

SCIENTIFIC-RESEARCH QUARTERLY

Pedagogika Pracy

Work Pedagogy

Kształcenie Ustawiczne

Lifelong Learning

Edukacja Dorosłych

Adult Education

Rynek Pracy

Labour Market



EDUKACJA
USTAWICZNA
DOROSŁYCH

Journal of Continuing Education

ISSN 1507-6563

e-ISSN 2391-8020

1(116)/2022

O czasopiśmie

Kwartalnik naukowy wydawany jest od 1993 r. Łącznie ukazało się 116 tomów, w formie drukowanej 87 600 egz., format B5, objętość 120–200 s.

The scientific-research quarterly has been published since 1993. Altogether 116 volumes, 87 600 copies in B5 format of 120–200 pages.

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

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

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

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

Artykuły są recenzowane. Wszystkie posiadają streszczenia i słowa kluczowe w języku angielskim. Indexing: Czasopismo punktowane na liście 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

1(116)/2022

EDUKACJA USTAWICZNA DOROSŁYCH

1(118)/2022

Journal of Continuing Education

PATRONAT, WSPÓŁPRACA/Auspices, Cooperation

European Association for the Education of Adults (EAEA)

International Society for Engineering Education (IGIP)

Europäischen Verbandes Beruflicher Bildungsträger (EVBB)

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

Sekcja „Pedagogiki Pracy” Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN

RADA PROGRAMOWA/Programme Council

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

REDAKCJA/Editorial Board

dr Krzysztof Symela, Łukasiewicz – ITEE (redaktor naczelny)

dr Jolanta Religa, Łukasiewicz – ITEE (zast. redaktora naczelnego)

mgr Joanna Tomczyńska, Łukasiewicz – ITEE (sekretarz redakcji)

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

Redaktorzy nauki – członkowie redakcji/Board of scientific editors

prof. Ewa Przybylska (SGGW); dr hab. Maciej Tanaś, prof. APS; Aleksander Marszałek, prof. URz; dr hab. Eunika Baron-Polańczyk, prof. UZ; dr hab. Daniel 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 Flaszynska, UW; dr hab. Fabian Andruszkiewicz, prof. – UO

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 87 600 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 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 2022

Redaktor prowadzący: Joanna Tomczyńska

Opracowanie graficzne: Anna Skrok

Opracowanie wydawnicze: Marta Pobereszko, Joanna Iwanowska



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

EDUKACJA USTAWICZNA DOROSŁYCH

Journal of Continuing Education

LISTA STAŁYCH RECENZENTÓW

- dr Nataliia Avsheniuk, Professor – Department of Foreign Systems of Pedagogical and Adult Education at the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of NAES, Ukraine.
- dr Olga Banit – Andragogy Department Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Professor of Management Department, SHEE “Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman”; Kyiv, Ukraine.
- dr hab. Barbara Baraniak, prof. UKSW – Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie
- prof. Dolores Sanchez Bengoa – University of Applied Management Studies, Niemcy
- prof. dr hab. Andrzej Bogaj – Uniwersytet im. Jana Kochanowskiego w Kielcach
- prof. dr hab. Sławomir Bukowski – Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny w Radomiu
- prof. Dr. phil. Dr. h.c. mult. Gerd-Bodo von Carlsburg – Heidelberg University of Education / Pädagogische Hochschule, Niemcy
- dr hab. Marta Czechowska-Bieluga, prof. UMCS – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
- dr hab. Jana Depesova – Uniwersytet Konstantyna Filozofa w Nitrze
- dr Christiane Eberhardt – Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Niemcy
- dr hab. Elżbieta Gawęł-Luty, prof. AMW – Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni
- dr hab. Beata Jakimiuk, prof. KUL – Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II
- dr hab. Valentyna Lozovetska, prof. MUP – Mazowiecka Ucznia Publiczna w Płocku
- Catarina Queiroga Miranda – Institute for Technology and Quality / Instituto de Soldadura e Qualidade, Portugalia
- dr Beata Mydlowska, prof. USM – Uczelnia Społeczno-Medyczna w Warszawie
- prof. dr hab. Henryk Noga – Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie
- prof. dr hab. Mirosława Nowak-Dziemianowicz – Uniwersytet Opolski
- prof. dr hab. Nella Nyczkało – Narodowa Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy
- prof. dr hab. Ryszard Parzęcki – Gdańska Wyższa Szkoła Humanistyczna
- dr hab. Bogusław Pietrulewicz, prof. UZ – Uniwersytet Zielonogórski
- dr hab. Adam Solak, prof. APS – Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie
- prof. dr hab. inż. Veronika Stoffová – Uniwersytet Trnavski w Trnawie
- dr hab. Renata Tomaszewska – Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
- dr hab. Wojciech Walat, prof. URz – Uniwersytet Rzeszowski

Recenzentami są również członkowie Rady Programowej i Redaktorzy Naukowi czasopisma.

Komentarz

Krzysztof Franciszek Symela: Solidarni z Ukrainą – Współpraca polskich i ukraińskich pedagogów wczoraj, dziś i jutro.....	7
--	---

Problemy edukacji dorosłych w Polsce i na świecie

Elena Anatolievna Zhizhko, Gali-Aleksandra Beltrán: Wychowanie do pokoju w nowych warunkach społeczno-ekonomicznych.....	11
Ewa Przybylska: Ubóstwo edukacyjne a tranzycje. Przegląd niemieckiego dyskursu naukowego.....	23
Barbara Borowska: Trudności dostosowania form opieki i edukacji dzieci w Polsce do wymagań Unii Europejskiej.....	35

Współpraca polskich i ukraińskich pedagogów wczoraj, dziś i jutro

Franciszek Szlosek: Pedagogika bez granic... ..	47
Larysa Łukianowa: Edukacja dorosłych na Ukrainie: wstępne warunki kształtowania, perspektywy rozwoju	59
Ewa Flaszynska: Pracownicy z Ukrainy – perspektywa polska i europejska	79
Stefan M. Kwiatkowski: Personalny wymiar współpracy pedagogów z Ukrainy i Polski.....	103
Jan Sikora: Niekonwencjonalne aspekty współpracy polskich i ukraińskich pedagogów	107
Tadeusz Aleksander: Wasyl Aleksandrowicz Suchomliński – twórca ukraińskiej odmiany „Pedagogiki serca”.....	111
Urszula Jeruszka: Współpraca polskich i ukraińskich pedagogów poza schematami – z myślą o przyszłości	119

Rynek pracy

Agnieszka Brytan-Jędrzejowska: Zatrudnienie osób 50+ i z niepełnosprawnościami w polskim sektorze budowlanym – elementy diagnozy.....	127
Andrzej Wojciech Stępnikowski: Rozwiązania VR-PLC jako odpowiedź na potrzeby szkoleniowe przemysłu w zakresie kompetencji cyfrowych programowalnych sterowników logicznych (PLC)	149
Łukasz Białczak, Przemysław Radomski, Mirosław Żurek: Ocena skuteczności kształcenia dualnego uczniów koordynowanego przez Radomski Klaster Metalowy – wyniki badań ankietowych.....	157

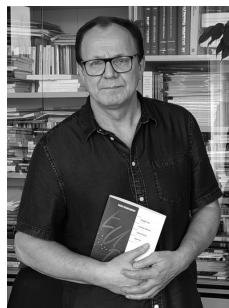
Izabela Glac, Wojciech Glac: Prawne i psychospołeczne skutki pandemii choroby COVID-19 dla edukacji w Polsce – wybrane aspekty	171
Tomasz Kupidura: Zwiększenie szans na zatrudnienie kobiet o średnich i niskich kwalifikacjach poprzez rozwój kompetencji w zawodzie z obszaru rynku Call Center	183

Konferencje, recenzje, informacje

Informacja o monografii <i>Współczesne problemy pedagogiki. W kierunku integracji teorii z praktyką</i> , Stefan M. Kwiatkowski (red. naukowa) – Krzysztof F. Symela	193
<i>Kapitał różnorodności. Doradztwo zawodowe dla uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi</i> . Nowa publikacja Ośrodka Rozwoju Edukacji – Marta Koch-Kozioł	194
<i>GreenComp-European sustainability competence framework</i> – Jolanta Religa	195
Międzynarodowa konferencja naukowa IX Polsko-Ukraińskie/Ukraińsko-Polskie forum naukowe pt. <i>Drogi i bezdroża edukacji w okresie pandemii</i> , organizowane w dniach 11–12.05.2022 r. w Lublinie – Zapowiedź – Krzysztof F. Symela	197
Konferencja międzynarodowa <i>Wspieranie procesu pozyskiwania talentów do udziału w konkursach umiejętności zawodowych na poziomie krajowym i europejskim – Dobre praktyki projektu WeRskills</i> organizowana 9 czerwca 2022 r. w Warszawie – Zapowiedź – Małgorzata Kowalska	198
XI Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny pod hasłem <i>Przesilenie. Budujemy lepszy świat w sobie i pomiędzy nami</i> organizowany 20–22 września 2022 r. w Poznaniu – Zapowiedź – Krzysztof F. Symela	201
MEiN – Nowa prognoza zapotrzebowania na zawody szkolnictwa branżowego na rok szkolny 2022/2023 – Jarosław Sitek	202

Contents	205
-----------------------	-----

Krzysztof Franciszek Symela



Solidarni z Ukrainą – Współpraca polskich i ukraińskich pedagogów wczoraj, dziś i jutro

Pierwszy numer czasopisma w roku 2022 ma wyjątkowy charakter, ponieważ jest wyrazem naszej solidarności z Ukrainą, która 24 lutego doznała brutalnej, otwartej agresji Federacji Rosyjskiej. Jesteśmy głęboko wstrząśnięci faktem, że wojska rosyjskie zaatakowały naszego wschodniego Sąsiada, naruszając wszelkie normy prawa międzynarodowego i burząc dotychczasowy ład w Europie. Rosyjska inwazja na Ukrainę jest czynem haniebnym i potępiamy ją z całą mocą. Jest ona tym bardziej dla nas bolesna, ponieważ nasze czasopismo „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” ma wieloletnie tradycje współpracy z Narodową Akademią Nauk Pedagogicznych Ukrainy. Solidaryzujemy się z ludźmi nauki, edukacji i całym heroicznym społeczeństwem wspólnoty ukraińskiej. Nasze wsparcie i zaangażowanie w pomoc dla Ukrainy może mieć wieloraki wymiar: finansowy, materialny, organizacyjny, ale również duchowy.

Właśnie w tym niematerialnym, a bardziej duchowym nurcie Redakcja czasopisma podjęła inicjatywę, aby zaproponować czytelnikom oddzielny rozdział – zbiór artykułów pod wspólnym tytułem: **Współpraca polskich i ukraińskich pedagogów wczoraj, dziś i jutro**. Jesteśmy bardzo wdzięczni wszystkim autorom za szybki odzew na nasze zaproszenie do grona współtwórców tego rozdziału, w którym tematyka wypowiedzi naukowej i refleksji osobistej dotyczy różnych aspektów współpracy polsko-ukraińskiej.

Wiodącym w rozdziale jest artykuł *Pedagogika bez granic*, w którym Prof. Franciszek Szlosek charakteryzuje problematykę współpracy polskich i ukraińskich środowisk pedagogicznych. Warto podkreślić, że jest ona prowadzona niemal od początku powstania wolnej Ukrainy. Autor wiele miejsca poświęca głównej formie współdziałania polskich i ukraińskich reprezentantów nauk o wychowaniu, jaką były (i są nadal) fora naukowe pedagogów z obydwu krajów, organizowane naprzemiennie, co 2 lata, w Polsce i Ukrainie (w rozdziale informacyjnym jest zapowiedź IX Forum organizowanego 11–12 maja w Lublinie). Do tekstu załączono również spis wybranych z „Kroniki...” tej współpracy, istotnych faktów, jakie miały miejsce na przestrzeni prawie 30-letnich kontaktów pedagogicznych środowisk naukowych z obydwu sąsiadujących państw. Zachęcam do przestudiowania wybranych, ale niezwykle istotnych faktów omawianej współpracy, co być może pozwoli na lepsze zrozumienie jej rozmiaru i wielowymiarowości.

Prof. Larysa Łukianowa, Dyrektor Instytutu Oświaty Pedagogicznej i Oświaty Dorosłych imienia Iwana Ziaziuna Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy w Kijowie w swoim artykule *Edukacja dorosłych na Ukrainie: wstępne warunki kształtowania, perspektywy rozwoju* przedstawiła retrospektywny przegląd systemu edukacji dorosłych Ukrainy oraz opisała obecny etap jego rozwoju. Autorka zwróciła uwagę na odrębne elementy: kształcenie podyplomowe, podnoszenie kwalifikacji i szkolenie zawodowe personelu w zakładach produkcyjnych, szkolenie bezrobotnych, ośrodki kształcenia dorosłych, kształcenie seniorów, które w ostatnim czasie nabrały szczególnego znaczenia w związku z czynnikami społecznymi, naukowo-technicznymi, ekonomicznymi i przemianami techniczno-technologicznymi. Podkreśla również, że system edukacji dorosłych na Ukrainie zyskuje coraz większe znaczenie we współczesnym społeczeństwie. Jego wiodącymi cechami na początku XXI wieku stały się: wdrożenie systematycznego podejścia; rozwój w kontekście procesów globalizacji i integracji; uczenie się przez całe życie, rozpowszechnianie, dywersyfikacja treści, form i metod, przekształcanie ustalonych struktur i podmiotów prowadzących kształcenie dorosłych; powiązanie zadań priorytetowych z procesami globalizacji i informatyzacji społeczeństwa; szkolenie bezrobotnych; europejska i międzynarodowa współpraca i integracja; wpływ przemian społeczno-gospodarczych na strukturę, zadania i treść kształcenia dorosłych; wprowadzenie technologii informacyjnych do edukacji dorosłych; wzmocnienie funkcji ochrony socjalnej jednostki.

Bardzo cennym pod względem poznawczym jest artykuł dr Ewy Flaszynskiej *Pracownicy z Ukrainy – perspektywa polska i europejska*. Wybuch wojny na Ukrainie spowodował, że w Polsce wprowadzono regulacje zawierające szereg ułatwień dla obywateli Ukrainy, m.in. pełny dostęp do rynku pracy, w tym do usług i instrumentów rynku pracy. Z jednej strony fakt przybycia na terytorium Polski obywateli Ukrainy może stanowić pozytywny impuls dla polskiego rynku pracy, m.in. poprzez uzupełnienie istniejących aktualnie niedoborów pracowników w niektórych zawodach i branżach. Z drugiej strony pojawia się pytanie, czy masowy napływ Ukraińców może ograniczyć obywatelom polskim dostępność do miejsc pracy, w szczególności tych, które nie wymagają wysokich kwalifikacji. W artykule przedstawiono przepisy prawne polskie i europejskie, ich zmiany po wybuchu konfliktu zbrojnego oraz analizę dostępnych danych na temat obywateli Ukrainy na rynku pracy. Autorka w podsumowaniu podkreśla, że w dłuższej perspektywie czasu można oczekiwać, że wraz z doskonaleniem znajomości języka polskiego i uznawania bądź zdobywania kwalifikacji, obywatele Ukrainy coraz częściej będą podejmować zatrudnienie zgodnie ze swoim wykształceniem i umiejętnościami. W Polsce wiele branż zgłasza zapotrzebowanie na pracowników o odpowiednich kwalifikacjach, m.in. w przemyśle, budownictwie, usługach. Pracownicy z Ukrainy od dawna w pewnym stopniu wypełniali istniejącą tu lukę. Dodatkowa ich liczba na polskim rynku pracy może mieć pozytywny wpływ na gospodarkę. Wszystko jednak zależy będzie od skali migracji i kwalifikacji napływających uchodźców.

Zachęcając do zapoznania się z pełnym zestawem artykułów rozdziału – *Współpraca polskich i ukraińskich pedagogów wczoraj, dziś i jutro*, pragnę zwrócić uwagę na zaakcentowany przez Prof. Stefana M. Kwiatkowskiego personalny wymiar współpracy pedagogów z sąsiadującymi krajami. To dzięki personalnym więzom między pedagogami z Ukrainy i z Polski możliwa jest intensyfikacja dotychczasowej współpracy naukowej i transfer wiedzy. Mogłaby ona w sposób szczególny dotyczyć pedagogiki porównawczej – wspólnych badań z zakresu diagnozy stanu różnych obszarów i różnych poziomów edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnego uczenia się. Istotne znaczenie praktyczne może mieć szersza niż dotąd wymiana „dobrych praktyk” – sprawdzonych w obu krajach rozwiązań dydaktycznych, wychowawczych i organizacyjnych, jak również wzajemne wspomaganie rozwoju kadry naukowo-nadawczej poprzez wzajemne staże, praktyki, wizyty studyjne czy udział w interdyscyplinarnych zespołach projektowych i eksperckich.

W innych rozdziałach numeru autorzy koncentrują się m.in. na: przeglądzie niemieckiego dyskursu naukowego dotyczącego ubóstwa edukacyjnego w kontekście tranzykcji (Ewa Przybylska), elementach diagnozy zatrudnienia osób 50+ i z niepełnosprawnościami w polskim sektorze budowlanym (A. Brytan-Jedrzejewska), prawnych i psychospołecznych skutkach pandemii choroby COVID-19 dla edukacji w Polsce (I. Glac, W. Glac).

Pedagogów praktyków i badaczy może zainteresować zapowiedź ważnego wydarzenia, jakim jest XI Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny pod hasłem *Przesilenie. Budujemy lepszy świat w sobie i pomiędzy nami* organizowany w dniach 20–22 września 2022 r. w Poznaniu.

In solidarity with Ukraine. Cooperation of Polish and Ukrainian educators yesterday, today and tomorrow

The first issue of the Journal in 2022 is unique as it expresses our solidarity with Ukraine, which was subjected to brutal open aggression by the Russian Federation on February 24, 2022. We are deeply shocked by the fact that Russian troops attacked our Eastern neighbour, violating all the norms of international law and destroying the current order in Europe. The Russian invasion of Ukraine is a shameful act and we condemn it with all our might. It is all the more painful for us because the Journal of Continuing Education has a long-lasting tradition of cooperation with the National Academy of Educational Sciences of Ukraine. We stand in solidarity with people of science, education and the entire heroic Ukrainian society. Our support and commitment to help Ukraine has many dimensions: financial, material, organizational, but also spiritual.

The Editorial Board of the Journal took the initiative to offer readers a separate chapter – a collection of articles under the common title: *Cooperation of Polish and Ukrainian educators yesterday, today and tomorrow*. We are very grateful to all the

authors for their quick response to our invitation and for creating a chapter which concerns various aspects of Polish-Ukrainian cooperation.

The leading article in the chapter is "Pedagogy without borders," in which Prof. Franciszek Szlosek characterizes the issues of cooperation between Polish and Ukrainian pedagogical circles. It is worth emphasizing that it has been carried out from the beginning of the establishment of free Ukraine. The author highlights the forms of cooperation between Polish and Ukrainian educational scientists, who meet every 2 years in the forums of educators from both countries, organized alternately in Poland and Ukraine. We invite you to the 9th Forum organized on May 11–12, 2022 in Lublin.

