

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

4(115)/2021

O czasopiśmie

Kwartalnik naukowy wydawany jest od 1993 r. Łącznie ukazało się 115 tomów, w formie drukowanej 87 200 egz., format B5, objętość 120–200 s.

The scientific-research quarterly has been published since 1993. Altogether 115 volumes, 87 200 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 – 40 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: 40 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

4(115)/2021

EDUKACJA USTAWICZNA DOROSŁYCH

4(115)/2021

Journal of Continuing Education

PATRONAT, WSPÓŁPRACA/Auspices, Cooperation

European Association for the Education of Adults (EAEA)

International Society for Engineering Education (IGIP)

Europäischen Verbandes Beruflicher Bildungsträger (EVBB)

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

Sekcja „Pedagogiki Pracy” Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN

RADA PROGRAMOWA/Programme Council

prof. Stefan M. Kwiatkowski (Przewodniczący) – APS (Poland); prof. Olga Oleynikova – IVETA; dr Emilia Pecheanu – UDJG (Rumunia); prof. Tadeusz Aleksander – Wszechnica Polska (Poland); Ph.D. Cynthia Pellock – ACTER (USA); prof. Ryszard Gerlach – UKW (Poland); Thiemo Fojkar – EVBB (Germany); prof. Ewa Solarczyk-Ambrozik – UAM (Poland); prof. Maria Teresa Restivo, prof. Michael Auer – IGIP (Germany); prof. Zdzisław Wołk – UZ (Poland); Per Paludan Hausen – EAEA; prof. Ryszard Bera – UMCS (Poland); dr Marek Lawiński – CCCA-BTP (France); prof. Alev Soylemez – Gazi University (Turkey); prof. Tomáš 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, DSzW we Wrocławiu; dr Ewa Flaszyńska, UW

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 – 40 punktów (www.nauka.gov.pl)

ukazuje się od 1993 r., nakład – 400 egz. łącznie 87 200 egz.

Registered in:

- CEJSH The Central European Journal of Social Sciences and Humanities
- DOAJ Directory of Open Access Journal
- ERIH PLUS The European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences
- OAJI Open Academic Journal Index
- CEEOL Central and Eastern European Online Library
- JBC Jagiellońska Biblioteka Cyfrowa

OPEN: www.edukacjaustawicznadoroslych.eu

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

Redaktorzy tematyczni

dr Andrzej Stępnikowski, dr Ireneusz Woźniak (Łukasiewicz – ITEE): pedagogika pracy, badania zawodoznawcze i edukacja ekologiczna
dr Dorota Koprowska, mgr Tomasz Sułkowski (Łukasiewicz – ITEE): andragogika, edukacja ustawiczna dorosłych
dr Małgorzata Szpilska, dr Tomasz Kupidura (Łukasiewicz – ITEE): rozwój zasobów ludzkich, kapitał intelektualny i społeczny
dr Monika Mazur-Mitrowska (MSCDN), dr Mirosław Żurek (Łukasiewicz – ITEE): całonocne doradztwo edukacyjno-zawodowe i rozwój kariery zawodowej
mgr Małgorzata Kowalska (Łukasiewicz – ITEE), dr Ludmiła Walaszczyk (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 Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 2021

Redaktor prowadzący: Joanna Tomczyńska

Opracowanie graficzne: Anna Skrok

Opracowanie wydawnicze: Iwona Nitek, Karol Alichnowicz



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: Wyniki badań jako podstawa rozwoju kształcenia i szkolenia zawodowego oraz Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji..... | 7 |
|---|---|

Problemy edukacji dorosłych w Polsce i na świecie

| | |
|---|----|
| Lara Buchholz, Hubert Ertl, Philipp Grollmann, Christina Widera, Isabelle Le Mouillour: Wkład badań na rzecz innowacji w Kształceniu Zawodowym i Szkoleniach. Rola Instytutów Kształcenia Zawodowego | 11 |
| Mohamad Ahmad Saleem Khasawneh: Badanie problemów w pisaniu wśród saudyjskich studentów uczących się języka angielskiego. Implikacje dla rozwoju..... | 31 |
| Krzysztof Franciszek Symela, Ireneusz Woźniak: Sieć Badawcza Łukasiewicz wobec Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji – elementy diagnozy | 43 |

Środowisko uczenia się

| | |
|--|-----|
| Andrzej Stępnikowski: Retencja uczenia się z zastosowaniem wirtualnej rzeczywistości w edukacji i szkoleniach | 55 |
| Henryk Bednarczyk: Edukacja środowiskowa z legendą Jana Kochanowskiego .. | 63 |
| Kinga Łagowska: Przekonanie o własnej skuteczności nauczycielskiej wśród studentów pedagogiki | 79 |
| Katarzyna Ziębakowska-Cecot: Wychowanie przedszkolne w czasach pandemii – wyzwanie dla diady nauczyciel–rodzic..... | 91 |
| Renata Miszczuk, Andrzej Kobiąka: Aktywność edukacyjna seniorów na przykładzie uniwersytetów trzeciego wieku w województwie świętokrzyskim..... | 101 |

Rynek pracy, doradztwo zawodowe

| | |
|--|-----|
| Justyna Bluszcz, Urszula Matachowska: Konsekwencje długotrwałego zwiększonego obciążenia pracą u pielęgniarek w okresie panowania pandemii wywołanej przez SARS-CoV-2 | 115 |
| Ewa Dębska, Marta Koch-Kozioł, Monika Mazur-Mitrowska, Mirosław Żurek: Potrzeby szkoleniowe doradców zawodowych – wyniki ogólnopolskich badań ankietowych..... | 131 |
| Witold Pietruk: Źródła informacji zawodowej pośród uczniów szkół podstawowych..... | 147 |
| Łukasz Białczak, Przemysław Radomski, Mirosław Żurek: Analiza aspektów organizacyjnych funkcjonowania modelu kształcenia dualnego realizowanego w ramach Radomskiego Klastra Metalowego – wyniki badań ankietowych (część 1) | 161 |

Konferencje, recenzje, informacje

| | |
|--|-----|
| <i>Edukacyjne, społeczne i medyczne konteksty w perspektywie zmian cywilizacyjnych</i> , red. Anna Mirczak, Katarzyna Jagielska, WYD. SCRIPTUM, Kraków 2021 – Agnieszka Tajak-Bobek | 177 |
| <i>Uniwersalizm pracy ludzkiej – wyzwania dla edukacji</i> , Kraków, 6–7 czerwca 2022 r. – zapowiedź..... | 179 |
| Konferencja <i>Nowe kompetencje na nowe czasy</i> – 30.11.2021 – Jarosław Sitek | 180 |
| Renata Tomaszewska: <i>Człowiek i Praca. Perspektywa trans humanizmu</i> , Bydgoszcz 2021 – Krzysztof F. Symela | 182 |
| <i>Branżowy Bilans Kapitału Ludzkiego – branża budowlana</i> . Raport podsumowujący I edycję badań realizowanych w latach 2020–2021 – Ireneusz Woźniak | 183 |
| Zewnętrzny system zapewniania jakości w ramach Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji – Przypki, 26–27.10.2021 r. IBE, Warszawa – Tomasz Sułkowski | 186 |
| Jakub Kus: <i>Raport z przeglądu dobrych praktyk w krajach europejskich, w zakresie zaangażowania partnerów społecznych i organizacji branżowych w budownictwie w działania rad ds. kompetencji i innych gremiów mających wpływ na funkcjonowanie krajowych systemów kształcenia i szkolenia zawodowego</i> , Warszawa, październik 2021 r. (nie opublikowany) – Ireneusz Woźniak | 187 |
| Przedstawiciel Sieci Badawczej Łukasiewicz w gronie ekspertów CEDEFOP – Krzysztof F. Symela | 189 |



Wyniki badań jako podstawa rozwoju kształcenia i szkolenia zawodowego oraz Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji

Rok 2021 obfitował w liczne zmiany w sferze gospodarki i rynku pracy. Niewątpliwie miały one duży wpływ również na edukację dorosłych w kontekście potrzeby transferu wiedzy, jaka jest efektem prowadzonych badań i wdrażanych innowacji w różnych dziedzinach życia zawodowego i społecznego. Z jednej strony dobrze byłoby wiedzieć, w jaki sposób rynek pracy zmienia się pod wpływem technologii, zmian klimatu i demografii, z drugiej zaś potrafić tę wiedzę skutecznie wykorzystać do doskonalenia oferty kształcenia i szkolenia zawodowego. Transformacja cyfrowa i ekologiczna stymuluje zapotrzebowanie na umiejętności i szkolenia we wszystkich sektorach. Dlatego rozumiemy, jaką kluczową rolę spełnią badania w procesie dostosowania edukacji do zmian w środowisku pracy i odbudowy UE po pandemii. Zdobywanie nowych umiejętności i eliminowanie luk kompetencyjnych, które uwidoczniła pandemia, to wyzwania, z którymi muszą sobie poradzić zarówno pracodawcy, jak i systemy edukacji formalnej i pozaformalnej. W obecnej sytuacji obowiązkiem każdego przedsiębiorstwa powinno być analizowanie i dokonywanie oceny, czy posiadane zasoby, zdolności i kompetencje stanowią potencjał przyczyniający się do tworzenia innowacji oraz wartości dodanej mimo zmieniającego się otoczenia organizacji, wywołanego również pandemią.

Jak podkreślają eksperci CEDEFOP, warunkiem wstępnym umożliwiającym optymalizację inwestycji państw w podnoszenie kwalifikacji jest posiadanie rzetelnych informacji i danych. Niezwykle istotna jest wiedza na temat umiejętności wymaganych na poszczególnych szczeblach, w określonych obszarach, wobec określonych podmiotów i w określonym zakresie.

W czwartym numerze czasopisma odwołujemy się do wyników badań autorów, dzięki którym nasza wiedza o edukacji dorosłych i rynku pracy może być narzędziem i inspiracją do własnej pracy naukowca, nauczyciela, szkoleniowca czy doradcy zawodowego.

Naszym czytelnikom polecam m.in. artykuł naukowców z Federalnego Instytutu Kształcenia Zawodowego (BIBB) z Bonn (L. Buchholz, H. Ertl, P. Grollmann, C. Widera, I. Le Mouillour) pt. *Wkład badań na rzecz innowacji w Kształceniu Zawodowym i Szkoleniach. Rola Instytutów Kształcenia Zawodowego*, w którym prezentują wyniki międzynarodowych badań przeprowadzonych w 2020 r. z udziałem blisko trzydziestu instytucji naukowych zajmujących się badaniami nad kształceniem zawodowym i ustawicznym w dwudziestu dwóch krajach. Celem tego badania m.in. było przyczynienie się do zwiększenia widoczności zinstytucjonalizowanych badań prowadzonych w tym obszarze, określenie wspólnych wyzwań i nakreślenie możliwości prowadzenia skoordynowanej współpracy ponadnarodowej. Rezultaty przeprowadzonych badań potwierdzają trend wzmacniania współpracy pomiędzy instytucjami i dążenia do ustanowienia sieci instytucjonalnej pozwalającej zajmować się kwestiami kształcenia zawodowego aktywnie i w sposób bardziej systemowy.

Ważnym sygnałem dla rozwoju Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji (ZSK) w Polsce są wyniki diagnozy przeprowadzone przez K. Symelę i I. Woźniaka w Instytutach Sieci Badawczej Łukasiewicz. Z przeprowadzonej diagnozy wynika, że działalność szkoleniowa/kursowa w instytutach Sieci jest dobrze rozwinięta, ma długoletnie tradycje i tendencję wzrostową do ich dalszego rozwoju. Ponadto wyniki badania są punktem odniesienia do podjęcia w przyszłości działań prowadzących do opracowania opisów nowych kwalifikacji rynkowych oraz uruchomienia usług zewnętrznych związanych z pełnieniem różnych ról na rzecz ZSK: instytucja szkoleniowa, instytucja walidująca i certyfikująca, podmiot zewnętrznego zapewnienia jakości.

W części „Konferencje, recenzje, informacje” w szczególności polecam czytelnikom monografię pt. *Człowiek i Praca. Perspektywa transhumanizmu* autorstwa Renaty Tomaszewskiej, profesor uczelni, zatrudnionej w Katedrze Pedagogiki Pracy i Andragogiki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Książka jest ważnym głosem w dyskusji o przyszłości pracy i roli w niej człowieka. Jest obowiązkową lekturą dla pedagogów pracy, andragogów, nauczycieli akademickich i szkolnictwa zawodowego (branżowego), doradców zawodowych i doradców kariery oraz wszystkich tych, którzy mają wpływ na rozwój sztucznej inteligencji.

Z okazji zbliżającego się Nowego Roku 2022 w imieniu Redakcji składam wszystkim naszym Czytelnikom, Autorom artykułów, Recenzentom oraz Członkom Rady Programowej, Redaktorom naukowym, Redaktorom Tematycznym najserdeczniejsze życzenia – zdrowia ponad wszystko, wszelkiej pomyślności, sukcesów naukowych, inwencji twórczej i pozytywnej energii tak potrzebnej do realizacji wyzwań i pokonywania napotykanych trudności w czasach pandemii.

Research results as the basis for the development of vocational education and training and the Integrated Qualifications System

The year 2021 changed the economy and the labor market for good. Undoubtedly, it had a great impact on adult education which currently needs a tremendous knowledge transfer being the result of research and innovation in various areas of professional and social life. On the one hand, it is good to know how the labor market changes under the influence of technology, climate change and demographics, on the other hand, it would be ideal if that knowledge was effectively used to improve the offer of vocational education and training. The digital and ecological transformation is a driving demand for skills and training in all sectors. Therefore, we observe the research to be a key element of the process of adapting education to changes in the working environment and the recovery of the EU after the pandemic. The pandemic revealed that acquiring new skills and eliminating competency gaps are challenges that both employers and formal and non-formal education systems have to cope with. In the current situation, it should be the responsibility of each enterprise to analyze and assess whether its resources, capabilities and competences could result in innovation despite constantly changing working conditions.

As emphasized by CEDEFOP experts, the prerequisite for optimizing countries' investments in improving qualifications is having reliable information and data. It is extremely important to know the skills required at different levels, in specific areas, and for specific entities.

In the fourth issue of the Journal, we present the research on adult education and the labor market which can be a tool and inspiration for scientists, teachers, trainers, and career advisors.

On behalf of the Editorial Board, I would like to extend my best wishes of health, prosperity, scientific success, creativity and positive energy to all our Readers, Authors, Reviewers and Members of the Program Council, Scientific Editors, and Thematic Editors. May the upcoming New Year 2022 be the time when everyone can start afresh and handle new challenges.

Problemy edukacji dorosłych w Polsce i na świecie

Lara Buchholz

Hubert Ertl

Philipp Grollmann

ORCID: 0000-0002-2227-6679

Christina Widera

Isabelle Le Mouillour

DOI: 10.34866/evz9-bq48

The Contribution of Research to Innovation in Vocational Education and training (VET) The Role of VET Institutes¹

Wkład badań na rzecz innowacji w Kształceniu Zawodowym i Szkoleniach
Rola Instytutów Kształcenia Zawodowego

Słowa kluczowe: kształcenie zawodowe, edukacja ustawiczna, współpraca ponadnarodowa instytutów badawczych.

Streszczenie: Celem niniejszego artykułu jest zaprezentowanie wyników międzynarodowych badań przeprowadzonych w 2020 roku przez naukowców Federalnego Instytutu Kształcenia Zawodowego z Bonn (BIBB) wśród instytucji badawczych zajmujących się kształceniem zawodowym i szkoleniami. Celem badania było przyczynienie się do zwiększenia widoczności zinstytucjonalizowanych badań prowadzonych w tym obszarze, określenie wspólnych wyzwań i nakreślenie możliwości prowadzenia skoordynowanej współpracy ponadnarodowej. Badacze BIBB przeprowadzili ankietę z udziałem blisko trzydziestu instytucji naukowych zajmujących się badaniami nad kształceniem zawodowym i ustawicznym w dwudziestu dwóch krajach.

Instytucje te zatrudniają około 7000 badaczy różnych dyscyplin, w tym 42% z edukacji, 16% socjologii, po 10% z psychologii i ekonomii). W rezultacie przeprowadzonych analiz ustalono, że dla instytucji badających kształcenie zawodowe i ustawiczne główne obszary zainteresowań

¹ BIBB, VETNET, Grollmann, P., Nägele, C. (Eds.). *Report on the Workshop VET research in Europe: Topics, Structures and Cooperation*. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.5457059>.

Buchholz, L., Ertl, H., Grollmann, P., Widera, C., Le Mouillour, I. *The Contribution of Research to Innovation in Vocational Education and training (VET) – The Role of VET Institutes*. In BIBB, VETNET, P. Grollmann, & C. Nägele (Eds.), *Report on the Workshop VET research in Europe: Topics, Structures and Cooperation* (pp. 9–23). Zenodo.

stanowią: początkowe kształcenie zawodowe (IVET) oraz kształcenie w miejscu pracy (WBL). Na kolejnym miejscu plasuje się edukacja ustawiczna oraz przygotowanie zawodowe (apprenticeship). Jako istotne wskazano również zarządzanie i finansowanie systemów kształcenia zawodowego oraz cyfryzację.

Powyższe badania ankietowe dały pogląd na temat wyzwań oraz formatu możliwej współpracy poszczególnych instytucji. Dyskusje i rezultaty badań potwierdzają trend wzmacniania współpracy pomiędzy instytucjami i dążenia do ustanowienia sieci instytucjonalnej pozwalającej zajmować się kwestiami kształcenia zawodowego aktywnie i w sposób bardziej systemowy.

Key words: vocational education, continuing education, international cooperation of research institutes.

Abstract: The main goal of this article is to present results of international research conducted in the year 2020 by scientists from Federal Institute for Vocational Education and Training (BIBB) among research institutions dealing with VET. This scientific undertaking was about increasing visibility of institutionalised research in the field of Vocational Education and Trainings (VET), identification of common challenges and drawing possibilities for coordinated international cooperation. BIBB researchers have conducted a survey with the participation of nearly thirty VET scientific institutions operating in twenty two countries.

Those institutions employ nearly 7000 researcher from various disciplines, including: 42% from education, 16% sociology and 10% each in the fields of psychology and economy. Conducted analysis have resulted with indication of the main areas of interest such as: initial vocational education (IVET), work-based learning (WBL), continuing education and apprenticeships. Next important for those institutions issues were covering management & financement of VET systems and digitalisation.

Above mentioned survey research gave an overview on the challenges and forms of possible cooperation of VET institutions. Discussions and research results confirm trends for strengthening cooperation among institutions and aiming for development of the institutional network enabling coping with VET in active and more systemic approach.

Introduction

The aim of this contribution is to present findings from a survey among Vocational Education and Training (VET) Research and Development Institutes across Europe and internationally. The survey was carried out among national institutions of VET research in 2020 at the occasion of the German Presidency of the Council of the European Union and was part of a range of activities of BIBB within this context. The participating institutes discussed first findings in an online meeting in November one week before this event. The stocktaking can be the basis for better understanding the contributions that an enhanced cooperation in research could make to a sustainable development of European VET. It will contribute to increasing the visibility of institutionalised VET research in Europe. The survey and the event also aim at identifying future foci of European VET research and the potential of collaboration of research institutes on topics of common interest. Collecting and juxtaposing recent research activities and findings will allow to build on each other's work and develop more co-ordinated future research programmes.

What is institutional VET research?

Institutionalized VET research and development looks back at over 50 years of history. It includes a range of activities and provides a rich experience base for innovation and development in VET on the national and European level. Despite several contextual and organizational changes and dynamics, there is also continuity in many countries in terms designating organizational and budgetary resources and personal capacities to the further development of VET. For a better understanding the term VET will be described: Vocational Education and Training (VET) describes education and training which aims to equip learners with knowledge, know-how, skills and/or competences required occupations or more broadly in the labour market including initial programmes at the beginning of careers and continuing education and training during later phases in life.

Across today's European member states first designated VET institutions were set up in the 1950ies. The earliest example is the predecessor of the Czech NUOV, *Národní ústav odborného vzdělávání* (integrated into NUV in 2016) in 1953. In the meantime, the *Czech National Institute for Education*, the *Education Counselling Centre and Centre for Continuing Education of Teachers* (NÚV) and the *National Institute for Further Education* (NIDV) were merged into one budgetary organization, the *National Pedagogical Institute of the Czech Republic* (facility for further education of pedagogical staff). In the seventies, several western European countries established institutes at a national level. For instance, in Germany the BBF, the *Federal Institute for Vocational Education and Training Research*, now BIBB, and the *Centre des études et des recherches sur les qualifications* (Céreq) in France were established in 1970. 2 years later the *Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori*, ISFOL was founded, the Italian institute for VET, today (since 2016) part of the *Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche* (INAPP). As a result of these developments the *European Centre for the Development of Vocational Education and Training* (known as Cedefop) followed in 1975. Some countries that have more recently joined the European Union have founded their own institute, such as the *Centra RS za poklicno izobraževanje*, CPI in Slovenia.

A survey among institutes of VET research and development

34 institutions have actively participated in the survey. These institutions represent the expertise of 6415 Employees² in total. BIBB holds partnership agreements with around 30 institutes from European countries and beyond and carries out co-operation workshops with many of these partner institutions on a regular basis. The understanding of institutionalized VET research in this survey is based on the roles and tasks of BIBB in the environment of the German VET system and the experience-base from this international co-operation. The following table provides an overview of the 34 responding institutions.

² The data from one very large organisation was excluded, in which VET research and development is only a supplementary task beside a series of tasks in labour market administration.

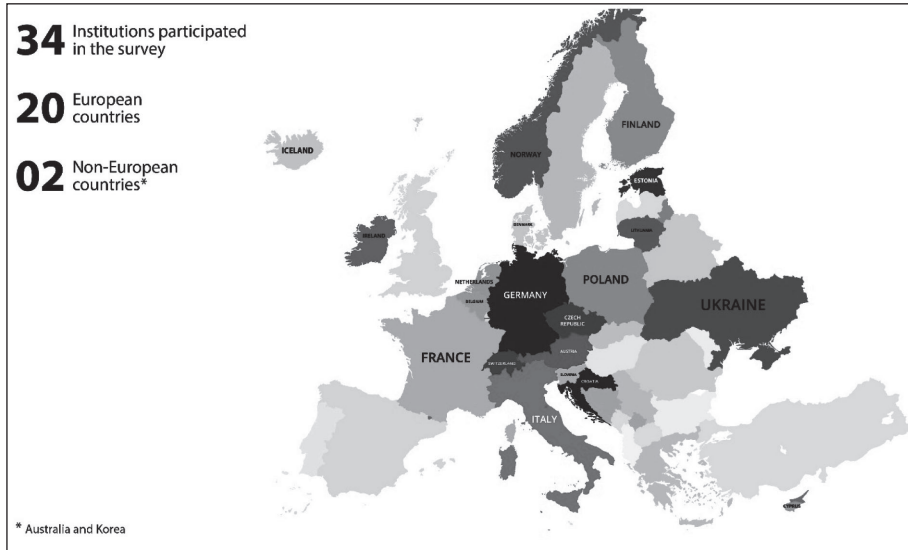


Fig. 1. 34 Institutions in 22 countries

Table 1. Overview of responding institutions

| Australia | NCVER |
|----------------|--|
| Austria | 3s, IBW, ÖiBF |
| Belgium | Bruxelles Formation, Le Forem |
| Croatia | AVETAE |
| Cyprus | CPI; HRDA |
| Czech Republic | NPICR |
| Denmark | Aarhus University |
| Finland | Tartu University, EDUFI, Finnish Institute for Educational Research |
| France | Cereq |
| Iceland | University of Iceland |
| Ireland | SOLAS |
| Italy | INAPP, INDIRE |
| Korea | KRIVET |
| Lithuania | KPMPC |
| Netherlands | CINOP/ECBO, HAN, UAS Utrecht |
| Norway | OsloMET, NIFU, FAFO |
| Poland | Lukasiewicz, IBE |
| Slovenia | CPI |
| Switzerland | Leading House – GOVPET, Leading House – Economics of Education, SFIVET |
| Ukraine | NAES |

At the outset of the survey a list of around 60 organizations was collected of which was assumed that they could potentially fulfil the selection criteria (see Box 1). In the accompanying letter to the survey the recipients were asked to get in touch with other organisations, which they thought were relevant for our survey (snowballing approach).

After a pre-test with four institutions with diverse profiles and portfolios, questionnaires were sent out between mid-August and mid-September 2020. A second round based on reminders and some 20 additional contacts that resulted from the snowballing approach is still ongoing.

Box 1. Criteria for the selection of organizations

Criteria to select and address institutes for the survey were:

- The organization is commissioned with tasks in VET research and development either through an institutional basis (e.g., a specific law) or a designated longer-term project-based funding for VET research and development
- The organization is working on a national scale
- Research and development activities take place in one or more fields on the continuum between the level of VET systems and governance to the level of teaching, learning and competence development in VET

The questionnaire

With the questionnaire information about the various tasks and institutional setups, fields of expertise, working methods, and involvement into the strategic discourse on VET on the national, European and international level were gathered.

The questionnaire contains open and closed questions. Especially for the last section of this report several open questions on future topics, challenges and collaboration opportunities in VET research were evaluated. Qualitative content analysis was used to analyse and cluster answers. Results of the content analysis and all other data will be presented in frequencies in form of bar and pie charts. In some specific cases, the qualitative content of the answers will also be presented in detail.

In the following chapters the results of the survey will be presented, starting with the different organizational types and the different tasks of the institutions. Afterwards the involvement in policy and practice will be analysed. In a final part the future expectations of the institutions will be described.

Results of the survey

There is a wide variation across Europe of how institutional VET research is organized. Therefore, the responding institutions represent a variety of organizational types. Almost to even parts there are designated governmental institutions, public research

institutes and organizational units of universities (each group constitutes about one quarter) that have participated in the survey. In some cases, respondents ticked multiple answers. The figure also shows that in some cases private organizations are commissioned with research and development tasks.

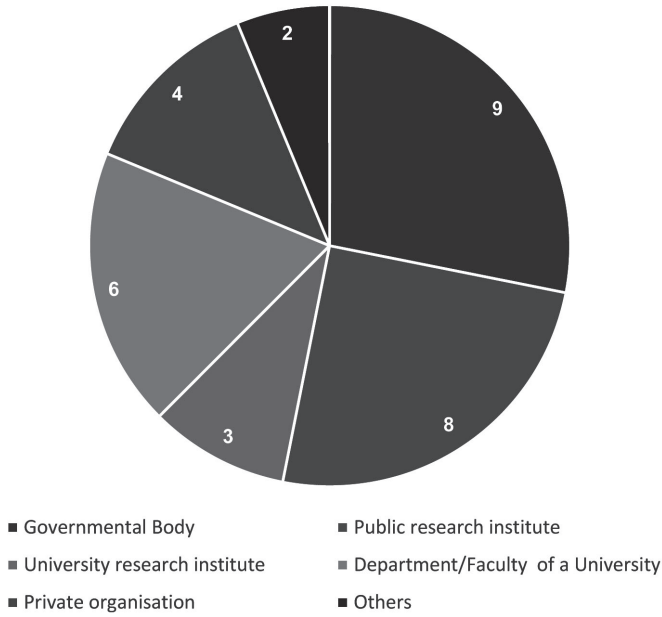


Fig. 2. Type of organization

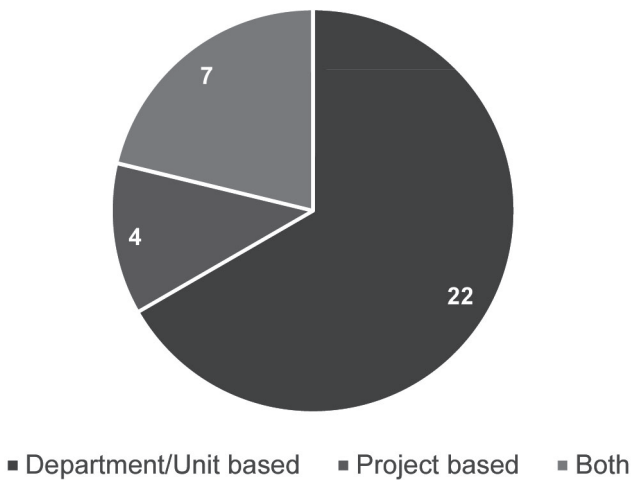


Fig. 3. Organizational structure of the institutions

Some countries do not concentrate VET research and development in designated institutions but distribute different functions of VET research and development across a range of institutions and organizations of teacher education, economic and social research and public support structures. Often, such functions are assumed on a longer-term basis by different institutions, for instance in Denmark with a dedicated unit for labour market and skills analyses within the ministry of education, institutions of vocational teacher education that are also involved into systemic reform and research of university institutes. This mix of institutional types is also reflected in the different ways that organizations apply when carrying out their work. Some institutions mainly work in stable departmental structures whereas others are running in project-based organizational set-ups as Figure 3 shows.

Although the institutions specified that most of them are Department/Unit based, the institutions carry out their research and development work in project based working groups as Figure 4 shows. Often the collaboration with different actors from policy and practice happens in projects: concerning the question, how the institutions maintain a dialogue³, 22 of the 32 institutions named the category "joint projects" as one of the key factors of how to maintain a dialogue. As a result, the organizational structure of project based working groups seems to contribute positively to the collaboration with other actors in VET. Moreover, the institutions were asked what their main objectives are to cooperate with other institutions⁴. 24 institutions named "Joint projects" together with "Policy/Practice work" as one of the main objectives to cooperate with other institutions. The possibility of having joint projects can have a positive impact on the VET research in Europe and the collaboration and cooperation between the different institutions.

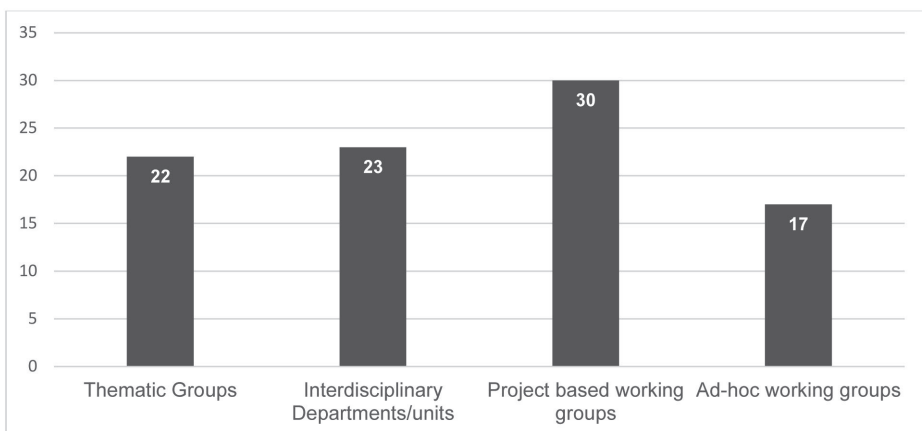


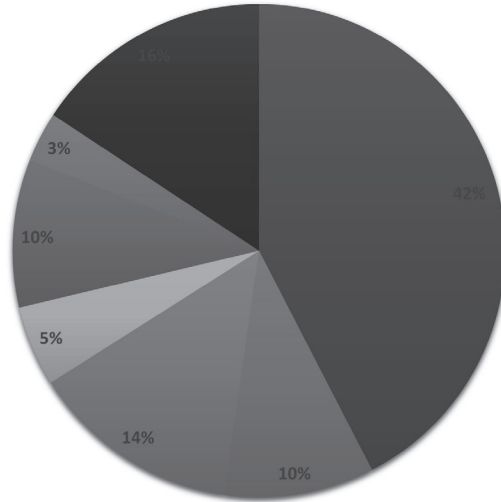
Fig. 4. Organizational structure to carry out research & development work

³ Question 4.1 in the questionnaire.

⁴ Question 3.7c in the questionnaire.

VET research requires the collaboration between different academic disciplines

As already mentioned, round about 7.000 employees contribute with their knowledge to the development of vocational training. The data provided shows, that most of the research and development staff belong to the fields of education and sociology, followed by psychology and economics.



■ Education ■ Psychology ■ Sociology ■ Political Sciences ■ Economics ■ Business Administration ■ Other

Fig. 5. Academic background disciplines of employees in research and development

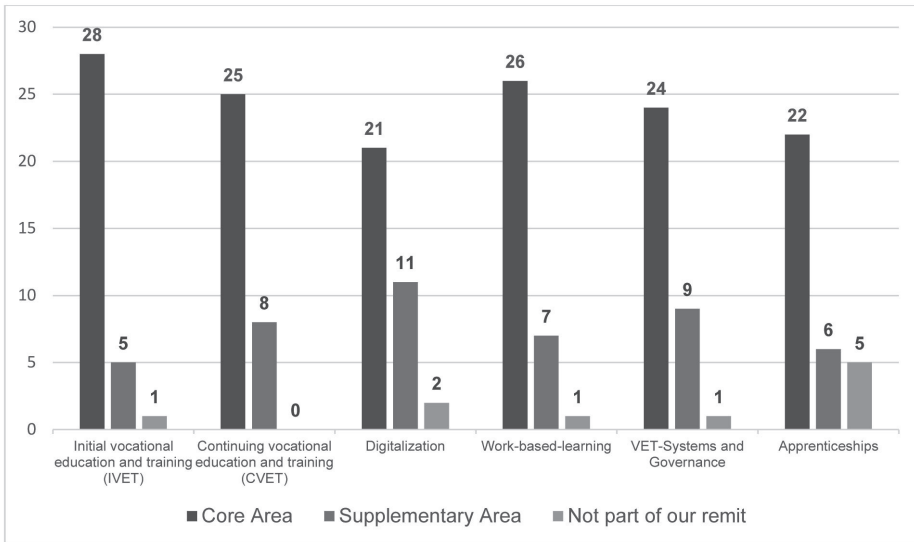


Fig. 6. Core thematic areas

The variation of the academic background disciplines of the employees comes along with a wide variety of topics and tasks that the institutions deal with. The institutes carry out various tasks, ranging from the analysis of the development and impact of occupational training policy at the system level to the identification of contents and the development of the curricular foundations of vocational education and training. In addition, a broad spectrum of thematic areas were identified, in which all institutes are equally interested. Initial programmes at the beginning of careers (IVET) and continuing education (CVET), as well as digitalization, work-based-learning, VET-Systems and governance and Apprenticeships were identified as 'Core Areas' of most of the institutions.

It is important to note that every institute has a different range of tasks and their work is based on different legal and administrative foundations. However, there is also a significant overlap in terms of the remit of institutes' tasks and responsibilities.

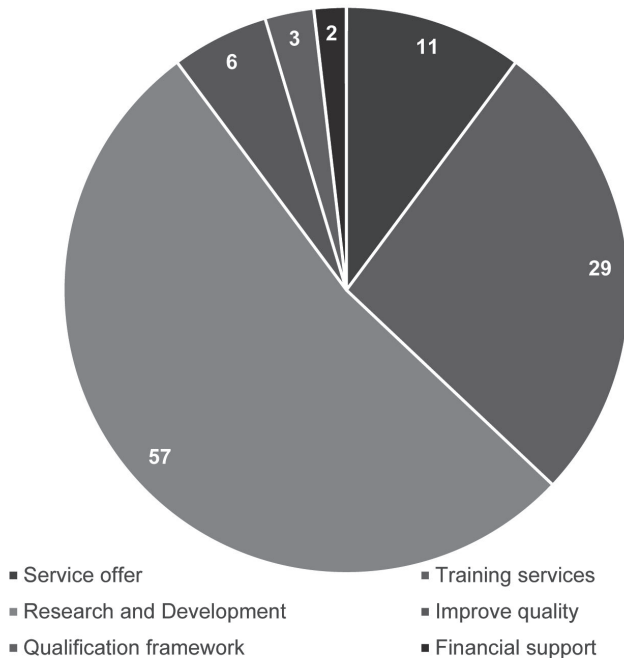


Fig. 7. Three main tasks the institutions have to fulfil (number of mentions)

The institutions were asked to name the three most important main tasks their institution has to fulfil. Figure 7 shows that half of the mentions fall into the category of research and development in VET. In very simple terms, "research" in our survey comprised work that aims at developing new knowledge, whereas "development" focuses on the application of new knowledge in VET practice and policy. Clearly, the two terms are not always fully distinctive and the overlaps between these two areas might be of particular interest. Apart from the research and development

work, one-fourth of the institutions' answers falls into the category of providing training services as a main task.

VET research and practice

Figure 8 shows in how far all the different types of organizations are involved in policy and practice. All responding institutions are somehow involved in the national policy dialogue, whereas only two-thirds of them are involved in the development of conceptual and legal foundations. Typically, the institutes are also carrying out work that accompanies reform projects. The figure shows that almost all the institutions are also involved in the dialogue with actors from practice. Despite the variety of organizational types of institutions to some extent all of them contribute to policy and practice.

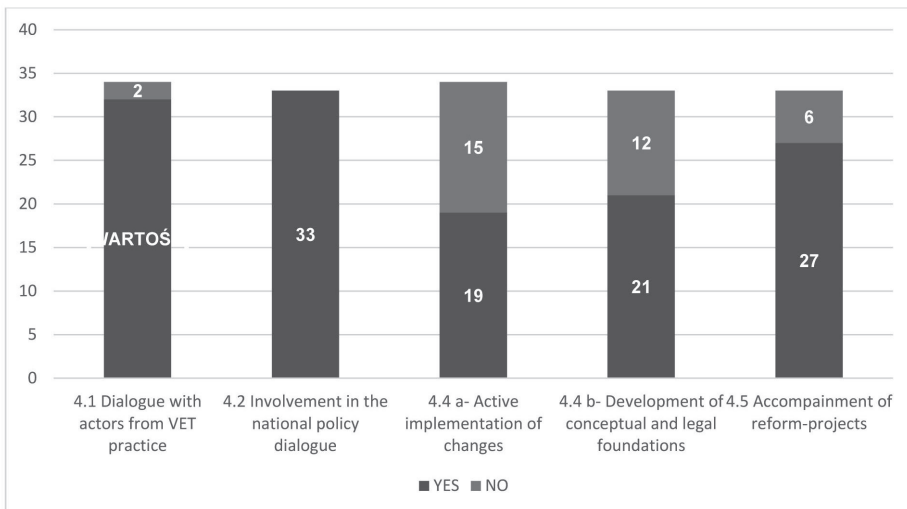


Fig. 8. Involvement in policy and practice

Given the practical relevance of VET research, the questionnaire also asked about the share of employees with practical experience. It is especially the group of teachers and lecturers that is represented in research development. The data indicates that in five of the 33⁵ institutions more than 50% of the research and development staff have practical experience as teachers and lecturers. In addition five institutions employ staff with 25-50% practical experience in this field. Concerning practical experience as Administrators in VET, the data indicates that the institutions' share of research staff, which have experience as administrators is less than 25% in all the 33 institutions.

⁵ Only 33 of the 34 institutions answered this question.

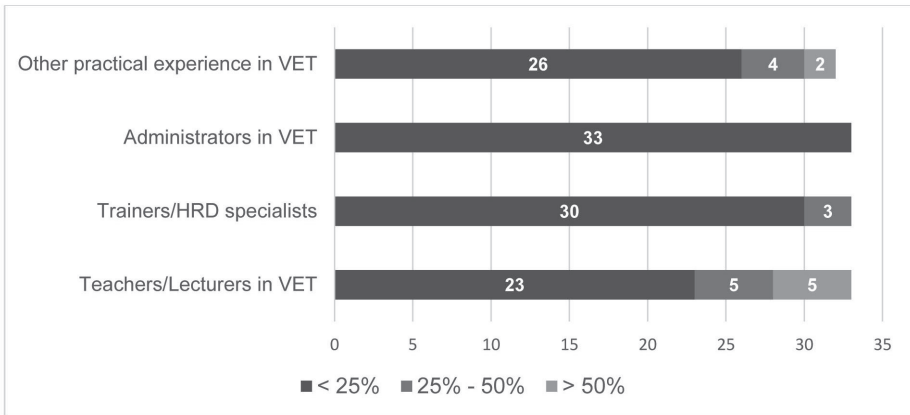


Fig. 9. Practical experiences of employees in research and development

As shown in figure 8, often of the research and development staff has practical experience as teachers or lecturers. Figure 10 shows the number of employees in the institutions, who are also involved in teaching in higher education. A total of 328 employees, from all 31⁶ institutions, work in teacher training programmes. This is 18.5% of the R&D staff. 216 people, out of a total of 1.770 people working in research and development, are involved in teaching in university social science programmes. 12.2% are in teaching in university social science programmes.

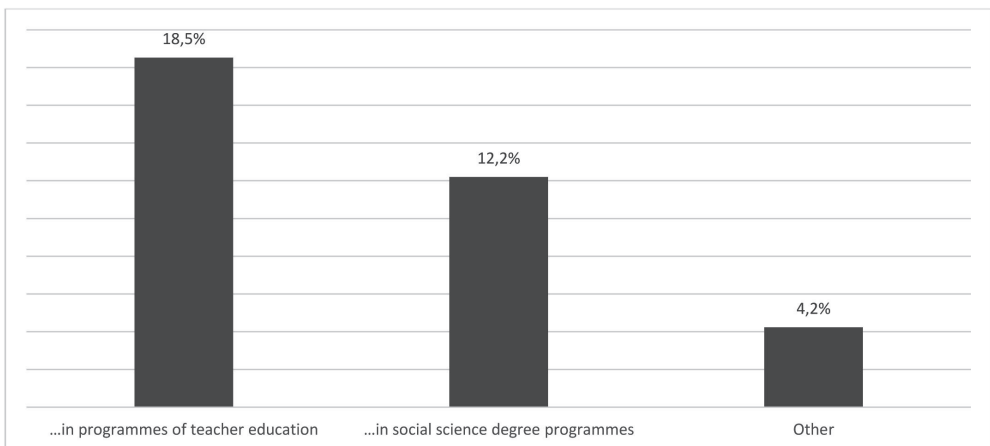


Fig. 10. Research and Development staff involved in teaching in higher education

⁶ Only 31 of 34 institutions answered this question.

Institutes are also involved in tasks with practical relevance as the following figure shows. There is a slight dominance of regulatory tasks as opposed to the direct production of teaching and learning materials as well as a dominance of school-based functions over company-based functions.

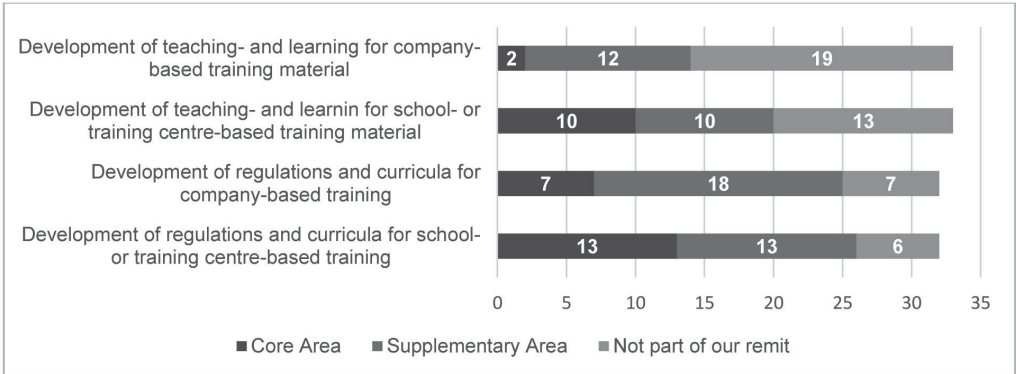


Fig. 11. Development of curricula and teaching/ learning material

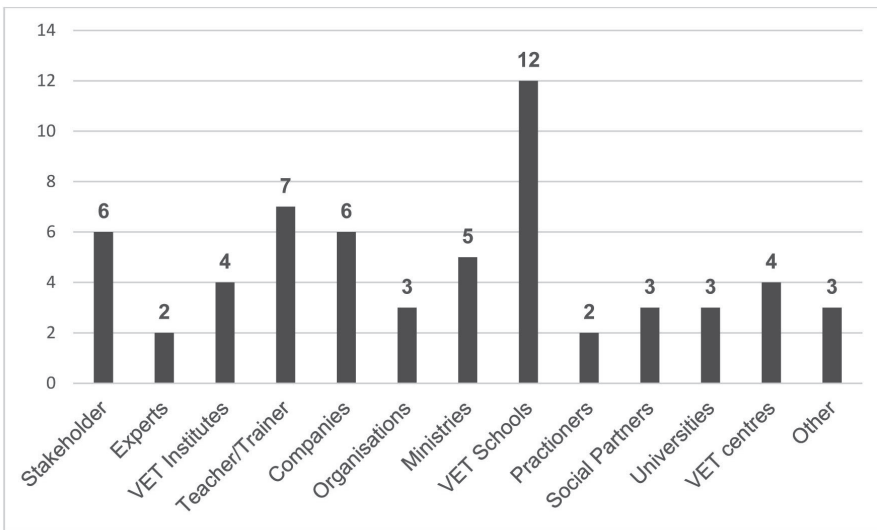


Fig. 12. With whom to maintain a dialogue

How figure 8 already showed, 32 of the 34 institutions maintain a dialogue with actors from VET practice. Moreover, the institutions were asked, with whom they maintain a dialogue. The answers varied from ministries to social partners, VET centres and individual experts and teachers and trainers. Most of the institutions collaborate with VET schools. Regarding the aspect, that most institutions are

involved in the development of teaching and learning material, as well as in the development of regulations and curricula for school- or training centre-based training, the dialogue with VET schools seems to be an important aspect.

Future perspectives

As an important aspect for institutionalized VET research in the future, challenges and perspectives of VET research were identified in the survey. The institutions were asked to name the most important current challenges they must cope with, their involvement in European and international cooperation in Vocational Education as well as possible obstacles for extending the collaboration with other institutions.

Most important current challenges

The institutions were asked to name the most important challenges they have to cope with in their current situation. In total 16 categories were built to cover the variety of answers. The high number of categories shows that the major challenges differ significantly between the institutions. The categories "research staff" and "funding" were both mentioned 13 times. These two aspects seem to be highly relevant for 13 of the 34 institutions regarding the current challenges. "Research staff" covers staff in form of experts, researchers or project managers. Especially recruitment and the development of new VET staff seems to be problematic for a big part of the institutions. "Funding", the other major current challenge, refers to a lack of funding that inhibits research work and projects.

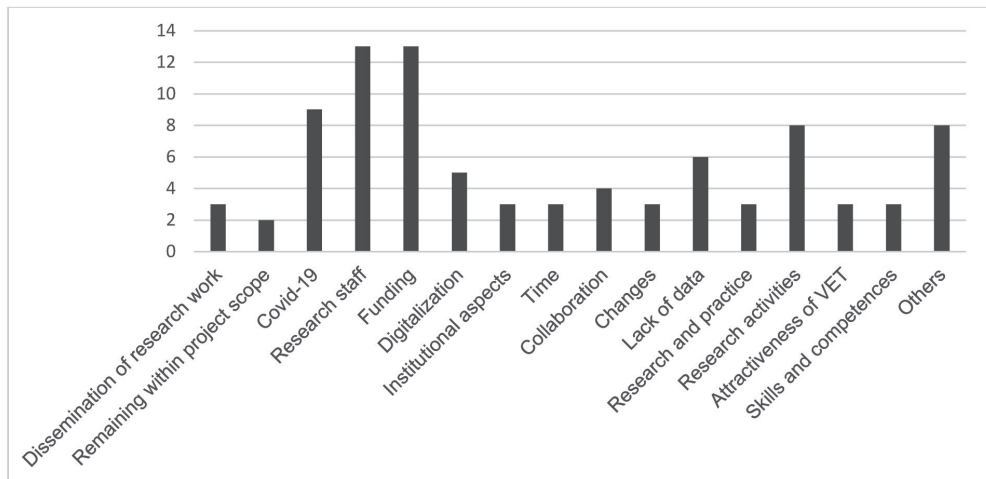


Fig. 13. Most important current challenges

The category "research activities" is the second most frequented. It covers all answers that deal with research activities of the institutions. For example, enlarging

and prioritizing of research or broadening the perspectives on VET research. Seven institutions mentioned challenges due to the “covid-19 pandemic”. They link the pandemic to unpredictable challenges coming up, such as field studies, conferences, funding, economic impacts and employment. As will be seen in the next section, “digitalization” seems not to be a major challenge but more an important research topic for the near future.

The most important research topics for the near future

As mentioned above, 12 of 34 institutions see the topic “digitalization” as one of the most important research topics for the near future. The category “digitalization” includes aspects such as impact of digitalization, digital changes, the digital transformation and the digitalisation of work and education. “Skills and competences” is the second most mentioned category with a frequency of 13. This category includes skills and competences that are accompanied by digitalization, as well as key competences, social skills and upskilling. Even though the institutions have a strong interest in “skills and competences” as an important research topic, this aspect is not mentioned as a current challenge (see Figure 13).

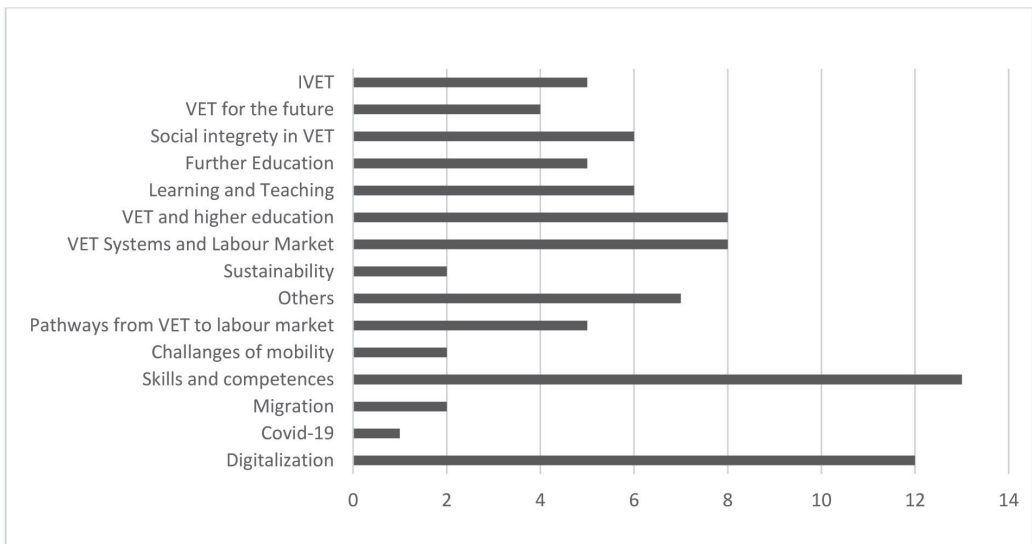


Fig. 14. Most important research topics

Regarding the category “Covid-19” it is the other way round. Although Covid-19 is as an important current challenge, the institutions do not seem to recognise “Covid-19” as an important research topic. In conclusion, just because something is mentioned as a current challenge, it does not mean it is also relevant as an important research topic and other way around. Other important research topics

for the future are “VET and higher education”, “VET systems and labour market”, “social integrity in VET” and “learning and teaching”. In summary, the answers on future research topics are very heterogeneous. After analysing current challenges and future research topics, the next three subchapters deal with the collaboration between the different VET institutions in Europe.

Ways of involvement in European and international cooperation in VET

The first question concerning the collaboration deals with the ways of involvement in European and international cooperation in VET. The answers of the institutions can be summarized into eight categories. Four of these categories have almost the same frequency. The other four categories are mentioned more than five times at least. In contrast to the answers in the questions in the two preceding sections the institutions’ way of involvement seems to be more homogeneous. The category “participation in various EU-settings” was mentioned 18 times and therefore is the category with the highest number of frequencies. It includes participation in and building up networks or being member of various EU-associations or networks such as EVBB, EERA, EPAL and so on. More than half of the institutions take part in European co-operation. The following categories are “International Projects”, “Erasmus+” and “National or International networks”. The former two categories mentioned with a frequency of 16 and the latter 17 times. Although “Erasmus+” could also be seen a programme in which different institutions work together on an international project base. Moreover, the category “International projects” can be defined as the development of joint studies with international colleagues on a project base. On top of the joint projects concerning “Erasmus+”, the institutions mentioned the implementation of the Erasmus+ programme in their own national context as well as Erasmus+ strategic partnerships.

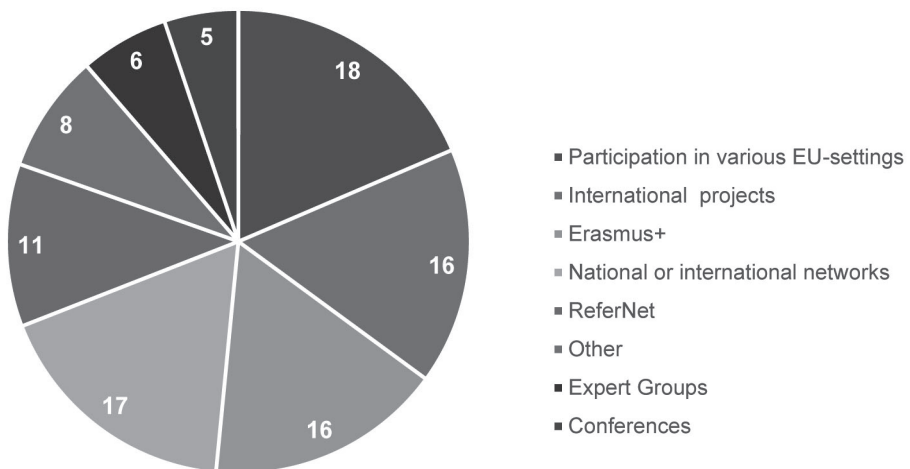


Fig. 15. Involvement in international cooperation in Vocational Education

The category “National or international networks” covers all answers that includes the aspect of being part of a network, as well as partnerships and cooperation’s between VET institutions. Being member of Cedefop’s “ReferNet” was mentioned 11 times. The two categories with the lowest number are, being part of an “expert Group” and participation in “conferences”.

Thematic areas to extend existing collaboration with other VET institutions

In which thematic areas do institutions see room for an extension of their collaboration with other VET institutions? Institutions could especially benefit of collaboration, if they share the same thematic areas that are important for them. In total 10 different categories, describe thematic areas for extending collaboration. The most important thematic area contains the topics “IVET/CVET”. This category was mentioned 20 times. It includes all topics concerning initial and continuing VET as well as issues that concern lifelong learning and individual learning pathways and processes. The categories “skills and competences” and “digitalization” were again mentioned several times. Therefore, some of the most important research topics also seem to be aspects for extending existing collaboration.

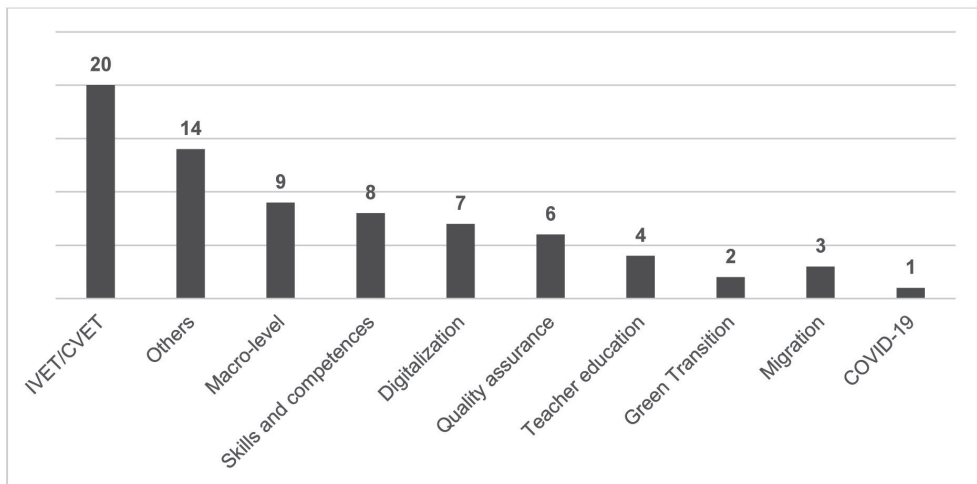


Fig. 16. Thematic areas for extending existing collaboration

Topics related to the system setup including social policies, the labour market or other economic issues concerning VET are summarized in the category “macro-level”. This category was mentioned 9 times. The category “Other” is mentioned 12 times. It includes topics that are just mentioned once. In this case it consists of topics like monitoring, inclusion, reforms and so on. The less interesting fields of extending existing collaboration concern the topics “green transition”, “migration” and “Covid-19”.

Obstacles to an extension of collaboration

In this section obstacles to an increased collaboration are shown. Most of the institutions see the aspect “funding” of common projects as an obstacle to an extension. This category was mentioned 13 times. Most institutions see limited financial support for international cooperation and projects and a low budget for joint projects as an obstacle to more collaboration.

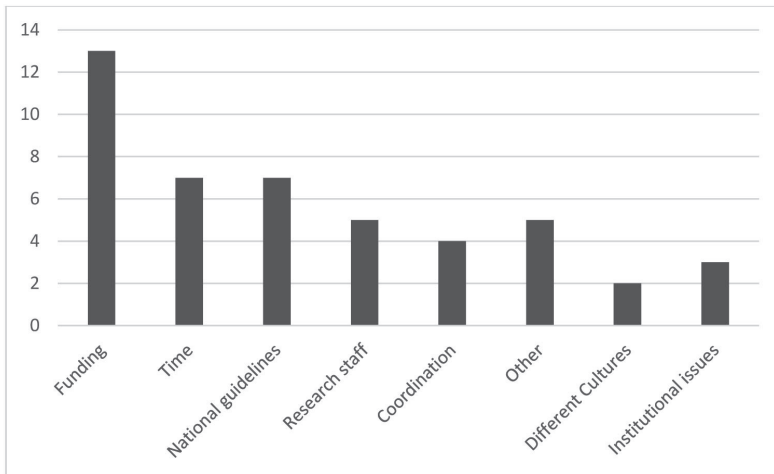


Fig. 17. Obstacles to an increased collaboration

Another important obstacle is “time”. Lacking resources in terms of time and a rise of the workload in research inhibit the collaboration between the institutions. This category was mentioned 7 times. In addition, “national guidelines” was mentioned 7 times. Some institutions described that the political administration and changes in law can be an obstacle to an extension. A limited number of “research staff” seems also do be an obstacle to an extension and is related to the lack of time mentioned above.

Prospects

The studies’ purpose to stimulate discussion and strengthen the collaboration between institutionalised VET research in Europe is based on the conviction that this type of research fulfils an important role in the research landscape. In the following, prospects of European VET research and how to foster and strengthen collaboration will be discussed⁷.

⁷ We include the results of the discussion of an online meeting that took place in November 2020. In the meeting, findings of the survey were presented to respondents to receive additional information from the institutions and to integrate an early feedback mechanism within the process of exploring and interpreting the received information. The different institutions exchanged knowledge and experiences in following thematic areas: 1. “Content and Formats of Cooperation”, “Challenges of VET Research” and “Dialogue between research, policy and practice”.

How can national institutional VET research contribute to strengthening European VET and collaboration?

VET research in Europe contributes a long-term, systemic policy-relevant perspective of future development of VET that other forms and types of research cannot provide. The findings of our survey indicate the diversity of the sector of institutionalised research across countries. It also highlights how increased collaboration across countries could help in tackling the challenges that VET systems are facing and how collaboration could make a to the future development of VET in Europe.

Research cooperation runs best when it is based on projects and enables mutual learning. A project-based cooperation includes research work that is commonly agreed and at the same time based on the particular interests of the project partners. The cooperation includes meetings with co-researchers and joint platforms to develop, plan and run the projects. Erasmus Plus projects are by nature cooperation projects and enable the building of research and development communities. Cooperation also includes the organisation of VET research conferences and the participation in existing networks. It is most important to share and publish the results.

Experience shows that in order to expand or to set the cooperation on a solid footing personal contacts are crucial. This is particularly the case when project proposals (for instance within the Horizon programme) have to be developed. Altogether, the issue of building cooperation relies on individual researchers and their opportunities to establish contacts with their peers. This explains the importance of staff exchanges. Long-term contacts mean that the project partners are knowledgeable of the research and work culture of their colleagues, as well as of their organisational approach to research and possible limitations.

A further point is the visibility of the research results. The visibility can be ensured by participating in conferences and more importantly by publishing in academic journals. Cross-referencing of publications could be better established and journals of research networks or institutes could be promoted in such context. Consequently, the expansion of the research and development cooperation could include:

- fostering individual contacts between the researchers and the next generation of researchers,
- organising online conferences,
- monitoring the cooperation,
- supporting and promoting publications and
- establishing a communication platform.

How can institutional VET research and VET research in universities cooperate?

In total 10 institutions of the survey are part of a university or a faculty of a research institute. All of them are involved in the dialogue with actors from VET practice. Moreover, all of them are involved in the national policy dialogue. Eight of the

ten institutions are accompanying reform projects, whereas most of them are not involved in the active implementation of changes and the development of conceptual and legal foundations. Some of the universities contribute empirical evidence for policy, carry out projects on behalf of ministries or contribute in another way to the knowledge for the national context. Research and development is especially a particular problem for smaller countries due to limited resources in universities and research institutions. Therefore, transnational cooperation as well as research in universities offer the opportunity to complement expertise. Unfortunately, in some national contexts VET as a sub-discipline has not the highest status within academia. If this is the case it is even harder to attract young researchers into the field. Therefore, the nature of the field as an attractive area in which applied research can contribute to the development of educational opportunities for many young people needs to be foregrounded. To perform a high standard in research, careers in VET research have to be promoted.

As far as cooperation is concerned, there are different disciplinary cultures and approaches. In economics a disciplinary orientation prevails. Here, research needs to adhere to very high international disciplinary standards, which can only be developed, maintained, and evaluated within the limits of an academic discipline and community, according to this view. This can present an important hurdle for interdisciplinary research endeavours. Only what has undergone a rigorous process of scientific evaluation is „good enough” for the use by practitioners. Similarly, promotion processes in higher education often only reward discipline-based achievements, whereas interdisciplinary research in some cases does not fit the criteria of career development procedures. On the other hand practice integrated and professionalised research models were presented as alternative way of organising VET research.

Conclusion

The survey and the event gave an overview about the challenges as well as the formats and contents of possible cooperation. The discussions as well as the findings indicate that strengthening the cooperation between the institutions and fostering and establishing a network of VET institutions will lead to an active and sustainable VET in Europe. Although the sector of institutionalized VET research is diverse across countries, collaboration and exchange is an important aspect for strengthening VET in Europe. The discussion about European cooperation in vocational training research has to be continued in further events.

Lara Buchholz

Prof. dr. Hubert Ertl

Dr Philipp Grollmann

Dr Christina Widera

Isabelle Le Mouillour

Federal Institute for Vocational Education and Training (BIBB)

Investigating Writing Challenges Encountered by Saudi EFL¹ Learners: Implications for Improvement

Badanie problemów w pisaniu wśród saudyjskich studentów uczących się języka angielskiego.
Implikacje dla rozwoju

Słowa kluczowe: umiejętności pisania, szkolnictwo wyższe, EFL – angielski jako język obcy.

Streszczenie: Celem tego studium było zbadanie rodzajów zadań pisemnych wykonywanych przez uczących się języka saudyjskiego EFL. Miało również na celu zbadanie wyzwań związanych z pisaniem napotykanymi przez tych studentów. Próba badawcza składa się z (261) studentów zapisanych na kurs ENG (011). Studenci zostali losowo wybrani z trzech różnych szkół wyższych: College of Business, College of Medicine i College of Engineering. Badacz użył kwestionariusza zawierającego (13) pozycji pytających o wyzwania, przed którymi stoją studenci podczas pisania zadań. Wyniki badania ujawniły, że najczęściej tworzonymi przez studentów zadaniami pisemnymi były eseje na egzaminy, syntezy i prace refleksyjne. Wyniki ujawniły również, że «organizowanie akapitów», «stosowanie właściwych połączeń i przejść» oraz «niemożność utrzymania płynności pisania» były najczęstszymi wyzwaniami związanymi z zadaniami pisemnymi zgłaszanymi przez studentów. Niniejsze badanie dostarczyło pewnych zaleceń i implikacji pedagogicznych dla twórców polityki i programów nauczania, którzy powinni podjąć działania w celu uniknięcia lub zmniejszenia tych wyzwań.

Key words: writing skills, EFL Learners, higher education.

