważając korzyści wynikające z wieku pracowników, Baltes i Baltes (1990) zaproponowali normatywny model pomyślnego rozwoju w ciągu całego życia zawodowego (*life-span*), teorię selektywnej optymalizacji z kompensacją (SOC), który obejmuje trzy ogólne strategie:

1. selekcję,
2. optymalizację, a także
3. kompensację.



Rys. 1. Model zależności między wiekiem a składnikami stresu zawodowego

Źródło: opracowanie własne na podstawie Kooij D.T.A.M., de Lange A.H., Jansen, P.G.W. Kanfer, R. and Dikkers J.S.E. (2011, s. 201).

Kategoria *selekcja* oznacza wybór i skupienie zasobów na tych celach, które wydają się być dla podmiotu najbardziej wartościowe. Kolejna kategoria *optymalizacja* odnosi się do osiągnięcia wyższego poziomu funkcjonowania poprzez rozwój posiadanych kompetencji (np. w formie odpowiednich szkoleń czy zdobycia nowych doświadczeń). Wreszcie, *kompensacja* opisuje strategię minimalizacji strat poprzez inwestowanie środków w inne działania, które przeciwdziałają stratom. Podczas gdy pracownicy mogą stosować *optymalizację* i *kompensację* jako strategie radzenia sobie ze stresem, te same strategie mogą z powodzeniem stosować zarówno w obszarze życia zawodowego i prywatnego, w celu zminimalizowania występowania czynników stresogennych. Może to zostać osiągnięte na przykład poprzez skupienie się na celach rodzinnych, a w konsekwencji poprzez skupienie się np. na takich obowiązkach w ramach swojej pracy, które wiążą się z mniejszą liczbą podróży (np. poprzez prowadzenie projektów wyłącznie lokalnych). Jest oczywistym, że nie każdy zawód lub wykonywana praca daje takie możliwości. Dziedziny zmilitary-

zowane raczej ograniczają takie możliwości (Kaushal, Jalan, 2020). Jednakże wybór jako strategia może przejawiać się w różnicowany sposób. Na przykład jednym ze szczególnych przejawów jest kształtowanie pracy – *job crafting*, które można uznać za skorelowane z wiekiem. Pod pojęciem „job craftingu zawodowego” rozumie się „zmiany fizyczne i poznawcze, jakie jednostki dokonują w zakresie zadań lub granic relacyjnych swojej pracy” (Wrzesniewski i Dutton, 2001, s. 179; Berg, Dutton, Wrzesniewski, 2013; Bartkowiak, Krugiełka, 2018; Bartkowiak, 2021). Mimo że aktualnie w literaturze przedmiotu nie ma jednoznacznych badań potwierdzających występowanie tej zależności, można oczekiwać, że kształtowanie pracy może być uzależnione od wieku, ponieważ starsi pracownicy często przywiązują większą wagę do pracy jako znaczącej aktywności w ich życiu (Carstensen, 2006) i mogą mieć większe spektrum (poziom autonomii, wzbogacanie pracy) możliwości jej wykonywania (Kanfer i Ackerman, 2004).

Inne uwarunkowania związane z wiekiem sugerują jednak, że starsi pracownicy mogą doświadczać zwiększonego poziom stresorów związanych z pracą (np. Ghazzi, 2020). Jednym z takich warunków może być dyskryminacja starszych pracowników przez ich młodszych kolegów lub przez politykę organizacyjną. Stereotypy związane z wiekiem są powszechnie spotykane w pracy zawodowej (np. Hedge, 2006; Hess, 2006, s. 381; Bartkowiak, 2016, s. 72, Krugiełka, 2019) i często zawierają negatywne założenia dotyczące możliwości i kompetencji pracowników o dłuższym stażu pracowników. Na przykład starsi pracownicy są postrzegani jako mniej kreatywni (Levin, 1988, Stuard-Hamilton, 2006; Pasupathi, Lockenhoff, 2002), mniej zainteresowani rozwijającą się technologią i mniej odpowiedni do pracy zespołowej (Lyon i Pollard, 1997; Nwachukwu i inni, 2020) ze względu na większe trudności adaptacyjne.

Chociaż strategie zawarte w teorii *selektywnej optymalizacji z kompensacją* (Baltes i Baltes, 1990) mogą umożliwić pracownikom aktywne ograniczenie występowania czynników stresogennych w cyklu ich życia zawodowego i prywatnego, może być również odwrotnie, szczególnie w odniesieniu do strategii selekcji. Pracownicy mogą być w stanie zaangażować się w strategię selekcji w ramach swojej obecnej pracy, a jednocześnie mogą nie mieć takiej możliwości poza swoim miejscem pracy. Jednocześnie badania wykazały, że starsi pracownicy, w porównaniu z młodszymi pracownikami są mniej skłonni do ponownego zatrudnienia po utracie pracy (np. Wanberg i in., 1996). W konsekwencji zamiana firmy na inną w ramach strategii selekcji może być dla pracowników z długim stażem pracy ograniczona.

Podsumowując, różne podejścia teoretyczne tworzą niejednoznaczne prognozy, dotyczące wpływu wieku na czynniki stresogenne w pracy. Podczas gdy większość teorii związanych z wiekiem przewiduje niższy poziom czynników stresogennych w przypadku starszych pracowników, dyskryminacja ze względu na wiek i ograniczenia w zmianie pracy sugerują coś przeciwnego. Obecnie nie są znane żadne badania empiryczne dające jednoznaczną odpowiedź, czy starsi pracownicy mają

do czynienia z większą liczbą, mniejszą liczbą czy nawet taką samą ilością stresorów jak ich młodszy koledzy.

Specyfika stresu w pracy (wśród zawodowych żołnierzy i menedżerów)

Dotychczas zidentyfikowano około czterdzieści potencjalnych czynników stresogennych związanych z pracą. Najczęściej przyjmowanych jest pięć kategorii źródeł stresu:

- czynności składające się na proces pracy i sposób jej zorganizowania,
- sposób umiejscowienia pracownika w procesie produkcyjnym, w tym rodzaj i zakres odpowiedzialności zawodowej,
- przebieg kariery zawodowej pracownika,
- stosunki międzyludzkie,
- klimat organizacyjny, w szczególności styl kierowania zespołami (Piotrowski, 2011, s. 88).

Stres wśród zawodowych żołnierzy

Żołnierze zawodowi (w szczególności w stopniu oficera) są grupą szczególnie narażoną na doświadczanie stresu. Jednym z czynników specyficznych w pracy żołnierza jest fakt, że odbywa się ona w dużo większym rygorze dyscypliny niż ma to miejsce w zawodach cywilnych. Żołnierze należą do tej grupy społecznej, w której cel, normy oraz nakazy są narzucone odgórnie. Niektóre osoby identyfikują się w pełni z celami i formami funkcjonowania, inne popadają w konflikty.

Zamknięta grupa ludzi, nie zawsze posiadających identyczne postawy wobec zróżnicowanych aspektów otoczenia, ma ograniczone szanse na odreagowanie negatywnych emocji. Żołnierz służby zawodowej funkcjonuje w instytucji, w której dominującym stylem zarządzania jest styl dyrektywny. Wyniki badań własnych na innej grupie mundurowej ujawniły, że dla satysfakcji z pracy najważniejsza w klimacie organizacyjnym jest relacja z bezpośrednim przełożonym (Piotrowski, 2011, s. 88).

W wojsku dyscyplina stanowi o efektywności działania. Bez względu na sposób kształtowania się dyscypliny kluczowe są w niej zawsze dwa elementy służące jej umacnianiu: kara i nagroda (Adamczyk, 1998, s. 37). Jednocześnie dyscyplina wojskowa w połączeniu z wieloma innymi czynnikami, takimi jak: przeciążenie psychologiczne, ekspozycja na stresory traumatyczne może być źródłem stresu zawodowego.

Z drugiej strony nie bez znaczenia są pozytywne doświadczenia, dotyczące uprzedniego radzenia sobie z trudnościami i odpowiednia ich narracja, sprzyjająca zachowaniu w miarę wysokiej samoceny (Bartkowiak, 2016). Szczególnie istotne, z punktu widzenia transakcyjnej teorii stresu jest posiadanie w swoim życiu pozytywnych doświadczeń w zakresie radzenia sobie ze stresem i sytuacją trudną (Lazarus, 1966; Hobfoll, 1989, 2006 za: Heszen, Sęk, 2010). Służba wojskowa jest rodzajem zaangażowania zawodowego, które jest w szczególny sposób ekspozowane na sytuacje

stresowe. Zdaniem Kanarskiego i Rokickiego do głównych przyczyn stresu zawodowego żołnierzy zaliczyć należy:

- fizyczne i organizacyjne warunki pracy (tempo, wydłużony czas pracy, nadmiar zadań, brak wyposażenia);
- rola zawodowa (niejasność celów, nadmierne lub sprzeczne wymagania, trudność z pogodzeniem roli zawodowej i obowiązków rodzinnych);
- odpowiedzialność za podwładnych;
- relacje interpersonalne (niski poziom delegowania uprawnień, niewystarczające wsparcie przełożonych);
- klimat służby (ograniczenie inicjatyw, mały poziom partycypacji w podejmowaniu decyzji, nieadekwatna ocena działalności służbowej);
- warunki rozwoju osobistego oraz pewności zatrudnienia (zbyt szybki lub zbyt wolny rozwój zawodowy, niepewność przyszłości, brak perspektyw rozwoju) (za: Maciejewski, Wolska-Zogata, 2004, s. 34).

Najczęściej czynniki te nie występują pojedynczo, lecz stanowią kompleks przyczyn o zróżnicowanym nasileniu i określonej, zmiennej dynamice ich oddziaływania.

Z kolei z badań przeprowadzonych przez Gąsiorowską i Griffina wynika, że zarówno w grupie podoficerów, jak i oficerów najczęstszymi czynnikami wywołującymi stres są:

- obawa przed utratą stanowiska i pracy,
- odpowiedzialność za podwładnych,
- nadmiar zadań,
- oraz ciągła dyspozycyjność (Gąsiorowska, 2006, s. 362; Griffin, 2010).

Stres w pracy menedżera

Radzenie sobie ze stresem jest szczególnie istotną charakterystyką i wymaganiem związanym z pracą na stanowisku kierowniczym. Praca ta wymaga takich kompetencji społecznych jak komunikowanie się, współpraca w zespołach, rozwiązywanie problemów, konieczność ustawicznego uczenia się (np. Łąguna i inni, 2011).

W pracę na kierowniczym stanowisku wpisane są liczne stresory, tj. odpowiedzialność za podległy zespół i osiągnięte wyniki, presja czasu, wielość i różnorodność zadań, podejmowanie kluczowych decyzji przy ograniczonym zasobie informacji, przeciążenie pracą, konflikt ról, w tym konflikt praca–dom (np. Bartkowiak, 2009; Ogińska-Bulik, 2006; Syper-Jędrzejak, 2014). Szczególną rolę odgrywa w niej presja czasowa w kontekście określonej charakterystyki pracy (Karasek, 1979), jak również konieczność wywierania wpływu na inne osoby (np. Lam i inni, 2002).

Metoda badań

Poznanie specyfiki funkcjonowania żołnierzy zawodowych w warunkach stresu staje się bardziej zauważalne, jeśli dokonamy porównania ich zachowania z zachowaniem innych grup zawodowych. Można oczekiwać, że wybór przedstawicieli

odmiennych zawodów umożliwi uchwycenie zróżnicowania wzajemnych relacji badanych zmiennych). W badaniu obok oficerów WP wzięli udział przedstawiciele kadry kierowniczej z grup homogenicznych pod względem wieku. Także inne zmienne: ich poziom wykształcenia osób badanych (wszyscy posiadali wyższe wykształcenie) oraz parytet płci (w każdej grupie były dwie kobiety) pozostawały identyczne.

Przeprowadzone rozważania pozwoliły na sformułowanie następującego problemu i hipotezy badawczej:

Problem badawczy

Jak kształtuje się poziom doświadczania stresu (KPS) u badanych oficerów, kadry kierowniczej i pracowników na samodzielnych stanowiskach we wzajemnej relacji. Czy istnieje rozbieżność między poziomem doświadczania stresu między grupą badanych oficerów, przedstawicielami kadry kierowniczej i samodzielnymi pracownikami?

Hipoteza badawcza:

Istnieją różnice pod względem poziomu doświadczania stresu w poszczególnych grupach zawodowych osób uczestniczących w badaniach.

Narzędzia badawcze wykorzystane w postępowaniu badawczym

Kwestionariusz Poczucia Stresu (KPS)

Kwestionariusz został skonstruowany w oparciu o założenia teoretyczne, zakładające zasadność badania wielowymiarowej struktury doświadczeń stresowych. Analiza koncepcji teoretycznych, a także doświadczeń praktycznych pozwoliła autorom podręcznika skoncentrować się na trzech zasadniczych obszarach stresu (Plopa, Makarowski, 2010, s. 62):

- Doświadczanie napięcia emocjonalnego.
- Stres intrapsychoiczny (wynikający z konfrontacji z samym sobą).
- Stres zewnętrzny (wynikający z konfrontacji jednostki z obciążeniami dostrzeganymi w świecie społecznym, zewnętrznym).

Charakterystyka osób badanych

Tabela 1. Wiek badanych – statystyki opisowe

	Oficerowie	Kadra kierownicza	Samodzielni pracownicy
Średnia	36,0971	36,1062	35,8,72
Mediana	36	35	33
Dominanta	29	30	28
Odchylenie standardowe	5,55633	6,22113	5,00237
Minimum	24	25	23
Maksimum	43	48	41

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 2. Porównania wielokrotne między różnicującym grupy odczuwaniem stresu – Test Dunnetta T3

Zmienna zależna	(I) Grupa	(J) Grupa	Różnica średnich (I-J)	Błąd standardowy	Istotność	95% przedział ufności	
						Dolna granica	Górna granica
Stres intrapsychiczny	Oficerowie	Kadra kierownicza	-2,38571*	,96480	,047	-4,7469	-,0245
		Samodzielni pracownicy	-,94118	,76864	,532	-2,8291	,9467
	Kadra kierownicza	Oficerowie	2,38571*	,96480	,047	,0245	4,7469
		Samodzielni pracownicy	1,44454	,84138	,248	-,6250	3,5140
	Samodzielni pracownicy	Oficerowie	,94118	,76864	,532	-,9467	2,8291
		Kadra kierownicza	-1,44454	,84138	,248	-3,5140	,6250

* Różnica średnich jest istotna na poziomie 0,05.

Źródło : opracowanie własne.

Uzyskane dane pozwoliły zaobserwować różnice w zakresie doświadczania intrapsychicznego stresu między grupą oficerów i przedstawicieli kadry kierowniczej. Tak więc oficerowie w bardziej ograniczonym stopniu doświadczają stresu niż kadra kierownicza. Oznaczać to może, że mają w większym stopniu skonsolidowany system wartości, wyższy poziom poczucia sensu wykonywanej pracy.

Ponadto można oczekiwać, że oficerowie stosują określone strategie obniżające doświadczanie stresu. Jako osoby o dłuższym doświadczeniu zawodowym i pewnej autonomii w pracy mogą oni mieć w większym stopniu możliwość kształtowania sobie wykonywanej pracy (*job crafting*) zarówno w aspekcie strukturalnym, tj. pewnego modyfikowania zdań zawodowych i sposobu ich wykonywania, jak i relacyjnym poprzez budowanie współpracy w zespołach, w taki sposób, że wykonuje je osoba najlepiej do tego przygotowana. Z tego względu z uwagi na swoje doświadczenie zawodowe mogą oni *stosować strategię selektywnej optymalizacji z kompensacją*. Strategia ta podobnie jak *job crafting* sprowadza się do pewnej selekcji i optymalizacji wykonywanych zadań, dostosowywania ich do osobistych kompetencji i preferencji oraz o ile jest to możliwe, kompensowania, tj. zastępowania jednych aktywności drugimi. Z drugiej strony, kontrowersje budzi fakt istnienia rozbieżności w zakresie doświadczania stresu w porównaniu do przedstawicieli kadry kierowniczej, którzy z racji zajmowanych stanowisk wydają się zachowywać większą autonomię w pracy, umożliwiającą stosowanie wspomnianych strategii. Być może w przypadku uczestniczących w badaniu oficerów krytyczny jest fakt wyboru zawodu lub procedury selekcji, które sprawiają, że z uwagi na wprowadzone wymagania do

zawodu żołnierza trafiają, a później stopień oficera otrzymują osoby w mniejszym stopniu niż pozostałe doświadczające stres.

Podsumowanie, wnioski oraz dyskusja wyników

Uzyskane wyniki badań potwierdziły hipotezę o: *istnieniu różnic pod względem poziomu doświadczania stresu w poszczególnych grupach zawodowych osób uczestniczących w badaniach.*

W wyniku uzyskanych danych stwierdzono, że zróżnicowane zawodowo grupy osób różnią się między sobą pod względem doświadczanego stresu. Stan ten mógł być spowodowany zarówno uwarunkowaniami osobowościowymi w przypadku grupy oficerów WP, ujawnionymi w procedurze rekrutacyjno-selekcyjnej, jak i doświadczeniem zawodowym umożliwiającym poznanie szerokiego repertuaru dostępnych indywidualnie strategii ograniczających doświadczanie stresu, a następnie dokonania określonego ich wyboru. Niższy poziom doświadczenia stresu w grupie oficerów, w porównaniu z przedstawicielami kadry kierowniczej i samodzielnych pracowników, może też wynikać z korzystnego wpływu organizowanych szkoleń.

We wszystkich badanych grupach łącznie o poziomie doświadczania stresu można wnioskować na podstawie preferencji zadaniowego stylu radzenia sobie ze stresem, wieku oraz wyczerpania i braku zaangażowania w relacje z klientami jako skal mierzących wyczerpanie zawodowe.

Przeprowadzone badania wskazały na szereg różnic w zakresie stylów radzenia sobie w sytuacjach stresowych, wybranych aspektów wypalenia zawodowego, odczuwania stresu, a także wymiarów osobowości, jako czynników współwystępujących z doświadczaniem stresu w wybranych do badania grupach zawodowych. W rezultacie przeprowadzonych badań udało się zbudować modele regresji krokowej dla poszczególnych zmiennych, pozwalających ustalić predykcyjną wartość wybranych kombinacji czynników, w tym wieku, związanych z doświadczaniem stresu.

Uzyskane dane potwierdziły wyniki wcześniej przeprowadzonych badań. Konfrontacja danych z wcześniej przeprowadzonymi i uzyskanymi wynikami badań pozwala utrzymać prawdziwość twierdzenia, że wpływ stresu w pracy na funkcjonowanie pracowników różni się w zależności od okresu lub etapu życia, w którym się pojawia (Burr i in. 2017; Donders i in., 2012; Payne i Doyal, 2010; Sampaio i Augusto, 2012; Shultz, 2010).

W efekcie przeprowadzonych badań potwierdzono rolę wieku i związanego z nim dłuższego stażu pracy jako czynnika pozwalającego przewidzieć doświadczanie stresu w grupie oficerów, a w ujęciu łącznym w stosunku do wszystkich uczestniczących w badaniu osób.

Otrzymane rezultaty badawcze, w relacji do wcześniej przeprowadzonych badań, dotyczą także doświadczania stresu i jego związku z wypaleniem zawodowym.

Soares wraz ze współpracownikami (2007) do czynników, które mogą łagodzić wpływ stresu w pracy na wypalenie zawodowe i dobre samopoczucie, zaliczył dane demograficzne, w szczególności wiek, osobowość, poczucie własnej skuteczności i style radzenia sobie ze stresem.

Także zdaniem innych badaczy przeświadczenie o własnej skuteczności i stosowanie pozytywnych strategii radzenia sobie, obniżających doświadczanie stresu może pomóc zmniejszyć nie tylko poziom stresu, ale pociąga za sobą niższe wypalenie zawodowe (Gamm i inni, 2016; Pignata i inni, 2016; Von Vyk i inni, 2010; Wu i inni, 2012).

Odnosząc powyższe ustalenia do przeprowadzonych badań, które wykazały niższy poziom doświadczania stresu w grupie badanych oficerów WP o dłuższym stażu, można oczekiwać, że być może wraz z wzrostem stażu i doświadczenia zawodowego oficerowie w większym stopniu byli skłonni zastosować określone strategie pierwotne i wtórne lub jednocześnie jedno i drugie jako instrument osłabiania doświadczania stresu i w konsekwencji niższego wypalenia zawodowego. W ich przypadku niezależnie od tego, że pracują w dziedzinie zmilitaryzowanej chodziłoby więc zarówno o modyfikację warunków pracy, selekcję własnej aktywności w takim stopniu jak jest ona możliwa i optymalizację pracy (poprzez zdobywanie nowych kompetencji w trakcie szkoleń i nabywanie doświadczenia, rozpoznanie własnych mocnych stron) oraz wynikające z niej podejmowanie się aktywności, która ma w pewnym stopniu charakter autonomiczny, ale jednocześnie kompensacyjny. Tak przeprowadzona interpretacja stanowi jednocześnie konfirmację strategii radzenia sobie ze stresem w ramach *teorii selekcji i optymalizacji z kompensacją* zaproponowanej przez Balesów (Bales, Bales, 1990), jak również kształtowania pracy (Wrzesniewski i Dutton, 2001, s. 179; Berg, Dutton, Wrzesniewski, 2013, Bartkowiak Krugiełka, 2018; Bartkowiak, 2021), a także teorii kontroli pierwotnej.

Ponadto w przeciwieństwie do utrzymujących się w świadomości społecznej stereotypów dotyczących istnienia „swoistej równi pochyłej” sprawiającej, że pracownicy o dłuższym stażu pracy i wieku powyżej 40 roku życia są postrzegani jako mniej kreatywni niż ich młodsi koledzy o większych niekiedy nazbyt wygórowanych oczekiwaniach, generujący większe problemy w relacjach, mniej wartościowi jako pracownicy (por. np. Krugiełka, 2019; Nwachukwu, 2020) uzyskane dane nie potwierdzają tak arbitralnie generowanych, nieuzasadnionych ocen, uznających, że jedynie w zakładach pracy należy promować głównie młodych pracowników. W tej sytuacji wcześniejsze uzyskanie praw emerytalnych przez służby mundurowe należałoby traktować raczej jako gratyfikację za pracę obciążoną wysokim poziomem stresu w porównaniu z przedstawicielami innych zawodów niż przejaw ograniczonych możliwości pracowników po 45 roku życia.

Przeprowadzone badania pozwalają sformułować następujące wnioski o charakterze aplikacyjnym na poziomie poszczególnych organizacji i systemowym:

1. Istnieje potrzeba prowadzenia badań i ustawicznej weryfikacji poziomu doświadczania stresu w zróżnicowanych grupach zawodowych i wiekowych, a w szczególności zawodach o podwyższonym poziomie ryzyka wystąpienia stresu.
2. Badania te powinny prowadzić do rozpoznania subiektywnych przyczyn stresu u poszczególnych pracowników i całych grup zawodowych.
3. Wskazane byłoby organizowanie szkoleń podnoszących poziom indywidualnych zasobów warunkujących doświadczanie stresu (kompetencje profesjonalne, społeczne i prężności w sytuacji stresowej) w poszczególnych grupach wiekowych, pozwalających ograniczać doświadczanie stresu zgodnie z zaprezentowanymi wcześniej strategiami (strategia selekcji i optymalizacji z kompensacją, kształtowania pracy (*job crafting*), strategie zewnętrzne; wtórne, wewnętrzne).
4. Należałoby dążyć do rozpoznania organizacyjnych źródeł stresu i podjęcia określonej interwencji organizacyjnej.
5. Dobrze byłoby promować osiągnięcia zawodowe osób o dłuższym stażu zawodowym, aby przeciwdziałać ewentualnej często zawoalowanej formie dyskryminacji bardziej zaawansowanych wiekowo pracowników.
6. Uwzględniając osobowościowe uwarunkowania doświadczania stresu, w zawodach o podwyższonym ryzyku stresu należy szczególną wagę przykładać do procedury rekrutacji i selekcji.

Zaprezentowane badania nie są wolne od ograniczeń. Do jednych z nich należy liczebność próby badawczej, obejmującej łącznie 102 osoby, a także niezbyt zróżnicowana dywersyfikacja wiekowa osób badanych. Sytuacja ta spowodowała, że zaobserwowana rozbieżność wiekowa zamykała się w przedziale średnio ok. 20 lat (najmłodsza osoba liczyła 23 lata, a najstarsza 48 lat). Z tego względu, zdaniem autorów artykułu, dobrze byłoby zrealizowany paradygmat badawczy powtórzyć na bardziej licznej grupie badawczej, w większym stopniu zróżnicowanej pod względem wieku i grup zawodowych. Ponadto rozpoznanie preferencji stosowanej strategii ograniczania doświadczania stresu wymagałoby zaplanowania jakościowych badań pozwalających dokonać identyfikacji czynników warunkujących wybór określonej strategii w ramach poszczególnych grup zawodowych, a w szczególności grup o większym poziomie ryzyka doświadczania stresu.

Bibliografia:

1. Adamczyk A. (1998), *Wybrane problemy negatywnych zachowań żołnierzy w czasie pełnienia zasadniczej służby wojskowej*. Wyd. WAT, Warszawa.
2. Baltes, P.B. and Baltes, M.M. (1990), *Psychological perspectives on successful aging: the model of selective optimization with compensation*, in: Baltes P.B. and Baltes M.M. (Eds), *Successful Aging: Perspectives from the Behavioral Sciences*, Cambridge University Press, New York, NY, pp. 1–34.
3. Bartkowiak G. (2009), *Człowiek w pracy od stresu do sukcesu w organizacji*, PWE, Warszawa.
4. Bartkowiak G. (2016), *Zatrudnianie pracowników wiedzy 65 plus. Perspektywa pracowników i organizacji*, Wyd. Adam Marszałek, Akademii Finansów i Biznesu Vistula, Toruń–Warszawa.

5. Bartkowiak G. (2021), *Kształtowanie podmiotowości pracy – perspektywa pedagogiki pracy i psychologii organizacji*. Wyd. Akademii Marynarki Wojennej, w druku.
6. Bartkowiak G., Krugielka A. (2018), *Job crafting wśród polskich przedsiębiorców i przedstawicieli kadry kierowniczej. Przejawy i uwarunkowania. Zasoby ludzkie – najmocniejszy potencjał organizacji. Sukces organizacji, część 2, Zarządzanie i Finanse*, vol. 16, nr 1, s. 19–34.
7. Berg J.M., Dutton J.E., & Wrześniewski A. (2013), *Job crafting and meaningful work*. In B. J. Dik, Z. S. Byrne & M. F. Steger (Eds.), *Purpose and meaning in the workplace*. Washington, DC: American Psychological Association, pp. 81–104.
8. Burr H., Pohrt A., Rugulies R., Holtermann A., Hasselhorn HM. (2017), *Does age modify the association between physical work demands and deterioration of self-rated general health?* Scandinavian Journal of Work Environment and Health, 43(3):241–249.
9. Carstensen L.L. (2006), *The influence of a sense of time on human development*, Science, Vol. 312 No. 5782, pp. 1913–1915.
10. Czapiński J. (2009), *Indywidualna jakość życia Polaków*, [w:] J. Czapiński, T. Panek (red.) *Diagnoza społeczna 2009*, (2010) Rada Monitoringu Społecznego, s. 151–240.
11. Debus M.E., Fritz Ch., Philipp M. (2019), *A story of gains and losses: intra-individual shifts in job characteristics and well-being when transitioning to a managerial role*, Journal of Business and Psychology, 34:637–655, <https://doi.org/10.1007/s10869-018-9604-3>.
12. Donders N.C., Bos J.T., van der Velden K., Van Der Gulden J.W. (2012), *Age differences in the associations between sick leave and aspects of health, psychosocial workload and family life: a cross-sectional study*. BMJ Open. 31 July 2 (4): e000960. doi: 10.1136/bmjopen-2012-000960.
13. Gam J., Kim G., Jeon Y. (2016), *Influences of art therapists' self-efficacy and stress coping strategies on burnout*. Arts in Psychotherapy, 47, pp. 1–8.
14. Gąsiorowska A. (2006), *Specyfika stresu zawodowego i strategie radzenia sobie ze stresem wśród podoficerów*, [w:] Maciejewski J. (red.), *Grupy dyspozycyjne społeczeństwa polskiego*. Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
15. Ghezzi V., Probst T.M., Petitta L., Campa V., Ronchetti M. et al. (2020), *The Interplay among Age and Employment Status on the Perceptions of Psychosocial Risk Factors at Work*, Journal of Environmental Research on Public Health 2020 May; 17(10): 3611.
16. Götz S., Hoven H., Müller A., Dragano N., Wahrendorf M. (2018), *Age differences in the association between stressful work and sickness absence among full-time employed workers: evidence from the German socio-economic panel*, International "Archives of Occupational and Environmental Health". 2018; 91(4): 479–496. doi: 10.1007/s00420-018-1298-3 PMID: 29487994.
17. Griffin J. (2010), *The Army National Guard in OIF/OEF: Relationships among combat exposure, postdeployment stressors, social support, and risk behaviors*, Journal of Applied and Preventive Psychology, 14 (1-4), 86-94, <https://doi.org/10.1016/j.appsy.2011.11.003>.
18. Hess T. (2006), *Attitudes toward Aging and Their Effect on Behavior*, [w:] J.F. Birren, W.K. Schaie P.R. Ables, M. Gatz, T.A. Salhouse (red.), *Psychology of Aging*, London, Academic Press, pp. 379-406.
19. Heszen-Niejodek I., Sęk H. (2010), *Psychologia zdrowia*, PWN, Warszawa.
20. Hobfoll S.E. (1989), *Conservation of resources: A new attempt of conceptualizing stress*. American Psychologist, nr 44.
21. Hobfoll S.E. (2006), *Stres, kultura i społeczność. Psychologia i filozofia stresu*. Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.

22. Kanfer, R. and Ackerman, P. (2004), *Aging, adult development, and work motivation*, Academy of Management Review, Vol. 29 No. 3, pp. 440-458.
23. Karasek, R. (1979), *Job demands, job decision latitude and mental strain: Implications for job redesign*. Administrative Science Quarterly, 24, 285–306. <https://doi.org/10.2307/2392498>.
24. Kaushal S.L., Jalan S. (2020), *Occupational Stress in Himachal Pradesh Police Constabulary*, Journal of Management and Public Policy; New Delhi Vol. 11, Iss. 2, (Jun) p. 28–37.
25. Kooij D.T.A.M., de Lange A.H., Jansen P.G.W., Kanfer R. and Dikkers J.S.E. (2011), *Age and work-related motives: results of a meta-analysis*, Journal of Organizational Behavior, Vol. 32 No. 2, pp. 197–225.
26. Krugielka A. (2019), *Modelowanie CSR w odniesieniu do klienta wewnętrznego*, Wydawnictwo Politechniki Poznańskiej, Poznań.
27. Łaguna M., Wiechetek M., Talik W., Dhaenens Ch. (2011), *M-Astra. Metoda pomiaru kompetencji menedżerów małych i średnich firm*, Lublin.
28. Lam S.S. K., Chen X. P., & Schaubroeck J. (2002), *Participative decision making and employee performance in different cultures: The moderating effects of allocentrism/idiocentrism and efficacy*. Academy of Management Journal, 45, 905–914. <https://doi.org/10.2307/30693>.
29. Levin, W.C. (1988), *Age stereotyping: college student evaluations*, Research on Aging, Vol. 10 No. 1, pp. 134–148.
30. Lyon P. and Pollard D. (1997), *Perceptions of the older employee: is anything really changing?*, Personnel Review, Vol. 26 No. 4, pp. 245–257.
31. Maciejewski J., Wolska-Zogata I. (2004), *Zawód oficera Wojska Polskiego w toku transformacji*. Studium Socjologiczne. Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
32. Mróz B. (2011), *Poczucie jakości życia u pracowników wyższego szczebla. Uwarunkowania osobowościowe i aksjologiczne*, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa.
33. Ng T.W.H. and Feldman D.C. (2010), *The relationships of age with job attitudes: a meta-analysis*, Personnel Psychology, Vol. 63, pp. 677–718.
34. Nwachukwu I., Nkire N., Shalaby R., Hrabok M., Vuong W., Gusnowski A., Surood S., Urichuk L., Greenshaw A.J., Vincent IO A. (2020), *COVID-19 Pandemic: Age-Related Differences in Measures of Stress, Anxiety and Depression in Canada*.
35. Ogińska-Bulik N. (2006), *Stres zawodowy w zawodach usług społecznych, Źródła, Konsekwencje, Zapobieganie*, Difin, Warszawa.
36. Pasupti M., Lockenhoff C.E. (2002), *Ageist behavior*, [w:] T.D. Nelson (red.), *Ageism: Stereotyping and prejudice against older person*, Cambridge MA: MIT Press, pp. 201–246.
37. Pignata S., Winefield A.H., Provis C., Boyd C.M. (2016), *Awareness of stress-reduction interventions on work attitudes: The impact of tenure and staff group in Australian universities*. *Frontiers in Psychology*, 7, 125. 7, Doi: 10.3389 / fpsyg.2016.01225.
38. Piotrowski A., (2011), *Zmienne psychospołeczne charakteryzujące funkcjonariuszy Służby Więziennej rozważających rezygnację z pracy*, [w:] Maciejewski J., Liberadzki M. (red.), *Rekrutacja do grup dyspozycyjnych – socjologiczna analiza problemu*, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego Wrocław.
39. Quinn R.P., Staines G.L. and McCullough M. (1974), *Job satisfaction: is there a trend?*, Working Paper No. 30, Manpower Research Monograph, US Department of Labor, Washington, DC.
40. Sampaio R.F., Augusto V.G. (2012), *Aging and work: a challenge for the rehabilitation schedule*. *Brazilian Journal of Physical Therapy*; 16(2):94–101.
41. Shivanathan N., Arnold K.A., Turner N., Barling J. (2007), *Jak być liderem: przywództwo transformacyjne a dobrostan*, [w:] P.A. Linley, S. Joseph, *Psychologia pozytywna w praktyce*, PWN Warszawa.

42. Shultz K.S. (2010), *Age differences in the demand-control model of work stress: an examination of data from 15 European countries*. Journal of Applied Gerontology; 29(1):21. doi: 10.1177/0733464809334286.
43. Soares J.J.F., Grossi G., Sundin Ö. (2007), *Burnout among women: Associations with demographic/socio-economic, work, life-style, and health factors*. Archives of Women's Mental Health, 10, pp. 61–71.
44. Stuart-Hamilton I. (2006), *Psychologia starzenia się*, Poznań, Zysk i S-ka.
45. Syper-Jędrzejak M. (2014), *Strategie radzenia sobie ze stresem w pracy menedżera*, Humanizacja Pracy, nr 4.
46. Vaillant G.E. (2007), *Pozytywne starzenie się*: P.A. Linley, S. Joseph, *Psychologia pozytywna w praktyce*, PWN Warszawa.
47. Van Wyk B.E., Pillay-van-Wyk V. (2010), *Preventive staff-support interventions for health workers*. Cochrane Database Systematic Review, 3, CD003541.
48. Walczyna A. (2016), *Stres w pracy – wyzwanie w kształceniu przyszłych przedsiębiorców i menedżerów*, Edukacja – Technika – Informatyka” nr 2/16 www.eti.rzeszow.pl DOI: 10.15584/eti.2016.2.39.
49. Wanberg C.R., Watt J.D. and Rumsey D.J. (1996), *Individuals without jobs: an empirical study of job-seeking behavior and reemployment*, Journal of Applied Psychology, Vol. 81, pp. 76–87.
50. Wright J.D. and Hamilton R.F. (1978), *Work satisfaction and age: some evidence for the job change hypothesis*, Social Forces, Vol. 56 No. 4, pp. 1140–1158.
51. Wrzesniewski A. and Dutton J.E. (2001), *Crafting a job: reworking employees as active crafters of their work*, Academy of Management Journal, Vol. 26 No. 2, pp. 179–201.
52. Wu S., Li H., Zhu W., Lin S., Chai W., Wang X. (2012), *Effect of work stressors, personal strain, and coping resources on burnout in Chinese medical professionals: A structural equation model*. Industrial Health, 50, pp. 279–287.

dr hab. Grażyna Bartkowiak, prof. AMW – Akademia Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte

dr Agnieszka Krugielka – Politechnika Poznańska

Patrycja Jurkiewicz

ORCID: 0000-0001-6144-2206

Jolanta Izabela Wiśniewska

ORCID: 0000-0002-7792-1014

DOI: 10.34866/gkx7-y993

Specyfika organizacji i zarządzania szkołą w dobie zagrożenia epidemiologicznego

School management in the era of the epidemiological threat

Keys words: school management, primary school, headmaster.

Abstract: The article presents the issue of school management during the epidemiological restrictions in Poland. The article is theoretical and empirical. The research assumptions were implemented through interviews with primary school headmasters. The interviews aimed at determining the general perspective about the management procedures imposed by the Ministry of National Education and GIS.

Słowa kluczowe: zarządzanie szkołą, szkoła podstawowa, dyrektor szkoły.

Streszczenie: W artykule podjęta została problematyka kierowania szkołą w obliczu aktualnej sytuacji epidemiologicznej w Polsce. Szczególnie uwzględniono w nim zagadnienie organizacji i zarządzania wybraną instytucją. Artykuł ma charakter teoretyczno-empiryczny. Założenia badawcze zrealizowano poprzez wywiady przeprowadzone z dyrektorami szkół podstawowych. Miały one na celu ustalenie ich perspektywy kierowania placówką w obliczu wytycznych MEN i GIS związanych z pandemią.

Uwarunkowania prawne funkcji dyrektora szkoły

Dyrektor szkoły obejmując swoje stanowisko, podejmuje się występowania w dwóch odpowiedzialnych rolach: jako osoba kierownicza oraz zarządzająca. W literaturze przedmiotu terminy „kierowanie” i „zarządzanie” nie są jednoznacznie rozumiane, a nawet zdarza się, że stosuje się je zamiennie. W ujęciu encyklopedycznym proces kierowania jest interpretowany jako „...oddziaływanie jednego obiektu (kierującego) na inny obiekt (kierowany), zmierzające do tego, aby obiekt kierowany zachowywał się (działał lub funkcjonował) w kierunku postawionego przed nim celu”¹.

¹ *Encyklopedia organizacji i zarządzania*, PWE, Warszawa 1981, s. 205.

Natomiast pod pojęciem „zarządzania” przyjęto rozumienie sterowania procesami, zasobami i informacjami w organizacji dla osiągnięcia przez nią zamierzonych celów w warunkach istniejących możliwości i ograniczeń oraz zgodnie ze społeczną racjonalnością działań gospodarczych. Działania te są skierowane na jak najefektywniejsze wykorzystanie zasobów ludzkich, finansowych, rzeczowych i informacyjnych organizacji w celu osiągnięcia jej zamierzeń i zadań w sposób sprawny i skuteczny². Mimo różnych odniesień do zakresów znaczeniowych terminu zarządzanie warto zwrócić uwagę na poglądy J. Zieleniewskiego, który przypisuje temu pojęciu znaczenie sprawowania władzy nad ludźmi, jaka wynika z własności rzeczy stanowiących dla nich niezbędne przedmioty lub narzędzia pracy (aparaturę konieczną do zdobywania przez nich środków utrzymania) lub z upoważnienia otrzymanego od właściciela tych rzeczy³. Proces zarządzania jest wielopłaszczyznowy i składa się z różnych etapów działań. Według Ricky W. Griffina zarządzanie to zestaw czynności (obejmujących planowanie i podejmowanie decyzji, organizowanie, przewodzenie, tj. kierowanie ludźmi oraz kontrolowanie), skierowanych na zasoby organizacji (ludzkie, finansowe, rzeczowe i informacyjne), wykonywanych z zamiarem osiągnięcia zamierzonych celów organizacji w sposób sprawny i skuteczny⁴.

Jeśli przyjąć, że kierowanie polega na wywieraniu wpływu na pracowników, to proces zarządzania ma wymiar bardziej całościowy, ponieważ obejmuje nie tylko wymagania skierowane do pracowników, ale także dbałość o zasoby rzeczowe organizacji i tworzenie właściwych warunków pracy.

Odnosząc się do procesów kierowania i zarządzania szkołą, należy zwrócić uwagę, że jest to instytucja, która ma wyraźną specyfikę odróżniającą ją od innych instytucji. Jako charakterystyczne dla tej organizacji można wymienić:

- wielorakość realizowanych celów (np. cele kształcenia, wychowania, opiekuńcze nad uczniem i inne), które mierzone w perspektywie krótkoczasowej nie dają pełnego obrazu skuteczności działania placówki;
- przewagę czynnika ludzkiego, który generuje dla kierownictwa wysokie oczekiwania w zakresie kompetencji społecznych;
- praca podległych pracowników ma charakter twórczy, który powinien dopuszczać oryginalność, co oznacza dla kierownictwa szereg wyzwań w relacji z kadrami⁵.

Funkcję dyrektora szkoły określają różnorodne regulacje prawne. Jako zasadnicze można wymienić ustawę z dnia 7.09.1991 r. o systemie oświaty⁶, ustawę z dn. 26.01.1982 r. – Karta Nauczyciela⁷, ustawę z 14.12.2016 r. Przepisy wprowadzające

² J. Penc, *Zarządzanie w praktyce. Menedżerskie myślenie i działanie*, Warszawa 1998, s. 5.

³ J. Zieleniewski, *Organizacja zespołów ludzkich. Wstęp do teorii organizacji i kierowania*, PWN, Warszawa 1982, s. 393.

⁴ R.W. Griffin, *Podstawy zarządzania organizacjami*, PWN, Warszawa 1998, s. 36–39.

⁵ J. Pielachowski, *Organizacja i zarządzanie oświatą i szkołą*, Wydawnictwo eMPI2, Poznań 2002, s. 87–88.

⁶ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 1991, nr 95, poz. 425).

⁷ Ustawa z dnia 26.01.1982 r. Karta Nauczyciela (Dz.U. z 2016., poz. 1379 ze zm.)

ustawę – Prawo Oświatowe⁸ oraz Kodeks pracy⁹. Główne znaczenie mają przepisy tzw. prawa oświatowego, a zatem liczne akty normatywne wykonawcze w stosunku do wymienionych ustaw, najczęściej w postaci rozporządzeń ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania. Zarys zadań, kompetencji oraz odpowiedzialności dyrektora w zakresie kierowania placówką oświatową zawierają zapisy w Karcie Nauczyciela. Jako zadania dotyczące stanowiska dyrektora w zapisie artykułu określono¹⁰:

- kierowanie działalnością szkoły,
- pełnienie funkcji przełożonego,
- przewodniczenie radzie pedagogicznej,
- sprawowanie opieki nad uczniami, a także stwarzanie im warunków do rozwijania samorządnej, samodzielnej pracy. W dokumencie tym stwierdza się, że dyrektor przyjmuje w szczególności odpowiedzialność za:
 - dydaktyczny i wychowawczy poziom szkoły,
 - realizację zadań zgodnie z uchwałami rady pedagogicznej oraz zarządzeniami organów nadzorujących szkołę,
 - tworzenie warunków do rozwijania samorządnej i samodzielnej pracy uczniów i wychowanków,
 - zapewnienie pomocy nauczycielom w realizacji ich zadań i ich doskonaleniu zawodowym,
 - zapewnienie w miarę możliwości odpowiednich warunków organizacyjnych do realizacji zadań dydaktycznych i opiekuńczo-wychowawczych. W ustawie założono też, że dyrektorzy wykonują również inne zadania związane z zajmowaną funkcją.

Dla uściślenia warto również jeszcze dodać zapisy zawarte w ustawie z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, które wskazują na następujące zadania dyrektora szkoły:

- jest on zobligowany do nadzoru pedagogicznego wobec nauczycieli zatrudnionych w szkole,
- sprawuje opiekę nad uczniami oraz stwarza warunki harmonijnego rozwoju psychofizycznego przez aktywne działania prozdrowotne,
- dysponuje środkami określonymi w planie finansowym szkoły, zaopiniowanym przez radę szkoły, oraz ponosi odpowiedzialność za ich prawidłowe wykorzystanie, a także może organizować administracyjną, finansową i gospodarczą obsługę szkoły¹¹.

W obu powyższych dokumentach zawarty jest istotny zapis dotyczący przydzielenia dyrektorowi kompetencji w zakresie reprezentowania interesów szkoły na ze-

⁸ Ustawa z dnia z 14.12.2016 r. Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo Oświatowe (Dz.U z 2017, poz. 60).

⁹ Ustawa z dnia 26.06.1974 r. (Dz.U. z 2016, poz. 1666 z późn. zm.), Kodeks pracy.

¹⁰ Ustawa z dnia 26.01.1982 r., Karta Nauczyciela.

¹¹ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 1991, nr 95, poz. 425, art. 35 ust.2, 3, 4, 5).

wnątrz. Oznacza to, że występuje on w relacjach z innymi podmiotami nie tylko jako przedstawiciel swojej jednostki organizacyjnej, ale również ma możliwość wchodzenia – w jej imieniu – w stosunki prawne z tymi podmiotami, przede wszystkim w sferze administracyjnoprawnej.

W ramach zarządzania placówką szkolną do obowiązków i uprawnień dyrektora należy sfera związana z gospodarką finansową instytucji. Już od 1 stycznia 2000 r. aż do chwili obecnej znaczącą funkcję pełni w tym zakresie jednostki samorządu terytorialnego, ponieważ zgodnie z prawnymi ustaleniami do ich gestii należy udzielanie dotacji szkołom. Natomiast dyrektor oprócz pozyskiwania środków publicznych odpowiedzialny jest za przygotowanie planu finansowego szkoły, a także za gospodarowanie jej budżetem. Jednak należy dodać, że jego decyzyjność w tym obszarze jest ograniczona, ponieważ plan ten musi być zgodny z ustawą o finansach publicznych, ustawą o rachunkowości, a także uwzględniać szczegółowe wytyczne organu prowadzącego. Ponadto wszelkie większe zmiany w ramach planu finansowego w trakcie roku budżetowego wymagają uzyskania zgody samorządu. Zarządzanie zasobami finansowymi szkoły wiąże się z bardzo dużą odpowiedzialnością i kompetencjami dyrektora, które w zakresie tych działań (jak wspomniano) podlegają pod ustawę o rachunkowości, ustawę o finansach publicznych oraz rozporządzenia w sprawie sprawozdawczości budżetowej.

Grupa badawcza i teren badań

Prezentowane wyniki badań mają charakter jakościowy. Jako technikę badawczą zastosowano wywiady skategoryzowane. Grupę badawczą stanowiło pięciu dyrektorów szkół podstawowych z powiatu piaseczyńskiego (cztery kobiety i jeden mężczyzna) w przedziale wiekowym: 38–53 lata. Wszyscy są nauczycielami dyplomowanymi.

Wybierając teren badań sugerowano się tym, że niniejszy powiat znajduje się na obrzeżach Warszawy, jednak w większości jest zamieszkiwany przez stosunkowo młodą ludność napływową z całej Polski, która często podróżuje po kraju. W tygodniu pracują w stolicy lub niedaleko, natomiast na weekend często wyjeżdżają do miejscowości, z których pochodzą. Są to rodziny z dziećmi uczęszczającymi do pobliskich placówek edukacyjnych, które systematycznie poddawane są kwarantannie. W powiecie piaseczyńskim mieszkają też dyrektorzy i nauczyciele okolicznych szkół.

Planowanie i organizowanie roku szkolnego 2020/21 w opinii dyrektorów szkół

Proces zarządzania wiąże się również z planowaniem, które w przypadku dyrektorów szkół oprócz charakteru doraźnego ma też wymiar cykliczny. Przed rozpoczęciem każdego roku szkolnego musi on zaprojektować szczegółową organizację nauczania, wychowania i opieki na dany okres. Podjęte w perspektywie rocznej zmiany dotyczą głównie następujących parametrów organizacyjnych szkoły:

- składu kadrowego (związanego z przejściem pracowników na emeryturę czy zmieniających pracę, zatrudnianie nowych pracowników w ramach tzw. ruchu kadrowego) oraz struktury stopni awansu zawodowego nauczycieli,
- nowego składu osobowego roczników uczniów,
- planów nauczania i programów nauczania,
- zasobów rzeczowych szkoły.

Zazwyczaj ruch kadrowy w szkołach rozpoczynał się już w marcu. Dyrektorzy oddawali tak zwany: *plan organizacji* na przyszły rok szkolny pod koniec maja lub na początku czerwca.