Prof. Larysa Lukianowa, Director of the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine in Kiev, in her article "Education of adults in Ukraine: development perspectives" presented a retrospective review of the Ukrainian adult education system and described the current stage of its development. The author drew attention to separate elements: postgraduate education, improving qualifications and vocational training of personnel in production plants, training the unemployed, adult education centers, and education of seniors, which have recently gained special importance in connection with social, scientific, technical and economic factors.

The article by Dr. Ewa Flaszynska entitled "Employees from Ukraine – Polish and European perspective" is very valuable in terms of research. It presents Polish and European legal regulations, their changes after the outbreak of the armed conflict, and an analysis of the available data on Ukrainian citizens on the Polish labour market. The author concludes that in the long run it can be expected that along with the improvement of the knowledge of Polish language and the recognition or acquisition of qualifications, Ukrainian citizens will take up employment in accordance with their education and skills. In Poland, many industries have reported the need for qualified employees in construction and services. Workers from Ukraine have long filled that gap. Their additional number on the Polish labour market may have a positive impact on the economy. However, everything will depend on the scale of migration and the qualifications of the incoming refugees.

I encourage you to read the full set of articles in the chapter *Cooperation of Polish and Ukrainian educators yesterday, today and tomorrow*. I would like to draw your attention to the personal dimension of the cooperation of educators from neighbouring countries emphasized by Prof. Stefan M. Kwiatkowski. Thanks to the personal ties between teachers from Ukraine and Poland it is possible to intensify the current scientific cooperation and transfer of knowledge. It could, in particular, apply to comparative pedagogy – joint research on the diagnosis of the condition of various areas and different levels of formal, non-formal and informal learning. A broader exchange of "good practices" as well as mutual support for research staff through internships, apprenticeships, study visits or participation in interdisciplinary projects or expert teams may have significant practical significance.

Problemy edukacji dorosłych w Polsce i na świecie

Elena Anatolievna Zhizhko

ORCID: 0000-0001-9680-8247

Gali-Aleksandra Beltrán

ORCID: 0000-0001-7186-332X

DOI: 10.34866/6dxm-ex93

Education for peace in new socioeconomic conditions

Wychowanie do pokoju w nowych warunkach społeczno-ekonomicznych

Słowa kluczowe: edukacja dla pokoju i edukacja pokojowa, kapitalizm nadzoru, konsumpcjonizm, nieliniowe, horyzontalne, elastyczne nauczanie, międzykulturowość i pluralizm logiczny.

Streszczenie: W artykule przedstawiono wyniki badań pedagogicznych, których celem było ustalenie znaczenia edukacji na rzecz pokoju w warunkach społeczno-ekonomicznych, tzw. „kapitalizmu nadzoru”. Autorzy wykazali, że nowe warunki społeczno-ekonomiczne (kapitalizm nadzoru) wymagają opracowania zasad edukacyjnych, które pozwolą radzić sobie ze zjawiskami przemocy strukturalnej, agresji, konsumpcjonizmu, utraty wartości. Wokół tego zadania połączone są wysiłki badaczy edukacyjnych. W swojej pracy opierają się na dziełach różnych szkół myślenia XX wieku, opartych na filozofii dialektycznej i neomarksizmie. Celem jest formowanie edukacji niepolitycznej, nieliniowej, horyzontalnej, bez hierarchii i pozycjonowania, bez dominacji i uległości, elastycznej, która uprzywilejowuje komunikację międzykulturową i pluralizm logiczny, rozwija sprawiedliwe wzajemne relacje, w których uczeń-podmiot buduje swój własny system teorii, wiedzy, uczy się pokonywania ograniczeń, przekraczania barier.

Key words: education for peace and peace education, vigilant capitalism in the age of consumerism, emergence of the new world culture, non-linear, horizontal, flexible teaching, interculturality and logical pluralism, equitable interrelation and interaction in education.

Abstract: This article presents the results of a pedagogical research, which objective was to find out what educating for peace implies in socioeconomic conditions of vigilant capitalism, through a documentary-bibliographic study. The authors found that the new socioeconomic conditions (vigilant capitalism) require the development of educational principles to deal with the phenomena of structural violence, aggression, consumerism, loss of values. Around this task, the efforts of educational researchers are combined. In their work, they rely on the works of different schools of thought of the twentieth century, based on dialectical philosophy and neo-Marxism. The objective is to erect non-political education (outside ideologies), non-linear, horizontal, without hierarchies and positioning, without dominance and submission, flexible, affordable, that privileges intercultural communication and logical pluralism, develops equitable interrelation and interaction, where the student-subject builds his own systems of ideas, knowledge, theories, learns to “overcome the limits”, transgress the borders to know the Other.

Introduction

International policies for peace culture, as well as institutional peace studies and peace education, began in the 1940s. It is about eighty years of intensive real work and joint efforts (both intellectual and financial investment) of various countries in order to build a culture of peace in the world, prevent wars and violence.

However, the wars continue, the suppressions are more cruel and massive, the weapons are increasingly sophisticated and destructive, the family is disintegrating, it is even at risk of disappearing as a social institute, bullying in schools is already common, youth and adolescent suicides increase, the world, in general, becomes more cruel and ruthless. In short, the current context is far from being defined as an environment of peace. It must be recognized that we continue to live in a world permeated by violence, cruelty, crime, fanaticism, terror, intimidation.

Are we humans capable to dominant the feelings of envy, anger, rage, fury, resentment towards the Other? Can we build peace? How to educate for peace? Humanity has searched for the answers to these questions for several centuries. Thus, eminent thinkers, philosophers, sociologists, writers, have defined the human condition as, for example, Emmanuel Kant (18th century) does: "Nothing has ever been done directly from the curve of humanity [...] culture does not save us from our barbarism [...] all our achievements do not guarantee our continuity" (Kant, 1978).

Likewise, the great Russian writer Fyodor Dostoevsky (19th century) comes to the conclusion that: "Human is a great enigma and we have to solve it [...] human is not yet ready for freedom, free choice [...] he lacks learn to subordinate oneself [...] In the soul of human, Christ has nothing to do..." (Dostoevsky, 1990).

Even with the unflattering panorama of the human condition, the thinkers acclaim "not to confuse the evil that is in human with the same human". They do not lose faith in the human and undertake the search for strategies for his "correction". Thus, Comenius (17th century) raised for the first time the education for peace, which objective is the moral, political and Christian renewal of humanity. For him, education must serve the conversion of human into a harmonious whole (at peace with himself, with others and with the macrocosm) through the full development of all his potentialities and abilities, and not only of reason. Everyone should have access to education (not just the elite or enlightened); all persons have an innate aptitude for knowledge (Palacios, 1978).

Equally, contemporary thinkers do not lose faith in human, they trust that in spite of everything, "there is much light left in human": "Evil cannot exist as an ideological principle. By its nature, the Good tends more to be transmitted and diffused. However, in both cases, arbitrary factors act... That is why I laugh at any categorical moral statement. This man is good... That man is bad... A man is always another man's friend and brother... A man is always another man's enemy... And

many others... A man is for another man... how to say it better? – *tabula rasa*... In other words, whatever. Depending on the circumstances... The human is capable of everything, bad and good. It is sad to admit it, so I ask God to give us strength and courage. Better than that, that he put us in circumstances of time and space that are conducive to good” (Dovlatov, 2016, p. 95).

Scholars believe that in order to educate young generations to live in peace, it will be necessary to reconstruct the conceptions of the State and the nation that the Western tradition has erected, as well as review the relations between the State and contemporary societies, analyze the intercultural processes of integration and differentiation that occur in them. Education will only have significance, impact and value when it is critically assumed, as a pedagogical-political-social-epistemic-ethical act and as a de-colonial pedagogy that seeks to intervene in the “re-founding of society”, as Paulo Freire said (2004). It is about “rethinking its structures that racialize, inferiorize and dehumanize and trace out paths for a different praxis” (Walsh, 2010, p. 18).

We know that throughout the history of our civilization, persons have sought perfection: to live in peace, to find the truth, to invent the perfect organization of society, to overcome disease, etc. Surely, we can draw a line of tradition of absolved human aspirations of pragmatic interest, bitterness, indignation, vehemence, antipathy towards the Other. Likewise, we can compile the list of the precepts of an authentic education for peace exempts political, economic, financial or self-interest, etc. To this topic, dedicated their works Bauman, 2007; Dietz, 2012; Gadotti, 2007; Harari, 2014; Jares, 2001; Martínez-Guzmán, 2001; 2015; Pérez-Viramontes, 2018; Quiroga-Trigo, 2012; Salazar-Mastache, 2009; Savater, 1997; Schnitman, 1994; Tuvilla, 2004; Walsh, 2010, among others.

Subsequent, we set out to find out what it means to educate for peace in socioeconomic conditions of vigilant capitalism that we live, through a documentary-bibliographic study.

Culture in modern Western society

Capitalism in the second half of the twentieth century, to fulfill its purposes, required a pragmatic, skilled citizen, with a very narrow professional specialization and focused on a slender range of specific tasks, a “good resident”, an “honest and virtuous father of a family” and (what was more important) follower of the consumerism culture (who also does not usually question the actions of governments or people in power). To educate, “create” such a person, the educational technology paradigm was very helpful.

It is worth pointing out that educational technology, one of the so-called active pedagogies, emerged in the 1950s in the United States from pragmatic pedagogy. Epistemologically it ascends to systems theory, foresees planned and organized teaching in the manner of an algorithm and the active use of technological resources.

In the same way, the vigilant capitalism of the beginning of the XXI century, is “cultivating” the “ideal human” according to its needs using different strategies, one of which is called resilience pedagogy (Vera-Poseck, Carbelo-Baquero, Vecina-Jiménez, 2006; Landazábal-Cuervo, Cardona, Ruiz-Manzanares, 2009; Cajigal-Molina, 2017; Caldera-Montes, Aceves, Reynoso-González, 2016, among others) and peace education.

It is important to note that resilience, the key category of this instructive paradigm, is the capacity of a system, a community or a society exposed to a threat, to resist, absorb, adapt, transform and recover from its effects in a timely and efficient manner, in particular, by preserving and restoring their basic structures and functions through risk management (UNISDR, 2017).

Developing resilience capacity is part of peace education that aims to prepare to “change violent, exclusive and intolerant human behaviors in peaceful relationships, participate actively and responsibly in the construction of a peace culture acting from one’s own community with non-violent conflict treatment programs” (Grasa, 2000, p. 53).

Peace education is disseminated by multiple NGOs and governments at the international and national levels (generally disinterested, but sometimes very costly). Thus, the Mexican government (2018–2024), in the *Education Sector Program 2020–2024*, mentions peace education among the priorities of the Mexican educational system. It must be recognized that academic activities related to this objective organized by the government are offered free of charge. This education is based on the contemporary Western educational model that permeates the educational systems of the world, including the Mexican, and that once again demonstrated its ineptitude in the face of the postmodern world’s challenges, since it has not come from the same discursive canon: equality, quality, coverage, inclusion, etc. However, the real purpose of educating remains the same: to prosecute humans, according to the needs of each society. And the needs of Western society are to mold an obedient citizen and faithful follower of Western culture.

The concept “culture” is understood from Bourdieu’s theory, according to which, “[...] the culture of the ruling classes is imposed as the legitimate culture, making itself recognized as an obligatory point of reference and as an unmeasured unit of measure of all subaltern forms of culture” (Bourdieu, 1996, p. 21). This perception of culture leads to place it in the ideological dimension and see it as the dogma of the social layers with power. Taking culture as the doctrine of the favored classes puts the subject at risk of being influenced by the ideas of the pragmatic world. It makes you think that your ultimate goal is profit, a material benefit that is the greatest possible.

In relation to the above, it is worth specifying that the term “Western culture” refers to the beliefs, customs, traditions, lifestyle, *habitus* (in Bourdieu’s words) of the “European global center” that was established between 1750 and 1850, according

to contemporary Israeli sociologist Yuval Noah Harari (2014), when Europeans “[...] humiliated the Asian powers in a series of wars and conquered large parts of Asia. [...] Even in 1775, Asia accounted for 80% of the world economy. The economies of India and China accounted for two-thirds of global production, and Europe was an “economic dwarf”. Today, almost all humans are [...] European [or Westerners] because of their tastes, the way they dress, think [...] see politics, medicine, war and the economy [...] listen to music written in the European way [...]” (Harari, 2014, pp. 309–310).

Western culture, according to Baudrillard (1978), is distinguished by the simulation that can never be unmasked, the confusion of the truth, the imposition of the real: “[...] we live in a universe strangely similar to the original, things appear bent by their own staging”. We live in “[...] Disneyland (a deterrent mechanism that regenerates the fiction of reality) with the dimensions of a whole universe”. We live by replacing the real with the signs of the real, we retract every real process due to its double operative, “[...] a reproductive, programmatic, impeccable machine that offers all the signs of the real and, in short, all its adventures” (Baudrillard, 1978, pp. 7, 24–26). Therefore in our Western tradition, a sign exports the depth of meaning, it is changed for meaning, and as a guarantee of this change, anything works.

Referring to Western culture as an ideology, Nietzsche (19th century) defined it as the ability with which “one keeps up with his time”. Through it, all the ways that allow person to enrich himself in an easier way are known, with which all the useful means of trade between peoples and nations are mastered. Thus, the real problem of culture consists in “[...] educate as many “common” persons as possible (in the sense in which a currency is called “common”) in such a way that from the amount of their knowledge they obtain the greatest amount of happiness and profit. Hence, a “fast” culture is needed, which trains individuals in a hurry to earn money” (Savater, 1997, pp. 221–222).

In this Western society, the educational objectives of initiating the student into culture (understood as universal cultural baggage), communication and coexistence with other people, help him create his own image, his personality, induce him to understand the Other, have not been a priority. Unfortunately, examples of these educational practices are rare internationally, especially in Mexico. Perhaps, this is due to the fact that a real and in-depth analysis of pedagogical theory, educational epistemology, the socioeconomic conditions in which we find ourselves and what we can put before this scenario as educators, is not carried out.

Vigilant capitalism and emergence of the new world culture

According to some statesmen, direct violence actually decreased considerably (compared to human exterminations in medieval times or during the First and Second World Wars), however, it is evident that indirect structural violence (according to Galtung’s classification) increased tremendously. It is a distinctive

feature of the so-called "vigilant capitalism", which watches over the population (consumers) at every step, to find out what they like, what they don't like, how they act, what they do, using ICT as a means of manipulation of the masses. We live in the age of consumerism when "all values are dissipated and desires are absent". As mentioned Pelevin (2001), "[...] the turning point in the development of world culture, it became the first video clip of "Pepsi Cola". In it, two monkeys were compared. One of them drank a simple soft drink and was able to perform some simple logic actions with the cubes and chopsticks. Another drank Pepsi Cola. Very happy, this monkey was driving a truck of the year hugging several supermodel girls [...]" (Pelevin, 2001, p. 12).

In this "new world", publicity and marketing play a fundamental role: "Publicity is a powerful and very dangerous thing [...] it pollutes the environment [...] it sells all kinds of shit [...] it makes you dream of things you will never have. About the eternally blue skies, about the invariably seductive beauties, about the perfect happiness tinted in Photoshop... Licked images, fashion motifs... But when you tighten your belt, you collect money and finally buy the car, the limit of your dreams, this one will become obsolete, old-fashioned" (Beigbender, 2000, p. 25).

In this sense, following Yuval Noah Harari (2014), the methods that Hitler used to persuade people, are nothing compared to the psychological and genetic manipulations of today. If Hitler was only a good orator (and a romantic painter) and used only his voice and his emotions (although his propaganda rhetoric was opposed to the voice of reason), now the marketers, the politicians study each of us, analyze our needs and expectations, they manipulate us without our realizing it (p. 369).

Another distinctive feature of our time is the Internet which appearance, basically, heralded the end of the modern era (which arose with the printing press in the Middle Ages changing the relationship of human with the text, leading to the individual's personalization). With the Internet, the hypertext that was used before the printing press, and the art of its creation, "the game of beads", is resurrected. The Internet serves as a catalyst for any information and its dissemination, unfortunately, often negative, aggressive, vulgar, also increasing the aggressiveness of persons. These aggressiveness and vulgarity reach such a degree that neither serious shocks of life, nor natural or social cataclysms, nor pandemics (speaking of COVID19) do not make human learn the lesson, change his attitude (Vodolazkin, 2021).

As a response to direct and indirect violence, radical changes occur in the life's perception, a new philosophy arises, the new worldview (and with it, the new culture) emerges: we are moving from the strictly ordered, romantic, patriotic, exalted, nationalist, puritanical, prudish vision of the world towards cosmopolitan, chaotic, anarchic, abstract, surreal, cynical ontology. As a "defense", the postmodernist perspective is developed: a destructive style with the use of the forms of grotesque and burlesque to interpret the reality that comes out of the framework of "normal" life: "[...] we live in the time [...] when it is not clear what to fight for and what to wish

for, and there is no cure for the looming emptiness, so we can only laugh" (Pelevin, 2001, p. 16).

It is worth remembering that postmodern thought was born at the beginning of the 20th century with Sartre, Camus, Jaspers, Bakhtin, Gramsci, the Frankfurt School, and developed in the middle of the same century by the neo-Marxists Habermas, Bourdieu, Foucault, Baudrillard, Loureau, Lobrot, Passeron, Boudelot, Establet, Ricoeur, among others. Since the beginning of the last century (and until today), the place of ethics (the science that explains how human should be) has been occupied by psychology (the science that reveals what human is really: "The human knew things about himself that he did not know before, he could only guess" (Dostoevsky, 1991)). The objectivity of the natural sciences is changed by subjectivity, the common world is "falling apart", realism is replaced by surrealism, by mystical realism (for example, the works of Gabriel García Márquez, among others), absurdism, because it is not possible to describe realistically what happens.

Faced with the absurd, the vulnerability of human is accentuated. In the words of Camus (1942), human rises above all ideology, ignores the canons, impositions of the world that professes morality of "sober clarity", frees himself from all social norms, from all taboos, reconstructs aesthetics without illusions, with romantic irony, he becomes aware that life is absurd, the thought is paradoxical, the heavens are empty, the world is irrational; he builds his own ethics based on the fact that "only me and my own circumstances exist; good and evil only mean that what I imagine" (Camus, 1942).

We came to the understanding that culture "will not save us from our barbarism". Logic, rationality, lead to terrible things (20th century dictators, weapons of mass destruction, etc.). Hence, human rationalism falls apart, "swallows" itself, vanishes; human increasingly looks away from him and tries to understand the irrational, primitive mind (hence the assumption that madness is the only way to be free in a "reasonable" world).

It must be recognized that centuries ago, the methods of "domestication", "training" of the masses, of slavery, were less sophisticated (torture and bonfires of the Inquisition, prisons, forced labor in inhuman conditions, concentration camps, etc.), more naive, open and direct (direct violence, murder, martyrdom, mass annihilation, etc.). Now, these methods and actions are completely intangible, they occur at the level of the psyche (hidden and decorated with harmless and very attractive "candy wrappers"), therefore, survival strategies, refraining from this "enchantment", are changing. In his search for the path "towards the light", "liberation", human denies all ancient values: family, career, homeland, etc.; he seeks freedom in relationships, uses excessive indecent vocabulary and explores other tactics of resistance.