Abstract: This study aimed at investigating the types of writing tasks produced by Saudi EFL learners. It also aimed at exploring the writing challenges encountered by those students. The sample of this study consists of (261) students enrolled in ENG (011). The students were randomly chosen from three different colleges: college of business, college of medicine, and college of engineering. The researcher used a questionnaire with (13) items asking about the challenges faced by the students during writing tasks. The results of this study revealed that the most frequently writing tasks produced by the students were essays for exams, synthesis, and reflection papers. The results also revealed that 'organizing paragraphs', 'using proper connections and transitions', and 'inability to keep writing flow' were the most frequent challenges of writing tasks reported by the students. The present study provided some recommendations and pedagogical implications for policymakers and curriculum designers to take action in an attempt to avoid or lessen these challenges.

¹ EFL – English as a Foreign Language.

Introduction

Writing is one of the most challenging skills in learning a second language. It is strongly connected to the proper use of language with accuracy and communicative potential (Kellogg, 1990). The writing skill is one of the four basic micro-skills that learners are expected to learn. It is corollary to the other language skills (i.e., listening, reading, and speaking), thus, it cannot be learned in isolation. Learners are taught the principles of writing regardless of their study level. These principles would help them to achieve their needs and learning purposes (Ramos & Gatcho, 2020). Students have often experienced problems in learning writing skills due to proficiency level, learning level, and the status of English in their countries.

In the context of education, students are required to have good English language proficiency to successfully complete their studies. The university students are asked to complete various forms of writing such as essay exams, paragraphs, reports, assignments, and summaries. This could be evidence of the demanding need for students to be competent writers in both academic and professional careers (Tilahun, 2018). English is the medium of instruction in most of the academic majors in Saudi universities, writing is the main pillar for students' success in their academic life.

To achieve better writing, students should have positive attitudes towards writing. The previous research on this topic revealed that both writing skills and positive attitude are correlated (Hashemian & Heidari, 2013). In addition, learning motivation is strongly associated with good writing, students who have higher intrinsic motivation achieve better writing production (Graham et al., 2007). Adult learners encounter difficulties in writing academic English since it needs grammar proficiency, good knowledge of writing mechanics, vocabulary, and sufficient knowledge of writing aspects and genres. The English language is taught as a foreign language in Saudi Arabia, teachers focus on improving the students' writing ability through a variety of techniques. However, the students' engagement in writing techniques is often neglected where it should be considered to improve the students' writing production. The previous literature showed a dearth of studies focusing on the writing problems experienced by Saudi EFL learners. Many of the studies focused on the difficulties, perceptions, and attitudes of learning English in general but not on specific language skills. Therefore, the present study aimed at exploring the difficulties experienced by Saudi EFL learners in writing. The study seeks to give answers to the following research questions:

- What types of writing do Saudi EFL learners produce?
- What are the writing difficulties encountered by Saudi EFL learners during the writing task?

Literature Review

Definition and Purpose of Writing

Writing is an essential skill in learning a second or a foreign language. Yule (2010) views writing as a symbolic representation of language through arranging or combining the symbols to form words, phrases, sentences, paragraphs, and essays. Fisher (2001) argues that it is hard to find a specific definition for writing that could cover all aspects of writing. Ben Aissa (2018) pointed out ten purposes of writing. First, to express opinions and thoughts where people can express themselves to their friends. Second, writing describes places, things, or people to provide readers with a mental image of their writing. Third, writing aims at thinking or reflecting on topics, and answering questions about certain topics. Fourth, entertainment writing is used to give jokes or to provide television scripts to entertain the audience.

Fifth, writing could take the forms of laboratory reports, articles in newspapers, or economic reports to convey information to readers. Sixth, writing is used for analyses (e.g., process analysis, cause/effect analysis, and synthesis). Seventh, writers may aim to convince readers or get them to believe or act in a particular way through argument paragraphs. Eighth, it is used to convince readers about opinions and points of view, get knowledge about a subject, arguments, and logical thinking. Ninth, it is used to evaluate things, products, or people where a piece of evidence is needed for this purpose. Tenth, students write to obtain solutions for problems where they write a description for the problem, analyze, and reflect on it in a form of a short argument.

Approaches of Writing

The previous literature on writing showed three various approaches to teaching writing skills in the EFL context. These approaches include product, process, and genre approaches. The product approach concentrates on the final production of students' writing process. White (1988) explains three different phases in this approach. The first phase is to study the writing model, where learners analyze language rules such as grammatical rules and sentence structure. The second phase involves manipulating the elements of writing such as text rules and vocabulary. The last phase of this approach is to produce a similar text to the model studied. Hedge (1988) states that the product approach of writing involves seven aspects: correct use of grammar, correct use of vocabulary, correct use of conventions and punctuations, accurate spelling, linking ideas and information leading to topic development, and the correct structure of the content. Ben Aissa (2018) argues that the most important limitation of this approach is repetition. Students would feel bored because they do the same thing repeatedly and this could affect their creative writing.

The process approach deals with the stages that EFL learners follow to create their products. Brown (2000) mentions that writing is a combination of process

and product, which involves a thinking process leading to final writing production. Nemouchi (2014) indicates four phases that EFL learners need to follow to process the production of their writing. The pre-writing is the first phase where learners gather information about the topic and brainstorm their ideas and knowledge about it. Next, the drafting stage helps learners to develop their knowledge and ideas to create an introduction about the topic through various drafts. Then comes the revising draft phase where learners can detect their mistakes and errors in the draft paper. Finally, the editing phase is where learners can correct the errors of their writing, which may include lexical errors, syntactic errors, punctuation, and grammatical errors. Fisher (2001) points out that the process approach takes much time from the pre-writing phase to the final draft of writing production.

The third approach of writing is genre writing in which a written text serves for a specific purpose in society such as essays, novels, or poetry. Byram (2004) indicates that the genre approach requires a social context where reports, letters, or specific texts are created to achieve a specific goal. According to Dudley-Evans (1997), the genre approach involves three phases. The first phase introduces and analyzes a genre model to work on, the second phase requires the learners to perform exercises that tamper language forms, and the third phase includes text production. The genre approach is said to be imitation, and analysis of the texts given by the teacher, which is quite similar to the product approach (Dudley-Evans, 1997). Badger and White (2000) argue that the genre approach is not always appropriate for EFL learners, because it limits the students' creativity to figure out the hidden message of the text.

Common Writing Difficulties

The difficulty of writing refers to the challenges encountered by learners to one or more elements of the writing skill. These challenges may include the use of tenses, nouns, or spelling errors. Raimes (1983) states that writing is seen as a challenging task because it contains several language aspects such as syntax, vocabulary, spelling, and punctuation. One of the most challenging elements of writing reported by learners in the previous literature is spelling. According to Jayousi (2011), spelling is defined as the correct form of words from letters, students who are unable to form words are more likely to produce a weak piece of writing.

Grammar is also a challenging element for students in writing and it is defined as the rules that structure the language to provide meaningful sentences, paragraphs, or essays. Harmer (2001) argues that grammar describes the people's ways in writing and speaking, in which these rules are changeable based on the different ways of people's communication. The learners of the English language consider vocabulary as the building block of any language. However, they face difficulties in selecting the appropriate word while writing a paragraph or an essay (Al-Zahrani, 2011). In a similar vein, Ra'uf (2020) argues that most of EFL learners face difficulties in communicating in the English language because of the limited vocabulary

knowledge. The shallow size of vocabulary prevents learners to express their ideas and thoughts about a particular topic. Punctuation is defined as the marks used in writing to divide sentences, phrases, or paragraphs. Examples of punctuation marks are full stop (.), comma (,), and semi-colon (;). Murray and Hughes (2008) indicate that punctuation seems to be a difficult task because it needs much time to practice.

Causes of Writing Difficulties

The studies conducted on writing difficulties have revealed several causes of those difficulties. The causes included the nature of the writing process, lack of motivation, insufficient time of learning, lack of practice, negative feedback from instructors. Alfaki (2015) points out that the process of writing is generally a complex process where students need to master the usage of grammar, critical thinking, and elements of judgment. Al-Khairy (2013) supported the previous idea and he stated that the most challenges encountered by students in the writing process include but are not limited to grammatical devices, inappropriate word choice, incorrect spelling, and punctuation.

Lack of motivation is also one of the factors that cause writing problems among students. Silva (1997) emphasized motivating and encouraging students to write about different topics. The reason is that students might feel bored when it comes to writing about unfamiliar topics. Zamel (1985) argued that students should be free to select the topic they wish to write about. In doing so, the instructor gets better writing production and helps to improve the writing quality. On the other hand, Quantum and Chakraverty (2002) emphasized the time factor as an important predictor of learning writing skills. They mentioned that writing skills need plenty of time to be learned and mastered. Hedge (1988) indicated that students often pass the deadlines of writing tasks due to the lack of time. He justified that lack due to the need to brainstorm and organize ideas, draft, and revise the writing production.

Similarly, learning writing skills needs to be practiced because of the importance of practice in learning language skills. Alkhairy (2013) pointed out that learning writing skills never come instantly, but it is learned with effort and practice. The more students practice, the more they master the skills. They also manifested the important role of instructor' feedback in improving the students' writing production. He stated that incompatible feedback given by teachers might lead to the lack of learners' confidence in their writing. In a similar vein, Zamel (1985) argued that some students would get frustrated because of the unclear feedback provided by their instructors.

Previous Studies

Several research works (Almahameed & Alajalein, 2021; Bulqiyah et al., 2021; Hidayah et al., 2021; Peter & Singaravelu, 2021) have been conducted to investigate the challenges of writing faced by EFL learners. Almahameed and Alajalein, (2021)

investigated the academic writing difficulties encountering Jordanian EFL learning. The participants of this study included (20) undergraduate students who majored in English language and translation. The participants received explicit instruction about research writing skills, and then they were asked to write a problem statement needed for their project paper. The findings of this study depicted a lack of academic writing skills and they committed many writing errors such as grammatical errors. Hidayah et al., (2021) examined the factors affecting Indonesian students' writing in procedure text. The sample of this study was (165) Indonesian school students chosen from six classes of ninth grade. The researchers of this study used both interviews and a writing test for data collection. The results showed that language features were the dominant factor affecting writing difficulties. These features included grammatical errors and word choice difficulties.

Bulqiyah et al., (2021) explored the perspectives of Indonesian tertiary students on the difficulties of essay writing. The participants of this study were (21) undergraduate students enrolled in one of the private universities in Jember, Indonesia. Both quantitative and qualitative methods were employed to obtain data from the participants. The findings of this study classified the students' problems into affective problems such as lecturers' and students' attitudes while learning essay writing, and cognitive problems such as writing viewpoint, language issues, and writing process difficulties.

Peter & Singaravelu, (2021) studied the challenges in acquiring writing skills of Indian high school students in the district of Tamil Nadu. The sample of this study contained (1200) students who received a descriptive survey to collect the data. The results of this study revealed different challenges related to writing skills acquisition such as spelling, punctuation marks, grammar, syntactic errors, content redundancy, and first language interference.

Research Methodology

This section sheds light on the research design, participants of the study, data collection, and the methods of data analysis.

Research Design

The present study is quantitative, in which a questionnaire is used to collect data from the participants. The design of this study is a descriptive-analytical design to better understand the topic under investigation. Dulock (1993) argues that descriptive design is used to accurately describe the facts and/or characteristics of a given sample or research interest.

Participants

The population of this study comprised of students enrolled in (ENG011) course at King Khalid University, Saudi Arabia. This course is compulsory for all students to fulfill the requirements of their study plan. The researcher has randomly chosen

(261) students out of the target population. The participants were from three different colleges: College of Business (89) students, College of Engineering (87) students, and (85) students from the College of Medicine. These colleges were chosen due to the great importance of academic writing during their study. The participants were all males because it is very difficult to access female students in Saudi Arabia.

Data Collection

A survey questionnaire adapted from Ackaoglu (2011) was used to collect data from the participants of this study. The questionnaire consisted of three sections: the first section asks about the college that student belongs to, the second section asks about the writing tasks that students usually do during their study, and the last section contained 13 items asking about the challenges faced by students in their academic writing. The questionnaire has been sent to three reviewers who are specialists in this field to ensure the validity of the research instrument. The researcher received some comments and suggestions from the reviewers and refinement has been made to the questionnaire accordingly. For reliability purposes, a preliminary study has been conducted on (20) participants who did not participate in the main study. Cronbach Alpha was used to indicate the reliability of the questionnaire and it was found to be (.88) and it is satisfactory value to proceed with the main study.

Data Analysis

The researcher used Statistical Package for Social Sciences (SPSS), version (26) to analyze the data obtained from the participants. Descriptive statistics such as frequencies, mean scores, and standard deviations have been applied to clearly explain and answer the questions of the present study. The next section presents the results obtained from this study followed by a discussion and comparison with the previous studies on this area of research.

Results and Discussion

The collected data have been organized, categorized, and tabulated to answer the questions of this study. The following table presents the results obtained to answer the first research question: *What types of writing do Saudi EFL learners produce?*

As shown in table 1 above, the students are requested to produce different writing tasks. The most frequently writing task reported by the students was 'Essay for Exams' (30.7%), followed by 'Synthesis' (25.7%), 'Reflection Papers' (14.9%), 'Summaries' (14.6%), and 'Group Assignments' (14.2%). The following section presents the results obtained to answer the second research question: *What are the writing difficulties encountered by Saudi EFL learners during the writing task?*

As revealed in table 2 the students reported (13) challenges they encounter during their writing tasks. 'Organizing paragraphs' (M= 3.52, Std. Deviation= 1.24) was the most frequently challenge reported by the students, followed by 'Using proper

Table 1. Types of Writing Produced by Saudi EFL Learners

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Essay for Exams | 80 | 30.7 | 30.7 | 30.7 |
| | Synthesis | 67 | 25.7 | 25.7 | 56.3 |
| | Reflection Papers | 39 | 14.9 | 14.9 | 71.3 |
| | Summaries | 38 | 14.6 | 14.6 | 85.8 |
| | Group Assignments | 37 | 14.2 | 14.2 | 100.0 |
| | Total | 261 | 100.0 | 100.0 | |

Table 2. Writing Difficulties Encountered by Saudi EFL Learners

| | N | Minimum | Maximum | Mean | Std. Deviation |
|---|-----|---------|---------|------|----------------|
| Organizing paragraphs | 261 | 1.00 | 5.00 | 3.52 | 1.24 |
| Using proper connections and transitions | 261 | 1.00 | 5.00 | 3.50 | 1.25 |
| Inability to keep writing flow | 261 | 1.00 | 5.00 | 3.49 | 1.27 |
| Word-Choice Selection | 261 | 1.00 | 5.00 | 3.48 | 1.27 |
| Developing ideas | 261 | 1.00 | 5.00 | 3.45 | 1.29 |
| Using proper mechanical conventions | 261 | 1.00 | 5.00 | 3.34 | 1.36 |
| Using correct punctuation and spelling | 261 | 1.00 | 5.00 | 3.34 | 1.36 |
| Drawing conclusions | 261 | 1.00 | 5.00 | 3.32 | 1.37 |
| Presenting ideas clearly | 261 | 1.00 | 5.00 | 3.29 | 1.38 |
| Lack of Vocabulary and Expressions | 261 | 1.00 | 5.00 | 3.27 | 1.40 |
| Organizing the whole text | 261 | 1.00 | 5.00 | 3.25 | 1.31 |
| Lack of Grammar Knowledge | 261 | 1.00 | 5.00 | 3.22 | 1.36 |
| Preparing an outline before start writing | 261 | 1.00 | 5.00 | 3.21 | 1.38 |
| Valid N (listwise) | 261 | | | | |

connections and transitions' (M= 3.50, Std. Deviation= 1.25), 'Inability to keep writing flow' (M= 3.49, Std. Deviation= 1.27), 'Word-choice selection' (M= 3.48, Std. Deviation= 1.27), 'Developing ideas' (M= 3.45, Std. Deviation= 1.29), 'Using proper mechanical conventions' (M= 3.34, Std. Deviation= 1.36), 'Using correct punctuation and spelling' (M= 3.34, Std. Deviation= 1.36), 'Drawing conclusions' (M= 3.32, Std. Deviation= 1.37), 'Presenting ideas clearly' (M= 3.29, Std. Deviation= 1.38), 'Lack of vocabulary and expressions' (M= 3.27, Std. Deviation= 1.40), 'Organizing the

whole text' (M= 3.25, Std. Deviation= 1.31), 'Lack of grammar knowledge' (M= 3.22, Std. Deviation= 1.36), and 'Preparing an outline before start writing' (M= 3.21, Std. Deviation= 1.38).

The results of this study revealed that most of the students reported writing essays for exams and synthesis. These writing tasks were found more frequent with students enrolled in the college of medicine. This result is partially consistent with the study of Ackaoglu (2011) who found that those writing tasks are more frequent with students enrolled in science colleges. Bridgeman and Carlson (1983) indicated that critical writing tasks are quite frequent for undergraduate students. Concerning writing challenges, the participants mentioned several challenges such as 'Organizing paragraphs', 'Using proper connections and transitions', and 'Inability to keep writing flow'. This result is in line with Bulqiyah et al., (2021) study who found that writing challenges could be attributed to cognitive issues such as writing viewpoint and writing process difficulties.

In addition, 'word-choice selection' and 'lack of grammar knowledge' were among the writing challenges encountered by the participants. This result is also consistent with the findings revealed in Hidayah et al., (2021) who showed several writing challenges encountered by Indonesian EFL learners; grammatical errors and word-choice selection were among the most frequent challenges. Interestingly, most of the students encounter less difficulty in outlining the major points of the writing task. This implies that students are aware of how, to begin with their writing tasks, but difficulties appear when they intend to write.

Conclusion and Pedagogical Implications

The present study investigated the types of writing tasks produced by Saudi EFL learners and the common challenges encountered by them. The results revealed that the participants produce several writing tasks, and they encounter some challenges when they write. The students showed a positive attitude towards writing in English and they show their willingness to learn how to write in the academic setting. Providing students with certain topics proves to assist students to write more successfully. This helps the students to brainstorm their ideas and organize them.

The results of the present study might be an important reference for Saudi EFL teachers. They could use the results to design English courses for academic purposes after examining the challenges and the student's needs for the English language. The curriculum designers could design a course that deals with writing for academic purposes, where teaching the types of writing tasks, grammar, transitions words, and thesis statement is the main focus. The present study is not void of limitations. Future research on this topic could use the triangulation method for data collection. This would provide more valid and in-depth details about the topic

under investigation. It is also advisable to include more participants from different universities in the Kingdom of Saudi Arabia. This helps to get a holistic picture of the challenges of writing in English and how to improve the students' level in this skill.

References

1. Akcaoğlu M.Ö., *An assessment of academic writing needs of graduate students* (Master's thesis, Middle East Technical University), 2011, <https://etd.lib.metu.edu.tr/upload/12613608/index.pdf>
2. Alfalki I., *University Students' English Writing Problems: Diagnosis and Remedy*. "International Journal of English Language Teaching", 2015, 3(3), pp. 40–52, <https://www.eajournals.org/wp-content/uploads/University-Students----English-Writing-Problems-Diagnosis-and-Remedy.pdf>.
3. Al-Khairi M., *Saudi English-Major Undergraduates' Academic Writing Problems: A Taif University Perspective*, "English Language Teaching", 2013, 6(6), <https://doi.org/10.5539/elt.v6n6p1>.
4. Almahameed Y., Alajalein M., *Difficulties Faced by Jordanian Undergraduate EFL Students in Writing Research Problem Statement*, "International Journal of Humanities, Arts and Social Sciences", 2021, 7(1), <https://doi.org/10.20469/ijhss.7.20002-1>.
5. Al-Zahrani M.A.B., *The Effectiveness of Keyword-Based Instruction in Enhancing English Vocabulary Achievement and Retention of Intermediate Stage Pupils with Different Working Memory Capacities*, 2011 Online Submission, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED521065.pdf>
6. Badger R., White G., *A process genre approach to teaching writing*. "ELT Journal" 2000, 54(2), 153–160. <https://doi.org/10.1093/elt/54.2.153>.
7. Ben Aissa S., Borsali F. (2018). *Difficulties of EFL Learners* (Doctoral dissertation, University of Adrar). <https://dspace.univ-adrar.edu.dz/jspui/bitstream/123456789/202/1/Writing%20Difficulties%20of%20EFL%20Learners.pdf>.
8. Brown H.D., *Principles of language learning and teaching* (Vol. 4). Longman New, York, 2000
9. Bulqiyah S., Mahbub M.A., Nugraheni D.A., *Investigating writing difficulties in essay writing: Tertiary students' perspectives*, "English Language Teaching Educational Journal" 2021, 4(1), 61. <https://doi.org/10.12928/eltej.v4i1.2371>.
10. Byram M., *Genre and genre-based teaching*. In: M. Byram (Ed.), *The Routledge encyclopedia of language teaching and learning*, pp. 234–236, Routledge, London 2004.
11. Dudley-Evans T., *Five questions for LSP teacher training*, "Teacher education for LSP" 1997, pp. 58–67.
12. Dulock H.L., *Research Design: Descriptive Research*. "Journal of Pediatric Oncology Nursing" 1993 10(4), pp. 154–157, <https://doi.org/10.1177/104345429301000406>.
13. Fischer S.R., *A history of writing*, Reaktion Books, London 2001.
14. Gatcho A.R., Ramos E.T., *Common Writing Problems and Writing Attitudes among Freshman University Students in Online Learning Environments: An Exploratory Study*, "Journal of Translation and Language Studies" 2020, 1(1), pp. 49–66, <https://doi.org/10.48185/jtls.v1i1.6>
15. Grabe W., Kaplan R.B., *Theory and practice of writing: An applied linguistic perspective*, Longman, London 1996.
16. Graham S., Berninger V., Fan W., *The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third-grade students*, "Contemporary Educational Psychology" 2007, 32(3), 516–536. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.01.002>.

17. Harmer J., *The practice of English language teaching*, London/New York 2001.
18. Hashemian M., Heidari A., *The Relationship between L2 Learners' Motivation/Attitude and Success in L2 Writing*, "Procedia – Social and Behavioral Sciences" 2013, 70, pp. 476–489, (2.09.2021), from <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.085>.
19. Hedge T., *Writing*. Oxford University Press, 1988.
20. Hidayah H., Subroto G., Candra M., *Students' Writing Difficulties in Procedure Text: An Analysis Study*, "Journal of Language, Literature, and English Teaching" 2021, 2(1), pp. 16–22, <https://doi.org/10.31629/jjumrah.v2i1.3130>.
21. Kellogg R.T., *Effectiveness of Prewriting Strategies as a Function of Task Demands*. "The American Journal of Psychology" 1990, 103(3), 327, <https://doi.org/10.2307/1423213>.
22. Murray N., Hughes G., *Writing up your university assignments and research projects: A practical handbook*. McGraw-Hill Education, 2008.
23. Nemouchi A., *Approaches to teaching writing*, "Faculty of Letters and Languages Magazine" 2014, 14(15), p.31-46.
24. Peter J., Singaravelu G., *Problems in Writing in English among High School Learners*. "Aegeum Journal" 2021, 8(9), pp. 1502–1515.
25. Raimes A., *Techniques in teaching writing*. Oxford University Press, New York, 1983.
26. Ra'uf M.M., *Scientific Academic Writing: The Difficulties of Writing Abstracts of Theses and Dissertations in Biological Disciplines*, "International Journal of Psychosocial Rehabilitation" 2020 24(02), 2078–2087. <https://doi.org/10.37200/ijpr/v24i2/pr200508>.
27. Silva T., *Differences in ESL and native-English-speaker writing: The research and its implications. Writing in multicultural settings*, 1997, pp. 209–219.
28. Silva T., *Second language writing*. Purdue University, West Lafayette, 2006 DOI: 10.1016/B0-08-044854-2/00631-3.
29. Tilahun A., *An Investigation into Students' Attitude towards basic Writing Skills: The Case of Civil Engineering at Hawassa University*, "Global Journal of human-social science: G Linguistics & Education" 2018, 16(1), pp. 1–9.
30. White R.V., *Academic writing: process and product*. In: P. Robinson (Ed.) *Academic Writing*. "ELT Document" 1988, 129, pp. 4–16.
31. Yule G., *The study of language* (4th ed.), Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
32. Zamel V., *Responding to Student Writing*, "TESOL Quarterly" 1985, 19(1), 79, <https://doi.org/10.2307/3586773>.

Assistant Professor Mohamad Ahmad Saleem Khasawneh

King Khalid University, Saudi Arabia

Krzysztof Franciszek Symela

ORCID: 0000-0001-9586-6349

Ireneusz Woźniak

ORCID: 0000-0002-8844-7768

DOI: 10.34866/rt9y-8646

Sieć Badawcza Łukasiewicz wobec Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji – elementy diagnozy

Łukasiewicz Research Network towards the Integrated Qualifications System – elements of diagnosis

Key words: integrated qualifications system, market qualifications, validating and certifying institutions, external quality assurance entity, courses, training sessions.

Abstract: The article presents selected results of the research on the participation of the Łukasiewicz Research Network institutes in the use of resources and development of the Integrated Qualifications System (IQS) in Poland, in accordance with the statutory provisions and the organizational capabilities of those research units. Trainings and courses provided by the Network's institutes were identified. On their basis, a list of market qualifications that could become part of the IQS was developed. The educational needs of the staff of the Łukasiewicz Network institutes, which could support the development of market qualifications and IQS, were also indicated.

Słowa kluczowe: zintegrowany system kwalifikacji, kwalifikacje rynkowe, instytucje walidujące i certyfikujące, podmiot zewnętrznego zapewniania jakości, kursy, szkolenia.

Streszczenie: W artykule przedstawiono wybrane wyniki diagnozy udziału instytutów Sieci Badawczej Łukasiewicz (SBŁ) w korzystaniu z zasobów i rozwijaniu Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji (ZSK) w Polsce, zgodnie z zapisami ustawowymi oraz możliwościami organizacyjnymi jednostek badawczych. Zidentyfikowano szkolenia/kursy prowadzone przez Instytuty Sieci, wraz z projekcją możliwych do zidentyfikowania na ich podstawie kwalifikacji rynkowych, które mogłyby stać się częścią ZSK. Wskazano potrzeby edukacyjne kadr Instytutów Łukasiewicza związane z działaniami na rzecz rozwoju kwalifikacji rynkowych i ZSK.

Badanie pn. *Sieć Badawcza Łukasiewicz wobec Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji* było prowadzone przez Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji, Centrum Badań Edukacji Zawodowej i Zarządzania Innowacjami, w ramach zadania Subwencja 2021 pt. *System zintegrowanych usług edukacyjno-doradczych w zakresie rozwoju szkoleń, walidacji oraz certyfikacji kwalifikacji rynkowych wymaganych w innowacyjnej gospodarce*.

Wprowadzenie

Funkcjonujący w Polsce od 5 lat Zintegrowany System Kwalifikacji (ZSK) jest wyodrębnioną częścią Krajowego Systemu Kwalifikacji, w której obowiązują określone

w ustawie o ZSK standardy opisywania kwalifikacji oraz przypisywania poziomu Polskiej Ramy Kwalifikacji (PRK) do kwalifikacji, zasady włączania kwalifikacji do ZSK i ich ewidencjonowania w Zintegrowanym Rejestrze Kwalifikacji (ZRK), a także zasady i standardy certyfikowania kwalifikacji oraz zapewniania jakości nadawania kwalifikacji. Przy czym „kwalifikacja” w ZSK zdefiniowana jest jako *...zestaw efektów uczenia się w zakresie wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych, nabytych w edukacji formalnej, edukacji pozaformalnej lub poprzez uczenie się nieformalne, zgodnych z ustalonymi dla danej kwalifikacji wymaganiami, których osiągnięcie zostało sprawdzone w walidacji oraz formalnie potwierdzone przez uprawniony podmiot certyfikujący*¹.

Zgodnie z zapisami ustawy o Sieci Badawczej Łukasiewicz (art. 4, p. 6)² oraz ustawy o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (art. 2, p. 9), Prezes Sieci oraz dyrektorzy instytutów Sieci są uprawnieni do występowania do ministra właściwego z wnioskami o włączenie do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji (ZSK) tych kwalifikacji rynkowych (częstkowych), które są nadawane po ukończeniu kursów i szkoleń organizowanych dla kadr gospodarki i prowadzonych przez Centrum Łukasiewicz i instytuty Sieci. W związku z powyższym instytuty Sieci Badawczej Łukasiewicz, niezależnie od ich działalności statutowej, mogą prowadzić prace zmierzające m.in. do:

- opracowania katalogu innowacyjnych i perspektywicznych kwalifikacji rynkowych, ważnych dla kadr nowoczesnej gospodarki,
- opracowania opisów kwalifikacji rynkowych zgodnie z przyjętym w ZSK formularzem,
- wystąpienia do ministra właściwego dla danej kwalifikacji z inicjatywą uruchomienia procedury włączenia innowacyjnej i perspektywicznej kwalifikacji rynkowej do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji,
- organizowania kursów i szkoleń kończących się przyznaniem certyfikatu poświadczającego nabycie kwalifikacji w ramach Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji – przy czym, zgodnie z zasadami ZSK, walidacja efektów uczenia się powinna dawać możliwość uznawania umiejętności i wiedzy nabytych także poza kursami i szkoleniami organizowanymi przez instytuty Sieci.

Aby określić, w jakim zakresie SBŁ wpisuje się w działania ZSK, Łukasiewicz – ITEE przy współpracy Centrum Łukasiewicz przeprowadził badania diagnostyczne, w ramach których zidentyfikowano szkolenia/kursy oferowane w instytutach Sieci mające potencjał do rozwijania zasobów ZSK jako generatory kwalifikacji rynkowych potrzebnych gospodarce. Należy nadmienić, że w ZSK „kwalifikacje rynkowe” to kwalifikacje nieuregulowane przepisami prawa, których nadawanie odbywa się na zasadzie swobody działalności gospodarczej.

¹ Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (t.j. Dz. U. z 2020 r. poz. 226).

² Ustawa z dnia 21 lutego 2019 r. o Sieci Badawczej Łukasiewicz (t.j. Dz. U. z 2019 r. poz. 534, 2227, z 2020 r. poz. 284.).

Ważnym celem badania była również identyfikacja potrzeb w zakresie doskonalenia kompetencji kadry Sieci Badawczej Łukasiewicz zaangażowanej w rozwój ZSK i budowania wspólnej polityki na rzecz zapewnienia jakości oferowanych usług komercyjnych odnoszących się do pełnienia określonych ról w ramach:

- instytucji szkolącej – przygotowującej kandydatów do potwierdzania określonej kwalifikacji rynkowej wprowadzonej do ZSK,
- instytucji walidującej i certyfikującej – egzaminującej kandydatów z osiągniętych efektów kształcenia przewidzianych w opisie kwalifikacji rynkowej oraz wydających certyfikaty potwierdzające przyznanie danej kwalifikacji rynkowej,
- Podmiotu Zewnętrznego Zapewnienia Jakości (PZZJ) prowadzącego, w imieniu ministra właściwego, procesy monitoringu i ewaluacji działań realizowanych przez instytucję walidującą i certyfikującą daną kwalifikację rynkową.

Metodologia badania

Celem badania było zdiagnozowanie potencjału instytutów Sieci Badawczej Łukasiewicz do włączenia się w budowanie zasobów Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji w aspekcie nowych kwalifikacji rynkowych potrzebnych dla rozwoju innowacyjnej gospodarki.

W badaniu poszukiwano odpowiedzi na następujące **pytania/problemy**:

- Które Instytuty SBŁ posiadają doświadczenia z działaniem na rzecz lub korzystania z zasobów Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji?
- Które Instytuty SBŁ prowadzą aktualnie kursy/szkolenia dla klientów zewnętrznych z różnych obszarów gospodarki?
- Jaka jest tematyka oferowanych przez Instytuty SBŁ kursów/szkoleń, czas trwania i grupy docelowe?
- Które z oferowanych przez Instytuty SBŁ kursów/szkoleń mają największy potencjał, aby wygenerować kwalifikacje rynkowe z możliwością ich wprowadzenia do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji?
- Jakie nowe kwalifikacje rynkowe mogą być wykreowane w ramach realizowanych i planowanych w instytutach SBŁ projektach B+R?
- W jakich działaniach związanych z rozwojem Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji Instytuty SBŁ zamierzają/planują wziąć udział?
- Które zagadnienia funkcjonowania Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji powinny być przedmiotem szkoleń dla wybranej grupy pracowników Instytutów SBŁ?

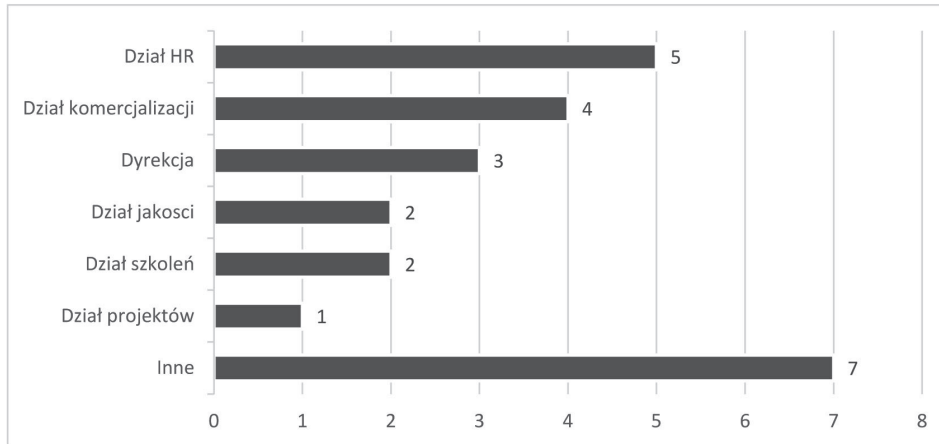
Badanie metodą **sondażu diagnostycznego** przeprowadzono techniką CAWI (Computer Assisted Web Interview) z użyciem kwestionariusza **ankiety internetowej** – link zamieszczono w Intranecie Sieci Badawczej Łukasiewicz we wrześniu 2021 r.

Terenem badań objęte były 32 instytuty Sieci Badawczej Łukasiewicz (tab. 1) – wg stanu we wrześniu 2021 r. Kwestionariusz wypełniło łącznie 21 Instytutów (3 Instytuty przekazały uzupełniające się dane w dwóch kwestionariuszach). 11 Instytutów nie wzięło udziału w badaniu.

Tabela 1. Instytuty Sieci Badawczej Łukasiewicz – teren badań

| Lp. | Nazwa instytutu Sieci Badawczej Łukasiewicz – respondenci | Uczestnictwo w badaniu | |
|-----|---|------------------------|-----|
| | | TAK | NIE |
| 1 | Łukasiewicz – Instytut Biopolimerów i Włókien Chemicznych | | X |
| 2 | Łukasiewicz – Instytut Ceramiki i Materiałów Budowlanych | X | |
| 3 | Łukasiewicz – Instytut Chemii Przemysłowej | X | |
| 4 | Łukasiewicz – Instytut Ciężkiej Syntezy Organicznej „Blachownia” | X | |
| 5 | Łukasiewicz – Instytut Elektrotechniki | | X |
| 6 | Łukasiewicz – Instytut Inżynierii Materiałów Polimerowych i Barwników | X | |
| 7 | Łukasiewicz – Instytut Logistyki i Magazynowania | X | |
| 8 | Łukasiewicz – Instytut Lotnictwa | | X |
| 9 | Łukasiewicz – Instytut Mechaniki Precyzyjnej | X | |
| 10 | Łukasiewicz – Instytut Mechanizacji Budownictwa i Górnictwa Skalnego | X | |
| 11 | Łukasiewicz – Instytut Metali Nieżelaznych | X | |
| 12 | Łukasiewicz – Instytut Metalurgii Żelaza im. Stanisława Staszica | X | |
| 13 | Łukasiewicz – Instytut Mikroelektroniki i Fotoniki | | X |
| 14 | Łukasiewicz – Instytut Napędów i Maszyn Elektrycznych KOMEL | X | |
| 15 | Łukasiewicz – Instytut Nowych Syntez Chemicznych | | X |
| 16 | Łukasiewicz – Instytut Obróbki Plastycznej | | X |
| 17 | Łukasiewicz – Instytut Organizacji i Zarządzania w Przemśle „Orgmasz” | X | |
| 18 | Łukasiewicz – Instytut Pojazdów Szynowych „TABOR” | | X |
| 19 | Łukasiewicz – PORT Polski Ośrodek Rozwoju Technologii | | X |
| 20 | Łukasiewicz – Przemysłowy Instytut Maszyn Rolniczych | | X |
| 21 | Łukasiewicz – Instytut Przemysłu Skórzanego | | X |
| 22 | Łukasiewicz – Instytut Przemysłu Organicznego | X | |
| 23 | Łukasiewicz – Instytut Spawalnictwa | X | |
| 24 | Łukasiewicz – Instytut Tele- i Radiotechniczny | | X |
| 25 | Łukasiewicz – Instytut Technik Innowacyjnych EMAG | X | |
| 26 | Łukasiewicz – Instytut Techniki i Aparatury Medycznej ITAM | X | |
| 27 | Łukasiewicz – Instytut Technologii Drewna | X | |
| 28 | Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji | X | |
| 29 | Łukasiewicz – Instytut Włókiennictwa | X | |
| 30 | Łukasiewicz – Krakowski Instytut Technologiczny | X | |
| 31 | Łukasiewicz – Przemysłowy Instytut Automatyki i Pomiarów PIAP | X | |
| 32 | Łukasiewicz – Przemysłowy Instytut Motoryzacji | X | |

Respondentami były osoby będące przedstawicielami różnych działów (komórek organizacyjnych) w danym Instytucje Łukasiewicza. W szczególności były to (według liczby wskazań) przedstawiciele: działu HR, Dyrekcji Instytutu, działu jakości, działu szkoleń oraz inne niż wymienione działy (rys. 1).



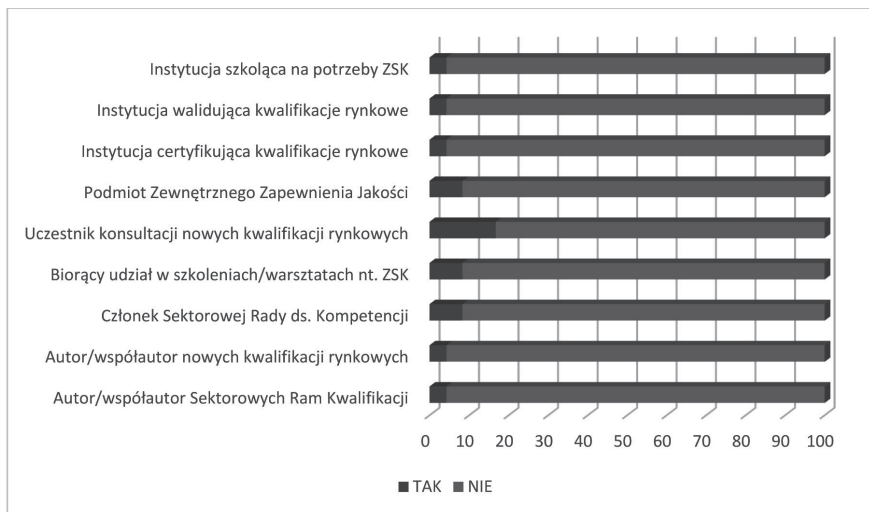
Rys. 1. Struktura respondentów w podziale na działy/komórki organizacyjne w danym instytucje SBŁ

W kategorii „inne” wymieniono:

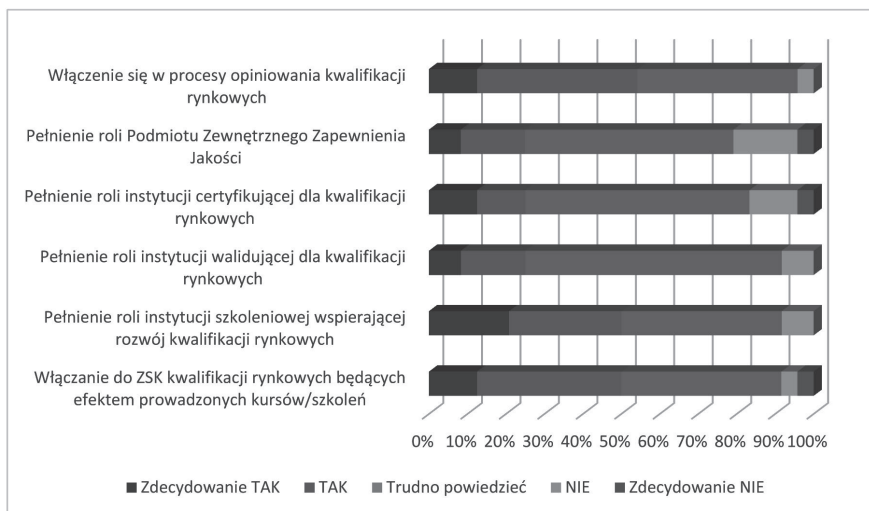
- Dział Zarządzania i Organizacji,
- Grupa Badawcza Nowych Technologii w Motoryzacji,
- Centrum Badań Edukacji Zawodowej i Zarządzania Innowacjami,
- Centrum Materiałów Wysokoenergetycznych,
- Zakład Mechanicznych Technologii Włókienniczych,
- Dział Rzeczoznawstwa Samochodowego i Szkoleń,
- Dział Zarządzania Bezpieczeństwem Chemicznym.

Wybrane wyniki badania

Udział Instytutów we wdrażaniu działań związanych z funkcjonowaniem Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji jest w początkowej fazie rozwoju. Uczestnikami konsultacji nowych kwalifikacji rynkowych są cztery Instytuty. Ponadto dwa spośród nich pełnią funkcję Podmiotu Zewnętrznego Zapewnienia Jakości, biorą udział w szkoleniach dedykowanych problematyce ZSK oraz są członkami w sumie trzech Sektorowych Rad ds. Kompetencji (Sektorowa Rada ds. Kompetencji w Budownictwie, Sektorowa Rada ds. Kompetencji w Sektorze Komunikacji Marketingowej, Sektorowa Rada ds. Kompetencji – Motoryzacja i Elektromobilność). Ogólnie tylko dwa Instytuty wykazują aktywność w kilku kluczowych zagadnieniach funkcjonowania ZSK (Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji oraz Łukasiewicz – Przemysłowy Instytut Motoryzacji). Na rys. 2 przedstawiono udział Instytutów Łukasiewicza w kluczowych działaniach powiązanych z rozwojem ZSK.



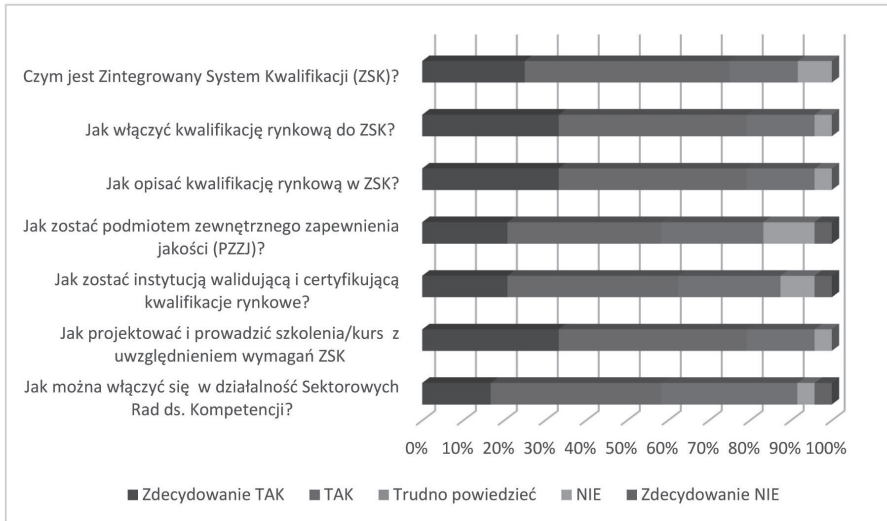
Rys. 2. Aktualny udział Instytutów SBŁ w rozwoju ZSK



Rys. 3. Planowany udział Instytutów SBŁ w rozwoju ZSK

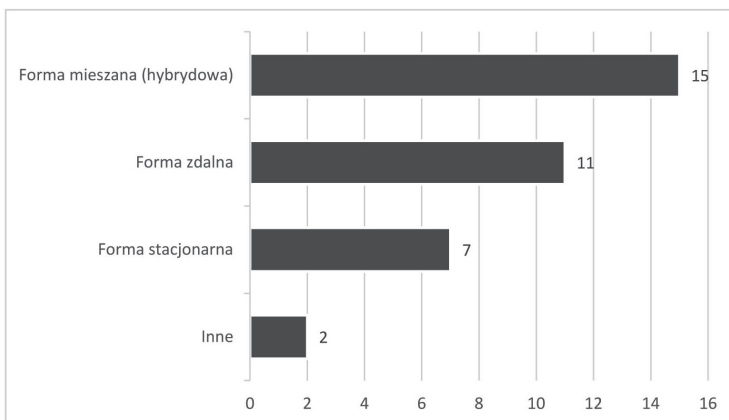
Działania/usługi, jakie w przyszłości zamierzają pełnić Instytuty SBŁ na rzecz rozwoju Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji, to przede wszystkim włączenie się w proces opiniowania kwalifikacji rynkowych, pełnienie roli instytucji szkoleniowej oraz udział w procesie certyfikowania kwalifikacji rynkowych będących efektem prowadzonych kursów/szkoleń (rys. 3). Należy jednak zauważyć, że najczęstszą odpowiedzią na pięciostopniowej skali Likerta było „Trudno powiedzieć”, co świadczy o potencjalnie dużym obszarze do zagospodarowania tematyką ZSK, jeśli tylko okoliczności i potrzeby będą temu sprzyjać.

Instytuty w większości widzą potrzebę skorzystania z propozycji szkoleń podnoszących kompetencje i wiedzę o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji we wszystkich aspektach wymienionych na rys. 4.



Rys. 4. Potrzeby szkoleniowe Instytutów SBŁ w kontekście funkcjonowania ZSK

Większość Instytutów jest zdania, że szkolenia na temat ZSK powinny się odbywać w formie mieszanej (hybrydowej) lub zdalnej – istniała możliwość wybrania kilku opcji (rys. 5).



Rys. 5. Preferencje Instytutów SBŁ w zakresie formy oferowanych szkoleń nt. ZSK

W Instytutach SBŁ działania związane ze świadczeniem usług w ramach Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji mogą prowadzić różne komórki organizacyjne, w szczególności dział HR, komercjalizacji/marketingu/sprzedaży, kształcenia ustawicznego/szkoleń:

- Dział HR – 6 odp.
- Dział komercjalizacji/marketingu/sprzedaży – 6 odp.
- Dział kształcenia ustawicznego/szkoleń – 5 odp.
- Dział certyfikacji/jakości – 4 odp.
- Odpowiednia Grupa Badawcza – 4 odp.
- Centrum transferu wiedzy/technologii – 2 odp.
- Inne – 3 odp.

Respondenci byli proszeni o sformułowanie innych (niż wcześniej wymienione) **potrzeb i oczekiwań** związanych z włączeniem się w rozwój Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji w Polsce. Są to:

- Utworzenie w ramach Sieci Badawczej Łukasiewicz (Centrum Łukasiewicza) zespołu koordynującego współpracę w zakresie prowadzenia działalności na rzecz rozwoju Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji.
- Włączenie Instytutu Badań Edukacyjnych jako instytucji koordynującej Zintegrowany System Kwalifikacji do współpracy z SBŁ.
- Wykorzystanie staży wirtualnych oferowanych przez Instytuty SBŁ do wymiany informacji, doświadczeń i dobrych praktyk nt. Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji.
- Włączenie się Instytutów SBŁ w działalność istniejących Sektorowych Rad ds. Kompetencji funkcjonujących w ramach projektów Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości.
- Rozważenie możliwości opracowania przez SBŁ projektu Sektorowej Ramy Kwalifikacji dla sektora przemysłu w Polsce, uwzględniającej specyfikę kwalifikacji potrzebnych dla funkcjonowania sektora i rozwoju instytutów SBŁ.
- Przeprowadzenie cyklu szkoleń dla celowo wybranych osób w Instytutach SBŁ zajmujących się zagadnieniami Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji.
- Prowadzenie monitoringu nowo powstających zawodów i kwalifikacji mających kluczowe znaczenie dla nowoczesnej i innowacyjnej gospodarki.

Największy potencjał do wygenerowania nowych kwalifikacji rynkowych, które mogą być wprowadzone do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji, mają **kursy/ szkolenia** oferowane przez Instytuty SBŁ dotyczące m.in.:

- wyrobów i urządzeń medycznych,
- akumulatorów oraz pojazdów elektrycznych i hybrydowych,
- maszyn i narzędzi udarowych,
- budowy dróg i tuneli,
- materiałoznawstwa i technologii włókienniczych,
- programowania robotów przemysłowych,
- diagnostyki materiałowej,

- emisyjnej spektrometrii atomowej,
- bezpieczeństwa ruchu drogowego i rekonstrukcja wypadków drogowych,
- bezpieczeństwa czynnego współczesnych pojazdów samochodowych,
- gospodarki obiegu zamkniętego w branży motoryzacyjnej,
- analizy i interpretacji obrazów mikroskopowych mikrostruktury stopów metali,
- identyfikacji przyczyn i sposobów zapobiegania wadom odlewów ze stopów metali nieżelaznych,
- spawania/zgrzewania tworzyw sztucznych oraz naprawy palników i reduktorów ciśnienia,
- obróbki cieplnej metali, zapobieganiu korozji oraz technologii galwanotechnicznych,
- cyberbezpieczeństwa,
- transformacji cyfrowej przedsiębiorstw,
- instalacji kotłów CO i pieców na biomasę,
- procesów logistycznych i etykietowania,
- stosowania przepisów prawa dotyczących chemikaliów,
- badań zawodoznawczych, projektowania odpisów zawodów i kwalifikacji, projektowania programów kształcenia/szkolenia zawodowego z uwzględnieniem efektów uczenia się i kryteriów ich osiągnięcia.

W ramach realizowanych i planowanych (na najbliższe lata) przez Instytuty SBŁ projektach B+R mogą być wykreowane nowe **kwalifikacje rynkowe** dotyczące w szczególności:

- chemicznych źródeł prądu, elektromobilności, technologii wodorowej,
- funkcjonowania laboratoriów przemysłowych,
- projektowania i wykorzystywania w rozwoju kariery informacji o zawodach funkcjonujących na rynku pracy,
- prowadzenia szkoleń, instruktaży i treningu umiejętności zawodowych w branży budowlanej,
- wdrażania zasad gospodarki obiegu zamkniętego na placu budowy,
- wytwarzania i stosowania materiałów wybuchowych w procesach przemysłowych,
- rekonstrukcji wypadków drogowych,
- bezpieczeństwa czynnego pojazdów samochodowych,
- materiałów i gospodarki obiegu zamkniętego w motoryzacji,
- kontroli jakości i warunków odbioru stopów odlewniczych i odlewów z wykorzystaniem badań mikrostrukturalnych,
- kontroli jakości i zapobiegania wadom w stopach metali nieżelaznych,
- obróbki cieplnej w przemyśle lotniczym, zbrojeniowym i motoryzacyjnym,
- metod zapobiegania procesom korozji metali,
- technologii i bezpieczeństwa w galwanotechnice,
- doradztwa w zakresie transformacji cyfrowej przedsiębiorstw,
- cyberbezpieczeństwa w administracji publicznej, jednostkach samorządu terytorialnego, przedsiębiorstwach,

- instalacji kotłów CO i pieców na biomasę na terenach najbardziej dotkniętych skutkami transformacji klimatycznej – przemysł górniczy i okołogórniczy.

Podsumowanie

Z przeprowadzonej diagnozy wynika, że działalność szkoleniowa/kursowa w instytutach Sieci Badawczej Łukasiewicz jest dobrze rozwinięta, ma długoletnie tradycje i tendencję wzrostową do ich dalszego rozwoju. Spośród badanych 21 Instytutów aktualnie kursy/szkolenia dla klientów zewnętrznych prowadzi 17. Oferta programowa Instytutów dotycząca kursów/szkoleń dla klientów zewnętrznych jest opisywana językiem efektów uczenia się (wiedza, umiejętności, kompetencje społeczne), chociaż z przewagą zapisów charakteryzujących wymaganą wiedzę. W czasie testów/egzaminów sprawdzana (walidowana) jest głównie wiedza, co powinno ulec zmianie w kierunku przeniesienia środka ciężkości na sprawdzanie przede wszystkim umiejętności i pozostałych składników efektów uczenia się (wiedza i kompetencje społeczne).

Tematyka oferowanych kursów/szkoleń pokrywa się z profilami działalności Instytutów SBŁ. W większości są to szkolenia krótkie, 1–2-dniowe, ale zdarzają się formy dłuższe, np. 132 godziny w budownictwie. Kursy/szkolenia kierowane są m.in. do: kadry zarządzającej przedsiębiorstw, projektantów, producentów i importerów maszyn, urządzeń i materiałów, przedstawiciele firm chcących zapoznać się z nowymi technologiami i metodami organizacji pracy, pracowników działów jakości, diagnostów, pracowników laboratoriów, operatorów sprzętów, maszyn i urządzeń, osób zajmujących się materiałami niebezpiecznymi i wybuchowymi, informatyków i programistów robotów przemysłowych, osób zajmujących się cyberbezpieczeństwem i transformacją cyfrową przedsiębiorstw, technologów wdrażających innowacje, specjalistów od aparatury pomiarowej, logistyków i wielu innych specjalistów.

Z drugiej strony należy podjąć działania na rzecz zwiększenia aktywności Instytutów SBŁ w rozwój Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji zwłaszcza w kontekście transferu nowych rozwiązań technologicznych oferowanych dla przedsiębiorstw innowacyjnej gospodarki jako oferty nowych kwalifikacji rynkowych. Oprócz dwóch instytutów: Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji oraz Łukasiewicz – Przemysłowy Instytut Motoryzacji, które aktywnie biorą udział w rozwijaniu ZSK, pełniąc m.in. funkcję Podmiotu Zewnętrznego Zapewnienia Jakości i będąc członkami Sektorowych Rad ds. Kompetencji oraz dwóch innych Instytutów Łukasiewicza biorących udział w opiniowaniu kwalifikacji rynkowych, pozostałe Instytuty biorące udział w diagnozie na obecnym etapie nie wykazywały w badaniach działań na rzecz rozwoju ZSK. Uzyskane wyniki badania posłużą między innymi do zaproponowania cyklu szkoleń on-line, które będą ofertą otwartych zasobów edukacyjnych dla wybranej grupy pracowników Instytutów SBŁ. W szczególności będzie to tematyka:

- Czym jest Zintegrowany System Kwalifikacji (ZSK)?

- Jak włączyć kwalifikację rynkową do ZSK?
- Jak opisać kwalifikację rynkową w ZSK?
- Czy jest potrzebna rama kwalifikacji dla sektora przemysłu w Polsce i w jaki sposób ją projektować?
- Jak projektować i prowadzić szkolenia/kursy z uwzględnieniem wymagań ZSK?
- Jak zostać podmiotem zewnętrznego zapewnienia jakości (PZZJ)?
- Jak zostać instytucją walidującą i certyfikującą kwalifikacje rynkowe?
- Jak można włączyć się w działalność Sektorowych Rad ds. Kompetencji?

Ponadto wyniki badania są punktem odniesienia do podjęcia w przyszłości wspólnych działań prowadzących do uruchomienia komercyjnych usług zewnętrznych związanych z pełnieniem różnych ról na rzecz ZSK (instytucja szkoleniowa, instytucja walidująca i certyfikująca, podmiot zewnętrznego zapewnienia jakości), promując w ten sposób również markę Sieci Badawczej Łukasiewicz.

Bibliografia

1. Portal Zintegrowany System Kwalifikacji: <https://kwalifikacje.gov.pl/>
2. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 kwietnia 2016 r. w sprawie charakterystyk drugiego stopnia Polskiej Ramy Kwalifikacji typowych dla kwalifikacji o charakterze zawodowym – poziomy 1–8 (Dz. U. z 2016 r. poz. 537).
3. Sławiński S., *Słownik Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji*. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2016.
4. Symela K., Woźniak I., *Podręcznik – Jak tworzyć informacje o zawodach funkcjonujących na rynku pracy?* Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, Departament Rynku Pracy, Warszawa 2018.
5. Symela K., Woźniak I., *Sektorowa Rama Kwalifikacji jako narzędzie wspomagające zarządzanie zasobami ludzkimi w przedsiębiorstwach budowlanych*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2020, nr 2.
6. Symela K., Woźniak I., Nowakowski M., *Model modułowego szkolenia specjalistów dla wspomagania komercjalizacji innowacyjnych technologii*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2015, nr 2.
7. Ustawa z dnia 21 lutego 2019 r. o Sieci Badawczej Łukasiewicz (t.j. Dz. U. z 2019 r., poz. 534, 2227, z 2020 r. poz. 284).
8. Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (t.j. Dz. U. z 2020 r., poz. 226).
9. Woźniak I., Nowakowski M., *Poświadczanie osiągnięć edukacyjnych i zawodowych za pomocą otwartych identyfikatorów kompetencji (Open Badges)*. Zeszyty Naukowe Wydziału Elektrotechniki i Automatyki Politechniki Gdańskiej 2016, nr 48.

dr Krzysztof F. Symela, dr Ireneusz Woźniak

Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji, Radom
Centrum Badań Edukacji Zawodowej i Zarządzana Innowacjami

Virtual Reality learning retention in education and trainings

Retencja uczenia się z zastosowaniem wirtualnej rzeczywistości w edukacji i szkoleniach

Słowa kluczowe: rzeczywistość wirtualna, retencja uczenia się, edukacja ustawiczna, krzywa zapomnienia.

Streszczenie: W codziennym życiu towarzyszą nam dynamiczne zmiany technologiczne i organizacyjne spotęgowane dodatkowo przez zjawisko pandemii COVID-19. Wyzwania te są udziałem całych społeczeństw. Ludzie muszą radzić sobie z tymi problemami we wszystkich przejawach życia indywidualnego i społecznego. Wiele z tych problemów obserwujemy w obszarze edukacji, gdzie nauczyciele zostali „rzuceni na głęboką wodę” bez odpowiedniego wcześniejszego przygotowania w zakresie prowadzenia zajęć on-line. Pamiętam czytankę ze szkoły podstawowej z końca lat 80., w której uczniowie nie musieli chodzić do szkoły i łączyli się z nauczycielami za pośrednictwem jakichś urządzeń. Pamiętam, że to opowiadanie bardzo mi się podobało ze względu na swój futurystyczny charakter, zazdrościłem też bohaterowi, że nie musi chodzić do szkoły. Minęło trzydzieści lat i takie rozwiązania stały się koniecznością, na którą nauczyciele i trenerzy muszą być przygotowani w jak największym stopniu. Z czasem uczniowie i słuchacze będą oczekiwać coraz lepszej jakości przygotowywanych materiałów i metod prezentowania treści. W takim kontekście pojawia się wirtualna rzeczywistość (VR) z wysokim poziomem atrakcyjności i nowoczesnymi technologicznie sposobami prezentacji informacji oraz rozwoju umiejętności. Co więcej, szkolenia VR wydają się mieć duży potencjał „retencji uczenia się” rozumianej (w ujęciu psychologicznym) jako zdolność zapamiętywania (wskazywana jako jeden z kluczowych elementów procesu uczenia się). Zastosowanie VR w edukacji i szkoleniach staje się więc jednym z aspektów procesów uczenia się, które wymagają dalszych badań i odkrywania.

Key words: virtual reality, learning retention, continuous education of adults, forgetting curve.

Abstract: We observe dynamic technological and organizational changes in societies that were enhanced by COVID-19 pandemic. People are challenged in all areas of individual and social life. Problems have been observed in education where many teachers have been thrown into the deep end without any preparation to teach students on-line. I remember a reading book from an elementary school in the late 1980s, where students did not have to go to school and connected with teachers through special devices. I liked the story very much and I envied the protagonist not having to go to school. It sounded really futuristic at that time. Thirty years have passed and such solutions have become a necessity for which teachers and trainers must be prepared. Students expect teachers to be professionals and use high quality materials and methods to

present their knowledge. That is where VR comes in – with a high level of attractiveness and new technological ways of presenting information and developing skills. Moreover VR trainings seem to have great “learning retention” possibilities meant (in psychology) as an ability to remember (indicated as one of key elements of the learning process). The use of VR in education and training needs further exploration as it is one of key aspects of the learning process.

Learning retention

COVID-19 pandemia situation and need of distant (or blended) learning methods dissemination has shown growing importance of such competences as critical thinking and use of new ICT tools in education. New technologies, professions and specialities arises and that cause increase of the meaning of education also in the non-formal contexts, such as courses and trainings. Rapid up-skilling or flexible courses are more and more often replacing traditional forms of education with growing importance of „*deuteroeducation*” meant as „learning of efficient learning” (Bauman, 2008, p. 160). That’s why more and more people without formal education/qualification in pedagogy are dealing with teaching and trainings (Kutschenereiter-Praszkiewicz, Luck, Nowaczyk, Prussak, Smolarek, Tytz-Lemieszek, 2010). *The Integrated Skills Strategy 2030* confirms that fact. In this document non-formal education and educators were in the focus for further competence strenghtening. That concerns ia.: trainers, coaches and people supporting learning process informally like: leaders and members of NGO’s, social animators, employees etc. With the increasing meaning of non-formal and informal education there is a need for wider range of methods and tools supporting skills development.

Knowledge on diverse methods of learning and teaching becomes a key issue for the improvement of the didactical work of teachers and trainers (ZSU 2030). That refers also to the use of methods with Virtual Reality (VR) and Augumented Reality (AR) tools.

Training is about forming of skills and attitudes requiring basic theoretical preparation. It is interlinked with the psychological term of a „transfer” described by W. Okoń as an influence of learning effects on other knowledge, skills and abilities acquired by the participant. In the „positive transfer” aspect we experience enhancement of acquiring new information thanks to previously obtained ones. Going more into deep, from cognitive psychology aspects, learning (as the main goal of the training) is about the creation of proper conditions to learn. It is a line of biochemical changes, evolving in the brains of participants while learning processess. The goal of training than is to „*convey information that will be stored in long-term memory and maximally insulated from forgetting*” and that is called „learning retention” (Maddox, 2017).

Training methods effectiveness differ and it should be taken into account when we design the training programme with materials and tools. It is useful here to look on *the Cone of Learning Retention* elaborated on the *Edgar Dale’s Cone of Experience*

(developed between 1946–1969 in few various versions connected with use of TV for educational purposes).

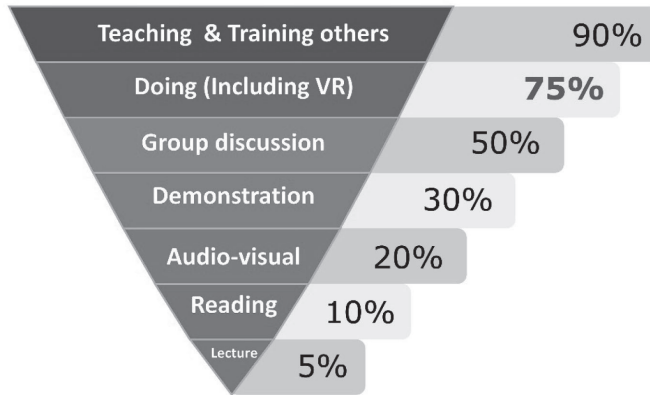


Fig. 1. Learning Retention Cone with VR distinction

Source: <https://frontcore.com>

They show that the less effective methods are passive ones like „lecture” (5%), reading (10%), demonstrations (30%) while working in small groups give about 50% of efficiency, experimental works and learning by doing about 75–90%, case studies, projects prepared with others, learning with colleagues and teaching/training others may brought 90% of efficacy. VR trainings are also highly assessed 75% of efficacy measured with learning retention. The most useful methodies are those that give us an opportunity for retention of acured knowledge, skills and competencies. They are teaching others, learning by doing and VR trainings fallowed by working in small groups (50%). Training is about achieving „learning retention” which is possibility to convey information that will be stored in long-term memory and maximally protect from forgetting. That means that VR trainings are efficient and should be disseminated (as at least supplementary to other methods).

