

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

2(113)/2021

O czasopiśmie

Kwartalnik naukowy wydawany jest od 1993 r. Łącznie ukazało się 113 tomów, w formie drukowanej 86 400 egz., format B5, objętość 120–200 s.

The scientific-research quarterly has been published since 1993. Altogether 113 volumes, 86 400 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

2(113)/2021

EDUKACJA USTAWICZNA DOROSŁYCH

2(113)/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 – Wszecznica 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 Kozík (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 naukowcy – członkowie redakcji/Board of scientific editors

prof. Ewa Przybylska (SGGW); dr hab. Maciej Tanaś, prof. APS; Aleksander Marszałek, prof. URz; dr hab. Eunika Baron-Polańczyk, prof. UZ; dr hab. Daniel Kukła, prof. UJD; dr hab. Michał Kwiatkowski, prof. APS; dr Marian Piekarski, PK CPIP; dr hab. Urszula Jeruszka (IPISS); prof. dr hab. Adam Alfred Zych, Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu; dr Ewa Flaszynska, 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 86 400 egz.

Registered in:

- CEJSH The Central European Journal of Social Sciences and Humanities
- DOAJ Directory of Open Access Journal
- ERIH PLUS The European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences
- OAJI Open Academic Journal Index
- 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): całozyciowe doradztwo edukacyjno-zawodowe i rozwój kariery zawodowej
mgr Małgorzata Kowalska (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: Iwona Nitek, 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)



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

Komentarz

Krzysztof Franciszek Symela: Wspomaganie rozwoju umiejętności obywateli w obliczu zmian	7
--	---

Problemy edukacji dorosłych w Polsce i na świecie

Biruta Sloka, Ilze Buligina: Kształcenie w miejscu pracy drogą do poprawy umiejętności na łotewskim rynku pracy	11
Małgorzata Kowalska, Maria Knais: Krajowe i europejskie konkursy umiejętności – doświadczenia cypryjskie	23
Roman Ceglarek: Teoretyczne podstawy tworzenia programów nauczania w polskiej pedagogice w latach 1918–1939.....	35

Uczenie się dorosłych

Katarzyna Gucwa-Porębska: Skuteczność form wsparcia postpenitencjarnego realizowanego przez Centrum Integracji Pro Domo w opinii osadzonych – odniesienie do wyników badań własnych	49
Barbara Nowak: Edukacja kulturalna wśród osadzonych w kontekście readaptacji społecznej.....	63
Gertruda Wiczorek: Rola nauczania i doksztalcania w readaptacji społeczno-zawodowej osadzonych	79
Samanta Koziolec, Justyna Jakimiak, Klaudia Marszałek, Magdalena Humaj-Grysztar, Renata Madetko: Rola położnej jako edukatora zdrowotnego. Działania studenckiego koła naukowego.....	91

Doradztwo zawodowe w praktyce

Monika Mazur-Mitrowska: Plany edukacyjno-zawodowe młodzieży kończącej szkoły ponadpodstawowe o profilu technicznym na podstawie badań własnych..	103
Witold Pietruk: Pozaszkolne instytucje wspomagające ucznia w wyborach edukacyjno-zawodowych.....	117
Małgorzata Stańczak: Kierunki pracy poradniczej z rodzinami dzieci zdolnych....	131

Środowisko uczenia się

Józef Młyński: Podmiotowość rodziny w samorządzie terytorialnym	141
Justyna Wiśniewska, Maria Trzcińska-Król: SELFIE dla szkół – narzędzie ewaluacji wdrożenia technologii cyfrowych w szkołach.....	151
Małgorzata Lotko: Studia towaroznawcze – specyfika, wymagania, przesłanki wyboru	165
Magdalena Kolber: Strategie uczenia się języka obcego a czynniki środowiskowe.....	173

Konferencje, recenzje, informacje

Ogólnopolska konferencja „Solidne podstawy – profesjonalne działanie”, 24–25.09.2021 – zapowiedź – Tomasz Magnowski	185
IV Kongres Edukacji, 30 września 2021 – zapowiedź wydarzenia – Krzysztof Symela	186
Branżowy Bilans Kapitału Ludzkiego (BBKL) – Budownictwo, 22.06.2021 – Jolanta Religa	187
WorldSkills i EuroSkills – System Suchej Zabudowy, Radom, 21–22.10.2021 – Małgorzata Kowalska	188
Spotkania Grupy Dyskusyjnej Ministerstwa Edukacji i Nauki ds. micro-credentials – Andrzej Stępnikowski	190
Projekt: m-Training for Inactive Women Aiming their Employment as Call Center Agents at their Homes (Virtual Call, 2020-1-TR01-KA202-094553, Erasmus+, 2021–2022) – Tomasz Kupidura	192
Zapowiedź IX Międzynarodowej Konferencji Naukowej pt. „Na pograniczach kultur i narodów: Swoi – Obcy – Inni” – Justyna Bluszcz, Jolanta Karolczuk	193

Nowe publikacje:

Ewa Flaczyńska, Kryzys przychodzi nagle. Długotrwałe a gwałtowne bezrobocie , Oficyna Wydawnicza ASPRA JR, Warszawa 2021	195
Wojciech Świtalski, Uczenie się dorosłych w zabawie , Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2021	196



Wspomaganie rozwoju umiejętności obywateli w obliczu zmian

Świat się zmienia, a wraz z nim rynek pracy, głównie za sprawą szybkiej transformacji cyfrowej, nowych technologii, zmian klimatu, globalizacji i zmian demograficznych. Pandemia koronawirusa przyspieszyła ten proces i przesunęła punkt ciężkości polityki i działań publicznych. Aby umożliwić odbudowę po pandemii COVID-19, UE opracowała kompleksowy pakiet, który łączy wieloletnie ramy finansowe na lata 2021–2027 z nadzwyczajnym funduszem odbudowy, Next Generation EU. Przewiduje on m.in. inwestycje w transformację ekologiczną i cyfrową¹.

Biorąc pod uwagę te dalekosiężne przemiany, UE i jej państwa członkowskie podejmują działania mające na celu wzmocnienie pozycji obywateli w obliczu zmian i wykorzystanie ewentualnych korzyści, również poprzez zapewnienie im dostępu do systematycznego podnoszenia kwalifikacji i przekwalifikowania zawodowego oraz wspieranie zatrudnienia. Na szczeblu polityki obserwujemy silną synergię różnych rodzajów środków, w tym zachęt finansowych, poradnictwa, walidacji i programów środowiskowych, co ma również na celu wspierać ustawiczne kształcenie wszystkich dorosłych.

Nowa unijna polityka w zakresie VET i umiejętności koncentruje się obecnie w większym stopniu na ustawicznym kształceniu i szkoleniu zawodowym (CVET), co jest widoczne zwłaszcza w pakcie na rzecz umiejętności. Kultura uczenia się przez całe życie oraz systemy zarządzania CVET mają być nową standardową ścieżką dla wszystkich osób dorosłych. Potrzebni będą również wysoko wykwalifikowani nauczyciele, trenerzy, instruktorzy. Wyzwaniem staje się także potrzeba ciągłego gromadzenia informacji na temat niespotykanej wcześniej przemiany zestawów umiejętności potrzebnych na rynku pracy dziś i w przyszłości. Europejski program na rzecz umiejętności z 2020 r. (European Skills Agenda 2020)² wyraźnie wskazuje na potrzebę usprawnienia sposobów gromadzenia informacji na temat umiejętności

¹ Na podstawie: Nota Informacyjna CEDEFOP, ISSN 1977-8007. Grudzień 2020 oraz Styczeń 2021.

² Europejski program na rzecz umiejętności służący zrównoważonej konkurencyjności, sprawiedliwości społecznej i odporności – <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0274&>

oraz zwiększenia ich przydatności dla poszczególnych osób. Niezwykle ważne jest również rozwijanie umiejętności kierowania karierą, która jest istotną częścią poradnictwa i doradztwa zawodowego. Umiejętności te mają coraz większe znaczenie na dzisiejszych rynkach pracy, gdzie obywatele stają w obliczu trudnych przemian i wielorakich zagrożeń, a ich ścieżka rozwoju zawodowego i edukacyjnego staje się dłuższa i bardziej wielokierunkowa.

W drugim tomie czasopisma oferujemy artykuły prezentujące wyniki badań teoretycznych i empirycznych m.in. z akcentem międzynarodowym skierowanym na kształcenie w miejscu pracy (B. Sloka, I. Buligina) oraz ocenę umiejętności w narodowych konkursach (M. Kowalska, M. Knais). W rozdziale „Uczenie się dorosłych” możemy zapoznać się ze zbiorem monotematycznych artykułów dotyczących efektywności wsparcia dla osób opuszczających jednostki penitencjarne (K. Gucwa-Porębska) oraz ilustrujących wynik badań prowadzonych z udziałem osadzonych, w kontekście ich edukacji kulturalnej (B. Nowak) oraz nauczania i doskonalenia (G. Wieczorek).

Polecam również czytelnikom artykuł z obszaru edukacji zdrowotnej (S. Koziolec, J. Jakimiak, K. Marszałek, M. Humaj-Grysztar, R. Madetko), w którym ukazana jest rola położnej jako edukatora zdrowotnego. Położna poprzez edukację przygotowuje do rodzicielstwa, włącznie z poradnictwem na temat higieny i żywienia. Jak podkreślają autorki, ważnym aspektem są metody wykorzystywane przez położne w edukacji zdrowotnej.

Czytelników zainteresowanych projektowaniem programów nauczania zachęcam do zapoznania się z artykułem (R. Ceglarek), w którym możemy, z dłuższej perspektywy czasu „zerknąć” na teoretyczne podstawy tworzenia programów nauczania w polskiej pedagogice w latach 1918–1939.

W rozdziale „Konferencje, recenzje, informacje” zapowiadamy m.in. dwa wydarzenia:

- IX Międzynarodową Konferencję Naukową pt. „Na pograniczach kultur i narodów: Swoi – Obcy – Inni”, której organizatorami 16–18 września są Uczelnia Państwowa im. Jana Grodka w Sanoku oraz Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.
- IV Kongres Edukacji (Nowe perspektywy. Szersze horyzonty. Erasmus+ | EKS 2021–2027) organizowany 30 września 2021 przez Narodową Agencję Programu Erasmus+ i Europejski Korpus Solidarności w Polsce roku w formule online.

Supporting the development of skills in the face of change

The labor market is changing mainly due to rapid digital transformation, new technologies, climate change, globalization and demographic change. The coronavirus pandemic accelerated this process and shifted the focus of public policy and action. To enable recovery from the COVID-19 pandemic, the EU has developed a comprehensive package that combines the 2021–2027 long-term EU budget with the NextGenerationEU emergency recovery fund. It provides for investment in ecological and digital transformation.

The new EU VET and skills policy now focuses on Continuing Vocational Education and Training (CVET), especially in the Skills Pact. Lifelong learning and CVET management systems are to be a new path for all adults. Highly qualified teachers, trainers and instructors will also be needed. Another challenge is the need to continuously gather information on the unprecedented transformation of skills needed in the labor market today and in the future. The 2020 European Skills Agenda clearly demonstrates the need to improve the way information on skills is collected and made relevant to individuals. It is also significant to develop career management skills, which are an essential part of career guidance and counseling. These skills are of increasing importance in today's labor markets, where people are faced with changes and multiple threats, and their career and educational paths are becoming longer and multi-directional.

In the second volume of the journal, we offer articles that present the results of theoretical and empirical research with an international focus on training in the workplace (B. Sloka, I. Buligina) and the assessment of skills in national competitions (M. Kowalska, M. Knais). In the chapter "Adult learning" there are monothematic articles on the effectiveness of support for people leaving penitentiary institutions (K. Gucwa-Porębska) and illustrating the results of research conducted with the participation of prisoners in the context of their cultural education (B. Nowak) and teaching and training (G. Wieczorek).

I also recommend an article on health education (S. Kozielec, J. Jakimiak, K. Marszałek, M. Humaj-Grysztar, R. Madetko) that shows the role of a midwife as a health educator. Readers interested in designing curricula are encouraged to read the article (R. Ceglarek) which contains information about the theoretical foundations of curriculum development in Polish pedagogy in the years 1918–1939.

Problemy edukacji dorosłych w Polsce i na świecie

Biruta Sloka

DOI: 10.34866/rzrx-ec43

ORCID: 0000-0003-2129-053X

Ilze Buligina

ORCID: 0000-0001-9005-9900

Work-based learning as a shift towards improved labour market skills in VET in Latvia

Kształcenie w miejscu pracy drogą do poprawy umiejętności na łotewskim rynku pracy

Słowa kluczowe: rynek pracy, umiejętności, uczenie się w miejscu pracy

Streszczenie: Kształcenie w miejscu pracy nabiera coraz większego znaczenia, jeśli chodzi o szkolenia pracowników. Rynek pracy wymaga nowych umiejętności, a wraz z umiejętnościami zawodowymi rośnie znaczenie umiejętności ogólnych. Różni interesariusze mogą mieć różne opinie na temat umiejętności wymaganych od pracowników. Celem badania była analiza poglądów pracodawców, instytucji kształcenia zawodowego i studentów na temat kilku aspektów umiejętności współczesnego rynku pracy. Do badań empirycznych wykorzystano ankietę przygotowaną dla pracodawców, kierowników placówek kształcenia zawodowego i studentów. Do oceny i porównania opinii wszystkich interesariuszy zastosowano te same pytania z tą samą skalą ocen od 1 do 10, gdzie 1 oznaczało wartość nieistotną, a 10 bardzo ważną. Wyniki badania wykazały, że wszystkie zaangażowane grupy mają podobne poglądy na temat głównych aspektów umiejętności na rynku pracy, wyraźnie wskazując na duże znaczenie umiejętności ogólnych oraz umiejętności zawodowych.

Key words: labour market, skills, work-based learning

Abstract: Work-based learning is becoming increasingly important in training of competitive employees for various fields. The labour market requires new skills, and the importance of generic skills tends to grow, alongside with the professional skills. Different stakeholders could have different opinions on the skills required for employees. The aim of the current research is to investigate views of employers, vocational education institutions and students on several aspects of today's labour market skills. Methods used for empirical research: survey of employers, vocational education institutions' managers and students. For the evaluation and comparison of all stakeholder's opinions, the same questions were used with the same evaluation scale 1-10, where 1 - not important; 10 - very important. For data analysis of survey data the following indicators of descriptive statistics were used – indicators of central tendency or location: arithmetic mean, mode, median; indicators of dispersion or variability: range, standard deviation, standard error of mean. Survey results indicated that there are similar views on all main aspects of labour market skills by all the involved groups, clearly recognising the importance of generic skills, alongside with the professional skills in the labour market context.

Introduction

Over the past decade work based learning (WBL) is a high level priority of vocational education and training (VET) policy in Latvia. A particular attention is being paid to the development of skills. It is in line also with the recent European Union level policy developments – European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience (2020), setting the objectives to be achieved by 2025 and the Council Recommendation on a framework for quality and effective apprenticeships (2018). Also the most recent OECD study on Latvia – OECD Skills Strategy Latvia (2019) is primarily dedicated to the issue of skills formation, and the results of this study forms the basis for the Latvian Education Policy Developments Guidelines for the period 2021 – 2027. Thus, also for the coming decade skills formation will be in the focus of education policy makers, and the role of researchers' contribution for the implementation of research informed policy may continue to grow.

The present paper endeavours to study the issue of WBL in relation to skills formation. More specifically – regarding the relevance of the various labour market skills from the perspective of the involved stakeholders. Work-based learning started in Latvia as a pilot in 2013. After the initial difficulties it gradually gained stakeholders' support and in 2016 a full respective legal framework came into force – after a prolonged consultation with social partners and other public, non-governmental and private bodies. The existing WBL regulation stipulates the rights and responsibilities for all the involved stakeholders: employers, VET institutions and students in VET programs. The new Latvian WBL approach aims at increasing the labour market skills and employability of VET students. For this reason it was seen useful to our research team under the National Research program to follow up on this new VET policy development also from research perspective.

The University of Latvia in collaboration with the Employers' Confederation of Latvia in 2019 organised a survey involving the three main partners in WBL – employers, VET institutions and students. The survey was structured with specific questions for each target group (stakeholder), at the same time deliberately including several identical questions for all. Consequently, it became possible to compare the results – and thus, opinions – obtained from these target groups regarding the same questions. In the present paper out interest has been focused on one particular aspect within the survey – the stakeholders' opinions on the skills useful and necessary for a successful integration into labour market.

The **purpose** of the study: to identify the various perspectives stakeholders may have on necessary and most useful labour market skills. The **tasks**: 1) study evaluations of different stakeholders (employers, educators and students) on the relevance of various skills for the labour market; 2) to draw conclusions on the perspective of the stakeholders in relation to the question under study. The primary **methods** used – statistical data analysis of survey results (employers, educators and students). For data analysis indicators of central tendency or location, indicators

of variability, cross-tabulations, testing of statistical hypotheses using t-test and analysis of variance (ANOVA), correlation analysis were used. Additional material for investigation was obtained from qualitative analysis as well – drawing conclusions from comments by the target groups.

The key **results** indicate that all the involved groups recognise the importance of generic skills in the labour market context. The generic skills are being evaluated as equally important to the specific professional skills related to the qualification. The primary **conclusions** show that, alongside with the importance of specifically professional skills, the students see the role of WBL as a pathway developing their ability for socialisation. Possibility for socialisation in adult professional environment for the students may be seen as an additional factor contributing to the attractiveness of WBL and thus of VET in general. Consequently, it is seen necessary to continue studying not only WBL as an approach for professional skills' development, but as an important strategy for raising the VET attractiveness for students and a tool for early and improved socialisation competence of the future labour force – professionally and as citizens in general.

Theoretical background

Work based learning is continuously being analysed by researchers around the globe paying attention to various aspects of its role in skills' formation, for examples, as a learning strategy in support of the Australian Qualifications Framework (Baker, Peach, Cathcart, 2017). Researchers are focusing on several aspects of apprenticeship in the Netherlands, analysing connecting school and work based learning (Onstenk, Blokhuis, 2007) with attention to organisational and legal aspects of implementation of this kind of education.

Employer involvement in work based learning process is a challenge in many countries, consequently analysis by researchers is being devoted to various implementation modes, for example, using the knowledge transfer partnership approach in undergraduate education and practice-based training to encourage employer engagement (Harris, Chisholm, Burns, 2013) where the role of the government is being stressed in particular. Researchers have concluded that practitioner capability and supporting critical reflection during work based placement has a significant impact (Smith, Martin, 2014).

The role in vocational teachers and their qualification improvement cannot be underestimated. Substantial amount of research is being devoted to the development of pedagogical competencies of the vocational teachers. For example, in Italy and Lithuania: implications of competence-based VET curriculum reforms (Tacconi, Tütlys, Perini, Gedvilienė, 2020) with a particular focus on working conditions and wages and other aspects related to vocational education teacher training.

Researchers have performed detailed analysis of the necessity of part time work as a site for undergraduate work-based learning (Shaw, Ogilvie, 2010) with the

conclusion that work based learning is an important pre-condition for subsequent job satisfaction. Researchers have concluded that professional development projects are important part of work-based learning in the curriculum (Toledano-O'Farrill, 2017). The role of supervising work-based learning students in workplace is being stressed in research as well (Talbot, Lilley, 2014), paying attention also to the importance of e-learning.

A framework for work-based learning: basic pillars and the interactions between them as an important aspect in vocational education and training is being stressed (Ferrández-Berruenco, Kekale, Devins, 2016). Analysis of work-processes in designing competence-based occupational standards and vocational curricula shows the significance of these aspects (Tütlys, Spöttl, 2017) indicating also to the methodological and institutional challenges that are to be faced.

Researchers are evaluating the various aspects between policy and practice on structuring workplace learning in higher vocational education in Sweden and Finland (Lindell, Stenström, 2005) having already extensive experience in the field and in reaching goals through various pathways. The process of Swedish reform in advanced vocational education (Lindell, 2006) from formulation to implementation had several challenges, and creative solutions in involvement of several stakeholders were offered. International industrial standardisation serves as a driver for cross-national convergence in training processes especially in certain fields, like aviation apprenticeships in England and Germany learn from mutual experience (Lahiff, Li, Unwin, Zenner-Höffkes, Pilz, 2019) in the situation of increasing international regulation.

Work-based learning for the creative industries has indicated that in fields of web design and social media (Riley, 2017) employers increasingly can have access to well-prepared specialists. Labour market requires qualified specialists, however, the demographic situation in many countries creates lack of young people. This requires to find different solutions by involving older people who often lack skills for employment. For this reason many countries pay a lot of attention to adult education and are evaluating to what extent their vocational qualifications system fits for adults. Thus, researchers are suggesting ideas for the university and industry linkage (Lester, 2015) where the proposed approach offers individual solutions for adults, as well.

Analysis of research results

The present paper is based on a survey that comprised approaches for quantitative and qualitative analysis. The survey including also several identical questions for all involved target groups. Consequently, it became possible to compare the results – and thus, opinion – obtained from these relevant target groups. In the present paper our interest was focused on one particular aspect within the survey – their opinions on the most useful skills the employee would need for a successful integration into the labour market.

Table 1. Main statistical indicators on evaluations by employers on the importance of respective employee skills for the company

Statistical indicators	Personal interest to fulfil tasks	Initiative and creativity	Specific professional knowledge and skills	Ability for independent work	Ability to plan own time	Ability for co-operation	Reliability and loyalty to company	Language skills	Digital skills	Interest and ability to improve knowledge and skills	General knowledge on societal developments
N	Valid	493	488	498	485	494	488	488	484	487	491
	Missing	355	360	350	363	354	360	360	364	361	357
Mean	9.33	8.79	8.45	8.94	8.60	8.96	9.00	7.22	7.44	9.05	8.43
Std. Error of Mean	0.053	0.060	0.076	0.059	0.069	0.060	0.061	0.106	0.098	0.053	0.067
Median	10	9	9	9	9	9	10	8	8	9	9
Mode	10	10	10	10	10	10	10	10	8	10	10
Std. Deviation	1.178	1.340	1.685	1.307	1.523	1.325	1.337	2.336	2.155	1.162	1.475
Range	9	7	8	6	8	7	7	9	9	7	7
Minimum	1	3	2	4	2	3	3	1	1	3	3
Maximum	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10

Source: Authors calculation based on employers survey, n = 948

Evaluation scale 1–10, where 1 – not important; 10 – very important

In the present chapter analysis will be made on the responses to the identical question for all target groups regarding the most relevant labour market skills. Studying the obtained results will enable drawing conclusions on the preferences of each target group, as well as comparing the priorities between the target groups. Main statistical indicators on evaluations by vocational education institutions on the importance of respective skills for the company are reflected in table 1.

Survey data indicate that employers have attributed high evaluations to all aspects, but by their evaluations the most important is *Personal interest to fulfil tasks* with the highest arithmetic mean of evaluations 9.33. Most frequent evaluation by respondents (mode) was 10, median was 10 as well, followed by next highest evaluation for *Interest and ability to improve knowledge and skills* with arithmetic mean of evaluations 9.05; mode 10 and median 9. The lowest evaluations by employers was for *language skills*, with arithmetic mean of evaluations 7.22; most frequent evaluation by respondents (mode) was 8, half of employers gave evaluation 8 or less and half of employers gave evaluation 8 or more (characterised by median). Although the evaluations by employers differed, the lowest variability of evaluations by employers were for *Interest and ability to improve knowledge and skills*, there were the lowest evaluation's dispersion – the smallest standard deviation and standard error of mean.

Main statistical indicators on evaluations by vocational education institutions on importance of respective skills for the company are reflected in table 2.

Survey data indicate that VET institution managers have attributed high evaluations to all aspects in question, but by their evaluations the most important is *Personal interest to fulfil tasks* with the highest arithmetic mean of evaluations 9.54, most given evaluation by respondents (mode) was 10, median was 10 as well, followed by next highest evaluated for *Interest and ability to improve knowledge and skills* as well as *Ability for co-operation*, for both mentioned aspects with arithmetic mean of evaluations 9.25; mode 10 and median 9. The lowest evaluations by VET institutions was for *digital skills*, with arithmetic mean of evaluations 8.14; most given evaluation by respondents (mode) was 8, half of employers gave evaluation 8 or less and half of employers gave evaluation 8 or more (characterised by median). Although the evaluations by VET institution managers differed, the lowest variability of evaluations by VET institution managers were for *Personal interest to fulfil tasks*, there were the lowest evaluation's dispersion – the smallest standard deviation and standard error of mean.

Main statistical indicators on evaluations by VET students on the importance of respective skills for the company are reflected in table 3.

Survey data indicate that students have attributed high evaluations to all aspects, but by their evaluations the most important is *Ability for independent work* with the highest arithmetic mean of evaluations by respondents 8.35; most frequently given evaluation by respondents (mode) was 10, half of students gave evaluation 9 or less

Table 2. Main statistical indicators on evaluations by VET institution institutions on importance of respective employee skills for the company

Statistical indicators	Personal interest to fulfill tasks	Initiative and creativity	Specific professional knowledge and skills	Ability for independent work	Ability to plan own time	Ability for co-operation	Reliability and loyalty to company	Language skills	Digital skills	Interest and ability to improve knowledge and skills	General knowledge on societal developments
N	28	27	28	27	28	28	28	28	28	28	29
Missing	21	22	21	22	21	21	21	21	21	21	20
Mean	9.54	8.63	8.96	8.96	9.04	9.25	9.00	8.36	8.14	9.25	8.52
Std. Error of Mean	0.131	0.214	0.227	0.210	0.196	0.142	0.192	0.263	0.256	0.151	0.208
Median	10	9	9	9	9	9	9	8.5	8	9	9
Mode	10	9	10	10	10	10	10	8	8	10	9
Std. Deviation	0.693	1.115	1.201	1.091	1.036	0.752	1.018	1.393	1.353	0.799	1.122
Range	2	4	5	3	3	2	3	5	5	2	4
Minimum	8	6	5	7	7	8	7	5	5	8	6
Maximum	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10

Source: Authors calculation based on vocational education institution managers survey, n = 948

Evaluation scale 1–10, where 1 – not important; 10 – very important

Table 3. Main statistical indicators on evaluations by VET students on importance of respective skills for the company

Statistical indicators	Personal interest to fulfil tasks	Initiative and creativity	Specific professional knowledge and skills	Ability for independent work	Ability to plan own time	Ability for co-operation	Reliability and loyalty to company	Language skills	Digital skills	Interest and ability to improve knowledge and skills	General knowledge on societal developments
N	Valid	560	557	560	559	559	557	559	558	559	561
	Missing	342	345	342	343	343	345	343	344	343	341
Mean	8.30	7.80	8.10	8.35	8.24	8.50	8.22	7.64	7.66	8.26	7.23
Std. Error of Mean	0.080	0.074	0.077	0.074	0.076	0.074	0.078	0.078	0.074	0.075	0.087
Median	9	8	8	9	9	9	9	8	8	9	7
Mode	10	8	10	10	10	10	10	7	8	10	7
Std. Deviation	1.906	1.754	1.828	1.763	1.793	1.740	1.852	1.851	1.741	1.773	2.061
Range	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9
Minimum	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Maximum	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10

Source: Authors calculation based on student survey, n = 902

Evaluation scale 1–10, where 1 – not important; 10 – very important

and half of students gave evaluation 9 or more (characterised by median), followed by next higher evaluated aspect *Personal interest to fulfil tasks* with arithmetic mean of evaluations 8.3; mode 10 and median 9. For all the analysed aspects students in their evaluations have used all evaluation scale from 1 to 10 with highest differences in evaluations – biggest standard deviation and biggest standard error of mean for *General knowledge on different society development*; for this aspect it was the lowest average evaluation – arithmetic mean 7.23, mode 7, median 7.

The analysis of the obtained results show that the importance of generic and professional skills are highly evaluated for all three target groups – with slight prevalence on the importance of certain generic skills, such as *Personal interest to fulfil tasks* and *Interest and ability to improve knowledge and skills*. These two aspects coincided in the highest evaluations by the employers and the VET institutions. As to the students, their preference concerns *Ability for independent work*, followed by *Personal interest to fulfil tasks*.

Thus, for all the three target groups the top priority is still given to generic skills, over the specifically professional skills. Even though for all aspects the evaluations are relatively high (over 7), it is quite striking that all the three target groups have attributed a relatively low evaluation for the digital and language skills – if compared to their evaluations for other skills. This issue presents material for further studies, since it implies certain contradiction to the overall education goals and conceptual approaches in the Latvian education and VET policy. At the same time, it should be taken into account that the survey was performed in 2019 when there was no experience of the Covid-19 pandemic which has definitely changed the attitudes towards digital approaches, at least. Thus, it would be important to investigate further the reasons for the actual attitude towards language skills. In the case of students – also the relatively low evaluations towards the overall competence in societal developments also can have certain implications worth further studies.

Conclusions. Implications for future VET policies in Latvia

The acquired experience has been used for further policy developments in Latvia, especially regarding WBL. Based on the OECD study on Latvia – OECD Skills Strategy Latvia (2019) regarding skills formation – the Latvian Education Policy Development Guidelines for the period 2021–2027 have been drafted. The Guidelines envisage a shift towards more focused approach in WBL developments. Apart from the national perspective on labour force development, the regional aspects are becoming increasingly important. The local and regional stakeholders in collaboration with employers' organisations and the sectoral actors are focusing on regional needs regarding skills formation for regional industries. Work-based learning is being seen as an effective measure for addressing the real needs and demand from the labour market. An increasing attention is being paid to the development of generic skills, since these are being recognised as highly relevant also by the employers.

Another identified challenge to be addressed is promoting WBL in adult education – as a means for upgrading and reskilling the existing labour force in compliance of today's developments. Skills formation is at the core of the process and also here the regional labour market developments are becoming increasingly important. Thus, also for the coming decade skills formation – and the collaboration among the various key stakeholders – will be in the focus of education policy makers, and the role of researchers' contribution for the implementation of research informed policy may continue to grow.

References

1. Baker S.D., Peach N., Cathcart M. (2017), *Work-based learning: A learning strategy in support of the Australian Qualifications Framework*, „Journal of Work-Applied Management”, 9(1), pp. 70–82.
2. Buligina I., Sloka B. (2016), *Strategic Partnerships for the Development of Competitive Labour „Force Through Vocational Education and Training”*, Entrepreneurship, Business, Economics, Springer, pp. 229–244.
3. Council Recommendation on a framework for quality and effective apprenticeships (2018), <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0502%2801%29>.
4. Dorothee B., Greskovits B. (2007), *Neoliberalism, embedded neoliberalism and neocorporatism: Towards transnational capitalism in Central-Eastern Europe*, West European Politics, 30(3), pp. 443–466.
5. European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience (2020) <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=en&catId=1223&moreDocuments=yes>
6. Ferrández-Berruero R., Kekale T., Devins D. (2016), *A framework for work-based learning: basic pillars and the interactions between them*, „Higher Education, Skills and Work-Based Learning”, 6(1), pp. 35–54.
7. Harris M., Chisholm C., Burns G. (2013), *Using the Knowledge Transfer Partnership approach in undergraduate education and practice-based training to encourage employer engagement*, „Education + Training”, 55(2), pp. 174–190.
8. Lahiff A., Li J., Unwin L., Zenner-Höffkes L., Pilz M. (2019), *Industrial standardisation as a driver for cross-national convergence in training processes: Aviation apprenticeships in England and Germany*, „European Journal of Training and Development”, 43(7/8), pp. 752–766.
9. Lester S. (2015), *A vocational qualifications system fit for adults? Revisiting some ideas from the university for industry*, „Higher Education, Skills and Work-Based Learning”, 5(2), pp. 102–116.
10. Lice A., Sloka B. (2019), *Performance of vocational education in Latvia in developing employability of graduates*, Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference, 5, pp. 222–232. doi:<http://dx.doi.org/10.17770/sie2019vol5.3975>.
11. Lindell M. (2006), *From formulation to realisation: The process of Swedish reform in advanced vocational education*, Education + Training, 48(4), pp. 222–240.
12. Lindell M., Stenström M. (2005), *Between policy and practice: Structuring workplace learning in higher vocational education in Sweden and Finland*, „Journal of Workplace Learning”, 17(3), pp. 194–211.

13. OECD Skills Strategy Latvia (2019), <https://www.oecd.org/latvia/oecd-skills-strategy-latvia-74fe3bf8-en.htm>
14. Onstenk J., Blokhuis F. (2007), *Apprenticeship in The Netherlands: connecting school- and work-based learning*, *Education + Training*, 49(6), pp. 489–499.
15. Riley T. (2017), *Work-based learning for the creative industries: A case study of the development of BA (Hons) web design and social media*, „Higher Education, Skills and Work-Based Learning”, 7(1), pp. 79–91.
16. Shaw S., Ogilvie C. (2010), *Making a virtue out of a necessity: part time work as a site for undergraduate work-based learning*, „Journal of European Industrial Training”, 34(8/9), pp. 805–821.
17. Smith E., Smith A. (2011), *Does the availability of vocational qualifications through work assist social inclusion?* „Education + Training”, 53(7), pp. 587–602.
18. Smith S., Martin J. (2014), *Practitioner capability: Supporting critical reflection during work-based placement – a pilot study*, „Higher Education, Skills and Work-Based Learning”, 4(3), pp. 284–300.
19. Sommers J., Woolfson C., Juska A. (2014), *Austerity as a global prescription and lessons from the neoliberal Baltic experiment*, „The Economic and Labour Relations Review”, 25(3), pp. 397–416.
20. Tacconi G., Tütlys V., Perini M. Gedvilienė G. (2020), *Development of pedagogical competencies of the vocational teachers in Italy and Lithuania: implications of competence-based VET curriculum reforms*, „European Journal of Training and Development”, in print – available in EMERALD data base.
21. Talbot J., Lilley A. (2014), *Approaches to supervising work-based learning students' workplace research*, *Higher Education*, „Skills and Work-Based Learning”, 4(1), pp. 44–65.
22. Toledano-O'Farrill R. (2017), *Professional application projects: work-based learning in the curriculum*, *Higher Education*, „Skills and Work-Based Learning”, 7(1), pp. 21–34.
23. Tütlys V., Spöttl G. (2017), *From the analysis of work-processes to designing competence-based occupational standards and vocational curricula*, „European Journal of Training and Development”, 41(1), pp. 50–66.
24. Woolfson Ch. (2008), *Social dialogue and lifelong learning in new EU member states: 'reform fit' in Latvia*, „Journal of European Social Policy”, 18(1), pp. 79–87.

Dr.oec. professor, senior researcher Biruta Sloka

Biruta.Sloka@lu.lv

University of Latvia, Faculty of Business, Management and Economics, Aspazijas bulv. 5, Riga, LV-1050

Dr.sc.admin. researcher Ilze Buligina

Ilze.Buligina@gmail.com

University of Latvia, Faculty of Business, Management and Economics, Aspazijas bulv. 5, Riga, LV-1050

Małgorzata Kowalska

ORCID: 0000-0001-9826-1660

Maria Knais

ORCID: 0000-0002-9174-0682

DOI: 10.34866/qc72-hz95

National and European skills competitions – the experience of Cyprus

Krajowe i europejskie konkursy umiejętności – doświadczenia cypryjskie

Słowa kluczowe: konkursy umiejętności, kształcenie i szkolenie zawodowe, wiedza branżowa, doskonałość, wspólne inicjatywy

Streszczenie: Cypr odbudował swoją gospodarkę po kryzysie finansowym z lat 2012–2013 na wielu płaszczyznach, a Europejskie Badanie Jakości Życia 2017 wskazuje na to, że mieszkańcy osiągnęli poziom zadowolenia, który pokrywa się ze średnią europejską. Cypr wdrożył między innymi pierwszą fazę Krajowego Systemu Opieki Zdrowotnej (GESY), wprowadził ustawowe wynagrodzenie minimalne dla wszystkich pracowników i rozpoczął reformę systemu edukacji. Warto zauważyć, że wznowienie układu zbiorowego w budownictwie zakończyło długotrwały spór i strajki w tej branży. Porozumienie przywróciło świadczenia pracownicze i zlikwidowało cięcia wynagrodzeń nałożone w 2013. Obecnie branża potrzebuje wykwalifikowanych pracowników, a rząd Cypru dostrzega fakt, że umiejętności są paszportem do zatrudnienia; im lepiej wykwalifikowane osoby, tym większe są szanse na zatrudnienie. Umiejętności zawodowe na wysokim poziomie zapewniają również lepszą jakość miejsc pracy i lepsze zarobki.

Keywords: skills competitions, vocational education and training, relevant industry knowledge, skills excellence, joint initiatives

Abstract. Cyprus has restored its economy after the 2012–2013 financial crisis on many levels and reached the EU average life satisfaction in 2017¹. It has implemented the first phase of the National Health System (GESY), introduced a statutory minimum wage for all employees in all economic activities, and begun to reform the educational system. Noteworthy, the renewal of the collective agreements in the construction industry brought an end to a long-running dispute and strikes in the sector. The agreement restored working benefits and salary cuts imposed with the austerity measures in 2013. The industry needs skilled workers at the moment and the government of Cyprus recognizes the fact that skills are the passport to employment; the better skilled the individuals, the more employable they are. Good skills also tend to secure better-quality jobs and better earnings.

¹ European Quality of Life Survey, https://www.eurofound.europa.eu/data/european-quality-of-life-survey?locale=EN&dataSource=EQLS2017&media=png&width=500&question=Y16_Q4&plot=heatMap&countryGroup=linear&subset=Y16_Activity_status&subsetValue=All&answer=Mean of 8.03.2021

Introduction

Vocational education in Cyprus developed significantly after 1960, when Cyprus gained its independence from the United Kingdom and Cypriot economy experienced a spectacular growth. The need for an adequately trained workforce in all sectors of the economy led educational institutions at all levels to increase in number and scope. Adult education was also promoted through various initiatives and institutional arrangements. The establishment of the Human Resource Development Authority (HRDA) provided a significant impetus to the training of employees and the unemployed.

Education in Cyprus is available from the pre-primary to the postgraduate levels. It is compulsory at the pre-primary, primary (grades one to six), and lower secondary (grades seven to nine) levels, until a student reaches the age of 15. In upper secondary education, which lasts for three years (grades 10 to 12) there are two types of schools: the unified lyceum and technical schools. Tertiary education, including postgraduate courses, is provided at three public and four private universities; several private colleges and institutions provide courses at the post-secondary non-university level.

VET system in Cyprus is playing a significant role in dealing with the adverse effects of the major economic downturn of 2012–2014 as well as laying the foundations for future development. To meet the expectations of the Cypriot economy and society, VET is undergoing essential reforms. The structure of VET is being transformed with the introduction of a new modern apprenticeship scheme, an alternative pathway for young people between 14 and 20, and the establishment of post-secondary VET institutions, which offer students an intermediate level of education. Secondary Technical and Vocational Education (STVE) is open to students who have graduated from the Gymnasium. It comprises a three-year-long cycle of studies which is offered at the Technical/Vocational Schools. Three types of programs are offered – formal secondary technical and vocational education; apprenticeship scheme; and, lifelong learning. STVE provides a broad range of initial training programmes in Cyprus. Its new curricula, developed by 2015, enhanced the attractiveness of VET and matched specialisations with the current needs of the labour market.

STVE became an important part of the Cypriot Lifelong Learning strategy, which *"aims to form a system that ensures that all individuals have the motivation, support, means, resources and time to participate in learning activities throughout their lifetime. The aims of the National Strategy for Lifelong Learning 2014-2020 include creating a society in which all citizens have the skills that enable them to deal with any challenges, they have the opportunity to move freely between learning settings, jobs, regions, and countries, and they participate actively and equally, thus helping to strengthen the country's productivity, innovation, competitiveness, and dynamism."*²

² National Strategy for Lifelong Learning 2014-2020, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/lifelong-learning-strategy-15_en of 9.03.2021.

Main imperatives of the National Lifelong Learning Strategy 2014-2020 include the enhancement of counselling services, facilitation of horizontal and vertical movement within the VET system, the development of a national qualifications framework (NQF) and promotion of the actions to deal with the high levels of unemployment caused by to the economic crisis.

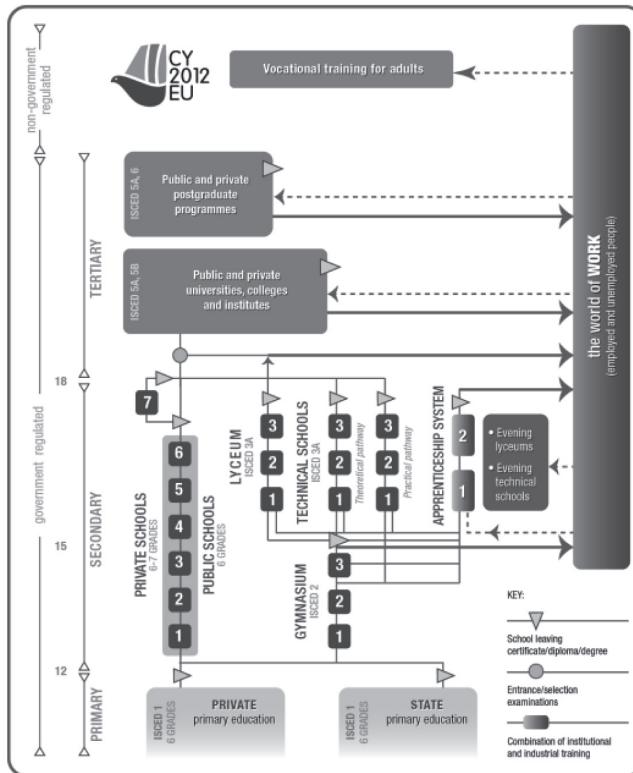


Chart 1. The Educational System of Cyprus

WorldSkills & EuroSkills

One of the forms of cooperation between the educational sector and employers are skills competitions for VET trainees. WorldSkills International and WorldSkills Europe are non-profit organizations that promote excellence in the field of skills and competence development. The organizations raise awareness of the importance of high quality vocational education and training around the world and in Europe. Their main aim is to inspire young people to turn their passions into a profession by means of the biennial Worldskills and EuroSkills events, which gather hundreds of participants and thousands of viewers making the contests a point of reference. The EuroSkills event fits in the EU policy to promote skills and raise awareness of the importance and the need for highly trained and skilled workforce in Europe.

It complements the VET credit system in practical aspects of vocational training. The main motto of the international skills competition is: *"Skills are the foundation of modern life. They are the driving force behind successful careers and companies, thriving industries and economies. Skills change lives."*³ The EuroSkills is the most important professional skills competition for young people in Europe. Qualification of participants for the competition is based on achievements in regional and national competitions assessing the professional skills of young people who have just entered a professional career. The competition is accompanied by various presentations, shows, exhibitions, conferences and industry seminars. It encourages young people to improve the quality of their professional skills in close cooperation with employers and promotes the latest solutions in vocational education and training. The initiative also creates a unique opportunity to exchange experience and good practices, promote achievements, establish contacts, and build educational and market partnerships. We read on the WorldSkills Europe website that it promotes skilled careers working with young people, educators, governments, and industries to help prepare the workforce and talent of today for the jobs of the future including all the skilled areas related to the construction world: *"Traditional plastering involves a high degree of accuracy, care and skill. Preparation for plastering work requires complex mathematical calculations. The practitioner needs to be able to read, interpret and analyze complex specifications describing the work and be able to convert these plans into reality."*⁴

WeRskills project

The project entitled *WeRskills – informational and consulting platform supporting the process of acquiring talents to participate in skills competitions at national and European level* is co-funded by the Erasmus+ Program of the European Union. The project is aimed primarily at supporting the promotion of vocational education and training. It seeks to motivate young people to learn a profession, inspire an excellence in skills and introduce youth to a variety of skilled careers available on the labor market through participating in national skills competitions. The project is particularly devoted to development of a common recruitment pattern for national skills competitions in the construction industry, which will not only promote the power of skills but it will also serve as means to select national champions to compete in the international EuroSkills competition – a spectacular promotion of the professions held every two years in one of the WorldSkills Europe member states. The project intends to involve guilds and businesses into the popularization of skills competitions and promote vocational, technological and service oriented education and training.

³ WorldSkills Europe, <https://worldskillseurope.org/index.php/about/organisation> of 7.03.2021

⁴ Plastering and Drywall Systems, <https://worldskillseurope.org/index.php/what-we-do/promoting-skills/construction-and-building-technology/plastering-and-drywall-systems> of 7.03.2021

International partnership of the project seeks to develop, transfer and implement innovative practices as well as joint initiatives promoting cooperation and exchange of experience at the European level. We believe that skills competitions are instruments to innovate vocational education programs in order to meet the European needs of today.

Diverse institutions composing the partnership will enable exchange of experience and specific expertise to achieve high quality results. WeRskills project consortium was properly selected and includes 5 institutions from 3 countries: Poland, Hungary, and Cyprus. Partners have been chosen according to the project's aims and the expertise needed. They represent different culture and traditions of vocational education, construction sector of industry as well as they assure geographical diversity of the partnership.

The results of the project are expected to contribute to the development of skills and qualifications of young people who pursue technical and technological professions towards a skilled career and future. The results are primarily directed at institutions organizing national skills competitions, educational and training institutions, young employees and entrepreneurs in construction sector, construction industry manufacturers and employers' associations, VET students, teachers and trainers, local and central authorities responsible for vocational education and training. We planned the following results/products of the project:

- Report on good practices related to the organization of national skills competitions and qualification events for EuroSkills in Poland, Cyprus and Hungary;
- Skills tests for Plastering and Drywall Systems;
- National skills competition in construction and building technology – pilot testing activity in Poland;
- Best Practices Guide with advice on preparation of experts and competitors for international skills competitions;
- E-platform for the exchange of knowledge, experience and good practices;
- Publication on good practices and outcomes of the project with recommendations for local and central authorities.

WeRskills project addresses the international question of work mobility and in the long run it may influence the mobility and competitiveness of young people on the European labor market. The project may also be a source of knowledge and good practices for countries aspiring to become WorldSkills International and WorldSkills Europe members. Finally, WeRskills project promotes the idea of Lifelong Learning on local and national levels by inspiring school-aged youth and young workers to take part in a stimulating learning experience. It also helps to develop an efficient vocational education and training sector across Europe.⁵

⁵ Kowalska M., Pete Z., Vidovszky I., *National and European skills competitions – Hungarian experience*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2020, no 2, pp. 38–39.

EuroSkills Coordinator in Cyprus

The Ministry of Labour, Welfare and Social Insurance has been a member of the European Skills Promotion Agency WorldSkills Europe since 2008 and it is represented in the Organization by the Cyprus Productivity Centre (KEPA). The long standing objective of the Cyprus Productivity Centre is continuous improvement, the introduction of innovation and the provision of new services, programs and activities based on the needs of organizations and their employees, thus contributing to the enhancement of their competitiveness and supporting them so that they are able to face successfully the challenges of the 21st century. Following the accession of Cyprus to the European Union, in May 2004, the Cyprus Productivity Centre has redirected its focus towards areas of activity which support the efforts of individuals, companies and organizations, social partners and state authorities to adjust to the rapidly changing environment so that the country can make a successful transition and have a secure future in the globalised world.

Cyprus Productivity Centre has contributed towards the economic and social development of Cyprus, the improvement of the quality of life of its citizens and the best possible use of the human and capital resources of the country.

Recently, the role of the Cyprus Productivity Centre has become even more vital as it focuses on the provision of the highest possible level of vocational training and managerial development. CPC works on structures, procedures, rules, and related documentation to make a significant contribution to the improvement of the national productivity and the reduction of unemployment. The education material designed by CPC is introduced at every level of education. The cartoon "Phoebus the Productive" was developed for students of High School, Lyceum and Technical Schools to demonstrate them that a good performance in school does not require hard work but a little bit of cleverness. Phoebus is a teenager who talks about the habits that he follows in his daily life in order to be efficient and productive. Phoebus also learns more about the concept of productivity in the labor sector and its connection to economic growth and social prosperity. "We are working properly, we are moving forward" was a TV spot developed by CPC as part of another initiative called the Public Productivity Awareness Campaign. Moreover, CPC runs a Digital Productivity Course addressed to entrepreneurs, employees, representatives of the Social Partners and the general public and is available for free use through the e-Learning system of KEPA e-gnosis. Using text, audio, image, simulations and video, digital material the course approaches the concept and importance of measuring productivity, the factors that affect it and ways to improve it.

Finally, CPC is responsible for the organization of the National Skills Competition, which focuses on the professions and skills considered necessary to maintain the country's competitiveness and aims to attract more young people to the technical professions. Depending on the sector, CPC collaborates with various local

associations/professional bodies to organize the competition. For example, to introduce the Drywall Systems trade in the National Skills Competition 2012, CPC collaborated with the Cypriot Association of Building Contractors (OSEOK).

National Skills Competitions

The CPC announced the 6th National Skills Competition SkillsCyprus 2020 to be held at the Laboratories of the Productivity Center in Nicosia in March 2020.⁶ The Competition was to observe heating technicians, cooling technicians, car engineers, welders, electricians; beauticians, hairdressers and mechanical design technicians (CAD) compete to enter the EuroSkills 2020 which will take place in Graz, Austria. Unfortunately, the Covid-19 pandemic stopped the event from taking place.

After holding an interview with Mr. Horattas and Mr. Styllianou, the key persons for the National Skills Competition and the EuroSkills competition, we were informed that CPC collaborates with professional associations and bodies who support implementation of the competitions. The Plastering and Drywall Systems trade was supported by the Association of Building Contractors (OSEOK). However, Cyprus team did not achieve any major success during the EuroSkills competition for 2 consecutive years and it was decided that the trade would not be financed any more. CPC and OSEOK came to the conclusion that there was a major gap between the level of the EuroSkills competition and the skills acquired by young builders in Cyprus, which stopped the Cyprus team from winning at the international skills championships.

When it comes to the National Skills Competition, the best young professionals from the country compete at the CPC's premises in Nicosia and the winners are then coached by trainers appointed by the CPC to participate in the EuroSkills competition. It should be noted that not all winners from the National Skills Competition enter the training programs for Euroskills. The choice depends on many aspects like the quality of results in each profession, budget available as well as the real chances to succeed/win at the international event. Consequently, the Cyprus team consists of few but reliable competitors.

VET vs Euroskills standards

The Cyprus Human Resource Development Authority (HRDA) is the authorized body for the development of the National Qualifications Framework (NQF) for Cyprus. The national qualifications framework (NQF) includes all levels and types of qualifications from all subsystems of education and training, including non-formal learning. The NQF's main objective is to classify qualifications according to predefined levels of learning outcomes. So far the HRDA has classified qualifications for the construction industry, tourism, automobile industry, retails and whole sale

⁶ SkillsCyprus, <http://www.kepa.gov.cy/skillscyprus/Portal/PortalDocuments.aspx?DocumentId=985886a7-d0ca-4154-bbc2-ed119db134ba> of 8.03.2021

etc. A plastering and drywall system is a trade that has not been developed yet. The NQF supports recognition and validation of qualifications; enables progression and mobility; promotes lifelong learning, e.g. by certifying learning outcomes acquired outside formal education. One important policy objective is also to reinforce vocational education and training (VET) at secondary, post-secondary and tertiary levels. When it comes to skills competitions the NQF is useful for development of training programs and preparation of competitors of various professions because it improves transparency, quality, and relevance of qualifications and strengthens the links between the education sector and the labor market. The interview with Mr. Horattas confirmed that in some professions the skills acquired by Cypriots are at a very high level and they are aligned with the skills required for the EuroSkills competition. However, the skills acquired by students of other professions are poor and it would be impossible to achieve good results in an international competition such as EuroSkills with them.

Cyprus participated for the first time in the EuroSkills in 2010 with its first National Skills Team consisting of 13 competitors who participated in 12 competitions. The Cypriot National Team was formed from the winners of the first National Skills Competition SkillsCyprus 2010, which was held in Nicosia in September 2010. During the EuroSkills 2010 Competition, the Cypriot National team won gold medal for Cooking, bronze medal for the Plastering and Drywall Systems and a medal of excellence for Building Construction. In the final standings, based on the total collection of medals, Cyprus ranked 17th among 26 countries. The success has not been repeated so far.

In 2014, Human Resource Development Authority started the development of the National Qualifications Framework for various professions. It has contributed to the improvement of skills because it was used to develop the curricula taught by VET providers. The positive impact of the NQF will be more evident in the years to come when more VET providers align their curricula with the framework. Moreover, the NQF foresees new professions to be developed by the HRDA which will contribute to the improvement of skills relevant for Cyprus economy. On one hand, it is certain that the improvement of the curricula will have a positive effect on the skills of the EuroSkills competitors. On the other hand, Cyprus has professions which are more popular than others and that is reflected in the quality of VET programs provided. For example, Cyprus has high level of skilled youth in the hospitality professions (waiters, cooks, etc.) and therefore these professions dominate the National Skills Competition. We believe that a country should rely on the professions that dominate the economy if it wants to succeed at the EuroSkills competitions in future.

Recruitment for the EuroSkills

In order to participate in the national skills competition, participants should be 17–25 years old, they should reside permanently in Cyprus and they should have a very good knowledge of the Greek and English languages. Moreover, the participants should have educational background relevant to the profession they aim to compete at. The Cyprus National Skills Competition offers prizes of €300, €200, €100 to the first three winners of each profession as well as presents from sponsors.

The National Skills Competitions are promoted by the CPC website as well as through other channels such as billboard advertisements across the island, newsletters sent to public and private VET providers, radio and TV promotion and the social media. Anybody can apply for the competition and if the above-mentioned criteria are fulfilled, a young professional is qualified for the National Skills Competition. It should be noted that the participants mainly come from CPC's collaboration with VET providers (mainly collages in Cyprus) who encourage their best students to take part in the National Skills Competition.

A registration form can be found online at the CPC website:

<http://www.kepa.gov.cy/skillscyprus/HelperModules/UploadsHandler.ashx?UploadId=f93d4ba7-8446-4bed-90d5-cbbb8d8de33d>

The winners of the National Skills Competition are prepared for the EuroSkills competitions by expert trainers appointed by the CPC. Their preparation focuses on:

1. Development of Horizontal skills such as Project Management, Time Management, Stress Management, etc.
2. Professional Skills Training. This is offered in collaboration with Professional Associations, Employers and VET providers (i.e. collages).

The CPC cooperates with VET providers, companies, professional bodies and associations as well as employers for the promotion of the competitions to their students, staff and members. CPC signs sponsorship agreements with those organizations. In many cases voluntary services such as experts and judges, training programs, and coaching are offered to CPC by sponsors who support the professional skills training of the young champions who win the National Skills Competition.

Experts and judges who take part in the National Skills Competition come from the industry. They have a proven and longstanding expertise in their profession; however, there is no formal selection process for the judges/experts. They are usually appointed by the CPC. The judges/experts are volunteers who are obliged to participate in the guidance and preparatory events organized by the CPC.

Each of the National Skills Competition requires an experts committee to be formed. It is responsible for the design of the test projects and assessment procedures. Those experts may collaborate with professional bodies, relevant associations and VET providers for the preparation of the competition. If it is possible, international standards are followed.

The CPC is financed by The Ministry of Labour, Welfare and Social Insurance, and consequently it uses state funding to organize the National Skills Competitions. The same source of funding is used to train the youth to participate in the Euroskills competitions. When Cyprus joined the WorldSkills Europe in 2008, the budget of the initiative was around of 200.000 Euro; however, the economic crisis of 2013 reduced the budget to 100.000 Euro. During our interview with 2 CPC representatives we were informed that sponsorship is welcome and may come from relevant associations, professional bodies and employers. According to the CPC representatives, the factors that could encourage organizations to sponsor the competitions and the contestants could be excellent results of the Cyprus Team during European competitions and exposure through advertising campaigns.

Sponsors are expected to provide prizes (money or presents) to the winners of national skills competitions or to fund the professional skills training of the talented youth. The sponsoring organizations may also prepare the young professionals at their own premises and using their own means. In 2020, the CPC decided on the following professions to be included in National Skills Competition:

- Cook
- Waiter
- Plumber/ Central Heating
- Cooling Technician
- Car Engineer
- Welder
- Electrician
- Beautician
- Hairdresser
- CAD Designer

From the selection of professions listed above, it is evident that Cyprus orients towards technical and hospitality professions. This is due to the nature of the Cyprus economy where hospitality and technical industries are one of the main pillars of the Cyprus economy and apparently well-trained candidates exist in these professions. Therefore, the CPC feels it is worth allocating funds in those professions.

Conclusions

According to the CPC, further development and upgrade of the VET curricula will dramatically improve the skills of the youth in Cyprus. As a result, it will be possible to organize an annual event to choose the best professionals to represent Cyprus

in Europe. Logically, good results of the national team at a prestigious international competition would attract more youth to enter skilled careers. The international success would also attract more sponsors and let Cyprus compete in many trades without budget barriers. The TV series "Master Chef" (a televised competition for chefs) is a good example to follow because it has made the profession surprisingly attractive over the years. Therefore, we believe that VET curricula and training methods should be improved in order to incubate highly skilled youth in the country. We also feel that CPC should promote the competitions more intensely to reach a wider public and interest more young people in gaining excellence in their professions. If Cyprus wants to have a skilled workforce it should implement both strategies simultaneously.

Recommendations

Over the last decades, technical and vocational education in Cyprus has gone through several stages and has been called upon to assume various roles, depending on the socio-economic situation and the tendencies prevailing in industry and the labor market. In this multifaceted, continually changing environment, technical and vocational education should not be viewed as a simple, static process of amassing knowledge and skills. Rather, it should be regarded as a continuous economic and social necessity, capable of providing equal opportunities to all and, thus, operating as a mechanism that combats social exclusion and promotes social cohesion. The WorldSkills International may support Cyprus youth on its way to gain solid knowledge and broad technological training. With certainty, it may make technical and vocational education an attractive option for the development of young people's talents, interests and skills, therefore leading them either towards tertiary education or the world of work. International skills competitions enhance technological understanding of modern processes and their impact on the environment. Finally, VET students develop a range of soft skills during the competitions as well as a positive attitude towards active and educated participation, co-operation and leadership at the place of work and in society in general. The team preparing the EuroSkills vocational skills competition convinces that it is an unforgettable adventure for Cyprus young people who will decide to be part of it. It is also an opportunity for attractive professional training and a source of professional workforce on the European labor market for the years to come. The most important goal of the EuroSkills initiative is to anchor the need for professional development in the minds of all young people.

References

1. Cyprus Labor Institute: Report analyses impact of crisis and adjustment programme, 22 April 2016, <https://www.eurofound.europa.eu/publications/article/2016/cyprus-report-analyses-impact-of-crisis-and-adjustment-programme>
2. Eurofund: European Quality of Life Survey, 2016, <https://www.eurofound.europa.eu/data/european-quality-of-life-survey>

3. Eurofund: Living and working in Cyprus, 24 February 2021, <https://www.eurofound.europa.eu/country/cyprus#highlights-working-life-in-2019>
4. Eurydice: National Strategy for Lifelong Learning 2014–2020, 25 October, 2020, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/lifelong-learning-strategy-15_en
5. Kowalska M., Pete Z., Vidovszky I., *National and European skills competitions – Hungarian experience*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2020, no 2, pp. 35–52, DOI: <https://doi.org/10.34866/mnyv-2d56>
6. Ministry of Education and Culture: *The Referencing of the Cyprus Qualifications Framework to the European Qualifications Framework for Life Long Learning*, February 2017, <http://www.cyqf.gov.cy/archeia/dimosiefseis/cyqf-referencing-report.pdf>
7. Plastering and Drywall Systems, <https://worldskillseurope.org/index.php/what-we-do/promoting-skills/construction-and-building-technology/plastering-and-drywall-systems>
8. SkillsCyprus, <http://www.kepa.gov.cy/skillscyprus/Portal/PortalDocuments.aspx?DocumentId=985886a7-d0ca-4154-bbc2-ed119db134ba>
9. Telephone Interview with Mr. Horattas and Mr. Stylianos from the Cyprus Productivity Centre, http://www.mlsi.gov.cy/mlsi/kepa/kepa_new.nsf/kepa32_gr/kepa32_gr?OpenDocument
10. Total number of employees in the construction industry in Cyprus from 2008 to 2017, <https://www.statista.com/statistics/432422/number-employees-construction-industry-cyprus/>
11. WorldSkills Europe, <https://worldskillseurope.org/index.php/about/organisation>

Małgorzata Kowalska

Łukasiewicz – Institute for Sustainable Technologies, Radom, Poland
malgorzata.kowalska@itee.lukasiewicz.gov.pl

Maria Knais

Education and Information Technology Centre, Nicosia, Cyprus
maria@editc.com

Theoretical basis for curriculum development in Polish pedagogy between 1918 and 1939

Teoretyczne podstawy tworzenia programów nauczania w polskiej pedagogice w latach 1918–1939

Słowa kluczowe: program nauczania, pedagogika, edukacja, wychowanie, szkoła

Streszczenie: W artykule poruszono problematykę dotyczącą teorii konstruowania programów nauczania w Drugiej Rzeczypospolitej. Były one inspirowane osiągnięciami i rozwojem dyscyplin naukowych, zajmujących się wychowaniem i kształceniem dzieci i młodzieży. Odzwierciedlały w swych fundamentalnych założeniach dorobek nowych nurtów pedagogicznych oraz teorii i koncepcji psychologicznych rozwijających się w tym czasie na świecie. Czerpiąc z ich osiągnięć niektórzy polscy pedagodzy podjęli w swojej refleksji naukowej zagadnienie programów nauczania, tworząc teoretyczne podstawy ich budowy dla wszystkich typów szkół, przyczyniając się przez to do organizowania rzeczywistości edukacyjnej po odzyskaniu niepodległości przez Polskę.

Key words: curriculum, pedagogy, education, upbringing, school

Abstract: The paper deals with issues concerning the theory of curriculum construction in the Second Republic of Poland. The curricula were inspired by the achievements and development of academic disciplines dealing with the upbringing and education of children and young people. In their fundamental assumptions they reflected the achievements of the new pedagogical trends, psychological theories and concepts developing in the world at that time. Drawing on their achievements, some Polish teachers took up the issue of curricula in their academic reflection, creating a theoretical basis for their construction for all types of schools, thus contributing to the organisation of the educational reality after Poland regained its independence.

Introduction

In *Dictionary of the Polish Language (Słownik języka polskiego, Karłowicz, Kryński, Niedźwiedzki, 1908)*, edited in the interwar period, the term *programme (curriculum)* was dealt with as a multifaceted one. It was indicated, among other things, that it denotes a certain planned order of the course of an activity or event. There was also a note referring to the sphere of education, presented in a concise manner as a timetable or schedule related to school curriculum, syllabus or the subject of lectures. Presenting it in such a form may only suggest that it is about an orderly arrangement of the content that should be taught. However, it does not allow for stating arbitrarily what curriculum actually was in restored Poland. More light

on this subject can only be provided by reading the works of outstanding Polish educators of that time.

This paper will analyse the concept of building theoretical foundations for curricula in the interwar period in Poland. Based on reference texts by some of the few educators of that period dealing with this matter, an attempt will be made to throw some light on their academic achievements in this area and to show the essential elements constituting the curricula in the theoretical aspect.

Theoretical assumptions of curriculum construction as viewed by Aniela Szycówna

One of the leading figures in Polish pedagogy at the turn of the 20th century was Aniela Szycówna, who engaged in academic research on issues relating to curricula. In her understanding, curriculum was a set of appropriately selected components that included the choice of knowledge (fields of study), i.e. determination of the list of subjects to be taught at school; determination of the scope of knowledge that should be provided within each individual subject; the planning of the order in which they should be presented; the development of the distribution of the academic material over the teaching periods and a detailed listing of teaching contents in the time intervals adopted (Szycówna, 1912). Therefore, according to this view, curriculum, which was referred to as 'teaching programme' or 'school programme', was understood as a list of subjects taught at school, containing specific teaching contents and given in an ordered manner.