For example, the use of rudeness is an escape from the world of lies and violence. Despotism is always distinguished by their rejection of intemperate lexicon. Paradoxically, the oversized cruelty is accompanied by verbal prudishness. Hence,

the word has lost its value to such a degree that the longer you remain silent, the more the other people listen to you. For the same reason, there is also an interest in non-Western peoples (for example, the Amerindians), since lies, deception, are not rooted in their cultures; they did not create civilization as destructive as the Western one.

Education in the era of vigilant capitalism

In this context of substantial trade-offs, what content should education for peace handle in order to correspond to the expectations of the new generations? Should it be based on the idea of postmodernity of the twentieth century of transition from individualism towards the change of oneself, the understanding and tolerance of the Other? Or is another vision of the world, that of the 21st century, already in the making? Perhaps, this occurs in the same way as modern thought germinated in the Middle Ages and developed in the nineteenth century with the ideas of the superman of Nietzsche, of the armed class struggle of Marx, with the works of Dostoevsky (whose novel character wonders: "Am I a fearful animal or do I have the right [to kill the old usurer]?"), leading to individualism "at all costs" in the second half of the 20th century.

From the historical examples of the time (the USSR, the two World Wars, the pavements of the "revolutionary", "reformist" dictators), it is concluded that armed movements, struggles, revolutions, violence are not converge on nothing. True social change will occur only from the transformation of human consciousness. Human must manage to change himself, put aside his survival instincts, his rationalism, pragmatism, learn to be happy not by having much, but by being satisfied with what he has.

Apparently, we are witnessing the beginning of such changes at the moment. Will human really achieve freedom understood as a high degree of consciousness, responsibility that requires abstraction, deliberation, reflection, critical thinking? When will human be truly free, and not only to choose his dependence on something or someone (in the words of Herman Hesse, 1943)?

For this to be possible, education must be apolitical (outside ideologies), non-linear, horizontal, flexible, affordable, favoring intercultural communication and logical pluralism, developing equitable interrelation and interaction, where the student-subject builds his own systems of ideas, knowledge, theories, learn to "overcome the limits", transgress the borders to know the Other. Today, the task of education consists of "touching souls" of each one of the individuals, addressing each one. It is no longer the time to "proclaim the masses", operate with such terms as "population", "nation", "race", "the common good", and so on (Vodolazkin, 2021).

Around this task, the efforts of educational researchers are combined. In their work, they rely on the work of different schools of thought of the twentieth century, mainly neo-Marxist: the historical-cultural with Vygotsky, Luria, Leontiev, Rubinshtein,

among others; the Frankfurt School and its critical theory with Horkheimer, Adorno, Habermas, Marcuse, among others; the critical curricular approach with Tyler, Taba, Sabat, Stenhouse, Addine, among others; the institutional analysis with Lapassade, Loureau, Castoriadis, Hess, Guattari, among others; the radical or critical pedagogy and theories of cultural reproduction of Bourdieu and Passeron; that of resistance with Foucault; the Freire's pedagogy of the oppressed; the border pedagogy of Giroux, among others.

The aforementioned schools use concepts such as "hidden curriculum" (the metacommunication system that serves to control the content of teaching), "cultural reproduction and self-reproduction of the school institution", "internalized habits", "critical thinking", "transgression", etc., which use is intended to build the new educational ideal: a free, innovative, reflective and self-reflective human being (one who understands the other through self-understanding), critical, plural, capable of self-training, self-organization, living in a multicultural environment, knowing how to listen, understand, be sensitive to the experience and condition of the Other, be perceptive with the environment.

Conclusions

In summary, it can be affirmed that the new socioeconomic conditions (vigilant capitalism and emergence of the new world culture) require the development of the principles of education to face the phenomena of structural violence, aggression, consumerism, loss of values. The objective is to erect horizontal education, without hierarchies and positioning, without dominance and submission, with cooperative learning and the use of qualitative or mixed research, exploitation of the student's previous experience as one of the resources for learning, with the emphasis on the formation of critical thinking and reconsideration of the meaning of difference.

Notwithstanding the educational ideals of the so-called "peace education", its massive formal implementation in the educational systems of the region through the inclusion of the corresponding topics in a transversal manner in the school education programs, as well as the training of students, managers and teachers in the expensive *Peace Education* courses of national and international NGOs, causes the risk of reducing their content only to the form and presenting their objective as the introduction of the pedagogy of resilience in order to alleviate the nonconformities of the population expressed through violence, crime, fanaticism, etc. This can have negative consequences (and, in fact, it does), since, finally, the content, the meaning, the background of the teaching is not transformed, but only its external structure, causing, at the same time, the decrease of educational quality and alienation of knowledge.

Thus, important aspects left out such as democracy and equity, respect for the dignity of the subjects of the educational process, the flexibility of the curriculum, methodological and computer support, the possibility of individual work with

students (by reducing of the students number per teacher), the differentiation of the remuneration to the teacher based on their real achievements, the creation of the conditions for research, the elevation of the prestige of knowledge, the respect for intellectual property, among others.

To implement correctly the education for peace in times of vigilant capitalism, it is necessary to clearly define the precepts on which it should be based, to know in depth the theories that support these ideas of "peace" that will be transmitted to young generations. It is vital to trace the genealogy of education for peace, its antecedents in dialectical philosophy and neo-Marxism, to know in depth what the theorists of complex thought, interculturality and cultural relativism postulate.

The foregoing acquires relevance in world educational contexts, particularly in Mexico, because the implementation of education for peace at different educational levels occurs without a clear understanding by the teachers, what this pedagogical approach is about. In short, education for peace implies a challenge for the educational society, first in the clarification of its conception and use, the commitment to the responsible implementation of this paradigm, the caution regarding the expectations that derive from it, and finally, the discussion regarding the type of human who is being trained to favor his development, acquisition and construction of equitable and socially responsible knowledge, since the current position of educational institutions regarding this approach leaves much to be desired.

It would be convenient that the future research should focus on finding out the specific features of education for peace, in particular, through a comparative analysis of the characteristics of the peace education and education for peace.

References

1. Baudrillard, J. (1978), *Cultura y simulacro*, Barcelona, Editorial Kairós.
2. Beigbeder, F. (2000), *99 francs*, Paris, Éditions Grasset.
3. Bourdieu, P. (1996), *Raisons pratiques*, coll. Points, Paris, Seuil.
4. Camus, A. (1942), *Le mythe de Sisyphe: Essay sur l'absurde*, Paris, Les Éditions Gallimard, Collection Les essais, XII.
5. Dostoievski, F. (1990), *Crimen y castigo*, Moscú, Editorial Literatura clásica.
6. Dovlatov, S. (2016), "La zona", en *Obras selectas*, San Petersburgo, Azbuka-Attikus [Сергей Довлатов «Зона (записки надзирателя)», «Малое собрание сочинений» 2016, СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус].
7. Grasa, R. (2000), "Evolución de la Educación para la Paz. La centralidad del conflicto para la agenda del siglo XXI", en *Cuadernos de pedagogía*, No. 287, 2000, pp. 52–56.
8. Harari, Y. (2014), *De animales a dioses. Breve historia de la humanidad*, México, Penguin Random House Grupo Editorial, 493 p.
9. Hesse, H. (1943), *El juego de los abalorios. Ensayo de biografía de Josef Knecht, 'magister ludi', seguido de los escritos que dejó*, Zurich, Fretz & Wasmuth.
10. Kant, I. (1978), *Crítica de la razón pura*, Madrid, Alfaguara.
11. Palacios, J. (1978), *La cuestión escolar*, Barcelona, Laia.
12. Pelevin, V. (2001), *Generation "P"*, Moscú, Vagrius.

13. Savater, F. (1997), *El valor de educar*. México, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América.
14. UNISDR (2017), *Herramienta de autoevaluación para la resiliencia frente a desastres a nivel local*, UNISDR.
15. Vodolazkin, E. (2021), *Justificando la Isla*, Moscú, AST. [Водолазкин Е.Г. Оправдание Острова. - М.: ООО «АСТ»: Редакция Елены Шубиной, 2021. – 416 с.].
16. Walsh, C. (2015), "¿Interculturalidad? Fantasmas, fantasías y funcionalismos", en C. Montúfar, F. Balseca, *Ecuador: desafíos para el presente y el futuro*, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar/Ediciones La Tierra, pp. 269–288.

prof. Elena Anatolievna

Zhizhko Autonomous University of Zacatecas, Mexico

e-mail: eanatoli@yahoo.com

Gali-Aleksandra Beltrán

Technologic University of Durango, Mexico

Ubóstwo edukacyjne a tranzycje. Przegląd niemieckiego dyskursu naukowego

Educational poverty and transitions. A review of the German scientific discourse

Key words: educational poverty, transition, social status, labor market. empirical research.

Abstract: The article contains an analysis of German empirical research on the transition from the education system to the labor market. It reflects the specificity of the German discourse on this issue, which results from the empirically grounded belief in the lifelong durability of the relationship between the origin and social status of an individual and their chance for a successful life career, including effective transition from one system to another. A characteristic feature of this discourse is the shift towards the issues of social inequalities, especially inequality of opportunities, educational poverty and ineffectiveness of social and educational policies, especially activities of educational and other institutions aimed at equal opportunities.

Słowa kluczowe: ubóstwo edukacyjne, tranzycja, status społeczny, rynek pracy, badania empiryczne.

Streszczenie: Artykuł zawiera analizę niemieckich badań empirycznych nad tranzycją z systemu edukacji na rynek pracy. Oddaje on specyfikę niemieckiego dyskursu nad tą problematyką, która wynika z empirycznie ugruntowanego przekonania o całościowej trwałości relacji pomiędzy pochodzeniem i statusem społecznym jednostki a jej szansą na pomyślną karierę życiową, w tym efektywne tranzycje z jednego systemu do drugiego. Cechą charakterystyczną tego dyskursu jest zwrot ku problematyce nierówności społecznych, zwłaszcza nierówności szans, ubóstwa edukacyjnego i nieskuteczności polityki socjalnej i oświatowej oraz działań instytucji edukacyjnych i innych na rzecz wyrównania szans.

Wprowadzenie

Polska tradycja badań pedagogicznych nad tranzycją nie jest długa, niemniej coraz bardziej powszechne staje się przekonanie o kardynalnym znaczeniu okresów przejściowych w ludzkich biografiiach. Zresztą fenomen tranzycji wpisuje się w koncepcję uczenia się przez całe życie i jest z nią nierozzerwalnie związany; „przejścia” stanowią naturalny element ludzkich biografii edukacyjnych i zawodowych. Panuje przeświadczenie, że: „Początkiem całościowej kariery jest wybór ścieżki zawodowej, na której przed adeptami poszczególnych zawodów ujawniają się kolejne, istotne momenty, takie jak tranzycja na rynek pracy, zajmowanie stanowiska, zmiany miejsca zatrudnienia czy wreszcie schodzenie z rynku pracy” (Kot, 2018). W związku z powyższym uwaga badaczy skupia się przede wszystkim na fazie przejścia z syste-

mu edukacji na rynek pracy. Marta Dobrzyniak (2021, s. 9) pisze: „Życiowy przełom u progu dorosłości wymaga solidnego wsparcia, by młoda osoba była przygotowana do (...) zarządzania sobą. Do życia w zmianie. Do zarządzania zmianami w życiu. W ciągu całego życia. Ta perspektywa całego życia zmienia w sposób istotny kontekst, który trzeba dostrzec w tym momencie pierwszego poważnego przełomu życiowego. Bo tak, jak szkoła uczy rozmaitych rzeczy, tak i wsparcie kompetencji potrzebnych do radzenia sobie z tranzycją (a właściwie z licznymi tranzycjami) także powinno uwzględniać perspektywę całego życia”. Autorka słusznie eksponuje perspektywę całościową, tym bardziej że badania empiryczne nad ludzkimi losami zawodowymi utwierdzają w przekonaniu, że pomyślnie tranzycje są w większym stopniu rezultatem pochodzenia społecznego niż wiedzy i kompetencji zdobytych w toku edukacji. Badacze dowodzą, że determinantami sukcesu w różnych sferach życia, w tym efektywnych karier zawodowych, są m.in. przekonanie o własnej skuteczności, optymizm, nadzieja czy wysoka samoocena (Kot, 2018), mówiąc najkrócej, dobrostan psychiczny jako efekt poznawczej i emocjonalnej oceny swojego życia (Kasperek-Golimowska, 2012).

Coraz liczniejsze niemieckie studia empiryczne eksplorują okres przejścia dzieci spod opieki rodziców do edukacji przedszkolnej czy z przedszkola do szkoły podstawowej. Zresztą także w polskim dyskursie naukowym termin „tranzycja” pojawia się już w kontekście wczesnego etapu życia człowieka, np. rozpoczęcia przez dziecko edukacji przedszkolnej (w sensie adaptacji) (Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2021).

Ze względu na ściśle określoną objętość artykułu, nie zostaną w nim przedstawione ani badania odnośnie do tranzycji we wczesnych etapach ludzkiego życia, ani nie zostanie dokonana analiza porównawcza między niemieckimi i polskimi badaniami nad tą problematyką. Celem artykułu jest naszkicowanie specyfiki niemieckich badań nad tranzycją, stanowiących domenę studiów nad nierównościami w sferze edukacji wynikającymi z pochodzenia społecznego, a przejawiającymi się ze szczególną wyrazistością właśnie w okresach „przejścia”¹.

„Ubóstwo edukacyjne” w niemieckim dyskursie naukowym, politycznym i publicznym

We współczesnych społeczeństwach edukacja odgrywa coraz bardziej istotną rolę w kontekście szans na godne i satysfakcjonujące życie. Tym bardziej może wywoływać oburzenie, że niektóre grupy społeczne dotknięte są ubóstwem edukacyjnym bądź należą do wcale niewąskiego grona „edukacyjnie przegranych” (Berger, Keim, Klärner, 2010; Quenzel, Hurrelmann, 2019).

Pojęcie „ubóstwo edukacyjne” wprowadziła do niemieckiej debaty Jutta Allemdinger (1999), wskazując równocześnie na jego uwikłanie w politykę społeczną. Termin

¹ Fenomeny „nierówności społecznych” i „ubóstwa” urosły wraz z początkiem XXI wieku do rangi centralnych kategorii badawczych, dowodzą Anthony Payne i Nicola Phillips (2011), argumentując, że większość światowych debat zarzuciła postrzeganie rozwoju przez pryzmat teoretyczny czy jako strategię polityczną zorientowaną na wzrost gospodarczy, ogniskując jego analizy wokół tych właśnie pojęć.

ten jest nacechowany aksjologicznie i służy w różnych celach rozmaitym środowiskom politycznym jako nośne hasło zagrzewające do walki. W zależności od swoich światopoglądów adwersarze przypisują osobom/grupom społecznym, których ubóstwo edukacyjne dotyczy, różne cechy, np. brak motywacji lub indywidualnych kompetencji do uczenia się, i wymieniają liczne przyczyny powstawania deficytów edukacyjnych, które mają tkwić w strukturze systemu edukacji, specyfice rynku pracy czy barierach występujących w fazie tranzycji (Bude, Willis, 2008). Zwolennicy liberalizmu, utożsamiając „ubóstwo edukacyjne” ze „słabością kapitału ludzkiego”, podchwycili ten termin nie tyle, by debatować o jego konsekwencjach na ludzkie losy, ile celem zwrócenia uwagi na następstwa, jakie niesie ten fenomen dla gospodarki kraju, zwłaszcza jej konkurencyjności na światowych rynkach (Butterwegge, 2019). Media z kolei nagłaśniają problem indywidualnych deficytów edukacyjnych w powiązaniu z utartymi już w przestrzeni publicznej zjawiskami, jak: „brak uczestnictwa w ofertach edukacyjnych” czy „poszkodowanie edukacyjne”; lekceważąc źródła tego fenomenu tkwiące w ubóstwie finansowym, kulturowym, społecznym (Butterwegge, 2019). Zresztą w niemieckiej debacie, nie inaczej niż we wszystkich krajach Zachodu, do głosu doszedł sceptycyzm i powątpiewanie w wykształcenie jako (bezwarunkową) gwarancję sukcesu (Nachtwey, 2016), bowiem ze stwierdzenia, że ubóstwo stoi na przeszkodzie edukacji (Holz, 2008) nie wynika, że edukacja chroni przed ubóstwem, co uwidacznia choćby zjawisko prekariatu na światowych rynkach pracy (Butterwegge, 2019).

Podobnie jak w przypadku innych fenomenów społecznych (dochody, zdrowie) także w odniesieniu do „ubóstwa edukacyjnego” stosuje się w niemieckim dyskursie przymiotniki „absolutne” i „relatywne”. O absolutnym jest mowa wówczas, gdy jednostka nie spełnia minimalnych standardów, np. nie posiada świadectwa ukończenia jakiegokolwiek szkoły lub jest osobą niepiśmienną. Z kolei relatywne ubóstwo edukacyjne cechuje jednostki, które nie posiadają certyfikatów lub świadectw uzyskanych w obrębie edukacji formalnej lub kompetencji, które nie muszą być jednak potwierdzone odpowiednim dokumentem (Keim i in., 2019)².

² Odsetek społeczeństwa zaliczany do grupy żyjącej w absolutnym ubóstwie edukacyjnym, w odniesieniu do kryterium, jakim jest posiadane świadectwo lub dyplom ukończenia szkoły, ulega stałej redukcji począwszy od lat 50. XX wieku; w latach 80. odnotowano wprawdzie stagnację na poziomie 7–9%, jednak po 2000 roku odsetek ten zmniejszył się do poziomu 5–6% (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Wykształcenia zawodowego nie posiadało w 2018 roku 17% osób w wieku 25–65 lat (z tego 1,4% znajdowało się w toku kształcenia). Spośród osób z tłem migracyjnym, które przybyły do Niemiec w wieku 19 lat i powyżej żadnym certyfikatem zawodowym nie legitymowało się 40%, w populacji osób bez tła migracyjnego odsetek ten kształtował się na poziomie 10%. Także w grupie wiekowej 25–64 lat 28% osób z tłem migracyjnym, urodzonych w Niemczech nie posiadało wykształcenia zawodowego. Zasadniczo jednak poziom wykształcenia społeczeństwa Niemiec systematycznie wzrasta: w 2008 roku świadectwem maturalnym legitymowało się 24% społeczeństwa, w roku 2018 – 33%. Jednocześnie redukcji uległ odsetek osób z wykształceniem podstawowym (z 39% w 2008 r. do 30% w 2018 r.). Odsetek osób z wykształceniem wyższym wyniósł w roku 2018 – 22% (w 2008 – 13%) (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020).

W badaniach nad nierównością w sferze edukacji rozróżniają niemieccy badacze z reguły pomiędzy pierwotnymi i wtórnymi efektami pochodzenia społecznego (Boudon, 1974; za: Keim i in., 2019). Pierwotne efekty odnoszą się do niesymetryczności w osiągnięciach szkolnych uczniów pochodzących ze środowisk o różnym statusie społecznym, które mogą też przejawiać się w dalszych karierach edukacyjnych. O wtórnych efektach pochodzenia społecznego jest mowa wówczas, gdy uczniowie o podobnych wynikach w nauce, ale pochodzący z różnych warstw społecznych, odmiennie projektują swoje kariery edukacyjne po ukończeniu pierwszego etapu nauki. Chodzi tu zwłaszcza o transzycję z jednego etapu edukacji na kolejny jej poziom.