Jednak z relacji Anny (41 lat) wynika, że tym razem do ostatniej chwili nie było wiadomo, ilu nauczycieli należy zatrudnić lub zwolnić. Konkretnie wytyczne odnośnie do przydziału godzin, liczebności klas przyszły 25.08. 2020r. Dopiero wtedy dotarły informacje na temat *obostrzeń* z GIS, które należało przenieść na siatkę godzinową. Wśród nauczycieli panował niepokój. Na wieść o tym, że należy również przygotować się na możliwość realizacji podstawy programowej w ramach edukacji zdalnej lub hybrydowej znaczna część grona pedagogicznego zdecydowała się odejść na emerytury, urlopy na poratowanie zdrowia lub urlopy wychowawcze. W rezultacie wspomniana dyrektorka jeszcze w sierpniu była zmuszona poszukiwać nauczycieli chemii, fizyki, języka angielskiego, pedagogów specjalnych. Za wielki sukces uznaje, że udało się jej przekonać wieloletnią nauczycielkę fizyki, żeby poczekała jeszcze 1 rok z przejściem na emeryturę.

Monika (53 lata) twierdzi, że kontynuowała system zatrudnienia podobny jak latami ubiegłych, ale zachęcała nauczycieli, aby pracowali tylko w jednej szkole. Oprócz tego przyznała większą liczbę godzin ponadwymiarowych. Podejmowała rozmowy indywidualne z każdym nauczycielem wyrażającym chęć przejścia na emeryturę. Wspomina: *myślę, że wiele osób zostało tylko ze względu na moje prośby. Zwyczajnie, po ludzku nie chcieli przysparzać mi kolejnych zmartwień.*

Z relacji Lidii (50 lat) wynika, że była postawiona przed takimi samymi wyzwaniem, jak wspomniane wcześniej dyrektorki. Informacje na temat obostrzeń przyszły tak późno, że 4 dni przed rozpoczęciem roku szkolnego musiała zmieniać plan. Podsumowuje to następująco: *to było szaleństwo! Po sierpniowym posiedzeniu rady pedagogicznej przyszła do mnie nauczycielka chemii z informacją, że odchodzi na emeryturę. Dwa dni później dowiedziałam się też, że nauczycielka fizyki poszła na 3-tygodniowe zwolnienie lekarskie... Cudem (po intensywnych poszukiwaniach) udało mi się znaleźć nauczyciela stażystę, który poprowadzi chemię. Po długich namowach zgodził się wziąć zastępstwa za panią od fizyki. Musiałam prosić o zgodę kuratorium, gdyż jest on absolwentem chemii, a nie fizyki. Odetchnęłam z ulgą, gdy organ nadzorujący pozytywnie rozpatrzył moją prośbę... W przeciwnym razie uczniowie nie mieliby realizowanych aż dwóch kluczowych przedmiotów!*

Podobnie sytuacja przedstawiała się w szkole, której dyrektorką jest Joanna (38 lat). *Nauczyciele z przerażeniem odebrali informacje o możliwości powrotu nauczania*

zdalnego lub wprowadzenia hybrydowego. Na szybko organizowałam dodatkowe szkolenia w zakresie pracy w aplikacji Teams. Nauczyciel wspomagający i polonista zdecydował się skorzystać z prawa do emerytury. To były dla mnie ciężkie chwile. Codziennie budziłam się z lękiem, co nowego może się wydarzyć...

Jak wskazuje Piotr (46 lat), pierwszy raz od objęcia funkcji dyrektora czułem się zagubiony. Z jednej strony byłem pewny, że zrobiłem wszystko w celu rzetelnego przygotowania placówki do nowego roku szkolnego, z drugiej nie potrafiłem odpowiedzieć na wiele pytań nauczycielom i rodzicom uczniów. Wciąż gruntownie analizowałem przepisy, zalecenia, a nawet doniesienia medialne na temat decyzji ministerialnych. Wcześniej nie planowałem zatrudniać nowej kadry, jednak nagle okazało się, że dwie nauczycielki nie wracają po urloпах macierzyńskich, a jedna w ostatniej chwili poinformowała mnie, że zdecydowała się na emeryturę. Nowych pracowników szukałem po znajomościach. W zasadzie byłem gotowy przyjmując każdego, kto ma adekwatny dyplom. Nie sprawdzałem, jaki jest, co potrafi, gdzie pracował. Po prostu musiałem obsadzić wszystkie etaty...

Niestety, z wypowiedzi wyłania się obraz chaosu i niepewności dominujący przy planowaniu obsady kadrowej. Trudno nie zgodzić się z opinią Joanny (38 lat), że: *przypominało to swoistą łapankę zdesperowanych dyrektorów na nauczycieli...* Niepokojące są też informacje, na podstawie których można przyjąć, że nowo zatrudnieni nauczyciele nie byli w żaden sposób oceniani pod kątem tego, jacy są i które wartości czy metody pracy preferują. Nie zastanawiano się również nad ich przydatnością zawodową. Po prostu musieli zostać zatrudnieni, żeby dzieci miały zajęcia i ich rodzice pozbyli się obaw o przygotowanie do egzaminów.

Mając na względzie wyzwania, przed jakimi stanęły placówki oświatowe w sytuacji zagrożenia epidemiologicznego, dyrektorzy szkół biorący udział w badaniu zostali zapytani o system planowania pracy dydaktyczno-wychowawczej oraz określenie, czy w tym względzie zostały wprowadzone jakieś zmiany na rok 2020/2021.

Anna (41 lat) podkreśliła, że w kierowanej przez nią placówce zostały utworzone plany alternatywne. Dzięki temu grono pedagogiczne, uczniowie i ich rodzice zyskali większe poczucie bezpieczeństwa. Przez I miesiąc dzieci miały zajęcia tylko w jednej sali, a nauczyciele przemieszczali się między nimi. Wprowadzono przerwy rotacyjne (np. na korytarz najpierw wychodziły klasy VI, a gdy wróciły ze spaceru, z korytarza mogły skorzystać klasy V. Bardzo dużo zajęć prowadzono na powietrzu (np. muzykę, WF, geografii, przyrodę, biologię, plastykę). Gdy ministerstwo zdecydowało o przejściu klas starszych na kształcenie zdalne – skorzystano z platformy ZOOM i internetowej usługi Google Classroom. Lekcje realizowane są w sposób symultaniczny, trwają 45 min. Po każdej obowiązuje 7-minutowa przerwa (przerwa obiadowa trwa 45 minut). Lekcje najpóźniej kończą się o godzinie 14:30. Generalnie w szkole Anny nie brano pod uwagę nauczania hybrydowego. Ta możliwość będzie rozpatrywana tylko w przypadku nauczycieli, którzy znajdują się na kwarantannie.

Podobne rozwiązania zastosowano w szkole, której dyrektorką jest Monika (53 lata). W efekcie klasy I–III mają wszystkie lekcje tylko w jednym pomieszczeniu, a na poziomie klas IV–VIII wprowadzono: *zblokowanie* niektórych zajęć (np. 2 języki polskie czy 2 WOS-y). Sale (np. biblioteka, czytelnia, stołówka), nie są już wykorzystywane na: *zakładkę*. Uczniowie nie chodzą po szkole. Nauka odbywa się na 2 zmianach. Aktualnie kształcenie zdalne jest realizowane z wykorzystaniem aplikacji Teams i dziennika elektronicznego Librus.

W szkole kierowanej przez Lidię (50 lat) ustalono, że zajęcia z przedmiotów doświadczalnych (chemia, fizyka) będą odbywały się w dedykowanych ku temu pracowniach, jednak w odniesieniu do innych lekcji przyjęto rozwiązania takie same jak wskazywały wspomniane wcześniej dyrektorki: Anna i Monika. W szkole Lidii najlepiej sprawdziło się prowadzenie zajęć za pośrednictwem Teamsów.

Jeden z nauczycieli zdecydował się na udostępnienie rodzicom uczniów możliwości kontaktu telefonicznego. Jednocześnie poprosił o uwzględnienie, że jego numer będą teraz mieli rodzice/opiekunowie 280 uczniów, dlatego też będzie wdzięczny za nienadużywanie tej formy przekazu informacji. Warto zaznaczyć, że tego typu inicjatywa nie została podjęta w innych szkołach, których dyrektorzy uczestniczyli w prezentowanym badaniu.

Z relacji kolejnej dyrektorki – Joanny (38 lat) wynika, że zgodnie z decyzją kadry kierowniczej i grona pedagogicznego również w tej szkole zajęcia klas młodszych odbywały się w jednej sali. W miarę możliwości ta sama zasada była stosowana w odniesieniu do klas starszych. Nauczyciele pełnili dyżury na korytarzach znajdujących się najbliżej ich sal. Warto zaznaczyć, że pracownicy pedagogiczni powyżej 60 roku życia zostali zwolnieni z obowiązku dyżurowania w trakcie przerw. W obecnej chwili nauczyciele kontaktują się z uczniami poprzez aplikację Teams i dziennik elektroniczny. Z relacji dyrektorki wynika, że większość nauczycieli skarży się, że nie są w stanie określić prawdziwej frekwencji na lekcjach, ponieważ dzieci nie chcą włączać kamer i mikrofonów w komputerach. Dochodzi do sytuacji, gdy pytania prowadzącego zajęcia zostają bez odpowiedzi. W każdym przypadku, gdy wychowawca zwracał uwagę rodzicom, że istnieje obawa odnośnie do braku uczestnictwa dziecka w zajęciach – okazywało się, że: *nagle wszystkich dopadały problemy natury technicznej (w tym przeciążenie sieci z powodu zdalnej pracy czterech domowników jednocześnie)*. Trudno ustalić, czy rzeczywiście zawodził sprzęt, którym dysponują uczniowie, jednak z pewnością można stwierdzić, że w żadnym przypadku nie potwierdził się argument o przeciążeniu sieci z powodu pracy zdalnej wszystkich członków rodziny, bowiem w mieszkaniach byli sami uczniowie, a ich rodzice znajdowali się w swoich miejscach pracy.

Dyrektor Piotr (46 lat) podkreśla, że układanie planów na rok szkolny 2020/ 2021 było niezwykle trudne, gdyż sytuacja rozwijała się dynamicznie. Dlatego też zespół zajmujący się planowaniem ułożył 3 wersje: *zwyyczajną, hybrydową i zdalną*. Grono pedagogiczne do końca wierzyło, że uda się uniknąć pracy on-line. Piotr

odniósł wrażenie, że znaczna grupa nauczycieli (przeważnie starszych) jest wręcz przerażona wizją pracy zdalnej. Niektórzy zapowiadali zwolnienia lekarskie, urlopy zdrowotne, a nawet urlopy bezpłatne. Dyrektor prosił pracowników, żeby nie wykorzystywali tych możliwości, gdyż *nie ma kim ich zastąpić*. Powszechnie wiadomo, że w Polsce brakuje nauczycieli *przedmiotowców*, lektorów i pedagogów specjalnych, stąd też Piotr obawiał się, że nie będzie mógł zapewnić uczniom dostępu do edukacji. Podczas posiedzenia rady pedagogicznej przyjęto że każdy nauczyciel musi poprowadzić symultanicznie 2 lekcje tygodniowo z daną klasą. Resztę może zrealizować przesyłając dzieciom materiały, ćwiczenia, zadania i sprawdzając poprawność ich wykonania. Każdy nauczyciel złożył deklarację dotyczącą formy realizacji pensum dydaktycznego. Okazało się, że to rozwiązanie nie było zadowalające dla rodziców uczniów, gdyż dochodziło do sytuacji, że np. klasa VII b miała 2 lekcje matematyki w tygodniu, a klasa VII c prowadzona przez innego nauczyciela – aż 4. Rodzice udali się do gminy z prośbą o wydanie zalecenia obligującego wszystkich nauczycieli do prowadzenia lekcji zdalnych. W rezultacie zajęcia odbywają się symultanicznie. Większość nauczycieli przyjeżdża do budynku szkoły i stamtąd prowadzi lekcje.

Mając na względzie specyficzną sytuację panującą w Polsce, zapytano dyrektorów szkół, czy w związku z tym zmieniły się metody i formy zajęć?

Zdaniem Anny (41 lat) metody i formy pracy w trybie stacjonarnym nie zmieniły się, jednak w trybie zdalnym są *bardziej podające* (wprowadzenie w temat). W trakcie lekcji coraz mniej stosuje się formę grupową. Celem uatrakcyjnienia zajęć, nauczyciele robią tzw. koła fortuny, screenshot, pokazują prezentacje, filmy. W ramach edukacji zdalnej nie są wykonywane doświadczenia. Nauczyciele głównie wskazują, co uczniowie mają zrobić, wysyłają materiały dodatkowe, nie odpytują. Poziom wiedzy sprawdzany jest za pomocą Quizelt (angielski), kartkówek, klasówek. Dyrektorka podkreśla, że bardzo dobre rozwiązania w tym zakresie znajdują się w Kompozytorze klasówek i kartach pracy GWO oraz na stronie MEN, gdzie zamieszczono interesujące aplikacje i prezentacje.

Odnosząc się do kwestii realizacji orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego dla uczniów z niepełnosprawnościami, dyrektorka przyznaje, że w trybie zdalnym nie są prowadzone zajęcia terapeutyczne, takie jak: SI, fizjoterapia, rehabilitacja. W trakcie lekcji stacjonarnych pedagodzy wspomagający *wspierają uczniów podczas lekcji*, natomiast w ramach kształcenia zdalnego *włączają się do zajęć*, przesyłają materiały, starają się skupić uwagę uczniów, upominają ich. Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne są prowadzone zarówno w trakcie edukacji odbywającej się w budynku szkolnym, jak i nauki zdalnej. Przy okazji rozmowy na ten temat Anna (41 lat) dzieli się spostrzeżeniem, że dzieci z orzeczeniami często boją się, iż ktoś w Internecie zobaczy jak: *mało wiedzą i potrafią zrobić* i w rezultacie *będzie się z nich śmiać...* Nauczyciele i kadra kierownicza szkoły musiała włożyć wiele wysiłku w zdobycie ich zaufania. Podkreślano uczniom, że zajęcia odbywają się w classromie i nie będą

dostępne, np. na portalach społecznościowych. Coraz więcej osób otwiera się na taką formę kontaktu, jednak nie odbywa się to bez obaw.

W szkole, na której czele stoi Monika (53 lata), od wielu lat pracuje się z elementami oceniania kształtującego. Kadra pedagogiczna *od zawsze stawiała* na zajęcia prowadzone metodą projektu i nie uległo to zmianie. Niestety, w obecnej sytuacji, ze względu na brak finansów w budżecie samorządu, zmniejsza się liczbę zajęć zalecanych przez specjalistów w orzeczeniach o potrzebie kształcenia specjalnego. Nauczyciele starają się zdalnie wspierać uczniów z niepełnosprawnościami, jednak w tej formule stanowi to dla nich duże wyzwanie. Dla poprawy efektywności oddziaływań terapeutycznych wysyłają podopiecznym filmiki i propozycje ćwiczeń.

Zarówno dyrektorka Lidia (50 lat), jak i Joanna (38 lat) podkreślają, że w *ich* szkołach wszyscy starają się odnaleźć jak najlepsze *drogi* do przekazywania wiedzy i umiejętności uczniom. Często organizują zdalne posiedzenia zespołów przedmiotowych, podczas których kadra pedagogiczna wymienia się propozycjami i doświadczeniami na temat najskuteczniejszych metod i form pracy dydaktyczno-wychowawczej. Zdaniem tych uczestniczek badań, przeważnie stosowane są metody podające, a także zbiorowa i indywidualna forma zajęć. Przygotowując lekcje, nauczyciele sięgają po pomysły zaczerpnięte z Wydawnictwa Edukacyjnego Nowa Era. Na początku roku zajęcia specjalistycznie odbywały się zgodnie z planem, jednak po przejściu na pracę zdalną – zakres realizacji zaleceń zawartych w orzeczeniach o potrzebie kształcenia specjalnego został znacznie ograniczony. Jak wynika z opinii terapeutów podległych dyrektorkom: *niektórych metod nie da się zastosować bez kontaktu osobistego (np. terapii integracji sensorycznej, rehabilitacji, fizjoterapii), bo do tego niezbędny jest dotyk, specjalistyczny sprzęt, odpowiednie pomieszczenia...*

Odnosząc się do tematyki dotyczącej ewentualnych zmian w zakresie stosowanych metod i form pracy, Piotr (46 lat) zaznaczył, że początkowo wszystko miało odbywać się zgodnie z planem, jednak częstotliwość występowania chorób u nauczycieli, jak również (w kilku przypadkach) konieczność przestrzegania kwarantanny, doprowadziły do tego, że niezbędne okazało się organizowanie znacznej ilości zastępstw, co wpłynęło *ograniczająco na dobór metod i form pracy edukacyjno-wychowawczej*. Co prawda nauczyciele i kadra kierownicza nie ustają w poszukiwaniach *najlepszych sposobów na ułatwienie uczniom percepcji nowej wiedzy i umiejętności*, jednak trudno oprzeć się wrażeniu, że również w tym środowisku szkolnym dominują metody podające, a także formy: zbiorowa i indywidualna. Nauczyciele skarżą się, że w tej kwestii trudno im wykazać się kreatywnością, gdy uczniowie *nagminnie nie chcą włączyć kamer i mikrofonów. W związku z tym dochodzi do niezręcznych sytuacji, bo w zasadzie nie wiadomo czy jest ktoś po drugiej stronie komputera*. Dyrektor z przykrością przyznaje, że ze względu na chorobę osoby prowadzącej prawie od początku roku szkolnego nie ma zajęć z terapii integracji sensorycznej, co wzbudza niezadowolenie rodziców uczniów. Inne formy realizacji zaleceń z orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego także są ograniczone, bo psycholog przebywał na długotrwałym zwolnieniu lekarskim, a pedagogów wspomagających jest

zbyt mało (pomimo ogłoszenia o wolnych etatach). Lepiej sytuacja przedstawia się w odniesieniu do uczniów przewlekle chorych, niezależnie bowiem od sytuacji mają prowadzone nauczanie zdalne w formie indywidualnej. W wyniku absencji nauczyciela fizyki przez pewien czas zastępował go nauczyciel chemii, który też prowadził nauczanie indywidualne. Ponadto zgodnie z prośbą rodziców uczniów nauczyciele *z góry przygotowywali zakres materiału do realizacji w danym tygodniu*. Był to sposób wprowadzony jeszcze w okresie, gdy obowiązywało kształcenie stacjonarne i rodzice obawiali się, że nawet krótsza niedyspozycja może przyczynić się do powstania opóźnień w realizacji programu.

Motywowanie i kontrolowanie

Zarządzanie jest złożonym działaniem, któremu można przypisać wiele funkcji. W literaturze z zakresu organizacji i zarządzania często przytaczana jest typologia H. Fayola, w której autor wiąże proces zarządzania z sekwencją takich działań jak planowanie, organizowanie, decydowanie, motywowanie i kontrolowanie¹². Należy przyznać, że motywowanie nauczycieli ma szczególny charakter. Przebiega w bardzo różny sposób, ale ma też wymiar nadzoru pedagogicznego, który bardziej przybliża tę działalność dyrektora do kontrolowania pracy. Wyrazem takiego ujmowania procesu motywowania nauczycieli są wypowiedzi dyrektorów.

Podczas badań poruszona została też kwestia motywowania nauczycieli oraz nadzoru pedagogicznego w szkole na tle zmieniającej się sytuacji epidemiologicznej.

Dyrektorka Anna (41 lat) podkreśliła, że jak zwykle plan nadzoru pedagogicznego jest adekwatny do kierunków polityki oświatowej na rok szkolny. Określone są tam priorytety. Na tej podstawie dyrektor dokonuje rocznej oceny pracy kadry pedagogicznej. Jednak przejście na zdalny tryb edukacji przyczyniło się do pewnych ograniczeń w ocenie pracy nauczycieli i specjalistów, bowiem: *w zasadzie dyrektor nie jest w stanie zmusić ich do symultanicznego prowadzenia lekcji on-line*. Uczestniczka badań przytacza przykład jednej ze szkół w Polsce, gdzie dyrekcja została odwołana ze stanowiska przez organ prowadzący, gdyż nie udało się jej zmobilizować nauczycieli do przejścia na symultaniczne prowadzenie lekcji w trybie zdalnym. Niestety grono pedagogiczne skupiło się jedynie na wysyłaniu materiałów, notatek, sprawdzaniu prac i zadań.

Anna odniosła się również do kwestii wzmacniania motywacji zawodowej pracowników. Podkreśliła, że stara się wynagrodzić zaangażowanie podwładnych za pomocą dodatku motywacyjnego (ok. 10% pensji). Dawniej dofinansowywała kursy, szkolenia, aktualnie jednak ma bardzo ograniczone fundusze nawet na doposażenie pracowni specjalistycznych i zakup podstawowego sprzętu.

Z perspektywy Moniki (53 lata) nadzór pedagogiczny przebiega następująco: *na dzień dzisiejszy stawiamy na obserwację zajęć prowadzonych drogą elektroniczną*.

¹² B. Kaczmarek, C. Sikorski, *Podstawy zarządzania*, Wyd. Absolwent, Łódź 1999, s. 38–39.

Dokonujemy ewaluacji w obszarze cyberprzemocy, bezpieczeństwa w czasie korzystania z Internetu. W zależności od tego, czy szkoła będzie funkcjonowała w formule stacjonarnej, czy zdalnej lub hybrydowej, zamierzamy wizytować zajęcia lub zobowiązać nauczycieli do zaproszenia nas do classroomu. Dzięki temu chcemy na bieżąco monitorować jakość pracy i postępy uczniów. System motywacyjny nauczycieli opiera się u nas na rozmowach wzmacniających, dodatku motywacyjnym, nagrodach dyrektora.

Według dyrektorki Lidii (50 lat), aktualnie ocena jakości pracy nauczycieli jest niezwykle trudna, ponieważ dla niektórych dużym wyzwaniem jest już samo dostosowanie się do wymogów kształcenia zdalnego. Dlatego też stworzony został system wsparcia koleżeńskigo polegający na tym, że osoby bieglejsze w świecie cyfrowym udzielają wskazówek pracownikom, którym więcej trudności sprawia praca on-line. Zapytana o sposoby kształtowania motywacji nauczycieli i specjalistów, wskazała (tak samo jak wcześniejsze rozmówczynie): dodatek motywacyjny i nagrodę dyrektora. Zaznaczyła jednak, że nie ma możliwości przyznawania nagród dyrektora wyróżniającym się nauczycielom co roku.

Pozostali dyrektorzy biorący udział w badaniu (tj. Joanna, 38 lat, i Piotr, 46 lat) również podkreślali złożoność czynników wpływających na nadzór pedagogiczny w czasie pandemii i braków kadrowych. Joanna (38 lat) przyznaje, że czasem wręcz boi się zwrócić uwagę nauczycielowi, bo w głowie od razu pojawiają się znaki ostrzegawcze, które krzyczą: *uwważaj, bo co zrobisz, gdy odejdzie z pracy?* Ciekawe obserwacje poczynił Piotr (46 lat), zdaniem którego urzędnicy boją się kontrolować placówki edukacyjne, bo *nie chcą słyszeć, że występują dotkliwie problemy z obsadą etatów, nie ma możliwości zrealizowania tak obszernej podstawy programowej w trakcie niewystarczającej ilości godzin lekcyjnych, które na dodatek trzeba przeprowadzić zdalnie, choć wielu uczniów nie jest w stanie temu sprostać na zadowalającym poziomie.* Dyrektor podkreśla, że szkoły nie dysponują wystarczającymi środkami na doposażenie pracowni, kółka zainteresowań, przygotowanie uczniów do olimpiad i konkursów, co negatywnie wpływa na jakość oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych. *Nauczyciele nie chcą już tego robić charytatywnie, a innym ludziom trudno się do ich postawy przyzwyczaić...* Oprócz tego nie są chętni do przyjmowania zastępstw za chorych lub urlopowanych współpracowników, gdyż uważają, że *20 złotych za godzinę dla absolwenta studiów magisterskich z przygotowaniem pedagogicznym, a często nawet i kilkoma specjalnościami, nie jest warte podejmowania dodatkowego ryzyka zarażenia koronawirusem...*

Badani są zgodni w kwestii tego, że na ich podwładnych demotywująco wpływa: *brak kontaktów osobistych z uczniami, niechęć podopiecznych do włączania kamer i mikrofonów w komputerach oraz trudne do spełnienia oczekiwania rodziców (np. wymaganie natychmiastowej odpowiedzi mailowej, niezależnie od tego, że nauczyciel prowadzi zajęcia z 300 uczniami, co wiąże się z tym, że zarówno każdy z nich, jak i jego rodzice bądź opiekunowie mogą zwrócić się z jakimś pytaniem....*

Niewątpliwie wspomniane kwestie negatywnie wpływają na sprawowanie nadzoru pedagogicznego i motywowanie kadry pracowniczej.

Ważnym elementem funkcjonowania szkoły są też zasoby rzeczowe. W związku z tym dyrektorzy zostali poproszeni o wyrażenie swojej opinii odnośnie do sposobu ich wykorzystania w bieżącym roku szkolnym.

Anna (41 lat) zaznaczyła, że ministerstwo zobowiązało szkoły do zapewnienia sprzętu technicznego niezbędnego w celu realizacji zajęć zdalnych (np. kamery, mikrofony, a także komputery dla nauczycieli i uczniów, których nie stać na takie rzeczy). W rezultacie ograniczone zostały wydatki na środki dydaktyczne (tj.: odczynniki, urządzenia do pracowni chemicznej, fizycznej, sprzęt sportowy, przybory papierniczne etc.), bo większość pieniędzy pochłonęły wydatki poniesione na rzecz zrealizowania wytycznych MEN i GIS. Odnośnie do tego zgodni są wszyscy dyrektorzy biorący udział w badaniu.

Co ciekawe, Monika (53 lata) stwierdziła, że w placówce, której jest dyrektorem, zasoby rzeczowe wykorzystywane są na podobnym poziomie, co przed pandemią.

Wychodząc z założenia, że większości zagadnień nie da się zrealizować poza specjalistyczną pracownią, nauczyciele (szczególnie przedmiotów ścisłych) z placówek zarządzanych przez: Monikę (53 lata), Lidie (50 lat) i Piotra (46 lat), organizują lekcje przed kamerami w budynkach szkół. Kadra pedagogiczna przeważnie przyznaje, że w domu nie ma właściwych warunków do prowadzenia edukacji on-line. *Niestety trudno jest temu sprostać mając, np. 2 małe pokoje i 3 własnych uczących się dzieci oraz małżonka, który również pracuje zdalnie...*

W obliczu tych relacji warto podkreślić trudną rolę dyrektora, który zapewne chciałby sprostać wszystkim potrzebom i wytycznym, jednak w praktyce nie jest w stanie tego zrobić.

Zmiany, które wzbudziły najwięcej kontrowersji

Wszyscy dyrektorzy biorący udział w badaniu są zgodni, że początkowo nie wiedzieli, jak ciężko będzie im przekonać nauczycieli do edukacji zdalnej prowadzonej symultanicznie. Na szczęście stopniowo udało się pokonać ten opór. Dużym wyzwaniem było też skonstruowanie trzech alternatywnych planów zajęć (stacjonarnego, hybrydowego, zdalnego).

Jednak najtrudniejsze okazało się zobowiązanie uczniów, ich rodziców oraz niektórych nauczycieli do konieczności przestrzegania zaostrzonych wymogów sanitarnych (tj.: zachowanie odpowiednich odstępów między ludźmi, konieczność dezynfekcji rąk oraz noszenia maseczek lub przyłbic w przestrzeniach wspólnych szkoły).

Rodzice bardzo często podważali decyzje dyrektorów, powołując się na *przepisy, które nie są zgodne z prawem* (dyrektorka Lidia 50 lat). Dochodziło do interwencji policji, gdy rodzice chcieli siłą wtargnąć do szkoły (dyrektorka Joanna, 38 lat, dyrektor Piotr, 46 lat).

W okresie zajęć stacjonarnych część rodziców składała deklaracje o rezygnacji z opieki pielęgniarzkiej dla swoich dzieci, co miało przyczynić się do uniknięcia obowiązku noszenia maseczek w częściach wspólnych budynku, np. na korytarzach, w szatni etc. (dyrektorka Monika, 53 lata, dyrektorka Lidia, 50 lat, dyrektorka Joanna, 38 lat).

Jako swoista *przeciwwaga* do tych działań powstała inicjatywa działalności *grup rodzinnych* dyżurujących przed szkołą. Ich celem było sprawdzanie, czy osoby wchodzące do budynku przestrzegają zaleceń Głównego Inspektoratu Sanitarnego i wytycznych dyrekcji (dyrektorka Anna, 41 lat, dyrektorka Monika, 53 lata).

Co zrozumiałe, duży sprzeciw wszystkich środowisk powoduje ograniczenie ilości zajęć specjalistycznych lub ich wymiaru czasowego dla dzieci wymagających wsparcia adekwatnego do wytycznych zawartych w orzeczeniach o potrzebie kształcenia specjalnego. Nie jest to zależne od dyrektorów, jednak jak twierdzą: *jestem przyśłowiem złym policjantem, bo to mi przypada najgorsze zadanie – przekazać nauczycielom i rodzicom uczniów decyzje organów prowadzących i kuratoriów oświaty, z którymi często sama się nie zgadzam* (dyrektorka Joanna, 38 lat).

Podsumowanie i refleksja z badań

Uczestniczący w badaniach dyrektorzy szkół podstawowych w swoich wypowiedziach szczególnie akcentowali następujące kwestie:

- trudności kadrowe wynikające głównie z porównania dokonywanego przez nauczycieli, czy wysokość zarobków jest adekwatna do stopnia ryzyka związanego z zachorowaniem,
- konieczność zatrudniania kadry pedagogicznej bez wnikania w ich kompetencje i przydatność zawodową,
- wpływ obecnych okoliczności epidemiologicznych na ograniczone możliwości w zakresie motywowania pracowników,
- obecne finansowanie szkoły, które skupia się głównie na zaspakajaniu potrzeb i niezbędnych wymagań wskazywanych przez instytucje sprawujące nadzór sanitarny, przez co brakuje środków na realizację ważnych zadań oświatowych,
- nieprzewidywalność sytuacji panującej w kraju i wynikające z niej utrudnienia dotyczące organizacji zajęć dydaktyczno-wychowawczych,
- bezsilność i frustrację wynikającą z trudnych do spełnienia (a czasem wręcz niemożliwych) oczekiwań płynących z różnych środowisk społecznych.

Należy stwierdzić, że obecna sytuacja epidemiologiczna wpłynęła na wszystkie sfery zarządzania szkołą. Analizując wypowiedzi uczestników badań i cały kontekst sytuacji, w jakiej się znaleźli, nasuwa się konkluzja: *jak trudno być dyrektorem...* Jest to cytata z wypowiedzi dyrektorki Lidii (50 lat), jednak bardzo dobrze oddaje specyfikę organizacji i zarządzania szkołą w obliczu pandemii.

Bibliografia

1. Bednarska-Wnuk I. (2010), *Zarządzanie szkołą XXI wieku. Perspektywa menedżerska*, Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
2. *Encyklopedia organizacji i zarządzania*. (1981), Warszawa: PWE, s. 205.
3. Griffin R.W. (1998), *Podstawy zarządzania organizacjami*, Warszawa: PWN, s. 36–39.
4. Herbst M. (2012), *Zarządzanie oświatą*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
5. Jeżowski A. (2009), *Zadania dyrektora szkoły i placówki oświatowej*, Wrocław: IBO.
6. Kaczmarek B., Sikorski C. (1999), *Podstawy zarządzania*, Łódź: Wyd. Absolwent, s. 38–39.
7. Arhipova O., Kokina I., Rauckienè-Michaelsson A. (2018), *School principal's management competences for successful school development*. Bridges / Tiltai, 78(1), 63–75. TILTAI, 2018, 1, 63–75, <https://doi.org/10.15181/tbb.v78i1.1757> (dostęp 21. 10.2020).
8. Penc J. (1998), *Zarządzanie w praktyce. Menedżerskie myślenie i działanie*, Warszawa: Wydawnictwo Infor, s. 5.
9. Penc J. (2000), *Menedżer w uczącej się organizacji*, Łódź: Menadżer.
10. Pielachowski J. (2002), *Organizacja i zarządzanie oświatą i szkołą*, Poznań: Wydawnictwo eMPi2, s. 87–88.
11. Zieleniewski J. (1982), *Organizacja zespołów ludzkich. Wstęp do teorii organizacji i kierowania*, Warszawa: PWN, s. 393.

Akty prawne

1. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 1991, nr 95, poz. 425).
2. Ustawa z dnia 26.01.1982 r. Karta Nauczyciela (Dz.U. z 2016., poz. 1379 ze zm.)
3. Ustawa z dnia z 14.12.2016 r. Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo Oświatowe (Dz.U z 2017, poz. 60).
4. Ustawa z dnia 26.06.1974 r. (Dz.U. z 2016, poz. 1666 z późn. zm.), Kodeks pracy.
5. Ustawa z dnia 26.01.1982 r. Karta Nauczyciela.
6. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425, art. 35 ust. 2, 3, 4, 5).

dr Patrycja Jurkiewicz – Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej

dr Jolanta Izabela Wiśniewska – Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej

Syndrom wypalenia zawodowego w opinii nauczycieli pracujących zdalnie

Occupational burnout in the opinion of teachers working remotely

Keywords: occupational burnout, teachers, distance learning.

Abstract: The article presents the results of a survey which explored the impact of distance learning on the experienced level of occupational burnout of teachers. It also examined the main symptoms of burnout and looked for the most common ways of coping with stress and tension. The respondents concluded that the period of distance learning from March to June 2020 had a large or moderate impact on their experience of occupational burnout. They mention the feeling of being overloaded with tasks, permanent stress, and lack of energy as the main outcomes of working remotely. To cope with the tension and stress during that period teachers pursued their passions and interests, took regular walks, kept in touch with relatives and friends, watched movies, listened to music, meditated, sought for psychological counseling, did sports, or took up anti-stress training.

Słowa kluczowe: wypalenie zawodowe, nauczyciele, nauczanie zdalne.

Streszczenie: Artykuł przedstawia wyniki badań ankietowych, mających na celu: uzyskanie wiedzy na temat wpływu nauczania zdalnego, specyficznej i nowej sytuacji, w jakiej znaleźli się pedagodzy, na odczuwany poziom wypalenia zawodowego, poznanie głównych symptomów wypalenia zawodowego, doświadczanych przez respondentów w tym okresie oraz preferowanych przez nich sposobów radzenia sobie z przeżywanym stresem i napięciem. Badani uznali, że okres nauczania zdalnego od marca do czerwca 2020 dla większości z nich miał duży lub umiarkowany wpływ na rozwój wypalenia zawodowego w grupie zawodowej nauczycieli. Pedagogzy jako symptomy wypalenia podczas edukacji zdalnej wymieniają przede wszystkim: poczucie przeciążenia zadaniami, nasilone odczuwanie stresu, odczuwanie zmęczenia. Jako sposoby radzenia sobie z napięciem i stresem podczas nauki zdalnej nauczyciele wymieniają: realizację pasji i zainteresowań, spacerowanie, pielęgnowanie kontaktów z przyjaciółmi i znajomymi, oglądanie filmów, słuchanie muzyki, doświadczanie relaksacji i medytacji, uczestniczenie w poradach psychologicznych, uprawianie sportu oraz udział w treningu antystresowym.

Wprowadzenie

Praca nauczyciela związana jest z intensywnymi kontaktami interpersonalnymi, są one podstawą relacji pomocy i wsparcia, na jakiej opiera się jego działalność. Życie

zawodowe wypełnione jest różnorodnością zadań i wyzwań¹, stąd wynika opinia wielu badaczy, że grupa zawodowa nauczycieli jest szczególnie narażona na wypalenie zawodowe². Termin ten oznacza najogólniej pogorszenie się funkcjonowania zawodowego pracownika, poczucie rozczarowania, zniechęcenia pracą zawodową i uprzednio satysfakcjonującymi zajęciami. Z wielu badań wynika, że na wypalenie zawodowe narażone są głównie te osoby, które wydatkują z siebie energię dla innych, angażują się w pomaganie, które motywują innych do działania³, osoby te także często z powodu niedostatecznych rezultatów swoich działań frustrują się i odczuwają psychiczny dyskomfort⁴.

Zadania nauczyciela nie dotyczą tylko przekazywania wiedzy, to tylko jeden z elementów szerokiego zakresu aktywności⁵, do którego należy wychowywanie, kształtowanie postaw, przekazywanie wartościowych wzorów zachowań, kształtowanie osobowości, motywowanie do działania⁶.

Praca w zawodzie nauczyciela wymaga ciągłego podnoszenia kwalifikacji i doskonalenia kompetencji m.in. komunikacyjnych, relacyjnych, organizacyjnych. Doskonale pokazała to sytuacja przejścia na zdalny tryb edukacji w okresie od marca do czerwca 2020, która była ogromnym wyzwaniem dla wielu pedagogów. Każda zmiana oznacza konieczność dostosowania się do nowych uwarunkowań, wymaga zatem nakładu pracy i pokładów energii, aby sprostać obowiązkom.

Konsekwencją tych starań w wielu przypadkach było wyczerpanie psychofizyczne, narastające rozczarowanie, czy poczucie braku skuteczności, składające się na syndrom wypalenia zawodowego.

Na wstępie omówione zostaną kluczowe zagadnienia w kontekście znanych koncepcji, a następnie zostaną przedstawione wyniki przeprowadzonych badań, w których respondentami byli nauczyciele pracujący w trybie nauki zdalnej.

¹ J. Kirenko, T. Zubrzycka-Maciąg, *Współczesny nauczyciel – studium wypalenia zawodowego*, UMCS Lublin 2011.

² L. Golińska, W. Świętochowski, *Temperamentalne i osobowościowe determinanty wypalenia zawodowego u nauczycieli*, „Psychologia Wychowawcza”, 1998 41(5), s. 385–398; H. Sęk, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Społeczne i podmiotowe warunkowania*, [w:] J. Brzeziński L. Witkowski (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Edytor, Poznań–Toruń 1994, s. 325–343; H. Sęk, *Wypalenie zawodowe: przyczyny i zapobieganie*, PWN, Warszawa 2009; S. Tucholska, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2009, za: A. Kowalczyk, K. Kistorz, *Przegląd badań nad wypaleniem zawodowym nauczycieli*, *Rozprawy Naukowe Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu*, 2017, 58, s. 50–57.

³ Por. M. Anczewska, P. Świtaj, J. Roszczyńska, *Wypalenie zawodowe*, „Postępy Psychiatrii i Neurologii” 2005 14(2), s. 67–77.

⁴ Por. S. M. Litzke, H. Schuh, *Stres, mobbing i wypalenie zawodowe*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.

⁵ Por. H. Sęk, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli: społeczne i przedmiotowe uwarunkowania*, [w:] J. Brzeziński, L. Witkowski (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej...*, dz. cyt., s. 325–347, za: N. Ogińska-Bulik, *Stres zawodowy w zawodach usług społecznych. Źródła – Konsekwencje – Zapobieganie*, Difin, Warszawa 2006.

⁶ Por. J. Nowak, *Bieg nauczycielskiego życia*, [w:] J. Nowak (red.), *Przemiany zawodu nauczycielskiego*, Ossolineum, Wrocław 1991, s. 81–82.

Teoretyczne tło badań

Literatura przedmiotu zawiera wiele informacji na temat uwarunkowań syndromu *burnout*⁷. Obfituje w wiele badań, dotyczących czynników ryzyka, które mogą wpływać na zaistnienie wyczerpania psychofizycznego, rozczarowania, czy obniżenia motywacji⁸. Mogą być to uwarunkowania organizacyjne, np. gdy pracodawca nie rozdziela właściwie zadań pracownikom, nie rozwiązuje na bieżąco problemów wewnątrz firmy. Drugi aspekt dotyczy relacji między współpracownikami, które wpływają na prawidłowe lub nieprawidłowe funkcjonowanie społeczno-zawodowe jednostki⁹. Nie bez znaczenia są także czynniki osobowościowe, do których należy osobnicza podatność na stres, obniżona samoocena, wycofanie, brak chęci do działania czy konformizm¹⁰.

Zagrożenie wypaleniem zawodowym w przypadku zawodu nauczyciela wiąże się ze specyfiką tej pracy, jest ona złożona i wymaga wielu umiejętności i kompetencji. Jest to zawód „nasycony” bardzo intensywnymi kontaktami interpersonalnymi, gdzie niezbędne do osiągnięcia zaplanowanych efektów dydaktycznych lub wychowawczych jest nawiązywanie i podtrzymywanie relacji zarówno z podopiecznymi, uczniami, jak z otoczeniem. Pedagog jest obciążony także licznymi zadaniami, dużą ilością pracy biurokratycznej, pracuje pod presją czasu, oceniany jest przez wiele osób: dyrektora, innych nauczycieli, uczniów oraz rodziców uczniów. Na tę pracę, pełną różnych wyzwań, nakładają się kolejne zmiany i reorganizacje systemowe, co powoduje niestabilność zatrudnienia, narastanie wielu konfliktów pracowniczych¹¹. Ostatnie wyzwanie wiązało się z przejściem na zdalny tryb nauczania, koniecznością zmierzenia się z nową rzeczywistością „pandemicznej edukacji”.

W zawód nauczyciela wpisane jest zagrożenie wypaleniem, bo wykonywane obowiązki i zadania oraz uwarunkowania organizacyjne i relacyjne wiążą się ze stresem¹², który jest kluczowym czynnikiem „uruchamiającym” wypalenie zawodowe. Podczas pracy nauczyciel musi zwracać uwagę na szereg aspektów: sprawdzać postępy w nauce, opiniować, kontrolować zachowanie podopiecznych¹³, jak również

⁷ Por. W. Okła, S. Steuden, *Strukturalne i dynamiczne aspekty zespołu wypalenia w zawodach wspierających*, „Roczniki Psychologiczne”, 1999, Tom II, s. 5–17; E. Bilska, *Jak feniks z popiołów czyli syndrom wypalenia zawodowego*, „Niebieska Linia”, 2004, 4, s. 3–7; E. Wilczek-Różycka, *Wypalenie zawodowe a empatia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008, s. 11–58.

⁸ Por. A. Woźniak-Krakowian, *Syndrom wypalenia zawodowego nauczycieli*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika”, 2013, nr 22, s. 119–131.

⁹ Por. J. Kostyła, A. Gryczka, *Wypaleni*, „Wprost”, 1999, nr 15, s. 64–66.

¹⁰ Por. A. Woźniak-Krakowian, *Syndrom wypalenia*..., dz. cyt., s. 119–131.

¹¹ Por. S. Tucholska, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli*..., dz. cyt.

¹² Por. H. Sęk, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli: społeczne i przedmiotowe uwarunkowania*, [w:] J. Brzeziński, L. Witkowski (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*..., dz. cyt., s. 325–347, za: N. Ogińska-Bulik, *Stres zawodowy w zawodach*..., dz. cyt.

¹³ Por. B. Śliwerski, *Wypalenie zawodowe nauczycieli*, [w:] J. Kropiwnicki (red.), *Szkoła a wypalenie zawodowe*, Wydawnictwo Nauczycielskie, Jelenia Góra 1999, s. 5–15.

swoje, będąc osobą ocenianą¹⁴. Może to prowadzić do zmęczenia, gwałtownych emocji, wewnętrznych napięć, a następnie do wyczerpania sił¹⁵, rezygnacji, apatii, często także objawiać się w postaci chorób o podłożu psychosomatycznym¹⁶.

Rozwijające się wypalenie zawodowe zwiastują pewne **symptomy**, m.in.: frustracja i złość, cynizm, rozdrażnienie, irytacja, postawy ucieczkowe, bierność i obojętność wobec podopiecznych, brak motywacji do działania, znudzenie, niezadowolenie i rozgoryczenie¹⁷. Na planie fizycznym mogą pojawiać się bóle i napięcia, często bezsenność, męczliwość, wystąpić mogą również problemy krążeniowe, gastryczne i oddechowe¹⁸.

Wypalenie oznacza stopniowe oddalanie się od swoich obowiązków, emocjonalnie zubożenie, mentalne wycofywanie się. Brakuje zapału i chęci, obniża się zawodowa samoocena, wiara w możliwość pokonywania codziennych przeszkód. Próbuąc poprawić samopoczucie, wypalająca się jednostka sięga czasem po alkohol czy środki psychoaktywne.

Może występować sztywność myślenia, trudność w przyswajaniu nowych treści¹⁹. Osoby wypalające się często wchodzą w konflikty z innymi pracownikami lub unikają spieć, są zdecydowanie mniej zaangażowane w obowiązki wykonywane we współpracy, minimalizują obecność w miejscu zatrudnienia²⁰.

Przekonanie o braku własnej skuteczności rodzi frustrację, niepokój, lęk, może prowadzić do depresji. Człowiek pełniąc różne role, przenosi trudności ze sfery zawodowej do prywatnej, próbując rozładowywać zgromadzone napięcie²¹.

Wypalenie zawodowe w wersji zaawansowanej wymaga podjęcia leczenia, bo zaczynają narastać zaburzenia sfery psychicznej i somatycznej. Lepiej jednak zawsze przeciwdziałać stanom, które w ostateczności mogą zagrażać życiu jednostki, czyli stosować **działania prewencyjne**. Aby obniżyć negatywny wpływ stresu na organizm, można wykorzystać wiele metod i technik, które pozwolą lepiej radzić sobie z trudnymi sytuacjami. Należy mieć świadomość zagrożeń i przekonanie o koniecz-

¹⁴ Por. H. Sęk, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli*, dz. cyt., [w:] J. Brzeziński, L. Witkowski (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej...*, dz. cyt., s. 325 – 347.

¹⁵ Por. R. Kretschmann, *Stres w zawodzie nauczyciela*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.

¹⁶ Por. S. Tucholska, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli...*, dz. cyt.

¹⁷ Por. J. Fengler, *Pomaganie męczy*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000; Por. E. Kędracka, *Wypalenie się zawodowe nauczycieli*, [w:] J. Kropiwnicki (red.), *Szkoła a wypalenie zawodowe*, Wydawnictwo Nauczycielskie Jelenia Góra 1999, s. 29–41, za: B. Jankowiak, *Nauczyciele: charakterystyka problemów zawodowych i przyczyny wypalenia zawodowego*, „Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla Bezpieczeństwa”, 2010, 1, s. 28–38.

¹⁸ Por. tamże; por. Ch. Maslach, *Burnout, the cost of caring*, Cambridge 2003, MA: Malor Books.

¹⁹ Por. Ch. Maslach, *Burnout, the cost of caring*, Cambridge 2003, MA: Malor Books; S. Tucholska, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli...*, dz. cyt.

²⁰ Por. M. K. Grzegorzewska, *Stres w zawodzie nauczyciela. Specyfika, uwarunkowania i następstwa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006; S. Tucholska, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli*, dz. cyt.

²¹ Por. E. Gruszczyńska, *Stres w pracy nauczyciela*, „Psychologia w Szkole”, 2005, nr 1, s. 133–134.

ności zachowania równowagi między zadaniami zawodowymi a odpoczynkiem²². Zawód nauczyciela może powodować wyczerpanie psychofizyczne z powodu przeciążenia interakcjami (ich częstotliwością i długotrwałością)²³, dlatego należy znaleźć możliwość rozwijania zainteresowań i pasji, które wyciszą i zrównoważą intensywny czas bycia wśród osób potrzebujących wsparcia i pomocy.

Sposobem dbania o swój zawodowy dobrostan jest budowanie pozytywnych więzi w dobrej atmosferze w miejscu pracy i uczestniczenie w „grupach wsparcia”. W sytuacjach przeciążenia emocjonalnego można także skorzystać z pomocy psychologicznej lub uczyć się umiejętności radzenia sobie ze napięciami w ramach treningów antystresowych.

Założenia metodologiczne

Podjęte badania miały na celu uzyskanie wiedzy na temat wpływu nauczania zdalnego, specyficznej i nowej sytuacji, w jakiej znaleźli się pedagodzy na odczuwany poziom wypalenia zawodowego, jak również poznanie głównych symptomów wypalenia zawodowego, doświadczanych przez respondentów w tym okresie oraz preferowanych przez nich sposobów radzenia sobie z przeżywanym stresem i napięciem.

W niniejszym artykule odpowiem na pytania badawcze: Czy zdaniem nauczycieli okres nauki zdalnej od marca do czerwca 2020 wpłynął na poziom wypalenia zawodowego w grupie zawodowej pedagogów? Które z kluczowych objawów wypalenia zawodowego odczuwali ankietowani nauczyciele w okresie nauki zdalnej od marca do czerwca 2020? Jakie działania chroniące przed wypaleniem zawodowym podejmowali respondenci w tym czasie?

Jako hipotezy przyjęto, że na rozwój wypalenia zawodowego w opinii ankietowanych nauczycieli miał duży wpływ okres nauki zdalnej. Pedagodzy jako symptomy wypalenia podczas tego okresu wymieniają przede wszystkim: nasilone odczuwanie stresu, poczucie przeciążenia zadaniami, odczuwanie zmęczenia. Jako sposoby radzenia sobie z napięciem i stresem podczas nauki zdalnej nauczyciele wymieniają: porady psychologiczne, uprawianie sportu, realizację pasji i zainteresowań.