A. Szycówna established some general principles according to which curricula should be created. First and foremost, she paid attention to the content of teaching understood as a set of messages that is to be delivered to the pupil. She noticed that those contents were usually arranged taking into account one of the two principles of their selection, i.e. utilitarianism and formalism. The shortcomings of the former one consisted in favouring the role of learning by doing and thus acquiring practical skills, in emphasising the pragmatic dimension of learning, i.e. providing the pupil with things that can be useful in life. On the other hand, the adoption of formalism as the only criterion for selecting the content of teaching, could, in her opinion, only develop into mind training activities in isolation from the real needs of life. Such one-sidedness in the choice of content (choice of only one option) could lead to disregard for knowledge and its educating values, and consequently to impoverishment of the effects of education, making the pupil deprived of a large portion of essential knowledge, facts, theories and views relevant to their personal culture and development, or to the diminution of the role of practical skills important in human life as an individual, a member of the society and a citizen of the state (Szycówna, 1912). According to A. Szycówna, it was only through an attempt at synthesising these two proposals that an optimal version of the curriculum could be prepared.

Following these two criteria for the selection of the teaching content, the subjects to be taught had to be selected and the scope of the material defined for them. At the same time, it was necessary to indicate the fundamental knowledge (basic elements of knowledge) and then to move from the general basics to specific issues (grading of difficulty) so that the pupil should have the most essential knowledge from in field, selected in such a way that they not only have the knowledge in a given subject but also the ability to use it. With these assumptions, it was necessary to develop a plan for the successive introduction of the new curriculum content including new subjects as some of them must come before others, so that the student could understand more complex content at subsequent stages of education based on the knowledge acquired in the younger classes (Szcówna, 1912). This implied arranging the curriculum a logical and psychological order, i.e. introducing the teaching content (in specified parts) at subsequent stages of education in an orderly and consistent manner, respecting pupils' needs and the characteristics of their minds (Szcówna, 1917).

In the understanding of A. Szcówna, an important determinant of the curriculum development was the pupil themselves. Her views in this respect were shaped by new trends in teaching related to the era of the new school and new education, which saw the need to take into account their needs, interests and development phases (Bereźnicki, 1984). She was interested in issues related to the psychological and physical development of children and the application of this knowledge by teachers to the issues of upbringing and teaching (Leżańska, 2017). She expressed this in the concept of arranging the school curriculum as she drew attention to the necessity of being guided by pupils' mental capabilities in the selection of the content of teaching. Taking this into account, it was necessary to construct the curriculum in such a way as to combine the relevant teaching content (school subjects) with pupils' various interests that are gradually revealed along with their psychophysical development. In addition, there was the need to take into account, at each stage of development, the abilities and capabilities of the mind to assimilate and understand particular contents and to bear in mind that assimilation of knowledge is a long-term process (Szcówna, 1912).

While developing the issue of the school curriculum, A. Szcówna emphasised that its construction also involved school hygiene. She meant that acquiring knowledge by a pupil is a significant mental and physical effort for them so it requires adequate time for classroom activities but also for rest. The idea was to arrange the curriculum in such a way as not to overburden pupils with too many classes or too many subjects at each level. The adoption of guidelines on the hygiene of mental work at school was bound to result in a revision of the teaching content and school subjects with the aim of reducing the scope of the knowledge imparted to what was considered important due to its academic or educational value, i.e. to the most important and basic issues (Szcówna, 1912).

The principle of concentration was understood to be an important factor influencing the choice of teaching content and the distribution of material into individual levels. The purpose was to arrange the information provided to the pupil in such a way that it form a uniform and harmonious whole in their mind, centred around certain main concepts. This could concern certain parts of the material within a single subject but it could also involve combining knowledge from related subjects in such a way that the areas of knowledge should complement each other. The curriculum had to be arranged in such a way that certain parts of the material would, as far as possible, overlap in order to make it easier for the pupil to create a synthesis from fragments of knowledge acquired from different school subjects (Szcówna, 1917).

A. Szcówna also saw the need to take social circumstances into account when creating a curriculum. In her opinion, the child's experiences from the family home, habits, customs, tradition, way of life and work were valuable. They should become, at least at the initial stage of teaching, a reference point in education. The idea was to apply in the school curriculum the didactic principle that was well-known to the child from the immediate environment and move towards the more and more distant regions at subsequent levels of education. The social dimension of the curriculum was meant to manifest itself through the gradual familiarisation of the pupil with the cultural heritage of the homeland, the past of the nation and current knowledge about the country of origin, and the rights and duties, in order to prepare conscious and educated citizens of the Polish state, building its power and prosperity (Szcówna, 1917). The curriculum was therefore intended to arouse patriotic feelings and build pupils' identity as a member of the regional and national community.

Lucjan Zarzecki on constructing the foundations of the curricula

Another author who dealt with the issue of curriculum development in the period concerned was Lucjan Zarzecki. The reading of his publications may lead to the conclusion that curriculum is a certain set of subjects linked together in a logical and psychological order, constituting an organic whole, transmitting knowledge in a clear and thorough way and influencing the entire mental development of a pupil and their character (Zarzecki, 1920).

Like A. Szcówna, he enumerates several constitutive elements that should characterise a well-designed curriculum. He took some of them into careful consideration. In the first place, he drew attention to the need for unequal treatment of the subjects included in the school curriculum. In his opinion, old syllabuses, arranged without proper gradation of subjects, led to overloading the pupil with teaching material. Therefore, he recommended that when creating the curriculum, certain segregation should be made and subjects should be classified into basic, main and other to create a certain hierarchy of their importance. In addition, the approach to them should depend on the type (lower, middle) and the type of

school (profile) with emphasis on the group of subjects defining its specificity. The type of school should also determine the elimination of certain subjects in favour of the core ones, which principle should be clearly indicated in the school curricula (Zarzecki, 1920). Such measures were supposed to prevent the duplication in the new curricula of the error referred to as encyclopaedism. This theory of selecting the content of education primarily favoured the content of knowledge and the gathering thereof as much as possible from various fields of science and memorising it. In this way, attempts were made to convey as much knowledge as possible to the pupil, and this in a theoretical approach resembling an encyclopaedia, with the assumption that an educated person is one who remembers a lot, without too much regard for whether it would be useful for them in pursuit of their personal purposes, either cognitive or practical (Zarzecki, 1920).

L. Zarzecki held the opinion that among all the subjects included in the curriculum, learning the mother tongue should be particularly valued. After the period of the Partitions and the fight to destroy the Polish national identity, this appeal was explicable to the general public. His teaching was intended to help the pupil learn about the treasures of Polish culture as well as the past and the literary tradition as the foundations of national identity. He treated those factors as extremely valuable national treasures that were meant to become the core and centre of pupils' education. The whole process of education was intended to focus on all that was Polish. All the subjects included in the school curriculum were to have such inclinations (Zarzecki, 1920).

He attached great importance to the arrangement of the curriculum. He was in favour of applying two principles referred to as concentric and genetic. He understood the former one in such a way that the selection of the teaching content within the individual subjects should be presented as recurrent cycles of material with intervals of several years so that the pupil first learn the basics at the initial stage of education and then expand and consolidate their knowledge of known facts at the next stages. It was therefore a matter of first giving some simple facts, and then moving on to more complex ones, referring back to the knowledge already acquired. The latter principle, in turn, implied such an arrangement of the teaching content within a particular subject that it would show the relations between these facts, adjusting the content to the pupil's developmental stages at the particular levels of school education. In his opinion, curricula should contain these two arrangements depending on the school subject. The authors of the curricula should be well acquainted with the specifics of the particular subject in order to choose the best possible variant in relation to the content presented in order to make it easier for the pupil to acquire knowledge (Zarzecki, 1920).

Philosophy of the basis for curriculum as perceived by Kazimierz Sośnicki

Among the outstanding educators of the interwar period who took up the issue of school curriculum was also Kazimierz Sośnicki. In his approach, school curriculum means teaching material that is properly selected and ordered for each subject according to previously adopted rules and spread over the entire period of the pupil's school education, specifying the time limit for its implementation and providing particulars on the manner of such implementation (Sośnicki, 1925, p. 64).

In his publication, he focused on the content of the subjects and introduced two principles of arranging learning material, i.e. a material and a formal one. The former one takes account of the content of knowledge, i.e. its subject matter, and concerns basic knowledge which is the starting point for teaching not based on other knowledge or derived therefrom, which requires mastering the basic knowledge and relying on it. Thus, this determined the order of introducing subjects into school practice following logical reasons. The latter one was related to the pupil's psychophysical development and made the application of the teaching material dependent on their developmental stages and was guided by their intellectual and emotional capabilities. In this case, therefore, psychological reasons were taken into account, i.e. subsequent stages of the pupil's development and their characteristics. Failure to take these principles into account in the preparation of the school curriculum may have resulted in a situation where learning was too easy for a pupil (poorly exercising the mind) or too difficult (exceeding the capacity of the mind) (Sośnicki, 1925).

The third principle in arranging the order of presentation of the teaching material concerned the scope of knowledge. It was about the type of content that each subject was to provide to the pupil. In general, the purpose was to provide such a scope and type of content as to make sure that a pupil leaving school would have sufficient knowledge of social and cultural relations, would be prepared for coexistence in the society and would be prepared to contribute to improving the culture of their environment (Sośnicki, 1925).

He called for such a manner of selecting the teaching material that it should take into account not only the quantity and scope of knowledge but also its quality. The proof of its appropriate level was the degree of assimilation, i.e. the pupil's understanding of the content, its memorisation, formulation and application. Another important aspect was the pupil should not only master the contents of the teaching but also perceive the relations between them, linking them with the knowledge acquired from all subjects included in the school curriculum (Sośnicki, 1925).

Speaking of the arrangement and order of the teaching content, defined as the course of study, he pointed to possible solutions in this respect. He enumerated several common types of such a course, namely progressive, cyclic, analytical

and synthetic as well as inductive and deductive. The progressive course of study presented the teaching material in such a way that it gave certain parts (sections) one by one until the planned scope of knowledge was completely exhausted. This meant that after the pupil was acquainted with a certain part of the material from a particular subject, provided at one time, they did not return to it anymore but a new section of the material was presented in a complete form. The academic material included in the curriculum could also be presented cyclically. It was arranged so that a limited amount of information was provided in the first period of learning with topics limited to the simplest and most relevant to the pupil but constituting a specific whole. As this elementary content are assimilated and mastered by the pupil, they return to the same in the next period of education, and now it is expanded and supplemented. In this way, separate cycles are created beginning with a lower cycle that provides basic information (concrete thinking) to a higher cycle complementing it, leading to a systematic approach to the whole of the particular subject (abstract thinking). Other ways of arranging the teaching material in a school curriculum could be the analytical and synthetic courses. The former one is characterised by the fact that first the content of a certain subject is given in overall terms and then the individual components of the subject are discussed with the aim of better understanding. K. Sośnicki referred to the reverse order, i.e. progressing from information concerning particular parts of the subject to those relating to it as a whole, as the synthetic course. He proposed that the authors of the curricula should use them in equal measure according to the teaching content presented, the age of the students and their capabilities (Sośnicki, 1925). He further distinguished the inductive and deductive courses. The inductive course consisted in providing detailed information first and then general while the deductive course was the other way round. The idea was to train the pupil's mind in inductive and deductive reasoning. The first one led to the knowledge of some general principle or rule based on individual facts and one-off experiences so it taught to derive generalisations on this basis and move from individual cases to general statements. The second one went in the direction of deriving specific knowledge from general rules and principles (Sośnicki, 1925).

The principle of concentration also had to be taken into account when creating a curriculum. Its theoretical assumptions in this respect were in many points consistent with the views of A. Szygówna. He understood this didactic principle as the organising and combining of the contents from different school subjects (external concentration) or as fusing them within the same subject so that the content given in subsequent theme modules, distant in time during the school year would nevertheless constitute a certain monolith (internal concentration). The third type of concentration in the arrangement of a curriculum could be to separate key issues (concepts), in other words teaching centres, around which other information from school subjects should be grouped, which would allow to discuss some selected issue from different perspectives characteristic for the individual fields

of academic knowledge. The idea that information given during different lessons should be focused on a common issue that would be explained taking into account the specifics of the particular subject (Sośnicki, 1925).

In the 1930s, K. Sośnicki also introduced three more principles of building a curriculum, i.e. the principle of practicality of learning, the psychological principle and the cultural principle. The first one emphasises the utilitarian dimension of knowledge and requires that the content of learning should consist of that which has practical application and helps one in one's functioning. This principle could also be read in a different way, other than just preparing a pupil for life in mature age. The aim was also that the contents of the curriculum should establish a close link between schooling and the pupil's current life and the world around them. The curriculum was to fulfil this by introducing elements taken from the pupil's environment so that the two zones of their life, at school and outside of it, would be consistent with each other, so that they would not introduce the impression of being separated and different (Sośnicki, 1937).

The next principle required that the curriculum be adapted to the developmental mental and physical powers of the student. This is because not all components of the surrounding reality are understandable to them at every stage of their development. In this arrangement, they must be selected in the school curriculum in such a way that they be appropriate for the corresponding phase of development as well as individual psychophysical conditions. The psychological principle of the curriculum construction demands that it be based on the pupil's spontaneous interests and needs, which are the expression of a certain developmental stage. This means that the teaching material must be adapted to their level of development but does not exclude broader (more difficult) and vital content (Sośnicki, 1937).

The last of the principles that were intended to shape the school curriculum concerned culture. The curriculum was to be arranged in such a way that it would prepare for the mastering of the basic and common cultural knowledge, which would be sufficient for the understanding and mutual coexistence of the members of society, sharing ideas and aspirations collectively. It had to take into account the natural and geographical conditions in which culture is shaped, which in practice meant emphasising its national character. The teaching material was to be selected in such a way as to promote Polishness in a way that would correspond to the specifics of the particular school subject and take into account the stages of teaching, starting from the student's immediate surroundings and moving in ever wider circles, showing the local culture, the region, the country, and finally the culture of other countries and humanity (Sośnicki, 1937).

Theoretical doctrine of curricula in the thought of Bogdan Nawroczyński

The most complete study on the theoretical principles of building a curriculum was given by Bogdan Nawroczyński, an outstanding pedagogue of that period. In his

approach, curriculum is a detailed arrangement of cultural treasures, appropriately selected and systematised, and serving the purpose of education (Nawroczyński, 1930b). However, it should not be limited to the educational dimension by conveying only the knowledge about the produced cultural goods (teaching material) but should also have an educational aspect by shaping the personality of the student to become an active and creative participant of this culture in the society in which they will have to function. The task of the school curriculum is to identify those cultural goods that can have the greatest influence on their intellectual and spiritual development (Nawroczyński, 1937–1939). According to B. Nawroczyński, this is in fact a testimony to the pedagogical value of the curriculum, which should strive at uniting two realities, i.e. the inner spiritual life of the developing individual and the world of spiritual culture of society (Nowak, 2018). Education at school should consist in the pupil's meeting with values, and consequently, in getting to know them through creative reasoning, and in experiencing the values that constitute culture, which should be an essential factor in the formation of their personality and formation of the full spiritual structure of man (Radek, 2003).

In this context, the issue of the choice of teaching material for the school curriculum becomes important. It is a rather difficult task because the authors of the curriculum are charged with the responsibility of reconciling the tremendous wealth of national and human culture on the one hand with the pupil's limited learning capacity on the other hand. They must, however, make a careful selection in order to convey the most important content but with a profound insight, following the principle of *non multa sed multum*. B. Nawroczyński claimed that when choosing teaching material one should take into account social realism, i.e. the current social reality, reflecting its condition and needs. The school curriculum was intended to influence the future of society by promoting among students important ideas, models and values that form a constant point of reference (educational doctrine), despite the changes taking place in it, so as to transform society, striving for its ever better development, raising the level of culture and passing it on to new generations. For these reasons, he called for each curriculum creator to take these two factors into consideration (Nawroczyński, 1937–1939).

The choice of the teaching content itself did not conclude the matter with regard to creating the school curriculum. It still had to be arranged properly. On the one hand, the purpose was to pull together all the details comprised in the curriculum into a coherent whole with the most compact structure possible (curriculum synthesis); on the other hand, the purpose was also to adapt it to the characteristics and needs of the student in the best possible way (curriculum individualisation). In the former case, the authors of the curriculum had to realise that a school curriculum consists of numerous subjects that convey knowledge from various fields of knowledge and culture, and at the same time carry a variety of religious, moral, aesthetic, social, economic and technical goods that are additionally diverse with regard to the outlook on of human nature, society and the world. The synthesis of all these

elements was intended to contribute to pursuing school education of an integral nature (Nawroczyński, 1937–1939; Nawroczyński, 1930a).

B. Nawroczyński addressed the issue of synthesis in a multi-faceted manner, referring to the lower and secondary education level. He was of the opinion that the first four years of primary school education should be marked by a departure from the scheme of traditional school subjects. Based on the achievements of Western European pedagogy, he claimed that during this period the content of teaching in the traditional way (according to subjects) is foreign and incomprehensible to children. A solution in this respect could have been to arrange the curriculum around the pupils' centres of interest, i.e. around subjects corresponding to their needs and interests. These topics were to be exposed from different points of view, providing knowledge from several fields at the same time, during the same classes rather than in separate lessons, i.e. combining them into one theme module (Nawroczyński, 1937–1939).

He was of the opinion that after the stage of teaching covering the first four years of primary school; it was time to gradually introduce in the school curriculum teaching material arranged according to the various subjects. At that time, the pupil was already capable of abstract thinking, which meant they were able to assimilate academic concepts (Nawroczyński, 1937–1939). The synthesis of knowledge in this period, especially in secondary school, should be based on correlation, i.e., the binding of individual subjects, using the relations between them. With this in mind, the authors of curricula should take account of this fact by appropriately selecting and arranging the teaching material so that it can be at least integrated to some extent, creating a certain synthesis on the basis of the information obtained by the student during classes in various subjects (Nawroczyński, 1918). According to B. Nawroczyński, in addition to the correlation, there was also the need for a guiding idea in the curriculum that would provide a real synthesis of the teaching material. The guiding idea of the curriculum could have determined the content of all subjects, even those which were not related, giving them a common framework, setting them a single direction of education and upbringing. The search for a superior idea was to reflect the spirit of a particular epoch and society (Nawroczyński, 1937–1939).

With regard to constructing the curriculum, he also saw the need to take into account two demands, namely that the curriculum should be adapted to the age of the pupil and should take into account individual differences among peers (Nawroczyński, 1937–1939). Guided by the former one, the authors of the curricula had to remember to choose teaching content in the school curriculum in different ways depending on whether it concerned combined teaching or teaching by subject. Hence, it was necessary to divide the curriculum for general education into at least two consecutive educational levels. The lower level, called propedeutical, was intended for the first four years of teaching, while the higher level, called systematic, was intended for students in subsequent classes. Building the curriculum with these levels was aimed at adapting it as best as possible to

the characteristics, interests, activities and needs of the pupil. This means that psychological considerations were to be the point of reference here as the teaching material had to be adapted to the pupil's developmental stages (Nawroczyński, 1937–1939). In the case of the latter proposal, individual differences between students were to be taken into account, which meant that different classes or different school profiles, and consequently different curricula, had to be created for them according to their interests, capabilities and degree of intelligence. This could be done for both primary and secondary schools. Since there are fewer qualitative individual differences at the lower level of education, class differentiation could mainly take place according to the level of intelligence, which in practice meant creating classes for children with a level of intelligence that deviated from the commonly accepted standard. Usually, however, it was not separate classes that were created but rather special schools for children with lower levels of intelligence. And for all the remaining students who were poorly, moderately or exceptionally talented, the curriculum was to be the same due to the nature of the common school, which was to be uniform and unified, giving children of all social strata common upbringing and education (Nawroczyński, 1937–1939).

As far as secondary school is concerned, at this stage of education the school curriculum was meant to take into account pupils' capabilities when selecting the content of teaching, providing them with opportunities to develop and expand their knowledge in those areas that interested them. Therefore, it was advisable to organise schools or classes according to the passions of young people, creating various teaching profiles. The diversity could mean opening of a department (profile) at a school, for example in the humanities or mathematics and natural sciences and then adding further courses with the age of the pupil (Nawroczyński, 1937–1939).

The individualisation of the teaching content was to take on another dimension in the secondary school curriculum. It was to be constructed in such a way as to give the student a choice between several subjects and to allocate a few extra hours a week for personal study. In this way, by choosing a specific faculty at the secondary school, they could choose other subjects, in addition to those characteristic of the school type, related to their interests. Additionally, they could get a few extra hours to develop their passions related to the chosen subject (Nawroczyński, 1937–1939).

According to B. Nawroczyński, when creating the school curriculum, the role of the teacher in its implementation also had to be taken into account. The curriculum was supposed to activate the teacher to engage creatively in the work of making the curriculum a reality in the school practice. The curriculum was to be flexible to provide the teacher with considerable freedom in the choice of the content and its presentation. In this way, common curriculum content for the whole country could be presented taking into account local conditions. Thus, the teacher was supposed to draw the base material from the general curriculum but they could explain it at their own discretion, reaching out to the pupil's environment, looking

for examples and references in the immediate environment, characteristic for the particular region of the country, i.e. close to the pupil (Nawroczyński, 1937–1939).

Conclusion

In summary, it should be stated that the concepts of creating school curricula adopted by Polish educators reflected the then current world trends in pedagogy aiming at rejecting the assumptions of traditional teaching and accepting the demands of modern education. In the principles constructed for creating school curricula, they accepted the premises ensuing from the rapidly developing trends of new education, from an in-depth study of child development, mainly developmental psychology and experimental pedagogy. They wanted to focus school curricula on the organisation and development of pupils' activity and creativity, acquiring deeper and longer lasting knowledge, better preparation for adult life and their socialisation. Instead of passive reception of as much knowledge as possible, they introduced independent acquisition of knowledge through individual work, personal search, own thinking and experience. They included in the curriculum assumptions the criterion of psychological adjustment of teaching methods and contents to the level of the particular class and mental development of the students. What they had in mind was adjusting the content of education to the immediate environment of the child's life and expanding the area along with the child's development and education to include the region, the country and the world. In the selection of the teaching material, they pointed to the need to group subjects, to abandon all or some of the school subjects (depending on the stage of education) in favour of focusing the content on selected thematic issues resulting from students' experiences, needs and interests. They advocated maintaining the flexible character of the curriculum so that the teacher could be its co-creator, drawing on the lives of students and the life of the society in which they function and for which they acquire knowledge and skills to use them creatively for their personal benefit and that of the state.

References

1. Bereźnicki F. (1984). *Innowacje pedagogiczne w Polsce (1918–1939)*, Szczecin: Wydawnictwo Naukowe WSP.
2. Karłowicz J., Kryński A., Niedźwiedzki W. (ed.) (1908). *Słownik języka polskiego*, t. 4. Warszawa: Kasa im. Mianowskiego w drukarni „Gazety Handlowej”.
3. Leżańska W. (2017), *Wizerunek nauczyciela wczesnej edukacji w pedagogice Anieli Szycówny (1869–1921)*. „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, 1–2, s. 23–38.
4. Nawroczyński, B. (1918). Ogólne zasady nauczania w szkole średniej. *Przegląd Pedagogiczny*, 10, 527–548.
5. Nawroczyński B. (1921), *Najważniejsze postulaty dydaktyczne*, [w:] Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Sekcja Szkolnictwa Średniego (ed.). *Z pierwszego zjazdu dyrektorów gimnazjów państwowych w Warszawie 8–10 kwietnia 1920 r.*, Lwów – Warszawa: Książnica Polska T-wa Nauczycieli Szkół Wyższych, pp. 5–26.

6. Nawroczyński B. (1930). *Synteza w nauczaniu*, „Chowanna”, no 2, pp. 23–53.
7. Nawroczyński B. (1930). *Zasady nauczania*. Lwów-Warszawa: Książnica – Atlas.
8. Nawroczyński B. (1937–1939). *Program szkolny*, [w:] S. Łempicki., W. Gottlieb., B. Sucho-dolski., J. Włodarski (ed.), *Encyklopedia wychowania*, t. 3, Warszawa: Wydawnictwo „Naszej Księgarni” Związku Nauczycielstwa Polskiego, pp. 39–62.
9. Nowak M. (2018). *Bogdana Nawroczyńskiego koncepcja kształcenia, człowieka wykształco-nego i nauczyciela – przykładem twórczej komparatystyki europejskiej i światowej myśli pe-dagogicznej*. „Ruch Pedagogiczny”, no 4, pp. 5–17.
10. Rodek V. (2003), *Cele kształcenia w dydaktyce Drugiej Rzeczypospolitej*, Katowice: Wydawni-ctwo Uniwersytetu Śląskiego.
11. Sośnicki K. (1925), *Zarys dydaktyki*. Lwów: Nakładem Wydawnictwa Książek Szkolnych Kura-torium Okręgu Szkolnego Lwowskiego.
12. Sośnicki K. (1937), *Dydaktyka ogólna*, [w:] S. Łempicki, W. Gottlieb, B. Suchodolski, J. Włodar-ski (ed.), *Encyklopedia wychowania*, t. 2, Warszawa: Wydawnictwo „Naszej Księgarni” Zwią-zku Nauczycielstwa Polskiego, pp. 75–147.
13. Szcówna A. (1912), *Programy*, [w:] T. Lubomirski, E. Stawiski, S. Przysański, J.K. Plebański, R. Pleniewicz (ed.), *Encyklopedia wychowawcza*, t. 8, Warszawa: Skład Główny w Księgarni Gebethnera i Wolffa, pp. 544–566.
14. Szcówna A. (1917), *Ogólne zasady nauczania z zastosowaniem do szkoły elementarnej*. Warszawa: Księgarnia J. Lisowskiej.
15. Zarzecki L. (1920), *Dydaktyka ogólna czyli kształcenie charakteru przez nauczanie*, Lwów – Warszawa: Książnica Polska T-wa Nauczycieli Szkół Wyższych.

dr hab. Roman Ceglarek

Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie
– Wyższy Instytut Teologiczny w Częstochowie
xrc@onet.eu

Effectiveness of post-penitentiary support provided by the Pro Domo Integration Center in the opinion of inmates. Reference to the results of own research

Skuteczność form wsparcia postpenitencjarnego realizowanego przez Centrum Integracji Pro Domo

w opinii osadzonych – odniesienie do wyników badań własnych

Słowa kluczowe: pomoc postpenitencjarna, dom postpenitencjarny, wsparcie społeczne, osadzeni, reintegracja

Streszczenie: Pomoc postpenitencjarna to forma wsparcia socjalnego dla osób opuszczających jednostki penitencjarne. Wsparcie to umożliwia adaptację do warunków wolnościowych i pozwala na zaspokojenie podstawowych potrzeb do momentu pełnego usamodzielnienia. Istnieje wiele instytucji, które wspierają byłych osadzonych i ich rodziny w środowisku wolnościowym po odbyciu kary. Na szczególną uwagę zasługują domy pomocy postpenitencjarnej, które oferują miejsce bezpiecznego pobytu dla osób bezdomnych opuszczających więzienie. Celem niniejszego artykułu jest omówienie specyfiki funkcjonowania Centrum Integracji Pro Domo, które jest jedynym w Małopolsce domem pomocy postpenitencjarnej dla osób opuszczających jednostki penitencjarne. Dodatkowo w artykule odniosę się do wyników z badań własnych dotyczących skuteczności oddziaływań postpenitencjarnych świadczonych przez Centrum Integracji Pro Domo w odniesieniu do opinii mieszkańców domu.

Key words: post-penitentiary assistance, post-penitentiary home, social support, prisoners, reintegration.

Abstract: Post-penitentiary assistance is a form of social support for persons leaving penal institutions. Such support enables adaptation to the non-detention conditions and allows satisfying basic needs until gaining full independence. There is a number of institutions that support former prisoners and their families in a non-prison environment after serving their sentence. Special attention should be paid to post-penitentiary care homes, which offer a safe place to stay for homeless persons leaving prison. The purpose of this paper is to discuss the specifics of the Pro Domo Integration Centre, which is the only post-penitentiary house in Małopolska for people leaving penitentiary institutions. In addition, in this paper I will refer to the results of my own study on the effectiveness of post-penitentiary interactions rendered by Pro Domo Integration Centre in relation to the opinions of the house's inhabitants.

Persons leaving penal institutions have to face a new social reality which significantly differs from the one in prisoners' imagination and expectations. The world of freedom is a dream on one hand, and an unknown that causes a significant sense of anxiety on the other. Therefore, in order to minimize the fears, a system of penitentiary support has been introduced which aims to prepare prisoners for release.

Post-penitentiary assistance, according to Polish law, should primarily involve preparation to the social readaptation process. Art. 41 of the Executive Penal Code expressly states that in order to prevent the return to crime, convicts and their families should obtain the necessary assistance, especially material and medical one with accommodation and legal counselling. Theoretically, pursuant to § 2 of the regulation, the funds can be used to cover the costs of temporary accommodation in a homeless centre, to organize and finance vocational training courses, cover costs related to specialised treatment, aid in-kind such as food, clothing, etc., finance transport by means of public transport, and to cover costs related to obtaining an identity card. In practice, if one mentions material aid, a convict who leaves the prison and asks for help usually receives a one-time benefit in the form of clothing and cash benefits for the so-called home return¹.

One of the post-penitentiary support activities is directing persons to 24-hour support institutions, i.e. post-penitentiary care homes. There is only one such centre in Małopolska region: post-penitentiary care home Pro Domo Integration Centre. It is a place where eight persons can stay until they become independent, find a job, for a maximum period of six months. In exceptional cases that require an individual approach, the time of stay may be prolonged.

The objective of the care home is to counteract social exclusion, which is a fundamental issue because one of the basic barriers that can directly affect the process of social exclusion of the detainees is social stigmatization, which is based on the "theory of social stigmatization". According to K. Krajewski, "The concept of social stigmatization is definitely a dynamic one. It emphasizes that deviant behaviours can only be understood in terms of constantly changing states reflecting complex interaction processes. Therefore, it is misleading to treat deviation as a static phenomenon"².

Social exclusion from functioning in the specific social groups is indirectly related with exclusion from the labour market, which is particularly acute, especially for those who leave penitentiary units. Exclusion from the labour market is an important problem that convicts face. Not being able find employment, as Zygmunt Bauman writes, "means that one is potentially or maybe even actually rejected and

¹ K. Gucwa-Porębska, *Dysfunctionality of the family environment as one of the reason for recidivism*, Acta Universitatis Lodzianis. Folia Sociologica. – 2019, Vol. 71, p. 48.

² K. Krajewski, *Podstawowe tezy teorii naznaczania społecznego*, „Ruch prawniczy, ekonomiczny i socjologiczny”, p. 223, cited: E.M. Schur, *Reactions to Deviance A Critical Assessment*, "American Journal of Sociology", no. 75, p. 309.

is finally and irrevocably considered as a waste of economic progress – the change which ultimately is brought down to performing the same work and achieving the same economic results, but with fewer employees and reduced labour costs³. Robert J. Sampson and John H. Laub emphasize that by means of good work, the perpetrators can transform their behaviours to more prosocial ones and stabilize their life situation by, for instance, the possibility of gaining legal income⁴.

Therefore, special attention should be paid to a number of activities carried out in Pro Domo, which aim to overcome difficult life situations and to prepare professionally for social readaptation process. W. Ambrozik defines social readaptation as "readaptation of an individual to an active and independent life, expressed in playing social roles related with the basic areas and levels of human existence"⁵.

In Pro Domo Integration Centre interdisciplinary forms of support for prisoners and their families are systematically implemented, which include, among others, legal, informational, psychological and professional counselling support. These are truly essential activities, which contribute significantly to gaining the full independence by the home's residents, as "social and professional activation are determinants that significantly affect effectiveness of reintegration activities in the environment of freedom"⁶.

In order to achieve consistently the above objectives (both professional and social ones), it is necessary to take actions that aim to rebuild relations and indicate the correct patterns. It is essential to intensify the various forms of support for individual family members based on their age and reported problems.

Another important issue is education on proper intra-family communication and rebuilding relationships between individual family members.

Below I have presented fragments of the results of my own study conducted in Pro Domo Integration Centre on the population of 22 persons.

The aim of the research was to learn about the effectiveness of the support provided by the Centre, as well as plans for the further life of ex-prisoners.

³ Z. Bauman, *Europa niedokończona przygoda*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2010.

⁴ A. Barczykowska, *Zastosowanie modelu RNR w diagnozie resocjalizacyjnej dorosłych sprawców przestępstw – rozwiązania angielskie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015, p. 251.

⁵ W. Ambrozik, *Proces readaptacji społecznej i jego istota*, [w:] *Resocjalizacja. Teoria i praktyka pedagogiczna*, B. Urban, J. M. Stanik (ed.), Wydawnictwo Pedagogium, Warszawa 2007, p.182.

⁶ K. Gucwa-Porębska, *Aktywizacja społeczna i zawodowa osadzonych jako istota oddziaływań probacyjnych w środowisku wolnościowym*, „Zeszyty Pracy Socjalnej”, Kraków 2017, 22, booklet. 4, p. 311.

Table 1. What are your plans after you stop receiving assistance from Pro Domo? – categorized answers

ANSWER	n	%*
Find a job	10	45.5
Find/ rent a flat	7	31.8
Meeting, contact with family	4	18.2
I don't know	3	13.6
Maintain a job	3	13.6
Start it all again	2	9.1
Become independent	2	9.1
Benefit from social assistance	1	4.5

* Due to the possibility of multiple answers, the percentages do not sum up to 100.

Source: Own study.

All of the answers (except the "I don't know") indicate that the beneficiaries of the programme want to attempt to function normally in society. Their plans are mainly: to find or maintain a job, to rent an apartment and become independent. For 4 persons it is also important to establish contact with their families.

The presented plans indicate that the respondents' attitude is very optimistic. The answers neither indicate that they do not want to commit criminal activities, nor that they want to return to crime. In this context, the most negative are the "I don't know" answers, which may suggest a feeling of being lost in life and a lack of concrete plans to live in the society.

The observed optimism is confirmed by the answers on the question "How do you imagine your life in 5 years' time?". Only one person has not provided an answer – this person also did not point out to any plans in the answers to the question discussed above.

Plans oriented towards a normal life: work, stability are reflected in the vision of their own future in 5 years' time.

Effectiveness of the readaptation process based on Pro Domo activity in the opinion of convicts

Pro Domo assistance is evaluated by its recipients, and during the research they were asked to answer the questions about attitudes, values and plans that result from their current lives. The vision of respondents' future life is also an element that allows to verify the effectiveness of the programme.

One may also evaluate facts about the current life of the beneficiaries of the program, which are the result of the program. The most important thing here is gainful work.

The respondents learned about the possibility of obtaining Pro Domo assistance mainly from their probation officer (54.5%) or a friend (22.6%). The exact responses are presented in the table below.

Table 2. How did you learn about Pro Domo?

SOURCE	n	%
Probation officer	10	45.5
Probation officer, Local Social Welfare Centre	1	4.5
Probation officer, acquaintances	1	4.5
Local Social Welfare Centre	1	4.5
Acquaintance	4	18.1
Nobody	1	4.5
Tutor	3	13.6
Book	1	4.5
Total	22	100.0

Finding employment while staying in the Centre is quite common. However, it does not refer to 1/3 of the respondents. It is presented in the chart below.

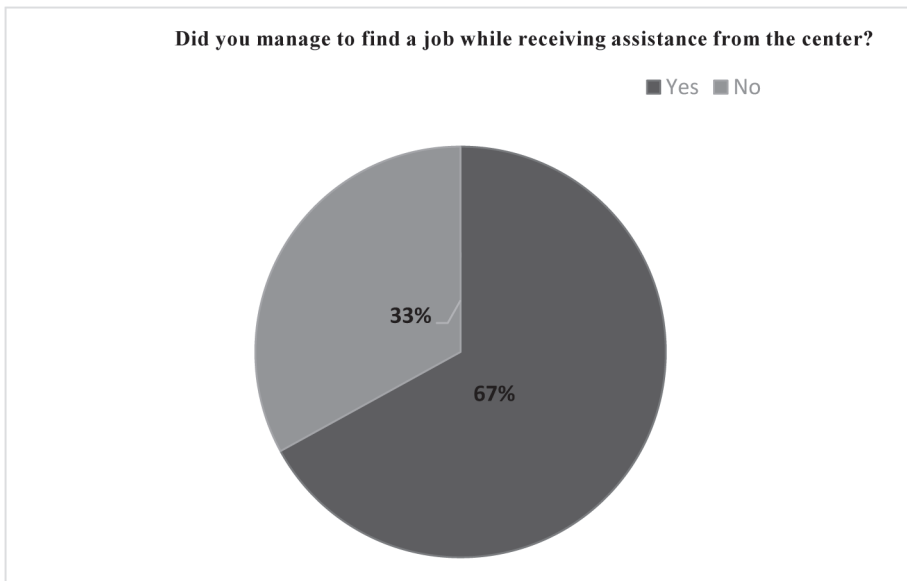


Chart 1. Finding employment

Source: Own study.

More than a half of those who confirmed their stay at Pro Domo admitted that it was no longer than 120 days. There was also a case of a year-long stay. It can be assumed that a shorter stay, and so a quicker return to society, means better effectiveness of the program towards the recipient.

Table 3. Duration of your stay in Pro Domo?

DURATION OF STAY	n	%
Still on a stay	1	4.5
Did not stay	2	9.1
30 days	4	18.2
60 days	2	9.1
90 days	3	13.6
120 days	1	4.5
150 days	1	4.5
190 days	2	9.1
300 days	1	4.5
365 days	1	4.5
Lack of data	4	18.2
Total	22	100.0

Source: Own study.

About a quarter of the respondents is going to continue receiving help from other social care institutions. This may indicate problems with becoming economically independent.

Those who responded positively, pointed to the Local Social Welfare Centre, and additionally one person to the Nursing Home and Alcoholics Anonymous. One person did not point at any institution.

The Local Social Welfare Centre is also mentioned by two persons who do not plan to be assisted (adding them to the list of those who do, we obtain 32% of the respondents).

The assistance provided by Pro Domo is rated highly. None of the respondents have expressed a negative opinion. This means that they see the impact of received help on their lives.

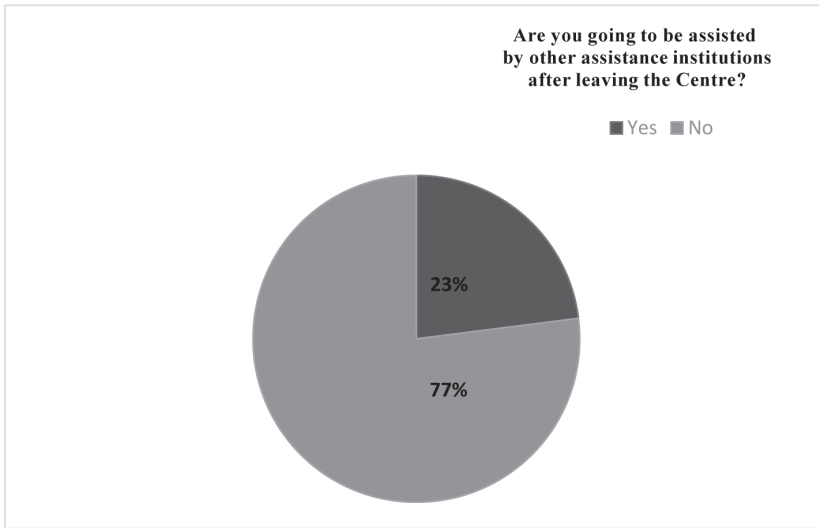


Chart 2. Intention to look for further assistance in other institutions

Source: Own study.

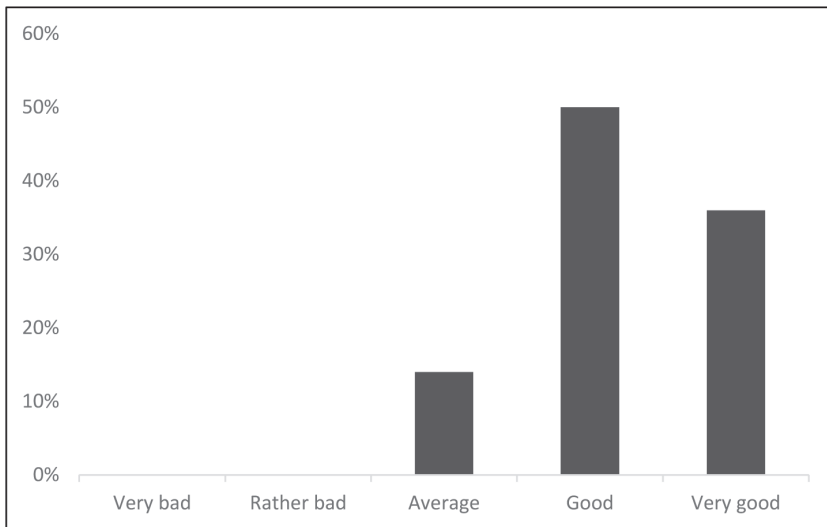


Chart 3. Evaluation of assistance obtained from Pro Domo

Source: Own study.

With regard to evaluation of effectiveness of the Centre's assistance, all respondents considered it to be effective for them (question: "Is the assistance from the Centre effective for you?"). Work of the Centre is therefore perceived positively by everyone.

Factors underlying effectiveness of Pro Domo assistance

In order to derive synthetic research conclusions, we will attempt to create **a scale of assistance effectiveness**. The scale will be defined by summing the answers to the questions concerning objective and subjective evaluation of Pro Domo's impact on its beneficiaries. For this purpose, the answers will be assigned points according to the scheme below:

Question 1: "Very good" (4 pts) , "Good" (3 pts) , "Medium" (2 pts), "Rather bad" (1 pt) , "Very bad" (0 pts) ,

Question 2: "Yes" (2 pts) , "No" (0 pts),

Question 3: "Yes" (2 pts) , "No" (0 pts), lack of data is scored as 0 pts,

Question 4: 0 pts for the answers "I do not know" and "Benefiting from social welfare" ; 2 pts for others,

Question 5: "Yes" (2 pts) , "No" (0 pts),

Question 6: 0 pts for the answers "I do not know" and "without any changes", 2 pts for others,

Therefore, the scale can range from 0 to 14 points, which means that we have a 15-point scale which we can categorize as follows:

- 0–4 pts: Low efficiency;
- 5–9 pts: Medium efficiency;
- 10–14 pts: High efficiency.

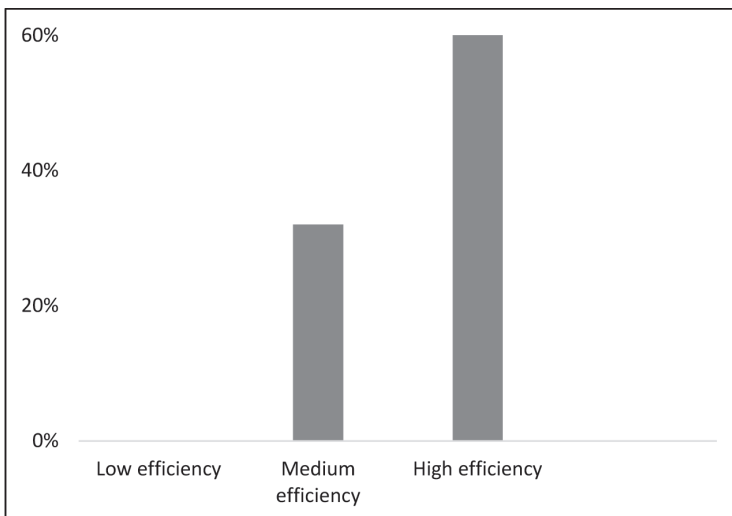


Chart 4. Categorised Pro Domo's assistance efficiency scale

Source: Own study.

Distribution of the particular categories is shown in the chart below. It turns out that the lowest recorded effectiveness is in the second category. None of the respondents provided answers to which a lower category could be assigned.

Assuming that the scale presented above is a measure of effectiveness of Pro Domo's impact, it should be considered as generally positive. What is interesting in this scheme, is the "medium efficiency" category. It seems that persons in this category may have the biggest problems with adapting to life in a normal society.

Scale of effectiveness in relation to socio-demographic characteristics

The level of effectiveness is strongly related with age. Lower scores on the scale were given mainly by persons over 55 years old – more than 40% of the category. However, the highest effectiveness is observed among the youngest persons and only 1 person from the oldest age category. Age probably influences perception of reality and opportunities for change in life. This is shown in the chart below.

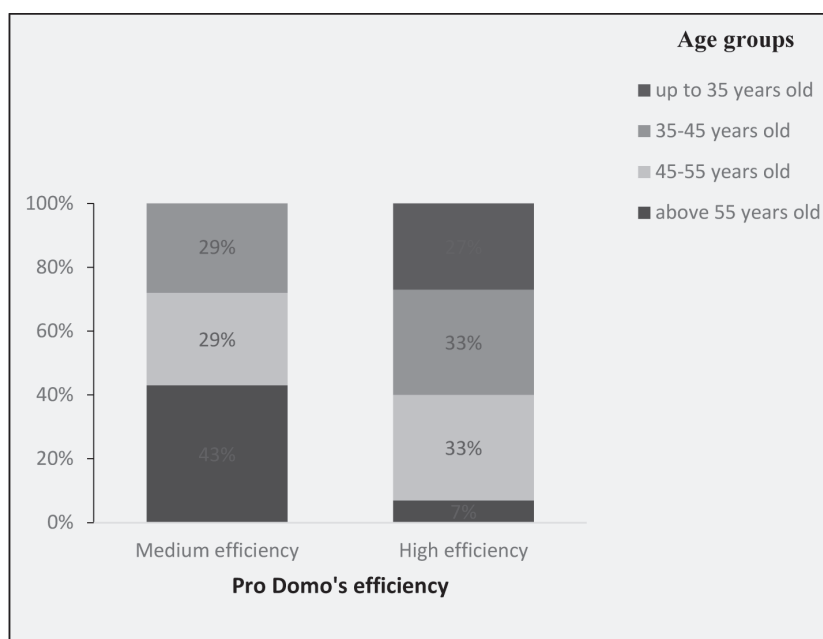


Chart 5. Categorised Pro Domo's assistance efficiency scale divided by age⁷

Source: Own study.

⁷ The individual categories have been calibrated to 100%, so their level does not equal the number in particular categories.

The categories of the effectiveness scale also very depending on education background.

In the "Medium" category, there is a higher percentage of primary and vocational education. In the second category, secondary and higher education is predominant.

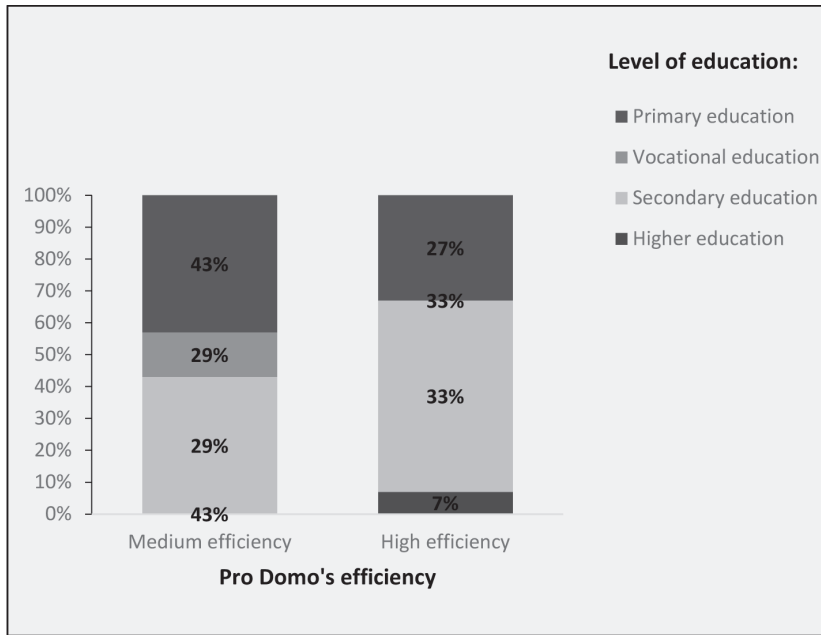


Chart 6: Categorized scale of efficiency of Pro Domo's assistance, divided by education background⁸

Source: Own study.

Scale of effectiveness in relation to family support

Support received from the family is a significant factor that differentiates the scale of Pro Domo effectiveness. 57% of persons who claim that effectiveness of Pro Domo's assistance is "medium" do not receive any support from their families. Regarding persons who claim that the effectiveness is high, only 27% of them do not receive any support. This is shown in the chart below.

⁸ The individual categories have been calibrated to 100%, so their level does not equal the number in particular categories.

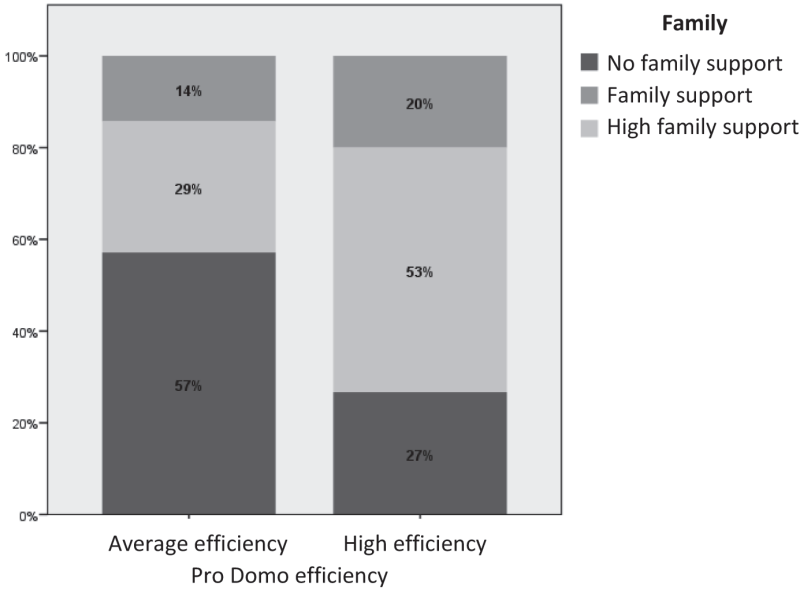


Chart 7. Categorised scale of the effectiveness of Pro Domo assistance divided by family support⁹

Source: Own study.

Efficiency scale and the existing life experience

Human life experience undoubtedly has impact on the current state. Certainly, it may also affect the Pro Domo project success.

First, one can see that the length of sentence differentiates the categories of efficiency scale. Definitely, a short time spent in prison has influence on high level of efficiency. A sentence no longer than one year refers to as much as 67 % of this category. In the case of average efficiency, the share of all categories of sentence length is similar.

The efficiency scale is significantly determined by the opinion about the scope of impact of the prison on the change for better. Persons who considered that prison had not changed them are predominant in the category "Average", while they are practically non-existent in the category "High". This is illustrated by the diagram below.

⁹ The individual categories have been calibrated to 100%, so their level does not equal the number in particular categories.

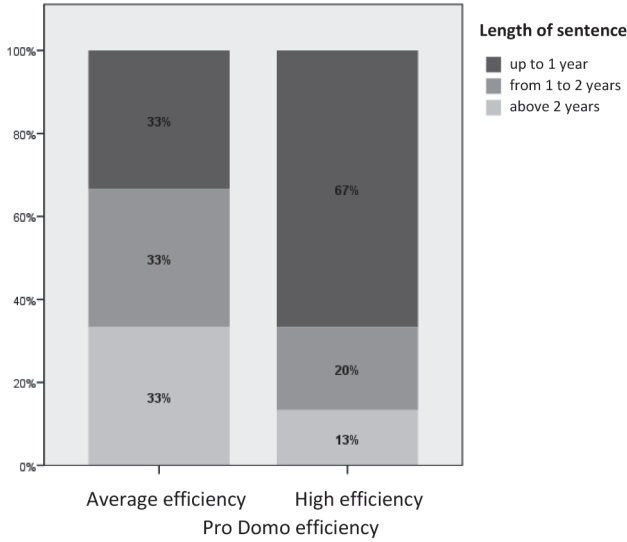


Chart 8. Categorişed scale of efficiency of Pro Domo assistance divided into categories of sentence length¹⁰

Source: Own study.

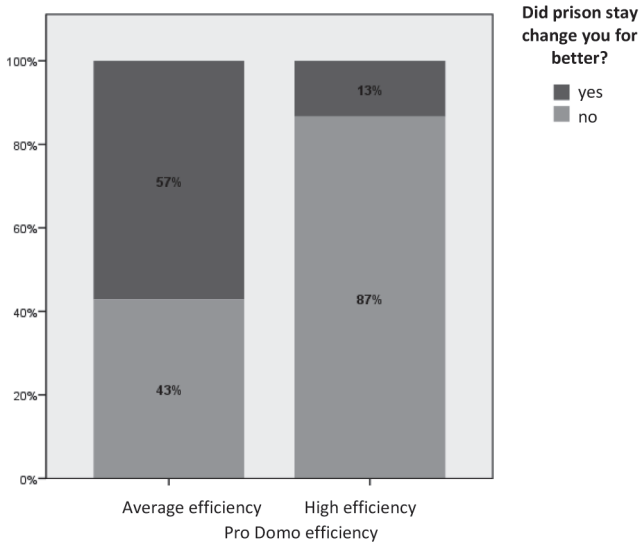


Chart 9. Categorişed scale of efficiency of Pro Domo assistance divided into the impact of prison¹¹

Source: Own study.

¹⁰ Specific categories have been scaled to 100%, therefore their value does not correspond to the quantities in specific categories.

¹¹ Op. cit.

To sum up the research outcomes, we may assume that generally, Pro Domo program objectives will be achieved. The program supports ensuring basic living needs and has impact on generating and maintaining attitudes and values shared by the society. However, a detailed analysis allows to ascertain that the efficiency levels vary for specific persons. Some persons demonstrate certain features of feeling lost. They do not have any plans for the future, nor can they find employment. They also are not optimistic or willing to change their lives.

Based on the obtained data, one may develop basic profiles of the both groups. The groups defined according to the scale based on questions regarding the efficiency of evaluation (see pt. 5) were called: *Average efficiency* and *High efficiency*.

Persons in the group *Average* are usually elderly and have poorer education background. They have spent more time in prison (2 years and more), and they do not have the family support; they believe that the prison stay did not change them for better.

Pro Domo objectives are easier to achieve with reference to younger persons who have spent a short time in prison, with at least secondary education level, who have the family support, whose reflections after spending time in prison is that they are willing to change for better.

This knowledge may in future help to develop two different patterns of actions regarding the above groups. The group with average result on the efficiency scale requires support in building attitudes, optimistic will to change their lives, find employment and draw positive conclusions, the will to become independent and live in the society¹².

To summarise, post-penitentiary support implemented by PRO DOMO Integration Centre was evaluated very highly. The home's residents emphasised many times how important for them is the support they had received in the centre, which significantly contributed to becoming independent in the non-detention environment. In order for such interdisciplinary actions to be successful, one should draw attention to the role played by the local surroundings and communities in the return to non-detention life. A lot is written on that matter by professor Bałandynowicz in his multi-faceted concept of social rehabilitation with the participation of the society, where he emphasises that for social rehabilitation to bring the desired effects, it should be of bipolar nature: "it should be based on improving the relations between the convict and the society in the process of social reintegration an improvement/change of the convict in the scope of specific social roles."¹³

¹² More in: K. Gucwa-Porębska, *Formy wsparcia dla osób osadzonych przedterminowo opuszczających zakłady karne*, Impuls, Kraków 2015.

¹³ A. Kieszowska, *Inkluzyjno-katalektyczny model reintegracji społecznej skazanych. Konteksty resocjalizacyjne*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2012.

References

1. Ambrozik W., *Proces readaptacji społecznej i jego istota*, [w:] *Resocjalizacja. Teoria i praktyka pedagogiczna*, B. Urban, J. M. Stanik (ed.), Wydawnictwo Pedagogium, Warszawa 2007.
2. Barczykowska A., *Zastosowanie modelu RNR w diagnozie resocjalizacyjnej dorosłych sprawców przestępstw – rozwiązania angielskie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015.
3. Bauman Z., *Europa niedokończona przygoda*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2010.
4. Gucwa-Porębska K., *Aktywizacja społeczna i zawodowa osadzonych jako istota oddziaływań probacyjnych w środowisku wolnościowym*, „Zeszyty Pracy Socjalnej”, Kraków 2017, 22, booklet 4.
5. Gucwa-Porębska K., *Dysfunctionality of the family environment as one of the reason for recidivism*, *Acta Universitatis Lodzensis. Folia Sociologica*, 2019, Vol. 71.
6. Kieszkowska A., *Inkluzyjno-katalektyczny model reintegracji społecznej skazanych. Konteksty resocjalizacyjne*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2012.
7. Krajewski K., *Podstawowe tezy teorii naznaczania społecznego*, „Ruch prawniczy, ekonomiczny i socjologiczny” citing: E. M. Schur, *Reactions to Deviance A Critical Assessment*, “*American Journal of Sociology*”, no. 75.

dr Katarzyna Gucwa-Porębska

Intytut Spraw Społecznych

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Edukacja kulturalna wśród osadzonych w kontekście readaptacji społecznej

Culture education among inmates in the context of social readaptation

Key words: adults culture education, experiencing culture, creative activity, pedagogical role of culture, social readaptation through culture, multi-dimension of culture, culture heritage, social activity, culture institutions, culture workshops organisation in penitentiaries

Abstract: Adults education in the sphere of culture plays a significant role in a personal development of a particular person, their skills, abilities, and interests. It enables self-realization and helps in the area of developing social competences. It is considerably important in the case of people serving a sentence of imprisonment, regardless of singular experiences regarding culture.

Education activities carried out in penitentiaries have an important pedagogical dimension and their significant aim is to prepare inmates to live at large. A broad culture dimension helps inmates in finding their music, art, and acting interests and abilities and allows to form plans for life at large.

Meeting with culture becomes for them a chance to gain knowledge in interesting for them culture spheres including inmates for whom it is the first contact with culture. It is a chance for them to find some areas of their identity.

Finally, a range of organised workshops in penitentiaries and outside in culture institutions allows to experience culture at large.

Education in the sphere of culture becomes a voluntary choice and a participation in workshops becomes inmates' manifestation of creative activities.

Słowa kluczowe: edukacja kulturalna dorosłych, doświadczanie kultury, przeżywanie kultury, aktywność twórcza, wychowawcza rola kultury, readaptacja społeczna przez kulturę, wielowymiarowość kultury, dziedzictwo kulturowe, aktywność społeczna, instytucje kultury, organizacja zajęć kulturalnych w jednostkach penitencjarnych.

Streszczenie: Edukacja dorosłych w obszarze kultury odgrywa znaczącą rolę w rozwoju osobowości człowieka, jego umiejętności, zdolności, zainteresowań, ułatwia autorealizację, jak również wspomaga w zakresie rozwoju kompetencji społecznych. Szczególnie jest to ważne w przypadku osób odbywających karę pozbawienia wolności, niezależnie od jednostkowych doświadczeń w zakresie obcowania z kulturą.

Działania edukacyjne realizowane w jednostkach penitencjarnych mają ważny wymiar wychowawczy, a ich istotnym celem jest przygotowanie do życia wolnościowego. Szeroki wymiar kultury pomaga niejednokrotnie osadzonym w odnajdywaniu swoich zainteresowań, zdolności muzycznych, plastycznych, aktorskich, a tym samym pozwala w oparciu o nie budować plany dotyczące życia już po odbyciu kary.

Dla wielu z nich każde spotkanie z kulturą staje się okazją do zdobycia wiedzy w tych obszarach kultury, które wzbudzają w nich szczególne zainteresowanie, a tym osadzonym, dla których są to pierwsze kontakty z kulturą, daje możliwość jej poznania i odnalezienia w którymś z obszarów swojej tożsamości.

Wreszcie różnorodny wymiar organizowanych zajęć, zarówno na terenie jednostek penitencjarnych, jak i poza nimi, jak chociażby w instytucjach kultury, pozwala na doświadczanie kultury już w wymiarze wolnościowym.

Edukacja w obszarze kultury z biegiem czasu staje się dla wielu osadzonych świadomym wyborem, a uczestnictwo w zajęciach przybiera wymiar ich twórczej aktywności.

Wstęp

Edukacja dorosłych w obszarze kultury odgrywa znaczącą rolę w przygotowaniu do życia wolnościowego osadzonych. Dla wielu z nich odbywanie kary izolacyjnej staje się „pierwszą okazją” doświadczenia kultury, poznawania jej obszarów, wreszcie dokonywania wyboru, co przekłada się na rozwój indywidualnych zainteresowań.

Działania edukacyjne realizowane w jednostkach penitencjarnych mają ważny wymiar wychowawczy, co odnosi się do ogólnego rozwoju człowieka, o czym wielokrotnie przypomina się na łamach literatury przedmiotu¹.

Kultura pomaga w nawiązywaniu relacji pomiędzy ludźmi, zarówno w środowisku rodzinnym, jak i w szeroko rozumianym środowisku społecznym. Człowiek mający dostęp do kultury staje się bardziej otwarty na drugiego człowieka, na jego potrzeby, chętnie się angażuje w budowanie kultury lokalnej i utożsamia się z nią.

Edukacja kulturalna w jednostkach penitencjarnych umożliwia poznanie różnorodnych obszarów kultury, doświadczanie jej i przeżywanie, co pozwala w wielu przypadkach na wprowadzenie pozytywnych zmian w życiu, które będą kontynuowane już poza murami więziennymi.

Wybrane aspekty prawne dotyczące realizacji edukacji kulturalnej w jednostkach penitencjarnych

Wraz z odzyskaniem przez Polskę niepodległości zajęcia z zakresu edukacji kulturalnej przybierają charakter regularnych, ściśle planowanych spotkań wraz z uwzględnianiem określonych celów wychowawczych podejmowanych działań. Rzeczą niezmiernie ważną jest uregulowanie tych działań przez ustawodawstwo. W 1928 roku, nadzór nad realizacją zadań z zakresu pracy kulturalno-oświatowej w więzieniach został powierzony Prokuratorowi Okręgowemu².

¹ J. Gajda, *Pedagogika kultury w zarysie*, Kraków 2006, s. 42; J. Torowska, *Edukacja kulturalna i edukacja kulturowa w Polsce po 1989 roku – próba ujęcia*, „Polska Myśl Pedagogiczna 3/2017”; K. Olbrycht, *Kultura osobista wśród celów edukacji kulturalnej?*, [w:] *Edukacja kulturalna. Wybrane obszary*, red. Katarzyna Olbrycht, wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2004.

² Rozporządzenie Prezydenta RP z dnia 7 marca 1928 roku w sprawie organizacji więziennictwa, [w:] *Dz.U. NR 29, poz. 272*.

Z kolei w 1931 roku w *Rozporządzeniu Ministra Sprawiedliwości* czytamy, iż o nauczanie pozaszkolne, w ramach którego realizowano edukację kulturalną ma dbać naczelnik więzienia³.

Natomiast w 1939 roku zostało ustalone, iż *...w celu podniesienia poziomu umysłowego i etycznego skazanych prowadzi się w więzieniach pracę oświatową pozaszkolną.... oświata pozaszkolna polega na urządzaniu odczytów, pogadanek...przedstawień teatralnych, kinematograficznych, audycji radiowych oraz na krzewieniu czytelnictwa*⁴.

Z okresu transformacji ustrojowej na uwagę zasługuje opis pracy kulturalno-oświatowej w jednostkach penitencjarnych, w którym określa się, iż... *w zakładach karnych stwarza się warunki odpowiedniego spędzania czasu wolnego... W tym celu organizuje się zajęcia kulturalno-oświatowe... W każdym zakładzie karnym prowadzi się... wypożyczalnię książek i prasy dla skazanych oraz stwarza się możliwość korzystania z urządzeń audiowizualnych w świetlicach i celach mieszkalnych...*⁵. Ponadto zostało ustalone, iż skazani mogą otrzymać pozwolenie na... *tworzenie zespołów, celem prowadzenia działalności kulturalnej...*⁶.

Niezmiernie ważne w aspekcie wychowawczym było postanowienie dotyczące możliwości wyznaczenia skazanych wyróżniających się wzorową postawą do *wykonywania zadań związanych z pracą kulturalno-oświatową...*⁷.

Obecnie udział w zajęciach kulturalnych, korzystanie z radia, telewizji, prasy i książek rozumiany jest jako jedno z podstawowych praw przysługujących osadzonym⁸. Organizowane są zajęcia kulturalno-oświatowe w celu odpowiedniego spędzania czasu wolnego, w tym mają możliwość korzystania z biblioteki na terenie jednostki, korzystania z urządzeń audiowizualnych znajdujących się w świetlicach i w celach mieszkalnych⁹. Utrzymana została możliwość wyznaczania osadzonych odznaczających się wzorową postawą i zachowaniem do realizacji zadań związanych z pracą kulturalno-oświatową¹⁰.