Kwestia sprawiedliwości/niesprawiedliwości społecznej zyskuje na znaczeniu w niemieckiej myśli filozoficznej ostatnich dekad. Liczni autorzy wypowiadają się na temat kategorii pojęciowych związanych z równością szans w edukacji (np. Stojanov, 2008) czy uznaniem społecznym (np. Kley, Böhm, Schönleiben, 2011; Dederich, Schnell, 2014). Także socjologowie edukacji nie szczędzą uwagi koncepcjom równości szans edukacyjnych (Quenzel, Hurrelmann, 2019).

Wyróżnia się trzy fazy studiów nad fenomenem niesprawiedliwości/nierówności szans w edukacji (Mossbrugger i in., 2019): Pierwsza z nich przypada na lata 70. minionego wieku; została ona zainspirowana przede wszystkim pracami Pierra Bourdieu (1984) i Raymonda Boudona (1974), odkrywającymi relacje pomiędzy nierównością społeczną a edukacją. Począwszy od następnego dziesięciolecia aż po pierwszą dekadę XXI wieku, w centrum zainteresowania niemieckich badaczy znalazły się analizy społeczne różnych kontekstów, w których przebiegają procesy socjalizacji, wychowania i edukacji (np. rodzina, szkoła). Wydobyły one na jaw szereg mechanizmów dyskryminacji instytucjonalnej (np. Gomolla, Radtke, 2002). Trzecią fazę, której początek w Niemczech przypada na połowę pierwszej dekady lat dwutysięcznych, zdominowała – wzorem krajów angielskojęzycznych – problematyka reform oświatowych, międzynarodowej polityki edukacyjnej oraz promocji edukacji, rozpatrywana pod kątem jej wkładu w eliminację nierówności społecznych (np. Schaller, 2020). Na płaszczyźnie politycznej edukacja postrzegana jest jako „warunek wewnętrznej i zewnętrznej wolności człowieka”, „warunek szerokiego uczestnictwa jednostek w nowoczesnym społeczeństwie wiedzy” (Bohmeyer, 2011, s. 24).

Na lata 80. XX wieku przypadł początek tzw. „nowszych badań nad transzycją”, które w większym stopniu nawiązują do socjologicznych studiów nad edukacją i ludzkimi biografiami niż do tradycji antropologicznej czy etnometodologicznej (Walther, Stauber, 2018). Transzycje służą nauce m.in. do wyodrębnienia faz rozwoju; stosownie do nich przypisywane są jednostkom określone potrzeby, umiejętności, role społeczne i statusy. Do wzrostu zainteresowania transzycjami przyczynił się fenomen bezrobocia wśród młodego pokolenia, zwłaszcza zjawisko niefortunnych „przejść” młodzieży ze środowisk poszkodowanych społecznie z systemu edukacji formalnej na rynek pracy (Walther, Stauber, 2018). W dalszym ciągu zresztą uwa-

gę badaczy nierówności edukacyjnych przykuwa przede wszystkim problematyka związana z przekroczeniem dwóch progów: po pierwsze szanse absolwentów szkół podstawowych oraz osób nieposiadających świadectwa ukończenia tej szkoły na podjęcie edukacji zawodowej; po drugie zaistnienie osób o najniższych kwalifikacjach na rynku pracy.

Tranzycja na rynek pracy. Przegląd badań empirycznych

Warto zaznaczyć, że edukacja zawodowa w Niemczech stanowi instytucjonalną domenę trzech sektorów: dualnego systemu kształcenia zawodowego, systemu szkolnego i tzw. systemu przejściowego. Ten pierwszy i drugi umożliwiają zdobycie pełnowartościowych kwalifikacji zawodowych, podczas gdy system przejściowy takiej opcji nie przewiduje.

Szanse młodych dorosłych, którzy nie ukończyli szkoły podstawowej na wyuczenie się zawodu są ograniczone. Badania pokazują, że wśród tej populacji (dotyczy osób urodzonych w latach 1964–1971) do 25 roku życia świadectwa ukończenia szkoły zawodowej nie zdobyło 32% mężczyzn i 47% kobiet (Solga, 2005, za: Keim i in., 2019). Także sytuacja młodych ludzi posiadających co najwyżej świadectwo ukończenia szkoły podstawowej jest trudna. W 2012 roku 43% spośród nich nie znalazło miejsca w dualnym systemie kształcenia zawodowego ani nie podjęło nauki w szkole wyższego stopnia, podczas gdy wśród populacji młodzieży, która opuściła edukację ogólnokształcącą ze świadectwem ukończenia dziesięciu klas, odsetek ten wyniósł 3% (Keim i in., 2019). W 2015 roku wśród grupy wiekowej 30–35 lat jakichkolwiek kwalifikacji zawodowych nie posiadało 16% osób.

Znalezienie pracy jest w przypadku osób dotkniętych absolutnym ubóstwem edukacyjnym przedsięwzięciem znacznie trudniejszym niż w przypadku osób legitymujących się świadectwem szkolnym. Nawet zdobycie przez nie kwalifikacji w jakiejś dziedzinie, najczęściej w rzemiośle czy rolnictwie, nie gwarantuje zatrudnienia, gdyż chodzi z reguły o te obszary zawodowe, które są w największym stopniu zagrożone bezrobociem. Spośród osób nieposiadających wykształcenia podstawowego z kohorty urodzonych w latach 1964–1971 około 13% nie pracowało nigdy dłużej niż 6 miesięcy, w przypadku osób ze świadectwem ukończenia szkoły podstawowej lub 10-letniej szkoły ogólnokształcącej – 4% (Solga, 2005, za: Keim i in., 2019). Badania wskazują na to, że sytuacja na rynku pracy osób legitymujących się jedynie świadectwem ukończenia szkoły podstawowej staje się coraz trudniejsza. „Pomyślna integracja z rynkiem pracy” bądź tzw. „odwleczona integracja” w 10 lat po opuszczeniu szkoły była udziałem jeszcze 81% osób tej populacji w dekadzie 1974–1984, w latach 1994–2003 ich odsetek spadł do 49% (Baas, Philipps, 2017). Okres pomiędzy przedwczesnym opuszczeniem edukacji formalnej a integracją z rynkiem pracy ulega wydłużeniu, co wiąże się m.in. z tym, że dualny system kształcenia zawodowego dysponuje ograniczoną tylko liczbą miejsc do nauki zawodu. W tej sytuacji młodzi ludzie bez świadectwa ukończenia szkoły podstawowej lub nawet posiadający je, nabywają podstawowe kwalifikacje zawodowe w toku różnego ro-

dzaju szkoleń (organizowanych np. przez agencje pracy ze środków finansowych przeznaczanych na ten cel w ramach polityki społecznej), które jednak nie prowadzą do uzyskania certyfikatu znacząco poprawiającego ich szanse na rynku pracy (Baas, Philipps, 2017). Zasadniczo, w kontekście społecznych następstw ubóstwa edukacyjnego (materialnych, psychospołecznych, zdrowotnych i in.), możliwości ich pomyślnej integracji z rynkiem pracy są znikome. Utrudnia je brak zasobów, którymi dysponują osoby lepiej, wyżej wykształcone. W konsekwencji jednostki o niskich kwalifikacjach zawodowych oraz nieposiadające ich w ogóle spychane są na margines społeczeństwa (Keim i in., 2019; Baas, Philipps, 2017). Badacze zachowują jednak powściągliwość w określeniu pozycji zajmowanej przez tę grupę w strukturze społecznej, wyrażając wątpliwość odnośnie do jej ekskluzyjności. Polityka rynku pracy i szereg instytucji państwowych, oferujących różnorodne formy wsparcia (w tym właśnie szkolenia zawodowe) zapobiegają ich długotrwałemu i pełnemu wyłączeniu z życia społecznego. Ma miejsce stabilizacja ich sytuacji życiowych na niskim poziomie, która cechuje się częstymi zmianami statusu zawodowego: od bezrobocia, poprzez szkolenia (system przejściowy) do zatrudnienia, tyle że z małymi szansami na długotrwałe zakorzenienie na rynku pracy (Keim i in., 2019; Baas, Philipps, 2017). Badanie Instytutu Badań Edukacyjnych Maxa Plancka, zatytułowane „Przebiegi życia w transformacji społecznej” stworzyło konceptualne i metodologiczne podwaliny do podłużnych studiów nad ludzkimi karierami edukacyjnymi i zawodowymi (Solga, 2005). W przeprowadzonych w perspektywie porównawczej badaniach kohortowych (osoby urodzone w danym roku w Niemczech Zachodnich) poddano analizie przebiegi edukacji szkolnej i zawodowej oraz pracy zawodowej osób, które opuściły system edukacji, nie uzyskawszy świadectwa ukończenia szkoły podstawowej. Najważniejszy wniosek z badania wskazał na systemowe „ślepe uliczki” prowadzące do zwielokrotnienia ryzyka w sytuacjach, gdy osoby te przemieszczały się z jednej instytucji do drugiej. Główny problem sprowadzał się do tego, że system wymagał od nich normalizacji i uniformizacji, podczas gdy na żadnym etapie dotychczasowej drogi osoby te nie zostały wyposażone w umiejętność adaptowania się do wymogów (Solga, 2005). Podobne założenia metodologiczne (wspomagane komputerowo wywiady) zastosowano w badaniu porównawczym losów edukacyjnych i zawodowych młodych robotników niewykwalifikowanych pochodzących ze wschodnich i zachodnich landów Niemiec. Integracja z rynkiem pracy młodych ludzi w NRD przebiegała bez większych zakłóceń, natomiast w zachodniej części kraju była procesem nierytmicznym, nieciągłym. Obie zbiorowości łączył, po pierwsze brak szans na zatrudnienie w zawodach innych niż wymagających pracy fizycznej, po drugie obie pochodziły z rodzin, w których także rodzice zazwyczaj nie posiadali kwalifikacji zawodowych (Maaz, 2002). W ramach innego jeszcze badania (Lex, 1997) poddano analizie kariery szkolne, naukę zawodu oraz sytuację zawodową ponad dwóch tysięcy młodych ludzi, którzy przeszli przez „system przejściowy” w ramach pomocy socjalnej dla bezrobotnej młodzieży. Ich drogi przebiegały w trojaki sposób. Respondenci, którzy posiadali świadectwa szkolne, a naukę zawodu przerwali ze względu na życiowe okoliczności, wrócili po krótkim

czasie do instytucji kształcenia zawodowego i bez większych przeszkód trafili następnie na rynek pracy. Druga grupa osób nie zdołała znaleźć stałego zatrudnienia. Jej reprezentanci chwyтали się zajęć dorywczyczych lub przebywali na bezrobociu. Historia trzeciej grupy osób objętych badaniem przebiegała między dłuższymi fazami bezrobocia a uczestnictwem w kolejnych kursach kwalifikacji zawodowych. Największe ryzyko znalezienia się w grupie drugiej lub trzeciej ponosiły kobiety z tłem migracyjnym (Lex, 1997).

Doświadczenia szkolne i zawodowe stały się również przedmiotem badania, którym objęto 5500 młodych ludzi, uczestniczących w latach 2001–2004 w kursach i szkoleniach organizowanych w ramach pomocy socjalnej dla młodzieży (Prein, 2006). Ponad połowa z nich nie posiadała świadectwa ukończenia czteroletniej szkoły podstawowej, 39% ukończyło szkołę podstawową, a 10% – szkołę realną (klasy 5–10). Losy tych młodych ludzi w największym stopniu naznaczyło świadectwo ukończenia szkoły lub jego brak. Osoby, które je posiadały zostały w wyniku analizy zakwalifikowane do grona uprzywilejowanych wśród osób objętych badaniem: pod każdym względem ich doświadczenia (dotychczasowa praktyka na rynku pracy, okres przebywania bez pracy, udział w kursach kwalifikacji zawodowej) były bardziej optymistyczne niż te, które stały się udziałem młodych ludzi nielegitymujących się świadectwem ukończenia szkoły podstawowej. Najbardziej zawikłane, bezładne, pełne zakłóceń drogi przeszły młode kobiety i migranci (Prein, 2006).

Powyższe badania, przeprowadzone na grupach reprezentatywnych, umożliwiają uogólnienie wniosków z próby badawczej na całą populację młodych ludzi, którzy mają za sobą nieudane kariery szkolne (Braun, Lex, Reißig, 2018). Niemniej, jak zauważają niemieccy badacze (np. Maaz, Dumont, 2019), baza danych dotyczących warunków tranzycji do systemu kształcenia zawodowego i na rynek pracy jest raczej skromna i nadal nie pozwala na sformułowanie jednoznacznych wniosków na temat wpływu pochodzenia społecznego na usytuowanie jednostki w sektorze edukacji zawodowej. Tylko nieliczne badania podłużne uwzględniają pochodzenie społeczne młodych ludzi; także większość dostępnych statystyk zawęża się do danych dotyczących dotychczasowego wykształcenia (świadectwa szkolnego) uzyskanego przez osobę ubiegającą się o przyjęcie do systemu edukacji zawodowej. Istnieje jednak przekonanie, że posiadane świadectwo szkolne (lub jego brak) stanowią najważniejszy wskaźnik pomyślnej tranzycji z edukacji szkolnej do edukacji zawodowej. Tym samym szkolna edukacja ogólna, stojąca w silnej korelacji z pochodzeniem społecznym, determinującym zarówno długość uczestniczenia w niej (posiadanie lub nieposiadanie świadectwa ukończenia szkoły oraz typ szkoły, do której jednostka uczęszczała), jak i nabytych kompetencji, uważana jest za źródło nierówności, które z największą jaskrawością przejawiają się w momencie tranzycji do systemu edukacji zawodowej.

Kwestia związana z pochodzeniem społecznym pojawia się zresztą także w dyskusie naukowej na temat tranzycji do sektora szkolnictwa wyższego. Mimo iż odsetek studentów z rodzin nieakademickich uległ znacznemu wzrostowi, w dalszym

ciągu wykształcenie wyższe zdobywają przede wszystkim dzieci rodziców legitymujących się dyplomem ukończenia szkoły wyższej (77% do 23%) (Maaz, Dumont, 2019). Liczne badania nad pochodzeniem społecznym a decyzją odnośnie do podjęcia studiów lub zaniechania edukacji akademickiej (np. Waterman, Maaz, 2004; Becker, Hecken, 2009) dowodzą, że znaczną rolę odgrywają tzw. wtórne efekty pochodzenia społecznego (Boudon, 1974), aczkolwiek wyodrębnienie jego pierwotnych i wtórnych efektów staje się w miarę wydłużających się karier edukacyjnych zabiegiem coraz bardziej skomplikowanym ze względu na ich splot i wzajemne przenikanie się już na etapie wcześniejszych tranzycji; szczególną wagę przypisują badacze decyzji dotyczącej wyboru szkoły ponadpodstawowej (Becker, 2009; Neugenbauer, Schindler, 2012).

Analogicznie do wcześniejszych decyzji odnośnie do wyboru szkoły, także decyzja o podjęciu studiów zapada w sytuacji, gdy płynące z edukacji akademickiej korzyści zostaną oszacowane wyżej niż wiążące się z nią koszty. Studenci pokładają w edukacji akademickiej głównie nadzieję na wyższe zarobki oraz większe szanse na błyskotliwą karierę po uzyskaniu dyplomu (Lörz, Quast, Woisch, 2012). O zaniechaniu studiowania przesądzają w pierwszym rzędzie związane z nim koszty finansowe; to one w dużej mierze powodują, że studia rozpoczynają trzy z czterech formalnie uprawnionych do ich podjęcia osób (Quast i in., 2014). Większość badaczy interpretujących fenomen tranzycji ze szkoły do edukacji akademickiej wyraża przekonanie, że mimo wyraźnych postępów i ekspansji edukacyjnej, w dalszym ciągu nie udało się zlikwidować nierówności wynikających z pochodzenia społecznego (np. Mayer, Müller, Pollak, 2007; Lörz, Quast, Woisch, 2012; Leuze, Lörz, 2019). Wskazują oni nie tylko na wyższe wyniki na świadectwach maturalnych osób wywodzących się z rodzin o wyższym statusie społecznym, ale także na różnice szkolnych doświadczeń edukacyjnych, aspiracje i kulturę uczenia się wyniesione z domu rodzinnego (np. Neugenbauer, Schindler, 2012) czy różnorodność regionów, spośród których jedno dysponują lepiej rozbudowaną infrastrukturą szkolnictwa wyższego niż inne (Reimer, 2013).

Zakończenie

W świetle niemieckich badań nad jednostkowymi karierami zawodowymi większość selekcji społecznych dokonuje się w okresach tranzycji. Na decyzje o zaniechaniu uczenia się na kolejnym szczeblu lub kontynuacji edukacji wpływ wywierają nie tylko osiągnięcia szkolne, ale przede wszystkim przynależność klasowa i związane z nią doświadczenia edukacyjne i życiowe (Becker, 2003). Poszkodowanie społeczne wynikające z pochodzenia, nawet jeśli traci w biegu edukacji szkolnej na znaczeniu, dochodzi do głosu w przebiegu karier zawodowych (Hillmert, 2017). Także w dziedzinie edukacji dorosłych ma miejsce kumulacja czynników stanowiących o poszkodowaniu edukacyjnym; wyraźnie ujawnia się w niej determinizm raz obranej (narzuconej jednostce społecznie w okresie jej dzieciństwa) ścieżki edukacyjnej. Przecież uczestnictwo w ofertach edukacyjnych w dorosłości stoi w korelacji

z certyfikatami i dyplomami uzyskanymi we wcześniejszych latach życia oraz kompetencjami kulturowymi i społecznymi, których rozwój w różny sposób warunkują agendy socjalizacyjne, krótko mówiąc: „kultura i narzucające się wraz z jej przejmowaniem sposoby rozumienia (definicje świata społecznego), umiejscawiające jednostkę w takim a nie innym miejscu struktury społecznej” (Szkudlarek, 1992, s. 26).

Bibliografia

1. Allmendinger J. (1999), *Bildungsarmut. Zur Verschränkung von Bildungs – und Sozialpolitik*, „Soziale Welt”, 50 (1), s. 35–50.
2. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, *Bildung in Deutschland (2020). Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*, wbv, Bielefeld.
3. Baas M., Philipps V., (2017) *Über Ausbildung in Arbeit? Verläufe gering gebildeter Jugendlicher w: Forschungsverbund Sozioökonomische Berichterstattung* (Hrsg.), *Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland*, Bertelsmann, Bielefeld.
4. Becker R. (2003), *Educational expansion and persistent inequalities of education. Utilizing subjective expected utility theory to explane increasing participation rates in upper secondary school in the Federal Republic of Germany*, „European Sociological Review”, 19 (1), s. 1–24.
5. Becker R., Hecken A.E. (2009), *Higher education or vocational traning? An empirical test of the rational action model of educational choices suggested by Breen and Goldthorpe and Esser*, „Acta Sociologica”, 52, s. 25–45.
6. Becker M., (2009), *Kognitive Leistungsentwicklung in differenziellen Lernumwelten: Effekte des gegliederten Sekundarschulsystems in Deutschland*, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin.
7. Berger P.A., Keim S., Klärner A., (2010), *Bildungsverlierer – eine (neue) Randgruppe?*, w: G. Quenzel, K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer: Neue Ungleichheiten* (s. 37–51), VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
8. Braun F., Lex T., Reißig B., *Übergangsforschung*, (2018), w: R. Tippelt, B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (t. II, s. 1297–1320), Springer VS, Wiesbaden.
9. Bohmeyer A. (2011), *Bildung und Gerechtigkeit. Ethische Reflexionen des normativ imprägnierten Bildungsdiskurses*, „DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung”, 2, s. 24–26.
10. Bourdieu P., (1984), *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Routledge& Kegan Paul, London.
11. Boudon R., (1974), *Education, Opportunity, and Social Inequality*, Wiley, New York.
12. Bude H., Willisch A., (2008), *Exklusion. Die Debatte über die „Überflüssigen“*, Suhkamp, Frankfurt am Main.
13. Butterwegge Ch., (2019), *Bildung – ein probates Mittel zur Bekämpfung von (Kinder-)Armut in Deutschland*, w: G. Quenzel, K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut* (s. 743–767), Springer VS, Wiesbaden.
14. Dederich M., Schnell M.W. (Hrsg.), (2014), *Anerkennung und Gerechtigkeit in Heilpädagogik, Pflegewissenschaft und Medizin Auf dem Weg zu einer nichtexklusiven Ethik*, transcript, Bielefeld.
15. Dobrzyniak M., (2021), *Odnaleźć się w tranzycji*. Wydawnictwo SGGW, Warszawa.
16. Gomolla M., Radtke F.O., (2002), *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
17. Hillmert S., (2017), *Bildung und Lebenslauf – Bildung im Lebenslauf*, w: R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (s. 215–235), Springer VS, Wiesbaden.