W badaniach uczestniczyło 196 pedagogów ze szkół podstawowych i szkół średnich (licea i technika). Wśród ankietowanych zdecydowanie przeważały kobiety (180) niż mężczyźni (16), co ukazuje także zjawisko sfeminizowania tego zawodu. W badaniach przeważali nauczyciele ze stopniem awansu nauczyciela dyplomowanego (65 %), następnie mianowanego (24%), kontraktowego (11%), nie było wśród ankietowanych nauczycieli-stażystów. Wybór respondentów był losowy.

²² Por. M. Grębski, *Słona cena pomagania*, „Charaktery”, 1998, nr 1, s. 28–30.

²³ Por. K. M. Szczepańska, *Syndrom „wypalenia się” wśród pracowników socjalnych*, „Tematy”, 1996, nr 4, s. 26–29.

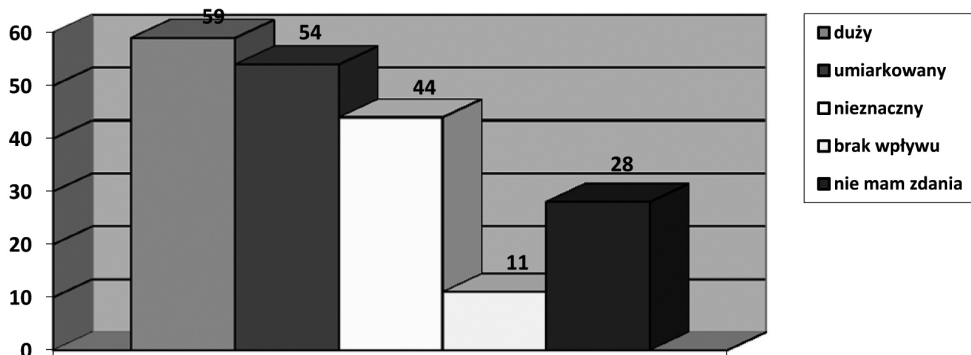
Badania przeprowadzono w czerwcu 2020 roku w radomskich szkołach podstawowych i średnich (liceach i technikach).

Narzędziem badawczym była anonimowa ankieta internetowa, której celem było zebranie potrzebnych informacji o syndromie *burnout* w okresie nauki zdalnej od marca do czerwca 2020. Badani zaznaczali odpowiedzi, które uważali za istotne w odniesieniu do każdego zagadnienia. Ankieta zawierała 3 pytania: pierwsze dotyczyło wyrażenia opinii na temat wpływu nauczania zdalnego na rozwój wypalenia zawodowego (pytanie jednokrotnego wyboru), drugie zawierało prośbę o wskazanie objawów wypalenia zawodowego, które osoba ankietowana doświadczyła podczas nauczania zdalnego (pytanie wielokrotnego wyboru). Trzecie pytanie odnosiło się do sposobów radzenia sobie z napięciem i stresem, mogącymi wpływać na narastanie wypalenia zawodowego (pytanie wielokrotnego wyboru).

Analiza i interpretacja wyników badań

Poniżej zostaną przedstawione wyniki, jakie uzyskano w badaniach. Internetową ankietę wypełniło 196 pedagogów: 180 kobiet i 16 mężczyzn.

Opinie ankietowanych nauczycieli odnoszące się do oceny wpływu nowej sytuacji w postaci nauczania zdalnego młodzieży na poziom wypalenia pedagogów w sposób graficzny przedstawia poniższy wykres.

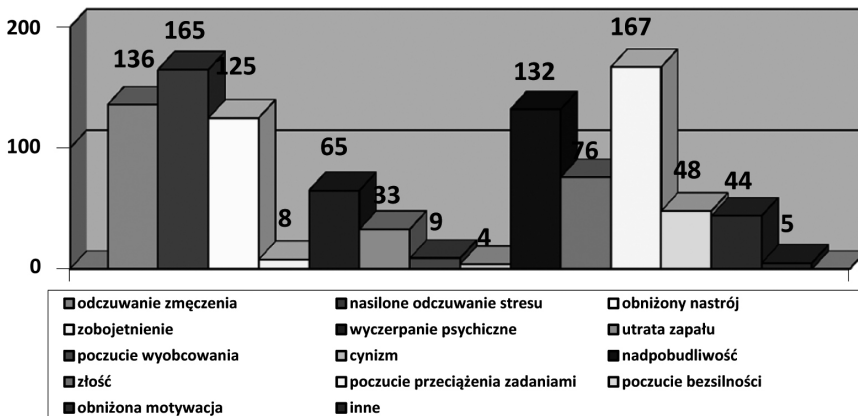


Wykres 1. Wpływ pracy zdalnej od marca do czerwca 2020 na poziom wypalenia zawodowego w opinii ankietowanych

Źródło: badania własne.

Zdaniem respondentów okres nauczania zdalnego od marca 2020 do czerwca 2020 dla 59 respondentów (30%) miał duży wpływ na rozwój wypalenia zawodowego w grupie zawodowej nauczycieli, dla 54 osób (27%) wpłynął umiarkowanie na to zjawisko. Nieco mniej – 44 ankietowanych (22,4%) uznało, że miał nieznaczny wpływ na poziom wypalenia zawodowego nauczycieli, 28 osób (14,3%) nie miało zdania, natomiast najmniej, bo 11 osób (5,6%) twierdzi, że sytuacja zdalnego nauczania nie była czynnikiem wpływającym na pojawienie się objawów wypalenia zawodowego.

Ankietowani nauczyciele wypowiedzieli się także na temat symptomów wypalenia zawodowego, jakich doświadczali w okresie nauki zdalnej od marca do czerwca 2020. Odpowiedzi przedstawia poniższy wykres.



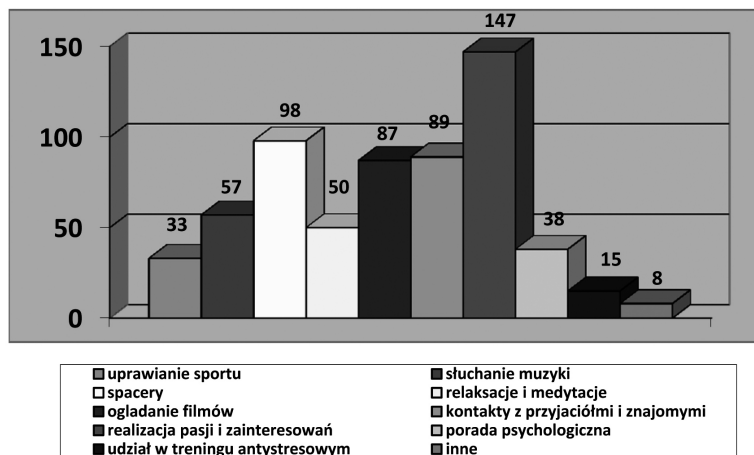
Wykres 2. Symptomy wypalenia zawodowego odczuwane przez ankietowanych nauczycieli w okresie od marca do czerwca 2020 czyli w okresie nauczania zdalnego.

Źródło: badania własne.

Nauczyciele wskazali główne symptomy wypalenia zawodowego, odczuwane przez nich w okresie od marca do czerwca 2020, czyli w okresie nauczania zdalnego. Najwięcej wskazań pojawiło się przy odpowiedziach: poczucie przeciążenia zadaniami (167), nasilone odczuwanie stresu (165), odczuwanie zmęczenia (136), obniżony nastrój (125), nadpobudliwość (132), złość (76), wyczerpanie psychiczne (65), poczucie bezsilności (48), obniżona motywacja (44). Najmniej wskazań przypadło symptomom: cynizm (4), zobojętnienie (8), poczucie wyobcowania (9). Respondenci dopisali w kategorii „inne”: poczucie braku czasu, irytacja, znużenie, niezadowolenie oraz negatywne myśli.

Sposoby radzenia sobie z napięciem i stresem, mogącym wpływać na narastanie wypalenia zawodowego w opinii nauczycieli przedstawia poniższy wykres.

Nauczyciele wymienili sposoby, z jakich korzystali, w celu obniżenia poziomu stresu w okresie nauczania zdalnego w okresie od marca do czerwca 2020. Najwięcej wskazań uzyskały odpowiedzi: realizacja pasji i zainteresowań (147), spacer (98), kontakty z przyjaciółmi i znajomymi (89) oraz oglądanie filmów (87). Respondenci wymienili także: słuchanie muzyki (57), relaksacje i medytacje (50), korzystanie z porad psychologicznych (38), uprawianie sportu (33), udział w treningu antystresowym (15). Dodatkowo badani wskazali na inne sposoby, pomagające dystansować się od stresujących sytuacji: odpoczynek od pracy zdalnej, gra na instrumencie, gimnastyka, oglądanie komedii, zabawa z dziećmi, sen oraz rozwiązywanie krzyżówek, opieka nad zwierzętami.



Wykres 3. Sposoby radzenia sobie z napięciem i stresem, mogącym wpływać na narastanie wypalenia zawodowego, w opinii nauczycieli.

Źródło: badania własne.

Podsumowanie

Wyniki autorskiej internetowej ankiety dostarczyły interesujących informacji dotyczących wpływu nowej sytuacji /nauczania zdalnego/ na pojawienie się zagrożenia wypaleniem zawodowym. Respondenci wskazali na symptomy, jakich doświadczali podczas edukacji zdalnej oraz wymienili sposoby radzenia sobie ze stresem i napięciem podczas okresu nauczania zdalnego III-VI 2020.

Hipoteza 1 w brzmieniu: na rozwój wypalenia zawodowego w opinii ankietowanych nauczycieli miał duży wpływ okres nauki zdalnej niemal całkowicie się potwierdziła. Zdaniem respondentów okres nauczania zdalnego od marca 2020 do czerwca 2020 dla większości miał duży lub umiarkowany wpływ na rozwój wypalenia zawodowego w grupie zawodowej nauczycieli.

Hipoteza 2 pedagogicy jako symptomy wypalenia podczas edukacji zdalnej wymieniają przede wszystkim: nasilone odczuwanie stresu, poczucie przeciążenia zadaniami, odczuwanie zmęczenia, potwierdziła się, jedynie kolejność wskazań była inna. Najwięcej wskazań pojawiło się przy odpowiedziach: poczucie przeciążenia zadaniami, nasilone odczuwanie stresu, odczuwanie zmęczenia.

Hipoteza 3: jako sposoby radzenia sobie z napięciem i stresem podczas nauki zdalnej nauczyciele wymieniają: porady psychologiczne, uprawianie sportu, realizację pasji i zainteresowań – potwierdziła się częściowo. Trzeci z wymienionych aspektów okazał się najważniejszy we wskazaniach ankietowanych, następnie pojawiły się aktywności w postaci: spacerów, kontaktów z przyjaciółmi i znajomymi, oglądania fil-

mów, słuchania muzyki, doświadczania relaksacji i medytacji, uczestniczenia w poradach psychologicznych, uprawiania sportu, udziału w treningu antystresowym.

Wyniki badań pokazały opinie respondentów na temat wpływu nowej sytuacji w postaci nauczania zdalnego na narastanie symptomów wypalenia zawodowego, ankietowani pedagodzy wskazali na doświadczane odczucia i emocje podczas tego okresu oraz wymienili sposoby radzenia sobie ze stresem i napięciem.

Nauczyciele wskazali, że podczas edukacji zdalnej doświadczali stresu. Ma on związek z przeciążeniem zadaniami i nową sytuacją. Często zmiana jest czynnikiem aktywującym stres, a jego chroniczna postać wiedzie do wypalenia zawodowego²⁴. Stres jest związany z przeciążeniem obowiązkami i dopływającą dużą ilością bodźców. Taką sytuacją był niewątpliwie dla dużej grupy nauczycieli okres nauczania w formie zdalnej. Skutkowało wyczerpaniem zarówno w sferze psychicznej, jak i fizycznej. Akcentowane przez nauczycieli doświadczane symptomy w postaci przeciążenia obowiązkami, odczuwanego zmęczenia, obniżonego nastroju, nadpobudliwości, złości, wyczerpania psychicznego czy poczucia bezsilności oraz obniżonej motywacji zdaniem badaczy w dużym stopniu oddziałują na rozwój wypalenia zawodowego²⁵. Zagadnienia te poruszała już pierwsza badaczka syndromu wypalenia Ch. Maslach²⁶.

W pracy nauczyciela występuje wiele czynników mogących wpływać na rozwój wypalenia zawodowego. Warto w pracy zawodowej nauczycieli z jednej strony dbać o higienę psychiczną oraz z drugiej strony o rozwijanie kompetencji społecznych, pomocnych w radzeniu sobie z trudnymi sytuacjami. Jest to np. zwiększenie odporności na ekspozycję społeczną, ustawiczną kontrolę przez grupę odbiorców, wpiisaną w zawód nauczyciela. Ważne jest wzmocnienie postaw asertywnych, właściwe nawiązywanie i podtrzymywanie bliskich relacji z ludźmi, pielęgnowanie dobrych kontaktów ze współpracownikami²⁷. Nie bez znaczenia jest także nauczenie się właściwego wglądu w swoje emocje, co pozwoli na właściwy dystans do otaczającej rzeczywistości, opanowanie oraz zaangażowanie sfery emocjonalnej, która będzie

²⁴ Por. m.in. J. Fengler, *Pomaganie mężczyznom...* dz. cyt.; I. Iskra-Golec, G. Costa, S. Folkard S. i wsp., *Stres pracy zmianowej, przyczyny, skutki, strategie przeciwdziałania*, TAIWPN Universitas, Kraków 1998, s. 215–219; S. Tucholska, *Christiny Maslach koncepcja wypalenia zawodowego: etapy rozwoju*, „Przegląd Psychologiczny”, 2001, nr 3, 301–317.

²⁵ Por. S. Tucholska, *Wypalenie zawodowe...*, dz. cyt.; H. Sęk, *Wypalenie zawodowe. Psychologiczne mechanizmy i uwarunkowania*, Zakład wydawniczy K. Domke, Poznań 1996; W. Papugowa, *Toksyczny pokój nauczycielski*, [w:] K. Stępień, *Zawód nauczyciel: trudności i perspektywy*, Instytut Edukacji Narodowej Fundacja Service Veritati, Lublin 2004, s. 70–71.

²⁶ Por. Ch. Maslach, *Wypalenie – w perspektywie wielowymiarowej*, [w:] H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 13–31; Ch. Maslach C., *The client role in staffburnout*, „Journal of SocialIssues”, 1978, nr 34, nr 111–124; Ch. Maslach, *Negative emotional biasing of unexplained arousal*, „Journal of Personality and Social Psychology”, 1979, nr 37, 953–969; Ch. Maslach, *Burnout: The Cost of Caring*, Englewood Cliffs, NJ 1982: Prentice-Hall; Ch. Maslach, *Burnout, the cost of caring*, Cambridge, MA 2003: Malor Books.

²⁷ Por. m.in. K. L. Szczepańska, *Syndrom „wypalenia się”...*, dz. cyt, s. 26–29; M. Grębski, *Słona cena pomagania...*, dz. cyt., s. 28–30.

wspomagać nasze codzienne procesy myślowe i działania w obszarze codziennych interakcji.

Rekomendacje

Zagadnienia związane z edukacją nieustannie są podejmowane przez badaczy, a jednym z problemów diskutowanych szeroko jest właśnie wypalenie zawodowe, dotykające osób wykonujących zawody nauczycielskie. Powodem monitorowania tego zjawiska są skutki, jakie wywołuje na płaszczyźnie indywidualnej i społecznej. W związku z panującą sytuacją zawodową: nieustannymi zmianami systemu oświaty, niestabilnością zatrudnienia, utratą rangi zawodu nauczyciela, dodatkowo w obliczu pracy zdalnej wymagającej szybkiego przyswojenia wielu nowych umiejętności, będącej dla wielu pedagogów wyzwaniem, warto sprawdzać kondycję psychofizyczną nauczycieli, aby jednocześnie proponować adekwatne rozwiązania prewencyjne. Oferowanie szkoleń w zakresie radzenia sobie ze stresem, treningów pracy z ciałem oraz kontakt z psychologiem może okazać się bardzo potrzebny, rozładowując negatywne emocje, zapobiegając narastającym frustracjom oraz podnosząc motywację do pracy, co przekłada się na jakość kształcenia i jednocześnie stanowi wyzwanie dla instytucji wspierających tę grupę zawodową.

Bibliografia

1. Anczewska M., Świtaj P. Roszczyńska, J., *Wypalenie zawodowe*, „Postępy Psychiatrii i Neurologii” 2005 14 (2), s. 67–77.
2. Bilka E., *Jak feniks z popiołów czyli syndrom wypalenia zawodowego*, „Niebieska Linia”, 2004, 4, s. 3–7.
3. Fengler J., *Pomaganie mężczyznom*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000.
4. Golińska L., Świętochowski W., *Temperamentalne i osobowościowe determinanty wypalenia zawodowego u nauczycieli*, „Psychologia Wychowawcza”, 1998 41(5), s. 385–398.
5. Grzegorzewska M.K., *Stres w zawodzie nauczyciela. Specyfika, uwarunkowania i następstwa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.
6. Grębski M., *Słona cena pomagania*, „Charaktery”, 1998, 1, s. 28–30.
7. Gruszczyńska E., *Stres w pracy nauczyciela*, „Psychologia w Szkole”, 2005, 1, s. 133–134.
8. Iskra-Golec I., Costa, G., Folkard, S. i wsp., *Stres pracy zmianowej, przyczyny, skutki, strategie przeciwdziałania*, TAIWPN Universitas, Kraków 1998, s. 215–219.
9. Jankowiak B., *Nauczyciele: charakterystyka problemów zawodowych i przyczyny wypalenia zawodowego*, „Przegląd Naukowo-Metodyczny, „Edukacja dla Bezpieczeństwa”, 2010, 1, s. 28–38.
10. Kędracka E., *Wypalenie się zawodowe nauczycieli*, [w:] Kropiwnicki J. (red.), *Szkola a wypalenie zawodowe*, Wydawnictwo Nauczycielskie, Jelenia Góra 1999, s. 29–41.
11. Kirenko J., Zubrzycka-Maciąg T. (2011), *Współczesny nauczyciel – studium wypalenia zawodowego*, UMCS Lublin.
12. Kordaszewski J. (1985), *Trudność pracy nauczyciela (w świetle nauki o pracy)*, [w:] Suchodolski B. (red.), *Nauczyciel i młodzież. Tradycja – sytuacje – perspektywy*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa.
13. Kosteła J., Gryczka A., *Wypaleni*, „Wprost”, 1999, 15, s. 64–66.

14. Kowalczyk A., Kostorz K. (2017), *Przegląd badań nad wypaleniem zawodowym nauczycieli*, Rozprawy Naukowe Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu, Wrocław.
15. Kretschmann R. (2003), *Stres w zawodzie nauczyciela*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
16. Litzke S.M., Schuh H. (2007), *Stres, mobbing i wypalenie zawodowe*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
17. Maslach Ch. (1982), *Burnout: The Cost of Caring*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
18. Maslach Ch. (2003), *Burnout, the cost of caring*, Cambridge, MA: Malor Books.
19. Maslach Ch. (1979), *Negative emotional biasing of unexplained arousal*, "Journal of Personality and Social Psychology", 37, 953–969.
20. Maslach Ch. (1978), *The client role in staff burnout*, "Journal of Social Issues", 34, s. 111–124.
21. Maslach Ch. (2000), *Wypalenie – w perspektywie wielowymiarowej*, [w:] Sęk H. (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 13–31.
22. Nowak J. (1991), *Bieg nauczycielskiego życia* [w:] Nowak J. (red.), *Przemiany zawodu nauczycielskiego*, Ossolineum, Wrocław, s. 81–82.
23. Ogińska-Bulik N. (2006), *Stres zawodowy w zawodach usług społecznych. Źródła – Konsekwencje – Zapobieganie*, Difin, Warszawa.
24. Okła W., Steuden, S. (1999), *Strukturalne i dynamiczne aspekty zespołu wypalenia w zawodach wspierających*, „Roczniki Psychologiczne”, tom II, s. 5–17.
25. Papugowa W. (2004), *Toksyczny pokój nauczycielski*, [w:] K. Stępień, *Zawód nauczyciel: trudności i perspektywy*, Instytut Edukacji Narodowej Fundacja Service Veritatis, Lublin, s. 70–71.
26. Sęk H. (2009), *Wypalenie zawodowe: przyczyny i zapobieganie*, PWN, Warszawa.
27. Sęk H. (1996), *Wypalenie zawodowe. Psychologiczne mechanizmy i uwarunkowania*, Zakład wydawniczy K. Domke, Poznań.
28. Sęk H. (1996), *Wypalenie zawodowe u nauczycieli: społeczne i przedmiotowe uwarunkowania*, [w:] Brzeziński J., Witkowski L. (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Edytor, Poznań-Toruń, s. 325–347.
29. Tucholska S. (2001), *Christiny Maslach koncepcja wypalenia zawodowego: etapy rozwoju*, „Przegląd Psychologiczny”, 3, s. 301–317.
30. Tucholska S. (2009), *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
31. Szczepańska K.L. (1996), *Syndrom „wypalenia się” wśród pracowników socjalnych*, „Tematy”, 4, s. 26–29.
32. Śliwerski B., *Wypalenie zawodowe nauczycieli*, [w:] J. Kropiwnicki (red.), *Szkoła a wypalenie zawodowe*, Wydawnictwo Nauczycielskie, Jelenia Góra 1999, s. 5–15.
33. Wilczek-Różycka E. (2008), *Wypalenie zawodowe a empatia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
34. Woźniak-Krakowian A. (2013), *Syndrom wypalenia zawodowego nauczycieli*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika”, 22, s. 119–131.

dr Monika Mazur-Mitrowska – Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie, Wydział w Radomiu; Europejska Uczelnia Społeczno-Techniczna im. Sługi Bożego Roberta Schumana

Doświadczenie bezradności cierpienia dziecka w narracjach słuchaczy studiów podyplomowych *Profilaktyka przemocy seksualnej wobec dzieci i młodzieży*

Experience of helplessness of child suffering in narratives of post-graduate students *Prevention of sexual violence against children and adolescents*

Key words: helplessness, childhood, sexual violence.

Abstract: The article addresses issues related to the experience of helplessness of a child's suffering. The theoretical part presents the perspective of understanding the helplessness of a child experiencing sexual violence. The methodological part introduces the basic assumptions of the research project. The subject of the study was the helplessness of a victim of sexual violence, and the purpose was to identify significant determinants showing the helplessness of suffering of a child experiencing sexual violence and their description in the experience of study participants. The study used the narrative method following content analysis. The research problem took the form of a question: What is the experience of helpless suffering of a child in the narratives of post-graduate students preparing to work with an abused child? The research was conducted in 2019 among 23 post-graduate students preparing for counseling work. Obtained research results have allowed the emergence of subcategories within the examined categories that show the specificity and value of the helplessness of the suffering of the child described by the respondents - victims of sexual violence. In addition, the conclusions of the study are valuable for pedagogical practice, especially in the scope of enriching the educational offer for the teaching profession and teacher in relation to diagnostic, intervention and support activities for people with experience of violence.

Słowa kluczowe: bezradność, dzieciństwo, przemoc seksualna.

Streszczenie: W artykule podjęto problematykę odnoszącą się do doświadczenia bezradności cierpienia dziecka. W części teoretycznej przedstawiono perspektywę rozumienia bezradności dziecka doświadczającego przemocy seksualnej. W części metodologicznej – podstawowe założenia projektu badawczego. Przedmiotem badań uczyniono bezradność ofiary przemocy seksualnej, zaś celem wyłonienie znaczących determinant ukazujących bezradność cierpienia dziecka doznającego przemocy seksualnej oraz ich opis w doświadczeniu uczestników badań. W badaniach posłużono się metodą narracyjną z wykorzystaniem analizy treści. Problem badawczy przyjął postać pytania: Jakie jest doświadczenie bezradności cierpienia dziecka w narracjach słuchaczy studiów podyplomowych przygotowujących się do pracy z dzieckiem krzywdzonym? Badania przeprowadzono w 2019 r. wśród 23 słuchaczy studiów podyplomowych, przygotowujących się do pracy poradniczej. Uzyskane wyniki badań pozwoliły na wyłonienie

w ramach badanych kategorii subkategorii unaoczniające specyfikę i wartość opisywanych przez badanych doświadczeń bezradności cierpienia dziecka – ofiary przemocy seksualnej. Ponadto wnioski z badań są wartościowe dla praktyki pedagogicznej, szczególnie w zakresie wzbogacania oferty kształcenia do zawodu nauczyciela oraz pedagoga w odniesieniu do działań diagnostycznych, interwencyjnych i wspierających osoby z doświadczeniami przemocy.

Wprowadzenie

Dyskurs o dzieciństwie wypełnia różnorodną treść przeżyć, wartości, zachowań, doświadczeń, możliwości rozwojowych dziecka, a także środowisko wychowawcze (rodzina, szkoła, rówieśnicy, media), które wpływa na kształt, obraz i jakość życia dziecka. Ale rozpatrując dzieciństwo jako etap rozwojowy, istotną, a nawet niezbędną próbę odczytania jego współczesnych znaczeń należy upatrywać w biografii dziecka, która jest „indywidualnym dziecięcym losem, dziecięcym światem wpisanym w życie człowieka”¹. Indywidualny los dziecka jest czymś, w czym ono uczestniczy, co się wydarza w sposób przewidywalny i nieprzewidywalny. Jest losem, który wynika z przygodności bytu ludzkiego², na który składają się wydarzenia pozytywne (dzieciństwo szczęśliwe) i negatywne (dzieciństwo zranione). W prezentowanym opracowaniu naukowa refleksja pedagogiczna skupia się na kategorii dzieciństwa zranionego rozumianego jako krzywdzenie dziecka przez dorosłego w obszarze przemocy seksualnej. Na gruncie badań o charakterze przedmiotowym (dziecko i jego dzieciństwo opisywane jest w różnych aspektach i kontekstach) można znaleźć w literaturze podobne określenia, które w sposób bezpośredni lub pośredni oddają sens tej kategorii dzieciństwa. Do najbardziej znaczących należą: dzieciństwo zagrożone³, dzieciństwo osamotnione⁴ i dzieciństwo w kryzysie⁵. Te różne

¹ B. Smolińska-Theiss, *Dzieciństwo w małym mieście*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 1993, s. 21.

² T. Gadacz, *O umiejętności życia*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2007, s. 41.

³ Dzieciństwo zagrożone oznacza brak opieki rodzicielskiej, jak również pozbawienie przejściowe lub stałe środowiska rodziny naturalnej (M. Kolankiewicz, *Zagrożone dzieciństwo. Rodzinne i instytucjonalne formy opieki*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1999); R.M. Ryan, J. Mendle, A.J. Markowitz, *Early Childhood Maltreatment and Girls' Sexual Behavior. The Mediating Role of Pubertal Timing*, „Journal of Adolescent Health” 57 (2015), n 3, p. 342–347.

⁴ Dzieciństwo osamotnione charakteryzuje się tym, że wzajemna łączność między dzieckiem a innymi osobami (matką, ojcem, kolegą, nauczycielem) ulega osłabieniu, rozluźnieniu (J. Izdebska, *Samotność dziecka*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 5, Wydawnictwo Akademickie „Zak”, Warszawa 2006, s. 658; Z. Dołęga, *Dzieci zagrożone samotnością*, [w:] *Oblicza dzieciństwa*, red. D. Kornas-Biela, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2001. T. E. Olearczyk, *Sieroctwo i osamotnienie. Pedagogiczne problemy kryzysu współczesnej rodziny*, Wydawnictwo WAM – Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum, Kraków 2007; M. Gawęcka, *Poczucie osamotnienia dziecka w rodzinie własnej*, Wydawnictwo Mado, Toruń 2005; J.G. dos Santos Lirio, N.P. Gomes (i. in), *Intrafamilial abuse in the childhood of men criminally prosecuted for domestic violence*, „Acta Paul Enferm” 31 (2018), nr 4, p. 423–429).

⁵ Dzieciństwo w kryzysie to przejaw zaburzonej socjalizacji w podstawowym środowisku życia dziecka (rodziny) (B. Matyjas, *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2008, s. 10).

określenia nie są rozłączne, wskazują jedynie na sytuację dziecka oraz zagrożenia dla jego rozwoju i wychowania.

Celem niniejszego artykułu jest zaprezentowanie sytuacji dziecka wykorzystywanego seksualnie będącej w założeniach autorki wskaźnikiem niewyobraźalnego i dojmującego cierpienia. Narzędziem analizy tej sytuacji jest zjawisko bezradności cierpienia rozpatrywane w paradygmacie subiektywnego postrzegania, wyrażonego w opisie i odczuciach badanych.

Użyteczność kategorii bezradności w badaniu cierpienia dziecka wykorzystanego seksualnie

W potocznej, ale też naukowej perspektywie przemoc seksualna wobec dziecka definiowana jako „zachowania zmierzające do nawiązania jakiejkolwiek formy kontaktu seksualnego z dzieckiem w celu zaspokojenia potrzeby seksualnej osoby dorosłej”⁶ jest aktem najwyższego potępienia społecznego. Zło, jakiego doznaje dziecko ze strony dorosłego, stanowi źródło zagrożeń rozwojowych i zaburzeń funkcjonowania w codzienności, bo w istotny sposób wpływa zarówno na jego aktualne i przyszłe życie. Pojawia się potrzeba jeszcze takiego podejścia do siły zła ukrytej w różnych formach przemocy seksualnej, która wydobywa i akcentuje wyraźnie doznanie cierpienia. Tak, „dziecko cierpi i to cierpi skrycie”⁷. A dzieje się tak dlatego, gdyż jak podkreśla W. Theiss, „dzieciństwo jest nader kruchym światem, może rozpaść się, częściowo lub całkowicie, z wielu różnych powodów (np. przemocy)”⁸. Choć podstawową determinantą cierpienia jest ból (fizyczny, psychiczny), to tkwi w nim przede wszystkim bezradność⁹, której można doświadczać przez całe życie.

Egzystencjalne i mocno zindywidualizowane doświadczenie dziecka – ofiary przemocy seksualnej pokazuje, że bezradność ma wiele postaci. Jest złożona i równie tajemnicza jak całe ludzkie życie oraz rozgrywa się w czasie: narasta, maleje, znika, pojawia się. Pojęcie bezradności może być rozumiane jako przeżycie własnej niemocy, beśsiły i braku możliwości samostanowienia o sobie i własnym losie¹⁰. K. Polak charakteryzując fenomen bezradności, mówi o stanie psychicznym odznaczającym się niemożnością znalezienia przez podmiot wyjścia z trudnej dla niego

⁶ K. Marzec-Holka, *Dzieciństwo zagrożone przemocą*, [w:] *Oblicza dzieciństwa*, red. D. Kornas-Biela, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2001, s. 511; L.M. Orange, M.G. Brodwin, *Childhood sexual abuse: What rehabilitation counselors need to know*, „Journal of Rehabilitation” 71(2005), n 4, p. 5.

⁷ K. Ablewicz, *Cierpienie warunkiem wzrostu. Rozważania nad sensem bolesności życia w wymiarze pedagogicznym*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Pedagogiczne” (1996), z. 25, s. 56.

⁸ W. Theiss, *Zniewolone dzieciństwo, Socjalizacja w skrajnych warunkach społeczno-politycznych*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1996, s. 11.

⁹ Por. T. Gadacz, *O umiejętności życia*, dz. cyt., s. 41.

¹⁰ Por. E. Podrez, *Bezradność współczesnego stoika*, [w:] *Bezradność. Interdyscyplinarne studium zjawiska w kontekście zmiany społecznej i edukacyjnej*, red. Z. Gajdzica, M. Rembierz, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2005, s. 227.

sytuacji¹¹. Bezradność w tym opracowaniu określam jako subiektywne cierpienie dziecka, w którym dziecko nie ma wpływu na zdarzenie losowe i zachowanie wobec niego osoby dorosłej w akcie dokonanej przemocy seksualnej. Dziecko postrzega swoje cierpienie w nieodwracalności czasu, co sprawia, że jest bezradne wobec przeszłości. Źródło cierpienia lokuje natomiast nie tylko w aktualnie bolesnych przeżyciach, ale także w pamięci minionych wydarzeń.

Najbardziej bodaj przekonującym uzasadnieniem kategorii bezradności cierpienia dziecka w kontekście przemocy seksualnej, w wymiarach opisu jego cech i reakcji na doznaną krzywdę, są trzy podejścia z literatury: koncepcja zespołu stresu pourazowego (PTSD), systematyzacja symptomów wykorzystania seksualnego na zaburzone sfery oraz posttraumatyczne zachowania dziecka.

Koncepcja zespołu stresu pourazowego¹² opiera się na założeniu, że doświadczenie przemocy seksualnej jest zdarzeniem traumatycznym. Kryteria diagnostyczne dla dzieci zawierają następujące grupy objawów: 1) uporczywe doświadczenie traumy (intruzywne wspomnienia, traumatyczne sny, zabawy z aspektami traumatycznego wydarzenia); 2) zmniejszona reaktywność i zainteresowanie otoczeniem (małe zaangażowanie w ulubione aktywności, emocjonalne odcięcie w kontaktach z rodzicami i kolegami) oraz 3) objawy pobudzenia związane z sytuacją traumatyczną (nerwowość, nagłe reakcje strachu, trudności w koncentracji uwagi).

Desygnatem opisu stanu bezradności cierpienia dziecka skrzywdzonego jest także katalog symptomów wykorzystywania seksualnego w zaburzonych sferach przedstawiony przez M. Zielona-Jenek¹³: 1) sfera somatyczna (urazy zewnętrznych narządów płciowych, infekcje moczowo-płciowe, choroby weneryczne, ciąża, zaburzenia jedzenia/snu); 2) sfera psychiczna (lęki, fobie, depresja, nadpobudliwość ruchowa, drażliwość, wstyd, poczucie winy, obniżenie poczucia własnej wartości); 3) sfera seksualna (prowokacyjne zachowania seksualne, uporczywa masturbacja) oraz 4) sfera społeczna (zachowania regresywne, izolowanie się, problemy z nauką, wagary, konfliktowość, samouszkodzenia).

Bezradność dziecka w analizowanym aspekcie cierpienia przejawia się również w posttraumatycznych zachowaniach¹⁴. Po pierwsze, dziecko boi się sprawcy i kary

¹¹ Por. K. Polak, *Bezradność nauczyciela*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 9; R. Cibor, *Psychologiczne uwarunkowania poczucia bezradności*, [w:] *Bezradność. Interdyscyplinarne studium zjawiska w kontekście zmiany społecznej i edukacyjnej*, red. Z. Gajdzica, M. Rembierz, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2005, s. 91–97.

¹² Por. W. Badura-Madej, A. Dobrzyńska-Mesterhazy, *Wpływ traumy na funkcjonowanie dziecka – ofiary wykorzystania seksualnego*, „Dziecko Krzywdzone” (2004), nr 6, s. 99; J.B. Kaplow, K.A. Dodge, L. Amaya-Jackson, G. N. Saxe, *Pathways to PTSD: Sexually Abused Children*, „Am J Psychiatry” (2005) n 162, p.1305–1310.

¹³ Por. M. Zielona-Jenek, *Wykorzystanie seksualne – trauma nadużycia czy trauma ujawnienia?*, [w:] *Ukryte piętno. Zagrożenia rozwoju w okresie dzieciństwa*, red. A. Brzezińska, S. Jabłoński, M. Marchow, Wydawnictwo Humaniora, Poznań 2003, s. 225; E. Lisowska, *Przemoc wobec dzieci. Rozpoznanie i przeciwdziałanie*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2005, s. 52–56.

¹⁴ Por. K. Michalska, D. Jaszczak-Kuźmińska, *ABC przeciwdziałania przemocy w rodzinie – diagnoza, interwencja, pomoc*, Wydawnictwo Edukacyjne Remedium, Warszawa 2014, s. 32–37.

za ewentualną zdradę, a lęk indukowany jest przez sprawcę: *to będzie nasz sekret*. Po drugie, dziecko wstydzi się swojej sytuacji i przyjmuje skrajne postawy: milczy, izoluje w kontaktach z kolegami, unika sytuacji, kiedy ktoś mógłby przyjść do niego do domu, albo odwrotnie, po przełamaniu bariery kontaktu z innymi snuje pozytywne i nieprawdopodobne opowieści o swojej rodzinie. Po trzecie, dziecko nie ma komu o tym powiedzieć, bo brakuje mu zaufanej osoby, jednak w sytuacji przekazywania informacji o swojej sytuacji adresatem takich komunikatów jest drugi rodzic, pod warunkiem, że tylko jeden rodzic stosuje przemoc.

Metodologia badań własnych

Inspiracją do podjęcia badań skupiających się na osobie dziecka wykorzystywanego seksualnie byli słuchacze studiów podyplomowych *Profilaktyka przemocy seksualnej wobec dzieci i młodzieży* prowadzonych przez Centrum Ochrony Dziecka przy Akademii Ignatianum w Krakowie. Celem studiów jest między innymi umiejętność prowadzenia rozmowy z dziećmi i młodzieżą zagrożoną lub dotkniętą przemocą seksualną oraz ich rodzinami. Przyjmując założenie na temat wiedzy teoretycznej słuchaczy ugruntowanej na finalnym etapie kształcenia, a przede wszystkim wieloletniej praktyki pedagogiczno-doradczej i terapeutycznej z małoletnimi i dorosłymi ofiarami, uznałam za konieczność poznanie ich doświadczenia. A nic nie zastąpi doświadczenia w znaczeniu pedagogicznym (wiedza, umiejętności i nawyki), nabywanego w kontakcie ze światem zewnętrznym¹⁵, które jest rzetelnym doświadczeniem, czyli dochodzeniem do świadectwa¹⁶.

Głównym celem badań jest wyłonienie znaczących determinant ukazujących bezradność cierpienia dziecka doznającego przemocy seksualnej oraz ich opis w doświadczeniu uczestników badań. Ponadto celem badań jest aplikacja wyników badań do praktyki pedagogicznej nauczycieli, wychowawców i pedagogów w zakresie diagnozy i profesjonalnego wsparcia informacyjnego i emocjonalnego dzieci doświadczających przemocy seksualnej

Problem badawczy przyjął postać pytania: Jakie są doświadczenia bezradności cierpienia dziecka w narracjach słuchaczy studiów podyplomowych przygotowujących się do pracy z dzieckiem krzywdzonym? Badania przeprowadzono w okresie od października do grudnia 2019 r. Dobór grupy badawczej był celowy nieprobabilistyczny. W badaniach wzięło udział 23 słuchaczy studiów, w tym: 12 mężczyzn (wszyscy stanu duchownego) i 11 kobiet (4 siostry zakonne z różnych zgromadzeń i 7 kobiet świeckich). Uczestnicy badań pracują jako nauczyciele, pedagodzy, wychowawcy w placówkach opiekuńczo-wychowawczych, psychologzy, delegaci diecezjalni ds. ochrony dzieci i młodzieży oraz duszpasterze dzieci i młodzieży. Uczestnicy badań zamieszkują różne części Polski. Jest to grupa wiekowa w prze-

¹⁵ Por. Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 34.

¹⁶ Por. J. Tischner, *Filozofia dramatu*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1999, s. 27.

dziale 30–50 lat. Dla celów empirycznych każdemu respondentowi zostały przypisane litera i numer oznaczający kolejną wypowiedź, co w przypadku prezentowania wypowiedzi badanych przyjmuje postać zapisu np. (S10), gdzie S – oznacza osobę słuchacza, zaś 10 kolejność wypowiedzi.

Badania wpisują się w paradygmat badań interpretatywnych, poszukujących rozumienia znaczeń nadawanych przez respondentów różnym wydarzeniom i sytuacjom życiowym¹⁷. Zostały przeprowadzone w formie pisemnych narracji (esej), co dało swobodę wypowiedzi badanym, w tym refleksję i odniesienie się do własnych doświadczeń. Badania miały charakter eksploracyjny. Unaocznione w części empirycznej kategorii czynników wyłaniały się w trakcie analizy treści narracji.

Badani mieli napisać esej *Kompetencje doradcy w pracy z osobami doświadczającymi przemocy seksualnej*. W badaniach z wykorzystaniem narracji zastosowano technikę analizy treści esejów w celu wyłonienia i opisanie poszczególnych kategorii i subkategorii. W prezentowanej publikacji dokonano analizy dwóch determinant bezradności cierpienia dziecka – ofiary przemocy seksualnej: 1) atrybuty dziecka wykorzystanego seksualnie oraz 2) sposoby reakcji dziecka na doświadczenie przemocy seksualnej.

Determinanty bezradności cierpienia dziecka - ofiary przemocy seksualnej.

Wyniki badań własnych

Akt przemocy seksualnej dokonany na małoletnim jest zawsze dla ofiary sytuacją traumatyczną¹⁸ i oznaką bezradności wobec przeżywanego cierpienia. Dotyczy to każdego dziecka, a w szczególności takiego, które doznało krzywdzenia ze strony rodzica. Cierpienie, jakie przeżywa, pozbawia go możliwości oparcia się na czymś zewnętrznym, gdyż całą uwagę skupia na bólu. Na podstawie wnikliwej lektury transkrypcji prac pisemnych nadesłanych przez respondentów wyłaniają się dwa rodzaje kategorii determinujących tego rodzaju sytuację dziecka krzywdzonego. Są to: atrybuty dziecka wykorzystanego seksualnie oraz sposoby reakcji dziecka na akty przemocy seksualnej. Z każdej kategorii wyprowadzam różne subkategorie.

a) Atrybuty dziecka wykorzystywanego seksualnie

Niesienie pomocy dziecku, które jest ofiarą przemocy seksualnej, wymaga profesjonalnego przygotowania specjalistów w zakresie wiedzy i kwalifikacji zawodowych, a także kształcenia umiejętności pozwalających na stworzenie społeczno-psychologicznego portretu dziecka krzywdzonego. W swoich wypowiedziach

¹⁷ Por. K. Rubacha, *Metodologiczne parametry pedagogiki resocjalizacyjnej*, [w:] *Uwarunkowania i wielopłaszczyznowość badań nad resocjalizacją. Podstawy teoretyczne i metodologiczne*, red. M. H. Kowalczyk, M. Fopka-Kowalczyk, K. Rubacha, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika Toruń 2017, s. 139–143. 111–150.

¹⁸ E. Hordvik, *What is Psychological Trauma. Methods of Treatment*, [w:] *Childhood and Trauma. Separation, Abuse, War*, red. E. Ullmann, W. Hilweg, transl. M. H. Margreiter, K. Henschel, SOS-Kinderdorf-Hermann-Gmeiner-Akademie, Göttingen 1997, s. 23.

słuchacze dokonują próby odpowiedzi na pytanie: kim jest to dziecko, czyli pytają o tożsamość ofiary.

Z wypowiedzi badanych wyłania się obraz dziecka, którego dominującą cechą jest cierpienie rozumiane jako podstawowy wyznacznik jego traumatycznych przeżyć: *Tak, to jest człowiek cierpiący, szukający (S7); wystarczająco dużo nacerpiło się od sprawy (S2) i często cierpią na szereg niekończących się chorób fizycznych, psychicznych, czy też psychosomatycznych (S17)*. Opisując dziecko w stanie cierpienia, badani nadają mu również kilka znaczących sensów. Po pierwsze, dziecko jest świadome swojego cierpienia: *wie, że doznało upokorzenia, bólu i krzywdy (S2) i doświadczyło traumy wykorzystania seksualnego (S15)*. Po drugie, dziecko jest bezbronne i niewinne: *bezbronny mały człowiek (S9), który znajduje się w wieku rozwojowym (S23); niewinne dziecko, które zostało brutalnie i ciężko skrzywdzone (nawet gdy dziecko w pełni sobie tego nie uświadamia) (S18); dziećmi, które doświadczyły w swoim życiu traumatycznych przeżyć (S17)*. Po trzecie, dziecko jest przedmiotem (nie podmiotem): *doświadczyło wykorzystania – a zatem uprzedmiotowienia (S2)*. Po czwarte, dziecko jest osobą zranioną, która potrzebuje pomocy: *Dziecko, które doświadczyło tak wielkiego zranienia, mające tak wielkie deficyty miłości (S9); jest bardzo zranione i potrzebuje naszej szczególnej ostrożności (S16)*. Po piąte, dziecko musi odreagować cierpienie: *często odreagowują cierpienie, zwłaszcza niewypowiedziane, poprzez choroby somatyczne (S4)*. Jeden ze słuchaczy przy opisie dziecka formułuje ponadto dyrektywę pomocną w prowadzeniu rozmowy specjalisty z dzieckiem: *Obserwuj zachowania dziecka w trakcie rozmowy – mowę ciała, zabawy, język, którym się posługuje (S12)*.

Z narracji respondentów wynika, że cechy dziecka wykorzystywanego seksualnie można opisać także w przeżywaniu bezradności cierpienia. Odnoszą się one do stanów emocjonalnych, problemu zaufania dorosłemu, deficytów w komunikacji interpersonalnej, a także w dążeniu do izolacji i niskiej samoocenie: *Dziecko krzywdzone cechuje brak zaufania do innych, poczucie bezradności i złości, nieumiejętność rozwiązywania problemów, która wynika z niskiego poczucia własnej wartości, tendencja do izolacji emocjonalnej i społecznej (S14); Osoby wykorzystane seksualnie są smutne, nieśmiałe, wycofane (...), mają trudności w relacjach z rówieśnikami, nie potrafią odróżnić dobra od zła, wyznaczać granic, budować relacji, zaufać, są bardzo podatne na kolejne traumy i nadużycia ze strony innych ludzi (S17)*.

Poddając refleksji swoje doświadczenie, respondenci podkreślali, że cechy dziecka poznaje się również w przekazie treści podczas rozmów pedagogiczno-terapeutycznych w wyżej przedstawionych profesjach respondentów. Wyłaniają się tutaj dwie kategorie badawcze, w których dziecko: ujawnia tajemnicę oraz opowiada traumatyczną historię. M. Rembierz w jednym ze swoich artykułów mówi o milczącym tle bezradności cierpienia ukierunkowanej na nadzieję¹⁹. To pozytywny wymiar

¹⁹ M. Rembierz, *Bezradność i samodzielność jako kategorie pedagogiczne. Od rozpoznania patologii do kształtowania podmiotowości*, „Roczniki Pedagogiczne” 37 (2009), t. 1, s. 103.

bezradności, gdzie świadomość przeżycia w sobie rozdarcia i bólu²⁰ otwiera się na nadzieję uzyskania wsparcia.

Ujawnienie tajemnicy przez dziecko, jak podkreśla jeden ze słuchaczy, to swoistego rodzaju „coming out”. Choć oznacza to *ujawnienie prawdy skrywanej długo w obawie o napiętnowanie*, to o wiele ważniejsze jest szersze znaczenie rozumiane jako *zerwanie ze swoim strachem i zależnością od tego „co inni powiedzą”* (S5). I dodaje: *Przyznanie się do czegoś, co przez innych mogłoby zostać wyśmiane, jest trudne. Trzeba wykazać się odwagą* (S5). Z odwagą łączy się cecha wyboru przez dziecko osoby, u której szuka pomocy (D23), żeby współpracować, zaufać, podzielić się swoim cierpieniem i wprowadzić do ciemnych zakamarków swojego wnętrza (S17). Z kolei wybór zakłada odpowiedzialność osoby pomagającej, dlatego *muszę odpowiedzieć na to co zostało mi przyniesione, niejako powierzone tylko mnie* (S16), *bo dziecko chce przekazać i zwerbalizować, nierzadko pierwszy raz w życiu o tym komuś chce powiedzieć podczas spotkania* (S21).

W narracjach słuchaczy ujawnienie tajemnicy przez dziecko dokonuje się w formie opowiedzenia swojej traumatycznej historii, tj. *o krzywdzie* (S15), *swoich problemach* (S1) *trudnych doświadczeń związanych z wykorzystaniem seksualnym* (S12). Wypowiedzenie bólu cierpienia przed drugą osobą jest *przełamaniem bariery samotności, izolacji, odosobnienia* (S1).

b) Sposoby reakcji dziecka na akty przemocy seksualnej

Doświadczenie wykorzystania seksualnego jest na tyle mocno urazowym przeżyciem dla dziecka, że duża część z nich niechętnie mówi o nim, ryzykując tym samym dalszą wiktyimizację²¹. Natomiast dziecku, które podczas rozmowy ze specjalistą ujawnia swoją tajemnicę, opowiadając traumatyczną historię, towarzyszą różne reakcje wyrażające bezradność wobec przeżywanego cierpienia. W wypowiedziach respondentów są to: niezdolność rozumienia siebie i swojej sytuacji, obwinianie się, wyładowanie emocji oraz milczenie.