We can't afford to be „forever yesterday”

Manfred Spitzer in his „Die Smartphone-Epidemie” reflects on the role of new technologies in modern societies indictating that „forever yesterday” people become victims of the progress (referring also to the industry revolution’s repercussions that have caused many suffering and lead to weavers uprising in Silesia in the 1844). What is astonishing is that only one of twenty five students claims that schools teaches how to make use of the digital media (Spitzer M. 2021, pp. 106, 216). That confirms that more and more knowledge and skills we acquire outside of the schools walls and there is a greater need also for employees to upgrade competences

more frequently and with the use of ICT. COVID-19 pandemia however showed that many teachers aren't ready to conduct distant teaching efficiently. If we will think of using VR in teaching/trainings those results can be far more worse (due to the VR headsets prices to some extent).

In COVID-19 time, VR classrooms are becoming more and more popular as there is around ten new platforms developed within only the 2021 year. One of them called „Horizon Workrooms” was created by Facebook and is integrating avatar customisation, handwriting whiteboard, share PC screen and different rooms (<https://www.oculus.com/workrooms/>). Other VR applications are for example: GLUE (with Doodle in 3D and 3D objects import, taking notes, team files <http://glue.work/>), Spatial with our own image of avatars (<https://spatial.io/>) or MeetinVR – performing high five and handshakes (<https://meetinvr.net/>). Those are still quite expensive tools as we should have VR headsets and the second problem is the lack of teachers/trainers who would have communication skills related to this technology. Such communication skills are being developed in the ERASMUS+ project called Collaborative Virtual Reality platform for e-learning: Teaching Communication Skills „COViR” (covir.eu) and will become open-source ready to use materials. That project is being realised in collaboration with other educational organisations like: EDITC, MMC learning solutions, Fundación Equipo Humano, Hellenic Confederation of Commerce and Entrepreneurship (ESSE) Cyprus Certification Company and IT solutions creator „Senseworks” (developer of VRESS platform for people with autism spectrum). Such strong consortium will be able to develop training courses with certification schemes, test it on the VR platform and then deliver the training of trainers module. Łukasiewicz-Institute for Sustainable Technologies is a leader of that partnership.

Bearing in mind highly estimated learning retention for VR solutions (75%) our institute's Center for VET Research and Innovation Management together with optomechatronics and constructors centers have undertaken also another project from European Institute for Innovation and Technology (EIT-Manufacturing) called PLC-Centered VR-Training for Industry 4.0 (VR-PLC). That project foresees use of VR tools for development of „digital twins” for six techno-educational stands that exist already in physical form. Such virtualization of VET allows to increase security and efficacy of the training (thanks to modularisation and flexible approach) and enables to lower training costs. Together with Institut for Product and Service Engineering of Ruhr University of Bochum and Lithuanian employers organisation (LINPRA) we will make those stands virtual and test their functionalities with Polish and Lithuanian enterprises.

Two important elements of that VR-PLC project will be about gamification elements and open badges given by the consortium (lead by German Ruhr University). Gamification can be even more effective learning method if we use elements of fantasy and competition. Other interesting elements of gamification for learners

are: (feeling of) control, feedback, curiosity, achieving goals (progress) and collecting badges.

As for collecting badges (or „micro-credentials”) it is relatively new approach in education and trainings. It enables confirmation of acquiring small learning outcomes such as those that can be achieved after few days of course (or even 20–30 hours of training), so it is approach oriented towards adult learners. In other way „open badges” can be an expression of „mile stones” in graphic and digital form that we can collect in our „digital backpacks” in educational journey.

The brain is hardwired to forget

„The brain is hardwired to forget” is the statement of Todd Maddox PhD from University of California (Santa Barbara) strengthened with the arguments that human memory has limited capacity for storing information. Information that is to be given by teacher or trainer in order to be stored in long-term memory should be focused on reduction of forgetting. Three most critical elements (that prevent from forgetting) are required: high-quality training, engaging content and optimized training procedures. Process should also refer to „spaced testing” and „targeted retraining” (Maddox, 2017).

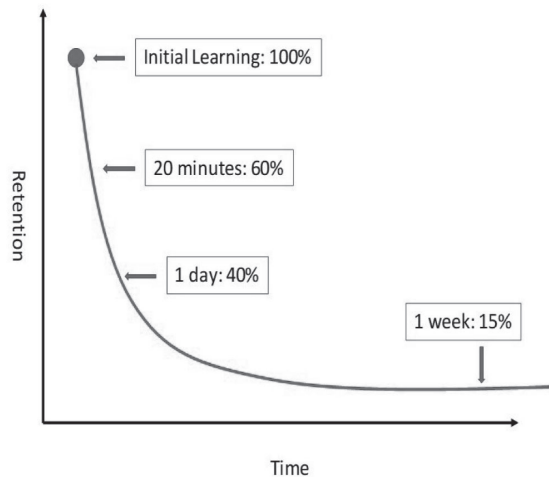


Fig. 2. Hermann Ebbinghaus's forgetting curve

Source: Maddox, 2017.

Tests and targeted retraining sessions stimulates however long-term memory storage enabling to keep acquired information and even recall them back (with some techniques as activation of pra-knowledge for example). Tests and retraining should however be repeated for few (even three or four) times so that „less and less information must be retrained, and forgetting is nearly absynt” (Maddox, 2017).

ICT and VR tools enable us to re-use again once finished course (or to return to game, training materials etc.). It is reflected on Figure 3. *Learning retention with the reference to teaching/training others.*

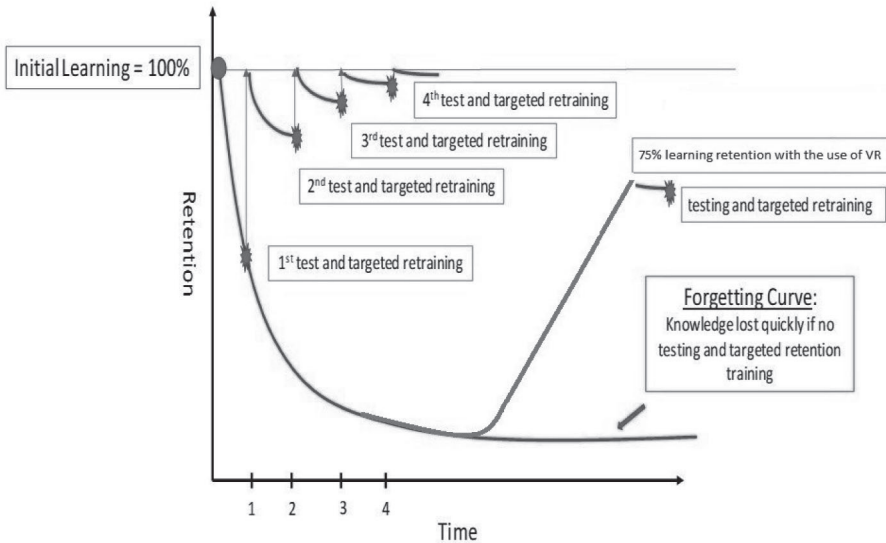


Fig. 3. Learning retention with the reference to use of VR

Source: own elaboration from Maddox, 2017.

Conclusions

Education and trainings with the use of Virtual Reality seems to have many requested qualities that are rare in school-based type learning. It is attractive, has elements of gamification and help us memorizing training content due to intensity of VR experiences. It is enabling us to „break away from the reality” however it can brought up also some inconveniences like headaches, inner-ear disorder or skin rashes (<https://www.bbc.com/news/av/technology-45661979>). It strictly depends on our personal features and well-being so VR should be used in proper, common sense way. Bearing that in mind we can say however that there are new models of VR headsets and equipment being delivered to the market and producers are trying to listen carefully to consumers voices.

VR trainings are getting more attention (especially in the pandemia time) and seem to develop rapidly with ideas, solutions and technologies that can be adpoted for learning retention. Nevertheless still one rule is in chargé of education and that is using various methods and techniques. Using only activating methods for longer time in training can be counterproductive as learner experiences too much stimulation. Right balance of methods selection (and well-being of a learner) is

secured by didactic competencies of the trainer that determine use of selected methods, forms and techniques for delivering information to participants with inclusion of ICT (communicational) skills and „understanding of performed social and professional role” (Sałata, 2013, pp. 81–90). That is why to deliver VR trainings (and experiences) not only to learners but also to teachers, trainers and VET instructors. If they have to introduce VR into their pedagogical practice they have to master it first. That is similar and compatible with M. Grzegorzewska statement from 1947 where she wrote *You have to know a lot and know it well to be able to teach someone* and that is also the case of VR.

References

1. Grzegorzewska M., *Listy do młodego nauczyciela*. Cykl I–III, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2002.
2. Kutschenereiter-Praszkiewicz I., Luck A., Nowaczyk L., Prussak W., Smolarek E., Tytz-Lemieszek E., *Learncoaching. Nauczanie wspierające*, projekt LdV pn. Edukacja bez barier, Poznań 2010.
3. Maddox T., *The science of VR/AR/MR Training for retention: Training is only half of the story... and not even the most important half*, LinkedIn 2017.
4. Sałata E., *Teoria i praktyka przygotowania nauczycieli edukacji techniczno-informatycznej*, Monograph no. 184, Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny, Radom 2013.
5. Spitzer M., *Epidemia smartfonów*, Grupa Wydawnicza Literatura Inspiruje, Słupsk–Warszawa 2021.
6. Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030. Część szczegółowa. Polityka na rzecz rozwijania umiejętności zgodnie z ideą uczenia się przez całe życie, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2020.

Internet sources

1. <https://www.bbc.com/news/av/technology-45661979s> (access: 29.09.2021)
2. <https://covir.eu> (access: 03.11.2021)
3. <https://frontcore.com> (access: 18.10.2021)
4. <https://www.oculus.com/workrooms/> (access: 30.09.2021)
5. docplayer.pl/16381839-Learncoaching-nauczanie-wspierajace.html (access: 10.10.2021)
6. www.linkedin.com/pulse/science-vrarmr-training-retention-only-half-storyand-maddox-ph-d- (access: 15.09.2021)
7. www.vress.eu (access: 18.10.2021)

dr Andrzej Wojciech Stępnikowski

Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji, Radom

Edukacja środowiskowa z legendą Jana Kochanowskiego

Education in the social environment with the legend of Jan Kochanowski

Key words: education in the social environment, social pedagogy, cultural heritage, Jan Kochanowski, identity, social competences, social capital.

Abstract: The article presents the innovations of education in the social environment of the cultural institution of the Zwoleń powiat, which was the birthplace of Jan Kochanowski. Projects of socio-cultural and intercultural animation, inclusion and social integration inspired by the work and ties of Jan Kochanowski with the region were presented. They are aimed at shaping new competences and social capital of developing cooperation networks at the local, regional, national and international level.

Słowa kluczowe: edukacja środowiskowa w działaniu, pedagogika społeczna, dziedzictwo kulturowe, ziemia Jana Kochanowskiego, tożsamość, kompetencje społeczne środowiska, kapitał społeczny.

Streszczenie: Artykuł przedstawia innowacje edukacji w środowisku społecznym instytucji kultury powiatu zwoleńskiego, który jest ziemią rodzinną Jana Kochanowskiego. Przedstawiono projekty animacji społeczno-kulturalnej i międzykulturowej, włączenia i integracji społecznej inspirowane twórczością i związkami Jana Kochanowskiego z regionem. Ukierunkowane są one na kształtowanie nowych kompetencji i kapitału społecznego rozwijających się sieci współpracy na poziomie lokalnym, regionalnym, krajowym i międzynarodowym.

Wprowadzenie

Współczesnego człowieka – istotę społeczną, jego środowisko bliższe i dalsze charakteryzuje szybkie tempo zmian wszystkich sfer życia i pracy powodowanych rozwojem technologii i techniki, środków komunikacji, procesów globalizacji, zmianami środowiska naturalnego, klimatu, stosunków społecznych. Zmiana jest jedynym stabilnym znakiem współczesnego postmodernistycznego i ponowoczesnego świata: wiedzy, sztucznej inteligencji, robotyzacji, cyfryzacji, biotechnologii, innowacji, kreatywności i edukacji w ciągu całego życia.

Zmiany treści pracy, a nawet „przewidywany koniec pracy” w tradycyjnym rozumieniu (Drucker, 1994), osłabienie więzi społecznych wobec szybkiego tempa życia rodzi samotność, problemy z tożsamością. Dążenie do sukcesu i kariery zawodowej za wszelką cenę, wzrost egocentryzmu, powoduje swoje „odspołecznienie” człowieka, grupy, społeczności (Mendel, 2019). Prawie globalna, powszechna komunikacja paradoksalnie ogranicza więzi społeczne

do coraz mniejszych kręgów rodziny, środowiska pracy i zamieszkania. Świat, społeczeństwa, społeczności nie są wolne od globalnych i lokalnych sprzeczności, nierówności, konfliktów i wojen.

Niezgodę na zastany świat: podziałów, indywidualizmu i dezintegracji, nierówności, biedy z „cieniami zamkniętego świata” odnajduję w encyklice *Fratelli Tutti / O braterstwie i przyjaźni społecznej. Przemyśleć i stworzyć otwarty świat* proponuje Papież przywracając *sens solidarności i braterstwa, przez lepszą politykę, dialog i przyjaźń społeczną*, wyrażając sprzeciw *wobec wojny i globalizacji obojętności*. (Papież Franciszek, 2018).

Współczesne strategie rozwoju Unii Europejskiej: *Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu* (Europa 2020, 2010) i *Projekt Umowy Partnerstwa dla realizacji 6 celów polityki spójności na lata 2021–2027 w Polsce (Projekt, 2020)*, zakładają rozwój kapitału intelektualnego (w tym społecznego) oraz programy włączenia społecznego, silniejszy wymiar społeczny, rozwój lokalny kierowany przez społeczność. Światowy raport UNESCO na temat edukacji 2020: *Włączenie i edukacja: dla wszystkich, bez wyjątku*, zwraca uwagę, że tożsamość, pochodzenie społeczne i możliwości definiują szanse edukacyjne a mechanizmy dyskryminacji, stereotypizacji i stygmatyzacji są podobne dla wszystkich uczących się zagrożonych wykluczeniem społecznym (Azoulay, 2020, s. 8).

Widoczna jest zatem potrzeba stwarzania przez pedagogikę możliwości wskazania dróg budowania, często odnajdowania humanistycznej wspólnoty (Sobecki, 2010). W tym kontekście wydaje się celowe rozpatrzenie dobrych praktyk edukacji nieformalnej środowiskowej w projektach pracy środowiskowej: włączenia społecznego, integracji i aktywizacji prowadzonych przez organizacje społeczne w powiecie zwoleńskim. Przedstawię analizę edukacji środowiskowej, nieformalnej w działaniu w aspekcie popularyzacji poezji, kultywowania pamięci, legendy Wielkiego Poety Jana Kochanowskiego w jego małej ojczyźnie (kolebka, dom i grób), które inspirują procesy integracji, rozwoju więzi społecznych, budowanie lokalnej wspólnoty.

Analizując konkretne projekty pracy środowiskowej: animacji, organizacji, edukacji w środowisku lokalnym, poszukuję mechanizmów, narzędzi i metod przetwarzania środowiska, zmiany społecznej ukierunkowanej na rozwój sił ludzkich, kompetencji i kapitału społecznego środowiska lokalnego.

Ramy teoretyczno-metodyczne

Analizy stanu i zmian społeczności lokalnej będą odniesione do podstawowych teorii pedagogiki społecznej: zmiany społecznej, środowiska społecznego, tożsamości jednostki i środowiska, sił ludzkich, animacji społeczno-kulturowej, komunikacji społecznej. Przypomnę kilka funkcji pedagogiki społecznej w odniesieniu do środowiska lokalnego, jak: profilaktyka społeczna, pomoc, kom-

pensacja społeczna, opieka, ratownictwo. X Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny (18-20 września 2019 obradował pod hasłem: *Pedagogika i edukacja wobec kryzysu zaufania, wspólnotowości i autonomii* (Madalińska-Michalak, Wiłkomirska, 2019). Zwiększa się zainteresowanie pedagogiki społecznej zmieniającymi się społecznościami lokalnymi. VI Zjazd Pedagogów Społecznych (17–18 września 2018) obradował w Poznaniu pod hasłem przewodnim: *Pedagogika zaangażowana wokół inicjatyw i ruchów społecznych z przesłaniem: Tego świata nie możemy zostawić, jakim jest* (www.zps.edu.pl). **Pedagogika społeczna** dzisiaj, chociaż w radykalnie innych warunkach kontynuuje, rozwija koncepcje wrażliwych i zaangażowanych twórców: Heleny Radlińskiej, Aleksandra Kamińskiego, Ryszarda Wroczyńskiego, Stanisława Kowalskiego podejmując: *problemy środowiska, środowiskowej pracy pedagogicznej, sił społecznych, animacji i edukacji środowiskowej, doprecyzowują przedmiot badań pedagogiki społecznej, wydobywając środowisko jako jej zasadniczą kategorię pojęciową i problem badawczy* (Sroczyński, 2007) Jest więc i dzisiaj środowisko pedagogiki społecznej: Tadeusz Pilch, Maria Mendel, Mikołaj Winiarski zaangażowane w rozwiązywanie problemów społecznych, poszukiwania uwarunkowań przekształcania środowiska, włączenia społecznego, rozwoju sił ludzkich (Winiarski, 2017).

Współczesne rozumienie starego paradygmatu **uczenia się w ciągu całego życia** staje się podstawą strategii rozwoju osobowości, organizacji, społeczności, społeczeństwa, a także pokonywania kryzysów, rozwiązywania problemów ekonomicznych, społecznych i politycznych, przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu, w tym wykluczeniu cyfrowemu. Społeczne aspekty celów edukacji potwierdzają znane 4 filary edukacji XXI wieku przyjęte przez Komisję UNESCO pod przewodnictwem J. Delorsa, czyli *uczymy się*: – *aby wiedzieć*, – *aby działać*, – *aby żyć wspólnie*, *uczyć się współzycia z innymi*, – *aby być* (Delors, 1998). Wydaje się zasadne przywołanie współczesnych koncepcji uczenia się w odniesieniu do rozwoju komputerów i technologii informatycznych (Szpunar, 2015; Meger, 2006), od podstaw teoretycznych przekazu informacji C.E. Shanona, poprzez koncepcję behawioryzmu (bodziec – zmiana zachowania, pasywne myślenie) B. Skinera, kognitywizm (aktywne myślenie) J. Piageta, konstruktywizm (samodzielne konstruowanie wiedzy) J. Piageta, L. Wygotskiego, J.S. Brunera do integrujących ww koncepcje w idei konektywizmu (współwiedza) G. Siemensa. **Konektywizm** jako współczesny model uczenia się w epoce cyfrowej z wykorzystaniem zasobów wiedzy poza uczącym się (ludzie, bazy danych, sieci), krytyczne myślenie, efekt synergii z dostrzegania powiązań między obszarami wiedzy, a więc sami poznaliśmy i wiemy, gdzie odnaleźć informacje na konkretny temat (Siemens, 2005; Szpunar, 2015). Edukacja ma więc charakter ciągły, ustawiczny i *holistyczny* (*3W: whatever – whenever – wherever*), *gdy uczymy się: robiąc cokolwiek, w każdej chwili, gdziekolwiek jesteśmy* (Gregorczyk, 2012). Ewolucja edukacji w kierunku wzrostu znaczenia uczenia się kosztem nauczania oraz edukacji nieformalnej, kosztem edukacji formalnej i pozaformal-

nej jest powszechnie odnotowanym zjawiskiem, a M. Malewski określa zmiany jako *zwrot paradygmatyczny w andragogice* (Malewski, 2010)

Zmiany cywilizacyjne, do których odwołuję się we wprowadzeniu, wg wielu badaczy powodują rozkład społeczności lokalnych, zmierzch lokalizmu. Jesteśmy świadkami zmierzchu czy rewitalizacji lokalnych środowisk wiejskich? W wielu definicjach **społeczności lokalnej** (lokalne środowisko społeczne) w literaturze przedmiotu *występują na ogół trzy elementy: terytorium, interakcje społeczne i więź psychiczna, wyrażająca się w poczuciu wspólnoty z ludźmi (jednostkami i grupami) zamieszkującymi określone terytorium, a także w szczególnym stosunku (często bardzo emocjonalnym) postrzeganym jako nasze wspólne miejsce* (Szacka, 2003, s. 229)

Praca środowiskowa, przetwarzanie środowiska metodami pracy społeczno-wychowawczej; animacji społeczno-kulturalnej, organizowania, edukacji środowiskowej, pracy grupowej, pracy z indywidualnym przypadkiem (Pilch, Bauman, 1995) to działania dla społeczności lokalnej (nie tylko) w jej środowisku i ze środowiskiem, opierające się głównie na inicjowaniu konkretnych przedsięwzięć – **projektów, a więc rozwiązywaniu problemów – zaspokojenia potrzeb społecznych w pracy grupowej** siłami własnego środowiska (Rymsza, 2014), to jest typowych projektów edukacyjnych jako efektywnych współczesnych metod uczenia się. Pracę środowiskową w tym opracowaniu rozpatruję więc jako specyficzną formę **nieformalnej edukacji środowiskowej** (*community education, local education*) w działaniu z udziałem ludzi w praktyce społecznej, **projektów edukacyjnych** aktywizacji społeczności lokalnej i działaniach społecznych wspomagających rozwój środowiska lokalnego; lub organizowania społeczności lokalnej wokół zadań społeczno-wychowawczych, socjalnych i kulturalnych. A więc ukierunkowana nieformalna edukacja środowiskowa w działaniu we wszystkich formach pracy środowiskowej to *ogół wpływów na rozwój jednostki i grup ludzkich, aby stały się twórczymi i świadomymi członkami wspólnoty* i inspiratorami zmiany społecznej (Skrzypczak, 2020).

W każdej formie uczenia się uzyskuje się **efekty uczenia się aktualnie** definiowane w formie: wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Za Dariuszem Rosińskim przywołam model kształtowania **kompetencji społecznych** Helen Haste: formowanie tożsamości – kim była, jest i staje się osoba, narracje – indywidualne opisy rzeczywistości, pozycjonowanie–interakcje społeczne, skuteczność – wywieranie wpływu (Rosiński, 2007). Zwrócę uwagę na *interaktywny model kompetencji społecznych* Anny. Matczak warunkujący zachowania w sytuacjach: intymnych, eksplozji społecznej, wymagających asertywności (Martowska, Matczak, 2013). Według Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji i Polskich Ram Kwalifikacji termin **kompetencje społeczne** to zestaw efektów uczenia się, *zdolność kształtowania własnego rozwoju oraz autonomicznego i odpowiedzialnego uczestnictwa w życiu zawodowym i społecznym z uwzględnieniem etycznego postępowania* (www.zsk.gov.pl) (Sławiński, 2018, s. 8), roz-

patrywanych w następujących kategoriach opisowych: tożsamości, współpracy, funkcjonowania społecznego, kultury komunikowania się, odpowiedzialności.

Większość autorów rozpatruje kompetencje społeczne w odniesieniu do jednostki w naszym opracowaniu podejmiemy próbę zdefiniowania, identyfikacji i rozwoju **kompetencji społecznych lokalnego środowiska**. Rozbudowując, rozwijając kompetencje społeczne zwiększamy kapitał intelektualny człowieka, grupy, środowiska, w tym głównie kapitał społeczny.

Nie podejmując dyskusji o poszczególnych koncepcjach teoretycznych **kapitału społecznego** zwrócę uwagę na opracowania: P. Bourdieu – dostęp do zasobów, trwała sieć oraz dobro prywatne, J. Coleman – czynnik ułatwiający działanie, więzi, obowiązku i oczekiwania wzajemności, kanałów informacyjnych, norm społecznych, dobra publicznego, F. Fukuyama – kluczowa rola stowarzyszeń, demokracja, społeczeństwo obywatelskie, R. Putnam – budowanie sprawnej demokracji (zaufanie, normy i zaangażowanie społeczne, kapitał społeczny: spajający i pomostowy), A. Bowling – wszelkie formy więzi oparte na zaufaniu i wzajemności, ułatwiające współpracę i produktywność. W opracowaniu za T. Kazimierzakiem będę kierować się następującym określeniem kapitału społecznego: *zasób jednostek, którego źródłem są sieci ich powiązania, po którym krążą: dobra symboliczne (informacje, wartości, idee, i inne), materialne (rzeczy, pieniądze), i emocje (aprobata, szacunek, sympatia). Cechą szczególną jest to, iż pozwala on swoim dysponentom osiągnąć cele, które samotnie nie byłyby zrealizowane lub wymagałyby wyższych kosztów. Nie jest więc dobrem publicznym tylko klubowym dla powiązanych sieciami* (Kazimierzak, 2007, s. 47). W perspektywie sieciowej będziemy rozpatrywać za metodologią GUS kapitał społeczny formalny – stowarzyszeniowy i nieformalny sąsiedzko-towarzyski uwzględniając powiązania horyzontalne i wertykalne, a więc kapitał spajający – wewnątrz środowiska i pomostowy oddziaływania, relacje z zasobami zewnętrznymi (Mandrysz, 2014).

W relacjonowanych badaniach podejmuję próbę rozwiązania **następujących problemów badawczych**: Jaki jest stan edukacji środowiskowej lokalnych stowarzyszeń? Jaki jest wpływ twórczości i legendy (patronatu) Jana Kochanowskiego na pracę środowiskową w jego ziemi rodzinnej? Jakie kompetencje i jaki kapitał społeczny środowiska lokalnego kształtują stowarzyszenia?

Przedmiot badań: praca i edukacja środowiskowa, projekty stowarzyszeń lokalnych (Stowarzyszenie Oświatowe Sycyna, Uniwersytet Trzeciego Wieku im. Jana Kochanowskiego w Zwoleniu, Stowarzyszenie Dziedzictwo i Rozwój) popularyzujące poezję i upamiętniające Jana Kochanowskiego w jego małej ojczyźnie w latach 2019–2021. **Teren badań**: obszar działania ww. stowarzyszeń: wieś Sycyna, gmina i powiat zwoleński (Bednarczyk, 2019), obszar działania SDiR, 11 gmin i powiatów: zwoleńskiego, lipskiego i radomskiego (Banasik, 2009). **Sytuację edukacyjną** badanych środowisk wsi i małych miast w okresie

transformacji, przełomu XX i XXI wieku, przed zbliżającą się integracją z Unią Europejską charakteryzowała: nierównomierna, ale przyspieszona cyfryzacja i upowszechnienie telefonów komórkowych, bieda, wysokie bezrobocie, niemoc, postępująca marginalizacja, brak wiary w sens jakiegokolwiek społecznego działania, z jedyną nadzieją i oczekiwaniem poprawy losu głównie dzieci poprzez edukację.

Zastosowano następujące **metody i techniki badawcze**: obserwacja uczestnicząca, monografia naukowa, analiza dokumentów, metoda indywidualnych przypadków, oceny, opinie ekspertów. Szczególną rolę upatrujemy w edukacyjnych badaniach w działaniu – metodologii Partycypatory Action Research, materiałach organizowanej przeze mnie konferencji naukowej: *Innowacje edukacji środowiskowej z legendą Jana Kochanowskiego* (Sycyna, 25.07.2022), wystąpieniach referentów przedstawiających pracę środowiskową i projekty stowarzyszeń. Warto pamiętać, że Muzeum Jana Kochanowskiego w Czarnolesie (1961), pomnik Jana Kochanowskiego w Zwoleniu (1961), pomnik Jana Kochanowskiego w Sycynie (1980), nekropolia Jana Kochanowskiego w Zwoleniu powstały z inicjatywy i przy ogromnym zaangażowaniu lokalnych społecznych i obywatelskich komitetów. Przed rokiem 2000 w powiecie zwoleńskim działały dwa stowarzyszenia lokalne: Towarzystwo Miłośników Poezji Jana Kochanowskiego Renesans i Towarzystwo Miłośników Miasta Zwolenia im. Jana Kochanowskiego inspirowane pracą środowiskową analizowanych nowych stowarzyszeń. Przedstawię analizę nieformalnej edukacji środowiskowej w innowacyjnych projektach integracji i aktywizacji społecznej lokalnych środowisk, odkrywając pedagogiczne konteksty pracy środowiskowej w rozwoju kompetencji i kapitału społecznego jako podstawy zmiany społecznej w budowaniu wspólnoty.

Praca środowiskowa, rozwój wspólnoty jako idea edukacyjna Stowarzyszenia Oświatowego Sycyna

Zamysł realizacji takiej idei w rozwoju, rewitalizacji społeczności lokalnej wsi stał u podstaw powstania i organizacji SO Sycyna. Wydawało się, że połączenie potencjału naukowego, nowych technologii społecznych z potencjałem wsi, jej tradycją – symbolem Jana Kochanowskiego może stworzyć **efektywne laboratorium innowacji społecznych** – przestrzeń instytucjonalną w pracy środowiskowej. Zakładałem działania integrujące samą społeczność wsi, a więc rozwój kapitału społecznego spajającego, jak również głównie otwarcie na zasoby zewnętrzne: regionalne, krajowe i międzynarodowe, czyli rozwój kapitału społecznego pomostowego. Taki plan wymagał niebywałego rozwoju kompetencji społecznych środowiska lokalnego kształtowanych w efektywnej społecznej edukacji środowiskowej w projektach integracji społecznej. W statucie zapisano: SO Sycyna realizuje swoje cele poprzez: **x. Ścisłą współpracę z organizacjami społecznymi, samorządami, środowiskami i instytucjami nauki,**

edukacji, kultury oraz regionalnymi, gospodarczymi, sportowymi i innymi w kraju i za granicą. **x.** Kształcenie, dokształcanie i doskonalenie nauczycieli, rolników, pracowników administracyjnych i innych grup zawodowych i społecznych. **x.** Organizowanie kolonii, obozów, turystyki, czasu wolnego, wystaw, pokazów, odczytów, dyskusji, sympozjów, seminariów, konferencji naukowych krajowych i międzynarodowych. **x.** Prowadzenie innej działalności społecznej, badawczej, wdrożeniowej, naukowej, oświatowej, kulturalnej, wydawniczej, gospodarczej, **x.** Powołanie wyspecjalizowanych organów i instytucji: naukowych, oświatowych, regionalnych, kulturalnych i wydawniczych oraz jednostek gospodarczych. Wspomaganie szkół, stowarzyszeń, instytucji zgodnie z celami stowarzyszenia (www.sycyna.pl).

Podstawową formą realizowanej pracy środowiskowej (edukacji nieformalnej w działaniu) we wszystkich przejawach **jest metoda organizowania środowiska**, planowe wywoływanie zmian, wspieranie społecznej aktywności, oddziaływanie procesualne i uporządkowane (Bąbska, Rymśa, 2014). Przyjęto strategię organizowania: konsensusu i współdziałania, edukacyjno-perswazyjną dla mobilizowania ludzi i instytucji. SO Sycyna stosowała następujące narzędzia organizowania środowiska lokalnego i zasobów wewnętrznych; stowarzyszenia, porozumienia, sieci formalne i nieformalne, partnerstwa projektowe: lokalne, krajowe i międzynarodowe, instytuty społeczne i grupy społeczności lokalnej, wolontariat, kampanie społeczne, wydarzenia lokalne, rzecznictwo w interesie społecznym.

SO Sycyna działa od 1999 roku, skupia 61 członków i około 100 sympatyków: rolników, nauczycieli, pracowników administracji, nauki i kultury z wyspecjalizowanymi zespołami: Pracownia Badań i Doradztwa, Akademia Kultury – Wszechnica Oświatowa, Wiejski Ośrodek Wspierania Aktywności Społecznej. **Zarząd:** Henryk Bednarczyk – prezes, wiceprezysi: Marianna Gajowiak, Mateusz Sałbut, Teresa Pluta – skarbnik, Grzegorz Stawarz – sekretarz. **Komisja Rewizyjna:** Waldemar Urbański – przewodniczący, Mirosław Bąk, Zdzisław Domagała, Włodzimierz Piskorek.

Potencjał społeczny wsi w 2000 roku, instytucje, z którymi natychmiast podjęto współpracę: Publiczna Szkoła Podstawowa, filia Biblioteki Gminnej, Ochotnicza Straż Pożarna, Sołtys i Rada Sołecka, Rada Parafialna w Jasieńcu Soleckim. Potencjał gospodarczy drobnych gospodarstw rolnych i ponad 200 gospodarstw towarowych, 3 sklepy z piekarnią, 3 mikroprzedsiębiorstwa usługowe, dobra komunikacja ze Zwoleniem, Lipskiem, Radomiem i Lublinem, 715 mieszkańców, wysokie bezrobocie (Bednarczyk, 2019).

A) Organizowanie środowiska, projekty włączenia społecznego. Działania organizacyjne poprzedzała **informacja i komunikacja** ze społecznością wsi; ogólne zebrania wiejskie, plakaty informujące o planowanych wydarzeniach, przekazywane od domu do domu kartki z informacjami, bezpłatna gazeta

wiejska „Wieści Sycyny”, później komunikacja sms, pocztą elektroniczną, strona internetowa www.sycyna.pl Organizowanie środowiska wsi: Chór Sycyna-KGW, Sycyniaczki – Biblioteka, Koło Wędkarzy – Rada Sołecka. Inicjowanie i wspieranie tworzenia nowych stowarzyszeń lokalnych: Towarzystwo Przyjaciół Czarnolasu, Stowarzyszenie Miłośników Ziemi Kazanowskiej, Zwoleński Uniwersytet Trzeciego Wieku, Stowarzyszenie Nasz Jasieniec, Stowarzyszenie Rozwoju Wsi Gardzienice Kolonia, a także stowarzyszeń, partnerstw, porozumień i sieci współpracy regionalnych i krajowych: Stowarzyszenie Dziedzictwo i Rozwoj, Sieć E-Sycyna, Porozumienie Zwoleńska Sieć, Współpracy, Karta Porozumienia Szkół i Instytucji im. Jana Kochanowskiego, sieci i partnerstw międzynarodowych: Niemiecki Związek Uniwersytetów Ludowych – VV, European Association for the Education of Adults, Educate Generation, partnerstwa projektów międzynarodowych.

B) Edukacja informatyczna, społeczna sieć komputerowa E-Sycyna. Nasze przeciwdziałanie wykluczeniu cyfrowemu to ułatwienie publicznego dostępu do komputera i internetu oraz edukacja informatyczna. Już w 2004 r. nasza sieć liczyła 81 komputerów w 51 e-punktach w 44 miejscowościach powiatu zwoleńskiego. Codziennie przed komputerami zasiadało 500–700 osób. Powstały Gminne Centra Informacji wyposażone w pracownie komputerowe w gminie Zwoleń i w gminie Kazanów – granty MPiPS. Zrealizowaliśmy wspólnie z powiatem zwoleńskim i gminami projekty POIG e-inclusion: *Partnerstwo dla społeczeństwa informacyjnego – przeciwdziałanie wykluczeniu cyfrowemu w gminach powiatu zwoleńskiego (2011–2013)* oraz *Internet oknem na świat dla mieszkańców powiatu zwoleńskiego (2014–2015)*. Łącznie uczniowie, dorośli, w tym niepełnosprawni, otrzymali około 1500 komputerów z drukarkami i opłacone korzystanie z internetu na pięć lat. Wszyscy ukończyli kursy: *Podstawy obsługi komputera* i *Technologie informatyczne (z elementami elearningu)*. Nauczyciele (34 osób) szkół podstawowych, gimnazjum i ponadpodstawowych, których uczniowie uczestniczyli w projekcie, ukończyli kurs: *Technologie informatyczne w procesie kształcenia*. W projekcie europejskim: *Promowanie korzystania z technologii cyfrowych wśród osób starszych – Living Memory, MEVA, e-Learning* odnotowujemy innowacje międzynarodowego i międzypokoleniowego wspólnego uczenia się obsługi komputera wnuczków i dziadków.

C) Tożsamość i potencjał społeczny, monografie małych ojczyzn – Biblioteka Sycyńska. Opracowanie monografii małych ojczyzn to projekt integracji społecznej lokalnego, licznego zespołu autorskiego, opracowania koncepcji, zbierania materiałów, żmudnego opracowania i konsultacji. Okazało się, że mimo białych plam, pustki, są ludzie, ich historia i pamięć miejsca. Przedstawialiśmy historię, ale i potencjał społeczny, sylwetki współczesnych mieszkańców. Monograficzna seria wydawnicza „Biblioteka Sycyńska” – to dzisiaj 63 tomy, w tym 21 monografii miejscowości, gmin, powiatów, 5 tomów to dzieła związanych z regionem Jana Kochanowskiego, Marii Konopnickiej,

Bolesława Leśmiana, Wacława Karczewskiego, Adolfa Dygasińskiego, Jacka Malczewskiego, 14 tomów raportów z badań, 20 debiutów literackich. Ukazało się również 35 publikacji z działalności Stowarzyszenia w innych wydawnictwach oraz 2 filmy i wiele publikacji w prasie. Strona SO Sycyna www.sycyna.pl odwiedza rocznie około 60 000 odwiedzających. Omawiane projekty wydawnicze budowały nowe relacje, więzi, przekazywano wiedzę o własnym środowisku, budowano tożsamość lokalną, upodmiotowiały środowisko, kształtowały nowe kompetencje i kapitał społeczny środowiska lokalnego wsi.

D) Edukacja pozaformalna, kursy, warsztaty seminaria. Zrealizowano 47 przedsięwzięć edukacyjnych, w których uczestniczyło 2970 uczniów i dorosłych w następujących formach kształcenia: kursy, warsztaty, wycieczki dydaktyczne, wyjazdy studyjne projekty, a także studia podyplomowe, seminaria doktoranckie oraz seminaria i konferencje naukowe (41).

E) Animacja społeczno-kulturalna i międzykulturowa. Projekty animacji to nie tylko zachęcanie do uczestnictwa, lokalna oferta, ale również środki stabilizacji i pielęgnacji aktywności środowiska, przestrzeń do innowacji i realizacji nowych, wyłaniających się liderów. Wymienię przykładowe przedsięwzięcia również z misją nieformalnej edukacji: wizyta Aleksandra Kwaśniewskiego Prezydenta RP, *Dni Sycyny* w ramach *Dni Jana Kochanowskiego*, *Przeglądy Dorobku Artystycznego Klubów Seniora Ziemi Radomskiej*, spotkania środowiskowe, zabawy ludowe.

F) Edukacja międzykulturowa: projekty europejskie, wyjazdy studyjne, zagraniczni artyści w Sycynie *Spotkania europejskich kultur ludowych na ziemi Jana Kochanowskiego*. Projekt: *Educate Generation* – edukacja międzykulturowa zróżnicowanych środowisk w 6 krajach UE, opracowanie, prezentacja zapisów dokumentujących: przyrodę i zabytki, historię i dzień dzisiejszy, tradycje ludowe, obrzędy, tańce, przygotowanie tradycyjnych dań, a także wymianę doświadczeń uczenia się dorosłych.

Towarzystwo Przyjaciół Czarnolasu

Towarzystwo powstało z inicjatywy przedsiębiorców, nauczycieli, mieszkańców i związanych z działalnością Muzeum Jana Kochanowskiego. Zostało zarejestrowane w KRS 7 czerwca 2004. Zacytuję idee i cele działania zapisane w statucie:

Celem stowarzyszenia jest wspieranie miejscowego środowiska w tym w szczególności: 1) wspieranie społecznej aktywności obywateli w tym między innymi takich grup społecznych jak dzieci, młodzież, seniorzy, bezrobotni rolnicy oraz inne grupy społeczne wymagające wsparcia; 2) wspieranie dobroczynności i działań humanitarnych; 3) ochrona dziedzictwa kulturowego (ochrona obiektów historycznych, nagrobków i dokumentów); 4) działanie na rzecz bezpieczeństwa obywateli; 5) wspieranie działalności oświatowej, kulturalnej i sportowej; 6) promocja regionu i środowiska; 7) popularyzacja gospodarki ekologicznej i gospodarstw

agroturystycznych. 8) ścisła współpraca z samorządem lokalnym i innymi organizacjami społecznymi (www.ekrs.ms.gov.pl). **Zarząd:** prezes – Justyna Mierzejewska-Figura, wiceprezysi: Krzysztof Kalinowski, Damian Ratajski, skarbnik – Zbigniew Wołyński, członkowie: Karol Budzisz, Paweł Mierzejewski. Prezesem zarządu I kadencji był Stanisław Bartosiewicz. Stowarzyszenie prowadzi bardzo aktywną działalność społeczną i kulturalną w swojej miejscowości, gminie Policzna i powiecie zwoleńskim. Znakiem rozpoznawczym Czarnolasu jest znany zespół ludowy Sobótka. Miejscowość i stowarzyszenie oraz zespół są często opisywani w literaturze regionalnej, np. w monografii Januszewicz E. (red.), (2004), *Policzna: by czas nie zaćmił i niepamięć*, SO Sycyna. Towarzystwo uczestniczy w przedsięwzięciach Muzeum Jana Kochanowskiego, *Dniach Jana Kochanowskiego*, współorganizując z gminą Policzna Sobótki Czarnoleskie, oraz *Powiatowych Dożynkach*, *Festiwalu Produktów Regionalnych*, *Przeglądach Dorobku Artystycznego Klubów Seniora Ziemi Radomskiej*, *spotkaniach środowiskowych*.

Stowarzyszenie Nasz Jasieniec

Zostało zarejestrowane 07.05.2015 r. Nasz Jasieniec to wieś Jasieniec Solecki sąsiednia wieś na południe Sycyny, siedziba wspólnej parafii pw. Niepokalanego Poczęcia Najświętszej Marii Panny. W statucie określono następujące cele działania: 1. *Aktywizowanie i integrowanie środowiska lokalnego*. 2. *Budowanie świadomości obywatelskiej*. 3. *Wspieranie rozwoju kulturalnego i oświatowego*. 4. *Działania mające na celu promowanie walorów turystycznych sołectw*. 5. *Rozbudowa bazy kulturalno-rekreacyjno-sportowej*. 6. *Działanie na rzecz upowszechniania aktywnego wypoczynku mieszkańców*. 7. *Inicjowanie i wspieranie działań na rzecz profilaktyki i rozwiązywania problemów społecznych*. 8. *Prowadzenie współpracy z organizacjami pozarządowymi*. 9. *Wspieranie edukacji ekologicznej, aktywności proekologicznej mieszkańców oraz ochrony dziedzictwa przyrodniczego*. 10. *Prowadzenie działalności wychowawczej dzieci i młodzieży*. 11. *Promowanie zdrowego stylu życia oraz podejmowanie inicjatyw w zakresie kultury fizycznej i sportu*. 12. *Pomoc i wsparcie najbardziej potrzebującym mieszkańcom sołectw* (www.ekrs.ms.gov.pl).

Zarząd: Marcin Liberadzki – prezes, wiceprezysi: Marcin Gregorczyk, Kamil Karol Rywacki, skarbnik – Emilia Grzeszczyk, sekretarz – Piotr Mirosław Grzeszczyk.

Komisja Rewizyjna: Andrzej Jasik, Katarzyna Rywacka, Łukasz Bielec. Wieś, parafia jest opisana w trzech monografiach: W. Bara Kapciak (2021), *Parafia Niepokalanego Poczęcia Najświętszej Marii Panny w Jasieńcu Soleckim 1821–1921–2021*, Parafia w Jasieńcu Soleckim, SO Sycyna, W. Bara Kapciak (2012), *Jasieniec Solecki. Fakty i ludzie*, Biblioteka Zwoleńska im. dr. Jana Pawłowskiego, Zwolen. W. Bara Kapciak (2009), *Barycz i okolice. Okruchy historii*, Biblioteka Zwoleńska im. dr. Jana Pawłowskiego, Zwolen. Stowarzyszenie tworzą młodzi wykształceni i dobrze prosperujący mieszkańcy Jasieńca Soleckiego. W krótkim czasie z inspiracji Stowarzyszenia gmina Zwolen opracowała dokumentację

przestrzeni, centrum aktywności i rekreacji. Członkowie stowarzyszenia, często rodziny wielopokoleniowe, tańczą i śpiewają na spotkaniach środowiskowych, organizują orszaki Trzech Króli, występują na uroczystościach religijnych, uczestniczą w przedsięwzięciach biblioteki i szkoły, współpracują z okolicznymi stowarzyszeniami.

Zwoleński Uniwersytet Trzeciego Wieku w lokalnym środowisku społecznym

Stowarzyszenie zostało zarejestrowane w KRS 24 stycznia 2008 roku, a pierwszy inauguracyjny wykład odbył się 12 listopada 2007 roku. Inicjatorami powstania Uniwersytetu byli: Bogusława Jaworska – Burmistrz Zwolenia, Natalia Anna Wieczerzyńska – Dyrektor Domu Kultury, Marianna Mendyk, pierwsza Prezes ZUTW i Henryk Bednarczyk, Prezes SO Sycyna. Cele stowarzyszenia: – *zwiększenie aktywności życiowej i zaradności osobistej osób starszych oraz niepełnosprawnych, – zachowanie i zwiększenie intelektualnej, psychicznej i fizycznej sprawności członków, – propagowanie wiedzy, kultury, zdrowia, zasad kulturalnego współżycia społecznego, dobrych obyczajów oraz idei kształcenia się przez całe życie, promowanie aktywnych form spędzania wolnego czasu i zdrowego stylu życia, aktywności intelektualnej i fizycznej, aktywnego udziału w życiu społecznym i politycznym – umożliwienie i ułatwienie dostępu do zdobyczy nowoczesnej nauki i techniki* (www.ekrs.ms.gov.pl) W Uniwersytecie zrzeszonych jest około 100 członków. Są wykłady, prelekcje, warsztaty z różnych dziedzin wiedzy – historii, literatury, filozofii, etyki, geografii, medycyny, kultury, żywienia – kilkanaście projektów podtrzymywania tradycji narodowej, a także *Bezpieczny Senior, Inwestuj w zdrowie i kulturę*. Seniorzy otrzymali szansę samorealizacji i rozwoju, uzyskali nowe kompetencje. Pracę społeczną organizuje **Grupa artystyczna Zwoleniaki** powstała w 2008 roku i przedstawia cyklicznie na Imieninach Pana Jana spektakl: *Janowi Kochanowskiemu My Współcześni*. W 593 rocznicę nadania praw miejskich Zwoleniowi – *Narodziny Naszego Miasta*, zespół Zwoleniaki wystawił *Pasje twórcze artystów Zwolenia*. Na *Ogólnopolskich Juwenaliach Trzeciego Wieku i Senioraliach* w Warszawie Zwoleniaki zdobyli Grand Prix w kategorii teatr oraz I miejsce w kategorii tańiec. Uczestniczy w *Dniach Kolbergowskich* w Przysusze oraz *Festiwalu Tańca Seniorów* w Skarżysku-Kamiennej. Członkowie **sekcji malarskiej** z liderką Wiesławą Kutylą i instruktorem plastyki, Waldemarem Godzińskim, rozwijają swoje pasje i prezentują akwarele, obrazy na cyklicznych wystawach w galerii Domu Kultury. **W sekcji rękodzieła artystycznego** z Leokadią Lesisz wyrabiają przeróżne cudęńka, które można oglądać i podziwiać na wystawach, kiermaszach, stoiskach charytatywnych. Od kilku lat prowadzą warsztaty robótek ręcznych z dziećmi niepełnosprawnymi w Szkole Podstawowej w Zwoleniu. Chętni mają możliwość uczenia się języka angielskiego, fotografowania. Odbył się trzykrotnie kurs komputerowy, zajęcia z gimnastyki korekcyjnej, wyjazdy na basen, rajdy nordic walking i rowerowe, joga i tańce w kręgu, oraz liczne wyjazdy na spektakle teatralne, musicale, koncerty, a także wycieczki krajowe i zagranicz-

ne m.in. na Pojezierze Kaszubskie, Podlasie, do Łowicza, Arkadii, Nieborowa, Warszawy, Włocławka, Torunia, Kazimierza nad Wisłą, Ujazdu, Szydłowa, Sandomierza, w Góry Świętokrzyskie, do Wilna, Lwowa, Drezna (www.zutw.pl).

Partnerstwo społeczno-publiczno-gospodarcze w edukacji środowiskowej. Stowarzyszenie "Dziedzictwo i Rozwój"

Lokalna Grupa Działania SDiR jest specyficznym modelowym partnerstwem trójsektorowym: sektora publicznego – samorządy, gospodarczego – przedsiębiorstwa i społecznego – stowarzyszenia, reprezentującego mieszkańców dla rozwoju społeczności obszarów wiejskich. W latach 2005–2006 w ramach Pilotażowego Programu LEADER konkursowy projekt *Partnerstwo mieszkańców wsi z samorządem dla rozwoju obszarów wiejskich gminy Zwoleń* (I schemat) był realizowany przez gminę Zwoleń, Centrum Doradztwa Rolniczego w Radomiu i Stowarzyszenie Oświatowe Sycyna. Po analizie potrzeb społecznych, konsultacjach w Sycynie, Zielonce, Strykowicach, Zakrzówku i Zwoleniu, analizie SWOT opracowano Zintegrowaną strategię rozwoju obszarów wiejskich, którą przyjęło 2 lutego 2006 walne zebranie powołujące również Lokalną Grupę Działania *Stowarzyszenie „Dziedzictwo i Rozwój”* zarejestrowane w KRS 6 kwietnia 2006. Działalność Stowarzyszenia jest oparta na realizacji okresowych lokalnych strategii rozwoju, to jest bardzo szczegółowych programach działania, które powstają wg klasycznych zasad pracy środowiskowej: diagnoza potrzeb społecznych – opracowanie planu działania, komunikacji – monitoringu i ewaluacji przy zapewnieniu przejrzystości procedur, jawności i ciągłych konsultacjach społecznych.

Cele działania na rzecz rozwoju obszarów wiejskich zakładają rozwój przedsiębiorczości, ochronę oraz promocję środowiska naturalnego, krajobrazu i zasobów historyczno-kulturowych, rozwój turystyki oraz popularyzację i rozwój produkcji wyrobów regionalnych. Są zgodnie z celami przekrojowymi Programu Rozwoju Obszarów Wiejskich. Przywołam zapisy statutu SDiR: 1) *realizacja lokalnej strategii rozwoju (zwana dalej lsr) opracowana przez lokalną grupę działania*; 2) *wspieranie działań na rzecz realizacji lsr*; 3) *promocja obszarów wiejskich*; 4) *mobilizowanie ludności do aktywnego udziału w procesie zrównoważonego rozwoju*; 5) *upowszechnianie i wymiana informacji o inicjatywach aktywizacji ludności*; 6) *wspieranie rozwoju społeczeństwa obywatelskiego*; 7) *upowszechnienie sportu i turystyki*; 8) *wspieranie działalności ekologicznej*; 9) *promocja działań partnerskich, współpracy trójsektorowej*; 10) *troska o dziedzictwo kulturowe, w tym lokalne produkty regionalne*; 11) *współpraca z innymi organizacjami krajowymi i zagranicznymi o celach zbieżnych z działalnością statutową stowarzyszenia* (www.ekrs.ms.gov.pl).

Zmieniały się cele, zadania i obszar działania w kolejno realizowanych strategiach: **2005–2006**, gmina Zwoleń, **2007–2008**: 6 gmin: Zwoleń, Policzna, Kazanów, Tczów (powiat zwoleński), Ciepeliów (powiat lipski), Iłża (powiat ra-

domski), **2009–2013**: 11 gmin powiat lipski: Ciepielów, radomski Gózd, Iłża, Jastrzębia, Jedlnia-Letnisko, Pionki – gmina oraz zwoleńskiego: Kazanów, Policzna, Przyłęk, Tczów, Zwoleń, **2014–2020 (2023)**: 11 gmin (przystąpiła gmina Pionki – miasto, a zrezygnowała gmina Iłża). Aktualnie powierzchnia partnerstwa wynosi 1190,00 km² (118 949 ha, tj. 3,34% powierzchni województwa mazowieckiego), na którym mieszka 99 815 osób (tj. 1,87 % ludności województwa mazowieckiego). Stowarzyszenie zrzesza 111 członków w tym: • 29 podmiotów sektora gospodarczego, • 12 podmiotów sektora publicznego, 70 podmiotów sektora społecznego oraz 14 podmiotów zobowiązujących się do współpracy.

Zarząd: Zbigniew Buczma – prezes, wiceprezysi: Henryk Bednarczyk, Bogusława Jaworska, Hanna Pyrka – skarbnik, Grzegorz Stawarz – sekretarz. **Członkowie:** Stanisław Bartosiewicz, Andrzej Chołuj, Irena Grela. **Komisja Rewizyjna:** Włodzimierz Kabus – przewodniczący, Krzysztof Zaborski – zastępca przewodn., Natalia Anna Wieczerzyńska – sekretarz, Ewa Kulińska – członek. **Rada Stowarzyszenia:** Mariusz Borek – przewodniczący, Ciepielów, Arkadiusz Baran – zastępca przewodniczącego, Tczów, Grzegorz Świątek – zastępca przewodniczącego, Zwoleń, Grażyna Rojek – sekretarz, Pionki. **Członkowie:** Aneta Iwańska – Gózd, Marian Karolik – Kazanów, Robert Król – Kazanów, Elżbieta Nowakowska – Zwoleń, Lidia Wierzbicka – Pionki miasto, Wojciech Szmajda – Przyłęk, Paweł Kapusta – Jastrzębia.

Podstawowe cele Lokalnej Strategii Działania 2014–2017: 1. Tworzenie potencjału dla rozwoju lokalnej gospodarki i tworzenie miejsc pracy. 2. Rozwój lokalnych inicjatyw elementem zrównoważonego rozwoju. 3. Wspieranie włączenia społecznego i aktywizacja mieszkańców.

Przedstawię skrócony schemat (rozdziały) opracowania i struktury Lokalnej Strategii Działania:

A. Charakterystyka. Potencjał. Zasady funkcjonowania. Partycypacyjny charakter.

B. Diagnoza – opis obszaru i ludności. 1. UWARUNKOWANIA SPOŁECZNE. Demografia. Poziom aktywności społecznej. Określenie grup defaworyzowanych. 2. UWARUNKOWANIA GOSPODARCZE. Gospodarka obszaru. Opis rynku pracy. Dochody samorządu terytorialnego. Opieka społeczna. Wykształcenie. Spójność geograficzna i administracyjna, przyrodnicza. Spójność historyczno-kulturowa. Spójność gospodarcza. KONSULTACJE.

C. Analiza SWOT. Cele i wskaźniki. Projekty współpracy. Ocena operacji. Ustanawianie kryteriów wyboru.

D. Plan działania. Budżet. Plan Komunikacji. Zintegrowanie. KONSULTACJE.

E. Monitoring i Ewaluacja. Strategiczna ocena oddziaływania na środowisko.

Powstały nowe i wsparto wiele istniejących mikroprzedsiębiorstw, utworzono nowe miejsca pracy, zbudowano boiska sportowe i urządzenia rekreacyjne, remontowano świetlice wiejskie i zabytki kultury, powiększała się przestrzeń społeczna, publiczna dla nowych aktywności środowiska. **LSR 2007–2013:** 148 projektów: małe projekty – 95, różnicowanie działalności (nierolniczej)-11, tworzenie i rozwój mikroprzedsiębiorstw – 10, odnowa i rozwój wsi – 32. **LSR 2014–2020**, 75 projektów: podejmowanie działalności gospodarczej – 18, rozwijanie działalności gospodarczej – 28, infrastruktura turystyczna, kulturalna i rekreacyjna – 27, zachowanie dziedzictwa lokalnego – 2.

Przykłady projektów integracji i aktywizacji społecznej (**LSR 2007–2020**): Szkolenia lokalnych liderów, zespołu wdrażającego LSR: 275 zadań, 2674 uczestników. Doradztwo: 921 uczestników. Wydarzenia integrujące, aktywizujące promocyjne; 123 zadania, 17248 uczestników. Łącznie: 393 zadania, 20843 uczestników. Wydano 16 tytułów publikacji w nakładzie 28000 egzemplarzy (np.: *Ślady Jana Kochanowskiego, Nad Itzanką i Zwolenką, Śladami Leśmiana, Malczewskiego, Dygasińskiego, Lokalnie, ludowo, kolorowo, O dzban czarnoleskiego miodu*). Stowarzyszenie organizowało cyklicznie znaczące własne przedsięwzięcia kulturalne i rekreacyjne, jak: *Festiwal Produktów Regionalnych, Zwoleński Jarmark Kultury*, koncerty, zawody wędkarskie, *Przygoda w kajaku* – spływy kajakowe, nordic walking. Realizując ww. projekty SDiR współpracowało zwykle w każdym projekcie z wieloma instytucjami i organizacjami społecznymi, łącznie w kraju z ponad 200 partnerami i 15 zagranicznymi (projekty Erasmus). Zaprezentowane projekty rozwoju przedsiębiorczości, integracji i aktywizacji społecznej uznają za nieformalną edukację środowiskową w działaniu kształtującą nowe kompetencje społeczne (tożsamość, zdolność do współpracy, funkcjonowanie społeczne i odpowiedzialność) oraz nowy kapitał społeczny (sieci partnerów projektów, kapitał spajający i pomostowy) Lokalnej Grupy Działania.

Podsumowanie

Przedstawiono analizę nieformalnej edukacji środowiskowej w innowacyjnych projektach integracji i aktywizacji społecznej pięciu stowarzyszeń lokalnych, odkrywając pedagogiczne konteksty pracy środowiskowej w rozwoju kompetencji i kapitału społecznego środowiska wiejskiego jako podstawy zmiany społecznej w budowaniu wspólnoty. W okresie 2000–2020 odnotowujemy znaczny wzrost sieciowego kapitału społecznego stowarzyszeniowego w powiecie zwoleńskim – ziemi Jana Kochanowskiego, powstało 35 (było 2) nowych stowarzyszeń lokalnych. Patronat, dziedzictwo Jana Kochanowskiego ciągle inspirują innowacje społeczne pracy środowiskowej. Praca środowiskowa stowarzyszeń, ich projekty aktywizacji i integracji społecznej są główną formą skutecznej **nieformalnej edukacji środowiskowej** wspomagającej organizowanie i rozwój społeczności lokalnej wokół zadań społeczno-wychowawczych, socjalnych i kulturalnych. Taka nieformalna edukacja środowiskowa w działaniu kształtu-

je nowe kompetencje społeczne środowiska w zakresie: tożsamości miejsca, współpracy i funkcjonowania społecznego oraz odpowiedzialności społecznej. Wzrost kompetencji społecznych środowiska z kolei generuje dodatkowy kapitał społeczny spajający i szczególnie ważny pomostowy włączający zasoby zewnętrzne środowiska lokalnego.

Bibliografia

1. Azoulay A. (ed.), *Inclusion and education: All Meanse All*. Global Education Monitoring Report 2020, UNESCO, Paris 2020.
2. Banasik B., Bednarczyk I., Kupidura T., *Kapitał intelektualny i scenariusze rozwoju gmin*, SO Sycyna 2009.
3. Bąbska B., Rymsza M., *Organizowanie społeczności lokalnej – metodyka pracy środowiskowej*, CRZL, Warszawa 2014.
4. Bednarczyk H., *Innowacje edukacyjne Stowarzyszenia Oświatowego Sycyna*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2019, nr 4.
5. Bednarczyk H., Koziński J., Jaworska B. (red.), *Ziemia Jana Kochanowskiego. Powiat Zwoleński*, SO Sycyna 2006.
6. Bednarczyk H., Olifirowicz M. (red.), *imienia Jana Kochanowskiego*, SO Sycyna 2005.
7. Bednarczyk H. (red.), *Zwoleń, Kazanów, Policzna, Przytyk, Tczów. Z legendą Jana Kochanowskiego*, SO Sycyna 2019.
8. Brzezinska A., Kaczan R., Rycielski P. *Wykorzystanie metodologii PAR do budowania projektów aktywizacji społeczności lokalnych*, „Polityka Społeczna”, nr specjalny 2011, s. 47–49.
9. Cervinkova H., Gołębiak B.D., *Edukacyjne badania w działaniu*, Scholar, Warszawa 2013.
10. Delors J. (red.), *Edukacja jest w niej ukryty skarb*. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI wieku. UNESCO, SOP, Warszawa 1998.
11. Drucker P.F., *Post Capitalist Society*, Harper Busines, New York 1994.
12. *Europa 2020, Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu*, Komunikat KE www.mr.gov.pl, 2010.
13. Francesco, *Fratelli Tutti*, www.vatican.va/content/francesco/pl, 2020.
14. Gregorczyk G., *Konektywizm – model uczenia się w epoce cyfrowej*, E-learning dla bibliotek, Warszawa 2012.
15. Kazimierzczak T., Rymsza M. (red.), *Kapitał społeczny. Ekonomia społeczna*. ISP Warszawa 2007.
16. Kuś W., *XX Lat Towarzystwa Miłośników Miasta Zwolenia*, TMMZ, Zwoleń 2001.
17. Malewski M., *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*. DSW, Wrocław 2010.
18. Mandrysz W., *Koncepcja kapitału społecznego i jego znaczenie w pracy ze społecznościami*. Wódz K., Kowalczyk B. (red.), *Organizowanie społeczności. Modele i strategię działania*, WYG International Sp. z.o.o., CRZL Warszawa 2014.
19. Martowska K., Matczak A., *Pomiar kompetencji społecznych – prezentacja nowego narzędzia diagnostycznego*, „Psychologia Jakości Życia” 2013, tom 12, nr 1, s. 43–56.
20. Meger Z., *Podstawy e-learningu. Od Shanona do konstruktywizmu*, „E-mentor” 2006, nr 4.
21. Mendel M., *Szkoła odspołeczniania: między odspołecznianiem i uspołecznianiem na nowo. Perspektywa pedagogiki miejsca wspólnego*, „Pedagogika Społeczna” 2019 Nr 1(71), s. 9–27.

22. Pilch T., Lepalczyk I. (red.), *Pedagogika społeczna*, Żak, Warszawa 1995.
23. *Projekt umowy partnerstwa dla realizacji polityki spójności na lata 2021–2027 w Polsce*, MRiPR Warszawa, www.funduszeuropejskie@gov.pl, 2021.
24. Rosiński D., Kompetencje społeczne jednostki – perspektywa profilaktyczna, „Czasopismo Psychologiczne” 2007, tom 13, nr 1, s. 61–70.
25. Rymśza M. (red.), *Praca środowiskowa w Polsce. Tradycja i współczesność*, ISP, Warszawa 2014.
26. Siemens G., *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*, „International Journal of Instructional Technology and Distance Learning” 2005, nr 1.
27. Skrzypczak B., *Jak wspierać aktywność społeczności lokalnych w Warszawie*, CAL, Warszawa 2020.
28. Sławiński S., Chłoń-Domińczak A., Szymczak A., Ziewiec-Skokowska G., *Polska Rama Kwalifikacji. Poradnik użytkownika*, IBE, Warszawa 2018.
29. Sobecki M. (red.), *Pedagogika wobec wyzwań współczesności. Humanistyczny wymiar kapitału ludzkiego*, WSzZiP, Łomża 2010.
30. Sroczyński W., *Pedagogika społeczna czy/a środowiskowa*, „Kultura i edukacja” 2007, nr 2, s. 60–69.
31. Szacka B., *Wprowadzenie do socjologii*. Oficyna Naukowa, Warszawa 2003.
32. Szpunar M., *Konektywizm – (r)ewolucja kształcenia w technologicznym świecie*, „Horyzonty Wychowania” 2015, vol. 14, nr 31, s. 113–124.
33. Winiarski M., *W kręgu pedagogiki społecznej*, SAN, Łódź 2017.

dr hab. Henryk Bednarczyk

prof. UTH, Radom

Przekonanie o własnej skuteczności nauczycielskiej wśród studentów pedagogiki

Teacher self-efficacy among pedagogy students

Key words: teacher self-efficacy, student engagement, instructional strategies, classroom management, pre-service teachers.

Abstract: The ability to assess one's own effectiveness is an essential competence of future educators. The belief in one's own teaching effectiveness allows for the effective implementation of educational tasks. The aim of the article was to test the sense of self-efficacy in teaching using the Sense of Teacher Efficiency Scale (TSES). 93 students of pedagogy participated in the research. The research shows that second-cycle and part-time students assess their teaching effectiveness better than first-cycle and full-time students. People with didactic practice achieve higher results in terms of self-efficacy in teaching than people with general pedagogical practice. It is recommended to develop the ability to assess one's own effectiveness during workshops and teaching practice.