18. Kasperek-Golimowska E. (2012), *Nadzieja i optymizm vs zwątpienie i pesymizm w kontekście „dobrego życia” w kulturze konsumpcji*, „Studia Edukacyjne”, 19, s. 179–213.
19. Keim S., Klärner A., Knabe A., Berger P.A., (2019), *Soziale Folgen von Bildungsarmut*, w: G. Quenzel, K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut* (s. 585–602), Springer VS, Wiesbaden.
20. Kley A., Böhm A., Schönleben M. (2011), *Ethik – Anerkennung – Gerechtigkeit. Philosophische, literarische und gesellschaftliche Perspektiven*, Fink, Paderborn.
21. Kot P. (2018), *Związek samooceny ze skutecznością tranzycji z edukacji na rynek pracy*, „Polskie Forum Psychologiczne” XXIII (1), s. 72–87.
22. Lex T., (1997), *Berufswege Jugendlicher zwischen Integration und Ausgrenzung*, Verlag Deutsches Jugendinstitut, München.
23. Leuze K., Lörz M., (2019), *Bildungsverläufe im Hochschulbereich*, w: O. Köller, M. Hasselhorn, F.W. Hesse, K. Maaz, J. Schrader, H. Solga, C.K. Spieß, K. Zimmer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale* (s. 629–661), Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
24. Lörz M., Quast H., Woisch A., (2012), *Erwartungen, Entscheidungen und Bildungswege, Studienberechtigte 2010 ein halbes Jahr nach Schulabgang*, „HIS, Forum Hochschule” 5.
25. Maaz K., (2002), *Ohne Ausbildungsabschluss in der BRD und DDR*, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin.
26. Maaz K., Dumont H. (2019), *Bildungserwerb nach sozialer Herkunft, Migrationshintergrund und Geschlecht*, w: O. Köller, M. Hasselhorn, F.W. Hesse, K. Maaz, J. Schrader, H. Solga, C.K. Spieß, K. Zimmer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale* (s. 299–332), Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
27. Mayer K.U., Müller W., Pollak R., (2007), *Germany: Institutional change and inequalities of access in higher education*, w: Y. Shavit, R. Arum, A. Gamoran (Eds.), *Stratification in higher education A comparative study* (s. 240–265), Stanford University Press, Stanford.
28. Moosbrugger R., Bacher J., Kupfer A., Prandner D. (2019), *Bildungsarmut und politische Teilhabe*, w: G. Quenzel, K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut* (s. 555–582), Springer VS, Wiesbaden.
29. Nachtwey O. (2016), *Die Abstiegs-gesellschaft. Über das Aufbegehren in der regressiven Moderne*, Suhrkamp, Berlin.
30. Neugenbauer M., Schindler S., *Early transitions and tertiary enrolment: The cumulative impact of primary and secondary effects in entering university in Germany*, „Acta Sociologica” 2012, 55, s. 19–36.
31. *Model funkcjonowania Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą (SC-WEW)* (2021), Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.
32. Payne A., Phillips N. (2011), *Rozwój*. Przekład M. Dera. Wydawnictwo Sic! Warszawa.
33. Prein G., (2006), *Schulerfahrungen und Berufsverläufe benachteiligter Jugendlicher*, w: H. Förster, R. Kuhnke, J. Skrobaneck (Hrsg.), *Am Individuum ansetzen. Strategien und Effekte der beruflichen Förderung von benachteiligten Jugendlichen* (s. 27–61), Verlag Deutsches Jugendinstitut, München.
34. Quast H., Scheller P., Lörz M. (2014), *Bildungsentscheidungen im nachschulischen Verlauf. Dritte Befragung der Studienberechtigten 2008 viereinhalb Jahre nach Schulabschluss*, „HIS, Forum Hochschule” 9.
35. Quenzel G., Hurrelmann, K., (2019), *Handbuch Bildungsarmut*. Springer VS. Wiesbaden.
36. Reimer D. (2013), *Kontexteffekte und soziale Ungleichheit beim Übergang von der Schule zur Hochschule*, w: R. Becker, A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte* (s. 405–429), VS Verlag, Wiesbaden.

37. Schaller F. (2020), *Die Politik der Bildungsarmut. Schul – und Bildungspolitik in Deutschland seit PISA*, Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden 2020.
38. Savickas M.L. (2012), *Life Design: A Paradigm for Career Intervention in the 21st Century*. „Journal of Counseling and Development”, 90 (1), s. 13–19.
39. Solga H. (2005), *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschance gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive*, Budrich, Opladen.
40. Stojanov K. (2008), *Die Kategorie der Bildungsgerechtigkeit in der bildungspolitischen Diskussion nach PISA: eine exemplarische Untersuchung*, „Zeitschrift für Qualitative Forschung”, 9 (1–2), s. 209–230.
41. Szkudlarek, T., Śliwerski, B. (1992), *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
42. Walther A., Stauber B., (2018), *Bildung und Übergänge*, w: R. Tippelt, B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (t. II, s. 905–922), Wiesbaden, Springer VS.
43. Watermann R., Maaz K., (2004), *Studierneigung bei Absolventen allgemeinbildender und beruflicher Gymnasien*, w: O. Köller, R. Watermann, U. Trautwein, O. Lüdtke (Hrsg.), *Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. TOSCA – Eine Untersuchung an allgemeinbildenden und beruflichen Gymnasien* (s. 403–450), Leske + Budrich, Opladen.

prof. dr hab. Ewa Przybylska

Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie

Difficulties in adjusting the forms of child care and education in Poland to fulfil the EU requirements

Trudności dostosowania form opieki i edukacji dzieci w Polsce do wymagań Unii Europejskiej

Słowa kluczowe: opieka nad małymi dziećmi, żłobki, wychowanie przedszkolne, opiekunki do dzieci, normy UE.

Streszczenie: Z chwilą wstąpienia Polski do Unii Europejskiej przystąpiono do dostosowania instytucjonalnych form opieki nad małymi dziećmi i dziećmi w wieku przedszkolnym do standardów obowiązujących w krajach już należących do Unii Europejskiej. Było to konieczne, gdyż – po zawirowaniach społeczno-ekonomicznych przejściem na gospodarkę rynkową – Polska zajmowała ostatnie miejsce w krajach Unii Europejskiej pod względem liczby instytucjonalnych form opieki nad dziećmi poniżej trzeciego roku życia oraz dziećmi w młodszym wieku przedszkolnym. Jedynie dzieciom, które niebawem miały rozpocząć naukę w szkole, zapewniano roczne przygotowanie do szkoły w funkcjonujących formach wychowania przedszkolnego.

Celem artykułu jest omówienie sposobów, organizacji i funkcjonowania żłobków i klubów dziecięcych oraz zatrudniania opiekunów dziennych i niań do sprawowania opieki nad dziećmi do lat 3, jak również placówek wychowania przedszkolnego, do których uczęszczają dzieci od trzeciego roku życia do czasu rozpoczęcia nauki szkolnej.

Stan wiedzy: W artykule zostały omówione działania naprawcze oraz ich efekty uzyskane w ciągu 10 lat, licząc od pierwszego roku wstąpienia Polski do Unii Europejskiej. W tym czasie Polska zajmowała ostatnie miejsce w krajach Unii Europejskiej pod względem liczby instytucjonalnych form opieki nad dziećmi poniżej trzeciego roku życia. Podobnie było w wychowaniu przedszkolnym – upowszechnienie wychowania przedszkolnego dzieci w wieku 3–5 lat należało wówczas do najniższych w Unii Europejskiej. W pierwszej części artykułu przedstawiono trudy tworzenia systemu form opieki nad małymi dziećmi, w drugiej komplikacje dotyczące reorganizacji wychowania przedszkolnego. Przegląd ten umożliwi Czytelnikom wgląd w obszary trudności, które trzeba pokonać, dążąc do lepszej opieki i wychowania małych oraz przedszkolnych dzieci.

Key words: young child care, crèches, preschool education, childcare workers, EU standards.

Abstract: Since Poland became a member of the European Union, the institutional forms of care of young and preschool children were aligned with the standards applied in the EU countries. This was necessary during the transition to a market economy as the number of young child care institutions was the smallest among the other EU states. Only children who were about to start school education were provided with one-year preparatory course in the existing preschool framework.

Research Aim: The aim of the article is to discuss the methods of organization and management of nurseries and children's clubs, as well as the employment of daycare workers and nannies to care for children up to 3 years of age, as well as pre-school education facilities attended by children from the age of three until the beginning of school.

Evidence-based Facts: The article discusses the corrective actions and their effects obtained within 10 years, since the first year of Poland's membership in the European Union. At that time, Poland was ranked last in the European Union in terms of the number of institutional forms of care for children under the age of three. It was similar in pre-school education – the promotion of pre-school education for children aged 3–5 was one of the lowest in the European Union at that time. In the first part of the article, presents the challenges of creating a system of forms of care for young children, in the second – complications related to the reorganization of preschool education. This review will provide readers with an insight into the areas of difficulty that must be overcome in the pursuit of better care and education for young and pre-school children.

Summary: The paper provides justification and analysis of the pedagogical outcomes of implemented changes, as well as complete research documentation which includes data reflecting their effectiveness (evaluation). The article serves as source of reliable information to those who deal with educational policy issues, especially in the area of upbringing and educating young and preschool children.

Introduction

The leaders of the EU Member States agreed that by 2010 there should be enough places in crèches and kindergartens for 33% of children under three years old and 90% for children from the age of three to start of school. The Member States were required to accelerate the process of creating new places for children in both care and preschool institutions in compliance with EU standards.

At that time, Poland ranked last in the EU in respect of the number of institutional forms of care for children younger than three. The situation at the preschool level was similar: preschool attendance among children aged 3–5 in Poland was one of the lowest in the EU at that time (Klinger, 2013).

In this article discuss the implementation of corrective measures and their effects for the first decade of Poland's membership in the EU. In the first part of the article presents the difficulties inherent in the creation of a system involving various forms of young child care, while in the second part presents the problems associated with the reorganization of preschool education. The reader will gain an insight into the areas of difficulty that need to be dealt for better care and education of young and preschool children.

Research aim

The aim of the article is to discuss the methods of organization and management of nurseries and children's clubs, as well as the employment of daycare workers and nannies to care for children up to 3 years of age, as well as pre-school education facilities attended by children from the age of three until the beginning of school.

Evidence-based review part one

Creating a care and education system for young children

In 2011, the Act on the care of children up to 3 years of age was passed to regulate the establishment and functioning of various forms of institutional care for young children (Dz. U. [Polish Journal of Laws] of 2011, No. 45, item 235). Under this document, crèches were no longer part of the health care system. The administration of institutional care institutions for young children was entrusted to the Minister of Labour and Social Policy (currently the Minister of Family, Labour and Social Policy).

Crèches and kids clubs

The Act on the care of children up to 3 years of age provides that crèches are institutions taking care of young children starting at twenty weeks old until they become eligible for preschool education at the age of three. If this is not possible or significantly impeded, the child can stay in *crèche* at the age of four.

Children stay in crèche for up to ten hours a day in conditions similar to their home environment. In justified cases, their time in crèche may be extended at the request of their parents and for an extra fee. One childminder can take care of up to eight children. If in a group there is a child requiring special care, either disabled or younger than one year old, the child minder can be in charge of a maximum of five children.

The main tasks fulfilled by crèche are provision of appropriate care and education to young children in the form of play including elements of education adapted to their age and level of psychomotor development. The internal organization of a crèche is determined by the rules prepared by the person in its charge.

Crèches are organized by local government units, public institutions, natural persons, legal entities and organizational units without legal personality. The requirements are set out in detail in the Regulation of the Minister of Labour and Social Policy of 10 July 2014 on housing and sanitary requirements to be met by premises where a crèche or kids club is to be run (Dz. U. of 2014, item 925), including the amendments specified in the Regulation of the Minister of Family, Labour and Social Policy of 8 December 2017 (Dz. U. of 2017, item 379).

The Act on the care of children up to 3 years of age also stipulates that the forms of institutional care for children up to the age of three are also kids clubs. They can be organised by local government units, public institutions, natural persons, legal entities and organizational units without legal personality.

In these establishments – in conditions similar to the home environment – children are provided with care and education from the first year of life until the end of the school year in which they turn three and are covered by preschool education. If this is not possible, the child attends a kids club until the age of four.

There, a single child minder looks after and educates a maximum of eight children. If a group in a kids club includes a child with a disability or requiring special care – similarly to a crèche – the group entrusted to the child minder can consist of a maximum of five children.

One of the tasks of a kids club is ensure proper care of young children and educational play adapted to their individual developmental needs. Article 21 of the above-mentioned Act provides that the internal organization of kids clubs is determined by means of rules established by persons in charge of these facilities. This means that the formal aspect of the operation of kids clubs is parallel to that of crèches.

Employing child minders and nannies to look after young children

Employing a child minder or a nanny to take care of young children constitute forms of institutional care adapted to rural areas, where there is no need to open a crèche or a kids club because there are few children at the crèche age. In addition, these forms do not require much funding.

The Act on the care of children up to 3 years of age (4 February 2011) also provides for the employment of day carers to take care of young children. Detailed arrangements concerning the qualifications of childminders, their type of their employment, and contracts governing the provision of services can be found in Chapter 4 of the act as well as in the Act amending the act on family benefits and certain other acts (24 July 2015).

A child minder takes care of up to five children. If a group includes a child who is under the age of one, disabled or in need of special care, the group entrusted to the child minder can have up to three children. A child minder can also, with the consent of all the parents concerned, take care of eight children. If a group includes who is younger than one year old, disabled or in need of special care, the child minder can be in charge of a maximum of five children but has to be assisted by one of the parents.

The child minder's tasks include making sure that children receive appropriate nursing and educational care in a home-like setting, taking into account their individual needs. In this area of activity, a child minder may be assisted by volunteer workers.

The Act on the care of children up to 3 years of age provides for the employment of a nanny for individual care of children before they are twenty weeks old by the end of the school year in which they turn three. Just like in a crèche and kids club, a child can be looked after by a nanny also at the age of four years old when they cannot attend a preschool education institution.

This benefit is available if both parents of the child or the single parent are employed, and it is necessary to ensure the care of the child. A nanny is employed by the child's parents under a contract that is drawn in compliance with the rules specified

in detail in the Act of 4 February 2011 (Dz. U. of 2011, No. 45, item 235). This law specifies the parties to the contract, its purpose and subject matter, the time and place of childcare, the number of children entrusted to the care, the nanny's duties, the amount of remuneration, the manner and date of its payment, and the duration of the contract.

Figures showing the results of implementing the Act on the care of children up to 3 years of age

It is 9 years since the Act on the care of children up to 3 years of age was enacted. The effects of building an early childcare system in Poland can be inferred from the data provided by the Polish Central Statistical Office (GUS) for the years 2016, 2017, and 2018.

By the end of December 2017, there were a total of 3,120 crèches, crèche groups (in kindergartens) and kids clubs in Poland. Care and education were provided to 99,409 young children. In relation to 2016, the number of such establishments increased by about 15%, and the number of children taking advantage of the care and education provided by these institutions increased by 13.9%.

In 2018, there was a further significant increase in the number of organized educational childcare facilities. Compared to the previous year, the total number of crèches, nursery classes in kindergartens and kids clubs increased by 21%, and the number of places available to young children in these facilities grew by 29.2%.

These data indicate a systematic growth of institutions providing care and education of children up to three years of age. The problem is that the parents' demand for such facilities is growing rapidly. This is why Poland is still far behind the EU standards.

The increased number of parents willing to place their children in a crèche or a kids club is affected by the improving image of these educational care facilities. The main reason for this is observance of European standards in these institutions and the improvement of the pedagogical qualifications of child minders, for example by means of various training courses. The image of these institutions has also been enhanced by books addressed to parents, crèche child minders and preschool teachers, offering reliable knowledge about psychomotor development and education of small children, including descriptions of games and model activities supporting child development (Gruszczyk-Kolczyńska, Zielińska, 2000, 2012; Gruszczyk-Kolczyńska, 2019).

Evidence-based review part two

Changes in preschool education: On the traditional and alternative organizational forms of preschool education facilities

To see the social background of these changes, we need to go back to the late 1980s. At that time, there was a properly equipped kindergarten in every village and little town in Poland. The teaching staff was required to have a semi-higher

education (currently referred to as bachelor's degree), higher or master's degree. Kindergartens were attended by children from the age of three up to the start of school (at the age of seven). The preschool educational activities were conducted according to uniform educational programs recommended by central educational authorities (Gruszczyk-Kolczyńska, 2005).

The political turmoil accompanying the transition to a market economy in the 1990s caused that the administration of kindergartens was handed down to *gmina* [unit of local government in Poland – Translator's note] authorities as part of state decentralisation. The problem is that *gmina* authorities were not prepared for that, either in terms of know-how or funding (they were not granted suitable subsidies). As the maintenance of preschool education facilities proved to be costly, payments were required in the form of tuition fees for children's stay in kindergartens. Since many parents – on account of the high unemployment rate – could not afford that, they would not send their children to kindergarten. The small number of children enrolled a kindergarten justified the *gmina's* decision to close it down.

There were also other reasons for that. In the times of so-called real socialism children's time in kindergarten was part of the social security package. That is why kindergartens were often set up with larger state-owned workplaces and also on collective farms. As the transition to a market economy was causing their economic situation to deteriorate, social benefits were reduced drastically, including mass closures of kindergartens (Gruszczyk-Kolczyńska, 2008).

The dramatic condition of preschool education in the first decade of the 21st century

The fact that preschool education was in a poor state was demonstrated by the data from the school year 1999/2000. In that period, preschool attendance in the countryside was as follows: 8% of three-year-olds, 13% of four-year-olds, and 22% of five-year-olds went to kindergartens. In towns the rates were 23%, 33% and 41%, respectively (Kamińska, 2003). In the years to come, more kindergartens were dissolved. From the data held by the Educational Information System it followed that in the school year 2007/2008 as many as 537 *gminas* (of the total of 2478 *gminas* in Poland) did not have any kindergarten. At that time, nationwide preschool education covered on average only about 44% of children aged between three and six. Preschool attendance rates were among the lowest in the EU.