Organizacja zajęć kulturalnych w warunkach izolacji penitencjarnej

W materiale źródłowym Sądu Krajowego w Krakowie pojawiają się informacje dotyczące np. indywidualnych spotkań poszczególnych aresztantów z nauczycielem z pobliskiej szkoły, przynoszącym obrazy przez siebie wykonane, który opowiadał

³ Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 20.06.1931 roku w sprawie organizacji więziennictwa, Dz. U. NR 71, poz. 577.

⁴ Ustawa z dnia 26 lipca 1939 roku o organizacji więziennictwa, DZ.U. NR 68, poz. 457.

⁵ Kodeks Karny Wykonawczy z 1997 roku, art. 135, § 1, 2.

⁶ Tamże, art. 136, § 1.

⁷ Tamże, art. 136, § 3.

⁸ Kodeks Karny Wykonawczy, Warszawa 2012, art. 102 (6), s. 464.

⁹ Tamże, art. 135, §2, s. 488.

¹⁰ Tamże, art. 136, § 3, s. 488.

o nich i tym samym przybliżał tajniki warsztatu artysty, co... *nieraz wzbudzało zamiłowanie do sztuki u aresztanta...*¹¹.

Tak więc w latach 1918–1939 w organizacji zajęć edukacyjnych w obszarze kultury stosowano następujące formy zajęć:

- pogadanki historyczne
- przedstawienia z okazji rocznic państwowych,
- uroczystości z okazji rocznic państwowych,
- pogadanki o książkach znajdujących się w bibliotece więziennej,
- pogadanki o *konieczności kulturalnego zachowania w różnych okolicznościach*,
- *porady dla ojców* – udzielanie rad związanych z wychowaniem dzieci, zwracanie uwagi na rolę kulturalnego zachowania ojca, *...który ma być przykładem dla swoich dzieci*,
- spacer historyczne, zapoznanie z miejscami świadczącymi o bogactwie kulturowym danego regionu,
- zwiedzanie zabytków znajdujących się niedaleko więzienia,
- pogadanki na temat twórczości artystycznej, malarstwa, rzeźby,
- zajęcia praktyczne z malarstwa, rzeźby, wyplatania z wikliny,
- zajęcia z literatury polskiej, poznawanie polskiej literatury, odczytywanie fragmentów prozy, poezji, dyskusje na temat literatury,
- nauka deklamacji tekstów, retoryki, dysput filozoficznych,
- zajęcia dla ojców, poznawanie i poszerzanie wiadomości na temat literatury dziecięcej, rozwijanie umiejętności czytania bajek, poszukiwania w bajkach wzorców do naśladowania,
- zajęcia o zabytkach sztuki sakralnej, zwiedzanie zabytkowych kościołów, znajdujących się w bliskiej odległości więzienia,
- zajęcia muzyczne, nauka śpiewu pieśni patriotycznych, pieśni religijnych, piosenek ludowych, kołysanek dla dzieci¹²,
- pogadanki na temat kultury europejskiej, opowieści na temat zabytków kultury materialnej i duchowej.

Znaczna część powyższych zajęć edukacyjnych w obszarze kultury jest realizowana również współcześnie, z jednoczesnym unowocześnieniem metod i form pracy. W edukacji kulturalnej następuje więc połączenie zarówno tradycji, jak i współczesnych wyzwań kulturowych.

Wśród zajęć w ramach pracy kulturalnej wymienić można:

Zajęcia edukacyjne w warunkach izolacyjnych:

- wykłady historyczne,
- wykłady z literatury polskiej i wybranych krajów europejskich,
- uroczystości z okazji rocznic państwowych z udziałem osadzonych prezentujących np. przygotowany program artystyczny,

¹¹ *Sądy różne – zbiór szczątków zespołów, NR zespołu 26*, Archiwum Narodowe w Krakowie, dalej ANK.

¹² *Szkoła więzienna i zatrudnienie więźniów*, ANK, sygn. 29/440/107.

- spotkania w ramach „Dyskusyjnego Klubu Książki,
- spotkania w ramach „Dyskusyjnego Klubu Filmu”,
- warsztaty artystyczne w ramach Koła Plastycznego,
- zajęcia biblioteczne,
- „wirtualne spacer po Polsce”, poznawanie poszczególnych regionów Polski, zabytków kultury materialnej i duchowej,
- *spotkania z kulturą* – z zakresu edukacji regionalnej,
- warsztaty rękodzielnicze, dotyczące twórczości wybranych regionów Polski,
- wykłady dotyczące tradycji ludowych związanych z rokiem obrzędowym,
- warsztaty teatralne,
- warsztaty muzyczne, muzyka klasyczna i rozrywkowa, zespoły instrumentalno-wokalne, składające się z osadzonych i wychowawców penitencjarnych,
- warsztaty z zakresu edukacji kulturalnej z udziałem dzieci osadzonych, co odbywa się w ramach odbudowywania więzi rodzinnych.

Zajęcia edukacyjne poza murami więziennymi:

- spacer historyczne, poznawanie zabytków znajdujących się w okolicy,
- poznawanie kultury materialnej i niematerialnej miast o dużym znaczeniu kulturowym, Krakowa, Katowic, Częstochowy,
- udział w warsztatach artystycznych w muzeach,
- udział w warsztatach w bibliotekach miejskich,
- poznawanie bibliotek naukowych, w tym Biblioteki Jagiellońskiej,
- udział w wykładach na terenie uczelni wyższych, jak np. w Instytucie Spraw Społecznych Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie,
- udział w wydarzeniach kulturalnych organizowanych na terenie gmin, w których pracują osadzeni, np. noc świętojańska, dożynki¹³.

W ramach edukacji kulturalnej niezwykle wartość posiadają zajęcia dotyczące kultury regionalnej, która jest bliska osadzonym pochodzącym z danego regionu, jej poznanie umożliwia im niejednokrotnie na odnalezienie swojej własnej tożsamości.

I tak np. w ramach edukacji kulturalnej dotyczącej kultury lokalnej realizowane są następujące treści:

Dziedzictwo kulturowe miasta Katowic:

- początki miasta udokumentowane źródłowo,
- rola przemysłu ciężkiego rozwoju miasta,
- życie codzienne w mieście do czasów II wojny światowej, tradycje, zwyczaje, obrzędy,
- wielcy potentaci przemysłowi w dziejach Katowic,
- czas wojny i okupacji,

¹³ Zajęcia w ramach edukacji kulturalnej, zorganizowane w latach 2018–2020 na terenie Zakładu Karnego w Wojkowicach, OZ w Ciągowicach w oparciu o: B. Nowak *Program edukacji kulturalnej w jednostkach penitencjarnych*, katedra Pomocy Postpenitencjarnej i Wychowania do Pracy Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.

- rozwój lokalnego samorządu, początki społeczeństwa obywatelskiego,
- herb miasta i siedziba władz miejskich,
- instytucje społeczno- kulturalne w mieście,
- bogactwo kultury materialnej Katowic, zabytki architektury, pomniki, tablice upamiętniające,
- zakłady przemysłowe i ich współczesna infrastruktura,
- rozwój kolei żelaznej w mieście,
- przemiany w mieście po okresie transformacji ustrojowo-gospodarczej,
- wydarzenia kulturalne odbywające się cyklicznie w mieście,
- katowice jako ośrodek nauki,
- osobliwości przyrodnicze miasta,
- założenia i realizacja postulatów ekologicznych w mieście¹⁴.

Wychowawcza rola edukacji kulturalnej wobec osób odbywających karę pozbawienia wolności

Oddziaływania wychowawcze wobec osób skazanych poprzez obszar kultury, udokumentowane źródłowo, były realizowane na ziemiach polskich już w II połowie XIX wieku, i na początku XX wieku, co posiadało swoje uzasadnienie w „konieczności naprawienia więźniów”, ale też ochrony społeczeństwa przed „złobnymi skutkami ich występków”¹⁵.

Kulturę w różnorodnych jej aspektach traktowano jako ważny element w procesie wychowania ówczesnych aresztantów, poprzez który zamierzano oddziaływać na każdego z nich indywidualnie, odpowiednio do posiadanych zainteresowań, a w przypadkach, gdy trudno je było ustalić, stwarzano sytuacje umożliwiające ich odkrycie i odpowiednie ukierunkowanie¹⁶.

Dzięki uczestnictwu w zajęciach kulturalnych w wielu przypadkach zaobserwować można było pozytywne zmiany w zachowaniu skazanych, zwiększała się ich aktywność edukacyjna, czytelnicza, społeczna, dobroczynna, jak również wzrastało ich zaangażowanie w aktywność zawodową¹⁷.

¹⁴ Tamże.

¹⁵ *Szkoła więzienna i zatrudnienie więźniów*, ANK, sygn. 29/440/107; Prezydium Sądu Krajowego w Krakowie do Zarządu Więzień, pismo z dnia 17 kwietnia 1901 roku, [w:] *Nauka więźniów za rok 1899*, ANK; Sprawozdanie Sądu Powiatowego w Starym Sączu w przedmiocie używania biblioteki aresztanckiej i udzielania nauki aresztantom, [w:] *Wykazy co do nauki aresztantów, odczytów i bibliotek...*, Sąd Powiatowy w Starym Sączu 10 stycznia 1906 roku, [w:] *Nauka więźniów za rok 1899*, ANK; Sądy różne – zbiór szczytków zespołów, NR zespołu 26, Archiwum Narodowe w Krakowie. Sprawozdanie Sądu Powiatowego w Niepołomicach w przedmiocie używania biblioteki aresztanckiej i udzielania nauki aresztantom, [w:] *Wykazy co do nauki aresztantów, odczytów i bibliotek...*, Sąd Powiatowy Skawina 5 stycznia 1906 roku, [w:] *Nauka więźniów za rok 1899*, ANK.

¹⁶ B. Nowak, M. Szymczyk, *Przygotowanie do życia wolnościowego poprzez pracę kulturalno-oświatową i w warunkach wolnościowych*, Kraków 2019.

¹⁷ Sprawozdanie Sądu Powiatowego w Niepołomicach w przedmiocie używania biblioteki aresztanckiej i udzielania nauki aresztantom, [w:] *Wykazy co do nauki aresztantów, odczytów i bibliotek...*, Sąd Powiatowy Skawina 5 stycznia 1906 roku, [w:] *Nauka więźniów za rok 1899*, ANK.

Tabela 1. „Postępy” w zachowaniu aresztantów biorących udział w zajęciach kulturalnych w opinii ich nauczycieli w latach 1930–1939

Rok	Informacje o aresztancie	Aktywność kulturalna	Opinia nauczyciela	Rokowania więźnia, co do jego przyszłości
1930	Kazimierz z Wieliczki, karany, w areszcie po raz pierwszy... lat 37, niepiśmienny, robotnik....	Udział w odczytach, pogadankach historycznych, organizowanych uroczystościach dla uczczenia rocznic państwowych, w zajęciach, na których deklamowano wiersze polskich poetów...	Od dwóch lat w więzieniu, początkowo zamknięty w sobie, spędzał wiele czasu na nauce pisania i czytania... uparty w zdobywaniu wiedzy, nie zniechęcał się, chętnie angażował się w organizowane uroczystości, w różne prace, które mogli wykonywać więźniowie.	dobrze
1930	Tadeusz z Krakowa.... lat? Pierwszy raz w areszcie	Udział w odczytach, pogadankach historycznych, w organizowanych uroczystościach dla uczczenia rocznic państwowych, w zajęciach malarskich, które prowadził nauczyciel z Krakowa, niejaki Wojciech Dębowiec.	Od roku w więzieniu, na zajęciach aktywny, nie wdaje się w bójki, pomaga innym współwięźniom... chętnie wypożycza książki w bibliotece.	dobrze
1932	Jan z Kęt, lat 26 w więzieniu po raz drugi	Udział w odczytach, pogadankach historycznych, w organizowanych uroczystościach dla uczczenia rocznic państwowych, w zajęciach śpiewu.	...Od trzech miesięcy w areszcie.... ... chętnie uczestniczy w zajęciach śpiewu, ...czyta książki z dziejów Polski.... ...wykonuje prace przydatne w więzieniu	dobrze
1933	Witold, lat 32	Udział w odczytach, pogadankach historycznych, w organizowanych uroczystościach dla uczczenia rocznic państwowych, w recytacjach wierszy polskich poetów	...pracuje uczciwie w kuchni więziennej, ...w wolnym czasie wypożycza książki.... z każdej przeczytanej zapisuje krótkie notatki... ...chce pracować po wyjściu z więzienia...	dobrze
1934	Benedykt, lat 39	Udział w odczytach, pogadankach historycznych, w organizowanych uroczystościach dla uczczenia rocznic państwowych, w zajęciach krawieckich, w wolnym czasie zajmuje się recytowaniem Kochanowskiego, Mickiewicza....	... Często korzysta z biblioteki więziennej, spokojny, skupiony, dobrze wykonuje prace mu powierzone, po wyjściu z więzienia chce pracować uczciwie.	dobrze

1935	Władysław, lat?	Udział w odczytach, pogadankach historycznych, w organizowanych uroczystościach dla uczczenia rocznic państwowych, w zajęciach śpiewu, uczy się krawiectwa.	...Często korzysta z biblioteki więziennej, spokojny, dobrze wykonuje prace, po wyjściu z więzienia chce pracować uczciwie u krawca.	
1935	Jerzy, lat 43	Udział w pogadankach historycznych, w organizowanych uroczystościach dla uczczenia rocznic państwowych, w zajęciach śpiewu pieśni patriotycznych	...Chętnie uczestniczy w zajęciach, ...pracowity, ...chętnie korzysta z biblioteki...	dobrze
1936	Jan, lat 33, pierwszy raz w areszcie	Udział w odczytach, w organizowanych uroczystościach dla uczczenia rocznic państwowych.	...zachowanie odpowiednie, ...duża poprawa w zachowaniu....	dobrze
1937	Julian, lat?	Udział w odczytach, pogadankach na temat pisarzy i poetów polskich, udział w spacerach historycznych.	...zachowanie odpowiednie, ...duża poprawa w zachowaniu....	dobrze
1938	Henryk, lat ?	Udział w spacerach historycznych, w rozmowach na temat sztuki aktorskiej, w rozmowach na temat polskiej literatury.	...zachowanie odpowiednie, ...duża poprawa w zachowaniu....	
1939	Jan, lat 39	Udział w odczytach, pogadankach historycznych, w organizowanych uroczystościach dla uczczenia rocznic państwowych, w zajęciach śpiewu.	...zachowanie odpowiednie, ...duża poprawa w zachowaniu.... chce pracować i z pracy uczciwie utrzymywać siebie i dzieci...	
1939		Udział w odczytach, pogadankach historycznych, w organizowanych uroczystościach dla uczczenia rocznic państwowych, w zajęciach rzeźbienia w drewnie, które prowadził nauczyciel z pobliskiej szkoły.		

Badania własne w oparciu o źródła: *Szkoła więzienna i zatrudnienie więźniów*, [w:] ANK, sygn. 29/440/107; Prezydium Sądu Krajowego w Krakowie do Zarządu Więzień, pismo z dnia 17 kwietnia 1901 roku [w:] Nauka więźniów za rok 1899, [w:] ANK; Sprawozdanie Sądu Powiatowego w Starym Sączu w przedmiocie używania biblioteki aresztańskiej i udzielania nauki aresztantom, [w:] Wykazy co do nauki aresztantów, odczytów i bibliotek..., Sąd Powiatowy w Starym Sączu 10 stycznia 1906 roku, [w:] Nauka więźniów za rok 1899, [w:] ANK; Sądy różne – zbiór szczytków zespołów, NR zespołu 26, [w:] Archiwum Narodowe w Krakowie. Sprawozdanie Sądu Powiatowego w Niepołomicach w przedmiocie używania biblioteki aresztańskiej i udzielania nauki aresztantom, [w:] Wykazy co do nauki aresztantów, odczytów i bibliotek..., Sąd Powiatowy Skawina 5 stycznia 1906 roku, [w:] Nauka więźniów za rok 1899, [w:] ANK; Archiwum parafii św. Józefa w Chorzwowie, akta luźne z lat 1924–1939, brak sygnatury; Archiwum parafii św. Marii Magdaleny w Chorzwowie, akta luźne z lat 1927–1939, brak sygnatury.

Tabela 2. Aktywność dobroczynna i religijna uczestników zajęć kulturalnych w latach 1927–1939 w aresztach na terenie województwa śląskiego

Rok	Wiek aresztanta	Aktywność dobroczynna	Aktywność religijna	Uwagi
1927	lat 24	Prace dla Sierocińca	Członek Bractwa NIMP	...w niedługim czasie wychodzi na wolność...
1928	lat 25	Prace ogrodnicze dla Sierocińca	Członek Bractwa NIMP	
1929	lat 28	Prace porządkowe w Sierocińcu	Członek Bractwa św. Józefa	
1929	lat 31	Prace porządkowe w Sierocińcu	Członek Bractwa św. Józefa	...w niedługim czasie wychodzi na wolność...
1929	lat?	Prace remontowe w Sierocińcu	Członek Bractwa NIMP	
1930	lat 34	Naprawa obuwia dla kalek-niewidomych	Członek Bractwa NIMP	Pochodzi z parafii św. Barbary w Chorzowie
1931	lat 36	Prace remontowe w mieszkaniach bezrobotnych	Członek Bractwa NIMP	
1931	lat 38	Prace remontowe w mieszkaniach bezrobotnych	Członek Bractwa NIMP	
1932	lat 39	Prace remontowe w mieszkaniach bezrobotnych	Członek Bractwa NIMP	...w niedługim czasie wychodzi na wolność...
1933	lat 25	Prace remontowe w Sierocińcu	Członek Bractwa NIMP	
1933	lat 27	Prace remontowe w Sierocińcu	Członek Bractwa?	...Pochodzi z parafii w Hajdukach...
1934	lat 28	Prace remontowe w domu dla kalek	Członek Bractwa św. Józefa	
1934	lat 29	Prace remontowe w mieszkaniach bezrobotnych	Członek Bractwa NIMP	...Pochodzi z parafii NIMP w Katowicach...
1935	lat 32	Prace remontowe w mieszkaniach bezrobotnych	Członek Bractwa św. Józefa	

1936	lat 26	<i>Pomaga w kuchni dla biednych i bezrobotnych</i>	Członek Bractwa Męki Pańskiej	...Pochodzi z parafii w Rybniku...
1936	lat 29	<i>Pomaga w kuchni dla biednych i bezrobotnych</i>	Członek Bractwa NMP i Bractwa św. Józefa	...Pochodzi z parafii w Skoczowie...
1936	lat?	<i>Pomaga w kuchni dla biednych i bezrobotnych</i>	Członek Bractwa Krzyża Świętego	...Pochodzi z parafii św. Franciszka w Zabrzę...
1936	lat 34	<i>Pomaga w kuchni dla biednych i bezrobotnych</i>	Członek Bractwa NMP	
1936	lat 37	Prace remontowe w mieszkaniach bezrobotnych	Członek Bractwa NMP	
1937	lat 25	<i>Pomaga w kuchni dla biednych i bezrobotnych</i>	Członek Bractwa NMP i Bractwa św. Józefa	
1937	lat 27	<i>Pomaga w kuchni dla biednych i bezrobotnych</i>	Członek Bractwa NMP	
1937	lat 30	<i>Pomaga w pracach remontowych w Sierocińcu</i>	Członek Bractwa NMP i Bractwa Krzyża Świętego	.Pochodzi z parafii NMP w Katowicach
1938	lat 25	<i>Pomaga w pracach remontowych w Sierocińcu</i>	Członek Bractwa NMP i Bractwa Krzyża Świętego	
1938	lat 28	<i>Naprawia obuwie...</i>	Członek Bractwa św. Józefa	
1938	lat 37	<i>Pomaga w pracach remontowych w Sierocińcu</i>	Członek Bractwa NMP i Bractwa Krzyża Świętego	
1939		<i>Pomaga w pracach remontowych w Sierocińcu</i>	Członek Bractwa św. Józefa	
1939		<i>Pomaga w pracach remontowych w szpitalu</i>	Członek Bractwa św. Józefa	

Badania własne w oparciu o następujące źródła: Archiwum parafii św. Józefa w Chorzowie, akta luźne z lat 1924–1939, brak sygnatury; Archiwum parafii św. Marii Magdaleny w Chorzowie, akta luźne z lat 1927–1939, brak sygnatury.

Tabela 3. Wpływ edukacji kulturalnej realizowanej w jednostkach penitencjarnych na życie osób skazanych według ich samooceny

Wiek osadzonych	Pierwszy raz karany/recydywa	Źródła poznawania kultury	Informacyjna funkcja kultury wzbudzająca szczególne zainteresowanie osadzonych	Akceptacja wybranych wzorców zachowania/postępowania	Zmiana postaw pod wpływem doświadczania kultury
lat 23	recydywa	Zajęcia edukacyjne, biblioteka w zakładzie karnym, warsztaty plastyczne	... <i>Wiedza na temat dziejów Polski i Europy, konfliktów wojennych, ich przyczyn i przebiegu, ...poznanie tradycji ludowych w Polsce, w tym w swoim miejscu zamieszkania...</i>	- <i>dowódców wojskowych...</i> - <i>piosenkarzy,</i> - <i>malarzy</i>	... <i>Większa świadomość sensu swojego życia,</i> ... <i>częste przemyślenia na temat po- pelnionego przestępstwa.</i>
lat 25	recydywa	Warsztaty literackie, spotkania z autorami książek, praca bibliotece.	... <i>Wiedza na temat literatury... teatru.</i>	- <i>aktorów,</i> - <i>pisarzy</i>	... <i>plany dotyczące podjęcia studiów wyższych po odbyciu kary...</i> ... <i>plany dotyczące założenia rodziny i podjęcia uczciwej pracy...</i>
lat 26	Pierwszy raz w zakładzie karnym	Spotkania z miejscowymi twórcami ludowymi, warsztaty rzeźbiarskie, rękodzielnicze.	... <i>Wiedza na temat twórczości ludowej, rękodzieł, umiejętności organizowania własnego warsztatu artystycznego, wiedza na temat marketingu rękodzielniczego.</i>	Wychowawcy ds. kulturalno-oświatowych, twórców ludowych, z którymi odbywały się warsztaty rękodzielnicze.	... <i>plany dotyczące założenia własnej działalności gospodarczej dotyczącej wytwarzania rękodzieł.</i>

lat 32	Pierwszy raz w zakładzie karnym	Zajęcia edukacyjne, spotkania filmowe, w tym „klub dyskusyjny na temat filmu i książki”	Wiedza z zakresu kinematografii, dyskusje na temat oglądanych filmów, próby redagowania recenzji filmowych.	– aktorów, – reżyserów, – bohaterów filmowych	...Pozytywne myślenie o swojej przyszłości, mniejszy poziom strachu przed wolnością... satisfakcja ze zdobytej wiedzy i dążenie do jej poszerzania...
lat 36	Pierwszy raz w zakładzie karnym	Zajęcia edukacyjne na temat wartości bibliotek, poznanie literatury polskiej i obcej, dyskusje na temat książki w „Klubie dyskusyjnym na temat filmu i książki”	Zdobywanie i poszerzanie wiedzy z różnych dziedzin życia, historii, geografii, podróżnictwa, polityki, sztuki, ekonomii, zoologii, poprzez czytelnictwo książek, poprzez prace w bibliotece.	– bohaterów książek, – pisarzy	...Chęć dzielenia się swoją wiedzą z członkami swojej rodziny... Zwrócenie większej uwagi na naukę swoich dzieci, chęć udzielania im wsparcia w tym zakresie, a nie tylko stawianie wymagań i karanie... Chęć bycia lepszym ojcem...
lat 37	Recydywa	Zajęcia edukacyjne w ramach Koła Plastycznego	Zdobywanie i poszerzanie wiedzy z zakresu malarstwa, poznanie i utrwalanie wiedzy na temat wybitnych malarzy polskich i europejskich, poznanie i rozwijanie umiejętności technicznych, poznanie i doskonalenie warsztatu artysty.	– malarzy, – wychowawcy ds. kulturalno-oświatowych	...Zajmowanie się malarstwem, pomaga przetrwać sytuację izolacji więziennej... ...pomaga rozliczyć się z przeszłością... pozwała na pozytywne myślenie o swojej przyszłości po odbyciu kary... ...chęć zrealizowania marzenia o kontynuacji malowania już na wolności i połączenia pasji z pracą zarobkową, założenie własnej działalności gospodarczej opartej na malowaniu obrazów, w tym portretów... być może wykorzystanie własnych umiejętności w sztuce tatuażu...

lat 42	Pierwszy raz w zakładzie karnym	Praca w bibliotece, dostęp do książek i czasopism.	Zdobywanie i poszerzanie wiedzy z zakresu geografii, historii.	?	...Chęć realizowania swoich pasji już po odbyciu kary, w tym podróżowaniu... Podjęcie uczciwej pracy, celem zdobycia środków na wymarzone podróże... Nawiązanie kontaktu z rodziną i naprawienie wyrządzonych krzywd....
lat 45	Recydywa	Zajęcia teatralne, warsztaty z zaproszonymi do jednostki aktorami	Zdobywanie wiedzy na temat teatru, poznanie tajników aktorstwa poprzez własne zaangażowanie, zdobycie wiedzy na temat aktywnego, pozytywnego spędzania czasu wolnego.	– bohaterów sztuk teatralnych, aktorów,	– przemyślenie swojego dotychczasowego życia, podjęcie wysiłku w celu dokonania pozytywnych zmian w swoim życiu, odkrywanie siebie w odgrywanych rolach...
lat 48	Recydywa	Praca z bibliotece, spotkania autorskie, wykład i warsztaty z zakresu kultury materialnej i niematerialnej w Instytucie Spraw Społecznych Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.	Zdobywanie wiedzy z zakresu kultury materialnej i niematerialnej na przykładzie miasta Krakowa	– zastużonych osób związanych z dziejami miasta Krakowa, lekarzy, nauczycieli, filantropów.	– chęć pomocy ludziom potrzebującym, w tym dzieciom, zaangażowanie się w wolontariat jeszcze w trakcie odbywania kary pozbawienia wolności...

lat 52	recydywa	Zajęcia edukacyjne dotyczące tradycji i zwyczajów lokalnych	Zdobycie informacji na temat zwyczajów i tradycji śląskich, możliwości kultywowania tradycji we współczesności	?	– dążenie do poszukiwania własnych „korzeni” w tradycji ludowej Górnego Śląska, zamiar aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym swojego miejsca zamieszkania, zachęcanie do tego również swojej rodziny...
lat 55	recydywa	Zajęcia edukacyjne dotyczące 100-lecia polskiej państwowości, wykłady, warsztaty artystyczne	Zdobycie informacji na temat dziejów polskiego państwa od 1918 roku, w tym konfliktów z Niemcami i z Rosją, poznanie i poszerzenie wiadomości na temat dziejów Polski Ludowej i istotnych przemian w czasie transformacji ustrojowej.	...Zastużonych Polaków z czasów II Rzeczypospolitej, polityków.	...Przemyslenie swojego dotychczasowego życia, podjęcie wysiłku w celu dokonania pozytywnych zmian w swoim życiu, Zwrócenie uwagi na konieczność włączania kultury w codzienne życie.

Źródło: Badania własne wśród osadzonych Zakładu Karnego w Wojkowicach i Oddziału Zewnętrzny w Ciągowicach, z zastosowaniem Arkusza samooceny „doświadczenia, akceptowania i realizowania elementów kultury”, w latach 2018–2019.

Wielu skazanych biorących udział w edukacji kulturalnej podejmowało wysiłki w celu zmiany swojego dotychczasowego stylu życia. Przede wszystkim dokonywało się to przez „wyrwałą pracę nad swoim charakterem”, w czym osadzeni uzyskiwali pomoc osób świeckich i duchownych, zaangażowanych w proces odpowiedniego przygotowania ich do życia na wolności.

Drogą do poprawy była między innymi ich aktywność religijna, w tym zaangażowanie się w działalność bractw religijnych, co było jednoznaczne z wprowadzaniem w czyn dzieł miłosierdzia.

Zakończenie

Edukacja kulturalna realizowana w środowisku osób skazanych jest jedną z form przygotowania do życia wolnościowego, co dokonuje się między innymi przez odnalezienie swej tożsamości w wybranym, szczególnie bliskim obszarze kultury.

Udział w zajęciach na terenie jednostki i poza nią daje możliwości zdobycia wiedzy o kulturze, pobudza do samokształcenia i podjęcia trudu realizacji swoich zamierzeń, rozwoju zainteresowań, odkrytych zdolności, niekiedy wbrew własnym lękom, co do powodzenia podjętego wyzwania.

Kontakt z kulturą staje się dla osadzonych źródłem ich indywidualnego rozwoju w wielu sferach życia, co znajduje swoje pozytywne oddziaływanie nie tylko na nich samych, ale również na relacje rodzinne, które w wielu przypadkach udaje się odbudować lub też z powodzeniem podtrzymywać.

Doświadczenie obecności kultury, poznanie bogactwa dziedzictwa kulturowego kraju, regionu, określonej miejscowości, pozwala poszukiwać możliwości korzystania z tego dorobku, budować postawę zbiorowej i indywidualnej odpowiedzialności za zachowanie tego dziedzictwa dla przyszłych pokoleń.

Wreszcie odkrycie swojego miejsca w kulturze pomaga niektórym osadzonym podejmować starania o połączenie swoich pasji z aktywnością zawodową, co zamierzają również kontynuować po odbyciu kary izolacyjnej.

Bibliografia

Źródła rękopiśmienne:

1. Akta luźne z lat 1924–1939, Archiwum parafii św. Józefa w Chorzowie, brak sygnatury.
2. Akta luźne z lat 1927–1939, Archiwum parafii św. Marii Magdaleny w Chorzowie, brak sygnatury.
3. *Sądy różne – zbiór szczątków zespołów, NR zespołu 26*, ANK.
4. *Szkoła więzienna i zatrudnienie więźniów*, ANK, sygn. 29/440/107.

Źródła drukowane:

1. Sprawozdanie Sądu Powiatowego w Starym Sączu w przedmiocie używania biblioteki aresztanckiej i udzielania nauki aresztantom, [w:] *Wykazy co do nauki aresztantów, odczytów i bibliotek...*, Sąd Powiatowy w Starym Sączu 10 stycznia 1906 roku, [w:] *Nauka więźniów za rok 1899*, ANK.

2. Sprawozdanie Sądu Powiatowego w Niepołomicach w przedmiocie używania biblioteki aresztanckiej i udzielania nauki aresztantom, [w:] *Wykazy co do nauki aresztantów, odczytów i bibliotek...*, Sąd Powiatowy Skawina 5 stycznia 1906 roku, [w:] *Nauka więźniów za rok 1899*, ANK.

Akty prawne:

1. Rozporządzenie Prezydenta RP z dnia 7 marca 1928 roku w sprawie organizacji więziennictwa, Dz.U. NR 29, poz. 272.
2. Ustawa z dnia 26 lipca 1939 roku o organizacji więziennictwa, DZ.U. NR 68, poz. 457.
3. Ustawa z dnia 26 lipca 1939 roku o organizacji więziennictwa, DZ.U. NR 68, poz. 457.
4. Kodeks Karny Wykonawczy z 1997 roku.
5. Kodeks Karny Wykonawczy, Warszawa 2012.

Literatura:

1. Gajda J., *Pedagogika kultury w zarysie*, wyd. IMPULS, Kraków 2006.
2. Nowak B., *Program edukacji kulturalnej w jednostkach penitencjarnych*, Kraków 2018.
3. Nowak B., Szymczyk M., *Przygotowanie do życia wolnościowego poprzez pracę kulturalno-oświatową i w warunkach wolnościowych*, wyd. Katedra Pomocy Postpenitencjarnej i Aktywizacji Zawodowej, Kraków 2019.
4. Olbrycht K., *Kultura osobista wśród celów edukacji kulturalnej?*, [w:] *Edukacja kulturalna. Wybrane obszary*, red. K. Olbrycht, wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2004.
5. Torowska J., *Edukacja kulturalna i edukacja kulturowa w Polsce po 1989 roku – próba ujęcia*, „Polska Myśl Pedagogiczna” 3/2017.

dr hab. Barbara Nowak, prof. UP

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej, Kraków

Rola nauczania i dokształcania w readaptacji społeczno-zawodowej osadzonych

Education as an important element of the professional and social rehabilitation of inmates

Keywords: education, teaching, social rehabilitation, convict, education of prisoners

Abstract: Societies develop rules and norms of social coexistence that have to be observed because they guarantee social order. Penalties help maintain social balance and ensure the safety of all individuals. However, there are people who threaten others with anti-social behavior, and consequently, a system of penalties and sanctions are essential. One can risk a statement that the level of development of a given social group depends on the type of penalties applied in it.

Słowa kluczowe: kształcenie, nauczanie, readaptacja, skazany, kształcenie osadzonych

Streszczenie: Każde społeczeństwo, niezależnie od długości czy szerokości geograficznej, aby mogło funkcjonować, posiada opracowane zasady i normy współżycia. Do takich określonych przepisów muszą stosować się wszyscy członkowie, a za ich przekroczenie czy złamanie są przewidziane określone kary. Taka działalność w grupie wielu członków pomaga w utrzymaniu pewnej równowagi w jej funkcjonowaniu, gdyż musi dbać o wszystkie swoje jednostki i zapewnić im bezpieczeństwo. Jak można zauważyć w historii różnych społeczeństw, wszędzie znajdują się członkowie, którzy zagrażają innym antyspołecznym zachowaniem czy działalnością, dlatego opracowany system kar i sankcji jest niezbędny. Funkcjonowanie danego społeczeństwa oraz rodzaj stosowanych w nim kar odzwierciedla poziom rozwoju danej grupy społecznej.

W literaturze przedmiotu możemy odnaleźć już od najdawniejszych czasów różnego rodzaju sankcje. Już w okresie starożytności, kiedy istniały państwa niewolnicze, odnajdujemy takie kary, które były często stosowane, jak: okaleczenie ciała, wygnanie, pieniężna czy też karę śmierci. Nie znajdziemy nic na temat kary pozbawienia wolności, gdyż nie było wówczas miejsc, które izolowałyby jednostkę ze społeczeństwa. Dopiero w IV w. p.n.e. pojawiły się w Rzymie pierwsze „więzienia”, gdyż cesarz Tullus Hostilius kazał wybudować obiekt zwany „robrem”, w którym pilnowano przestępców. Osobami skierowanymi do tego miejsca nie zajmowano się i były one zostawiane na pewną śmierć, gdyż zemsta to była podstawowa zasada w karaniu. Humanitarne sposoby wykonywania kary powstały dopiero w XVI w., kiedy wprowadzono pierwsze systemy więzienne i wypracowane zostały zasady resocjalizacyjne dla przestępców. Dopiero w XVIII w. izolowanie jednostek i umieszczanie

ich w specjalnych placówkach stało się najczęściej stosowanym rodzajem kary. Od tego czasu, kiedy przestępca umieszczany był w więzieniu w celu ochrony społeczeństwa przed jego antyspołecznym działaniem, zaczęto się zastanawiać nad jego poprawą, czyli zmianą jego postawy i negatywnego zachowania.

Opracowany projekt ustawy dotyczący funkcjonowania więzień zaakceptowany i przyjęty przez angielski parlament został wprowadzony pod koniec XVIII w. Jego autor, angielski szeryf hrabstwa Bedford John Howard zakładał, że:

- Przestępcy powinni być różnicowani, żeby oddzielić takich, którzy rokują poprawę od tych, którzy są oporni na jakiegokolwiek zmiany.
- Przestępcy powinni uczestniczyć w spotkaniach z Bogiem podczas nabożeństw oraz w modlitwach.
- Podstawowym środkiem do uzyskania pozytywnych zmian u przestępców miała być praca.
- Przestępcy mieli być objęci regularnymi zajęciami i uczestniczyć w nauce¹.

Od tego czasu w placówkach penitencjarnych zaczęły pojawiać się szkoły przywięzienne, które swoim działaniem obejmowały osoby izolowane ze społeczeństwa. Zjawisko to stawało się coraz bardziej powszechne i przetrwało do dnia dzisiejszego, również w naszym systemie penitencjarnym.

W polskim ustawodawstwie obowiązująca od 1991 roku *Ustawa o systemie oświaty* (Dz.U. z 1991 r., Nr 95, poz. 425), będącą podstawą prowadzenia nauczania w naszym kraju, uwzględniła również nauczanie skazanych pozbawionych wolności. W ustawie tej stosuje się te same kryteria co do nauczania w izolacji, jak i na wolności, jedynym odstępstwem jest specyfika ucznia-skazanego oraz samego miejsca, w którym odbywa się nauczanie, a mianowicie:

- w szkołach przywięziennych nie organizuje się rady szkoły, gdyż w jej skład powinni wchodzić uczniowie (słuchacze) oraz ich rodzice, a zakres takiej rady jest zbyt istotny, żeby można było powierzyć ją osobom pozbawionym wolności czy też ich rodzinom, które czasem są bardziej zdemoralizowane niż więźniowie;
- w szkołach przywięziennych nie organizuje się samorządów uczniowskich, ale tworzy się zamiast tego zespoły skazanych o cechach takiego samorządu, które mają mniejszy zakres kompetencji oraz nadzór pracowników zakładu karnego;
- w szkołach przywięziennych nie obowiązuje tajemnica obrad rady pedagogicznej, gdyż nie dotyczy tych szkół w zakresie spraw, które w sposób bezpośredni mogą wpłynąć na bezpieczeństwo zakładu karnego, jego pracowników czy też osadzonych²;

W Polsce, podobnie jak we wszystkich krajach europejskich, każdy więzień ma prawo do nauki, a nawet polityka naszego kraju przez ratyfikację wielu aktów między-

¹ Z. Jasiński, I. Mudrecka (2004), *Studia i rozprawy z pedagogiki resocjalizacyjnej*, Opole; *Karta Narodów Zjednoczonych* (Dz.U. z dnia 6 marca 1947 roku), s. 73–77.

² Tamże, s. 60.

narodowych zobowiązała się do zapewnienia tego prawa osadzonym w placówkach penitencjarnych³.

W dokumencie Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka uchwalonej 10 grudnia 1948 roku w Paryżu podczas trzeciej Sesji Ogólnego Zgromadzenia ONZ podkreślono w art. 26, że:

1. Każdy człowiek ma prawo do nauki. Nauka jest bezpłatna, przynajmniej na stopniu podstawowym. Nauka podstawowa jest obowiązkowa. Oświata techniczna i zawodowa jest powszechnie dostępna, a studia wyższe są dostępne dla wszystkich na zasadzie równości w zależności od zalet osobistych.
2. Celem nauczania jest pełny rozwój osobowości ludzkiej i ugruntowanie poszanowania praw człowieka i podstawowych wolności. Krzewi ono zrozumienie, tolerancję i przyjaźń między wszystkimi narodami, grupami rasowymi lub religijnymi; popiera działalność Organizacji Narodów Zjednoczonych zmierzającą do utrzymania pokoju (Dz.U. z dnia 6 marca 1947 r.)

Wyraźnie widać, że prawo do nauki dotyczy również osób pozbawionych wolności, a one zazwyczaj nie posiadają nawet wykształcenia podstawowego. Natomiast w Pakcie Praw Obywatelskich i Politycznych z 16 grudnia 1966 roku przeczytamy, że *każda osoba pozbawiona wolności będzie traktowana w sposób humanitarny i z poszanowaniem przyrodzonej godności ludzkiej. (...) System penitencjarny obejmować będzie traktowanie więźniów, którego zasadniczym celem będzie ich poprawa i rehabilitacja społeczna. Przestępcy młodociani będą oddzieleni od dorosłych i traktowani stosownie do swego wieku i statusu prawnego* (Dz.U. z 1977 r., Nr 38, poz. 167, art. 10). Biorąc pod uwagę te wytyczne, naturalne jest, że takim traktowaniem człowieka jest między innymi zapewnienie mu możliwości kształcenia i zdobywania kwalifikacji.

Regulacje prawne dotyczące nauczania zazwyczaj odnoszą się do wszystkich placówek oświatowych, zarówno tych funkcjonujących w warunkach wolnościowych, jak i tych działających przy placówkach penitencjarnych. Biorąc pod uwagę kształcenie skazanych, ich potrzeba kontaktu z placówkami oświatowymi wynika również z pewnych faktów, a mianowicie:

- wielu skazanych, przede wszystkim tych najmłodszych oraz recydywistów, zazwyczaj nie ukończyło jeszcze nawet szkoły podstawowej, co znacznie utrudnia im uzyskanie pracy, i to nie tylko w warunkach wolnościowych;
- zapewne przyczynia się do osiągnięcia pomyślnej readaptacji społecznej skazanych;
- fakt uczęszczania na zajęcia szkolne pomaga w wypełnieniu czasu skazanego, a tym samym zmniejsza dolegliwość odbywania czasem wieloletniej kary pozbawienia wolności⁴.

³ B. Gronowska, T. Jasnowicz (1993), *Prawa człowieka. Dokumenty międzynarodowe*, Toruń, s. 37.

⁴ Z. Jasiński, I. Mudrecka I. (2004), *Studia i rozprawy z pedagogiki resocjalizacyjne*, Opole; *Karta Narodów Zjednoczonych* (Dz.U. z dnia 6 marca 1947 roku), s. 46.

Niewątpliwym jest, że nasz kraj ratyfikując międzynarodowe regulacje prawne i prowadząc politykę kształcenia zintegrowanej Europy, zwrócił uwagę na:

- *zapewnienie swobody przy wyborze odpowiedniego miejsca pracy w wyuczonym zawodzie,*
- *zapropozowanie metod samorealizacji i spełnienia szans wszechstronnego rozwoju osobowości, a przez nie pełnego udziału w życiu zawodowym i społecznym,*
- *przygotowanie do życia i pracy w demokratyczno-pluralistycznym ustroju społecznym,*
- *przekazanie umiejętności zawodowych, które obejmowałyby oczywistość technicznego i strukturalnego rozwoju w danym zawodzie⁵.*

Czasem trudno jest uwierzyć, że w XXI w., kiedy tyle mówi się o kształceniu, możliwościach nauki i techniki, takiej ilości osób studiujących, w naszym społeczeństwie żyją i funkcjonują osoby, które nie posiadają nawet wykształcenia podstawowego. Wiele z tych jednostek przebywa w placówkach resocjalizacyjnych, gdyż często nie widząc perspektyw na przyszłość, dopuszczają się czynów przestępczych i trafiają do takich instytucji. Dlatego wiele danych statystycznych świadczy o tym, że stanowią oni najliczniejszą grupę wśród skazanych, chociaż ta tendencja w ostatnich latach ulega pewnym zmianom, co ukazane jest w części empirycznej tejże pozycji. *Konieczne zatem wydaje się jak najczęstsze oddziaływanie naprawcze, gdyż skazani nie podejmujący żadnej działalności, marnotrawią czas, który im przyszło spędzić w więzieniu, zamiast wykorzystać go w pożyteczny sposób, którym z całą pewnością jest podjęcie działań edukacyjnych. Osoby mające jakieś perspektywy – które dają lepsze wykształcenie bądź zdobyte kwalifikacje nie są tak bardzo podatne na negatywne oddziaływania współwięźniów jako, iż mają więcej do stracenia⁶.*

W swoich badaniach J. Czapliński doszedł do wniosku, że osoby wykształcone to takie, które są bardziej zadowolone z życia i optymistycznie planują swoją przyszłość, jak się wydaje rzadziej cierpią na depresję, rzadziej nachodzą ich myśli samobójcze, a nawet cechują się większym dobrostanem psychicznym. Biorąc pod uwagę specyficzną atmosferę placówek resocjalizacyjnych oraz rzeczywistość wychowawczą w nich panującą, wyniki tych badań mają duże znaczenie⁷. *W świetle zasygnalizowanych uwag nasuwa się konkluzja, że bez wykształcenia, przygotowania zawodowego, gotowości do szybkiej rekwaliifikacji zawodowej, readaptacji byłych wychowanków zakładów dla nieletnich czy osadzonych zwalnianych z zakładów karnych, resocjalizacja jest bardzo utrudniona. Osoby niewykształcone stanowią tę część populacji, która po zwolnieniu jest najbardziej narażona na powrót do przestępstwa⁸.*

⁵ E. Sapia-Drewniak (1994), *Współczesne tendencje oświatowe a ich realizacja w warunkach izolacji*, „Przeгляд Więziennictwa Polskiego”, nr 8, s. 40.

⁶ Tamże, s. 46.

⁷ J. Czapliński (1994), *Cywilizacyjna rola edukacji. Dlaczego warto inwestować w wykształcenie*, Warszawa, s. 63.

⁸ B. Urban, J.M. Stanik (2007), *Resocjalizacja*, Warszawa, s. 252.

Od wielu już lat zwraca się uwagę na pewne powtarzające się zachowania. Osoby opuszczające zakład karny często do niego wracają, gdyż nie posiadając odpowiedniego wykształcenia, zwłaszcza tego zawodowego, nie mogły w warunkach wolnościowych uzyskać pracy, która gwarantowałaby im utrzymanie. Niejednokrotnie sytuacja taka skutkowałą tym, że osoba bezrobotna decydowała się na popełnienie przestępstwa, żeby uzyskać jakieś środki do życia. Jest kilka opcji tłumaczenia takiego zachowania, ponieważ związane jest ono przede wszystkim z trudną sytuacją materialną, ale może być również efektem frustracji z powodu braku pracy czy też bezradności jednostki. Skazany, który podczas pobytu w więzieniu nie ma możliwości uzupełnienia czy też uzyskania wykształcenia i opuszcza je bez dodatkowych kwalifikacji, zapewne znajduje się w gorszej sytuacji, niż ta sprzed trafienia do miejsca odosobnienia. Dzieje się tak dlatego, że nadal nie posiada odpowiednich czy też żadnych kwalifikacji, to jeszcze jest naznaczony faktem przebywania w zakładzie karnym, a to nie jest atutem w znalezieniu pracy. Często zdarza się tak, że osoby raz już skazane wracają do więzienia, gdyż nie potrafią funkcjonować w życiu na wolności.

Przeprowadzone badania w latach 80. ubiegłego stulecia przez T. Szymanowskiego potwierdziły takie właśnie zaistniałe fakty dotyczące problemów wynikających z powrotu osób izolowanych do społeczeństwa. Jak się okazało, podczas szukania pracy największe znaczenie odgrywały odpowiednie kwalifikacje zawodowe, chociaż nie występowało jeszcze zjawisko bezrobocia, a praca była wręcz obowiązkiem niż prawem. W 90% badanych zakładów pracy zwracano uwagę na zatrudnianie osób zgodnie z kwalifikacjami i odpowiednim wykształceniem, chociaż zatrudnianie skazanych nie było takim problemem jak dzisiaj. Na 80 przebadanych zakładów tylko 15% w ciągu jednego roku nie zatrudniło żadnej osoby opuszczającej placówkę resocjalizacyjną⁹.

Znaczenie nauki i wychowania w systemie resocjalizacji ma ogromne znaczenie, gdyż to nie tylko znalezienie pracy w warunkach zamkniętych czy wolnościowych, ale również zmiana myślenia i nauka norm oraz zasad społecznych. *Mówiąc o kształceniu skazanych, nie można pomijać zawartych w nim wartości etycznych czy humanistycznych, ważnych w formowaniu postaw skazanych, przede wszystkim młodocianych. Niektórzy z nich dopiero w szkole przywięziennej mogą się dowiedzieć, że nie należy krzywdzić drugiego człowieka, bez potrzeby zadawać cierpienia zwierzęciu lub, że dobro i sprawiedliwość stanowią rzeczywiste i odwieczne ideały ludzkości.*¹⁰

Te podstawy wychowania, które nie zostały przekazane przez rodziców ani przez nauczycieli, muszą być ukazane skazanym, którzy chcą w przyszłości funkcjonować w społeczeństwie, gdyż są to pewne podstawy współżycia międzyludzkiego. A byli

⁹ T. Szymanowski (1989), *Powrót skazanych do społeczeństwa*. Warszawa, s. 61

¹⁰ Z. Jasiński, I. Mudreka (2004), *Studia i rozprawy z pedagogiki resocjalizacyjnej*, Opole; *Karta Narodów Zjednoczonych* (Dz.U. z dnia 6 marca 1947 roku), s. 46.

skazani powinni zmienić swoje patologiczne postępowanie i nauczyć się nowego, uczciwego życia.

Jeszcze kilkanaście lat temu apelowano o to, żeby szkolnictwo przywieźienne, jako integralna część tego systemu penitencjarnego w pewien sposób zmodyfikować, a mianowicie:

- konieczne jest umożliwienie nauczania i kształcenia skazanych poza obrębem zakładu karnego, szczególnie w tych jednostkach, w których nie powołano szkoły przywieźiennej,
- w związku z długimi cyklami nauczania (trzyletnim) i ich stosunkiem do czasu orzekanych kar i przysługujących terminów warunkowego zwolnienia, pilne jest dostosowanie cyklu kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia zawodowego do przewidywanego opuszczenia przez skazanego zakładu. Należałoby zatem realizować skrócony do połowy cykl kształcenia z zachowaniem pełnej liczby godzin nauczania poszczególnych przedmiotów, a także przyjmować warunkowo kandydatów do nauczania w każdym terminie, z jednoczesnym nałożeniem obowiązku opanowania wiedzy i umiejętności z zakresu programów nauczania wszystkich przedmiotów realizowanych od początku semestru,
- w sytuacji usamodzielnienia się finansowego i organizacyjnego przedsiębiorstw przywieźiennych, pilną rzeczą jest organizowanie warsztatów szkolnych bądź pracowni technologicznych w celu odbywania praktycznej nauki zawodu,
- celowe jest również utrzymanie drożności nauczania pomiędzy szkołami przywieźiennymi i pozawieźiennymi. Umożliwia to kontynuowanie nauki przez skazanych po opuszczeniu zakładu karnego,
- w związku z coraz większym upowszechnieniem wykształcenia średniego słuszne wydaje się organizowanie większej ilości szkół na tym poziomie nauczania, nawet kosztem szkół zasadniczych. Łączy się to oczywiście z doposażeniem szkół w techniczne środki nauczania (komputery, pakiety multimedialne, encyklopedie elektroniczne). Niedopuszczalna jest sytuacja braku w niektórych szkołach przywieźiennych nawet tak podstawowych pomocy jak aktualne podręczniki¹¹.

Sytuacja od wielu lat ulegała przemianom i zaczęto zwracać uwagę na fakt, żeby nauczanie odbywające się w placówkach penitencjarnych było jak najbardziej zbliżone do kształcenia w szkołach „wolnościowych”. System kształcenia, wymagania i nabyte wiedza oraz umiejętności powinny być takie same, gdyż absolwenci szkół otrzymują takie same świadectwa, bez naznaczenia i podania informacji, że była to szkoła przywieźienna. Informacje tam zawarte podają tylko rodzaj i nazwę szkoły, np. zasadnicza szkoła zawodowa, oraz ukończoną specjalność, np. krawiectwo damskie czy też technik mechanik samochodowy. Działania takie zostały dostosowane przede wszystkim do tego, żeby nie utrudniać byłym skazanym, zwolnionym już po odbyciu kary pozbawienia wolności możliwości uzyskania pracy w wyuczonym zawodzie. Drugim ważnym elementem był fakt, że w polskim systemie prawnym

¹¹ Tamże, s. 71.

istnieje instytucja zatarcia skazania, a ukończenie szkoły przywieziennej i otrzymanie na świadectwie czy certyfikacie informacji o takiej formie kształcenia na zawsze stygmatyzowałyby taką osobę. Aktualnie dzięki takim udogodnieniom osadzony ma większe możliwości na podjęcie pracy czy też kontynuacji dalszego kształcenia po ukończeniu szkoły czy kursu w warunkach izolacyjnych bez stygmatu więźnia, bez efektu naznaczenia, jak każdy inny członek społeczeństwa.

Takie udogodnienia, które spowodowane są zmianami w regulacjach prawnych, zapewne przemawiają też do samych skazanych, gdyż mimo tej trudnej sytuacji, w jakiej się znaleźli, czyli przebywanie w zakładzie karnym, istnieje możliwość zmiany swojej sytuacji, zmiany swoich kwalifikacji i w znacznym stopniu pomaga w działaniach resocjalizacyjnych. Mimo pozbawienia wolności skazany ma możliwość wyboru pewnych rozwiązań, które mogą zmienić nawet jego warunki pobytu w izolacji, ponieważ może spędzać swój czas efektywnie, ucząc się czy też pracując, a takie działania pozwalają również na zmiany podczas życia po wyjściu z zakładu. Ważne jest, by taka jednostka uświadomiła sobie, że ma wpływ na swoje życie, na swoje wybory, że może się zmienić, że potrafi się zmienić, że jej życie może wyglądać inaczej, że starania dają konkretne efekty, że warto się zmieniać i swoje życie. W takim zastanowieniu się nad swoim życiem, nad swoim dotychczasowym postępowaniem jest dostrzeżenie swoich błędów oraz osiągnięcie stanu, kiedy człowiek chce się zmienić i inaczej kierować swoim dalszym życiem, co jest założonym efektem procesu resocjalizacji. Na pewno podnoszenie kwalifikacji jest pomocne w innym myśleniu o sobie, w osiąganiu konkretnych sukcesów, w zdobyciu atrakcyjnej pracy, a te perspektywy pomagają w tym, że skazany najprawdopodobniej nie wróci na drogę przestępstwa.

Jak można wnioskować, podjęcie nauki przez osadzonego w zakładzie karnym może być pewnym dobrem w całej tej sytuacji, która pomoże w zmniejszeniu dolegliwości w związku z pobytem w więzieniu oraz na pewno jest jedną z przyjemniejszych form resocjalizacyjnych, a równocześnie może być przydatna i wykorzystana w dalszym życiu. Nie pomijajmy też faktu, że jednostka taka może wiele się nauczyć, uzupełnić swoje wiadomości, które nabyła w swoim procesie kształcenia. Możliwość taka zagwarantowana jest osobom pozbawionym wolności w przepisach Kodeksu karnego wykonawczego, gdzie przeczytamy, że w *zakładach karnych prowadzi się nauczanie obowiązkowe w zakresie szkoły podstawowej i gimnazjum, a także umożliwia się nauczanie w zakresie ponadpodstawowym (ponadgimnazjalnym) i na kursach zawodowych. Zawodowe szkolenie kursowe może być w całości lub częściowo odpłatne* (Dz.U. z 1997 r., Nr 90, poz. 557, Art. 130). Dlatego pracownicy Służby Więziennej starali się o zdobycie różnych środków finansowych, w tym również z Europejskiego Funduszu Społecznego, żeby zapewnić skazanym bezpłatne szkolenia zawodowe.

Zakład karny ma obowiązek zapewnienia i prowadzenia na swoim terenie nauczania, które powinno być dostosowane do możliwości oraz uzdolnień młodocianych skazanych, którzy nie ukończyli 21 roku życia, a także jeśli chodzi o pierwszeństwo

w uzyskaniu możliwości objęcia nauczaniem w szkole ponadpodstawowej (ponadgimnazjalnej) i na kursach zawodowych – mają je skazani, którzy nie posiadają jeszcze wyuczonego zawodu bądź też po odbyciu kary nie będą mogli go wykonywać. Wychodząc naprzeciw skazanym, istnieje również nieodpłatne udostępnianie niezbędnych podręczników i pomocy naukowych tym, których na to nie stać. W szczególnych przypadkach, za zgodą dyrektora zakładu, skazany może kształcić się w szkołach poza murami więzienia, a koszty takiego kształcenia ponosi zainteresowany, chociaż w uzasadnionych przypadkach mogą być nawet regulowane przez zakład karny. Zgodnie z *kkw skazani mogą za zgodą dyrektora zakładu karnego uczyć się w szkołach poza obrębem zakładu karnego, jeżeli spełniają ogólnie obowiązujące wymagania w oświacie publicznej, zachowują się poprawnie oraz nie zagrażają porządkowi prawnemu* (Dz.U. z 1997 r., Nr 90, poz. 557, Art. 131). Dyrektor może takiemu więźniowi wyrazić zgodę na udział w konsultacjach i zdawanie egzaminów poza zakładem, chyba że skazany odbywa karę dożywotniego pozbawienia wolności.

Komisja penitencjarna może pozbawić możliwości nauczania w zakresie nieobjętym nauczaniem obowiązkowym w wyjątkowych przypadkach, a mianowicie:

- 1) zachowań zagrażających bezpieczeństwu zakładu,
- 2) odmowy uczęszczania do szkoły,
- 3) stwierdzonych w opinii psychologicznej przeciwwskazaniach uniemożliwiających spełnienie przez osadzonego wymagań edukacyjnych,
- 4) przerwy w nauce dłuższej niż 50% czasu przewidzianego na realizację zajęć w semestrze, wynikającej z przewozu na polecenie sądu, prokuratury lub innych uprawnionych organów,
- 5) wynikającej w nauce dłuższej niż 50% czasu przewidzianego na realizację zajęć w semestrze, wynikającej z niepowrotu z czasowego zezwolenia na opuszczenie zakładu,
- 6) pogorszenia stanu zdrowia osadzonego wykluczającego możliwość uczestniczenia w nauczaniu,
- 7) niezyskania promocji na wyższy semestr i braku możliwości powtarzania semestru (Dz.U. z 1997 r., Nr 90, poz. 557, Art. 131a).

Obowiązkowa jest również praktyczna nauka zawodu oraz praca w warsztatach szkolnych, a praktyczna nauka zawodu może być połączona z pracą produkcyjną pod warunkiem, że zostało to uwzględnione w programie nauczania. Taki program nauczania obowiązujący w zakładach karnych i aresztach śledczych określany jest w drodze rozporządzenia przez Ministra Sprawiedliwości, ale w porozumieniu z ministrem właściwym do spraw oświaty i wychowania. W rozporządzeniu zawarte są szczegółowe informacje dotyczące sposobu i trybu nauczania w placówkach penitencjarnych, jak również warunków i trybu ponoszenia opłat za kształcenie poza obrębem zakładu karnego, zwracając także uwagę na potrzebę dostosowania różnych rodzajów i form uzyskiwania przez skazanego wykształcenia i kwalifikacji zawodowych do warunków zakładu karnego i aresztu śledczego, jak również

specyfikę nauczania prowadzonego w warunkach izolacji więziennej uwzględniając konieczność zapewnienia dyscypliny i porządku podczas nauczania (Dz.U. z 1997 r., Nr 90, poz. 557, Art. 132 i 134).

Zdarzają się takie przypadki, że mimo tego, iż żyjemy w XXI w. niektóre jednostki przebywające w zakładach nie potrafią czytać ani pisać i to dla nich organizowane jest przede wszystkim nauczanie w przywieziennych szkołach, żeby mogły uzupełnić swoje braki w wykształceniu i powrócić kiedyś do społeczeństwa z innymi możliwościami zawodowymi. Zdarzają się również przypadki osób, które posiadały i wykonywały jakiś zawód przed odsiadywaniem kary pozbawienia wolności, ale ze względu na zawody, w których obowiązuje np. tzw. niekaralność, niestety po opuszczeniu więzienia nie będą mogły wykonywać tegoż zawodu, więc muszą szukać swojego miejsca w innym świecie zawodów i powinny wykorzystać pobyt w zakładzie na zdobycie nowych, innych kwalifikacji.

Przykładem osoby, która musiała zmienić zawód, jest historia przedstawiona w pozycji *Polskie morderczynie* K. Bondy¹², gdzie kobieta pracowała jako lekarz w pogotowiu ratunkowym, a po wyjściu na wolność nie będzie już mogła pracować w tym zawodzie. W związku z zabójstwem żony swojego kochanka została ona skazana na wieloletnią karę pozbawienia wolności oraz utratę prawa do wykonywania zawodu. Przypadek ten pokazuje, że istnieje możliwość uzyskania nowych kwalifikacji zawodowych w trakcie odbywania kary pozbawienia wolności. Czasem nauczanie i doksztalcanie w przywieziennych szkołach bywa znaczącą drogą powrotu do społeczeństwa i życia zawodowego na wolności, a oferta kształcenia, chociaż nie daje bardzo wielu możliwości rozwoju zawodowego w wymarzonych zawodach, to i tak jest ogromną szansą na dalsze życie z nowymi kwalifikacjami.

Osoby pozbawione wolności, oprócz tego, że muszą znosić uciążliwości izolacji, to nie mają możliwości uczestniczenia w permanentnych zmianach, które odbywają się poza murami więzienia. Zmieniający się świat zewnętrzny jest istotnym problemem dla osób, które za swoje postępowanie zostały na wiele lat pozbawione wolności i podczas ich pobytu w zakładzie zmienia się cała rzeczywistość zewnętrzna. Im dłużej trwa odosobnienie, tym większe zmiany i tym trudniejsze dostosowanie się po wyjściu na wolności. Na całym świecie w ostatnich latach zaszło wiele zmian dotyczących nawet życia codziennego. Pojawiły się komputery, bankomaty, telefony komórkowe, które nawet osobom żyjącym na wolności czasem sprawiają problemy, a co dopiero osobom, które nie uczestniczyły w życiu kilkadziesiąt czy tylko kilkanaście lat. Dlatego nie jest dziwne, że pobyt w placówce penitencjarnej uczy pewnej bezradności, wycofania społecznego, a nawet przerażenia samodzielnym życiem poza murami więzienia. Efektem takich negatywnych odczuć, zagubienia, frustracji, wstydu i nieodnalezienia się w codziennym życiu może być chęć powrotu do przestępczego życia, a nawet chęć powrotu do zakładu karnego.

¹² K. Bondy (2009), *Polskie morderczynie*, Warszawa 2009, s. 217.

Współcześnie wykształcenie człowieka, podobnie jak wcześniej, świadczy o jego pozycji społecznej, o stylu życia oraz możliwościach intelektualnych, zainteresowaniach czy aspiracjach.

Przeprowadzone wiele lat temu badania kryminologiczne dowiodły, że czym wyższy poziom kształcenia osiągnęli w czasie wykonywania kary pozbawienia wolności, tym niższą recydywę stwierdzono po wyjściu na wolność. Badania katamnestyczne nie pozostawiają więc wątpliwości co do wartości nauki lub szkolenia zawodowego, tym bardziej, że skazani sprawcy młodzi wiekiem mają przed sobą po wykonaniu kary z reguły bardzo długie życie, kiedy mogą i powinni pracować. Współcześnie ludzie dorośli bez wykształcenia mają nikłe szanse na znalezienie stałej pracy, choćby nisko płatnej. Stąd też polski ustawodawca nie tylko przewidział odrębne zakłady dla młodocianych, ale również specjalny system oddziaływania z położeniem nacisku na kształcenie. Do młodocianych, jeśli chodzi o wykonywanie kary, zalicza się nielicznych nieletnich skazywanych na podstawie art. 10 k.k., o ile skończyli 15 rok życia i na warunkach przewidzianych w tym przepisie. Warto też przypomnieć, że ci młodociani, którzy nie skończyli 18 roku życia, muszą być objęci obowiązkiem kształcenia na podstawie postanowienia ustawy o systemie oświaty¹³.

W dzisiejszych czasach wartością jest badanie wszystkich sfer życia człowieka i jego środowiska życia, dlatego też pogłębianą jest wiedza dotycząca życia w odosobnieniu oraz takich specyficznych warunkach, jakie stwarzają placówki penitencjarne. Badania takie ukazują warunki, w jakich żyją więźniowie, ich problemy, funkcjonowanie, możliwości rozwoju oraz różne formy przygotowania do życia na wolności. Takie lepsze przystosowanie mogą oni osiągnąć dzięki szeroko rozumianej działalności edukacyjnej, która jest niezbędna, a możliwa zarówno w funkcjonujących placówkach przywieziennych, jak i poza zakładem karnym.

Zakłady karne przez działalność pracowników Służby Więziennej chętnie zmieniają od lat swoje oblicze i dostosowują się do wymagań i polityki ogólnoswiatowej dotyczącej skazanych, gdyż wychodząc naprzeciw oczekiwaniom, tworzą różne formy kształcenia, zwłaszcza tego zawodowego, oraz korzystają z różnych funduszy, żeby takie kształcenie zorganizować. Szeroka oferta edukacyjna organizowana w zakładach zapewne motywuje przebywających tam osadzonych na dłuższy czas do korzystania z możliwości podnoszenia swoich kwalifikacji. W dzisiejszych czasach możliwe jest kształcenie prawie na wszystkich szczeblach kształcenia, gdyż coraz częściej słyszymy nawet o studiujących więźniach, a zdarzają się już nieliczne co prawda przypadki, że uczestniczą w studiach doktoranckich. Kształcenie możliwe jest nie tylko w szkołach przywieziennych, ale i w warunkach poza zakładem.