Słowa kluczowe: przekonanie o własnej skuteczności nauczycielskiej, zaangażowanie uczniów, strategie nauczania, zarządzanie klasą, kandydaci na nauczycieli.

Streszczenie: Umiejętność dokonania oceny własnej skuteczności jest istotną kompetencją przyszłych pedagogów. Przekonanie o własnej skuteczności nauczycielskiej pozwala im na skuteczne realizowanie zadań edukacyjnych w przyszłości w pracy z uczniami. Celem artykułu było zbadanie poczucia własnej skuteczności nauczycielskiej studentów pedagogiki za pomocą Skali Poczucia Skuteczności Nauczycielskiej (TSES). W badaniach wzięło udział 93 studentów pedagogiki. Z badań wynika, że osoby studiujące na II stopniu oraz na studiach niestacjonarnych lepiej oceniają swoją skuteczność nauczycielską niż studenci studiów I stopnia i studiów stacjonarnych. Osoby z praktyką dydaktyczną uzyskują wyższe wyniki w zakresie przekonania o własnej skuteczności nauczycielskiej niż osoby jedynie z praktyką ogólnopedagogiczną. Rekomenduje się w przygotowaniu przyszłych pedagogów w trakcie studiów kształtowanie umiejętności dokonywania oceny własnej skuteczności podczas zajęć warsztatowych i praktyk pedagogicznych.

Wprowadzenie

Bandura (1977) określił przekonanie o własnej skuteczności jako rodzaj procesu poznawczego, w którym ludzie budują przekonania o swojej zdolności do działania na danym poziomie osiągnięć. Przekonania te wpływają na miarę wysiłku, jaki włożą w swoje działania, wytrwałości w obliczu przeszkód, odporności na niepowodzenia oraz poziomu stresu lub depresji w sytuacji wyzwań. Przekonanie o własnej

skuteczności może być uogólnionym przeświadczeniem (uogólnione przekonanie o własnej skuteczności) o tym, że jest się w stanie podjąć potrzebne działanie w sytuacjach wyzwań. Może też być specyficzne dla określonej dziedziny – będzie w tym przypadku odnosić się do konkretnych sfer aktywności (Łaguna, 2006), np. działań pedagoga. Jednak w literaturze przedmiotu niewiele jest badań poświęconych tej tematyce (Chomczyńska-Rubacha, Rubacha, 2006; Hreciński, 2016; Rubacha, Sirotovej, 2013; Baka, 2017; Kujawska 2017). Chomczyńska-Rubacha, Rubacha (2006), Kulawska (2017), Hreciński (2016) zweryfikowali przekonanie o własnej skuteczności u nauczycieli i u pedagogów szkolnych (Wierzejska, 2018). Badania Rubachy i Sirotovej (2013) prowadzone były na grupie studentów polskich i słowackich w oparciu o autorski test, a badania Rodek (2020) dotyczyły jedynie uogólnionego przekonania o własnej skuteczności studentów pedagogiki. Istnieje zatem potrzeba podjęcia badań nad poczuciem własnej skuteczności studentów studiów pedagogicznych, uwzględniających ich przyszłe zadania zawodowe. Wiąże się to zarówno z wymogiem ciągłego podnoszenia jakości kształcenia wynikającego z zapisów międzynarodowych raportów (Council of European Union, 2018), jak i działań podejmowanych przez Ministerstwo Edukacji i Nauki, służących podniesieniu rangi zawodu pedagoga i podwyższeniu jakości kształcenia przyszłych pedagogów. Jedną z ważnych innowacji implementowanych w tym celu jest wdrożenie zasad konstruktywistycznego modelu nauczania (Atroszko, 2018), którego ważnym elementem jest samoocena uczącego się, któremu stawia się wysokie wymagania (Marzano, 2012). Przekonanie o własnej skuteczności nauczycielskiej jest powiązane z osiągnięciami, motywacją i poczuciem własnej skuteczności u uczniów (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, 2001). Nauczyciele o wyższym poziomie przekonania o skuteczności nauczycielskiej wkładają więcej wysiłku w nauczanie, są bardziej otwarci na nowe pomysły, lepiej radzą sobie w obliczu niepowodzeń, są mniej krytyczni wobec uczniów, którzy popełniają błędy oraz wykazują większy entuzjazm (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, 2001). Jest to ważna kompetencja w pracy nauczyciela, zarówno w zakresie funkcjonowania w roli zawodowej, jak i pożądana ze względu na korzyści dla uczniów. Narzędziem o zadawalających wskaźnikach psychometrycznych do pomiaru przekonania o skuteczności nauczycielskiej jest skala Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy's Teachers' Sense of Efficacy Scale (2001) w opracowaniu polskim dokonanym przez Hrecińskiego (2016). W niniejszym artykule zamieszczono wyniki badań własnych przeprowadzonych na grupie studentów pedagogiki wybranych polskich uczelni za pomocą wspomnianej skali służące analizie przekonania o własnej skuteczności badanych oraz propozycje działań kształtujących umiejętność dokonywania adekwatnej oceny.

Przekonanie o własnej skuteczności

Przekonanie o własnej skuteczności decyduje o podjęciu działania, wysiłku w nie wkładanym, uczuciach, jakie mu towarzyszą, wytrwałości w dążeniu do celu, radzeniu sobie z przeszkodami oraz poziomie stresu, jaki osoba jest w stanie wytrzymać (Bandura, 1991, za: Oleś 2001). Przekonanie na temat własnej skuteczności to indywidual-

na ocenę tego, czy posiada się specyficzne umiejętności potrzebne do wykonania określonego rodzaju zadania (Dembo, 1997). Ta zmienna poznawcza nie jest cechą osobowości, może dotyczyć różnych sfer aktywności człowieka. W porównaniu do poczucia lokalizacji kontroli dotyczącego dostrzegania związku pomiędzy zachowaniem a następującymi po nim wzmocnieniami, które tworzy się pod wpływem doświadczeń osoby z otoczeniem, kształtowanie się przekonania o własnej skuteczności wiąże się z własną aktywnością poznawczą i sprawczą (Heszen-Celińska, Sęk, 2020). Przekonanie o własnej skuteczności dotyczy przeświadczenia osoby o możliwościach podjęcia aktywności, zmierzającej do realizacji określonego celu (Hreciński, 2016). Siła tej zmiennej ma znaczenie czy ludzie podejmują się próby poradzenia sobie w sytuacji trudnej (Bandura, 1977). Jeśli ocena siebie w aspekcie możliwości poradzenia sobie jest wysoka, osoba angażuje się w działanie. Jeśli natomiast sytuacja jest zweryfikowana jako zagrażająca, osoba będzie reagować lękowo lub unikaniem. Dodatkowo przekonanie o własnej skuteczności obejmuje aspekt wytrwałości w obliczu napotykaných przeszkód i doświadczeń awersyjnych. Warto zwrócić uwagę, że w przypadku radzenia sobie z trudnościami w trakcie wykonywania zadania osoby z wysokim przekonaniem o własnej skuteczności zyskują doświadczenie korekcyjne, polegające na wzmocnieniu tej właściwości psychologicznej – skoro pomimo subiektywnej oceny działań jako zagrażających nie poddają się, to doprowadza to także do eliminowania lęków oraz zachowań obronnych i w efekcie umacnia przekonanie o możliwości poradzenia sobie w danej sytuacji (Bandura, 1977). Przekonanie o własnej skuteczności ma charakter prospektywny, ponieważ odnosi się do przyszłych zachowań i zakłada wewnętrzną atrybucję – co oznacza, że osoba jest sprawcą działań (Łuszczynska, 2004).

Przekonanie o własnej skuteczności jest skorelowane z samooceną, jednak są to dwa oddzielne konstrukty. Samoocena odnosi się do sądów związanych z własną wartością i towarzyszącymi emocjami, a przekonanie o własnej skuteczności do zdolności do podejmowania działania i posiadanych kompetencji, stąd w większym stopniu odpowiada za poziom stawianych celów oraz powodzenia w ich realizacji (Bandura, 1997, za: Łaguna, 2009). Wysokie przeświadczenie o własnej skuteczności skłania ludzi do angażowania się w działania z większym wysiłkiem i wytrwałości, a niskie wiąże się z depresją, lękiem i bezradnością (Schwarzer, Fuchs, 1996, za: Juczyński, 2000).

Bandura podkreśla, że oczekiwania własnej skuteczności możemy rozpatrywać na kilku wymiarach: zasięgu, ogólności oraz siły. Pierwszy z nich dotyczy zadań, które możemy uplasować: od zadań łatwych, po umiarkowanie trudne, aż do tych stanowiących wyzwanie. Ogólność wiąże się z tym, że dane doświadczenie może wpływać na kształtowanie się bardziej ogólnego przekonania o własnej skuteczności, a w innym przypadku koncentruje się na kształtowaniu oczekiwań związanych z funkcjonowaniem w danej sytuacji. Siła oczekiwań skuteczności może być na tyle wysoka, że sprzyja podejmowaniu zadań, które wiążą się ze zniechęcającymi doświadczeniami. Z kolei zetknięcie się z trudnym zadaniem może osłabić oczekiwa-

nia (Bandura, 2007). Przekonanie o własnej skuteczności decyduje nie tylko o podjęciu działania, ale także o wytrwałości w dążeniu do celu, co wskazuje na związek tego konstruktu psychologicznego z motywacją. Im silniejsze przekonanie o własnej skuteczności, tym mocniejsze przekonanie, że można poradzić sobie z trudnościami i większy wysiłek wkładany w realizację danego zadania. Dodatkowo zaangażowanie w działanie wpływa zwrótnie na przekonanie o własnej skuteczności, bo sukcesy je zwiększają. Zmienna ta wiąże się także z uczuciami, które towarzyszą osobie w związku z działaniem i poziomem stresu, jaki jest w stanie wytrzymać (Bandura, 1991, za: Oleś, 2003).

Możemy wyróżnić dwa rodzaje spostrzegania własnej skuteczności: skuteczność w inicjowaniu działań oraz skuteczność w podtrzymywaniu zachowań (Łuszczyńska, 2004). Pierwsza z nich odnosi się do przekonania osoby, że jest w stanie zainicjować dane zachowanie, nawet jeśli pojawią się różne przeszkody. Jest specyficzna dla okresu formułowania intencji, w którym osoba rozwija chęć do zmiany, ale nie podejmuje działania (Łuszczyńska, 2004). Przekonanie o własnej skuteczności w utrzymywaniu zachowań to wiara w siebie, że jest się w stanie utrzymać nowe zachowanie, nawet jeśli pojawią się różne przeszkody. Wiąże się to z poczuciem pewności, że można działać efektywnie, osiągać sukcesy dzięki umacnianiu własnych umiejętności i wykorzystywaniu własnych zasobów. Gdy osoba chce realizować zadanie, które okazało się trudniejsze do utrzymania niż początkowa ocena, człowiek będzie poszukiwał nowych strategii, inwestować więcej wysiłku, aby przybliżyć się i ostatecznie zrealizować cel (Łuszczyńska, 2004).

Przekonanie o własnej skuteczności nauczycielskiej

Specyficzne poczucie skuteczności obejmuje przekonania dotyczące realizacji zadań w danej dziedzinie, np. w konkretnej roli zawodowej (Wierzejska, 2018). Przekonanie o własnej skuteczności nauczycielskiej to „ocena posiadanych przez pedagoga zdolności do osiągania pożądaných rezultatów własnej pracy dydaktycznej i wychowawczej, pomimo napotykaných trudności” (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, 2001, za: Hreciński, 2016).

Bandura (2002) wskazał na cztery źródła przekonania o własnej skuteczności: osiągnięcia w wykonywaniu zadań (*mastery experiences*), doświadczenia pomocne (*vicarious experiences*), perswazja słowna (*social persuasion*) i pobudzenie emocjonalne (*physiological and emotional states*), przy czym pierwsze z nich uznał za posiadające znaczenie największe. Osiągnięcia w wykonywaniu zadań zostają wypracowane w wyniku doświadczeń osoby. Doświadczenie sukcesów wzmacnia przekonanie o własnej skuteczności, a porażki oddziałują na nie niekorzystnie, zwłaszcza w początkowej fazie działania. Warto podkreślić, że przeszkody na dalszych etapach nie będą tak znacząco osłabiać przekonania o własnej skuteczności (Oleś, 2003). Skuteczne działanie w zawodzie nauczyciela wzmacnia przekonanie o skuteczności i oczekiwanie na przyszły sukces. Z kolei niepowodzenie obniża przekonanie o skuteczności i zwiększa oczekiwanie porażki.

Oczekiwania dotyczące własnej skuteczności pochodzą także z doświadczeń pomocnych obejmujących obserwowanie innych ludzi, co pomaga w zorientowaniu się, jakie zachowania są skuteczne w danych okolicznościach oraz jak połączyć tę wiedzę ze swoimi kompetencjami, aby skutecznie działać (Oleś, 2003). Jeśli obserwator, np. kandydat na nauczyciela, silnie identyfikuje się z modelem – doświadczonym nauczycielem osiągającym dobre wyniki, oczekuje sukcesu, a jego działanie jest bardziej efektywne. Z drugiej strony niska efektywność modelu obniża poziom wydajności stażysty.

Istotna jest także siła perswazji słownej określanej przez Bandurę (Bandura, 1997) jako społeczna ocena zdolności (*social evaluations of capability*), która w postaci np. opinii kolegów czy innych nauczycieli może wpływać pozytywnie lub negatywnie na poczucie własnej skuteczności przyszłego nauczyciela. Perswazja słowna to instrukcje, jakie są sposoby działania, dlaczego warto włożyć wysiłek i dla jakich wartości jest on podejmowany oraz jak wspierać swoją wytrwałość (Oleś, 2003), jednak zachęty do podejmowania aktywności mają niewielkie znaczenie, jeśli nie wiążą się z doświadczeniem potwierdzającym przekonania o własnej skuteczności. Bandura (2007, s. 88) podkreśla, że „w kontekście stresujących zagrożeń w przeszłości i długiej historii oczekiwań w przeszłości i długiej historii niepowodzeń w radzeniu sobie z nimi, wzbudzone przez sugestię oczekiwania skuteczności szybko wygasną, gdy jednostka ponownie zetknie się z doświadczeniem zaprzeczającym takim oczekiwaniom”. Capa Aydin i Woolfolk Hoy (2005) jako pierwsi zaproponowali ujęcie perswazji słownej w kategoriach wsparcia (Morris i in., 2017). W sytuacjach sporadycznych niepowodzeń może ono pełnić rolę zachęty pozwalającej przeciwdziałać zniechęceniu i zachować wytrwałość. Jednak częste doświadczanie negatywnych opinii zniechęca do kontynuowania wysiłku. Przekonanie o własnej skuteczności nauczyciela jest też zależne od kontekstu środowiska pracy. Przyszli nauczyciele mogą czuć się bardziej skuteczni np. w nauczaniu uczniów w określonej grupie wiekowej lub w określonych warunkach (np. małych klasach), a mniej efektywni w innych sytuacjach (Tschannen-Moran i in., 1998, s. 217).

Poczuciu biegłości lub niekompetencji towarzyszą określone stany emocjonalne, określony poziom podniecenia lub lęku. Oceniając, co mogą zrobić w danej sytuacji, osoby polegają również na własnych stanach fizjologicznych i afektywnych. Do takich stanów należą stres, zmęczenie, lęk i nastrój. Ich intensywność może również wpływać na interpretację własnej efektywności (Bandura, 1997). Skutkiem zbyt wysokiego pobudzenia emocjonalnego (stany napięcia, zdenerwowania, pobudzenia fizjologicznego) lub jego braku jest obniżenie wykonywania zadań (Oleś, 2003).

Na potrzebę uzupełnienia i reinterpretacji koncepcji Bandury wskazali Morris i współpracownicy (2017, s. 46–51). Na podstawie analizy 82 badań opublikowanych w latach 1977–2015, przeprowadzając metaanalizę osiągnięcia w wykonywaniu zadań uzupełniano o kategorię poznawczego mistrzostwa (*cognitive mastery*) odnoszącą się do efektywności w zakresie zdobywania wiedzy przydatnej dla nauczycieli (np. z zakresu technologii czy pedagogiki) z wielu różnych symbolicz-

nych źródeł modeli postępowania takich jak książki, artykuły naukowe czy Internet. Wiedza ta zdobywana jest zatem nie tylko w bezpośrednim kontakcie z osobami udzielającymi wsparcia, ale także ze źródeł pośrednich.

Do tej pory odnotowano w polskiej literaturze przedmiotu niewiele badań poświęconych poczuciu własnej skuteczności studentów pedagogiki. Badania wśród 215 studentów pedagogiki II roku na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach z 2019 roku realizujących studia w trybie stacjonarnym i niestacjonarnym z wykorzystaniem Skali Uogólnionej Własnej Skuteczności według R. Schwarzera i M. Jeruzalem w polskiej adaptacji Z. Juczyńskiego wykazały, że 41% studentów charakteryzuje się przeciętnym przekonaniem własnej skuteczności. U 36% studentów odnotowano wysoki wynik, a u 22% niski wynik w zakresie przeświadczenia o własnej skuteczności (Rodek, 2020). W dalszym etapie badań przeprowadzono wywiady indywidualne z 24 osobami z niskim i 30 osobami z wysokim przekonaniem o własnej skuteczności, które pokazały zróżnicowanie tych grup studentów w zakresie różnorodności wykorzystywanych strategii uczenia się oraz stopnia zaangażowania w naukę własną. Studenci z niskim przekonaniem o własnej skuteczności akcentowali problemy związane z rozkładaniem zadań w czasie, systematycznością oraz wytrwałością. Studenci o wysokich postrzeganych kompetencjach w zakresie możliwości radzenia sobie z zadaniami podkreślali zaangażowanie w naukę własną, systematyczną pracę i jej rozplanowanie w czasie.

Badania poczucia skuteczności wychowawczej dotyczące efektywności w zakresie zadań nastawionych na osiągnięcie celu wychowawczego wśród 218 studentów studiów pierwszego i drugiego stopnia kierunków humanistycznych i społecznych z UMK w Toruniu i UCM w Trnawie wskazują, że polscy studenci mają wyższe poczucie skuteczności wychowawczej niż słowaccy (Rubacha, Sirotová, 2013). Studentów z Polski charakteryzuje wysokie poczucie skuteczności wychowawczej mierzone za pomocą trzech pytań dotyczących problemów pedagogicznych w bezpośredniej interakcji z dzieckiem. Wyniki w zakresie uogólnionego poczucia skuteczności mierzonego testem TPS w opracowaniu K. Rubachy i M. Chomczyńskiej-Rubachy (2013) wskazują na ponadprzeciętny poziom tej zmiennej w obu badanych grupach.

Metodologia badań

W przeprowadzonym badaniu wzięło udział 93 studentów pedagogiki z uniwersytetów z Polski: Uniwersytetu Technologiczno-Humanistycznego im K. Pułaskiego w Radomiu, Wyższej Szkoły Marynarki Wojennej w Gdyni, Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach oraz Uniwersytet Śląskiego w Cieszynie.

W badaniu wzięły udział 93 osoby: 89 kobiet (96%) oraz 4 mężczyzn (4%). Ponad połowa przyszłych nauczycieli studiowała na studiach licencjackich, z kolei 46% osób na studiach uzupełniających II stopnia. Zdecydowana większość przyszłych nauczycieli studiowała w formie studiów stacjonarnych (N=76, 18%). Najwięcej osób w badanej grupie odbyło praktyki dydaktyczne – 63 osób (68%), 30 osób (32%) podjęło praktykę ogólnopedagogiczną. Charakterystykę badanej grupy przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Charakterystyka badanej grupy

| Zmienne | | N | % |
|----------------|---|---------|----------|
| Płeć | kobiety | 89 | 96% |
| | mężczyźni | 4 | 4% |
| Poziom studiów | I stopień | 50 | 54% |
| | II stopień | 43 | 46% |
| Forma studiów | stacjonarne | 76 | 82% |
| | niestacjonarne | 17 | 18% |
| Praktyka | brak praktyki z praktyką ogólnopedagogiczną | – 30 | – 32% |
| | z praktyką dydaktyczną | 63 | 68% |

Źródło: badania własne.

Postawiono następujące pytania badawcze:

1. Jak studenci pedagogiki oceniają swoją skuteczność nauczycielską?
2. Czy istnieją różnice w zakresie poczucia skuteczności nauczycielskiej pomiędzy studentami studiów pierwszego i drugiego stopnia?
3. Czy istnieją różnice w zakresie poczucia skuteczności nauczycielskiej pomiędzy studentami studiów stacjonarnych i niestacjonarnych?
4. Czy istnieją różnice w zakresie poczucia skuteczności nauczycielskiej pomiędzy studentami z praktyką ogólnopedagogiczną i z praktyką dydaktyczną?

W badaniach wykorzystano Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy's Teachers' Sense of Efficacy Scale (2001) w wersji krótszej, w opracowaniu polskim dokonany przez Hrecińskiego (2016). Skala składa się z 12 pozycji testowych ujętych w trzech podskalach: Motywowanie (Efficacy in Student Engagement), Nauczanie (Efficacy in Instructional Strategies) oraz Kierowanie klasą (Efficacy in Classroom Management and Efficacy). Opisowany konstrukt obejmuje przekonania dotyczące motywowania uczniów do nauki, także tych niezainteresowanych, umiejętności zachęcania rodziców do współpracy w tym zakresie, podkreślaniu znaczenia uczenia się. Podskala Nauczanie odnosi się do przekazywania wiedzy, stosowania różnorodnych form pracy z uczniami oraz metod sprawdzania nabytych kompetencji. Z kolei podskala Kierowanie klasą dotyczy ustalenia zasad pracy na lekcji i utrzymywania dyscypliny. Narzędzie opiera się na 9-stopniowej skali Likerta, gdzie 1 – zdecydowanie nie potrafię, 3 – raczej nie potrafię, 5 – bardziej potrafię niż nie potrafię, 7 – raczej potrafię, 9 – zdecydowanie potrafię.

Współczynniki rzetelności wewnętrznej α Cronbacha dla poszczególnych wymiarów są następujące: motywowanie $\alpha = 0,81$, nauczanie $\alpha = 0,77$, kierowanie $\alpha = 0,80$ oraz wynik ogólny $\alpha = 0,87$ (Hreciński, 2016).

Wyniki badań własnych

Badania przeprowadzone na grupie 93 studentów pedagogiki posłużyły do określenia ogólnego poziomu przekonania własnej skuteczności w roli nauczyciela, jak i poziomu zdefiniowanego w każdej z podskal. Ponadto wzięto pod uwagę następujące zmienne: płeć, poziom i forma studiów oraz odbycie praktyki pedagogicznej. Poniższa tabela prezentuje dane dotyczące średniej i odchylenia standardowego w zakresie poczucia własnej skuteczności nauczycielskiej.

Tabela 2. Statystyki opisowe dla podskal poczucia skuteczności nauczycielskiej oraz wyniku ogólnego

| Skala poczucia skuteczności nauczycielskiej – TSES | M | SD |
|--|------|------|
| Motywowanie | 6,78 | 1,00 |
| Nauczanie | 7,17 | 1,18 |
| Kierowanie klasą | 7,24 | 0,97 |
| Wynik ogólny | 7,07 | 0,90 |

Źródło: badania własne.

Jak wynika z wyżej prezentowanych analiz, studenci najwyżej oceniają przekonanie o własnej zdolności do kierowania klasą ($M = 7,24$, $SD = 0,97$). Lepiej oceniają umiejętności w zakresie nauczania niż umiejętności związane z motywowaniem uczniów. Średni poziom poczucia własnej skuteczności w przeprowadzonych badaniach w zakresie wyniku ogólnego jest zbliżony do wyników uzyskanych w badaniach Hrecińskiego (2016), gdzie wynik wyniósł 7,2 ($SD = 0,76$).

Tabela 3 prezentuje wyniki przekonania własnej skuteczności nauczycielskiej w podgrupach studentów studiów licencjackich i uzupełniających magisterskich.

Tabela 3. Porównanie poczucia skuteczności nauczycielskiej ze względu na poziom studiów

| Skala poczucia skuteczności nauczycielskiej – TSES | Poziom studiów | N | M | SD | Z |
|--|----------------|----|------|------|--------|
| Motywowanie | I stopień | 50 | 6,51 | 1,04 | -3,51* |
| | II stopień | 43 | 7,10 | 0,86 | |
| Nauczanie | I stopień | 50 | 6,79 | 1,23 | -3,60* |
| | II stopień | 43 | 7,61 | 0,96 | |
| Kierowanie klasą | I stopień | 50 | 6,88 | 0,95 | -4,59* |
| | II stopień | 43 | 7,67 | 0,83 | |
| Wynik ogólny | I stopień | 50 | 6,72 | 0,91 | -4,48* |
| | II stopień | 43 | 7,46 | 0,70 | |

* $p < .05000$

Źródło: badania własne.

Do zbadania różnic między grupami użyto testu U-Manna-Whitneya. Grupy osób na I stopniu i II stopniu kształcenia istotnie statystycznie różnią się między sobą w zakresie wyników w motywowaniu, nauczaniu i kierowaniu klasą oraz ogólnym poczuciu skuteczności nauczycielskiej. Osoby studiujące na II stopniu uzyskują wyższe wyniki w postrzeganiu umiejętności motywowania, stosowania zróżnicowanych metod i form nauczania oraz zarządzania klasą. Ponadto wyżej oceniają swoją skuteczność nauczycielską.

W tabeli 4 przedstawione zostały wyniki dotyczące przekonania o własnej skuteczności nauczycielskiej w podgrupach studentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych.

Tabela 4. Porównanie poczucia skuteczności nauczycielskiej ze względu na formę studiów

| Skala poczucia skuteczności nauczycielskiej – TSES | Forma studiów | N | M | SD | Z |
|--|----------------|----|------|------|--------|
| Motywowanie | stacjonarne | 76 | 6,62 | 1,01 | -3,39* |
| | niestacjonarne | 17 | 7,51 | 0,53 | |
| Nauczanie | stacjonarne | 76 | 6,95 | 1,15 | -3,79* |
| | niestacjonarne | 17 | 8,12 | 0,78 | |
| Kierowanie klasą | stacjonarne | 76 | 7,05 | 0,92 | -4,09* |
| | niestacjonarne | 17 | 8,10 | 0,71 | |
| Wynik ogólny | stacjonarne | 76 | 6,88 | 0,86 | -4,63* |
| | niestacjonarne | 17 | 7,91 | 0,45 | |

* $p < .05000$

Źródło: badania własne.

Do zbadania różnic między grupami użyto testu U-Manna-Whitneya. Badani studenci studiowali zarówno w trybie studiów stacjonarnych realizowanych od poniedziałku do piątku, jak i niestacjonarnych odbywających się w trybie weekendowym. Jak wynika z danych zamieszczonych w tabeli 4, osoby studiujące na II stopniu uzyskują wyższe wyniki w postrzeganiu umiejętności motywowania, angażowania uczniów do realizacji zadań edukacyjnych czy zarządzania klasą. Ponadto wyżej oceniają swoją skuteczność nauczycielską. Ze względu na małą liczbę osób na studiach niestacjonarnych wyniki te należy traktować orientacyjnie.

Wyniki na podstawie testu przekonania o własnej skuteczności nauczycielskiej w podziale na grupy z praktyką ogólnopedagogiczną i praktyką dydaktyczną zobrazowano w tabeli 5 z wykorzystaniem testu U-Manna-Whitneya.

Studenci ze zrealizowaną praktyką ogólnopedagogiczną i dydaktyczną różnią się istotnie statystycznie między sobą w zakresie wyników w motywowaniu, nauczaniu

i kierowaniu klasą oraz w ogólnym poczuciu skuteczności nauczycielskiej. Osoby z praktyką dydaktyczną uzyskują wyższe wyniki w postrzeganiu umiejętności motywowania, angażowania uczniów do realizacji zadań edukacyjnych czy zarządzania klasą. Ponadto wyżej oceniają swoją skuteczność nauczycielską.

Tabela 5. Porównanie poczucia skuteczności nauczycielskiej ze względu na praktyki nauczycielskie

| Skala poczucia skuteczności nauczycielskiej – TSES | Praktyki | N | M | SD | Z |
|--|-------------------------------|----|------|------|--------|
| Motywowanie | z praktyką ogólnopedagogiczną | 30 | 6,25 | 1,04 | -3,51* |
| | z praktyką dydaktyczną | 63 | 7,04 | 0,88 | |
| Nauczanie | z praktyką ogólnopedagogiczną | 30 | 6,48 | 1,30 | -3,59* |
| | z praktyką dydaktyczną | 63 | 7,49 | 0,97 | |
| Kierowanie klasą | z praktyką ogólnopedagogiczną | 30 | 6,53 | 0,92 | -4,59* |
| | z praktyką dydaktyczną | 63 | 7,58 | 0,81 | |
| Wynik ogólny | z praktyką ogólnopedagogiczną | 30 | 6,42 | 0,93 | -4,48* |
| | z praktyką dydaktyczną | 63 | 7,37 | 0,71 | |

* $p < .05000$

Źródło: badania własne.

Podsumowanie

Jak wynika z badań zaprezentowanych w niniejszym artykule, kształcenie akademickie przyszłych pedagogów przynosi efekty. Studenci wyższych roczników studiów mający większe doświadczenie w zakresie praktyki zawodowej istotnie wyżej oceniają swoją skuteczność. Osoby studiujące na II stopniu oraz na studiach niestacjonarnych lepiej postrzegają swoje umiejętności motywowania, angażowania uczniów do realizacji zadań edukacyjnych, stosowania różnorodnych strategii nauczania czy zarządzania klasą w zakresie ustalenia zasad pracy na lekcji i utrzymywania dyscypliny oraz wyżej oceniają swoją skuteczność nauczycielską niż studenci studiów I stopnia i studiów stacjonarnych. Osoby z praktyką dydaktyczną uzyskują wyższe wyniki w postrzeganiu umiejętności zachęcania uczniów do realizacji za-

dań edukacyjnych, przekazywaniu wiedzy, stosowania różnorodnych form pracy z uczniami oraz metod sprawdzania nabytych kompetencji czy zarządzania klasą niż osoby jedynie z praktyką ogólnopedagogiczną. Zarówno poziom studiów, forma studiów, jak i odbycie większej ilości praktyk wiąże się z wyższym przekonaniem o własnej skuteczności w roli nauczyciela. Pomimo uzyskania pozytywnych wyników pojawiają się refleksje dotyczące lepszego wykorzystania autorefleksji studentów nad procesem ich przygotowania pedagogicznego.

W trakcie studiów konieczne jest nie tylko systematyczne monitorowanie postępów przyszłych nauczycieli w zakresie poszczególnych przedmiotów nauczania, ale też kompleksowa ocena ważnych kompetencji pedagogicznych wymienionych w skali TSES, dokonana przez zespół nauczycieli akademickich, pracujących ze studentami. Zgodnie z modelem konstruktywistycznym nauczania i zasadami oceniania kształtującego ważnym elementem tej oceny jest autorefleksja studenta. Należy zatem wskazywać studentom na potrzebę dokonywania oceny własnej skuteczności, wyposażać w narzędzia temu służące i kształtować umiejętności autoanalizy. Podniesie to u studentów poczucie podmiotowości w procesie uczenia się, a także odpowiedzialności za ten proces i jego monitorowanie. Umiejętności te są ważne w pracy nauczyciela, refleksyjnego praktyka także po ukończeniu studiów. Możliwości kształtowania u studentów pedagogiki kompetencji w tym zakresie stwarzają zajęcia warsztatowe, służące nabyciu umiejętności wychowawczych i dydaktycznych, w tym kierowania klasą, motywowania uczniów do nauki, zarządzania procesem ich uczenia się, radzenia sobie z trudnymi zachowaniami uczniów, współpracy z ich rodzicami. Istotnym polem autorefleksji są praktyki pedagogiczne. Wskazane jest na początku i pod koniec ich przebiegu dokonanie autorefleksji nad poziomem własnej skuteczności, by kształtować u studentów umiejętność krytycznej i refleksyjnej oceny własnej skuteczności, wskazywać na te aspekty, w których występują braki i te, które mogą być opanowane na wyższym poziomie. Towarzysząca obecność nauczyciela akademickiego i opiekuna praktyk pozwoli te umiejętności kształtować w odpowiedni sposób. Narzędziem może być proponowana skala Poczucia Skuteczności Nauczycielskiej.

Bibliografia

1. Atroszko B., *Konstruktywizm jako źródło inspiracji dla rozwoju współczesnej edukacji nauczycieli*, [w:] *Reviewed Proceedings of the Interdisciplinary Scientific International Conference for PhD students and assistants QUAERE 2018*, vol. VIII, June 27–29, 2018, Magnanimitas, Hradec Králové, Czechy, s. 1224–1231.
2. Baka Ł., *Norweska Skala Poczucia Własnej Skuteczności Nauczycieli – psychometryczne właściwości polskiej wersji narzędzia*, „*Medycyna Pracy*” 2017, 68(6), s. 743–755.
3. Bandura A., *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W.H. Freeman, New York 1997.
4. Bandura A., *Teoria społecznego uczenia się*, PWN, Warszawa 2007.
5. Capa Aydin Y., Woolfolk Hoy A., *What Predicts Student Teacher Self-Efficacy?*, „*Academic Exchange Quarterly*” 2005, 9(4), s. 123–127.

6. Council of European Union Council Recommendation (EU) of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning, „Official Journal of the European Union” (OJ) 2018/C 189/01, 4 de Junio de 2018.
7. Dembo M., *Stosowana psychologia wychowawcza*, WSiP, Warszawa 1997.
8. Heszen-Celińska I., Sęk H., *Psychologia zdrowia*, PWN, Warszawa 2020.
9. Hreciński, P. A., *Polskie opracowanie krótkiej wersji Skali poczucia skuteczności nauczycielskiej (TSES) Tschannen-Moran i Woolfolk Hoy*, „Testy Psychologiczne w Praktyce i Badaniach” 2016, 2, (1), s. 19–35.
10. Juczyński Z., *Poczucie własnej skuteczności: teoria i pomiar*, „Acta Universitatis Lodzensis, Folia Psychologica” 2000, 4, s. 11–23.
11. Łaguna M., *Przekonania na własny temat i aktywność celowa. Badania nad przedsiębiorczością*, GWP, Gdańsk 2009.
12. Łuszczynska, A., *Zmiana zachowań zdrowotnych*, GWP, Gdańsk 2004.
13. Morris D.B., Usher E.L., Chen J.A., *Reconceptualizing the Sources of Teaching Self-Efficacy: A Critical Review of Emerging Literature*, „Educational Psychology Review” 2017, 29(4), s. 795–833.
14. Oleś P.K., *Wprowadzenie do psychologii osobowości*, Scholar, Warszawa 2003.
15. Marzano R.J., *Sztuka i teoria skutecznego nauczania*, Wydawnictwo CEO, Warszawa 2012.
16. Rodek V., *Poczucie własnej skuteczności jako czynnik różnicujący samodzielne uczenie się studentów*, „Studia Edukacyjne” 2020, 58, s. 107–122.
17. Tschannen-Moran M., Hoy A.W., Hoy W.K., *Teacher Efficacy: Its meaning and measure*, „Review of Educational Research” 1998, 68(2), s. 202–248.
18. Wierzejska J., *Poczucie własnej skuteczności pedagogów szkolnych a ich stres zawodowy*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J. Paedagogia-Psychologia” 2018, Vol. XXXI, s. 23–40.

dr Kinga Łagowska

Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu

Wychowanie przedszkolne w czasach pandemii – wyzwanie dla diady nauczyciel–rodzic

Preschool education in the pandemic time – a challenge for the teacher-parent dyad

Keywords: preschool education, pandemic, teachers, parents.

Summary: The need for evolution in preschool and early childhood education has been announced in Poland for years. However, it was only the outbreak of the COVID-19 pandemic that proved Polish schools must and can change. Consideration should be given to the individualization of education, constructivist approach, formative assessment, use of ICT, and supporting pupils' independence. Despite the challenges and initial setbacks, it is worth drawing conclusions from distance learning. According to the students of UTH in Radom – future teachers of elementary education – the positive aspects of the pandemic include growth in digital competences, development of cooperation between educators and parents (as well as development of the strategies to support pre-schoolers' families), use of traditional media, and increased creativity of teachers.

Słowa kluczowe: wychowanie przedszkolne, pandemia, nauczyciele, rodzice.

Streszczenie: Potrzeba ewolucji w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej była głoszona w Polsce od lat. Jednak dopiero wybuch pandemii COVID-19 pokazał, że polska szkoła musi i może się zmienić. Uwzględnić należy m.in. indywidualizację kształcenia dzieci, podejście konstruktywistyczne, ocenianie kształtujące, stosowanie TIK, wspieranie samodzielności wychowanków. Mimo wyzwań i początkowych niepowodzeń również w edukacji przedszkolnej warto wyciągnąć wnioski z kształcenia zdalnego. Zdaniem studentek UTH w Radomiu – przyszłych nauczycieli edukacji elementarnej – korzyścią jest: wzrost kompetencji cyfrowych, podniesienie rangi współpracy wychowawców z rodzicami (a także strategii wspierania rodzin przedszkolaków), stosowanie tradycyjnych mediów, kreatywność nauczycieli.

Wprowadzenie

Wielu polskich wybitnych praktyków i teoretyków od lat wskazywało potrzebę (r) ewolucji podejścia do edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Można przyjąć, że jednym z widocznych efektów było wprowadzenie kształcenia zintegrowanego w klasach I–III polskich szkół podstawowych. Jednak bez diametralnej zmiany w stosowanej metodyce samo odejście od systemu przedmiotowego nie dawało gwarancji efektywności, przyszłego sukcesu uczniów (co szczególnie zauważalne było podczas egzaminów maturalnych z matematyki).

Kolejne postulaty potrzebnych przemian dotyczyły m.in. wdrożenia indywidualizacji kształcenia dzieci, podejścia konstruktywistycznego, oceniania kształtującego, stosowania TIK przez nauczycieli i uczniów, wspierania samodzielności wychowanków. Wydawało się, że w polskim systemie edukacji nie ma warunków na tak wielkie zmiany, brakowało skutecznej motywacji i wsparcia ze strony ministerstwa oświaty, aż do momentu, gdy wiosną 2020 r. wybuchła pandemia COVID-19. Ten czas pokazał, że polska szkoła musi i może się zmienić.

Ocena skuteczności edukacji w czasach, gdy nauka stacjonarna przeplata się z hybrydową i zdalną, jest trudna i niejednoznaczna. Często uzależniona jest od czynników materialno-społecznych rodzin uczniów (miejsca zamieszkania dzieci, wykształcenia rodziców i ich aspiracji społecznych). Jednak doświadczenia nauczycieli stosujących metody innowacyjne (pedagogika Montessori, Plan Daltoński) dowiodły, że dzieci przygotowane do kierowania swoim tokiem nauki mogą lepiej odnajdywać się w nowej, wymagającej rzeczywistości edukacyjnej.

Mimo wielu wyzwań, niepowodzeń także w edukacji przedszkolnej można zauważyć podobny trend, a nawet spotkać się z opiniami wskazującymi korzyści, wnioski wyciągnięte z kształcenia w czasach pandemii.

Strategie wspierania rodzin dzieci w wieku przedszkolnym

Wiele krajów UE zaleca, by placówki wczesnej opieki i edukacji dzieci (tzw. *ECEC*, *Early Childhood Education and Care*, pojęcie odpowiadające ofercie polskich żłobków i przedszkoli) wpięrały rodziców i angażowały ich w swoją pracę. Większość z nich zaleca relacje partnerskie między placówką, rodzinami i społecznością lokalną. Zazwyczaj obejmuje to spotkania informacyjne, programy dla rodziców (ang. *parenting programmes*) oraz wskazówki dotyczące edukacji i wychowania w warunkach domowych. Rzadkim rozwiązaniem są wizyty domowe, zwykle skierowane do defaworyzowanych i najbardziej wrażliwych grup społecznych, acz o wysokiej skuteczności oddziaływań (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019, s. 117–119).

Zakres działań w ramach programów parentingowych jest bardzo szeroki i zróżnicowany w krajach europejskich. Przykładowo w Niemczech takie inicjatywy mogą być prowadzone w domu (*Parents as Teachers*) lub w placówkach (*Sprache macht stark!*), gdzie rodzice są zapraszani na zajęcia z zakresu edukacji językowej.

Estonia od 2012 r. przyjęła Strategię dla Dzieci i Rodzin zapewniającą opiekunom edukację z zakresu zagadnień kluczowych dla zapewnienia zdrowego rozwoju dzieci. Rozszerzeniem tej idei stał się program „The Incredible Years” zaproponowany w 2017 r. przez Krajowy Instytut na Rzecz Rozwoju Zdrowia, którego celem jest wzmocnienie umiejętności rodzicielskich i wspieranie zaangażowania rodziców w edukację ich dzieci. Dodatkowo program stara się podnieść umiejętności społeczne, emocjonalne, uczenia się wśród dzieci i ograniczyć problemy z zachowaniem.

Równie ciekawą inicjatywą może poszczycić się Hiszpania, gdzie w ramach programów „Szkoła Rodzin” i „Szkoła Rodziców” (*Escuela de Familias*, *Escuela de Padres*)

zapewnione jest wsparcie informacyjne, psychospołeczne i pedagogiczne dla rodzin. Sprzyja temu miejsce i nieformalny charakter spotkań (warsztaty, konferencje), podczas których rodzice mogą podzielić się z innymi rodzinami lub specjalistami swoimi skutecznymi strategiami w wychowywaniu dzieci.

Niektóre kraje w ostatnim dziesięcioleciu dostrzegając znaczenie aktywnego zaangażowania rodziców w edukację dzieci, dokonują reform systemowych, jak np. Włochy, gdzie w 2017 r. rządu M. Renzi zalecił wdrożenie od 2019 r. modelu zintegrowanego systemu edukacji dla dzieci do lat sześciu, dywersyfikując przy tym formy i zakres świadczonych usług opiekuńczych i edukacyjnych. Jedną z opcji są centra dla nowo narodzonych dzieci i ich rodzin z elastycznym planem zajęć, gdzie przygotowane odpowiednio otoczenie sprzyja socjalizacji, uczeniu się, zabawie i komunikowaniu, zapewniając także formy doksztalcania dla dorosłych z zakresu edukacji i rozwoju dzieci.

Część krajów stosuje programy obejmujące szerszy zespół aktorów w procesie wsparcia rodziców i rodzin. Przykładem tego jest program *Five to thrive* (Piątka, by dobrze się rozwijać) istniejący od 2011 r. w Wielkiej Brytanii. Bazując na zdobyczach neuronauk wzmacnia on współpracę władz lokalnych, służb medycznych, szkół, placówek „przedszkolnych”, policji, pracowników społecznych¹. Oferuje szkolenia i doradztwo m.in. z następujących zagadnień (KCA, fivetothrive.org.uk):

- Jak społeczności wzmacniają „odporność” jednostki;
- Jak wspierać rozwój mózgu dziecka;
- Jak korygować „trudne” zachowania;
- Jak rozpoznawać i kontrolować emocje;
- Jak wspierać potrzebujące dzieci i rodziny;
- Jak promować dobrostan pracowników i łagodzić wpływ wtórnej traumy.

Współpraca rodziny z placówkami ECEC w tym kraju zaczyna się bardzo wcześnie na terenie tzw. *children's centre*. Do takiej placówki mogą przyjść już ciężarne matki, co ułatwia nawiązywanie relacji, poczucia wzajemnego wsparcia, zaufania, również między samymi rodzicami. Rodzice z dziećmi w wieku 0–5 lat mogą uczestniczyć w zajęciach centrów, nawet jeśli przekraczają one ich możliwości finansowe (możliwa refundacja kosztów przez samorząd lokalny). Wiele placówek oświatowych wspiera rodziców nie tylko w kwestiach wychowywania i kształcenia dzieci, ale także uwzględniając potrzeby dorosłych w zakresie edukacji ustawicznej oferuje liczne kursy, szkolenia (zob. Ziębakowska-Cecot, 2015, 2013).

Egzemplifikacją nietypowej dla Polski formy współpracy z rodzinami uczniów jest chociażby doradca do spraw wsparcia rodziców (ang. *PSA – Parent Support Adviser*). Jego zakres obowiązków obejmuje zadania polskiego szkolnego pedagoga, do-

¹ Równie szeroki zespół zapewniający wsparcie rodzin z dziećmi zakłada fiński program „Families with Children” w ramach Kela, czyli Instytucji Społecznego Ubezpieczenia. Obok świadczonych usług medycznych czy doradztwa osobistego dla rodziców zapewniona jest pomoc ze strony społecznych asystentów rodziny, edukatorów społecznych i psychologów (zob. Haggman-Laitila, 2003).

datkowo uwzględnia poradnictwo rodzinne (kwestie wychowawcze i dydaktyczne, finansowe, prozawodowe). Dla przykładu szkoła Netherton Moss Primary School (Sefton, Liverpool) organizuje cotygodniowe spotkania „Moss Minis” dla grupy rodziców z niemowlętami lub małymi dziećmi, w czasie których wspólnie się bawią, poznają, rozmawiają, zacieśniając relacje z przyszłą placówką edukacyjną ich potomstwa (zob. Ziembakowska-Cecot, 2013).

Wyzwania czasu pandemii pokazały także znaczenie szerzenia świadomości nt. rozwiązań wspierających dzieci oraz ich rodziców, zaczerpniętych z programów instytucji o zasięgu ponadkrajowym, takich jak np. UNICEF, Save the Children, INEE (*Inter-agency Network for Education in Emergencies*). Od lat propagują one działania na rzecz dzieci i rodzin w sytuacjach wywołanych m.in. kryzysem migracyjnym, kataklizmami przyrodniczymi, kryzysem klimatycznym czy konfliktami zbrojnymi. Gdy dzieci i rodzice są pytani o to, czego im najbardziej potrzeba żyjąc w stanie zagrożenia lub kryzysu, zwykle odpowiadają, że chcą nadal kontynuować naukę. Kluczowe jest jednak zadbanie w pierwszej kolejności o ich dobrostan, wyrażone hasłem *Maslow before Bloom* („Maslow przez Bloomem”) zawartym w ekspertyzie UNESCO „Thinking about Pedagogy in an Unfolding Pandemic” z marca 2020 r. (Doucet i in., 2020).

Zdalne wychowanie przedszkolne – refleksje studentów

Dotychczas w Polsce w ciągu blisko 1,5 roku szczególnego stanu epidemicznego przeprowadzono niezliczone badania uczniów, nauczycieli, rodziców. Tym razem pragnę podzielić się refleksjami studentów UTH w Radomiu – przyszłych nauczycieli edukacji elementarnej. Badanie nie miało charakteru ilościowego, ponieważ grupa studentów I roku na kierunku Pedagogika w zakresie „Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna” liczyła (tylko) 28 osób. Wszystkie studentki były absolwentkami studiów 1 stopnia o podobnej specjalności, stąd dzięki praktykom realizowanym w czasach przedpandemicznych mogły dokonać analizy porównawczej nowych warunków i podzielić się swoimi refleksjami w zakresie efektywnej edukacji elementarnej. Kilka osób równoległe ze studiami pracuje jako wychowawcy w przedszkolu, stąd szczególnie ich wypowiedzi poddano wnikliwej analizie.

Okazją do prowadzenia badań było omawianie zagadnień prezentowanych przez autorkę podczas wykładu z przedmiotu „Współczesne koncepcje wychowania przedszkolnego”. Chcąc ukazać możliwie najaktualniejsze podejścia, nurty, z uwzględnieniem wyzwań czasów pandemii, rozważaniom poddane zostały metody alternatywne (m.in. pedagogika Marii Montessori, Plan Daltoński), których specyficzne założenia mogą stanowić filar przygotowania dzieci do warunków edukacji zdalnej. Równie ważną część stanowiła analiza rozwiązań wsparcia dzieci i ich rodziców przez placówki świadczące opiekę i edukację w różnych krajach na świecie (opisane powyżej).

Wzrost kompetencji cyfrowych nauczycieli i przedszkolaków

W świetle dyrektyw unijnych jedną z podstawowych umiejętności dorosłego Europejczyka powinno być krytyczne i odpowiedzialne korzystanie z technologii cyfrowych, w tym do samokształcenia i pracy, czyli legitymowanie się kompetencjami cyfrowymi. Jak podaje Rada UE: „Korzystanie z technologii i treści cyfrowych wymaga refleksyjnego i krytycznego, a zarazem pełnego ciekawości, otwartego i perspektywicznego nastawienia do ich rozwoju” (Rada Unii Europejskiej, 22.V.2018, s. C 189/10).

Szczególna sytuacja epidemiczna w pierwszej fazie w Polsce w połowie marca 2020 r. skutkowałą nagłym zamknięciem większości przedszkoli i szkół, a następnie narzuceniem przez Ministerstwo Edukacji Narodowej obowiązku edukacji zdalnej. Jednym z popularniejszych rozwiązań stosowanych przez polskie przedszkola w tym czasie było wysyłanie rodzicom odnośników do interaktywnych zabaw, ćwiczeń, piosenek, filmów edukacyjnych. Konieczność wyszukiwania takich źródeł oraz ich wnikliwej weryfikacji z pewnością przysłużyła się do wzrostu kompetencji cyfrowych, jednych z 8 kluczowych promowanych przez Radę Unii Europejskiej. Wszystkie kompetencje wydają się jednakowo istotne dla rozwoju obywateli, ich satysfakcji życiowej, a także pomyślnego funkcjonowania gospodarek krajów UE. Jednak czas epidemii koronawirusa SARS-CoV-2 jasno pokazał decydom i uczestnikom systemu edukacji, że pośród kompetencji kluczowych szczególnego znaczenia nabrały umiejętności cyfrowe oraz osobiste, związane z komunikowaniem się, tworzeniem i wspieraniem relacji uczeń–nauczyciel.

Nauczyciele często korzystali z popularnych programów i platform internetowych, tj. Pinterest (tworzenie zbiorów ciekawych prac plastycznych), Spotify (listy piosenek dla dzieci), YouTube (filmy prezentujące choreografie taneczne, zabawy ruchowe, gimnastykę). Część instytucji kultury i rozrywki zaproponowało dostęp online do swoich zasobów i materiałów archiwalnych (np. teatry, biblioteki) lub nawet wirtualne wycieczki (muzea, ogrody zoologiczne).

Ta sytuacja miała także zalety po stronie dzieci – zdaniem niektórych studentek *wykorzystywanie różnorodnych form aktywności podczas nauki zdalnej wpłynęło pozytywnie na obycie od najmłodszych lat z komputerem w celach edukacyjnych*.

Podniesienie rangi współpracy wychowawców z rodzicami

Formy edukacji zdalnej (wysyłanie rodzicom kart pracy) wybrane przez niektóre placówki spotkały się z konstruktywną krytyką studentek (*Na pewno nie wezmę odpowiedzialności za efekty kształcenia na odległość dzieciaków*), które widziały możliwość bardziej efektywnej współpracy przedszkoli z rodzinami wychowanków. Jedna ze studentek, wychowawczyni przedszkola, zaproponowała kilka atrakcyjnych rozwiązań:

- stworzenie przestrzeni komunikacyjnej z rodzicami na Facebooku czy WhatsAppie,

- prowadzenie relacji na żywo w dogodnym czasie dla nauczyciela i dzieci,
- wspólne czytanie i nagrywanie bajek, tzn. dziecko wybiera bajkę, rodzic czyta ją z dzieckiem i wysyła innym rodzicom,
- spotkania on-line,
- wizyty domowe z zachowaniem reżimu sanitarnego,
- kontakt telefoniczny.

Jak można zauważyć, powyższe propozycje są nie tylko skierowane do dzieci, uwzględniając ich potrzeby edukacyjne i społeczne, ale również do rodziców, dając im szansę na uzyskanie wsparcia w trudnych momentach pandemii. Założenie podstawowe, które umożliwi stosowanie takich rozwiązań, to zbudowanie partnerskich relacji od początku uczęszczania dziecka do placówki. Widać też, jak rola i zadania nauczyciela „wykraczają” poza mury samego przedszkola. Część nauczycieli korzystała z mediów społecznościowych (np. Facebook), ułatwiających skuteczne dotarcie do rodziców, nie bazowała tylko na narzędziach (nie)dostępnych w placówce do komunikacji z rodzinami podopiecznych (np. platforma e-Przedszkole w Radomiu).

Stosowanie edukacyjnych platform internetowych oraz mediów społecznościowych powinno znaleźć swoje stałe miejsce w działalności przedszkoli i szkół. Zdaniem studentek: *przydadzą się na przykład wtedy, gdy dziecko będzie na zwolnieniu lekarskim kilkudniowym czy nawet dłuższym. Nie będzie pozostawiony sam sobie; Wykorzystanie nowoczesnych technologii jest warte propagowania nawet po zakończeniu zdalnej nauki, jest również wyzwaniem dla nauczycieli, rodziców i dzieci, którzy w przyszłości będą musieli w pewnym stopniu korzystać z tej drogi nauczenia.* Takie rozwiązania sporadycznie były stosowane już w poprzednich latach (Okuniewska, 2013), jednak czas pandemii wyraźnie pokazał, że to ogromny atut podczas działań (pro)adaptacyjnych dzieci i uczniów.

Z własnego doświadczenia w pracy w przedszkolu i korzystania z aplikacji WhatsApp w celu wymiany informacji z rodzicami o tym, co danego dnia robimy z grupą przedszkolną, (...) uważam, że to bardzo wygodny sposób i przede wszystkim nie zabiera wiele czasu, co jednak w pracy w przedszkolu jest dużą zaletą. Rodzicom wysyłamy zdjęcia z zajęć w różnych sytuacjach: zadaniowych, obiadu, czy zabaw swobodnych. Rodzice są bardzo zadowoleni z tego typu współpracy i z każdym dniem buduje się w nich pewność, że ich dzieci są bezpieczne i dobrze się czują w przedszkolu.

Najlepszym rozwiązaniem było to, że rodzice brali czynny udział w lekcjach swoich dzieci. Angażowali się w pracę, pomagali dzieciom. (...) nauczycielki organizowały konkursy, w których dzieci miały np. narysować swoją rodzinę, albo budynek przedszkola. I była to praca wspólna z rodzicem, połowę rysowało dziecko i połowę rodzic. (...) Wiele przedszkoli również oferowało na zmiany dyżury poprzez nawiązywanie połączenia przez internet z rodzicami, w razie problemów, trudności Panie nauczycielki były do dyspozycji chętnych rodziców. Myślę, że takie dyżury powinny być organizowane nie tylko w dobie pandemii.

Wykorzystywanie tradycyjnych mediów i kanałów edukacji

„Jednym z lepszych rozwiązań z czasu edukacji zdalnej w przedszkolach były kanały edukacyjne w telewizji i to one powinny być propagowane w przyszłości (oczywiście pod warunkiem, że nauczyciele będą odpowiednio do tego przygotowani, a ich kompetencje będą sprawdzane przed emisją)”.

Według danych GUS w 2020 r. w Polsce 95,6% gospodarstw domowych było wyposażonych w odbiornik telewizyjny, podczas gdy (zaledwie) 76,6% posiadało komputer osobisty, a 85,1% urządzenie z dostępem do Internetu (GUS, 2021, s. 175). Można zatem założyć, że telewizja, szczególnie kanały krajowego nadawcy publicznego, mają większe możliwości wspierania systemu edukacji w czasach kryzysu. Nie są to jednak dane umożliwiające szczegółową analizę sytuacji rodzin dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym, wiadomo jednak z badań socjologicznych Polaków realizowanych w poprzednich latach (np. Czapiński, Panek (red.), 2015), że z reguły rodziny z dziećmi w wieku szkolnym są lepiej wyposażone w urządzenia cyfrowe umożliwiające odbiór przekazu telewizyjnego i internetowego. Z drugiej strony czas pandemii pokazał wyraźnie, że w sytuacji jednoczesnej konieczności korzystania z cyfrowych urządzeń TIK (rodzice pracujący zdalnie, uczniowie) zasobność gospodarstw domowych ma określony „próg wydolności”.

Według danych UNICEF z 2020 r. w czasie edukacji zdalnej prawie wszystkie kraje na świecie wykorzystywały Internet, TV lub radio, ale tylko 60% z nich uwzględniło edukację przedszkolną. Kraje wysoko rozwinięte głównie wykorzystywały Internet i telewizję, podczas gdy te nisko rozwinięte głównie radio, a niemal o połowę rzadziej Internet w porównaniu z krajami bogatszymi (UNICEF, 2020, s. 3–4). Bardzo ciekawe rozwiązanie edukacyjnego wsparcia telewizji wprowadzono w Ameryce Łacińskiej, które było prezentowane w czasie konferencji INEE nt. „COVID-19: Solutions for pre-primary education” na początku września 2020 r. „Sesame Workshop” jako organizacja pozarządowa, znana pod krótszą nazwą „Sésamo”, współpracuje z programem „Ulica Sezamkowa” w tej części Ameryki od 1972 r. ciesząc się ogromnym zaufaniem społecznym milionów ludzi w 14 krajach. W momencie wybuchu pandemii w ramach współpracy zaproponowano projekt *Caring For Each Other* (Troszcząc się o wszystkich) wspierający rodziny, dzieci i różne instytucje, zapewniając szeroki wybór materiałów wideo. Treści telewizyjne dotyczyły 3 głównych obszarów:

- Zdrowe nawyki i zachowania;
- Wsparcie społeczno-emocjonalne;
- Nauka w domu.

Materiały były rozpowszechniane przez stacje telewizyjne (publiczne i prywatne), aplikację WhatsApp, strony internetowe, media społecznościowe. Projekt organizacji „Sésamo” był zakrojony na szeroką skalę, uwzględniając nie tylko bieżące potrzeby dzieci i dorosłych, ale także wszelkie formy dostępu do treści, które zaplanowano miesiąc po miesiącu. Pomimo dużej liczby urządzeń mobilnych w Ameryce Łacińskiej w niektórych regionach łączy się drogie i zawodne. Stąd powstał po-

mysł rozpowszechnienia *Jardín Sésamo* – małych urządzeń offline, niepołączonych z Internetem, które nadawały treści Sésamo poprzez lokalną darmową sieć WiFi.

Kreatywne i konstruktywistyczne podejście nauczycieli

Jednym z ciekawszych spostrzeżeń, dającym wiele do myślenia, była następująca wypowiedź studentki-wychowawczynie:

Uważam za godne uwagi i używania w przyszłości, to odejście od książek i samodzielne tworzenie pomocy dydaktycznych, kart pracy i urozmaiconych zajęć. Dzięki temu można było odkryć swoją kreatywność, a nie zamykać się na narzucone metody i cele pracy. W pracy zdalnej każde zajęcia mogły być inne i odbiegać od narzuconych norm (...) W przedszkolu mamy narzucane zasady, jakimi są przewodniki i plany. (...) dzięki pracy zdalnej dopiero zobaczyła, jak można być kreatywnym i planować zajęcia dla dzieci, aby urozmaićać dzieciom czas, a zarazem zaciekawić ich do zajęć.

Wydaje się, że młodzi nauczyciele zazwyczaj chętniej bazują na gotowych wskazówkach, wytycznych zawartych w poradnikach metodycznych. Jednak narzucają one zwykle konkretne formy i metody pracy, środki dydaktyczne. To swoiste „ubezwłasnowolnienie” było widać szczególnie w pierwszych tygodniach od momentu zamknięcia szkół i przedszkoli (poł. marca 2020 r.). Stało się to tak niespodziewanie, że niektóre dzieci nie zabrały do domu zeszytów ćwiczeń z przedszkola, przez co część nauczycieli uznała, że nie ma sposobu na przekazanie im zadań, kart pracy, ponieważ ograniczają ich w tym warunki sanitarne. Dzieci i rodzice przez pewien czas zostali sami, bez wsparcia i koordynowania nauki. Ten moment ewidentnie pokazał, że uczenie się młodszych nie powinno być uzależnione od „pakietów edukacyjnych”, ale inwencji dorosłych i nieplanowanych okazji edukacyjnych.

Zapewnienie dzieciom warunków do aktywności wprowadzających je w interakcje z otoczeniem, do tworzenia lub konstruowania, zarówno w aspekcie materialnym, jak i myślowym, może przyczynić się do większej efektywności procesu kształcenia i zdobywania nowych doświadczeń przez wychowanków. Poprzez tworzenie nowych znaczeń, idei, przekonań, pomysłów dziecko może konstruować swoją wiedzę, nie zaś tylko „zbierać informacje” o otaczającym je świecie. Koncepcja konstruktywistyczna nakazuje zmianę roli nauczyciela z „mędrca” na rzecz przewodnika, tutora, który ponadto powinien umożliwiać współdziałanie i współpracę między dziećmi (Rochovská, 2012, s. 128–130).

Podsumowanie

Podczas wspomnianej wyżej konferencji INEE podano zalecenia dla organów zarządzających placówkami wczesnej opieki i edukacji dzieci oraz szkołami:

- Przygotować wraz z rodzicami plan ponownego otwarcia placówki.
- Określić wytyczne dotyczące społecznego dystansu i liczbę opiekunów przypadających na grupę dzieci.

- Zadbać, by nauczyciele byli przeszkoleni w zakresie pozytywnego zarządzania grupą, dbania o dobrostan psychiczny, bezpieczeństwa, rozwoju kompetencji społeczno-emocjonalnych, zapobiegania infekcji itp.
- Zadbać, by nauczyciele nie czuli presji do „nadganiania” z czytaniem i pisaniem po powrocie do placówek.
- Spędzać więcej czasu na świeżym powietrzu.
- Zapewnić kadrze wynagrodzenie za dodatkową pracę.

Wyraźnie widać, jak wielkie znaczenie mają tu rodzice – kluczowi partnerzy nauczycieli. Jednocześnie rozszerzenie odpowiedzialności wychowawców powinno być wprowadzone z zachowaniem zasad motywowania pracowników, nie na zasadzie przymusu w stanie wyższej konieczności.

W. Szymborska w wierszu „Minuta ciszy po Ludwice Wawrzyńskiej” napisała: *Tyle wiemy o sobie, ile nas sprawdzono*. Wyzwania, jakie czas pandemii i warunki edukacji zdalnej postawiły przed dziećmi, rodzicami i nauczycielami, były szczególnym testem, twardym egzaminem twórczej, wytrwałej i współodczuwającej postawy wychowawców. Każdy z nas może szczerze ocenić, jak sprawdził się w tej nieprzewidywalnej sytuacji. Nawet w razie krytycznych wniosków warto wziąć na przyszłość za drogowskaz przykłady dobrych praktyk i z większą świadomością, determinacją pielęgnować relacje z dziećmi i ich rodzinami.

Bibliografia

1. Czapiński J., Panek T. (red.), *Diagnoza Społeczna 2015. Warunki i jakość życia Polaków*, Rada Monitoringu Społecznego, Warszawa 2015.
2. Doucet A., Netolicky D., Timmers K., Tusciano F.J. (20.03.2020), *Thinking about Pedagogy in an Unfolding Pandemic. An Independent Report on Approaches to Distance Learning During COVID19 School Closures, Version 2.0*, https://issuu.com/educationinternational/docs/2020_research_covid-19_engDoucet, [dostęp 10.06.2020].
3. European Commission/EACEA/Eurydice, *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2019 Edition*, Eurydice Report, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2019.
4. GUS, *Mały rocznik statystyczny Polski*, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2021.
5. Haggman-Laitila A., *Early support needs of Finnish families with small children*, „Journal of Advanced Nursing” 2003, nr 41(6).
6. INEE, *COVID-19: Solutions for pre-primary education*, 2 IX 2020, Webinar, <https://www.youtube.com/watch?v=7FLIXCsZL4Q> [dostęp 26 V 2021].
7. KCA, Materiały programu „Five to Thrive”, fiveto thrive.org.uk [dostęp 25 V 2021].
8. Okuniewska J., *Jak prowadzić TIK-owe nauczanie indywidualne?*, „Trendy” 2013, nr 4, s. 24–29.
9. Rada Unii Europejskiej, *Zalecenia Rady z dn. 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*, 2018/ C 189/01.
10. Rochovská I., *The Issue of the Development of Scientific Literacy in the Field of Pre-school and Elementary School Pedagogy*, „Journal of Preschool and Elementary School Education” 2012, nr 2, s. 115–155.
11. United Nations Children’s Fund, *Covid-19: Are children able to continue learning during school closures? A global analysis of the potential reach of remote learning policies using data from 100 countries*, UNICEF, New York 2020.