Efforts to create a preschool education system in Poland

As part of Poland's preparation for accession to the European Union, it was decided to put an end to the liquidation of preschool education institutions and adjust the forms of preschool education to the current social demands. It became necessary to factor in the complications caused by the demographic decline. In the years 1997–2007, the Polish population decreased by 179 thousand. The direct cause was a significant drop in the birth rate in the period 1984–2003. Many small localities had only a handful of preschool children. With a view to including them

in the system of preschool education, it was decided that the forms of preschool education would be extended.

This necessity was accounted for by the Act on the Education System, passed in 2007 (Dz. U. of 2007, No. 181, item 1292), and the school year 2008/2009 was declared the Year of the Preschooler by the Ministry of National Education (in 2008). In the same year, the Regulation of the Minister of National Education of 10 January 2008 on types of other forms of preschool education, conditions for creating and organizing these forms and the way they operate became effective (Dz. U. of 2008, No. 7, item 38).

Also in 2008, a regulation was adopted by the Minister of National Education (Dz. U. of 2009, No. 4, item 17) with the Appendix "The core curriculum for preschool education in kindergartens, preschool classes in primary schools and other forms of preschool education" (the appendices that follow contain the core curricula applicable to the consecutive stages of school education). This document ensures continuity of care and education between preschool and school education. It specifies the competences children are expected to develop at the end of their preschool education. Based on that, educational aims for the first year of school education were determined. Thanks to this, a smooth transition between preschool education and the first stage of school education was ensured.

In February 2009, the Sejm decided to lower the school starting age. It was agreed that as of September 2012, six-year-olds would start school. Until then schools were obliged to create suitable conditions for the schooling obligation to cover children who were one year younger. A major dispute broke out over the status of preschool education in the context of overall child education and the school starting time. No week passed without critical articles in the press and TV debates on the so-called "defense of childhood" and politicians pointing out the insufficient preparation of schools to admit six-year-olds to grade one. Under such pressure, the implementation of this regulation was delayed by two years. At the same time, parents' rights regarding their children's compulsory schooling were extended.

Regulations concerning the organization of preschool education contained in the Law on School Education

In 2017, the Law on School Education was enacted (Dz. U. of 2017, item 59). A year later, the Notice of the Marshal of the Polish Sejm on the uniform text of the Law on School Education act was announced (Dz. U. of 2018, item 996). Below we present its essential regulations.

(a) Preschool education is provided to children who turn 3 years old in a given school year. In justified cases, preschool education may also cover children who are 2.5 years old. They are covered by preschool education until they start school at the age of 7. If a child holds a certificate demonstrating their need of special education, they may be covered by preschool education above the age of 7, but no longer than until the end of the school year in which the child turns 9.

(b) Six-year-olds are required to attend a year's preparatory class in a kindergarten, a preschool class in primary school or another form of preschool education.

(c) Gmina authorities are obliged to ensure that children aged 3–6 years exercise their right to preschool education. This applies to public kindergartens, preschool classes in public primary schools or other forms of preschool education (maintained by the gmina), as well as non-public kindergartens, according to the rules of financing educational tasks carried out in a form of preschool education.

d) The journey of a five-year-old child from home to a preschool education institution should not exceed 3 km. If it is longer, it is the responsibility of the gmina authorities to provide free transport and care while the child is transported. Gmina authorities will provide to five – and six-year-old children with disabilities free transport and care during transport to the nearest kindergarten, preschool class at the primary school, other form of preschool education or a rehabilitation-educational center.

The Law on School Education also provides that it is the responsibility of gmina authorities to organize a network of public kindergartens and preschool classes in primary schools. Where justified by demographic and geographical conditions, the gmina may also include non-public forms of preschool education into this network in accordance with the act on the funding of educational tasks.

Regulations concerning the operation of preschool education facilities

Article 102 of the uniform text of the Law on School Education stipulates that the basic document regulating the operation of a preschool education facility is its kindergarten charter. In addition to the name and registered office of the kindergarten and the name of its governing authority, this document specifies:

- objectives and tasks of kindergarten and how to achieve them; they include support for the child's individual development and ways to support the family in their education and preparation for school learning, including children with disabilities;
- the working hours of the kindergarten and ways of taking care of children during classes in it and outside of it, rules of bringing and collecting children by their parents (or persons authorized by them), and regulations concerning payments for children's stay in the facility and board;
- rights and duties of children, including cases where the kindergarten director may remove a child from the list of pupils;
- the scope of duties to be delivered by teachers and other staff; these include:
 - a) ensuring safety of children during classes organized in the kindergarten,
 - b) cooperation with parents in respect of children's education,
 - c) planning and conducting children's education and responsibility for its quality,
 - d) conducting pedagogical observations aimed at learning and securing children's developmental needs and ways of documenting these observations,

e) cooperation with specialists providing psychological and pedagogical, health and other kinds of assistance.

Guidelines for kindergarten educational activity

The uniform text of the Law on School Education (Article 13(1)) provides that a public kindergarten is an establishment that implements preschool educational programs based on the Core Curriculum for Preschool Education. While planning the educational framework, the traditional transition from the general to the specific and detailed is assumed. The premises shown below are accepted (Gruszczyk-Kolczyńska, Zielińska 2014).

- The Core Curriculum is a document of higher order. It guarantees the coherence of the principal aims and educational content in all educational establishments, from kindergarten to secondary school. This document is accompanied by appendices specifying objectives and recommendations for the selection of educational content for the successive stages of education. The first appendix concerns preschool education.
- The Core Curriculum and the documents appended to it form the basis for the construction of original educational programs in which the aims and content are specified and further elaborated. The appendix containing the Core Curriculum for Preschool Education contains aims and content tailored to the needs and developmental capabilities of children. When included in original teaching programs, they are broken down for the successive age groups, from 3-year-olds to children starting school.
- For their implementation, the educational aims and content must be specified. That is why they are broken down for monthly or weekly educational work plans. Such plans are prepared by the teacher, who adapts the manner in which educational aims and content are implemented to the actual mental capabilities, the scope and level of skills possessed by pupils, as well as to the conditions in which educational work in a given kindergarten is pursued.

The current interpretation of the presented rules of planning pedagogical activities in educational institutions – including kindergartens – is regulated by the Regulation of the Minister of National Education on the core curriculum, commonly referred to as the New Core Curriculum (see (Dz. U. of 2017, item 356). The first appendix to this regulation contains the applicable Core Curriculum for preschool education in kindergartens, preschool classes in primary schools and other forms of preschool education.

This document establishes that the goal of preschool education is to support the overall development of the child. This support is realized through care, upbringing and teaching–learning, all enabling the child to discover their own abilities and the sense of their activities, and gather experience on their path to truth, good and beauty. As a result of such support, the child reaches maturity at the first stage of education. Such goals are set out as 17 provisions, in the form of preschool

education tasks regulating the organization and pedagogical activities in each preschool education facility in Poland.

The document also specifies achievements that children are to have at the end of preschool. They are captured in four areas of development (physical, cognitive, social and emotional), taking into account the competences of children who are about to start school.

The curriculum also formulates the conditions and the way of achieving the goals and tasks of preschool education in the form of 15 recommendations concerning the pedagogical activities of a preschool education institution, with particular emphasis on classes with older preschoolers.

It must be added at this point that Article 47 of the Law on School Education act (10 May 2018) provides an assurance that "... the Minister of National Education, by way of ordinance, shall determine the core curriculum for preschool education and all stages of school education." This assurance proves that work on a new document with the status of a core curriculum has already started. This is a consequence of the recent reform of the education system and the transition to an eight-year primary school system. This implies that new core curricula will be announced soon.

This is not the case with the textbooks that are currently used for educating preschool teachers and improving their pedagogical qualifications. In recent years, textbooks have been published containing the latest knowledge regarding the development and education of children and the commonly accepted mission of contemporary preschool education. The major publications are: *Starsze przedszkolaki. Jak skutecznie wychowywać i kształcić w przedszkolu i w szkole* [Older preschoolers. How to educate effectively in preschool and school] (Gruszczyk-Kolczyńska, 2014) and *Wspomaganie rozwoju i wychowanie małych dzieci. Podręcznik dla rodziców, opiekunów w żłobkach i nauczycieli w przedszkolach* [Supporting the development and education of young children. A handbook for parents, crèche childminders and preschool teachers] (Gruszczyk-Kolczyńska, 2019).

Summary

In recent years, the tendency to close preschool facilities on a massive scale has been stopped. The data available in the Educational Information System shows that this trend was stopped in the school year 2009/2010. At that time, there were 18.3 thousand registered institutions of preschool education, including: 8.4 thousand kindergartens, 9 thousand preschool classes in primary schools, and 0.8 thousand preschool education units and preschool education centers.

Five years later, in the school year 2015/2016, there were already 21.1 thousand registered facilities offering preschool education, including 11.3 thousand such facilities, 7.8 thousand preschool classes in schools, 0.1 thousand preschool education units, and 1.9 thousand preschool education centers. The upward trend continues as illustrated by the school year 2018/19 (two years later), in which

there were already 22.2 thousand registered preschool education institutions: 12.5 thousand kindergartens, 7.9 thousand preschool classes in primary schools, 0.1 thousand preschool education units, and 1.6 thousand preschool education centers. In relation to the previous school year (2017/2018), the number of kindergartens increased by 389 (3.2%), including 112 (2.8%) establishments in the countryside.

Despite the efforts made to keep up the 10-year upward trend of creating preschool facilities and adapting their forms to social needs, it is difficult for Poland to attain European standards in term of availability of preschool education. However, there are many indications that Poland will succeed in this goal in the next few years.

References

1. Gruszczyk-Kolczyńska, E. (2005), *O bolesnych skutkach rozrywającej się przestrzeni edukacyjnej na przykładzie edukacji przedszkolaków i młodszych uczniów*, w: Cz. Kupisiewicz, przy współpracy M. Kupisiewicz, R. Nowakowska-Siuta (red.). *Drogi i bezdroża polskiej oświaty w latach 1945–2005. Próba retrospektywnego spojrzenia*, Wydawnictwo Komitet Prognoz „Polska 2000 plus” przy Prezydium Polskiej Akademii Nauk, Warszawa.
2. Gruszczyk-Kolczyńska, E. (2008), *O blaskach i cieniach zawodu nauczyciela przedszkola. Także o tym, co zniszczyły decyzje polityczne lat dziewięćdziesiątych z dorobku 170 lat wychowania przedszkolnego w Polsce*, w: H. Moroz (red.). *Problemy doskonalenia systemu edukacyjnego w Polsce* (233–263), Wydawnictwo IMPULS, Kraków.
3. Gruszczyk-Kolczyńska, E. (red.) (2019), *Wspomaganie rozwoju i wychowanie małych dzieci. Podręcznik dla rodziców, opiekunów w żłobkach i nauczycieli w przedszkolach*, Wydawnictwo CEBP, Kraków.
4. Gruszczyk-Kolczyńska, E., Zielińska, E. (2012), *Dwulatki i trzylatki w domu i w przedszkolu. Jak świadomie je wychowywać i uczyć*, Wydawnictwo CRBP, Kraków.
5. Gruszczyk-Kolczyńska, E., Zielińska, E. (2014), *Konstruowanie autorskich programów wychowania przedszkolnego. W jaki sposób treści zawarte w tej książce pomogą w opracowaniu programu edukacyjnego dla starszych przedszkolaków*, w: E. Gruszczyk-Kolczyńska (red.). *Starsze przedszkolaki. Jak skutecznie je wychowywać i kształcić w przedszkolu i w domu* (s. 94–103), Wydawnictwo CEBP, Kraków.
6. Kamińska, K. (2003), *Upowszechnienie edukacji przedszkolnej w Polsce – stan i prognozy na przyszłość*, w: M. Zahorska (red.) *Edukacja przedszkolna w Polsce – szanse i zagrożenia* (s. 28–44), Wydawnictwo Instytutu Spraw Publicznych, Warszawa.
7. Klinger, K. (2013), *Liczba dzieci w przedszkolach i żłobkach? Polska jest najgorsza w UE*, „Gazeta Prawna” z dn. 05.06.2013, <http://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/709019,liczba-dzieci-w-przedszkolach-i-zlobkach-polska-jest-najgorsza-w-ue.html> [24.09.2018].
8. Ministerstwo Edukacji Narodowej (2008), *Informator „Jak organizować edukację przedszkolną w nowych formach”. Rok Przedszkolaka 2008/2009*, Warszawa.

dr Barbara Borowska

John Paul II Catholic University of Lublin, Poland

Współpraca polskich i ukraińskich pedagogów wczoraj, dziś i jutro

Franciszek Szlosek

DOI: 10.34866/nsmx-2p69

ORCID: 0000-0002-9846-0253

Pedagogika bez granic. . .

Pedagogy without borders ...

Key words: pedagogy, pedagogical sciences, humanistic pedagogy, education, education system.

Abstract: The article characterizes the issues of cooperation between Polish and Ukrainian pedagogical circles. It is worth emphasizing that it has been carried out from the beginning of the establishment of free Ukraine. The author highlights the forms of cooperation between Polish and Ukrainian educational scientists, who meet every 2 years in the forums of educators from both countries, organized alternately in Poland and Ukraine. The next 9th Forum is organized on May 11–12, 2022 in Lublin. The text is also accompanied by a list of important facts of this cooperation, which took place during almost 30 years of pedagogical contacts of scientific communities from the neighboring countries.

Słowa kluczowe: pedagogika, nauki pedagogiczne, pedagogika humanistyczna, edukacja, system edukacji.

Streszczenie: W artykule podjęto problematykę współpracy polskich i ukraińskich środowisk pedagogicznych, prowadzonej niemal od początku powstania wolnej Ukrainy. Starano się ukazać, z jednej strony, ogrom i różnorodność form tej współpracy, z drugiej zaś, wyartykułować najważniejsze jej efekty. Wiele miejsca poświęcono głównej formie współdziałania polskich i ukraińskich reprezentantów nauk o wychowaniu, jaką były (i są nadal) fora naukowe pedagogów z obydwu krajów, organizowane naprzemiennie, co 2 lata, w Polsce i Ukrainie. Do tekstu załączono również spis wybranych z „Kroniki...” tej współpracy, istotnych faktów, jakie miały miejsce na przestrzeni prawie 30-letnich kontaktów pedagogicznych środowisk naukowych z obydwu sąsiadujących państw.

Nauka jest tą dziedziną działalności społecznej, która w sposób naturalny przekracza granice geograficzne, polityczne, kulturowe itd. Szczególnie dotyczy to dyscyplin społecznych i humanistycznych, w tym pedagogiki. Stąd międzynarodowa wymiana naukowa obejmująca różne podejścia teoretyczne (modele, paradygmaty, czy perspektywę wieloparadygmatyczną), ale także wymianę dotyczącą rozwiązań

praktycznych – jest wartością nie do przecenienia dla rozwoju każdej konkretnej dyscypliny, a pedagogiki w szczególności. Z tego powodu podjęta i realizowana w sposób systematyczny i efektywny, przez prawie 30 lat, współpraca polskich i ukraińskich naukowych środowisk pedagogicznych jest warta artykułowania i to nie tylko ze względu na dzisiejszą sytuację u naszego wschodniego sąsiada, ale dlatego, że jest wartością „samą w sobie.” Kierując się tymi przesłankami, podjąłem w poniższym tekście próbę scharakteryzowania najważniejszych wydarzeń i efektów relatywnie długo trwającej współpracy polskich i ukraińskich pedagogów, prowadzonej z dużą determinacją przez obydwie strony.

Wydana w 2019 roku, w Akademii Pedagogiki Specjalnej książka pod takim samym tytułem jak niniejszy artykuł, stanowiła swoisty akt podziękowania i uznania dla Profesor Nelli G. Nyczkało, sekretarza Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, za pełną poświęcenia i oddania działalność na rzecz współpracy naukowych środowisk Polski i Ukrainy (F. Szlosek, red. 2019, s. 492). Za tę działalność Prof. Nella Nyczkało została odznaczona przez Prezydenta RP **Krzyżem Kawalerskim Orderu Zasługi Rzeczypospolitej Polskiej**. Jeśli współpraca przedstawicieli nauk o wychowaniu obydwu krajów została dostrzeżona i uznana przez najważniejszą Osobę w państwie, to oznacza, że kontakty tych środowisk przyniosły wymierne, ponadprzeciętne efekty. Niewątpliwie ukazanie się wspomnianej pozycji rocznicowej i przyznanie Pani Profesor przez Prezydenta RP tak wysokiego odznaczenia, stanowią wyraźne wskazanie, kogo polska strona uważa za *spiritus movens* tej współpracy.

Sięgając do początków historii kontaktów polskich i ukraińskich środowisk pedagogicznych, warto przypomnieć, że Ukraina uzyskała swoją niepodległość w 1991 roku, a nasz kraj stał się w pełni suwerenny – rok wcześniej. A już w 1994 roku zaistniały znaczące fakty świadczące o rozpoczęciu współdziałania pomiędzy reprezentantami nauk o wychowaniu obydwu sąsiadujących krajów. Jednym z najważniejszych wydarzeń wskazujących na zaistnienie tej współpracy, była obrona, właśnie w 1994 roku, pracy habilitacyjnej na Uniwersytecie Tarasa Szewczenki w Kijowie przez Krystynę Chałas (od wielu lat prof. zw. Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego). Możliwość przeprowadzania przewodów habilitacyjnych przez polskich obywateli w placówkach naukowo-dydaktycznych lub instytutach naukowych Ukrainy i odwrotnie – obywateli Ukrainy w naszym kraju, została stworzona w wyniku podpisania w Warszawie już 1991 roku porozumienia o współpracy naukowej i oświatowej Polski i Ukrainy. Pod porozumieniem podpisy złożyli: ówczesny polski Minister Edukacji Narodowej, Prof. Henryk Samsonowicz oraz pierwszy Minister Oświaty i Nauki w niepodległej Ukrainie – Prof. Iwan Zjaziun. Wyartykułowanie sprawy podpisania tego porozumienia wydaje się być ważne jeszcze z co najmniej dwóch powodów (poza samą wagą treści tego dokumentu). Pierwszy z nich dotyczy faktu, iż Minister Iwan Zjaziun zarówno na płaszczyźnie politycznej, jak i w życiu prywatnym, był autentycznym przyjacielem Polski i Polaków i demonstrował to przy każdej nadarzającej się okazji w swojej Ojczyźnie. Z kolei drugim powodem,

także dotyczącym pierwszego szefa resortu oświaty i nauki w wolnej Ukrainie, była Jego działalność na rzecz zbliżenia środowisk naukowych z obydwu sąsiadujących krajów, kiedy przestał już pełnić swoją funkcję w rządzie Ukrainy (został dyrektorem jednego z instytutów naukowo-badawczych mieszczących się w strukturze Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy). Rozpoczął wtedy, zgodnie z literą, ale przede wszystkim – duchem podpisanego przez siebie porozumienia – konkretną współpracę z wieloma polskimi podmiotami naukowymi. To właśnie z inspiracji Prof. Iwana Zjaziuna w 1999 roku w Kijowie powstaje inicjatywna grupa, której celem było założenie Towarzystwa Naukowego „Ukraina – Polska/Polska – Ukraina”. W tym samym roku został wydany, przy Jego ogromnym wsparciu, ale także bezpośrednim udziale, pierwszy numer polsko-ukraińskiego rocznika, któremu nadano tytuł: *Kształcenie Zawodowe: Pedagogika i Psychologia*. Sam pomysł powołania do życia nowego periodyku, adresowanego głównie do środowisk pedagogicznych obydwu sąsiadujących krajów, był udziałem Prof. Nelli Nyczkało i Prof. Jolanty Wilsz z Akademii im. J. Długosza w Częstochowie (T. Lewowicki 2021, s. 35–36), ale o jego wydananiu zadecydowało poparcie udzielone przez Prof. Iwana Zjaziuna. Ostatecznie ukazało się 15 tomów „Rocznika” pod redakcją: ze stony ukraińskiej – I. Zjaziuna i N. Nyczkało, a ze strony polskiej – T. Lewowickiego oraz J. Wilsz.