Aktywność seksualna z udziałem osoby starszej bądź dorosłej przekracza zawsze przez dziecko możliwości adekwatnego poradzenia sobie z tym doświadczeniem, również w zakresie rozumienia siebie i swojej sytuacji: *Dziecko ze swym małym doświadczeniem poznania świata, z problemami, które przerastają jego możliwości poznawcze czuje się zagubione i odrzucone w świecie, którego nie rozumie* (S10). Nie rozumie *bagażu doświadczeń i historii życia* (S21), a *wykorzystanie dziecka zostawia trwałe ślady w jego psychice. Rozwiązanie wszystkich problemów z tym związanych może okazać się na tą chwilę niemożliwe* (S12). Jeden z respondentów podaje szerszy opis: *Bardzo często drastycznie naruszona sfera jest tylko i wyłącznie moja i tylko ja o niej decyduję. Jeżeli ktoś bez mojego pozwolenia do niej wejdzie, niszczy bez-*

²⁰ Por. T. Gadacz, *O umiejętności życia*, dz. cyt., s. 149.

²¹ I. Hershkowitz, O. Lanes, M. Lamb, *Analiza ujawnień wykorzystywania seksualnego przez dzieci na podstawie rozmów z domniemanymi ofiarami i ich rodzicami*, „Dziecko Krzywdzone” 29 (2009), nr 4, s. 56–57.

powrotnie wszystko. Takie „tsunami” pozostawia po sobie ogromną pustkę, wyłom, który nie sposób zwłaszcza w pojedynkę odbudować (S16).

W wypowiedziach badanych pojawia się również inna reakcja, dość typowa dla dziecka doznającego przemocy seksualnej, a mianowicie obwinianie się²². Jedna respondentka próbuje opisać siłę winy tkwiącą w dziecku: *Jakże doradzać komuś, kto nie wie, czego chce oprócz bycia niewidocznym, zniknięcia sprzed osądzających, osaczających go spojrzeń? Komuś, kto nie widzi światła w tunelu brudu i zgnilizny? Komuś, kto czuje się winny zdarzeniu, wobec którego nie miał żadnego wpływu ani mechanizmów, którymi mógłby się obronić?* (S17). Pozostali respondenci szukają odpowiedzi na pytanie o przyczynę obwiniania się przez dziecko. Po pierwsze, brak poczucia własnej godności: *Wynika to z tego, że nie mają wypracowanej u siebie bardzo ważnej rzeczy: poczucie swojej godności i to, że są osobami mającymi swoje talenty, wartości. Trudno jest nie przyznać im racji, gdyż w jednym momencie poprzez niestosowne zachowania drugiej osoby ta jego godność jako osoby została zbrukana i zniewolona* (S1). Po drugie, zaniżona ocena siebie: *Osoba, która doświadczyła przemocy seksualnej najczęściej ma ogromne poczucie winy. Sama myśli o sobie jako o kimś bardzo złym, kto jest przyczyną cierpienia, jakie stało się jej udziałem* (S4); (...) *w jednym momencie traci po prostu wszystko co do tej pory zbudował. Sama materia wydarzenia jest niezwykle delikatna i dotyczy bardzo osobistej, intymnej strony życia. Poczucie osamotnienia połączone niekiedy z winą co szczególnie widać u dzieci otwiera bardzo trudny okres pomocy pokrzywdzonej osobie* (S16).

Badani opisują również kolejną reakcję dziecka, jaką jest wyładowanie emocji: *Dziecko skrzywdzone opowiada (...) o swoich stanach emocjonalnych* (S7), *bo winno mieć prawo do ujawniania pełnej gamy swoich uczuć wobec sprawcy* (S13). Jest to naturalna potrzeba i prawo dziecka w procesie pomocowym. Towarzyszy mu ambiwalencja emocji wobec sprawcy, *od negatywnych po pozytywne* (S13). Inny respondent dodaje: *w wyniku tragedii wykorzystania traci [dziecko] cały swój niewinny świat, który był tylko i wyłącznie jego. Samotność, opuszczenie ze strony dorosłego, który wzbudził w nim najpierw zaufanie a później je drastycznie zniszczył jest doświadczeniem trudnym nawet do zrozumienia. Wielość emocji (...) pozostawiają pustynię życia wewnętrznego* (S16). Emocje negatywne to przede wszystkim agresja: (...) *osoba z którą rozmawiam wyrzuca z siebie nagromadzoną i dręczącą ją wewnątrz agresję. Bezsilna wobec sprawcy przestępstwa, skażona doznany upokorzeniem i gwałtem, oczyszcza się z niego* (S2). Inne, płacz i złość: *Akceptuj emocje, które towarzyszą dziecku w trakcie rozmowy np. płacz, złość – nie staraj się dziecka pocieszać, ani nie prosz, aby przestało płakać* (S12). Na temat emocji pozytywnych wobec sprawcy wypowiedział się tylko jeden respondent: *Dotyczy to tych sytuacji, w których sprawca był osobą znaną i bliską dziecku (np. ojciec) oraz przestępstw związanych z uwiedzeniem i manipulacją. W tym drugim przypadku dziecko ota-*

²² Por. D. K. Hall, F. Mathews, J. Pearce, *Sexual behavior problems in sexually abused children: a preliminary typology*, „Child Abuse & Neglect” (2002), n 26, p. 307.

czane jest dobrem i uwagą, które umożliwiają przestępcy wykorzystanie. Ofiara ma wtedy zaburzony obraz tego co dobre i złe, często przyjmując punkt widzenia sprawcy (...). Po ujawnieniu wykorzystania, dziecko przeczuwa, że otoczenie nienawidzi sprawcy, natomiast samo może mieć zamieszanie w emocjach, gdyż pamięta dobroć od niego doświadczoną (S13).

W narracjach słuchaczy, przy ujawnianiu przed specjalistą swojego cierpienia, dziecko może wybrać również milczenie. Jak podkreśla R. Guardini, milczenie (cisza) mają wartość, dokonuje się bowiem w nim autentyczne poznanie siebie samego²³. O tym przekonany jest jeden z respondentów: *Nie mam prawa przerwać ani nienaturalnie wolno płynących słów, ani nawet pozornie zbyt długiego milczenia! Przeciwnie – mam obowiązek uważnie je rozważać, obserwować. Mogą być bowiem wyrazem przechodzenia przez ofiarę trudnego i ze swej natury powolnego procesu otwierania się na mnie, jako na doradcę (S2)*. A inny stwierdza: *Czasem to mogą być długie przerwy milczenia, które pozornie nic nie wnoszące do rozmowy są bardzo wymowne w obliczu tragedii jaka się dokonała. Nawet pourywane zdania czy pojedyncze słowa już dużo mówią i są cenne (S16)*. Ten sposób reakcji dziecka, który jest symptomem bezradności przeżywanego cierpienia, ma swoje uzasadnienie: *Nie jest to łatwe zadanie bo obarczone jest traumą ofiary, która niejednokrotnie jest bardzo zablokowana i samo już opisanie swoich przeżyć jest dla niej niezwykle trudnym zadaniem (D16); Ofiary krzywdzenia często odmawiają rozmowy na temat przykrych przeżyć lub tego, co zdarzyło się w kontaktach z innymi ludźmi. Powodem tego może być ciężące na dziecku brzemie tajemnicy, ochrona krzywdzicieli przy jednoczesnym braniu winy na siebie (S14); Potrzeba też zwrócić uwagę na fakt, że mój współrozmówca (ofiara przestępstwa) mówi do mnie o sprawach intymnych, nadzwyczaj wstydliwych. Jeśli zaś jest osobą małoletnią, dzieckiem, prawdopodobnie (a jest to prawdopodobieństwo graniczące z pewnością) doświadcza problemu nieumiejętności nazwania rzeczywistości dotyczącej seksualności i erotyki (S2)*.

Zakończenie i wnioski

Dziecko, które na spotkaniu z profesjonalistą dzieli swój ból (powierza drugiemu swoją historię) i opowiada o krzywdzie zranionego dzieciństwa w wyniku doznanej przemocy seksualnej, daje tym samym świadectwo swojej bezradności wobec przeżywanego cierpienia. Jeden z respondentów napisał: *musimy uświadomić sobie, że ofiara przemocy seksualnej potrzebuje nie tylko tego „byśmy się domyślali”, co ją gnębi; ale, co nie mniej ważne (a może nawet ważniejsze), potrzebuje sposobności wyrzucenia z siebie negatywnych emocji, zranień, całego owego zbrukania, które niszczy jej wewnątrz (S2)*. Zaprezentowane w niniejszym artykule wyniki badań pokazują bezpośrednio doświadczenie słuchaczy studiów podyplomowych (różnych profesji) kreowania własnego portretu dziecka krzywdzonego seksualnie na podstawie wiedzy i praktyki zawodowej. Uważam, że podjęta przeze mnie inicjatywa

²³ Por. R. Guardini, *Virtù. Temi e prospettive della vita morale*, Editore Morcelliana Brescia 1979, s. 200.

prowadzenia badań w tej grupie ma kapitalne znaczenie dla samych zainteresowanych. Gdyby nie auorefleksja nad swoją pracą, gdyby nie trud stworzenia własnego konstruktów myślowego na podstawie powierzonego zadania, może badani nie podjęliby z własnej inicjatywy głębszych przemyśleń w omawianej tematyce. Jest to o tyle ważne, bo w każdej profesji (a szczególnie w prezentowanych zawodach), istnieje ryzyko rutyny i utartych schematów działania.

Analiza wypowiedzi słuchaczy pokazuje przydatność materiału badawczego również dla osób pracujących z dziećmi – ofiarami przemocy seksualnej. Rozpoznanie atrybutów dziecka oraz diagnoza sposobów ich reakcji na akty przemocy seksualnej, mogą pomóc profesjonalistom w weryfikacji stosowanych dotychczas metod wsparcia czy interwencyjnych w pracy z dzieckiem i rodziną.

Narracje badanych słuchaczy mają ogromne znaczenie także dla osób przygotowujących się do pracy z dzieckiem wykorzystywanym seksualnie (pedagogów, nauczycieli, psychologów, doradców, pracowników socjalnych, katechetów, kandydatów w seminariach duchownych). Warto w modułach szkoleniowych włączyć również aspekt omawianej w artykule kategorii badawczej, jaką jest bezradność cierpienia dziecka krzywdzonego. Aspekt cierpienia w zakresie omawianej tematyki nie jest podejmowany w literaturze. A badania zaprezentowane w niniejszym artykule uzupełniają tę lukę.

Bibliografia

1. Ablewicz K. (1996), *Cierpienie warunkiem wzrostu. Rozważania nad sensem bolesności życia w wymiarze pedagogicznym*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Pedagogiczne”, z. 25, s. 51–65.
2. Badura-Madej W., Dobrzyńska-Mesterhazy A. (2004), *Wpływ traumy na funkcjonowanie dziecka-ofiary wykorzystania seksualnego*, „Dziecko Krzywdzone”, nr 6, s. 97–110.
3. Cibor R. (2005), *Psychologiczne uwarunkowania poczucia bezradności*, [w:] *Bezradność. Interdyscyplinarne studium zjawiska w kontekście zmiany społecznej i edukacyjnej*, red. Z. Gajdzica, M. Rembierz, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 91–97.
4. Dołęga Z. (2001), *Dzieci zagrożone samotnością*, [w:] *Oblicza dzieciństwa*, red. D. Kornas-Biela, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin.
5. Dos Santos Lírio J.G., Gomes N. P. (i.in) (2018), *Intrafamilial abuse in the childhood of men criminally prosecuted for domestic violence*, „Acta Paul Enferm” 31, nr 4, p. 423–429.
6. Gadacz T. (2007), *O umiejętności życia*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
7. Gawęcka M. (2005), *Poczucie osamotnienia dziecka w rodzinie własnej*, Wydawnictwo Mado, Toruń.
8. Guardini R. (1979), *Virtù. Temi e prospettive della vita morale*, Editore Morcelliana Brescia.
9. Hall D.K., Mathews F., Pearce J. (2002), *Sexual behavior problems in sexually abused children: a preliminary typology*, „Child Abuse & Neglect”, nr 26, p. 289–312.
10. Hershkowitz I., Lanes O., Lamb M. (2009), *Analiza ujawnień wykorzystywania seksualnego przez dzieci na podstawie rozmów z domniemanymi ofiarami i ich rodzicami*, „Dziecko Krzywdzone” 29, nr 4, s. 56–71.

11. Hordvik E. (1997), *What is Psychological Trauma. Methods of Treatment*, [w:] *Childhood and Trauma. Separation, Abuse, War*, red. E. Ullmann, W. Hilweg, transl. M.H. Margreiter, K. Henschel, SOS-Kinderdorf-Hermann-Gmeiner-Akademie, Göttingen, s. 23–30.
12. Izdebska J. (2006), *Samotność dziecka*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 5, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, s. 658–659.
13. Kaplow J.B., Dodge K.A., Amaya-Jackson L., Saxe G.N. (2005), *Pathways to PTSD: Sexually Abused Children*, „Am J Psychiatry”, nr 162, p. 1305–1310.
14. Kolankiewicz M. (1999), *Zagrożone dzieciństwo. Rodzinne i instytucjonalne formy opieki*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
15. Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M. (2009), *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
16. Lisowska E. (2005), *Przemoc wobec dzieci. Rozpoznanie i przeciwdziałanie*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce.
17. Marzec-Holka K. (2001), *Dzieciństwo zagrożone przemocą*, [w:] *Oblicza dzieciństwa*, red. D. Kornas-Biela, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin, s. 509–517.
18. Matyjas B. (2008), *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
19. Michalska K., Jaszczak-Kuźmińska D. (2014), *ABC przeciwdziałania przemocy w rodzinie – diagnoza, interwencja, pomoc*, Wydawnictwo Edukacyjne Remedium, Warszawa.
20. Olearczyk T.E. (2007), *Sieroctwo i osamotnienie. Pedagogiczne problemy kryzysu współczesnej rodziny*, Wydawnictwo WAM – Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum, Kraków.
21. Orange L.M., Brodwin M.G. (2005), *Childhood sexual abuse: What rehabilitation counselors need to know*, „Journal of Rehabilitation” 71, nr 4, p. 5–12.
22. Podrez E. (2005), *Bezradność współczesnego stoika*, [w:] *Bezradność. Interdyscyplinarne studium zjawiska w kontekście zmiany społecznej i edukacyjnej*, red. Z. Gajdzica, M. Rembierz, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 223–234.
23. Polak K. (2012), *Bezradność nauczyciela*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
24. Rembierz M. (2009), *Bezradność i samodzielność jako kategorie pedagogiczne. Od rozpoznania patologii do kształtowania podmiotowości*, „Roczniki Pedagogiczne” 37, t. 1, s. 103–112.
25. Rubacha K. (2017), *Metodologiczne parametry pedagogiki resocjalizacyjnej*, [w:] *Uwarunkowania i wieloaspektowość badań nad resocjalizacją. Podstawy teoretyczne i metodologiczne*, red. M. H. Kowalczyk, M. Fopka-Kowalczyk, K. Rubacha, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika Toruń, s. 111–150.
26. Ryan R.M., Mendle J., Markowitz A.J. (2015), *Early Childhood Maltreatment and Girls’ Sexual Behavior. The Mediating Role of Pubertal Timing*, „Journal of Adolescent Health” 57, nr 3, p. 342–347.
27. Smolińska-Theiss B. (1993), *Dzieciństwo w małym mieście*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.
28. Theiss W. (1996), *Zniewolone dzieciństwo. Socjalizacja w skrajnych warunkach społeczno-politycznych*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa.
29. Tischner J. (1999), *Filozofia dramatu*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
30. Zielona-Jenek M. (2003), *Wykorzystanie seksualne – trauma nadużycia czy trauma ujawnienia?*, [w:] *Ukryte piętno. Zagrożenia rozwoju w okresie dzieciństwa*, red. A. Brzezińska, S. Jabłoński, M. Marchow, Wydawnictwo Humaniora, Poznań, s. 223–243.

Rights of Persons with Disabilities on the Labour Market (Exemplified by Experiences of Adult Persons with Disabilities)

Prawa osób niepełnosprawnych na rynku pracy (na przykładzie doświadczeń niepełnosprawnych

osób dorosłych)

Key words: labour pedagogy, andragogy, labour market, disability.

Abstract: In the paper, the authors discuss the results of their own studies focused on the following research problems: 1. Which of the rights that persons with disabilities are vested with on the labour market have the greatest significance in the area of their professional activation? 2. What are the main sources of knowledge for persons with disabilities as far as their rights on the labour market are concerned? 3. Are persons with disabilities aware of their rights on the labour market and do they use that knowledge? 4. Would they like to learn more about their rights on the labour market? 5. In which respect have persons with disabilities experienced violation of their rights on the labour market?

Słowa kluczowe: pedagogika pracy, andragogika, rynek pracy, niepełnosprawność.

Streszczenie: Na łamach niniejszego artykułu autorki podjęły próbę zrelacjonowania uzyskanych wyników badań własnych, których epicentrum stanowiło poszukiwanie odpowiedzi na m.in. następujące problemy badawcze: 1. Które z przysługujących osobom niepełnosprawnym praw na rynku pracy ma największe znaczenie w przestrzeni ich aktywizacji zawodowej? 2. Jakie są główne źródła wiedzy osób niepełnosprawnych w zakresie ich praw na rynku pracy? 3. W jaki sposób osoby niepełnosprawne wykorzystują swoją wiedzę na temat praw na rynku pracy? 4. W jaki sposób badane osoby niepełnosprawne chciałyby poszerzać swoją wiedzę na temat przysługujących im praw na rynku pracy? 5. W jakim zakresie osoby niepełnosprawne doświadczyły łamania swoich praw na rynku pracy?

Introduction

The modern labour market is a fascinating object of studies both for researchers and practitioners. Right before our eyes, a number of transformations are taking

place; their nature should be thoroughly recognized and described. One of the major challenges that can be identified on the modern labour market is the issue of activation of persons with disabilities. Even though the functioning of this social group in the economic reality has been regulated legally, the authors have a feeling that these solutions leave some open space for a discussion. Provisions that were meant to make the functioning on the labour market easier for persons with disabilities and providing the employers with the possibility of hiring persons with disabilities in their companies do not unequivocally translate to the phenomenon of professional activation of this group of people. This paper will be devoted to the analysis of this issue.

Disability as the Labour Market Potential

There are "between 4.9 to 7.7 million of persons with disabilities in Poland"¹, depending on the adopted criterion of biological disability. This is almost one-fourth of our society. Change in the group of persons with disabilities according to the degree of disability is possible to observe by comparing data between 2002 and 2018. And thus, according to BAEL, the number of persons "with a severe degree of disability amounted to 21.1%, with a moderate degree to 35.1%, and with a light degree to 42.7% in 2002."² On the other hand, in 2019, the percentage of persons with a severe degree of disability amounted to 27.4%, with a moderate degree to 47.3% and with a light degree to 25.3%.³ Among persons with disabilities in a working age, this group has the following composition: "25.2% with a severe degree of disability, 48.7% with a moderate degree, and 26.1% with a light degree of disability."⁴ Simultaneously, in 2018, the number of professionally active persons with disabilities in a working age amounted to "460,000 people, where 426,000 were working people and 33,000 were unemployed. Thus, working persons with disabilities constituted 92.7% all of people with disabilities who are professionally active."⁵ At the same time, attention should be drawn to the fact that at the end of 2018 among registered unemployed persons with disabilities, 1,359 (2.2%) suffered from a severe degree of disability, 21,357 (34.9%) had a moderate degree of disability, whereas 38,402 (62.8%) had a light degree of degree. Thus, this group has a significant employment potential. One could even venture saying that persons with disabilities may offer an antidote to the problems with finding employees frequently revealed by employers. Meanwhile, in 2018 employers submitted 48,429 job offers for persons with disabilities to the labour offices.

¹ R. Jendrzejewski, *Ile jest osób z niepełnosprawnościami w Polsce*, <https://www.gov.pl/web/popcwsparcie/ile-jest-osob-z-niepelnosprawnościami-w-polsce>, [access: 16.04.2020].

² M. Janicka, *Dane demograficzne*, <http://www.niepelnosprawni.gov.pl/index.php?c=page&id=78>, [access: 16.04.2020].

³ Ibidem.

⁴ Ibidem.

⁵ M. Janicka, *Rynek Pracy*, <http://www.niepelnosprawni.gov.pl/p,80,rynek-pracy>, [access: 16.04.2020].

According to the statistical data presented above, some of the persons with disabilities remain professionally passive. It was for this group of people that a number of schemes and projects were designed, which are meant to activate them on the labour market, for example "Stable Employment"⁶ offered by the State Fund for Rehabilitation of Disabled People (PFRON); governmental programme "Availability Plus 2018–2025"⁷, which assumes elimination for barriers in access of persons with disabilities to stable employment; the "Opportunity - Development - Independence" project⁸ organised by the PFRON. However, it is worth noting that apart from the dedicated initiatives, the issue of hiring persons with disabilities is supported by an array of formal and legal solutions. Legislative solutions introduced on the international and national arena are nowadays meant to encourage persons with disabilities to enter the open labour market, among others by organisation of numerous activation schemes. It is worth emphasising that in the past, inclusion of persons with disabilities into the social division of work had a segment-based nature: persons with disabilities were employed, in the first place, at the dedicated market, e.g. in supported employment enterprises. Nowadays, the paradigm of including persons with disabilities in the open labour market is applied. Here, it should be mentioned that irrespective of the adopted perspective, the issue of efficiency of the introduced formal and legal solutions has been subjected to only few empirical analyses. Bearing such deficit in mind, the authors of this study made an attempt at examining the issue of rights of persons with disabilities and their perception on the labour market. This study, in the authors' intention, could contribute to verification of the significance of the introduced formal and legal solutions for the actual professional situation of persons with disabilities. The following issues deserve special interest: significance of rights on the labour market for this group of people, the main sources of knowledge about such rights, the aspect of expanding and using the acquired knowledge and the issue of violation of such rights. The study which is discussed in this paper focuses mainly on adult persons with disabilities. The overriding objective of empirical studies was an attempt at formulating the answer to the following question: *What is the opinion of the disabled respondents about the rights with which they are vested on the labour market?* Before the authors present the results of the completed research project, it seems necessary to demonstrate the most important theoretical issues.

The law is equal with respect to all citizens and simultaneously citizens have equal rights, including obviously the right to work and to full participation on the labour market. The main document presenting the rights of every man, including persons with disabilities, is the "Universal Declaration of Human Rights."⁹ Its content

⁶ PFRON ułatwi aktywizację zawodową osób z niepełnosprawnościami <https://www.pfron.org.pl/aktualnosci/szczegoly-aktualnosci/news/pfron-ulatwi-aktywizacje-zawodowa-osob-z-niepelnosprawnościami/>, [access 10.12.2019].

⁷ Ibidem.

⁸ Szansa- Rozwój-Niezależność, <http://www.fazon.pl/>, [access: 31.01.2020].

⁹ Universal Declaration of Human Rights, adopted and proclaimed resolution of the General Assembly of the UN 217 A (III), Paris, 10 December 1948.

specifies that every man has a right to free choice of employment, to fair and satisfactory conditions of work and to protection from unemployment. A man also has a right to "equal pay for the performance of the same work without any discrimination."¹⁰ Furthermore, workers have a right to just and satisfactory remuneration, "ensuring for himself and his family an existence worthy of human dignity, and supplemented, if necessary, by other means of social protection."¹¹ Similar tone of the narrative devoted to persons with disabilities is present in the "Declaration of Madrid", where we can read that promotion of access of persons with disabilities to employment, preferably on the open market, requires special efforts. This is one of the most important modes of counteracting social exclusion of persons with disabilities and fighting for their dignity and independent life. This requires not only "active mobilisation of all social partners, but also engagement on the side of state authorities, which should continue to actively support relevant solutions."¹²

The "Constitution of the Republic of Poland" offers an indisputable and impossible to omit contribution to the interpretation of the category of disability in the context of employability.¹³ The document features a description of solutions fundamental in their nature, including indication of the principle of equality with respect to the law, in the face of which "no one shall be discriminated against in political, social or economic life for any reason whatsoever."¹⁴ Furthermore, all citizens have "the freedom to choose and to pursue their occupation and to choose their place of work and to receive remuneration for work."¹⁵ At the same time, the provisions contained in the Constitution of the Republic of Poland clearly indicate that everybody has a right to "safe and hygienic work conditions and to days free from work stipulated in the act and to annual paid holidays."¹⁶ Persons with disabilities who do not have "the capacity to work due to a disease or disability have a right to social security."¹⁷ Every disabled person is "provided with aid to ensure their subsistence, adaptation to work and social communication."¹⁸ In this place, reference should be made to another document, inspired by the provisions contained in the Constitution of the Republic of Poland, namely "the Charter of Persons with Disabilities."¹⁹ Its content includes significant indications, such as the fact that a person with disabilities has the right to independent life, free and active, without discrimination.

¹⁰ Ibidem, Art. 2 - 6.

¹¹ Ibidem, Art. 7.

¹² *Declaration of Madrid*, European Congress for Persons with Disabilities, Madrid, 2002.

¹³ *Constitution of the Republic of Poland* of 2 April 1997 (Polish Journal of Laws [Dz.U.] of 1997, No. 78, item 483).

¹⁴ Ibidem, Art. 32.2.

¹⁵ Ibidem, Art. 65.

¹⁶ Ibidem, Art. 66.

¹⁷ Ibidem, Art. 67.

¹⁸ Ibidem, Art. 69.

¹⁹ *Charter of Persons with Disabilities*, Resolution of the Sejm of the Republic of Poland of 1 August 1997, Art.1.

The Charter also offers direct solutions with respect to employment: every person with disabilities has a right to work on the open labour market in compliance with his/ her qualifications, education and potential, use professional counselling and job placement services. In this place, it should be noted that to ensure the fulfilment of the premises described in the aforementioned legal acts, the institution of the Ombudsman for Persons with Disabilities was established, whose tasks include preparation of projects related to the improvement of social and professional conditions of persons with disabilities, as well as determination of premises for the employment policy, social and professional rehabilitation. The PFRON i.e. the State Fund for Rehabilitation of Persons with Disabilities should also be mentioned in this place. Activities taken and financed by the PFRON with respect to the disabled and all citizens in Poland are described in detail in the "Act on occupational and social rehabilitation and employment of persons with disabilities." The Act features key term for the discussed issue, namely "occupational rehabilitation." Occupational rehabilitation is an idea aimed at making it easier for the disabled person to receive and maintain proper employment and to have the possibility of professional promotion; at the same time, it draws attention to the rights of persons with disabilities to use "professional counselling, professional training or job placement services."²⁰ Fulfilment of the occupational rehabilitation postulate belongs to the *gmina* (commune), a foundation, an association or a public benefit organisation. The aforementioned Act is also an important indication as to the significance of performance of such activities as: "performance of assessment of capacity for work (performance of medical and psychological tests with the aim of determining the capacity for the practised profession), offering of vocational counselling taking the assessment of the capacity for work into account and allowing for selection of a proper vocation and training, professional preparation, taking the employment prospects into account, selection of a proper place of work and its equipment, determination of technical measures enabling or facilitating work performance."²¹ The Act on occupational and social rehabilitation and employment of persons with disabilities along with regulations comprises a legal uniform donned by the executive authorities, among others the labour market institutions and workplaces.

Rights of Persons with Disabilities on the Labour Market in the Light of Own Studies²²

In the course of the implemented research project, the authors set the goal as determination of the main sources of the respondents' knowledge about the rights on the labour market with which they are vested. Thirty-two respondents (64%)

²⁰ *Act on the occupational and social rehabilitation and employment of persons with disabilities* (Polish Journal of Laws [Dz.U.] No. 123, item 766) of 27 August 1997, Art. 7.

²¹ *Ibidem*, Art. 8. 2.

²² The studies were carried out in the Kujawsko-Pomorskie Province. The study covered 50 respondents with disabilities, including 38 women (76%) and 12 men (24%), aged 18–49. The respondents manifested diverse degrees of disability, i.e. light degree (14% of respondents), moderate degree (62%) and severe degree (24%). The studies were performed with the use of the diagnostic survey method.

indicated that they derive the information about the legislative solutions from other persons with disabilities. Twenty-two persons (44%) indicated websites, whereas the third place was taken by the Labour Code which had 40% of indications. Slightly less, i.e. 36% of indications were friends and occupational activation institutions (PFRON). To the surprise of the authors, close persons - in the opinion of the respondents - do not constitute the most important source of information, as parents were indicated by 30% of respondents, siblings by 10%, whereas other family members by 20%. Only 4% of respondents indicated that they did not have significant sources of knowledge about rights on the labour market at their disposal. It is also worth emphasising the fact that some of the respondents with disabilities mentioned arguments such as the desire to expand their knowledge even though due to research aspects, the authors were predominantly interested in arguments formulated by the respondents and aimed at clarifying the causes due to which persons with disabilities do not look for information about the rights with which they are vested, namely:

- "they are afraid that they would be dismissed if they speak up";
- "convenience on the side of the parents, who treat us like small children, no work places for persons with disabilities";
- "laziness";
- "low self-esteem";
- "according to me, they are afraid that they would not be understood and that they would not know how to behave in a given situation";
- "health condition, not all of them can work";
- "they are not looking for work and they do not need it";
- "the legal provisions are too complex, dispersed over various places, there are many mutually excluding interpretations of the existing provisions";
- "some have a well-grounded position on the labour market and they do not need the current knowledge because they have stable employment";
- "lack of self-confidence, lack of support from close family, conviction that "one is sick, a victim of life", stagnation is simpler than activity";
- "they do not believe that their rights will be respected";
- "inability to look for information";
- "lack of awareness that such rights exist."²³

Bearing in mind the opinions of respondents presented above, it is worth analysing the degree and the modes of exercise, on the part of persons with disabilities included in the study, of their rights on the labour market. These data are presented in the table below:

²³ Source: authors' own study.

Table 1. Degree of exercise of rights on the labour market by the respondents

No.	Specification	Total	
		Number of answers	Percentage share
1.	I do not exercise the rights that I am vested with on the labour market	4	8%
2.	I partially exercise the rights that I am vested with on the labour market	28	56%
3.	I fully exercise the rights that I am vested with on the labour market	18	36%
	Total	50	100.00

N=50

Source: author's own study.

The data prove that over a half of the respondents (56%) partially exercise the rights that they are vested with on the labour market. As many as eighteen (36%) of respondents declared that they fully exercise their rights. More importantly, four respondents (8%) answered that they do not exercise the rights with which they are vested on the labour market. As indicated in the discussion formulated at the initial pages of the study, legal and formal solutions applicable in Poland furnish persons with disabilities with aid that allows them to enter the labour market. Such aid has the financial or service-based form, which can be used by persons with disabilities or by employers hiring them. At the same time, the respondents drew attention to the existence of legislative provisions which, in their opinion, should be amended, among others:

- "higher subsidies to the remuneration for the employers";
- "part-time work or night work";
- "discounts for commuting to work for persons with a moderate degree of disability";
- "more emphasis on liquidation of barriers";
- "introduction of more instruments supporting employment among public sector employers";
- "half of the PFRON subsidy for the employer and half for the employee";
- "generally accessible trainings for employers who are afraid of hiring persons with disabilities."

The issue of the necessity of amending the currently applicable legal provisions mentioned by the respondents inspired the authors to tackle the issue of the respondents' experiences related to the violation of their rights in the course of the performed empirical investigations. These data are presented in Table No. 2.

Table. 2. Degree of experience of violation of rights on the labour market by the respondents

No.	Specification	Total	
		Number of answers	Percentage share
1.	Very low	18	36%
2.	Low	10	20%
3.	It is hard to say	6	12%
4.	High	12	24%
5.	Very high	4	8%
	Total	50	100.00

N=50

Source: author's own study.

According to the data presented in the table, eighteen respondents (36%) experienced violation of their rights on the labour market in a very low or low degree (20%). On the other hand, twelve respondents (24%) declared that they experienced violation of their rights in a high or very high degree (8%). Only 12% of respondents were unable to say if the situations that they have experienced should be determined as violation of rights or not. An important aspect of the performed studies was learning the respondents' opinion on how the persons with disabilities experienced violation of their rights on the labour market. The data from the performed studies are presented in the table below.

Table. 3. Examples of violation of rights on the labour market

No.	Specification	Total	
		Number of answers	Percentage share
1.	Work for a higher number of hours per day than specified in the employment contract	30	60%
2.	Holding position inconsistent with the skills and predispositions	29	58%
3.	Worse treatment on account of disability by other employees	19	38%
4.	Overtime work and work at night	19	38%
5.	Failure to receive additional leave (10 days)	18	36%
6.	No breaks during work time	16	32%
7.	Psychical abuse	16	32%
8.	Lack of remuneration for additional work	16	32%
9.	No equality among employees	15	30%
10.	Lack of adjusted work places with respect to urban design and architecture	15	30%

11.	Lack of remuneration for the performed work	14	28%
12.	No employment contract signed	14	28%
13.	Performance of work inconsistently with the law or the employment contract	14	28%
14.	Inferior treatment of a person with disabilities by the employer	13	26%
15.	Failure to prevent mobbing at the work place by the employer	12	24%
16.	Inferior treatment on account of the type of employment and work time	11	22%
17.	Refusal to grant employee leave and leave on demand	10	20%
18.	Failure to provide safe and hygienic work place	10	20%
19.	No possibility of gaining supplemental education	10	20%
20.	Failure to be granted leave for rehabilitation treatment	8	16%
21.	Lack of OHS training	7	14%
22.	Failure to receive remuneration for the time of participation in rehabilitation treatment	5	10%
23.	Physical abuse	4	8%
24.	Did not experience	4	8%
25.	Other	0	0%
	Total	X	X

N=50

Source: author's own study.

Data from the table show that as many as thirty respondents (60%) believe that persons with disabilities experience violation of their rights on the labour market by working for a higher number of hours per day than specified in the employment contract. The second place (58% of indications) was related to holding a position inconsistent with the skills and predispositions. The third place (nineteen respondents/ 38%) comprised declarations on performance of overtime work and work at night and worse treatment on account of disability. The authors found the fact that as many as sixteen respondents (32%) believe that persons with disabilities experience violation of their rights by physical abuse or lack of breaks at work very worrying. In the study, the respondents were additionally asked to indicate, during freely given opinions, how their rights on the labour market were violated. Some sample responses are presented below:

- "mobbing, no reimbursement for costs for medications";
- "failure to observe hourly standards of work, threats of dismissal if sick leave is requested";
- "no shortened work time";
- "my employment contract was not extended due to my disability";

- "the employer did not want to cover the costs of rehabilitation treatment";
- "inadequate pay as compared to other persons holding the same positions, no access to trainings, violation of the law by the occupational health medicine physician, worse treatment";
- "the employer took the financing for the course; my work position was degraded; work for the lowest national pay without chances for a raise with the highest subsidy from the state";
- "no possibility to receive leave for a medical appointment";
- "discrimination."

The respondents' answers caused the authors' concern as the authors did not expect that persons with disabilities experience discrimination on the labour market in such constitutive areas. Legal provisions clearly stipulate that persons with disabilities have a set system of work which results from their health needs. The authors also found it surprising that the fault (in the respondents' opinion) is on the side of the employers who use persons with disabilities primarily to collect state funds, simultaneously not allowing for full exercise of the rights with which such persons are vested. As shown above, the respondents listed numerous examples of violation of their rights on the labour market. Therefore, as part of the study, they were asked to provide answer to the question about the causes due to which persons with disabilities experience violation of rights on the labour market. These are their responses:

- "impunity of employers and consent that (fear of losing work and problems with finding a new one)";
- "I think that this is predominantly caused by the employer's ignorance about the rights of persons with disabilities";
- "because people think that persons with disabilities are weak";
- "no willingness to stand up to the employer";
- "because even today persons with disabilities are treated as a worse element of the society";
- "they do not fight for their rights";
- "weak position on the market";
- "lower self-esteem, lower competence and education";
- "no respect on the side of the employer";
- "employers still consider the employees with disabilities worse on account of their limitations, more days of mandatory paid leave, or shorter work time and other rights: these are cost generating items, but they forget that the state subsidies are meant to compensate for them, and it is often the only motive for hiring persons with disabilities as cheaper employees";
- "a mental barrier that still persists in persons with disabilities results in aversion or unequal treatment of persons with disabilities; furthermore, other employees can be jealous that a colleague with disabilities has additional leave and works for a shorter time for the same pay";

- "lack of knowledge, trainings, lack of tolerance, stereotypes, mental barriers, difficulties in adjustment on the part of persons with disabilities";
- "they definitely care about having work and they tolerate a lot."

According to the respondents' answers, persons with disabilities experience violation of rights on the labour market because they agree to it, being guided by fear to keep their work positions. Once again, the respondents indicate the employers as the main sources of problems; in their opinion, the employers lack sufficient information about the rights with which employees with disabilities are vested. However, the authors are aware that it would be necessary to verify the received research results among employers before final conclusions are drawn.

Going back to the main theme of the discussion, it is worth emphasising that the respondents were also asked to indicate what should be done to prevent violation of the rights of persons with disabilities. Some of the respondents' proposals are presented below:

- "making the employees aware of their rights and about the fact that they should fight for them, social campaigns and increased controls";
- "to fight for and to demand one's rights";
- "to change the society's attitude to persons with disabilities";
- "more trainings, talks with psychologists, vocational counsellors for the purpose of instilling the conviction that one is an equal competitor on the labour market";
- "greater controls and high financial penalties";
- "to educate employers";
- "adequate sanctions for violation of the law, more extensive information, changes of provisions pertaining to such persons";
- "it is necessary to speak out loud about the rights of persons with disabilities. More issues of this type should be discussed on TV or on the Internet so that they reach the largest group possible";
- "to support persons with disabilities and to train them";
- "to introduce enforcement of provisions pertaining to persons with disabilities";
- "first of all, it is necessary to expand people's knowledge already on the level of education pertaining to persons with disabilities, how they function and what they need in order to live normally. This would allow for better understanding of the other man and focusing on what a disabled person can do at work and not focus on man's disabilities and exclusion from the group";
- "more activation programmes."

To the authors' astonishment, the respondents indicated many interesting solutions which could prevent the violation of rights of disabled employees. First and foremost, education of employers with respect to the rights of employees with disabilities was considered the most important form. The authors consider education of persons with disabilities so that they become aware of their rights and are able to enforce them equally important.

Conclusions

The authors, having conducted the aforementioned study, were able to reach the following conclusions:

1. As far as increasing the professional activity is concerned, having the labour market right to shorter working time, i.e., no more than 7 hours a day and 35 hours a week, was the most significant for the disabled people (i.e., with severe or moderate disabilities).
2. For the disabled people, the main sources of knowledge concerning their labour market rights are other people with disabilities, websites and The Labour Code.
3. Most disabled people have used their knowledge concerning the labour market rights in order to search for job in an active way. Moreover, the studied people have been taking the opportunity to have their rehabilitative holidays subsidised, to get a job in the open labour market, register either as an unemployed person or a person searching for work in the employment bureau and take part in the trainings organised by the labour market institutions. It is also worth noting, that the disabled people who took part in the study have also used their knowledge of the labour market rights in order to help other people with disabilities.
4. The disabled people declared that they were willing to extend their knowledge regarding the rights they have in the labour market, through conversations with vocational guidance counsellors, using the available materials concerning the labour market rights (acts, resolutions, The Labour Code) and through conversations with the vocational counsellors specialising in the disabled people's rights.
5. When the disabled people experienced their labour rights being broken, it meant that the number of hours they worked was greater than they were supposed to work, their posts were not adequate for their skills and abilities, they were forced to work extra hours and at night, or they were treated poorly due to their disabilities.

Bibliography

1. Apanowicz J. (2002), *Metodologia ogólna*, Bernardinum, Gdynia.
2. Bąka J. (2004), *Człowiek niepełnosprawny w różnych fazach życia*, Żak, Warszawa.
3. *Deklaracja Madrycka* (2002), Europejski Kongres na rzecz Osób Niepełnosprawnych Madryt.
4. Gadzinowska Ż. (2016), *Zeszyty Naukowe Politechniki Częstochowskiej Zarządzanie Nr 22: Oddziaływanie programów wspierających aktywizację osób z niepełnosprawnością na zmianę sytuacji ich na rynku pracy*, Politechnika Częstochowska, Częstochowa.
5. Garbat M. (2008), *Praca doktorska: Bariery w systemie zatrudnienia osób niepełnosprawnych*, Adademia Ekonomiczna w Poznaniu, Poznań 2008.
6. Hulek A. (1969), *Teoria i praktyka rehabilitacji inwalidów: analiza w aspekcie fizycznym, psychologicznym, społecznym i zawodowym*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa.
7. Janicka M., *Dane demograficzne*, <http://www.niepelnosprawni.gov.pl/index.php?c=page&id=78>.

8. Janicka M., *Rynek Pracy*, <http://www.niepelnosprawni.gov.pl/p,80,rynek-pracy>.
9. Jendrzewski R., *Ile jest osób z niepełnosprawnościami w Polsce*, <https://www.gov.pl/web/popcwsparcie/ile-jest-osob-z-niepelnosprawnościami-w-polsce>.
10. *Karta Praw Osób Niepełnosprawnych*, Uchwała Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 1 sierpnia 1997r.
11. *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej*, z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz.U. z 1997 r. nr 78, poz. 483)
12. D. Kukła, W. D.-B. (2011), *Osoby niepełnosprawne w systemie edukacji i poradnictwa zawodowego*, Difin, Warszawa.
13. Łobocki M. (2007), *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Impuls, Kraków 2007.
14. Majewski T. (2006), *Jakość życia osób niepełnosprawnych społecznie*, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
15. Michalska A.K. (1999), *Człowiek Niepełnosprawny jako „INNY” w ujęciu koncepcji socjologicznych i w świetle badań socjologiczno – psychologicznych*, UAM, Poznań.
16. *PFRON ułatwi aktywizację zawodową osób z niepełnosprawnościami* <https://www.pfron.org.pl/aktualnosci/szczegoly-aktualnosci/news/pfron-ulatwi-aktywizacje-zawodowa-osob-z-niepelnosprawnościami/>
17. Rutkowska J.R. (2008), *Wybrane zagadnienia z aktywizacji zawodowej osób niepełnosprawnych*, Norberum, Lublin.
18. Ogonowski G. (2013), *Sytuacja Osób niepełnosprawnych na lokalnym rynku pracy*, Instytut Badań i Analiz Smart Research Grzegorz Ogonowski, Poznań.
19. *Powszechna Deklaracja Praw Człowieka*, przyjęta i proklamowana rezolucja Zgromadzenia Ogólnego ONZ 217 A (III), Paryż 10 grudnia 1948 r.
20. *Szansa – Rozwój – Niezależność*, <http://www.fazon.pl/>.
21. Sztumski J. (1999), *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Śląsk, Katowice.
22. *Ustawa o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych* (Dz.U. Nr 123, poz.766) z dnia 27 sierpnia 1997.

dr Katarzyna Ludwikowska – Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Kamila Mrowińska – studentka Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Sytuacja kobiet na rynku pracy w czasie pandemii

The situation of women on the labor market during the pandemic

Key words: women, woman academic/scientist, labor market, COVID-19 pandemic.

Abstract: This article is an attempt to present the situation of women on the labor market during the COVID-19 pandemic. The study was performed with the desk research method. The existing data (world and national) concerning the issues related to the situation was analyzed. Professional activities of women and their presence in managerial positions were also discussed in order to show gender inequalities existing regardless of the current crisis. The scientific community and the situation of women academics/scientists were also referred to as confirmation of the deterioration of the position of women in the Coronavirus era. The results of the study indicate that the crisis related to the COVID-19 pandemic is gender-specific and exposes the social inequalities which especially affect women. Due to the pandemic, the labor market situation of women is precarious and even more difficult than before the Coronavirus outbreak.

Słowa kluczowe: kobieta, naukowczyni, rynek pracy, pandemia COVID-19.

Streszczenie: Niniejszy artykuł stanowi próbę ukazania sytuacji kobiet na rynku pracy w czasie pandemii COVID-19. W opracowaniu posłużono się metodą badawczą *desk research*. Przeanalizowano dane zastane (światowe i krajowe) dotyczące problematyki związanej z tytułową sytuacją. Podjęto także zagadnienie aktywności zawodowej i udziału kobiet na stanowiskach kierowniczych w celu ukazania nierówności między płciami występujących niezależnie od aktualnego kryzysu. Na potwierdzenie pogorszenia się pozycji kobiet w dobie koronawirusa odwołano się również do środowiska naukowego i sytuacji naukowiek. Wyniki przywołanych badań i analiz wskazują, że kryzys związany z pandemią COVID-19 ma płęć i pokazuje wyraźnie nierówności społeczne, szczególnie dotycząc kobiety. Z powodu pandemii ich sytuacja na rynku pracy jest niepewna i jeszcze trudniejsza niż przed jej wybuchem.

Wprowadzenie

Obecna sytuacja związana z pandemią COVID-19 dotyka zarówno kobiety, jak i mężczyźni. Negatywne skutki z niej wynikające są jednak w znacznie większym stopniu odczuwane przez kobiety, które łącząc różne role społeczne, a w szczególności zawodowe z rodzinno-domowymi, doświadczają większego obciążenia. Jeszcze bardziej niepokojące jest to, że nierówności między płciami się nasilają, oddziałując na aktywność zawodową kobiet, ich możliwości rozwoju i aspiracje zawodowe. Mimo że na przestrzeni lat pozycja kobiet na rynku pracy uległa pozytywnej zmianie, to jednak wciąż nie można mówić o równouprawnieniu w tej kwestii. Analizy rynku

pracy w Polsce i na świecie pokazują nadal istotne różnice w traktowaniu kobiet i mężczyzn. Świadczy o tym (utrzymujący się od lat) niższy współczynnik aktywności zawodowej i wskaźnik zatrudnienia kobiet, wyższy ich poziom bezrobocia, nierówności w wynagrodzeniach czy też niska obecność kobiet na wyższych stanowiskach i w zarządach firm. Potwierdzają to dane na poziomie globalnym, które zaprezentowano w dalszej części niniejszego tekstu. Nierówności na rynku pracy wynikające z płci wybuch pandemii jeszcze bardziej pogłębił.

Relatywnie niska aktywność zawodowa kobiet w Polsce jest jednym z istotnych czynników, utrudniających proces doganiania krajów rozwiniętych pod względem dobrobytu ekonomicznego i społecznego¹, a czas pandemii jeszcze bardziej to utrudnia. Potencjał zarówno dla rozwoju gospodarczego, jak i społecznego tkwi zatem w aktywizacji kobiet na rynku pracy. Stąd też szczególnie istotne jest w tym kontekście ich wspieranie i wzmacnianie. Czynnikiemami wpływającymi na ich sytuację i aktywność zawodową, według raportu Deloitte *Praca i przedsiębiorczość kobiet – potencjał do wykorzystania w Polsce*, są: wykształcenie (im wyższe, tym wyższa aktywność zawodowa kobiet), liczba dzieci w rodzinie (im wyższa, tym niższa aktywność zawodowa kobiet), warunki pracy (im wyższa dyskryminacja płacowa lub/i opodatkowanie pracy, tym niższa aktywność zawodowa kobiet), warunki dla przedsiębiorczości (im bardziej sprzyjające, tym większa aktywność zawodowa kobiet)².

Można także zauważyć, że mechanizmy występujące na rynku pracy składają się na tzw. *szklany dom*, w którym musi funkcjonować, chcąc realizować się zawodowo, współczesna kobieta. Zjawiska takie jak m.in.: *szklany sufit*, *szklane ruchome schody*, *szklane ściany*, *leпка podłoga* podtrzymują nierówności płciowe na niekorzyść kobiet. To co najsilniej ogranicza funkcjonowanie kobiet na rynku pracy, to: zakorzenione w społeczeństwie stereotypy; niedostateczna opieka instytucjonalna nad dziećmi i osobami zależnymi; popularność tradycyjnego modelu rodziny; niski poziom wynagrodzeń³. Większość ludzi uznaje za „normalne” i „naturalne” zachowania segregujące życie na „kobiece” i „męskie”. Podtrzymywane to jest dzięki tradycyjnemu wzorcowi rodziny. Ten podział ról zostaje wzmocniony w edukacji na wszystkich poziomach aż do życia zawodowego, społecznego i politycznego włącznie⁴. Czas pandemii uwidocznili jeszcze bardziej podział ról i przepaść pomiędzy deklarowaną oraz realizowaną w praktyce równością kobiet i mężczyzn. Płeć bowiem okazała się zmienną różnicującą strategię adaptacyjne jednostek w sytuacjach kryzysowych, w których „jako mechanizm obronny uru-

¹ Deloitte, *Praca i przedsiębiorczość kobiet – potencjał do wykorzystania w Polsce*, Luty 2017, s. 9, https://zpp.net.pl/upload/oscr8g_02.02.2017RaportPracaiprzedsiębiorczokobiet.pdf (dostęp 18.01.2021).