12. Ziębakowska-Cecot K., *Formy współpracy brytyjskich i polskich placówek oświaty z rodzinami uczniów*, [w:] *Rodzina w obliczu współczesnych zagrożeń i przemian społeczno-kulturowych*, Petrykowska M., Sarzała D. (red.), Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztora, Pułtusk – Warszawa 2015, s. 439–453.
13. Ziębakowska-Cecot K., *Programy współpracy z rodzicami jako forma wsparcia społecznego uczniów*, [w:] *Wsparcie społeczne i współpraca jako instrument walki z wykluczeniem społecznym*, Zamkowska A. (red.), Wydaw. UTH, Radom 2013, s. 184–195.

dr Katarzyna Ziębakowska-Cecot

Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu

Renata Mischczuk

ORCID: 0000-0001-7529-5702

DOI: 10.34866/1x2g-p612

Andrzej Kobiątka

ORCID: 0000-0003-3331-1887

Aktywność edukacyjna seniorów na przykładzie uniwersytetów trzeciego wieku w województwie świętokrzyskim

Educational activity of seniors on the example of universities of the third age in świętokrzyskie voivodship

Key words: senior citizen, leisure time, educational activity, University of the Third Age.

Abstract: The goal of this work is to present the educational activity among the elderly in Poland with the particular emphasis on the activity in the Universities of the Third Age. General assumptions of active ageing and the scope of activities of Universities of the Third Age will give an overview. Finally, the psychosocial needs of seniors will be presented. On the basis of analyses the authors tried to answer the question what role do Third Age Universities play in the educational activation of the elderly.

Słowa kluczowe: senior, czas wolny, aktywność edukacyjna, Uniwersytet Trzeciego Wieku.

Streszczenie: Celem pracy jest przedstawienie aktywności edukacyjnej wśród osób starszych na terenie Polski ze szczególnym uwzględnieniem aktywności w uniwersytetach trzeciego wieku. Zostaną zaprezentowane ogólne założenia aktywności osób starszych oraz zakres działalności uniwersytetów trzeciego wieku. Na zakończenie zostaną przedstawione potrzeby psychospołeczne seniorów. Na podstawie przedstawionych analiz autorzy starali się odpowiedzieć na pytanie, jaką rolę odgrywają uniwersytety trzeciego wieku w aktywizacji edukacyjnej osób starszych.

Wstęp

Proces starzenia się znaczącej części społeczeństw spowodował, że w ostatnim czasie wzrosło zainteresowanie tym istotnym problemem. Godne starzenie stało się ważnym elementem jakości życia. To, jak się starzejemy, jak akceptujemy proces starzenia się, kształtowane jest już znacznie wcześniej, zanim wejdziemy w wiek senealny. Ma to miejsce między innymi poprzez aktywność fizyczną lub jej brak, dbałość o zdrowie, optymizm, a przede wszystkim przez trening umysłu lub szerzej ujmując przez aktywność edukacyjną i nawyki osoby do uczestnictwa w edukacji

ustawicznej. Dlatego istotną rolę w przygotowaniu ludzi do starości przypisuje się uniwersytetom trzeciego wieku, których głównym celem jest właśnie pobudzenie osób w starszym wieku do aktywnego starzenia się. Obecnie bardzo szybki postęp w różnych dziedzinach życia jednostki wymusza niejako konieczność kształcenia przez całe życie. Osoby, zarówno te w wieku produkcyjnym, jak i poprodukcyjnym, które uczestniczą w tym procesie, łatwiej dostosowują się do zachodzących zmian cywilizacyjnych. A na pewno łagodniej przechodzą proces stawania się seniorem.

Aktywna starość, jaką możemy zaobserwować w innych krajach, jest u nas wciąż jeszcze czymś nowym. Nasze społeczeństwo nadal ulega stereotypom osoby starszej. Przedstawiamy ją jako schorowaną, samotną, nieaktywną. Niestety taki obraz starości podtrzymywany jest także przez media. To się powoli zmienia. Zaczynamy obserwować przykłady osób starszych, które aktywnie uczestniczą w życiu społecznym, gospodarczym czy politycznym. Dużą rolę w tym zakresie odgrywają organizacje społeczne, które stanowią dobrą formę dla realizacji aktywności osób starszych. Najlepszym przykładem są choćby uniwersytety trzeciego wieku – zarówno te prowadzone przez NGO, jak i te działające przy instytucjach samorządowych lub w innych jeszcze formach. Często zaczyna się wskazywać na doniosłość edukacyjnych aspektów szerokiego uczestnictwa w życiu społecznym osób starszych, bowiem kształcenie ustawiczne jest całościową koncepcją leżącą u podstaw bezustannego rozwoju naukowego, społecznego i ekonomicznego¹.

Celem artykułu jest ukazanie głównie aktywności edukacyjnej seniorów, która ma miejsce w „murach” uniwersytetów trzeciego wieku. Specyfika uniwersytetów trzeciego wieku nie różni się znacząco w różnych województwach, jednakże w prezentowanym artykule zostanie przedstawiona aktywność edukacyjna seniorów na terenie województwa świętokrzyskiego.

Aktywność osób starszych

Podjęcie przez osoby w wieku senioralnym aktywności, w tym aktywności edukacyjnej, jest szczególnie istotne i może spełniać wielorakie funkcje, mające swój wyraz m.in. w przystosowaniu się osób starszych do życia w nowej sytuacji społecznej i rodzinnej, ułatwianiu im wyrównywania braków w różnych zakresach, wspieraniu ich rozwoju i doskonalenia cech oraz dyspozycji osobowościowych, czy też umożliwianiu im odczuwania satysfakcji i zadowolenia z życia².

Podjęcie szeroko pojętej aktywności (zarówno fizycznej jak i tej umysłowej, a także aktywności społecznej), przez osoby w wieku senioralnym wpisuje się w założenia koncepcji „aktywnego starzenia się” (*active ageing*). Koncepcja „aktywnego starzenia się” zainicjowana została na Światowym Zgromadzeniu WHO w 2002 r.,

¹ Zob. *Biała księga kształcenia i doskonalenia się. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Komisja Europejska 1997.

² I. Mandrzejewska-Smół, *Aktywność edukacyjna osób w wieku senioralnym – wybrane konteksty*, „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne” 2017, t. 29, s. 109.

gdzie proces aktywnego starzenia się został określony jako optymalizacja szans w dziedzinie zdrowia, partycypacji i zabezpieczenia w celu poprawy jakości życia osób starszych³.

W koncepcji aktywnego starzenia się edukacja pełni co najmniej cztery funkcje. I tak jest to funkcja właściwa, zastępcza, społeczna i psychoterapeutyczna. Właściwa funkcja edukacji polega na stałym aktualizowaniu i uzupełnianiu wiedzy i umiejętności osób dorosłych, starszych, przede wszystkim w zakresie właściwego wypełniania obowiązków i pełnienia ról zawodowych i społecznych⁴, które nieobjęte były programem szkolnym.

Kolejna funkcja – zastępcza polega przede wszystkim na przekazywaniu ludziom dorosłym, seniorom takich wiadomości i rozwoju takich umiejętności, których nie zdobyli na etapie nauczania szkolnego. Funkcja społeczna polega przede wszystkim na kontynuacji edukacji przez osoby dorosłe, starsze. Ma to miejsce przede wszystkim poprzez uczestnictwo w programach i przedsięwzięciach edukacyjnych kierowanych do osób starszych i daje im to poczucie inkluzji oraz ułatwia utrzymywanie dotychczasowych więzi społecznych, ale także nawiązywanie nowych. Funkcja ta istotna jest także ze względu na to, iż nauka pomaga seniorom zwiększyć świadomość i wiedzę na temat ich zdrowia, dbałości o zdrowie oraz w zdobyciu przez nich umiejętności obsługi nowoczesnych technologii codziennego użytku, dzięki czemu osoby starsze mogą być bardziej niezależne i autonomiczne. Bardzo istotny jest fakt, iż aktywność edukacyjna osób starszych wpływa na ocenę tej grupy w otoczeniu i powoduje zmianę społeczną w postrzeganiu osób starszych. Umożliwia przełamywanie stereotypowego wizerunku seniorów jako osób niesamodzielnych, niedołączonych, społecznie izolowanych i izolujących się.

Funkcja psychoterapeutyczna ma znaczenie przede wszystkim biorąc pod uwagę aspekt sprawności intelektualnej, która wpływa na opóźnienie procesów biopsychospołecznego starzenia się. Funkcja ta daje poczucie włączenia społecznego i przeciwdziała zachorowaniom na depresję, jakiej na skutek alienacji społecznej często ulegają ludzie starsi⁵.

Zgodnie z dostępnymi wynikami badań przeprowadzonych przez Główny Urząd Statystyczny (GUS, 2020) w ramach Programu badań statystycznych statystyki publicznej oraz danych zbiorczych opracowywanych w GUS na podstawie sprawozdawczości resortowej została scharakteryzowana populacja osób starszych. Jak wynika z analizy badań, cechą charakterystyczną dla populacji osób starszych jest duże ich zróżnicowanie zarówno pod względem poziomu wykształcenia, ale również sytuacji rodzinnej oraz ekonomicznej. W związku z taką różnorodnością tej grupy ich potrzeby edukacyjne będą również istotnie zróżnicowane. Zróżnicowanie potrzeb

³ Tamże, s. 111.

⁴ T. Wujek (red.), *Wprowadzenie do andragogiki*, Warszawa 1996, s. 263–264.

⁵ A. Richert-Kaźmierska, M. Forkiewicz, *Kształcenie osób starszych w koncepcji aktywnego starzenia się*, „Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach” 2013, s. 130.

zarówno edukacyjnych, jak i społecznych na również znaczący związek z ich doświadczeniem życiowym, zdobywanym przez całe życie, ale również z ich przyzwyczajeniami oraz oczekiwaniami wobec nadchodzącej lub przeżywanej już starości. W okresie tym – w okresie późnej dorosłości i wczesnej starości – następuje zdecydowanie większe ograniczenie możliwości do zdobywania lub doskonalenia swoich kompetencji. Może to powodować poczucie odrzucenia przez osoby starsze, ale również izolacji czy bezużyteczności. Dlatego tak ważne jest właśnie tworzenie oferty edukacyjnej dostosowanej do seniorów, która uwzględniałaby ich indywidualne potrzeby oraz posiadane zasoby. Istotne jest to z punktu widzenia zachodzących zmian w życiu seniorów z uwagi na tworzenie takich działań edukacyjnych, które uwzględnić będą właśnie te wszystkie ich indywidualności⁶.

Osoby starsze w procesie edukacji coraz częściej znajdują nie tylko tak zwaną rozrywkę intelektualną czy kulturalną, ale także coraz częściej przede wszystkim trening umysłowy, będący tak istotnym elementem utrzymania jak najdłuższej samodzielności i niezależności, a także ich stałego rozwoju⁷.

Aktywność edukacyjna

Aktywność człowieka związana jest z zaspokajaniem jego potrzeb oraz sposobem ich zaspokajania. Według amerykańskiego gerontologa C.Tibittsa wykaz potrzeb osób w starszym wieku to:

- potrzeba wykonywania społecznie użytecznych działań;
- potrzeba uznania za część społeczeństwa, społeczności, grupy i odgrywania w nich określonej roli;
- potrzeba wypełnienia w satysfakcjonujący sposób powiększonego wolumenu czasu;
- potrzeba utrzymywania normalnych stosunków towarzyskich;
- potrzeba uznania jako jednostki ludzkiej;
- potrzeba stwarzania okazji i sposobności dla autoekspresji oraz poczucia dokonań;
- potrzeba odpowiedniej stymulacji psychicznej i umysłowej;
- potrzeba ochrony zdrowia i dostępu do opieki zdrowotnej;
- potrzeba odpowiednio ustalonego trybu życia i utrzymania stosunków z rodziną;
- potrzeba duchowej satysfakcji⁸.

Potrzeby psychospołeczne osób starszych w dużej mierze pokrywają się z potrzebami osób z innych grup wiekowych⁹. Wymienione potrzeby mają indywidualną

⁶ J.A. Sienkiewicz-Wilowska, *Spoleczne aspekty bycia seniorem a rozwój osób w okresie późnej dorosłości*, [w:] *Edukacja osób starszych. Uwarunkowania – trendy – metody*, Warszawa 2013, s. 35–36.

⁷ A. Fabiś, *Edukacja – odpowiedź na wymagania współczesności*, „Edukacja Dorosłych” 2006, nr 1–2, s. 34.

⁸ Z. Woźniak, *Najstarsi z poznańskich seniorów. Jesień życia w perspektywie gerontologicznej*, Wydział Zdrowia i Spraw Społecznych. Urząd Miasta Poznania, Poznań 1997, s. 820.

⁹ B. Ziębińska, *Uniwersytety Trzeciego Wieku jako instytucje przeciwdziałające marginalizacji osób starszych*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 2010, s. 27.

hierarchię, a niezaspokojenie ich prowadzić może do poczucia bezsensowności, chwiejności emocjonalnej, zaburzeń snu czy depresji. Z wymienionych potrzeb osób starszych zdaniem autora uniwersytety trzeciego wieku odgrywają istotną rolę w szeroko pojętej aktywizacji, a także aktywizacji edukacyjnej seniorów. Dodać trzeba, że skutkiem braku zaspokajania potrzeb, ale również ich wyrażania, jest często poczucie bezsensowności i bezcelowości życia, niepokoje, bezsenność, zmienność uczuć, wyuczona zależność, wreszcie agresja. Rośnie w ten sposób skłonność do popadania w stany depresyjne (łącznie z chorobami psychicznymi) oraz skłonność ucieczki w świat ułudy. Zmiany te w psychice powodują utratę szacunku dla siebie; stajemy się bardziej krytyczni, wymagający wobec otoczenia; często charakteryzuje nas wojownicze nastawienie, wreszcie wyobcowanie¹⁰. Analiza przedstawionych potrzeb wskazuje, iż niewiele różnią się one od człowieka w ogóle. Można jednak spojrzeć na te potrzeby z perspektywy możliwości i umiejętności ich zaspokajania przez osoby starsze, ewentualne pomocy w ich zaspokajania przez osoby, które w dotychczasowym życiu nie miały doświadczenia w aktywności naukowej. Zaspokojenie tych potrzeb wymaga pomocy osób bliskich, a także pomocy ze strony organizacji¹¹.

Osoby starsze w Polsce charakteryzują się niskim uczestnictwem edukacyjnym, mierzonym udziałem w kształceniu formalnym i nieformalnym. Aktywność edukacyjna seniorów charakteryzuje się istotnym stopniem zróżnicowania pod względem płci, miejsca zamieszkania i wykształcenia. Niestety, także wiek istotnie wpływa na poziom uczestnictwa w edukacji: im osoby starsze, tym rzadziej uczestniczą w podnoszeniu kompetencji.

Współcześnie aktywność edukacyjna osób starszych traktowana jest jako ważny element pomyślnego starzenia się. Celem ogólnym kształcenia w tej fazie wieku jest włączenie osób starszych w system edukacji obejmującej uczenie się przez całe życie rozumiane jako wielowymiarowy proces nadający sens życiu na tle przemian cywilizacyjnych, społecznych i kulturowych. To również pomoc w rozumieniu życia w zmieniającej się rzeczywistości, dostosowywanie do cywilizacyjnych zmian. W konsekwencji celem zasadniczym edukacji osób starszych powinno być przejęcie lub utrzymywanie przez seniorów odpowiedzialności za własne życie i samodzielne jego kształtowanie¹².

Aktywność edukacyjna osób starszych przejawia się między innymi w uczestnictwie w zajęciach prowadzonych przez uniwersytety trzeciego wieku (UTW). Misją uniwersytetów trzeciego wieku jest przede wszystkim aktywizowanie ludzi starszych poprzez, między innymi, rozwijanie ich zainteresowań, aktywne spędzanie wolnego czasu, czy poznawanie nowych ludzi. Większość UTW wykazuje,

¹⁰ <http://kutw.kpswjg.pl/witryna1/wnuk.htm/> [dostęp: 27.05.2020].

¹¹ H. Hrapkiewicz, *Uniwersytety trzeciego wieku jako jedna z form kształcenia osób starszych*, [w:] A. Stopińska-Pająk (red.), *Edukacja wobec starości – tradycja i współczesność*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2009, s. 119.

¹² W. Borczyk, W. Wnuk, *Edukacja w starości i do starości*, Warszawa 2012, Biuro RPO, s. 76.

że celem jest kształcenie, nauka i poszerzanie wiedzy oraz rozwijanie zainteresowań słuchaczy. Priorytetowe jest dla nich również tworzenie dla słuchaczy możliwości aktywnego spędzania czasu wolnego, upowszechnianie zdrowego trybu życia, tworzenie im możliwości nawiązywania nowych oraz utrzymywanie kontaktów towarzyskich, a także nabywanie przez słuchaczy umiejętności niezbędnych do aktywnego życia we współczesnym świecie. Z analizy danych wynika, iż w 2018 r. w Polsce prowadzonych było 640 uniwersytetów trzeciego wieku. Łączna liczba słuchaczy UTW w roku akademickim 2017/2018 wyniosła 113,2 tys. Zdecydowana większość słuchaczy UTW to osoby powyżej 61 roku życia – stanowiły one 86,3% ogółu. Z grupy osób 60 plus najbardziej liczni byli tak zwani młodszy seniorzy – (61–75 lat), których udział wynosił 70,3% ogółu słuchaczy. Osoby powyżej 76 lat to już zaledwie 16,0% uczestników UTW. Najwięcej osób uczestniczących w zajęciach w ramach działalności UTW w wieku 61 plus było w województwach podlaskim i lubuskim (odpowiednio 94,6% i 93,2%). Najmniej natomiast uczestniczyło w zajęciach na UTW w województwie świętokrzyskim – 70,6% i wielkopolskim – 79,4%. Seniorzy, którzy ukończyli 61 rok życia i starsi, korzystający z zajęć realizowanych w murach UTW, stanowili ok. 1% populacji osób w tym wieku. Najwyższa liczba słuchaczy w tym wieku (61 lat i więcej), w przeliczeniu na 10 tys. osób w analizowanym wieku, odnotowana została w województwie warmińsko-mazurskim (181 słuchaczy), pomorskim (179) i lubuskim (168). Najmniej osób w tym wieku było w województwie lubelskim, świętokrzyskim, podlaskim (odpowiednio 48, 64, 72). Uczestnikami UTW niezależnie od grupy wiekowej czy też biorąc pod uwagę województwo są w zdecydowanej większości kobiety, które stanowiły w roku akademickim 2017/18 84,3% ogółu słuchaczy UTW. Wśród słuchaczy w wieku 61–75 lat udział kobiet był nieco wyższy i wyniósł 84,8%. Natomiast w gronie słuchaczy UTW mających 76 lat i więcej był już ich udział na poziomie 79,4%.

Aktywność fizyczna osób starszych jest jednym z nieodłącznych elementów utrzymania satysfakcjonującego stanu zdrowia i ich sprawności funkcjonalnej. W 2016 r. według subiektywnej oceny sprawności (kondycji) fizycznej członków gospodarstw domowych prawie połowa (45,8%) osób w wieku 60 lat i więcej deklarowała, że ma średnią ogólną sprawność fizyczną. Aż 27,8% seniorów oceniło swoją kondycję jako złą. 8,3% badanych określiło stan swojej kondycji fizycznej jako zły. Bardzo dobrze swoją sprawność fizyczną oceniło tylko 1,5% badanych seniorów, a jako dobrą wskazało 16,6%. O 8,5 procent kobiety w wieku 60 lat i więcej częściej niż mężczyźni oceniły swoją ogólną sprawność fizyczną jako złą i bardzo złą, a rzadziej (o 5,6 p. proc.) jako dobrą i bardzo dobrą. Z danych wynika, że z zajęć sportowych i rekreacji ruchowej korzysta ponad jedna czwarta seniorów. W 2016 r. w aktywności fizycznej uczestniczyło średnio 25,1% osób w wieku 60 plus. Biorąc pod uwagę udział kobiet i mężczyzn w wieku 60 lat i więcej, w aktywności tej uczestniczyło na poziomie 23,2% kobiet, natomiast udział mężczyzn był nieco wyższy i wyniósł 27,7%.

Wśród osób w wieku 60 lat i więcej, biorących udział w zajęciach sportowych lub rekreacji ruchowej, prawie połowa (49,6%) wykonywała ćwiczenia systematycznie

– przynajmniej jeden dzień w tygodniu. Sporadyczny udział w badanych zajęciach sportowych i rekreacji ruchowej (regularny na przestrzeni całego badanego okresu, ale z małą częstotliwością) deklarowało 27,9% seniorów, a okazjonalny (dotyczący krótkiego czasu uprawiania danego rodzaju zajęć w ciągu roku) – 22,6%. Głównym powodem uprawiania aktywności fizycznej przez seniorów była przede wszystkim przyjemność i rozrywka – 40,5%. Innym powodem skłaniającym ich do uprawiania sportu lub rekreacji ruchowej było zdrowie – 31,7%, natomiast dla utrzymania kondycji fizycznej i zachowania właściwej figury aktywność tą wybierało 21% seniorów.

Aż 36,4% seniorów nie uczestniczyło w oferowanych zajęciach z aktywności fizycznej z powodu wieku, zły stan zdrowia i przeciwwskazania lekarza stanowiły barierę dla 32,4% seniorów. Tylko 14% seniorów nie uczestniczyło w zajęciach w ramach aktywności fizycznej z powodu braku zainteresowania nimi czy z powodu czerpania większej satysfakcji z wypoczynku biernego.

64,6% osób starszych uprawiających sport i rekreację ruchową wybierało jazdę na rowerze. Dużą popularnością cieszyły się również zajęcia ogólnorozwojowe, pływanie, jogging, a także nordic walking.

Kolejną z form aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym seniorów jest szeroko pojęta aktywność edukacyjna. W 2016 r. w kształceniu formalnym, pozaformalnym lub nieformalnym uczestniczyło 1239 tys. osób w wieku 60–69 lat, co stanowiło 25,6% populacji osób w tym wieku. Z roku na rok aktywność edukacyjna seniorów wzrasta. W 2016 r. w porównaniu do roku 2011 poziom uczestnictwa osób w wieku 60–69 lat w szeroko rozumianym kształceniu wzrósł o 6,1 p. proc., podczas gdy dla ogółu osób dorosłych (w wieku 18–69 lat) nastąpił wzrost tego wskaźnika o 1,9 p. proc. Wśród osób starszych najpopularniejszą formą edukacji jest kształcenie nieformalne (samokształcenie), z którego w 2016 r. skorzystało 1046 tys. osób w wieku 60–69 lat, tj. 84,4% kształcących się osób w tym wieku.

Mieszkańcy miast znacznie częściej niż mieszkańcy wsi korzystają z różnych form aktywności edukacyjnej. W miastach udział osób w wieku 60–69 lat uczestniczących w edukacji był o 9,5 p. proc. wyższy niż na wsi. Natomiast płeć nie różnicowała tak znacząco uczestnictwa osób starszych w kształceniu. Dzięki uczestnictwu osób starszych w różnych formach kształcenia nastąpił wzrost odsetka seniorów znających języki obce. W 2011 r. znajomością języków obcych mogło pochwalić się 44,0% seniorów, natomiast już w 2016 r. osoby w wieku 60–69 lat posługujące się przynajmniej jednym językiem obcym stanowiły 50,7% osób w tej grupie wieku. Znajomość języków obcych jest większa wśród mieszkańców miast niż wsi.

Wzrasta również korzystanie z bibliotek przez seniorów. I tak w roku 2017 korzystało z nich 13,3%, a w rok później 2018 r. osoby w wieku 60 lat i więcej stanowiły 14,4% ogółu zarejestrowanych czytelników bibliotek publicznych. Najwyższy udział seniorów w ogólnej liczbie czytelników w 2018 r. odnotowano w województwie zachodniopomorskim (17,3%), najniższy zaś w województwie podkarpackim (11,1%). Seniorzy są również częstymi uczestnikami różnych form aktywności kulturalnej

organizowanej przez centra kultury, domy i ośrodki kultury, kluby oraz świetlice. W 2018 r. w jednostkach tych ponad 199 tys. osób w wieku 60 lat i więcej było członkami różnych kół, klubów i sekcji, natomiast seniorów aktywnie udzielających się w grupach artystycznych było 54,4 tys. 33,1% ogólnej liczby członków kół, klubów i sekcji we wskazanych instytucjach to były osoby mające 60 lat i więcej.

W 2018 r. o 3,9 % w stosunku do 2017 nastąpił także wzrost liczby seniorów należących do różnych artystycznych grup. Udział tych osób w ogólnej liczbie członków artystycznych grup ukształtował się na poziomie 18,7%. Zainteresowanie poszczególnymi grupami artystycznymi różne było w miastach i na wsiach. Grupy wokalne i chóry największą popularnością cieszyły się głównie wśród seniorów z miasta, na wsi zaś najczęściej osób starszych, spośród członków grup artystycznych należało do grup folklorystycznych. Osoby starsze korzystają również z różnych kursów organizowanych przez domy, ośrodki, centra kultury, kluby i świetlice. W 2018 r. blisko 18,5 tys. osób mających 60 lat i więcej ukończyło kursy organizowane przez wyżej wymienione instytucje kulturalne, stanowiąc 18,4% ogólnej liczby ich absolwentów. W 2018 r. najwięcej seniorów ukończyło kursy języków obcych (blisko 5,5 tys. osób) oraz kursy komputerowe (ponad 5,4 tys. osób).

W 2018 r. w Polsce z komputerów korzystało (w ciągu ostatnich trzech miesięcy poprzedzających badanie) 1193,6 tys. osób w wieku 65–74 lata, co wynosiło 31,7% ogółu osób w tym wieku. W odniesieniu do roku 2017 nastąpił wzrost o 22% osób w wieku 65–74 korzystających z komputerów.

Osoby starsze coraz częściej użytkują komputery regularnie – co najmniej raz w tygodniu, ale nadal odsetek regularnych odbiorców w wieku 65–74 lat jest niższy w porównaniu do osób młodszych. W 2018 r. z komputera cyklicznie korzystało 27,9% osób mających 65–74 lata, podczas gdy 70,9% to osoby w wieku 16–74 lata. W 2018 r. 19,4% osób w wieku 65–74 lata korzystało z komputera codziennie lub prawie codziennie. Ponad połowa osób nigdy nie korzystała z komputera. W 2018 r. 59,7% seniorów w wieku 65–74 lata nigdy nie korzystała z komputerów (62,1% w roku 2017). Wskaźnik korzystania z komputerów był podobny wśród mężczyzn i kobiet w wieku 65–74 lata.

Poziom wykształcenia natomiast miał znaczenie, jeśli wziąć pod uwagę odsetek osób niekorzystających z komputera. 91,3% osób starszych z wykształceniem podstawowym lub gimnazjalnym nigdy nie korzystało z komputera (dużo niższy odsetek w porównaniu do odsetka w młodszych grupach wieku).

Od poziomu wykształcenia zależała również częstotliwość korzystania z sieci internetowej. W 2018 r. 5,8% seniorów w wieku 65–74 lata z wykształceniem podstawowym lub gimnazjalnym korzystała z internetu, natomiast już 72,3% seniorów w tym wieku korzysta z internetu z wykształceniem wyższym. 71,9% osób w wieku 65–74 lata korzystających z Internetu w ciągu ostatnich 3 miesięcy czyniło to w sprawach prywatnych w celu wyszukiwania informacji o towarach lub usługach, 69,8% czyniło to w celu wyszukiwania informacji związanych ze zdrowiem, 56,8% w celu wysyłania

i odbierania poczty elektronicznej, a 39,6% w celu skorzystania z bankowości internetowej. W 2018 r. 10,9% osób w wieku 65–74 lata korzystało (w ciągu ostatnich 12 miesięcy poprzedzających badanie) z usług administracji publicznej świadczonych przez Internet. W stosunku do roku poprzedniego odsetek ten wzrósł o 2,5 p. proc. W analizowanej grupie największym zainteresowaniem cieszyło się wyszukiwanie informacji na stronach internetowych administracji publicznej. Podobny był również odsetek osób starszych (10,4%), które przez Internet dokonywały zakupów (w ciągu ostatnich 12 miesięcy). Osoby w wieku 65–74 lata najczęściej zamawiały meble, pojazdy, artykuły AGD, zabawki i biżuterię (44,0% robiących zakupy przez Internet), a także odzież i sprzęt sportowy (35,3%).

Uniwersytety trzeciego wieku

W społeczeństwach krajów rozwiniętych coraz większą grupę stanowią seniorzy. Rośnie odsetek osób, które zakończyły już aktywność zawodową. Nie oznacza to jednak, że z chwilą przejścia na emeryturę ludzie starsi przestają interesować się otaczającym ich światem i zachodzącymi w nim zmianami. W czasie, kiedy już go nie wiążą obowiązki zawodowe, człowiek chce zrealizować marzenia, których do tej pory nie miał możliwości spełnić, odkrywa nowe interesujące go dziedziny.

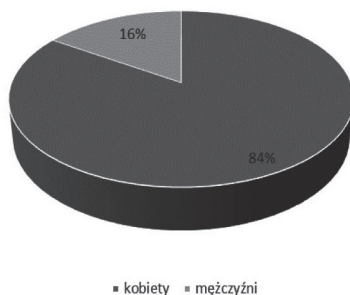
Odpowiedzią na te potrzeby były uniwersytety trzeciego wieku powstałe w latach siedemdziesiątych XX w. Pierwszy taki uniwersytet został założony we Francji w 1972 roku i działał przy uniwersytecie w Tuluzie. Jego twórcą był Pierre Vellas – profesor prawa i nauk społecznych¹³.

Głównymi celami zainicjowanego przez Pierre'a Vellasa ruchu było zarówno wykorzystanie intelektualnego i administracyjnego potencjału uniwersytetów dla kształcenia osób starszych, jak i wykorzystanie uczęszczających tam seniorów jako grupy do przeprowadzenia badań naukowych z dziedziny gerontologii. Bardzo istotnym społecznie celem było także udostępnienie międzygeneracyjnej wymiany kulturalnej, rozwój wzajemnej empatii, a także przełamanie uprzedzeń. Potrzeba tego typu placówek była tak duża, iż w niedługim czasie we Francji powstało ponad 40 takich instytucji. W niedługim czasie powstały też podobne instytucje w innych krajach europejskich. W 1975 roku utworzono międzynarodową organizację skupiającą uniwersytety trzeciego wieku z całego świata (AIUTA). Głównym jej celem było promowanie edukacji osób starszych, prowadzenie badań na temat edukacji dorosłych oraz wymiana doświadczeń i wiedzy pomiędzy uniwersytetami z różnych krajów.

Polska była trzecim krajem, po Francji i Belgii, w którym przyjął się i rozwinął ruch uniwersytetów trzeciego wieku. Pierwsza taka placówka powstała już w 1975 roku w warszawskim Centrum Medycznym Kształcenia Podyplomowego. Jego założycielką była prof. Halina Szwarc – doktor nauk medycznych, zajmująca się gerontologią.

¹³ D. Wiśniewska, M. Ślężyńska, J. Ślężyński, *Znaczenie uniwersytetów trzeciego wieku w kreowaniu aktywnego stylu życia*, „Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu” 2014, t. 20, nr 1. s. 21–25.

Uniwersytety trzeciego wieku rozwijały się powoli aż do lat 90 XX w. Było ich zaledwie kilkadziesiąt. Po 2002 r. nastąpił gwałtowny wzrost liczby UTW, a w 2018 r. w Polsce istniało 640 uniwersytetów trzeciego wieku. Działały one na terenie wszystkich województw; najwięcej, bo aż 80 jednostek, położonych było na terenie województwa mazowieckiego. Na wszystkich uniwersytetach trzeciego wieku w Polsce studio- wało łącznie 113,2 tys. słuchaczy, w tym 95,4 tys. kobiet, co prezentuje poniższy wykres nr 1. Najwięcej studiujących seniorów to osoby w wieku 61–75 lat (71,9%).



Rys. 1. Seniorzy studiujący w podziale na płeć

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS.

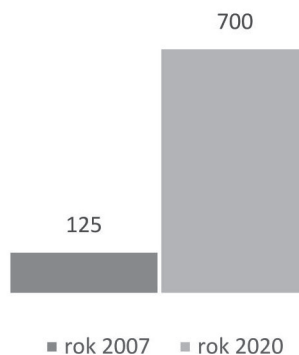
Pod względem poziomu wykształcenia dominowały osoby z wykształceniem średnim (50,5%), najwięcej słuchaczy miało status emeryta (87,9%) (GUS, 2019). Powstanie uniwersytetów trzeciego wieku poprzedzone było utworzeniem licznych organizacji o zasięgu międzynarodowym i lokalnym działających na rzecz seniorów. Ponad 56% uniwersytetów dla seniorów funkcjonowało w strukturze organizacji pozarządowych, w tym 44,7% było stowarzyszeniami założonymi wyłącznie w celu prowadzenia uniwersytetu. Ponadto uniwersytety trzeciego wieku działały w strukturach uczelni (21,5%) oraz domów i ośrodków kultury (17,7%).

Dynamikę wzrostu liczby uniwersytetów trzeciego wieku doskonale obrazują dane statystyczne. W 2007 roku w Polsce działało 125 uniwersytetów trzeciego wieku, do roku 2020 funkcjonowało już blisko 700 UTW tworząc przestrzeń do aktywności 200 tysięcy słuchaczy, co obrazuje wykres nr 2.

W województwie świętokrzyskim do 2020 roku zostało powołanych 14 uniwersytetów trzeciego wieku między innymi w Kielcach – 3 UTW; Chęcinach, Morawicy, Łopusznie, Starachowicach Jędrzejowie, Pińczowie, Busku-Zdroju, Masłowie, Ostrowcu-Świętokrzyskim, Łagowie oraz Skarżysku-Kamiennej. Wzrost liczby uniwersytetów trzeciego wieku upatruje się w kilku czynnikach, m.in. we wzroście liczby emerytów w Polsce, udzielanym wsparciu systemowym dla UTW, czy też pojawieniu się nowego pokolenia emerytów, którzy ze względu na fakt, że większość swojego zawodowego życia przeżyło w warunkach kapitalistycznych, ma inne

wymagania, potrzeby, styl życia, formy spędzania wolnego czasu. Jednym z podstawowych celów działalności UTW jest stworzenie możliwości zdobycia wiedzy przez osoby w podeszłym wieku, które chciałyby dalej kontynuować naukę. Jednym z czynników, który zdecydował o popularności UTW, jest fakt, że wpisują się one w idee edukacji otwartej. Ich głównym celem jest edukacja osób starszych. Jest to formuła działalności edukacyjnej, która przyczynia się do zaspokajania takich potrzeb seniorów, jak: samokształcenie, poznawanie środowiska, poszerzanie wiedzy i umiejętności, wykonywanie społecznie użytecznych działań, wypełnienie wolnego czasu, utrzymywanie więzi towarzyskich, stymulacja psychiczna i fizyczna, a czasem nawet możliwość realizacji młodzieńczych marzeń.

Dynamika rozwoju UTW w Polsce

**Rys. 2. Rozwój UTW w Polsce**

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS.

W ramach UTW kształcenie ustawiczne przybiera rozmaite formy. Mają one formę warsztatów, seminariów, kursów komputerowych, lektoratów czy zajęć ogólnorozwojowych. Uniwersytety trzeciego wieku przyczyniają się między innymi do: rozwoju na poziomie intelektualnym, kulturalnym, społecznym, rozwijają aktywność fizyczną, ułatwiają pogłębianie wiedzy i rozwijają umiejętności praktyczne i dyspozycje osobowościowe seniorów, integrują z grupą rówieśniczą, rozszerzają możliwości kontaktów społecznych, kompensują utracone role społeczne (przede wszystkim zawodowe, ale także – w przypadku osób owdowiałych – rodzinne, rekreacji i rozrywki sprzyjające zmniejszaniu stresu, wypełniające czas wolny, ułatwianie kontaktów z instytucjami, takimi jak: służba zdrowia, ośrodki kultury, ośrodki rehabilitacyjne, angażowanie słuchaczy w aktywność sportową i turystyczną oraz w aktywność na rzecz otaczającego ich środowiska. Ponadto UTW pełnią istotną rolę na rzecz podtrzymywania więzi społecznych i komunikacji międzyludzkiej wśród seniorów.

Uniwersytety trzeciego wieku pełnią funkcję ważnych centrów edukacyjno-kulturalnych dla seniorów. Za ich pośrednictwem osoby starsze mogą nie tylko nabyć

nowe umiejętności, kompetencje, ale także aktywnie uczestniczyć w życiu społeczności lokalnych. Należy jednak podkreślić, że korzystanie z usług większości uniwersytetów trzeciego wieku jest jednak uwarunkowane koniecznością spełnienia pewnych wymagań przez jego przyszłych słuchaczy, np. posiadania statusu emeryta/rencisty, osiągnięcia określonego wieku.

Zakończenie

Współcześnie w dobie szybko dokonujących się przemian we wszystkich sferach funkcjonowania człowieka wyjątkowego znaczenia nabiera edukacja. Pozwala ona na wszechstronny rozwój, zapewnia orientację w ciągle zmieniającej się rzeczywistości społecznej oraz daje szansę osiągania sukcesu w różnych obszarach życia. Na podstawie przedstawionych analiz autorzy starali się odpowiedzieć na pytanie, jaką rolę odgrywają uniwersytety trzeciego wieku w aktywizacji edukacyjnej osób starszych.

Dostrzegana jest tendencja, iż ludzie starsi coraz częściej przejawiają aspiracje edukacyjne m.in. angażując się i aktywnie uczestnicząc w prężnie rozwijających się uniwersytetach trzeciego wieku. Prócz tego rodzaju pozaformalnej edukacji seniorów ludzie starsi zajmują ważne miejsce w edukacji nieformalnej. To czasy, w których żyjemy, wymuszają zmiany również w permanentnej edukacji, która winna być dostosowana do różnych grup docelowych, w tym również do seniorów.

Ważną sprawą jest reintegracja środowiska osób starszych m.in. przez uniwersytety trzeciego wieku, które prócz licznych pozytywnych aspektów uczą również praktycznej adaptacji do ustawicznie zmieniającego się życia. Tak ważna adaptacja seniorów wzmacnia ich umiejętności przystosowania się do nowych licznych trudności życiowych oraz wychodzenia naprzeciw problemom w poszukiwaniu optymalnych dążeń do lepszego spożytkowania „jesieni życia”¹⁴.

Uniwersytety integrują, ale co ważne – mobilizują, dodają sił do godnego i ciekawego przeżywania chwil oraz czerpania „pozytywnej energii” z tak szybko upływającego życia¹⁵.

Dodać trzeba, że współczesność charakteryzuje się kulturą prefiguratywną, czyli taką, w której występuje silny rozłam międzypokoleniowy oparty na zaawansowanych technologiach czy świecie zapośredniczonym wirtualnie, gdzie to częściej seniorzy potrzebują edukacyjnego wsparcia i chętnie się uczą się od młodszych.

Bibliografia

1. Borczyk W., Wnuk W., *Edukacja w starości i do starości*, Biuro RPO, Warszawa 2012.
2. Fabiś A., *Edukacja – odpowiedź na wymagania współczesności*, „Edukacja Dorosłych” 2006, nr 1–2.

¹⁴ A. Kobialka, *Uniwersytety III wieku szansą na reintegrację środowiska osób starszych, na przykładzie UTW w Myślenicach*, [w:] M. Banach, A. Szwedzik (red.), *Senior i rodzina*, Kraków 2014, s. 79–80.

¹⁵ Tamże, s. 81.

3. Hrapkiewicz H., *Uniwersytety trzeciego wieku jako jedna z form kształcenia osób starszych*, [w:] Stopińska-Pajak A. (red.), *Edukacja wobec starości – tradycja i współczesność*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2009.
4. <http://kutw.kpswjg.pl>
5. Kobiółka A., *Uniwersytety III wieku szansą na reintegrację środowiska osób starszych, na przykładzie UTW w Myślenicach*, [w:] M. Banach, A. Szwedzik (red.), *Senior i rodzina*, Kraków 2014.
6. Mandrzejewska-Smół I., *Aktywność edukacyjna osób w wieku senioralnym – wybrane konteksty*, „Studia pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne” 2017, t. 29.
7. Raport *Biała księga kształcenia i doskonalenia się. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Komisja Europejska 1997.
8. Richert-Kaźmierska A., Forkiewicz M., *Kształcenie osób starszych w koncepcji aktywnego starzenia się*, „Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach”, 2013.
9. Sienkiewicz-Wilowska J.A., *Społeczne aspekty bycia seniorem a rozwój osób w okresie późnej dorosłości*, [w:] *Edukacja osób starszych. Uwarunkowania – trendy – metody*, STOP, Warszawa 2013.
10. Wiśniewska D., Ślężyńska M., Ślężyński J., *Znaczenie uniwersytetów trzeciego wieku w kreowaniu aktywnego stylu życia*, „Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu” 2014, t. 20, nr 1.
11. Woźniak Z., *Najstarsi z poznańskich seniorów. Jesień życia w perspektywie gerontologicznej*, Wydział Zdrowia i Spraw Społecznych. Urząd Miasta Poznania, Poznań 1997.
12. Wujek T. (red.), *Wprowadzenie do andragogiki*, Warszawa 1996.
13. Ziębińska B., *Uniwersytety Trzeciego Wieku jako instytucje przeciwdziałające marginalizacji osób starszych*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 2010.

dr Renata Miszczuk

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

dr Andrzej Kobiółka

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Justyna Bluszcz

DOI: 10.34866/ej1w-y353

ORCID: 0000-0002-5112-9424

Urszula Matachowska

Konsekwencje długotrwałego zwiększonego obciążenia pracą u pielęgniarek w okresie panowania pandemii wywołanej przez SARS-CoV-2

Consequences of long-term increased workload of nurses during the SARS-CoV-2 pandemic

Key words: physical stress at work, nurses' work, long-term stress, COVID-19 pandemic, non-public health care facilities.

Abstract: Working in a nursing team during a pandemic is particularly stressful due to the risk of own illness and the transmission of the disease to loved ones. Due to the increased exposure to the coronavirus and performing additional activities related to the application of protection against infection at the workplace, the professional tasks of nurses provided for by the standard are burdened with additional effort, not existing in a non-epidemic period. This study draws attention to the health effects of psychophysical burdens felt by nurses of non-public health care facilities of the Capital City of Warsaw due to the increased labour intensity of professional activities during the COVID-19 pandemic. The analysis of the research material obtained by the diagnostic survey method showed that the long-term psychophysical workload in the pandemic resulted mainly in the intensification of health problems related to the proper functioning of the locomotor system (spine and legs) and circulation (in the lower limbs). Authors also identified some problems with the deterioration of mental resistance due to long-term stress and concerns about one's own and relatives' health.

Słowa kluczowe: obciążenia fizyczne w pracy, praca pielęgniarek, długotrwały stres, pandemia COVID-19, niepubliczne placówki ochrony zdrowia.

Streszczenie: Praca w zespole pielęgniarskim w czasie pandemii jest szczególnie stresogenną ze względu na ryzyko własnego zachorowania i przeniesienia choroby na najbliższych. Zwiększona ekspozycja na koronawirusa oraz wykonywanie dodatkowych czynności związanych ze stosowaniem zabezpieczeń przed zakażeniem na stanowisku pracy sprawiają, że przewidziane standardem zadania zawodowe pielęgniarek są obciążone dodatkowym wysiłkiem, nieistniejącym w czasie nieepidemicznym. Celem niniejszego opracowania jest zwrócenie uwagi na zdrowotne skutki obciążeń psychofizycznych odczuwanych przez pielęgniarki niepublicznych

placówek ochrony zdrowia miasta stołecznego Warszawy jako konsekwencji zwiększonej pracochłonności czynności zawodowych w czasie pandemii COVID-19. Analiza materiału badawczego uzyskanego metodą sondażu diagnostycznego wykazała, że długotrwałe psychofizyczne obciążenie pracą w okresie panowania pandemii spowodowało przede wszystkim nasilenie się problemów zdrowotnych związanych z prawidłowym funkcjonowaniem układu ruchu (kręgosłup i nogi) i krążenia (w kończynach dolnych). Zidentyfikowano również problemy z pogorszeniem odporności psychicznej będące rezultatem długotrwałego stresu i obaw o zdrowie własne i bliskich.

Wprowadzenie

Pojawienie się w 2020 roku wirusa SARS-CoV-2 w Polsce wymusiło na pracownikach służby zdrowia wdrożenie zaostrożonych procedur obsługi pacjentów i wykonywania innych zadań zawodowych w stanie podwyższonego ryzyka zachorowania własnego i bliskich. Sytuacja ta stała się dodatkowym czynnikiem stresogennym, generującym obniżenie sprawności psychofizycznej personelu bezpośrednio zaangażowanego w zwalczanie narastającej w społeczeństwie zachorowalności wywołanej rozprzestrzenianiem się koronawirusa. Zwiększone obciążenia psychofizyczne nie stanowią większych zagrożeń dla zdrowia osoby doświadczającej ich incydentalnie, jednakże ich długotrwałe oddziaływanie na organizm staje się przyczyną wielu dolegliwości psychosomatycznych, które mogą prowadzić do poważnego uszczerbku zdrowotnego. Pielęgniarki podczas codziennej pracy zawodowej są narażone na działanie różnych czynników osłabiających ich zdrowie psychiczne i fizyczne. Są to m.in.: stresujący charakter pracy indywidualnej i zespołowej, zmianowy system pracy, niedobory kadrowe i sprzętowe, czy wciąż doświadczane niezrozumienie przez niektórych interesariuszy specyfiki tej profesji. Stan pandemii sprawił, że problem zdrowotnych konsekwencji długotrwałego, zwiększonego psychofizycznego obciążenia pracą u pielęgniarek nabrał większego znaczenia w kontekście zapewnienia ciągłości i efektywności świadczenia przez nie usług pielęgnacyjnych i medycznych.

Program Transformacji Kształcenia Pielęgniarek obciążenia fizyczne łączy „z pozycją stojącą, pochyloną, chodzeniem, podnoszeniem i przemieszczaniem chorych, specyficznym mikroklimatem, wysokim poziomem hałasu stosowanej aparatury” (Kuriata, Felińczak, Grzebieluch i Szachniewicz, 2011, s. 270). Z kolei obciążenia psychiczne w tym zawodzie wynikają głównie z „odpowiedzialności za wykonywane zabiegi, dużego przepływu informacji, szybkości podejmowanych decyzji niejednokrotnie w stanach zagrożenia życia pacjenta, atmosfery cierpienia i umierania” (tamże). Sytuację tę dodatkowo pogłębiać może pogorszona atmosfera w pracy, nieprawidłowe warunki i organizacja pracy, niedostateczna ilość zatrudnionego personelu, niedopasowanie infrastruktury do społecznie oczekiwanych standardów usług, czy wymuszona wielozadaniowość i praca zmianowa (Andruszkiewicz, Banaszkiewicz i Nowik, 2014, s. 74).

Z pandemią COVID-19 jako społeczeństwo oswoiliśmy się na tyle, że coraz częściej zapominamy o kosztach ponoszonych przez tę grupę zawodową. Pielęgniarki wy-

konując swoje obowiązki wciąż doświadczają podwyższonego ryzyka utraty zdrowia (i życia), pomimo przejściowych obniżeń dynamiki zachorowalności na kolejne odmiany koronawirusa.

Obciążenia psychofizyczne w pracy pielęgniarek w warunkach przewidywalności zadań zawodowych

W zakładach otwartej opieki zdrowotnej praca pielęgniarki przede wszystkim opiera się na: wykonywaniu podstawowych badań diagnostycznych (m.in. EKG, spirometria, badanie pola widzenia); pobieraniu krwi do badań laboratoryjnych; wykonywaniu zleceń lekarskich (podanie leku: doustnie, domięśniowo, dożylnie, podskórnie, w formie nebulizacji); asystowaniu lekarzom przy inwazyjnych badaniach diagnostycznych (m.in. endoskopowych, biopsjach grubo- i cienkoigłowych, amniopunkcjach), czy chirurgicznych wykonywanych w znieczuleniu miejscowym (wycięcie zmiany skórnej, zszycie rany, nacięcie ropnia, usunięcie paznokcia itp.) oraz na obsłudze aparatury medycznej (Brzezińska i Kózka, 2007). Nie dostrzega się przy tym szeregu czynności wymagających użycia siły fizycznej czy nadwyrężających kondycję fizyczną elementów większych zadań. Zalicza się do nich podnoszenie i transport pacjentów, przenoszenie sprzętu medycznego, materiałów medycznych, środków dezynfekcyjnych, leków, kroplówek w nieprzystosowanych do tego pojemnikach. Do tego należy dodać inne obciążenia, zwykle słabo identyfikowane ze specyfiką zawodu: długotrwałe pozostawanie w pozycji stojącej, pracę w wymuszonej pozycji, chodzenie po schodach, schylanie się. Utrudnieniem w pracy potrafi być wówczas nieergonomicznie rozplanowana przestrzeń, na której znajdują się sprzęty medyczne, a które w zależności od potrzeby trzeba przestawiać, żeby mieć do nich odpowiedni dostęp (Wyderka i Niedzielska, 2016, s. 165–169). Pomijanie podczas aranżowania obiektów opieki medycznej tego aspektu wykonywania zawodu pielęgniarek sprawia, że stanowiska pracy są często niedostosowane do wymogów prawidłowego wykonywania czynności oraz nie wypełniają norm prawnych nakładanych na pracodawcę dotyczących ergonomii pracy. Sytuację tę mogą również pogłębiać nieergonomiczne zachowania samych pielęgniarek. Wśród nich najczęściej obserwuje się przyjmowanie nieodpowiedniej pozycji ciała (np. podczas dźwigania pacjentów lub innych ciężarów, wykonywanie czynności w pochylonej pozycji), nieprawidłowy chwyt podczas podnoszenia pacjenta; złe przyzwyczajenia ruchowe, czy niechęć do wykorzystania oprzyrządowania ułatwiającego pracę (tamże, s. 169). Zwiększona powtarzalność przyjmowania niewłaściwej pozycji w trakcie wykonywania czynności zawodowych, bez uświadamiania sobie potencjalnych skutków przyczynia się do nadmiernej eksploatacji organizmu, potęgującej zmęczenie i obniżającej jakość pracy. Źródłem tych nieprawidłowości często bywa pośpiech, brak wdrożonych nawyków poprawnego działania, niepełna wiedza na temat praktycznej ergonomii pracy, a czasem zwykła niedbałość. W konsekwencji pojawia się stres, który jeśli trwa zbyt długo, oddziałuje zarówno na fizyczną, jak i psychiczną sferę funkcjonowania organizmu.

Stres rozumiany jako zakłócający równowagę zespół specyficznych i niespecyficznych reakcji organizmu na zdarzenia bodźcowe w większości ma swoje źródła w psychicznej sferze funkcjonowania człowieka. Najczęściej identyfikowanymi źródłami stresu są: (1) *sytuacje, wydarzenia i bodźce* o określonych właściwościach (śmierć osoby bliskiej, ślub, zmiana pracy, zmiana miejsca zamieszkania, choroba, itp), (2) *reakcje* jako odpowiedź organizmu na działający stresor na poziomie emocji (lęk, smutek, złość), poznawczym (trudność w podejmowaniu decyzji, rozkojarzenie), czy zachowania (kłótnia, płacz, agresja) oraz (3) *relacje człowiek – otoczenie*, tzw. transakcyjne ujęcie stresu (Waszkowska, Potocka, Wojtaszczyk, 2010, s. 11–16). Incydentalnie i krótko trwający stres potrafi uruchamiać mechanizmy obronne organizmu, zwiększające czujność i mobilizując do racjonalnego działania w nieprzewidzianej sytuacji (reakcja alarmowa). Przyspieszona zostaje praca serca i oddechu, występuje napięcie mięśni, bledność skóry, suchość w gardle. Jeśli czas trwania i ich poziom nie osiągają krytycznie wysokich parametrów, organizm dobrze sobie z nimi radzi (stadium odporności). W przeciwnym razie dochodzi do zaprzestania utrzymywania stanu gotowości i wracają zmiany fizjologiczne z reakcji alarmowej. Skutkiem długotrwałych przeciążeń i systematycznego spadku sprawności psychicznej (i fizycznej) jest stan wyczerpania organizmu (por. Łodzińska, 2010, s. 128; Kowalska i Grzyb, 2015, s. 382). Przykładowe zestawienie czynników stresogennych w zawodzie pielęgniarki zawiera tabela 1.

Tabela 1. Podstawowe czynniki stresowe w pracy pielęgniarek

| Czynnik stresowy | Składowe |
|-----------------------|---|
| Obciążenie pracą | <ul style="list-style-type: none"> - zbyt duża ilość pacjentów przypadająca na jedną pielęgniarkę - minimalna obsada na dyżurze - presja czasu - wielozadaniowość - praca zmianowa |
| Warunki pracy | <ul style="list-style-type: none"> - mnogość sprzętu medycznego na niewielkiej powierzchni - kumulacja zabiegów diagnostycznych i pielęgniarskich w jednym gabinecie - przeciążenia systemu elektronicznego podczas prowadzenia dokumentacji pielęgniarskiej |
| Obciążenie psychiczne | <ul style="list-style-type: none"> - wysokie oczekiwania pacjentów dotyczące obsługi pielęgniarskiej - niezadowolenie pacjentów z obsługi podczas wizyty w gabinecie - pacjenci agresywni, roszczeniowi - niskie zarobki |

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Andruszkiewicz i in., 2014, s. 74; Tartas, Derewicz, Walkiewicz i Budziński, 2009, s. 146).

W okresie względnej przewidywalności pracy w zawodzie pielęgniarki (ilości i zakresu zadań, stanu zasobów stanowiska pracy), przeciążenia fizyczne i psychiczne często niwelowane są w nieodległym czasie od ich wystąpienia, dzięki czemu personel pielęgniarski potrafi funkcjonować bez większego uszczerbku dla zdrowia. Sytuacja ulega zmianie, gdy nieoczekiwanie i gwałtownie zwiększa się zachorowalność społeczeństwa, a reakcje instytucji wspierających uruchamianie procedur kryzysowych są opóźnione. Dotyczy to w szczególności wszelkich stanów epidemicznych i stanów zagrożenia bezpieczeństwa społecznego (katastrofy, silne niepokoje społeczne, działania militarne).

Pandemia jako stan podwyższonego ryzyka i gotowości pracy pielęgniarek – realizacja instytucjonalnych i społecznych oczekiwań

W 2003 roku zidentyfikowano koronawirusa ludzkiego – SARS-CoV. „Wirus ten jest czynnikiem etiologicznym zespołu ostrej niewydolności oddechowej (Severe Acute Respiratory Syndrome)” (Abramczuk, Pancer, Gut, Litwińska, 2017). COVID-19 to choroba wywołana przez koronawirus z Wuhan (2019-CoV). Pierwsze zachorowania wystąpiły w listopadzie 2019 roku w środkowych Chinach w mieście Wuhan. Oficjalna nazwa COVID-19 została ogłoszona przez Światową Organizację Zdrowia (WHO)(mp.pl, 2020). Koronawirusy ludzkie, w tym SARS-CoV-2, rozprzestrzeniają się przede wszystkim drogą kropelkową, ale też przez kontakt bezpośredni z wydalnikami od osób chorych (np. wyciek z nosa). Najskuteczniejszym sposobem uniknięcia zachorowania na COVID-19 jest unikanie kontaktu z wirusem. Zapobieganie zakażeniu polega więc na przestrzeganiu podstawowych zasad ochrony osobistej.

Od początku pandemii jednym z kluczowych zadań każdej jednostki ochrony zdrowia jest podtrzymanie ciągłości pracy oraz zabezpieczenie pracowników oraz pacjentów przed zakażeniem koronawirusem SARS-CoV-2. Do głównych wytycznych, obligatoryjnie wdrażanych w każdej placówce ochrony zdrowia należało między innymi stworzenie i bezwzględne przestrzeganie procedur oraz zapewnienie stałego dostępu do środków ochrony indywidualnej, ograniczenie do minimum obsady personelu medycznego i pomocniczego oraz ścisłego przestrzegania zasad prawidłowego mycia rąk, stosowania preparatów dezynfekcyjnych i środków ochrony indywidualnej, natomiast na terenie placówki powinni przebywać wyłącznie pracownicy oraz pacjenci – dorośli bez osób towarzyszących/odwiedzających lub pacjenci – dzieci z jednym tylko opiekunem (Mitura i in., 2020).

W takich warunkach osoby wykonujące zawody medyczne były szczególnie obciążone stresem i dolegliwościami somatycznymi. Ich codzienna aktywność zawodowa była bowiem potencjalnym źródłem zakażenia nieznanym wirusem. Dodatkowo niedostatek potwierdzonych i spójnych informacji, opieszałość we wprowadzaniu szczegółowych procedur, ograniczenia w dysponowaniu środkami ochrony indywidualnej, a także doskwierające trudności w wykonywaniu badań diagnostycznych (w tym możliwość szybkiego diagnozowania obecności wirusa) powodowały napięcie, zmęczenie i poczucie przeciążenia. Wymienione w tabeli 1 czynniki stresor-

genne w warunkach stanu epidemicznego przybierały na sile powodując, że liczba czynnych zawodowo pielęgniarek spadała z każdym miesiącem (zob. NIPiP, 2021). Od momentu ogłoszenia pandemii w Polsce minęły prawie dwa lata (na dzień 16.12.2021), jednak niepewność towarzysząca pracy personelu medycznego oraz presja społeczna, by poziom świadczonych usług w placówkach ochrony zdrowia wrócił do czasów sprzed pandemii powoduje, że personel medyczny doświadcza nieustannie skrajnie negatywnych emocji, co w krótkim czasie przekłada się na stan zdrowia.

Celem niniejszego opracowania jest zwrócenie uwagi na niektóre konsekwencje zdrowotne długotrwałego zwiększonego obciążenia psychofizycznego pracą u pielęgniarek w okresie pandemii COVID-19 w Polsce jako czynnika mogącego w niedalekiej przyszłości być jedną z przyczyn radykalnej niewydolności sektora usług medycznych. Znajomość zagrożeń zawodowych pielęgniarek może z jednej strony stanowić przyczynek do podjęcia operacyjnych działań na rzecz zmniejszenia natężenia ich występowania na stanowiskach pracy, z drugiej stać się inspiracją dla szeregu inicjatyw edukacyjnych, wspierających środowisko pielęgniarskie w skutecznym radzeniu sobie z wieloaspektowymi skutkami przeciążenia pracą.

Procedura badawcza

Badania metodą sondażu diagnostycznego wykonano wśród personelu pielęgniarskiego zatrudnionego w niepublicznych placówkach ochrony zdrowia w Warszawie. Przesłanką, dla której objęto badaniami osoby z tych placówek, był fakt, że większość niepublicznych placówek ochrony zdrowia to przychodnie i poradnie specjalistyczne, umiejscowione w budynkach wielorakiego przeznaczenia, z piętrami lub sektorami wydzielonymi na potrzeby placówki medycznej. W razie wystąpienia epidemii chorób zakaźnych w takich pomieszczeniach zachowanie szczególnych warunków ostrożności przed zakażeniem jest trudniejsze, niż ma to miejsce w budynkach wyłącznie dedykowanych potrzebom medycznym. Dotyczy to zarówno personelu i pacjentów placówek medycznych, jak i osób przebywających stałe lub okresowo w tym samym budynku.

Ze względu na obowiązujące w czerwcu 2020 r. ograniczenia w poruszaniu się osób i przekazywaniu materiałów papierowych autorski kwestionariusz ankiety został przygotowany w wersji elektronicznej (ankieta internetowa) i rozesłany do wszystkich placówek niepublicznych służby zdrowia w Warszawie. W założeniach minimalnym progiem responsywności była liczba 200 osób, jednakże ze względu na bardzo słaby odbiór zdecydowano się na umieszczenie łącza do kwestionariusza na portalach społecznościowych, w grupach zrzeszających pielęgniarki (Facebook, fora internetowe). Dodatkowo metodą kuli śnieżnej łącze do narzędzia zostało rozesłane przez znajome auterek pracy, zatrudnione w warszawskich niepublicznych placówkach ochrony zdrowia. W ten sposób od czerwca do połowy lipca 2020 r. uzyskano wypełnione arkusze (elektroniczne) od 67 osób, z czego ostatecznie do analizy zakwalifikowano 63 ankiety. W niepublicznych placówkach ochrony zdro-

wia w Warszawie pracują w większości pielęgniarki, których wiek obejmuje czwartą i piątą dekadę życia ($M=45,41$, $sd=7,92$). Większość ankietowanych (63%) to osoby powyżej 40 roku życia ($Me=47$), a niemało z nich (24%) to pielęgniarki w wieku około- lub emerytalnym. Ankietowane pielęgniarki to osoby w wieku średnio 46 lat, a więc legitymujące się blisko 22-letnim stażem pracy ($M=22,27$, $sd=9,56$, $Me=24$). Jest to wiek, w którym doświadczenie zawodowe jest dość duże (i stale rośnie), jednak często kryje się za nim zmniejszona wydolność organizmu, co powoduje szybsze zmęczenie odczuwane po dłuższym wykonywaniu zadań zawodowych niż u osób w młodszym wieku.

Postawiono następujące pytania badawcze:

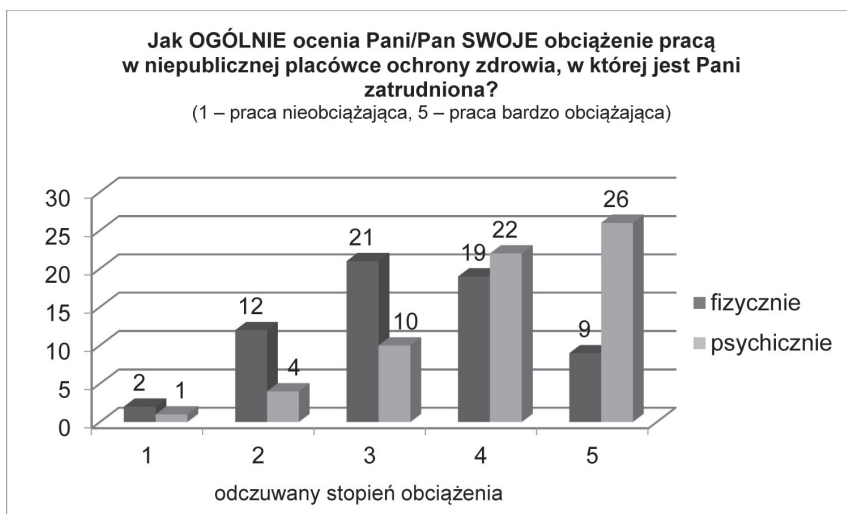
- *Jakie obciążenia fizyczne i psychiczne związane z wykonywaniem zawodu w okresie panowania pandemii identyfikują pielęgniarki?*
- *Jakie skutki zdrowotne pracy w okresie panowania pandemii zaobserwowały osoby badane oraz jaki jest ich zakres oddziaływania?*

Do tak postawionych pytań sformułowano jedną hipotezę roboczą:

- *Długotrwałe psychofizyczne obciążenie pracą w okresie panowania pandemii COVID-19 w Polsce spowodowało u badanych pielęgniarek konsekwencje zdrowotne przede wszystkim w obszarze zdrowia psychicznego oraz nieznacznie w obszarze zdrowia fizycznego.*

Konsekwencje długotrwałej pracy pielęgniarek w stanie podwyższonego zagrożenia zdrowia i życia w świetle wyników badań własnych

Zakres zadań zawodowych pielęgniarki wymaga od niej utrzymywania swojego organizmu w dobrej kondycji fizycznej. Wiele z tych zadań w pojedynczym wymiarze nie obciąża struktury kostno-mięśniowej ciała, jednak powtarzane wielokrotnie wywołują dający się odczuć dyskomfort przeciążenia fizycznego. Pielęgniarki skupiające się na prawidłowym wykonaniu zadania często nie zastanawiają się, jak bardzo nadwyrężają zasoby swoich organizmów. Uzyskane odpowiedzi badanych na pytanie o odczuwany stopień obciążenia fizycznego i psychicznego podczas pracy w niepublicznej placówce ochrony zdrowia uwidoczniły, że w tej grupie placówek medycznych znacznie większym obciążeniem w pracy pielęgniarek są czynniki psychiczne (rys. 1). Większość z nich (48 osób, 76%) postrzega pracę w niepublicznej placówce ochrony zdrowia przede wszystkim jako obciążającą psychicznie w stopniu wysokim i bardzo wysokim (4 i 5). Wartości te mogą świadczyć o tym, że prawdopodobnie dużo większą wagę przykładają tu do relacji z pacjentami i personelem lekarskim oraz do zachowania wysokiej jakości świadczonych usług pielęgniarskich, w tym do zapewnienia pacjentom poczucia możliwie wysokiego dobrostanu psychicznego. Z danych wynika również, że praca w niepublicznych placówkach ochrony zdrowia (w większości w przychodniach) nie generuje nadmiernego obciążenia fizycznego dla badanych pielęgniarek. Prawdopodobnie nie doświadczają one konieczności dużego i częstego używania własnych sił fizycznych w kontakcie z pacjentem czy w posługiwaniu się sprzętem medycznym.