Jedną z pierwszych konferencji organizowanych w Polsce, na której została wyraźnie zaznaczona obecność naukowców z Ukrainy, była zorganizowana 23–24 listopada 1998 roku przez Wydział Nauczycielski Politechniki Radomskiej im. K. Pułaskiego z cyklu *Drogi i bezdroża kształcenia nauczycieli*. Do szczególnie aktywnych uczestników tej konferencji z Ukrainy należała Prof. Nella Nyczkało, która zapoznała nas z treścią opracowanego przez Akademię Nauk Pedagogicznych Ukrainy programu pt. *Nauczyciel*, dokumentu, który w późniejszych latach kształtował strategię kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli w tym kraju. Także Prof. Eugenia Kowalenko, naukowiec o polskim rodowodzie, kierownik Katedry Kształcenia Nauczycieli w Uniwersytecie Pedagogicznym im. M. Gogola w Niżynie, zaprezentowała ciekawą koncepcję kształcenia kandydatów na nauczycieli poprzez ich pedagogizację w fazie nabywania kompetencji zawodowych. W wyniku tych kontaktów Rektor Politechniki Radomskiej, Prof. Wiesław Wasilewski i wielokrotnie wspomniany już Prof. Iwan Zjaziun, wówczas Dyrektor Instytutu Pedagogiki i Psychologii Oświaty Zawodowej z siedzibą w Kijowie – podpisali w połowie 1999 roku umowę o współpracy. Niezwykle ważnym wydarzeniem w kontaktach pedagogów obydwu krajów był udział uczonych z Ukrainy w III i IV Zjeździe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego w Olsztynie i Wrocławiu. Byli oni jedynymi gośćmi zagranicznymi na tych bardzo ważnych dla polskich pedagogów spotkaniach. Warto także odnotować, że od 2000 roku nastąpiła intensyfikacja wymiany działalności publikacyjnej pomiędzy obydwoma środowiskami naukowymi. W wielu polskich czasopiśmie specjalistycznych ukazały się artykuły ukraińskich pedagogów (*Pedagogika Pracy, Edukacja, Życie Szkoły* i inne), a z kolei teksty polskich autorów publikowane były w ukraińskich czasopiśmie oświatowych (*Oswita, Oswita Ukrainy, Ridna Szkoła* i w innych). W latach 2000–2004 do współpracy z Akademią

Nauk Pedagogicznych Ukrainy i jej Instytutami przystąpiły kolejne polskie placówki naukowo-badawcze i wyższe szkoły, a wśród nich Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu, Akademia Świętokrzyska w Kielcach, Akademia Bydgoska, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Uniwersytet Opolski, Akademia Podlaska i inne. Do wyjątkowo dobrych, realizowanych w tamtym okresie przykładów wielopłaszczyznowego współdziałania konkretnych uczelni z obydwu sąsiednich państw należy zaliczyć współpracę Akademii Krakowskiej im. Komisji Edukacji Narodowej z Narodowym Uniwersytetem Pedagogicznym im. M.P. Dragomanowa w Kijowie. Obejmowała ona wymianę pracowników naukowo-dydaktycznych oraz studentów, organizowanie wspólnych konferencji, działalność publikacyjną, tłumaczenie pozycji książkowych itd. W tym miejscu należy podkreślić, że kijowski Narodowy Uniwersytet Pedagogiczny im. M.P. Dragomanowa odgrywał (i odgrywa nadal) we współpracy polsko-ukraińskiej szczególną rolę. Do udziału tego Uniwersytetu w kontaktach naszych naukowców z przedstawicielami nauk o wychowaniu Ukrainy jeszcze wrócę w dalszej części tekstu. Jednak już w tym miejscu warto wspomnieć, że w 2005 roku Prof. Tadeusz Nowacki, główny twórca polskiej pedagogiki pracy, otrzymał tytuł *doctora honoris causa* tegoż Uniwersytetu.

Osobny rozdział we współpracy polskich i ukraińskich środowisk pedagogicznych stanowią **fora naukowe**, organizowane od 2005 roku naprzemiennie (co 2 lata), raz w naszym kraju, raz w kraju naszego wschodniego sąsiada. Pomysł wprowadzenia nowej, stanowiącej swoistą płaszczyznę kontaktów pedagogów obydwu krajów, płaszczyznę, na której można zarówno prezentować rezultaty prowadzonej współpracy, jak i tę współpracę planować, zrodził się rok wcześniej na posiedzeniu Grupy Inicjatywnej Towarzystwa Naukowego „Polska – Ukraina”. **I Forum Naukowe „Polska – Ukraina”** zostało zorganizowane 9–12 października 2005 roku przez 3 następujące szkoły wyższe: Akademię Podlaską w Siedlcach, Akademię Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie i Wyższą Szkołę Pedagogiczną Związku Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie. Czwartym współorganizatorem tego historycznego spotkania był Instytut Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu. Przypomnijmy, że rok 2005 był w naszym kraju obchodzony jako „Rok Ukrainy w Polsce”. Zatem nadarzyła się znakomita okazja do podsumowania efektów coraz lepiej rozwijającej się współpracy naukowo-pedagogicznej. Program I Forum był podzielony na 2 części: Pierwsza z nich to otwarcie wystawy dorobku publikacyjnego ukraińskich pedagogów i psychologów funkcjonujących w obszarze Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy w latach 1992–2005. Wystawę zorganizowano 9 października 2005 roku w gmachu Związku Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie. Jej otwarcia dokonał Prezydent Akademii Pedagogicznej Ukrainy Prof. Wasyl Kremień w obecności ówczesnego ambasadora Ukrainy w Polsce. Pozycje zwarte (około 1200 książek) z tej wystawy zostały przekazane Komitetowi Nauk Pedagogicznych PAN. Druga część I Forum Naukowego „Polska – Ukraina” odbyła się w Ustroniu Śląskim 10–12 października na temat *Ewolucja kwalifikacji nauczycieli w kontekście przemian edukacyjnych*. Niezwykle ciekawym i ważnym wydarzeniem tego spotka-

nia była prezentacja książki Prof. I. Zjaziuna pt. *Mistrzostwo pedagogiczne*, wydanej w języku polskim, a której treść i główne tezy w niej zawarte scharakteryzowali Prof. Tadeusz Nowacki oraz sam autor. Także w tym punkcie programu, Prof. Nella Nyczkało poinformowała wszystkich uczestników I Forum o przetłumaczeniu na język ukraiński pozycji Czesława Kupisiewicza pt. *Wybrane problemy teorii i praktyki pedagogicznej na progu XXI wieku* i wydaniu jej w Kijowie. Wręczenie tej książki autorowi zostało dokonane w czerwcu tego roku na uroczystym spotkaniu Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN w Pałacu Staszica w Warszawie. Innym ważnym punktem programu I Forum Naukowego „Polska – Ukraina” był panel poświęcony dalszej wzajemnej współpracy, podczas którego jednoznacznie potwierdzono chęć i potrzebę nie tylko kontynuowania rozpoczętej już w połowie lat dziewięćdziesiątych minionego stulecia współpracy, ale jej dalszego rozwoju, co zostało entuzjastycznie przyjęte przez wszystkich uczestników październikowego spotkania w Ustroniu Śląskim, w 2005 roku (F. Szłosek, red., 2007, s. 11).

W dniach 15–17 maja 2007 roku odbyło się **II Forum Naukowe „Ukraina – Polska”** w Kijowie nt. *Teoretyczne i metodyczne podstawy kształcenia nauczycieli: mistrzostwo pedagogiczne, twórczość, technologie*. Główne obrady odbywały się w kijowskim Domu Nauczyciela, obiekcie o historycznym znaczeniu, bowiem w tym budynku obradował, za czasów Symona Petlury, pierwszy Parlament Ukraiński, tutaj także Petlura spotkał się Piłsudskim. Wśród wielu ważnych punktów programu II Forum, dwa zasługują na szczególne wyartykułowanie. Pierwszy z nich dotyczy przyznania Prof. Stanisławowi Kaczorowi i Prof. Zygmuntowi Wiatrowskiemu, współtwórcom polskiej pedagogiki pracy – tytułów doktora honoris causa Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy. Warto podkreślić, że były to pierwsze tego rodzaju wyróżnienia, jakie ta najważniejsza instytucja naukowo-pedagogiczna w Ukrainie przyznała komukolwiek. Z kolei drugie istotne wydarzenie, jakie miało miejsce podczas spotkania polskich i ukraińskich pedagogów w Kijowie w 2007 roku – to przekazanie przez polską delegację Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy ok. 1000 wybranych pozycji pedagogiczno-psychologicznych, wydanych w naszym kraju. (N. Nyczkało 2019, s. 22).

Kolejne, **III Forum** zostało zorganizowane 21–23 maja 2009 roku w Warszawie i Zamościu, a jego tematyka dotyczyła nasilającego się w ostatnich dziesięcioleciach zjawiska migracji ludności i w wyniku tego – zderzania się i mieszania różnych kultur. Stąd III Forum Naukowe „Polska – Ukraina” obradowało pod hasłem *Kształcenie ustawiczne do wielokulturowości*. Miejscem wystąpień plenarnych, w pierwszym dniu tej nietypowej konferencji, był Zamek Królewski, natomiast 22 i 23 maja 2009 roku uczestnicy III Forum Naukowego „Polska – Ukraina” byli gośćmi Prezydenta Zamościa Marcina Zamojskiego – potomka znanego i ważnego dla historii Polski rodu oraz Wszechnicy Roztoczańskiej. Do sympatycznych zdarzeń tego Forum należy zaliczyć pobyt jego uczestników w Szczepreszynie i obejrzenie pomnika Chrząszcza („który brzmi w trzcinię”). Głównymi organizatorami spotkania polskich i ukraińskich pedagogów w 2009 roku była Akademia

Pedagogiki Specjalnej, Instytut Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie i Wszechnica Roztoczańska z siedzibą w Szczebrzeszynie.

Czerkawski Narodowy Uniwersytet im. Bohdana Chmielnickiego gościł w dniach 23–25 maja 2011 roku uczestników **IV Forum**, którzy tym razem podjęli próbę oceny stanu rozwoju nauk pedagogicznych w Ukrainie i w Polsce. Wyniku dyskusji nad tym zasadniczym problemem dla pedagogów obydwu krajów nie można nazwać optymistycznym, co znalazło swój wyraz i zostało udokumentowane w publikacji pokonferencyjnej pt. *Rozwój nauk pedagogicznych w Ukrainie i w Polsce na początku XXI stulecia*. Szczególnym gościem spotkania „Czerkasy 2011” był Paweł Kowal, eurodeputowany Parlamentu Europejskiego, który był jednym z negocjatorów, ze strony UE, uzgadniających warunki stowarzyszenia Ukrainy z Unią Europejską. Wyjątkowo wzruszającym momentem IV Forum Naukowego „Polska Ukraina” była wizyta wszystkich uczestników tego spotkania w Szkole Podstawowej we wsi Tymoszówka, do której chodził wybitny polski kompozytor Karol Szymanowski. Powstałe tam muzeum, jego zbiory, wiedza, jaką zaprezentowała tamtejsza młodzież o naszym wielkim kompozytorze okresu Młodej Polski – są jeszcze jednym przykładem bliskości kultur obydwu narodów i możliwości ich wzajemnej asymilacji. Niewątpliwie do jednych z najważniejszych wydarzeń tegoż Forum należy zaliczyć wręczenie Prof. Wasylowi Kremieniowi, Prezydentowi Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, byłemu ministrowi oświaty i nauki, książki Jego autorstwa pt. *Filozofia antropocentryzmu w edukacyjnej przestrzeni*, przetłumaczonej na język polski i wydanej w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie.

Nieco ponad dwa lata później, czyli 24–26 września 2013 roku, w Uniwersytecie Pedagogicznym im. KEN w Krakowie zostało zorganizowane kolejne, **V Forum Naukowe** polskich i ukraińskich pedagogów. Jego myślą przewodnią (a zarazem tematem) była *Interdyscyplinarność pedagogiki i jej subdyscypliny*. Problematyka interdyscyplinarności pedagogiki nieprzypadkowo znalazła się w centrum obrad V Forum, bowiem coraz silniejszy związek nauk o wychowaniu z innymi rozwijającymi się dyscyplinami rodzi konieczność uwzględnienia także perspektywy spojrzenia tych nauk na teoretyczne podstawy wychowania i nauczania w sytuacji tworzenia określonych paradygmatów i metateorii oraz w konstruowaniu nowoczesnych modeli edukacyjnych. Oprócz głównego organizatora V Forum, tj. Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN, ważną rolę w przygotowaniu tej imprezy odegrała Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej z Warszawy z inicjatywy jej ówczesnego rektora – Prof. Jana Łaszczyka. Do sympatycznych atrakcji kulturalno-turystycznych piątego, w tej formie zorganizowanego spotkania pedagogów obydwu krajów należy zaliczyć zwiedzanie Kopalni Soli w Wieliczce i uroczystą kolację w Sztolni „Warszawa” teźże Kopalni z udziałem Zespołu Pieśni i Tańca „Małe Słowianki” prowadzone przez dr Marię Francuz.

VI Forum Naukowe pedagogów „znad Wisły i Dniepru” zostało zorganizowane 15–16 września 2015 roku w Kijowie, a więc kilkanaście miesięcy po wydarzeniach na Majdanie. Stąd pierwszym krokiem polskiej delegacji na czele z zastępcą przewodniczącego Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN – Prof. Stefanem M. Kwiatkowskim było złożenie kwiatów ofiarom tych tragicznych wydarzeń w miejscach, gdzie one się rozgrywały. Nie zapomnę też w oczach Prezydenta Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, który opisywał nam Polakom wydarzenia na Majdanie, stojąc tam, gdzie one rzeczywiście miały miejsce. Po złożeniu kwiatów wszyscy uczestnicy VI Forum przeszli do niedaleko położonego od Majdanu gmachu Kijowskiej Filharmonii, gdzie odbyło się uroczyste otwarcie VI Forum i pierwsza część obrad plenarnych. W spotkaniu w filharmonii uczestniczyli, oprócz reprezentantów nauk pedagogicznych obydwu krajów, także politycy ukraińscy zajmujący się sprawami nauki i oświaty w tym kraju na czele z L. Gryniewicz, przewodniczącą Komitetu Nauki i Oświaty Rady Najwyższej (Parlamentu Ukraińskiego) oraz z zastępcą ministra oświaty i nauki Ukrainy M. Strichem. Organizatorem całego spotkania „Kijów 2015” był znany nie tylko w Ukrainie i Polsce, ale w wielu innych krajach Europy, Narodowy Uniwersytet Pedagogiczny im. M.P. Dragomanowa. Wiodącym problemem naukowej refleksji na VI Forum była *Edukacja dla współczesności*, a wyniki tych analiz i przemyśleń zostały zawarte w 2 tomach pod takim samym tytułem.

Kolejne, **VII Forum Naukowe „Polska – Ukraina”** odbyło się 2 lata później w Polsce, tj. 18–20 września 2017 roku w Warszawie (organizator – Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej) i w Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Pierwszego dnia pedagogowie ukraińscy z Prezydentem Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych, Prof. Wasylem Kremieniem na czele, zwiedzili Warszawę, a wieczorem zostali przyjęci przez Ambasadora Ukrainy w Polsce. Na spotkaniu w Ambasadzie było także obecnych wielu wybitnych polskich przedstawicieli nauk pedagogicznych, z ówczesnym przewodniczącym Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN – Prof. Bogusławem Śliwskim oraz jego pierwszym zastępcą, a zarazem rektorem APS, Prof. Stefanem M. Kwiatkowskim. Głównym przedmiotem refleksji naukowej VII Forum były rozważania dotyczące edukacji dla przyszłości. Ta problematyka była przedmiotem obrad w dwóch następnym dniach, w Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Wynik tej refleksji został upubliczniony w dwóch tomach: R. Gerlach (red.), *Edukacja dla przyszłości w świetle wyzwań XXI wieku* oraz *Edukacja dla przyszłości w perspektywie orientacji na rynek pracy* pod red. R. Gerlacha i R. Tomaszewskiej-Lipiec. W podsumowaniu VII Forum Naukowego „Polska – Ukraina” uczestnicy zaakcentowali potrzebę zwiększenia wzajemnej współpracy badawczej, która umożliwi głębsze poznanie systemowych problemów edukacyjnych w Polsce i Ukrainie oraz ukazanie różnic i podobieństw w spojrzeniach teoretycznych na procesy edukacyjne, a także na rozwiązania praktyczne przyjęte w obydwu krajach.

Tematyka **VIII Forum Naukowego „Ukraina – Polska” – Wychowanie dla pokoju** – w kontekście dzisiejszych wydarzeń w Ukrainie, była niezwykle wymowna.

Głównym organizatorem 8–10 października 2019 roku, kolejnego już spotkania naukowych środowisk pedagogicznych obydwu krajów był Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny im. G. Skoworody w Pierejesławiu Chmielnickim. Szczegółowe zagadnienia, jakie podjęto na tym spotkaniu, obejmowały między innymi: *podstawy filozoficzne edukacji dla pokoju, interdyscyplinarność edukacji dla pokoju, wychowanie dla pokoju w pedagogice humanistycznej, wychowanie dla pokoju w warunkach społeczeństwa obywatelskiego i informacyjnego, Edukacja dla pokojowego współdziałania między narodami*. Problematyka ta stoi w wyraźnej sprzeczności z tezami głoszonymi przez rosyjską propagandę, usprawiedliwiająca napaść na Ukrainę 2,5 roku później. Z perspektywy polskiej delegacji, trzy inne wydarzenia, jakie miały miejsce na VIII Forum, zasługują na podkreślenie. Pierwsze z nich dotyczy otwarcia w tamtejszym Uniwersytecie Sali im. Jana III Wazy, króla Polski. Wydarzenie drugie, mające niezwykle uroczysty przebieg, dotyczyło wręczenia tytułu doktora honoris causa Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy – Prof. Bogusławowi Śliwerskiemu, wybitnemu polskiemu pedagogowi, przewodniczącemu Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Trzecim, niezwykle atrakcyjnym elementem programu VIII Forum było spotkanie z Witalijem Kliczko, burmistrzem Kijowa, który jest absolwentem Uniwersytetu Pedagogicznego w Pierejesławiu, a którego znamy z ogromnych sukcesów na ringu, a ostatnio z bohaterskiej postawy podczas oblężenia stolicy Ukrainy przez rosyjskie wojska. Nawiązaniem do tematyki spotkania „Pierejesław Chmielnicki 2019” było posadzenie „Drzewka Pokoju”, co też, patrząc na dzisiejsze wydarzenia u naszego wschodniego sąsiada, ma swoją symboliczną wymowę. Polscy pedagodzy wyjeżdżali z VIII Forum z przekonaniem, iż uczestniczyli w spotkaniu świadczącym o daleko zaawansowanej współpracy pomiędzy środowiskami reprezentującymi nauki społeczno-humanistyczne obydwu krajów.