¹³ T. Szymanowski, J. Migdał (2014), *Prawo karne wykonawcze i polityka penitencjarna*, Warszawa, s. 285.

Bibliografia

1. Bonda K. (2009), *Polskie morderczynie*, Warszawa.
2. Czapiński J. (1994), *Cywilizacyjna rola edukacji. Dlaczego warto inwestować w wykształcenie*, Warszawa.
3. Gronowska B., Jasnowicz T. (1993), *Prawa człowieka. Dokumenty międzynarodowe*, Toruń.
4. Jarzębowska-Baziak B. (1996), *Rola szkoły w procesie reedukacji młodocianych w więzieniu karnym specjalnym w Szczypiornie*, „Przegląd penitencjarny”, nr 1.
5. Jasiński Z., Mudrecka I. (2004), *Studia i rozprawy z pedagogiki resocjalizacyjne*, Opole.
6. *Karta Narodów Zjednoczonych* (Dz.U. z dnia 6 marca 1947 roku).
7. *Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych* (Dz.U. z 1977 r., Nr 38, poz. 167).
8. Sapia-Drewniak E. (1994), *Współczesne tendencje oświatowe a ich realizacja w warunkach izolacji*, „Przegląd Więziennictwa Polskiego”, nr 8.
9. Szymanowski T. (1989), *Powrót skazanych do społeczeństwa*, Warszawa.
10. Szymanowski T., Migdał J. (2014), *Prawo karne wykonawcze i polityka penitencjarna*, Warszawa.
11. Urban B., Stanik J.M (2007), *Resocjalizacja*. Warszawa.
12. Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 roku *Kodeks karny wykonawczy* (Dz.U. z 1997 r., Nr 90, poz. 557, Art. 130).
13. Ustawa z dnia 7 września 1991 roku *o systemie oświaty* (Dz.U. z 1991 r., Nr 95, poz. 425).
14. Wieczorek G. (2015), *Prawo osadzonych do kształcenia i pracy*, [w:] J. Jaskiernia (red.), *Problemy realizacji regionalnych standardów ochrony praw człowieka w praktyce ustrojowej państw*, Toruń.

dr Gertruda Wieczorek

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Samanta Kozielec

ORCID: 0000-0003-4299-7622

Justyna Jakimiak

ORCID: 0000-0002-6963-5413

Klaudia Marszałek

ORCID: 0000-0003-1609-9730

Magdalena Humaj-Grysztar

ORCID: 0000-0002-7189-5695

Renata Madetko

ORCID: 0000-0003-1553-1536

DOI: 10.34866/bx9q-w213

Rola położnej jako edukatora zdrowotnego. Działania studenckiego koła naukowego

Midwife as a health educator. Activities of the Scientific Club of Maternity Care

Key words: health education, midwifery, studies, scientific club, telemedicine

Abstract: Due to health education people can learn how to make their lifestyle healthier. Educating the youngest generations allows them to develop everyday habits which can lead to prevent some diseases. This kind of education is a lifelong process. Health professionals and other people whose work involves social contacts can be the educators. The midwifery education curriculum includes elements of health promotion and education. Health education plays an important role in midwifery. It is often used in caring for a woman at all stages of her life. The midwife prepares the couples for the parenthood and childbirth, she also makes consultations about the proper hygiene and nutrition. In midwifery practice, various forms and methods of health education are used. During the current pandemic, telemedicine plays a significant role in communicating with patients and promoting appropriate health behaviors. Midwifery students who are members of the Scientific Club of Maternity Care at the Jagiellonian University Medical College have the opportunity to be health educators during their studies by organizing and participating in numerous activities focused on health promotion.

Słowa kluczowe: edukacja zdrowotna, położnictwo, studia, koło naukowe, telemedycyna

Streszczenie: Edukacja zdrowotna ma na celu podjęcie zmian zachowania na korzystne dla zdrowia. Edukacja od najmłodszych lat pozwala na wypracowanie nawyków zapobiegania chorobom oraz profilaktyki. Proces ten trwa przez całe życie. Edukatorami mogą być osoby, których zawód łączy się z kontaktem z ludźmi oraz posiadają wiedzę z zakresu medycyny. W programie kształcenia na kierunku położnictwo zawarte są elementy edukacji w zakresie propagowania zdrowia. Edukacja zdrowotna w położnictwie jest ważnym elementem sprawowania opieki nad

kobietą w każdym okresie jej życia. Położna poprzez edukację przygotowuje do rodzicielstwa, urodzenia dziecka włącznie z poradnictwem na temat higieny i żywienia. W praktyce położniczej wykorzystywane są różne formy i metody edukacji zdrowotnej. W czasie obecnie panującej pandemii telemedycyna odgrywa znaczącą rolę w komunikacji z pacjentem i propagowaniu odpowiednich zachowań zdrowotnych. Studentki położnictwa będące członkiniami Studenckiego Koła Naukowego Opieki Położniczej Uniwersytetu Jagiellońskiego Collegium Medicum mają okazję już w trakcie studiów wcielić się w rolę edukatorów zdrowotnych przez organizację oraz udział w licznych aktywnościach skupionych na promocji zdrowia.

Wprowadzenie

W piśmiennictwie nie ma jednego zdefiniowanego pojęcia definicji edukacji zdrowotnej. Wiadomo jednak, że edukacja zdrowotna polega na zaplanowaniu działań, które umożliwiają podjęcie się zmiany zachowania na korzystne dla zdrowia [1]. Edukacja zdrowotna to proces, który polega na kształtowaniu umiejętności i wiedzy w zakresie zdrowia, motywowaniu oraz zwiększeniu pewności siebie w dziedzinie, w której przeprowadzana jest edukacja [2]. Edukacja zdrowotna jest elementem wspomagającym działania powrotu do zdrowia, zapobiegania chorobom, profilaktyki oraz promocji zdrowia [3]. Proces ten trwa przez całe życie. Ważne jest, aby już od najmłodszych lat kształtowały się właściwe podstawy, prawidłowe nawyki oraz umiejętności, które pozwolą na budowanie fundamentów dla dobrego zdrowia w przyszłości [3]. Odpowiednio wyedukowany pacjent jest w stanie szybciej wrócić do zdrowia oraz zmienić swoje nawyki życiowe, co pozytywnie wpływa na proces rekonwalescencji [2].

Celem tak rozumianej edukacji zdrowotnej jest zmiana dotychczasowych zachowań. W nowszych koncepcjach opisanych przez autorów jej celem jest uzyskanie przez odbiorców kompetencji zdrowotnych. Opiera się na jednej ze strategii promocji zdrowia, ale nie jest z nią równoznaczna. Głównymi celami edukacji zdrowotnej jest: 1) kształtowanie siebie, obserwowanie przebiegu swojego rozwoju oraz rozpoznawanie i radzenie sobie z problemami zdrowotnymi; 2) zrozumienie, czym jest zdrowie, od czego zależy, dlaczego i jak należy o nie dbać; 3) pogłębianie poczucia odpowiedzialności za zdrowie swoje oraz innych ludzi; 4) zwiększenie poczucia własnej wartości i pewności siebie; 5) rozwijanie się w sferach osobistych i społecznych, które sprzyjają dobremu samopoczuciu i adaptacji do zadań dnia codziennego [4]. Edukację zdrowotną należy przeprowadzać w ramach uczestnictwa w działaniach na rzecz zdrowia i tworzenia zdrowego środowiska w domu, szkole, miejscu pracy, społeczności lokalnej, ponieważ jest ważnym elementem edukacji obywatelskiej [4, 5].

Realizatorami edukacji zdrowotnej mogą być rodzice, którzy od najmłodszych lat przekazują swoją wiedzę i postawy zdrowotne swoim dzieciom. Równocześnie są nimi przedstawiciele różnych zawodów, tych, których specyfika zawodu łączy się z kontaktem z ludźmi oraz posiadają specjalistyczną wiedzę na temat zdrowia, m.in. nauczyciele, lekarze, farmaceuci, pielęgniarki, położne, przedstawiciele zawodów

medycznych, specjaliści promocji zdrowia oraz edukacji zdrowotnej, dziennikarze specjalizujący się w dziedzinie medycyny [6].

Edukacja w położnictwie

Jednym z najstarszych zawodów na świecie jest zawód położnej. Dawniej uczono się go poprzez pomoc doświadczonej kobiecie podczas przyjmowania porodu. Aktualnie, aby móc zdobyć ten zawód, należy ukończyć studia wyższego stopnia na uczelni medycznej oraz otrzymać prawo wykonywania zawodu. Kształcenie położnych jest możliwe na studiach I i II stopnia. Studia mają profil praktyczny, ilość zajęć i praktyk wynosi 4720 godzin. Studia I stopnia trwają sześć semestrów. Osoby kończące ten kierunek studiów mają opanowane efekty kształcenia w zakresie wiedzy, umiejętności praktycznych i kompetencji społecznych. Studenci realizują zajęcia praktyczne w pracowni oraz praktyki zawodowe w oddziałach szpitalnych i placówkach opieki zdrowotnej, gdzie zdobywają niezbędne umiejętności. Po zrealizowaniu kursu języka angielskiego na studiach I stopnia absolwenci otrzymują certyfikat językowy na poziomie B1. Studia kończą się egzaminem praktycznym oraz obroną pracy licencjackiej. Absolwent chcąc podjąć pracę w zawodzie, musi ubiegać się o wystawienie Prawa Wykonywania Zawodu w odpowiedniej Izbie Pielęgniarek i Położnych przypisanej do regionu, w którym dana osoba chce podjąć pracę. Po uzyskaniu dyplomu ukończenia studiów I stopnia absolwenci mogą kształcić się dalej na studiach II stopnia, które trwają nie krócej niż 4 semestry. Liczba zajęć i praktyk nie może być krótsza niż 1300 godzin. Absolwent studiów II stopnia jest przygotowany do samodzielnego świadczenia opieki położniczo-ginekologicznej, prowadzenia badań naukowych, zarządzania zasobami ludzkimi oraz pracy jako nauczyciel akademicki. Studenci kończący studia II stopnia posiadają znajomość języka angielskiego specjalistycznego na poziomie B2. Studia kończą się obroną pracy magisterskiej i zdobyciem tytułu magistra. Po ukończeniu studiów II stopnia istnieje możliwość dalszego kształcenia na studiach III stopnia tzw. doktoranckich lub studiach podyplomowych. Dalsze kształcenie dotyczy ukończenia szkoleń specjalizacyjnych w określonej dziedzinie oraz otrzymania tytułu specjalisty. Dodatkowo szeroki wachlarz kursów umożliwia położnym pogłębianie wiedzy i umiejętności z danej tematyki [7].

Zawód położnej jest samodzielnym zawodem medycznym, oznacza to, że można wykonywać go nie tylko w szpitalu, ale również w ramach samodzielnej praktyki. Położna świadczy pomoc medyczną w zakresie prowadzenia ciąży fizjologicznej, przyjmowania porodów fizjologicznych oraz naturalnych. Profesja ta podlega pod samorząd zawodowy, który nadzoruje wykonywaną pracę. Przynależność do samorządu jest obowiązkowa [8]. Rola położnej polega na sprawowaniu opieki nad ciężarną kobietą, kobietą rodzącą oraz kobietą i jej nowo narodzonym dzieckiem. Otacza ich opieką oraz udziela fachowych rad, jako pierwsza zauważa nieprawidłowości i kieruje do lekarza [9]. Położna jest obecna na wszystkich etapach ich życia. Mogą zgłosić się do niej kobiety wchodzące w okres menopauzy oraz w okresie

dojrzewania płciowego. Kobiety mają prawo korzystania z usług położnej w ramach Narodowego Funduszu Zdrowia [10].

Położna ma uprawnienia do prowadzenia poradnictwa dotyczącego chorób kobiecych, wykonywania samoobserwacji organizmu, może również wykonywać nieinwazyjne badanie fizykalne oraz sprawować opiekę ginekologiczno-położniczą. Bardzo ważnym elementem kunsztu położniczego jest działalność edukacyjno-zdrowotna, której celem jest prawidłowe przygotowanie do życia w rodzinie, propagowanie wiedzy na temat planowania rodziny oraz ochrony macierzyństwa i ojcostwa [11]. W ramach swych kompetencji przygotowuje do rodzicielstwa, urodzenia dziecka włącznie z poradnictwem na temat higieny i żywienia. Położna swoją wiedzę może przekazywać w szkole, podczas wizyty w poradni, przychodni lub w szpitalu [8]. Coraz więcej położnych swoją wiedzą dzieli się również w Internecie. Bardzo popularne stały się szkoły rodzenia prowadzone w formie online.

Metody wykorzystywane przez położne w edukacji zdrowotnej

Położne na II roku studiów magisterskich uczą się form i metod edukacji zdrowotnej, aby móc w pełni profesjonalnie przekazywać wiedzę oraz mobilizować osoby do samokształcenia. Bardzo ważne są źródła, z których czerpana jest wiedza oraz umiejętności jej przekazania. Istotną rolę odgrywają materiały oparte na Evidence Based Medicine [7, 12].

Podstawą do realizacji edukacji zdrowotnej jest odpowiednio przygotowany plan. Pozwala on na dostosowanie programu do grupy uczestników, ich zainteresowań oraz celu przeprowadzanego kształcenia. Według Woynarowskiej głównymi etapami przygotowania planu nauczania są:

1. Diagnoza potrzeb – polega na ocenie potrzeb uczestników, na ich podstawie ustalane są główne potrzeby, na których bazować będzie plan edukacyjny.
2. Ustalenie celów i zadań – tego, co edukator chce osiągnąć poprzez edukację zdrowotną, wyznaczenie celu ogólnego i celów szczegółowych: poznawczych, afektywnych oraz behawioralnych.
3. Dobór metod i technik – w zależności od grupy odbiorców, ich wieku, wykształcenia oraz możliwości edukacyjnych, miejsca i warunków przeprowadzania edukacji.
4. Identyfikacja zasobów – ocena zasobów ludzkich, materialnych oraz czasu przeznaczanego na realizację planu edukacyjnego.
5. Planowanie ewaluacji – dokonanie końcowej oceny wiedzy uczestników oraz jej przebiegu i formy. Jest to ważny element programu nauczania.
6. Opracowanie planu realizacji programu – rozplanowanie zadań dla edukatorów przeprowadzających program edukacji, zakres ich obowiązków, czas i miejsce odbycia edukacji.
7. Realizacja planu, ewaluacja procesu – przeprowadzenie edukacji zdrowotnej według wcześniej przygotowanego planu, z uwzględnieniem ewaluacji procesu i uczestników.

8. Ewaluacja wyników – sprawdzenie wiedzy po przeprowadzonej edukacji i ocena skuteczności planu oraz procesu kształcenia [13].

Zasadniczym bodźcem dla osiągnięcia efektywności i skuteczności w procesie edukacji jest dobór odpowiednich metod nauczania oraz trafnych środków dydaktycznych (Tab.I). Położne w edukacji zdrowotnej używają różnych form nauczania (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna) oraz pełnego zakresu środków dydaktycznych [14]. Wśród najczęściej wykorzystywanych metod podczas zajęć szkolnych występują: wykład, dyskusja, burza mózgów oraz opowiadanie. Położna udzielając informacji korzysta z ulotek oraz plakatów, które utrwalają wiedzę i służą jako gotowe notatki pełne wiarygodnych wiadomości.

Tabela 1. Zastosowanie wybranych metod nauczania w edukacji położniczej [opracowanie własne]

Metoda dydaktyczna	Zastosowanie
Wykład	Przekaz treści dotyczących tematów zdrowotnych, np.: „Pierwsza wizyta w gabinecie ginekologicznym”
Dyskusja	Zorganizowanie wymiany koncepcji i przekonań uczestników spotkania na tematy zdrowotne, np.: „Jak dieta wegetariańska wpływa na nasz organizm?”
Burza mózgów	Omówienie problemu poprzez dyskusję, złożoną z rozwiązań danego problemu
Ulotka, plakat	Opisanie w skrócie i przedstawienie najistotniejszych informacji, np.: „Suplementacja kwasu foliowego przed ciążą”
Metoda sytuacyjna	Analiza różnorodnych problemów zdrowotnych z zaproponowaniem kilku decyzji
Metoda inscenizacji	Odtworzenie epizodów, jakie kiedyś miały miejsce, lub fikcyjnych na potrzeby przeprowadzenia edukacji
Pokaz z wyjaśnieniem	Przedstawienie sposobu wykonania danej czynności lub samobadania, np.: samobadanie piersi
Ćwiczenia utrwalające	Umocnienie nowo przyswojonej czynności w trakcie pokazu

Tradycyjne formy przekazywania informacji na papierze lub słownie w kontakcie bezpośrednim ustępują nowoczesnym metodom nauczania. Coraz większa część społeczeństwa i młode pokolenie korzystają z Internetu, przez co zmieniają się preferencje odnośnie do formuły pozyskiwania wiedzy. Osoby z pokolenia Z, urodzone po 2000 roku, preferują minimalny bezpośredni kontakt, przekaz przede wszystkim w formie zdalnej, z wykorzystaniem nowych mediów. Należy dostosować edukację zdrowotną w zależności od wieku i preferencji osób. Wraz z dorastaniem pokolenia Z będzie zwiększać się potrzeba oraz chęć korzystania z najnowszych rozwiązań

technologicznych po to, aby dopasować jakość i sposób przekazywania informacji do ich preferencji i przyzwyczajeń [15].

Bardzo popularne stały się spotkania edukacyjne w formie online, pomagają one w dogodnym miejscu oraz czasie uczestniczyć w wybranym spotkaniu [16]. Położne prężnie działają w mediach społecznościowych, tworząc szkolenia, webinary, spotkania edukacyjne oraz liczne konferencje.

Wszystkie przytoczone metody pomagają normalizować przekaz w edukacji dzieci, młodzieży oraz osób starszych.

Edukacja zdrowotna w czasie pandemii

W związku z panującą na świecie sytuacją epidemiologiczną zaistniała potrzeba stosowania telemedycyny. Telemedycyna jest to sposób diagnozowania i leczenia pacjenta na odległość za pomocą elektronicznych komunikatorów [17]. Według Amerykańskiego Stowarzyszenia Telemedycyny jest to wymiana informacji medycznych za pośrednictwem komunikacji elektronicznej w zamiarze poprawy stanu zdrowia pacjenta [18]. Przepisy ustawy o trybie informatycznym w ochronie zdrowia odnoszą się do instytucji przetwarzających dane w sferze opieki zdrowotnej. W praktyce położnej obowiązującymi dokumentami regulującymi dany system są rozporządzenia Ministra Zdrowia, Narodowy Fundusz Zdrowia, Naczelna Izba Pielęgniarek i Położnych, Centrum Kształcenia Podyplomowego oraz prywatne i publiczne zakłady opieki zdrowotnej [18].

Według badań przeprowadzonych w 2013 roku przez Duplagę i Grysztara lekarze znali pojęcie telemedycyny, chętnie z niej korzystali podczas edukowania pacjentów, sprawdzania wyników badań oraz rejestracji na wizyty lekarskie, ale nie byli skłonni wykorzystać jej do kontaktu z pacjentem podczas badania [19]. Obecnie, aby zapobiec rozprzestrzenianiu się koronawirusa i utrzymaniu ciągłości wykonywania świadczeń zdrowotnych, wprowadzono konsultacje i wizyty za pomocą systemów teleinformatycznych. Umożliwiono udzielanie porad medycznych, wystawianie e-recept, e-skierowań, e-zwolnień. Jeśli zaistnieje konieczność, lekarz proponuje wizytę w przychodni. Jest to dobre rozwiązanie ze względu nie tylko na bezpieczeństwo epidemiologiczne, ale również z ekonomicznego punktu widzenia. Zdarza się, że nie zawsze wizyta może odbyć się za pomocą telemedycyny. Wadą takiego systemu jest to, że relacja pacjent–lekarz jest utrudniona [20].

14 sierpnia 2020 roku zostało opublikowane w Dzienniku Ustaw Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 12 sierpnia 2020 roku w sprawie standardu organizacyjnego teleporady w ramach podstawowej opieki zdrowotnej [21]. W przepisach prawnych pojęcie telemedycyna oraz zakres jej działania jest bardzo obszernie opisany. Celem tego świadczenia jest głównie szeroko rozumiany proces diagnostyczny oraz leczniczy. Dodatkowo kolejną korzystną funkcją telemedycyny jest również możliwość edukacji oraz wykorzystanie jej w promocji zdrowia [22].

Zawód pielęgniarki i położnej odgrywa znaczącą rolę w procesie leczenia i jest głównym filarem zespołu interdyscyplinarnego na równi z zawodem lekarza [18]. Zgodnie z Ustawą z dnia 15 lipca 2011 roku o zawodach pielęgniarki i położnej wykonywanie zawodu położnej polega na:

- świadczeniu usług zdrowotnych w zakresie planowania i sprawowania opieki nad kobietą w każdym okresie jej życia,
- sprawowaniu opieki podczas ciąży fizjologicznej, prowadzeniu porodu fizjologicznego i położu,
- sprawowaniu opieki nad noworodkiem,
- rozpoznawaniu problemów zdrowotnych i kierowaniu na konieczne badania,
- realizowaniu zleceń lekarskich diagnostycznych, leczniczych i rehabilitacyjnych,
- rozpoznawaniu sytuacji nagłych i podejmowaniu niezbędnych działań do momentu przybycia lekarza,
- udzielaniu samodzielnych świadczeń profilaktycznych, diagnostycznych oraz leczniczych,
- promocji zdrowia oraz edukacji zdrowotnej,
- w przypadku ogłoszenia stanu zagrożenia epidemiologicznego lub epidemii położna może świadczyć usługi w zakresie obowiązków pielęgniarki zawartych w Ustawie o zawodach pielęgniarki i położnej zgodnie z kwalifikacjami i umiejętnościami [8].

Dużą rolę w edukacji, w obecnych czasach odgrywają media społecznościowe, wiarygodne strony internetowe, portale, gdzie umieszczane są sprawdzone informacje. Wiele stron posiada nierzetelne wiadomości wprowadzające w błąd czytelników. Istnieją strony internetowe, takie jak np. Medycyna Praktyczna czy strona Ministerstwa Zdrowia oraz czasopisma naukowe, gdzie umieszczane są tylko prawdziwe informacje, redagowane przez lekarzy oraz przedstawicieli innych zawodów medycznych. Wprowadzanie pacjentów w błąd przez przygotowanie nierzetelnych artykułów może skutkować negatywnym wpływem na zdrowie pacjentów, co może powodować nawet zagrożenie życia i zdrowia osób, nie będących w stanie zweryfikować poprawności informacji.

Członkinie Studenckiego Koła Naukowego Opieki Położniczej Uniwersytetu Jagiellońskiego Collegium Medicum znalazły sposób, dzięki któremu można uczyć dzieci i młodzież w czasie pandemii, bez możliwości spotkania się „na żywo”. Za pozwoleniem wychowawców klas krakowskiej szkoły ponadgimnazjalnej przeprowadzone zostały lekcje online na temat profilaktyki raka piersi oraz wykonywania samobadania. Cieszyły się one wielkim zainteresowaniem ze strony młodzieży. Uczniowie chętnie słuchali, jak i również zadawali pytania w kwestiach, które najbardziej ich zaintrygowały. Wbrew pozorom chłopcy również aktywnie brali udział w tych zajęciach. Ogółem edukacji poddanych zostało około 50 uczniów. Planowane są kolejne tego typu akcje edukacyjne na inne tematy medyczne. Sukcesem byłoby zaangażowanie w tę formę edukacji zdrowotnej również uczniów z innych szkół.

Pandemia jest dla wszystkich ciężkim okresem. Edukacja zdrowotna w tym czasie jest bardzo ważna, dlatego trzeba wykorzystać wszystkie możliwe sposoby, aby wiarygodne informacje docierały do jak największej liczby osób. Telemedycyna w Polsce była szeroko opisana w ustawach oraz uwarunkowaniach prawnych, jednak w rzeczywistości jej rozwój był bardzo powolny, wiele ośrodków zdrowotnych nie miało odpowiednich warunków oraz sprzętu do realizacji tych świadczeń. Okres pandemii przyczynił się do znacznego rozwoju tej dziedziny oraz świadczenia usług za pomocą komunikacji elektronicznej, co w przyszłości może być podstawą w realizacji procesu diagnostyczno-leczniczego pacjenta [18].

Działania SKN Opieki Położniczej UJ CM

Studenckie koło naukowe jest organizacją zrzeszającą studentów chętnych do rozwoju naukowego. Studenci uczą się korzystania z wiedzy i nabywania nowych umiejętności do przyszłej pracy poprzez angażowanie się w badania oraz tworzenie własnego dorobku naukowego [23]. Do zadań studenckiego koła naukowego należą zadania społeczne, naukowe oraz takie, które kształtują postawę absolwenta [24].

Na przykładzie działań Studenckiego Koła Naukowego Opieki Położniczej Uniwersytetu Jagiellońskiego Collegium Medicum poniżej przedstawione zostaną formy, w jakich członkinie koła postanowiły przeprowadzać edukację zdrowotną. Jednym z działań koła było zorganizowanie wykładów dla studentek kierunku położnictwo UJ CM. Pierwszy wykład, pt. „Co musisz wiedzieć o HIV – teoria, diagnostyka i zasady funkcjonowania Punktu Konsultacyjno-Diagnostycznego”, odnosił się do ogólnej tematyki zakażeń wirusem HIV (Human Immunodeficiency Virus), AIDS (Acquired Immunodeficiency Syndrome) oraz dostępnych metod diagnostycznych. Prelegentem był magister analityki medycznej ze specjalizacją z mikrobiologii medycznej, doradca punktu konsultacyjno-diagnostycznego w Krakowie, dzięki czemu studentki mogły pozyskać informacje od osoby specjalizującej się w tym zakresie oraz poszerzyć wiedzę z zakresu zakażeń przenoszonych drogą płciową, którą zdobyły na zajęciach teoretycznych. AIDS, czyli zespół nabytego niedoboru odporności wywołuje wirus HIV – ludzki wirus nabytego niedoboru odporności. Wirusem HIV można się zarazić trzema drogami: przez kontakty seksualne bez użycia prezerwatywy, krew, uszkodzoną skórę, najczęściej wielokrotne używanie strzykawek podczas zażywania narkotyków lub zakłucie się igłą oraz od zakażonej matki poprzez poród, karmienie piersią. W zawodach medycznych istnieje ryzyko ekspozycji zawodowych poprzez kontakt z płynami ustrojowymi pacjenta, kontaktem z uszkodzoną skórą, zakłucia igłą lub skaleczenia narzędziami, na której widoczna jest krew. Aby uniknąć zagrożenia zarażeniem należy traktować każdego pacjenta jako potencjalnie zarażonego i stosować środki ostrożności [25]. Matki zakażone wirusem HIV, które są świadome swojego zakażenia, stosują leki antyretrowirusowe, są pod stałą opieką specjalistów i nie karmią swoich dzieci, zmniejszają ryzyko zakażenia swoich dzieci

prawie do zera. Przed ciążą PTG i PTN AIDS rekomendują badania na obecność wirusa HIV [26].

Drugi wykład poprowadzili reprezentanci Stowarzyszenia „Tęczowy kocyk”. Nosił on tytuł *Niech tęczy kocyk otuli wasze serca* i omawiał trudny temat straty dziecka. Dzięki temu wykładowi studentki poszerzały umiejętności w zakresie opieki nad pacjentką po stracie dziecka. Przyszłe położne powinny wiedzieć jak pomóc i w jaki sposób się zachować w stosunku do pacjentki, którą dotknęła taka sytuacja. Każda położna jest też w pewien sposób psychologiem. Mając najbliższy kontakt z pacjentkami, położne powinny wykorzystywać wszystkie swoje zdolności, aby poprawić stan pacjentek [27].

Kolejny wykład nosił tytuł *Hipnorodzenie i jego znaczenie w położnictwie*. Ból jest nieodłączną częścią porodu, lecz zastosowanie hipnozy pozwala na zminimalizowanie nieprzyjemnych odczuć i konieczność zastosowania innych środków farmakologicznych [28]. Dzięki temu wykładowi studentki poznały niefarmakologiczne techniki łagodzenia bólu porodowego [7].

Zaczynając swoją karierę, młode położne powinny być otwarte na nowe metody i możliwości. Rozwój jest jednym z ważniejszych aspektów tego zawodu. Członkinie Studenckiego Koła Naukowego Opieki Położniczej prowadziły edukację w Klubie Seniora na temat profilaktyki raka piersi. Położne realizują opiekę nad kobietą w każdym okresie jej życia, również po menopauzie i w okresie senium. Jest to schorzenie, które atakuje kobiety niezależnie od wieku i ważne jest, aby każda z nich potrafiła sama odnaleźć niepokojące zmiany w swoim ciele, zanim będzie zbyt późno na podjęcie leczenia. Wczesne wykrycie zmian pozwala na całkowite wyleczenie pacjentki, dlatego bardzo ważne są systematyczne i okresowe badania profilaktyczne. Kobiety chętnie uczestniczyły w warsztatach na fantomach, uczyły się samobadania piersi i dopytywały o niezrozumiałe kwestie dotyczące stylu życia, aspektów zdrowotnych i profilaktycznych [29]. Prowadząc edukację studentki utrwaliły wiedzę na temat wykonywania samobadania i metod leczenia raka piersi [7].

Edukację zdrowotną można prowadzić w trakcie dużych imprez masowych. Studentki SKN edukowały wiele osób podczas Wielkiej Orkiestry Świątecznej Pomocy, Festiwalu Zawodów, Dnia Otwartego Wydziału Nauk o Zdrowiu Uniwersytetu Jagiellońskiego Collegium Medicum, Biegu Kobiet czy Runmagedonu. Uczestnicy chętnie podchodzili do stanowisk i w łatwy sposób przyswajali wiedzę z zakresu profilaktyki chorób. Zainteresowane osoby mogły poćwiczyć samobadanie piersi na specjalnych fantomach oraz przyswoić najważniejsze informacje na temat cytologii oraz profilaktyki raka szyjki macicy. Chętni mogli zapoznać się i obejrzeć z bliska sprzęt medyczny, który w jakiś sposób mógł ich przerażać i zniechęcać do badania. Uczestnicy mieli możliwość skorzystania z nauki chustonoszenia. Oprócz informacji naukowych członkinie koła naukowego rozpowszechniały wiedzę o zawodzie położnej i zachęcały młode osoby do wybrania właśnie tej ścieżki kariery.

W dzisiejszych czasach do edukowania można wykorzystać również Internet. Studentki z koła naukowego prowadzą profile w mediach społecznościowych o tematyce położniczej na takich platformach, jak: Instagram czy Facebook. Social media cieszą się dużym zainteresowaniem, ale również zaangażowaniem odbiorców w wszelkiego rodzaju akcje organizowane na wymienionych platformach tj. np. *Europejski tydzień raka szyjki macicy* obchodzony co roku w styczniu. Obserwatorzy oraz członkinie koła chętnie dodawali zdjęcia pomalowanych na różowo ust, w ten sposób przypominając o profilaktyce oraz poszerzając wiedzę na temat raka szyjki macicy. Na Instagramie oprócz postów dotyczących zagadnień medycznych oraz zdrowotnych prowadzony jest też cykl *Czy wiesz, że położna...*, gdzie przybliżane są obowiązki położnej. W ten sposób koło naukowe rozpowszechnia ten zawód na coraz to większą skalę. Kolejny cykl *Wywiad z położną* pozwala na poznanie zawodu położnej z perspektywy pracy na różnych oddziałach szpitalnych oraz innych możliwości rozwoju w zawodzie położnej. Każdy wywiad z położnymi, które pracują na różnych oddziałach, pozwala na pokazanie szerokiego wachlarza opcji w rozwoju kariery zawodowej. Korzyści z przedstawionych powyżej akcji osiąga nie tylko społeczeństwo. Uczestnicząc w Studenckim Kole Naukowym, studentki położnictwa mogą rozwijać swoje pasje, umiejętności oraz poszerzać wiedzę w dziedzinie położnictwa. Pozwala to na lepsze przygotowanie do zawodu oraz możliwość dalszego rozwoju naukowego. Jest to niezwykle ważne, ponieważ umiejętności i kompetencje położnej muszą być stale aktualizowane zgodnie z najnowszymi rekomendacjami.

Podsumowanie

Zawód położnej wiąże się nie tylko ze sprawowaniem opieki medycznej nad kobietą w czasie ciąży i porodu, ale również w aspekcie promocji zdrowia oraz edukacji zdrowotnej, propagowania zdrowego stylu życia, profilaktyki chorób kobiecych oraz przygotowania do planowania rodziny, macierzyństwa i ojcostwa. Przyszłe studentki kierunku położnictwo od samego początku edukacji i kształcenia w zawodzie nabierają doświadczenia oraz umiejętności przekazywania wiedzy pacjentom. Dzięki studenckim kołom naukowym działającym na uczelniach mogą doskonalić swoje umiejętności już na etapie studiów oraz prowadzić edukację zdrowotną w każdym obszarze ich przyszłej pracy zawodowej. Stosowane są wszystkie metody i formy, które w przyszłości będą wykorzystywane w codziennej pracy z pacjentem, dzięki czemu przez nabycie wcześniejszego doświadczenia łatwiej będzie im zastosować to w praktyce zawodowej. W czasie aktualnie trwającej pandemii edukacja zdrowotna jest dalej głównym aspektem udzielanych świadczeń zdrowotnych przez położne. Kontakt z pacjentem w tym okresie jest szczególnie utrudniony, jednak przerwanie edukowania społeczeństwa wywarłoby negatywny wpływ na zdrowie populacji. Alternatywą dla tradycyjnych form edukacji zdrowotnych oraz udzielania świadczeń jest wciąż rozwijająca się telemedycyna. Dzięki nowoczesnej i zdalnej formie kontaktu pacjenci są cały czas objęci opieką w zakresie edukacji, promocji zdrowia, realizacji usług diagnostycznych, leczniczych i rehabilitacyj-

nych. Studenckie Koło Naukowe Opieki Położniczej Uniwersytetu Jagiellońskiego Collegium Medicum wyszło naprzeciw wymaganiom społeczeństwa w obecnej sytuacji epidemiologicznej. Z wykorzystaniem mediów społecznościowych oraz komunikatorów przeprowadzają edukację położniczą.

Bibliografia

1. <https://www.pzh.gov.pl/roznice-miedzy-promocja-zdrowia-a-edukacja-zdrowotna/> [dostęp: 22.02.2020].
2. Nowakowska I., Ćwierotka M., Ćwierotka A. (2016), *Edukacja zdrowotna jako istotny element poprawy systemu zdrowotnego*, „Pielęg. Pol.”, 3 (61), s. 415–418.
3. Sierakowska M. (2016), *Podstawy teoretyczne edukacji zdrowotnej*, [w:] Cybulski M., Krajewska-Kułak E. (red.), *Edukacja prozdrowotna seniorów jako szansa na pomyślne starzenie się na przykładzie miasta Białegostoku*, Uniwersytet Medyczny w Białymstoku, Białystok, s. 25–43.
4. <https://www.gov.pl/web/edukacja/edukacja-zdrowotna> [dostęp: 22.02.2020].
5. Reznier A., Reznier W., Kosecka J. (2013), *Edukator zdrowia w podstawowej opiece zdrowotnej jako szansa na podniesienie poziomu promocji zdrowia i profilaktyki w Polsce*, Instytut Zdrowia Publicznego, Probl. Hig.-Epidemiol., 94(3), s. 407–412.
6. Woynarowska B., Woynarowska-Sołdan M. (2017), *Rola i kompetencje osób prowadzących edukację zdrowotną*, [w:] Woynarowska B. (red.), *Edukacja zdrowotna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 145–155.
7. Obwieszczenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 9 stycznia 2018 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardów kształcenia dla kierunków studiów: lekarskiego, lekarsko-dentystycznego, farmacji, pielęgniarstwa i położnictwa, Dz.U. 2018, poz. 345.
8. Ustawa z dnia 15 lipca 2011 r. o zawodach pielęgniarki i położnej, Dz.U. 2011, Nr 174, poz. 1039.
9. Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 16 sierpnia 2018 r. w sprawie standardu organizacyjnego opieki okołoporodowej, Dz.U. 2018, poz. 175.
10. https://www.nfzszczecin.pl/wxim4_polozna_podstawowej_opieki_zdrowotnej_poz_srodowiskowa.htm?fbclid=IwAR20EQ_zUdSOc8f_JHefxu-IdVKAeN0n84tdohK6_Lq5_ZR6Ne40isLwKi0 [dostęp: 25.03.2021].
11. Kawałek K., Korda A., Klimek W., Kupińska J., Ślusarska B., Iwanowicz-Palus G., Bień A. (2017), *The role of midwife in health promotion and diseases prevention*. *Journal of Education*, „Health and Sport”, 7(8), pp. 1159–1172.
12. Belowska J., Panczyk M., Gotlib J. (2014), *Położne o Evidence-based Midwifery Practice – sprawozdanie ze spotkania*, *Pielęg. XXI*, 2 (47), s. 59–61.
13. Woynarowska B. (2017), *Metodyka edukacji zdrowotnej*, [w:] Woynarowska B. (red.), *Edukacja zdrowotna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 155–199.
14. Polak B. (2013), *Środki dydaktyczne w procesie kształcenia*, [w:] Polak B. (red.), *Podstawy teorii kształcenia*, Szczecińska Szkoła Wyższa Collegium Balticum, Szczecin, s. 63–67.
15. Cyłkowska-Nowak M., Wierzejska E. (2017), *Technologie informacyjne w edukacji zdrowotnej*, [w:] Woynarowska B. (red.), *Metodyka edukacji zdrowotnej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 199–211.
16. Belowska J., Panczyk M., Zarzeka A., Gotlib J. (2017), *Skuteczność kształcenia w zakresie Evidence-Based Practice z wykorzystaniem platformy e-learningowej Moodle™ dla studentów*

- Warszawskiego Uniwersytetu Medycznego – badanie pilotażowe, „Współczesne Pielęgniarstwo i Ochrona Zdrowia”, 2, s. 43–49.
17. Wal-Wrzeźniewska I., Hajdukiewicz D. (2020), *Telemedycyna w Polsce – aspekty prawne, medyczne i etyczne*, „Studia Prawnoustrojowe”, 50, s. 509–524.
 18. Flaga-Gieruszyńska K., Kozybska M., Osman T., Radlińska I., Zabielska P., Karakiewicz-Krawczyk K., Jurczak A., Karakiewicz B. (2020), *Telemedicine services in the work of a doctor, dentist, nurse and midwife – analysis of legal regulations in Poland and the possibility of their implementation on the example of selected European countries*, „Ann Agric Environ Med”, 27(4), pp. 680–688.
 19. Duplaga M., Grysztar M. (2013), *Poglądy lekarzy na temat przydatności systemów e-zdrowia*, Hygeia Public Health, 48(4), s. 553–559.
 20. Teleon A., Włoszczak-Szubzda A. (2020), *Health needs and forms of meeting these needs during the SARS-CoV-2 coronavirus pandemic in Poland with particular consideration of the domain of psychological health*, „Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu”, 26(3), s. 191–195.
 21. Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 12 sierpnia 2020 r. w sprawie standardu organizacyjnego teleporady w ramach podstawowej opieki zdrowotnej, Dz.U. 2020, poz. 1395.
 22. Chojecka M., Nowak A. (2016), *Telemedycyna na tle polskich regulacji prawnych – szansa czy zagrożenie?* Internetowy Kwartalnik Antymonopolowy i Regulacyjny, 5(8), s. 74–81.
 23. Korpetta D., Kowalska O., Porter B. (2017), *Rola studenckiego ruchu naukowego w procesie kształcenia*, Komitet Przestrzennego Zagospodarowania Kraju Polskiej Akademii Nauk, 266, s. 196–212.
 24. Boryczko B., Kurcz L. (2014), *Studenckie koła naukowe jako element wspomagający proces nauczania na wyższej uczelni*, [w:] Bednarczyk H. (red.), „Edukacja ustawiczna dorosłych”, 4(87), s. 101–109.
 25. Firląg-Burkacka E. (2018), *Choroby przenoszone drogą płciową*, Krajowe Centrum ds. AIDS, Warszawa.
 26. Jankowska M., Lemańska M. (2018), *Profilaktyka transmisji wertykalnej HIV u ciężarnej*, [w:] Horban A., Podlasin R., Cholewińska G., Wiercińska-Drapało A., Knysz B., Ingot M., Szymczak A., Bociąga-Jasik M., Jabłonowska E., Parczewski M., Witak-Jędra M. (red.), *Zasady opieki nad osobami zakażonymi HIV*, Pol. Tow. Nauk AIDS, Warszawa–Szczecin, s. 54–61.
 27. Kornas-Biela D. (2020), *Ocena opieki perinatalnej jako przedmiot badań kobiet po poronieniu*, „Kwartalnik naukowy Fides et ratio”, 3(43), s. 334–352.
 28. Smolarek N., Pięt M., Żurawska J., Szpunar R., Pięta B. (2016), *Alternatywne sposoby łagodzenia bólu porodowego*. „Pol. Prz. Nauk. Zdr.”, 1(46), s. 74–80.
 29. Strojek K., Maślanka M., Styczyńska H., Zukow W. (2017), *Health promoting behaviors and women knowledge about breast cancer prevention*, „Journal of Education, Health and Sport”, 7(3), pp. 166–176.

Samanta Kozielec, Justyna Jakimiak, Klaudia Marszałek

Studenckie Koło Naukowe Opieki Położniczej Uniwersytetu Jagiellońskiego Collegium Medicum

mgr pol. Magdalena Humaj-Grysztar, dr n. o zdr. Renata Madetko

Uniwersytet Jagielloński Collegium Medicum, Wydział Nauk o Zdrowiu, Pracownia Podstaw Opieki Położniczej

Plany edukacyjno-zawodowe młodzieży kończącej szkoły ponadpodstawowe o profilu technicznym na podstawie badań własnych

Educational and professional plans of young people graduating from vocational upper secondary schools, based on own research

Key words: planning, education, career, youth, secondary school

Abstract: The article concerns educational and professional plans of youth from secondary schools with technical profile. It contains the results of surveys that were carried out in a group of graduates of a first-stage sectoral VET school and a vocational upper secondary school. The respondents answered questions about their future, further education and the possibility of entering the labor market. They commented on their willingness to work in the learned profession and their preferences regarding the place of work. Young people also assessed their chances on the labor market. Acquiring knowledge about the plans of secondary school youth is an important element of planning counseling activities that support young people in the process of shaping the attitudes necessary for educational and professional development in a changing reality.

Słowa kluczowe: planowanie, edukacja, kariera, młodzież, szkoła ponadpodstawowa

Streszczenie: Artykuł dotyczy planów edukacyjno-zawodowych młodzieży ze szkół ponadpodstawowych o profilu technicznym. Zawiera wyniki badań ankietowych, przeprowadzonych w grupie młodzieży, która kończy branżowe szkoły I stopnia oraz technika. Respondenci odpowiedzieli na pytania dotyczące ich przyszłości w kontekście dalszej edukacji oraz wejścia na rynek pracy. Wypowiedzieli się na temat chęci pracy w wyuczonym zawodzie, preferencji odnośnie do miejsca podjęcia pracy. Młodzi ludzie ocenili także swoje szanse na rynku pracy. Pozyskanie wiedzy na temat dalszych planów młodzieży ze szkoły ponadpodstawowej jest ważną przesłanką do planowania działań doradczych, polegających na dostarczaniu przydatnych informacji, wspieraniu w procesie kształtowania postaw potrzebnych młodym ludziom w dalszym rozwoju edukacyjno-zawodowym w zmiennej rzeczywistości.

Wprowadzenie

Jednym z ważnych momentów w życiu młodego człowieka jest wybór ścieżki edukacyjnej i/lub zawodowej po ukończeniu szkoły ponadpodstawowej. Planowanie tego kroku powinno być poprzedzone refleksją i gruntownym przygotowaniem do pełnienia nowych ról, ustaleniem planu działania i dróg alternatywnych w związku z dynamicznymi zmianami, jakich doświadczamy na pandemicznym rynku pracy.

Podejmowanie decyzji edukacyjno-zawodowych powinno przebiegać równoległe z procesem poznawania siebie¹ w kontekście konstruowania różnych scenariuszy dalszego rozwoju, oglądu siebie w mentalnym procesowaniu optymalnych rozwiązań. Jest to jeden z etapów składających się na projektowanie swojego konstruktu kariery i przyszłego modelu życia, a punkty decyzyjne to swoiste „zwrotnice” jako metafora rozwidlenia różnych dróg na linii życia. W przypadku młodzieży ze szkół ponadpodstawowych decyzja odbywa się w szczególnym czasie rozwojowym – podczas adolescencji, inaczej nazywanej: dorastaniem, dojrzewaniem, młodością. Na rozwój fizjologiczny i psychospołeczny nakłada się proces, podczas którego młodzi ludzie poznają swoje predyspozycje i zasoby, odkrywając, jakie czynności należą do satysfakcjonujących, co chcieliby w życiu robić. Na każdym etapie rozwoju poszerzamy swoją percepcję siebie, biorąc pod uwagę kontekst funkcjonowania w rzeczywistości zawodowej jako osoby spełniającej swoje aspiracje, ambicje i cele. Kształtujemy swoją wizję jednostki żyjącej w społeczeństwie, pełniącej liczne role życiowe, w tym zawodowe.

W niniejszym opracowaniu zostaną przedstawione plany edukacyjno-zawodowe młodzieży kończącej szkoły ponadpodstawowe o profilu technicznym na podstawie badań własnych.

Na wstępie omówione będą kluczowe zagadnienia dotyczące okresu dorastania oraz czynniki wpływające na kształtowanie się planów edukacyjno-zawodowych młodzieży, a następnie zostaną przedstawione wyniki przeprowadzonych badań, w których respondentami byli uczniowie branżowych szkół I stopnia oraz technikum.

Teoretyczne tło badań

Refleksja dotycząca planowania kariery zawodowej jest „zaszyta” w każdym kolejnym etapie rozwoju człowieka. Adolescencja jest fazą przechodzenia od dzieciństwa do dorosłości i „rozgrywa się” także w interesującym nas okresie edukacji ponadpodstawowej, gdy młodzież podejmuje decyzje dotyczące dalszego kształcenia i/lub wejścia na rynek pracy. Jest to kluczowy moment konstruowania i ukonkretniania planów życiowych, w którym budują się określone wizje ról rodzinnych i zawodowych².

¹ Por. J. Kalka, *Dążenia i aspiracje życiowe*, [w:] *Młodzież 2003, Opinie i diagnozy*, 2004, nr 2, s. 10.

² Por. *Materiały metodyczno-dydaktyczne do planowania kariery zawodowej uczniów*, projekt KOWEziU, Warszawa 2006, s. 14–16.

W literaturze psychologicznej znajdują się propozycje klasyfikacji faz rozwoju zawodowego z omówieniem ich specyfiki w kontekście planowania i kształtowania drogi zawodowej. Jednym z najbardziej znanych podejść jest koncepcja D. Supera, który opisał stadia rozwojowe, dotyczące kariery w kontekście charakterystycznych działań, odnoszących się do postrzegania i doświadczania ról społecznych, identyfikowania się z określonymi aktywnościami, preferowania ich ze względu na różne okoliczności.

Fazą rozwojową, która dotyczy respondentów badań w niniejszym artykule, jest okres poszukiwań, według D. Supera, „sytuowany” między 15 a 24 rokiem życia, określany jako stadium dorastania. Charakterystyczne dla tej fazy jest doświadczanie i eksperymentowanie w zakresie różnych działań, odnoszących się do szkoły, jak również pozaszkolnych sposobów spędzania czasu, często w kontekście zainteresowań, wynikających z ciekawości poznawczej. Wspomniany autor dzieli okres dorastania na 3 trzy etapy. W okresie wstępnym młody człowiek przymierza się do późniejszych wyborów zawodowych, obserwując rzeczywistość i próbując znaleźć przestrzeń dla siebie, biorąc pod uwagę swoje pasje, preferowane wartości oraz możliwości wykonywania przyszłego zawodu. Druga faza stanowi czas przejściowy między 18 a 21 rokiem życia, kiedy młody człowiek kształci się i planuje dalszą swoją ścieżkę edukacyjno-zawodową, natomiast trzecia faza to okres próby między 22 a 24 rokiem życia, gdzie zdaniem Supera mają miejsce pierwsze doświadczenia zawodowe zwane „pierwszą pracą”³.

Adolescencja jest trudnym okresem rozwojowym dla momentu podejmowania decyzji edukacyjno-zawodowych⁴. Dorastająca jednostka musi zmienić swoją postawę, oczekiwania wobec rzeczywistości, przystosować się do nowych sytuacji, które nie zawsze akceptuje. Czas ten charakteryzuje dynamika stanów emocjonalnych, krytycyzm i związana z tym konfliktowość, oscylowanie między skrajnościami⁵.

Młody człowiek w procesie podejmowania decyzji bierze pod uwagę szereg czynników. Z badań wynika, że bardzo często wpływ na wybory zawodowe, karierę, myślenie o sukcesie, rozwoju zawodowym, ma środowisko rodzinne. W procesie socjalizacji młodzi ludzie asymilują przekazy dotyczące widzenia różnych ról zawodowych, aspiracji i wartości. Niejednokrotnie zawody wykonywane przez rodziców „dziedziczą” dzieci, powielając drogi zawodowe, jakie obserwowali w dzieciństwie. Istnieje niewątpliwie zależność w wielu przypadkach między wykształceniem rodziców a planami edukacyjno-zawodowymi dzieci⁶.

W okresie rozwoju psychofizycznego młody człowiek styka się nie tylko z wypowiedziami osób najbliższych, ale także z opiniami swoich rówieśników. Doświadczenie

³ Por. tamże, s. 17–18.

⁴ R. Arseniuk *Dorastanie – kryzys i powtórna szansa na rozwój*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/phocadownload/pracownie/dorastanie_last.pdf [dostęp: 2. 04. 2021].

⁵ Por. *Materiały metodyczno-dydaktyczne do planowania kariery...*, dz. cyt., s. 17–18.

⁶ Por. tamże, s. 76–77.

bycia i pozycjonowania się w grupie, budowania relacji interpersonalnych, współpracy, nawiązywania i podtrzymywania kontaktów, podejmowania ról społecznych jest bardzo ważną przesłanką w kontekście rozwijania umiejętności potrzebnych w przyszłej pracy. Może to w dużym stopniu wpłynąć na dalsze wybory edukacyjno-zawodowe. Zdobywając wiedzę o sobie, młody człowiek zwiększa poczucie pewności siebie, własnego sprawstwa oraz rozwija motywację osiągnięć. Przekładać się to z pewnością będzie na plany i poziom aspiracji zawodowych.

Aprobata środowiska szkolnego względem postaw, predyspozycji do wykonywania pewnych czynności i zainteresowań młodego człowieka, jak również wypowiedzi osób znaczących, są czynnikiem istotnym w kontekście kształtowania się dalszych planów. Na przyszłe wybory wpływają także cenione wartości, ułożone w hierarchię celów. Wiążą się one z odkrywaniem talentów, pasji, swoich predyspozycji oraz umiejętności. Wiedza w tym obszarze będzie wskazywać kierunek dalszych działań, nie tylko odnoszących się do decyzji o podjęciu nauki lub pracy, ale także dotyczących preferowanej formy zatrudnienia. Często osoby ceniące bezpieczeństwo i stabilizację mogą być bardziej skłonne do wyboru pracy etatowej, a osoby preferujące wyzwania i przedsiębiorczość – do zakładania własnej działalności gospodarczej, jednostki akcentujące autonomię i niezależność mogą brać pod uwagę wykonywanie zadań zawodowych w charakterze „wolnego strzelca”.

Omawiając zagadnienie planów edukacyjno-zawodowych, warto wskazać na pojęcie „aspiracji”, które oznacza dążenia, pragnienia, zamierzenia, odnoszące się do przewidywanych wyników własnego działania⁷. T. Lewowicki i B. Galas podkreślają, że „aspiracje silnie warunkują zachowanie człowieka, determinują jego aktywność, stanowią siłę napędową wielu ludzkich poczynań, działań skierowanych na osiągnięcie określonych celów, na realizację różnych potrzeb”⁸. Aspiracje są powiązane ze wspomnianą hierarchią wartości, przekładają się na motywację do działania, realizowania wybranych aktywności i rozwoju⁹. Aspiracje edukacyjne oraz zawodowe ukierunkowują jednostkę do zdobycia w przyszłości określonego poziomu wykształcenia, zawodu lub uzyskania stanowiska, funkcji, miejsca zatrudnienia, dającego określony obszar kontroli i poczucia sprawstwa. Będzie to stymulować samokształcenie, chęć do pozyskiwania i aktualizowania wiedzy, opanowania określonych umiejętności, uzyskiwania dodatkowych kwalifikacji.

Plany edukacyjno-zawodowe kształtuje często moda i modele życiowe, jakie promują media. Mogą być to także odniesienia kulturowe, stereotypy na temat prestiżu społecznego.

Sytuacja na pandemicznym rynku pracy sprawia, że konstruowanie dalszej ścieżki edukacyjno-zawodowej nie jest proste, powinno uwzględniać bieżącą i prognozo-

⁷ Por. J. Kunikowski, A. Kamińska, M. Gawryluk, *Aspiracje zawodowe młodzieży*, *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Lublin – Polonia*, vol. XXIX, 4 SECTIO J, 2016, s. 56–59.

⁸ T. Lewowicki, B. Galas, *Poziom aspiracji młodzieży*, „Nowa Szkoła”, 1984, nr 9, s. 387.

⁹ J. Kunikowski, A. Kamińska, M. Gawryluk, *Aspiracje...*, dz. cyt., s. 56.

waną sytuację gospodarczą, jednak należy być elastycznym i „zwinnym” w myśleniu i działaniu, jeśli pojawią się czynniki utrudniające realizację zamierzeń. Planowanie charakteryzować powinien dłuższy namysł, zawierający proces krystalizowania się wyobrażeń aż do ich zaakceptowania – postanowienia o celu i sposobach jego osiągnięcia¹⁰. Wymaga to uwzględnienia wielu czynników w refleksji nad rzeczywistością, zarówno swoich zasobów (talentów, uzdolnień, predyspozycji, zainteresowań, a także własnych ograniczeń), jak i przewidywanych okoliczności, połączonych z kształtowaniem postaw, ułatwiających radzenie sobie w złożonym, niejednoznacznym i niepewnym świecie. Podjęte badania pokażą pewną tendencję dotyczącą wyborów edukacyjno-zawodowych młodzieży, która jednak ze względu na permanentne przeobrażenia gospodarczo-rynkowe będzie zapewne modyfikowana. Pozyskanie wiedzy, dotyczącej zamierzeń edukacyjno-zawodowych młodzieży szkoły ponadpodstawowej, jest ważną przesłanką do planowania działań doradczych, polegających na dostarczeniu potrzebnych informacji oraz animowaniu postaw, jakie mogą okazać się przydatne w sytuacjach, które będą udziałem młodych ludzi funkcjonujących w zmiennej rzeczywistości.

Założenia metodologiczne

Podjęte badania miały na celu uzyskanie wiedzy na temat planów edukacyjno-zawodowych młodzieży ze szkół ponadpodstawowych o profilu technicznym.

W niniejszym artykule odpowiem na pytania badawcze: Jakie są plany uczniów kończących branżowe szkoły I stopnia oraz technika w kontekście dalszej edukacji i/lub wejścia na rynek pracy? Jakie są konkretne zamierzenia edukacyjne młodzieży kończącej branżowe szkoły I stopnia oraz technika? Jakie są plany młodych osób odnoszące się do funkcjonowania zawodowego: czy młodzież będzie chciała pracować w wyuczonym zawodzie, czy przekwalifikować się?; czy będzie chciała pracować w Polsce, czy za granicą? Jak uczniowie oceniają swoje szanse na rynku pracy?

Jako hipotezy przyjęto, że młodzież z branżowych szkół I stopnia zadeklaruje przede wszystkim chęć wejścia na rynek, natomiast młodzież z techników będzie preferować podjęcie nauki i jednocześnie zatrudnienie; młodzież z branżowych szkół I stopnia, która deklaruje chęć zdobywania wiedzy, wybierze Kwalifikacyjne Kursy Zawodowe oraz licea dla dorosłych, natomiast młodzież ucząca się w technikach najprawdopodobniej będzie chciała uczyć się na studiach niestacjonarnych. Młodzież zarówno z branżowych szkół I stopnia, jak i z techników będzie chciała pracować w wyuczonym zawodzie, będzie preferować pracę w Polsce niż za granicą. Młodzi ludzie średnio ocenią swoje szanse na znalezienie pracy po ukończeniu szkoły.

W badaniach uczestniczyło 347 uczniów z branżowych szkół I stopnia oraz 415 z techników z miasta Radomia oraz powiatu radomskiego i przyległych. Badania

¹⁰ M. Piorunek, *Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej w okresie adolescencji*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2004, s. 33.

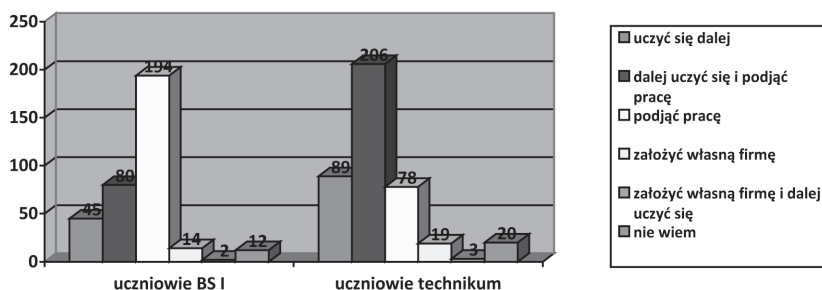
zostały przeprowadzone za pośrednictwem anonimowej ankiety internetowej. Wybór respondentów był losowy.

Badania przeprowadzono w listopadzie i grudniu 2020 roku. Ankietowani uczniowie zaznaczali odpowiedzi, które uważali za istotne w odniesieniu do każdego zagadnienia. Ankieta zawierała 5 pytań, pierwsze dotyczyło planów uczniów w kontekście dalszej edukacji i wejścia na rynek pracy (pytanie jednokrotnego wyboru), drugie dotyczyło planów edukacyjnych młodzieży kończącej branżowe szkoły I stopnia oraz technika (pytanie wielokrotnego wyboru), trzecie i czwarte: planów młodzieży odnoszących się do funkcjonowania zawodowego: czy młodzież będzie chciała pracować w wyuczonym zawodzie czy przekwalifikować się? Czy będzie chciała pracować w Polsce czy za granicą? (pytania jednokrotnego wyboru). Piąte pytanie odnosiło się do oceny przez młodzież swoich szans na rynku pracy po ukończeniu szkoły (pytanie jednokrotnego wyboru).

Analiza i interpretacja wyników badań

Poniżej zostaną przedstawione wyniki, jakie uzyskano w badaniach. Internetową ankietę wypełniło 347 uczniów z branżowych szkół I stopnia oraz 415 z techników.

Deklarowane plany edukacyjno-zawodowe ankietowanych uczniów (pytanie jednokrotnego wyboru) w sposób graficzny przedstawia poniższy wykres.



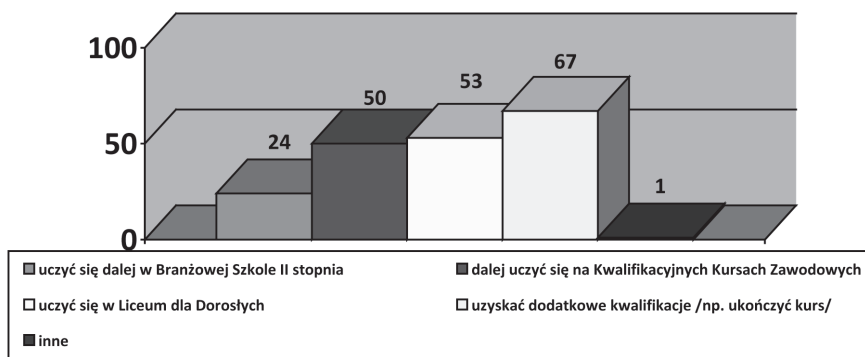
Wykres 1. Plany uczniów po ukończeniu szkoły ponadpodstawowej

Źródło: badania własne.

Ankietowani uczniowie z branżowej szkoły I stopnia deklarują chęć podjęcia pracy po ukończeniu szkoły, jest to najwięcej wskazań (194 osoby), czyli 55,9%. Uczniowie, którzy planują dalej uczyć się, jednocześnie pracując, stanowią 25% badanej grupy; jedynie 13% uczniów tego typu szkoły chce uczyć się, decydując o podjęciu pracy odkładając na później. Niewielu uczniów (14 osób, co stanowi 4% badanych) planuje założenie własnej firmy po ukończeniu szkoły, 12 ankietowanych (3,4%) nie ma dalszych planów, jedynie 2 osoby (0,6%) chciałyby założyć własną firmę oraz jednocześnie uczyć się.

Inaczej wyniki przedstawiają się wśród uczniów technikum: największa grupa deklaruje chęć kontynuowania nauki oraz podjęcia pracy po ukończeniu szkoły, jest to najwięcej wskazań (206 osób), czyli 49,6%. Uczniowie, którzy planują dalej uczyć się, nie podejmując pracy, stanowią 89 osób – 21,4% badanej grupy; o podjęciu pracy po ukończeniu szkoły myśli 78 uczniów (18,8%). Niewielu uczniów, podobnie jak w przypadku pierwszej grupy, planuje założenie własnej firmy po ukończeniu szkoły (19 osób, co stanowi 4,6% badanych), 20 ankietowanych (4,8%) nie ma dalszych planów, tylko 2 osoby (0,5%) chciałyby założyć własną firmę oraz jednocześnie uczyć się.

Uczniów, którzy zadeklarowali chęć dalszego uczenia się, zapytano o plany edukacyjne (pytania wielokrotnego wyboru). Odpowiedzi przedstawiają poniższe wykresy:



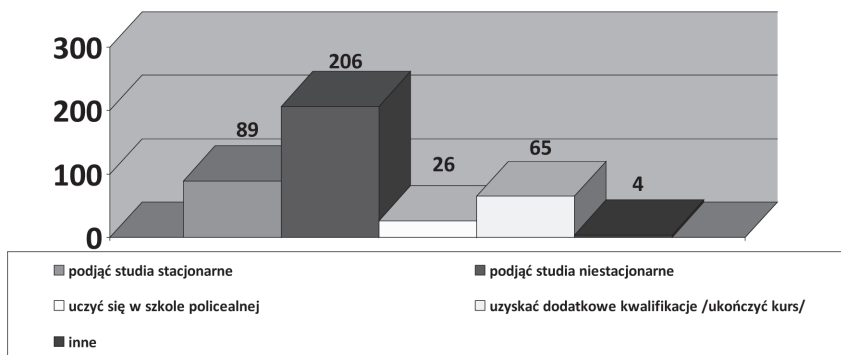
Wykres 2. Dalsza edukacja – uczniowie branżowej szkoły I

Źródło: badania własne.

Chęć dalszego kształcenia się zadeklarowało 127 uczniów z branżowej szkoły I stopnia, co stanowi 36,6% tej grupy badanych. Wśród uczniów branżowej szkoły I stopnia najwięcej – 67 osób, zgłasza chęć ukończenia kursu, dającego możliwość uzyskania dodatkowych kwalifikacji, co stanowi 52,7% odpowiedzi respondentów. Grupa 53 ankietowanych uczniów (41,7%) chciałaby uczyć się dalej w liceum dla osób dorosłych. O podjęciu nauki na Kwalifikacyjnych Kursach Zawodowych po ukończeniu szkoły myśli 50 uczniów (39,4%). Niewielu uczniów (24 osoby, czyli 18,9%) chciałoby uczyć się dalej w branżowej szkole II stopnia. Jedna osoba wpisała, że ma propozycję nauki za granicą.