Rys. 1. Subiektywna ocena stopnia obciążenia pracą przez pielęgniarki zatrudnione w niepublicznych placówkach ochrony zdrowia

Źródło: badania własne.

Doświadczanie nawet niewielkich, ale długotrwałych niedogodności na stanowisku pracy może się przekładać na spadek wydajności. Ergonomia stanowiska pracy uwzględnia kilka obszarów, pozornie niezwiązanych z zadaniami pielęgniarki, których niedopasowanie zwiększa podświadomie odczuwane zmęczenie. Wśród nich znajduje się przestrzeń do prac przygotowawczych, administracyjnych i pracy z pacjentem, środowisko dźwiękowe, oświetlenie, czy jakość powietrza. Ankietowane pielęgniarki wskazały trzy grupy niedogodności. Pierwsza dotyczy jednego czynnika i jest nią praca na stojąco (37 wskazań, 59%) – tabela 2. Biorąc pod uwagę fakt, że większość respondentek to osoby powyżej 40 roku życia, długotrwałe wykonywanie pracy w pozycji stojącej może przyspieszyć lub spotęgować odczuwane coraz częściej problemy krążeniowe nóg oraz przeciążenie kręgosłupa. Drugą najczęściej wskazywaną grupą czynników niedogodnych dla pracy to te związane ze zbyt gęstym zagospodarowaniem przestrzeni pracy (miejsce do prac przygotowawczych i administracyjnych, do przechowywania, liczba sprzętów) oraz wynikającymi z tego konsekwencjami w postaci zwiększonej emisji dźwięków odsprzętowych oraz osłabionej wentylacji. Trzecia grupa wskazań dotyczy w większości czynnika ludzkiego, a więc zagęszczenia osób i hałasu z tym związanego oraz konieczność podnoszenia osób (pacjentów) podczas zabiegów (po 14–15 wskazań, 22%–24%). Prawdopodobnie te czynniki szczególnie uciążliwe są dla tych pielęgniarek, które w czasie pandemii pracowały w gabinetach pierwszego kontaktu z pacjentem (zabiegowych, ambulatoriach), gdzie większość pracy polega na dokumentowaniu zdarzeń medycznych, historii choroby pacjenta i wykonywaniu najczęstszych zabiegów pielęgniarskich. W tę grupę czynników wpisuje się również wskazanie dotyczące pracy siedzącej.

Identyfikacja przez badane pielęgniarki czynników zwiększających niedogodności pracy nie była jednoznaczna z rzeczywiście odczuwalnym obciążeniem. Dopiero zadanie pytania o stopień, w jakim praca w trakcie pandemii była obciążająca i o rodzaj szczególnie odczuwany jako doskwierający pozwalało wzbogacić wcześniejszą analizę.

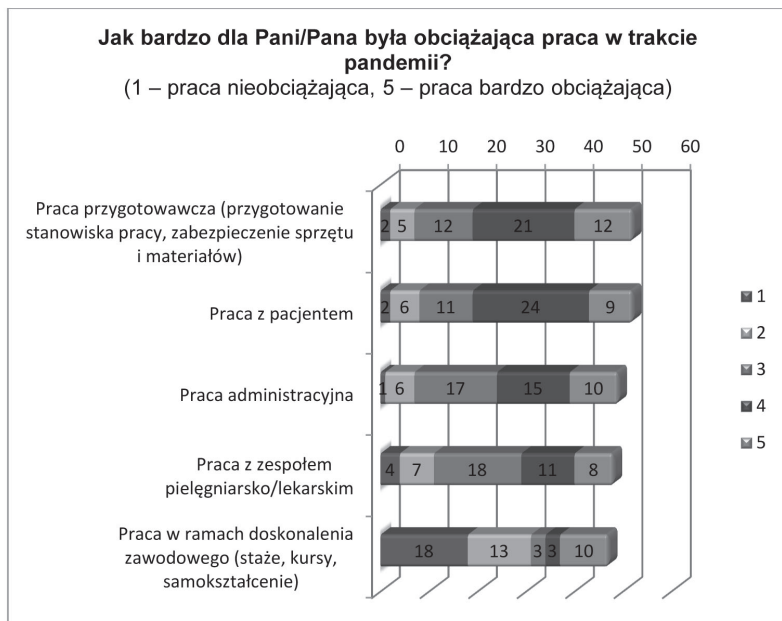
Tabela 2. Niedogodności na stanowisku pracy generujące odczuwane przez pielęgniarki obciążenie fizyczne

| Lp. | Niedogodności fizyczne na stanowisku pracy | Liczba odpowiedzi | Wartość procentowa |
|-----|--|-------------------|--------------------|
| 1 | Częsta praca stojąca | 37 | 59% |
| 2 | Za mało miejsca do prac administracyjnych | 29 | 46% |
| 3 | Za mało miejsca do prac przygotowawczych | 28 | 44% |
| 4 | Za mało miejsca do przechowywania (szafki, szafy, półki) | 26 | 41% |
| 5 | Zwiększony hałas – otoczenie materialne | 26 | 41% |
| 6 | Za dużo sprzętów na niewielkiej powierzchni | 24 | 38% |
| 7 | Niewystarczająca wentylacja | 24 | 38% |
| 8 | Częsta praca siedząca | 15 | 24% |
| 9 | Duże zagęszczenie ludzi | 15 | 24% |
| 10 | Zwiększony hałas – ludzie | 14 | 22% |
| 11 | Konieczność podnoszenia osób | 11 | 17% |
| 12 | Konieczność podnoszenia cięższych przedmiotów | 10 | 16% |
| 13 | Niewystarczające oświetlenie | 7 | 11% |

N = 63.

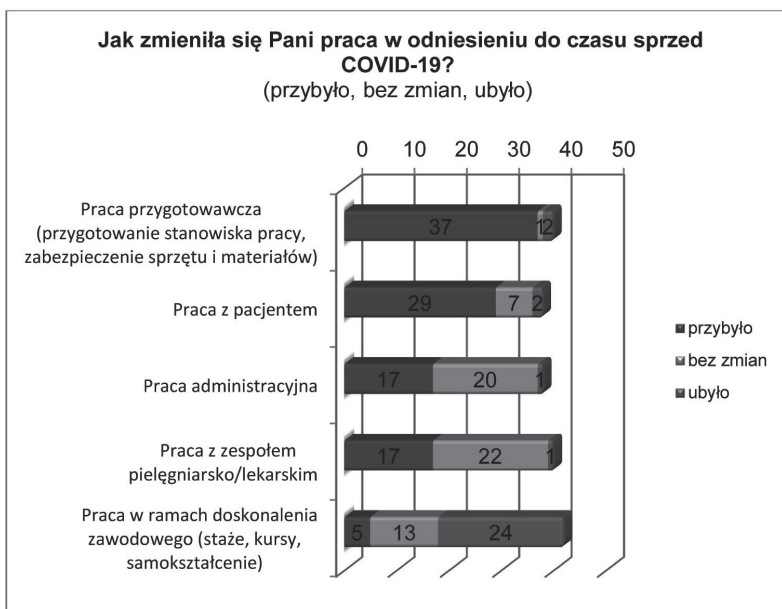
Źródło: badania własne.

Analizując oba zestawienia (rys. 2 i 3) można zauważyć, że dwa rodzaje prac – przygotowawcze oraz praca z pacjentem – stanowiły w czasie panowania pandemii największe obciążenie dla ankietowanych pielęgniarek, a także, że znacznie ich przybyło w stosunku do poprzedniego okresu. Stan podwyższonego zagrożenia epidemicznego niejako z założenia generuje zarówno zwiększenie zakresu czynności zabezpieczających stanowisko pracy, jak i zakres pracy z pacjentem, która jest znacznie trudniejsza pod względem psychicznym (wysoki odczuwalny poziom stresu obu stron relacji). Na tym tle zadania związane z rozwojem zawodowym nie są najbardziej obciążającym, ich ranga spada, mimo że właśnie wtedy ekspercka wiedza zawodowa jest szczególnie cenna. Jednakże ograniczenia czasowe wynikające ze zwiększonego udziału innych rodzajów zobowiązań zawodowych, uniemożliwiają skuteczne doskonalenie zawodowe, nawet realizowane w formie samokształcenia.



Rys. 2. Stopień odczuwania obciążenia określonym rodzajem pracy w czasie pandemii

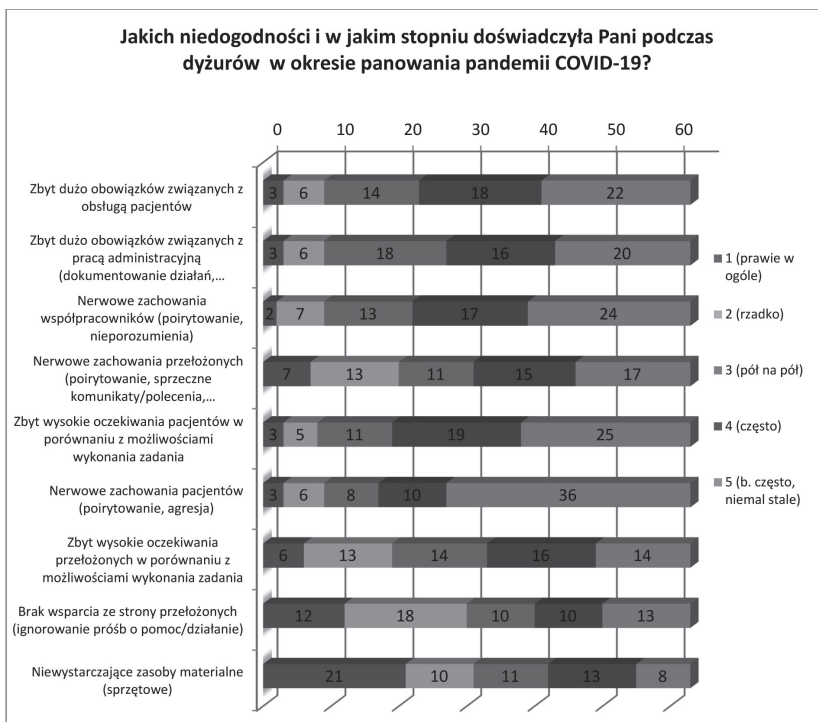
Źródło: badanie własne.



Rys. 3. Stopień odczuwania zmiany w obciążeniu określonym rodzajem pracy w czasie pandemii w odniesieniu do czasu sprzed COVID-19

Źródło: badania własne.

Wszelkie czynniki, które czynią pracę pielęgniarki bardziej obciążającą, niż jest, należy postrzegać jako niedogodności zawodowe. Są to elementy, które nie zawsze stanowią integralną część zadań zawodowych, lecz pośrednio mają na nie wpływ. Do nich należą między innymi: (1) nerwowe zachowania współpracowników (poirytowanie, nieporozumienia) czy przełożonych (sprzeczne komunikaty/polecenia, niedopowiedzenia), (2) zbyt wysokie oczekiwania pacjentów w porównaniu z możliwościami wykonania zadania i często wynikające z tego ich nerwowe zachowania (np. poirytowanie, agresja), (3) zbyt wysokie oczekiwania przełożonych w porównaniu z możliwościami wykonania zadania i nierzadko idący za tym brak wsparcia ze strony przełożonych (ignorowanie próśb o pomoc/działanie) oraz (4) niewystarczające zasoby materialne (sprzętowe), które same w sobie nie są czynnikiem blokującym wykonanie zadań, niemniej jednak energia zużywana na poradzenie sobie z ich niedostatkiem może nadwyręzać kondycję pielęgniarki. Zapytane w ankiecie pielęgniarki o ten obszar pracy w czasie pandemii uwypukliły przede wszystkim aspekt zaburzeń relacji (rys. 4).



Rys. 4. Niedogodności w pracy i częstość ich odczuwania przez ankietowanych w czasie pandemii

Źródło: badania własne.

Blisko 65% ankietowanych (41 osób) zaznaczyło, że często lub bardzo często doświadczało nerwowych zachowań współpracowników i tylko niewiele mniej (50%

– 32 osoby) nerwowych zachowań przełożonych. To pokazuje, że stan podwyższonego zagrożenia zarażeniem ekspansywnego wirusa, jakim jest SARS-CoV-2 przede wszystkim odciska silne piętno na relacjach międzyludzkich, czyniąc z pracy wykonywanej z dużym zaangażowaniem działalność niezauważalnie szkodliwą dla organizmu pielęgniarek, zwłaszcza w sferze zdrowia psychicznego. Innym, nieświadomym elementem obciążenia psychicznego potrafią być niepełne lub niedokładne informacje (lub ich brak), nierzadko niezbędne do prawidłowego wykonania zadań zawodowych. Niniejsze badanie dowiodło, że o ile praca z pacjentem w kontekście kompletności uzyskiwanych informacji jawi się jako obarczona wieloma niewiadomymi, o tyle w odniesieniu do stanowiska pracy, przydziału obowiązków i statusu w zespole pracowniczym, niedoinformowanie, zdaniem ankietowanych (33–35 osób, 52–55%), występuje rzadko lub prawie wcale. Pozwala to wysnuć wniosek, że w niepublicznych placówkach ochrony zdrowia w Warszawie kładzie się duży nacisk na zabezpieczenie warunków pracy pielęgniarek w zakresie kompletności i przejrzystości informacji. Tylko niewielka liczba ankietowanych odczuwała w czasie pandemii niedogodności spowodowane niepełnymi lub niedokładnymi informacjami dotyczącymi organizacyjnego aspektu pracy (13–16 osób, 20–25%). Za to inne czynności postrzegano jako niezmiernie obciążające ze względu na ich znaczny przyrost. Wśród nich najczęściej wskazywano (1) przygotowanie stanowiska pracy (rozpoznanie stanu i zabezpieczenie materiałów, sprawności sprzętu, kompletności dokumentacji) – ten aspekt uwypukliło 87% ankietowanych (54 osoby), (2) obsługę pacjenta – wzrost czynności zauważyło 84% ankietowanych (53 osoby) oraz (3) przygotowanie i zamykanie pracy w danym dniu w obszarze ochrony osobistej – ten obszar pracy wskazało 76% badanych (48 osoby). To pokazuje, że praca pielęgniarek w czasie pandemii – i tak energochłonna – staje się znacznie bardziej obciążająca z tytułu czynności, na które w czasie spokoju nie przeznaczają się dodatkowej energii.

Doświadczanie ciągłego obciążenia fizycznego i psychicznego podczas pracy stopniowo odciska swoje piętno na kondycji zdrowotnej osoby ją wykonującej, powodując szereg dolegliwości bólowych. Badane pielęgniarki wyodrębniły trzy najczęściej i najsilniej doświadczane rodzaje bólu: (1) bóle kręgosłupa – aż 80% ankietowanych (50 osób) doświadczało ich w pracy lub po jej zakończeniu, z czego aż 33% (21 osób) w stopniu silnym i bardzo silnym, (2) bóle pleców – najmocniej skojarzone z bólami kręgosłupa – były równie często i silnie odczuwane aż przez 84% respondentek (53 osoby), z czego 27% (17 osób) określało ból jako silny i bardzo silny oraz (3) bóle i obrzęki kończyn dolnych – były naturalną, choć często przez badane pielęgniarki niekojarzoną wprost z bólami pleców i kręgosłupa grupą bólową. Ten rodzaj bólu zidentyfikowało u siebie 76% ankietowanych (48 osób), z czego 28% (18 osób) wskazało go jako co najmniej silny. W związku z koniecznością stosowania środków ochrony indywidualnej, w tym agresywnych chemikaliów, pielęgniarki wyodrębniły (nową dla wielu) najczęściej odczuwaną dolegliwość – swędzące zmiany skórne. Tę niedogodność wskazało 71% badanych (45 osób), a 38% (24 osoby) doświadczało ich co najmniej często.

Dolegliwości fizyczne, bólowe to niejedyne konsekwencje zdrowotne bardziej intensywnej pracy pielęgniarek w czasie pandemii. Znacznie większym obciążeniem dla zdrowia są sytuacje stresowe, zarówno o charakterze nagłym, lecz krótkotrwałym, jak i słabszym, lecz utrzymującym się przez dłuższy czas. W świetle przeanalizowanych wyników można wyodrębnić jeden dominujący czynnik – strach przed zachorowaniem własnym i bliskich. Co najmniej częstego odczuwania stresu z powodu obawy o własne i bliskich zdrowie doświadczyło w tym czasie odpowiednio 84% i 80% ankietowanych pielęgniarek (53 i 51 osób) – połowa z nich odczuwała go codziennie. W efekcie narażały się na spadek odporności, a dalej na większą skłonność do zakażenia koronawirusem. W przeprowadzonych badaniach pielęgniarki nie sygnalizowały nasilających się dolegliwości psychicznych, tj. stanów permanentnie obniżonego nastroju, utrzymującego się rozdrażnienia, apatii lub kompulsywnych zachowań jako reakcji na przeciągające się obciążenie stresem w pracy. Raczej wskazywały na sposoby wczesnej autoprewencji, by nie dopuścić do niekontrolowanego spadku kondycji psychofizycznej. Dzięki temu, mimo przeciągającej się pandemii, mogły zachować względnie dobry stan samopoczucia i nawet w sytuacjach trudnych czerpać satysfakcję z pracy.

Zakończenie

Błyskawiczne rozprzestrzenienie się wirusa SARS-CoV-2 w Polsce i ogłoszony stan pandemii sprawił że praca pielęgniarek stała się jeszcze bardziej odpowiedzialna i cięższa niż przed pandemią. Większość ankietowanych pielęgniarek to osoby 30-, 40- i 50-letnie, a zatem w wieku największych obciążeń rolami rodzinnymi (rodzina, dzieci, starsi rodzice) i nierzadko obciążeń finansowych z tytułu zaciągniętych kredytów (np. mieszkaniowych) lub tylko wysokich kosztów utrzymania. Wykonywanie zawodu wciąż nisko opłacanego w relacji do wymaganego przygotowania i wysokiej odpowiedzialności generuje konieczność pracy w kilku placówkach (ponadetatowej), co w sytuacji pandemii rodzi dodatkowe ryzyko zarażenia siebie i bliskich. Co więcej, społeczne oczekiwania wobec tej grupy zawodowej co do stałej gotowości do udzielania pomocy przy zachowaniu wysokiego poziomu profesjonalizmu nakłada w czasie pandemii na barki pielęgniarek ciężar, który choć trudny do zaobserwowania wprost, przyczynia się do przeciążeń zarówno fizycznych, jak i psychicznych.

Identyfikowane przez pielęgniarki obciążenia fizyczne związane z wykonywaniem zawodu w okresie pandemii odnoszą się do pracy stojącej oraz przestrzeni fizycznej stanowiska pracy, przestrzeni, w której wykonywane są czynności przygotowawcze, przyjmowani pacjenci oraz dokumentowane są czynności zawodowe. Głębsza analiza zadań zawodowych umożliwiła im wyodrębnienie czynników, które tę pracę czynią mniej lub bardziej uciążliwą w sytuacji zwiększonego zagrożenia zakażeniem wirusem SARS-CoV-2.

W czasie pandemii najczęściej doświadczanymi niedogodnościami (obciążeniami) psychicznymi przez pielęgniarki z warszawskich niepublicznych placówek ochrony

zdrowia były te związane z obsługą pacjentów, ich nerwowymi zachowaniami, wynikającymi niejednokrotnie ze zbyt wysokich oczekiwań wobec pielęgniarek. Duża liczba obowiązków stawała się obciążeniem przede wszystkim psychicznym, a nie fizycznym. Nierzadko przyczyniały się do tego niepełne lub niedokładne informacje o pacjencie, konieczność podejmowania nagłych, doraźnych decyzji związanych z obsługą pacjenta, a także zwiększona ilość obowiązków pielęgnacyjnych. Ponadto stan podwyższonej nerwowości pacjentów wzmagał nerwowość personelu pracowniczego. Obciążony psychicznie zespół pracowniczy (mimo podejmowanych prób empatycznego współdziałania), już tylko z tytułu zwiększonych obowiązków administracyjnych oraz koniecznego zwiększenia czasu i energii na działania przygotowujące oraz zamykające dyżur (ochrona osobista), miał trudności z takim podziałem pracy, by nie zwiększać obciążenia poszczególnych osób.

Okres pandemii wirusa SARS-CoV-2 postawił personel medyczny w stan zwiększonej gotowości do ratowania zdrowia pacjentów. Pielęgniarki zatrudnione w niepublicznych placówkach ochrony zdrowia, podobnie jak ich koleżanki z placówek państwowych, również doświadczały skutków zaostrzonych procedur, zwiększonego zagrożenia zakażeniem, co czyniło ich pracę znacznie bardziej obciążającą psychicznie niż w okresie nieepidemicznym. W obrazie skutków zdrowotnych, jakie obserwują u siebie pielęgniarki w wyniku pracy w czasie pandemii, najsilniejszymi i najczęściej doświadczanymi dolegliwościami były bóle kręgosłupa i pleców oraz bóle i drętwienie (opuchlizna) kończyn dolnych. Ich wystąpienie w takim wymiarze to naturalna konsekwencja pracy stojącej, pracy skoncentrowanej na czynnościach przygotowawczych i zabezpieczających stanowisko pracy, konsekwencja pracy z pacjentem wykonywanej na stojąco. Ten typ pracy i jednoczesne doświadczanie wielu stresorów przyczynia się do stopniowego ujawniania się chorób psychosomatycznych jako konsekwencji pracy zawodowej w stanie zagrożenia zdrowia – chorób, które respondentki nie zawsze mogą wiązać z długotrwałą i dość silną ekspozycją na stres i obciążenia fizyczne w pracy. Czas pandemii obnażył nie tylko problem niewystarczających zasobów kadrowych w służbie zdrowia, lecz przede wszystkim stan działań profilaktyczno-interwencyjnych w zakresie wspierania kondycji psychofizycznej personelu pielęgniarskiego. Badania przeprowadzone na tej grupie pielęgniarek stanowią wycinek problemów, jakie nurtują to środowisko w czasie pandemii. Uwidocznione w niniejszym opracowaniu problemy warto, by stały się inspiracją do aktywnych działań na rzecz większej ochrony tej grupy zawodowej.

References

1. Abramczuk E., Pancer K., Gut W., i Litwińska B., *Niepandemiczne koronawirusy człowieka – charakterystyka i diagnostyka*, „Postępy Mikrobiologii” 2017 56(2), 205–2013, <http://agro.icm.edu.pl/agro/element/bwmeta1.element.agro-00b21f0f-484e-477d-92b7-36776ec81424>.
2. Andruszkiewicz A., Banaszkiewicz M., Nowik M., *Wybrane aspekty środowiska pracy a stan zdrowia pielęgniarek*, „Przedsiębiorczość i Zarządzanie” 2014 15(12–1), s. 73–88, <http://piz.san.edu.pl/index.php?id=108>.

3. Brzezińska M., Kózka M., *Krajowy Standard Kwalifikacji Zawodowych. Pielęgniarka (224101)*. Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, 2007, ftp://kwalifikacje.praca.gov.pl/STANDARDY%20KWALIFIKACJI%20ZWODOWYCH/224101_Piel_zaktualizowana.pdf.
4. Kowalska G., Grzyb B., *Stres w życiu człowieka – ujęcie teoretyczne*. „Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla bezpieczeństwa” 2015, 9(4/2015), s. 379–388.
5. Kuriata E., Felińczak A., Grzebieluch J., Szachniewicz M., Czynniki szkodliwe oraz obciążenie pracą pielęgniarek zatrudnionych w szpitalu. Część II. „Pielęgniarstwo i Zdrowie Publiczne” 2011, 1(3), s. 269–273.
6. Łodzińska J., *Stres zawodowy narastającym zjawiskiem społecznym. Seminare*, „Poszukiwania naukowe” 2010, 28, s. 125–138.
7. Mitura, K., Myśliwiec, P., Rogula, W., Solecki, M., Furtak, J. P., Kazanowski, M., Sobocki, J. *Wytyczne dotyczące postępowania na oddziałach zabiegowych szpitali niejednoimiennych podczas pandemii COVID-19 (21.04.2020)*, „Polski Przegląd Chirurgiczny” 2020, 92(2), 42–53. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0014.1039>
8. mp.pl. (2020, lipiec 15). *Koronawirus (COVID-19 – Najnowsze informacje* (dostęp: 16.07.2020).
9. NIPiP. (2021). *Katastrofa kadrowa pielęgniarek i położnych. Raport naczelnej izby pielęgniarek i położnych* (s. 1–9), Warszawa: Naczelna Izba Pielęgniarek i Położnych, https://nipip.pl/wp-content/uploads/2021/09/2021-09-06_Raport_NIPiP_KRAJ.pdf.
10. Tartas M., Derewicz G., Walkiewicz M., Budziński W., *Źródła stresu zawodowego w pracy pielęgniarek zatrudnionych w oddziałach o dużym obciążeniu fizycznym i psychicznym – hospicjum oraz chirurgii ogólnej*. „Annales Academiae Medicae Gedanensis” 2009, 39(1), s. 145–153, <https://Annales.gumed.edu.pl/articles/94>.
11. Waszkowska M., Potocka A., i Wojtaszczyk P., *Miejsce pracy na miarę oczekiwań. Poradnik dla pracowników socjalnych*, Oficyna Wydawnicza Instytutu Medycyny Pracy im. prof. J. Nofera, Łódź 2010.
12. Wyderka M., Niedzielska T., *Ergonomia w pracy pielęgniarki*. „Pielęgniarstwo Polskie” 2016, 60(2), s. 165–169, <https://doi.org/10.20883/pielpol.2016.5>.

dr Justyna Bluszcz

adiunkt, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

mgr Urszula Matachowska

pielęgniarka, Centrum Medyczne Damiana w Warszawie

Ewa Dębska

ORCID: 0000 0001 9986 472X

Marta Koch-Kozioł

ORCID: 0000-0002-5152-538X

Monika Mazur-Mitrowska

ORCID: 0000-0002-4204-0858

Mirostław Żurek

ORCID: 0000-0003-1081-588X

DOI: 10.34866/xz27-3728

Potrzeby szkoleniowe doradców zawodowych – wyniki ogólnopolskich badań ankietowych

Training needs of career counsellors – results of a nationwide survey

Key words: career counselling, career counselor, training needs, forms of improvement, research results.

Abstract: The article presents the results of a nationwide survey conducted by the Association of School and Vocational Counsellors of the Republic of Poland in cooperation with the Education Development Center in Warsaw on the training needs of career counsellors working for education. The research was conducted in 2021 on a group of 143 career counsellors working in primary and secondary schools. The respondents answered questions on six subject areas: 1) Getting to know yourself/Getting to know your own resources, 2) The world of professions and the labour market, 3) The educational market and lifelong learning, 4) Planning your own development and making educational and professional decisions, and 5) other training needs, as well as 6) their preferred forms of professional development. The obtained data will allow for the construction of an effective training offer dedicated to career counsellors employed in the education system.

Słowa kluczowe: doradztwo zawodowe, doradca zawodowy, potrzeby szkoleniowe, formy doskonalenia, wyniki badań.

Streszczenie: W artykule przedstawiono wyniki ogólnopolskich badań ankietowych przeprowadzonych przez Stowarzyszenie Doradców Szkolnych i Zawodowych RP przy współpracy Ośrodka Rozwoju Edukacji w Warszawie dotyczących potrzeb szkoleniowych doradców zawodowych pracujących na rzecz edukacji.

Badania zostały przeprowadzone w 2021 roku na grupie 143 doradców zawodowych pracujących w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych. Respondenci odpowiedzieli na pytania dotyczące sześciu obszarów tematycznych, w tym modułów treści programowych

z rozporządzenia w sprawie doradztwa zawodowego: 1) Poznawanie siebie/Poznawanie własnych zasobów, 2) Świat zawodów i rynek pracy, 3) Rynek edukacyjny i uczenie się przez całe życie, 4) Planowanie własnego rozwoju i podejmowanie decyzji edukacyjno-zawodowych oraz 5) innych potrzeb szkoleniowych, a także 6) preferowanych przez nich form doskonalenia zawodowego.

Pozyskanie wiedzy na ten temat jest ważną wskazówką do skonstruowania oferty szkoleniowej dedykowanej doradcom zawodowym zatrudnionym w systemie edukacji.

Wstęp

Z dniem 1 września 2019 r. weszło w życie rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 lutego 2019 roku w sprawie doradztwa zawodowego (Dz.U. 2019 poz. 325). Poprzez rozporządzenie formalnie wprowadzono doradztwo zawodowe do systemu szkolnictwa w Polsce. Określono w nim m.in. wymagania kwalifikacyjne dla doradców zawodowych, treści programowe, a także sposób realizacji doradztwa zawodowego od przedszkola do szkoły policealnej. Rozporządzenie zawiera treści programowe dla wymienionych typów szkół, które zostały pogrupowane w czterech obszarach tematycznych:

- 1) Poznawanie siebie/Poznawanie własnych zasobów.
- 2) Świat zawodów i rynek pracy.
- 3) Rynek edukacyjny i uczenie się przez całe życie.
- 4) Planowanie własnego rozwoju i podejmowanie decyzji edukacyjno-zawodowych.

Zaproponowane treści programowe stanowią punkt odniesienia do przeprowadzenia ogólnopolskich badań potrzeb szkoleniowych doradców zawodowych zatrudnionych w systemie edukacji w Polsce. Celem badań było poznanie potrzeb szkoleniowych doradców zawodowych zatrudnionych oraz preferowanych przez nich form doskonalenia zawodowego.

W artykule we wstępie przedstawiono tło teoretyczne prowadzonych badań ankietowych, a następnie zaprezentowano ich wyniki.

Teoretyczne tło badań

Wyniki wielu badań i pogłębionych analiz (Czepiel, 2013; Siurdyban, Minta, Zembrzuska, Szczepińska i Zielińska-Pękał, 2014; Szymańska i Ostrogórska, 2018; Kwiatkowski i Żurek, 2008) wskazują, że doradztwo zawodowe stanowi ważny czynnik wspierający młodego człowieka przy podejmowaniu decyzji edukacyjno-zawodowych. Aby wybór był trafny, uczniowie powinni zapoznać się w sposób wystarczający z informacjami zawodoznawczymi, mechanizmami rynku pracy. Niezbędne jest także dokonanie przez jednostkę diagnozy własnych możliwości, ale także i ograniczeń. We wszystkich tych obszarach (a katalog ich nie jest zamknięty) kluczowa wydaje się być rola doradcy zawodowego. Aby mógł sprostać tym wyzwaniom, niezbędne jest systematyczne doszkalanie się i podnoszenie kwalifikacji w tym zakresie. Dynamicznie zmieniająca się rzeczywistość oparta na wiedzy, transformacja

cyfrowa, w tym transformacja cyfrowa edukacji, Przemysł 4.0 uruchamiają potrzebę ciągłego doskonalenia się pracowników, w tym doradców zawodowych. Koncepcja uczenia się przez całe życie (*lifelong learning*), jednolita taksonomia kompetencji i kwalifikacji (*European Skills/Competences, qualifications and Occupations ESCO*) wymusza na doradcach zawodowych i innych osobach zajmujących się doradztwem zawodowym poszukiwanie różnych form doskonalenia zawodowego.

U podstaw badań zawartych w niniejszej publikacji leży koncepcja Kirkpatricka (2001). Zakłada ona, że efekt uczenia się zawiera w sobie trzy komponenty: kognitywny, behawioralny i afektywny. W myśl tej koncepcji proces uczenia się (a więc i doskonalenia) ma przynieść jasno określony rezultat. To wymusza na jednostce potrzebę podnoszenia swojej wiedzy i rozwijania umiejętności oraz nabywania nowych kompetencji. Pytanie, jakie może nasuwać się, to jakie korzyści mogą płynąć z chęci doskonalenia swoich kwalifikacji przez doradców zawodowych? Niewątpliwie podnoszenie wiedzy wpływa korzystnie na profesjonalizm i jakość wykonywanej pracy. Proces doradczy to praca z klientem (ucznem), która wymaga odpowiedzialności, a ta wiąże się z samoświadomością doradcy zawodowego. Znajomość zasobów, ale także deficytów w obszarze wiedzy sprawia, że doradca zawodowy wie, czego potrzebuje i gdzie szukać wsparcia. Samorozwój powoduje także lepsze zrozumienie celów i strategii działania, a także skutkuje wzrostem motywacji całego zespołu.

Z drugiej strony, aby należycie przygotować ofertę szkoleniową, należy przede wszystkim dokonać diagnozy potrzeb potencjalnych odbiorców. Jasne określenie celów szkolenia winno być odpowiedzią na potrzeby tychże uczestników (Mayo, 2002).

Należy nadmienić, że z analizy przeprowadzonych źródeł wynika, że od momentu wprowadzenia w życie rozporządzenia w sprawie doradztwa zawodowego większość dyrektorów szkół (73,6%) uważa, że był to zdecydowanie dobry pomysł (Szymańska i Ostrogórska, 2018). Wskazywano także, że zdecydowana większość dyrektorów (ponad 90%) uważa, że doradztwo zawodowe w szkole jest zadaniem koniecznym.

Podsumowując, ogólnym celem analizy potrzeb szkoleniowych jest zdobycie niezbędnych informacji, które będą stanowiły podstawę do skonstruowania oferty szkoleniowej. Efektywny program szkoleniowy to takie treści (obszary tematyczne), formy i metody, które zaspokajają potrzeby odbiorców na poziomie najwyższym z możliwych. Wszystkie te czynniki wpływają na efektywność szkolenia, a więc stopień doskonałości (Pilch, 2004).

Założenia metodologiczne badań

Przeprowadzone badania miały charakter eksploracyjny. Odnoszą się do treści programowych wyodrębnionych w rozporządzeniu w sprawie doradztwa zawodowego w obszarze 4 modułów oraz do form i trybów doskonalenia zawodowego.

W badaniu poruszono dwa **obszary badawcze**:

- 1) Potrzeby szkolenia doradców zawodowych.
- 2) Preferowane formy doskonalenia zawodowego przez doradców zawodowych.

W związku z powyższym określono dwa **główne pytania badawcze**:

- 1) Na jakie potrzeby szkoleniowo-edukacyjne wskazują doradcy zawodowi?
- 2) Jakie preferują formy i tryby doskonalenia zawodowego?

W celu **uszczegółowienia problemów badawczych** sformułowano poniższe pytania:

- 1) Jaką tematyką szkoleń z I modułu treści programowych wyodrębnionych w rozporządzeniu w sprawie doradztwa zawodowego: *Poznananie siebie/Poznananie własnych zasobów*, są zainteresowani doradcy zawodowi?
- 2) W jakich szkoleniach z II modułu treści programowych wyodrębnionych w rozporządzeniu w sprawie doradztwa zawodowego: *Świat zawodów i rynek pracy*, chcieliby wziąć udział doradcy zawodowi?
- 3) Jaką wiedzę z III modułu treści programowych wyodrębnionych w rozporządzeniu w sprawie doradztwa zawodowego: *Rynek edukacyjny i uczenie się przez całe życie*, chcieliby zdobyć lub zaktualizować?
- 4) Jaka tematyka z IV modułu treści programowych wyodrębnionych w rozporządzeniu w sprawie doradztwa zawodowego: *Planowanie własnego rozwoju i podejmowanie decyzji edukacyjno-zawodowych*, odpowiadałaby na potrzeby szkoleniowe doradców zawodowych?
- 5) Jakie inne potrzeby szkoleniowe w obszarze realizowanego doradztwa dostrzegają doradcy zawodowi?
- 6) W jakich formach szkoleniowych (konferencje, kursy e-learningowe, szkolenia, seminaria, wykłady) chcieliby brać udział ankietowani?
- 7) Jaki tryb edukacji (stacjonarny, zdalny, hybrydowy) jest preferowany przez doradców zawodowych?

W przeprowadzonych badaniach jako główną **metodę badawczą** zastosowano sondaż diagnostyczny oparty na technice ankiety, w której narzędziem badawczym był anonimowy kwestionariusz ankiety udostępniony respondentom za pośrednictwem Internetu. Wybór respondentów był losowy.

Badania przeprowadzono w okresie od maja do listopada 2021. Ankietowani doradcy zawodowi zaznaczali odpowiedzi, które uważali za istotne w odniesieniu do każdego zagadnienia. Ankieta odnosząca się do potrzeb szkoleniowych zawierała 8 pytań badawczych.

Analiza i interpretacja wyników badań

Poniżej zostaną przedstawione wyniki, jakie uzyskano w badaniu ankietowym potrzeb szkoleniowych oraz preferowanych form i trybu doskonalenia doradców za-

wodowych pracujących na rzecz edukacji w Polsce i realizujących treści programowe z zakresu doradztwa zawodowego.

Charakterystyka respondentów

Internetową ankietę wypełniło 143 doradców zawodowych, w tym:

- 133 kobiety i 10 mężczyzn,
- 9 będących w przedziale wiekowym od 25 do 29 lat, 72 – od 30 do 44 roku życia, 57 – 45–59 lat, 5 – powyżej 50 roku życia,
- 98 pracujących w mieście i 45 na terenach wiejskich,
- 110 uzyskało kwalifikacje doradcy zawodowego na studiach podyplomowych, a 10 – kończyło uzupełniające studia magisterskie, 6 – studia licencjackie, 7 – studia magisterskie, 7 – bez kwalifikacji zawodowych jako doradca, 3 – jest w trakcie uzyskiwania kwalifikacji,
- 85 osób legitymuje się stażem pracy ogółem – powyżej 15 lat, 28 – posiada staż pracy w przedziale 11–15 lat, 19 osób w przedziale 5–10 lat, 11 – pracuje krócej niż 5 lat,
- 65 osób ma krótki staż pracy (poniżej 5 lat) jako doradca zawodowy, 45 pracuje od 5 do 10 lat, a 21 od 10 do 15 lat, 12 pracuje powyżej 15 lat,
- 65 pracuje w szkole podstawowej, 26 w technikum, 21 w liceum ogólnokształcącym, 3 w szkole policealnej, 12 w poradni psychologiczno-pedagogicznej, po 2 w branżowej szkole I stopnia, centrum kształcenia ustawicznego, Młodzieżowym Centrum Kariery OHP, placówce doskonalenia nauczycieli, po 1 respondencie – na uczelni wyższej, SOSW, instytucie badawczym, zespole szkół (liceum, technikum, szkoła branżowa oraz liceum i technikum).

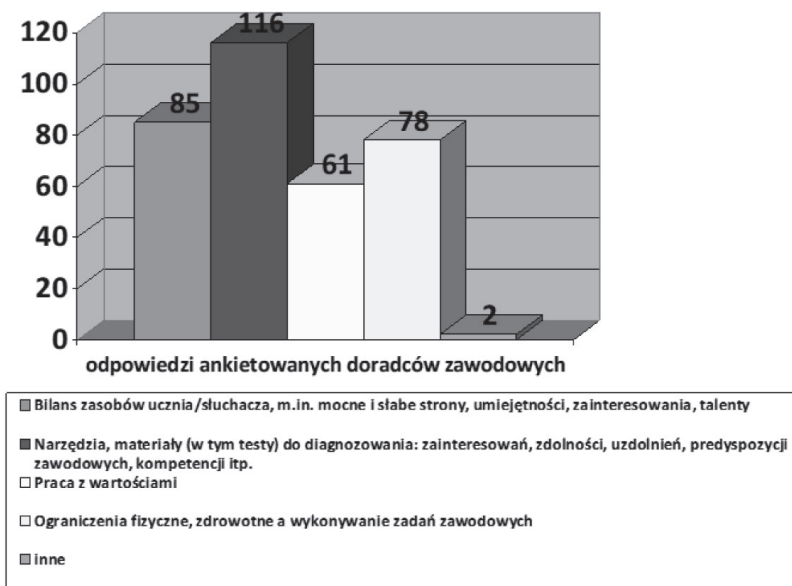
Potrzeby szkoleniowe doradców zawodowych

W tej części artykułu przedstawione zostaną w formie graficznej i tabelarycznej odpowiedzi ankietowanych doradców zawodowych na poszczególne pytania zawarte w kwestionariuszu ankiety dotyczące potrzeb szkoleniowych.

Pierwsze z pytań odnosiło się do I modułu treści programowych z rozporządzenia w sprawie doradztwa zawodowego dotyczącego *Poznawania siebie/Poznawania własnych zasobów*. Było to pytanie wielokrotnego wyboru i zadaniem respondentów było wskazanie dowolnej liczby odpowiedzi. Zestawienie zbiorcze wyników badań przedstawiono na rysunku 1.

Z uzyskanych danych wynika, że doradcy zawodowi najbardziej są zainteresowani szkoleniami umożliwiającymi im nabycie wiedzy i umiejętności w zakresie korzystania z narzędzi, materiałów (w tym testów) do diagnozowania: zainteresowań, zdolności, uzdolnień, predyspozycji zawodowych, kompetencji itp. W związku z tym zasadnym jest szerokie upowszechnianie godnych polecenia, wiarygodnych narzędzi i materiałów wspomagających pracę doradcy zawodowego z różnymi grupami odbiorców. Należy podkreślić, że testy w polskim doradztwie zawodowym zawsze cieszyły się zainteresowaniem zarówno uczniów, jak i doradców zawodowych.

W naszej ocenie nadal wśród tych specjalistów funkcjonuje przekonanie, że bez testu diagnostycznego nie ma doradztwa zawodowego. Tymczasem test jest jednym z elementów procesu, który wzbudzi zainteresowanie ucznia określonym obszarem zawodowym, lecz nie zastąpi rozmowy.



Rys. 1. Preferowane przez respondentów szkolenia z I obszaru treści programowych rozporządzenia w sprawie doradztwa zawodowego: **Poznanie siebie/Poznawanie własnych zasobów**

Źródło: badania własne.

W następnej kolejności zapytano doradców zawodowych o preferowane przez nich szkolenia z zakresu treści programowych dotyczących *Świata zawodów i rynku pracy*. Odpowiedzi respondentów z uwzględnieniem liczby wskazań przedstawiono w tabeli 1. Respondenci odpowiadając mogli dokonywać wielokrotnego wyboru.

Z uzyskanych danych wynika, że doradcy zawodowi najbardziej zainteresowani są udziałem w szkoleniach aktualizujących ich wiedzę i umiejętności dotyczących współczesnego rynku pracy, zarówno lokalnego, regionalnego, krajowego, jak i międzynarodowego. Można zatem przypuszczać, że największy deficyt wiedzy dotyczy tego obszaru. W obecnych turbulentnych czasach, w okresie pandemii, rynek pracy ulega nieustannym przeobrażeniom, mechanizmy jego funkcjonowania ciągle się zmieniają. Dodatkowo pandemia wzmacnia w jednostce poczucie niepewności i świadomość trudności przewidywania konsekwencji zachodzących przeobrażeń.

Wydaje się, że następne wskazanie respondentów, dotyczące możliwości zdobywania doświadczenia przez uczniów także wpisuje się w nieokreśloność przyszłości. Nabieranie doświadczenia, realny kontakt z pracą, a nie tylko przygotowywanie się do niej stają się obecnie bardzo istotne w procesie rozwoju kariery ucznia. Odchodzi się powoli od zdobywania zawodu, obecnie ważne są kompetencje, które można wykorzystać w różnych obszarach zawodowych. Pracodawcy poszukują specjalistów, którzy od pierwszego dnia zatrudnienia są w stanie wykonywać zawodowe czynności i doskonalić te, które wymagają specjalistycznej wiedzy niezbędnej na stanowisku w konkretnej organizacji. Respondenci prawdopodobnie zdają sobie z tego sprawę, co obrazują wysokie wskazania w obszarze oczekiwań i potrzeb pracodawców.

Tabela 1. Szkolenia preferowane przez respondentów w obszarze II treści programowych rozporządzenia w sprawie doradztwa zawodowego: *Świat zawodów i rynek pracy*

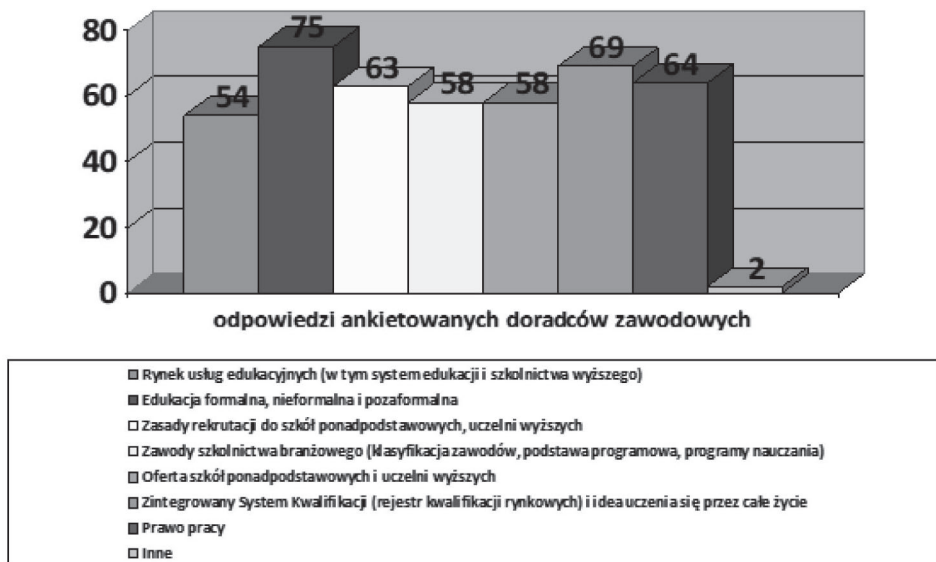
| Lp. | Propozycje tematyki szkoleń w obszarze <i>Świat zawodów i rynek pracy</i> | Liczba wskazań |
|-----|---|----------------|
| 1. | Współczesny rynek pracy (lokalny, regionalny, krajowy i międzynarodowy) | 78 |
| 2. | Możliwości zdobywania doświadczenia zawodowego przez uczniów | 77 |
| 3. | Oczekiwanie i potrzeby pracodawców | 76 |
| 4. | Nowoczesne metody poszukiwania pracy | 75 |
| 5. | Trendy na rynku pracy | 64 |
| 6. | Kierunki kariery | 64 |
| 7. | Zawodoznawstwo (tworzenie informacji o zawodach) | 58 |
| 8. | Klasyfikacja rynku pracy (opis zawodu) | 54 |
| 9. | Metodyka rozwijania wiedzy zawodoznawczej | 53 |
| 10. | Organizacja wycieczek zawodoznawczych dla uczniów | 52 |
| 11. | Autoprezentacja | 48 |
| 12. | Organizacja spotkań z przedstawicielami zawodów | 48 |
| 13. | Instytucje rynku pracy (zadania, wsparcie doradztwa zawodowego) | 44 |
| 14. | Rozmowa kwalifikacyjna | 42 |
| 15. | Inne | 2 |

Źródło: badania własne.

Interesujące wydają się, że ankietowani byli zainteresowani prawie wszystkimi propozycjami problematyki dotyczącej szkoleń, zaś pozycja „inne” zyskała tylko dwie odpowiedzi.

Najniższy wynik z zaproponowanej przez badaczy kafeterii uzyskały rozmowa kwalifikacyjna i informacje dotyczące instytucji rynku pracy. Być może dlatego, że jest to problematyka często podejmowana na różnego rodzaju forach i informacje te nie wymagają szczególnie zaawansowanych poszukiwań. Poza tym tematyka ta nie jest głównym obszarem zainteresowań doradców zawodowych zatrudnionych w szkołach podstawowych, którzy byli najliczniejszą grupą uczestniczącą w badaniach ankietowych. Należy także podkreślić, że zakres działań instytucji rynku pracy został opisany m.in. na stronach Publicznych Służb Zatrudnienia (<http://www.psz.praca.gov.pl>) czy też Ochotniczych Hufców Pracy (<http://www.ohp.pl>).

Na rysunku 2 przedstawiono zbiorcze zestawienie wskazań respondentów dotyczących chęci wzięcia udziału w szkoleniach odnoszących się do zagadnień III obszaru treści programowych z rozporządzenia w sprawie doradztwa zawodowego *Rynek edukacyjny i uczenie się przez całe życie*.



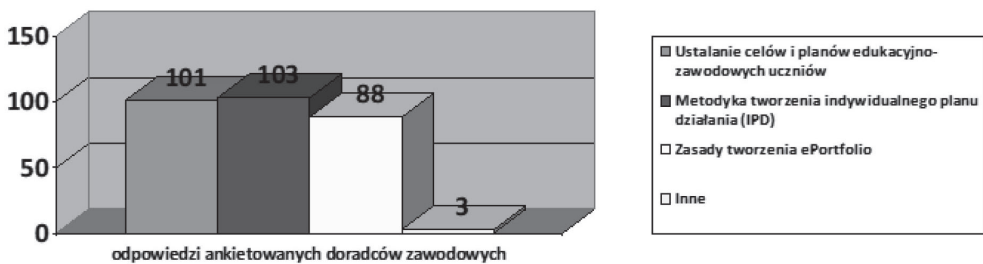
Rys. 2. Szkolenia preferowane przez respondentów w obszarze III treści programowych rozporządzenia w sprawie doradztwa zawodowego: *Rynek edukacyjny i uczenie się przez całe życie*

Źródło: badania własne.

Wszystkie propozycje odpowiedzi, oprócz „inne”, uzyskały wysokie wskazania. Trudno zauważyć duże różnicowanie między poszczególnymi odpowiedziami

respondentów. Najwyższym zainteresowaniem ankietowanych cieszyła tematyka „Edukacja formalna, pozaformalna i nieformalna”, ze względu na chęć poznania różnych form pozyskiwania wiedzy. Najmniej wskazań odnosiło się do udziału w szkoleniach dotyczących rynku usług edukacyjnych. Być może dla doradców zawodowych pracujących w szkołach podstawowych odniesienie do systemu edukacji i szkolnictwa wyższego jest odległą perspektywą czasową. Być może uznali, że istotne jest ukierunkowanie na zdobycie wiedzy z dziedzin, które są ważne dla ich uczniów aktualnie, a nie aż za kilka lat.

Poniżej na rysunku 3 przedstawione zostaną wyniki odnoszące się do obszaru *Planowanie własnego rozwoju i podejmowanie decyzji edukacyjno-zawodowych*.



Rys. 3. Szkolenia preferowane przez respondentów w obszarze IV treści programowych rozporządzenia w sprawie doradztwa zawodowego *Planowanie własnego rozwoju i podejmowanie decyzji edukacyjno-zawodowych*

Źródło: badania własne.

W obszarze treści programowych *Planowanie własnego rozwoju i podejmowanie decyzji edukacyjno-zawodowych* uczestnicy badania ankietowego wskazali, że są zainteresowani problematyką ustalania celów i planów edukacyjno-zawodowych uczniów oraz metodyką tworzenia Indywidualnego Planu Działania. Wybór kierunku dalszego kształcenia dla młodego człowieka jest jedną z ważniejszych decyzji życiowych, ponieważ odnosi się do jego edukacyjnej i zawodowej przyszłości (Koziełska, 2018). Wybór ten powinien uwzględniać indywidualne predyspozycje, potrzeby, możliwości i zainteresowania młodego człowieka (Kamieniecka, 2015). Powinien także uwzględniać różnego rodzaju czynniki zewnętrzne, które wpływają na decyzje młodych ludzi w sytuacji wyboru zawodowego (Paszowska-Rogacz, 2015).

Wydaje się, że respondenci zdają sobie sprawę z ważności dobrego przygotowania ucznia do podjęcia decyzji odnośnie do wyboru szkoły i chcą zdobywać wiedzę z tego zakresu. Tym samym chcą zapewnić młodym ludziom profesjonalną pomoc w wyborze placówki, biorąc pod uwagę znajomość ofert nie tylko dotyczących podjęcia kształcenia na następnym szczeblu edukacyjnym, ale także możliwych

zmian w przyszłości. Ankietowani w procesie planowania kariery przez uczniów zdają sobie sprawę z potrzeby uwzględniania wielości wpływów, jakie na nich oddziałują, prowadząc niejednokrotnie do niepokoju (Wojtasik, 2011). Nie jest to sytuacja zaskakująca, bowiem już w 2013 roku badania prowadzone przez Annę Patrycję Czepiel pokazują, że w obszarze wyboru kształcenia i zawodu oraz typu szkoły doradcy zawodowi w niewystarczający sposób wspierają uczniów (Czepiel, 2013). Opracowanie Indywidualnego Planu Działania ma na celu wspieranie ucznia w podejmowaniu konkretnych aktywności ukierunkowanych nie tylko na edukacyjną przyszłość, ale także na rozwój zawodowy.

W tabeli 2 przedstawione zostaną inne potrzeby w zakresie doskonalenia zawodowego zgłoszone przez respondentów – doradców zawodowych.

Wśród innych potrzeb w zakresie doskonalenia zawodowego zgłoszonych przez doradców zawodowych (tabela 2) największym zainteresowaniem cieszy się zastosowanie metod aktywizujących w pracy doradcy zawodowego. Metody aktywizujące to grupa metod bazujących na takich działaniach uczniów i nauczyciela, które umożliwiają aktywne uczenie się, czyli uczenie się poprzez działanie, przeżywanie, poznawanie i odkrywanie (Stańdo, Spławska-Murmyło, 2017). Właściwy dobór metod i technik aktywizujących przyczynia się do rozbudzenia aktywności wewnętrznej ucznia, zwiększa jego zaangażowanie, a tym samym poprawia efektywność procesu uczenia się.

Od momentu wprowadzenia rozporządzenia w sprawie doradztwa zawodowego do edukacji szkolnej minęły 2 lata, w związku z tym zasadnym jest zainteresowanie doradców zawodowych uczestnictwem w szkoleniu poruszającym tematykę ewaluacji Wewnętrzzszkolnego Systemu Doradztwa Zawodowego (tabela 2). Wychodzi to na przeciw potrzebie przeprowadzania co roku lub po każdym cyklu kształcenia ewaluacji WSDZ (<https://doradztwo.ore.edu.pl/programy-i-wsdz/>, dostęp: 22.11.2021).

Oprócz doradcy zawodowego i innych nauczycieli, którzy mają znaczący wpływ na podejmowanie decyzji edukacyjno-zawodowej ucznia, należy pamiętać jeszcze o jednym ważnym podmiocie w procesie doradczym – rodzicach uczniów (Koch-Kozioł, 2019). To oni jako pierwsi mają istotny wpływ na kształtowanie się postawy młodego ucznia wobec pracy, kariery i rozwoju zawodowego. Jednocześnie ważne jest, aby rodzice wspierając swoje dziecko w wyborach, uszanowali jego decyzje. Z ważności tego faktu doskonale zdają sobie sprawę respondenci, którzy wskazali na potrzebę doskonalenia zawodowego w obszarze pracy doradczej z rodzicami.

Doradcy zawodowi – uczestnicy prowadzonych badań ankietowych zainteresowani są także udziałem w szkoleniach dotyczących diagnozowania zapotrzebowania uczniów na działania związane z realizacją doradztwa zawodowego oraz opracowaniem Wewnętrzzszkolnego Systemu Doradztwa Zawodowego.

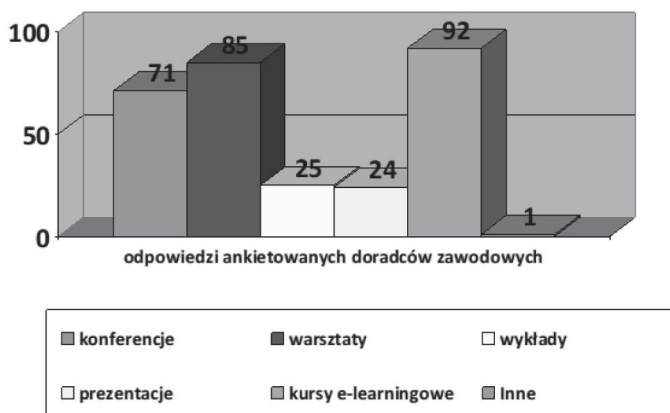
Tabela 2. Inne potrzeby w zakresie doskonalenia zawodowego zgłoszone przez respondentów – doradców zawodowych

| Lp. | Inne potrzeby w zakresie doskonalenia zawodowego | Liczba wskazań |
|-----|---|----------------|
| 1. | Metody aktywizujące w pracy doradcy zawodowego | 78 |
| 2. | Ewaluacja Wewnętrzny Systemu Doradztwa Zawodowego | 71 |
| 3. | Praca doradcza z rodzicami ucznia | 71 |
| 4. | Diagnozowanie zapotrzebowania uczniów na działania związane z realizacją doradztwa zawodowego | 68 |
| 5. | Opracowanie Wewnętrzny Systemu Doradztwa Zawodowego | 67 |
| 6. | Coaching w doradztwie zawodowym | 66 |
| 7. | Praca doradcza z uczniem ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z uczniem zdolnym | 65 |
| 8. | Nowoczesne doradztwo zawodowe na odległość. Wykorzystanie technologii komunikacyjno-informacyjnych w doradztwie zawodowym. Narzędzia i metody pracy online | 64 |
| 9. | Prowadzenie indywidualnej rozmowy doradczej | 62 |
| 10. | Tworzenie ścieżki edukacyjno-zawodowej | 60 |
| 11. | Ewaluacja własnej pracy | 55 |
| 12. | Motywowanie i wspieranie ucznia w procesie uczenia się | 54 |
| 13. | Wspieranie przez doradcę zawodowego: dyrektora, nauczycieli wychowawców, nauczycieli przedmiotów, psychologów, pedagogów i innych pracowników szkoły w realizacji działań wspierających realizację WSDZ | 52 |
| 14. | Prawne aspekty realizacji doradztwa zawodowego w szkołach | 48 |
| 15. | Metody radzenia sobie ze stresem | 46 |
| 16. | Profilaktyka wypalenia zawodowego | 44 |
| 17. | Gromadzenie, aktualizowanie i udostępnianie informacji edukacyjnych i zawodowych właściwych dla danego poziomu kształcenia | 37 |
| 18. | Komunikacja interpersonalna | 35 |
| 19. | Przygotowanie biznesplanu | 32 |
| 20. | Teoretyczne podstawy doradztwa zawodowego | 22 |
| 21. | Inny temat | 1 |

Źródło: badania własne.

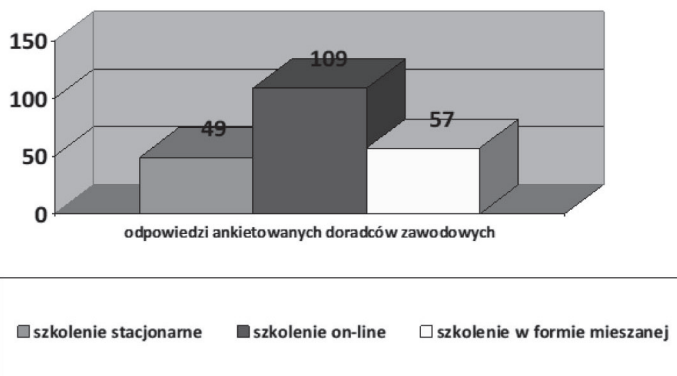
Formy doskonalenia zawodowego preferowane przez respondentów – doradców zawodowych

Poniżej na rysunkach 4 i 5 przedstawione zostaną wyniki odnoszące się do preferowanych przez doradców zawodowych form i trybów doskonalenia zawodowego.



Rys. 4. Preferowane formy doskonalenia zawodowego przez doradców zawodowych

Źródło: badania własne.



Rys. 5. Preferowany tryb doskonalenia zawodowego przez respondentów – doradców zawodowych

Źródło: badania własne.

Pozyskane od doradców zawodowych informacje (rys. 4 i 5) wskazują jednoznacznie, że są oni zainteresowani udziałem w kursach e-learningowych organizowanych w trybie zdalnym (on-line) i udostępnianych, np. za pośrednictwem platformy internetowej.

W obecnej sytuacji pandemicznej związanej z zagrożeniem zdrowia człowieka kursy e-learningowe zyskały bardzo na popularności. Wśród ich zalet należy wymienić przede wszystkim (Przybyła, Ratalewska, 2012):

- 1) brak ograniczeń terytorialnych, pod warunkiem, że ma się dostęp do łącza internetowego zapewniającego odpowiedni transfer danych, w tym głosu i obrazu, oraz posiada zainstalowaną kamerkę i mikrofon;
- 2) możliwość lepszego i bardziej efektywnego zarządzania czasem nauki i pracy;
- 3) oszczędność finansową, choćby poprzez brak konieczności dojazdu;
- 4) możliwość indywidualizacji tempa i sposobu nauki (w szczególności w przypadku kursów e-learningowych udostępnionych do samodzielnej nauki);
- 5) umożliwienie monitorowania postępów uczestnika kursu;
- 6) umożliwienie kursantowi dodatkowo rozwoju umiejętności informatycznych choćby związanych z obsługą kursu on-line.

Należy jednak pamiętać, że nie wszystkie tematy szkoleń można poprowadzić on-line, gdyż w doradztwie zawodowym ważny jest bezpośredni kontakt człowiek – człowiek, umożliwiający wymianę doświadczeń i wzajemne uczenie się od innych. Poza tym szkolenia zdalne nie sprzyjają integracji oraz mogą utrudniać zadawanie pytań czy też ograniczają realizację zajęć w formach aktywizujących i prowadzonych w grupach.

W naszej ocenie wskazane byłoby, aby warsztaty odbywały się w formie stacjonarnej lub mieszanej.

Podsumowanie

W wyniku przeprowadzonych badań ustalono, że doradcy zawodowi są zainteresowani różnorodną tematyką szkoleń, która umożliwi im uzupełnienie wiedzy i umiejętności niezbędnych do pracy z uczniem w 4 obszarach programowych wyodrębnionych w rozporządzeniu w sprawie doradztwa zawodowego.

Największym zainteresowaniem doradców zawodowych w obszarze *Poznanie siebie/Poznanie własnych zasobów* cieszyły się szkolenia z obszaru pracy z uczniem ukierunkowane na stosowanie narzędzi, materiałów (w tym testów diagnostycznych) do odkrywania zainteresowań, zdolności, uzdolnień, predyspozycji zawodowych, kompetencji uczniów różnych typów szkół.

W odniesieniu do treści programowych obejmujących *Świat zawodów i rynek pracy* respondenci wskazali na tematykę szkoleń poświęconych prognozowaniu potrzeb rynku pracy i oczekiwań pracodawców. W związku z tym, że współczesny rynek pracy jest bardzo dynamiczny i trudno jest doradcom zawodowym (pełniącym często różne funkcje w szkole) na bieżąco śledzić zmiany zachodzące na nim). Ważne okazały się propozycje z zakresu wspierania uczniów w aktywnościach ukierunkowanych na zdobywanie doświadczenia zawodowego.

W obszarze *Rynek edukacyjny i uczenie się przez całe życie* doradcy zawodowi wykazali zainteresowanie tematyką edukacji formalnej, nieformalnej i pozaformalnej. Są to obecnie ważne zagadnienia, niewątpliwie warte eksploracji, choćby ze względu na wprowadzony w Polsce Zintegrowany System Kwalifikacji.

W zakresie *Planowania własnego rozwoju i podejmowania decyzji edukacyjno-zawodowych* doradcy zawodowi chętnie wzięliby udział we wszystkich proponowanych tematach szkoleniowych.