² Ibidem, s. 7.

³ Instytut Analiz Rynku Pracy, *Analiza luki zatrudnienia oraz wynagrodzeń kobiet i mężczyzn*, Raport branżowy, Warszawa 2020, s. 5, https://www.parp.gov.pl/storage/publications/pdf/Raport-Analiza-luki-zatrudnienia-oraz-wynagrodzenia_8_05_2020_2.pdf (dostęp: 18.01.2021).

⁴ M. Kochańska, *Pułapka szklanego domu*, <https://www.studiamba.wsb.pl/baza-wiedzy/pulapka-szklanego-domu> (dostęp 18.01.2021).

chamia się to, co zostało najsilniej wdrukowane w socjalizacji – w tym wypadku, tradycyjne role płciowe. Powrót do nich to swoisty reset równouprawnienia, ale też wycofanie się na pozycje dające poczucie bezpieczeństwa. Tradycyjność oznacza również częstsze niż w przypadku mężczyzn deklarowanie radzenia sobie z sytuacją pandemii przez rozmawianie, pomaganie innym, ale też ograniczanie potrzeb (...). Koszty pandemii ponoszone przez kobiety to więc nie tylko większe zaangażowanie w reprodukcję domowej codzienności, ale też głębsze wyrzeczenia, jakie trzeba poczynić, by było to możliwe⁵.

Pojawiające się zjawisko retradycjonalizacji to – jak słusznie zauważają autorzy raportu *Życie codzienne w czasach pandemii* – „reset procesów równouprawnienia: uczynienie kobiet na powrót gospodyniami domowymi, a mężczyzn tymi, którzy gromadzą zapasy, łowcami; obciążenie tych pierwszych odpowiedzialnością za reprodukcję codzienności wspólnoty rodzinnej, a tych drugich za trzymanie ręki na pulsie zmian w sferze publicznej; powiązanie tych pierwszych z lękiem, bezradnością, niepokojem o przyszłość, a tych drugich z wyważoną analizą możliwych zagrożeń, planowaniem, przygotowywaniem strategii przetrwania”⁶. Autorzy przywołanego raportu podkreślają także, że konieczność przestawienia się „na pracę zdalną przez kobiety, które wcześniej realizowały ją poza domem może stać się czynnikiem prowadzącym do obniżania jej realnej wartości (jako mniej istotnej). W rezultacie pandemia może prowadzić do zwiększonej dyskryminacji kobiet na rynku pracy, bo demontuje «ułudę równości»”⁷.

Pandemia szczególnie dotknęła pracujące matki, ujawniając jeszcze mocniej napięcia, przed którymi stają wobec oczekiwań społecznych. Można nawet się spotkać z określeniem „Matka Polka Pandemiczna”⁸. To kobieta, która pracuje dłużej niż do tej pory, jest ona jednocześnie również nauczycielką, sprzątaczką, kucharką i organizatorką domowego życia. Czas panowania koronawirusa wymógł na wielu kobietach, by łączyły swoje nowoczesne życia z rolą tradycyjnej pani domu czy opiekunki ogniska domowego. Kobiety czują ciągłą presję i naciski, że w każdej z nich muszą realizować się na 100 procent⁹. Uczestnicy badania *Życie codzienne w czasach pandemii*¹⁰ wyrażali obawy, że obecna sytuacja doprowadzi m.in. „do odebrania

⁵ R. Drozdowski, M. Frąckowiak, M. Krajewski, M. Kubacka, P. Luczys, A. Modrzyk, Ł. Rogowski, P. Rura, A. Stamm, *Życie codzienne w czasach pandemii*, Raport z drugiego etapu badań, UAM, Poznań 2020, s. 30–32.

⁶ Ibidem, s. 33–34.

⁷ Ibidem, s. 31–32.

⁸ Zob. E. Stawikowska, *Epidemia uderza w kobiety. Partnerstwo? Brzmi fajnie, ale teraz to prawie niemożliwe*, Newsweek 10.06.2020, <https://www.newsweek.pl/polska/epidemia-koronawirusa-uderza-w-kobiety-partnerstwo-fajnie-brzmi-ale-w-teorii/e4pxnv4> (dostęp: 9.02.2021).

⁹ Ibidem.

¹⁰ W raporcie tym zaprezentowano wyniki badań zrealizowanych w drugim etapie projektu *Życie codzienne w czasach pandemii*, który został przeprowadzony pomiędzy 31.03 a 8.04.2020 r. Kwestionariusz ankiety, zawierający (poza pytaniami filtrującymi) wyłącznie pytania otwarte, wypełniły 1294 osoby. Wśród badanych przeważały kobiety (74%), osoby z województw wielkopolskiego i mazowieckiego (razem stanowiące 58% wszystkich respondentów), mieszkańcy największych miast (58% z miast pow.

kobietom prawa do wyboru i wywierania presji by pełniły tradycyjne role związane z opieką nad rodziną i gospodarstwem domowym”¹¹.

Mając na uwadze powyższe należy przyglądać się, w kontekście współczesnego rynku pracy statusowi kobiet, badać ich potrzeby oraz rozwijać i wdrażać działania je wspierające. W pierwszej kolejności istotne jednak jest uzyskanie odpowiedzi na pytanie: Jak jest sytuacja kobiet na rynku pracy w czasie pandemii? Stąd też w niniejszym tekście podjęto taką próbę diagnozy. W opracowaniu posłużono się metodą badawczą *desk research*. Przeanalizowano dane zastane (światowe i krajowe) dotyczące problematyki związanej z tytułową sytuacją, ale wcześniej przedstawiono także zagadnienie aktywności zawodowej i udziału kobiet na stanowiskach kierowniczych w celu ukazania nierówności płciowych występujących niezależnie od aktualnego kryzysu. Na potwierdzenie pogorszenia się pozycji/położenia kobiet w dobie koronawirusa odwołano się również do środowiska naukowego i sytuacji naukowców.

Aktywność zawodowa kobiet i ich udział na stanowiskach kierowniczych

Według szacunków Światowej Organizacji Pracy (International Labour Organization) w 2018 r. łącznie pracę zarobkową wykonywało 1,3 mld kobiet i ponad 2 mld mężczyzn. Na tej podstawie zauważa się, że luka w zatrudnieniu kobiet wynosi 700 mln osób. Kobiet aktywnych zawodowo w porównaniu z mężczyznami aktywnymi zawodowo jest mniej o 26 p.p. Mimo że z biegiem lat ich przybywa, to proces ten nie jest dynamiczny. Luka w zatrudnieniu kobiet w porównaniu z mężczyznami bowiem na przestrzeni ponad ćwierć wieku stopniała zaledwie o niespełna 2 p.p. (w 1991 r. wynosiła 27,9 p.p., a w 2018 r. 26 p.p.)¹². Różnice w aktywności zawodowej ze względu na płeć są także widoczne w krajach Unii Europejskiej. Dysproporcje w tym obszarze nieco maleją, ale jest to (podobnie jak na całym świecie) powolny proces. Mężczyźni są więc bardziej aktywni zawodowo od kobiet. Potwierdzają to także dane, zamieszczone przez United Nations Research Institute for Social Development (UNRISD) w raporcie *Gender Equality in the Workplace Measuring What Matters For Transformative Change*, które wskazują, że wskaźnik aktywności zawodowej mężczyzn wieku 25–54 wynosi 94% w porównaniu z 63% w przypadku kobiet¹³. Mimo, że w UE różnica w zatrudnieniu (osób w wieku od 20 do 64 lat) ze

500 tys. mieszkańców), posiadający wyższe wykształcenie (77%) albo tytuł i stopień naukowy (dalsze 12%). Największy odsetek badanych stanowiły osoby w wieku 24–44 lata (59%), nieposiadające dzieci (58%). Badań tych nie można uznać za reprezentatywne.

¹¹ R. Drozdowski i inni, *Życie codzienne w czasach pandemii*, op. cit., s. 248.

¹² International Labour Organization, *A quantum leap for gender equality: for a better future of work for all*, Genewa 2019, p. 22, https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_674831.pdf (dostęp: 18.01.2021).

¹³ UNRISD, *Gender Equality in the Workplace Measuring What Matters For Transformative Change*, September 2020, p. 2, [https://www.unrisd.org/80256B3C005BCCF9/httpNetITFramePDF?ReadForm&parentid=8A95199052AD4419802585EB0052FCE2&parentdoctype=brief&netitpath=80256B3C005BCCF9/\(httpAuxPages\)/8A95199052AD4419802585EB0052FCE2/\\$file/RPB29---SDPI-Gender-Equality-Workplace.pdf](https://www.unrisd.org/80256B3C005BCCF9/httpNetITFramePDF?ReadForm&parentid=8A95199052AD4419802585EB0052FCE2&parentdoctype=brief&netitpath=80256B3C005BCCF9/(httpAuxPages)/8A95199052AD4419802585EB0052FCE2/$file/RPB29---SDPI-Gender-Equality-Workplace.pdf) (dostęp: 18.01.2021).

względu na płeć zmniejszyła się od 2005 r. (wówczas wynosiła 16,4 p.p.), to wskaźnik zatrudnienia w 2019 r. (ogółem wyniósł 73,1%) był nadal o 11,7 p.p. wyższy w przypadku mężczyzn (79%) niż kobiet (67,3%). W Polsce był on zbliżony do unijnego i wyniósł 73% – różnica jednak między kobietami a mężczyznami była większa, tj. 15,4 p.p. (mężczyźni – 80,7%, kobiety – 65,3%)¹⁴. W UE w 2018 r. luka w zatrudnieniu kobiet była podobna, choć minimalnie mniejsza i wynosiła średnio 11,4%. W Polsce nie tylko była ona większa – 14,4%, ale zaobserwować można także w tej kwestii tendencję wzrostową (w 2000 r. wynosiła 13,8%). W latach 2015–2019 wskaźniki aktywności zawodowej Europejki i Europejczyków nieznacznie wzrosły – w zbiorowości kobiet przyrost ten był większy (ponad 2 p.p. w populacji kobiet w stosunku do 1 p.p. wśród mężczyzn). Polska pod tym względem (na tle UE) nie wypada jednak dobrze, ponieważ wskaźniki te są niższe niż średnia unijna, a te które dotyczą kobiet są jednymi z najniższych w całej UE. Polskę pod względem aktywności zawodowej kobiet (63% w 2019 r.) od państw skandynawskich dzielą duże różnice (Szwecja – 80,4%, Finlandia – 75,9%, Dania – 76,4% w 2019 r.). Dodatkowo w latach 2015–2019 wartość tego wskaźnika w przypadku kobiet wzrastała wolniej niż wśród mężczyzn. Przy tym tempie wzrostu (1,3 p.p. w latach 2015–2019, tj. średnio rocznie 0,26 p.p.) osiągnięcie obecnego poziomu aktywności zawodowej np. Szwedek zajmie Polsce co najmniej kilkadziesiąt lat¹⁵.

Z danych Eurostatu jednoznacznie wynika, że zdecydowana większość osób aktywnych zawodowo legitymuje się wyższym wykształceniem – dotyczy to zarówno kobiet, jak i mężczyzn. Równocześnie niższemu poziomowi wykształcenia towarzyszy spadek aktywności zawodowej, który jest większy w populacji kobiet. Najwięcej aktywnych zawodowo Polek obserwujemy więc w grupie osób posiadających wyższe wykształcenie. W Polsce wysokość wskaźnika aktywności zawodowej kobiet z tym wykształceniem (86,6%) jest najbardziej zbliżona do mężczyzn (94,9%). Różnica między płciami w tym zakresie jest jednak większa (8,3 p.p.) niż w przypadku wskaźnika unijnego (6,1 p.p.: kobiety – 85,8%, mężczyźni – 91,9%). W pozostałych grupach wyróżnionych ze względu na poziom wykształcenia różnice w aktywności zawodowej w Polsce między płciami są znacznie bardziej zauważalne (w zakresie wykształcenia średniego różnica 23,1 p.p.: kobiety – 58,8%, mężczyźni 81,9%; w przypadku wykształcenia podstawowego różnica 16,5 p.p.: kobiety – 17,8%, mężczyźni 34,3%). W UE dla osób ze średnim wykształceniem różnica wysokości wskaźnika aktywności zawodowej między płciami jest znacznie mniejsza (11,9 p.p.: kobiety – 70,3%, mężczyźni – 82,2%), a w odniesieniu do wykształcenia podstawowego nieznacznie większa (18,4 p.p.: kobiety – 44,2%, mężczyźni 62,6%). Zauważyć zatem należy, że w Polsce zdecydowanie poniżej średniej dla 28 państw UE wypadają wskaźniki aktywności zawodowej osób o najniższych kwalifikacjach. Polki z wykształceniem podstawowym są najmniej aktywnymi zawodowo kobieta-

¹⁴ Eurostat, https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Employment_statistics/pl&oldid=497030 (dostęp: 9.02.2021).

¹⁵ Za: Instytut Analiz Rynku Pracy, *Analiza luki...*, op. cit., s. 15–16.

mi w całej Unii Europejskiej (różnica 26,4 p.p.). Jednocześnie aktywność zawodowa kobiet o wysokich kompetencjach jest w Polsce nieco wyższa niż średnia unijna (różnica 0,8 p.p.). W Polsce poziom wykształcenia w mniejszym stopniu wpływa na aktywność na rynku pracy w odniesieniu do mężczyzn. Różnica w wartościach wskaźnika aktywności zawodowej mężczyzn legitymujących się wykształceniem wyższym i średnim jest znacznie mniejsza niż w przypadku kobiet¹⁶.

Z wyników badania Hays Poland zamieszczonych w raporcie *Kobiety na rynku pracy. Kompetencje i różnorodność*¹⁷ wynika, że mimo iż statystycznie kobiety w Polsce są lepiej wykształcone od mężczyzn, to w kwestii ich pozycji na rynku pracy jest nadal wiele do zrobienia. Dane Eurostatu ukazane w przywołanym raporcie wskazują, że kobiety stanowią 21% członków zarządów w największych spółkach publicznych w Polsce. Mimo że udział ten wzrósł w ostatnich latach o 9 p.p., to wciąż jest on poniżej średniej unijnej (26,7%). Zdecydowana większość uczestników przywołanego badania (81%) wskazało na mężczyznę jako płć osoby zarządzającej firmą, w której pracują, a tylko nieliczni (8%) przyznali, że jest to kobieta. Mężczyźni zatem dominują na stanowiskach wyższego szczebla. Na niższych szczeblach różnice są mniejsze. Bezpośrednim przełożonym dla 44% ankietowanych są kobiety, a dla 54% – mężczyźni. Połowa badanych twierdzi, że członków ich zespołu stanowią w większości kobiety, część (32%) wskazuje, że w ich zespole przeważają mężczyźni, a pozostali (18%), że jest to równa liczba osób obu płci¹⁸.

Podobne rezultaty zamieszczono w raporcie UNRISD *Gender Equality in the Workplace Measuring What Matters For Transformative Change*, które wskazują, że kobiety obejmują 27,1% stanowisk kierowniczych, a 6,6% z nich zajmuje stanowisko dyrektora¹⁹. Kobiety wciąż mają niższe ambicje dotyczące wysokości zajmowanego stanowiska niż mężczyźni. Większość z nich aspiruje do objęcia stanowiska wyższego tylko o jeden szczebel. Tylko 42% kobiet – uczestniczek przywołanego badania Hays Poland i aż 70% mężczyzn deklaruje, że pracownicy o podobnych kwalifikacjach mają takie same szanse na awans, niezależnie od płci²⁰. Zdaniem większości (ponad 65%) uczestniczek innego badania HRK *Manager w szpilkach*²¹ w wielu firmach o awansie nadal decyduje płć, która także wpływa na różnicę w wynagrodzeniach (uważa tak 46,7% respondentek). Mimo wprowadzania polityki różnorodności w firmach stanowiska kierownicze zajmowane są głównie przez mężczyzn

¹⁶ Ibidem, s. 16–17.

¹⁷ Raport ten to wynik badania, w którym wzięło udział ponad 8 tysięcy osób aktywnych zawodowo. Większość z nich to osoby w przedziale wieku od 20 do 40 lat, pracujących w dużych (250–1000 osób) lub bardzo dużych (ponad 1000 osób) firmach.

¹⁸ Hays Poland, *Kobiety na rynku pracy. Kompetencje i różnorodność*, Raport 2019, s. 8–9.

¹⁹ UNRISD, *Gender Equality...*, op. cit., p. 2.

²⁰ Ibidem, s. 22.

²¹ Raport ten powstał w oparciu o analizę wyników ogólnopolskiego badania, które zostało przeprowadzone w lutym 2019 r. na grupie 137 kobiet aktywnych zawodowo na stanowiskach menedżerskich (69,6% zajmuje stanowisko menedżera/kierowniczki; 25% dyrektorki; 5,4% pełni funkcję dyrektorki zarządzającej/prezeski).

– 71,7% uczestniczek powyższego badania wskazało, że w ich przedsiębiorstwach dominują mężczyźni na stanowiskach wyższego szczebla, z kolei 18,5% stwierdziło, że jest to rozkład równy, a jedynie 9,8% kobiet zauważyło dominację płci żeńskiej na tego typu stanowiskach. Podobnie wygląda kwestia poczucia sprawiedliwego wynagrodzenia. Kobiety zdecydowanie częściej niż mężczyźni uważają, że płeć jest czynnikiem determinującym wysokość pensji. Dane rynkowe potwierdzają nierówne traktowanie kobiet i mężczyzn pracujących na tych samych stanowiskach – mężczyźni średnio mogą liczyć na wynagrodzenie o 800-900 zł brutto wyższe niż kobiety²². Wyniki raportu przygotowanego przez Europejski Instytut ds. Równości Kobiet i Mężczyzn (EIGE) dotyczącego równouprawnienia płci w Unii Europejskiej przedstawione przez Komisję Europejską wskazują, że kobiety w całej UE (także w Polsce) zarabiają średnio 20% mniej niż mężczyźni²³.

Przedstawione rezultaty potwierdzają występowanie nierówności płciowych na rynku pracy. W kontekście prowadzonych rozważań warto zadać pytanie: Czy i jak obecny czas – okres pandemii je pogłębił?

Nierówności płciowe na rynku pracy a pandemia

Raport przygotowany przez Eurofound *Women and labour market equality: Has COVID-19 rolled back recent gains?* przedstawiający zmiany w zakresie udziału kobiet w europejskim rynku pracy w ostatnim dziesięcioleciu uwzględnia zmiany spowodowane pandemią koronawirusa. Wnioski płynące z raportu wskazują, że jednym z efektów nierówności płciowej na rynku pracy jest większe obciążenie, jakie pandemia spowodowała w przypadku kobiet niż mężczyzn. W szczególności dla kobiet, w wyniku koncentracji aktywności w domu podczas pandemii, nastąpiło ogólne pogorszenie równowagi między życiem zawodowym a prywatnym. Obowiązki wobec rodziny uniemożliwiły większemu odsetkowi kobiet (24%) niż mężczyzn (13%) poświęcenie czasu na pracę²⁴. Kryzys wywołany pandemią, według autorów przywołanego raportu, stwarza poważne ryzyko odwrócenia dotychczasowych dziesięcioleci korzyści osiągniętych w zakresie równości płci, zwłaszcza jeśli działalność jest dodatkowo utrudniona w sektorach, w których dominują kobiety²⁵.

Kobiety stanowią znaczną większość w branżach, które wyraźnie odczuły skutki pandemii. W Polsce, według danych GUS (za 2017 r.), wśród osób pracujących w branży związanej z zakwaterowaniem i wyżywieniem (czyli w hotelach, restauracjach

²² HRK, *Manager w szpilkach*, Raport 2019 https://kobiecasprawa.pl/wp-content/uploads/2019/03/manager_w_szpilkach_2019-12.pdf (dostęp: 18.01.2021).

²³ Za: Rzeczpospolita, UE: *Kobiety nadal zarabiają mniej. Polska na szarym końcu*, 16.10.2019, <https://www.rp.pl/Place/310169941-UE-Kobiety-nadal-zarabiaja-mniej-Polska-na-szarym-koncu.html> (dostęp: 18.01.2021).

²⁴ Eurofound, *Women and labour market equality: Has COVID-19 rolled back recent gains?*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2020, p. 4, https://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef_publication/field_ef_document/ef20068en.pdf (dostęp: 9.02.2021).

²⁵ Ibidem, p. 19.

i barach) kobiety stanowią blisko 70% zatrudnionych. Podobny jest ich odsetek w szeroko rozumianej branży usługowej. W kulturze, rozrywce i rekreacji pracowniczej to około 60% wszystkich osób zatrudnionych. Istnieją również specyficzne zawody, w których kobiet jest niemal 100%, np. kosmetyczki czy szwaczki. Dane zebrane przez Clean Clothes Campaign potwierdzają, że nastąpiły już masowe zwolnienia w krajach, gdzie miliony kobiet zatrudnione są w szwalniach – szacuje się, że w Bangladeszu osób, które straciły pracę w branży odzieżowej, może być nawet 6 milionów. Niepokojące jest to, że większości z nich nie chroni prawo pracy. Normą są tu bowiem umowy krótkoterminowe (w Polsce) lub praca bez umowy (zwłaszcza w Bangladeszu czy Kambodży). O tym, że kobiety częściej trafią na bezrobocie, decyduje zatem także struktura zatrudnienia²⁶.

Raport Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości (PARP) *Rynek pracy, edukacja, kompetencje. Aktualne trendy i wyniki badań* również potwierdza to, że w Polsce „w sektorach, które najbardziej ucierpiały w wyniku stosowania środków ograniczających działanie przedsiębiorstw, częściej pracują kobiety (61%)”²⁷. Wprowadzane w związku z sytuacją epidemiczną ograniczenia działalności doprowadziły do zapadnięcia zwłaszcza w turystyce, gastronomii, branży eventowej i beauty (kosmetycznej, fryzjerskiej). Część z nich to sektory mocno sfeminizowane, a wiele kobiet jest obecnie w trudnej sytuacji, ponieważ formą zatrudnienia w tych branżach jest nie tylko umowa o pracę, ale również umowa zlecenie, o dzieło, kontrakt czy projekt²⁸. Istnieje więc wymierne ryzyko wycofania się kobiet z rynku pracy oraz pojawienia się zmian wzmacniających stereotypy dotyczące płci, które stają się coraz bardziej namacalne i budzą niepokój²⁹. Z raportu WeTransfer (przeprowadzonego wśród 35 tys. osób) wynika, że pandemia pobudziła kreatywność, ale nie w przypadku kobiet, a mężczyzn. Stąd też czują się oni pewnie na rynku pracy. Ich optymizm nie jest jednak podzielany przez kobiety z branż kreatywnych (projektowej, muzycznej, filmowej, technologicznej, fotograficznej, wydawniczej, reklamowej, marketingowej i public relations) w 183 krajach. Połowa respondentek czuje niepewność w odniesieniu do kariery zawodowej w czasie pandemii. Znaczna część (40%) zadeklarowała pojawienie się obaw i wątpliwości dotyczących posiadania odpowiednich umiejętności niezbędnych do realizacji danych zadań³⁰.

²⁶ Za: E. Korolczuk, *Czy kryzys ma płeć? Kobiety w czasach pandemii*, Fundacji im. Heinricha Bölla, 29.04.2020, <https://pl.boell.org/pl/2020/04/29/czy-kryzys-ma-plec-kobiety-w-czasach-pandemii> (dostęp: 9.02.2021).

²⁷ PARP, *Rynek pracy, edukacja, kompetencje. Aktualne trendy i wyniki badań*, Grudzień 2020, s. 10, https://www.parp.gov.pl/storage/publications/pdf/Raport_rynek_pracy_grudzien_2020_ost.pdf (dostęp: 18.01.2021).

²⁸ Fundacja Sukces Pisany Szminką, *Raport Mama-Warszawianka. Mama na rynku pracy. Wygramy z COVID-em*, Listopad 2020, s. 4, https://sukcespisanyshzminka.pl/wp-content/uploads/2020/12/Raport_Mama_Warszawianka.pdf (dostęp: 9.02.2021); Pulshr.pl, *Pracują więcej za mniej, 12 proc. straciło pracę. Pandemia uderzyła w Polki*, 4.06.2020, <https://www.pulshr.pl/zaradzanie/pracuja-wiecej-za-mniej-12-proc-stracilo-prace-pandemia-uderzyla-w-polki,74194.html> (dostęp: 9.02.2021).

²⁹ Eurofound, *Women ...*, op. cit., p. 19.

³⁰ Za: Pulshr.pl, *Pandemia COVID-19 pobudziła kreatywność. Chyba że jesteś kobietą*, 4.12.2020, <https://www.pulshr.pl/zaradzanie/pandemia-covid-19-pobudzila-kreatywnosc-chyba-ze-jestes-kobieta,78226.html> (dostęp: 9.02.2021).

Kobiety zatem znalazły się w trudniejszej niż mężczyźni sytuacji na rynku pracy w dobie pandemii. Według Institute for Women's Policy Research spośród prawie 700 tys. miejsc pracy, które „wyparowały” w marcu ubiegłego roku w USA 60% zajmowały kobiety³¹. Potwierdzają to dane Fundacji Sukces Pisany Szminką zamieszczone w raporcie *Sytuacja kobiet w czasie pandemii*³², według którego 12% kobiet już straciło pracę w czasie pandemii, a kolejne 10% nie wie, czy nie nastąpi to w najbliższej przyszłości. Ponadto wiele organizacji, aby nie dopuścić do zwolnień, obniża wynagrodzenia. Dotyczy to aż 36,5% Polek ankietowanych przez przywołaną Fundację. Wyniki wskazują, że zarobki 12,8% kobiet spadły o 10–20%, a 11% o 20–50%. Prawie 1/10 w wyniku pandemii zarabia mniej aż o połowę, a prawie 42% ankietowanych kobiet odpowiedziało, że ich pensja się nie zmieniła. Tylko niewielki odsetek badanych (ok. 5%) dostało jakąkolwiek podwyżkę³³. Według raportu *Mama-Warszawianka*³⁴ przygotowanego także przez Fundację Sukcesu Pisanego Szminką wynika, że epidemia COVID-19 uderzyła w rynek pracy dla kobiet w Warszawie jeszcze mocniej. Prawie 1/4 warszawianek (24%) straciło pracę w ostatnich kilku miesiącach, a kolejnych 28% zarabia mniej niż wcześniej³⁵. To, że z powodu pandemii kobiety w Polsce otrzymują mniejsze wynagrodzenie finansowe (ich całkowite wynagrodzenie zmniejszyło się o 8,1 p.p. w porównaniu ze spadkiem o 5,4 p.p. w przypadku mężczyzn) potwierdza także raport PARP *Rynek pracy, edukacja, kompetencje. Aktualne trendy i wyniki badań*³⁶.

Zmiana w dochodach Polek nie pociągnęła jednak za sobą zmiany w zakresie czasu pracy. Prawie 1/3 respondentek raportu *Sytuacja kobiet w czasie pandemii* odpowiedziała, że od czasu wybuchu pandemii w Polsce pracuje zawodowo więcej niż wcześniej. U blisko 30% czas pracy wydłużył się od 1 do ponad 3 godzin dziennie. Prawie 34% pracuje między 8 a 11 godzin w ciągu dnia. Powodem tej sytuacji nie jest brak umiejętności w zakresie organizacji czasu. Znaczna część (32%) przyznaje, że ma obecnie więcej obowiązków zawodowych niż wcześniej, tj. przed koronawirusem³⁷. Warszawianki również pracują obecnie więcej niż przed wybuchem

³¹ Ibidem.

³² W raporcie zamieszczono wyniki badań przeprowadzonych za pomocą ankiety (metodą CAWI) w dniach 14–25.05.2020 na próbie 1003 osób – w tym 672 Polek aktywnych zawodowo z dużych (56,5%), średnich (21,8%) i małych miast (21,6%), w wieku 26–45 lat (75,9%), będących głównie w związkach partnerskich (74,6%).

³³ Fundacja Sukces Pisany Szminką, *Sytuacja kobiet w czasie pandemii*, Raport 2020, s. 4–5, <https://sukcespisanyszminka.pl/wp-content/uploads/2020/12/Raport-Sytuacja-Polek-w-pandemii.pdf>

³⁴ W raporcie tym zamieszczono wyniki badań przeprowadzonych za pomocą ankiety (metodą CAWI) w dniach 14–25.10.2020 na próbie 524 kobiet, mieszkających w Warszawie, posiadających dzieci (73%), aktywnych zawodowo, posiadających głównie wykształcenie wyższe (89,5%), w wieku 19–45 lat (75,9%), będących w związkach (72,5%) i głównie nie mieszkających z rodzicami (90,6%).

³⁵ Fundacja Sukces Pisany Szminką, *Raport Mama-Warszawianka...*, op. cit., s. 4–5

³⁶ PARP, *Rynek pracy...*, op. cit., s. 10

³⁷ Fundacja Sukces Pisany Szminką, *Sytuacja kobiet w czasie...*, op. cit., s. 7; Newseria Biznes, Prawie 12 proc. kobiet już straciło pracę podczas pandemii, a 10 proc. nie wie, 3.06.2020, https://biznes.newseria.pl/biuro-prasowe/problemy_spoleczne/prawie-12-proc-kobiet,b777777181 (dostęp 9.02.2021).

epidemii – twierdzi tak blisko 1/3 ankietowanych (30%). W przypadku 1/4 respondentek warszawianek czas pracy wydłużył się o minimum pół godziny w ciągu dnia, a u połowy nawet o dwie godziny więcej. Wiele (34%) z nich także stwierdziło, że ma więcej obowiązków zawodowych w porównaniu do czasów przez pandemią³⁸.

Warto również zauważyć, że w Polsce w trakcie pierwszego lockdownu (po 12 marca 2020 r. zamknięto instytucje opiekuńcze i edukacyjne: żłobki, przedszkola i szkoły) wiele kobiet było zmuszonych skorzystać z tzw. zasiłku opiekuńczego na dzieci (do 8 lat) albo urlopu (by móc sprawować opiekę nad dziećmi w starszych klasach, z powodu przestoju firm itp.). Prawie co piąta respondentka badań przywołanej wyżej Fundacji musiała wziąć przysługujące jej „wolne”. Część (12,5%) kobiet przyznało, że pracodawcy wymagali od nich pracy na urlopie³⁹. W związku z doświadczanymi trudnościami nie mają one także wątpliwości, że w najbliższym czasie może je spotkać awans czy podwyżka. W taką możliwość nie wierzy ponad połowa z nich (58,8%), a część (15,5%) nie wie, czy może na to teraz liczyć. Przez sytuację związaną z pandemią aż blisko 1/3 uważa, że straciła możliwość uzyskania lepszego stanowiska w firmie, rozwoju zawodowego czy udziału w nowym projekcie⁴⁰. W przypadku badanych warszawianek w swój rozwój zawodowy wierzy 59,1% z nich, natomiast 72,2% wskazuje, że przez pandemię ma mniejsze możliwości zawodowe⁴¹. Matki-warszawianki wskazały, że przez macierzyństwo mają utrudniony rozwój zawodowy – odpowiedziało tak aż 53,7% badanych matek (tylko 16,2% z tym stwierdzeniem się nie zgadza)⁴².

W czasie pandemii najwięcej trudności sprawia kobietom pogodzenie kariery zawodowej z obowiązkami rodzinno-domowymi, w tym z opieką nad dziećmi, zakupami, gotowaniem, nauką online, dbaniem o dobre relacje rodzinne. Z raportu *Sytuacja kobiet w czasie pandemii* wynika, że prawie 39% obecnie pracuje i opiekuje się rodziną jednocześnie. Mimo że ponad połowa (58,3%) z nich deklaruje, że dzieli się z partnerem obowiązkami domowymi, to i tak główny ich ciężar spada na nie – 44,7% wskazało, że ma obecnie więcej obowiązków domowych⁴³. W przypadku warszawianek 60,8% musi pracować i zajmować się rodziną jednocześnie – tylko 1/5 to nie dotyczy. Mimo że wsparcie partnera deklaruje 67% ankietowanych warszawianek, to 50,9% z nich także uważa, że ma obecnie więcej obowiązków domowych⁴⁴.

Z badań zamieszczonych w raporcie Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu *Życie codzienne w czasach pandemii* wynika również, że to właśnie kobiety w dużej mierze ponoszą koszty pandemii. To one czują się odpowiedzialne za

³⁸ Fundacja Sukces Pisany Szminką, *Raport Mama-Warszawianka...*, op. cit., s. 6–7

³⁹ Fundacja Sukces Pisany Szminką, *Sytuacja kobiet w czasie...*, op. cit., s. 8.

⁴⁰ Ibidem, s. 10.

⁴¹ Fundacja Sukces Pisany Szminką, *Raport Mama-Warszawianka...*, op. cit., s. 11.

⁴² Ibidem, s. 14.

⁴³ Fundacja Sukces Pisany Szminką, *Sytuacja kobiet w czasie...*, op. cit., s. 15.

⁴⁴ Fundacja Sukces Pisany Szminką, *Raport Mama-Warszawianka...*, op. cit., s. 16.

administrowanie sferą rodzinno-domową w kryzysie, są animatorkami czasu wolnego, dbają o domową atmosferę, sprawują opiekę nad osobami zależnymi (dziećmi, osobami starszymi). Częściej także deklarują brak czasu, wolności, swobody czy problemy związane z pojawieniem się nowych obowiązków. Kobiety najprawdopodobniej jednak same czują się zobowiązane, aby podejmować te wszystkie działania – zanim uczynią to mężczyźni. To poczucie odpowiedzialności związane jest ze zwiększonym poczuciem niepewności czy strachu. Stąd też kobiety częściej dostrzegają negatywne konsekwencje pandemii, snując czarne scenariusze na przyszłość⁴⁵.

Okazuje się jednak, że nie tylko kobiety-pracownice w dobie koronawirusa „obe-rwały” bardziej niż zatrudnieni w różnego rodzaju organizacjach mężczyźni. Raport Facebooka, Banku Światowego i OECD *State of Small Business* pokazał, że firmy kierowane przez kobiety są także bardziej narażone na konsekwencje pandemii niż przedsiębiorstwa, którymi kierują mężczyźni. Z przywołanego raportu wynika, że 13% polskich przedsiębiorstw zakończyło lub zawiesiło działalność, a spośród tych, które wciąż działają, 63% odnotowało mniejsze niż wcześniej obroty (w 2019 roku). Kryzys wynikający z sytuacji związanej z COVID-19 bardziej dotknął podmioty kierowane przez kobiety również w innych krajach. Przykładem jest Rosja, gdzie odnotowano 26 p.p. różnicy we wskaźnikach zamykania firm prowadzonych przez kobiety (37%) i przez mężczyzn (11%). Przedsiębiorstwa zarządzane przez kobiety częściej też zgłaszały spadek przychodów. Dysproporcja między płciami jest zatem w tym aspekcie duża. Wynika ona z większej reprezentacji kobiet w sektorach szczególnie odczuwających skutki zamknięcia gospodarki⁴⁶.

W szczególnie niekorzystnej sytuacji w czasie pandemii są migrantki, zwłaszcza te pracujące w zawodach opiekuńczych czy fabrykach, nie posiadające ubezpieczenia zdrowotnego i nie mogące wrócić do krajów pochodzenia. Obecnie np. w Tajwanie jest około 50 tys. takich pracownic z Indonezji, Filipin i Wietnamu – są niewidoczne dla systemu oraz narażone na wyzysk i przemoc. Odnosząc to do Polski należy zauważyć, że w podobnej sytuacji jest wiele Ukrainek, pracujących nielegalnie jako pomoce domowe, opiekunki do dzieci, całodobowe pielęgniarki⁴⁷.

Sytuacja na rynku pracy w czasie pandemii kobiet w stosunku do mężczyzn zatem się pogorszyła, a nierówności między płciami zostały wzmocnione. Zauważa się również, że tzw. czwarta fala feminizmu ugięła się pod naporem pandemii COVID-19, ponieważ w walce o parytety płci głównym opozycjonistą okazały się same kobiety. Przykładem jest środowisko naukowe, wśród którego (po wybuchu epidemii) liczba

⁴⁵ R. Drozdowski i inni, *Życie codzienne w czasach pandemii*, op. cit., s. 31.

⁴⁶ Za: Pulshr.pl, *Koronawirus mocniej uderzył w firmy zarządzane przez kobiety*, 16.07.2020, <https://www.pulshr.pl/zarządzanie/koronawirus-mocniej-uderzyl-w-firmy-zarządzane-przez-kobiety,75142.html> (dostęp 9.02.2021).

⁴⁷ Za: E. Korolczuk, *Czy kryzys ma płęć?* ..., op. cit.

artykułów pisanych przez kobiety drastycznie zmalała⁴⁸. Stąd też warto przybliżyć w niniejszym tekście także sytuację naukowczyń w czasie pandemii.

Sytuacja naukowczyń w czasie pandemii

Kobiety naukowczynie również skoncentrowały się na organizowaniu życia rodzino-domowego, a obowiązki z nim związane znacznie utrudniły im pracę naukowo-badawczą. W efekcie czego „wypadły z gry”. Ten trend widoczny jest na całym świecie⁴⁹. W środowisku naukowym pandemia koronawirusa ujawnia i jeszcze bardziej uwidacznia nierówność płci. Kobiety są bowiem bardziej pokrzywdzone niż mężczyźni – ich liczba prac naukowych czy składanych wniosków grantowych znacznie spadła w przeciwieństwie do mężczyzn, którzy publikują więcej. Z powodu dodatkowej opieki nad dziećmi, starszymi członkami rodziny i tym samym wzrostu tego rodzaju obowiązków oraz prac domowych rozwój zawodowy naukowczyń znacznie spowolnił⁵⁰:

Epidemia koronawirusa spowodowała, że duża część społeczeństwa, w tym osoby pracujące na uczelniach, zaczęły pracować zdalnie. Równocześnie w środowisku rodzinnym – w domach zaczęli pracować i uczyć się też członkowie ich rodzin, a dzieci zostały pozbawione opieki instytucjonalnej. Badania (od marca do czerwca 2020) naukowczyń z Włoch i USA, które w czasie pandemii pracowały w domu i miały małe dzieci (do 5 roku życia), ukazały, że matki akademickie przerwały, odłożyły lub odrzuciły prowadzenie badań naukowych i poświęciły większość swojego czasu na zajęcia dydaktyczne. W czasie pandemii priorytetem dla większości badanych matek naukowczyń stało się nauczanie online. Obowiązki dydaktyczne są oczywiście istotną częścią pracy przez cały czas, ale nie są doceniane np. przy awansie naukowym. Pandemia pogłębiła więc dysproporcje płci, ponieważ kobiety, a zwłaszcza matki, spędzały więcej czasu na zajęciach opiekuńczych niż wcześniej. W związku z tym nie były one tak produktywne w kontekście pracy naukowej, która wymaga czasu, ciszy, koncentracji i inspiracji. Ponadto badane dostrzegają, że ojcowie akademicy i bezdzietni naukowcy byli bardziej produktywni podczas lockdownu. Zmiany w organizacji opieki, ograniczenia czasowe i istotne zredukowanie pracy naukowej wywołały u nich lęk o przyszłość zawodową. Badane odczuwały presję porównywania ich do innych naukowców, którzy pozbawieni są obowiązków opiekuńczych⁵¹. Okazało się, że w czasie pandemii liczby artykułów zgłaszanych do baz

⁴⁸ Za: D. Kaczyńska, *Szklane sufity we własnym domu. Ambicje wylądowały w kącie*, Forbes, 13.10.2020, <https://www.forbes.pl/kobiety-i-rynek-pracy-dla-kobiet-w-czasie-pandemii-koronawirusa/qsvsgz1> (dostęp: 9.02.2021).

⁴⁹ Ibidem.

⁵⁰ Za: A. Fazackerley, *Women's research plummets during lockdown - but articles from men increase*, The Guardian, 12.05. 2020, <https://www.theguardian.com/education/2020/may/12/womens-research-plummets-during-lockdown-but-articles-from-men-increase> (dostęp: 18.01.2021).

⁵¹ A. Minello, S. Martucci, L. K. C. Manzo, *The pandemic and the academic mothers: present hardships and future perspectives*, „European Societies” 28.08.2020, <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/14616696.2020.1809690> (dostęp: 18.01.2021).

tw. preprintów (artykułów, które nie przeszły jeszcze procedury recenzji naukowej) przez kobiety spadły znacznie w porównaniu do tekstów mężczyzn. Według wstępnych analiz wydawało się więc, że pandemia znacząco spowolniła zwłaszcza aktywność naukową kobiet. Autorki badania COVID G.A.P., w którym udział wzięło ponad 100 naukowiec (z różnych krajów) będących na różnych szczeblach kariery naukowej wykazały jednak, że nie wszystkie kobiety ograniczyły pracę naukową z powodu lockdownu. Niektóre bowiem z nich na skutek zmniejszenia liczby i presji obowiązków administracyjnych, spotkań na uczelni, odzyskania czasu poświęcanego na przejazdy (np. do uczelni i z powrotem), chwaliły sobie większą elastyczność oraz możliwość efektywniejszego zarządzania czasem poświęconym na rozwój naukowy. Jednak w zdecydowanej większości badanych naukowcom było trudniej. To co im doskwierało to głównie: brak dostępu do laboratoriów czy biblioteki, zaburzony harmonogram dnia pracy, brak granic między życiem domowym i zawodowym, czy dodatkowy czas poświęcany na przygotowanie zajęć online. Badane borykały się także z poczuciem odpowiedzialności za dzieci pozostające pod ich opieką oraz ich edukację realizowaną w warunkach domowych (nawet jeśli miały wsparcie swoich partnerów w tym zakresie). Problemem był również spadek motywacji i zaburzenia koncentracji czy dolegliwości ze zdrowiem psychicznym – w niektórych przypadkach znacznie nasilone właśnie przez pandemię. Sytuacja większego obciążenia obowiązkami domowymi dotyczyła kobiet pracujących w nauce niezależnie od miejsca zamieszkania. Istotne jednak było to, czy pełnią rolę rodzicielską – czy posiadają pod opieką dzieci. To potomstwo właśnie (najczęściej te w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym) stanowiło czynnik decydujący o możliwości podejmowania aktywności naukowej. Dotychczasowe ustalenia badaczek z zespołu COVID G.A.P. potwierdzają inne wyniki badań realizowanych symultanicznie (np. pod kierownictwem Kyle'a Myersa z Harvardu). Wnioski z nich płynące wskazują, że naukowcom, zwłaszcza te pełniące rolę macierzyńską w odniesieniu do małych dzieci, doświadczyły ogromnego ograniczenia czasu, jaki mogły poświęcić na badania naukowe – o wiele większego niż ich koledzy mężczyźni oraz osoby bezdzietne. Wydaje się więc, że skutki obecnych nierówności mogą mieć daleko idące konsekwencje dla karier naukowych całego pokolenia badaczek. Stąd też władze uczelni (niezależnie od kraju) powinny podjąć działania, mające na celu niwelowanie nierówności, aby zapobiec zaprzepaszczeniu wysiłków ostatnich dekad w tym zakresie⁵².

Raport *Życie codzienne w czasach pandemii* wykazał, że „osoby z wykształceniem wyższym oraz posiadające stopień doktora, doktora habilitowanego lub tytuł naukowy częściej, niż pozostałe kategorie wiekowe wskazywały na zmiany w zakresie samopoczucia, nastroju oraz zdrowia psychicznego (w sumie 51% wskazań).

⁵² I. Leonowicz-Bukała, *Z dzieckiem na kolanach. Jak pandemia zabija aktywność naukową kobiet?*, 21.01.2021, <https://wsiz.edu.pl/blog-naukowy/z-dzieckiem-na-kolanach-jak-pandemia-zabija-aktywnosc-naukowa-kobiet/> (dostęp 9.02.2021).

Zmiany w zakresie pełnienia funkcji opiekuńczo-wychowawczych najczęściej opisywały osoby posiadające stopień lub tytuł naukowy (25,8%)⁵³.

Zjawiskiem powszechnie występującym na całym świecie, które dotyczy zarówno krajów wysoko rozwiniętych, jak i rozwijających się jest niewielka liczba kobiet uzyskujących wysokie stanowiska w hierarchii uczelni. Trajektorie karier akademickich są bowiem różne ze względu na płeć. Kobiety rzadziej niż mężczyźni obejmują stanowiska, które sekwencyjnie pełnione „czyniłyby z nich kompetentnych, doświadczonych kandydatów na ważne stanowiska decyzyjne w świecie akademickim”⁵⁴. Z drugiej strony w Polsce nastąpiła znacząca zmiana dotycząca liczby kobiet piastujących stanowisko rektora. W poprzednich dwóch kadencjach tylko 5 kobiet pełniło funkcję rektorów uczelni, obecnie jest ich 14 (11 z nich prowadzi uczelnię po raz pierwszy)⁵⁵. Anna Pokorska wskazuje, że w okresie od 1990 do 2020 r. na polskich uniwersytetach klasycznych (publicznych) tylko trzy na 137 kadencji ogółem objęte były przez kobiety. Na uczelniach akademickich (ujętych w wykazie publicznych uczelni akademickich nadzorowanych przez ministra właściwego ds. szkolnictwa wyższego) było to 14 kadencji na 346 kadencji ogółem⁵⁶. Jak podkreśla przywołana autorka, „nie jest to imponujący wynik. Kobiety na najwyższym stanowisku zarządczym – na stanowisku rektora – są niemal nieobecne”⁵⁷. W stosunku do tego, co było dotychczas w wyborach na kadencję 2020–2024 na uniwersytetach wybrano na kadencję rektorską dwie kobiety, a w pozostałych uczelniach akademickich pięć. Według Anny Pokorskiej „w porównaniu z okresem 1990–2020 jest to znacząca zmiana reprezentacji kobiet na stanowisku rektora, zwłaszcza w odniesieniu do uniwersytetów: przez ostatnie 30 lat mieliśmy trzy kadencje objęte przez kobiety, a w aktualnych wyborach na okres 2020–2024 przypadły kobietom dwie. Na poziomie statystycznym luka ze względu na płeć jest jednak wciąż bardzo wyraźna. Te wybory nie zmieniły fundamentalnie globalnego obrazu kobiet na najwyższym stanowisku zarządczym”⁵⁸. Zdaniem Anny Pokorskiej pojawienie się we władzach uczelni kobiet nie oznacza, że w środowisku akademickim dokonała się nagła i trwała zmiana świadomości (w tym zakresie). W opinii wskazanej autorki wybór rektorek może być natomiast syndromem *szklanego klifu*, który odnosi się do sytuacji, gdy pojawia się kryzys lub konieczność działania w nowych, niepewnych warunkach, które zwiększają ryzyko utrzymania stanowiska. Większy odsetek kobiet na stanowisku rektora może być zatem reakcją na trudne

⁵³ R Drozdowski i inni, op. cit., s. 111.

⁵⁴ Za: R. Siemieńska, *Uwarunkowania akademickich karier kobiet i mężczyzn na świecie – zarys problematyki i przegląd badań*, [w:] R. Siemieńska (red.), *Kariery akademickie kobiet i mężczyzn. Różne czy podobne?*, Warszawa 2019, s. 15

⁵⁵ WISER – Women in Science and European Research, 4.12.2020, s. 3, https://errin.eu/system/files/2020-11/AGENDA.pdf?fbclid=IwAR1xVWQ2tqVeJA-7pM6O6zaNELhRTSdcW4u5T2UqliK2alM2K11_On62yk

⁵⁶ *Rektorki 2020–2024* – rozmowa z A. Pokorską, PWN Nauka nr 3(14), Listopad-Grudzień 2020, s. 9.

⁵⁷ Ibidem.

⁵⁸ Ibidem.

czasy, jakie następują w szkolnictwie wyższym, czyli wyzwań wynikających z reformy uczelni, w tym zwiększonej ich rywalizacji w sferze badawczej oraz wyzwań związanych z pandemią COVID-19⁵⁹.

Następstwa pandemii unaocznily więc nierówności także w nauce.