Chęć dalszego kształcenia się zadeklarowało 298 uczniów z technikum, co stanowi 71,8% tej grupy badanych, z czego 206 osób (69,1%) deklaruje podjęcie studiów niestacjonarnych, natomiast 89 osób (29,9%) planuje rozpoczęcie studiów stacjonarnych. Ukończenie kursu, dającego możliwość uzyskania dodatkowych kwalifikacji, planuje 65 uczniów (21,8%). Niewielu uczniów (26 osób, czyli 8,7%) chciałoby

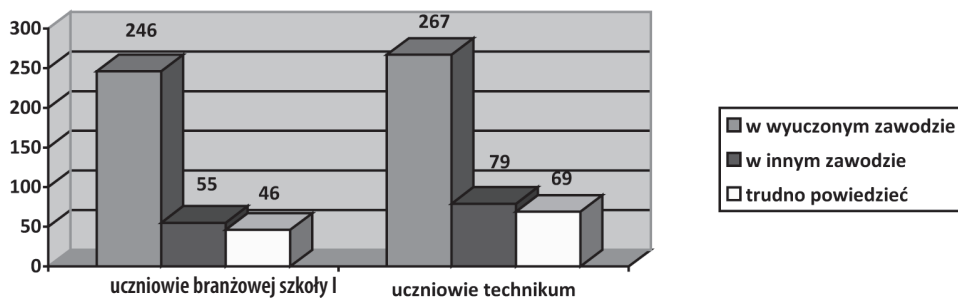
dalej uczyć się w szkole policealnej. Dodatkowe cztery wypowiedzi to: „chcę wyjechać na studia techniczne do Niemiec”, „nie wiem jeszcze co wybrać” (2 osoby), „wyjadę za granicę na kurs językowy”.



Wykres 3. Dalsza edukacja – uczniowie technikum

Źródło: badania własne.

Ankietowani uczniowie z branżowej szkoły I stopnia oraz z technikum wypowiedzieli się także na temat wizji swojej przyszłej pracy: czy chcieliby pracować w wyuczonym zawodzie, czy przekwalifikować się? Było to pytanie jednokrotnego wyboru. Odpowiedzi przedstawia poniższy wykres.



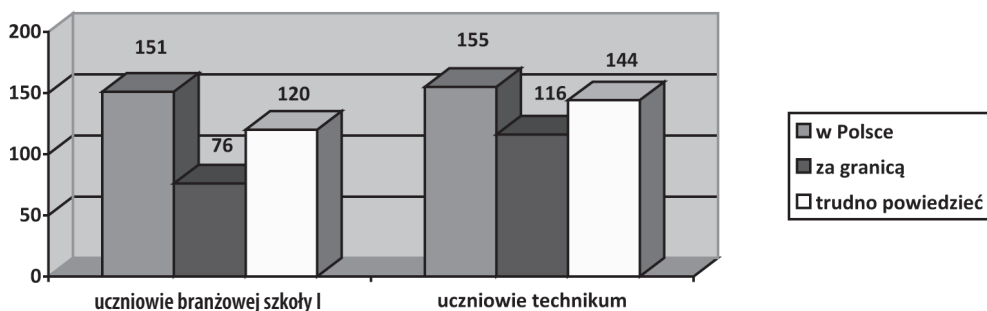
Wykres 4. Wizja przyszłości zawodowej: praca w wyuczonym zawodzie lub przekwalifikowanie

Źródło: badania własne.

Ankietowani uczniowie, zarówno z branżowej szkoły I stopnia, jak i technikum deklarują w przyszłości chęć podjęcia pracy w wyuczonym zawodzie. W przypadku uczniów branżowej szkoły I stopnia jest to 246 osób, co stanowi 70,9% tej grupy, w odniesieniu do uczniów technikum opcję tę zaznaczyło 267 ankietowanych

(64,3%). O przekwalifikowaniu myśli 66 uczniów z branżowej szkoły I stopnia (15,8%) i 70 uczniów z technikum (12%). W grupie osób niezdecydowanych znalazło się 46 uczniów branżowej szkoły I stopnia (13,2%) oraz 69 uczniów technikum (16,6%).

Ankietowani uczniowie z branżowej szkoły I stopnia oraz z technikum wypowiedzieli się także na temat wizji swojej przyszłej pracy: czy chcieliby pracować w Polsce, czy za granicą? Było to pytanie jednokrotnego wyboru. Odpowiedzi przedstawia poniższy wykres.



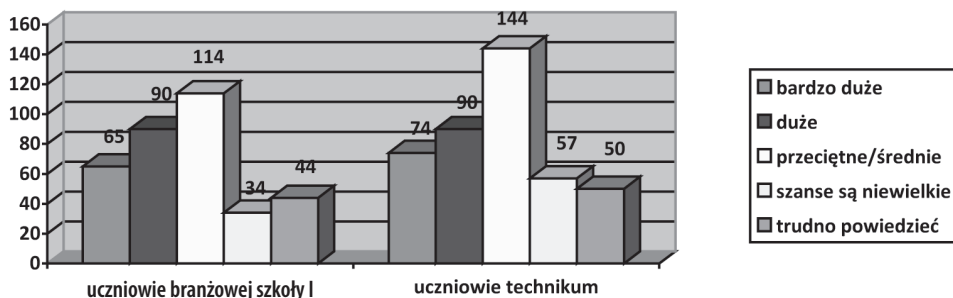
Wykres 5. Wizja przyszłości zawodowej: praca w Polsce lub za granicą

Źródło: badania własne.

Ankietowani uczniowie, zarówno z branżowej szkoły I stopnia, jak i technikum najczęściej deklarują, że w przyszłości chcieliby podjąć pracę w Polsce. W przypadku uczniów branżowej szkoły I stopnia jest to 151 osób, co stanowi 43,5% tej grupy, w odniesieniu do uczniów technikum opcję tę zaznaczyło 155 ankietowanych (37,3%). O pracy za granicą myśli 76 uczniów z branżowej szkoły I stopnia (21,9%) i 116 uczniów z technikum (27,9%). Zarówno w jednej, jak i drugiej grupie znalazło się wiele osób niezdecydowanych: 120 uczniów branżowej szkoły I stopnia (34,6%) oraz 144 uczniów technikum (34,7%).

Badani uczniowie z branżowej szkoły I stopnia oraz z technikum ocenili także swoje szanse na znalezienie pracy po ukończeniu szkoły. Było to pytanie jednokrotnego wyboru. Odpowiedzi przedstawia poniższy wykres.

Ankietowani uczniowie, zarówno z branżowej szkoły I stopnia, jak i technikum najczęściej oceniają swoje szanse na znalezienie pracy jako przeciętne, w przypadku uczniów branżowej szkoły I stopnia jest to 114 osób, co stanowi 32,8% tej grupy, w odniesieniu do uczniów technikum opcję tę zaznaczyło 144 ankietowanych (34,7%). Część młodzieży uważa, że ma duże szanse na podjęcie pracy, uważa tak 90 uczniów z branżowej szkoły I stopnia (25,9%) oraz 90 uczniów technikum (21,7%) i część respondentów wskazała, że ich zdaniem szanse są bardzo duże: w przypadku uczniów branżowej szkoły I stopnia jest to 65 osób, co stanowi 18,7% tej grupy, w odniesieniu do uczniów technikum opcję tę zaznaczyło 74 ankietowanych (17,8%). Niewielkie szanse na podjęcie pracy po ukończeniu szkoły sygnalizuje 34



Wykres 6. Ocena szans /zdaniem ankietowanych uczniów/ na znalezienie pracy po ukończeniu szkoły

Źródło: badania własne.

osoby z branżowej szkoły I stopnia (9,8%) oraz 57 uczniów technikum (13,7%). Nie udzieliło odpowiedzi, zaznaczając opcję „trudno powiedzieć”, 44 uczniów z branżowej szkoły I stopnia (12,7%) oraz 50 uczniów technikum (12%).

Podsumowanie

Wyniki autorskiej internetowej ankiety dostarczyły interesujących informacji dotyczących planów edukacyjno-zawodowych młodzieży ze szkół ponadpodstawowych o profilu technicznym. Przyniosły również nowe spojrzenie na planowanie ścieżek edukacyjno-zawodowych przez młodzież kończącą szkoły ponadpodstawowe, także w kontekście pandemicznego rynku pracy.

Respondenci odpowiedzieli na pytania dotyczące ich przyszłości w kontekście dalszej edukacji i/lub wejścia na rynek pracy, wypowiedzieli się na temat chęci pracy w wyuczonym zawodzie lub przekwalifikowania, podjęcia pracy w Polsce czy za granicą. Młodzi ludzie ocenili także swoje szanse na rynku pracy, w przypadku gdyby chcieli podjąć zatrudnienie po ukończeniu szkoły. Założone przeze mnie hipotezy w większości zostały potwierdzone, jednak na uwagę zasługuje kilka aspektów, nad którymi można podjąć refleksję.

Hipoteza 1 w brzmieniu: młodzież z branżowych szkół I stopnia deklaruje przede wszystkim chęć wejścia na rynek, natomiast młodzież z techników będzie preferować podjęcie nauki i jednocześnie zatrudnienie, całkowicie się potwierdziła. Biorąc pod uwagę wyniki badań dotyczących dalszych planów edukacyjno-zawodowych uczniów z branżowych szkół I stopnia warto zastanowić się nad odpowiedziami respondentów. Stosunkowo duża grupa młodzieży (ponad połowa) deklaruje chęć podjęcia pracy po ukończeniu szkoły, tylko jedna czwarta ankietowanych uczniów myśli o połączeniu edukacji z zarobkowaniem, niewielu uczniów (tylko 4% badanych) planuje założenie własnej firmy po ukończeniu szkoły lub chciałyby założyć własną firmę oraz jednocześnie uczyć się (0,6%), kilkanaście osób (3,4%) nie ma dalszych planów. Są to zbiorcze dane, nie uszczegółowione pod względem para-

metrów demograficznych i profilu szkół, jednak pokazują tendencję, wyrażającą się w szybkim dążeniu do wejścia na rynek pracy; ankietowani uczniowie rzadko deklarują także chęć założenia własnej firmy. Można zastanawiać się nad uwarunkowaniami: czy wynika to z braku wiedzy na ten temat, czy z braku wiary we własne możliwości lub braku doświadczenia. Powodem może być deficyt informacji na temat źródeł finansowania i wsparcia dla przedsiębiorców.

W odniesieniu do uczniów kończących technika niemal połowa deklaruje chęć kontynuowania nauki oraz podjęcia pracy po ukończeniu szkoły. Chcąc zarobkować wybiorą najprawdopodobniej studia niestacjonarne. Mniej ankietowanych planuje skupić się tylko na nauce. Podobna liczebnie jest grupa osób chcących podjąć zatrudnienie po ukończeniu szkoły. Ważną informacją płynącą z wyników badań, podobnie jak w przypadku pierwszej grupy, jest niskie zainteresowanie założeniem własnej firmy po ukończeniu szkoły (4,6% badanych), a znikome wiąże się z jednoczesnym dalszym kształceniem się (0,5%), wyniki pokazały także pewną grupę uczniów nie posiadających planów (4,8%). Biorąc pod uwagę wyniki badań z 2016 roku¹¹, przeprowadzone wśród 144 uczniów kończących technikum o profilu budowlanym, drogowym i geodezyjnym, można dostrzec pewne różnice. Prawie połowa badanej młodzieży deklarowała wtedy podjęcie dalszej nauki i szukanie pracy (48,6%), 22,9% respondentów zamierzało podjąć zatrudnienie i nie kontynuować nauki, 16% badanych planowało uczyć się, lecz nie szukać pracy. W badaniach z 2016 roku 12,5% stanowili niezdecydowani, uzależniający ostateczną decyzję od wyników egzaminu maturalnego, 17,4% młodzieży brało pod uwagę prowadzenie własnej działalności gospodarczej. Grupa badawcza obecnie jest dużo większa i bardziej zróżnicowana pod względem profili klas, jednak na uwagę zasługuje procentowy wskaźnik deklaracji zakładania własnej działalności gospodarczej, który bardzo się obniżył. Wymaga to oczywiście podjęcia szerszych badań diagnozujących to zjawisko.

Hipoteza 2: młodzież z branżowych szkół I stopnia, która deklaruje chęć zdobywania wiedzy po ukończeniu szkoły, wybierze Kwalifikacyjne Kursy Zawodowe oraz licea dla dorosłych, natomiast młodzież ucząca się w technikach najprawdopodobniej będzie chciała jednocześnie uczyć się na studiach niestacjonarnych i podjąć pracę, częściowo się potwierdziła. Młodzież z branżowych szkół I stopnia zadeklarowała po ukończeniu szkoły chęć rozpoczęcia kursu, dającego możliwość uzyskania dodatkowych kwalifikacji, na drugim miejscu znalazło się podjęcie nauki w liceum dla dorosłych, a następnie Kwalifikacyjne Kursy Zawodowe. W kontekście empirycznie zweryfikowanych planów edukacyjnych uczniów z branżowej szkoły I stopnia przyjęta hipoteza nie potwierdziła się. Wynikała z obserwowanego w ciągu ostatnich lat zainteresowania Kwalifikacyjnymi Kursami Zawodowymi oraz

¹¹ M. Mazur-Mitrowska, *Plany edukacyjno-zawodowe maturzystów w świetle badań przeprowadzonych wśród uczniów szkół ponadgimnazjalnych o profilu technicznym*, [w:] *Poradnictwo zawodowe w procesie tranzykcji* (red.) W. Duda, J. Górna, M. Nowacka, Akademia Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2017, s. 67–79.

nauką w liceum dla dorosłych, co pokazywały badania jakościowe oraz ilościowe w ramach ewaluacji działań doradczych. Najwięcej wskazań przypadło kursom, dającym możliwość uzyskania dodatkowych kwalifikacji, co stanowi ponad połowę odpowiedzi respondentów. Niski wynik wskazań dla branżowej szkoły II stopnia należy poddać analizie, bowiem wciąż ta ścieżka kształcenia nie cieszy się dużym zainteresowaniem.

W odniesieniu do uczniów technikum zdecydowana większość deklaruje chęć dalszego kształcenia się, głównie na studiach niestacjonarnych. Sporym zainteresowaniem cieszą się kursy dające możliwość uzyskania dodatkowych kwalifikacji, ankietowani zdecydowanie mniej są zainteresowani nauką w szkole policealnej.

Hipoteza 3: młodzież zarówno z branżowych szkół I stopnia, jak i z techników będzie chciała pracować w wyuczonym zawodzie – potwierdziła się. Tendencja jest w dwu grupach dominująca, stosunkowo niewielu respondentów myśli o przekwalifikowaniu się. Porównywalna liczebnie jest grupa uczniów niezdecydowanych.

Hipoteza 4: młodzież zarówno z branżowych szkół I stopnia, jak i z techników będzie preferować pracę w Polsce, potwierdziła się. Jednak jest bardzo wielu uczniów niezdecydowanych, w grupie uczniów z techników jest to liczba porównywalna do tych deklarujących pracę w Polsce. Może mieć to związek z dynamiczną sytuacją na rynku pracy w czasie pandemii, doświadczanie zmian wpływa na powstrzymanie się z deklaracjami. Warto spojrzeć na badania z 2016, gdzie w odniesieniu do zagadnienia planów zatrudnieniowych uczniów kończących technikum o profilu budowlanym, drogowym i geodezyjnym uzyskano następujące wyniki: nie odnotowano dominującej tendencji, 36,1% wskazań dotyczyło pracy w Polsce, 31,9% uczniów deklarowało chęć wyjazdu za granicę, natomiast 13,6% stanowili niezdecydowani¹².

Hipoteza 5: młodzi ludzie średnio oceniają swoje szanse na znalezienie pracy po ukończeniu szkoły, potwierdziła się. Dotyczy to ankietowanych uczniów zarówno z branżowej szkoły I stopnia, jak i technikum. Pogłębione badania mogłyby udzielić odpowiedzi dotyczącej przyczyn takich wskazań: czy wynikają z obawy przed trudnym rynkiem pracy, czy ze świadomości ciągłego dostosowywania się do wymagań pracodawców, czy uwarunkowania się inne.

Poznanie planów młodzieży na każdym etapie kształcenia jest niezwykle ważną przesłanką dotyczącą planowania działań doradczych, polegających na dostarczeniu przydatnych informacji na temat rynku usług edukacyjnych oraz rynku pracy, wspieraniu w procesie kształtowania postaw potrzebnych młodym ludziom w dalszym rozwoju edukacyjno-zawodowym. Wyniki badań pozwalają w jakimś stopniu przybliżyć się do poznania planów i oczekiwań młodych osób odnośnie do kontynuacji nauki oraz rozpoczynania pracy zawodowej. Są odzwierciedleniem postrzeganej przez nich rzeczywistości, reakcją na doświadczane zmiany. Przedstawione wyniki pokazują jedynie ogólne tendencje, kontynuacja empirycznych dociekań

¹² Tamże.

jest niezbędna dla ukazania pełniejszego obrazu dążeń młodych ludzi kończących naukę w szkołach ponadpodstawowych, które odpowiedzą na pytania, dotyczące uwarunkowań odpowiedzi udzielonych przez respondentów. Wskazane są także badania jakościowe realizowane podczas pracy doradczej.

Rekomendacje

Przedstawione wyniki badań ukazują plany edukacyjne i zawodowe młodzieży, są deklaracją możliwych zachowań, odnoszących się do zdobywania wiedzy oraz funkcjonowania na rynku pracy w kontekście dynamicznych zmian, wymagających elastyczności i „zwinności” w myśleniu i działaniu. Czas pandemicznej rzeczywistości wymaga stałego podążania za zmianami, dostosowania się do nowych okoliczności, dlatego z ofertą wsparcia w tym zakresie powinni wychodzić doradcy zawodowi zatrudnieni w szkołach. Wyniki badań pokazały, że jest duża grupa młodzieży ze szkół ponadpodstawowych, która nie podjęła jeszcze decyzji o swojej dalszej przyszłości. Może to wynikać z deficytów informacyjnych, dotyczących możliwości kształcenia się, funkcjonowania na rynku pracy w kontekście stanu gospodarki i w odniesieniu do potrzeb oraz oczekiwań pracodawców. Odnotowano także, że niewielu młodych w grupie ankietowanych z branżowych szkół I stopnia oraz z techników jest zainteresowanych zakładaniem własnej firmy. Przyczyn może być wiele, jednak w kontekście działań doradczych można zaproponować włączenie do programu realizacji doradztwa zawodowego dodatkowych inicjatyw, wzbogacających ich wiedzę w tym obszarze, np. udział młodzieży w wizytach studyjnych, konkursach opartych np. o grywalizację, grach symulacyjnych, organizowanie wspólnych działań z przedsiębiorcami. Doradztwo „szyte na miarę” potrzeb uczniów, dzięki poznaniu ich zamierzeń, może pozytywnie wpłynąć na dokonywane wybory, aby dzięki dostarczonej wiedzy uczniowie mogli realizować siebie, uświadamiając sobie swoje talenty i wykorzystując swój potencjał w najlepiej dopasowanej formie edukacji lub pracy, w zależności od „wewnętrznej mocy” i motywacji osiągnięć oraz uwarunkowań zewnętrznych. Czynniki gotowości do podejmowania wyzwań można wzmacniać w trakcie procesu wsparcia doradczego, a dostarczanie uczniom informacji o tendencjach rynkowych z jednoczesnym uwrażliwianiem na zmiany będzie niezwykle pomocne w ich dalszym rozwoju edukacyjno-zawodowym.

Bibliografia

1. Arseniuk R., *Dorastanie – kryzys i powtórna szansa na rozwój*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/phocadownload/pracownie/dorastanie_last.pdf [dostęp: 2.04.2021].
2. Kalka K. (2004), *Dążenia i aspiracje życiowe*, „Młodzież 2003, Opinie i diagnozy”, nr 2.
3. Kunikowski J., Kamińska A., Gawryluk M. (2016), *Aspiracje zawodowe młodzieży*, *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Lublin – Polonia* vol. XXIX, 4 SECTIO J.
4. Lewowicki T., Galas B. (1984), *Poziom aspiracji młodzieży*, „Nowa Szkoła”, nr 9.
5. *Materiały metodyczno-dydaktyczne do planowania kariery zawodowej uczniów* (2006), projekt KOWEŻIU, Warszawa.

6. Mazur-Mitrowska M. (2017), *Plany edukacyjno-zawodowe maturzystów w świetle badań przeprowadzonych wśród uczniów szkół ponadgimnazjalnych o profilu technicznym*, [w:] *Poradnictwo zawodowe w procesie tranzycji*, (red.) W. Duda, J. Górna, M. Nowacka, Akademia Jana Długosza w Częstochowie, s. 67–79.
7. Piorunek M. (2004), *Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej w okresie adolescencji*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.

dr Monika Mazur-Mitrowska

Mazowieckie Samorządowe Centrum
Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie,
Wydział w Radomiu
monika.mazur.mitrowska@mscdn.edu.pl

Europejska Uczelnia Społeczno-Techniczna
im. Sługi Bożego Roberta Schumana

Pozaszkolne instytucje wspomagające ucznia w wyborach edukacyjno-zawodowych

Out-of-school institutions supporting the student in educational and professional choices

Key words: out-of-school institutions, supporting students, educational and professional choices, preparing young people to choose a school and a profession

Abstract: The article deals with the subject of out-of-school institutions supporting students in educational and professional choices as an important aspect in preparing students for the choice of school and profession. The research concerns young people and the assistance provided by non-school institutions in making decisions about secondary schools. Currently, a lot of space is devoted to the professional training of young people. Therefore, the need to organize professional assistance aimed at helping young people in their life and educational choices is important.

Słowa kluczowe: instytucje pozaszkolne, wspomaganie uczniów, wybory edukacyjno-zawodowe, przygotowanie młodzieży do wyboru szkoły i zawodu

Streszczenie: Niniejszy artykuł podejmuje tematykę pozaszkolnych instytucji wspomagających ucznia w wyborach edukacyjno-zawodowych jako istotnego aspektu w przygotowaniu młodzieży uczącej się do wyboru szkoły i zawodu. Przedmiotem badań są dane dotyczące korzystania przez młodzież z pomocy instytucji pozaszkolnych w poradeniu sobie z problemami życiowymi oraz trudności w podejmowaniu decyzji o wyborze szkoły. Aktualnie dużo miejsca poświęca się kwestii przygotowania zawodowego młodzieży. Dlatego ważna jest potrzeba organizowania profesjonalnej pomocy ukierunkowanej na pomaganie młodzieży w ich wyborach życiowych i edukacyjnych¹.

Wprowadzenie

Środowisko, w którym dorasta młody człowiek, ma niewątpliwie znaczący wpływ na jego rozwój. Młodzież, która stoi przed podjęciem tak ważnej decyzji związanej z dalszym kierunkiem kształcenia, zawodem, ulega wpływom otoczenia i korzysta wtedy z pomocy różnych osób czy instytucji². Mogą być oni pomocni w rozwiązywaniu różnych problemów w rozwoju zawodowym zarówno młodzieży, jak i dorosłych.

¹ B. Skałbana, W. Pietruk, *Działania Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w zakresie poradnictwa zawodowego - analiza badań własnych*, [w:] *Scientific Bulletin Of Chełm. Section Of Pedagogy*, red. B. Komorowska, B. Kucharska, M. Kulak, M. Łobacz, Chełm 2017, s. 129.

² Kukła D., *Preorientacja i orientacja zawodowa w edukacji*, UKSW w Warszawie, Warszawa 2010, s. 124.

Dotyczyć to może takich kwestii jak np. zmiany kierunku kształcenia i zawodu, zmiany kierunku kształcenia czy kwalifikacji zawodowych, podejmowania decyzji o wyborze szkoły i zawodu, poszukiwania zatrudnienia czy utraty pracy. Mogą one służyć w trudnych chwilach swoim wsparciem, dobrą radą, rozmową o problemie, pomocą w załatwieniu spraw w różnych instytucjach, skierowaniem po pomoc do fachowych doradców³.

Pomoc w planowaniu przyszłości zawodowej uczniów poprzez dostarczenie wiedzy związanej z wyborem szkoły i zawodu należy między innymi do Szkolnych Ośrodków Kariery (SzOK-ów)⁴. Do podstawowych celów Szkolnych Ośrodków Kariery należą: kształtowanie odpowiednich postaw, zachowań i umiejętności młodzieży, przygotowanie młodzieży do wejścia na rynek pracy – poszukiwanie pracy, rozwijanie kompetencji, które są potrzebne do osiągnięcia sukcesu na polu zawodowym. Należy do nich również: rozwiązywanie problemów z młodzieżą należącą do grupy szczególnego ryzyka – zapoznanie się z podstawami prawa, przygotowanie do prezentowania się na rynku pracy, radzenie sobie w sytuacjach trudnych i stresowych, wyrównywanie szans na rynku pracy⁵. Należy zaznaczyć, że nadal w wielu polskich szkołach nie funkcjonują takie ośrodki⁶.

Zaangażowanie państwa w rozwiązywanie problemów bezrobocia spowodowało, że znaczną rolę w realizacji polityki zatrudnienia, zwłaszcza w obszarach wzrostu możliwości zdobycia zatrudnienia i podniesienia kwalifikacji zawodowych, mają urzędy pracy. Głównym zadaniem urzędów pracy jest prowadzenie pośrednictwa pracy, gromadzenie i opracowywanie informacji o zawodach, rynku pracy, udzielanie młodocianym porad w wyborze zawodu, organizacja warsztatów przygotowujących do skutecznego poszukiwania pracy (np.: jak poznać samego siebie, jak poszukiwać pracy, jak napisać i przygotować dokumenty)⁷.

Urzędy pracy realizują programy ułatwiające poznanie rynku pracy, np.: stypendia finansujące absolwenta w okresie szkolenia lub przez rok od momentu rozpoczęcia nauki, staże absolwenckie, umożliwiające doskonalenie kwalifikacji zawodowych absolwentom szkół ponadgimnazjalnych⁸.

³ E. Podoska-Filipowicz, *Profesjonalne i nieprofesjonalne doradztwo zawodowe*, [w:] *Pedagogika Pracy. Doradztwo zawodowe*, red. M. Bednarczyk, J. Figurski, M. Żurek, WSP ZNP, Wydawnictwo ITE Warszawa – Radom 2005, s. 48–49.

⁴ E. Drogosz-Zabłocka, B. Minkiewicz, *Współpraca OHP i szkół, w których zostały utworzone Szkolne Ośrodki Kariery. Raport z badania sondażowego*, [w:] *Młodzież na rynku pracy. Od badań do praktyki*, red. S.M. Kwiatkowski, Z. Sirojć, Warszawa 2006, s. 174.

⁵ M. Górczyński, *Współpraca Szkolnego Ośrodka Kariery z partnerami zewnętrznymi*, [w:] *Poradnictwo zawodowe w SzOK-ach*, red. W. Kreft, Centrum Metodyczne, Warszawa 2008, s. 166–167.

⁶ G. Osicka, *Co dalej z SzOK-iem?*, „Doradca Zawodowy” 2009, nr 1 (6), s. 14–15.

⁷ B. Wojtasik, *Warsztat doradcy zawodu. Aspekty psychologiczno-pedagogiczne*, Warszawa 1997, s. 117–118.

⁸ T. Chirkowska-Smolak, A. Hauziński, M. Łaciak, *Drogi kariery. Jak wspomagać rozwój zawodowy dzieci i młodzieży*, Warszawa 2011, s. 67.

Ważną instytucją, stanowiącą jedno z ogniw w systemie wychowania, reedukacji i resocjalizacji są Ochotnicze Hufce Pracy. Zajmują się one młodzieżą o obniżonych możliwościach edukacyjnych, zagrożoną niedostosowaniem społecznym, wymagającą uwagi, opieki oraz możliwości kształcenia i zdobycia zawodu⁹. OHP stwarza warunki do zdobywania i podnoszenia kwalifikacji zawodowych oraz przekwalifikowania się i obejmuje młodzież w wieku od 15 do 25 roku życia. Zajmuje się też organizowaniem praktyk szkolnych i zawodowych młodzieży w kraju i za granicą poprzez pośrednictwo pracy, doradztwo zawodowe i orientację zawodową¹⁰.

Ochotnicze Hufce Pracy znacząco zmieniły profil swej działalności. Stało się to dzięki akcesji Polski do struktur Unii Europejskiej i aplikacji programów modernizacyjnych. Dzięki temu stały się one instytucjami nowoczesnymi, wykorzystującymi najnowsze rozwiązania i metody pracy z młodzieżą¹¹.

Bezpośrednio zadania z zakresu rynku pracy realizuje 49 Centrów Edukacji i Pracy Młodzieży, w ramach którego działają kluby pracy, Mobilne Centra Informacji Zawodowej, Młodzieżowe Centra Kariery, „Platforma Programowa OHP dla Szkoły”, Centralny Ośrodek Metodyczny Informacji Zawodowej, pełniący funkcję koordynującą tworzenie ogólnopolskiego systemu poradnictwa OHP. Prowadzi zadania z zakresu projektu „Platforma Programowa OHP dla Szkoły”¹².

Wychodząc naprzeciw problemom, jakie napotyka młodzież wchodząca na rynek pracy, Ochotnicze Hufce Pracy realizują szeroki zakres informacji z zakresu orientacji i poradnictwa zawodowego. Poradnictwo zawodowe w OHP zajmuje się świadczeniem usług dla młodzieży poprzez sieć mobilnych centrów informacji zawodowej i młodzieżowych centrów kariery, rozbudowywaniem zasobów informacyjnych poradnictwa zawodowego, doskonaleniem warsztatu pracy doradców zawodowych poprzez systematyczne szkolenia kadr¹³.

Prowadzenie zadań z zakresu poradnictwa zawodowego należy również do poradni psychologiczno-pedagogicznych¹⁴. Podstawowym celem działania poradni jest udzielanie dzieciom i młodzieży pomocy psychologiczno-pedagogicznej, w tym pomocy logopedycznej, pomocy w wyborze kierunku kształcenia i zawodu, a tak-

⁹ Z. Jasiński, I. Mudrecka, *Praca w systemie wychowawczym Ochotniczych Hufców Pracy*, Komenda Główna Ochotniczych Hufców Pracy w Warszawie, Opolska Wojewódzka Komenda Ochotniczych Hufców Pracy, Instytut Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego, Wydawnictwo Instytutu Śląskiego 2006, s. 37.

¹⁰ Z. Wołk, *Całozyciowe poradnictwo zawodowe dla nauczycieli*, Zielona Góra 2009, s. 185–186.

¹¹ Tamże, s. 271.

¹² E. Hałubek-Święta, M. Trzeciak, E. Żywiec-Dąbrowska, *Ogólnopolski system poradnictwa zawodowego tworzony przez Ochotnicze Hufce Pracy*, [w:] *Poradnictwo zawodowe w OHP i szkołach. Zeszyt nr 2. Dobre praktyki w poradnictwie zawodowym*, red. G. Kierozalski, E. Żywiec-Dąbrowska, H. Bałos, M. Żurek, Warszawa 2006, s. 10–11.

¹³ U. Kowalska, D. Gatner, *Działalność Ochotniczych Hufców Pracy w zakresie aktywizacji młodzieży*, [w:] *Poradnictwo zawodowe w OHP i szkołach. Zeszyt nr 3. Dobre praktyki w poradnictwie zawodowym*, red. G. Kierozalski, E. Żywiec-Dąbrowska, H. Bałos, M. Żurek, Warszawa 2006, s. 11.

¹⁴ D. Kukla, *Preorientacja...*, s. 133.

że udzielaniu rodzicom oraz nauczycielom wsparcia związanego z wychowaniem, kształceniem dzieci i młodzieży. Przepisy prawa oświatowego regulują pracę poradni, określając jej podstawowe zadania¹⁵.

Założenia badań własnych

Niniejszy artykuł przedstawia wyniki badań związanych z tematyką korzystania przez uczniów z pozaszkolnych instytucji wspomagających młodzież w wyborach edukacyjno-zawodowych oraz wagą i trudnościami w podejmowaniu decyzji o wyborze szkoły i zawodu.

Celem podjętych badań była ich ocena z perspektywy uczniów kończących szkołę oraz analiza związku między oceną a płcią i miejscem zamieszkania badanych uczniów.

Grupę badawczą stanowili uczniowie kończący trzeci etap edukacji szkolnej (1057 osób) z trzech województw: opolskiego, dolnośląskiego i zachodniopomorskiego. W grupie badanej było 498 chłopców i 559 dziewcząt. Zamyśl badawczy pojawił się w 2015 r. Przeprowadzone badania miały charakter ilościowy. Próbę badawczą dobrano drogą doboru celowego. Metodą badawczą był sondaż diagnostyczny, techniką badawczą ankieta a kwestionariuszem – autorski kwestionariusz ankiety. Prezentowany w artykule materiał empiryczny jest fragmentem szerszych badań tematycznych skupionych wokół głównego problemu badawczego: *Jak można pomagać młodzieży w rozwiązywaniu jej dylematów związanych z wyborem szkoły i zawodu?*

W grupie problemów szczegółowych znalazły się następujące pytania:

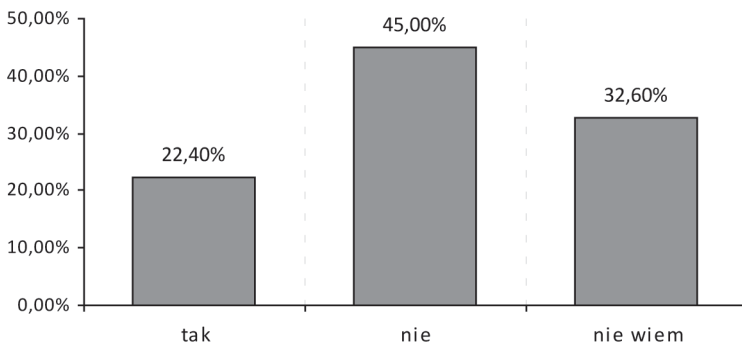
- Czy poradenie sobie z problemami życiowymi wymaga od uczniów korzystania z instytucji pozaszkolnych?
- Z pomocy jakich instytucji pozaszkolnych młodzież korzysta przy wyborze szkoły i zawodu?
- Jak młodzież postrzega pomoc instytucji pozaszkolnych w celu rozwiązywania problemów związanych z wyborem szkoły i zawodu?
- Czy uczniowie uważają, że wybór szkoły średniej należy do trudnych życiowych decyzji?

¹⁵ Rozporządzenie MEN z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczególnych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych. Publiczne poradnie psychologiczno-pedagogiczne, w tym poradnie specjalistyczne, zwane dalej „poradniami, udzielają dzieciom, od momentu urodzenia, i młodzieży pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz pomocy w wyborze kierunku kształcenia i zawodu, udzielają rodzicom i nauczycielom pomocy psychologiczno-pedagogicznej związanej z wychowaniem i kształceniem dzieci i młodzieży, a także wspomagają przedszkola, szkoły i placówki w zakresie realizacji zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych (Dz. U. Nr 0, poz. 199).

- Czy płeć i miejsce zamieszkania są czynnikami różnicującymi, od których zależało korzystanie z pomocy instytucji pozaszkolnych?
- Czy trudności w podejmowaniu decyzji zawodowych są zróżnicowane z uwagi na płeć i miejsce zamieszkania badanych?

Analiza wyników badań własnych

Istotną sprawą dotyczącą źródeł informacji zawodowej jest odpowiedź na pytanie: Czy, Twoim zdaniem, poradzenie sobie z problemami życiowymi wymaga korzystania z instytucji pozaszkolnych?

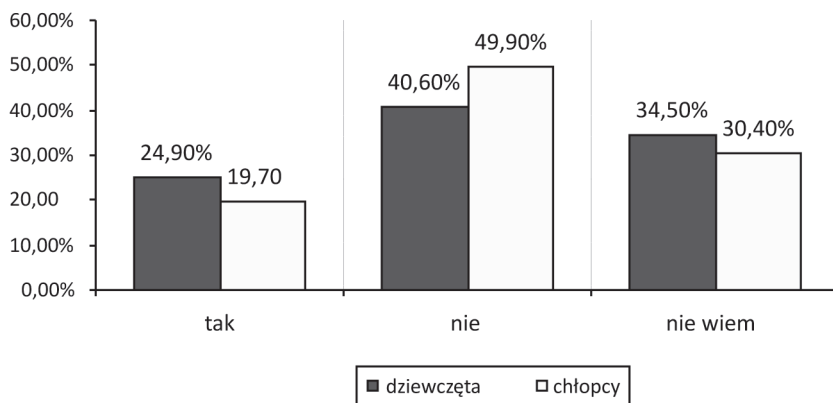


Wykres 1. Pomoc instytucji pozaszkolnych w rozwiązywaniu problemów życiowych w opinii badanych uczniów (%)

Źródło: wyniki badań własnych.

Dane na wykresach (1.1 i 1.2) wskazują, że w badanej grupie przeważali uczniowie, którzy nie dostrzegali potrzeby korzystania z pomocy instytucji pozaszkolnych w celu rozwiązywania problemów życiowych. 22,40% uczniów, w tym 24,90% dziewcząt i 19,70% chłopców, uważało, że poradzenie sobie z problemami życiowymi wymaga korzystania z instytucji pozaszkolnych, natomiast 45,00% uczniów, w tym 40,60% dziewcząt i 49,90% chłopców, uważało, że nie potrzebuje korzystania z instytucji pozaszkolnych. Taki rozkład wyników świadczy o niewielkim zaangażowaniu poradnictwa zawodowego, proponowanego przez instytucje pozaszkolne.

Czynnikiem różnicującym jest miejsce zamieszkania oraz płeć. Osoby mieszkające w mieście częściej – 48,90% uczniów, w tym 40,60% dziewcząt i 49,90% chłopców, niż te mieszkające na wsi – 38,10% uczniów, w tym 34,50% dziewcząt i 30,40% chłopców, deklarowały, że nie wiedzą, czy poradzenie sobie z problemami życiowymi wymaga korzystania z pomocy instytucji pozaszkolnych. Dziewczęta częściej – (24,90%) niż chłopcy (19,70%) deklarowały, iż poradzenie sobie z problemami życiowymi wymaga korzystania z pomocy instytucji pozaszkolnych.

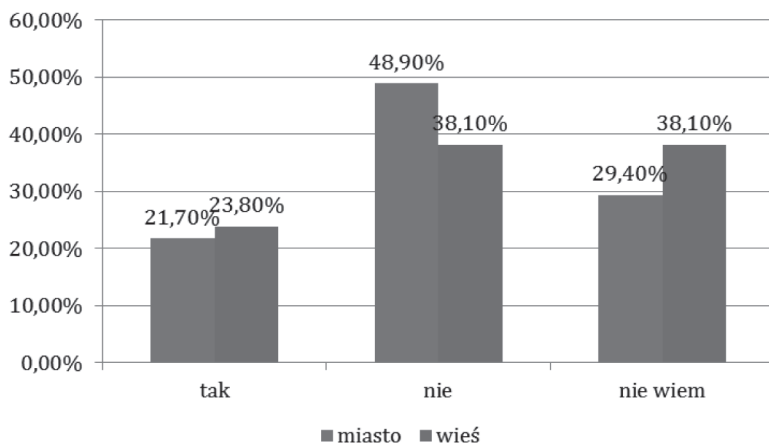


Wykres 2. Pomoc instytucji pozaszkolnych w rozwiązywaniu problemów życiowych w opinii badanych uczniów ze względu na płeć (%)

Źródło: wyniki badań własnych.

Wartości empiryczne: $\chi^2 = 9,5$; $df = 2$, $\chi^2 < \chi^2_{0,05}$.

Otrzymane wartości empiryczne chi-kwadratu dla zmiennej płeć ($df = 2$) są większe od wartości krytycznych ($p=0,05$), a więc można odrzucić hipotezę zerową o niezależności tych cech w omawianym zagadnieniu.

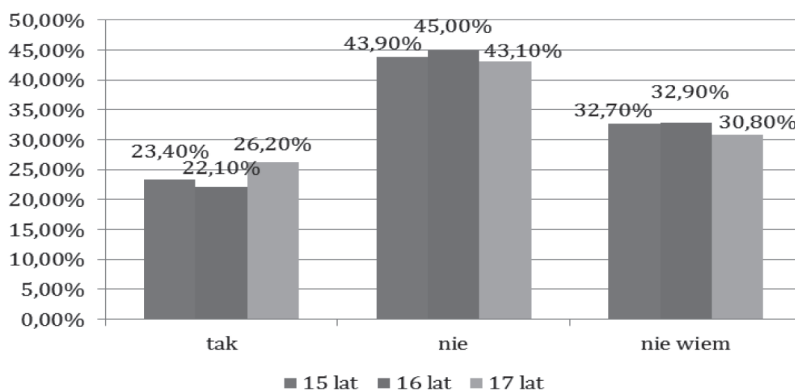


Wykres 3. Pomoc instytucji pozaszkolnych w rozwiązywaniu problemów życiowych w opinii badanych uczniów ze względu na miejsce zamieszkania (%)

Źródło: wyniki badań własnych.

Wartości empiryczne: $\chi^2 = 12,6$; $df = 2$, $\chi^2 < \chi^2_{0,05}$.

Otrzymane wartości empiryczne chi-kwadratu dla zmiennej zamieszkanie ($df = 2$) są większe od wartości krytycznych ($p=0,05$), a więc można odrzucić hipotezę zerową o niezależności tych cech w omawianym zagadnieniu.



Wykres 4. Pomoc instytucji pozaszkolnych w rozwiązywaniu problemów życiowych badanych uczniów ze względu na wiek (%)

Źródło: wyniki badań własnych.

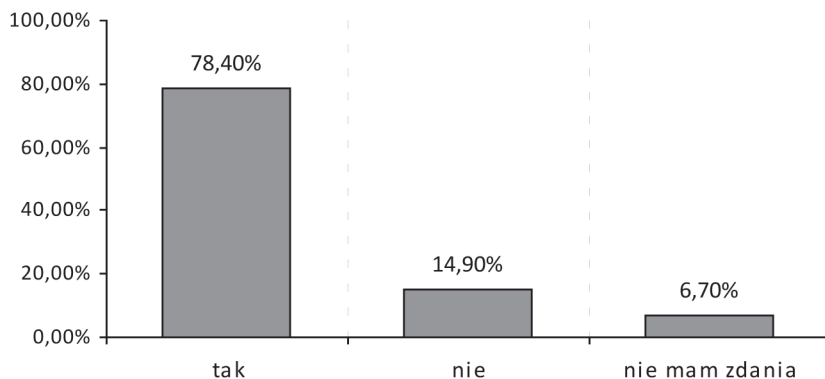
Wartości empiryczne: $\chi^2 = 4,5$; $df = 4$, $\chi^2 > \chi^2_{0,05}$.

Wartość empiryczna cechy wiek ($df = 4$) jest większa od wartości krytycznej, a więc możemy przyjąć hipotezę zerową o zależności tej cechy w omawianym pytaniu.

Doradztwo i poradnictwo otrzymywane od osób i instytucji wzbudza u młodych ludzi nowy stan emocjonalny, który młody człowiek musi przeżyć lub, jak wskazywał E. Erikson, przewyciężyć. Jak więc przedstawiała się sytuacja przy podejmowaniu decyzji o wyborze kolejnej szkoły. Zdecydowana większość respondentów wskazywała na wagę i trudność podejmowania decyzji o wyborze szkoły.

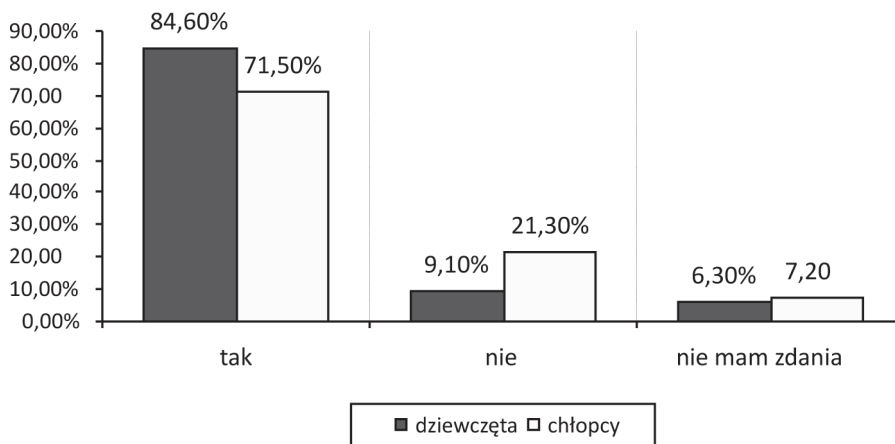
Uzyskane dane wskazywały, że większość badanych uczniów uważała, że wybór szkoły średniej należy do trudnych decyzji życiowych – 78,40% uczniów, w tym 84,60% dziewcząt i 71,50% chłopców. Natomiast 14,90% uczniów, w tym 21,30% dziewcząt i 9,10% chłopców, uważała, że wybór szkoły nie należy do trudnych decyzji życiowych, a 6,70% uczniów, w tym 6,30% dziewcząt i 7,20% chłopców nie ma na ten temat zdania. Czynnikiem różnicującym jest płeć. Dziewczęta częściej – (84,60%) niż chłopcy – (71,50%) uważały, że wybór szkoły należy do trudnych decyzji życiowych. Natomiast 21,30% chłopców uważała, że wybór szkoły nie jest trudną decyzją. Jedynie 9,10% dziewcząt uważało, że jest to trudna decyzja. Fakt, że duża liczba

uczniów uważała, że wybór szkoły średniej należy do trudnych decyzji, świadczy o tym, że młodzież w tym okresie przeżywa trudności wynikające z jej naturalnego rozwoju. Ma problemy związane z własną osobą, pojawiają się konflikty z otoczeniem, zaznacza się brak obiektywizmu w działaniu¹⁶.



Wykres 5. Wybór szkoły średniej jako trudna decyzja życiowa w opinii badanych uczniów (%)

Źródło: wyniki badań własnych.



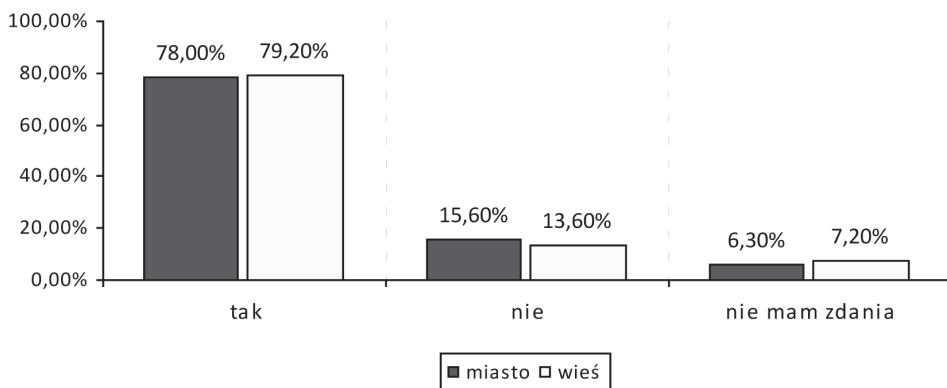
Wykres 6. Wybór szkoły średniej jako trudna decyzja życiowa w opinii badanych uczniów ze względu na płeć (%)

Źródło: wyniki badań własnych.

¹⁶ S. Małkowski, *Wybór szkoły, pracy i zawodu przez młodzież szkół gimnazjalnych*, [w:] *Orientacja i poradnictwo zawodowe. Materiały informacyjno-metodyczne*, red. R. Parzęcki, K. Symela, B. Zawadzki, Radom 1995, s. 54–55.

Wartości empiryczne: $\chi^2 = 32,2$; $df = 1$, $\chi^2 < \chi^2_{0,05}$.

Otrzymana wartość empiryczna chi-kwadratu dla zmiennej płeć ($df = 1$) jest większa od wartości krytycznych ($p=0,05$), a więc można odrzucić hipotezę zerową o niezależności tych cech w omawianym zagadnieniu.

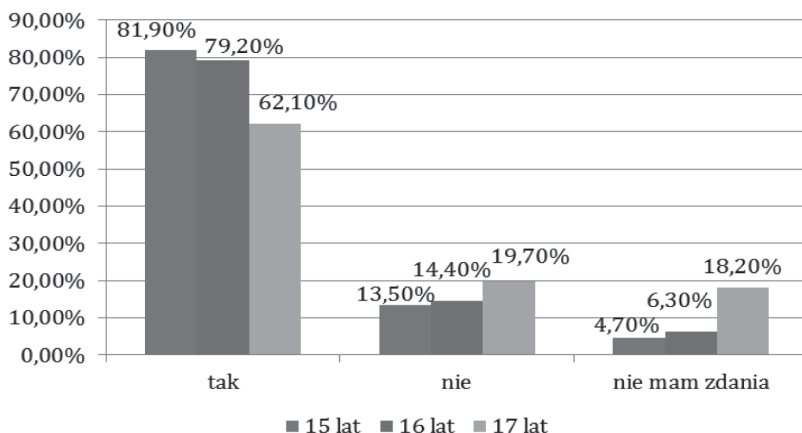


Wykres 7. Wybór szkoły ponadgimnazjalnej jako trudna decyzja życiowa w opinii badanych uczniów ze względu na miejsce zamieszkania (%)

Źródło: wyniki badań własnych.

Wartości empiryczne: $\chi^2 = 1,01$; $df = 1$, $\chi^2 > \chi^2_{0,05}$

Wartość empiryczna cechy zamieszkanie ($df = 1$) jest mniejsza od wartości krytycznej, a więc możemy przyjąć hipotezę zerową o zależności tej cechy w omawianym pytaniu.

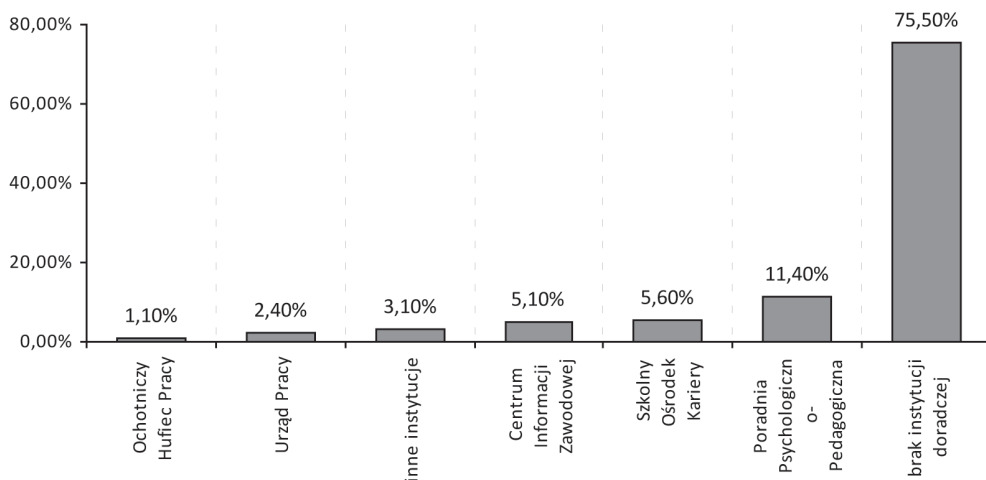


Wykres 8. Wybór szkoły ponadgimnazjalnej jako trudna decyzja życiowa w opinii badanych uczniów ze względu na wiek (%)

Źródło: wyniki badań własnych.

Wartości empiryczne: $\chi^2 = 20,8$; $df = 4$, $\chi^2 < \chi^2_{0,05}$.

Otrzymana wartość empiryczna chi-kwadratu dla zmiennej wiek ($df = 4$) jest większa od wartości krytycznych ($p = 0,05$), a więc można odrzucić hipotezę zerową o niezależności tych cech w omawianym zagadnieniu.



Wykres 9. Instytucje, do których zgłaszali się badani uczniowie przy wyborze szkoły średniej (%)

Uwaga: pytanie wielokrotnego wyboru. Źródło: wyniki badań własnych.

Dane umieszczone na powyższym wykresie ukazują, że trzy czwarte badanych nie korzystała z pomocy żadnych instytucji przy wyborze szkoły średniej. Co dziesiąta osoba kierowana była na kolejny etap kształcenia przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne (grupa uczniów z problemami). Płeć i miejsce zamieszkania nie różnicowały prawie wcale wyborów badanych. Korelacja Pearsona względem omawianych zmiennych jest bardzo wysoka i istotna z $p < 0,05$ (płeć = 0,998, miejsce zamieszkania = 0,998).

Dane empiryczne zawarte w prezentowanych badaniach pokazały, że 75,50% młodzieży, w tym 74,40% dziewcząt i 76,70% chłopców, nie zwracało się o poradę do żadnej z wymienionych instytucji w sytuacji, kiedy dokonywało wyboru szkoły średniej. Jedynie 11,40% uczniów, w tym 12,50% dziewcząt i 10,20% chłopców, zgłaszało się do poradni psychologiczno-pedagogicznej po poradę w momencie dokonywania wyboru szkoły. Podobnie przedstawiają się wyniki badań dotyczące zarówno miejsca zamieszkania uczniów, jak i ich wieku. Korzystanie z poradni psychologiczno-pedagogicznej wynikało zapewne z faktu, że zarówno szkoła, jak i poradnia współpracują ze sobą w zakresie udzielanej pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Poradnia posiada „dział poradnictwa i orientacji zawodowej”, który realizuje zadania związane z prowadzeniem zajęć grupowych, poszerzaniem wiedzy uczniów,

Tabela 1. Instytucje, do których zgłaszali się badani uczniowie przy wyborze szkoły ponadgimnazjalnej z podziałem na płeć, miejsce zamieszkania i wiek

Instytucje	Płeć			Miejsce zamieszkania						Wiek					
	Dziewczeta N=559		Chłopcy N=498		Miasto N=665		Wieś N=391		15 lat N=171		16 lat N=805		17 lat N=71		
	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	
Poradnia Psychologiczno- -Pedagogiczna	70	12,5	51	10,2	73	11,0	48	12,3	18	10,5	96	11,9	6	9,1	
Ochotniczy Hufiec Pracy	3	0,5	9	1,8	5	0,8	7	1,8	0	0,0	10	1,2	1	1,5	
Urząd pracy	11	2,0	14	2,8	14	2,1	11	2,8	2	1,2	20	2,5	2	3,0	
Szkolny Ośrodek Kariery	28	5,0	31	6,2	43	6,5	16	4,1	5	2,9	42	5,2	8	12,1	
Centrum Informacji Zawodowej	28	5,0	26	5,2	35	5,3	19	4,9	9	5,3	37	4,6	5	7,6	
Inne instytucje	22	3,9	11	2,2	19	2,9	14	3,6	2	1,2	23	2,9	6	9,1	
Żadne	416	74,4	382	76,7	499	75,0	299	76,5	143	83,6	606	75,3	41	62,1	

Uwaga: pytanie wielokrotnego wyboru.

Źródło: wyniki badań własnych.

rodziców i nauczycieli z zakresu informacji zawodowej, prowadzeniem badań pozwalających określić predyspozycje zawodowe uczniów¹⁷. Pozostałe instytucje, jak np. urzędy pracy, z racji wykonywania innych zadań doradczych, opartych na pracy z osobami bezrobotnymi (m.in. pośrednictwo pracy) mają ograniczone możliwości kadrowe, które pozwoliłyby na pracę na terenie szkół. Natomiast Szkolne Ośrodki Kariery występują nielicznie w szkołach jako ośrodki wspierające pracę szkolnego doradcy zawodowego, powstałe głównie po realizacji projektów unijnych.

Otrzymane wartości empiryczne chi-kwadratu dla zmiennej płeć i zamieszkanie ($df = 6$) oraz wiek ($df = 12$) są mniejsze od wartości krytycznych ($p = 0,05$), a więc można przyjąć hipotezę zerową o zależności tych zmiennych w omawianym zagadnieniu.

Prawie połowa z nich radziła się w sprawach wyboru dalszej nauki. 49,9% młodzieży uważało, że nie ma potrzeby korzystania z pomocy instytucji pozaszkolnych w rozwiązywaniu problemów życiowych. Młodzież szkolna zwracała się jedynie po poradę do poradni psychologiczno-pedagogicznej. 75,50% uczniów nie zwracało się do żadnej z wymienionych instytucji pozaszkolnych.

Wnioski

Reasumując można stwierdzić, że w badanej grupie przeważali uczniowie, którzy nie dostrzegali potrzeby korzystania z pomocy instytucji pozaszkolnych w celu rozwiązywania problemów związanych z wyborem szkoły i zawodu. Należy podkreślić, iż dziewczęta częściej niż chłopcy deklarowały, iż poradenie sobie z problemami życiowymi wymaga korzystania z pomocy instytucji pozaszkolnych.

Miejsce zamieszkania było czynnikiem różnicującym, od którego zależało korzystanie z instytucji pozaszkolnych. Osoby mieszkające w mieście częściej, niż te mieszkające na wsi deklarowały, że nie wiedzą, czy poradenie sobie z problemami życiowymi wymaga korzystania z pomocy instytucji pozaszkolnych.

Dane empiryczne wskazywały, iż trzy czwarte badanych nie korzystało z pomocy żadnych instytucji przy wyborze szkoły średniej. Co dziesiąta osoba kierowana była na kolejny etap kształcenia przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne (grupa uczniów z trudnościami). Płeć i miejsce zamieszkania nie różnicowały prawie wcale wyborów badanych.

Dane empiryczne zawarte w prezentowanych badaniach pokazują, że ponad połowa badanej młodzieży nie zwracała się o poradę do żadnej z wymienionych instytucji w sytuacji, kiedy dokonywała wyboru szkoły.

Uzyskane dane wskazują, że większość badanych uczniów uważała, że wybór szkoły średniej należy do trudnych decyzji życiowych. Czynnikiem różnicującym jest płeć.

¹⁷ A. Wierzchowska-Szymanek, *Rola poradni psychologiczno-pedagogicznej w okresie transformacji doradztwa zawodowego*, [w:] *Pedagogika pracy. Doradztwo zawodowe*, red. H. Bednarczyk, J. Figurski, M. Żurek, Centrum Metodyczne, Radom 2005, s. 214–215.

Dziewczęta częściej uważały, że wybór szkoły należy do trudnych decyzji życiowych. Wyniki badań pokazują, że młodzież w tym okresie przeżywała trudności wynikające z jej naturalnego rozwoju.

Bibliografia

1. Chirkowska-Smolak, Hauziński, Łaciak M. (2011), *Drogi kariery. Jak wspomagać rozwój zawodowy dzieci i młodzieży*, Warszawa.
2. Górczyński M. (2008), *Współpraca Szkolnego Ośrodka Kariery z partnerami zewnętrznymi*, [w:] *Poradnictwo zawodowe w SzOK-ach*, red. W. Kreft, Centrum Metodyczne, Warszawa.
3. Drogosz-Zabłocka, Minkiewicz B. (2006), *Współpraca OHP i szkół, w których zostały utworzone Szkolne Ośrodki Kariery. Raport z badania sondażowego*, [w:] *Młodzież na rynku pracy. Od badań do praktyki*, red. S.M. Kwiatkowski, Z. Sirojć, Warszawa.
4. Hałubek-Święta E., Trzeciak M., Żywiec-Dąbrowska E. (2006), *Ogólnopolski system poradnictwa zawodowego tworzony przez Ochotnicze Hufce Pracy*, [w:] *Poradnictwo zawodowe w OHP i szkołach. Zeszyt nr 2. Dobre praktyki w poradnictwie zawodowym*, red. G. Kierozalski, E. Żywiec-Dąbrowska, H. Bałos, M. Żurek, Warszawa.
5. Jasiński Z., Mudrecka I. (2006), *Praca w systemie wychowawczym Ochotniczych Hufców Pracy*, Komenda Główna Ochotniczych Hufców Pracy w Warszawie, Opolska Wojewódzka Komenda Ochotniczych Hufców Pracy, Instytut Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego, Wydawnictwo Instytutu Śląskiego.
6. Kukła D. (2010), *Preorientacja i orientacja zawodowa w edukacji*, UKSW w Warszawie, Warszawa.
7. Małkowski S. (1995), *Wybór szkoły, pracy i zawodu przez młodzież szkół gimnazjalnych*, [w:] *Orientacja i poradnictwo zawodowe. Materiały informacyjno-metodyczne*, red. R. Parzęcki, K. Symela, B. Zawadzki, Radom.
8. Osicka G. (2009), *Co dalej z SzOK-iem?*, „Doradca Zawodowy”, nr 1 (6).
9. Podoska-Filipowicz E. (2005), *Profesjonalne i nieprofesjonalne doradztwo zawodowe*, [w:] *Pedagogika Pracy. Doradztwo zawodowe*, red. M. Bednarczyk, J. Figurski, M. Żurek, WSP ZNP Wydawnictwo ITeE Warszawa – Radom.
10. Skałbiana, B. W. Pietruk W. (2017), *Działania Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w zakresie poradnictwa zawodowego – analiza badań własnych*, [w:] *Scientific Bulletin Of Chełm. Section Of Pedagogy*, red. B. Komorowska, B. Kucharska, M. Kułak, M. Łobacz, Chełm.
11. Wierzchowska-Szymanek A. (2005), *Rola poradni psychologiczno-pedagogicznej w okresie transformacji doradztwa zawodowego*, [w:] *Pedagogika pracy. Doradztwo zawodowe*, red. H. Bednarczyk, J. Figurski, M. Żurek, Centrum Metodyczne, Radom.
12. Wojtasik B. (1997), *Warsztat doradcy zawodu. Aspekty psychologiczno-pedagogiczne*, Warszawa.
13. Wołk Z. (2009), *Całozyciowe poradnictwo zawodowe dla nauczycieli*, Zielona Góra.

Akty prawne

1. Rozporządzenie MEN z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczególnych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz. U. z 2013 r., poz. 199).

dr Witold Pietruk

Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna, Grodków; Niemodlin; Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, Brzeg

Kierunki pracy poradniczej z rodzinami dzieci zdolnych

Guidelines for counselling work with families of gifted children

Key words: abilities, counseling, gifted children, family

Abstract. Counseling directed at gifted youth has enjoyed great interest in recent years. This article highlights the need to include parents into counseling activities. The author discusses key directions of counseling work with families raising talented daughters and sons.

Słowa kluczowe: zdolności, poradnictwo, dzieci zdolne, rodzina

Streszczenie. Zagadnienie poradnictwa skierowanego do dzieci i młodzieży zdolnej cieszy się w ostatnich latach coraz większym zainteresowaniem teoretyków i praktyków. Intencją niniejszego artykułu jest zwrócenie uwagi na potrzebę uwzględnienia w działalności poradniczej działań adresowanych do rodziców. W kolejnych częściach tekstu omówiono kluczowe kierunki pracy poradniczej z rodzinami wychowującymi zdolne córki i synów.

Wprowadzenie

W ostatnich latach wyraźnie rośnie zapotrzebowanie na usługi poradnicze kierowane do dzieci i młodzieży zdolnej oraz ich rodzin. Za prowadzeniem pracy poradniczej z tą grupą poradobiorców przemawiają liczne argumenty. Jest nim dziś już nie tylko zróżnicowanie wynikające z rodzaju zdolności przejawianych przez dziewczęta i chłopców, którzy wymagają zindywidualizowanych działań wspierających, lecz także szereg innych przesłanek. Problematyka rozwoju potencjałów zdolnościowych dzieci i nastolatków analizowana jest w coraz szerszej perspektywie. Wymienić tu należy chociażby kwestię zaniżonych osiągnięć (Dyrda 2012; Reis, McCoach 2000), rozwoju asynchronicznego (Piechowski 2015; Reis, Renzulli 2004), ról płciowych (Freeman, Garces-Bascal 2015; Silverman, Miller 2009), „podwójnej wyjątkowości” (Foley-Nicpon, Assouline, Colangelo 2013; Lupart, Toy 2009), czy pochodzenia ze środowisk defaworyzowanych, w szczególności ze względu na trudną sytuację materialną, przynależność do mniejszości narodowych i etnicznych, ale i rasowych (Worrell 2007), a nawet problemów związanych ze zdrowiem psychicznym (J.R. Cross, T.L. Cross 2015). Na wyraźną potrzebę prowadzenia działań poradniczych w tym obszarze wskazują także doniesienia badawcze prowadzone w środowisku rodzinnym dzieci i młodzieży zdolnej, z których wynika, że rodziny potrzebują profesjonalnego wsparcia w projektowaniu i prowadzeniu działań stymulujących i wspierających rozwój potencjałów zdolnościowych swoich córek i synów (Bloom 1985; Morawska, Sanders 2003; Silverman, Golon 2008; Silverman 2013; Stańczak 2019a).