Respondenci preferują zdobywanie kompetencji zawodowych poprzez uczestniczenie w kursach e-learningowych organizowanych w formie zdalnej (on-line) i udostępnianych np. za pośrednictwem platformy internetowej.

Reasumując, proponujemy instytucjom szkoleniowym prowadzącym doskonalenia zawodowe dla doradców podejmowanie w pierwszej kolejności problematyki związanej z ustalaniem celów i planów edukacyjno-zawodowych uczniów wpisujących się w metodykę tworzenia Indywidualnego Planu Działania (IPD) jako wymiernego efektu pracy ucznia oraz pozostałej wyżej wymienionej tematyki.

Zwracamy uwagę, że doradcy zawodowi biorący udział w badaniu preferowali szkolenia on-line w formie e-learningu oraz szkolenia przeprowadzone w formie warsztatów praktycznych umożliwiających nabycie nowych kompetencji i wymianę doświadczeń zawodowych z wykorzystaniem aktywnych metod kształcenia.

Bibliografia

1. Czepiel A.P., *Dlaczego należy zwiększyć efektywność doradztwa zawodowego w polskich szkołach*, „Forum Obywatelskiego Rozwoju” 2013, nr 9.
2. Kamieniecka M., *Decyzje edukacyjno-zawodowe uczniów szkół gimnazjalnych. Raport z badań podsumowujących*, IBE, Warszawa 2015.
3. Kirkpatrick D., *Ocena efektywności szkoleń*, Wydawnictwo EMKA, Warszawa 2001.
4. Kozielska J., *Wybory edukacyjno-zawodowe młodzieży gimnazjalnej w kontekście aktualnych potrzeb na rynku pracy*, „Rocznik Lubuski” 2018, t. 44.
5. Kwiatkowski S.M., Żurek M., *Aktywizacja zawodowa studentów a akademickich biurach karier*, IBE, Warszawa 2008.
6. Mayo A., *Kształtowanie strategii szkoleń i rozwoju pracowników*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002.
7. Pilch T., *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Żak, Warszawa 2004.
8. Przybyła W., Ratalewska M., *Poradnik dla projektujących kursy e-learningowe*, KOWEziU, Warszawa 2012.
9. Stańdo J., Szaławska-Murmyło M., *Metody aktywizujące w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, ORE, Warszawa 2017.
10. Wojtasik B., *Podstawy poradnictwa kariery. Poradni dla nauczycieli*, KOWEziU, Warszawa 2011.

Netografia (data dostępu: 21.11.2021)

1. Paszkowska-Rogacz A. (red.), *Jak pomóc dziecku w podejmowaniu decyzji dotyczących kariery zawodowej. Poradnik dla rodziców*, Famico., <http://docplayer.pl/24430110-A-b-jak-pomoc-dziecku-w-podejmowaniu-decyzji-dotyczacych-kariery-zawodowej-poradnik-dla-rodzicow-anna-paszkowska-rogacz-redaktor.html> 2015.
2. Siurdyban M., Minta J., Zembrzuska A., Szczepińska A., Zielińska-Pękał D., *Raport z badania potrzeb uczniów i doradców zawodowych w zakresie realizacji zadań doradztwa zawodowego*, ORE, Warszawa, <http://www.ore.krzywowa.org.pl/upload/upload/2014-raport-z-badania-potreb> 2014.
3. Szymańska B., Ostrogórska E., *Podsumowanie badań ankietowych przeprowadzonych wśród doradców zawodowych i dyrektorów szkół województwa pomorskiego*, WUP, CEN, PORP, Gdańsk, <https://www.cen.gda.pl/download/2019-10/2158.pdf> 2018.
4. *Programy i wzorcowe rozwiązania organizacyjne funkcjonowania Wewnętrznej Szkolnego Systemu Doradztwa Zawodowego w różnych typach szkół*, <https://doradztwo.ore.edu.pl/programy-i-wsdz/>
5. Koch-Kozioł M., *Jaki powinien być udział rodziców w procesie doradztwa zawodowego*, <https://epedagogika.pl/top-tematy/jaki-powinien-byc-udzial-rodzicow-w-procesie-doradztwa-zawodowego-2956.html> 2019.

dr Ewa Dębska

Uniwersytet Warszawski, e.debska@uw.edu.pl

mgr Marta Koch-Kozioł

Ośrodek Rozwoju Edukacji w Warszawie, doktorantka Instytutu Psychologii Polskiej Akademii Nauk

dr Monika Mazur-Mitrowska

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

dr Mirosław Żurek

Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu

Źródła informacji zawodowej pośród uczniów szkół podstawowych

Sources of professional information among primary school students

Key words: profession, choice of a secondary school, choice of profession, sources of professional information, career counselors.

Abstract: The article analyses the sources of professional information available to the 8th graders as an important aspect of their preparation for the choice of a secondary school and future profession. Currently, a lot of space is devoted to the professional training of young people. The need to organize professional assistance aimed at helping young people in their educational choices is important in this respect. The area of vocational guidance at school becomes one of the basic tasks necessary for the proper and professional provision of services in this area. The benefits for students include support in career planning and effective transition from the education system to the labour market. Author's intention is to show the influence of the sources of professional information on the choices made by primary school students regarding their future career.

Słowa kluczowe: zawód, wybór szkoły średniej, wybór zawodu, źródła informacji zawodowej, doradcy zawodowi.

Streszczenie: Niniejszy artykuł podejmuje tematykę źródeł informacji zawodowej badanych uczniów klas ósmych szkół podstawowych jako ważnego aspektu w przygotowaniu młodzieży uczącej się do wyboru szkoły ponadpodstawowej i zawodu. Przedmiotem badań są dane dotyczące wyboru szkoły ponadpodstawowej przez uczniów klas ósmych oraz analiza wpływu źródeł informacji na dokonane wybory szkół średnich przez ośmioklasistów. Aktualnie dużo miejsca poświęca się kwestii przygotowania zawodowego młodzieży. Ważna jest w tym zakresie potrzeba organizowania profesjonalnej pomocy ukierunkowanej na pomaganie młodzieży w ich wyborach życiowych i edukacyjnych¹. Obszar poradnictwa zawodowego w szkole staje się jednym z podstawowych zadań, koniecznych do właściwego, profesjonalnego świadczenia usług w tym zakresie. Wśród korzyści dla uczniów wymienia się wsparcie w planowaniu kariery oraz efektywne przejście z systemu edukacji na rynek pracy². Zamierzeniem autora jest ukazanie wpływu źródeł informacji na dokonane wybory szkół ponadpodstawowych przez uczniów klas ósmych szkół podstawowych.

¹ B. Skalbania, 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. Kułak, M. Łobacz, Chełm 2017, s. 129.

² J. Ratajczak, *Stan i perspektywy rozwoju doradztwa edukacyjno-zawodowego*, [w:] *Poradnictwo zawodowe – rozwój zawodowy w ujęciu przekrojowym*, red. D. Kukła, W. Duda, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2016, s. 85–87.

Wprowadzenie

Okres zamian ustrojowych w Polsce to również czas związany ze zmianami w obszarze edukacji. W szkole ośmioletniej, która od niedawna funkcjonuje w systemie oświaty, młodzież po raz pierwszy staje wobec stresującej sytuacji sprawdzania swoich umiejętności i wiedzy w jednej szkole. Jest to czas na podejmowanie pierwszych decyzji edukacyjno-zawodowych, również czas związany z przeżywaniem dzieciństwa i wchodzenia w trudny wiek dorastania. Obecnie po zmianach ustroju szkolnego już w klasie siódmej i ósmej rozpoczyna się intensywna praca związana z przyszłością zawodową młodego człowieka³.

Ośmioklasista kończący szkołę staje przed wyborem dalszej drogi kształcenia, a stale pojawiające się na rynku edukacyjnym nowe szkoły, nowe kierunki kształcenia, nowe zawody lub tylko zmodyfikowane dla potrzeb współczesnego rynku czynią sytuację decyzyjną aktualnego adolescenta wielce utrudnioną⁴. Często młodzież decyduje o swoim życiu zawodowym w sposób przypadkowy i nieprzemyślany. Nie mając jeszcze jasno skryształizowanych zainteresowań, nie mając określonych celów życiowych, kierują się opinią kolegów. Decyzje o wyborze dalszego kształcenia uzależniają od tego, jak postąpią inni. Prowadzi to w życiu dorosłym do wykonywania pracy, która nie daje satysfakcji lub zmusza do przekwalifikowania się i rezygnacji z wyuczonego zawodu⁵. W związku z tym niezbędna jest wręcz uczniom wiedza o istniejących kierunkach, zawodach, o aktualnej sytuacji na rynku pracy, o jego perspektywach, a także o instytucjach, pomagających w zdobyciu takiej wiedzy. W związku z tym ważne jest, z jakich źródeł informacji zawodowej uczniowie czerpią wiedzę o przyszłej szkole ponadpodstawowej i zawodzie i kto doradza młodym ludziom w ich przyszłych wyborach edukacyjno-zawodowych.

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 lutego 2019 r. w sprawie doradztwa zawodowego (Dz. U. z 2019 r. poz. 325). Doradztwo zawodowe jest realizowane w klasach VII i VIII szkół podstawowych oraz w szkołach ponadpodstawowych, o których mowa w § 2 pkt 4–7, na obowiązkowych zajęciach edukacyjnych z zakresu kształcenia ogólnego, a w przypadku szkół prowadzących kształcenie zawodowe również na obowiązkowych zajęciach edukacyjnych z zakresu kształcenia w zawodzie, o których mowa w art. 109 ust. 1 pkt 1 ustawy, a także w szkołach specjalnych przysposabiających do pracy – na obowiązkowych zajęciach edukacyjnych; w klasach VII i VIII szkół podstawowych, w branżowych szkołach I stopnia, liceach ogólnokształcących i technicach, z wyjątkiem szkół dla dorosłych, na zajęciach z zakresu doradztwa zawodowego, o których mowa w art. 109 ust. 1 pkt 7 ustawy.

⁴ M. Piorunek, *Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej w okresie adolescencji*, Poznań 2004, s. 161.

⁵ W. Sikorski, *Aspiracje młodzieży i ich tło rozwojowe*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 1999, s. 45.

Założenia metodologiczne i charakterystyka próby badanej

Przedmiotem badań własnych jest wpływ źródeł informacji na dokonane wybory edukacyjno-zawodowe uczniów kończących szkołę podstawową.

Celem badań jest ich ocena z perspektywy uczniów klas ósmych szkół podstawowych oraz analiza związku między oceną a płcią i miejscem zamieszkania badanych uczniów. Grupę badawczą stanowią uczniowie szkół podstawowych (204 osoby) z województwa opolskiego. Badania zostały przeprowadzone w szkołach podstawowych powiatu opolskiego i brzeskiego w roku szkolnym 2019/2020. Wszyscy badani byli uczniami klas ósmych szkół podstawowych wiejskich i miejskich. Przeprowadzone badania miały charakter ilościowy. Próbkę badawczą dobrano drogą doboru celowego. Metodą badawczą był sondaż diagnostyczny, techniką badawczą ankieta, a kwestionariuszem – autorski kwestionariusz ankiety skierowany do uczniów klas ósmych szkół podstawowych. Przed rozpoczęciem badania respondenci zostali zapoznani z jego celami, zasadą dobrowolności przystąpienia do badania, a także zostali poinformowani o jego anonimowości. Otrzymali również dodatkowe informacje, które dotyczyły odpowiedzi na pytania zawarte w kwestionariuszu ankiety.

Prezentowany materiał empiryczny jest fragmentem szerszych badań tematycznych skupionych wokół głównego problemu badawczego: *Uwarunkowania funkcjonowania doradców zawodowych w polskim szkolnictwie*.

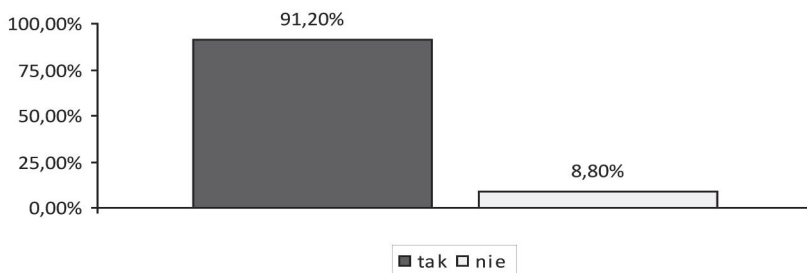
W grupie problemów szczegółowych znalazły się następujące pytania:

- Czy uczniowie klas ósmych szkół podstawowych wybrali już szkołę ponadpodstawową?
- Jakie źródła informacji zawodowej wpływają na wybory edukacyjno-zawodowe ośmioklasistów?
- Skąd ośmioklasiści pozyskują najwięcej wiedzy o szkole ponadpodstawowej i zawodzie?
- Kto doradza ośmioklasistom w wyborze przyszłej szkoły ponadpodstawowej?
- Czy środowisko rodzinne ma dominujący wpływ na wybory edukacyjno-zawodowe młodzieży?

Analiza wyników badań własnych

Jednym z istotnych problemów badawczych koniecznym do rozstrzygnięcia na wstępie jest określenie, czy uczniowie klas ósmych szkół podstawowych wybrali już szkołę ponadpodstawową. Ponieważ badania prowadzono w okresie kilku miesięcy przed ukończeniem szkoły podstawowej, młodzież dokonała już (lub była w trakcie dokonywania) wyborów drogi edukacyjno-zawodowej. Przy czym wybory te były bardziej ustrukturyzowane i konkretne.

Rysunek 1 prezentuje dane dotyczące wyboru przez ośmioklasistów szkoły ponadpodstawowej.

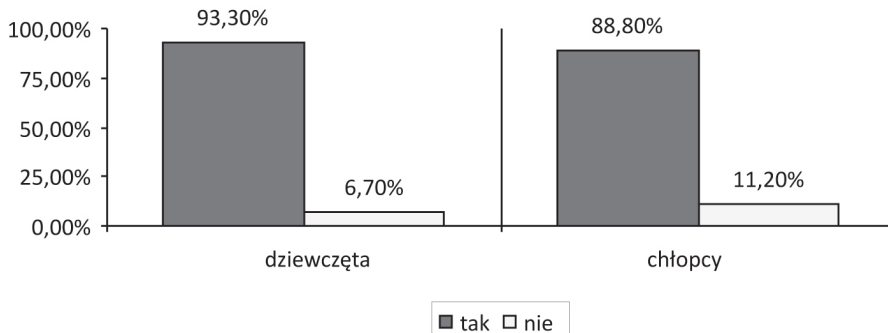


Rys. 1. Wybór szkoły ponadpodstawowej przez badanych ośmioklasistów (%)

Źródło: wyniki badań własnych.

Przedstawione wyżej dane wykazują, że 91,20% badanych uczniów wybrało już szkołę ponadpodstawową. Jedyne nieliczne grupy ośmioklasistów nie były zdecydowane, jaką szkołę ponadpodstawową wybrać.

Uwzględniając zmienne demograficzno-społeczne, uzyskano następujące wyniki badań, które prezentuje rys. 2.



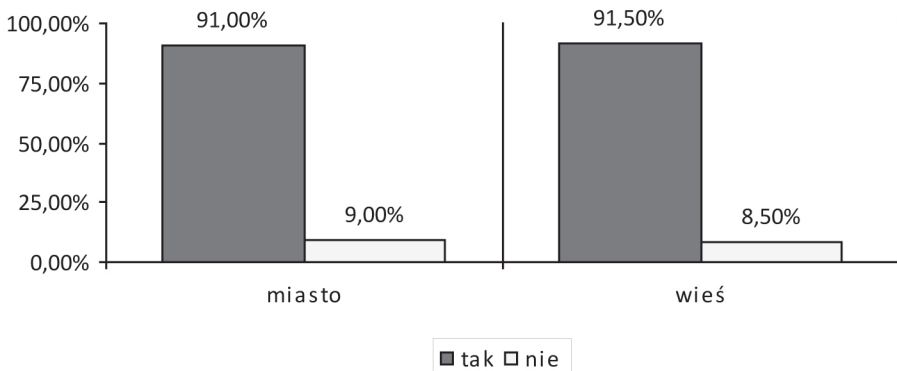
Rys. 2. Płeć badanych ośmioklasistów a wybór szkoły ponadpodstawowej (%)

Źródło: wyniki badań własnych.

Wartości empiryczne: $\chi^2 = 6,63$; $df = 1$, $\chi^2 < \chi^2_{0,05}$ (istotność⁶).

⁶ Programy komputerowe do obliczeń statystycznych, oprócz wyniku testu, podają również prawdopodobieństwo jego uzyskania. Graniczna wartość prawdopodobieństwa, poniżej którego decydujemy o odrzuceniu H_0 nazywamy poziomem istotności (tu: 0,05); w tabelach eksponowanych widnieje nazwa istotność (significance), która wskazuje na prawdopodobieństwo testowe, a nie poziom istotności (significance level). Zob. J. Górniak, J. Wachnicki, *Pierwsze kroki w analizie danych SPSS for Windows*, Kraków 2004, s. 178–179.

Z przedstawionych danych wynika, że wśród badanych ośmioklasistów uczennice częściej 93,30% niż uczniowie 88,80% deklarują, że wybrały szkołę ponadpodstawową. Zatem okazało się, że zmienna, jaką jest płeć, różnicuje w sposób istotny statystycznie wybory dotyczące podjęcia edukacji w szkole ponadpodstawowej. Tak więc płeć badanych bardziej różnicuje deklaracje ośmioklasistów niż ich miejsce zamieszkania, co przedstawia rys. 3.



Rys. 3. Miejsce zamieszkania ośmioklasistów a wybór szkoły ponadpodstawowej (%)

Źródło: wyniki badań własnych.

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

Dane na powyższym wykresie wskazują, że miejsce zamieszkania nie jest decydującym czynnikiem związanym z wyborem szkoły ponadpodstawowej przez uczniów klasy ósmej szkoły podstawowej. Zarówno uczniowie mieszkający w mieście 91,00%, jak i na wsi 91,50% deklarują, że wybrali już szkołę ponadpodstawową.

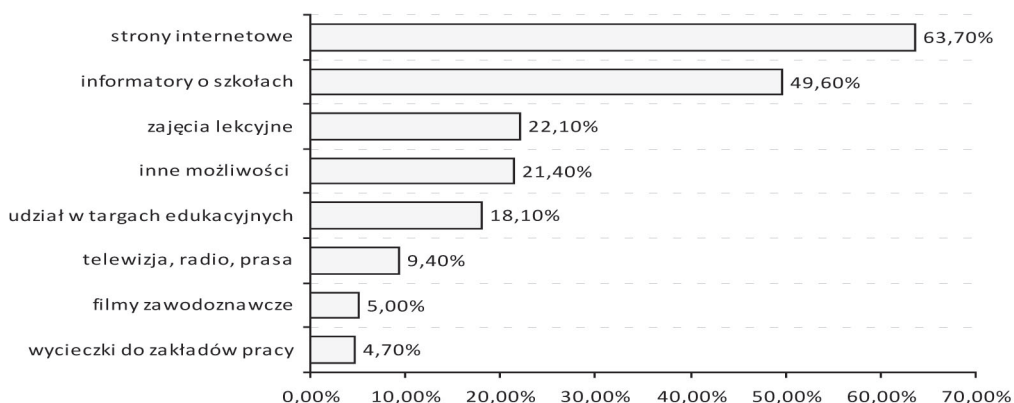
W prezentowanych badaniach cechami poddanymi analizie były zmienne: płeć, miejsce zamieszkania. Standardowo przyjęto, że zależność jest istotna statystycznie, gdy obliczona wartość tego prawdopodobieństwa jest mniejsza od wartości krytycznej od 0,05 (poziom istotności⁷). Otrzymane wartości empiryczne chi-kwadratu dla zmiennej miejsce zamieszkania ($df = 1$) są mniejsze od wartości krytycznych (tabela rozkładu χ^2). Zmienna płeć ($df = 1$) wykazuje większą wartość empiryczną niż krytyczna, a więc można odrzucić hipotezę zerową i przyjąć hipotezę o zależności tej cechy w omawianym problemie.

⁷ Prawdopodobieństwo popełnienia błędu polegającego na odrzuceniu hipotezy zerowej, podczas gdy jest ona prawdziwa. Wskazuje ryzyko związane z uogólnieniem zaobserwowanej w próbie losowej zależności na populację, z której ta próba była pobrana. Zob. B. Niemiernko, K. Ciżkowicz, *Elementy statystyki w klasycznej teorii testu*, Bydgoszcz 1991, s. 15.

Na podstawie powyższej interpretacji statystycznej można wyprowadzić wniosek, że wybór szkoły ponadpodstawowej zależy od płci, gdyż uczennice częściej niż uczniowie deklarują, że wybrały szkołę ponadpodstawową. Miejsce zamieszkania nie jest czynnikiem, od którego zależy wybór szkoły ponadpodstawowej.

Interesujący aspekt przeprowadzonych badań stanowi analiza wpływu źródeł informacji na dokonane wybory szkół ponadpodstawowych przez ośmioklasistów. Wyniki badań przedstawia rys. 4. Poniższe dane pokazują, że ośmioklasiści najczęściej wiedzy o szkole i zawodzie czerpią ze strony internetowej (63,70% uczniów, w tym 67,80% dziewcząt i 59,00% chłopców). Oto co mówi M. Michalik na ten temat: „Technika komputerowa i Internet rządzą niemal wszystkimi sferami życia współczesnych ludzi – rewolucjonizują większość dziedzin życia społecznego – od polityki do gospodarki poprzez naukę do turystyki i kultury”⁸.

Ponadto 49,60% ośmioklasistów, w tym 54,70% dziewcząt i 43,80% chłopców czerpie informacje z informatorów o szkołach. Duże zainteresowanie informatorami jest związane z dostępnością tych źródeł informacji w szkole podstawowej.



Rys. 4. Źródła wiedzy badanych uczniów o przyszłej szkole i zawodzie (%)

Uwaga: pytanie wielokrotnego wyboru.

Źródło: wyniki badań własnych.

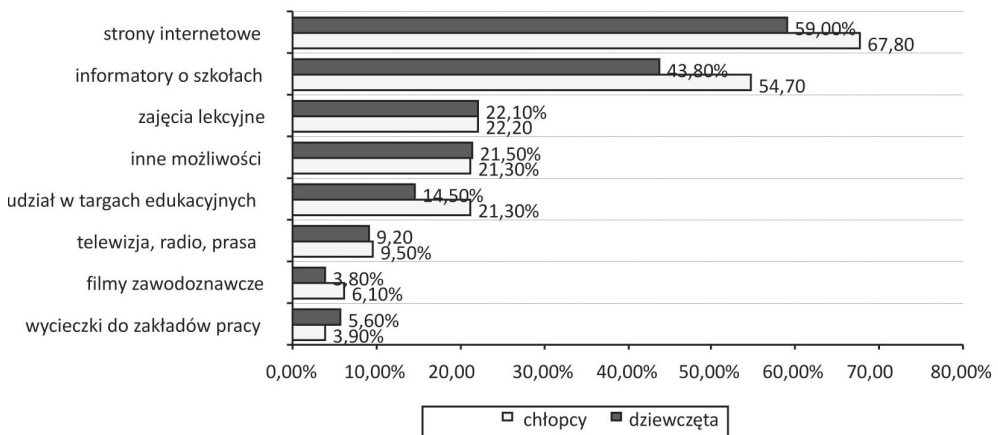
Z innych źródeł (informacja od doradcy zawodowego, rodziny, innych osób, obserwacja) korzysta 21,40% ośmioklasistów, w tym 21,30% dziewcząt i 21,50% chłopców. Wiedzę o szkole i zawodzie młodzież zdobywa również podczas zajęć lekcyjnych – 22,10% ośmioklasistów, tym 22,20% dziewcząt i 22,10% chłopców, na które zapraszano przedstawicieli różnych szkół ponadpodstawowych oraz osoby reprezentujące różne zawody. Prowadzone lekcje w formie warsztatowej aktywizują młodzież

⁸ M. Michalik, *Od etyki zawodowej do etyki biznesu*, Wydawnictwo Fundacja Innowacja WSSE, Warszawa 2003, s. 219.

do zastanowienia się nad swoją przyszłością zawodową. Poprzez udział w zajęciach młodzież ma możliwość budowania postawy otwartości i gotowości na zmianę, prowadzącej do lepszego poruszania się ucznia w przyszłości po rynku pracy⁹. Ten rodzaj przekazywanej informacji uplasował się na trzecim i czwartym miejscu.

Najmniej wiedzy na temat przyszłej szkoły i zawodu uczniowie czerpią z udziału w wycieczkach do zakładów pracy (4,70% uczniów, w tym 3,90%, dziewcząt i 5,60% chłopców). Należy zatem stwierdzić, że zanikła tradycja wspólnych wycieczek do zakładów pracy, osvajanie się z procesem technologicznym w zakładzie, poznawanie zakresu czynności pracowników na poszczególnych stanowiskach, w konsekwencji poznanie czynności zawodowych od strony praktycznej. Rozmowy z pracownikami różnych firm dowodzą, że w ich wypadku wizyty w zakładach pracy miały wpływ na wybór zawodu. Tych spotkań było jednak bardzo mało. Należy podkreślić, iż przedstawione wyniki badań własnych nie korespondują z wynikami badań przeprowadzonych przez E. Holonę z Uniwersytetu Opolskiego w latach dziewięćdziesiątych XX wieku. W badaniach tych zarejestrowano występowanie blisko 30 form pracy organizowanych przez ośmioletnie szkoły podstawowe. Najczęściej organizowane były spotkania z pracownikami zakładów pracy w szkole (w 75 placówkach) i wycieczki zawodoznawcze (w 55 szkołach)¹⁰.

Rysunki 5 i 6 ukazują rozkład odpowiedzi względem zmiennej płci badanych i ich miejsca zamieszkania.



Rys. 5. Źródła wiedzy badanych uczniów o przyszłej szkole i zawodzie ze względu na płeć (%)

Uwaga: pytanie wielokrotnego wyboru.

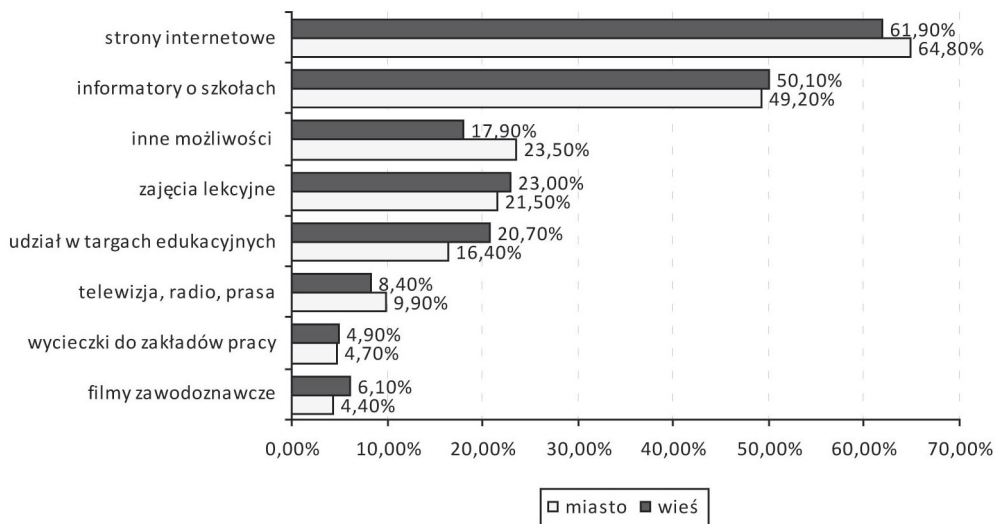
Źródło: wyniki badań własnych.

Wartości empiryczne: $\chi^2 = 0,01$; $df = 7$, $\chi^2 < \chi^2_{0,05}$.

⁹ A. Pereświet-Sołtan, *Rola doradcy zawodowego w świecie ponowoczesności*, [w:] *Edukacja dla rynku pracy. Problemy poradnictwa zawodowego*, red. S.M. Kwiatkowski, Z. Sirojć, OHP Warszawa 2006, s. 294–295.

¹⁰ E. Holona, *Badania procesu orientacji zawodowej w szkole*, „Pedagogika Pracy” 1996, nr 28, s. 129.

Dane empiryczne ujawniają, że ponad połowa chłopców – 67,80% i dziewcząt – 59,00% czerpie wiedzę o przyszłej szkole i zawodzie ze stron internetowych. Druga połowa chłopców – 54,70% korzysta z informatorów o szkołach. Z zajęć lekcyjnych i innych możliwości jednakowo czerpią wiedzę o szkole i zawodzie zarówno dziewczęta, jak i chłopcy.



Rys. 6. Źródła wiedzy badanych uczniów o przyszłej szkole i zawodzie ze względu na miejsce zamieszkania (%)

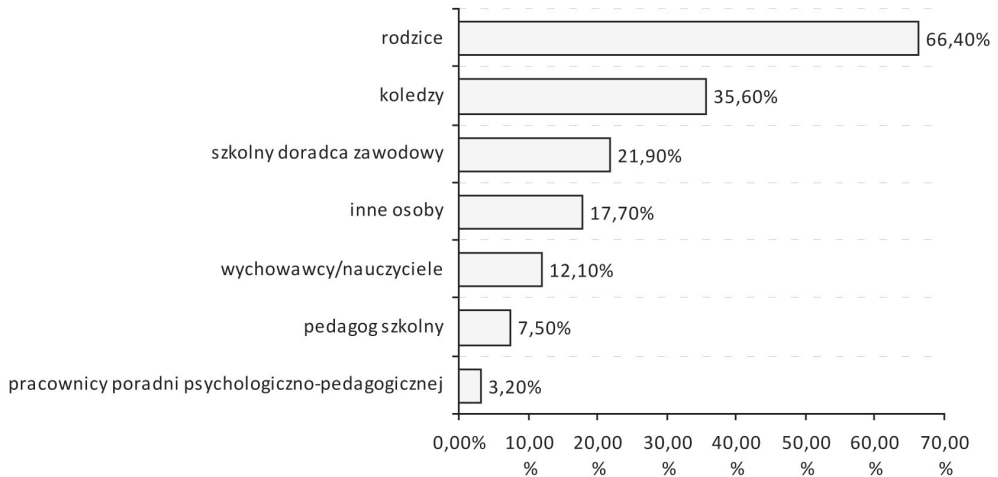
Uwaga: pytanie wielokrotnego wyboru.

Źródło: wyniki badań własnych.

Wartości empiryczne: $\chi^2 = 0,6$; $df = 7$, $\chi^2 > \chi^2_{0,05}$.

Zarówno ośmioklasiści mieszkający w mieście, jak i na wsi najwięcej wiedzy o przyszłej szkole i zawodzie pozyskują głównie ze stron internetowych i informatorów o szkołach. Z zajęć lekcyjnych podobnie korzystają uczniowie mieszkający w mieście – 21,50%, oraz na wsi – 23,00%. Uczniowie klas ósmych mieszkający w mieście w większym stopniu zdobywają wiedzę o przyszłej szkole i zawodzie korzystając z innych możliwości niż uczniowie mieszkający na wsi – 17,90%. Natomiast odwrotnie jest w przypadku udziału uczniów w targach edukacyjnych. Większe zainteresowanie wykazują ośmioklasiści zamieszkujący wieś – 20,70% niż miasto – 16,40%. Zwiększony udział młodzieży wiejskiej w targach edukacyjnych świadczy o większym zainteresowaniu bezpośrednim kontaktem ucznia z przedstawicielami szkół ponadpodstawowych, zakładów pracy, prezentujących swój warsztat pracy.

Dokonując rozpoznania osób, które doradzają uczniom w wyborze przyszłej szkoły ponadpodstawowej i przyszłego zawodu, zauważamy dominujący wpływ środowiska rodzinnego. Przedstawiają to dane rys. 7.



Rys. 7. Osoby doradzające w wyborze szkoły i zawodu w opinii badanych uczniów (%)

Uwaga: pytanie wielokrotnego wyboru.

Źródło: wyniki badań własnych.

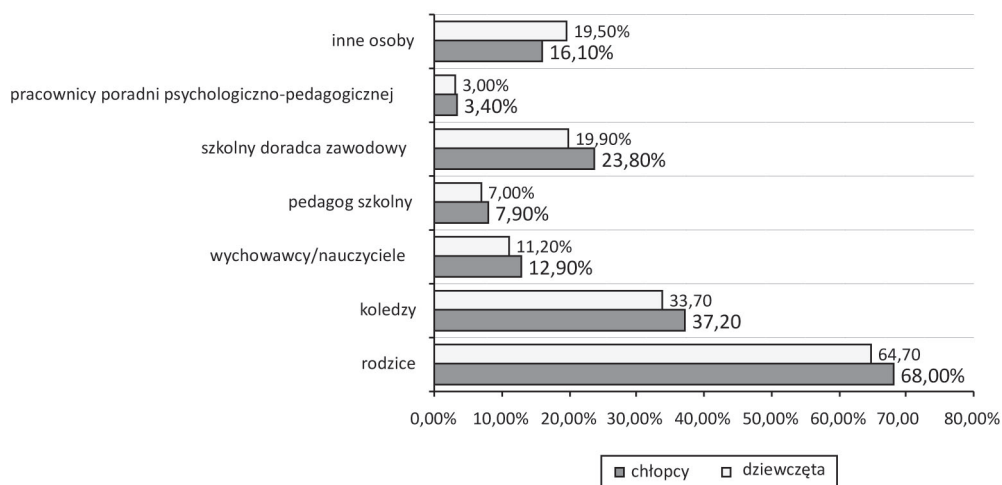
Dane empiryczne wskazują, że osobami, które najwięcej doradzają na temat wyboru przyszłej szkoły ponadpodstawowej i zawodu, są rodzice – 66,40% ośmioklasistów. Środowisko rodzinne ma znaczący wpływ na całokształt rozwoju młodego człowieka. Rady rodziców są najbardziej istotne i wartościowe, ponieważ pochodzą od osób najbliższych. Rodzice właśnie są powszechnie uważani, jak pisze P. Piotrkowski – „za najważniejszy składnik środowiska wychowawczego dzieci i młodzieży”.

Na drugim miejscu uczniowie wybierają kolegów (35,60% ośmioklasistów) jako osoby, które najbardziej doradzają im w wyborze szkoły i zawodu. Młodzież uważa opinie kolegów za dość ważne (bez względu na ich charakter) i mające większe znaczenie od pozostałych. Mogły być też one podyktowane modą, trendem na wybór określonej szkoły, czyli takiej, która jest wśród ośmioklasistów najbardziej popularna. Uczeń na etapie nauki w szkole podstawowej nie posiada jeszcze dostatecznej wiedzy na temat otaczającej go rzeczywistości na tyle, by móc podejmować decyzje związane z wyborem zawodu w pełni samodzielnie. Korzysta z pomocy innych, gdyż przekonanie o samodzielności decyzji w wyborach edukacyjno-zawodowych wynika z jego niskiego poziomu wiedzy o samym sobie, jak i o swoich relacjach z otoczeniem.

Uplasowanie się na trzecim miejscu szkolnych doradców zawodowych (21,90% ośmioklasistów) świadczy o tym, że są oni postrzegani przez uczniów jako osoby pomagające w wyborze szkoły i zawodu. Ma to znaczący wpływ na wybory edukacyjno-zawodowe ośmioklasistów. Dzięki poradom szkolnego doradcy młodzież ma możliwość zapoznania się z różnego rodzaju grupami zawodowymi, szkołami oraz wymaganymi przez nie cechami osobowości. Umożliwiają one konfrontowanie zainteresowań, skłonności, uzdolnień z konkretnymi sytuacjami zawodowymi.

Najmniej w wyborach przyszłej szkoły ponadpodstawowej doradzają pracownicy poradni psychologiczno-pedagogicznej – 3,20% ośmioklasistów, pedagog szkolny – 7,50% ośmioklasistów oraz wychowawcy/nauczyciele – 12,10% ośmioklasistów. Ma to swoje uzasadnienie, gdyż w badanych szkołach podstawowych jest zatrudniony szkolny doradca zawodowy i to on głównie zajmuje się sprawami dotyczącymi udzielania pomocy uczniom w wyborze szkoły ponadpodstawowej i zawodu. Ponadto wynika to głównie z małej liczby tego typu placówek specjalistycznych (poradni), jak również niewystarczającej liczby zatrudnionych w niej specjalistów (psychologów, pedagogów, logopedów, doradców zawodowych, rehabilitantów) oraz szerokiego zakresu działań (diagnoza, terapia, profilaktyka). W związku z tym należałoby zwiększyć liczbę poradni specjalistycznych.

Wyniki badań z podziałem na płeć przedstawiają rys. 8 i 9.



Rys. 8. Osoby doradzające w wyborze szkoły i zawodu w opinii badanych uczniów ze względu na płeć (%)

Uwaga: pytanie wielokrotnego wyboru.

Źródło: wyniki badań własnych.

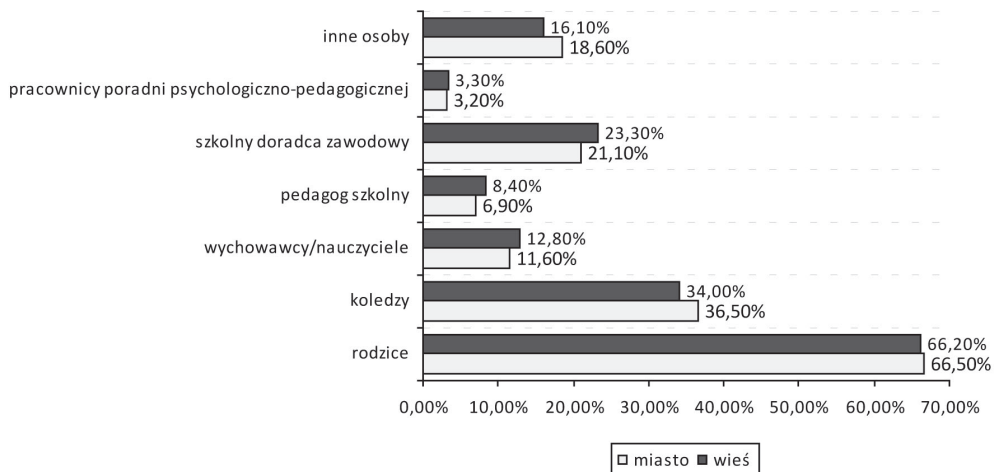
Wartości empiryczne: $\chi^2 = 1,3$; $df = 6$, $\chi^2 > \chi^2_{0,05}$.

Otrzymane wartości empiryczne chi-kwadratu dla zmiennej płci ($df = 6$) są mniejsze od wartości krytycznych ($p = 0,05$), a więc można przyjąć hipotezy zerowe o niezależności tych cech w omawianym pytaniu.

Badani chłopcy oraz dziewczęta podobnie uważają, że w wyborze przyszłej szkoły ponadpodstawowej i zawodu doradzają im głównie rodzice (68,00% chłopców i 64,70% dziewcząt), koledzy i koleżanki (37,20% chłopców i 33,70% dziewcząt). Niewielka różnica wystąpiła przy innych osobach. Więcej, bo 19,50% badanych

dziewcząt niż chłopców (16,10%) uważa, że inne osoby doradzają im w wyborze szkoły i zawodu. Podobnie jest w przypadku doradcy zawodowego. Więcej dziewcząt – 23,80% niż chłopców – 19,90% uważa, że doradcy doradzają im w wyborze szkoły.

Poniższy wykres przedstawia osoby doradzające młodzieży w wyborze przyszłej szkoły ponadpodstawowej i zawodu ze względu na miejsce zamieszkania. Dane pokazują, że zarówno uczniowie mieszkający w mieście – 66,50%, jak uczniowie mieszkający na wsi – 66,20% uważają, że rodzice są głównymi osobami doradzającymi w wyborze szkoły i zawodu. Na drugim miejscu uczniowie mieszkający zarówno w mieście – 36,50%, jak i na wsi – 34,00% stawiają kolegów jako osoby doradzające w wyborze przyszłej szkoły i zawodu.



Rys. 9. Osoby doradzające w wyborze szkoły i zawodu w opinii badanych uczniów ze względu na miejsce zamieszkania (%)

Uwaga: pytanie wielokrotnego wyboru.

Źródło: wyniki badań własnych.

Wartości empiryczne: $\chi^2 = 0,006$; $df = 6$, $\chi^2 < \chi^2_{0,05}$.

Otrzymane wartości empiryczne chi-kwadratu dla zmiennej miejsca zamieszkania ($df = 6$) są mniejsze od wartości krytycznych ($p = 0,05$), a więc można przyjąć hipotezy zerowe o niezależności tych cech w omawianym pytaniu.

Wnioski

Reasumując można stwierdzić, że zdecydowana większość badanych uczniów wybrała szkołę ponadpodstawową (91,20% uczniów). Należy podkreślić, iż uczennice częściej niż uczniowie deklarują, że wybrały szkołę ponadpodstawową. Miejsce zamieszkania nie jest czynnikiem, od którego zależy wybór szkoły ponadpodstawowej.

Ośmioklasiści najwięcej wiedzy o szkole i zawodzie pozyskują ze strony internetowej oraz z informatorów o szkołach. Najmniej wiedzy na temat przyszłej szkoły i zawodu ośmioklasiści czerpią z udziału w wycieczkach do zakładów pracy.

Osobami, które najwięcej doradzają w wyborze szkoły i zawodu, są rodzice, niemniej jednak młodzież korzysta także z rad kolegów oraz szkolnych doradców zawodowych – 21,90%.

Dzięki poradom szkolnego doradcy uczniowie mają możliwość zapoznania się z różnego rodzaju grupami zawodowymi, szkołami oraz wymaganymi przez nie cechami osobowości. To wyposażenie ucznia w wiele kompetencji niezbędnych do samodzielnego i dającego dużą satysfakcję funkcjonowania społecznego i znalezienia się na rynku pracy stanowi kluczową rolę szkoły. Proces wychowawczy, który ma miejsce zarówno w szkole, jak i w domu rodzinnym ma bardzo ważne znaczenie, polegające na przygotowaniu młodego człowieka do samodzielności w wyborze życiowych planów, również tych związanych z gotowością do podejmowania decyzji dotyczących przyszłego życia zawodowego. Jest on ważny z tego względu, że ma ogromne znaczenie w okresie dorastania, gdzie potrzeba autonomii jest u młodych ludzi wyjątkowo silna¹¹. Zatem ważna jest rola szkolnego doradcy zawodowego, od którego wymaga się realizowania zadań wychowawczych, które przygotowują młodzież do trafnego wyboru zawodu i drogi dalszego kształcenia, rodziców do efektywnego wspierania dzieci w podejmowaniu przez nie decyzji edukacyjno-zawodowych. Ich zadaniem jest udzielanie pomocy nauczycielom w realizacji tematów związanych z wyborem zawodu, wspieranie działań szkoły, których celem jest rozwój edukacyjny i zawodowy ucznia¹².

Bibliografia

1. Górniak J., Wachnicki J., *Pierwsze kroki w analizie danych SPSS for Windows*, Kraków 2004.
2. Holona E., *Badania procesu orientacji zawodowej w szkole*, „Pedagogika Pracy” 1996, nr 28.
3. Karska K., *Wsparcie adolescentów w wyborach edukacyjno-zawodowych*, [w:] D. Kukła, W. Duda (red.) *Poradnictwo zawodowe – rozwój zawodowy w ujęciu przekrojowym*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2016.
4. Michalik M., *Od etyki zawodowej do etyki biznesu*, Wydawnictwo Fundacja Innowacja WSSE, Warszawa 2003.

¹¹ K. Karska, *Wsparcie adolescentów w wyborach edukacyjno-zawodowych*, [w:] *Poradnictwo zawodowe – rozwój zawodowy w ujęciu przekrojowym*, red. D. Kukła, W. Duda, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2016, s. 119–120.

¹² A. Rogozińska, *Szkolny doradca zawodowy. Korzyści wynikające z działalności szkolnego doradcy zawodowego*, Warszawa 2003, s. 9.

5. Niemierko B., Ciżkowicz K., *Elementy statystyki w klasycznej teorii testu*, Bydgoszcz 1991.
6. Pereświat-Sołtan A., *Rola doradcy zawodowego w świecie ponowoczesności*, [w:] S.M. Kwiatkowski, Z. Sirojć (red.), *Edukacja dla rynku pracy. Problemy poradnictwa zawodowego*, OHP Warszawa 2006.
7. Piotrowski P., *Subkultury młodzieżowe. Aspekty psychospołeczne*, Warszawa 2003.
8. Piorunek M., *Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej w okresie adolescencji*, Poznań 2004.
9. Ratajczak J., *Stan i perspektywy rozwoju doradztwa edukacyjno-zawodowego*, [w:] D. Kukła, W. Duda (red.), *Poradnictwo zawodowe – rozwój zawodowy w ujęciu przekrojowym*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2016.
10. Rogozińska A., *Szkolny doradca zawodowy. Korzyści wynikające z działalności szkolnego doradcy zawodowego*, Warszawa 2003.
11. Sikorski W., *Aspiracje młodzieży i ich tło rozwojowe*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 1999.
12. Skałbiana B., Pietruk W., *Działania Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w zakresie poradnictwa zawodowego- analiza badań własnych*, [w:] B. Komorowska, B. Kucharska, M. Kułak, M. Łobacz (red.), *Scientific Bulletin Of Chełm. Section Of Pedagogy*, Chełm 2017.
13. Szczepaniak A., *Doradztwo zawodowe – potrzeba czy konieczność we współczesnej szkole*, [w:] W. Duda, G. Wieczorek, D. Kukła (red.), *Tendencje i wyzwania poradnictwa zawodowego*, Częstochowa 2010.

Akty prawne

1. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 lutego 2019 r. w sprawie doradztwa zawodowego (Dz.U. z 2019 r. poz. 325).

dr Witold Pietruk

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

Łukasz Białczak

ORCID: 0000-0002-6425-43-12

Przemysław Radomski

ORCID: 0000-0003-3943-2938

Mirostów Żurek

ORCID: 0000-0003-1081-588X

DOI: 10.34866/59t1-5a19

Analiza aspektów organizacyjnych funkcjonowania modelu kształcenia dualnego realizowanego w ramach Radomskiego Klastra Metalowego – wyniki badań ankietowych (część 1)

Analysis of the organizational aspects of the functioning of the dual education model implemented within the Radom Metal Cluster – results of the survey (part 1)

Key words: vocational education, dual education, student, employers, Metal Cluster in Radom, training needs, forms of improvement, research results.

Abstract: The article presents the results of a survey concerning the analysis of the functioning of the dual education model implemented by the Metal Cluster in Radom. The survey was conducted by the Chamber of Industry and Commerce in Radom with the support of Łukasiewicz Research Network – Institute of Sustainable Technologies. The research was carried out in 2021 on the following groups of respondents: 54 students participating in practical training organized in the form of dual education in the school profession “Cutting tool operator”; 11 representatives of VET education and 16 representatives of companies where students had had their practical training. The respondents answered questions in four domains: 1) Organization of practical training in the form of dual education; 2) Mastering the learning outcomes distinguished in the curriculum; 3) Satisfaction, usefulness and difficulties related to the implementation of practical training in companies, and 4) Employability of graduates and the interest of companies from the metal industry in dual education in other school professions. This article presents the results of research on the organization of dual education. The remaining aspects of dual education will be analysed in the next article published in the Journal of Continuing Education (issue 1/2022). It will be an important hint for the development of conclusions and recommendations for the improvement of dual education.

Słowa kluczowe: szkolnictwo branżowe, kształcenie dualne, uczeń, pracodawcy, Radomski Klaster Metalowy, aspekty organizacyjne, wyniki badań.

Streszczenie: W artykule przedstawiono wyniki badań ankietowych przeprowadzonych przez Izbę Przemysłowo-Handlową Ziemi Radomskiej przy wsparciu Sieci Badawczej Łukasiewicz – Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu dotyczących analizy funkcjonowania modelu

kształcenia dualnego realizowanego w ramach Radomskiego Klastra Metalowego. Badania zostały przeprowadzone w 2021 roku na grupach: 54 uczniów uczestniczących w zajęciach praktycznych zorganizowanych w formie kształcenia dualnego w zawodzie szkolnym „Operator obrabiarek skrawających”; 11 przedstawicieli szkolnictwa branżowego oraz 16 przedstawicieli firm, w których uczniowie odbywali zajęcia praktyczne. Respondenci odpowiedzieli na pytania dotyczące czterech obszarów tematycznych: 1) Aspekty organizacyjne zajęć praktycznych dla uczniów prowadzonych w formie kształcenia dualnego; 2) Opanowanie przez uczniów efektów uczenia się wyróżnionych w programie zajęć; 3) Zadowolenie, użyteczność i trudności związane z realizacją zajęć praktycznych w formie kształcenia dualnego w firmach oraz 4) Zatrudnialność absolwentów i zainteresowanie firm z branży metalowej organizacją kształcenia dualnego w innych zawodach szkolnych. W niniejszym artykule przedstawiono wyniki badań odnoszące się do oceny przez respondentów aspektów organizacyjnych kształcenia dualnego. Pozostałe zagadnienia będą przedmiotem kolejnego artykułu zamieszczonego w numerze 1/2022. Pozyśkanie wiedzy na ten temat jest ważną wskazówką do skonstruowania wniosków i rekomendacji w zakresie doskonalenia funkcjonowania modelu kształcenia dualnego.

Wstęp

Miasto Radom jest postrzegane w kraju i Europie jako ważny ośrodek rozwoju branży metalowej (*Plan adaptacji...*, 2018, s. 22), co też potwierdzają przedstawiciele władz miasta, jak i sami radomscy przedsiębiorcy (Wortal Zielona Linia, 2015). W Strategii Marki Radom (2009) rozwój przemysłu metalowego jest jedną z mocnych stron gospodarki. Z badań jakościowych (NUTS 2 i NUTS 3..., 2020, s. 11) prowadzonych w formie wywiadów respondenci wskazali, że sektor metalowy (obróbka, budowa maszyn i urządzeń, automatyka maszyn i urządzeń) jest jedną z cech charakterystycznych podregionu radomskiego. Do słabych stron mazowieckiej branży metalowej zaliczyć można wysoką konkurencję w regionie, niski poziom kapitału społecznego (wysoka nieufność i mały stopień zrzeszania się względem wielkości branży) oraz odpływ kadr do wyżej płatnych i bardziej prestiżowych zawodów (*Mazowiecka branża metalowa...*, 2018, s. 2).

Wychodząc naprzeciw tym potrzebom, w roku 2011 z inicjatywy Izby Przemysłowo-Handlowej Ziemi Radomskiej na mocy Umowy Powiązania Kooperacyjnego Branży Metalowej powołany został Radomski Klaster Metalowy. Umowę podpisało 13 firm z branży metalowej i instytucji wspierających. Obecnie w rozwój idei kształcenia dualnego uczniów w zawodzie szkolnym „Operatora obrabiarek skrawających (722307)” zaangażowanych jest 27 firm z branży metalowej prowadzących swoją działalność na terenie miasta Radom i powiatu radomskiego:

1. Aplisens S.A.,
2. Elmar Zbigniew Skalik Sp. J.,
3. Fabryka Broni „Łucznicz” Radom Sp. z o.o.,
4. Gabec s.c.,
5. GALVO24 Sp. z o.o. sp. K.,
6. GGG Sp. z o.o.,
7. Gomet Zbigniew Gomuła i Wspólnik Sp. J.,
8. Inter-Metal s.c.,

9. JM Technik Jakub Miłosz,
10. Kratki.pl Marek Bal,
11. Landoia Łukasz Kapusta,
12. Lemich CNC Technology,
13. LENAAL Sp. z o.o. sp.j.,
14. PPUH Termoprod Marek Czupryn,
15. Precision Machine Parts (PMP) Poland Sp. z o.o.,
16. Pronar Sp. z o.o.,
17. Radfrez Grzegorz Metlerski,
18. Radmot Sp. z o.o. sp. k.,
19. Rohrbogen Sp. z o.o.,
20. Setrion Tools Agnieszka Chudzik,
21. Stalko Przedsiębiorstwo Wielobranżowe,
22. Stanmar Sp. J.,
23. Szymańscy International Jacek Szymański,
24. Śrubstal Z.P.U.H.,
25. Techmatik S.A.,
26. Tech-Project Sp. z o.o.,
27. Zakłady Naprawcze Taboru Kolejowego Radom Sp. z o.o.

W rozwój idei kształcenia dualnego zaangażowani są także przedstawiciele: Wydziału Edukacji Urzędu Miasta Radom, Sieć Badawcza Łukasiewicz – Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu oraz Uniwersytetu Technologiczno-Humanistycznego im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu.

Działania prowadzone przez Radomski Klaster Metalowy ukierunkowane są na (<https://klastermetalowy.radom.pl/o-nas/>, dostęp: 28.12.2021 r.):

- wspieranie szkolnictwa zawodowego poprzez organizację uczniom radomskich szkół branżowych zajęć praktycznych w ramach kształcenia dualnego oraz udzielanie pomocy merytorycznej i finansowej;
- włączanie do klastra nowych firm zainteresowanych organizacją kształcenia dualnego dla uczniów;
- organizację wspólnych przedsięwzięć promujących klaster, np. poprzez udział firm z branży metalowej, przedstawicieli Urzędu Miejskiego w targach krajowych i zagranicznych;
- rozwój współpracy z jednostkami naukowo-badawczymi w obszarze kształcenia dualnego.

Głównym obszarem działań Klastra jest organizacja kształcenia dualnego dla uczniów dwóch radomskich szkół prowadzących kształcenie w zawodzie „Operator obrabiarek skrawających”:

- Zespołu Szkół Technicznych im. Tadeusza Kościuszki w Radomiu,
- Zespołu Szkół Zawodowych im. mjr. H. Dobrzańskiego Hubala w Radomiu.

Z danych Izby Przemysłowo-Handlowej Ziemi Radomskiej wynika, że z oferty kształcenia dualnego skorzystało 445 uczniów, przy czym w roku szkolnym 2022/2023 za-

jęcia praktyczne w przedsiębiorstwach wchodzących w skład Radomskiego Klastra Metalowego rozpoczęło 50 uczniów.

Należy nadmienić, że od momentu uruchomienia zajęć praktycznych dla uczniów w formie kształcenia dualnego, realizowanych w ramach Radomskiego Klastra Metalowego, nie były one przedmiotem badań. W związku z tym zasadnym jest przeprowadzenie diagnozy stanu funkcjonowania modelu kształcenia dualnego, a tym samym poznanie opinii stron zaangażowanych w proces kształcenia dualnego w zawodzie szkolnictwa branżowego operator obrabiarek skrawających, tj. uczniów, przedstawicieli szkół oraz przedsiębiorstw, w których uczniowie odbywają zajęcia praktyczne.

W artykule we wstępie przedstawiono tło teoretyczne prowadzonych badań ankietowych, a następnie zaprezentowano ich wyniki. Ze względu na szeroki zakres tematyczny badań prezentacja ich wyników będzie przedmiotem niniejszego artykułu i kolejnego, który ukaże się w numerze 1/2022.

Podjęte badania zrealizowane były w ramach zadania publicznego pt. „ZAWODOWCY przyszłości Radomskiego Klastra Metalowego” finansowanego przez Zarząd Województwa Mazowieckiego i zrealizowanego w roku 2021.

Teoretyczne tło badań

Termin „kształcenie dualne” jest różnie definiowany w literaturze. Według UNESCO (1984) kształcenie dualne” łączy możliwości odbywania praktyki zawodowej w przedsiębiorstwie i kształcenia zawodowego w szkole zawodowej w jeden cykl edukacyjny, czyli w firmie uczeń/praktykant przechodzi szkolenie praktyczne, które uzupełniane jest wiedzą teoretyczną w szkole zawodowej. Według Cedefop (2014) kształcenie dualne dotyczy edukacji lub szkolenia łączącego okresy naprzemiennego kształcenia w instytucji edukacyjnej lub ośrodku szkoleniowym oraz w miejscu pracy. Z opracowania (S. Chatzichristou, D. Ulicna, I. Murphy, A. Curth, 2013), wynika, że termin „kształcenie dualne” odnosi się do faktu, że nauczanie i uczenie się w edukacji i szkoleniu zawodowym charakteryzuje się dualizmem pod dwoma względami:

- odnoszącym się do miejsc uczenia się uczniów (szkoła oraz firma/przedsiębiorstwo), dzielący się przy tym odpowiedzialnością za zapewnienie jakości szkolenia teoretycznego i praktycznego;
- dualizm podmiotów (publicznych i prywatnych), dzielących odpowiedzialność za politykę i praktykę kształcenia i szkolenia zawodowego.

W Polsce kwestie kształcenia dualnego reguluje rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie praktycznej nauki zawodu (Dz.U. 2019 poz. 391 z późn. zm.), w którym podano, że *zajęcia praktyczne organizuje się dla uczniów i młodocianych w celu opanowania przez nich umiejętności zawodowych niezbędnych do podjęcia pracy w danym zawodzie, a w przypadku zajęć praktycznych odbywanych u pracodawców, w tym na zasadach dualnego systemu*

kształcenia – również w celu zastosowania i pogłębienia zdobytej wiedzy i umiejętności zawodowych w rzeczywistych warunkach pracy (§ 4, ust. 2). Podstawą do przeprowadzenia zajęć praktycznych na zasadach dualnego systemu kształcenia u pracodawców jest zawarcie:

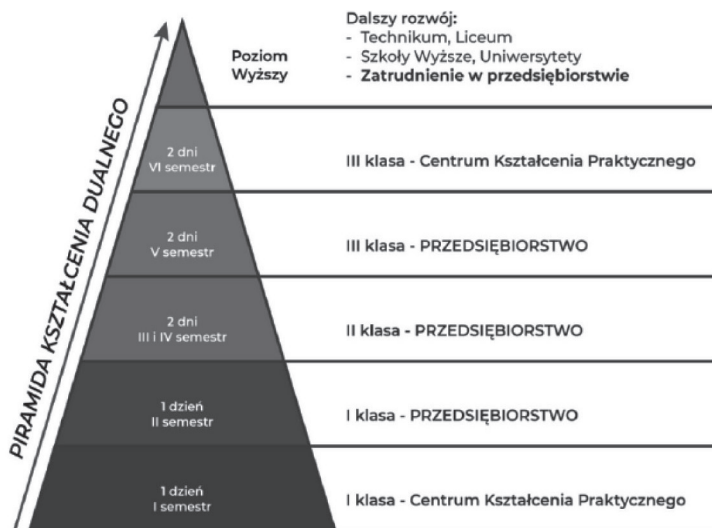
- 1) umowy o pracę w celu przygotowania zawodowego, zawartej między młodocianym a pracodawcą albo
- 2) umowy o praktyczną naukę zawodu, zawartej między dyrektorem szkoły a pracodawcą przyjmującym uczniów na praktyczną naukę zawodu (§ 4, ust. 2).

W radomskim modelu kształcenia dualnego (rys. 1) przyjęto założenie, że uczeń branżowej szkoły I stopnia uczący się w zawodzie „operator obrabiarek skrawających” w pierwszym semestrze rozpoczyna zajęcia praktyczne w Centrum Kształcenia Praktycznego, w którym zapoznaje się z podstawami wykonywania części maszyn metodą obróbki ręcznej oraz z wykonywaniem pomiarów warsztatowych. Uczeń wyposażony jest w podstawowe kompetencje zawodowe od drugiego do piątego semestru w przedsiębiorstwie, gdzie poszerza swoje kompetencje o obsługę maszyn konwencjonalnych i sterowanych numerycznie. W semestrze szóstym wraca do Centrum Kształcenia Praktycznego, w którym przygotowuje się do zewnętrznego egzaminu potwierdzającego kwalifikację zawodową.

Kształcenie dualne ma potencjał, gdyż jest w stanie zaoferować wiele korzyści stonom w nim uczestniczącym. Przy czym korzyści te mogą być zarówno materialne, związane z nowymi kompetencjami, zwiększeniem szans na znalezienie „dobrej” pracy z satysfakcjonującym poziomem wynagrodzenia, jak i niematerialne, np. poprawa samooceny, większa świadomość zawodowa.

Jedną z największych korzyści uczenia się w miejscu pracy jest z pewnością rozwijanie przez uczącego się umiejętności technicznych i zdobywania wiedzy, co też zostało wykazane w wielu badaniach zagranicznych, m.in. Darce (2009), Fuller i Unwin (2008) oraz Field i in. (2009). Uczenie się w miejscu pracy jest bardziej efektywne niż w systemie szkolnym, ponieważ uczący się mogą zapoznać się z metodami produkcji oraz wymaganiami pracy w rzeczywistych warunkach (Ryan, 2011, s. 2–3). Proces uczenia się przez obserwację i działanie wspiera rozwój wiedzy ukrytej (know-how i wiedzy proceduralnej) (np. Raelin, 1997). Uczenie się w środowisku pracy sprzyja socjalizacji uczestnika w środowisku pracy oraz zwiększa motywację do uczenia się (emocjonalny wymiar uczenia się) – bardzo ważny aspekt procesu uczenia się, który nie jest częstym przedmiotem badań (Poortman, Illeris i Nieuwenhuis, 2011).

Udział uczniów z radomskich szkół branżowych w systemie kształcenia dualnego przyczynił się do poprawy zdawalności przez uczniów zewnętrznego egzaminu z kwalifikacji zawodowej MEC.05. Użytkowanie obrabiarek skrawających. Poziom zdawalności w pierwszym terminie egzaminu przez uczniów jest wyższy od średniego i dochodzi do 85%, przy czym z części praktycznej sięga 100%.



Rys. 1. Radomski model kształcenia dualnego

Źródło: materiały promocyjne firmy RADMOT Sp. z o.o. sp.k. dostępne na stronie: <https://radmot.pl/ksztalcenie-dualne/> (dostęp: 28.12.2021 r.).

Analiza SWOT kształcenia dualnego w powiecie giżyckim (2015) wskazuje na szereg korzyści, jakie mogą odnieść różne strony:

- uczeń ma możliwość nabycia praktycznych umiejętności związanych z obsługą narzędzi, urządzeń i maszyn, zapoznania się z procesem produkcji, stosowanymi technologiami, świadczonymi usługami w miejscu pracy;
- uczeń poprzez kontakt z pracownikami kształtuje swoje kompetencje personalne (np. współpraca w grupie, współpraca z klientem wewnętrznym i zewnętrznym, rozwiązywanie problemów występujących w miejscu pracy, praca w warunkach stresogennych);
- uczeń ma możliwość zetknięcia się z rzeczywistymi potrzebami pracodawcy, poznaje wymagania stawiane przyszłym kandydatom do pracy, a przez udział w zajęciach praktycznych uzupełnienia kompetencje zawodowe;
- uczeń poznaje rzeczywiste środowisko pracy, organizację pracy;
- pracodawca może pozyskać do pracy uczestnika zajęć praktycznych po ich zakończeniu;
- pracodawca może obniżyć koszty związane z przygotowaniem, wdrożeniem do pracy przyszłego pracownika;
- szkoła obniża koszty związane z zakupem często bardzo drogich maszyn i urządzeń.

Należy jednak podkreślić, że wymienione korzyści nie zawsze wystąpią, gdyż nie wszystkie firmy, w których uczniowie odbywają zajęcia praktyczne, są efektywnymi środowiskami uczenia się (ETF, 2013, s. 14).

W związku z tym zasadnym jest przeprowadzenie diagnozy stanu funkcjonowania modelu kształcenia dualnego realizowanego w ramach Radomskiego Klastra Metalowego.

Założenia metodologiczne badań

Przeprowadzone badania miały charakter diagnostyczny, gdyż dotyczyły ustalenia stanu faktycznego funkcjonowania modelu kształcenia dualnego realizowanego w ramach Radomskiego Klastra Metalowego i na podstawie tego sformułowania wniosków i rekomendacji sprzyjających doskonaleniu prowadzonych działań.

W przeprowadzonych badaniach poruszono cztery obszary badawcze, w tym odnoszący się do poznania aspektów organizacyjnych zajęć praktycznych dla uczniów prowadzonych w formie kształcenia dualnego.