Zakończenie

Kryzys związany z pandemią COVID-19 ma płec i pokazuje wyraźnie nierówności społeczne, szczególnie dotykając kobiety. Wyniki przedstawionych badań ukazały, że z powodu pandemii ich sytuacja na rynku pracy jest *niepewna* i jeszcze trudniejsza niż przed jej wybuchem. Stąd też obecnie na znaczeniu będą zyskiwać wszelkie formy wsparcia zawodowego i osobistego. Kobiety oczekują działań zarówno ze strony pracodawców, jak i od państwa, w tym władz lokalnych. Z raportu *Mama-Warszawianka* wynika, że do najważniejszych kwestii, na których zależy kobietom, należą: szkolenia i programy rozwojowe, wsparcie mentora lub coacha, wsparcie finansowe oraz bezpłatna opieka dla dzieci⁶⁰. *Warsztaty i szkolenia mogą bowiem uchronić matki aktywne zawodowo przed negatywnymi skutkami pandemii na rynku pracy i jednocześnie wzmocnić poczucie własnej wartości*. Istotne jest także to, by pracodawcy wspomagani przez państwo mogli oferować, w tym trudnym czasie pandemii, kobietom (i nie tylko) możliwość korzystania ze wsparcia psychologicznego. Znaczenie ma tu także większa otwartość przełożonych i ich elastyczność przy występowaniu trudności w godzeniu przez kobiety różnych ról społecznych. Dla pracujących matek ważna jest także możliwość bezpłatnego skorzystania z miejsc opieki nad małymi dziećmi.

Należy podkreślić, że w szczególnie trudnej sytuacji w czasie pandemii są aktywni zawodowo rodzice małych dzieci, a zwłaszcza pracujące matki. Obecnie nieregularna, częściowa lub online'owa praca placówek opiekuńczych i oświatowych nie pomaga kobietom w rozwoju zawodowym i utrzymaniu się na rynku pracy. Stąd też, jak słusznie podkreśla Magdalena Rękas, „w obliczu negatywnych tendencji demograficznych w Polsce i krajach unijnych grupa kobiet decydujących się na posiadanie dzieci powinna być dodatkowo wspierana. Znajomość zależności stwierdzonych pomiędzy dzietnością a zatrudnieniem kobiet powinna mieć znaczenie przy projektowaniu lub modyfikowaniu narzędzi polityki prorodzinnej poszczególnych krajów unijnych. (...) szczególnie pożądane są aktywne programy łagodzące konflikt między rodziną a pracą, tak by nie dochodziło do dyskryminacji opisanej w modelu A. Rosena. Negatywnym skutkiem tego modelu jest coraz niższa aktywność zawodowa kobiet posiadających większą liczbę dzieci. Niezwykle ważne jest też niwelo-

⁵⁹ L. Tomala, *Socjologdy: rektorki na dwóch klasycznych uniwersytetach? To może być reakcja na trudne czasy*, 1.08.2020, <https://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news%2C83315%2Csocjologdy-rektorki-na-dwoch-klasycznych-uniwersytetach-moze-byc-reakcja-na>, PAP - Nauka w Polsce; PAP - Nauka w Polsce, *W nowej kadencji więcej kobiet będzie zarządzać uczelniami*, 2.08. 2020, <https://liderzyinnowacyjnosci.com/uczelnie-zarzadzane-przez-kobiety/> (dostęp 18.01.2021).

⁶⁰ Fundacja Sukces Pisany Szminką, *Raport Mama-Warszawianka...*, op. cit., s. 10.

wanie problemu opieki nad dzieckiem, ponieważ – jak wykazują różnorakie badania – jest to czynnik silnie negatywnie oddziałujący na zatrudnienie kobiet. Szczególnie ważne wydaje się więc ułatwienie powrotu kobiet na rynek pracy po urodzeniu dziecka, co w związku z silną zależnością między dietnością a zatrudnieniem kobiet stanowić powinno istotny instrument współczesnej polityki prorodzinnej⁶¹.

Niezbędne są zatem rozwiązania umożliwiające godzenie pracy zawodowej i obowiązków rodzicielskich⁶². Największym zagrożeniem dla rynku pracy jest bowiem opuszczanie go przez osoby, które nie są w stanie ich godzić. Aż 3/4 badanych pracowników w ramach badania Forum Odpowiedzialnego Biznesu *Praca zawodowa a pełnienie ról opiekuńczych przez kobiety i mężczyzn w Polsce*⁶³ może w swoim otoczeniu wskazać przykłady osób rezygnujących lub przerywających na jakiś czas pracę w związku z pełnieniem opieki. Najczęściej dotyczy to kobiet rezygnujących ze względu na opiekę nad dzieckiem (62%)⁶⁴. Wiele badań potwierdza istnienie silnego związku między nieobecnością kobiet na rynku pracy a słabościami w zakresie rozwiązań systemowych wspierających wypełnianie obowiązków opiekuńczych, szczególnie nad dziećmi. Ich wyniki wskazują również na wpływ wzorców kulturowych przypisujących role opiekuńcze właśnie kobietom. Oba te czynniki mają istotny wpływ na bierność zawodową kobiet w Polsce. Chodzi o to, aby „wypełnianie ról opiekuńczych nie wiązało się z koniecznością rezygnacji z pracy, a bierność zawodowa kobiet była efektem ich świadomych decyzji, nie skutkiem braku rozwiązań czy stereotypowych przekonań na temat roli kobiet w społeczeństwie. Czasy pandemii, jak pokazują doświadczenia wcześniejszych kryzysów, nie sprzyjają kobietom na rynku pracy. Tym pilniejsze jest podejmowanie działań, które mogą osłabić te niekorzystne zjawiska”⁶⁵.

Bibliografia

1. Deloitte, *Praca i przedsiębiorczość kobiet – potencjał do wykorzystania w Polsce*, Luty 2017, https://zpp.net.pl/upload/oscr8g_02.02.2017RaportPracaiprzedsiębiorczokobiet.pdf (dostęp 18.01.2021).
2. Drozdowski R., Frąckowiak M., Krajewski M., Kubacka M., Luczys P., Modrzyk A., Rogowski Ł., Rura P., Stamm A. (2020), *Życie codzienne w czasach pandemii. Raport z drugiego etapu badań*, UAM, Poznań.

⁶¹ M. Rękas, *Dzietność a aktywność zawodowa kobiet w Polsce i innych krajach Unii Europejskiej w latach 2004–2014*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie 2(962)/2017, s. 85

⁶² Zob. np. R. Tomaszewska, *Praca zawodowa – życie osobiste. Dysonans czy synergia?*, Bydgoszcz 2018, s. 357–376.

⁶³ Badanie Forum Odpowiedzialnego Biznesu objęło 3376 osób (kobiet i mężczyzn) z całego kraju. W raporcie tym dla większości analiz wykorzystano analizy z próby reprezentatywnej (N=1200) lub reprezentatywnej i dodatkowych 653 ankiet internetowych.

⁶⁴ Forum Odpowiedzialnego Biznesu, *Praca zawodowa a pełnienie ról opiekuńczych przez kobiety i mężczyzn w Polsce*, opracowanie raportu: R. Baszun, A. Zamęcki, T. Joniewicz, Lipiec 2020, s. 11, https://odpowiedzialnybiznes.pl/wp-content/uploads/2020/08/FOB_Praca-zawodowa-a-pełnienie-ról-opiekuńczych-przez-kobiety-i-mężczyzn-w-Polsce.pdf (dostęp 9.02.2021).

⁶⁵ Ibidem, M. Strzelczak (prezesa Forum Odpowiedzialnego Biznesu), s. 4.

3. Eurofound, *Women and labour market equality: Has COVID-19 rolled back recent gains?*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2020, https://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef_publication/field_ef_document/ef20068en.pdf (dostęp: 9.02.2021).
4. Eurostat, https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Employment_statistics/pl&oldid=497030 (dostęp: 9.02.2021).
5. Fazackerley A., *Women's research plummets during lockdown – but articles from men increase*, The Guardian, 12.05. 2020, <https://www.theguardian.com/education/2020/may/12/womens-research-plummets-during-lockdown-but-articles-from-men-increase> (dostęp: 18.01.2021).
6. Forum Odpowiedzialnego Biznesu, *Praca zawodowa a pełnienie ról opiekuńczych przez kobiety i mężczyzn w Polsce*, opracowanie raportu: Baszun R., Zamęcki A., Joniewicz T., Lipiec 2020, https://odpowiedzialnybiznes.pl/wp-content/uploads/2020/08/FOB_Praca-zawodowa-a-pełnienie-ról-opiekuńczych-przez-kobiety-i-mężczyzn-w-Polsce.pdf (dostęp 9.02.2021).
7. Fundacja Sukces Pisany Szminką, *Raport Mama-Warszawianka. Mama na rynku pracy. Wygrajmy z COVID-em*, Listopad 2020, https://sukcespisanyshminka.pl/wp-content/uploads/2020/12/Raport_Mama_Warszawianka.pdf (dostęp: 9.02.2021).
8. Fundacja Sukces Pisany Szminką, *Sytuacja kobiet w czasie pandemii*, Raport 2020, <https://sukcespisanyshminka.pl/wp-content/uploads/2020/12/Raport-Sytuacja-Polek-w-pandemii.pdf> (dostęp: 9.02.2021).
9. Hays Poland, *Kobiety na rynku pracy. Kompetencje i różnorodność*, Raport 2019.
10. HRK, *Manager w szpilkach*, Raport 2019 https://kobietasprawa.pl/wp-content/uploads/2019/03/manager_w_szpilkach_2019-12.pdf (dostęp: 18.01.2021).
11. Instytut Analiz Rynku Pracy, *Analiza luki zatrudnienia oraz wynagrodzeń kobiet i mężczyzn*, Raport branżowy, Warszawa 2020, s. 5, https://www.parp.gov.pl/storage/publications/pdf/Raport-Analiza-luki-zatrudnienia-oraz-wynagrodzenia_8_05_2020_2.pdf (dostęp: 18.01.2021).
12. International Labour Organization, *A quantum leap for gender equality: for a better future of work for all*, Genewa 2019, p. 22, https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/--dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_674831.pdf (dostęp: 18.01.2021).
13. Kaczyńska D., *Szklane sufity we własnym domu. Ambicje wylądowały w kącie*, Forbes, 13.10.2020, <https://www.forbes.pl/kobiety-i-rynek-pracy-dla-kobiet-w-czasie-pandemii-koronawirusa/qsvsgz1> (dostęp: 9.02.2021).
14. Kochańska M., *Putapka szklanego domu*, <https://www.studiamba.wsb.pl/baza-wiedzy/pu-lapka-szklanego-domu> (dostęp 18.01.2021).
15. Korolczuk E., *Czy kryzys ma płęć? Kobiety w czasach pandemii*, Fundacji im. Heinricha Bölla, 29.04.2020, <https://pl.boell.org/pl/2020/04/29/czy-kryzys-ma-plec-kobiety-w-czasach-pandemii> (dostęp: 9.02.2021).
16. Leonowicz-Bukała I., *Z dzieckiem na kolanach. Jak pandemia zabija aktywność naukową kobiet?*, 21.01.2021, <https://wsiz.edu.pl/blog-naukowy/z-dzieckiem-na-kolanach-jak-pandemia-zabija-aktywnosc-naukowa-kobiet/> (dostęp 9.02.2021).
17. Minello A., Martucci S., Manzo L.K.C, *The pandemic and the academic mothers: present hardships and future perspectives*, „European Societies” 28.08.2020, <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/14616696.2020.1809690> (dostęp: 18.01.2021).

18. Newseria Biznes, *Prawie 12 proc. kobiet już straciło pracę podczas pandemii, a 10 proc. nie wie*, 3.06.2020, https://biznes.newseria.pl/biuro-prasowe/problemy_spoleczne/prawie-12-proc-kobiet,b777777181 (dostęp 9.02.2021).
19. PAP – Nauka w Polsce, *W nowej kadencji więcej kobiet będzie zarządzać uczelniami*, 2.08.2020, <https://liderzyinnowacyjnosci.com/uczelnie-zarzadzane-przez-kobiety/> (dostęp 18.01.2021).
20. PARP, *Rynek pracy, edukacja, kompetencje. Aktualne trendy i wyniki badań*, Grudzień 2020, https://www.parp.gov.pl/storage/publications/pdf/Raport_rynek_pracy_grudzien_2020_ost.pdf (dostęp: 18.01.2021).
21. Pulshr.pl, *Koronawirus mocniej uderzył w firmy zarządzane przez kobiety*, 16.07.2020, <https://www.pulshr.pl/zarzadzanie/koronawirus-mocniej-uderzyl-w-firmy-zarzadzane-przez-kobiety,75142.html> (dostęp 9.02.2021).
22. Pulshr.pl, *Pandemia COVID-19 pobudziła kreatywność. Chyba że jesteś kobietą*, 4.12.2020, <https://www.pulshr.pl/zarzadzanie/pandemia-covid-19-pobudzila-kreatywnosc-chyba-ze-jestes-kobieta,78226.html> (dostęp: 9.02.2021).
23. Pulshr.pl, *Pracują więcej za mniej, 12 proc. straciło pracę. Pandemia uderzyła w Polki*, 4.06.2020, <https://www.pulshr.pl/zarzadzanie/pracuja-wiecej-za-mniej-12-proc-stracilo-prace-pandemia-uderzyla-w-polki,74194.html> (dostęp: 9.02.2021).
24. *Rektorki 2020–2024* – rozmowa z A. Pokorską, PWN Nauka nr 3(14), Listopad-Grudzień 2020.
25. Rękas M., *Dzielnosc a aktywnosc zawodowa kobiet w Polsce i innych krajach Unii Europejskiej w latach 2004–2014*, Zeszyty Naukowe Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie 2(962)/2017.
26. Rzeczpospolita, *UE: Kobiety nadal zarabiają mniej. Polska na szarym końcu*, 16.10.2019, <https://www.rp.pl/Place/310169941-UE-Kobiety-nadal-zarabiaja-mniej-Polska-na-szarym-koncu.html> (dostęp: 18.01.2021).
27. Siemieńska R., *Uwarunkowania akademickich karier kobiet i mężczyzn na świecie – zarys problematyki i przegląd badań*, [w:] R. Siemieńska (red.), *Kariery akademickie kobiet i mężczyzn. Różne czy podobne?*, Warszawa 2019.
28. Stawikowska E., *Epidemia uderza w kobiety. Partnerstwo? Brzmi fajnie, ale teraz to prawie niemożliwe*, Newsweek 10.06.2020, <https://www.newsweek.pl/polska/epidemia-koronawirusa-uderza-w-kobiety-partnerstwo-fajnie-brzmi-ale-w-teorii/e4pxnv4> (dostęp: 9.02.2021).
29. Tomala L., *Socjologdy: rektorki na dwóch klasycznych uniwersytetach? To może być reakcja na trudne czasy*, 1.08.2020, <https://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news%2C83315%2Csocjologdy-rektorki-na-dwoch-klasycznych-uniwersytetach-moze-byc-reakcja-na>, PAP - Nauka w Polsce (dostęp 18.01.2021);
30. Tomaszewska R., *Praca zawodowa – życie osobiste. Dysonans czy synergia?*, Bydgoszcz 2018.
31. UNRISD, *Gender Equality in the Workplace Measuring What Matters For Transformative Change*, September 2020, [https://www.unrisd.org/80256B3C005BCCF9/httpNetITFnamePDF?ReadForm&parentunid=8A95199052AD4419802585EB0052FCE2&parentdoctype=brief&netitpath=80256B3C005BCCF9/\(httpAuxPages\)/8A95199052AD4419802585EB0052FCE2/\\$file/RPB29---SDPI-Gender-Equality-Workplace.pdf](https://www.unrisd.org/80256B3C005BCCF9/httpNetITFnamePDF?ReadForm&parentunid=8A95199052AD4419802585EB0052FCE2&parentdoctype=brief&netitpath=80256B3C005BCCF9/(httpAuxPages)/8A95199052AD4419802585EB0052FCE2/$file/RPB29---SDPI-Gender-Equality-Workplace.pdf) (dostęp: 18.01.2021).
32. WiSER – Women in Science and European Research, 4.12.2020, https://errin.eu/system/files/2020-11/AGENDA.pdf?fbclid=IwAR1xVVQ2tqVeJA-7pM6O6zaNELhRTSdcW4u5T2UqIiK2alM2K1l__On62yK (dostęp: 18.01.2021).

Daniel Kukla

ORCID: 0000-0003-1907-0933

Mirostaw Mielczarek

ORCID: 0000-0001-9096-0715

DOI: 10.34866/5k6g-6k86

Predyspozycje zawodowe młodzieży niedostosowanej społecznie. Przyczynek do planowania samodzielności zawodowej

Professional predispositions of socially maladjusted youth. Planning of professional independence

Key words: socially maladjusted youth, minors, youth educational center, professional predispositions, independence.

Abstract. The article is an analysis of source materials as well as an interpretation of own research. The literature provides answers to the question of what professional predispositions related to the work environment are manifested by socially maladjusted male youth aged 17–18. The research is quantitative, equated with the positivist paradigm. It was carried out with the use of a diagnostic survey method based on a research tool consisting of 50 statements with a three-point scale of answers. The project was carried out in a youth educational center. The selection of the research group was deliberate, because it was composed of socially maladjusted boys aged 17–18, towards whom increased activities related to the process of becoming independent are undertaken. The article contains a theoretical part analyzing the process of career planning.

Słowa kluczowe: młodzież niedostosowana społecznie, nieletni, młodzieżowy ośrodek wychowawczy, predyspozycje zawodowe, usamodzielnienie.

Streszczenie: Niniejszy artykuł jest analizą materiałów źródłowych, jak również stanowi interpretację badań własnych. Materiał dostarcza odpowiedzi na pytanie: jakie predyspozycje zawodowe związane ze środowiskiem pracy przejawia młodzież niedostosowana społecznie płci męskiej w wieku 17–18 lat? Badania mają charakter ilościowy utożsamiany z paradygmatem pozytywistycznym. Zrealizowano je przy pomocy metody sondażu diagnostycznego, z wykorzystaniem techniki testu i wybranym odpowiednio wystandaryzowanym narzędziem badawczym składającym się z 50 stwierdzeń, do których została przyporządkowana trzystopniowa skala odpowiedzi. Projekt zrealizowano na terenie młodzieżowego ośrodka wychowawczego. Dobór grupy badawczej był celowy, ponieważ stanowili ją niedostosowani społecznie chłopcy w wieku 17–18 lat, wobec których podejmowane są wzmożone działania związane z procesem usamodzielnienia. Zasadniczy materiał poprzedzono częścią teoretyczną analizującą planowanie kariery zawodowej.

Wprowadzenie

Każda placówka powinna wyposażyć swoich podopiecznych w niezbędne kompetencje i kwalifikacje, które mają stanowić przepustkę do samodzielnego funkcjonowania w środowisku otwartym. Jest to istotne, zwłaszcza w ramach prowadzonego procesu usamodzielnienia, który rozpoczyna się z chwilą umieszczenia nieletniego w ośrodku. Przygotowanie do samodzielności życiowej obejmuje kilka obszarów ludzkiego życia. Niewątpliwie jednym z ważniejszych jest ten związany z aktywnością zawodową. Na ten aspekt zwróciła uwagę G. Gajewska¹, która zaznaczyła, że wychowanek opuszczający placówkę powinien być przygotowany do samodzielnego życia w czterech podstawowych sferach: rodzinnej, zawodowej, społecznej i obywatelskiej. Przygotowanie do życia zawodowego to proces, w toku którego konstruowana jest tożsamość zawodowa. Ponadto kształtowana jest umiejętność kierowania własną ścieżką uczenia się i kariery². 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 społecznych³. Proces ten jest nazywany przejściem z edukacji do rynku pracy (tranzycja).

Podjęcie dociekań wokół predyspozycji zawodowych młodzieży niedostosowanej społecznie w kontekście środowiska pracy wydaje się zasadne, głównie przez wzgląd na znikomą w tym zakresie ilość badań i literatury. Dostępne opracowania skupiają się przede wszystkim na jednostkach osadzonych w aresztach śledczych i zakładach karnych⁴. Mało natomiast uwagi poświęcono przygotowaniu do zawodu nieletnich z placówek resocjalizacyjnych, chociażby takich jak młodzieżowy ośrodek wychowawczy. 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, przygotowaniem do samodzielności zawodowej⁷, kompetencjami interpersonalnymi młodzieży niedostosowanej

¹ G. Gajewska, *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, cz. 2, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2004, s. 109.

² 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 2009, s. 6.

³ M. Mazur-Mitrowska, *Pierwsza praca. Oczekiwania i obawy młodzieży kończącej zasadniczą szkołę zawodową*, [w:] N. G. Pikuła, K. Jagielska, K. Bielożył (red.), *Rynek pracy, kariera zawodowa. Wyzwania dla edukacji*, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice 2016, s. 57.

⁴ Zob. m.in. D. Becker-Pestka, *Funkcjonowanie systemu poradnictwa zawodowego oraz form aktywizacji zawodowej dla osób skazanych*, CeDeWu, Warszawa 2019.

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

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

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

społecznie z perspektywy społeczno-zawodowej⁸. Inni badacze⁹ poruszali kwestie podejmowania zatrudnienia przez absolwentów placówek resocjalizacyjnych.

Planowanie kariery zawodowej

Wybór przyszłego zawodu czy dalszych ścieżek kształcenia to jedna z ważniejszych decyzji, jakie musi podjąć młody człowiek. Aby przyszła praca stanowiła nie tylko źródło dochodu, ale była również źródłem zawodowej i osobistej satysfakcji, powinna w znacznym stopniu korespondować z indywidualnymi zainteresowaniami oraz predyspozycjami osobowościowymi jednostki. Każdy zawód wymaga oprócz odpowiednich kwalifikacji, także określonych cech charakteru. Wybór drogi edukacyjno-zawodowej nie jest we współczesnej rzeczywistości prosty i oczywisty. Wybierając daną profesję, należy zdawać sobie sprawę, że w niedalekiej przyszłości może być ona mało znaczącym zawodem dla gospodarki wolnorynkowej. Dlatego wszelkie decyzje związane z planowaniem sfery edukacyjno-zawodowej warto podejmować racjonalnie, a najlepiej konsultować je z osobami, które do naszych planów będą podchodzić obiektywnie. Pomocne wsparcie jest wskazane przede wszystkim ze strony rodziców, nauczycieli, doradców zawodowych, pedagogów lub wychowawców. Wpływ na wszelkie decyzje młodego człowieka może mieć także środowisko rówieśnicze.

Nieco inaczej wygląda planowanie samodzielności zawodowej u młodzieży niedostosowanej społecznie umieszczonej w placówkach resocjalizacyjnych dla nieletnich. Tam znaczącą rolę w budowaniu kariery zawodowej z racji zastosowanego środka pełni grono pedagogiczne i zaplecze ośrodka. Sporą trudność stanowi element niedostosowania społecznego, ponieważ u takich osób pojęcie pracy bywa nacechowane niewłaściwym wobec niej podejściem będącym wynikiem wadliwej socjalizacji.

Praca jest jednym z ważniejszych obszarów ludzkiego życia, który absorbuje znaczną część aktywności fizycznej, intelektualnej i emocjonalnej. To działalność dostarczająca nie tylko satysfakcji z wykonywanych obowiązków czy kojarzona z przymusem, ale również pozwalająca zaspokoić podstawowe potrzeby. Podążając za Z. Wiatrowskim należy zauważyć, że rola pracy w życiu człowieka jest ogromna.

⁸ Zob. M. Mielczarek, *Kompetencje interpersonalne młodzieży niedostosowanej społecznie. Perspektywa społeczno-zawodowa*, „Szkoła – Zawód – Praca” 2019, nr 18, s. 274–292.

⁹ Zob. 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*, Wydawnictwo Izba Gospodarcza „Grono 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.

Stanowi ona niezbędny warunek egzystencji, wyznacznik miejsca człowieka w społeczeństwie, czynnik kształtujący osobowość. Wpływa również na fizyczny rozwój człowieka, wyzwala w nim inicjatywę i twórczą aktywność myślową, dostarcza przeżyć estetycznych, przynosi radość i zadowolenie¹⁰. Jednakże zmieniająca się rzeczywistość niejako zmusza do podejmowania pracy, która jest niezgodna z indywidualnymi preferencjami i kompetencjami. Postępująca globalizacja i wymuszona mobilność często prowadzą do sytuacji, gdzie trwanie w jednym zawodzie i tym samym zakładzie pracy należą do rzadkości. Zależności te sprawiają, że przy planowaniu kariery zawodowej należy wziąć pod uwagę zarówno czynniki wewnętrzne tkwiące w jednostce, jak również te wynikające z warunków społeczno-ekonomicznych.

Pojęcie kariery i jej rozwoju można rozumieć na dwa sposoby: obiektywny i subiektywny. W ujęciu obiektywnym „kariera jest wyznaczana poprzez zewnętrzne aspekty, takie jak: wysokie stanowisko w pracy, szanowana pozycja społeczna, dobra sytuacja materialna, styl życia. Kariera rozumiana w sposób subiektywny jest oparta na własnych ambicjach i aspiracjach pracownika. Taki rodzaj kariery jest związany z dążeniem do realizacji określonych celów, pragnieniem osiągnięcia sukcesów, bycia coraz lepszym w pracy zawodowej”¹¹. Warto żeby rozwój zawodowy polegał także na „oszacowaniu potencjału, możliwości, ścieżek wyboru form kształcenia i doskonalenia zawodowego oraz kierowaniu przebiegiem kariery”¹². Nie bez znaczenia przy planowaniu aktywności zawodowej pozostają określone uzdolnienia i preferencje. Są to pewnego rodzaju determinanty mające przełożenie nie tylko na zaangażowanie w naukę zawodu, ale też na późniejsze wykonywanie pracy. Dlatego tak ważnym jest, by przed podjęciem kształcenia zdiagnozować własne predyspozycje zawodowe.

Rozważając dotychczasowe teorie i modele kariery zawodowej, warto zwrócić uwagę na teorię E. Scheina, który określił „kotwice kariery”, opisujące oczekiwania i pragnienia wobec pracy. Kotwice pomagają w wytyczeniu kierunku rozwoju własnej kariery, ale mogą być także pomocne przy rozstrzygnięciu ważnych decyzji dotyczących zmian w życiu zawodowym. Kotwice, jakie wyróżnił Schein, to:¹³

- ukierunkowanie techniczno-funkcjonalne: osoby z tym ukierunkowaniem rzadko aplikują na stanowiska kierownicze, jednak cenią sobie profesjonalizm i możliwość poznawania innych profesjonalistów w dziedzinie, w której czują się najlepiej;

¹⁰ Zob. Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 2000.

¹¹ B. Jakimiuk, *Planowanie kariery zawodowej wobec przemian rynku pracy*, [w:] B. E. Ertelt, W. Duda, K. Kurek (red.), *Współczesne problemy poradnictwa zawodowego*, Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2013, s. 51.

¹² A. Krzepicka, *Rozwój i kariera pracownika we współczesnej organizacji*, [w:] K. Piotrkowski (red.), *Zarządzanie potencjałem ludzkim w organizacji XXI wieku*, Wydawnictwo Wojskowej Akademii Technicznej, Warszawa 2006, s. 70.

¹³ E.L. Herr, S. H. Cramers, *Planowanie kariery zawodowej. Zeszyty informacyjno-metodyczne doradcy zawodowego – zeszyt 15*, Krajowy Urząd Pracy, Warszawa 2001, s. 59–62.

- ukierunkowanie na zarządzanie: ludzie o takim ukierunkowaniu wykazują zdolności przywódcze, umiejętność manipulacji, talenty analityczne. Cechuje ich również zrównoważenie emocjonalne. Osoby takie poszukują pracy rozwojowej, gdzie częste awanse prowadzą do stanowisk o wyższej odpowiedzialności, ale także o większych możliwościach;
- ukierunkowanie na autonomię i niezależność: droga zawodowa tych ludzi nastawiona jest na niezależność. Unikają pracy w organizacji, która narzuca dużo ograniczeń. Nie są zainteresowani awansami, chyba że prowadzą one do większej autonomii;
- ukierunkowanie na styl życia: to model rozwoju kariery, który uzależnia życie zawodowe od życia osobistego. Potrzeby danej osoby dotyczą najczęściej elastyczności czasu pracy, mobilności oraz dużych oczekiwań odnośnie do czasu wolnego;
- ukierunkowanie na wyzwania: wzmacnianie oraz poszerzanie zakresu wiedzy dotyczącej prowadzenia walki konkurencyjnej to jedyne wartości poświęcenia zajęcie dla osób z takim ukierunkowaniem. Są nastawieni na grę „wszystko albo nic”. Pojawiające się problemy są dla nich motorem do działania;
- ukierunkowanie na bezpieczeństwo i stabilność: taki pracownik wybiera pracę, gdzie wymagania są jasne, a wyniki łatwe do przewidzenia. Często osoby te postrzegane są jako pozbawione ambicji ze względu na ostrożne dążenie do awansu bądź w przypadku zmiany pracy – wybór podobnego stanowiska;
- ukierunkowanie na poświęcenie dla idei: wiara w idee oraz ich realizacja są dla tych osób ważniejsze niż ich kompetencje. Nie przywiązują większej wagi do wysokości płacy, natomiast skupiają się na wcielaniu w życie zawodowe swoich racji i przekonań. Bardzo często udzielają się jako wolontariusze lub angażują w działalność organizacji charytatywnych;
- ukierunkowanie twórcze: ich siłą napędową jest wprowadzenie do życia twórczości, czegoś nowego, tworzenia i udoskonalania. Są to osoby przekonane o własnych możliwościach, potencjale i sile. Dążą do wolności, władzy oraz uznania publicznego.

Problem planowania i wyboru własnej ścieżki edukacyjno-zawodowej jest ważną kwestią dla młodych ludzi. Istotne wydaje się wspieranie w kształtowaniu wartości pracy, postaw wobec kariery i pełnienia określonych ról zawodowych w warunkach dynamicznie zmieniającego się zapotrzebowania na lokalnym oraz globalnym rynku pracy. Młody człowiek opuszczający szkołę czy placówkę wkracza w świat ludzi dorosłych, świat pracy, dlatego musi mieć odpowiednio ukształtowany system wartości, ale też zgłębić swoje cele. Jedną z wielu form pomocy, jaką można zaoferować młodemu człowiekowi w planowaniu kariery zawodowej, jest preorientacja zawodowa.

Metody

Przedmiotem badań uczyniono predyspozycje zawodowe. Ich celem była diagnoza nieletnich płci męskiej pod kątem przejawianych predyspozycji zawodowych. Na potrzeby projektu postawiono pytanie badawcze w formie dopełnienia: jakie predyspozycje zawodowe związane ze środowiskiem pracy przejawia młodzież niedostosowana społecznie płci męskiej w wieku 17–18 lat? Badania osadzono w metodologii ilościowej utożsamianej z paradygmatem pozytywistycznym. Obierając założenia metodologiczne, zrezygnowano ze stawiania hipotez, gdyż nie prowadzono wcześniej podobnych dociekań na wybranej grupie. Projekt badawczy zrealizowano przy pomocy metody sondażu diagnostycznego z uwzględnieniem techniki testu¹⁴. Narzędzie badawcze stanowił test¹⁵, składający się z 50 stwierdzeń, w którym każdemu przyporządkowano po trzy odpowiedzi. Do testu dołączony został klucz, w oparciu o który można zinterpretować uzyskane wyniki.

Badania zrealizowano w 2020 roku na terenie Młodzieżowego Ośrodka Wychowawczego w Kaletach (województwo Śląskie). Grupa badawcza liczyła 30 chłopców. Dobór grupy był celowy, ponieważ osoby badane to młodzież niedostosowana społecznie w normie intelektualnej płci męskiej, 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 wskazać, że zgodnie z normami prawnymi o usamodzielnieniu mówi się dopiero między 17 a 18 rokiem życia. Realizacja badań zbiegła się w czasie z pandemią koronawirusa, co znacznie utrudniło dotarcie do większej populacji wychowanków umieszczonych w innych ośrodkach. W wyniku nałożonych obostrzeń badania zostały zrealizowane przez odpowiednio wcześniej poinstruowanego pracownika wybranej placówki.

Wyniki

Zasadniczy materiał pracy został poprzedzony prezentacją odpowiedzi zbiorczych. Zabieg ten pozwolił wyodrębnić konteksty, których nie można odczytać, bazując jedynie na dołączonym do narzędzia kluczu odpowiedzi. Zestawienia danych nie uwzględniają procentów, ponieważ liczba badanych nie przekraczała 100 osób.

¹⁴ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 79–82; 116–122.

¹⁵ T. Lowe, *Zmotywuj się*, Wydawnictwo Rebis, Poznań 2010.

Tabela 1. Zestawienie odpowiedzi zbiorczych

Czynności zawodowe		Bardzo chciał(a) bym tym się zajmować (2 pkt)	Średnio chciał(a) bym tym się zajmować (1 pkt)	Nie chciał(a) bym tym się zajmować (0 pkt)
		Liczebność [N=30]		
1	Prowadzić rozmowy z klientami?	7	14	9
2	Zajmować się reklamą?	6	13	11
3	Naprawiać różne urządzenia?	14	11	5
4	Prowadzić księgę wydatków?	1	10	19
5	Wydawać polecenia?	12	15	3
6	Występować na scenie?	6	10	14
7	Opiekować się ludźmi?	6	13	11
8	Motywować innych do pracy?	11	14	5
9	Prowadzić sekretariat?	2	10	18
10	Wymieniać zużyte części maszyn?	5	18	7
11	Wspierać innych w trudnych chwilach?	15	10	5
12	Projektować wystrój wnętrz?	8	13	9
13	Usuwać drobne awarie?	11	10	9
14	Opiekować się chorymi?	6	10	14
15	Kierować pracą innych ludzi?	12	12	6
16	Rysować, malować?	4	11	15
17	Przepisywać pisma urzędowe?	0	8	22
18	Prowadzić samochód?	24	2	4
19	Prowadzić zajęcia w szkole?	2	10	18
20	Pisać artykuły?	1	12	17
21	Ustalać plan wycieczki?	5	16	9
22	Przygotowywać dokumentację biurową?	4	12	14
23	Montować urządzenia techniczne?	13	9	8
24	Podawać lekarstwa i opiekować się chorymi?	4	14	12
25	Robić zdjęcia?	7	13	10
26	Sporządzać bilans wydatków?	5	11	14
27	Obsługiwać dźwig?	5	16	9
28	Przygotowywać plan osiągnięcia zysków?	7	10	13
29	Tańczyć?	3	11	16
30	Prowadzić szkolenia?	5	13	12
31	Grać na instrumentach muzycznych?	2	10	18
32	Zajmować się prezentacją produktów?	5	10	15

33	Porządkować materiały biurowe?	2	10	18
34	Naprawiać samochód?	14	9	7
35	Komponować utwory?	4	9	17
36	Zajmować się wyborem kandydatów do pracy?	7	14	9
37	Kserować dokumenty?	3	11	16
38	Prowadzić zajęcia w świetlicy dla dzieci?	2	12	16
39	Przygotowywać układy choreograficzne?	1	10	19
40	Prowadzić terminarz prac?	4	5	21
41	Malować mieszkanie?	14	9	7
42	Zamawiać materiały biurowe?	10	10	10
43	Prowadzić negocjacje handlowe?	13	12	5
44	Doradzać przy zakupach?	12	11	7
45	Nadzorować prace budowlane, techniczne?	14	12	4
46	Prowadzić kalendarz zadań pracowników?	5	13	12
47	Kierować zakładem pracy?	13	12	5
48	Prowadzić warsztaty dla dzieci i młodzieży?	6	12	12
49	Obsługiwać urządzenia techniczne np. wiertarkę?	10	12	8
50	Przydzielać zadania pracownikom?	13	14	3

Źródło: badania własne.

W dalszym etapie zebrane dane przeanalizowano przy pomocy klucza odpowiedzi. Wyniki analiz zestawiono w tab. 2 z podziałem na środowiska pracy (predyspozycje).

Z tab. 2 wynika, że największy poziom umiejętności niedostosowani społecznie chłopcy będący w wieku 17–18 lat przejawiali wobec predyspozycji mieszczących się w obszarze zawodowym „**technika – predyspozycje techniczne**” (N=9). Tylko 2 osoby wykazywały niewielkie zdolności w tym kierunku, a 4 średnie. Dla jednostek z tego obszaru czynności zawodowe opierają się na logicznym myśleniu, zdolnościach manualnych i technicznych. Osoby takie bywają wytrwałe, stanowcze, zapobiegliwe. W swojej pracy mogą posługiwać się narzędziami, maszynami oraz wszelkiego rodzaju urządzeniami technicznymi. Najczęściej wybieranymi zawodami w tej grupie są: inżynier, mechanik, operator maszyn i urządzeń, projektant, mechanik, stolarz. Ludzi z predyspozycjami technicznymi cechuje wysoka sprawność fizyczna, dlatego zwykle dobrze czują się w profesjach wymagających tężyzny i siły fizycznej.

Tabela 2. Predyspozycje zawodowe związane ze środowiskiem pracy w grupie niedostosowanych społecznie chłopców w wieku 17–18 lat

Środowisko pracy (predyspozycje)	Poziom umiejętności			Ogółem
	Liczne	Średnie	Niewielkie	
Technika – predyspozycje techniczne	9	4	2	15
Praca biurowa i administracyjna – predyspozycje administracyjne	0	0	0	0
Zarządzanie ludźmi i przedsiębiorczość – predyspozycje przedsiębiorcze	4	7	0	11
Opieka i wychowanie – predyspozycje społeczne	1	1	0	2
Twórczość i świat artystyczny – predyspozycje artystyczne	1	1	0	2
Ogółem	15	13	2	30

Źródło: badania własne.

Obszar predyspozycji „**zarządzanie ludźmi i przedsiębiorczość – predyspozycje przedsiębiorcze**” na poziomie wysokim zdiagnozowano u 4 wychowanków, zaś na średnim u 7. Dla osób z tej grupy w pracy najbardziej interesujące jest dążenie do sukcesu, kierowanie ludźmi, wywieranie wpływu na innych. Ludzie wybierający tego typu zadania zawodowe są zaradni, pełni optymizmu, pewności siebie, lubią dominować, niestraszne jest im ryzyko, nie boją się podejmowania odważnych i kontrowersyjnych decyzji. Cechują ich zdolności przywódcze, ambicja i dużo energii życiowej. Najlepiej, by ich praca była dynamiczna i w dużej grupie. Najbardziej optymalnymi zawodami są: przedsiębiorca, agent ubezpieczeniowy, prawnik, makler, przedstawiciel handlowy, kierownik, mistrz kucharski, sprzedawca.

Po 1 nieletnim na poziomach wysokim i średnim znalazło się w obszarach „**opieka i wychowanie – predyspozycje społeczne**” oraz „**twórczość i świat artystyczny – predyspozycje artystyczne**”. Osoby obdarzone talentami społecznymi cechuje dojrzałość emocjonalna, chęć komunikowania się z innymi, umiejętność nawiązywania kontaktów, poczucie odpowiedzialności oraz wysoki stopień wrażliwości społecznej. Zawody, które wybierają tacy ludzie, dotyczą głównie udzielania pomocy potrzebującym: pielęgniarka, nauczyciel, psycholog, terapeuta, doradca, opiekun, sprzedawca, kierownik, konsultant.

Dla osób z obszaru „**twórczość i świat artystyczny – predyspozycje artystyczne**” preferowana dziedzina pracy zawodowej to wyobraźnia, kreatywność i szerokie rozumienie dziedziny artystycznej. Osoby, które lubią wchodzić w interakcję ze sztuką, cechuje ekspresyjność, oryginalność, kreatywność i niezależność, ale często są też impulsywni i idealistyczni. Bywają kreatywnymi ludźmi i czują się źle w upo-

rządkowanym środowisku pracy, pełnym ściśle określonych reguł, wzorców i procedur. W pracy szukają nowych, oryginalnych, niekonwencjonalnych rozwiązań. Najczęściej wybierają wolne zawody, takie jak: architekt, pisarz, projektant, dziennikarz, autor tekstów, grafik, malarz, muzyk, aktor, kompozytor, tancerz.

Nikt z grupy badawczej nie przejawiał predyspozycji zawodowych „**praca biurowa i administracyjna – predyspozycje administracyjne**”. Preferowane zajęcia zawodowe to: przetwarzanie danych, rejestrowanie, gromadzenie, analiza danych i statystyk oraz porządkowanie. Osoby, które wybierają ten rodzaj pracy, są odpowiedzialne, opanowane, wytrwałe, wykazują cechy logicznego myślenia. Tacy ludzie lubią zorganizowane miejsce pracy, ład i porządek, łatwo jest im przestrzegać procedur oraz ustalonych zasad. Zwykle mają umiejętności biurowe i arytmetyczne. Bardzo dobrze radzą sobie w pracy biurowej, dobrze się czują jako podwładni. To poważni i rzetelni pracownicy. Najczęściej wybierane profesje: księgowy, prawnik administracyjny, asystent, kontroler jakości, urzędnik bankowy.

Podsumowanie

Realizacja badań pozwoliła dokonać diagnozy predyspozycji zawodowych związanych ze środowiskiem pracy w grupie niedostosowanych społecznie chłopców, którzy z racji swojego wieku podlegali wzmożonemu procesowi usamodzielnienia. Z zebranych danych wynika, że w grupie nieletnich nie dominował w pełni jeden obszar predyspozycji zawodowych. Niemniej przedstawione wyniki wskazują, jakoby młodzież niedostosowana społecznie płci męskiej w przedziale wiekowym 17–18 lat była predysponowana w największym stopniu do profesji technicznych, zaś w mniejszym do prac biurowo-administracyjnych, społecznych oraz artystycznych. Nieco ponad co trzeci wychowanek prezentował w większym czy też średnim stopniu zdolności w obszarze zarządzania ludźmi i przedsiębiorczości.

Otrzymane badania w pewnym aspekcie korespondują z danymi za rok szkolny, jakie udostępnił na potrzeby innego projektu Ośrodek Rozwoju Edukacji w Warszawie (centralny system kierowania nieletnich do młodzieżowych ośrodków wychowawczych). Wynika z nich, że większość oferty edukacyjnej w tego typu placówkach to zawody typowo techniczne. Zestawienia wskazują, iż w roku szkolnym 2018/2019 spośród wszystkich 95 placówek działających w Polsce 51 prowadziło kształcenie zawodowe. W mniejszym stopniu ośrodki wychowawcze kształciły na poziomie technikum (N=6). Należy podkreślić, że ten poziom edukacji także przygotowuje do pracy zawodowej, a jednocześnie umożliwia przystąpienie do egzaminu maturalnego. W 11 placówkach nieletni mogli pobierać naukę w liceum ogólnokształcącym. Największą ofertę edukacyjną, jaką oferowały młodzieżowe ośrodki wychowawcze, stanowiło kształcenie przed reformą na poziomie gimnazjum (N=92) i szkoły podstawowej (N=81). Wobec chłopców najczęściej młodzieżowych ośrodków wychowawczych edukowało w zawodzie kucharz (N=18). Mniej było ośrodków, które kształciły ślusarzy (N=9), stolarzy (N=8), monterów zabudowy i robót wykończeniowych (N=8), mechaników pojazdów samochodowych (N=6).

Zaledwie tylko 2 ośrodki kształciły jako murarz-tylnkarz, piekarz oraz technik informatyk. Najrzadszą formą nauki zawodu dla chłopców był blacharz samochodowy, cukiernik, fryzjer i lakiernik. Wykształcenie w tych profesjach oferowały pojedyncze placówki.

Niniejsze badania nie pretendują do miana uogólnienia, ponieważ 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. Pośród innych należy wskazać również młodzieżowe ośrodki socjoterapii, schroniska dla nieletnich, zakłady poprawcze. Prezentowany materiał może stanowić przyczynek do dalszych analiz w planowaniu procesu usamodzielnienia młodzieży niedostosowanej społecznie.

Proponowana problematyka wydaje się być bardzo istotna, zwłaszcza że w okresie dorastania młodzież podejmuje ważne decyzje życiowe, a jedną z nich jest wybór zawodu. Bez wątpienia wymaga to od młodego człowieka nie tylko dojrzałości psychicznej, refleksji nad samym sobą, światem, ale i otaczającą go rzeczywistością. Młodzież powinna być przygotowana do radzenia sobie na wolnym rynku pracy w warunkach konkurencji. Konieczne jest kształcenie umiejętności studiowania i wybierania ofert pracy, prezentowania własnych kwalifikacji i możliwości, stałej gotowości do doskonalenia swojej wiedzy i umiejętności. Młode pokolenie musi być również uświadomione i gotowe do tego, że drogą do znalezienia miejsca na rynku pracy może stać się założenie własnej działalności i zapewnienie miejsca pracy nie tylko sobie, ale i innym ludziom.

Bibliografia

1. Becker-Pestka D. (2019), *Funkcjonowanie systemu poradnictwa zawodowego oraz form aktywizacji zawodowej dla osób skazanych*, CeDeWu, Warszawa.
2. Gajewska G. (2004), *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, cz. 2, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
3. Górka B. (2015), *Poradnictwo edukacyjno-zawodowe dla dzieci i młodzieży w szkołach i ośrodkach specjalnych*, Krajowy Ośrodek Wsparcia Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa.
4. Herr E.L., Cramers S.H. (2001), *Planowanie kariery zawodowej. Zeszyty informacyjno-metodyczne doradcy zawodowego – zeszyt 15*, Krajowy Urząd Pracy, Warszawa.
5. Jakimiuk B. (2013), *Planowanie kariery zawodowej wobec przemian rynku pracy*, [w:] B.E. Ertelt, W. Duda, K. Kurek (red.), *Współczesne problemy poradnictwa zawodowego*, Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa.
6. 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.
7. Krzepicka A. (2006), *Rozwój i kariera pracownika we współczesnej organizacji*, [w:] K. Piotrkowski (red.), *Zarządzanie potencjałem ludzkim w organizacji XXI wieku*, Wydawnictwo Wojskowej Akademii Technicznej, Warszawa.

8. Kukła D., Mielczarek M. (2019), *Orientacje zawodowe młodzieży niedostosowanej społecznie wobec kariery zawodowej*, „Szkola – Zawód – Praca”, nr 17, s. 259–274.
9. Kukła D., Mielczarek M., *Postawy przedsiębiorcze młodzieży niedostosowanej społecznie*, „Pedagogika. Studia i Rozprawy” 2019, t. XXVIII, s. 113–125.
10. Kukła D., Mielczarek M. (2020) [w druku], *Przygotowanie młodzieży niedostosowanej społecznie do samodzielności zawodowej w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”.
11. Kwiecień E., Miszczuk R., Spudy B. (2014), *Poradnik wejścia na rynek pracy młodzieży zagrożonej wykluczeniem społecznym*, Wydawnictwo Izba Gospodarcza, „Grono Targowe Kielce”, Kielce.
12. Lowe T. (2010), *Zmotywuj się*, Wydawnictwo Rebis, Poznań.
13. 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*, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice.
14. Meijers F. (2009), *Career guidance: a complex learning process*, [w:] F. Meijers, M. Kuijpers (red.), *Career learning: Research and practice in education*, s-Hertogenbosch, Euroguidance, The Netherlands.
15. Mielczarek M. (2019), *Kompetencje interpersonalne młodzieży niedostosowanej społecznie. Perspektywa społeczno-zawodowa*, „Szkola – Zawód – Praca”, nr 18, s. 274–292.
16. Pilch T., Bauman T. (2001), *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
17. 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.
18. Wiatrowski Z. (2000), *Podstawy pedagogiki pracy*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz.

dr hab. Daniel Kukła, prof. UH-P – Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie
Mirosław Mielczarek – Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu

Gertruda Wieczorek

ORCID: 0000-0001-6717-9998

Marta Kamińska

ORCID: 0000-0001-7553-9826

DOI: 10.34866/fm9a-qj21

Aktywizacja zawodowa jako ważny element w procesie usamodzielnienia wychowanków

Professional activation as an important element in the process of becoming independent

Key words: the process of becoming independent, professional activation, pupil, care and educational facility.

Abstract: Bringing up children in care and educational institutions is a unique task that belongs not only to teachers but also to people employed in those facilities. Psychologists, social workers, administrative workers and other employees spend so much time with the children that they become their role models. The quality of the role model they represent depends on individual values they follow. The educational process concerns basic activities such as taking care of personal hygiene, but also it lays the foundations for independence necessary in future professional work, in particular, prepares for starting work through professional activation of pupils.

Słowa kluczowe: proces usamodzielnienia, aktywizacja zawodowa, wychowanek, placówka opiekuńczo-wychowawcza.

Streszczenie: Wychowywanie dzieci w placówkach opiekuńczo-wychowawczych to wyjątkowe zadanie, które należy nie tylko do wychowawców, ale również do osób zatrudnionych w placówce takich jak: pedagog, psycholog, pracownik socjalny, pracownicy administracyjni, pracownicy gospodarczy, gdyż to ci pracownicy swoim przykładem, będąc na co dzień z dziećmi, przedstawiają wzór do naśladowania. Jaki to będzie wzorzec – zależy od dorosłych, od ich wartości, i każdorazowego świadectwa hołdowania tym wartościom. Proces wychowawczy zachodzi zarówno w podstawowych czynnościach takich jak dbanie o higienę osobistą, ale również w kształtowaniu podstaw niezależności w aspektach takich jak praca zawodowa, a zwłaszcza przygotowanie do podjęcia pracy poprzez aktywizację zawodową wychowanków.