Ramy teoretyczne

Podjęcie rozważań dotyczących pracy poradniczej z rodzinami wychowującymi dzieci zdolne wymaga wyjaśnienia zastosowanych kategorii pojęciowych. Pierwszą z nich jest termin „**zdolności**”, podlegający nieustannemu redefiniowaniu na gruncie różnych dyscyplin naukowych, już nie tylko psychologii i pedagogiki, lecz także filozofii, socjologii, a nawet ekonomii. Obserwuje się także wyraźny rozdźwięk między naukowym i potocznym myśleniem o zdolnościach. We współczesnym dyskursie dominuje jednak podejście rozwojowe. Franz J. Mönks i Michael W. Katzko definiują zdolności jako indywidualny potencjał do uzyskania wysokich lub bardzo wysokich wyników w jednej lub kilku dziedzinach aktywności (2005: 191). Rena F. Subotnik, Paula Olszewski-Kubilius oraz Frank C. Worrell postulują, aby zdolności postrzegać jako proces rozwojowy, w ramach którego dochodzi do transformacji potencjalnego talentu przejawianego w dzieciństwie i młodości w wybitne osiągnięcia i innowacyjność w wieku dorosłym (2015: 26). Pogląd o plastycznej naturze dziecięcych zdolności znajduje swoje odzwierciedlenie w koncepcjach rozwojowych, wśród których na szczególną uwagę zasługują modele opracowane w pierwszej dekadzie XXI wieku (zintegrowany model rozwoju talentu CMTD François Gagné, akcjotopowy model Alberta Zieglera, megamodel rozwoju talentów R.F. Subotnik, P. Olszewski-Kubilius oraz F.C. Worrella). Ich autorzy prezentują kolejne etapy stopniowych przemian potencjałów zdolnościowych dzieci w dojrzałe talenty oraz opisują złożone i zróżnicowane w czasie interakcje, w jakie wchodzi ze sobą komponenty tworzące strukturę zdolności. Wśród wewnętrznych czynników wspierających proces transformacji zdolności badacze uwzględnili obok ich rodzaju (ogólne, kierunkowe), także określone cechy psychospołeczne, takie jak choćby pewność siebie, motywacja i zaangażowanie w działanie czy kompetencje społeczne. Natomiast wśród zewnętrznych – wymieniają oddziaływania środowiska rodzinnego, szkolnego i rówieśniczego, a także szerszy kontekst społeczno-kulturowy, ekonomiczny, polityczny, historyczny. W przywoływanych rozwojowych koncepcjach zdolności uwidacznia się szczególna rola rodziny w procesie transformacji zdolności od poziomu potencjalności do poziomu wybitności.

Drugą z kategorii pojęciowych budującą zakres problematyczny prezentowanego artykułu jest „**poradnictwo**”. W dyskursie poradoznawczym jest ono analizowane w ujęciu mikro jako społeczne działanie doradcy podejmowane wobec radzącego się lub jako relacja międzyosobowa o charakterze pomocowym; mezo, jako działalność zorganizowana, instytucjonalna; lub makro – jako zjawisko polityczne i ekonomiczne (Kargulowa 2016). Każda z wymienionych perspektyw odślania inne aspekty działalności poradniczej dla rodzin wychowujących zdolne dzieci. Podjęte rozważania osadzone zostały jednak w ujęciu poradnictwa w skali mikro. Alicja Kargulowa definiuje je jako „działanie zorientowane na pomoc w rozwoju przez udział w rozwiązywaniu problemów, jakie jednostka może napotkać w trakcie kontynuowania działań, polega na pomocy umożliwiającej pokonanie przeciwności w działaniu” (1986: 16). Zdaniem autorki poradnictwo polega na radzeniu, doradzaniu, udziela-

niu porad i konsultacji, prowadzeniu indywidualnej lub grupowej „łagodnej terapii” (2016: 135).

Należy zauważyć, iż w literaturze poradniczej obok terminu poradnictwo występuje również pojęcie doradztwo. Istnieje duża różnorodność w definiowaniu obu tych terminów. W wielu przypadkach są one traktowane jako synonimy. Doradztwo zakłada jednak relację podmiot – przedmiot między doradcą a osobą radzącą się i jest podejmowane z inicjatywy doradcy (Kargulowa 2010; 2016). W takim rozumieniu doradztwo realizowane jest w dyrektywnym modelu poradnictwa, czyli instrumentalnym sterowaniu radzącym się przez doradcę. Poradnictwo jest zaś relacją podmiotową, konstruowaną dzięki refleksyjnemu udziałowi doradcy i radzącego się. Wejście w interakcję poradniczą i podjęcie współdziałania z radzącym inicjowane jest przez osobę radzącą się. Celem jest tu udzielenie pomocy w rozwiązaniu problemu lub w poradeniu sobie z problemem poprzez „refleksyjne przepracowywanie problemów, sięganie do ich przyczyn, poszukiwanie różnych sposobów ich rozwiązywania, odkrywanie ich znaczenia” (Kargulowa 2010: 11), co powinno prowadzić do zmiany radzącego się, do zajścia w nim swoistej transformacji struktur doświadczenia, wiedzy, działania (Kargulowa 2013).

Poradnictwo dla rodzin dzieci zdolnych, będące jednym z rodzajów poradnictwa dla osób dorosłych, może być realizowane w modelu dyrektywnym, liberalnym lub dialogowym. Współcześnie jednak w poradnictwie skierowanym do dorosłych postuluje się odejście od roli nieomylnego doradcy na rzecz partnera, zaś zasadniczym celem pracy poradniczej ma być pomoc w rozwiązywaniu problemów i radzeniu sobie z nimi poprzez rozwijanie refleksyjności, uczenie dostrzegania zmian zachodzących w otaczającym świecie wraz z ich potencjalnymi konsekwencjami (Kargulowa 2004).

Kierunki pracy poradniczej z rodziną dziecka zdolnego

Potrzeby poradnicze rodzin dotyczyć mogą szeregu zróżnicowanych kwestii. W artykule przedstawione zostaną trzy główne obszary problematyczne, które winny być przedmiotem pracy poradniczej z rodzinami dzieci i młodzieży zdolnej. Pierwszy z nich obejmuje wsparcie udzielane rodzicom w dookreśleniu potencjału zdolnościowego ich dziecka. Drugi związany jest z pomocą rodzinie w konstruowaniu jego ścieżki kształcenia. Trzeci zaś dotyczy rozwiązywania trudności związanych ze społeczno-emocjonalnym rozwojem dziecka.

Rozpoznanie potencjału zdolnościowego

Wiele rodzin boryka się z wątpliwościami dotyczącymi tego, czy ich dziecko rzeczywiście jest zdolne (Silverman, Golon 2008; Silverman 2013; Stańczak 2019a). Wynikają one przede wszystkim z braku rozumienia istoty zdolności dzieci, ale także ze społecznych mitów na ich temat. Jeden z nich łączy zdolności z wybitnymi osiągnięciami (Reis, Renzulli 2009). Jego funkcjonowanie umacnia praktyka identyfikacyjna uczniów zdolnych w szkole, gdzie za kluczowe kryterium włączenia

ucznia do grupy zdolnych uważa się jego wysokie wyniki w nauce (Dyrda 2012; Freeman 2016). Badania dowodzą, iż wśród rodziców wyraźnie dominuje tendencja do postrzegania zdolności własnego dziecka przez pryzmat uzyskiwanych przez nie wyników. Brak lub zbyt niski w ocenie rodzica poziom osiągnięć prowadzi do kwestionowania zdolności dziecka (Stańczak 2019a). Rodziny nie zawsze są świadome tego, że zdolności przejawiane przez córkę lub syna mogą ujawnić się w różnych okresach życia – zarówno w dzieciństwie, jak i w okresie dojrzewania – każdy bowiem z rodzajów zdolności charakteryzuje się specyficzną ścieżką rozwoju z różnymi punktami początkowymi, szczytowymi i końcowymi (Subotnik, Jarvin 2005; Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worrell 2015). Poglądy rodziców na temat istoty zdolności, lecz także te dotyczące specyfiki ich rozwoju rzutują na rozpoznanie potencjału dziecka – opóźniając je lub utrudniając.

Istotna jest tu również kwestia dotycząca tego, kto mógłby dokonać rzetelnej identyfikacji dziecięcych potencjałów zdolnościowych. Rodzice nie zdają sobie sprawę z tego, iż sami stanowią silne ogniwo procesu rozpoznania zdolności córki lub syna. Większość matek i ojców jest skarbnicą wiedzy o procesach rozwojowych swoich dzieci, o ich mocnych i słabych stronach. Badania dowodzą, iż rodzice w większości przypadków poprawnie identyfikują zdolności swoich dzieci (por. Łukasiewicz-Wieleba 2018; Silverman 2013; Stańczak 2019a). Oni sami nie ufają jednak dokonany przez siebie odkryciom i poszukują ich potwierdzenia u ekspertów (Silverman, Golon 2008; Stańczak 2019a).

Należy zauważyć, iż nie dla wszystkich rodzin zdiagnozowanie dziecka jako zdolnego jest sytuacją łatwą. Czasem wiadomość ta rodzi zaniepokojenie rodziców, którzy mogą czuć się nieprzygotowani do udzielenia córce czy synowi odpowiedniego wsparcia, a nawet przytłoczeni odpowiedzialnością za jej/jego wychowanie. Doradca może pomóc pełnym obaw rodzicom w „oswojeniu” zdolności dziecka i w przygotowaniu się do pełnienia nowej rodzicielskiej roli.

Konstruowanie ścieżek kształcenia

Ten obszar problematyczny poradnictwa dla rodzin wychowujących dzieci i młodzież zdolną skupia się na tworzeniu optymalnych warunków rozwoju potencjałów zdolnościowych. Matki i ojcowie często zadają sobie pytanie o to, kto i jak mógłby rozwijać zdolności ich dzieci.

Zadaniem doradcy jest w pierwszej kolejności uświadomienie rodzicom znaczenia wsparcia, jakie oni sami mogą ofiarować swoim dzieciom. Wielu badaczy dowodzi, iż oddziaływania rodziny mają największą wagę w początkowych etapach transformacji dziecięcych potencjałów (Bloom 1985; Freeman 2013). Benjamin S. Bloom i jego współpracownicy (1985) wyróżnili trzy etapy kształcenia wynikające z przemiany potencjalnych zdolności w dojrzały talent: 1) wczesny – o charakterze rozpoznawczym i swobodnym, przypadający na okres od wczesnego dzieciństwa do ok. 10 roku życia; 2) średni – polegający na nabywaniu wiedzy i umiejętności

fachowych oraz ustalaniu tożsamości dziedzinowej, między 10 a 14 rokiem życia oraz 3) późny – polegający na tworzeniu unikatowego miejsca w dziedzinie lub wnoszeniu w nią wkładu, rozpoczynający się ok. 16 roku życia i trwający do ok. 25 roku życia (Sosniak 1985). Każdy z nich charakteryzuje się zróżnicowanymi działaniami ze strony środowiska rodzinnego. Praca poradnicza w tym zakresie zmierzać powinna do wskazania rodzicom zadań wynikających z poszczególnych etapów. W pierwszej fazie stymulujące i wspierające oddziaływania rodziny wplecione są we wspólną zabawę, pielęgnowanie zainteresowań, razem spędzany czas wolny, a nawet w zwykłe codzienne czynności podejmowane wspólnie z dzieckiem. Celem jest rozwijanie dziecięcych pasji, umacnianie ich zaangażowania w określone rodzaje aktywności powiązane z przejawianym potencjałem zdolnościowym. W kolejnych etapach kształcenia talentów wiodącą rolę pełnią nauczyciele/trenerzy. Wsparcie oferowane przez środowisko rodzinne sprowadza się zaś do wzmacniania motywacji dziecka, jego wytrwałości w dążeniu do realizacji postawionych celów, rozwijania sprzyjających cech psychospołecznych oraz zapewnienia córce lub synowi wsparcia organizacyjnego i finansowego koniecznych dla rozwoju jej/jego zdolności (tamże). Z badań wynika, iż wiele rodzin podejmuje tego rodzaju aktywności, rzadko jednak uświadamia sobie ich wagę i moc sprawczą (Stańczak 2019a).

Aktywności wzmacniające procesy transformacji potencjałów zdolnościowych dzieci podejmowane w obrębie rodziny winny być z upływem czasu poszerzane o działania oferowane przez wyspecjalizowane podmioty edukacyjne. Z jednej strony jest to udział w zajęciach organizowanych przez różne instytucje, placówki i osoby prywatne, a z drugiej – wsparcie oferowane przez szkołę. Praktyka edukacyjna wypracowała szereg rozwiązań adresowanych do dzieci zdolnych, których celem może być akceleracja kształcenia, wzbogacenie treści kształcenia i/lub rozwijanie potencjału twórczego. Mogą być one realizowane w grupach/klasach/szkołach hetero- lub homogenicznych pod względem zdolności (zob. np. Dyrda 2012; Limont 2010; Stańczak 2009). Inną kwestią jest dostępność owych rozwiązań. Praca doradcy z rodziną dotyczyć tu powinna rozpoznania potrzeb edukacyjnych dziewczynki lub chłopca i wyboru najlepszego rozwiązania. Badania pokazują, iż w pierwszych fazach rozwoju zdolności dziecka rodziny poszukują możliwości jego specjalistycznego kształcenia w osamotnieniu, działając niejako po omacku (Stańczak 2019a). Matki i ojcowie nie czują się kompetentni do konstruowania zindywidualizowanych ścieżek kształcenia swoich córek i synów. Jest to jedna z najsilniej odczuwanych przez nich trudności (Morawska, Sanders 2003).

Przedmiotem działań poradniczych powinna być także kwestia współpracy pomiędzy środowiskiem domowym a szkolnym i pozaszkolnym. Wspólnota działań rodziców, nauczycieli, trenerów pozwala na wykorzystanie zasobów tkwiących w każdym z tych środowisk, dzięki czemu zwiększa możliwości odkrywania i rozwijania zdolności dzieci (Stańczak 2019b). Celem pracy poradniczej jest tu przede wszystkim przewyciężanie stereotypowych przekonań rodziców na temat ich udziału w pro-

cesach edukacyjnych realizowanych w szkole oraz przygotowanie ich do aktywnego uczestniczenia w nich.

W obszarze działań poradniczych dla rodzin dotyczących konstruowania dróg kształcenia zdolnych dziewcząt i chłopców mieszczą się także problemy związane z wyborem ścieżki zawodowej. Dzieci zdolne wymagają nie tylko długoterminowego planowania edukacyjnego, lecz także zawodowego. Przejawiane przez nie zdolności są niezbędnym warunkiem osiągnięcia satysfakcjonującego życia zawodowego, lecz wybory zawodowe są uwarunkowane także innymi zmiennymi, między innymi wpływami społecznymi, względami kulturowymi, preferowanymi wartościami, statusem społeczno-ekonomicznym czy płcią (Muratori, Smith 2015). Nie bez znaczenia pozostają tu także zainteresowania. Te zaś u dzieci zdolnych bywają nie tylko bardzo szerokie, ale i bardzo zróżnicowane (Limont 2010). Wielość zainteresowań może stanowić utrudnienie dla wyboru drogi edukacyjno-zawodowej. Tę trudność mogą dodatkowo potęgować same zdolności, które predysponują dziecko do uzyskiwania w przyszłości wysokich wyników w różnych zawodach (Muratori, Smith 2015). Praca doradcza z rodziną zmierzać powinna do wzbogacenia wiedzy i rozwijania umiejętności rodziców niezbędnych do towarzyszenia dziecku w konstruowaniu i rekonstruowaniu drogi zawodowej. W szczególności prowadzić powinna do zrozumienia przez nich czynników wpływających na wybory zawodowe córek i synów; przygotowania do rozmów o ich planach zawodowych; ukazania wagi samodzielności dziecka w konstruowaniu ścieżki zawodowej; okazywania akceptacji kreowanemu pomysłom, a także udzielania wsparcia podczas podejmowania decyzji dotyczących wyboru szkoły czy udziału w zajęciach dodatkowych, które w konsekwencji prowadzą do wyboru zawodu.

Poradnictwo psychospołeczne

Działania poradnicze w tym zakresie są skierowane na pomoc rodzicom w poznaniu i zrozumieniu indywidualnych cech dziecka. Nie ma jednolitego profilu zdolnej dziewczynki czy chłopca (Reis, Renzulli 2009), niemniej jednak wieloletnie badania pozwoliły na wyodrębnienie pewnych szczególnych cech – poznawczych i pozapoznawczych – charakteryzujących dzieci zdolne, które wpływają na ich sposób postrzegania świata, myślenia o nim, oceniania go i działania w nim (zob. np. Limont 2010; Sękowski 2001; Silverman 1990; Webb i in. 2007). Rodzice na ogół nie są świadomi tego, iż wiele spośród cech i zachowań przejawianych przez córki i synów jest powiązanych z ich specyficznymi zdolnościami. Nie muszą one tworzyć niebezpiecznych kombinacji i nieść większego ryzyka rozwojowego niż w przypadku pozostałych dzieci, jednak już samo ich posiadanie stanowi duże wyzwanie zarówno dla samego dziecka, jak i jego najbliższego otoczenia – rodzinnego, szkolnego, a także rówieśniczego. Jak podkreśla Linda K. Silverman, nawet takie cechy jak wyjątkowa spostrzegawczość, idealizm, podwyższona wrażliwość, wysoki poziom oceny moralnej znajdują odzwierciedlenie w przebiegu rozwoju emocjonalnego, intensyfikując potrzeby zrozumienia, akceptacji, miłości (1990: 16). A to tylko część

z wymienianych w literaturze atrybutów dzieci zdolnych. Z badań wynika, że wielu rodziców obserwuje trudności w rozwoju emocjonalnym i społecznym swoich zdolnych córek i synów (Morawska, Sanders 2003; Silverman 2013). Znajomość specyficznych cech dziecka o określonym potencjale zdolnościowym daje rodzicom szansę na lepsze zrozumienie wielu sytuacji dnia codziennego i sprawniejsze radzenie sobie z potencjalnymi trudnościami związanymi z emocjonalnym, lecz i społecznym funkcjonowaniem dziecka. Ważnym bowiem polem współpracy rodziny z doradcą są relacje rówieśnicze. Część dzieci zdolnych cieszy się uznaniem i sympatią swoich kolegów i koleżanek, inne natomiast doświadczają z ich strony braku zrozumienia, a nawet odrzucenia. Mając poczucie, że nie pasują do rówieśników, mogą ukrywać swoje zdolności, aby się nie wyróżniać (J.R. Cross, T.L. Cross 2015; Sękowski 2001; Silverman 1990; Webb i in. 2007).

Rena F. Subotnik i Linda Jarvin podkreślają, że cechy psychospołeczne jednostki mają znacznie większy udział w transformacji zdolności od poziomu potencjalności do poziomu wybitnych osiągnięć niż dotychczas przypuszczano. Służą jako dźwignia dla przejścia na wyższy poziom rozwoju zdolności (2005). Jednak rozwój dzieci zdolnych przebiegać może w sposób asynchroniczny. Mogą one wykazywać zaawansowany poziom rozwoju w jednym z wymiarów funkcjonowania (zwykle poznawczym), a równocześnie typowy dla wieku lub nawet opóźniony poziom rozwoju innych sfer, zwłaszcza emocjonalnej i społecznej (J.R. Cross, T.L. Cross, 2015; Reis, Renzulli, 2004).

Podsumowanie

Środowisko rodzinne stanowi istotny czynnik warunkujący pomyślny rozwój potencjałów zdolnościowych dzieci. Głównym celem pracy poradniczej z rodzicami dziecka zdolnego jest więc wspieranie ich w rozwijaniu dziecięcych potencjalności. Opisane powyżej obszary współpracy matek i ojców z doradcą nie wyczerpują wszystkich z możliwych zagadnień, jakie mogą stać się przedmiotem poradnictwa dla rodzin, dotyczą jednak kluczowych problemów, z jakimi boryka się większość rodziców zdolnych dziewcząt i chłopców (Morawska, Sanders 2003; Silverman, Golon 2008; Silverman 2013). Wyróżniono zatem trzy najważniejsze obszary problematyczne, wokół których powinna koncentrować się praca poradnicza z rodziną. Pierwszy z nich wyznacza potrzeby rodzin związane z dookreśleniem potencjału zdolnościowego dziecka. Celem jest tu przede wszystkim zmiana rodzicielskich przekonań dotyczących zdolności i ich rozwoju, a ponadto ukazanie rodzicom ich roli w odkrywaniu potencjalności córek i synów, nierzadko też „oswajanie” zdolności dzieci. Drugi z obszarów działań poradniczych jest odpowiedzią na potrzeby matek i ojców pragnących wspierać rozwój potencjałów zdolnościowych swoich dzieci. Praca poradnicza z rodzicami zmierza do włączenia w codzienne życie rodziny wielowymiarowych działań sprzyjających rozwojowi zdolności córki lub syna oraz poszukiwania optymalnych rozwiązań edukacyjnych ulokowanych w środowisku szkolnym i pozaszkolnym. Prowadzone poradnictwo edukacyjne powinno

być uzupełniane o kwestie związane z wyborem ścieżki zawodowej. Z kolei trzeci z obszarów koncentruje się na emocjonalno-społecznym wymiarze rozwoju dziecka zdolnego. Wsparcie udzielane rodzicom przez doradców dotyczy rozpoznawania potrzeb emocjonalnych i społecznych dziewczynki lub chłopca i prowadzi do tworzenia warunków sprzyjających jej/jego optymalnemu rozwojowi.

Opisane w artykule kierunki pracy poradniczej z rodzinami zdolnych dziewcząt i chłopców koncentrują się na doświadczanych przez rodziny trudnościach. Efektem podejmowanych działań poradniczych nie ma być jednak wyłącznie udzielanie rodzicom pomocy w rozwiązywaniu ich problemów. Współpraca rodziców z doradcą powinna przyczynić się do zmiany rodzicielskich postaw wobec zdolnych córek i synów, czyniąc ich bardziej świadomymi rodzicami.

Bibliografia

1. Bloom B.S. (red.) (1985), *Developing Talent in Young People*, New York: Ballantine Books.
2. Cross J.R., Cross T.L. (2015), *Clinical and mental health issues in counseling the gifted individual*, "Journal of Counseling and Development", vol. 93, nr 2, s. 163–172, doi: 10.1002/j.1556-6676.2015.00192.x.
3. Dyrda B. (2012), *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych*, Warszawa, Wyd. Akademickie Żak.
4. Foley-Nicpon M., Assouline S.G., Colangelo N. (2013), *Twice-Exceptional Learners, Who Needs to Know What?*, "Gifted Child Quarterly", vol. 57, nr 3, s. 169–180, doi: 10.1177/0016986213490021.
5. Freeman J. (2013), *The long-term effects of families and educational provision on gifted children*, "Educational and Child Psychology", vol. 30, nr 2, s. 7–17.
6. Freeman J. (2016), *Konflikty między wysokim poziomem szkolnych osiągnięć a twórczością*. „Psychologia Wychowawcza”, nr 9 (51), s. 45–60, doi: 10.5604/00332860.1211482.
7. Freeman J., Garces-Bascal R.M. (2015), *Gender differences in gifted children*, [w:] M. Neihart, S.I. Pfeiffer, T.L. Cross (red.), *The Social and Emotional Development of Gifted Children: What do we know?*, Waco: Prufrock Press, <https://www.joanfreeman.com/pdf/Freeman-Garces-Bascal-on-gender-2015> [dostęp: 22.06.2020].
8. Kargulowa A. (1986), *Poradnictwo jako wiedza i system działań. Wstęp do poradownictwa*. Wrocław, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego.
9. Kargulowa A. (2004), *O teorii i praktyce poradnictwa*, Warszawa, PWN.
10. Kargulowa A. (2010), *Zmiany w polskim poradnictwie*, „Edukacja Dorosłych”, nr 1(62), s. 9–26.
11. Kargulowa A. (2013), *(Trans)formacja struktur doświadczenia, wiedzy, działania w sytuacji poradniczej*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 1(61), s. 59–73.
12. Kargulowa A. (2016), *Kilka uwag o poradnictwie*, „Edukacja Dorosłych”, nr 1(74), s. 135–150.
13. Limont W. (2010), *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznawać i jak z nim pracować*, Sopot, GWP.
14. Lupar J.L., Toy R.E. (2009), *Twice Exceptional: Multiple Pathways to Success*, [w:] L.V. Shavinina (red.), *International Handbook on Giftedness*, s. 507–525, Dordrecht: Springer doi: 10.1007/978-1-4020-6162-2.

15. Łukasiewicz-Wieleba J. (2018), *Rozpoznawanie potencjału oraz wzmocnienia i ograniczenia rozwoju zdolności dzieci w narracjach rodziców*. Warszawa, Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej.
16. Mönks F.J., Katzko M.W. (2005), *Giftedness and Gifted Education*, [w:] R.J. Sternberg, J.E. Davidson (red.), *Conceptions of Giftedness* (2nd ed.), s. 187–200, New York, Cambridge University Press, pdf, <https://epdf.pub/conceptions-of-giftedness.html> [dostęp: 22.06.2020].
17. Morawska A., Sanders M.R. (2003), *Parenting Gifted and Talented Children: Conceptual and Empirical Foundations*, "Gifted Child Quarterly", vol. 53, nr 3, s. 163–173, doi: 10.1177/0016986209334962.
18. Muratori M.C., Smith C.K. (2015), *Guiding the Talent and Career Development of the Gifted Individual*, "Journal of Counseling and Development", vol. 93, nr 2, s. 173–182, doi: 10.1002/j.1556-6676.2015.00193.x.
19. Piechowski M.M. (2015), „*Jak ptak, wysokim lotem*”: wzmoczone pobudliwości psychiczne u osób zdolnych, „Psychologia Wychowawcza”, nr 8 (50), s. 107–121, doi: 10.5604/00332860.1178708.
20. Reis S.M., Renzulli J.S. (2009), *Myth 1: The gifted and Talented Constitute One Single Homogenous Group and Giftedness Is a Way of Being That Stays in the Person Over Time and Experiences*, "Gifted Child Quarterly", vol. 53, nr 4, s. 233–235. doi: 10.1177/0016986209346824.
21. Reis S.M., McCoach D.B. (2000), *The Underachievement of Gifted Students: What Do We Know and Where Do We Go?*, "Gifted Child Quarterly", vol. 44, nr 3, s. 152–170, doi: 10.1177/001698620004400302.
22. Reis S.M., Renzulli J.S. (2004), *Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities*, "Psychology in the Schools", vol. 41, nr 1, s. 119–130, doi: 10.1002/pits.10144
23. Sękowski A.E. (2001), *Osiągnięcia uczniów zdolnych*. Lublin, Towarzystwo Naukowe KUL.
24. Silverman L.K. (1990), *Issues in Affective Development of the Gifted*, [w:] J. VanTassel-Baska (ed.), *A Practical Guide to Counseling the Gifted in a School Setting* (2nd ed.), s. 15–30, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED321512.pdf> [dostęp: 30.06.2020].
25. Silverman L.K. (2013), *Giftedness 101*, New York, Springer.
26. Silverman L.K., Golon A.S. (2008), *Clinical Practice with Gifted Families*, [w:] S.I. Pfeiffer (ed.), *Handbook of Giftedness in Children, Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices*, s. 199–222, Boston: Springer.
27. Silverman L.K., Miller N.B. (2009), *A Feminine Perspective of Giftedness*, [w:] L.V. Shavinina (ed.), *International Handbook on Giftedness*, s. 99–128, Dordrecht, Springer, doi: 10.1007/978-1-4020-6162-2.
28. Sosniak L.A. (1985), *Phases of Learning*, [w:] B.S. Bloom (ed.), *Developing Talent in Young People*, s. 409–438, New York, Ballantine Books.
29. Stańczak M. (2009), *Zaspokajanie potrzeb ucznia zdolnego w szkole*. Olsztyn, Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
30. Stańczak M. (2019a), *Doświadczenia rodzin w odkrywaniu i rozwijaniu zdolności dzieci*. Kraków, Oficyna Wyd. Impuls.
31. Stańczak M. (2019b), *Współpraca nauczycieli i rodziców dzieci zdolnych – rozważania wokół idei i praktyki*. „Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej”, nr 36, s. 31–42.
32. Subotnik R.F., Jarvin L. (2005), *Beyond expertise: Conceptions of giftedness as great performance*, [w:] R.J. Sternberg, J.E. Davidson (ed.), *Conceptions of Giftedness* (2nd ed.),

- s. 343–357, New York: Cambridge University Press, pdf, <https://epdf.pub/conceptions-of-giftedness.html> [dostęp: 22.06.2020].
33. Subotnik R.F., Olszewski-Kubilius P., Worrell F.C. (2015), *Od tradycyjnych perspektyw na temat zdolności do psychologii rozwoju talentu: zmiana oparta na wiedzy psychologicznej*. „Psychologia Wychowawcza”, nr 8 (50), s. 20–30, doi: 10.5604/00332860.1178604.
 34. Webb J.T., Gore J.L., Amend E.R., DeVries A.R. (2007), *A Parent's Guide to Gifted Children*, Scottsdale, Great Potential Press.
 35. Worrell F.C. (2007), *Ethnic identity, academic achievement, and global self-concept in four groups of academically talented adolescents*, “Gifted Child Quarterly”, vol. 51, nr 1, 23–38. doi: 10.1177/0016986206296655.

dr Małgorzata Stańczak

Katedra Pedagogiki Ogólnej i Opiekuńczej
Wydział Nauk Społecznych
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Podmiotowość rodziny w samorządzie terytorialnym

The subjectivity of the family in local government

Key words: local government, subjectivity, family, children, senior

Abstract: The article deals with family subjectivity in local government. The family is the foundation of every community. Not only is it an optimal environment for human development, an irreplaceable support for all its members, especially the youngest and the oldest, but it also occupies an important place in the implementation of local government tasks.

The thesis of the article is to show the subjectivity of the family in the context of local government. Recognizing the need to analyze the issue, the argumentation was based on three dimensions: the value of the family in the local community, the subjectivity of parents and children, and the subjectivity of the elderly.

Słowa klucze: samorząd terytorialny, podmiotowość, rodzina, dzieci, senior

Streszczenie: Niniejszy artykuł dotyczy podmiotowości rodziny w samorządzie lokalnym. Rodzina bowiem jako fundament każdej społeczności jest nie tylko optymalnym środowiskiem rozwoju człowieka, niezastąpionym oparciem dla wszystkich swoich członków, szczególnie najmłodszych i najstarszych, ale odgrywa też istotną rolę w realizacji zadań samorządu terytorialnego.

Tezę artykułu jest ukazanie podmiotowości rodziny w kontekście samorządu terytorialnego. Uznając potrzebę analizy zagadnienia, argumentację oparto na trzech wymiarach: wartości rodziny w społeczności lokalnej, podmiotowości rodziców i dzieci oraz podmiotowości seniorów.

Rodzina to fundamentalne dobro każdej społeczności. Jest nie tylko optymalnym środowiskiem rozwoju człowieka, ale też niezastąpionym oparciem dla wszystkich swoich członków, szczególnie najmłodszych i najstarszych. Dobro wspólne realizowane na poziomie lokalnych działań samorządu terytorialnego nie może być więc oderwane od tej grupy osób i instytucji społecznej. Stanowi ona bowiem integralny model wspólnoty życia w społeczeństwie.

Przedstawiciele nauk społecznych zgadzają się, że małżeństwo jest dobrowolnym wyborem każdej jednostki, małżonkowie zaś posiadają równe prawa i obowiązki w zakresie pełnionych ról rodzicielskich wobec powoływanych do istnienia dzieci. Jako pierwsi pedagodzy odpowiadają za ich wychowanie i socjalizację, budując rodzinę, która jest podstawową komórką społeczną i zarazem najstarszą i najtrwalszą

formą ludzkiego współbywania (Mitręga 2000, s. 63). I chociaż pozostaje ona w pewnym stopniu zależna od władz samorządowych, to jednak kształtuje społeczność lokalną i społeczeństwo jako naród, nie tylko biologicznie, ale jako wspólnota solidarności, „założona i ożywiona przez miłość” (Dyczewski, 2007, s. 90).

Niniejszy artykuł, ujmując rodzinę jako podmiot społeczny, stanowi analizę podmiotowości rodziny w społecznych uwarunkowaniach funkcjonowania samorządu terytorialnego. Uznając potrzebę analizy zagadnienia, argumentację oparto na trzech wymiarach: wartości podmiotowości rodziny w społeczności lokalnej, podmiotowości rodziców i dzieci oraz podmiotowości osób starszych.

Wartość rodziny w społeczności lokalnej

Wartość rodziny należałoby rozumieć w kontekście personalizmu. Personalizm – odwołując się do świata relacji ludzkich, a nie do świata rzeczy – uwydatnia walor osoby ludzkiej. Stąd też rodzina ma prymat nad innymi grupami i wspólnotami. Człowieka bowiem należy traktować jako podmiot w realizacji obranych przez niego celów, a nie środek do osiągnięcia konkretnych celów. W tym kontekście Jan Paweł II napisał: „Człowiek w całej prawdzie swego istnienia: bycia osobowego (...) wspólnotowego i zarazem społecznego – w obrębie własnej rodziny, w obrębie tylu różnych społeczności, środowisk (...), w obrębie całej ludzkości – ten człowiek jest pierwszą drogą Kościoła” (Jan Paweł II, 1994).

Niewątpliwie podmiotowość osoby w ujęciu personalistycznym w kontekście społeczności lokalnej opiera się na fakcie, że „człowiek jest zasadą dla wszelkich struktur, zrzeczeń, zgromadzeń, a przede wszystkim dla samorządu (...). Samorząd jest tym rodzajem jednostki społecznej, którego zasadniczym zadaniem jest stwarzanie warunków gwarantujących świadomość bycia sobą we własnym środowisku. (...) Chodzi tu o rzeczywistą integrację osoby ze środowiskiem społeczno-gospodarczym. Z niej jednostka czerpie poczucie obowiązku wobec społeczności, w której żyje. Wtedy odpowiedzialność za środowisko nie jest już postulatem, ale imperatywem moralnym, który kieruje podejmowanymi działaniami jednostki na rzecz wspólnoty, na rzecz własnego rozwoju. W praktyce oznacza to, że jednostka posiada rzeczywiste «zakorzenienie» przez samorząd we własnym środowisku lokalnym, w tym przede wszystkim we własnej upodmiotowionej wspólnotie lokalnej” (Czernik, 2012, s. 229–230). Samorząd bowiem to związek mieszkańców, rodzin zamieszkujących określone terytorium, utworzony dla wspólnego funkcjonowania, wspierania, odpowiedzialności za kształtowanie życia obywateli w danej społeczności lokalnej (Krzyszowski, 2014, s. 47).

Na gruncie nauk społecznych można wyróżnić przynajmniej kilka koncepcji podmiotowości jednostki i podmiotowości społecznej. Wśród klasyków socjologii polskiej zagadnienie to podejmował między innymi M. Ziółkowski, który odwołując się do psychologii społecznej, z pojęciem tym łączył termin „orientacja” konieczny do opisu mentalności społecznej rozumianej jako „cechy jednostek, ukształtowane i odporne na zmiany, cechy osobowościowe (...) większości członków społeczeń-

stwa" (Ziółkowski, 1990, s. 24). Tego rodzaju koncepcja znalazła swoje uzasadnienie w badaniach społeczności lokalnej i rodziny.

Wydaje się, iż zagadnienie podmiotowości ujęte zostało w teoretycznych podstawach socjologii, pedagogiki i politologii. Według P. Sztompki (Sztompka, 2012, s. 41) dotyczy ona działań ludzkich w obszarze wzajemnych relacji interpersonalnych, nadających danemu obszarowi lokalnemu dynamikę funkcjonowania oraz podtrzymywania życia społecznego. Ich efekty przekazywane są następnym pokoleniom mocą wartości i kultury rodziny. W tym aspekcie podmiotowość to „aktywny wpływ działań ludzkich na kształt struktury społecznej” (Sztompka, 1989, s. 12), który stwarza możliwości twórczego oddziaływania rodziny na kształtowanie osobowości, postaw, kultury, moralności. Podobnie kwestie podmiotowości ujmuje A. Giddens (2009, s. 36), który uważa, że człowiek przetwarza wzorce kulturowe, zaś permanentny jego kontakt ze społecznością daje mu możliwość wpływu na społeczność lokalną, której siłą sprawczą jest istota ludzka. Wypada, aby celem polityki było umacnianie rodziny jako wartości autotelicznej, uniwersalnej, w odniesieniu do zasad: podmiotowości, suwerenności, odpowiedzialności za dobro jednostek z poszanowaniem praw ogólnoludzkich i państwowych. Tak rozumiana podmiotowość przyjmuje charakter społeczny.

W analizie naukowej jednostka i rodzina stanowią fundamentalną podstawę podmiotowości w porządku indywidualnym i społecznym. Zdaniem K. Wieleckiego (Wielecki 2010, s. 48) w sensie indywidualnym ten dualny aspekt podmiotów należy rozumieć jako osobę z jej systemem wartości, umiejętnościami i kompetencjami w zakresie relacji międzyosobowych, które służą dobru drugich. W sensie społecznym zaś podmiotowość to troska o dobro wspólne oraz dobro innych.

Wartości stanowią centrum życia rodziny na trzech płaszczyznach: biologicznej, psychospołecznej i duchowej. Wszystkie te poziomy współistnieją ze sobą w celu osiągnięcia holistycznego wymiaru w strukturze społecznej. Człowiek zwykle definiuje swoje życie w rodzinie i przez rodzinę, dlatego wydaje się, że jest ona podstawową i uniwersalną wartością dla funkcjonowania struktury danej społeczności. Rodzina stanowi zatem nie tylko trwałą budulec społeczności lokalnej, ale przede wszystkim upodmiotowia działania samorządu terytorialnego. Jako podmiot odznacza się sekwencją posiadania praw tożsamości i suwerenności. Z tej też racji domaga się „uznania swej tożsamości i zaakceptowania, jako społeczna podmiotowość (Jan Paweł II, 1999).

Od podmiotowości rodziców do podmiotowości dzieci

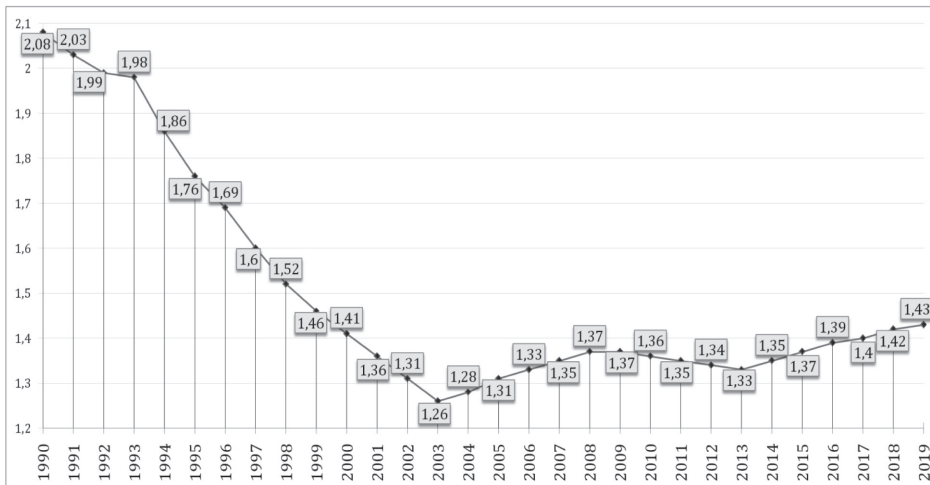
Zdaniem T. Olearczyk „każda rodzina ma swoją ojczyznę i jest formą życia tak wiekową jak ludzkość. I choć zmieniały się epoki historyczne, systemy polityczne i ekonomiczne, rodzina była dosłownie miejscem urodzenia i wychowania, przekazu obyczajów, tradycji, kultury oraz tego, co jest istotą jej trwania: miłości, wiary i nadziei następnym pokoleniom” (Olearczyk, 2004, s. 50).

Podmiotowość rodziców w samorządzie terytorialnym (gminy) uwypukla się w ich prawach względem dzieci. Ogólny katalog tych praw obejmuje: prawo do istnienia i rozwoju jako rodziny, przekazywania życia i wychowania dzieci, odpowiedzialności w przekazywaniu życia, stałości więzi małżeńskiej i rodzinnej, wyznawania własnej wiary, wychowania dzieci wedle własnych tradycji, wartości religijnych i kulturowych, zabezpieczenia fizycznego, społecznego, politycznego, ekonomicznego, zwłaszcza ubogich i chorych, mieszkania, pozwalającego na godziwe życie rodzinne, zrzeszania się z innymi rodzinami i instytucjami, ochrony nieletnich poprzez odpowiednie instytucje i prawodawstwo, prawo osób starszych do godnego życia i umierania, prawo do emigrowania całej rodziny w poszukiwaniu lepszych warunków życia. Wszystkie one stanowią imperatyw aksjologiczny i przyczyniają się do harmonijnej koegzystencji rodziców i dzieci. Słusznie zatem zauważa J. Krukowski (Krukowski 2005, s. 21), że „prawa rodziny mają wymiar społeczny. To znaczy, że wszystkie formy życia społecznego powinny być ukierunkowane na rodzinę, czyli służyć jej pomocą w realizacji należnych jej praw i obowiązków”. Prawa rodziców w obszarze prawa do posiadania dzieci powinny być całkowicie respektowane przez gospodarzy samorządu lokalnego. Oni bowiem z woli obywateli otrzymali mandat zarządzania społecznością lokalną. Do realizacji zadań zawartych w katalogu samorządowym potrzebują zaś rodziny, która zapewnia odnowę pokoleń i realizuje zadanie edukacji swoich członków.

Na poziomie samorządu podmiotowość rodziców w zakresie praw wykonywanych względem ich dzieci realizuje się nade wszystko w podstawowym prawie do przekazania życia, bezpieczeństwa zdrowotnego, edukacyjnego, społecznego. Dziecko, jak zaznaczał polski socjolog rodziny L. Dyczewski (Dyczewski 2004, s. 37), jest „upragnioną wartością Polaków i tylko nieliczne jednostki nie przewidują dziecka w rodzinie”. Trzeba zauważyć, iż współczynnik dzietności (total fertility rate, TFR) w Polsce spadał systematycznie od 1990 do 2003 roku. Od 2004 do 2015 r. współczynnik dzietności oscylował wokół wartości między 1,28 w poszczególnych latach a 1,37. Od 2016 roku współczynnik dzietności w Polsce relatywnie i linearnie wzrastał, przyjmując w 2019 roku wartość 1,43 (por. Departament Analiz Ekonomicznych i Prognoz Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, 2019). Poniższy wykres obrazuje współczynnik dzietności Polsce w latach 1990–2019.

Rodzice mają niezbywalne i pierwsze prawo nie tylko do zrodzenia potomstwa, ale również do jego wychowania. W ujęciu nauk społecznych ich odpowiedzialność za wychowanie dzieci stanowi proces „planowej, świadomej i nieświadomej działalności (interakcji) jednostki i otaczającego ją środowiska społecznego, obejmujący kształtowanie osobowości jednostek, ich wiedzy, inteligencji i uczuć oraz rozwój fizyczny; odbywa się w ramach formalnego systemu nauczania, przybiera często postać samowychowania” (Olechnicki, Załęcki, 2001, s. 5). Wychowanie służy zatem kształtowaniu postaw i wartości. Rodzice są w nim przykładem i wzorem do naśladowania, wykazują troskę o rozwój psychiczny, fizyczny i duchowo-religijny

dzieci, które wynoszą z domu rodzinnego nie tylko uniwersalne, religijne wartości, ale przede wszystkim przygotowanie do życia społecznego.



Wykres 1. Współczynnik dzietności w latach 1990–2019

Źródło: Total Fertility Rate, <https://www.macrotrends.net/countries/POL/poland/fertility-rate> (z dn. 14.09.2020 r.)

Tak jak rodzice mają prawo do wychowania dzieci, tak też dzieci mają prawo do tego, aby być wychowywane, a nie tylko edukowane. Ponieważ rodzice nie posiadają oczywistych możliwości pełnego uczestniczenia w wychowaniu dzieci, dlatego do realizacji tej funkcji potrzebują pomocy innych instytucji, szczególnie szkoły i Kościoła. Szkoła, jak zauważa J. Szczepański, obok rodziny jest pierwszym środowiskiem uspołeczniania. W aksjologicznym rozumieniu edukacji jako kształcenia myślenia dziecka odpowiada ona nie tylko za formowanie w świadomości społecznej jednostek wartości, norm kulturowych czy społecznych, ale też przygotowuje dzieci do pełnienia odpowiednich ról społecznych, włączając je do życia w społeczeństwie i kształtując właściwe postawy (Szczepański, 1992, s. 76–77).

Świat aksjologii wychowania cechuje symbiotyczny charakter podmiotowości rodziców i dzieci. Świadomość budowania wychowania w oparciu o wartości nadaje sens wszelkim systemom i koncepcjom edukacyjnym. Człowiek bowiem jako szczególny byt asymilacji wartości obiektywnych urzeczywistnia swoją godność i zakorzenienie w środowisku zamieszkania. Z bogatego świata wartości, zgodnie z kryterium osobistych preferencji i uwarunkowań społeczno-kulturowych, wybiera te, które mają dla niego znaczenie i kształtują hierarchię asymilowanych przez niego wartości. Polem zaś ich kształtowania są rodzina, środowisko lokalne oraz inne instytucje.

Ponadto rodzice z racji pełnienia funkcji wychowawczej zobligowani są do pełnej odpowiedzialności za proces wychowania. Z tej przyczyny mają niezbywalne prawo do poznania programów wychowawczych realizowanych w szkołach i uczestniczenia w edukacji ich dzieci. Szczególnie w społeczeństwie ponowoczesnym,

w którym dominują hedonizm i utylitaryzm, istnieje paląca potrzeba kształcenia antropologii oraz postaw etycznych i moralnych. Przyjęte bowiem przez człowieka wartości domagają się ich urzeczywistnienia, konkretyzacji i wprowadzenia w świat realnego życia, ponieważ konstytuują rzeczywisty, a nie pozorny system wychowania. Zgodnie ze słowami K. Huppertza współcześnie „konflikt aksjologiczny, jaki ma miejsce (...), rozgrywa się między światem wartości duchowych i materialnych. Między sumieniem ludzkim a dokonywanymi czynami. Między byciem a posiadaniem” (Huppertz, 1993, s. 6). Rodzice, wpływając na programy szkolne, są zobligowani do stania na straży moralności, edukacji i rozwoju fizjologicznego swoich dzieci. Polaryzacja zachowań w tym kontekście może prowadzić do destrukcji dziecka i późniejszych negatywnych konsekwencji w jego życiu. Samorząd odpowiedzialny za zabezpieczenie praw i obowiązków rodziny jako autonomicznego podmiotu nie może lansować rozwiązań antyrodzinnych, takich jak: osłabienie więzi rodzinnych, zmniejszanie odpowiedzialności i kompetencji rodziny czy pomniejszanie zakresu władzy rodzicielskiej, w tym wpływanie na edukację dzieci. Zgodnie z Kartą Praw Podstawowych „Dzieci mają prawo do takiej ochrony i opieki, jaka jest konieczna dla ich dobra. Mogą one swobodnie wyrażać swoje poglądy. Poglądy te są brane pod uwagę w sprawach, które ich dotyczą, stosownie do ich wieku i stopnia dojrzałości” (Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej, art. 24).

Konkludując, należy stwierdzić, iż podmiotowość samorządu terytorialnego, którego fundament w demokratycznym państwie stanowi dobro rodziny i dzieci, dotyczy ochrony dwóch podstawowych funkcji: prokreacyjnej i wychowawczej. Ochrona tej pierwszej z natury obejmuje poszanowanie prawa człowieka do życia wyrażającego się nie tylko w prawie konstytucyjnym, ale również w prawie rodzinnym, oświatowym i wychowawczym. Funkcja wychowawcza zaś domaga się ochrony prawa rodziców do religijnego i moralnego wychowania dzieci, zarówno w domu, jak i w placówkach oświatowych. Z tej racji samorząd powinien wspierać autonomię dziecka. Służą temu gwarancje uszanowania decyzji rodziców w zakresie programów nauczania i wychowania dzieci w szkole (Krukowski, 2005, s. 30).

Podmiotowość seniorów w samorządzie

Człowiek, bez względu na swój wiek, do końca życia pozostaje osobą. Stąd „świadomy swojej podmiotowości dostrzega, że jest autonomicznym podmiotem wyizolowanym z otoczenia, pozostającym z nim w interakcji. Zdaje sobie sprawę, że od trafności podejmowanych decyzji zależy jego dalsza egzystencja. Dobrze wybrane interakcje przynoszą cenne efekty i podnoszą szansę wydajnego funkcjonowania podmiotu w otoczeniu” (Stasiak, 2009, s. 103). Swoją podmiotowość osoba starsza realizuje w społeczności lokalnej. Społeczność ta „jest niezbywalnym elementem organizacji życia społecznego społeczeństw należących do europejskiego kręgu kultury, a rozwój społeczny nie może polegać na eliminowaniu roli tego typu zbiorowości w życiu społecznym” (Sowa, 2009, s. 13).

Spółeczność lokalna jest przestrzenią egzystencji wszystkich obywateli. Wśród nich seniorzy zgodnie z podmiotowością samorządu „mają prawo do sprawiedliwego podziału przestrzeni publicznej, korzystania z infrastruktury edukacyjnej, kulturalnej i sportowo-rekreacyjnej oraz programów sprzyjających ich aktywności społecznej, intelektualnej i fizycznej, a także pomocy gminy w sytuacji zaistnienia braku samodzielności” (Mędrzycki, 2017, s. 124). Dlatego w lokalnej polityce przysługuje im mandat do respektowania ich praw.

Na podstawie badań społecznych i analiz statystycznych należy zauważyć, że społeczeństwa się starzeją. Seniorzy tworzą coraz liczniejszą grupę mieszkańców gmin, przez co wzrasta ich ranga na polu polityki lokalnej. Istotność tej kategorii osób nie dotyczy jedynie liczby jej członków, ale nade wszystko jakości, jaką mogą wnieść do społeczności lokalnej. Stąd też starzenie się członków społeczności lokalnej jest wyzwaniem dla polityki. Seniorzy stanowią jednak nie tylko obciążenie socjalne z racji problemów, z którymi się borykają: komplikacji zdrowotnych, samotności, braku bezpieczeństwa społecznego i socjalnego, ale mogą także wnieść w życie społeczne nową jakość (Lipowicz, 2016, s. 194). Oni bowiem „pomagają nam mądrzej patrzeć na ziemskie wydarzenia, ponieważ dzięki życiowym doświadczeniom zyskali wiedzę i dojrzałość” (Jan Paweł II, 1999).

Polityka społeczna realizowana na poziomie samorządu jako narzędzie wspierania podmiotowości powinna składać się z kilka aspektów: umożliwienia im samodzielności życiowej, zapewnienia stabilnej pozycji oraz statusu w strukturze lokalnej społeczności, integracji i partycypacji społecznej seniorów, realizacji świadczeń w odniesieniu do ich potrzeb, relatywnego kształtowania standardu życia, prowadzenia badań w zakresie problematyki życia osób starszych i ogólnie gerontologii. Inną formą gwarancji podmiotowości seniorów jest troska samorządu o zachowanie zasady solidarności i współpracy międzypokoleniowej. W tym kontekście istnieje potrzeba szerokich działań i poszukiwania nowych form współpracy międzygeneracyjnej, która pozwoli na wykorzystanie potencjału, wiedzy, umiejętności, profesjonalizmu oraz aktywności społecznej i zawodowej osób starszych, oraz przyczyni się do utrzymania stabilizacji więzi wewnątrz rodziny (Kulisz, 2014, s. 202–204).

Cele te wynikają z podstawowego prawa do poszanowania wartości osoby ludzkiej i jej godności, która jest nie tylko prąródłem praw człowieka, ale także fundamentalną normą państwa, i przysługuje każdej jednostce ludzkiej. Człowiek obdarzony godnością i naturą społeczną buduje społeczeństwo ludzkie, w którym powinna panować atmosfera życzliwości, wzajemnej współpracy i solidarności. Żyje w społeczności lokalnej, w której wszyscy – w tym również seniorzy – rozwijają się dla dobra wspólnego.

Współcześnie seniorzy poprzez uczestnictwo w różnych formach tworzenia samorządności lokalnej są często reżyserami nie tylko własnego życia, ale też życia społecznego. Zaliczyć tu warto ich pełne uczestnictwo w gminnych radach seniorów. Odgrywają oni w nich zwykle dwie role: przynależą do wspólnoty samorządowej

oraz są członkami rady seniorów samorządu terytorialnego – służą doradztwem, pełnią funkcje konsultacyjne i inicjacyjne (Mędrzycki 2017). Ten rodzaj współdziałania wpisuje się w zasadę subsydiarności promującej i wykorzystującej umiejętności oraz kapitał ludzki, zarówno osób starszych, ich rodzin, jak i środowiska ich zamieszkania, celem tworzenia naturalnych przestrzeni wsparcia międzyosobowego i personalno-instytucjonalnego. Ponadto struktura lokalnej społeczności domaga się współpracy w wielu obszarach funkcjonowania osoby starszej. Warto podkreślić miejsce seniorów w środowiskach rodzinnych, w których niekiedy pełnią oni role drugorzędne, a w niektórych przypadkach pierwszorzędne. Często z racji nieobecności rodziców w domu przejmują całkowitą pieczę nad wnukami, a co za tym idzie mają prawo i obowiązek troszczyć się o programy edukacyjne warunkujące rozwój ich wnuków.

Obopólna więź personalno-społeczna (seniorzy–gmina) dopomina się jednak realizacji potrzeb seniorów, które wpisane są w katalog polityki społecznej. Według W. Wnuk człowiek starszy domaga się godnego życia, chce być potrzebny, użyteczny, traktowany partnersko, poszukuje równowagi pomiędzy środowiskiem funkcjonowania a środowiskiem zaspokojenia potrzeb psychicznych (Kuś, Szwed, 2012, s. 309). Chociaż bezpośrednim środowiskiem ich życia jest najbliższa rodzina, współcześnie nawet najbliżsi nie zawsze są w stanie sprostać wszystkim potrzebom osób starszych. Istotna w tym względzie wydaje się troska o utrzymywanie kontaktów emocjonalnych, przyjacielskich, koleżeńskich i sąsiedzkich. Dobry sąsiad często stanowi jedyne źródło wsparcia seniorów. Brak aktywności, pomocy ze strony bliskich sprawia, że seniorzy mogą czuć się nieprzydatni, skrzywdzeni, samotni, a w konsekwencji alienują się z życia społecznego. Zaspokojenie powyższych potrzeb wydaje się istotą podmiotowości seniorów i ich bezpieczeństwa na polu samorządu lokalnego.

Zakończenie

Podmiotowość, jak słusznie zauważa D. Kołodziejska, warunkuje możliwość wpływu człowieka – w mniej lub bardziej autonomiczny sposób – na to, co dzieje się w świecie zewnętrznym, w nim i z nim samym. Jednostka ludzka jest podmiotem, gdy może – opierając się na systemie aksjologii – formułować cel lub kierunek działalności zgodne z jego przekonaniami i kanonem wartości (Kołodziejska, 2001, s. 11). Samorząd zaś, kierując się zasadą pomocniczości, podejmuje działania we współpracy z poszczególnymi podmiotami, wśród których rodzina niesie największą wartość. W samorządzie jednostki, od tych najmłodszych do najstarszych, mają prawo i obowiązek uczestniczyć w życiu publicznym.

Z tego też powodu, jak zapisano w podstawowym akcie prawnym Konstytucji RP w art. 18 oraz art. 71, „małżeństwo, jako związek kobiety i mężczyzny, rodzina, macierzyństwo i rodzicielstwo znajdują się pod ochroną i opieką Rzeczypospolitej Polskiej” (Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., Dz. U. z 1997 r. art. 18) oraz „Państwo w swojej polityce społecznej i gospodarczej uwzględ-

nia dobro rodziny. Rodziny znajdujące się w trudnej sytuacji materialnej i społecznej, zwłaszcza wielodzietne i niepełne, mają prawo do szczególnej pomocy ze strony władz publicznych" (Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., Dz. U. z 1997 r., art. 71. poz. 1.). Rodzina, jako komórka społeczna w samorządzie terytorialnym, jest podmiotem jego funkcjonowania i administrowania. Samorząd zaś dobrem jednostek, rodziny oraz grup tworzących wspólnotę społeczną (lokalną) z zachowaniem praw podmiotowości osoby: rodziców, dzieci oraz seniorów.

Bibliografia

1. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., Dz. U. z 1997 r. art. 18.
2. Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej (2007/C 303/01), art. 24.
3. Czernik T. (2012), *Rola samorządu terytorialnego w kształtowaniu się podmiotowości społecznej*, Zeszyty Naukowe DWSPiT. Studia z Nauk Społecznych, 5, s. 219–232.
4. Departament Analiz Ekonomicznych i Prognoz Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, *Liczba urodzeń w latach 1990–2017* [04.09.2019].
5. Dyczewski L. (2004), *Rodzina w procesie przemian kulturowo-społecznych w Polsce po 1989 r.*, [w:] red. W. Piotrowski, *Rodzina jako środowisko rozwoju człowieka*, Tarnów, Biblos, s. 18–59.
6. Dyczewski L. (2007), *Rodzina*, [w:] S. Fel, J. Kupny, *Katolicka nauka społeczna. Podstawowe zagadnienia z życia społecznego i politycznego*, Katowice, Wydawnictwo Jacka, s. 88–107
7. Giddens A. (2009), *Nowe zasady metody socjologicznej: pozytywna krytyka socjologii interpretatywnych*, Kraków, Nomos.
8. Huppertz K. (1993), *Gewalt in der geisten Welt und Menschen. Die Krise der heutigen Welt*, Hanover.
9. Jan Paweł II (1994), Encyklika *Redemptor hominis*, Wrocław, TUM.
10. Jan Paweł II (1999), *List do ludzi w podeszłym wieku*, Poznań, Pallottinum.
11. Jan Paweł II (1999), *List do Rodzin*, [w:] M. Cheberek, *Posoborowe dokumenty Kościoła Katolickiego o małżeństwie i rodzinie*, t. 2, Kraków, Wydawnictwo M, s. 33–103.
12. Kołodziejska, D. (2001), *Kształtowanie poczucia podmiotowości „Edukacja i Dialog”*, 2 (125), s. 10–21.
13. Krukowski J. (2005), *Podstawy współdziałania między Kościołem i państwem na rzecz małżeństwa i rodziny*, [w:] red. J. Krukowski, T. Śliwowski, *Współdziałanie Kościoła i państwa na rzecz małżeństwa i rodziny*, Materiały z ogólnopolskiej konferencji naukowej zorganizowanej przez Stowarzyszenie Kanonistów Polskich, Wydział Nauk Prawnych TN KUL i Diecezję Łomżyńską, Łomża, 6–7 września 2004, Łomża, Redakcja „Głosu Katolickiego”, s. 13–32.
14. Krzyszkowski J. (2014), *Inkluzywne wspólnoty czyli o roli polityki społecznej w samorządzie*, Warszawa, Mazowieckie Centrum Polityki Społecznej.
15. Kulisz E. (2014), *Podmiotowość osób starszych na podstawie doświadczeń związanych z Kongresami „Obywatel Senior”*, „Gerontologia Polska”, 4, s. 202–205 (17.09.2019).
16. Kuś M., Szwed M. (2012), *Realizacja potrzeb ludzi starszych a zadania samorządu terytorialnego*, Prace Naukowe Akademii i im. Jana Długosza w Częstochowie (wydanie specjalne), s. 301–328.

17. Lipowicz I. (2016), *Prawo osób starszych do dobrej administracji*, [w:] red. P. Broda-Wysocki, A. Dylus, M. Pawlus, *Dyskryminacja seniorów w Polsce. Diagnoza i przeciwdziałanie*, Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, s. 187–200.
18. Mędrzycki R. (2017), *Funkcje gminnych rad seniorów*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny”, z. 3, s. 119–131.
19. Mitreǵa M. (2000), *Polityka ludnościowa i rodzinna*, [w:] red. A. Frąckiewicz-Wronka, M. Zrałek, *Polityka społeczna w okresie transformacji*, Katowice, Akademia Ekonomiczna im. Karola Adamieckiego, Kolegium Zarządzania, s. 51–65.
20. Olearczyk T. (2004), *Dom rodzinny jako miejsce kształtowania postaw społecznych i patriotycznych*, [w:] red. W. Piotrowski, *Rodzina jako środowisko rozwoju człowieka*, Tarnów, Biblos, s. 50–66.
21. Olechnicki K., Załęcki P. (2002), *Wychowanie*, [w:] *Słownik socjologiczny*, Toruń, Graffiti BC, s. 250–251.
22. Sowa K.Z. (1988), *Lokalizm, centralizm i rozwój społeczny*, „Państwo i Kultura Polityczna”, t. 5, s. 50–62.
23. Stasiak M.K. (2009), *Podmiotowy model pracy socjalnej*, Łódź, Wydawnictwo AHE.
24. Szczepański J. (1992). *Szkoła w społeczeństwie*, [w:] red. K. Konarzewski, *Sztuka nauczania. Szkoła. Podręcznik wprowadza w zagadnienia społecznego sensu i kontekstu uprawiania zawodu nauczyciela*, Warszawa, Wydawnictwo PWN, s. 76–77.
25. Sztompka P. (1989), *Socjologiczna teoria podmiotowości*, [w:] red. P. Buczkowski, R. Cichoński, *Podmiotowość, możliwość, rzeczywistość, konieczność*, Poznań, Nakom, s. 11–20.
26. Sztompka P. (2012), *Socjologia. Analiza społeczna*, Kraków, Znak.
27. Wielecki K. (2010), *Narcyzm, podmiotowość i demokracja*, [w:] red. K. Wielecki, *Wybrane problemy demokracji i podmiotowości*, Warszawa, APS, s. 42–55.
28. Ziółkowski M. (1990), *Orientacje indywidualne a system społeczny*, [w:] red. J. Reykowski, K. Skarżyńska, M. Ziółkowski (red.), *Orientacje społeczne jako element mentalności*, Poznań, Nakom, s. 56–75.

dr hab. Józef Młyński, prof. ucz. UP.

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Justyna Wiśniewska

ORCID: 0000-0003-3267-4010

Maria Trzcńska-Król

ORCID: 0000-0002-7018-1922

DOI: 10.34866/gr8c-9a72

SELFIE dla szkół – narzędzie ewaluacji wdrożenia technologii cyfrowych w szkołach

SELFIE – a tool designed to help schools embed digital technologies into teaching, learning and assessment

Key words: SELFIE, technological innovations, digital technologies in schools, digital competences, DigCompOrg, European framework for digitally competent organizations

Abstract. School influences societies, shapes future citizens and employees, it is an institution that is constantly evolving. Educational programs are changed and improved, as are the competences of teachers and students, especially those necessary for living in the knowledge society. The ways of educating both students and future teachers are modified. Transformational processes require the development of a new educational paradigm, including digital technologies, team work, evaluation of current and future achievements, work efficiency, self-development of employees (teachers, management, administration employees) and management of students' learning processes. The digital transformation of schools is a complex process that requires the development of an appropriate strategy and effective methods of implementation, but also commitment and cooperation.

The article presents the SEFLIE tool developed by experts of the European Commission. It allows for self-assessment and development of an action plan for the use of digital technologies in an educational institution. It is based on the European Framework for Digitally Competent Organizations (DigCompOrg). SELFIE is to provide schools with an assessment of the current use of information and communication technologies (ICT), identify the strengths and weaknesses of digitization, and assess the digital competences of teachers, students, management and other school staff. The results generated by SELFIE can be the starting point for the development of a digital strategy, which will ultimately enable an effective use of ICT tools in the teaching process.