W związku z powyższym określono poniższe **pytanie badawcze**: *Jak poszczególne grupy respondentów oceniają poziom zadowolenia z wybranych aspektów organizacyjnych zajęć praktycznych dla uczniów prowadzonych w formie kształcenia dualnego w Radomiu?*

W przeprowadzonych badaniach jako główną **metodę badawczą** zastosowano sondaż diagnostyczny oparty na technice ankiety, w której narzędziem badawczym był zestaw anonimowych kwestionariuszy ankiet udostępnionych respondentom za pośrednictwem Internetu i skierowanych do: 1) uczniów, 2) przedstawicieli szkół branżowych oraz 3) firm biorących udział w kształceniu dualnym w zawodzie szkolnym „Operator obrabiarek skrawających” w Radomiu.

Ankiety miały podobną strukturę i zakres tematycznych poruszanych zagadnień. Ankietowani zaznaczali odpowiedzi, które uważali za istotne w odniesieniu do każdego zagadnienia lub wpisywali je w formie komentarza. We wprowadzeniu przedstawiono cel badania, wykonawcę, zasady udzielania odpowiedzi, wskazano termin udzielania odpowiedzi oraz czas, jaki należy zarezerwować na jej wypełnienie. W drugiej części kwestionariusza ankiety zamieszczono metryczkę pozwalającą na identyfikację respondentów, a także na weryfikację ich powiązania z kształceniem dualnym.

W następnej części ankiety każda z grup respondentów oceniła organizację zajęć praktycznych realizowanych w formie kształcenia dualnego, a także wskazała propozycje zmian ukierunkowanych na podwyższenie tegoż poziomu.

W przeprowadzonych badaniach metodą uzupełniającą była **dyskusja grupowa**, w efekcie której sformułowano wnioski i rekomendacje ukierunkowane na doskonalenie procesu kształcenia dualnego.

Badania przeprowadzono w trzecim i czwartym kwartale 2021 roku.

Charakterystyka respondentów

W efekcie przeprowadzonego sondażu diagnostycznego pozyskano opinię od:

- 54 uczniów uczestniczących w zajęciach praktycznych zorganizowanych w formie kształcenia dualnego w zawodzie szkolnym „Operator obrabiarek skrawających”;
- 11 przedstawicieli szkolnictwa branżowego, w tym 3 reprezentujących kadrę zarządzającą szkół, 1 kierownika praktycznej nauki zawodu, 7 nauczycieli sprawujących opiekę nad uczniem – praktykantem w szkole;
- 16 przedstawicieli firm, w których uczniowie odbywali zajęcia praktyczne zorganizowane w formie kształcenia dualnego, w tym 8 przedstawicieli kadry zarządzającej i 8 pracowników – opiekunów, instruktorów praktycznej nauki zawodu sprawujących opiekę nad praktykantem ze szkoły.

Pozyskane dane ilościowe od powyższej grupy respondentów stanowiły punkt wyjścia do przeprowadzenia badań jakościowych – dyskusji grupowej przeprowadzonej w ramach dwóch spotkań organizowanych przez Izbę Przemysłowo-Handlową Ziemi Radomskiej, w których wzięli udział przedstawiciele:

- środowisk przedsiębiorców, w tym Izby Przemysłowo-Handlowej Ziemi Radomskiej (12 osób),
- urzędu miasta (4 osoby),
- dyrektorów szkół średnich technicznych i opiekunów praktyk ze strony szkół (4 osoby),
- doradców zawodowych (1 osoba),
- uczelni wyższej i instytutu naukowo-badawczego (3 osoby).

Analiza i interpretacja wyników badań

Ocena poziomu zadowolenia z wybranych aspektów organizacyjnych zajęć praktycznych dla uczniów prowadzonych w formie kształcenia dualnego w Radomiu

W tej części artykułu przedstawione zostały w formie tabelarycznej odpowiedzi poszczególnych grup respondentów (przedstawiciele firm, szkół branżowych oraz uczniów biorących udział w zajęciach praktycznych) na pytania zawarte w kwestionariuszu ankiet dotyczące poziomu zadowolenia z wybranych aspektów organizacyjnych zajęć praktycznych.

Do oceny aspektów organizacyjnych zastosowano 5-stopniową skalę Likerta: zdecydowanie niezadowolony, raczej niezadowolony, nie mam zdania, raczej zadowolony, zdecydowanie zadowolony.

Z uzyskanych danych wynika, że zarówno respondenci ze szkół branżowych, jak i przedstawiciele firm są w zdecydowanej większości zadowolony z zastosowanego **procesu rekrutacji uczniów** na zajęcia praktyczne w firmach. Tym samym potwierdzają zasadność przyjętych do tej pory zasad rekrutacji uczniów, zgodnie z którymi na zajęcia praktyczne kierowani są wszyscy uczniowie uczący się w zawodzie operator obrabiarek skrawających. Jednym z kryteriów decydujących o rekrutacji uczniów

Tabela 1. Ocena poziomu zadowolenia z wybranych aspektów organizacyjnych zajęć praktycznych dla uczniów prowadzonych w formie kształcenia dualnego w Radomiu

| Lp. | Oceniany obszar | Grupa (N) | Skala ocen – wyniki badań [%] | | | | |
|-----|--|---------------|-------------------------------|----------------------|----------------|-------------------|-------------------------|
| | | | zdecydowanie niezadowolony | raczej niezadowolony | nie mam zdania | raczej zadowolony | zdecydowanie zadowolony |
| 1 | Proces rekrutacji ucznia na zajęcia praktyczne | Firma (N=16) | 0 | 6,3 | 31,3 | 50 | 12,5 |
| | | Szkoła (N=11) | 0 | 9,1 | 18,2 | 45,5 | 27,3 |
| 2 | Zaangażowanie instruktora praktycznej nauki zawodu w firmie w prowadzenie ucznia na zajęciach praktycznych | Firma (N=16) | 0 | 6,3 | 12,5 | 38 | 43,8 |
| | | Szkoła (N=11) | 0 | 9,1 | 18,2 | 45,5 | 27,3 |
| | | Uczeń (N=54) | 18,5 | 9,3 | 7,4 | 25,5 | 38,9 |
| 3 | Kompetencje zawodowe instruktora w firmie | Firma (N=16) | 0 | 0 | 18,8 | 31 | 50 |
| | | Szkoła (N=11) | 0 | 0 | 9,1 | 45,5 | 45 |
| 4 | Liczba uczniów przypadających na jednego instruktora praktycznej nauki zawodu w firmie | Firma (N=16) | 0 | 6,3 | 18,8 | 44 | 31,3 |
| | | Szkoła (N=11) | 0 | 9,1 | 9,1 | 45,5 | 36,4 |
| | | Uczeń (N=54) | 9,3 | 7 | 11,1 | 38,9 | 33,3 |
| 5 | Zapoznanie ucznia przez przedstawiciela firmy z programem zajęć praktycznych | Firma (N=16) | 0 | 0 | 12,5 | 50 | 37,5 |
| | | Szkoła (N=11) | 0 | 18,2 | 18,2 | 45,5 | 18,2 |
| | | Uczeń (N=54) | 13 | 9,3 | 7,4 | 37,0 | 33,3 |

| | | | | | | | |
|----|--|---------------|------|------|------|------|------|
| 6 | Zapoznanie ucznia z organizacją pracy i regulaminem pracy obowiązującym w firmie przed rozpoczęciem zajęć praktycznych | Firma (N=16) | 0 | 0 | 18,8 | 44 | 37,5 |
| | | Szkoła (N=11) | 0 | 0 | 9,1 | 54,5 | 36,4 |
| | | Uczeń (N=54) | 11,1 | 1,9 | 9,3 | 37 | 40,7 |
| 7 | Podejście innych pracowników w firmie do uczniów podczas zajęć praktycznych | Firma (N=16) | 0 | 6,3 | 6,3 | 56 | 31,5 |
| | | Uczeń (N=54) | 11,1 | 1,9 | 9,3 | 33,3 | 44,4 |
| 8 | Kompletność wyprawki przyznanej uczniom (ubranie robocze, podręcznik) przed zajęciami praktycznymi | Firma (N=16) | 0 | 6,3 | 6,3 | 50 | 37,5 |
| | | Szkoła (N=11) | 0 | 0 | 9,1 | 45,5 | 45,5 |
| | | Uczeń (N=54) | 13 | 0 | 16,7 | 44,4 | 25,9 |
| 9 | Zaangażowanie uczniów podczas zajęć praktycznych w firmie | Firma (N=16) | 0 | 18,3 | 0 | 81 | 0 |
| | | Szkoła (N=11) | 0 | 9,1 | 27,3 | 45,5 | 18,2 |
| | | Uczeń (N=54) | 9,3 | 9,3 | 9,3 | 24,1 | 48,1 |
| 10 | Dostęp uczniów do maszyn i urządzeń podczas zajęć praktycznych w firmie | Firma (N=16) | 0 | 12,5 | 6,3 | 50 | 31,3 |
| | | Szkoła (N=11) | 0 | 9,1 | 18,2 | 63,6 | 9,1 |
| | | Uczeń (N=54) | 14,8 | 7,4 | 3,7 | 29,6 | 44,4 |
| | Poziom wyposażenia technicznego firmy udostępnionego uczniom | Firma (N=16) | 0 | 0 | 6,3 | 56 | 37,5 |
| | | Szkoła (N=11) | 0 | 0 | 18,2 | 54,5 | 27,3 |
| | | Uczeń (N=54) | 11,1 | 0 | 11,1 | 27,8 | 50 |

Źródło: badania własne.

na zajęcia jest odległość miejsca zamieszkania od firmy, w której mają odbywać zajęcia praktyczne. Przyjęto zasadę, że ta odległość ma być jak najkrótsza.

Kluczową rolę w procesie kształcenia dualnego uczniów odgrywa **zaangażowanie instruktora** praktycznej nauki zawodu w firmie. W ocenie wszystkich grup respondentów jest to mocny punkt przyjętego modelu. Potwierdzają to uzyskane dane ilościowe. Około 66% uczniów/absolwentów ponad 70% przedstawicieli szkół i ponad 80% respondentów z firm jest zdecydowanie zadowolonych i raczej zadowolonych z zaangażowania instruktora w firmie w proces nauczania przepisanych mu uczniów. Przy czym należy jeszcze podkreślić, że przedstawiciele szkół branżowych i firm z branży metalowej także bardzo wysoko oceniają **kompetencje zawodowe instruktorów** w firmie. Ponad 90% respondentów ze szkół stwierdziło, że są „raczej zadowoleni (około 45%)” i „zdecydowanie zadowoleni – ok. 45%” z kompetencji zawodowych instruktorów w firmach.

Instruktorzy – opiekunowie praktyk w firmach zwracają uwagę na uciążliwość związaną z koniecznością prowadzenia dziennika zajęć w formie online i bieżącego wpisywania do niego obecności uczniów na zajęciach praktycznych oraz tematów zajęć. Pomimo tego zarówno respondenci z firm, jak i przedstawiciele szkół branżowych zadeklarowali wysoki poziom zadowolenia z **prowadzenia przez instruktora w firmie dziennika zajęć praktycznych**.

Instruktorzy w firmach mają możliwość otrzymywania **dodatkowego wynagrodzenia** za nauczanie uczniów szkół branżowych uczestniczących w zajęciach, które z jednej strony regulowane jest obowiązującym ustawodawstwem, a z drugiej strony pozostawia pracodawcy ostateczną decyzję co do jego wysokości. Potwierdza to ponad 60-proc. wskaźnik zadowolenia respondentów z firm z poziomu dodatkowego wynagrodzenia.

Analizując otrzymane dane ilościowe, należy zwrócić uwagę na **liczbę uczniów przypadających na jednego instruktora** w firmie. Ponad 70% uczniów/absolwentów biorących udział w zajęciach praktycznych jest zadowolona z liczby uczniów przypadających na jednego instruktora w firmie. Opcje „zdecydowanie zadowolony” i „raczej zadowolony” wybrało odpowiednio ponad 80% przedstawicieli szkół branżowych oraz około 75% respondentów z firm.

W naszej ocenie ważnym aspektem organizacyjnym jest **zapoznanie ucznia z programem zajęć praktycznych** w firmie. Z efektami uczenia się zamieszczonymi w programie praktyk, zasadami jego organizacji, formą zaliczenia i innymi ważnymi aspektami może zapoznać ucznia zarówno przedstawiciel-opiekun zajęć praktycznych w szkole, jak i instruktor w firmie. Z uzyskanych danych wynika, że ponad 70% uczniów/absolwentów uczestniczących w zajęciach praktycznych organizowanych w formie kształcenia dualnego oraz około 64% przedstawicieli szkół branżowych i około 90% respondentów z firm jest zadowolonych z zapoznania ucznia przez przedstawiciela firmy z programem zajęć praktycznych.

Kolejnymi aspektami organizacyjnymi poddanym ocenie było zapoznanie przez przedstawiciela firmy ucznia przed rozpoczęciem zajęć praktycznych z organizacją pracy i regulaminem pracy obowiązującym w firmie oraz ocena podejścia innych pracowników w firmie do uczniów odbywających zajęcia praktyczne. Oba obszary było dość wysoko ocenione przez respondentów.

Należy także podkreślić, że zarówno przedstawiciele firm, jak i szkół branżowych biorących udział w badaniu byli zadowoleni z **zaangażowania przedstawiciela firmy w opracowanie programu zajęć praktycznych**.

Przed rozpoczęciem zajęć praktycznych w firmie uczniowie otrzymują bezpłatnie „**wyprawkę**”, w tym podręczniki i ubranie robocze niezbędne do wykonywania pracy. Koszty wyprawki pokrywają firmy zrzeszone w Radomskim Kłastrze Metalowym. Ponad 60% uczniów wskazało, że są zadowoleni z otrzymanej „wprawki”.

Zgodnie z przyjętym modelem kształcenia dualnego uczniowie odbywający zajęcia praktyczne w firmach przebywali w nich jeden raz w tygodniu przez 6 godzin. W ocenie respondentów czas ten jest optymalny, co też potwierdziło ponad 60% uczniów/absolwentów oraz ponad 90% przedstawicieli firm i wszyscy respondenci ze szkół branżowych.

Potencjalnym obszarem doskonalenia modelu funkcjonowania kształcenia dualnego z pewnością może być poprawa **zaangażowania uczniów** w wykonywanie pracy w trakcie zajęć praktycznych w firmie. Co piąty uczestnik badania ankietowego będący przedstawicielem firmy wybrał opcję „raczej niezadowolony” z zaangażowania uczniów.

Z wyników oceny respondentów ze szkół, firm oraz uczniów wynika, że są oni zadowoleni z dostępu uczniów do maszyn i urządzeń podczas zajęć praktycznych w firmie, co też potwierdza poziom ocen „zdecydowanie zadowolony” oraz „raczej zadowolony”. Także wysoki poziom zadowolenia respondentów ze szkół (ponad 80%), firm (90%) oraz uczniów (około 80%) odnotowano w obszarze związanym z oceną poziomu **wyposażenia technicznego udostępnionego przez firmy uczniom**.

Z zebranych danych wynika, że zdecydowana większość respondentów ze szkół, firm oraz uczniów jest bardzo zadowolona z dostępu uczniów do urządzeń higieniczno-sanitarnych oraz socjalno-bytowych (toaleta, szatnia, prysznic, stołówka itp.) podczas zajęć praktycznych. Tylko 6 uczniów z 54 w tym obszarze wystawiło oceny „zdecydowanie niezadowolony” i „raczej niezadowolony”.

Reasumując, wszystkie grupy respondentów (uczniowie/absolwenci, przedstawiciele szkół branżowych oraz firm z branży metalowej) zaangażowanie w zajęcia praktyczne prowadzone w formule kształcenia dualnego wskazały na wysoki poziom zadowolenia z poddanych ocenie aspektów organizacyjnych. Przy czym uczniowie/absolwenci uczestniczący w zajęciach praktycznych organizowanych w formie kształcenia dualnego mają niższy poziom zadowolenia z ocenianych aspektów

organizacyjnych niż respondenci – przedstawiciele szkół branżowych czy też firm z branży metalowej.

W pytaniu otwartym uczniowie/absolwenci, przedstawiciele szkół oraz firm wskazywali na poniższe propozycje doskonalenia:

- usprawnienie kontaktów pomiędzy szkołą a pracodawcami przez zapewnienie bezpośredniego kontaktu nauczyciela opiekuna ze szkołą z opiekunem z ramienia pracodawcy,
- zwiększenie wpływu przedstawicieli firm na programy szkolenia (propozycja z firmy) z uwzględnieniem specyfiki wyposażenia technicznego, a tym samym indywidualizacja programu praktyk i być może idąca za tym poprawa dostępności uczniów do maszyn/urządzeń (postulat uczniów),
- praktyczne zapoznanie się z działalnością firm (np. wycieczka nauczycieli przedmiotów mechanicznych),
- wprowadzenie na przedmiotach zawodowych treści programowych związanych z bieżącą problematyką działalności firm,
- wprowadzenie okresowej oceny zewnętrznej instruktorów – nauczycieli praktycznej nauki zawodu w firmie,
- doskonalenie instruktorów w firmach w zakresie realizacji zajęć praktycznych,
- zwiększenia zaangażowania uczniów,
- uświadomienie uczniom ich zaangażowania w prace porządkowe czy też pomocnicze,
- wprowadzenie próbnego egzaminu zawodowego w zakładach pracy dla praktykantów odbywających ostatni rok nauki.

W obszarze działań doskonalących zgłaszanych przez respondentów pojawiły się także propozycje wykraczające poza możliwości realizacji działań w partnerstwie i wymagające zaangażowania innych instytucji spoza partnerstwa, w tym doradców zawodowych, nauczycieli ze szkół podstawowych w zakresie doskonalenia rekrutacji do szkół branżowych poprzez wyłonienie uczniów (kandydatów) o zainteresowaniach technicznych lub wprowadzenie swego rodzaju selekcji uczniów pod kątem zdolności i predyspozycji do zawodu (np. testy na inteligencję w zakresie wyobraźni przestrzennej, zdolności manualnych, uważności etc.).

Podsumowanie

Reasumując, w wyniku przeprowadzonych badań ustalono, że wszystkie grupy respondentów (uczniowie/absolwenci, przedstawiciele szkół branżowych oraz firm z branży metalowych) bardzo wysoko oceniły aspekty organizacyjne odnoszące się do zajęć praktycznych dla uczniów prowadzonych w formule kształcenia dualnego w firmach zrzeszonych w Radomskim Kłastrze Metalowym. Tym samym należy stwierdzić, że kształcenie dualne jest skutecznym i efektywnym sposobem zdobywania kompetencji zawodowych przez uczniów radomskich szkół w rzeczywistym środowisku pracy.

Korzyści te nie są jednak automatyczne, pojawiają się tylko wtedy, gdy spełnione są określone warunki, w tym odnoszące się do aspektów organizacyjnych, które były przedmiotem prowadzonych badań ankietowych. Jak pokazują uzyskane wyniki, nie wszystkie miejsca praktyk są efektywnymi środowiskami uczenia się. Na to, by nim się stały, wymagane jest współdziałanie trzech stron: przedstawicieli szkoły i firmy oraz samych uczniów.

Nauka w rzeczywistym środowisku pracy, dobrze wyposażonym, pod kierunkiem wysoko kwalifikowanego instruktora, przy zsynchronizowaniu wiedzy teoretycznej nabywanej w szkole z praktyką w firmie oraz przy pełnym zaangażowaniu ucznia to podstawowe wymogi osiągnięcia sukcesu. W porównaniu z modelem kształcenia dualnego – model uczenia się w szkole jest stosunkowo prosty. Istotną przewagą kształcenia dualnego w firmach jest możliwość uczenia się w rzeczywistym środowiska pracy, obcowania z realnymi problemami, kontaktu z innymi pracownikami. Pracodawca organizujący naukę uczniom w firmie bierze na siebie szereg ryzyk związanych choćby z zagrożeniami dla zdrowia i bezpieczeństwa, z integracją uczniów, ale także z jakością produkcji. W niektórych firmach możemy mieć do czynienia z kwestiami własności intelektualnej. Żadnej z tych kwestii nie trzeba brać pod uwagę w szkolnym modelu uczenia się.

W efekcie przeprowadzonych badań wskazano także potencjalne obszary doskonalenia w obszarze organizacji, które będą przedmiotem dyskusji członków Radomskiego Klastra Metalowego i przełożą się na podjęcie działań uprawniających funkcjonowania radomskiego modelu kształcenia dualnego.

Bibliografia

1. Cedefop (2014), *On the way to 2020: data for VET policies*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
2. Chatzichristou S., Ulicna D., Murphy I., Curth A. (2013), *Dual education: a bridge over troubled waters? Study*. European Parliament's Committee on Culture and Education.
3. Darche S., Nayar N., Bracco K. (2009), *Work-based learning in California: Opportunities and models for expansion*, Los Angeles: James Irvine Foundation.
4. ETF (2013), *Work-based learning: benefits and obstacles a literature review for policy makers and social partners in ETF partner countries*, European Training Foundation.
5. Field S., Hoeckel K., Kis V., Kuczera M. (2009), *Learning for jobs: OECD reviews of vocational education and training, Initial Report*, Organisation for Economic Cooperation and Development, Paris.
6. Fuller A., Unwin L. (2008), *Towards expansive apprenticeships: A commentary by the Teaching and Learning Research Programme*, London: Teaching and Learning Research Programme.
7. *Mazowiecka branża metalowa. Potencjał i trendy* (2018). 4CF Sp. z o.o., Warszawa.
8. *NUTS 2 i NUTS 3. Poziom metropolitalny, regionalny i subregionalnym. Raport z realizacji badań jakościowych* (lipiec 2020). Centrum Zarządzania Innowacjami i Transferem Technologii Politechnika Warszawska, Warszawa.

9. *Plan adaptacji do zmian klimatu Miasta Radomia do roku 2030* (2018), Instytut Ochrony Środowiska – PIB, Instytut Meteorologii i Gospodarki Wodnej – PIB, Instytut Ekologii Terenów Uprzemysłowionych, Arcadis Polska Sp. z o.o..
10. Poortman C., Illeris K., Nieuwenhuis L. (2011), *Apprenticeship: From learning theory to practice*, Journal of Vocational Education and Training – Special issue on apprenticeship as an evolving model of learning, Vol. 63, No 3. London: Routledge.
11. Raelin J.R. (1997), *A model of work-based learning*, Organization Science, Vol. 8, No 6, pp. 563–578.
12. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie praktycznej nauki zawodu (Dz.U. 2019 poz. 391 z późn. zm.).
13. Ryan P. (2011), *The apprentice: Employee, student, both, neither? Evidence from four countries*, Paper presented at the ETF International Panel on Work-based Learning, 14–15 November 2011, Turin: European Training Foundation.
14. *Strategia Marki Radom* (2009). DEMO E' ctive Launching, Kraków.

Netografia (data dostępu: 28.12.2021)

1. Analiza kształcenia dualnego jako metody szkoleniowej. Powiatowy Zespół Obsługi Szkół i Placówek Oświatowych, Giżycko 2015, s. 15–16, [https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/3094ae6c-ca24-4d2c-9156-a68689b76320/Apprenticeship%20analyse%20\(PL\).pdf](https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/3094ae6c-ca24-4d2c-9156-a68689b76320/Apprenticeship%20analyse%20(PL).pdf)
2. Materiały promocyjne firmy RADMOT Sp. z o.o. sp.k., Radom, <https://radmot.pl/ksztalcenie-dualne/>
3. Strona Radomskiego Klastra Metalowego, <https://klastermetalowy.radom.pl/o-nas/>
4. UNESCO (1984), Терминология технического и профессионального образования. Unesco, 1984, http://books.google.de/books/about/Terminology_of_Technical_and_Vocational.html?id=BTo6nQEACAAJ&redir_esc=y
5. Wortal Zielona Linia, <https://zielonalinia.gov.pl/-/w-radomiu-branza-metalowa-rosnie-w-sile-brakuje-jednak-fachowcow-65642> (dane z roku 2015)

mgr Łukasz Białczak

Izba Przemysłowo-Handlowa Ziemi Radomskiej
lukasz@bialczak.pl

mgr Przemysław Radomski

Inter-Metal Sp. J., Radom
p.radomski@inter-metal.com.pl

dr Mirosław Żurek

Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji, Radom
miroslaw.zurek@itee.lukasiewicz.gov.pl

Konferencje, recenzje, informacje

Edukacyjne, społeczne i medyczne konteksty w perspektywie zmian cywilizacyjnych, **red. Anna Mirczak, Katarzyna Jagielska, wyd. Scriptum, Kraków 2021**

Publikacja *Edukacyjne, społeczne i medyczne konteksty w perspektywie zmian cywilizacyjnych* napisana pod redakcją Anny Mirczak i Katarzyny Jagielskiej ma charakter interdyscyplinarny i opisuje istotne kwestie wynikające z pojawiających się współczesnych przemian cywilizacyjnych. Książka ta posiada wymiar zarówno teoretyczny, jak i praktyczny, w którym ujęto szeroko pojęte kwestie związane z edukacją, społeczeństwem oraz medycyną wraz z ich odniesieniem do zmian cywilizacyjnych, jakie się pojawiają w obecnych przestrzeniach życiowych człowieka. Różnorodność zamieszczonych tekstów, może stanowić źródło zainteresowania zarówno teoretyków z różnych dyscyplin i dziedzin naukowych, jak i praktyków doświadczających w swojej pracy nowych wyzwań i trudności związanych z przemianami współczesnego świata.

Książka jest odpowiedzią na pojawiające się zmiany: zarówno te, które mają charakter ciągły, jak i nagły, a dotyczą kwestii technologicznych, społecznych czy gospodarczych. Tematyka poruszana w książce związana jest z szeroko pojętą edukacją, wyzwaniem związanym z problemem starzejącego się społeczeństwa z uwzględnieniem różnych wyzwań w obszarze wykluczenia społecznego, medycyny, mediów i pracy socjalnej. Warto podkreślić fakt, że pozycja ta promuje aktywność młodych naukowców, studentów i absolwentów z różnych środowisk naukowych. Jest efektem współpracy szkół doktorskich oraz kół naukowych i stanowi prezentację ich działalności naukowej.

Praca jest zbiorem artykułów, które zostały podzielone na dwie części. Pierwsza część opisuje społeczno-edukacyjne wyzwania z perspektywy przemian cywilizacyjnych. Znajduje się tam tekst Natalii Tomczyk, który porusza kwestie związane z wypaleniem zawodowym nauczycieli edukacji przedszkolnej. Autorka omawia w nim wybrane koncepcje syndromu wypalenia zawodowego nakreślając przy tym źródła, mechanizmy i symptomy tego zjawiska. Przedstawia ona również wyniki badań własnych nad przyczynami i czynnikami determinującymi wypalenie zawodowe wśród nauczycieli edukacji przedszkolnej. Wskazuje także na potrzebę wprowadzania oddziaływań profilaktycznych w tym zakresie. Kolejny tekst Pauliny Mieczkowskiej *Instagram jako narzędzie oddziaływania na życie studentek pedagogiki będących w ciąży* skupia się na funkcjonowaniu serwisu społecznościowego Instagram oraz na prezentacji wyników badań dotyczących oddziaływania tego medium na życie studentek, które planują ciążę, są w ciąży bądź są młodymi matkami. Artykuł Klaudii Markowskiej *Seksizm w grach komputerowych na przykładzie*

postaci kobiecych prezentuje rozważania na temat dyskryminacji oraz utrwalania się stereotypów dotyczących kobiet na przykładzie wybranych gier komputerowych. Kolejny tekst Małgorzaty Radkiewicz, Izabeli Woźniak, Julii Kocoń, Jakuba Mikuszewskiego i Natalii Kuźniak poświęcono codzienności osób starszych w dobie pandemii COVID-19. Autorzy prezentują w nim wyniki badań własnych dotyczących funkcjonowania społecznego, psychicznego oraz zdrowia fizycznego osób starszych w trudnym dla nich okresie pandemii. Artykuł *Edukacja medialna osób starszych* Izabeli Woźniak zwraca uwagę na konieczność wprowadzania edukacji medialnej szczególnie wśród osób starszych. Autorka prezentuje w nim wyniki badań własnych, z których wynika, iż edukacja medialna seniorów jest znacznie ograniczona i wymaga interwencji w tym zakresie. Ostatni artykuł Doroty Kwasiwicz-Michalik *Mam cel – aktywna integracja w gminie Słomniki. Efektywność działań aktywizujących w percepcji pracownika socjalnego* stanowi prezentację obserwacji, doświadczeń i wniosków z realizacji projektu przeprowadzonego przez pracowników socjalnych, dotyczącego aktywizacji społeczno-zawodowej mieszkańców gminy znajdującej się na podkarpaciu.

Druga część książki prezentuje społeczno-medyczne wyzwania z perspektywy przemian demograficznych. Pierwszy artykuł Anny Majdy, Joanny Zalewskiej-Puchały i Iwony Bodys-Cupak przedstawia nowatorskie metody terapeutyczne stosowane w pracy z seniorami jako formy wsparcia społecznego. Zaprezentowano charakterystykę metody Snoezelen i Montessori, które stanowią innowację w pracy z osobami starszymi. Panie Alicja Kamińska, Anna Kliś-Kalinowska, Karolina Walas i Joanna Łatka zaprezentowały swoje doświadczenia z działań wspierających opiekunów nieformalnych osób niesamodzielnych. Autorki opisują projekt, w ramach którego były realizowane działania wspierające opiekunów nieformalnych, przyczyniające się do wzmocnienia potencjałów, wyższego komfortu życia i lepszej kondycji psychicznej opiekunów. Kolejny artykuł „Chory z otępienia – problemy psychologiczno-społeczne” Wiktorii Wieczorek, Jerzego Gąsowskiego, Barbary Gryglewskiej i Karoliny Piotrowicz porusza istotną kwestię osób chorych z otępieniem, które jest problemem zarówno zdrowotnym, jak i społecznym. W tekście opisano różne aspekty związane z otępieniem, w tym z edukacją społeczną i potrzebą wprowadzania kampanii informacyjnej na temat tej choroby. Ostatni artykuł Anny Rudzińskiej, Jerzego Gąsowskiego, Barbary Gryglewskiej i Karoliny Piotrowicz prezentuje wpływ ograniczeń związanych z pandemią COVID-19 na możliwości adaptacyjne osób starszych. W tekście poruszono kwestie związane z pandemią i możliwością prowadzenia zdrowego stylu życia przez seniorów oraz trudnościami psychicznymi wywołanymi przez pandemię u osób starszych, w tym lękiem, samotnością i marginalizacją społeczną.

Podsumowując pracę zbiorową warto zaznaczyć, że stanowi ona omówienie ważnych, aktualnych problemów, które pojawiają się w dobie występujących ciągłych zmian w życiu współczesnego człowieka. Książka ta zasługuje na uwagę ze względu na jej interdyscyplinarny charakter, który uwzględnia ważne z punktu widzenia

wyzwań polityki społecznej konteksty edukacyjne, społeczne i medyczne. Zachęca do prowadzenia szerokiej debaty nad pojawiającymi się zmianami cywilizacyjnymi. Naukowy charakter publikacji pozwala uzyskać wartościowe informacje na tematy zawarte w poszczególnych artykułach, a co więcej – uzyskać praktyczne wskazówki, inspiracje, które mogą być przydatne w pracy z drugim człowiekiem. Zawarte materiały naukowe zachęcają do pogłębionej refleksji nad różnymi problemami społecznymi oraz inspirują do dalszych rozważań i podejmowania działań służących poprawie funkcjonowania człowieka w różnych przestrzeniach społecznych.

dr Agnieszka Tajak-Bobek
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

UNIWERSALIZM PRACY LUDZKIEJ – WYZWANIA DLA EDUKACJI

Kraków, 06–07 czerwca 2022 r.

IV Międzynarodowej Konferencji Naukowej

Patronat honorowy:

Witold Kozłowski – Marszałek Województwa Małopolskiego

Jacek Majchrowski – Prezydent Miasta Krakowa

prof. zw. dr hab. Piotr Borek – Rektor Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie

Polskie Towarzystwo Polityki Społecznej

Szanowni Państwo,

Mamy zaszczyt zaprosić Państwa na IV Międzynarodową Konferencję Naukową z cyklu *UNIWERSALIZM PRACY LUDZKIEJ*. Tematyka konferencji będzie oscylowała wokół wyzwań, jakie stoją przed edukacją w czasach szybkich zmian społecznych. Podjęta zostanie próba odpowiedzi na pytanie: Na ile współczesna edukacja przygotowuje do obecnego rynku pracy? Problematyka konferencji jest o tyle istotna, iż porusza ważne zagadnienia jednostki ludzkiej uwikłanej w sieć zależności pomiędzy edukacją, rynkiem pracy, ludzką egzystencją. Wybór powyższej tematyki podyktowany jest potrzebą podjęcia naukowego dyskursu w kontekście wpływu edukacji na ludzkie życie oraz wyzwań, jakie stoją przed edukacją w czasach nierówności społecznych. Edukacja i praca stanowią podstawowe aktywności ludzkie, które warunkują przynależność do określonych grup społecznych, oraz determinuje funkcjonowanie współczesnego człowieka w wielu obszarach życia.

Cele konferencji

- Ukazanie roli edukacji w życiu człowieka.
- Ukazanie zależności pomiędzy edukacją a rynkiem pracy.
- Wskazanie na zadania, jakie stoją przed edukacją w kontekście zachodzących zmian na rynku pracy.
- Przybliżenie problemów grup marginalizowanych w dostępie do edukacji.
- Ukazanie wielokontekstowości edukacji i jej wpływu na funkcjonowanie jednostki i grup społecznych.
- Wskazanie na rolę polityki oświatowej w kształtowaniu systemu szkolnictwa i oświaty.
- Zwrócenie uwagi na problemy związane z realizacją kariery zawodowej: mobbing, stres, wypalenie zawodowe.
- Znaczenie etycznego i filozoficznego wymiaru edukacji w życiu człowieka.
- Próba opracowania wspólnej koncepcji dotyczącej edukacji i pracy jako wyznaczników ludzkiej egzystencji z perspektywy międzynarodowej.

Uwzględniając powyższe przesłanki, zaproszenie do udziału w konferencji pragniemy skierować do pracowników nauki oraz praktyków, w tym nauczycieli akademickich, doradców zawodowych, środowisk samorządowych, instytucji pozarządowych, pracodawców i pracowników oraz gremium kościelnego, a także politycznego.

Konferencja *Nowe kompetencje na nowe czasy* – 30.11.2021 r.

W dniu 30.11.2021 r. w trybie online odbyła się konferencja pt. „Nowe kompetencje na nowe czasy”. To już czwarta z kolei edycja wydarzenia upowszechniającego działania Sektorowej Rady ds. kompetencji – motoryzacja, ze szczególnym uwzględnieniem elektromobilności. Spotkanie pod auspicjami Konfederacji Lewiatan zostało zorganizowane przez Związek Pracodawców Motoryzacji i Artykułów Przemysłowych podczas realizacji projektu współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego (umowa nr POWR 02.12.00-00-SR01/17-00). Tegoroczna konferencja została objęta patronatem Ministerstwa Rozwoju i Technologii, Instytutu Badań Edukacji oraz Ministra Edukacji i Nauki.

Głównymi celami tego spotkania było przedstawienie dobrych praktyk firm z sektora motoryzacji w obszarze szkolnictwa zawodowego i nowych kompetencji w motoryzacji oraz przeprowadzenie dialogu na temat wyzwań, przed jakimi obecnie stoi system nauczania zawodowego w sektorze motoryzacyjnym w Polsce.

W programie konferencji znalazły się m.in. wystąpienia dotyczące:

- najlepszych praktyk firm motoryzacyjnych w obszarze szkolnictwa zawodowego w zakresie kompetencji Przemysłu 4.0 i elektromobilności w Danii i Niemczech,

- wyzwania i nowego podejścia Komisji Europejskiej w zakresie FIT for 55,
- jakości kształcenia i zaangażowania w ten proces partnerów społecznych,
- ram wdrażania transformacji umiejętności,
- realizacji masowego programu reskillingu i upskillingu w branży,
- Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji ze szczególnym uwzględnieniem kwalifikacji rynkowych w sektorze motoryzacyjnym.

Prelegenci wspólnie z uczestnikami konferencji podjęli również próbę poszukania odpowiedzi na następujące pytania:

- Jak e-mobilność zmieni polski rynek pracy?
- Jakie implikacje pakietu „Fit for 55” mogą wystąpić dla branży motoryzacyjnej?
- Jak uczyć się od najlepszych?

Podczas trwania konferencji dokonano przeglądu następujących inicjatyw na poziomie europejskim: European Skills Agenda = Europejski program na rzecz umiejętności, Blueprints = Plany działania na rzecz współpracy sektorowej w zakresie umiejętności, Europejska Strategia Przemysłowa, Europejskie Sektorowe Rady ds. Umiejętności, Sektorowe Sojusze na rzecz Umiejętności. Przedstawiono również narodowe inicjatywy na rzecz umiejętności w sektorach w następujących krajach: Wielkiej Brytanii, Czech, Słowacji, Węgier, Irlandii oraz Kanady.

Zaproszeni eksperci dyskutowali na temat przełamywania barier występujących przy zatrudnianiu kobiet w branży motoryzacyjnej. Poruszono kwestię skutecznych działań dotyczących podnoszenia wskaźnika zatrudnienia kobiet w fabrykach oraz przedstawiono przykłady programów upowszechniających ich dostęp do zawodów dotychczas postrzeganych jako męskie. Uczestnicy konferencji mogli się również zapoznać z dedykowanymi rozwiązaniami dla sektora branży motoryzacyjnej na okres najbliższych 10–15 lat, jak również z raportem pt. „Megatrendy w motoryzacji a inicjatywy sektorowe na rzecz rozwoju umiejętności w Europie” przygotowanym w ramach realizacji zadań wynikających z założeń projektowych Rady ds. kompetencji.

Dodatkowe informacje:

www.konfederacjaewiatan.pl

*mgr inż. Jarosław Sitek
Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji, Radom*

Renata Tomaszewska: *Człowiek i Praca. Perspektywa transhumanizmu*

Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2021,
ISBN 978-83-8018-401-5
ISBN 978-83-8018-402-2 (e-book)

Renata Tomaszewska jest dr hab., profesorem uczelni – zatrudniona od 2005 r. w Katedrze Pedagogiki Pracy i Andragogiki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.



W monografii autorka poszukuje odpowiedzi na pytanie o przyszłość człowieka i jego pracy, która coraz bardziej jest nasycana zaawansowanymi technologiami cyfrowymi. Słusznie zauważa, że „...Historia współczesna stoi pod znakiem transformacji natury technicznej i organizacyjnej, a także fundamentalnych przemian ludzkiej świadomości i tożsamości. Nie można już powstrzymać programów naukowych zmierzających do uczynienia z homo sapiens istot innego, doskonalszego rodzaju. Przeobrażenia te będą tak głębokie, że podadzą w wątpliwość pojęcia: człowiek, człowieczeństwo, ludzkość.

...Nikt tak naprawdę nie wie, czy wizja przyszłości przedstawiana przez przedstawicieli nurtu filozoficznego – transhumanizmu – rzeczywiście się

spełni, a jeśli tak, to w jakim stopniu i w jakich prognozowanych obszarach. Jedno jest natomiast pewne: czy nam się to podoba, czy nie, nasza cywilizacja znajduje się już na trajektorii obranej przez transhumanizm”.

Jedna z wielu definicji transhumanizmu podkreśla, że jest to interakcja człowieka z maszynami, robotami, komputerami czy po prostu ze sztuczną inteligencją. Niewątpliwie dystans między człowiekiem i maszyną zmniejsza się i w pewnym sensie ludzie stają się coraz bardziej zależni od tych systemów, co zostało dostrzeżone przez autorkę w ramach przeprowadzonych analiz, które mają charakter diagnostyczny i prognostyczny. Są one wynikiem nie tylko rekonstrukcji pozytywnej oraz *desk research*, ale także pozyskanych opinii niezależnych ekspertów.

Książka jest ważnym głosem w dyskusji o przyszłości pracy i roli w niej człowieka, obowiązkową lekturą dla pedagogów pracy, andragogów, nauczycieli akademickich i szkolnictwa zawodowego (branżowego), doradców zawodowych i doradców kariery oraz wszytkach tych, którzy mają wpływ na rozwój sztucznej inteligencji. Wykorzystanie sztucznej inteligencji jako pomoc w przemyśle, usługach, transporcie czy edukacji to tylko jeden krok do wcielenia filozofii transhumanizmu w praktyce.

Należy przypuszczać, że Autorka nie powiedziała ostatniego słowa w swojej książce (tom 1) i będzie nadal kontynuować dzieło spoglądając głębiej w przyszłość pracy oraz zastanawiając się w jakim kierunku zmierza doskonalenie człowieka, coraz mocniej integrującego się ze światem cyfrowym. Wyczekiwać zatem będziemy na tom 2 książki, w zaproponowanym przez Autorkę cyklu *Człowiek i Praca*, który niewątpliwie poszerza horyzonty pedagogii pracy jako subdyscypliny pedagogicznej.

Dostęp do źródła:

<https://wydawnictwo.ukw.edu.pl/sklep/2021/czlowiek-i-praca-perspektywa-transhumanizmu/> [30.12.2021]

dr Krzysztof F. Symela
Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji, Radom

Branżowy Bilans Kapitału Ludzkiego – branża budowlana. Raport podsumowujący I edycję badań realizowanych w latach 2020–2021

Raport zawiera wyniki pierwszej edycji badań zrealizowanych w branży budowlanej w ramach projektu Branżowy Bilans kapitału Ludzkiego w okresie styczeń 2020 r. – kwiecień 2021 r. Przeprowadzono 40 indywidualnych wywiadów i 5 paneli eksperckich, konsultacje metodą delficką ze znawcami branży, a także dwa ogólnopolskie badania ilościowe z pracodawcami i pracownikami firm budowlanych na próbach powyżej 800 firm. 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. 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.

Główne wnioski z analizy wyników badań dotyczą: starzenia się kadr budowlanych, niewielkiego zainteresowania karierą w branży młodych ludzi, niewystarczającego przygotowania absolwentów do wykonywania zadań zawodowych. Występuje konieczność przeciwdziałania ze strony pracodawców brakom kadrowym poprzez tworzenie atrakcyjnej oferty pracy dla kluczowych pracowników oraz położenie nacisku na rozwój kompetencji osób już zatrudnionych, przy jednoczesnym braku przekonania ze strony samych pracowników o konieczności stałego podnoszenia swoich kompetencji. Wyzwaniem jest także zapewnienie rzeczowych i bezstron-

nych szkoleń dla pracowników, gdyż te obecnie prowadzone są w znacznym stopniu przez producentów materiałów, narzędzi i maszyn budowlanych.

Branżę czekają istotne przemiany technologiczne. W ciągu ok. 5 lat istotnymi wyzwaniami staną się: powszechna obsługa systemów BIM (Building Information Modeling), automatyzacja, ale także coraz szersze zastosowanie technologii związanej z wykorzystaniem energii odnawialnej w budownictwie, a także renesans technologii budowy z wykorzystaniem prefabrykatów. Konsekwencją tej ewolucji jest przewidywany w perspektywie 5 lat wzrost udziału nowych stanowisk w strukturze zatrudnienia w branży budowlanej, tj.: projektantów wizualizacji 3D, inżynierów ds. BIM, specjalistów ds. ochrony środowiska oraz serwisantów maszyn obsługujących nowe technologie. Zmieni się również forma prowadzenia dokumentacji, gdyż digitalizacja usprawni pracę, pozwoli na oszczędność czasu oraz da możliwość pracy z dokumentami w dowolnym czasie i miejscu. Wszystko to będzie wiązało się z koniecznością wypracowania nowych standardów organizacji pracy, zwłaszcza przez menedżerów i techników budowlanych średniego szczebla.

Istnieją zawody obecne w innych branżach, które, zdaniem ekspertów, w coraz większym stopniu będą przenikać do branży budowlanej, np. prawnicy, którzy coraz częściej znajdują pracę między innymi jako doradcy przy sporządzaniu umów, prowadzeniu dokumentacji inwestycji budowlanej, stosowaniu przepisów o bezpieczeństwie i ochronie pracy, a także analitycy posiadający kompetencje z zakresu mikro- i makroekonomii, statystyki, metod ilościowych przydatnych w branży budowlanej oraz programiści, którzy są w stanie przygotować, zabezpieczyć i obsłużyć skomplikowane procesy inwestycyjne, projektowe i robót budowlanych pod względem informatycznym.

Zarówno pracodawcy, jak i analitycy rynku oraz przedstawiciele oświaty zwracali uwagę na fakt, że redukcja liczby budowlanych szkół branżowych i technicznych po 1989 roku doprowadziła do powstania trudnej do wypełnienia luki pokoleniowej w branży budowlanej, a odtwarzanie szkolnictwa branżowego staje się coraz trudniejsze ze względu na deficyt nauczycieli praktycznej nauki zawodu w obszarze budownictwa. Obserwowany od początku lat 90. XX w. wzrost udziału uczniów zdecydowanych kontynuować kształcenie na uczelniach wyższych znacząco ograniczył liczbę osób, które po zakończeniu edukacji na poziomie podstawowym decydują się na wybór szkół branżowych i technicznych. Część z ekspertów aktywnych zawodowo w latach 80. XX w. wskazywało, że przed 1989 rokiem pracownicy budowlani częściej byli prezentowani opinii publicznej w pozytywnym świetle, co mogło zachęcać część z młodych osób do wyboru tej właśnie ścieżki kariery.

Zdaniem pracodawców poziom kształcenia w szkołach branżowych odbiega od oczekiwanego przez sektor. Brak jest wystarczającej liczby godzin przeznaczonych na zajęcia praktyczne (zarówno w obrębie szkolnictwa branżowego, szkół

technicznych, jak i nauczania na poziomie wyższym), materiały, jakie mają do dyspozycji uczniowie, często nie są zbieżne z tymi, które są obecnie stosowane na placach budów.

W obszarze edukacji pozaformalnej zwrócono uwagę, że ze szkoleń najczęściej korzystają pracownicy szeregowi z inicjatywy pracodawcy. Bardzo silny pozostaje producencki segment rynku szkoleniowego, to znaczy szkolenia organizowane przez producentów materiałów budowlanych, maszyn budowlanych oraz elektronarzędzi. Nie są to stricte szkolenia oferujące obiektywną wiedzę, w ramach której można porównać kilka produktów pod kątem ich wad i zalet, a są to szkolenia sprzedażowe, których celem jest pokazanie danego produktu jako najlepszego. Dobrą praktyką szkoleniową wydają się w tym kontekście szkolenia organizowane przez izby branżowe.

Obserwuje się rozwój uczenia się nieformalnego obejmującego szkolenia stanowiskowe, naukę w czasie pracy od członków ekip budowlanych, naukę przez Internet, przyswajanie informacji od sprzedawców materiałów budowlanych i sprzętu w czasie zakupów i instruktaży organizowanych przez producentów. W ramach wzrostu popularności technologii informacyjnych oraz wykładniczego przyrostu wiedzy i informacji w zasobach Internetu możemy obserwować spore pole do samorozwoju dzięki uczeniu się przez Internet. Różnego rodzaju fora, prasa branżowa oraz filmy instruktażowe są w stanie dostarczyć w przystępny sposób potrzebnej wiedzy budowlanej.

Wyzwaniem odrębnego rodzaju jest rozwój współpracy szkół z pracodawcami. Zmiany technologiczne w branży generują konieczność nabywania przez uczniów nowych kompetencji. Same placówki oświatowe nie mają jednak środków wystarczających do np. zakupu urządzeń wykorzystywanych na dzisiejszym placu budowy. Ważne zatem jest, by pracodawcy, którzy są zainteresowani dopływem przygotowanej kadry, wspierali oświatę w tym zakresie. Udostępnienie szkołom najnowszych technologii oraz prowadzenie szkoleń z wykorzystaniem innowacyjnego oprogramowania sprawi, że absolwenci szkół i uczelni będą wyposażeni w lepsze niż obecnie kompetencje tak bardzo potrzebne na rynku pracy.

Górecki J., Kuźma K., Socha Z., Terlikowski W., wróblewski J.: Branżowy Bilans Kapitału Ludzkiego – branża budowlana. Raport podsumowujący I edycję badań realizowanych w latach 2020–2021. Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2021.

<https://www.parp.gov.pl/component/publications/publication/branzowy-bilans-kapitalu-ludzkiego-branza-budowlana-raport-podsumowujacy-i-edycje-badan-realizowanych-w-latach-2020-2021>

*dr Ireneusz Woźniak
Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji, Radom*

Zewnętrzny system zapewniania jakości w ramach Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji

Zewnętrzny system zapewniania jakości w ramach ZSK to hasło przewodnie cyklu wydarzeń, które zorganizowane zostały przez Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie w ramach finansowanego ze środków EFS projektu systemowego pn.: „Wspieranie funkcjonowania i doskonalenie ZSK na rzecz wykorzystania oferowanych w nim rozwiązań do realizacji celów strategii rozwoju kraju”.

Na wydarzenia te złożyło się 6 warsztatów i seminariów: 5 zorganizowanych w formie on-line oraz jednego, które odbyło się w formie stacjonarnej. Warsztaty zorganizowane zostały w VI kwartale 2021 i adresowane były do przedstawicieli instytucji pełniących funkcję podmiotu zewnętrznego zapewnienia jakości w ZSK.

Warsztaty on-line poświęcone zostały metodyce procesu zapewnienia jakości, na którą składają się m.in.:

- zasady prowadzenia monitoringu,
- planowanie wskaźników, określanie wartości wskaźników i ich monitorowanie,
- tworzenie narzędzi monitorowania,
- przygotowanie wizyty monitorującej,
- prowadzenie wizyty monitorującej,
- zasady skutecznego komunikowania podczas wizyty monitorującej,
- dokumentowanie wizyty monitorującej.

Warsztaty on-line prowadzone były przez Piotra Jaworskiego, uznanego eksperta w zakresie systemów zarządzania i kontroli oraz funduszy unijnych. W warsztatach uwzględnione zostały praktyczne aspekty przygotowania i prowadzenia wizyty monitorującej w instytucji certyfikującej, co okazało się szczególnie wartościowe dla przedstawicieli PZZJ, którzy proces ten realizują lub są na etapie jego przygotowania i planowania.

Z punktu widzenia instytucji pełniących w ZSK funkcje podmiotu zewnętrznego zapewnienia jakości szczególnie cenne okazało się natomiast seminarium konsultacyjne „Przygotowanie i realizacja zewnętrznego zapewnienia jakości (monitoringu i ewaluacji zewnętrznej) realizowanego w ramach pracy PZZJ”, które odbyło się w dniach **26–27 października 2021 r.** Zgodnie z założeniami programowymi jego celem było m.in. zbudowanie wspólnych podstaw modelu zapewnienia jakości – monitoringu i ewaluacji zewnętrznej realizowanej przez PZZJ oraz rozwój wypracowanych przez poszczególne PZZJ modeli zapewnienia jakości. W praktyce, dwudniowe seminarium okazało się doskonałą okazją do wymiany wiedzy i doświadczeń wynikających ze współpracy podmiotów zewnętrznego zapewnienia jakości z instytucjami certyfikującymi w zakresie zapewnienia jakości walidacji i certyfikowania kwalifikacji rynkowych. Ten aspekt seminarium okazał się bardzo inspirujący i z całą pewnością przyczyni się nie tylko do rozwoju metodologicznych i organizacyjnych podstaw zapewnienia jakości walidacji i certyfikowania kwalifikacji rynkowych, ale również do integracji środowiska instytucji realizujących ustawowe zadania związane z zewnętrznym zapewnieniem jakości w ZSK.

*Tomasz Sułkowski
Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji, Radom*

Jakub Kus: Raport z przeglądu dobrych praktyk w krajach europejskich, w zakresie zaangażowania partnerów społecznych i organizacji branżowych w budownictwie w działania rad ds. kompetencji i innych gremiów mających wpływ na funkcjonowanie krajowych systemów kształcenia i szkolenia zawodowego, Warszawa, październik 2021

Raport został zaprezentowany na XI Posiedzeniu Sektorowej Rady ds. Kompetencji w Budownictwie w dniu 13 grudnia 2021 r. (wideokonferencja). Prezentacji dokonał autor pan Jakub Kus, wiceprzewodniczący Sektorowej Rady ds. Kompetencji w Budownictwie oraz wiceprzewodniczący Związku Zawodowego „Budowlani”, który dokonał w nim analizy wybranych rozwiązań w zakresie udziału partnerów społecznych i branżowych w budownictwie oraz instytucji publicznych działających na rzecz sektora budowlanego w tworzeniu i funkcjonowaniu rad ds. kompetencji lub/i podmiotów pełniących podobną rolę (np. funduszy parytetarnych zajmujących się kształceniem i szkoleniem zawodowym, doradztwem, walidacją i certyfikacją) istniejących w wybranych krajach europejskich.

Jak podkreślił autor, Raport jest materiałem pomocniczym wspomagającym działania Sektorowej Rady ds. Kompetencji w Budownictwie w opracowaniu propozycji rozwiązań strukturalnych i instytucjonalnych efektywnie włączających pracodawców i partnerów społecznych w kreowanie działań na rzecz szkolenia i kształcenia zawodowego dla polskiego budownictwa. Duża część materiałów informacyjnych i danych dotyczących szczególnie funduszy edukacyjnych została uzyskana w bezpośrednich kontaktach autora z przedstawicielami funduszy i innych podmiotów kształcenia i szkolenia zawodowego.

Z treści Raportu wynika, że modele zaangażowania partnerów społecznych i organizacji branżowych w kształtowanie i funkcjonowanie systemu kształcenia i szkolenia zawodowego w budownictwie różnią się znacznie między sobą, ale jedną z bardziej zaawansowanych form zaangażowania partnerów społecznych w identyfikację potrzeb i kreowanie rozwiązań dla szkolenia i kształcenia zawodowego w budownictwie **są sektorowe rady ds. kompetencji/umiejętności**. Podobną rolę w sektorze w wielu krajach Europy pełnią również **sektorowe fundusze parytetarne** skoncentrowane w swej działalności na szeroko rozumianym kształceniu i szkoleniu zawodowym. W chwili obecnej w około 20 krajach europejskich funkcjonują rady sektorowe/fundusze pełniące rolę rad lub/i obserwatoriów kwalifikacji/umiejętności w budownictwie.

Sektorowe rady ds. umiejętności koncentrują się zazwyczaj na następujących działaniach:

- Analiza rynku pracy: zrozumienie potrzeb sektora w zakresie umiejętności, w tym zarówno potrzeb pracodawców, jak i pracowników;
- Rekomendowanie pożądaných rozwiązań prawnych i organizacyjnych;
- Wsparcie pracodawców i innych interesariuszy sektora: zapewnienie praktycznych wskazówek i pomocy pracodawcom w zakresie polityki i praktyki szkole-

niowej firmy oraz wypracowanie spójnego poglądu sektora na rozwój polityki w zakresie edukacji zawodowej i szkoleń;

- Tworzenie rozwiązań w zakresie szkoleń i rozwoju umiejętności, w tym rozwoju kwalifikacji opartych na standardach, programów szkoleniowych opartych na kompetencjach i dostosowanych szkoleń, zgodnie z potrzebami sektora;
- Budowanie zdolności szybkiego reagowania na potrzeby sektora, w tym szkolenie trenerów i wzmocnienie zdolności poszczególnych pracodawców do rozwoju swoich pracowników.

Z kolei **Sektorowe Fundusze Parytetarne** są szeroko rozpowszechnioną w krajach Unii formą zabezpieczenia socjalnego i zwiększania atrakcyjności pracy w danym sektorze. Fundusze Parytetarne tworzą pracodawcy i pracownicy. W sektorze budowlanym wielu krajów funkcjonują fundusze emerytalne, edukacyjne, urlopowe, koncentrujące się na problematyce bezpieczeństwa pracy oraz zdrowotne. W najprostszym wariantcie w budownictwie fundusz może na przykład zapewniać środki na wynagrodzenia za przestoje związane ze złą pogodą. W bardziej zaawansowanym – organizować branżowy system kształcenia. Ich funkcjonowanie jest nadzorowane przez rady powoływane w równych częściach (na zasadzie parytetu) przez związki pracodawców i związki zawodowe. Na środki funduszy składają się pracodawcy (zwykle 2/3 do 3/4 środków) i pracownicy oraz w określonym zakresie instytucje publiczne (środki budżetowe i środki projektów UE). Autor przytacza dobre praktyki funkcjonowania funduszy parytetarnych w budownictwie: Formedil (**Włochy**); Fundación Laboral de la Construcción (**Hiszpania**). W Polsce tworzenie funduszy parytetarnych wzorowanych na instytucjach funkcjonujących od lat w Niemczech, Belgii, Włoszech czy Hiszpanii formalnie nie jest możliwe z powodu braku odpowiednich podstaw prawnych, ale także słabości mechanizmów dialogu społecznego (brak sektorowych układów zbiorowych pracy).

Przykłady rozwiązań łączących działalność różnych struktur znaleźć można we **Francji**. Działa tam między innymi Francuska Agencja ds. Kompetencji CNCP – Agence France Compétences (od 2019 r.), wcześniej Commission nationale de la certification professionnelle, sprawująca nadzór nad RNCP – Répertoire National des Certifications Professionnelles (Repozytorium Certyfikatów Zawodowych). W skład CNCP, oprócz reprezentantów ministerstw i regionów, wchodzi przedstawiciele partnerów społecznych (organizacji zawodowych reprezentujących pracodawców i pracowników), cechów, izb handlowych, izb rolniczych oraz stowarzyszeń zawodowych. W budownictwie działa CCCA-BTP – Krajowy Komitet ds. Koordynacji Praktyk Zawodowych w Sektorze Budowlanym, który jest stowarzyszeniem zarządzanym z udziałem partnerów społecznych: 20 pełnoprawnych członków z branżowych federacji pracodawców i organizacji związkowych pracowników, podzielonych na dwa kolegia, tworzy jego zarząd i określa kierunki jego działania. W zarządzie jest obecne również państwo z komisarzem rządowym, przed-

stawicielem Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz generalnym kontrolerem ekonomiczno-finansowym Ministerstwa Gospodarki i Finansów.

W **Wielkiej Brytanii** rolę sektorowej rady ds. kompetencji pełni Rada Budownictwa – Construction Industry Council (CIC), która uznawana jest za reprezentatywne forum dla organizacji zawodowych, organizacji badawczych i specjalistycznych stowarzyszeń biznesowych w branży budowlanej.

Polska inicjatywa dotycząca tworzenia sektorowych rad, w tym Sektorowej Rady ds. Kompetencji w Budownictwie, korzysta z doświadczeń innych krajów, ale pod pewnymi względami jest unikalna w skali europejskiej. Tym niemniej krytyczna analiza doświadczeń europejskich może pozwolić uniknąć błędów i wykorzystać rozwiązania merytoryczne i strukturalne wspomagające zapewnienie trwałości działania Rad, określenia nowych, pożądaných kierunków aktywności merytorycznej i zapewnienia środków na ich funkcjonowanie po okresie finansowania ze środków Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój 2014–2020.

Jakub Kus: Raport z przeglądu dobrych praktyk w krajach europejskich, w zakresie zaangażowania partnerów społecznych i organizacji branżowych w budownictwie w działania rad ds. kompetencji i innych gremiów mających wpływ na funkcjonowanie krajowych systemów kształcenia i szkolenia zawodowego. Warszawa, październik 2021 r. (nie opublikowany).

*dr Ireneusz Woźniak
Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji*

Przedstawiciel Sieci Badawczej Łukasiewicz w gronie ekspertów CEDEFOP¹

W listopadzie i grudniu 2021 odbyła się ogólnoeuropejska rekrutacja kandydatów na członków Społeczności Ekspertów CEDEFOP ds. Przygotowania Zawodowego.

Od 2017 r. społeczność ekspertów CEDEFOP z różnych krajów zajmuje się analizami i tworzeniem rekomendacji rozwiązań sprzyjających rozwojowi przygotowania zawodowego jako szczególnego rodzaju uczenia się w miejscu pracy w powiązaniu z umową o pracę w celu praktycznej nauki zawodu. Aktualnie, po blisko pięciu latach funkcjonowania społeczności ekspertów formuła działań została sformalizowana i poszerzona stając się „centrum wiedzy” i punktem odniesienia dla realizowanych

¹ Strona internetowa CEDEFOP – European Centre for the Development of Vocational Training, <https://www.cedefop.europa.eu/en>.

polityk edukacyjnych w UE. Każde państwo ma jednego wybranego w drodze konkursowej przedstawiciela w tym gremium. Polskę reprezentuje dr Andrzej Wojciech Stępnikowski z Centrum Badań Edukacji Zawodowej i Zarządzania Innowacjami funkcjonującego w strukturze Sieci Badawczej Łukasiewicz – Instytucie Technologii Eksploatacji w Radomiu.

Warto dodać, że CEDEFOP jest jedną ze zdecentralizowanych agencji UE. Założona w 1975 r. i mająca siedzibę w Grecji od 1995 r. wspiera promocję, rozwój i wdrażanie polityki Unii w dziedzinie kształcenia i szkolenia zawodowego (VET) oraz umiejętności i kwalifikacji, współpracując z Komisją, państwami członkowskimi i partnerami społecznymi. W tym celu poszerza i rozpowszechnia wiedzę, dostarcza dowodów i usług na potrzeby kształtowania polityki, w tym wniosków opartych na badaniach oraz ułatwia wymianę wiedzy między podmiotami unijnymi i krajowymi oraz między nimi.

*dr Krzysztof F. Symela
Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji, Radom*

Contents

Commentary

- Krzysztof Franciszek Symela:** Research results as the basis for the development of vocational education and training and the Integrated Qualifications System..... 7
-

Problems of adult education in Poland and in the world

- Lara Buchholz, Hubert Ertl, Philipp Grollmann, Christina Widera, Isabelle Le Mouillour:** The Contribution of Research to Innovation in Vocational Education and training (VET). The Role of VET Institutes..... 11
- Mohamad Ahmad Saleem Khasawneh:** Investigating Writing Challenges Encountered by Saudi EFL Learners: Implications for Improvement 31
- Krzysztof Franciszek Symela, Ireneusz Woźniak:** Łukasiewicz Research Network towards the Integrated Qualifications System – elements of diagnosis.... 43
-

Learning environment

- Andrzej Stępnikowski:** Virtual Reality learning retention in education and trainings 55
- Henryk Bednarczyk:** Education in the social environment with the legend of Jan Kochanowski 63
- Kinga Łagowska:** Teacher self-efficacy among pedagogy students..... 79
- Katarzyna Ziębakowska-Cecot:** Preschool education in the pandemic time – a challenge for the teacher-parent dyad 91
- Renata Miszczuk, Andrzej Kobiąłka:** Educational activity of seniors on the example of universities of the third age in świętokrzyskie voivodship 101
-

Labour market, career counseling

- Justyna Bluszcz, Urszula Matachowska:** Consequences of long-term increased workload of nurses during the SARS-CoV-2 pandemic..... 115
- Ewa Dębska, Marta Koch-Kozioł, Monika Mazur-Mitrowska Mirosław Żurek:** Training needs of career counsellors – results of a nationwide survey 131
- Witold Pietruk:** Sources of professional information among primary school students 147
- Łukasz Białczak, Przemek Radomski, Mirosław Żurek:** Analysis of the organizational aspects of the functioning of the dual education model implemented within the Radom Metal Cluster – results of the survey (part 1)..... 161
-

- Conferences, reviews, information** 177

O czasopiśmie

Kwartalnik naukowy wydawany jest od 1993 r. Łącznie ukazało się 115 tomów, w formie drukowanej 87 200 egz., format B5, objętość 120–200 s.

The scientific-research quarterly has been published since 1993. Altogether 115 volumes, 87 200 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 – 40 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: 40 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

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

Centrum Badań Edukacji Zawodowej i Zarządzania Innowacjami
Centre for Vocational Education Research and Innovation Management

ul. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom

www.itee.radom.pl

www.lukasiewicz.gov.pl

www.edukacjaustawicznadoroslych.eu

European Association
for the Education of Adults

International Society
for Engineering Education

Europäischer Verband
Beruflicher Bildungsträger

National Academy of Educational
Sciences of Ukraine
Institute of Pedagogical and Adult Education

Sekcja „Pedagogiki Pracy”
Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN

facebook.com/lukasiewiczitee

pl.linkedin.com/company/lukasiewicz-itee

twitter.com/LukasiewiczITEE

ISSN 1507-6563



0 4 >



9 771507 656106