Dom dziecka jest placówką opiekuńczo-wychowawczą, sprawującą pieczę nad dziećmi pozbawionymi troski. Zapewnia opiekę całodobową dzieciom do 18 roku życia, a w przypadku kontynuowania przez nich nauki do 25 roku. Jej podstawowym zadaniem jest zastąpienie swoim podopiecznym w jak najlepszy sposób środowiska rodzinnego, będącego najlepszym otoczeniem wychowawczym. Placówka ma pomóc dzieciom w normalnym, prawidłowym funkcjonowaniu, starając się wpoić im normy i zasady powszechnie akceptowanego zachowania. Dzięki swojej

strukturze stwarza warunki dla rozwoju psychicznego, fizycznego, a także społecznego, budując jednocześnie poczucie bezpieczeństwa i stabilizacji. Stara się również wyrównywać wszelkie braki dziecka w nauce, w wychowaniu czy też w opiece. Pracownicy domu dziecka starają się stworzyć i zastąpić rodzinną atmosferę, jeśli to w ogóle jest możliwe, gdyż zawsze pozostają środowiskiem zastępczym.

Podstawowym zadaniem każdej placówki jest dążenie do zastąpienia wychowankom domu rodzinnego, który w biologicznej wersji niejednokrotnie nie uznawał pracy zawodowej jako źródła dochodu. Wychowankami instytucjonalnej i rodzinnej pieczy zastępczej są najczęściej dzieci opóźnione w nauce, zaniedbane poprzez niedożywienie i stan fizyczny/zdrowotny, reagujące agresją lub apatią na emocjonalne odrzucenie przez najbliższych. Do podstawowych trudności, z którymi zmagają się dzieci, dochodzą jeszcze nieprawidłowe wzorce wychowawcze, niejasne wartości czy zasady i prawdy życiowe. Po przybyciu do placówki dzieci zaczynają żyć wedle zasad, których kiedyś nie miały. Jest to regulamin danej placówki, tabela konsekwencji i nagród. Najważniejsza w tym momencie dla dziecka jest funkcja opiekuńczo-wychowawcza realizowana przez działania o charakterze kompensacyjnym, profilaktycznym, a także wspomagającym i stymulującym rozwój wychowanków. Dom dziecka pełni również funkcje zdrowotne, korekcyjne, dydaktyczne, rekreacyjne oraz integralne.

W sytuacji wychowania w warunkach domowych proces kształcenia aktywności zawodowej u dziecka zachodzi od pierwszych lat życia, gdy młody człowiek dostrzega aktywność rodziców albo jej brak. W zależności od sytuacji rodzinnej u dzieci pojawiają się już pierwsze przemyślenia dotyczące pracy jako istotnego elementu życia osoby dorosłej.

W przypadku dzieci wychowywanych początkowo w domach z trudnościami, w których najczęściej praca była w formie dorywczej bądź w jej miejsce pojawiały się zasiłki socjalne, uzależnienia, przemoc czy inne problemy, a w następstwie wychowywanych w pieczy zastępczej pojawia się problem zmiany nastawienia jako kluczowego punktu aktywizacji zawodowej.

„Rodzina jest dla dziecka pierwszym środowiskiem socjalizacyjnym i wychowawczym, gdzie kształtują się jego normy regulujące zachowania wobec członków rodziny i środowiska pozarodzinnego. Dzieci, w kontakcie bezpośrednim i pośrednim przyswajają wartości, normy i zasady postępowania w relacjach interpersonalnych z innymi” (Zięba, 2008, s. 123). Z drugiej zaś strony tak szybkie przemiany we wszystkich możliwych obszarach życia dziecka wymagają też od niego niezwykłych umiejętności dostosowywania się do zaistniałej sytuacji, o czym pisał Marek Paluch, w tej sytuacji podopieczny stawiany jest przed koniecznością zbudowania nowego, pasującego do otoczenia systemu wartości, co wymaga też „od niego szerokiej wiedzy i umiejętności, a także zdolności adaptacyjnych do nowych warunków” (Paluch, 2007, s. 39), jak również niejednokrotnie może pomóc w kształtowaniu kandydata o wielu zasobach potrzebnych w pracy zawodowej.

Gdy rodzina funkcjonuje prawidłowo, jest w stanie zapewnić swojemu dziecku prawidłowe warunki do rozwoju moralnego, psychicznego oraz społecznego. Natomiast w przypadku dzieci, które niestety z różnych powodów nie mają takiej możliwości, konieczne jest znalezienie „zastępczego środowiska wychowawczego”. Dom dziecka ma być właśnie takim nowym środowiskiem dla podopiecznych. Niektórzy wychowankowie posiadają trudności z określeniem swoich planów na przyszłość, dlatego aby pomóc im określić swój przyszły los, potrzebna jest odpowiednia forma pracy z nimi (Kamińska, 2003, s. 97).

W hierarchii potrzeb Abrahama Masłowa w pierwszej kolejności należy wymienić zaspokojenie potrzeb biologicznych, tj. wyżywienie czy warunki mieszkaniowe. Następnie cały obszar zadań to zaspokojenie potrzeb psychicznych (bezpieczeństwo, kontakty z drugim człowiekiem, kontakty ze społeczeństwem, samorealizacja celów itd.). Biorąc pod uwagę proces zaspokojenia wszystkich potrzeb wychowanków domu dziecka (zupełnie podobnie tak jest w przypadku rodziny), dąży się do realizacji zadań wychowawczych i opiekuńczych wynikających z podstawowych funkcji placówki (Kawula, 1996, s. 79).

Dom dziecka zapewnia poczucie stabilizacji, życie bez lęków, obaw o posiłek, miejsce do spania, środki materialne czy też o jakiegokolwiek okrycie wierzchnie, czego nie mogły oczekiwać dzieci w swoich domach. Zaspokajanie niektórych potrzeb wykazuje trudności, ponieważ pomimo tego, iż dom dziecka jest środowiskiem, które stara się kompensować wszelkie braki w wychowaniu i opiece dziecka, to zawsze pozostaje środowiskiem o sztucznym charakterze – rolę rodziców przejmują wychowawcy, którzy po odpracowaniu swoich godzin pracy wracają do swoich domów, rodzin i obowiązków z tym związanych (Sołtysiak, 1998, s. 209).

W skład zadań opiekuńczych domu dziecka wchodzi:

- zagwarantowanie całodziennego wyżywienia oraz ochrony zdrowia zarówno psychicznego, jak i fizycznego;
- zapewnienie odpowiednich warunków mieszkaniowych, a także bezpieczeństwa osobistego;
- zaopatrzenie dziecka w odzież oraz w inne niezbędne przedmioty do osobistego użytku;
- umożliwienie godnych warunków do realizowania obowiązku szkolnego oraz do dalszego kształcenia się czy zdobywania określonych kwalifikacji zawodowych pokrywających się z zainteresowaniem oraz uzdolnieniami, a także podjęciem pracy;
- wyposażenie w zakresie podstawowym w wiadomości i umiejętności niezbędne do samodzielnej organizacji domowego gospodarstwa;
- pomoc w zdobyciu niezbędnej wiedzy na płaszczyźnie przygotowania do życia w rodzinie, prawa rodzinnego i opiekuńczego oraz przekazywania właściwego obrazu do poznania pozytywnych wzorców do życia rodzinnego;

- pomoc w uzyskaniu zgodnej z uzyskanymi kwalifikacjami pracy oraz zakwaterowania warunkujących start w rozpoczęcie samodzielnego życia (Dz.U. 2011, nr 149, poz. 887).

W momencie, gdy wychowanek osiągnie wiek, który zmusza go do opuszczenia domu dziecka, centra pomocy społecznej pomagają mu w usamodzielnianiu się. Usamodzielnianie jest ostatnim etapem, jaki następuje w placówce, „ma doprowadzać osoby, wobec których jest świadczona pomoc, do ich życiowego usamodzielnienia i integracji ze środowiskiem (Kwak, 2006, s. 68).

Proces ten jest trudny do zdefiniowania. Różne osoby w odmienny sposób definiują go. Analizując ich wypowiedzi, można stwierdzić, że to czas kiedy wychowanek opuszcza placówkę, funkcjonuje samodzielnie w środowisku i radzi sobie bez pomocy osób trzecich oraz potrafi sam zadbać o swoje sprawy finansowe. Największy problem mają sami zainteresowani, czyli wychowankowie domu dziecka, którzy proces usamodzielnienia określają jako konieczność samodzielnego utrzymania bez pomocy innych, kolokwialnie mówiąc, „muszą sami na siebie liczyć”.

Jak każdy proces, tak i proces usamodzielnienia opiera się nie tylko na chęciach wychowanków do samodzielnego życia, lecz także na aspektach bardziej formalnych.

Aby dany wychowanek mógł zacząć żyć samodzielnie, musi nastąpić rozpoczęcie działań, które mu na to pozwolą, i które przybliżą go do jego celu. Cała procedura postępuje według ściśle określonych etapów i rozpoczyna się od przekazania odpowiedniej dokumentacji dla powiatowego centrum pomocy rodzinie, następnie ma miejsce określenie opiekuna osoby usamodzielnianej, ustalenie indywidualnego planu oraz przyznanie świadczeń pieniężnych. Szczegóły tej procedury zawarte są w Rozporządzeniu Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 3 sierpnia 2012 roku w sprawie udzielania pomocy na usamodzielnienie, kontynuowanie nauki oraz zagospodarowanie (Dz.U. z 2012, poz. 954). W odpowiednim czasie placówka informuje powiatowe centrum pomocy rodzinie o fakcie wyrażania chęci podjęcia samodzielnego życia przez danego podopiecznego. Osoba usamodzielniana potrzebuje także swojego opiekuna, który ma zajmować się formalną stroną, czyli wszelką dokumentacją, ma pomóc stworzyć plan indywidualny, a także nadzorować jego realizację. Rozporządzenie wśród zadań wymienia również „opiniowanie wniosków o pomoc pieniężną na usamodzielnienie i pomoc pieniężną na kontynuowanie nauki”. Wspomniany już plan indywidualny opracowywany jest przez opiekuna oraz przez samego zainteresowanego. Obejmuje on takie cele jak „uzyskanie wykształcenia zgodnego z możliwościami (...)”, „uzyskanie kwalifikacji zawodowych”, „uzyskanie odpowiednich warunków mieszkaniowych”, „podjęcie zatrudnienia”. Opiekun pilnuje, aby cele podopiecznego nie były zbyt wygórowane i możliwe do realizacji. Określany jest termin ich przypuszczalnego osiągnięcia. W planie indywidualnym możliwe jest także dokonywanie zmian, w przypadku, gdy wymaga tego sytuacja życiowa. Po dokonaniu realizacji celów zawartych w opisywanym planie odbywa się podsumowanie całego procesu usamodzielnienia.

Usamodzielnienie wychowanków to istotna kwestia w ich życiu. Proces ten ma uświadomić im, jak ważna jest praca i motywacja do niej oraz współpraca z innymi ludźmi, a także nauczyć podopiecznych samodzielności w gospodarowaniu. Jak podaje Mariola Bieńko, autorka artykułu o procesie usamodzielnienia wychowanków domów dziecka, różne osoby związane z tym procesem w sposób odmienny definiują go. Dla dyrektora domu dziecka to przygotowanie wychowanka na nadchodzące odejście z placówki. Pracownik socjalny z domu dziecka powie, że jest to przygotowanie wychowanka do prawidłowego funkcjonowania społeczeństwa, funkcjonowania samodzielnego, które nie będzie wymagać pomocy innych oraz takie przygotowanie wychowanka, które sprawi, że nie stanie się on kolejną osobą zwracającą się o pomoc socjalną. Natomiast w artykule jedna z opiekunek procesu usamodzielnienia twierdzi, że „usamodzielniony w pełnym tego słowa znaczeniu to ten, kto pracuje, zakłada rodzinę, ma dach nad głową. Pewność tego dzieciaka, że się nie boi, że czuje się stabilny, że dobrze mu się to układa, że to zadowolenie widać” (Zob. Bieńko, 2006, s. 27; Kwak, 2006, s. 121).

Wychowankowie domu dziecka, mimo że są osobami najbardziej zainteresowanymi usamodzielnieniem, mają problem z odpowiedzeniem na pytanie, czym dla nich jest ten proces. Głównie twierdzą, że to umiejętność samodzielnego utrzymania, brak pomocy ze strony rodziny. Jeden z wychowanków uważa, że samodzielność oznacza, że „muszę na własną rękę żyć, że nie mogę na nikogo liczyć, tylko na siebie muszę liczyć” (Widelska, 2006, s. 25).

Usamodzielnienie zaczyna się w momencie osiągnięcia przez wychowanka pełnoletności (Kwak, 2006, s. 78). Jest jednak wiele opinii, które podważają i krytykują ten wiek, uważając, iż jest najgorszy do usamodzielnienia, gdyż osoba jest wtedy jeszcze niedojrzała, uważana jest za dziecko, które przeżywa wtedy nadal burzliwy okres w swoim życiu, sam wychowanek często nie może przewidzieć, czy jego decyzja dotycząca usamodzielnienia będzie słuszna. Jeden z dyrektorów domu dziecka twierdzi, że w tym wieku nawet osoby – dzieci pochodzące z „normalnych” rodzin, rzadko kiedy opuszczają rodzinny dom i stają się samodzielnie, nie mając jednocześnie możliwości wycofania się ze swej decyzji i zwrócenia się do rodziców o pomoc, na przykład finansową. Według niego jest to zbyt młody wiek, pomimo tego, iż w dzisiejszych czasach dzieci już w tym wieku stają się niejednokrotnie dorosłe (Widelska, 2006, s. 27).

Oddzielając pracę z wychowankiem od spraw formalnych, jakie musi spełnić placówka, należy określić jej obowiązki. Zgodnie z tym, co podaje A. Kwak, dom dziecka powinien przekazać do powiatowego centrum pomocy rodzinie odpowiednie informacje dotyczące wychowanków, którzy „będą się usamodzielniać”. Informacje te muszą zostać przekazane w odpowiednim czasie, ponieważ konieczne jest zgromadzenie środków, które umożliwią wychowankom realizację celów, założonych do osiągnięcia we wspomnianym procesie usamodzielnienia (Kwak, 2006, s. 78).

Równie trudno jest określić czas, w jakim usamodzielnienie przebiega, trudno określić także jego koniec. Najczęściej zdarza się jednak tak, że wychowanek ma możliwość korzystania z pomocy psychologa, pedagoga czy też prawnika do 3 lat od momentu rozpoczęcia procesu usamodzielniania. Wiadome jest jednak, że zostanie mu udzielona pomoc w późniejszym czasie, jeśli nastąpi taka konieczność. Trudno określić koniec tego procesu, gdyż kontakt z dzieckiem nie zostaje zerwany z dnia na dzień. Według jednej z wychowawczyń domu dziecka najlepszym sposobem na jego ukończenie jest naturalne rozluźnienie więzi z wychowankiem, które następuje stopniowo, a wychowanek zaczyna być związany z placówką jedynie sentymentalnie (Widelska, 2006, s. 29). Uważa się również, że jeżeli zaistniałaby konieczność określenia jego końca, to byłby to moment, w którym wychowanek będzie miał, używając kolokwialnego określenia, dach nad głową, otrzymał pomoc finansową, która pomogła mu w dokończeniu się, i w którym wychowanek zrozumie, że podstawą prawidłowego funkcjonowania jest praca. Często także uważa się, że kończy się on wtedy, gdy wychowanek spełni powyższe „warunki” i założy rodzinę, będącą podstawową komórką społeczną, funkcjonującą „normalnie” (Kwak, 2006, s. 80).

Zasady całego procesu usamodzielniania normuje Rozporządzenie Ministra Polityki Społecznej z dnia 3 sierpnia 2012 roku w sprawie udzielania pomocy na usamodzielnienie, kontynuowanie nauki oraz zagospodarowanie (Dz. U. z 2012, poz. 954)

Wszystkie czynności, jakie podejmowane są przez podopiecznych, którzy przygotowują się do samodzielnego życia, i które wytycza wspomniane rozporządzenie, mają na celu nauczyć podopiecznego odpowiedzialności za swoje czyny oraz podejmowania prawidłowych decyzji dotyczących ich życia, które tą odpowiedzialność za sobą pociągają (Chudnicki, 2005, s. 43) Samo usamodzielnienie jest jednym z kluczowych zadań domu dziecka, co niejednokrotnie zostało zaznaczone, i zaczyna się długo przed czasem, który określa rozporządzenie. Przebywając w placówce, dziecko stopniowo wprowadzane jest w pracę na rzecz innych osób, grupy czy całej placówki, uczy się także samoobsługi. Cały proces opiera się na działaniach wielu ludzi, którzy odgrywają w nim ogromną rolę. Są to wychowawcy, pedagodzy i pracownicy socjalni, którzy w czasie trwania procesu wymieniają się gromadzonymi wiadomościami dotyczącymi wychowanków. Jak zostało wspomniane, podejmowanie całokształtu działań następuje dużo wcześniej niż przewiduje rozporządzenie.

Należy zaznaczyć, że w usamodzielnieniu występują dwa etapy. Pierwszym z nich jest praca z podopiecznymi w wieku 15–16 lat i obejmuje zajęcia indywidualne oraz zajęcia grupowe. W czasie trwania pierwszego etapu wychowanek dowiaduje się informacji na temat samodzielnego życia, po jego zakończeniu wie, jak gospodarować zarobionymi pieniędzmi, jak spożytkować je na wyposażenie posiadanego mieszkania, wydatki, opłaty, a także uczy się, jak radzić sobie z poszukiwaniem pracy, załatwianiem różnych koniecznych spraw w urzędach. Z czasem wychowanek uczy się również tego, że ważna jest odpowiedzialność za czyny, których się dokonuje, uczy się prawidłowego komunikowania się z ludźmi i jak z nimi współdziałać oraz jak w prawidłowy sposób oceniać swoje możliwości. Drugim etap na-

stępuje gdy podopieczny przekracza wiek 17 lat. Wtedy utrwalane są wiadomości na temat pracy wychowanków. Zajęcia obejmują dyskusję między wychowankami na temat rynku pracy, a także utrwalane są wiadomości na temat pisania życiorysu i listu motywacyjnego (Widelska, 2006, s. 21; Kwak, 2006, s. 130).

Osoba, która poddawana jest procesowi usamodzielniania, potrzebuje opiekuna, który nazywany jest opiekunem osoby usamodzielnianej. Może być nią dyrektor placówki rodzinnej, którą wychowanek opuszcza, a także po wyrażeniu zgody na pełnienie tej funkcji „pracownik socjalny, (...), psycholog, pedagog, wychowawca lub pracownik socjalny placówki, z której usamodzielnia się wychowanek lub inna osoba wskazana przez osobę usamodzielnianą” (Abramowicz, 2002, s. 53).

Sami zainteresowani funkcją opiekuna, czyli wychowawcy, twierdzą, że do ich głównych zadań należy zapoznanie się z wszelką dokumentacją, jaka dotyczy ich podopiecznych, muszą również zapoznać się z ich drogą życiową. Stworzenie indywidualnego planu z wychowankiem oraz dopilnowanie jego realizowania również należy do roli koordynatora usamodzielniania. Współpracują oni również z samą rodziną i środowiskiem lokalnym osób usamodzielnianych. Ważnym punktem w jego pracy jest udzielanie wychowankom wsparcia, polegającego zarówno na pomocy materialnej, usługowej, jak i pomocy zorientowanej na udzielanie informacji i porad. Każdy opiekun prowadzi także teczkę z dokumentacją swojego podopiecznego (Dziędziura, Nachmann, 2006, s. 19).

Usamodzielnienie nie byłoby możliwe, gdyby nie świadczenia pieniężne udzielane właśnie osobie usamodzielniającej się. Młodzież, która stara się o statut osoby samodzielnej, i która decyduje się na opuszczenie rodzinnego domu, ma w większości przypadków świadomość, że zawsze w razie niepowodzenia ma możliwość zwrócenia się o pomoc, głównie materialną i finansową, właśnie do rodziców. To właśnie dzięki nim samodzielność staje się możliwa i z upływem czasu osoby te stają się całkowicie niezależne. Jednak w przypadku wychowanków placówek opiekuńczo-wychowawczych perspektywa samodzielności klaruje się dzięki przyznanej pomocy finansowej. Aby otrzymać wspomnianą pomoc, należy najpierw złożyć odpowiednie dokumenty, w których konieczne jest wskazanie opiekuna oraz przedłożenie jego zgody na pełnienie tej funkcji, ujawnienie planu indywidualnego, a także należy przedłożyć odpowiedni wniosek i omawianą pomoc. Ma służyć ona polepszeniu warunków mieszkaniowych; (...) podniesieniu kwalifikacji zawodowych; pokryciu wydatków związanych z nauką osoby usamodzielnianej (...). (Dz. U z 3 sierpnia 2012, Nr 6, poz. 954). Warto rozszerzyć tu wiadomości dotyczące pomocy finansowej na kontynuowanie nauki oraz na zagospodarowanie. Wniosek o udzielenie świadczeń na kontynuowanie nauki przekazuje osoba zainteresowana starością, a pośredniczy w tym kierownik wspomnianego już niejednokrotnie powiatowego centrum pomocy rodzinie. Pomoc ta funkcjonuje w momencie trwania roku szkolnego oraz akademickiego (Dz. U z 3 sierpnia 2012, poz.954). Dodatkowymi w tym przypadku warunkami do otrzymania tego rodzaju wsparcia jest zawarcie w planie indywidualnym odpowiednich celów, które mają wskazywać na fakt, że

osoba usamodzielniająca chce kształcić się, by otrzymać odpowiednie wykształcenie. Musi ona także dowieść w chwili rozpoczęcia nowego semestru szkolnego, że rzeczywiście podąży drogą wyznaczonych sobie postanowień. Dotyczy to „nauki w gimnazjum, szkole ponadgimnazjalnej, szkole ponadpodstawowej lub szkole wyższej” (Dz. U z 3 sierpnia 2012, Nr 6, poz. 954).

Drugim rodzajem wsparcia finansowego są świadczenia udzielane na zagospodarowanie. Ustawa wyróżnia skład tej pomocy, która obejmuje „materiały niezbędne do przeprowadzenia remontu i wyposażenia mieszkania; niezbędne urządzenia domowe; pomoce naukowe; sprzęt rehabilitacyjny; sprzęt, który może służyć do podjęcia zatrudnienia” (Dz. U z 3 sierpnia 2012, poz. 954). Na długo przed odejściem z placówki opiekuńczo-wychowawczej wychowankowie przygotowani są do jej opuszczenia. Dużo wcześniej organizowane są zajęcia, które mają przygotować ich do tego ważnego momentu, uczą się, jak zarabiać pieniądze, jak we właściwy sposób nimi zarządzać, uczą się, jak ważna jest uczciwa praca, a także, jak podejść do jej poszukiwania oraz jak napisać cv. Wiedzą oni również, w jaki sposób załatwia się różnego rodzaju sprawy urzędowe. Po umieszczeniu wychowanków w grupie usamodzielnienia czy autonomicznej grupie mieszkaniowej wszelkie obowiązki związane z jego utrzymaniem i gospodarowaniem ciąży na podopiecznych. Muszą oni płacić rachunki, opłaty oraz przestrzegać wcześniej określonych zasad, aby nie naruszać porządku społecznego oraz aby żyć w dobrej i przyjaznej atmosferze z innymi mieszkańcami. Dzięki tego rodzaju formie usamodzielniania uczą się samodzielności i samoobsługi, pogłębia się ich poczucie odpowiedzialności za swoje czyny. Jednak gdy nastąpi złamanie jednej z zasad, następuje konieczność opuszczenia grupy, gdyż aby osiągnąć ustalone założenia, wymagane jest przestrzeganie zasad i podporządkowanie. Grupa zorganizowana jest tak, by wszelkie obowiązki nie kolidowały z nauką i zdobywaniem kwalifikacji. Jednak podopieczni nie są pozostawieni „sami sobie” ze swoimi problemami, pełni nad nimi kontrolę pewnego rodzaju opiekun, który sprawdza, czy regulamin jest przestrzegany, czy podopieczni radzą sobie z gospodarnością, nauką i wszelkimi obowiązkami.

Proces usamodzielnienia jest procesem trudnym, wymagającym od decydującej się na niego osoby pewnego rodzaju posłuszeństwa. Młodzi ludzie muszą stać się osobami odpowiedzialnymi, decydującymi za siebie, świadomymi ważności tego procesu. Wiedzą, że inaczej niż w przypadku opuszczania rodzinnego domu nie mogą zwrócić się o pomoc materialną, finansową do rodziców biologicznych. Często nie są oni w stanie sami o siebie zadbać, a więc nie można mówić tu o wsparciu dla swoich dzieci. Usamodzielnienie jest trudne, gdyż młody człowiek dążąc do wyznaczonych sobie celów, napotyka w życiu różne przeszkody, a będąc młodą osobą, wkraczającą dopiero w dorosłe życie, łatwo ulec wszelkim pokusom. Usamodzielniający musi podporządkować się odpowiedniemu stylowi życia, zrezygnować ze znanych mu zachowań. Aby uniknąć wszelkich trudności i nie wykazywać się żadnym wysiłkiem, osoby wolą wybrać powrót do domu rodzinnego, w którym często nie znajdują odpowiednich wzorców do naśladowania. Unikają w ten sposób możliwości podjęcia

wyzwań samodzielności. Tak jest łatwiej, nie muszą nic zmieniać, angażować się, dawać czegoś od siebie. Jest to pewnego rodzaju zabezpieczenie przed porażką, ponieważ ci, którzy decydują się wziąć udział w procesie, często rezygnują w czasie jego trwania, pojawiają się przeszkody, a brak możliwości ich pokonania skłania do kapitulacji i rezygnacji. Mimo tego zawsze będą mieć świadomość, że zrobili coś w kierunku poprawienia swojego życia.

Gdy wszelkie plany i cele zostaną zrealizowane i osiągnięte, wychowanek może poczuć się jak osoba samodzielna, która potrafi we właściwy sposób sama decydować o swoim życiu. Można również zakładać, że jest ona w stanie założyć swoją rodzinę, żyć zgodnie z normami społecznymi, wypełniać swoje role i obowiązki, nie wracając do wzorów, jakie wpojone zostały mu przez rodziców w domu rodzinnym, w którym nie zawsze były one pozytywne, i w którym nie zawsze istniały właściwe modele zachowań.

Powyżej wymieniona problematyka pozwala zauważyć, iż zagadnienie usamodzielnienia jest ważne zarówno dla teorii, jak i praktyki pedagogicznej. Stąd też podjęcie tej problematyki jest zasadne, a nam pozwoliło bliżej zapoznać się z istotą zjawiska usamodzielnienia wychowanków i przygotowaniem się do ewentualnego samokształcenia w kierunku wypracowania optymalnej pracy pedagogicznej w placówce opiekuńczo-wychowawczej.

Każde dziecko w większym bądź mniejszym stopniu ma w sobie chęć zdobywania wiedzy oraz nowych umiejętności. W wieku szkolnym dzieci często postrzegają naukę jako trudną pracę, która nie daje żadnej przyjemności. W większości przypadków wychowankowie placówek nie doświadczyli pozytywnych wzorców edukacyjnych w swoim środowisku. Ważne jest, aby praca wychowawcza opierała się na tworzeniu warunków do rozbudzania ciekawości poznawczej i motywacji osiągnięciowej.

Aktywizacja zawodowa wychowanek jest ustawowym obowiązkiem placówki i jej pracowników. Z ankiety wśród pracowników domów dziecka na pytanie o sposoby aktywizacji zawodowej i ich stosunek do tego zadania ustawowego padają opinie (z wypowiedzi pracowników domów dziecka zaprezentowanych na forum „Pracownicy Domów Dziecka”):

Wychowawca 1.

Najlepsze działania to umożliwienie im pracy, nawet kosztem gorszych ocen w szkole czy delikatnego nagięcia zasad placówki. Wychodziłem z założenia, że takiemu delikwentowi bardziej przyda się doświadczenie zawodowe niż piątka na świadectwie czy indeksie.

Mam kilka takich wychowanków, zaczęli od dorywczych prac (np. nocne załadunki kurczaków do ciężarówek), potem powoli ogarniali coś lepszego (czasem – np. w ramach kasy ze Złombolu – robili różne kursy, chociażby na wózki widłowe czy spawacza). Teraz mają bardzo dobre posady z umowami o pracę i dobrym wynagrodzeniem.

Oczywiście, są też leserzy, którzy mówili, że pracować się nie opłaca, bo i tak wszystko dostaną (czy to z MOPS-u czy od ludzi na żebrach) lub wykombinują. Dziwnym trafem lądowali później w noclegowniach lub spali na klatkach schodowych.

Wychowawca 2.

W moim przypadku najpierw szkoła potem poszukiwanie pracy, oczywiście wcześniej były prace dorywcze np. na wakacje. Powiem tak dzieciaki bardzo chętne do pracy ale oczekiwania zarobków mija się strasznie i przychodzi wtedy rozczarowanie i myślenie po co pracować.

Wychowawca 3.

Aktywizacja?

Według mnie najlepszą aktywizacją byłby program promujący tak zachowanie jak i edukację.

Nikt nigdy nie pochylił się by na szczeblu powiatowym we współpracy z gminami i pracodawcami stworzyć programy promujące, i gwarantujące pracę i mieszkanie na start.

Proza życia to fikcyjny plan usamodzielnienia (szkoła praca ubezpieczenie, współpraca podpis i sru) najczęściej powrót do domu lub zamieszkanie u chłopaka/dziewczyny i szukanie pracy na własną rękę.

Rzeczą oczywistą jest, że jako pełnoletni nie mogą liczyć na żadne wsparcie rodziny. To pewne. I wobec tego faktu ani gminy, ani powiaty robią raczej niewiele.

Problem poważny. W domach 18-latek trafia na wspólny wikt. Tu jest to niemożliwe.

Racjonalnym wydaje się kształcenie zaoczne (praca + kontynuowanie nauki).

Oczywiście PCPR organizuje co jakiś czas kursy dla zdobycia kwalifikacji. Wszystko jest jednak dziełem przypadku i trafienia na dobry czas. Nie można tego racjonalnie planować.

Kilka lat temu wyszedł raport NIK w tej sprawie. Raczej niedużo się zmieniło.

Wychowawca 4.

Mój pełnoletni wychowanek kończy ZSZ w czerwcu, nas opuszcza. Pomogłem mu zorganizować pracę praca w zieleni miejskiej, koszenie trawy, podcinanie żywopłotów... popracował... aż dwa dni.

Ręce opadają. Do sortowni DHL już dwa tygodnie podanie składa... a przez cały czas o tym mówi, ale nic nie robi.

Dużo z nim rozmawiam, ale grochem o ścianę. On chyba liczy tylko na tę 500 zł z PCPR za kontynuację nauki i myśli, że to mu starczy. Jest całkowicie wyabstrakcyjniony. Zna ceny żywności, art. odzieżowych, bo sam robi zakupy. Nie wiem co mu w głowie siedzi. Zaczął kurs prawa jazdy... epidemia korony spowodowała, że nie

przystąpił do egzaminu. Teraz zachęcam go do przystąpienia do egzaminu, tym bardziej, że placówka jest gotowa mu zapłacić za egzamin. Od jakiś 4 tygodni mówię, że będzie ustalać sobie termin egzaminu teoretycznego. I tylko mówi.

Przedstawione opinie tylko częściowo pokazują z jaką trudnością mierzą się zarówno wychowankowie, jak i pracownicy w zakresie aktywizacji zawodowej. Świadomy wybór ścieżki edukacyjnej, a później adekwatnej pracy zarobkowej wymaga stworzenia dziecku warunków do: odkrycia uzdolnień i zainteresowań, budowania pozytywnego obrazu własnej osoby, samodzielnego zdobywania wiedzy, a także wypracowania pozytywnych relacji ze środowiskiem. Chęć dziecka do poszerzania wiedzy oraz zainteresowań przekłada się na późniejszy wybór kariery zawodowej.

Oprócz zadań i celów opiekuńczo-wychowawczych wdrażanych i realizowanych w zastępstwie rodziny domy dziecka podejmują się dodatkowych zadań kompensacyjnych, związanych z pobytem dziecka poza środowiskiem rodzinnym oraz koniecznością pokonywania i przezwycięzania skutków różnych rodzajów trudności i zaburzeń, w tym głównie choroby sieroczej. Obszary tych zadań kreowane są przy indywidualnych sytuacjach wychowanków. Takie zadania wyrównujące, jak resocjalizacja, reedukacja, rewalidacja czy rehabilitacja są dominujące w całokształcie pracy opiekuńczo-wychowawczej placówki oraz modyfikują sposoby wymienionych powyżej zadań opiekuńczych i wychowawczych. Wyznaczanie, a potem wypełnianie tych zadań skupia się na przygotowaniu podopiecznych do samodzielnego życia w społeczeństwie. Przy pracy z dzieckiem osamotnionym i pozbawionym w przeszłości oparcia, jakie w momencie usamodzielnienia zapewnia każdemu dziecku własna rodzina, szczególną uwagę należy skupić na zaszczepieniu moralnych wartości oraz przygotowania do pracy w taki sposób, aby wychowanek po odejściu z placówki był zdolny do prawidłowego zorganizowania swojego życia i kontaktów w nowym środowisku zamieszkania i pracy (Andrzejewski, 1997, s. 113).

Dla wychowanka życie w zbiorowości w domu dziecka daje podopiecznemu bardzo wiele okazji do okazywania oraz przejawiania własnej aktywności, ale stwarza także niebezpieczeństwo do tłumienia własnej indywidualności. Częstym problemem w podjęciu aktywności zawodowej jest niski poziom samooceny, który występuje coraz częściej u ogólnie rozumianej młodzieży. U wychowanków placówek opiekuńczo-wychowawczych problem ten jest podwojony brakiem sukcesów zarówno na płaszczyźnie rodzinnej, jak i często szkolnej czy nawet rówieśniczej. W procesie wychowawczym i aktywizacji zawodowej pojawia się wtedy próba przełamania niechęci i lęku wobec zmiany. Nawet jeśli wychowanek wie, że zmiana docelowo przyniesie korzyści, sama sytuacja może wywoływać lęk przed nieznanym – nowym obowiązkiem, zmianą przyzwyczajenia, nowymi sposobami realizowania zadań. Z drugiej strony może pojawić się zaciekawianie i nadzieja na nowe, bardziej interesujące zadania do wykonania w pracy, nauczania się nowych rzeczy, rozwój osobisty. To, czy uruchomi się w młodzieży emocja negatywna związana z potrzebą bezpieczeństwa, czy pozytywna, związana z potrzebą osiągnięć i rozwoju, zależy w dużej mierze od sposobu, w jaki przeprowadzimy zmianę. Zadaniem kadry

wychowawczej w sytuacji wprowadzania elementów aktywizacji zawodowej jest obniżanie lęku poprzez dostarczanie wszystkich koniecznych informacji dotyczących modelu, sposobów jego realizacji oraz stosowanie partycypacyjnych procedur wprowadzania zmian. Emocje pozytywne pojawią się, gdy pracownicy zaczęną dostrzegać związek pomiędzy wprowadzonymi zmianami a ich pozytywnymi efektami (lepsza komunikacja z wychowankami, powodzenie w życiu zawodowym wychowanka).

Środowisko placówki powinno sprzyjać budowaniu ścieżek zawodowych wychowanków. Kluczowym zagadnieniem jest motywowanie dziecka w sposób pośredni i bezpośredni do podjęcia działań ukierunkowanych na pracę.

Myśląc o pośrednich oddziaływaniach, należy rozumieć, że wychowanek jest przygotowywany do podjęcia pracy poprzez indywidualne zadania wykonywane na rzecz domowników placówki, niezwiązane bezpośrednio z pracą zawodową. Jako przykład najprościej podać realizację obowiązków domowych, takich jak gotowanie czy sprzątanie. Wymagają one współpracy, zaangażowania, dokładności, rozwijają obowiązkowość, a także uczą ponoszenia odpowiedzialności za ewentualne błędy. Sytuacja dziecka pieczy zastępczej z trzynastką zwykle niespokrewnionych rówieśników sprzyja wymianie doświadczeń, umiejętności i uczy podejmować w grupie zadania adekwatne do swoich możliwości, co podnosi wartość jego/jej potencjału na rynku pracy. Każda czynność, każde zadanie wykonywane w grupie nastawione na realizację celu – takie jak urządzenie pokoju, drobne naprawy czy prace ogrodowe – jest pośrednim przygotowaniem mieszkańca do podjęcia pracy zawodowej przez rozwój jego kompetencji społecznych oraz umiejętności życiowych.

Bezpośrednie motywowanie odnosi się głównie do relacji wychowawca – dziecko. Rola wychowawcy polega na stałej obserwacji rozwijającego się młodego człowieka pod kątem jego zainteresowań i predyspozycji poprzez wskazywanie alternatywnych możliwości i ścieżek rozwoju indywidualnego. Wachlarz propozycji, które można przedstawić dziecku, powinien opierać się na szkoleniach, stażach, pracy wakacyjnej, wolontariacie i innych formach aktywności prozawodowej. Istotne, żeby wychowanek wspierany przez wychowawcę samodzielnie podejmował działania ukierunkowane na zdobycie zatrudnienia. Pierwsze doświadczenia na rynku pracy weryfikują wyobrażenia i oczekiwania dziecka o pracy zawodowej. Oddziaływania wychowawcze w tym obszarze mają na celu wsparcie dziecka w wyborze ścieżki zawodowej zgodnej z indywidualnymi predyspozycjami oraz dającej realną szansę zatrudnienia w dorosłym życiu.

Planowanie kariery edukacyjno-zawodowej, podjęcie decyzji o kształceniu w szkołach różnego szczebla i wybór zawodu w realiach życia rodzinnego często jest procesem decyzyjnym trwającym przez dłuższy okres. Rozwój zawodowy obejmuje bowiem całe życie człowieka, od najmłodszych lat po wiek dojrzały, a realia współczesnego rynku pracy stwarzają konieczność dostosowywania kwalifikacji zawodowych do zapotrzebowania i istniejących ofert na rynku pracy. Wybór niewłaściwego

kierunku kształcenia, a później zawodu może stać się przyczyną złych ocen w szkole, braku promocji do następnej klasy, a w konsekwencji niezadowolenia z pracy, braku sukcesów i zaniżenia poczucia własnej wartości. W przypadku podejmowania tych decyzji na poziomie wychowanków placówek często ten wybór kojarzy się z wyborem „mniejszego zła”. Decyzja o wyborze ścieżki edukacyjnej i zawodowej często uzależniona jest od procesu indywidualnego rozwoju (fizyczny, intelektualny, emocjonalny, społeczny). Cały wachlarz pedagogów i dobrych rad powoduje, że często wychowanek wybiera „coś”.

Młody człowiek w trakcie nauczania i oddziaływania wychowawczego poznaje, jakie znaczenie ma praca oraz charakterystyka zadań poszczególnych zawodów. W trakcie tego procesu znaczącą rolę odgrywa wychowawca, rodzic, nauczyciel, od którego zależy to, w jaki sposób przekaze wiedzę, która odnosić się powinna do indywidualnych predyspozycji podopiecznego (cechy osobowości, temperament, zainteresowania, uzdolnienia). Na każdą decyzję życiową młodzieży wpływ mają również dwa aspekty, pierwszy to rola czynników osobistych i sytuacyjnych, które kreują wybór drogi zawodowej (korelacja zdolności, cech osobowości, zainteresowań odmienna dla różnych zawodów). Natomiast drugi to sytuacja społeczno-ekonomiczna kraju, wymagania rynku pracy (Grzesiak, Zinkiewicz, 2011).

Proces usamodzielnienia w naszym kraju, szczegółowo zaprezentowany w przepisach prawnych, pozwala na wykorzystanie, jeśli tylko wychowanek chce, wielu możliwości i środków finansowych, które mogą pomóc wychowankowi placówki opiekuńczo-wychowawczej w samodzielnym życiu po opuszczeniu placówki. Poniżej prezentujemy opis wybranych przypadków dorosłych już wychowanków, którzy część swojego życia spędzili w placówce na terenie Krakowa.

Przypadek 1.

Małoletni trafił do placówki opiekuńczo-wychowawczej wraz ze starszą siostrą w wieku 14 lat. Przyczyny umieszczenia to alkoholizm ojca i niewydolność wychowawczo-opiekuńcza obojga rodziców (rodzice w konflikcie około rozwodowym). Sytuacją rodziny zaczęto się interesować w momencie gdy dzieci zaczęły regularnie opuszczać zajęcia szkolne. Chłopiec z uwagi na frekwencje nie przeszedł do następnej klasy. Jak się później okazało w czasie szkolnym chłopiec zbierał złom i puszki aby zapewnić bezrobotnej matce i siostrze wyżywienie. Adaptacja w nowym środowisku przebiegała bardzo opornie, chłopiec nieufny, bez kontaktu z dorosłymi, niezainteresowany żadnymi formami aktywności, niezainteresowany grupą rówieśniczą, pomimo to prezentował się jako chłopiec o wysokiej kulturze osobistej i szacunku do osób starszych. Kontakty małego z rodzicami znikome z uwagi na niechęć chłopca do spotykania się z ojcem i matką – podczas odwiedzin w placówce chłopiec udawał, że śpi.

Chłopiec nie wykazuje żadnych problemów wychowawczych czy edukacyjnych, badany w poradni psychologiczno-pedagogicznej z wyników wynika, iż chłopiec w górnej granicy normy intelektualnej. Z upływem lat nadal w znikomym kontakcie personalnym, jednak potrafił podjąć rozmowę indywidualną z wychowawcą, któremu ufa.

Praca wychowawczo-opiekuńcza opierała się głównie na rozwijaniu u małoletniego umiejętności interpersonalnych. Po zakończeniu gimnazjum chłopiec zdecydował się podjąć naukę w technikum mechanicznym. Wyniki w nauce dobre, pełna frekwencja oraz pełna gotowość do niesienia pomocy.

Aktualnie wychowanek ma 20 lat. Od 2 lat w każde wakacje podejmuje pracę na produkcji elementów metalowych. Przystąpił do egzaminu na prawo jazdy, który zdał, zakupił samochód i go utrzymuje. Chłopak w pełnym zaangażowaniu do pracy, gdy ją otrzyma. Z polecenia dostaje zlecenia remontowe z uwagi na rzetelność swojej pracy. Największą trudnością chłopca jest przetłamanie w kontakcie personalnym. Lęk przed rozmową o pracę, czy kontaktem z drugim człowiekiem nie pozwala mu znaleźć lepiej płatnej pracy i się usamodzielnić. W te wakacje chłopak planuje wyjechać za granicę aby móc w przyszłym roku po zakończeniu technikum usamodzielnić się. Pomimo kilkumiesięcznych rozmów wspierających i motywujących wychowanek nie znalazł pracy za granicą, poszukuje „towarzysza” wyjazdu bo jak uważa sam nie jest w stanie wyjechać.

Chłopak wykazuje wysoki poziom gotowości do podjęcia pracy zawodowej, jest osobą sumienną i pracowitą co w dużej mierze wynika z obowiązku utrzymania rodziny od najmłodszych lat. Występują u chłopca jednak cechy lęku społecznego co może spowodować, iż w momencie gdy będzie musiał opuścić placówkę nie zdobędzie on pracy zarobkowej i wróci do domu rodzinnego – zagraconej i zaniedbanej 15 m² kawalerki matki, do której wychowanek obecnie nie wyobraża sobie wejść w odwiedzin.

Proces usamodzielnienia wychowanek rozpocznie się w momencie opuszczenia przez chłopaka placówki. Plan usamodzielnienia zawiera między innymi pozyskanie lokalu socjalnego na terenie gminy z której się wywodzi – pomimo wielokrotnych rozmów wychowanek i pracowników placówki z władzami gminy nie ma aktualnie możliwości aby chłopak otrzymał lokal mieszkalny z uwagi na brak wolnych miejsc na terenie gminy. Na terenie powiatu są 3 mieszkania usamodzielnienia – przewidywany czas oczekiwania na wolne miejsce to około 2 lat. W rozmowie z wychowankiem planuje on podjąć naukę na uczelni wyższej i zamieszkać w akademiku. Jest to aktualnie jedyna możliwość zamieszkania dla chłopaka. Ma on świadomość niemożności utrzymania się samodzielnego w mieszkaniu wynajmowanego, nawet gdyby udało się mu podjąć pracę pełno etatową. Chłopiec nie może liczyć na wsparcie rodziny, sam w dalszym ciągu pożyczka rodzicom zarobione dorywczo pieniądze. W procesie przygotowawczym do usamodzielnienia chłopak brał udział w szeregu warsztatów interpersonalnych, ukończył kurs na wózki widłowe w ramach współpracy z jednym ze stowarzyszeń wspierających placówkę.

Ogół sylwetki wychowanek jako kandydata na pracownika jest pozytywny. Jest to osoba zdeterminowana z uwagi na konieczność podjęcia pracy zarobkowej, sumienna i zaangażowana. Obawą jest jednak lęk społeczny i trudności interpersonalne, które mogą spowodować blokadę w podjęciu pracy. Aktualny system ofert pracy oferowany przez urzędy pracy nie zapewnia wsparcia i pomocy dla byłych wychowanków pieczy

zastępczych, czyli osób które niejednokrotnie mogą być po wielu traumach, obniżonej pewności siebie lub jej braku czy z niską motywacją do podjęcia pracy zarobkowej z uwagi na wzorzec rodzinny, który wskazywał na brak potrzeby pracy a mimo to możliwość utrzymania się z zasiłków socjalnych.

Przypadek 2.

Wychowanek trafił do pieczy zastępczej w wieku 12 lat wraz z młodszymi braćmi. Powodem umieszczenia w pieczy był alkoholizm obojga rodziców. Środowisko naznaczone szeregiem problemów społecznych takich jak: kryminalna przeszłość ojca, prostytutka matki, niewydolność wychowawcza, rodzina widywana w środowisku o wysokim czynniku ryzyka spożywania substancji psychoaktywnych.

Początkowa adaptacja w placówce chłopca była poprawna – ojciec w tym czasie przebywał w zakładzie karnym. Od momentu wznowienia kontaktów przez chłopca z rodziną biologiczną, wychowanek rozpoczął podejmować zachowania ryzykowne takie jak: próbowanie substancji psychoaktywnych, odurzanie się, spożywanie alkoholu i udział w bójkach i rozbojach. Pomimo stosowania szeregu oddziaływań wychowawczo-edukacyjnych chłopak coraz częściej opuszczał zajęcia lekcyjne wynikiem czego podczas badań w poradni psychologiczno-pedagogicznej otrzymał orzeczenie o zagrożeniu niedostosowaniem społecznym i zalecenia kontynuacji nauki w Młodzieżowym Ośrodku Socjoterapii. Wychowanek kształcił się zawodowo w kierunku mechanik samochodowy. Z uwagi na znaczną poprawę zachowania w wieku 17 lat podjęto decyzję o powrocie wychowanka do placówki i kontynuowanie nauki w szkole ogólnodostępnej. Po powrocie do środowiska zachowanie ponownie uległo pogorszeniu, chłopak ponownie wszedł w środowisko zagrażające w efekcie nie kończąc szkoły zawodowej. W całym okresie dorastania w życiu chłopca nastąpiło wiele traumatycznych wydarzeń. Chłopiec wraz z rodzeństwem podczas wypiski z placówki dowiedział się, że matka leży nieprzytomna w jednym z pustostanów – gdy dotarł na miejsce okazało się, że matka leży naga w upojeniu alkoholowych, które doprowadziło do nieprzytomności. Po zaopiekowaniu się matką, gdy ta odzyskała przytomność zaczęła krzyczeć na dzieci nie poznając ich i oskarżając o kradzież. Po tej sytuacji gniew dzieci na matkę spowodował podejmowanie przez wychowanka działań destrukcyjnych – próby samobójcze, notoryczne odurzanie się substancjami psychoaktywnymi, podjęcie się rozpowszechniania substancji psychoaktywnych. Kilka miesięcy później matka zmarła a wychowanek stwierdził „dzięki temu znalazłem sposób na życie” mając w domyśle utrzymywanie się z handlu substancjami zakazanymi. Podczas rozmów wychowawczych, chłopak kpił z pracy pełnoetatowej wychowawców, podkreślał brak potrzeby pracy zarobkowej, wielokrotnie wskazując na dobre powodzenie ojca, który był wielokrotnie skazywany wyrokiem za napaści i rabunki z użyciem białej broni.