Słowa kluczowe: SELFIE dla szkół, innowacje technologiczne, technologie cyfrowe w szkole, kompetencje cyfrowe, DigCompOrg, europejskie ramy dla organizacji kompetentnych cyfrowo

Streszczenie: Szkoła jest instytucją, która wpływa na społeczeństwa, kształtuje przyszłych obywateli i pracowników, ale jest też instytucją, która ciągle ewoluuje. Zmieniane i udoskonalane są programy kształcenia, dookreślone kompetencje nauczycieli i uczniów oraz te niezbędne do życia w społeczeństwie wiedzy. Modyfikowane są sposoby kształcenia zarówno uczniów, jak i przyszłych nauczycieli. Procesy transformacyjne, zarówno w obszarze gospodarki, jak i cyfryzacji

wymuszają wypracowanie nowego paradygmatu edukacyjnego obejmującego m.in.: technologie cyfrowe; pracę zespołową; ocenę dotychczasowych oraz przyszłych osiągnięć, efektywności pracy; samorozwój pracowników (nauczycieli, kadry zarządzającej, pracowników administracji) oraz zarządzanie procesami uczenia się uczniów. Transformacja cyfrowa szkoły to proces złożony, który wymaga wypracowania odpowiedniej strategii, zaangażowania i współpracy wszystkich zainteresowanych podmiotów w jej skutecznej realizacji.

W artykule zaprezentowano narzędzie SEFLIE dla szkół opracowane i przygotowane przez ekspertów Komisji Europejskiej pozwalające na dokonanie samooceny i opracowanie planu działania wykorzystania technologii cyfrowych w placówce edukacyjnej. Jego podstawę stanowią europejskie ramy dla organizacji kompetentnych cyfrowo (DigCompOrg). SELFIE ma dostarczyć szkołom ocenę aktualnego wykorzystania przez nie technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK), wskazać słabe i mocne strony cyfryzacji, dokonać oceny kompetencji cyfrowych nauczycieli, uczniów, kadry kierowniczej oraz innych pracowników szkoły. Wyniki wygenerowane przez SELFIE mogą być punktem wyjścia dla opracowania przez placówkę edukacyjną strategii cyfrowej, co w efekcie końcowym umożliwi efektywniejsze wykorzystanie narzędzi TIK w procesie nauczania, uczenia się i ocenie wyników kształcenia.

Wprowadzenie

„Mogłoby się wydawać, że pandemia pojawiła się na świecie w momencie niezwykle intensywnej ekspansji technologii informacyjno-komunikacyjnych, również w obszarze edukacji” (Walter, 2021, s. 7). Jednak, czy na pewno? Raport o stanie cyfryzacji polskich szkół (Zespół badawczy..., 2017) pokazuje, że przed pandemią w dużej mierze technologie cyfrowe służyły jedynie do pogładowego przedstawienia informacji przez nauczyciela. Wielu nauczycieli nie korzystało z zasobów cyfrowych w trakcie prowadzenia swoich zajęć, a najczęściej wykorzystywanym sprzętem był komputer stacjonarny i tablica multimedialna. Okazało się również, że uczniowie określane jako digital natives mieli problemy z odbieraniem poczty elektronicznej, poruszaniem się po platformach e-learningowych, edytowaniem tekstów (Bauchner, Majchrzak, Wierzbicka, 2020), nie wspominając o nieumiejętności tworzenia własnych zasobów cyfrowych (por. m.in.: Zespół badawczy..., 2017; OECD, 2015).

Zamknięcie szkół spowodowane pandemią koronawirusa COVID-19 uwidocznilo, jak bardzo ważne są kompetencje cyfrowe uczniów i nauczycieli, systematyczna ich ewaluacja oraz wdrożenie narzędzi cyfrowych w placówkach edukacyjnych. Badania zrealizowane przez Centrum Cyfrowe w kwietniu 2020 r. pokazały, że w tej trudnej sytuacji zdecydowanie lepiej poradziły sobie szkoły, w których wcześniej zostały już wprowadzone edukacyjne systemy cyfrowe, a w trakcie edukacji zdalnej były one wykorzystywane m.in. jako platformy e-learningowe (Buchner, Majchrzak, Wierzbicka, 2020). Pandemia obnażyła wiele problemów polskiego szkolnictwa, unaocznila, jak bardzo ważna jest „umiejętność przewidywania i decydowania o tym, co i dlaczego może okazać się przydatne podczas pracy” (Walter, 2021, s. 10) oraz to, że szkoły muszą dokonać przeglądu i reinterpretacji swoich strategii, co pozwoli im na działania innowacyjne i zwiększenie zdolności oraz możliwości

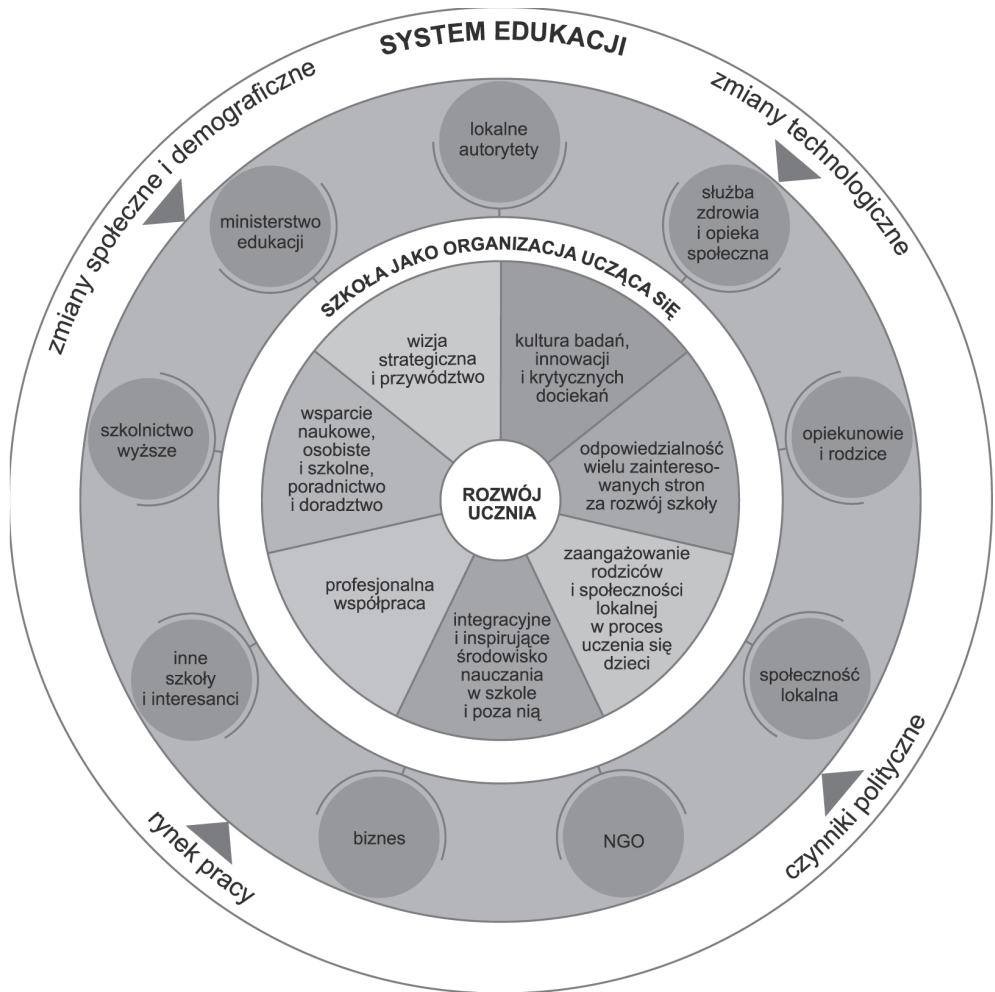
wykorzystania potencjału, jaki niesie ze sobą technologia i treści cyfrowe (Kampylis i in., 2015, s. 5). Szkoły, „które odnoszą sukcesy to właśnie takie, które najpierw zdefiniowały swój cel edukacyjny, a następnie w jego kontekście wdrażały technologię” (Cyfryzacja..., 2016, s. 4). Ocena tego, co już zostało wdrożone i jest realizowane, pozwala zdefiniować obszary dalszego rozwoju oraz monitorować postępy zmian. Szkoła ciągle musi adaptować się do nowych, zmiennych warunków funkcjonowania, doskonalić swoje metody i formy pracy, być otwarta na nowe trendy i idee, stale doskonalić swoich pracowników, członków swojej społeczności, czyli, używając języka Petera Senge (1998), być organizacją samouczącą się.

Szkoła jako organizacja samoucząca się

Na rozumienie szkoły jako organizacji samouczącej się składają się m.in. zagadnienia: złożoności i doskonalenia, opartego na współpracy i komunikacji poziomej (np. pomiędzy: nauczycielami, regionami, szkołami, szkołą a społecznością etc., mogącej mieć charakter formalny lub nieformalny) oraz pionowej (hierarchicznej, np. między szkołą a kuratorium). Sieci współpracy, pętle sprzężenia zwrotnego pozwalają na budowanie wspólnej wizji przyszłości, zrozumienia i podejmowanie działań w oparciu o to, co już się dzieje i o to, co powinno się zadziać. Pozwalają także na doskonalenie zawodowe, wspólne badania, doskonalenie praktyk pedagogicznych. „Rozwijanie potencjału i roli nauczycieli oraz kadry kierowniczej szkół ma zasadnicze znaczenie dla szkół, ponieważ umożliwia im stworzenie jasnej strategicznej wizji i przywództwa, które ukierunkowuje i w pełni wspiera nauczanie i uczenie się oraz umożliwia skuteczną komunikację z innymi praktykami i zainteresowanymi stronami” (European Commission, 2018, s. 7) (rys. 1).

Aby szkoły mogły skutecznie się rozwijać, ewoluować, uczyć się, potrzebują sprzężenia zwrotnego, przepływu informacji, również na temat popełnianych błędów i wskazówek, jak należy je skorygować. Pozwala to na wprowadzenie pozytywnych zmian, ulepszenie i wsparcie procesów uczenia się. Analiza bieżącej sytuacji, sukcesów i porażek umożliwia wyciąganie wniosków, budowanie innowacyjnych rozwiązań, pomysłów i praktyk. Doskonale było to zauważalne podczas kryzysu wywołanego przez pandemię Covid-19, który wymusił podjęcie działań w kierunku cyfrowej transformacji polskiej szkoły.

Przejęcie na zdalne kształcenie było dla wielu nauczycieli skokiem na „głęboką wodę”, przy braku odpowiedniego sprzętu, umiejętności i kompetencji cyfrowych, szukaniem po omacku sposobów realizacji podstawy programowej. Zabrakło wspólnej strategii działań, dotychczas wypracowane i sprawdzone metody w czasie kryzysu edukacji zdalnej zawiodły. Przeniesienie edukacji do świata wirtualnego stanowiło dla wszystkich nowe, nierzadko trudne doświadczenie (Romaniuk i in., 2020; Trzcńska-Król, 2020; Bauchner, Majchrzak, Wierzbicka, 2020). Pandemia odstąpiła nie tylko niskie kompetencje cyfrowe nauczycieli, ale też uczniów, jak również inne problemy polskiego szkolnictwa w tym zakresie. Wymusiła także rozważania na temat kierunku, w którym powinno zmierzać polskie szkolnictwo w celu świadome-



Rys. 1. Szkoła jako organizacja ucząca się

Źródło: European ideas for better learning: the governance of school education systems: the final report and thematic outputs of the ET2020 Working Group Schools (s. 7) European Commission, 2018.

go i pełnego wykorzystania potencjału cyfrowych technologii w szkołach. Pierwsze efekty dały się zaobserwować podczas kolejnego przejścia szkół na kształcenie zdalne. Refleksja, dzielenie się wspólnymi doświadczeniami, wzajemna obserwacja siebie umożliwiły doskonalenie metod i form pracy, wzbogacenie jego warsztatu (m.in. poprzez: wymianę doświadczeń, materiałów cyfrowych, wzajemnych szkoleń, webinarów), w końcu na podniesienie kompetencji cyfrowych uczniów i nauczycieli. Pozwoliło to na uchwycenia możliwości, których nie dostrzegano wcześniej. Analiza

sukcesów i porażek przyczyniła się do poprawy jakości i efektów kształcenia, co było zauważalne podczas drugiej fali pandemii. Szkoły i ich decydenci muszą być świadomi skutków zmiany, jakiej doświadczyliśmy podczas przymusowej edukacji zdalnej.

Wybrane wnioski i rekomendacje z licznie przeprowadzonych w tym okresie badań (Buchner, Wierzbicka, 2020; Plebańska i in., 2020; Ptaszek i in., 2020; Sobiesiak-Penszko, Pazderski 2020, *Jacy ludzie...*, 2021) wskazują, że aby kontynuować obrany kierunek zmian, należy:

- w większym stopniu niż przed pandemią wykorzystywać nowe technologie w toku pracy stacjonarnej,
- dążyć do rozwijania profesjonalnych kompetencji cyfrowych nauczycieli i uczniów oraz wprowadzić system oceny poziomu tychże kompetencji przy pomocy wystandaryzowanych narzędzi, opierając się na najnowszej naukowej wiedzy,
- odejść od metod podawczych na rzecz metod angażujących uczniów, aktywizujących do samodzielnej pracy, pobudzających do myślenia i kreatywności (uczenie metodą projektu, uczenie przez działanie, uczenie przez dociekanie, uczenie we współpracy),
- w większym stopniu kształtować samodzielność uczniów i ich odpowiedzialność za własne uczenie się,
- zmienić podejście do oceniania, odejść od tradycyjnego sprawdzania i oceniania na rzecz oceniania kształtującego (informacja zwrotna, samoocena, ocena koleżeńska) niż ocenianie stopniami, ucząc przy tym uczciwości i odpowiedzialności,
- wzmocnić przygotowanie nauczycieli w zakresie kreatywnego wykorzystania narzędzi cyfrowych, otwartych zasobów edukacyjnych, opracowywania własnych cyfrowych materiałów, oceniania z wykorzystaniem narzędzi cyfrowych, uwzględniając przy tym specjalne potrzeby edukacyjne uczniów, ale także preferencje uczniów w zakresie stylów uczenia się,
- wprowadzić systemową edukację uczniów w zakresie odpowiedzialnego, ale również sprzyjającego rozwojowi osobistemu, wykorzystaniu przez nich technologii cyfrowych.

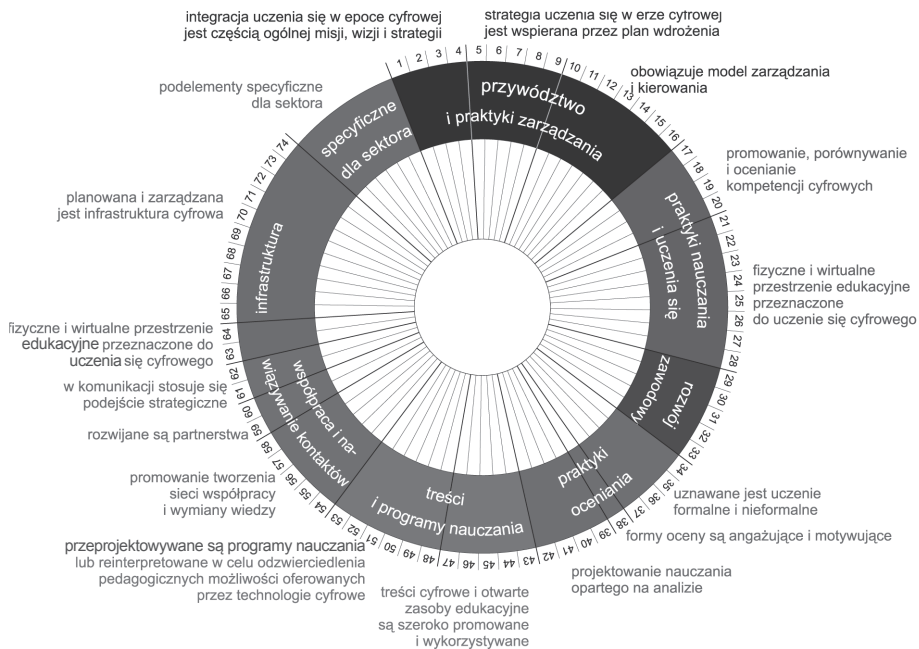
Edukacja oparta o technologie cyfrowe i prowadzona przez cyfrowo kompetentnych nauczycieli zwiększa efektywność procesu kształcenia, rozwija u uczniów kompetencje przyszłości, przygotowuje ich do funkcjonowania w realiach społeczeństwa informacyjnego. Dlatego polskie szkoły muszą przejść transformację cyfrową. Jest to jednak proces trudny, złożony, który wymaga wypracowania odpowiedniej strategii, zaangażowania i współpracy wszystkich zainteresowanych podmiotów w jej skutecznej realizacji. Jednym z narzędzi, które pozwala na autorefleksję w tym zakresie, umożliwia obranie strategii rozwoju jest SELFIE dla szkół, bazujące na europejskich ramach dla organizacji kompetentnych cyfrowo. Wyniki uzyskane z jego pomocą mogą być źródłem autorefleksji w zakresie stanu wykorzystania technologii cyfrowych w szkole oraz punktem wyjścia do zidentyfikowania obszarów dalszego rozwoju placówki oraz pomóc wkroczyć na drogę transformacji cyfrowej.

Europejskie ramy dla organizacji edukacyjnych kompetentnych cyfrowo

W strategii Europa 2020 Komisja Europejska uznała, że edukacja i szkolenia mają strategiczne znaczenie w rozwoju społecznym i gospodarczym, a zwiększenie umiejętności cyfrowych i uczenia się on-line jest jednym z priorytetów przewodniczącego J.C. Junckera. Jedną z inicjatyw Komisji Europejskiej „Opening up Education” podkreśla konieczność przeglądu przez instytucje edukacyjne swoich strategii nauczania, uczenia się i praktyk organizacyjnych w celu włączenia w nie technologii cyfrowych (Kampylis i in., 2015). W wielu krajach europejskich wykorzystywane są różnorodne narzędzia samooceny i ewaluacji oświaty¹. Jednak nie ma jednego spójnego narzędzia i oceny organizacji edukacyjnych w kwestiach związanych z umiejętnościami cyfrowymi, dlatego też Komisja Europejska opracowała europejskie ramy odniesienia, które przyjmują podejście systemowe, mogą wnieść wartość dodaną poprzez promowanie przejrzystości, porównywalności i wzajemnego uczenia się. Włączenie technologii cyfrowych do codziennych praktyk w organizacjach edukacyjnych wymaga innowacji edukacyjnych, co oznacza wzięcie pod uwagę w procesach planowania trzech podstawowych wymiarów: pedagogicznego, technologicznego i organizacyjnego. Dla organizacji edukacyjnych kompetentnych cyfrowo ramy odniesienia zawarto w programie DigCompOrg, który może ułatwić przejrzystość i porównywalność między krajami europejskimi. Skupia się w głównej mierze na nauczaniu, uczeniu się, ocenie i związanych z nimi działaniach wspierających w danej organizacji edukacyjnej. Ramy te mogą być wykorzystywane przez m.in.: szkoły podstawowe, średnie i branżowe, a także instytucje szkolnictwa wyższego w celu autorefleksji nad postępami w zakresie wszechstronnej integracji i efektywnego wykorzystania cyfrowych technologii w nauczaniu i uczeniu się (tamże). DigCompOrg składa się ze wzajemnie połączonych i współzależnych 7 kluczowych elementów wspólnych dla wszystkich sektorów edukacji oraz 15 elementów podrzędnych, posiadających własne deskryptory (rys. 2).

DigCompOrg jest szansą na transformację organizacji edukacyjnych przez wykorzystanie technologii cyfrowych jako kluczowego czynnika ułatwiającego pomyślną realizację tego procesu.

¹ Od 2009 roku w Polsce oczekuje się, że dyrektorzy placówek edukacyjnych, nauczyciele będą wykorzystywać dane zebrane w wyniku ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej placówki w procesie doskonalenia własnego warsztatu pracy. Ewaluacja dokonywana w ramach nadzoru pedagogicznego została opracowana z myślą o wzmacnianiu szkół, nadano jej formę dialogową, prorozwojową i skierowano ją do uczniów, nauczycieli i dyrektorów placówek edukacyjnych. Obejmuje ona szereg zagadnień związanych z funkcjonowaniem szkoły (<https://www.npseo.pl/>).



Rys. 2. Europejskie ramy dla organizacji edukacyjnych kompetentnych cyfrowo

Źródło: Promoting Effective Digital-Age Learning – A European Framework for Digitally-Competent Educational Organisations (s. 5), P. Kampylis, Y. Punie, & J. Devine, 2015; EUR 27599 EN; doi:10.2791/54070.

Narzędzie do samodzielnej oceny wdrożenia technologii cyfrowych – SELFIE dla szkół²

Europejskie ramy dla organizacji kompetentnych cyfrowo (DigCompOrg) stanowią podstawę internetowego, bezpłatnego narzędzia SELFIE (*Self-reflection on Effective Learning by Fostering the use of Innovative Educational Technologies*), które umożliwia ocenę użytkowania technologii cyfrowych w szkołach. Pomaga określić, co dana placówka już wdrożyła i realizuje, zidentyfikować obszary dalszego rozwoju, a także monitorować postępy.

SELFIE to jedno z 11 zadań³ ujętych w planie działania w dziedzinie edukacji cyfrowej przyjętym przez Komisję Europejską w styczniu 2018 roku (Komisja Europejska,

² Dane zawarte w tym rozdziale pochodzą z testowego profilu szkoły założonego na platformie SELFIE oraz Przewodnika SELFIE dla koordynatorów szkolnych.

³ Plan działania w dziedzinie edukacji cyfrowej wyznacza trzy priorytety: 1. Lepsze wykorzystywanie technologii cyfrowej w nauczaniu i uczeniu się; 2. Rozwijanie kompetencji i umiejętności cyfrowych właściwych w dobie transformacji cyfrowej; 3. Poprawę kształcenia dzięki lepszej analizie danych i prognozowaniu. Szczegółowe zadanie wskazane w tym dokumencie dotyczące narzędzia SELFIE dla szkół to „Wspieranie gotowości cyfrowej zarówno w przypadku szkół o profilu ogólnym, jak i szkół zawodowych przez wzmacnianie ich zdolności cyfrowych oraz dotarcie z narzędziem samooceny SELFIE do miliona nauczycieli, osób prowadzących szkolenia i osób uczących się do końca 2019 r. we wszystkich

2018). Powstało z inicjatywy Komisji Europejskiej we współpracy z ponad 80 ekspertami z zakresu polityki edukacyjnej z całej Europy (European Commission, 2019). Wśród instytucji partnerskich znalazły się: Europejska Fundacja Kształcenia, Europejskie Centrum Rozwoju Kształcenia Zawodowego (CEDEFOP) i Instytut Technologii Informacyjnych w Edukacji UNESCO.

SELFIE zostało opracowane w oparciu o dwa główne priorytety, tj.: konieczność stworzenia narzędzia, które będzie użyteczne oraz elastyczne – dające się dostosować do potrzeb każdej szkoły, uwzględniające badanie całej społeczności szkolnej; działające na dowolnej platformie i dowolnym systemie operacyjnym (European Commission, 2019). Wiele krajów i organizacji zaangażowało się w rozwój SELFIE, wersja pierwotna narzędzia została przetestowana pod koniec 2017 roku przez 67 tysięcy osób z 650 szkół w 14 krajach (European Commission, 2019). Ostateczna wersja w 24 językach została oddana do użytku przez Komisję Europejską w październiku 2018 roku⁴.

W ciągu pierwszych sześciu miesięcy od uruchomienia SELFIE ponad 300 tysięcy dyrektorów szkół, nauczycieli i uczniów z ponad 3 tysięcy szkół (głównie podstawowych i średnich) w 33 krajach skorzystało z narzędzia. Jak podaje Komisja Europejska: 9 na 10 dyrektorów szkół i nauczycieli poleciłoby SELFIE innym (European Commission, 2019). Obecnie narzędzie jest dostępne w 31 wersjach językowych (24 językach urzędowych Unii Europejskiej oraz albańskim, czarnogórskim, gruzińskim, macedońskim, rosyjskim, serbskim, tureckim).

Z danych udostępnionych przez zespół ds. SELFIE wynika, że z narzędzia skorzystało dotychczas 41 szkół z Polski, w sumie 8188 osób (7284 uczniów, 788 nauczycieli, 101 członków kadry kierowniczej, 15 trenerów)⁵.

SELFIE dedykowane jest dla szkół podstawowych, średnich i branżowych. Po zarejestrowaniu szkoły na stronie <https://ec.europa.eu/education/schools-go-digitalpl> koordynator dokonuje konfiguracji narzędzia, dopasowując je do potrzeb szkoły. Na platformie znajdują się trzy różne kwestionariusze przeznaczone dla: kadry kierowniczej szkoły, nauczycieli i uczniów. Każdy kwestionariusz zawiera zestaw pytań głównych, odnoszących się do ośmiu podstawowych obszarów⁶.

państwach członkowskich UE oraz państwach Bałkanów Zachodnich; promowanie programu mentoringu na poziomie krajowym/regionalnym, wspieranych z wykorzystaniem unijnej platformy na rzecz podnoszenia świadomości" (Komisja Europejska, 2018, s. 7).

⁴ W Polsce premiera tego narzędzia odbyła się 26 października 2018 roku w warszawskim IX LO im. Klementyny Hoffmanowej. Prezentacja narzędzia miała miejsce w obecności ówczesnej Minister Edukacji Narodowej Anny Zalewskiej i Komisarza UE do spraw Edukacji, Kultury, Młodzieży i Sportu Tibora Navracsicsa.

⁵ Dane z 11 lutego 2021 roku udostępnione przez zespół ds. SELFIE.

⁶ Inne obszary podlegające badaniu to: przydatność działań z zakresu ustawicznego doskonalenia zawodowego dotyczących pedagogicznego wykorzystania technologii cyfrowych, podejście do wykorzystania technologii cyfrowych w nauczaniu i uczeniu się, czynniki hamujące wykorzystanie technologii, czynniki negatywnie wpływające na zdalne uczenie się, czynniki pozytywnie wpływające na zdalne uczenie się, pewność siebie w stosowaniu technologii, odsetek czasu przeznaczanego na nauczanie

- Obszar A. Kierownictwo – dotyczy roli kierownictwa w integracji technologii cyfrowych w całej szkole i ich skutecznego wykorzystania w nauczaniu i uczeniu się.
- Obszar B. Współpraca i tworzenie sieci – dotyczy zasobów, którymi szkoła dysponuje w celu wspierania współpracy i komunikacji oraz wymiany doświadczeń i efektywnego uczenia się w ramach i poza granicami swojej placówki.
- Obszar C. Infrastruktura i sprzęt – dotyczy posiadania odpowiedniej, niezawodnej i bezpiecznej infrastruktury (takiej jak sprzęt komputerowy, oprogramowanie, połączenie z Internetem, wsparcie techniczne lub przestrzeń fizyczna), które umożliwiają i ułatwiają stosowanie innowacyjnych praktyk w zakresie nauczania, uczenia się i oceny.
- Obszar D. Ustawiczne doskonalenie zawodowe – odnosi się do tego, czy szkoła ułatwia oraz inwestuje w ustawiczne doskonalenie zawodowe swoich pracowników. Ustawiczne doskonalenie zawodowe może sprzyjać włączaniu nowych metod nauczania i uczenia się, które wykorzystują technologie cyfrowe w celu uzyskania lepszych wyników w nauce.
- Obszar E. Nauczanie i uczenie się: Kompetencje cyfrowe nauczycieli – związany z przygotowaniem szkoły i nauczycieli do wykorzystywania technologii cyfrowych w nauczaniu przez wprowadzenie innowacji w dziedzinie praktyk nauczania i uczenia się.
- Obszar F. Nauczanie i uczenie się: Zastosowanie w sali lekcyjnej – odnosi się do zastosowania technologii cyfrowych w sali lekcyjnej w celu wspierania kształcenia przez aktualizację i innowacje praktyk nauczania i uczenia się.
- Obszar G. Praktyki w zakresie oceny – dotyczy środków, które szkoły mogą rozważyć, aby stopniowo przejść od oceny tradycyjnej do praktyk, które opierają się na technologii i są ukierunkowane na ucznia.
- Obszar H. Kompetencje cyfrowe uczniów – odnosi się do zestawu umiejętności, wiedzy i postaw, które umożliwiają uczniom kreatywne korzystanie z technologii cyfrowych z zachowaniem bezpiecznej i krytycznej postawy.

Koordynator prowadzący badanie może wybrać także dodatkowe pytania z zestawu pytań opcjonalnych bądź stworzyć i dodać do kwestionariusza własne pytania. W roku 2020 autorzy narzędzia udostępnili bogaty zbiór pytań odnoszących się m.in. do funkcjonowania szkoły w czasie pandemii oraz zdalnego kształcenia, jego pozytywnych i negatywnych aspektów.

Po zamknięciu etapu badań ankietowych zostaje wygenerowany szczegółowy, interaktywny raport zawierający informacje na temat wykorzystania technologii w szkole. Umożliwia on analizę odpowiedzi na podane stwierdzenia. Informacje zwrotne od pracowników oraz uczniów są wyświetlane w sposób interaktywny i wskazują, w których obszarach dana placówka działa dobrze, a gdzie potrzebne są

ulepszenia. Analizując wyniki przedstawione w raporcie, należy zwrócić szczególną uwagę na obszary, w których odnotowano: niskie/wysokie oceny bądź znaczne różnice w ocenach między grupami użytkowników. Raport można wykorzystać do rozpoczęcia dialogu wewnątrz społeczności szkolnej i stworzenia cyfrowej strategii szkoły uwzględniającej plan ulepszeń. Aspekty wymagające poprawy mogą być systematycznie analizowane. W celu monitorowania skuteczności opracowanego planu poprawy i jego wpływu na praktyki szkolne szkoła może przeprowadzać badanie co roku.

Warto zaznaczyć, że SELFIE nie mierzy i nie porównuje wiedzy czy umiejętności uczestników badania oraz nie służy do oceny szkoły przez inne instytucje. Dane zgromadzone w wyniku przeprowadzonego przez szkołę badania są przechowywane na serwerach Komisji Europejskiej i objęte ochroną danych osobowych, oświadczeniami o ochronie prywatności oraz przepisami z zakresu prawa autorskiego. Zanonimizowane i zagregowane dane z raportów trafiają również do ministerstwa edukacji danego kraju, ale nie ma ono wglądu w wyniki poszczególnych szkół. Gromadzenie tych danych nie służy tworzeniu rankingów szkół czy systemów edukacji.

Za udział w badaniu szkoła może otrzymać cyfrową odznakę⁷, którą następnie można umieścić na przykład na stronie internetowej szkoły czy na profilu szkoły w mediach społecznościowych.

Podsumowanie

Technologia cyfrowa ma ogromny potencjał poprawy jakości edukacji, jednak w znacznie mierze niewykorzystany (Komisja Europejska, 2018). W zamyśle jego twórców narzędzie SELFIE koncentruje się na innowacyjnym nauczaniu i uczeniu się w erze cyfrowej, a nie na samej technologii (European Commission, 2019). W ocenie użytkowników SELFIE, uczestniczących w Forum – Teaching and Learning in the Digital Age⁸ (European Commission, 2019), jest ono narzędziem zbiorowej samowiedzy, które dostarcza szkołom aktualnego obrazu stanu wykorzystania przez nie technologii cyfrowych.

⁷ Cyfrowe odznaki SELFIE są wydawane we współpracy z hiszpańskim Ministerstwem Edukacji i Kształcenia Zawodowego. W celu jej uzyskania należy najpierw założyć konto i zarejestrować szkołę na stronie <https://insignias.educacion.es/en> [dostęp: 5.03.2021], a następnie wysłać wiadomość e-mail na adres JRC-EAC-SELFIE-TOOL@ec.europa.eu z potwierdzeniem, że konto zostało utworzone, i z prośbą o otrzymanie odznaki cyfrowej za udział w SELFIE.

⁸ Forum zostało zorganizowane przez Wspólnotowe Centrum Badawcze (Joint Research Centre) i odbyło się w kwietniu 2019 roku w Madrycie. Zgromadziło ono prawie 200 osób (twórców, badaczy, studentów, nauczycieli, dyrektorów, decydentów) z 35 krajów (państw członkowskich UE, Bałkanów Zachodnich, krajów należących do Europejskiego Stowarzyszenia Wolnego Handlu i krajów spoza UE), a gospodarzem i współorganizatorem wydarzenia było hiszpańskie Ministerstwo Edukacji i Kształcenia Zawodowego. Uczestnicy podzielili się opiniami na temat narzędzia SELFIE oraz praktycznymi przykładami jego wykorzystania. Dużo uwagi poświęcili dyskusji na temat tego, jak można wesprzeć szkoły po zakończeniu badań w ramach SELFIE.

Wyniki wygenerowane przez SELFIE mogą stanowić podstawę planowania działań, które posłużą poprawie stosowania technologii cyfrowych, a tym samym zwiększą skuteczność nauczania i uczenia się. Mogą być również punktem wyjścia do wprowadzenia innowacji technologicznych w szkole. Innowacji, które zdaniem Fernanda Trujillo Sáeza z hiszpańskiego Uniwersytetu w Granadzie powinny być inicjatywą grupy nauczycieli, a nie indywidualnymi działaniami „heroicznego innowatora” (European Commission, 2019, s. 8). Jego zdaniem „wyspy innowacji” nie pomagają w budowaniu przyszłości, gdyż innowacje powinny być procesem zbiorowym, który zwykle jest stopniowy i powolny, ale wyłania się z wymiany pomysłów i wiedzy między nauczycielami (European Commission, 2019, s. 8). Dlatego w opinii François Jourde’a, innego uczestnika Forum, istotne jest, aby przestać wywierać presję na samych nauczycieli i wskazywać, że są oni kluczem do innowacji. To wspólnota refleksyjnych praktyków ma zasadnicze znaczenie dla innowacji, transformacji i zmian.

Ważne jest również zrozumienie, że od nauczycieli nie powinno się wymagać bycia ekspertami w dziedzinie technologii, ale ekspertami w dziedzinie pedagogiki. Ogromne znaczenie ma tu włączenie w inicjatywy i zaangażowanie w nie wszystkich zainteresowanych stron od samego początku oraz łączenie procesów oddolnych z odgórnymi (European Commission, 2019).

Narzędzie SELFIE to forma autorefleksji nad wykorzystaniem potencjału technologii cyfrowej w diagnozowanej szkole. To także początek procesu, który można podjąć w celu wkroczenia na drogę wyzwania i możliwości dla edukacji, jakie stwarza cyfrowa transformacja.

Uczestnicy dwóch spotkań (Forum – Teaching and Learning in the Digital Age w Madrycie oraz Take action with SELFIE⁹) zorganizowanych przez Wspólnotowe Centrum Badawcze (Joint Research Centre) uznali, że informacje zwrotne zebrane za pośrednictwem SELFIE powinny pomóc w opracowaniu strategii i planu poprawy słabszych punktów w zakresie wykorzystania technologii cyfrowych, na które zwrócono uwagę w indywidualnym raporcie. Można to narzędzie powiązać również z ciągłym rozwojem zawodowym nauczycieli oraz pozostałych pracowników szkoły, a także wykorzystać do poprawy umiejętności cyfrowych uczniów. Istniejące już ramy kompetencji cyfrowych dla nauczycieli (DigCompEdu¹⁰), ramy kompetencji cyfrowych dla obywateli (DigComp¹¹) i stworzone na ich podstawie narzędzia¹² można by powiązać z SELFIE. W ten sposób szkoły mogłyby pracować nad rozwojem

⁹ Spotkanie on-line odbyło się 3 marca 2021 roku i dotyczyło sposobu opracowania przez szkoły strategii cyfrowych na podstawie uzyskanych wyników ewaluacji przeprowadzonej za pomocą SELFIE.

¹⁰ Dostępne na stronie: <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/european-framework-digital-competence-educators-digcompedu> [dostęp: 5.03.2021].

¹¹ Dostępne na stronie: http://www.digcomp.pl/wp-content/uploads/2021/01/Digcomp-2.1PL_d.pdf [dostęp: 5.03.2021].

¹² SELFIE for teacher (narzędzie do samooceny kompetencji cyfrowych nauczycieli, opracowane w oparciu o DigCompEdu); Siatka samooceny kompetencji cyfrowych obywateli (opracowana w oparciu o DigComp).

zawodowym nauczycieli za pomocą DigCompEdu (Jabłonowska, Wiśniewska, 2021) oraz nad kompetencjami cyfrowymi uczniów z pomocą DigComp. Inna ich propozycja wskazywała, że platforma SELFIE mogłaby zostać rozbudowana o możliwość dostarczania szkołom zaleceń i wskazówek dotyczących kolejnych kroków, np. jak szkoła może wykorzystać wyniki jako podstawę do stworzenia planu doskonalenia pracowników i rozwoju szkoły, który będzie wdrażany w placówce. Platforma SELFIE mogłaby zawierać kursy z materiałami dla nauczycieli dopasowane do wyników badań przeprowadzonych wcześniej w ramach narzędzia.

Według uczestników Forum dobrym pomysłem byłoby również stworzenie społeczności szkół, które korzystają z SELFIE. Taka wspólnota mogłaby stanowić zachętę do wymiany praktyk i doświadczeń, a także sposób na wzajemne inspirowanie i wspieranie. Być może szkoły powinny mieć możliwość przeglądania danych zbiorczych, aby móc porównać swoje wyniki do rezultatów innych placówek w regionie lub w kraju. Celem takich porównań mogłoby być poszukiwanie zlokalizowanych w okolicy szkół, które lepiej radzą sobie z wykorzystaniem technologii. Te placówki mogłyby stanowić wzór i inspirację. Działania mogłyby obejmować obserwowanie pracy lub porozumienie mentorskie ze szkołami bardziej doświadczonymi w zakresie korzystania z technologii.

Dane zebrane za pomocą SELFIE są przekazywane do ministerstwa edukacji danego kraju, nie służą porównywaniu szkół, ale mogą być analizowane i wykorzystywane do kształtowania polityki edukacyjnej na szczeblu krajowym oraz tworzenia programów kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli. Jak jednak słusznie podkreślili uczestnicy spotkania: SELFIE powinno być przede wszystkim źródłem autorefleksji, nie zaś „testem wydajności” (European Commission, 2019, s. 15).

Technologie umożliwiają zmianę, jednak jej nie gwarantują. Aby móc mówić o trwałej zmianie i efektywnym wykorzystaniu technologii cyfrowych w edukacji, należy zainwestować w infrastrukturę szkoły, rozwój zawodowy nauczycieli, dokonać zmian programów nauczania, tak aby uwzględnić w nich wykorzystanie narzędzi TIK nie tylko w ramach przedmiotów informatycznych, promować współpracę oraz otwarte, cyfrowe zasoby edukacyjne. Należy przededefiniować sposób oceniania uczniów i nauczycieli (Kampylis i in., 2015). Efektywne wykorzystanie narzędzi cyfrowych w procesach edukacyjnych uwarunkowane jest wieloma czynnikami, należą do nich m.in.: infrastruktura szkolna, przyjazne środowisko do realizacji innowacji pedagogicznych, wsparcie techniczne i merytoryczne ze strony zarówno dyrekcji placówki, jak i specjalistów z danej dziedziny, wsparcie w rozwoju własnych kompetencji i wykorzystywaniu narzędzi TIK, możliwość doksztalcenia się kadry. Działania te powinny zostać uwzględnione w cyfrowej strategii rozwoju szkoły.

Bibliografia

1. Buchner A., Majchrzak M., Wierzbička M. (2020), *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Raport z badań*. Edycja I, <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna/>
2. European Commission (2018), *European ideas for better learning: the governance of school education systems: the final report and thematic outputs of the ET2020 Working Group Schools*. European Commission.
3. European Commission (2019), *SELFIE Forum – Teaching and Learning in the Digital Age, 4–5 April 2019*, Madrid. Publications Office of the European Union. Luxembourg, <https://doi.org/10.2760/799301>.
4. Jabłonowska M., Wiśniewska J. (2021), *Europejskie ramy kompetencji cyfrowych nauczycieli – kluczowe obszary badania poziomu umiejętności i ich implikacje*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 1(112)/2021, s. 4961, <https://doi.org/10.34866/nb0c-2e79>
5. Kampilis P., Punie Y., Devine J. (2015), *Promoting Effective Digital-Age Learning – A European Framework for Digitally – Competent Educational Organisations*, EUR 27599 EN, doi:10.2791/5407.
6. Komisja Europejska (2018, 17 stycznia), *Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów w sprawie Planu działania w dziedzinie edukacji cyfrowej*, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM%3A2018%3A22%3AFIN>.
7. OECD (2015), *Teaching with technology, „Teaching in Focus”, No. 12*. Paris: OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5jrxnhpp6p8v-en>.
8. Ptaszek G., Stunża G.D., Pyżalski J., Dębski M., Bigaj M. (2020), *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?* Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, <https://zdalnenauczanie.org/wp-content/uploads/2020/10/edukacja-zdalna.pdf>
9. Romaniuk M.W., Łukasiewicz-Wieleba J., Kohut S. (2020), *Nauczyciele akademicy wobec kryzysowej edukacji zdalnej*, e-mentor, 5(87), s. 15–26, <https://doi.org/10.15219/em87.1489>
10. Senge P. (1998), *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Dom Wydawniczy ABC.
11. Sobiesiak-Penszko P., Pazderski F. (2020), *Dyrektorzy do zadań specjalnych – edukacja zdalna w czasach izolacji. Prezentacja wyników badania*, https://lekcjaenter.pl/uploads/RAPORT_Dyrektorzy%20do%20zadan%CC%81%20specjalnych.pdf
12. Trzczińska-Król M. (2020), *Students with special educational needs in distance learning during the COVID-19 pandemic – parents’ opinions*. Interdisciplinary Contexts of Special Pedagogy, no. 29, Poznań, s. 173–191. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-391X. e-ISSN 2658-283X. DOI: <https://doi.org/10.14746/ikps>.
13. Walter N. (2021), *O technologii w szkole w edukacji zdalnej i stacjonarnej*, [w:] *Jacy ludzie, taka szkoła. Osobiste doświadczenia z pandemii. Szkoła z klasą*, Warszawa, Fundacja Szkoła z Klasą, https://www.szkolazklasa.org.pl/wp-content/uploads/2021/05/jacy-ludzie-taka-szkola_publicacja.pdf
14. Zespół badawczy WP UW oraz PCG Edukacja (2017), *Polska szkoła w dobie cyfryzacji. Diagnoza 2017*, <https://nck.pl/badania/raporty/raport-polska-szkola-w-dobie-cyfryzacji-diagnoza-2017>
15. Plebańska M., Szyller A., Sieńczewska M. (2020), *Edukacja zdalna w czasach COVID-19. Raport z badania*, https://kometa.edu.pl/uploads/publication/941/24a2_A_a_nauczanie_zdalne_oczami_nauczycieli_i_uczniow_RAPORT.pdf?v2.8

16. *Cyfryzacja polskiej edukacji. Wizja i postulaty. Odpowiednio wprowadzane technologie cyfrowe poprawią edukację* (czerwiec 2016), https://centrumcyfrowe.pl/wp-content/uploads/2016/07/cyfryzacja-polskiej-edukacji_final.pdf
17. *Jacy ludzie, taka szkoła. Osobiste doświadczenia z pandemii* (2021), Warszawa, https://www.szkolazklasa.org.pl/wp-content/uploads/2021/05/jacy-ludzie-taka-szkola_publicacja.pdf
18. <https://www.npseo.pl/>

dr Justyna Wiśniewska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

dr Maria Trzcińska-Król

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Studia towaroznawcze – specyfika, wymagania, przesłanki wyboru

Studying Commodity Science – Peculiarity, Requirements, Premises of Choice

Key words: commodity science, teaching programs, expectations of candidates

Abstract: In the paper the results of analyses concerning of peculiarity of the commodity science faculty are presented. The aim of the elaboration was *to identify the peculiarity, requirements and premises of choosing the commodity science faculty*. The empirical research was conducted with the use of a direct interview which is a technique typical for quantitative analyses. Respondents answered 9 open questions. Representatives of the 4 entities possessing full academic qualifications concerning the discipline *management and quality sciences* took part in the project. Analysis of the gathered information allowed to claim that the commodity science faculty is an interdisciplinary one and offers a very wide knowledge to the students. Also a possibility of gaining a professional title of engineer constitutes an advantage over another faculties.

Słowa kluczowe: towaroznawstwo, program nauczania, oczekiwania kandydatów

Streszczenie: W artykule przedstawiono wyniki analiz w zakresie określenia specyfiki kierunku studiów towaroznawstwo. Celem opracowania była *identyfikacja specyfiki, wymagań oraz przesłanek wyboru kierunku studiów towaroznawstwo*. Badanie empiryczne przeprowadzono z wykorzystaniem wywiadu bezpośredniego (osobistego), który jest techniką typową dla analiz jakościowych. Ankietowani odpowiadali na 9 pytań o charakterze otwartym. Uczestnicy projektu reprezentowali 4 ośrodki, które posiadają uprawnienia akademickie z dyscypliny *nauki o zarządzaniu i jakości* (do 2018 roku *towaroznawstwo*). Analiza informacji zebranych w toku badania empirycznego pozwoliła stwierdzić, że kierunek towaroznawstwo to studia o charakterze interdyscyplinarnym, które oferują słuchaczowi bardzo rozległą wiedzę. Przewagą nad innymi kierunkami jest także możliwość uzyskania tytułu zawodowego inżyniera.

Wprowadzenie

Dokonywanie wyborów to prawdopodobnie jedna z najważniejszych decyzji w życiu człowieka. *Co zjeść na śniadanie? Jakie ubranie dziś włożyć? Jaki wybrać kierunek studiów? Pracować w kraju czy wyjechać za granicę?* Niektóre decyzje mają istotny wpływ na nasze życie, inne wydają się błahe i mało ważne.

Wybór kierunku studiów jest dla wielu młodych ludzi jedną z pierwszych możliwości podjęcia dojrzałej decyzji. To właśnie studia są jednym z etapów niezbędnych

na drodze zamierzonej z rozmachem kariery zawodowej, umożliwiają świadomy rozwój i funkcjonowanie w społeczeństwie wiedzy.

Decyzja o wyborze kierunku studiów powinna być poprzedzona starannym zebraniem informacji o ofercie edukacyjnej różnych szkół wyższych, analizą własnych zainteresowań oraz możliwości. Bardzo ważną rolę odgrywają również środki finansowe, które czasami mogą stanowić barierę nie do pokonania.

Według danych statystycznych w Polsce funkcjonuje około 400 szkół wyższych (<http://ideoforce.pl>). Taka mnogość uczelni, wydziałów, kierunków, specjalności i modułów studiów sprawia, że młody człowiek – maturzysta staje przed bardzo trudnym wyborem.

Badania przeprowadzone przez autorkę pokazują, że wśród przyszłych studentów można wyróżnić dwa modele zachowań:

- wybieram konkretny kierunek, *jestem zdeterminowany, to moja pasja* (maturzysta zdecydowany, ma konkretne zamiary i oczekiwania),
- poszukam w Internecie, zapytam rodziców, *pójdę tam, gdzie koledzy, może będzie fajnie* (uczeń, który poszukuje, zastanawia się i analizuje dostępne informacje).

Wobec powyższego za cel niniejszego opracowania przyjęto: *Identyfikację specyfiki, wymagań oraz przesłanek wyboru kierunku studiów towaroznawstwo*.

Uwagi metodologiczne

Badanie empiryczne przeprowadzono z wykorzystaniem wywiadu bezpośredniego (osobistego), który jest techniką typową dla analiz jakościowych (Van Maanen 1995; Morgan 1986; Smircich 1997; Czarniawska-Joerges 1998; Kunda 2002; Jemielniak (red.) 2012; Juszczyk 2013; Kostera 1996).

Zgodnie z zasadami przeprowadzania badań jakościowych (Maison 2015; Kaczmarek, Olejnik i Springer 2014) dobór próby miał charakter celowy. Udział w badaniu zaproponowano 46 osobom. Problematyka opracowania koncentruje się wokół specyfiki kierunku studiów towaroznawstwo, a zatem uczestnicy projektu to słuchacze pierwszego, drugiego i trzeciego stopnia (lub szkoły doktorskiej), którzy wybrali kierunek studiów towaroznawstwo. Ankietowani reprezentowali 4 ośrodki (Uniwersytet Morski w Gdyni, Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie, Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu, Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny w Radomiu), które posiadają uprawnienia akademickie z dyscypliny *nauki o zarządzaniu i jakości* (do 2018 roku *towaroznawstwo*).

Respondenci odpowiadali na 9 pytań o charakterze otwartym. Najkrótszy wywiad trwał 2:16, zaś najdłuższy 10:56 minut. Wszystkie rozmowy miały charakter anonimowy, były nagrywane, o czym uczestnicy zostali poinformowani. Wszyscy respondenci wyrazili zgodę na rejestrację odpowiedzi. Każdorazowo rozmowa była prowadzona w siedzibie uczelni, której słuchaczem jest uczestnik projektu. Wywiady zostały przeprowadzone w okresie od 30 stycznia do 10 marca 2020 roku.

Interpretacja wyników badania empirycznego została poprzedzona transkrypcją przeprowadzonych wywiadów. Następnie poddano je szczegółowej analizie. Odnaleziono punkty wspólne oraz wskazano istotne różnice.

Specyfika studiów towaroznawczych

Kierunek studiów towaroznawstwo, podobnie jak odpowiadająca mu dyscyplina naukowa¹, ma charakter interdyscyplinarny (*Zakres merytoryczny dyscypliny naukowej Towaroznawstwo w ramach dziedziny Nauki Ekonomiczne* 2007). W literaturze można spotkać również określenie multidyscyplinary (Karpziel, Skrzypek 2000). J. Żuchowski (Żuchowski, Żuchowska-Grzywacz 2018) używa określenia, że towaroznawstwo jest interdyscyplinarne, ponieważ łączy się nie tylko z dziedziną nauk ekonomicznych, ale także, na zasadzie wzajemności, z naukami przyrodniczymi i technicznymi. Studenci również dostrzegają wspomniane związki. Zapytani o przewagi towaroznawstwa nad innymi kierunkami studiów w znaczącej większości wskazań wskazali właśnie na jego interdyscyplinarny charakter.

Towaroznawstwo to *kierunek najlepszy do rozwiązywania krzyżówek*², studenci uczą się wszystkiego. Słowa te świadczą, jak wszechstronną wiedzę zdobywają adepci wspomnianych studiów. Analiza programów studiów dostępnych na stronach internetowych pozwala stwierdzić, że trzy pierwsze semestry zawierają przedmioty stosunkowo ogólne, a konkretnych wyborów uczniowie dokonują od piątego semestru. *Nie trzeba od razu się deklarować, w czym się chce pracować. Pierwsze lata są bardzo ogólne.... Jest to taki szeroki zakres tematyczny, że każdy znajdzie sobie jakąś gałąź, która go zainteresuje i będzie go kręcić. Czy kogoś interesują kosmetyki, detergenty, czy materiały budowlane, jesteśmy na trzecim roku i dyskutujemy sobie.... Piszemy prace, takie które nas interesują: o deskach do pływania, bo pływanie to jej pasja, o podkładach, bo jestem wizazystką, o smarach do kółek od rolek, bo lubię jeździć. Można rozwijać swoje pasje i na tym pracować.*

Studia towaroznawcze mają charakter ogólny, a *wiedza jest urozmaicona*. Wśród specjalności oferowanych przez uczelnie wyższe królują *menedżer jakości* lub *produktu* czy *zarządzanie i inżynieria produkcji*. Jednak przeglądając informatory i dostępne informacje, można dostrzec, że ośrodki akademickie specjalizują się w wybranych, unikalnych problematykach (handlowo-celna, dietetyka, kosmetyki itp.)

Specyfika programów studiów dla kierunku towaroznawstwo, daje studentom niepowtarzalną sposobność poznania produktu *od środka*. *Mamy laboratoria, czyli nie tylko uczymy się z książek*. Liczne zajęcia o takim charakterze sprawiają, że *wchodzimy do laboratorium i sprawdzamy...* Jeden z uczestników badania porównał studia towaroznawcze do dietetyki, *oni patrzą tylko na skład produktu, my możemy go zbadać, dowiedzieć się z czego, jak powstaje i co w nim jest*.

¹ Formalnie dyscyplina towaroznawstwo istniała do 2019 roku.

² Kursywą zaznaczono przytoczone dosłownie fragmenty wypowiedzi uczestników badania, zarejestrowane w trakcie przeprowadzania wywiadów.

Zdecydowanym *handicapem* dla kierunku towaroznawstwo jest możliwość uzyskania tytułu zawodowego inżyniera. Studia towaroznawcze dzięki swej wieloobszarności pozwalają słuchaczom zdobywać wiedzę powstałą z zespolenia trzech nauk: przyrodniczych, technicznych oraz ekonomicznych (Zalewski 2004) z elementami zarządzania.

Jak zauważają uczestnicy badania, przewagą studiów na kierunku towaroznawstwo jest *możliwość podjęcia pracy w wielu placówkach, brak ograniczeń co do wyboru, a także sposobność rozwijania się w wielu dziedzinach jednocześnie.*

Wymagania studentów

Wymagania jako warunek lub zespół warunków, którym ktoś lub coś musi odpowiadać (<http://sjp.pl>), przekładają się na oczekiwania w odniesieniu do wybranego kierunku studiów. Jak zauważa A. Kaleta (Różycki 2017), były Rektor Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, wymagania studentów są wysokie, a zadaniem uczelni jest wykorzystać ich potencjał w przyszłości. Można przyjąć, że wymagania wobec kierunku studiów uwzględniają między innymi jego specyficzne przewagi nad innymi oferowanymi kierunkami. Pochodną wymagań są oczekiwania, jakie studenci wiążą z konkretnym wyborem.

Usystematyzowanie informacji uzyskanych w wyniku przeprowadzonego badania empirycznego pozwoliło na zakwalifikowanie udzielonych odpowiedzi (oczekiwań) do następujących grup (Lotko 2020):

- przygotowanie do pracy w zawodzie,
- uzyskanie wiedzy przydatnej w przyszłości,
- połączenia zajęć teoretycznych i praktycznych,
- uzyskanie konkretnej wiedzy i umiejętności,
- połączenie elementów ekonomicznych i zarządzania z pracą w laboratorium,
- inne (innowacje, staże itp.).

Oczekiwania są czymś, co powstaje w naszych głowach zupełnie nieświadomie. Oczekujemy od siebie, od innych, w każdej dziedzinie życia. Każdy z nas ma jakieś oczekiwania względem siebie: jak powinniśmy wyglądać, co powinniśmy umieć i co w życiu osiągnąć. Mamy swoją idealną wizję (<http://redefineyourself.pl>). Podobnie studenci kierunku towaroznawstwo mają swoją idealną wizję, czego i w jaki sposób powinni się nauczyć. *Na pierwszym, drugim roku byłam trochę zawiedziona... Jednak im dalej w las tym więcej ciekawych zajęć, rzeczy i przedmiotów, które faktycznie się przydają, rozwijają nas... dużo takich informacji, które zostały nam wyjaśnione.*

Podobnie jak audytorzy podczas auditów, studenci wskazali również potencjały. Oto wybrane fragmenty wypowiedzi, nad treścią których warto się zastanowić:

- *liczyłem na mniej spożywczy charakter kierunku,*
- *mogłoby być mniej laboratoriów na rzecz przedmiotów ekonomicznych,*
- *zajęcia laboratoryjne są bardzo podobne i mało praktyczne,*
- *spodziewałem się więcej praktyki (chodzi o staże – przypis autora),*

- mogłoby być więcej laboratoriów i staży,
- więcej praktyki niż teorii,
- więcej przedmiotów związanych z matematyką.

W znakomitej większości młodzież studiująca kierunek towaroznawstwo jest zadowolona i twierdzi, że ich oczekiwania w 100% zostały zaspokojone.

Przesłanki wyboru kierunku towaroznawstwo

Na podjęcie studiów towaroznawczych zdecydowałem się nie z przekonania, lecz przez przypadek... (Korzeniowski 2017). Tymi słowami rozpoczął swoje przemówienie z okazji Jubileuszu 50-lecia otrzymania doktoratu wybitny towaroznawca, jeden z czterech tytularnych profesorów w dziedzinie towaroznawstwo, profesor A. Korzeniowski.

Przypadek, los, a może zainteresowania lub pasja. *To była trudna decyzja, chciałam studiować germanistykę, ale dyrektor szkoły, w której się uczyłam, nie wyobrażał sobie mojej przyszłości bez przedmiotów przyrodniczych. Poprosił, abym spotkała się z jego córką, która tutaj³ studiowała i pracuje. Pasja, z jaką opowiadała o towaroznawstwie to był pierwszy punkt zaczepienia, że chcę to robić.*

B. Nawroczyński (1929) zwrócił uwagę, że pobudka do uczenia się musi tkwić w uczącej się jednostce. Nazywamy ją zainteresowaniem. Współcześnie, zgodnie z poglądem W. Okonia (2001), zainteresowania uważa się za wyuczony składnik zachowania, nabywany w toku orientacyjno-badawczej aktywności dziecka. Obaj autorzy piszą o motywacji do działania, określając ją jako *pobudkę do uczenia się* oraz *aktywność dziecka*. Zatem nie można mówić o rozwijaniu zainteresowań bez motywacji (Kupaj, Krysa 2016). M. Żylińska (2013) uważa, że motywacja jest pochodną zainteresowań ucznia. A. Gurycka (1989) zauważa, iż zainteresowania są utrwaloną, pojawiającą się ukierunkowaną jednolicie ciekawością. Ciekawość z kolei to silna chęć dowiedzenia się czegoś.

Wybrałem towaroznawstwo jako kierunek studiów. Kierunek ten wpasował się w moje zainteresowania oraz dał pogląd na to, co chciałbym robić w przyszłości. Zainteresowania są najlepszym wskaźnikiem prognostycznym drogi życiowej jednostki, stanowią pewną siłę napędową, która znajduje ujście w pracy lub rozrywkach o charakterze hobby (Klasińska 2011).

Interesuję się kosmetyką, piszę pracę o przeciwutleniaczach. Wybrałam kierunek towaroznawstwo, ponieważ interesuje mnie żywność i jej jakość. W dziedzinie własnych zainteresowań człowiek gromadzi znacznie więcej wiadomości niż przeciętnie. *Lubię badać żywność.* W procesie nauczania zainteresowaniom przypisuje się szczególne znaczenie, bowiem motywują do nauki (Strelau, Jurkowski i Putkiewicz 1974) i sprawiają, że uczeń łatwiej koncentruje swoją uwagę na treściach, które stanowią

³ W miejscu (uczelni) przeprowadzenia badania.

przedmiot zainteresowań (Gurycka 1989). *Ciekawią mnie aspekty biochemii i mikrobiologii – lubię zaglądać do żywności, jej komórek, czytać o ich funkcjonowaniu.*

Ciekawi mnie wiedza o produktach, jak się je wytwarza, jak to wpływa i jakie przemiany może spowodować w organizmie człowieka. Ciekawość przejawia się w dobrowolnym dążeniu do poznawania otaczającego świata i rozwiązywania problemów ważnych dla podmiotu. Poznawaniu zjawisk, które wywołały ciekawość, towarzyszą zazwyczaj uczucia pozytywne: satysfakcja, radość, przyjemność, i zadowolenie (Tokarz 1989). Szukałem czegoś innego, czegoś bardziej kreatywnego. Kierunku, który byłby związany z marketingiem, chemią... Kierunek towaroznawstwo wydawał mi się ciekawy...

Wszystkie pasje, zajawki, koniki... (Empik 2019), gdy coś pasjonuje człowieka poświęca temu uwagę, czasem nawet zatracą się bez reszty, pogłębia swoją wiedzę, szuka inspiracji, *wgryza się w temat. Ja bardzo sobie cenię pracę w laboratorium i jest to dla mnie całe życie, nie potrafiłabym robić nic innego niż szukać, dowodzić pewnych tez, weryfikować...*

Wybrałem towaroznawstwo jako kierunek studiów, ponieważ na tych studiach mamy możliwość zdobycia wiedzy... Wiedza w przeciwieństwie do informacji jest czymś, co rozwija się w umyśle człowieka, poprzez przemyślenia, łączenie danych i informacji, zrozumienia, intuicji oraz doświadczenia i, ze względu na swoją złożoność, jest trudna do sformalizowania (Walczak 2010). Przeważająca większość studentów kierunku towaroznawstwo jako główną pobudkę wyboru wskazała chęć zdobycia konkretnej wiedzy. Głębszy przegląd odpowiedzi pozwala wskazać trend, zgodnie z którym uczniowie planują konkretne szczeble kariery naukowo-zawodowej... skończyłam technikum żywieniowe, towaroznawstwo wydawało mi się kierunkiem, który w dużym stopniu pozwala mi poszerzyć wiedzę o żywieniu. Analiza informacji zebranych w toku badania empirycznego pozwala stwierdzić, że studenci wybrali kierunek studiów towaroznawstwo celowo i są zdeterminowani, aby zdobyć konkretną wiedzę i umiejętności.

Moi rodzice są związani z pracą z towarem, zawsze mnie to interesowało. Wybór ścieżki zawodowej nie zawsze jest łatwy, jest to decyzja na wiele lat. Młodzi ludzie, którzy dopiero zaczynają dorosłe życie i poznają swoje możliwości, mogą mieć problemy z podjęciem takiej decyzji. Z dziada pradziada... są rodziny, w których od wielu lat potomkowie obierają ten sam zawód. Zasada przechodzenia fachu z pokolenia na pokolenie stosowana jest od wieków. Obecnie najczęściej zdarza się to wśród lekarzy, prawników czy artystów (<http://szczecin.naszemiasto.pl>). Ale towaroznawcy-rzeczoznawcy też przekazują pasję oraz zainteresowania swoim dzieciom i wnukom. Moja Mama była towaroznawcą, to uczyniło nasze dzieciństwo kolorowym...

Podsumowanie

Ostatnie kilkanaście lat to czas wielu zmian w obszarze szkolnictwa wyższego, którego oferta dydaktyczna została w dużej mierze uwolniona od dyktatu centralnego i poddana ocenie oraz zasadom wolnego rynku. Zmiana statusu jednostek kształcenia wyższego, likwidacja minimów programowych, dowolność tworzenia i nazywania kierunków studiów wpłynęły na kształt nowego systemu edukacji. Rewolucja w systemie nauki polskiej, przeprowadzona w roku 2019, sprawiła, że towaroznawstwo, po blisko stuletnim funkcjonowaniu jako odrębna dziedzina bądź dyscyplina wiedzy, zostało włączone do nowej dyscypliny nauki o zarządzaniu i jakości. Rezygnacja z historycznej nazwy towaroznawstwo w przypadku kierunku studiów dokonała się w Uniwersytecie Ekonomicznym w Poznaniu, gdzie studenci w roku akademickim 2020/2021 podjęli naukę już nie na kierunku *Towaroznawstwo*, ale na kierunku *Jakość i rozwój produktu*.

Analiza informacji zebranych w toku badania empirycznego pozwoliła stwierdzić, że kierunek towaroznawstwo to studia o charakterze interdyscyplinarnym, które oferują słuchaczowi wiedzę o charakterze bardzo rozległym. Unikalne jest uczenie się *na żywo* oraz praca w laboratoriach, która pozwala na poznanie produktu *od środka*. Przewagą nad innymi kierunkami (szczególnie tymi z grupy typowo ekonomicznych) jest możliwość uzyskania tytułu zawodowego inżyniera. Wreszcie, towaroznawstwo jest *kierunkiem przyszłościowym i nie jest ukierunkowane tylko na jeden zawód, co daje wiele możliwości rozwojowych...*

Bibliografia

1. Cytat z reklamy Empik, (2019), Empik.
2. Czarniawska-Joerges B. (1998), *Narrative Approach in Organization Studies*, Thousand Oaks London.
3. Gurycka A. (1989), *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*, WSiP, Warszawa.
4. *Stwórz lepszą wersję siebie*, <http://redefineyourself.pl> [data dostępu 20.10.2020].
5. *Tradycje rodzinne ważniejsze niż talent?*, <http://szczecin.naszemiasto.pl> [data dostępu 20.10.2020].
6. Jemielniak D. (red.) (2012a), *Badania jakościowe*, tom I, *Podejścia i teorie*, PWN, Warszawa.
7. Jemielniak D. (red.) (2012b), *Badania jakościowe*, tom II, *Metody i narzędzia*, PWN, Warszawa.
8. Juszczak S. (2013), *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
9. Kaczmarek M., Olejnik I., Springer A. (2014), *Badania jakościowe. Metody i zastosowania*, Wydawnictwo CeDeWu, Warszawa.
10. Różycki B. (2017), *Rozmowa z prof. A. Kaletą*, „Gazeta Wrocławska”, Wrocław.
11. Karpień Ł., Skrzypek M. (2000), *Towaroznawstwo ogólne*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Kraków.
12. Kłasińska B. (2011), *Kształtowanie zainteresowań uczniów wyzwaniem współczesnej i przyszłej edukacji*, „Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie”, Tom 18, nr 1.