Wychowanek opuścił placówkę w wieku 19 lat. Zamieszkał z babcią ze strony ojca. Nie uzyskał lokalu z zasobów gminy, nie ukończył edukacji ponad gimnazjalnej pomimo założeń, które wpisał w plan usamodzielnienia. Aktualnie podejmuje prace

dorywcze przy budowie dróg. Z nieoficjalnych źródeł wiadomo, iż nadal utrzymuje się z handlu substancjami psychoaktywnymi. W rozmowie z funkcjonariuszami policji, można dowiedzieć się, iż mają oni podejrzenia co do działalności zabronionej w/w wychowanek jednak aktualnie nie posiadają oni dowodów na zakazaną działalność. Chłopak nie ma motywacji do podjęcia pracy zarobkowej pełnoetatowej z uwagi na przekonanie o braku zasadności utrzymywania się z wynagrodzenia za pracę legalną. Sytuacja życiowa wychowanek (kryminalna sylwetka ojca, destrukcyjny sposób życia matki i brak wzorców innego sposobu życia) ukształtowała jego podejście do pracy zarobkowej jako nieatrakcyjnej. Wychowanek ma świadomość niskiego wykształcenia i braku perspektyw na pracę wysoko zarobkową co utwierdza go w przekonaniu, że podejmowanie pracy nielegalnej jest najlepszym sposobem utrzymania.

Przypadek 3.

Wychowanek umieszczona w pieczy zastępczej wraz z dwójką rodzeństwa po interwencji w wyniku przemocy fizycznej ojca nad rodziną i niewydolności wychowawczej matki.

Dziewczyna najstarsza z rodzeństwa od początku pobytu w placówce plasuje się jako osoba opiekuńcza, zajmująca się rodziną, dbającą o wyżywienie i wychowanie młodszego rodzeństwa. W dalszej diagnozie okazuje się, iż wychowanek jest poniżej normy intelektualnej w związku z czym otrzymuje orzeczenie o kształceniu specjalnym. Rozpoczęła naukę w Zawodowej Szkole Specjalnej w klasie przyuczenia do zawodu na kierunku kucharz. Wychowanek zaangażowana w realizowanie praktyk zawodowych, ukończyła szkołę z wysokimi wynikami i bardzo dobrą opinią od pracodawcy. Podczas nauki w szkole zawodowej poznała chłopaka, opuściła placówkę w wieku 18 lat, przeprowadzając się do chłopaka. Nie podjęła planu usamodzielnienia, którego warunkiem realizacji było kontynuowanie nauki i podjęcie pracy zarobkowej.

Od momentu zamieszkania z chłopakiem kilkakrotnie doświadczyła przemocy fizycznej z jego strony i pomimo udzielenia pomocy i wsparcia, zapewnienia możliwości lokalowych – poczucie zależności spowodowało, że ponownie powracała do chłopaka. W rozmowie z wychowawcą wychowanek wielokrotnie powołuje się na słowa matki która uważała, że związek między mężczyzną a kobietą jest najwyższą wartością i że występująca przemoc jest wynikiem miłości. Dziewczyna pytana o podjęcie pracy zarobkowej podkreśla zazdrość chłopaka i nałożony zakaz wobec pracy z uwagi na możliwość jej kontaktowania się z innymi mężczyznami.

Wzorzec wyniesiony z domu rodzinnego powielany jest czasem przez kilka pokoleń. Z genogramu rodzinnego przypadku 3. wynika, iż od przynajmniej dwóch pokoleń wstecz, kobieta była poddaną męża, który był jedynym żywicielem rodziny. W obu pokoleniach wstecz zauważany jest przekaz mówiący o niskiej wartości kobiety i skierowaniem jej do podstawowych czynności domowych i opiekuńczych. Kobiety w tej rodzinie najczęściej wiązały się z osobami skłonnyymi do stosowania przemocy i nadużywania alkoholu. Podstawowym problemem aktywizacji zawodowej owej wychowaneki jest przerwanie przekazu transgeneracyjnego, który kształtuje ją jako

konieczną ofiarę i kobietę do rodzenia dzieci. Z uwagi na wczesny proces parentyfikacji w tej rodzinie, gdzie wychowanka musiała przejąć rolę matki i opiekunki wobec młodszego rodzeństwa, przekaz rodzinny został tylko umocniony.

Usamodzielnienie jest ważnym procesem w życiu każdego człowieka, który ma sprawić, aby osoby nim objęte osiągnęły pewną samodzielność, mogły uczestniczyć w życiu społecznym i zawodowym. Wychowankom placówek opiekuńczo-wychowawczych udzielana jest profesjonalna pomoc w tym procesie, zarówno pomoc finansowa, jak i psychologiczna. Proces samodzielnego życia jest niezwykle trudny, szczególnie dla osób, które nie miały dobrych wzorców rodzinnych, a funkcje opiekuńcze i wychowawcze przejęła placówka. Pełnoletni wychowanek musi opuścić instytucję, w której nauczył się funkcjonować i czuł się bezpiecznie. Przekroczenie progów tej placówki i samodzielne życie przenosi całą odpowiedzialność za swoje funkcjonowanie i decyzje na jednostkę. Dlatego tak ważne jest odpowiednie przygotowanie jej do dorosłego samodzielnego życia.

Wychowankowie objęci procesem usamodzielniania rozpoczynają ważny etap w swoim życiu, w którym uczą się właściwej gospodarności, współpracy ze środowiskiem oraz zaczynają rozumieć, jak istotna jest samodzielna praca. Do samodzielnego funkcjonowania potrzebne jest uzyskanie zatrudnienia, a wcześniej zdobycie kwalifikacji zawodowych i umiejętności znalezienia się na współczesnym rynku pracy. Dlatego planowanie samodzielnego życia rozpoczyna się we wczesnych latach życia dziecka, kiedy uczone jest zasad życia codziennego, obowiązku nauki czy dbania o swoje otoczenie. W dalszym etapie uczy się samodzielnego życia, gospodarności i zdobywa różne przydatne umiejętności. Oczywiście pomagają mu w tym wychowawcy-opiekunowie, którzy opracowują indywidualny plan dla każdego wychowanka. Wychowankowie po spełnieniu zamierzonych celów zdobywają wykształcenie, odpowiedni zawód, dzięki temu dobrą pracę i rozpoczynają samodzielne życie.

Bibliografia:

1. Abramowicz J. (2002), *Kącik pod schodami*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 9.
2. Andrzejewski M. (1997), *Domy na piasku*, Poznań.
3. Bieńko M. (2006), *Proces usamodzielnienia wychowanków domów dziecka*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 5.
4. Chudnicki A. (2005), *Samoocena wychowanków domów dziecka*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 6.
5. Dziędziura A., Nachmann M. (2006), *Rozwijanie inteligencji emocjonalnej u dzieci*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 9.
6. Grzesiak K., Zinkiewicz B. (2011), *Poradnik Kim zostanie moje dziecko z serii „Wybór Zawodów”*, Kraków.
7. Kamińska U. (2003), *Zarys metodyki pracy opiekuńczo-wychowawczej w rodzinnych i instytucjonalnych formach wychowania*, Katowice.
8. Kawula S. (1996), *Studia z Pedagogiki Społecznej*, Olsztyn.
9. Paluch M. (2007), *Człowiek w zmieniającym się społeczeństwie*, Sanok.

10. Rozporządzeniu Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 3 sierpnia 2012 roku w sprawie udzielania pomocy na usamodzielnienie, kontynuowanie nauki oraz zagospodarowanie (Dz.U. z 2012, poz. 954).
11. Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 roku o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (Dz.U. 2011, nr 149, poz. 887).
12. Widelska, E. (2006), *Usamodzielnianie wychowanków. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”* nr 5.
13. Zięba B (2008), *Rola domu rodzinnego w kształtowaniu prawidłowych postaw wobec norm społecznych u dzieci*, [w:] Suchacka B., Kraszewski K. (red.) *Dziecko świecie współczesnym*. Kraków.

dr Gertruda Wieczorek – Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Mgr Marta Kamińska – Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

50-lecie pedagogiki pracy: Dokąd zmierzasz pedagogiko pracy? Drogi i bezdroża rozwoju – Komunikat I. Bydgoszcz, kwiecień 2022

Jubileusz 50-lecia pedagogiki pracy Pierwszy komunikat

SZANOWNI PAŃSTWO,

w 2022 roku – zgodnie z przyjętą datą powołania **pedagogiki pracy** przez profesora Tadeusza W. Nowackiego – **mija 50 lat od powstania tej subdyscypliny naukowej**. Już od pół wieku kształtuje ona swoją tożsamość naukową poprzez aktywność i zaangażowanie kolejnych pokoleń jej reprezentantów. W ramach obchodów Jubileuszu 50-lecia pracownicy Katedry Pedagogiki Pracy i Andragogiki, funkcjonującej w strukturze Wydziału Pedagogiki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, założonej w 1975 r. przez profesora Zygmunta Wiatrowskiego, zapraszają do udziału w **Międzynarodowej Konferencji Naukowej**, która będzie towarzyszyć temu wydarzeniu. Już teraz – w pierwszym komunikacie – uprzejmie informujemy i zapraszamy do udziału w Jubileuszowym spotkaniu naukowym pedagogów pracy i naszych przyjaciół z innych dyscyplin i subdyscyplin naukowych. Odbędzie się ono pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk oraz JM Rektora Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, w kwietniu 2022 r. pod nazwą:

**DOKĄD ZMIERZASZ PEDAGOGIKO PRACY?
DROGI I BEZDROŻA ROZWOJU**

Jubileusz 50-lecia, od czasu naszego spotkania w Jedlni koło Radomia 9 lat temu, skłania do:

- pogłębionych analiz dotychczasowego dorobku naukowego,
- namysłu nad współczesnym wymiarem jej funkcjonowania,
- refleksji nad przyszłością i prób sygnalizowania prawdopodobnych prognoz rozwoju pedagogiki pracy.

Szczególnie zależy Nam aby podjąć dyskurs nad współczesnym kształtem pedagogiki pracy, a także drogami jej dalszego rozwoju, co jest tym bardziej zasadne w warunkach czwartej rewolucji przemysłowej i społeczeństwa 5.0 oraz związanych z tym nieustających cywilizacyjnych przeobrażeń na każdej płaszczyźnie życia i pracy jednostki.

Czy nadal jesteśmy subdyscypliną spełniającą kryteria naukowości? Jaki jest stan teoretyczności pedagogiki pracy? Jaki jest stan jej metodologicznych podstaw? Czy i w jakim wymiarze podejmujemy empiryczne poszukiwania poświęcone podstawowej kategorii badawczej tej subdyscypliny, jaką jest ludzka praca?

Czy nadal wykorzystujemy potencjalności wynikające z ponadczasowego charakteru jej wartości?

Jak przedstawia się współpraca pedagogów pracy na płaszczyźnie krajowej i międzynarodowej?

Czy powinniśmy mówić o rozwoju i nowych kierunkach w pedagogice pracy? A może o stagnacji i początku jej końca?

W poszukiwaniu możliwych odpowiedzi zachęcamy do recepcji myśli pedagogicznej oraz pewnej eksplikacji i dystansu do samych siebie, aby ukazać różne perspektywy i spojrzenia.

Zapraszamy do kontenstacji i dyskursu nad pedagogiką pracy, stanowiących kontynuację krytycznych refleksji nad kondycją naszej subdyscypliny zainicjowanych w 2010 r. w Bydgoszczy, a także podejmowanych wcześniej podczas „ciechocińskich konferencji”.

Jubileusz 50-lecia tworzy przestrzeń do spotkania, szczególnie po trudnym doświadczeniu pandemii Covid-19.

Pedagodzy pracy - bądźmy ponownie razem i zastanówmy się nad naszą przyszłością.

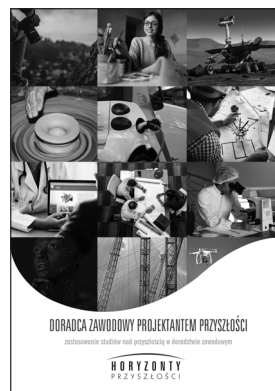


W imieniu organizatorów

PROF. ZW. DR HAB. RYSZARD GERLACH
DR HAB. RENATA TOMASZEWSKA, PROF. UCZELNI

Doradca zawodowy projektantem przyszłości - zastosowanie studiów nad przyszłością w doradztwie zawodowym,
red. A. Pajak, A. Gudanowska, Sieć Badawcza Łukasiewicz - Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 2021, ss. 212. ISBN: 978-83-7789-673-2

Jeśli jesteś nauczycielem akademickim pracującym z przyszłymi doradcami zawodowymi czy też doradcą zawodowym, to zachęcam do zapoznania się z publikacją *Doradca zawodowy projektantem przyszłości – zastosowanie studiów nad przyszłością w doradztwie zawodowym* powstałą w efekcie realizacji projektu „Horyzonty Przyszłości” finansowanego w ramach Programu Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego pod nazwą „Dialog” w latach 2018–2020. Jak podkreślają autorzy, celem projektu było wprowadzenie perspektywy studiów nad przyszłością do edukacji i praktyki w zakresie doradztwa zawodowego i planowania kariery oraz opracowanie modelu wsparcia metodyczno-dydaktycznego dla szkolnictwa wyższego w zakresie uzupełniania i doskonalenia procesów kształcenia poprzez adaptację metodyki foresight. Natomiast efektem realizacji projektu jest m.in. publikacja będąca przedmiotem recenzji, w której zespół autorski przedstawił praktyczne materiały dydaktyczne wspierające nauczycieli akademickich w pracy z przyszłymi doradcami zawodowymi, w szczególności poprzez wskazanie możliwości zastosowania metodyk foresight i studiów nad przyszłością w procesie planowania kariery jednostki.



Publikacja składa się z 10 modułów, obszarów tematycznych, w których poruszono aspekty teoretyczne foresightu i studiów nad przyszłością w praktyce doradztwa zawodowego (moduł 1) oraz opisano w formie gotowych scenariuszy metodyki wykorzystywane w studiach nad przyszłością (moduły 1–7). W module 8 i 9 autorzy przedstawili propozycję nowego ujęcia dwóch metodyk kreatywnych – metody sześciu myślowych kapeluszy de Bono oraz coachingu. W każdym z modułów wskazano cel, jego zawartość oraz zamieszczono materiały dydaktyczne, ćwiczenia wraz ze szczegółowym opisem i prezentacje, które są także dostępne w formie elektronicznej na stronie <https://horyzontyprzyszlosci.itee.radom.pl/materialy-edukacyjne/> (dostęp: 23.03.2021 r.).

Jak wskazują we wstępie autorzy, każdy z modułów może stanowić odrębny, samodzielny blok tematyczny poruszany w ramach kształcenia doradców zawodowych, jak również możliwe jest ich łączenie w dowolnych konfiguracjach, przy czym zalecana jest kolejność ich realizacji przedstawiona w publikacji.

Tematyka modułu pierwszego stanowi swoiste wprowadzenie teoretyczne w nowe dla doradców zawodowych zagadnienia poświęcone foresightowi i studiom nad przyszłością. Moduł drugi przedstawia treści teoretyczne, ćwiczenia praktyczne, prezentację oraz polecaną literaturę poświęconą problematyce analizy STEEP(VL), która obejmuje czynniki: S – społeczne (Social), T – technologiczne (Technological), E – ekonomiczne (Economic), E – ekologiczne (Ecological), P – polityczne (Political),

V – wartości (Values) oraz L – czynniki prawnych (Legal). Efekty przeprowadzonej analizy STEEP(VL), jak wskazują autorzy publikacji, umożliwiają lepsze zrozumienia otoczenia, jego złożoności i rozwijają szersze spojrzenie na problem przyszłość. Z kolei w module trzecim mamy możliwość zaznajomienia się z narzędziem do analizy trendów, które jak wskazuje tytuł, pozwala na lepsze zrozumienie teraźniejszości w zakresie wyników analizy rynku pracy w kontekście przemian technologicznych. W module 4 czytelnik ma możliwość zapoznania się z metodą scenariuszową jako narzędzia umożliwiającego konstruowanie alternatywnych wizji pożądanej przyszłości opartej na wiedzy zróżnicowanej grupy ekspertów. Należy podkreślić, że metoda scenariuszowa jest podstawową metodą badań foresightowych. Metoda tworzenia roadmap jest przedmiotem modułu 5. Jak podają autorzy, stanowi ona wsparcie procesu planowania, umożliwia prowadzenie wieloaspektowych analiz i szerokie spojrzenie na dany obszar/problem/pomysł, a przez to umożliwia tworzenie wizualizacji przyszłości. W module 6 mamy możliwość zapoznania się z metodami wspomagającymi antycypację niepewnej przyszłości zawodowej, którymi są: metoda „słabych sygnałów” oraz „dzikich kart”. Metoda „dzikich kart” oparta jest na myśleniu kreatywnym, natomiast „słabych sygnałów” – na dowodach. Moduł 7 porusza tematykę Futures Literacy – narzędzia do analizy możliwych przyszłości w takich obszarach jak: przyszłość nauki, przyszłość edukacji, przyszłość lokalnych rynków pracy, przyszłość miast, przyszłość sportu.

Podsumowując całość omawianej pracy zbiorowej, należy stwierdzić, że treści w niej zawarte są bardzo aktualne. Zamieszczone zagadnienia, ćwiczenia ukazują możliwość stosowania projektowania przyszłości jako ważnego składnika w procesie planowania kariery. W mojej ocenie wykrywanie i identyfikowanie nadchodzących trendów na podstawie współczesnych przesłanek sprzyja rozwijaniu umiejętności planowania i adaptacji uczestników zajęć dydaktycznych. Kwestia kluczowa związana z powszechnym stosowaniem przedstawionego w książce zestawu ćwiczeń przez nauczycieli akademickich pracujących z przyszłymi doradcami zawodowymi związana jest ze zrozumieniem poruszanych problemów. Z pewnością pomocne może być zapoznanie się z drugą publikacją powstałą w ramach projektu pt. *PROJEKTOWANIE KARIERY ZAWODOWEJ – perspektywa badań foresightowych* pod red. A. Kanoniuk i A. Pająk. Publikacja stanowi swojego rodzaju wprowadzenie w zakresie stosowania metodyki foresight w edukacji, a w szczególności w doradztwie zawodowym. Publikacja jest dostępna do pobrania pod adresem: <https://horyzontyprzyszlosci.itee.radom.pl/wp-content/uploads/2021/02/eBook-A.-Kononiuk-A.-Paj%C4%85k-Projektowanie-kariery-1.pdf> (dostęp: 23.03.2021 r.).

Obydwie książki zasługują na uwagę, ponieważ skłaniają do namysłu nad przyszłością w długiej perspektywie czasowej, podjęcia próby identyfikacji zmian mogących mieć wpływ na przebieg ścieżki kariery zawodowej jednostki. Poszczególne ćwiczenia skłaniają do pogłębionej refleksji nad możliwością ich praktycznego zastosowania przez nauczycieli akademickich w pracy dydaktycznej z przyszłymi doradcami zawodowymi lub też przez doradców zawodowych ze swoimi „klientami”. Całość

opracowania uzmysławia konieczność wzmożenia wysiłków w procesie przygotowania i rozwoju zawodowego nauczycieli akademickich pracujących z przyszłymi doradcami zawodowymi. W tym kontekście niezbędna jest troska o dobre przygotowanie doradców zawodowych do obowiązków m.in. w zakresie wspomaganie klientów w podejmowaniu decyzji z uwzględnieniem prawdopodobnych trendów zmian w dość odległej dla jednostki przyszłości.

Od strony formalnej, czyli układu treści zawartej w niniejszej książce, należy podkreślić, że konstrukcja recenzowanego opracowania jest poprawna, poszczególne moduły są ułożone w logiczną całość. Należy jednocześnie stwierdzić, że książka pod redakcją Anny Pająk i Alicji Gudanowskiej jest dobrze przygotowanym opracowaniem wspomagającym pracę nauczycieli akademickich z doradcami zawodowymi i stanowi przyczynek do pogłębionej dyskusji nad zagadnieniami foresightu, studiów nad przyszłością, analizy STEEP, czy analizy trendów w doradztwie zawodowym. Z wymienionych powodów publikacja ta może służyć pomocą w refleksji nad własnym warsztatem pracy doradcy zawodowego z różnymi grupami odbiorców.

Adresatami, do których kierowana jest publikacja *Doradca zawodowy projektantem przyszłości – zastosowanie studiów nad przyszłością w doradztwie zawodowym*, z pewnością mogą być nie tylko nauczyciele akademicy, ale przede wszystkim doradcy zawodowi pracującymi z różnymi grupami odbiorców: uczniami czy też osobami dorosłymi pracującymi lub poszukującymi pracy.

Reasumując, warto aby nauczyciele akademicy czy też doradcy zawodowi zagłębili się w prezentowane przez Autorów treści w celu uzupełnienia wiedzy i własnego warsztatu pod kątem zastosowania studiów nad przyszłością w szeroko rozumianym doradztwie zawodowym.

dr Mirosław Żurek

Sieć Badawcza Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji, Radom

Konferencji Praca 4.0. Zawirowanie czy nowa era. Rynek pracy dla stabilnej gospodarki

Piąta edycja corocznej Konferencji Praca 4.0. pod hasłem *Zawirowanie czy nowa era. Rynek pracy dla stabilnej gospodarki* odbyła się online 11–12, 15 lutego br. Organizatorem konferencji była Konfederacja Lewiatan przy współpracy z partnerami strategicznymi: IGT, Polskie Forum HR, PFR Portal PPK, Jobs First, Związek Pracodawców Motoryzacji i Artykułów Przemysłowych. Konferencja zgromadziła przedstawicieli kadry menedżerskiej oraz osoby odpowiedzialne za realizację polityki kadrowej w przedsiębiorstwach.

Pierwszego dnia konferencji podczas otwartych paneli i debat dyskutowano nad wpływem skutków przebiegu pandemii COVID-19 na zamiany zachodzące w środowisku pracy. W trakcie zamkniętych warsztatów (drugiego i trzeciego dnia) eksperci prawa pracy i zarządzania dyskutowali na tematy dotyczące m.in. zmian w prawie

pracy związanych z szeroko rozumianymi sprawami pracowniczymi, zarządzania zespołem. Dyskusje podczas obrad toczyły się wokół pytań sformułowanych w zapowiedzi konferencji:

- Jak niepewność wywołana nieprzewidywalnym przebiegiem epidemii będzie wpływała na stosunki pracy?
- Jak ostatni rok wpłynął na działalność działów HR?
- Czy nadal będziemy doświadczać solidarności pracodawców i pracowników na rzecz przetrwania trudnego czasu, czy też w miarę osvajania się z sytuacją przeważą różnice?
- Czy obecnie obserwowane odbicie w wysokości wynagrodzeń i liczbie pracujących utrzyma się w kolejnych kwartałach, czy też pracodawcy – niepewni przyszłości – będą ograniczali zatrudnienie i wydatki osobowe?
- Jak kształtować prawo pracy, aby umożliwiała efektywną organizację pracy przy zachowaniu jego podstawowych celów?
- Czy praca zdalna to przejściowa moda, istotna zmiana stosunku pracy, czy tylko jedna z form organizacji pracy?
- Na ile prawdopodobny jest scenariusz, że za kilka kwartałów będziemy mieli pracowników, którzy nigdy nie doświadczyli realnej pracy w zespole?

Forum było również okazją do szukania odpowiedzi na pytanie, czego polskie firmy potrzebują, aby nie tylko przetrwać, ale również rozwijać swój potencjał kadrowy i finansowy w najbliższych latach.

Opracował:

dr Tomasz Kupidura

Sieć Badawcza Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji, Radom

Konferencja HR Exchange Network: HR and future of work / HR i przyszłość pracy, Floryda, USA

Zmieniają się role i wymagania wobec pracowników, a komórki ds. zarządzania zasobami ludzkimi (HR) będą w dużej mierze odpowiadać za to, jak będzie wyglądać przyszłość pracy – te słowa znalazły się w zapowiedzi III edycji konferencji: *HR and future of work* organizowanej przez HR Exchange Network, która w tym roku odbyła się w formie zdalnej w dniach 23–25.02.2021 r. Podczas konferencji głos zabrali eksperci HR z różnych obszarów: rekrutacja, szkolenia, planowanie ścieżek kariery m.in. z Global HR Research, Enterprise Holdings, Seagate Technology, Prudential, Survey Monkey, Quora Consulting.

Przyszłość pracy już nadeszła. Takie zmiany jak praca zdalna, elastyczne godziny pracy, nauka zintegrowana ze zdobywaniem doświadczenia zawodowego i podnoszeniem kwalifikacji dzieją się na naszych oczach. Zdaniem prelegentów, dyskusja na temat przyszłości pracy powinna ponownie przesunąć się w kierunku próby odpowiedzi na pytanie: *Jak planować rozwój pracowników, by wspomóc digitalizację środowiska pracy w sposób, który będzie napędzał efektywność i rozwój nowych*

umiejętności? Podczas 3-dniowej konferencji dyskutowano wokół wyzwań związanych z aktualną sytuacją oraz nowych oczekiwań pracowników i pracodawców w rzeczywistości po pandemii. Jako najpilniejsze do zaadresowania uznano kwestie dotyczące przewidywania umiejętności przyszłości; wzmocnienia i utrzymania pracowników poprzez nowe technologie cyfrowe i wspieranie spójnej struktury korporacyjnej; potrzeby zrozumienia, jakie praktyki będą wpływać na budowanie marki pracodawcy i lojalność pracowników. Część poświęcona pracy zdalnej skupiała się wokół pojawiających się oznak zmian kulturowych w kierunku pracy zdalnej, a nawet podejścia hybrydowego jako standardu pracy, który pozostanie z nami na zawsze. Wobec tego, że większość firm musiała szybko się przystosować i przejść na formułę pracy zdalnej, należy przemyśleć i usprawnić wprowadzone rozwiązania tak, by przejście do środowiska pracy zdalnej w dłuższej perspektywie było rozwiązaniem korzystnym zarówno dla organizacji, jak i pracowników. Dyskutowano również nad zagadnieniami dotyczącymi m.in. tego, jak zarządzać zespołami zdalnymi; jak utrzymać zaangażowanie pracowników; jak komunikować zadania, aby uniknąć błędów w komunikacji oraz jak tworzyć kulturę organizacyjną sprzyjającą budowaniu wzajemnego zaufania. Wszyscy zalogowani uczestnicy mogli zadać prelegentom pytania i wziąć aktywny udział w dyskusji.

To link do wydarzenia:

<https://www.hrexchangenetwork.com/events-hr-and-the-future-of-work/>

Opracowała
dr Małgorzata Szpilska
Sieć Badawcza Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji, Radom

Doradztwo zawodowe a współczesny rynek pracy, 26.02.2021 r.

W dniu 26 lutego 2021 r. w trybie online odbyła się konferencja pt. *Doradztwo zawodowe a współczesny rynek pracy*. To kolejne – cieszące się bardzo dużym zainteresowaniem – spotkanie zorganizowane przez Wydział Doradztwa Edukacyjno-Zawodowego Ośrodka Rozwoju Edukacji w Warszawie, tym razem we współpracy z Ministerstwem Edukacji i Nauki. Udział w konferencji był bezpłatny, a liczba miejsc ograniczona. Na platformie Zoom, wspomagającej to wydarzenie, organizatorzy przewidzieli udział maksymalnie 450 osób. Chętnych do rejestracji było więcej – dla nich powstała lista rezerwowa.

Konferencję zaadresowano przede wszystkim do doradców zawodowych, w tym szkolnych doradców zawodowych, ale była także skierowana do pracowników poradni pedagogiczno-psychologicznych, pracowników placówek doskonalenia nauczycieli oraz pracowników bibliotek pedagogicznych. Nie zabrakło na niej również przedstawicieli instytucji zajmujących się badaniami i rozwojem edukacji zawodowej.

Głównymi celami konferencji było:

- przekazanie informacji o możliwościach podnoszenia kwalifikacji na rynku pracy, w tym przedstawienie doradcom zawodowym wybranych strategii budowania własnej pozycji zawodowej nastawionej na proces,
- poszerzenie wiedzy na temat dynamicznie zmieniającego się rynku pracy z uwzględnieniem gospodarki cyfrowej,
- omówienie umiejętności zawodowych „przyszłości”, ze szczególnym uwzględnieniem założeń Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030.

W programie konferencji znalazły się wystąpienia dotyczące m.in. takich zagadnień jak:

- prognoza zapotrzebowania na pracowników w zawodach szkolnictwa branżowego,
- podnoszenie kwalifikacji na rynku pracy w kontekście idei uczenia się przez całe życie,
- przygotowanie młodych ludzi do wejścia na rynek pracy,
- doradztwo zawodowe oparte na doradztwie kompetencji,
- innowacyjne narzędzia w pracy doradczej w kontekście gospodarki cyfrowej,
- rozmowa o przyszłości – sztuka rozmowy doradczej w doradztwie zawodowym oraz profil kompetencyjny doradcy zawodowego.

Zaproszeni prelegenci wspólnie z uczestnikami konferencji podjęli próbę poszukania odpowiedzi na następujące pytania:

- „Dokąd zmierza rynek pracy?”,
- „Jak przygotować młodych ludzi do wejścia na rynek pracy?”,
- „Z jakimi wyzwaniami będą musieli zmierzyć się doradcy zawodowi w najbliższych kilku latach?”,
- „Na jakie zawody będzie popyt?” czy też
- „Jaka w przyszłości będzie rola doradztwa zawodowego na każdym etapie edukacyjnym?”.

Podczas konferencji uczestnicy mieli okazję zapoznać się z głównymi trendami współczesnego i przyszłego rynku pracy, również z tymi związanymi z Przemysłem 4.0, a co za tym idzie dowiedzieć się, w jaki sposób wspierać rozwój uczniów i kształtować umiejętności pożądane w tej nowej rzeczywistości.

Dodatkowe informacje:

<https://doradztwo.ore.edu.pl/konferencja-doradztwo-zawodowe-a-wspolczesny-rynek-pracy/>

<https://doradztwo.ore.edu.pl/podsumowanie-konferencji-doradztwo-zawodowe-a-wspolczesny-rynek-pracy/>

Opracował:

mgr inż. Jarosław Sitek

Sieć Badawcza Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji, Radom

15. spotkanie grupy ekspertów Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) ds. kształcenia zawodowego

W dniach 4–5 marca 2021 roku odbyło się 15. spotkanie grupy ekspertów krajowych OECD ds. kształcenia zawodowego (tym razem w formule wirtualnej). Są to coroczne spotkania ekspertów zatwierdzonych wcześniej przez Ministerstwo Edukacji i Nauki (MEiN) oraz Ministerstwo Spraw Zagranicznych. W tym roku spoza resortu MEiN (M. Lasota, M. Drzażdżewski) Polskę reprezentował jeden przedstawiciel – dr Andrzej Stępnikowski, który na co dzień zatrudniony jest w Ośrodku Badań i Rozwoju Edukacji Zawodowej (Sieć Badawcza Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu). Spotkanie rozpoczęło się od części plenarnej, w trakcie której przedstawiono agendę przewidującą m.in. omawianie takich kwestii jak: kształcenie zawodowe na poziomie wyższym oraz omówienie Raportu OECD pt. *Nauczyciele i liderzy w edukacji zawodowej*.

Szczególną uwagę należy zwrócić na wyniki raportu, które kreślą obraz bardzo skomplikowanej rzeczywistości nauczycieli kształcenia zawodowego. Są oni grupą zawodową, której rekrutacja i doskonalenie jest problematyczne (liczy się wykształcenie kierunkowe, przygotowanie pedagogiczne i doświadczenie zawodowe zdobyte w branży na stanowisku pracy), a ponadto ich kompetencje poszukiwane są także w zawodach nie związanych z nauczycielstwem, m.in. w przemyśle, co dodatkowo utrudnia nabór takich pedagogów i pozostawanie w pracy w szkole. Do tych problemów dochodzi także demografia i starzenie się nauczycieli (w ogóle), a w kształceniu zawodowym szczególnie. Kraje, w których obserwowane są te zjawiska (zdecydowana większość) powinny wypracować strategie zachęcające młodych fachowców do zostawania nauczycielami kształcenia zawodowego. Strategie takie są tym bardziej potrzebne, że w większości krajów zachodzą także niewłaściwe relacje dotyczące liczby uczniów w klasach pomiędzy kształceniem zawodowym a ogólnym (poza Polską, Słowacją, Słowenią, Chile i Meksykiem). Niedobory kadrowe nauczycieli kształcenia zawodowego sięgają nawet 37% w krajach takich, jak Portugalia czy Dania. Jednym z najważniejszych problemów jest także brak atrakcyjności nauczania w kształceniu zawodowym (słaba reputacja nawet w Japonii, USA czy Anglii). Blisko 10% nauczycieli z kształcenia zawodowego w takich krajach, jak Anglia, Finlandia i Portugalia, pracując w szkołach, szuka innego zatrudnienia. Jednym z powodów powyższych zjawisk jest zapewne również fakt, iż nauczyciele edukacji zawodowej są rzadziej zatrudniani na umowę na czas nieokreślony i zarabiają mniej niż pedagodzy zatrudnieni w szkołach ogólnokształcących (choć w Polsce te dysproporcje nie są tak duże, jak na przykład w Kanadzie, Niemczech, Wielkiej Brytanii, czy w przypadku średniej z 15 krajów OECD).

Druga część spotkania miała charakter warsztatowy z omówieniem sytuacji i reform w obszarze kształcenia zawodowego i szkoleń. Jako wspólne wyzwanie dla krajów OECD wskazano „przebudowę systemów kształcenia na potrzeby przyszło-

ści" (*re-engineering VET for the future*), podkreślając znaczenie zapewnienia przez nie: responsywności (*responsiveness*), elastyczności i pierwiastka włączającego (*flexibility&inclusiveness*) oraz wsparcia w przechodzeniu do zatrudnienia (*supporting transition*). Eksperti w tej części spotkania wskazywali na relacje pomiędzy podejściem elastycznym a systemem szkolnym (*school-based system*) w edukacji zawodowej. Dr Stępnikowski zwrócił w tym miejscu uwagę na niepokojący trend odchodzenia od rozwiązań systemowych sprzyjających przygotowaniu zawodowemu młodocianych pracowników i wprowadzaniu zmian zniechęcających do upowszechniania tego systemu (m.in. dodatkowe załączniki formalne wymagane od 2019 roku od pracodawców angażujących się w proces przygotowania zawodowego oraz niższy poziom subwencji za uczniów-młodocianych pracowników względem poziomu subwencji za uczniów odbywających zajęcia praktyczne w warsztatach). Moderatorzy OECD podkreślali przy tym konieczność wspierania rozwoju instruktorów praktycznej nauki zawodu, tak aby mogli oni jak najlepiej prowadzić kształcenie w miejscu pracy.

W podsumowaniu stwierdzono, że w świetle zmian strukturalnych rynku pracy (zwłaszcza w powiązaniu z problemami powodowanymi przez COVID-19) nauczyciele kształcenia zawodowego potrzebują szerszych możliwości podnoszenia swoich kompetencji ze szczególnym uwzględnieniem komponentu praktycznego nabywania (utrzymywania) umiejętności na stanowiskach pracy. Muszą także poznawać nowe technologie i wykorzystywać je w kształceniu, stosując możliwie innowacyjne podejście pedagogiczne. Umiejętność innowacyjnego podejścia jest szczególnie ważna w dobie pandemii COVID-19, która niekorzystnie odbiła się na zajęciach praktycznych, które są w „sercu” kształcenia zawodowego. Dlatego też, w proces doskonalenia zawodowego nauczycieli powinny się włączać – obok przedsiębiorstw – także instytucje ekosystemu przemysłowego.

https://www.oecd-ilibrary.org/fr/education/teachers-and-leaders-in-vocational-education-and-training_59d4fbb1-en

Opracował:
dr Andrzej Stępnikowski
Sieć Badawcza Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji, Radom



Efficient and society-friendly Renovation Wave – contribution of Polish private companies,

17 marca 2021

Konferencja poświęcona europejskiej strategii *Fala renowacji na potrzeby Europy*¹ zorganizowana została w formule on-line przez Konfederację Lewiatan w ramach inicjatywy Komisji Europejskiej *EU Industry Days 2021*. Jej celem było zaprezentowanie założeń unijnej strategii ekologicznej renowacji zasobów budowlanych funkcjonujących w Europie oraz konsekwencji jej wdrażania w krajach członkowskich, w tym w Polsce.

Gośćmi specjalnymi byli przedstawiciele Komisji Europejskiej (Directorate of Just Transition, Consumers, Energy Efficiency and Innovation) – Stefan Moser oraz Carlos Sanches Rivero.

Strategia *Fala renowacji na potrzeby Europy* ma na celu poprawę efektywności energetycznej budynków (termomodernizacja, zeroemisyjne źródła ciepła, technologie „smart home”). Dla odzwierciedlenia właściwej rangi problemu przytoczę dane, które jasno wskazują, że budynki odpowiadają za około 40 proc. zużycia energii w UE i 36 proc. emisji gazów cieplarnianych. Jednak tylko 1 proc. budynków poddawanych jest co roku efektywnym energetycznie remontom.

Stąd unijna inicjatywa zakładająca, że w ciągu najbliższych dziesięciu lat odsetek renowacji zostanie co najmniej podwojony. Zagwarantuje, że renowacje doprowadzą do zwiększenia efektywności energetycznej i efektywnego wykorzystania zasobów, co przyczyni się do poprawy jakości życia osób mieszkających w budynkach i korzystających z nich. Do 2030 r. można będzie odnowić 35 mln budynków i stworzyć do 160 tys. dodatkowych ekologicznych miejsc pracy w sektorze budownictwa. Polityka promująca efektywne energetycznie remonty stanowi również odpowiedź na tzw. ubóstwo energetyczne, wspiera zdrowie i dobrobyt ludzi oraz pomaga obniżyć ich rachunki za energię (miliony Europejczyków nie może sobie pozwolić na to, aby ich domy były ogrzewane).

Obecny na konferencji Minister Finansów, Funduszy i Polityki Regionalnej Tadeusz Kościński, potwierdził, iż termomodernizacja zasobów budowlanych to jedno z największych wyzwań w Polsce i w Europie. Podkreślił również, że Krajowy

¹ Fala renowacji na potrzeby Europy – ekologizacja budynków, tworzenie miejsc pracy, poprawa jakości życia; Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, EKES i Komitetu Regionów (COM (2020) 662 final); https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:0638aa1d-0f02-11eb-bc07-01aa75ed71a1.0018.02/DOC_1&format=PDF [dostęp: 26.03.2021].

Plan Odbudowy uwzględnia założenia fali renowacji, szczególnie w kontekście energetyki.

Komisja Europejska zobowiązała kraje członkowskie do opracowania własnych długoterminowych strategii renowacji (DSR). Projekt polskiego dokumentu jest od 10 lutego 2021 w publicznej konsultacji². Podczas konferencji zaprezentowano i dyskutowano jego najważniejsze założenia. Projekt DSR przedstawia kompleksową diagnozę wyzwania, jakim jest poprawa efektywności energetycznej sektora budowlanego oraz prezentuje ścieżkę osiągnięcia głębokiej renowacji zasobów budowlanych w Polsce w podziale na lata 2030, 2040 i 2050. Zgodnie z założeniami DSR, polskie budynki w długim okresie powinny zostać zmodernizowane w sposób spójny z transformacją w kierunku gospodarki neutralnej klimatycznie, jednocześnie odpowiadając na pilną potrzebę wymiany najbardziej emisyjnych źródeł ciepła w celu poprawy jakości powietrza, zapewniając przy tym efektywność ekonomiczną renowacji oraz sprawiedliwe rozłożenie kosztów inwestycji w modernizację budynków.

Organizatorzy konferencji postawili pytanie *Co czeka polskie firmy w związku z wdrażaniem fali renowacji?* Dyskusja toczyła się w ramach trzech paneli, które odpowiadały różnym aspektom wpływu fali renowacji na sektor budownictwa w naszym kraju oraz na społeczeństwo ogólnie. Technologiczne aspekty nadchodzących zmian analizowali m.in. przedstawiciele Ministerstwa Rozwoju, Pracy i Technologii, Krajowej Agencji Poszanowania Energii S.A. czy firmy SIMENS Polska. Wskazywali, iż projekt DSR, oprócz technicznych aspektów poprawy efektywności energetycznej budynków, porusza niezwykle ważne kwestie kwalifikacji pracowników. Stanowi szansę na zintegrowanie wielu rozproszonych działań mających na celu obniżenie emisyjności polskiej gospodarki. Bardzo ważnym graczem będą władze samorządowe jako właściciele budynków publicznych. Oprócz finansów (oszczędność na rachunkach) ważną motywacją podmiotów publicznych powinna być presja społeczna do poprawy warunków życia – podniesienie jakości powietrza.

W panelu poświęconym finansowym aspektom strategii przedstawiciel Ministerstwa Funduszy i Polityki Regionalnej zapowiedział m.in. zmiany w programie Czyste Powietrze, które umożliwią polskim rodzinom, oprócz wymiany pieców, termomodernizację budynku, wymianę okien, drzwi. Zaangażowanie NFOŚ w proces dystrybucji środków potwierdził Zastępca Prezesa Zarządu – pan Paweł Mirowski. Biznesowym partnerem dyskusji był Związek Pracodawców – Producentów Materiałów dla Budownictwa.

Społecznym aspektem wdrażania strategii *Fala renowacji* poświęcony był trzeci z paneli dyskusyjnych, w którym udział wzięli m.in.: Łukasz Arendt – dyrektor Instytutu Badań Edukacyjnych oraz Ewa Flaszynska – dyrektor Departamentu Rynku Pracy w MRPiT. Partnerem biznesowym tej części dyskusji był Saint-Gobain Polska.

² Projekt Długoterminowej Strategii Renowacji: <https://www.gov.pl/web/rozwoj-praca-technologia/dlugoterminowa-strategia-renowacji> [dostęp 29.03.2021].

W wystąpieniach wskazywano przede wszystkim na rolę branży budowlanej, która w Polsce stanowi rynek pracy dla około 1,2 mln zatrudnionych (ok. 6% zatrudnienia w całej gospodarce). Zawody budowlane należą do najbardziej deficytowych. Zintegrowany System Kwalifikacji rozwijany w naszym kraju od 2015 roku reaguje na potrzeby rynku pracy. IBE jako instytucja odpowiedzialna za ZSK proceduje aktualnie zgłoszoną kwalifikację rynkową, ściśle związaną z termomodernizacją (montowanie systemów termoizolacji budynków). Jej włączenie do rejestru pozwoli wprowadzić na rynek osoby o oczekiwanych kwalifikacjach. Z kolei przedstawicielka MRPiT zapowiedziała nowelizację prawa mającą na celu wsparcie branży budowlanej. Chodzi m.in. o ustawę o zatrudnianiu pracowników z krajów trzecich, zmianę ustawy o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy oraz zmianę ustawy o ZSK.

Wszystkie te działania stanowią będą wsparcie we wdrażaniu długoterminowej strategii renowacji w naszym kraju. Jak podkreślał podczas konferencji przedstawiciel KE, nie wolno nam bagatelizować naturalnie pojawiających się obaw społecznych przed kosztami związanymi z procesem wdrażania strategii *Fala renowacji na potrzeby Europy*. Kluczowe dla powodzenia tej inicjatywy będzie m.in. budowanie świadomości i odpowiedzialności za środowisko naturalne wśród mieszkańców naszego kraju. Z pewnością konferencja *Efficient and society-friendly Renovation Wave* będzie miała w tym swój udział (szczegółowy program).

Ośrodek Badań i Rozwoju Edukacji Zawodowej Ł-ITeE włącza się w działania wspierające branżę budowlaną w przygotowaniu się na falę renowacji. Od października 2020 realizowany jest międzynarodowy projekt (Francja, Włochy, Grecja, Hiszpania) poświęcony kompetencjom kierowników budów oraz brygadzistom specjalizującym się w remontowaniu budynków (*RenovUp – Professionalization of the site managers and team leaders to the specific management of the renovation building projects in Europe*). Zachęcamy do śledzenia bieżących informacji na ten temat na stronach mediów społecznościowych Łukasiewicz – ITeE.



Opracowała:

dr Jolanta Religa

Sieć Badawcza Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji, Radom

First International Conference for Women in Multifaceted Research ICWMR 2021,

8-9 marca 2021

W dniach 8-9 marca 2021r. odbyła się wirtualna konferencja First International Conference for Women in Multifaceted Research ICWMR 2021 we współpracy z The Institution of Electronics and Telecommunication Engineers (IETE) z siedzibą

w New Delhi, Indie. Konferencja ICWMR 2021 została zorganizowana przez Międzynarodowy Komitet Organizacyjny ICWMR i była współfinansowana technicznie przez THE ELECTRO INVENTOR, IETE, PKL Foundation, WINAR oraz MIT Square z siedzibą w Londynie, Wielka Brytania.

Obchodzony 8 marca Międzynarodowy Dzień Kobiet zapewnił międzynarodowe forum dla naukowców, specjalistów i studentów z różnych dziedzin inżynierii oraz z interdyscyplinarnymi zainteresowaniami w zakresie sterowania, elektroniki, energii odnawialnej, inżynierii komputerowej, komunikacji, nauk stosowanych, nauk humanistycznych, społecznych i zarządzania. Celem konferencji była wymiana doświadczeń, próba wskazania nowych obszarów badawczych, integracja środowiska naukowego, dyskusja nad aktualnymi problemami rozwoju teorii i praktyki w ramach wskazanych obszarów tematycznych, dostrzeżenie globalnych partnerów do przyszłej współpracy oraz wymiany nowych pomysłów i doświadczeń.

Konferencja skupiła około 60 prelegentów i naukowców głównie z Indii, Malezji, USA, Polski, Wielkiej Brytanii, Brazylii, Bangladeszu, Jordanu, Hiszpanii i Turcji. Konferencja obejmowała przemówienia programowe, sesję specjalną, sesję poświęconę technologii i przedsiębiorczości oraz prezentacje start-upów i projektów. Była podzielona na 10 tematycznych sesji z dziedziny nauk inżynieryjno-technicznych, nauk społecznych i medycznych oraz dwa panele dyskusyjne „Hazard Mitigation and Readiness” oraz „Sustainability”. Otrzymano ponad 60 manuskryptów, z czego 35 zostało zaprezentowanych podczas dwudniowych spotkań. Najlepsze prace zostaną zakwalifikowane do dalszej publikacji w czasopismach indeksowanych w Scopus, pozostałe artykuły zostaną opublikowane w tomie pokonferencyjnym w Springer.

Konferencja zakończyła się w dniu 9 marca. W przyszłym roku planowana jest kolejna edycja konferencji, prawdopodobnie w hybrydowej formule.

Strona konferencji: <http://icwmr.in/>

Link do galerii: <https://drive.google.com/drive/folders/1Ersn0PmzABYBEWt4J00piBX0OjmvSV26?usp=sharing>

*Opracowała:
dr inż. Marta Żurek-Mortka
Członek Komitetu Organizacyjnego ICWMR 2021*

Contents

Letter from the President of the Łukasiewicz Center – PhD Piotr Dardziński	8
--	---

Commentary

Krzysztof Franciszek Symela: Environmental and digital transformation puts new challenges on continuing education	10
--	----

Problems of adult education in Poland and in the world

Mohamad Ahmad Saleem Khasawneh: The Effect of Using a Language Games-Based Electronic Program on Acquiring Oral Skills. Experiences of Adult English Learners during the COVID-19 Pandemic	13
---	----

Przemysław Chmielecki: Does modern university educate troglodytes? Ethical implications of changes in higher education	25
---	----

Sylwester Bębas, Ewa Jasiuk: Key competences in the lifelong learning process as a European reference framework – legal, psychological and pedagogical aspects	35
---	----

Małgorzata Jabłonowska, Justyna Wiśniewska: The European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu): key skills evaluation areas and their implications	49
--	----

Adult education

Joanna M. Łukasik: Reasons for choosing the profession of a teacher by students of art universities	63
--	----

Andrzej Grabowski: Virtual training within the context of cognitive functioning and industry 4.0	77
---	----

Grażyna Bartkowiak, Agnieszka Krugielka: Stress among Polish Army officers, management staff and people in specialist positions. Age dependence	93
--	----

Learning environment

Patrycja Jurkiewicz, Jolanta Izabela Wiśniewska: School management in the era of the epidemiological threat	107
--	-----

Monika Mazur-Mitrowska: Occupational burnout in the opinion of teachers working remotely	121
---	-----

Barbara Adamczyk: Experience of helplessness of child suffering in narratives of post-graduate students Prevention of sexual violence against children and adolescents	133
---	-----

Labor market

Katarzyna Ludwikowska, Kamila Mrowińska: Rights of Persons with Disabilities on the Labour Market (Exemplified by Experiences of Adult Persons with Disabilities)	145
Ewa Krause: The situation of women on the labor market during the pandemic ..	159
Daniel Kukla, Mirosław Mielczarek: Professional predispositions of socially maladjusted youth. Planning of professional independence	177
Gertruda Wiczorek, Marta Kamińska: Professional activation as an important element in the process of becoming independent	189

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 1 >



9 771507 656106