13. Korzeniowski A. (2017), *Przemówienie z okazji odnowienia doktoratu*, [w:] *Odnowienie doktoratu prof. zw. dr. hab. Andrzeja Korzeniowskiego, dr. h.c. Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
14. Kostera M. (1996), *Postmodernizm w zarządzaniu*, PWE, Warszawa.
15. Kunda G. (2002), *Engineering Culture: control and commitment in a high – tech corporation*, Philadelphia.
16. Kupaj L., Krysa W. (2016), *Zainteresowania i motywacja w procesie efektywnego nauczania*, „Trendy”, nr 1.
17. Lotko M. (2020), *Posttwaroznawstwo. Czy warto wybrać?* Wydawnictwo ITEe – PIB, Radom.
18. Maison D. (2015), *Jakościowe metody badań marketingowych*, PWN, Warszawa.
19. Morgan G. (1997), *Images of Organization*, PWN, Warszawa.
20. Nawroczyński B. (1929), *Dynamika zainteresowań*, „Kwartalnik Pedagogiczny Organu Sekcji Pedagogicznej Stowarzyszenie Chrześcijańsko-Narodowego Nauczyciela Szkół Powszechnych”, nr 1.
21. Okoń W. (2001), *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
22. Smircich L. (1997), *Postmodern Management Theory*, Aldershot, England.
23. *Słownik języka polskiego*, <http://sjp.pl> [data dostępu 20.10.2020].
24. Strelau J., Jurkowski A., Putkiewicz Z. (1974), *Podstawy psychologii dla nauczycieli*, PWN, Warszawa.
25. Tokarz A. (1989), *O wzbudzaniu ciekawości. Stymulatory ciekawości i motywacji poznawczej*, „Przegląd Psychologiczny”, Tom XXXII, nr 3 i 4.
26. Van Maanen J. (1995), *Fear and Loathing in Organization Studies*, “Organization Science”, no 6(6).
27. Walczak W. (2010), *Kompetencje jako element wiedzy*, „Ekonomika i organizacja przedsiębiorstw”, nr 5.
28. *Zakres merytoryczny dyscypliny naukowej Towaroznawstwo w ramach dziedziny Nauki Ekonomiczne* (2007), Uchwała Centralnej Komisji ds. Stopni i Tytułów, Warszawa.
29. Zalewski R. (2004), *Towaroznawstwo nauk przyszłości*, „Towaroznawcze Problemy Jakości”, nr 1.
30. Żuchowski J., Żuchowska-Grzywacz M. (2018), *Kierunek na zrównoważony produkt. Aspekty prawne i towaroznawcze*, Wydawnictwo ITEe – PIB, Radom.
31. Żylińska M. (2013), *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń.

dr hab. Małgorzata Lotko, prof. UTH

Katedra Zarządzania i Jakości Produktu

Wydział Inżynierii Chemicznej i Towaroznawstwa

Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny w Radomiu

Strategie uczenia się języka obcego a czynniki środowiskowe¹

Foreign language learning strategies and environmental factors

Key words: didactics, foreign language learning, learning strategies, environmental factors, developing an ability to learn.

Abstract: The intent of the present study is to investigate the relationship between language learning strategies and environmental factors. For this purpose, a questionnaire *The Strategy Inventory for Language Learning* by R. Oxford (version 7.0) was administered to 371 secondary school students learning English in the Kuyavian-Pomeranian Voivodeship. The research shows that there is a link between students' strategic behavior and the knowledge of a foreign language and their parents' education. The conclusions of the study may be of interest to education theorists, teachers and parents.

Słowa kluczowe: dydaktyka, nauka języka obcego, strategie uczenia się, czynniki środowiskowe, rozwijanie zdolności uczenia się.

Streszczenie: Celem badania jest ukazanie związku pomiędzy strategiami uczenia się a czynnikami środowiskowymi. Próbę badawczą stanowiło 371 uczniów uczących się języka angielskiego w liceach ogólnokształcących w województwie kujawsko-pomorskim, a do zebrania materiału wykorzystano kwestionariusz ankiety *Inwentarz Strategii Uczenia się Języka* (wersja 7.0) autorstwa R. Oxford. Badanie pokazuje, że istnieje związek pomiędzy zachowaniem strategicznym uczniów a znajomością języka obcego i wykształceniem ich rodziców. Wnioski mogą zainteresować teoretyków edukacji, nauczycieli oraz rodziców.

Wprowadzenie

Termin *strategie uczenia się* odnosi się do narzędzi poznawczych technik lub metod, których zastosowanie umożliwia tworzenie wiedzy oraz opanowanie umiejętności (Ledzińska, 2006, s. 125–126). Koncept ten stanowi centrum studiów prowadzonych w nurcie poznawczym, którego główna idea określa człowieka jako samodzielną, aktywną jednostkę wobec otoczenia. Nie reaguje on automatycznie, bez refleksji. Przetwarza dane tak, aby mogły one sterować jego zachowaniem (Ledzińska, Czerniawska, 2011, s. 37). Najważniejszą właściwością człowieka jest jego umiejętność generowania wiedzy. Dzięki procesom myślenia jest w stanie zapamiętać nowe informacje, dokonać analizy, stworzyć nowe idee. Właściwości te są wrodzo-

¹ W artykule znajdują się fragmenty nieopublikowanej pracy doktorskiej pt. *Strategie uczenia się języka obcego a wyuczona bezradność na przykładzie uczniów liceów ogólnokształcących* napisanej pod kierunkiem prof. dr hab. Ewy Filipiak z Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

ne, ale na ich rozwój wpływa środowisko społeczno-kulturowe (Kozielecki, 2000, s. 170–171).

Psychologiczne koncepcje procesów poznawczych zainteresowały nie tylko teoretyków psychologii kształcenia czy dydaktyki ogólnej. W latach sześćdziesiątych ubiegłego stulecia językoznawcy szukali innego wyjaśnienia skomplikowanego mechanizmu władania językiem wykraczającego poza behawiorystyczny schemat „bodziec–reakcja”. Zwrócono uwagę na ucznia oraz jego indywidualne możliwości i potrzeby. Zastanawiano się również, co decyduje o powodzeniu w uczeniu się języka obcego. Rezultaty tych badań doprowadziły do wniosku, że sukces w nauce języków obcych zależy między innymi od tego, czy uczeń potrafi być świadomym i aktywnym uczestnikiem procesu uczenia (por. Tudor, 1996). Chęć dokonania analizy owej aktywności oraz czynności stosowanych przez uczniów, którzy efektywnie opanowali język obcy, stanowiła inspirację do badań strategii uczenia się języka.

Klasyfikacje strategii uczenia się

Autorzy wykorzystują wiele możliwości podziału strategii uczenia się. Klasyfikacje wykorzystywane na gruncie dydaktyki ogólnej uwzględniają najczęściej strategie poznawcze i metapoznawcze. Strategie poznawcze to „zachowania wewnętrzne (myśli) i zewnętrzne, umożliwiające magazynowanie oraz wydobywanie informacji z pamięci” (Ledzińska, 2006, s. 126). Strategie metapoznawcze są „procedurami wykorzystywanymi do planowania, nadzorowania i regulowania działań na poziomie symbolicznym, czyli w umyśle (Pintrich, Cross, Kozma i McKeachie, 1986; za: Ledzińska, 2006, s. 126).

Z bogactwa klasyfikacji strategii uczenia się wyłania się szczegółowy podział strategii propagowany przez McKeachie i współpracowników (1986). Badacze dzielą strategie uczenia się na *poznawcze*, *metapoznawcze* oraz *strategie zarządzania zasobami*. Zgodnie z tym podziałem *strategie poznawcze* to zachowania wewnętrzne (myśli) i zewnętrzne (czynności) umożliwiające magazynowanie oraz wyodrębnianie informacji z pamięci. Ten aktywny proces pomaga uczniom interpretować informacje i włączyć ją w istniejące struktury poznawcze. W ramach tej grupy wyróżnione zostały strategie powtarzania, strategie elaboracji oraz strategie organizowania. *Strategie metapoznawcze* skupiają się na umiejętnościach związanych z planowaniem, monitorowaniem nauki oraz ocenianiem postępów w nauce i zmianie aktywności w przypadku niezadowolających efektów. *Strategie zarządzania zasobami* umożliwiają organizację procesu uczenia się. Obejmują one działania związane z organizowaniem czasu do nauki, środowiska do uczenia się, pozyskiwania zasobów, oraz szukaniem wsparcia ze strony innych osób (za: Filcher, Miller, 2000, s. 62–65).

Najbardziej obszerną klasyfikacją na gruncie dydaktyki języków obcych jest podział zaproponowany przez R. Oxford (1990). Wyróżnione zostały dwie grupy strategii: *bezpośrednie* oraz *pośrednie*. Strategie *bezpośrednie*, wyróżnione przez R. Oxford, potrzebne są do przyswajania nowego materiału. Do takich działań należą *strategie pamięciowe* polegające między innymi na grupowaniu znaczącego materia-

łu językowego, kojarzenie nowego materiału z już wcześniej opanowanym oraz umieszczanie nowych słów w kontekście. Do kolejnych działań usprawniających pamięć należą: stosowanie obrazów i dźwięków oraz powtarzanie materiału zgodnie z krzywą zapominania czy wykorzystanie ruchu lub fiszek do nauki. Grupa strategii bezpośrednich zawiera też *kognitywną* aktywność uczącego się związaną z powtarzaniem, ćwiczeniem dźwięków i pisowni, używaniem rutynowych formuł i wzorów wypowiedzi, wykorzystywaniem znanych elementów materiału językowego w inny sposób, a także ćwiczenie posługiwania się nowym materiałem językowym w takich sytuacjach życia codziennego. Do innych działań należących do zbioru strategii kognitywnych należą wykorzystanie różnorodnych źródeł, by zrozumieć i przekazać informacje, analizowanie i rozumowanie (np. rozumowanie dedukcyjne, analizowanie wyrażen, wyszukiwanie podobieństw i różnic między nowym materiałem a już opanowanym, tłumaczenie na język ojczysty i transfer). Do działań związanych ze strategiami kognitywnymi należą też takie czynności, jak: robienie notatek, streszczanie oraz zaznaczanie istotnej informacji. Trzecia grupa strategii bezpośrednich, strategii *kompensacyjnych*, podzielona została na dwa podzbiory. Pierwszy z nich dotyczy działań inteligentnego zgadywania podczas rozumienia tekstu słuchanego oraz czytanego polegających na wykorzystaniu wskazówek językowych i niejęzykowych. Drugi zbiór zawiera strategie pozwalające pokonać przeszkody w mówieniu i pisaniu. Do działań kompensacyjnych należą: przejście na język ojczysty, wykorzystanie mimiki lub gestu, unikanie (częściowe lub całkowite) porozumiewania się, dobór tematu, dostosowanie wiadomości lub jej podanie w sposób przybliżony, wymyślanie lub użycie nowych słów, użycie synonimu lub opisowego ujęcia słowa.



Rys. 1. Kategorie analizy zmiennej zależnej – poziom korzystania ze strategii uczenia się języka obcego

Źródło: na podstawie R. Oxford (1990).

Strategie *pośrednie* obejmują grupę strategii *metapoznawczych*, które dotyczą między innymi: łączenia nowego materiału z już poznanym, ustalania celów nauki oraz celu zadania, planowania sposobu rozwiązania zadania językowego, poszukiwania możliwości ćwiczenia języka, monitorowania własnych postępów w nauce języka; *grupę strategii afektywnych*, a wraz z nią: wykorzystanie technik relaksacyjnych, wypowiadanie pozytywnych twierdzeń, podejmowanie ryzyka, samonagradzanie oraz

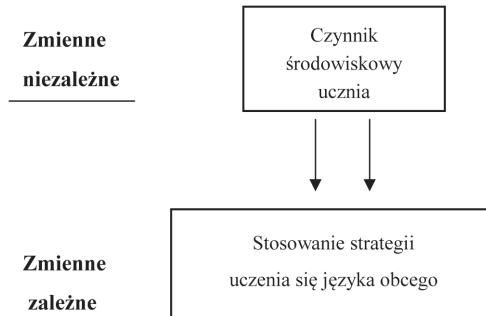
czynności związane z pomiarem temperatury emocjonalnej, czyli pisanie dzienników, rozmawianie o swoich uczuciach z innymi. Do działań związanych ze *strategiami społecznymi*, będącymi trzecią grupą strategii pośrednich, należą: czynności uczącego się polegające na zadawaniu pytań o wyjaśnienie lub korektę błędów, współpraca z osobami posługującymi się biegle językiem obcym, rozwijanie wiedzy oraz rozumienia kultury społeczeństw posługujących się opanowywanym przez ucznia językiem. Składają się na nie strategie pamięciowe przydatne do zapamiętywania i odzyskiwania nowych informacji, strategie poznawcze do rozumienia i produkowania nowego języka oraz strategie kompensacyjne, które służą do używania języka mimo istniejących braków językowych (rys. 1).

Przedmiot, metoda i procedura badań

Celem badania jest ukazanie związku pomiędzy czynnikiem środowiskowym a używaniem strategii uczenia się (por. Kolber, 2015, 2019). Za zmienną zależną główną przyjęto poziom korzystania ze strategii uczenia się języka obcego. Kategorię tę oparto na definicji i taksonomii R. Oxford, według której strategię uczenia to świadome kroki lub zachowania używane przez uczniów, aby wspomóc nabywanie, przechowanie, zachowanie, odtwarzanie i wykorzystanie nowych informacji (1990, s. 8; por. rys. 1). Miarą poziomu stosowania strategii uczenia się języka obcego jest wynik uzyskany przez ucznia w *Inwentarzu Strategii Uczenia się Języka* – narzędziu diagnostycznym zaproponowanym przez R. Oxford, pozwalającym umieścić badanego ucznia na skali oceny poziomu stosowania strategii uczenia się (1990). Narzędzie składa się z 50 stwierdzeń, z których: 9 odnosi się do strategii pamięciowych, 14 odnosi się do strategii poznawczych, 6 odnosi się do strategii kompensacyjnych, 9 odnosi się do strategii metapoznawczych, 6 odnosi się do strategii afektywnych, 6 odnosi się do strategii społecznych. Do każdego stwierdzenia osoba badana dobiera jedną z następujących odpowiedzi, uszeregowanych według skali od 1 do 5 (nigdy lub prawie nigdy, zwykle nie, czasem tak, zwykle tak, zawsze tak lub prawie tak). Wskaźnikami zmiennych niezależnych mających wpływ na określony poziom zmiennej zależnej są dane dotyczące wykształcenia oraz znajomości języka obcego przez rodziców badanej młodzieży określone jako czynnik środowiskowy.

Wszystkie wyżej wymienione zmienne, ich operacjonalizacje oraz narzędzia pomiarowe przedstawia tabela 1 oraz rysunek 2.

W badaniu wzięło udział 371 uczniów pierwszych, drugich i trzecich klas uczących się w szkołach licealnych. Drogą losowania wyłoniono Liceum Ogólnokształcące nr II, Liceum Ogólnokształcące nr X, Liceum Ogólnokształcące nr XV w Bydgoszczy oraz następujące szkoły licealne w Inowrocławiu: Liceum Ogólnokształcące nr I, Liceum Ogólnokształcące nr II, Liceum Ogólnokształcące nr III.



Rys. 2. Model badawczy przyjęty w pracy pokazujący zależności między zmiennymi

Źródło: na podstawie R. Oxford (1990).

Tabela 1. Przyjęte zmienne, ich operacjonalizacja oraz zastosowane narzędzia pomiarowe

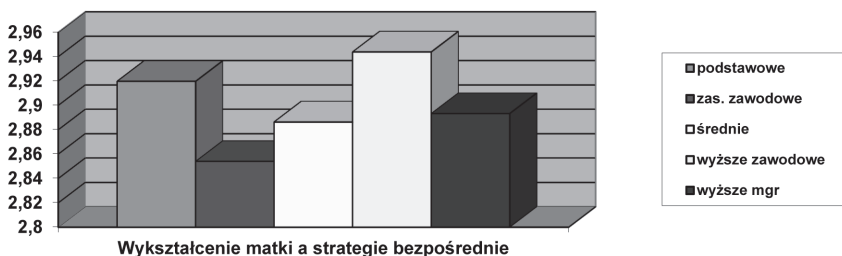
Zmienne		Wskaźniki	Narzędzia/sposób kontrolowania wartości przyjmowanej przez zmienną
ZALEŻNA GŁÓWNA	Stosowanie strategii uczenia się języka obcego	Średnia punktów dla wszystkich pytań Inwentarza Strategii Uczenia się Języka oraz średnia punktów dla pytań dotyczącej danej grupy	Tłumaczenie Inwentarza Strategii Uczenia się Języka, wersja 7.0, autorstwa R. Oxford (1990)
NIEZALEŻNA	Wykształcenie rodziców	niepełne podstawowe, podstawowe, zasadnicze zawodowe, średnie, wyższe zawodowe, wyższe magisterskie	metryczka narzędzia
	Znajomość języka obcego przez rodzica	tak, nie	metryczka narzędzia

Źródło: na podstawie R. Oxford (1990).

Wyniki badania

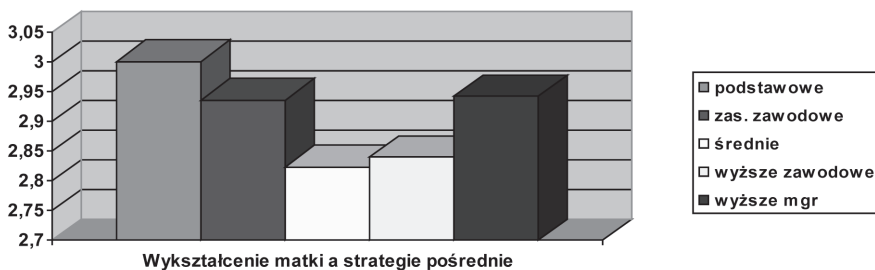
Poziom wykształcenia matki ma wpływ na strategie *pośrednie* (w analizie ANOVA $p = 0,022$ oznacza, że wariancja międzygrupowa, wyjaśniana przez wprowadzoną

zmienną, jest największa i, jako że istotność jest mniejsza od założonej wartości, jest ona istotna statystycznie). Zastosowane następnie testy wielokrotnych porównań parami Tukeya pokazały, że w obrębie strategii *pośrednich* najistotniejsza statystycznie jest różnica między wykształceniem wyższym zawodowym i zasadniczym zawodowym matek, która wyniosła 0,653, a $p = 0,008$. Poniższy rysunek prezentuje, jak poziom wykształcenia matki różnicuje stosowanie strategii przy podziale na bezpośrednie i pośrednie grupy (rys. 3 oraz rys. 4).



Rys. 3. Wykształcenie matki a stosowanie strategii bezpośrednich języka

Źródło: opracowanie własne.

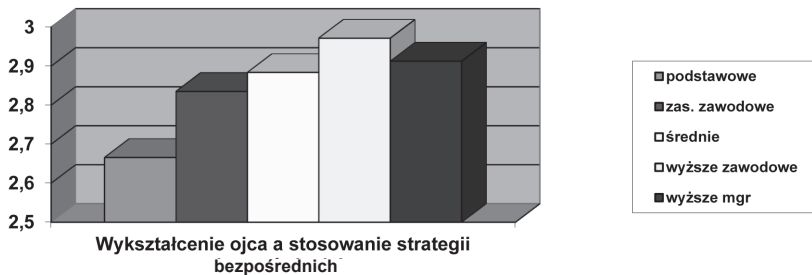


Rys. 4. Wykształcenie matki a stosowanie strategii pośrednich języka

Źródło: opracowanie własne.

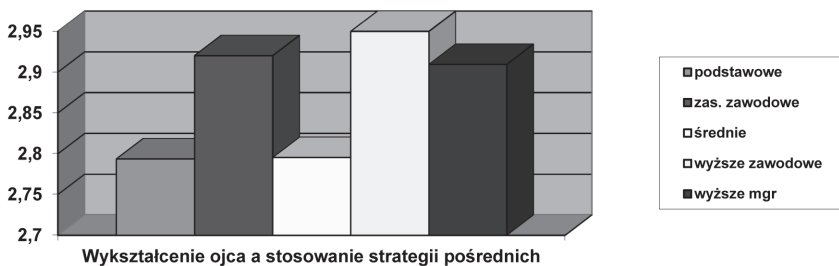
W przypadku ojca poziom wykształcenia ma wpływ zarówno na *pośrednie* (w analizie ANOVA istotność wariacji międzygrupowej $p = 0,012$), jak i *bezpośrednie* strategie uczenia się języków obcych (w analizie ANOVA istotność wariacji międzygrupowej $p = 0,042$). Szczegółowe testy wielokrotnych porównań parami Tukeya pokazały, że w obrębie strategii *pośrednich* najistotniejsza statystycznie jest różnica między wykształceniem średnim i zasadniczym zawodowym ojców, która wyniosła 0,454, a $p = 0,010$, oraz między wykształceniem wyższym zawodowym i zasadniczym zawodowym, różnica między średnimi 0,462 i $p = 0,044$. W obszarze strategii *bezpośrednich* natomiast najistotniejsza statystycznie jest różnica między wykształ-

ceniem średnim i zasadniczym zawodowym (różnica 0,288, $p = 0,019$). Poniżej pokazano, jak wykształcenie ojca różnicuje stosowanie strategii z podziałem na bezpośrednie i pośrednie (rys. 5, rys. 6).



Rys. 5. Wykształcenie ojca a stosowanie strategii bezpośrednich języka

Źródło: opracowanie własne.



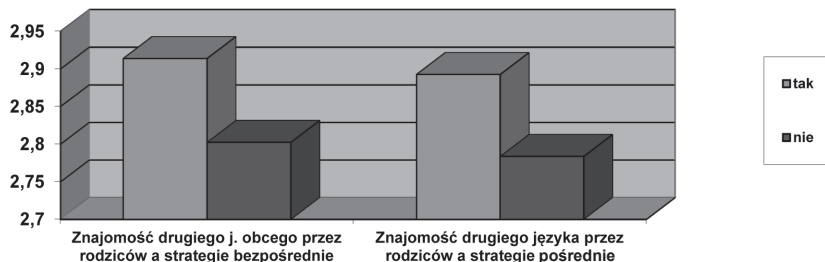
Rys. 6. Wykształcenie ojca a stosowanie strategii pośrednich

Źródło: opracowanie własne.

Kolejna zmienna niezależna znajomość języka obcego przez przynajmniej jednego z rodziców przy podziale na strategie pośrednie i bezpośrednie różnicuje stosowanie strategii *bezpośrednich*, dla których w teście t otrzymano średnią stosowania strategii $x_{sr} = 2,9139$ ($s = 0,41333$) dla dzieci, których rodzice znają drugi język obcy i odpowiednio $x_{sr} = 2,8024$ dla pozostałych ($s = 0,40704$), $t = 2,138$, $p = 0,033$. Średnia stosowania strategii pośrednich wynosi $x_{sr} = 2,8927$ ($s = 0,54163$) dla dzieci rodziców znających język obcy, dla dzieci, których rodzice nie znają języka obcego jest niższa $x_{sr} = 2,7838$ ($s = 0,59667$), $t = 1,553$, $p = 0,121$.

Jak widać na powyższym wykresie, różnica pomiędzy uczniami, których rodzice znają drugi język obcy i tymi, których rodzice nie mogą się tym wykazać, w przypadku strategii bezpośrednich jest niewiele większa, niż ma to miejsce w przypad-

ku strategii pośrednich. Jednak zgodnie z regułami wnioskowania statystycznego możemy mówić o istotności różnicy tylko w odniesieniu do strategii bezpośrednich.



Rys. 7. Znajomość drugiego języka obcego przez rodziców a stosowanie strategii bezpośrednich i pośrednich

Źródło: opracowanie własne.

Dyskusja

Przyczyny wyższych bądź niższych osiągnięć szkolnych związane są bezpośrednio z warunkami kulturowymi rodziny, poziomem opieki nad dzieckiem i nauką, atmosferą wychowawczą w domu, postawami rodzicielskimi. Badanie potwierdza, jak ważny jest wpływ środowiska domowego na rozwój umiejętności uczenia się. Wydaje się, że strategii uczenia się można nauczyć się nie tylko w szkole czy na zajęciach dodatkowych, ale również w domu. S. Rimm twierdzi, że rozwijaniu umiejętności uczenia się sprzyja organizacja, porządek oraz ustalony rytm dnia, oznacza to uporządkowane biurko, schludne prace domowe, dotrzymywanie terminów i zdyscyplinowanie. „Adaptacja do tych wymagań” – pisze badaczka – „jest dużo łatwiejsza, jeżeli odzwierciedla się także w uporządkowanym życiu domowym prowadzonym przez rodziców, a z którymi dziecko się identyfikuje” (1994, s. 65). Rodzice są pierwszymi nauczycielami dziecka, a nauka ma miejsce w naturalnych kontaktach. Ta interakcja może wyznaczać korzystne warunki do rozwoju lub być jednym ze źródeł niepowodzeń edukacyjnych. Analizując sposób działania środowiska, w jakim wychowuje się młody człowiek, możemy wyróżnić trzy rodzaje obszarów. Pierwszy z nich dotyczy utrzymania toczącego się procesu zmian rozwojowych. Rola rodziców czy innych dorosłych osób z bliskiego otoczenia dziecka polega na tworzeniu przestrzeni do działania polegającej na organizacji przestrzeni, czasu, dostarczeniu odpowiednich przedmiotów, powstrzymaniu się od bezpośredniej ingerencji. Kolejna grupa oddziaływań dotyczy zmiany tempa zmian rozwojowych. Przykładami takich oddziaływań są odpowiednio, stosownie do wieku i możliwości, planowanie aktywności, zajęć dodatkowych, dostarczanie informacji w celu wykonania przez dziecko zadania, udzielanie mu informacji zwrotnej oraz wsparcia emocjonalnego. Trzecia grupa oddziaływań związana jest ze zmianą kierunku aktywno-

ści jednostki. Przykładem takich działań dorosłego może być zachęcanie dziecka do podejmowania nowych wyzwań, eksperymentowania, czy poszukiwania nowych sposobów rozwiązywania problemu. Ważnym elementem jest aktywna współpraca dorosłego i dziecka oraz interakcja oparta na ich wzajemnej adaptacji (Brzezińska, 2014, s. 200–202). Sposób w jaki ona przebiega, został wyjaśniony w pracach L.S. Wygotskiego (1989). Przede wszystkim potencjał dziecka ujawnia się w wyniku współdziałania z osobą posiadającą większą wiedzę. Dopiero później zdolności te zostają przez dziecko zinternalizowane, tj. przeniesione z poziomu społecznego na poziom psychiczny. Idea ta została sformułowana na podstawie pojęcia strefy najbliższego rozwoju (SNR), określana mianem różnicy pomiędzy tym, co dziecko jest w stanie osiągnąć bez pomocy, a tym, co może osiągnąć z pomocą bardziej kompetentnej osoby. R. Tharp i R. Gallimore (1988) szczegółowo opisują postęp w granicach SNR. W pierwszym etapie dorosły kieruje uwagę dziecka i zachęca do naśladowania. Wraz z nabywaniem przez dziecko kompetencji dorosły przekazuje mu odpowiedzialność za wykonywane zadania. Następnie dziecko pracuje samodzielnie. Nie polega już na werbalnych wskazówkach dorosłego, ale sam kieruje swoim działaniem, wspierając się wskazówkami wypowiedzianymi do samego siebie. Z biegiem czasu wielokrotne ćwiczenia stają się zautomatyzowane (za: Schaffer, 2018, s. 226–228). Rodzice pomagając dzieciom w rozwiązywaniu zadań, wykorzystują różnorodne strategie mające na celu zachęcanie dziecka do aktywności oraz maksymalnego wykorzystania posiadanych zdolności. Do takich działań należą: ustalanie sekwencji czynności, dzielenie zadań na mniejsze części, demonstrowanie, kontrolowanie negatywnych emocji, ocenianie sukcesu lub porażki (Shaffer, 2018, s. 229). Takie działania rodzica przygotowują dziecko do rozwinięcia umiejętności samoregulacyjnych w uczeniu się. Wdrażanie do samoregulacji powinno być kontynuowane przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, a następnie na dalszych etapach kształcenia przez nauczycieli przedmiotowych. Według I. Nowakowskiej-Buryły ważnym elementem rozwijania działań służących nabywaniu samoregulacji w uczeniu się jest nauczenie dziecka planowania pracy. Dorosły może przez użycie instrukcji językowej nakierować ucznia na podjęcie decyzji dotyczących doboru czynności, narzędzi, które pomogą mu osiągnąć założony cel (2008, s. 190–191). E. Jaroni (1992) proponuje następujący zestaw pytań: Czego dotyczy zadanie, które należy wykonać? Co należy wiedzieć, aby wykonać to zadanie? Jakie czynności składają się na wykonanie tego zadania? Które z wymienionych czynności są najważniejsze? Czy są czynności, które można pominąć? (za: Nowakowska-Buryła, 2008, s. 191).

Warunkiem samodzielności w uczeniu się jest także umiejętność pozyskiwania informacji, jak również ich opracowanie. Nauczyciele i rodzice powinni zadbać, aby dziecko miało kontakt zarówno w szkole, jak i domu miało kontakt z różnymi rodzajami oraz formami źródeł informacji. Oprócz podręcznika należy zachęcać ucznia do korzystania z encyklopedii, obrazkowych słowników języka obcego, jednojęzycznych lub dwujęzycznych, słowników synonimów, czy słowników orto-

graficznych. Pierwszorzędne znaczenie dla uzyskania autonomii w uczeniu się jest wykształcenie u ucznia umiejętności efektywnego posługiwania się wyżej wymienionymi źródłami. Uczeń powinien wiedzieć, do czego służy spis treści oraz indeks, powinien być świadomy zalet, ale też ograniczeń słowników dwujęzycznych. Istotna jest też selekcja danych i ograniczenie ilości danych. Należy odrzucać informacje, które się powtarzają, są zbyt trudne lub zbyt elementarne, związane są luźno z tematem. Zaleca się również rezygnację z notatek linearnych na rzecz rozgałęzionych. Wówczas uczeń koncentruje się tylko w kwestiach istotnych i wyraźnie widzi powiązania pomiędzy poszczególnymi elementami (por. Buzan, Buzan, 2015, s. 49; Nowakowska-Buryła, 2008, s. 193–196).

Podsumowanie

Omówione w artykule działania dorosłego tworzą podwaliny do rozwinięcia przez ucznia umiejętności uczenia się, a wraz z nią jej elementu składowego – strategii uczenia się. Skuteczność tej edukacyjnej działalności będzie uwarunkowana wieloma czynnikami. Przede wszystkim muszą być prowadzone systematycznie i dostosowane do etapu rozwoju poznawczego ucznia. Uczniowie powinni wiedzieć, dlaczego dana strategia jest ważna, powinni również znać jej cel oraz zastosowanie. W ten sposób uczniowie przekonają się, że istnieje związek pomiędzy działaniem a uzyskiwanymi rezultatami. Strategie uczenia się powinny być wbudowane w zadania językowe. Umiejętność zastosowania technik uczenia się na materiałach lub w sytuacjach zbliżonych do tych, z którymi uczeń spotyka się w realnym życiu, podkreśli walor użyteczności i zmotywuje do częstego używania.

Bibliografia

1. Brzezińska A. (2014), *Spółeczna psychologia rozwoju* (wyd. 3), Warszawa, Wydawnictwo PWN.
2. Buzan T., Buzan B. (2015), *Mapy twoich myśli. Mindmapping, czyli notowanie interaktywne*. Łódź: Wydawnictwo „Aha”.
3. Koziński J. (2000), *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
4. Kolber M. (2015), *Strategie uczenia się języka angielskiego w liceach ogólnokształcących*. „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 3, s. 30–38.
5. Kolber M. (2019), *The relationship between language learning strategies and learned helplessness*, „Przegląd Pedagogiczny”, 2, pp. 250–262.
6. Filcher C., Miller G. (2000), *Learning strategies for distance education students*, „Journal of Agricultural Education”, 41, pp. 60–68.
7. Ledzińska M. (2006), *Uczenie się wykraczające poza warunkowanie*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 117–136.
8. Ledzińska M., Czerniawska E. (2011), *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
9. Nowakowska-Buryła I. (2008), *Współdziałanie jako forma wspólnego uczenia się*, [w:] E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, s. 189–197.

10. Oxford R.L. (1990), *Language Learning Strategies, What Every Teacher Should Know*, Boston, Heinle & Heinle Publishers.
11. Rimm S. (1994), *Bariery szkolnej kariery. Dlaczego dzieci zdolne mają słabe stopnie?* Warszawa, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
12. Shaffer H.R. (2018), *Psychologia dziecka*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
13. Tudor I. (1996), *Learner-centredness as Language Education*, Cambridge, Cambridge University Press.
14. Wygotski L.S. (1989), *Myślenie i mowa*. Przeł. E. Fleszerowa, J. Fleszer, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

dr Magdalena Kolber

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz

Konferencje, recenzje, informacje

Ogólnopolska konferencja

„Solidne podstawy – profesjonalne działanie”, 24–25.09.2021 r.

Stowarzyszenie Doradców Szkolnych i Zawodowych RP we współpracy z Siecią Badawczą Łukasiewicz – Instytutem Technologii Eksploatacji w Radomiu w dniach 24–25.09.2021 r. zaprasza do udziału w ogólnopolskiej konferencji „Solidne podstawy – profesjonalne działanie”.

Na dzień dzisiejszy udział w konferencji zapowiedzieli m.in.:

dr Norman Amundson i Andrea Fruhling, którzy przedstawią teorię Hope-Action odnoszącą się do planowania i zarządzania swoją karierą i życiem.

Dr Amundson jest emerytowanym profesorem University of British Columbia w Kanadzie, z ponad 40-letnim doświadczeniem w pracy na polu rozwoju kariery. Autor wielu książek i artykułów, w tym „Guiding Circles”, „Physics of Living”, „Hope-Filled Engagement”, „Active Engagement”. Swoimi doświadczeniami dzielił się z uczestnikami konferencji w ponad 30 krajach. Jego warsztaty i prezentacje są praktyczne, wciągające i interaktywne.

Andrea Fruhling – założyciel Doubleknot Works, facylitator, Coach University of British Columbia w Kanadzie.

Anna Sowińska – podpowie jak „Pracować ze schematami”.

Tomasz Waleczko – wprowadzi nas w BrainCore.

Swój udział w konferencji jako prelegenci zadeklarowali także: Bożena Wojtasik, Anna Paszkowska-Rogacz, Włodzimierz Trzeciak, Elena Zaglaridou, Małgorzata Rosalska, Katarzyna Druczak, Aneta Nowakowska.

Szczegółowe informacje na temat konferencji będą zamieszczone na stronie internetowej <http://www.sdsiz.com.pl/> oraz na profilu Facebooka Stowarzyszenia.

Tomasz Magnowski
Stowarzyszenie Doradców Zawodowych i Szkolnych RP

IV Kongres Edukacji, 30 września 2021 – zapowiedź wydarzenia

Narodowa Agencja Programu Erasmus+ i Europejskiego Korpusu Solidarności w Polsce zaprasza na **IV Kongres Edukacji**, który odbędzie się 30 września 2021 roku w formule online (początek o godz. 12:00).

Hasło tegorocznego Kongresu brzmi:

Nowe perspektywy. Szersze horyzonty. Erasmus+ | EKS 2021–2027.



I właśnie na temat tych perspektyw i horyzontów w tym roku będą prowadzone rozmowy.

Sesje tematyczne i dyskusje eksperckie Kongresu będą prezentować możliwości, jakie pojawiły się w programach zarządzanych przez Narodową Agencję Programu Erasmus+ i Europejskiego Korpusu Solidarności w nowej perspektywie finan-

sowej na lata 2021–2027. Możliwości te są powiązane z czterema przekrojowymi priorytetami:

- **transformacją cyfrową,**
- **uczestnictwem w życiu demokratycznym,**
- **włączaniem i różnorodnością,**
- **środowiskiem i walką ze zmianami klimatycznymi.**

Podczas Kongresu będziemy celebrować jubileusz **20-lecia konkursu European Language Label**. W ramach **Europejskiego Dnia Języków** zaprosimy na sesje tematyczne poświęcone nauce języków obcych. Wręczymy także nasze najważniejsze nagrody edukacyjne przyznane w konkursie **EDUinspiracje** oraz w konkursach Komisji Europejskiej: **European Language Label** i **European Innovative Teaching Awards**.

Organizatorzy Kongresu serdecznie zapraszają do śledzenia stron internetowych oraz kanałów social media, na których będą informować o szczegółach programu wydarzenia.

Źródło:

<https://kongres.frse.org.pl/>

Program Kongresu:

<https://kongres.frse.org.pl/wp-content/uploads/2021/06/Program-ramowy-skrocony-Kongres-2021-A4-1.pdf>

dr Krzysztof Symela
Sieć Badawcza Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji, Radom

Branżowy Bilans Kapitału Ludzkiego (BBKL) – Budownictwo

Webinarium pod ww. tytułem zorganizowane przez Polską Agencję Rozwoju Przedsiębiorczości, rozpoczęło cykl spotkań, skierowanych do przedsiębiorców i ich pracowników, organizacji przedsiębiorców, przedstawicieli instytucji edukacyjnych (szkół, uczelni, firm szkoleniowych), instytucji rynku pracy, administracji publicznej oraz ekspertów i analityków branżowych, zaplanowanych w ramach projektu BKL oraz badań branżowych.

Spotkanie 22.06.2021 stanowiło premierę wyników I edycji badań dla branży budowlanej. Zaprezentowano raport „Branża budowlana. Branżowy Bilans Kapitału Ludzkiego” zawierający analizę zapotrzebowania na kompetencje w budownictwie oraz wskazujący wyzwania stojące przed branżą w perspektywie najbliższych kilku lat.

Prezentowane w raporcie wyniki opracowano na podstawie opinii pozyskanych od zróżnicowanego grona respondentów: pracodawców, pracowników, ale także ekspertów – analityków branży, przedstawicieli instytucji edukacyjnych, pracowników administracji publicznej, firm szkoleniowych i rekrutacyjnych specjalizujących się w obsłudze branży budowlanej.

Raport prezentuje stan sektora budowlanego w Polsce w kontekście kapitału ludzkiego oraz wyzwania stojące przed branżą budowlaną w perspektywie najbliższych kilku lat. Omawia główne procesy biznesowe, stanowiska i kluczowe kompetencje, a także scenariusze zapotrzebowania na obecne i nowe stanowiska oraz kompetencje w branży.

Webinar był okazją m.in. do dyskusji o trendach i wyzwaniach, z jakimi w najbliższej przyszłości będzie musiała się zmierzyć branża w związku ze zmianami społecznymi, gospodarczymi i technologicznymi, a także o nowych zawodach i kompetencjach, które te zmiany przyniosą. Ważnym wątkiem dyskusji była również rola pracodawców w rozwoju kompetencji pracowników, ale też w rozwoju kształcenia zawodowego dopasowanego do potrzeb branży i wzrostu jej prestiżu.

Raport „Branża budowlana. Branżowy Bilans Kapitału Ludzkiego” dostępny jest tutaj:

<https://www.parp.gov.pl/component/parpevents/?view=details&id=1624>

Źródło (wraz z nagraniem webinaru).

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

WorldSkills i EuroSkills – System Suchej Zabudowy, Radom, 21–22 października 2021



ZAPROSZENIE

Zapraszamy uczniów wraz z nauczycielami przedmiotów zawodowych do udziału w Eliminacjach Regionalnych „Systemy Suchej Zabudowy” Radom 2021.

Proponujemy praktyczną formułę zawodów budowlanych opartą na procedurach międzynarodowych konkursów WorldSkills i EuroSkills.

TERMIN:
21–22 października 2021

MIEJSCE:
Zespół Szkół Budowlanych
im. Kazimierza Wielkiego w Radomiu
ul. Tadeusza Kościuszki 7, Radom

Wydarzenie jest częścią projektu Erasmus+ pt. „WeRskills – platforma informacyjno-konsultacyjna wspierająca proces pozyskiwania talentów do udziału w konkursach umiejętności zawodowych na poziomie krajowym i europejskim” koordynowanego przez Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji. Zawody w Radomiu mają charakter eliminacji regionalnych do **SkillsPoland 2021** – wydarzenia na skalę kraju, które promuje praktyczną naukę zawodu oraz współpracę z przedsiębiorcami. Zwycięzcy SkillsPoland 2021 będą reprezentowali Polskę na **WorldSkills Szanghaj 2022**.

WorldSkills oraz **EuroSkills** to międzynarodowe cykliczne wydarzenia, których zadaniem jest promowanie umiejętności zawodowych. Są to zawody umiejętności praktycznych, w których rywalizuje 30 państw europejskich i aż 82 państwa w edycji globalnej konkursu. To największe tego rodzaju zawody na świecie. Więcej informacji: www.worldskillspoland.org.pl.

Zapraszamy uczniów wraz z nauczycielami przedmiotów zawodowych do udziału w Eliminacjach. Zgłoszenia przyjmowane są za pomocą formularza online. Liczba uczestników ograniczona. **W ramach przygotowania do Eliminacji uczestnik wykona zadanie treningowe** (montaż SSZ wg załączonego rysunku i specyfikacji) **i udokumentuje to krótkim filmem** (maks. 10 min) **i fotoreportażem** (20 zdjęć). Jury konkursowe dokona oceny nadesłanych prac i wyłoni 10 uczestników Eliminacji w Radomiu.

WeRskills



Eliminacje Regionalne „Systemy Suchej Zabudowy” 2021 składają się z 3 etapów:

Etap I

Zgłoszenie online

Wysłanie zgłoszenia do Eliminacji Regionalnych „Systemy Suchej Zabudowy” pod linkiem: <https://forms.gle/iEgyVrDqL5VPrTDk8> oraz (po akceptacji zgłoszenia) wykonanie i udokumentowanie zadania treningowego wskazanego przez organizatora do 30 września 2021.

Etap II

Wybór uczestników

Wybór 10 uczestników Eliminacji Regionalnych „Systemy Suchej Zabudowy” odbędzie się na podstawie wykonanego zadania treningowego. Ogłoszenie listy uczestników nastąpi do 15 października 2021.

Etap III

Finał w Radomiu

Do 2-dniowego Finału Eliminacji Regionalnych „Systemy Suchej Zabudowy” 2021 zostanie wytypowanych 10 najlepszych uczniów – zwycięzców konkursu zgłoszeń. Zadaniem uczestników będzie wykonanie montażu SSZ na profesjonalnie przygotowanych stanowiskach w Zespole Szkół Budowlanych w Radomiu. Uczestnicy powinni posiadać we własnym zakresie elektronarzędzia wskazane przez organizatora. Laureaci zawodów w Radomiu wezmą udział w Eliminacjach Krajowych SkillsPoland 2021.

Organizator oferuje:



wsparcie w zakresie zakupu materiałów do przeprowadzenia treningu montażu na warsztatach szkolnych dla 10 szkół, których uczniowie zostali zakwalifikowani do Eliminacji



zakwaterowanie i wyżywienie uczestników Eliminacji w Radomiu



atrakcyjne nagrody rzeczowe



udział w prestiżowych zawodach Eliminacje Krajowe SkillsPoland 2021

Serdecznie zapraszamy do udziału w **Eliminacjach Regionalnych „Systemy Suchej Zabudowy” RADOM 2021**, które rozpoczną nowy cykl wieloetapowych zawodów budowlanych w Polsce.

 **Łukasiewicz**
Instytut Technologii Eksploatacji

Małgorzata Kowalska
ul. Pułaskiego 6/10, Radom, www.itee.radom.pl
malgorzata.kowalska@itee.lukasiewicz.gov.pl, + 48 48 36 49 206



www.facebook.com/WeRskillsProject

mgr Małgorzata Kowalska
Sieć Badawcza Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji, Radom

Spotkania Grupy Dyskusyjnej Ministerstwa Edukacji i Nauki ds. micro-credentials

W dniach 31 maja i 10 czerwca 2021 r. odbyły się dwa posiedzenia Grupy Dyskusyjnej MEiN w sprawie opracowania ram dla micro-credentials (tzw. mikro-kwalifikacje). Wydarzenia te powiązane były z trwającymi (do 15 lipca) konsultacjami rekomendacji Rady UE nad kształtem „micro-credentials” w Europie. Ta forma weryfikacji efektów kształcenia postrzegana jest jako szybka i elastyczna odpowiedź na potrzeby rynku pracy dostępna do uzupełnienia w ramach tzw. krótszych kursów i szkoleń. Micro-credentials stanowią jedną z inicjatyw Komisji Europejskiej w ramach Europejskiej Agendy Umiejętności (ESA), wspierając realizację celu: *pracy nad rozwojem europejskiego podejścia w zakresie poszerzania możliwości kształcenia i wzmacniania roli edukacji wyższej oraz zawodowej, a także instytucji szkoleniowych kształcenia ustawicznego dostarczając jeszcze bardziej elastycznych i modułowych możliwości uczenia się.*

W swojej idei „micro-credentials” nawiązują do tzw. „open-badges”, które zwłaszcza w formie elektronicznych „odznak” funkcjonują już na rynku, np.: w sektorze IT. Rozumiane są jako małe zestawy kompetencji, umiejętności, które nabywane są w trakcie krótkich form szkoleniowych, np. kursów, a następnie potwierdzone w drodze egzaminów. Mogą i mają stanowić część kwalifikacji formalnych. W Unii Europejskiej idea ta rozwijana jest równolegle w ramach procesu bolońskiego (wpisując się m.in. w komunikat paryski, realizując kluczowe zobowiązania w zakresie ERK, ECTS, uznawalności oraz ram jakości kształcenia), realizując projekt „MicroBOL”, starając się określić, czy istniejące w szkolnictwie wyższym narzędzia mogą być wykorzystane do upowszechniania „micro-credentials” i „MicroHE” (microcredentials.eu) oraz procesu kopenhaskiego – w ramach projektu Europejskiego Centrum Rozwoju Kształcenia Zawodowego (CEDEFOP) pn. „Micro-credentials” przewidzianego do realizacji w latach 2021–2023.

CEDEFOP uruchomił właśnie nowe badania w zakresie wykorzystania „micro-credentials” w podnoszeniu kwalifikacji i zdolności do przekwalifikowania w szybko zmieniającym się świecie pracy (gdzie zmiany są coraz bardziej dynamiczne wskutek pandemii, podwójnej transformacji oraz postępującej automatyzacji systemów produkcji). Celem ma być określenie ram jakościowych oraz efektów i wartości dodanej dla użytkowników końcowych.

W czasie spotkania Grupy zwrócono uwagę na fakty związane z problemami definicji „micro-credentials” (robocza definicja KE i ta wynikająca z projektu „MicroBOL”, a także zróżnicowany status „mikro-kwalifikacji” w systemach edukacyjnych poszczególnych państw członkowskich).

Obecnie brak jednoznacznej i powszechnie obowiązującej definicji tego, czym są „micro-credentials”, aczkolwiek występuje kilka definicji roboczych (gdzie są one rozumiane jako „dowód potwierdzający „proof” nabycie efektów uczenia się danej osoby w toku krótkotrwałego procesu edukacyjnego (...) nieodłącznym elementem

jest certyfikat z wylistowanym zestawem nabytych efektów uczenia się, metodą oceny, instytucją przyznającą/certyfikującą kompetencje lub umiejętności oraz – tam, gdzie jest to możliwe – razem z odniesieniem do ramy kwalifikacji” (...), powinny odnosić się również do ram zapewniania jakości (zob. <https://hub.vet4eu2.eu/webinar/micro-credentials-in-vet-challenges-and-opportunities-at-european-level/>). Definicja robocza KE¹ jest nieco szersza zakresowo niż ta z MicroBOL, która z kolei jest bardziej zorientowana na szkolnictwo wyższe. Z drugiej strony CEDEFOP podkreśla stronę popytową tego typu rozwiązań, wskazując na nie jako efekt upowszechniania się kursów „MOOC” (*massive online open courses*).

Dr Stępnikowski jako przedstawiciel Łukasiewicz – ITeE przytoczył informacje nt zaangażowania CEDEFOP w prace badawcze nad „micro-credentials”, zwłaszcza w kontekście budowania „*age neutral system for VET*” i możliwości zaadaptowania 5 poziomu ERK/PRK w tworzeniu krótszych form kursowych kończących się potwierdzeniem w formie mikro-kwalifikacji – przy założeniu, że walidację realizowałyby zarówno instytucje edukacji zawodowej (np.: branżowe centra kompetencji czy CKU), jak i uczelnie wyższe – ale po spełnieniu określonych kryteriów jakościowych (zapewniania jakości).

W skład Grupy MEiN ds. micro-credentials wchodzi kilkanaście osób jako przedstawiciele resortu właściwego oraz Instytutu Badań Edukacyjnych, Sieci Badawczej Łukasiewicz (reprezentowanej przez nasz Instytut – Centrum Badań Edukacji Zawodowej i Zarządzania Innowacjami), a także organizacji zrzeszających uczelnie wyższe. Na zakończenie warto dodać, że w latach 2014–2017 nasz Instytut jako prekursor realizował jeden z pierwszych i pilotażowych projektów w tym obszarze – Badge Europe (BEU) z programu Erasmus+ (zob. www.itee.radom.pl/index.php/12-projekty-miedzynarodowe/103-badge-europe).

Konsultowany tekst Komisji Europejskiej dot. wprowadzenia systemowych zmian w zakresie stosowania i uznawania „micro-credentials” dostępny jest pod adresem: https://ec.europa.eu/info/law/better-regulation/have-your-say/initiatives/12858-Micro-credentials-broadening-learning-opportunities-for-lifelong-learning-and-employability_en

dr Andrzej Stępnikowski
Sieć Badawcza Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji, Radom

¹ Źródło URL: [european-approach-micro-credentials-higher-education-consultation-group-output-final-report.pdf](https://ec.europa.eu/info/law/better-regulation/have-your-say/initiatives/12858-Micro-credentials-broadening-learning-opportunities-for-lifelong-learning-and-employability_en) (europa.eu) (dostęp: 01.06.2021)

Projekt: m-Training for Inactive Women Aiming their Employment as Call Center Agents at their Homes (Virtual Call, 2020-1-TRO1-KA202-094553, Erasums+, 2021–2022)

Rynek call centre jest jednym z najszybciej rozwijających się rynków usług na świecie. Branża notuje stały rozwój od drugiej połowy lat 90. Badania pokazują, że znaczenie Polski jako destynacji outsourcingowej stale rośnie (Tholons Top 100 Outsourcing Destinations, 2016). Specyfiką branży jest duża rotacja kapitału ludzkiego, co generuje outsourcing poza wielkie aglomeracje i uruchamianie m.in. domowych call centre, a także potrzebę szkolenia nowych pracowników i doskonalenia umiejętności stałej kadry, by sprostać zmieniającym się potrzebom rynku i klienta.

Sieć Badawcza Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu jest partnerem w projekcie: m-szkolenie (nauka z wykorzystaniem przenośnego sprzętu) dla kobiet nieaktywnych zawodowo w celu wsparcia ich zatrudnienia jako personelu domowego call center (Virtual Call). Projekt jest realizowany w programie Erasmus+, Akcja 2: Współpraca na rzecz innowacji i dobrych praktyk.

Sieć Badawcza Łukasiewicz to trzecia pod względem wielkości sieć badawcza w Europie. Dostarcza atrakcyjne, kompletne i konkurencyjne rozwiązania technologiczne. Oferuje biznesowi unikalny system „rzucania wyzwań”, dzięki któremu grupa 4 500 naukowców w nie więcej niż 15 dni roboczych przyjmuje wyzwanie biznesowe i proponuje przedsiębiorcy opracowanie skutecznego rozwiązania wdrożeniowego. Angażuje przy tym najwyższe w Polsce kompetencje naukowców i unikalną w skali kraju aparaturę naukową. Co najważniejsze – przedsiębiorca nie ponosi żadnych kosztów związanych z opracowaniem pomysłu na prace badawcze. Łukasiewicz w dogodny sposób wychodzi naprzeciw oczekiwaniom biznesu. Przedsiębiorca może zdecydować się na kontakt nie tylko przez formularz na stronie <https://lukasiewicz.gov.pl/biznes/>, ale także w ponad 50 lokalizacjach: Instytutach Łukasiewicza i ich oddziałach w całej Polsce. Wszędzie otrzyma ten sam – wysokiej jakości – produkt lub usługę. Potencjał Łukasiewicza skupia się wokół takich obszarów badawczych, jak: Zdrowie, Inteligentna mobilność, Transformacja cyfrowa oraz Zrównoważona gospodarka i energia.

Projekt Virtual Call ma na celu wsparcie zatrudnienia kobiet o średnich i niskich kwalifikacjach poprzez opracowanie platformy do uczenia się i odbycia wirtualnych praktyk z wykorzystaniem przenośnego sprzętu w celu zdobycia wymaganej wiedzy i umiejętności niezbędnych do rozpoczęcia pracy w domu jako obsługa domowego call center. Projekt zakłada również możliwość dalszego rozwoju zawodowego w zawodzie operator/pracownik obsługi call centre.

Rezultaty projektu obejmują m.in. diagnozę potrzeb szkoleniowych kobiet w zakresie rozwoju kluczowych umiejętności do podjęcia zatrudnienia jako operatorzy domowych call center w 6 krajach partnerskich (krajowe raporty z badań), platformę internetową „Virtual Call Platform”, na której zostanie udostępniony modułowy e-learningowy program szkolenia (Virtual Call mobile-learning) do nauki z wyko-

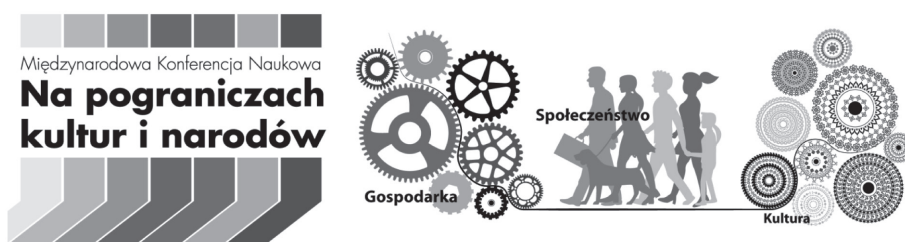
rzystaniem przenośnego sprzętu (laptop, tablet, smartfon). Na platformie będzie można również odbyć e-praktyki.

Dwuletni projekt realizowany jest w międzynarodowym konsorcjum skupiającym łącznie 9 instytucji z 6 krajów: Sinop University, AHBV University, POINT i TAKIDD (Turcja), INCSMPS (Rumunia), ZARIF (Słowacja), Łukasiewicz – ITeE (Polska), SPI (Łotwa), FFE (Hiszpania).

dr Tomasz Kupidura

Sieć Badawcza Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji, Radom

Zapowiedź IX Międzynarodowej Konferencji Naukowej pt. „Na pograniczach kultur i narodów: Swoi - Obcy - Inni”



W dniach 16–18 września 2021 r. odbędzie się w Sanoku IX Międzynarodowa Konferencja Naukowa pt. *Na pograniczach kultur i narodów: Swoi – Obcy – Inni*, której organizatorami są Uczelnia Państwowa im. Jana Grodka w Sanoku oraz Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Patronatem naukowych objął konferencję Komitet Nauk Pedagogicznych PAN.

„Pogranicze” to pojęcie o szerokim polu znaczeniowym, wyrażające zarówno bariery, jak i obszary przenikania się odmiennych kultur, religii, narodów i grup etnicznych, systemów ekonomicznych i prawnych. Jako miejsce, pogranicze stanowi szczególnie odpowiedni kontekst dla wymiany myśli i doświadczeń, a jeśli przebiega ona w instytucji akademickiej, może stać się załącznikiem międzynarodowego naukowego dialogu i lokalnego oddziaływania społecznego. Uczelnia Państwowa im. J. Grodka w Sanoku stanie się po raz kolejny takim miejscem.

Ze względu na szeroki i wieloaspektowy charakter problematyki pogranicza debatę naukową zaplanowano w trzech obszarach:

Historyczno-kulturowa przestrzeń pogranicza (poczucie tożsamości narodowej i mniejszości narodowych na pograniczach; przemiany obyczajowości świeckiej

i religijnej, dorocznej i rodzinnej; wyznania, kościoły, religie i ich relacje na pograniczach; struktury kościelne na pograniczach; sztuka sakralna na pograniczach: rewaloryzacja – działania konserwatorskie i muzealne; artysta (z) pogranicza i współczesne formy upowszechniania sztuki pogranicza; dyfuzja kultur na pograniczach; dziedzictwo na pograniczach (kłopotliwe, sfragmentaryzowane, pluralistyczne, dziedzictwo jako produkt); historia i współczesność polityki i gospodarki regionów pogranicznych; pogranicze w polityce kulturalnej i strategiach rozwoju regionów i subregionów).

Społeczno-ekonomiczne konteksty funkcjonowania narodów pogranicza (sposoby określania tożsamości grupy, wspólnoty, jednostki w relacji do „innego” i do „swojego” – konflikty czy tolerancja; społeczeństwo wielokulturowe; przemiany demograficzne na obszarach pogranicza; ekonomiczno-społeczny wymiar relacji transgranicznych – perspektywy i dylematy; migracje ekonomiczne; niepełnosprawność – doświadczenie dyskryminacji; przedsiębiorczość oraz przemysły kreatywne na pograniczach – szanse i bariery rozwoju; relacje społeczne i kulturowe na pograniczach i na styku etnosów, wyznań, kultur, narodów; zdrowie na pograniczach; bezpieczeństwo wewnętrzne na pograniczach).

Edukacja i nauka jako czynniki rozwoju społeczności pogranicza (edukacyjny wymiar synergii społeczeństw pogranicza; szkoła (wyższa) wobec zjawisk migracyjnych – przemiany instytucjonalne; transnarodowe dzieciństwo – doświadczenia dzieci osób migrujących i dzieci-migrantów; migracje edukacyjne – motywacje, doświadczenia, wybory zawodowe studentów-obcokrajowców; niepełnosprawność i migracja – doświadczanie dyskryminacji w edukacji w perspektywie interseksyjnej).

Ze względu na sytuację epidemiczną zaplanowano **hybrydowy przebieg konferencji**, a więc przewidziano zarówno wystąpienia stacjonarne uczestników, którzy zdecydują się na osobisty udział w wydarzeniu, jak i wystąpienia zdalne dla tych z uczestników, którzy z różnych przyczyn nie będą mogli fizycznie przyjechać na konferencję.

Organizatorzy zapraszają do udziału w konferencji badaczy, edukatorów i społecznych ambasadorów wielokulturowości pogranicza z Polski i z zagranicy, zainteresowanych zagadnieniami historii, socjologii, ekonomii, pedagogiki, kultury i sztuki obszarów na granicy państw i narodowości.

Szczegółowe informacje o w konferencji dostępne są pod adresem:

<https://up-sanok.edu.pl/pogranicza>

Opracowanie:
dr Justyna Bluszcz
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie
dr Jolanta Karolczuk
Uczelnia Państwowa im. Jana Grodka w Sanoku

Nowe publikacje

**Ewa Flaszyńska, *Kryzys przychodzi nagle. Długotrwałe a gwałtowne bezrobocie*,
Oficyna Wydawnicza ASPRA JR, Warszawa 2021**

„Autorka poruszyła ciekawe i bardzo aktualne tematy bezrobocia długotrwałego, wpływu makroszoków – takich jak brexit i pandemia COVID-19 – na polski i europejski rynek pracy i funkcjonowanie w tych warunkach publicznych służb zatrudnienia, a także charakteru i jakości współpracy publicznych służb zatrudnienia z instytucjami pomocy społecznej. Na podkreślenie zasługuje wiele analiz zaprezentowanych w monografii przez Autorkę [...]: ciekawa analiza porównawcza systemów PSZ w krajach UE, porównanie instrumentów stosowanych wobec osób długotrwałe bezrobotnych w Polsce i wybranych krajach UE, wyniki badań własnych dotyczących współpracy powiatowych urzędów pracy (PUP) i ośrodków pomocy społecznej (OPS) w latach 2014–2019, wyniki własnych badań sondażowych przeprowadzonych w 2020 r. na 93% PUP w Polsce nt. współpracy z OPS [...], porównanie rozwiązań antykryzysowych wprowadzanych przez wybrane kraje UE, przeanalizowanie najnowszych form wsparcia oferowanych w dobie pandemii polskiemu przedsiębiorstwu, [...] wpływu działań ostonowych na funkcjonowanie publicznych służb zatrudnienia w Polsce, dokonanie analizy porównawczej funkcjonowania PSZ w UE w dobie pandemii”.



Z recenzji dr. hab. Kamila Zawadzkiego, prof. UMK

Źródło: <http://www.aspra.pl/katalog-wydawniczy/book/926>

Wojciech Świtalski, *Uczenie się dorosłych w zabawie*,
Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2021



Książka zawiera refleksję teoretyczną i wyniki projektu badawczego na temat zjawiska uczenia się dorosłych w zabawie. Czytelnik znajdzie w niej pogłębioną analizę ustaleń naukowych polskich i zagranicznych badaczy dotyczących ludzkiej sfery aktywności człowieka w kontekście nauk społecznych, a także odniesienie do praktyki edukacyjnej. Publikacja może zainteresować zarówno teoretyków zajmujących się koncepcjami wyjaśniającymi procesy uczenia się człowieka, jak i osoby na co dzień realizujące zadania szkoleniowe czy oświatowe.

Źródło: <https://www.empik.com/uczenie-sie-doroslych-w-zabawie-switalski-wojciech,p1275914218,ksiazka-p>

Opracował:
dr Krzysztof Symela
Sieć Badawcza Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji, Radom

Contents

Commentary

- Krzysztof Franciszek Symela:** Supporting the development of skills in the face of change..... 7

Problems of adult education in Poland and in the world

- Biruta Sloka, Ilze Buligina:** Work-based learning as a shift towards improved labour market skills in VET in Latvia..... 11
- Małgorzata Kowalska, Maria Knais:** National and European skills competitions – the experience of Cyprus 23
- Roman Ceglarek:** Theoretical basis for curriculum development in Polish pedagogy between 1918 and 1939..... 35

Adult learning

- Katarzyna Gucwa-Porebska:** Effectiveness of post-penitentiary support provided by the Pro Domo Integration Center in the opinion of inmates. Reference to the results of own research..... 49
- Barbara Nowak:** Culture education among inmates in the context of social readaptation..... 63
- Gertruda Wiczorek:** Education as an important element of the professional and social rehabilitation of inmates 79
- Samanta Koziolec, Justyna Jakimiak, Klaudia Marszałek, Magdalena Humaj-Grysztar, Renata Madetko:** Midwife as a health educator. Activities of the Scientific Club of Maternity Care 91

Career counseling in practice

- Monika Mazur-Mitrowska:** Educational and professional plans of young people graduating from vocational upper secondary schools, based on own research 103
- Witold Pietruk:** Out-of-school institutions supporting the student in educational and professional choices 117
- Małgorzata Stańczak:** Guidelines for counselling work with families of gifted children 131

Learning environment

Józef Młyński: The subjectivity of the family in local government.....	141
Justyna Wiśniewska, Maria Trzcńska-Król: SELFIE – a tool designed to help schools embed digital technologies into teaching, learning and assessment.....	151
Małgorzata Lotko: Studying Commodity Science – Peculiarity, Requirements, Premises of Choice.....	165
Magdalena Kolber: Foreign language learning strategies and environmental factors.....	173

Conferences, reviews, information	185
--	------------

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



EUROPEAN ASSOCIATION FOR
THE EDUCATION OF ADULTS



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 2 >



9 771507 656106