IX spotkanie polskich i ukraińskich pedagogów miało odbyć się we wrześniu 2021 roku w Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej. Jednak ze względu na istniejącą już kilkanaście miesięcy pandemię COVID-19, nowy termin **IX Forum** został, po uzgodnieniach dokonanych przez obydwie strony, wyznaczony na 10–12 maja 2022 roku, z tym że 10.05 delegacja ukraińska miała gościć w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, następnie zwiedzić stolicę Polski, a w godzinach popołudniowych uczestniczyć w spotkaniu w Ambasadzie Ukrainy w naszym kraju. Przedłużająca się sytuacja zagrożenia pandemicznego z jednej strony uniemożliwiła przeprowadzenie obrad w wyznaczonym wcześniej terminie – w systemie stacjonarnym, z drugiej zaś, niejako potwierdziła i uzasadniła celowość przyjętej tematyki tego Forum, brzmiącej: *Drogi i bezdroża edukacji w okresie pandemii*. 24 lutego bieżącego roku nastąpiła agresja Rosji na Ukrainę, pojawiło się więc naturalne pytanie, czy w tej sytuacji zasadne jest przeprowadzenie tej formy współpracy w zapowiedzianym terminie. Ostatecznie zarówno Prezydent Narodowej Akademii Pedagogicznych Nauk Ukrainy, jak i polscy organizatorzy, doszli do przekonania, iż realizacja IX Forum 10–12 maja, mimo braku oficjalnej delegacji z Ukrainy, będzie swoistą demonstracją poparcia dla walczącej Ukrainy i stanowić będzie świadectwo nieprzerwanej współ-

pracy pomiędzy pedagogicznymi środowiskami naukowymi Polski i Ukrainy. Tym bardziej że kilka osób, które znalazły się na wcześniej sporządzonej liście delegacji ukraińskiej, ma szansę dotrzeć do Lublina, na obrady IX Forum Naukowego „Polska – Ukraina”. Oprócz głównej dyskusji dotyczącej edukacji w okresie pandemicznego zagrożenia zdrowia, w programie tego Forum przewidziany jest tak zwany „Blok ukraiński”, podczas którego ukraińscy pedagogowie podzielą się z nami swoimi przeżyciami z ostatnich wydarzeń w ich kraju. Zaprezentowana zostanie także zupełnie nowa, niezwykle wartościowa książka W. Kremienia i W. Iljina pt. *Człowiek wobec wyzwań cywilizacji: Od przeszłości do przyszłości*, wydana kilka dni temu przez Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie (tłum. z języka ukraińskiego: F. Szlosek i J. Nakhlik). Wydaje się, że niezależnie od wyników obrad IX Forum będzie miało ono historyczne znaczenie i oprócz merytorycznego, **wydzwięk moralny**.

Historię współpracy polskich i ukraińskich pedagogów można jeszcze dość długo prezentować, a i tak nie da się w pełni jej opisać i zinterpretować, tym bardziej w jednym artykule. Stąd pozwalam sobie zamieścić wybrane fakty z „*Kroniki współpracy...*” pedagogicznych środowisk obydwu krajów, która to kronika jest prowadzona przez Pedagogiczne Towarzystwo „Polska – Ukraina”. Nim jednak przejdę do kronikarskiego ujęcia tej współpracy, pragnę przywołać chyba najważniejszy i najbardziej spektakularny fakt w intensywnych kontaktach naukowych reprezentantów środowisk pedagogicznych obydwu krajów. Chodzi o podpisanie 2006 roku umowy o współpracy pomiędzy Komitetem Nauk Pedagogicznych PAN a Akademią Pedagogicznych Nauk Ukrainy, którą Prof. Tadeusz Lewowicki jako główny jej inspirator, słusznie określił mianem nietypowej (T. Lewowicki 2021, s. 38). Chodziło o to, że Komitet Nauk Pedagogicznych PAN jest podmiotem o charakterze korporacyjnym w strukturze Polskiej Akademii Nauk, a zatem nieposiadającym osobowości prawnej i uprawnień do podpisywania umów zewnętrznymi partnerami. Jednak ówczesny wiceprzewodniczący PAN, Prof. Jan Strejlau, znalazł rozwiązanie umożliwiające podpisanie tak ważnej dla współpracy polskich pedagogów z naukowcami ściśle związanymi z Akademią Pedagogicznych Nauk Ukrainy. Ważność tej umowy jest do dnia dzisiejszego aktualna i stanowi formalną podstawę (a także inspirację) do rozwoju współdziałania obydwu środowisk naukowych.

Kończąc niepełny esej o współpracy polskich i ukraińskich pedagogów, zachęcam do uważnego przestudiowania wybranych, ale niezwykle istotnych faktów omawianej współpracy, co być może pozwoli na lepsze zrozumienie jej rozmiaru i wielowymiarowości.

Wybrane elementy z kroniki współpracy polskich i ukraińskich pedagogów i innych przedstawicieli nauk humanistycznych i społecznych

1991 rok – Podpisanie porozumienia o współpracy naukowej i oświatowej Polski i Ukrainy przez polskiego Ministra Edukacji Narodowej Prof. Henryka Samsonowicza i Ministra Oświaty i Nauki Ukrainy, Prof. Iwana A. Zjaziuna

1994 rok – Obrona pracy habilitacyjnej Dr Krystyny Chałas w Uniwersytecie Tarasa Szewczenki w Kijowie

1998 rok – Udział licznej delegacji ukraińskich pedagogów we wspólnie organizowanej konferencji z cyklu „Drogi i bezdroża kształcenia nauczycieli”

1999 rok – Wydanie I. rocznika polsko-ukraińskiego pt. „Kształcenie zawodowe. Pedagogika i psychologia”. Redakcja: T. Lewowicki, J. Wilsz oraz I. Zjaziun i Nella Nyczkało

1999 rok – Powstanie na spotkaniu w Kijowie, grupy inicjatywnej ukraińsko-polskiej, której celem jest powołanie Towarzystwa Naukowego „Ukraina – Polska/Polska – Ukraina”. W skład grupy weszli m.in. ze strony Ukrainy: Prof. Iwan A. Zjaziun i Prof. Nella Nyczkało, ze strony polskiej, Prof. Czesław Kępski z UMCS Lublin, prof. Franciszek Szlosek

1999 rok – Prof. Tadeusz Lewowicki, Prof. Stefan Kwiatkowski, prof. Franciszek Szlosek zostają powołani na członków Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy

2001 rok – Ustalenie działań i form współpracy tworzonego Towarzystwa Naukowego Ukraina – Polska/Polska – Ukraina z Akademią Nauk Pedagogicznych Ukrainy. W spotkaniu wziął udział Prof. Wasyl G. Kremień, Prezydent Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, pełniący jednocześnie funkcję Ministra Oświaty i Nauki Ukrainy.

2004 rok – Rejestracja Towarzystwa Naukowego „Polska – Ukraina” oraz zamieszczenie biogramów polskich pedagogów pracy w encyklopedii pt. *Oświata zawodowa Ukrainy XX stulecia*

2005 rok – I Forum Naukowe polskich i ukraińskich przedstawicieli nauk humanistycznych i społecznych w Warszawie i Ustroniu z udziałem ówczesnego ambasadora Ukrainy w Warszawie. Spotkaniu w Warszawie przewodniczyli, ze strony polskiej Prof. Tadeusz Lewowicki, jako przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, ze strony ukraińskiej – Prof. Wasyl G. Kremień, Prezydent ANPU. Wśród polskich uczestników byli także Profesorowie T. Nowacki, Cz. Banach, S. Kwiatkowski, Z. Wiatrowski, J. Niemiec i wielu innych. Delegacja ukraińska przekazała Komitetowi Nauk Pedagogicznych PAN ponad 1000 pozycji wydawniczych autorstwa ukraińskich pedagogów i psychologów

2005 rok – Ukazanie się książki Prof. Czesława Kupisiewicza nt. *Wybrane problemy teorii i praktyki pedagogicznej na progu XXI wieku* w języku ukraińskim

2005 rok – Ukazanie się pozycji Prof. Iwana A. Zjaziuna pt. *Mistrzostwo pedagogiczne* w języku polskim. Wydawca: Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu

2006 rok – **Podpisanie umowy o współpracy pomiędzy Komitetem Nauk Pedagogicznych PAN a Akademią Nauk Pedagogicznych Ukrainy**

2007 rok – II Forum Naukowe „Polska Ukraina” w Kijowie nt. *Teoretyczne i metodyczne podstawy kształcenia nauczycieli: mistrzostwo pedagogiczne, twórczość, tech-*

nologie. Delegacja polska przekazała Akademii Nauk Pedagogicznych zbiór około 1000 wybranych pozycji z zakresu pedagogiki i psychologii. Doktoraty honoris causa Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy dla Prof. Zygmunta Wiatrowskiego i Prof. Stanisława Kaczora

2007 rok – Przetłumaczenie na język ukraiński książki Tadeusza Nowackiego pt. *Tworząca ręka*

2009 rok – III Forum Naukowe „Polska Ukraina” zorganizowane w Warszawie i Zamościu nt. *Kształcenie ustawiczne do wielokulturowości*. Współorganizatorem forum był Urząd Miasta w Zamościu na czele z Prezydentem Zamojskim oraz Wszechnica Rostoczańska

2009 rok – Ukazanie się w Polsce przetłumaczonej z języka ukraińskiego na polski książki pt. *Filozofia Mistrzostwa pedagogicznego* poświęcona Iwanowi A. Zjaziunowi

2009 rok – Uroczyste spotkanie w Ambasadzie Ukrainy w Warszawie podsumowujące dotychczasową współpracę reprezentantów nauk pedagogicznych obydwu krajów. W uroczystości wzięli udział liczni członkowie KNP PAN na czele z Prof. Tadeuszem Lewowickim oraz przedstawiciele APN Ukrainy z jej Prezydentem Prof. Wasylem G. Kremieniem

2010 rok – Ukazanie się w Kijowie, w języku ukraińskim, pozycji Tadeusza Nowackiego pt. *Praca ludzka – analiza pojęcia*

2011 rok – IV Forum Naukowe „Polska – Ukraina” w Uniwersytecie im. B. Chmielnickiego w Czerkasach nt. *Rozwój pedagogiki w Ukrainie i Polsce na początku XXI stulecia*. Gościem honorowym IV Forum był ówczesny negocjator Unii Europejskiej z Ukrainą – Dr Paweł Kowal

2011 rok – Przetłumaczenie i wydanie w języku polskim książki Prof. Wasyla Kremienia pt. *Filozofia antropocentryzmu w edukacyjnej przestrzeni*. Tłum. z j. ukraińskiego: F. Szlosek

2011 rok – Udział w projekcie Prof. Jerzego Buzka (ówczesnego Przewodniczącego Parlamentu Europejskiego) pt. *Zrównoważony rozwój naukowców i studentów z Ukrainy*.

2012 rok – Promocja w Ambasadzie Ukrainy w Warszawie 3 książek:

1. *Filozofia antropocentryzmu w edukacyjnej przestrzeni* autorstwa Wasyla G. Kremienia
2. *Mistrzostwo pedagogiczne* Iwana A. Zjaziuna
3. *Kształcenie zawodowe w Polsce i Ukrainie – na tle przemian*, której autorami są: Nella G. Nyczkało i Franciszek Szlosek

2013 rok – V Forum Naukowe „Polska – Ukraina” w Uniwersytecie Pedagogicznym im. KEN w Krakowie nt. *Interdyscyplinarność pedagogiki i jej subdyscypliny*. Uroczyste podsumowanie V Forum odbyło się m.in. w Kopalni Soli w Wieliczce, w sztolni „Warszawa”

2014 rok – Wydanie w języku polskim podręcznika Wiktora M. Syniowa pt. *Podstawy psychopedagogiki korekcyjnej. Oligofrenopedagogika*

2014 rok – Prof. Nella G. Nyczkało została odznaczona przez Prezydenta RP Krzyżem Kawalerskim za Zasługi dla Rzeczypospolitej

2015 rok – VI Forum Naukowe „Polska Ukraina” na bazie Uniwersytetu Pedagogicznego im. Dragomanowa Kijowie z udziałem parlamentarzystów i przedstawicieli Rządu Ukrainy. Tematyka Forum: *Edukacja dla współczesności*. Delegacja polska złożyła kwiaty na Majdanie ku pamięci ofiar tamtych tragicznych wydarzeń

2016 rok – Wydanie pierwszego numeru rocznika polsko-ukraińskiego pt. „Edukacja zawodowa i ustawiczna”. Redaktorem naczelnym rocznika jest Prof. Adam Solak, a zastępcą redaktora naczelnego – Prof. Nella Nyczkało

2017 rok – VII Forum Naukowe „Polska Ukraina” w Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy nt. Edukacja dla przyszłości. Udział w VII Forum wzięli liczni członkowie KNP PAN na czele z Przewodniczącym KNP – Prof. Bogusławem Śliwerskim. W pierwszym dniu Forum odbyło się spotkanie delegacji ukraińskiej w Ambasadzie tego kraju – w Warszawie

2017 rok – Otwarcie Muzeum Iwana A. Zjaziuna w miejscu Jego urodzenia z udziałem delegacji polskiej

2019 rok – VIII Forum Naukowe „Polska – Ukraina” w Uniwersytecie Pedagogicznym w Pieryjastawiu – Chmielnickim na Ukrainie. Temat: Wychowanie dla pokoju. Posadzenie „Drzewka pokoju” i otwarcie Sali im. Jana III Wazy.

2019 rok – Wydanie książki pt. *Pedagogika – bez granic* dedykowanej Prof. Nelli Nyczkało z okazji Jej Jubileuszu urodzin. Pozycja ta została wręczona Pani Profesor na specjalnej sesji Zjazdu Pedagogicznego poświęconej polsko – ukraińskiej współpracy pedagogicznej.

2020 rok – Powołanie Prof. Jana Łaszczyka na członka Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy

Bibliografia

1. Gerlach R. (red), (2017), *Edukacja dla przyszłości w świetle wyzwań XXI wieku*. Bydgoszcz.
2. *Kronika współpracy polskich i ukraińskich pedagogów i innych przedstawicieli nauk społecznych i humanistycznych*. Materiały wewnętrzne Pedagogicznego Towarzystwa Naukowego „Polska – Ukraina”, Warszawa.
3. Lewowicki T. (2021), *O polsko-ukraińskiej wspólnotcie akademickiej – esej optymistyczny*, w: L. Pawelski, M. Rembierz (red.), *Ponad podziałami. Wspólne perspektywy i dążenia w polsko-ukraińskiej współpracy naukowej*, Szczecinek – Dąbrowa Górnicza.
4. Nyczkało N., Szłosek F. (2019), *Oduchtworena wzajemodija naukowciw-pedagogiw dwoch krain*, w: W. Kremień i inni (red.), *Jednania dla miru i rozwitku*, Kijów.
5. Szłosek F. (2009), *Współpraca polskich i ukraińskich pedagogów: próba bilansu*, w: T. Lewowicki, F. Szłosek (red.), *Kształcenie ustawiczne dorosłych do wielokulturowości*, Warszawa – Radom.

dr hab. Franciszek Szłosek, prof. APS

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie

Edukacja dorosłych na Ukrainie: wstępne warunki kształtowania, perspektywy rozwoju

Education of adults in Ukraine: development perspectives

Key words: society, adult education system, formal education, non-formal education, professional and personal development.

Abstract: An essential matter of "adult education system" concept and its structure have been analyzed in papers of Ukrainian and foreign scientists. The prerequisites for demand of this educational sector in Ukraine have been substantiated. The general construct of the adult education system which contains three subsystems recognized by UNESCO (formal, non-formal and informal) has been described. At the same time, the author emphasizes that this format of system presentation is quite simplified, as it does not reveal the diversity of content, real areas of adult education and its structural and logical connections that perform unifying function, provide sustainability and development. There is a point of view that the structure of the adult education system should illustrate approaches, principles, objectives, tasks and content of adult education; features of interaction of educational process participants; mechanisms of management and sources of funding in adult education.

A retrospective review of the adult education system in Ukraine is presented and the current stage of its development is described, which specifies some components that have recently become essentially important due to social, scientific, technical, economic and other factors (professional development, in-company professional training, training of the unemployed, adult education centers, education of the elderly).

Słowa kluczowe: społeczeństwo, system edukacji dorosłych, edukacja formalna, edukacja nieformalna, rozwój zawodowy i osobisty.

Streszczenie: Dokonana została analiza treści merytorycznych pojęcia „system edukacji dorosłych” i jego struktury w pracach naukowców krajowych i zagranicznych. Uzasadnione są przesłanki, które determinowały zapotrzebowanie na tę sferę edukacyjną na Ukrainie. Opisano systemu edukacji dorosłych, na który składają się trzy uznane przez UNESCO podsystemy (formalny, nieformalny i pozaformalny). Jednocześnie autorka podkreśla, że takie podejście do przedstawienia systemu jest dość uproszczone, gdyż nie oddaje w pełni różnorodności treści, pełni realnych obszarów edukacji dorosłych oraz nie odzwierciedla jej strukturalno-logicznych powiązań pełniących funkcję jednoczącą, zapewniających trwałość i otwierających drogę do rozwoju. Wyraża się pogląd, że struktura systemu edukacji dorosłych powinna odzwierciedlać podejścia, zasady, cele, zadania i treści edukacji dorosłych; osobliwości interakcji wszystkich podmiotów procesu edukacyjnego; mechanizmy zarządzania i źródła finansowania edukacji dorosłych.

Przedstawiono retrospektywny przegląd systemu edukacji dorosłych Ukrainy oraz opisano obecny etap jego rozwoju, w którym wyszczególniono odrębne elementy, które w ostatnim czasie nabrały szczególnego znaczenia w związku z czynnikami społecznymi, naukowo-technicznymi, ekonomicznymi i innymi, posunięciami techniczno-technologicznymi (kształcenie podyplomowe podnoszenie kwalifikacji i szkolenie zawodowe personelu w zakładach produkcyjnych, szkolenie bezrobotnych, ośrodki kształcenia dorosłych, kształcenie seniorów).

Wstęp

Zmiany społeczno-gospodarcze, które miały miejsce w społeczeństwie końca XX – początku XXI wieku, w połączeniu z przemianami technologicznymi i społeczno-kulturowymi na poziomie globalnym i lokalnym, stały się wiodącymi determinantami, które znacząco wpłynęły na określenie roli edukacji dorosłych we współczesnym społeczeństwie ukraińskim i nakreśliły kierunek jej dalszego rozwoju. Potrzeba kształcenia, podwyższania kwalifikacji, przekwalifikowania, przyuczenia zawodowego dorosłych – to niezbędne działania w celu zapewnienia wsparcia dla reform społeczno-gospodarczych, a także tworzenia społeczeństwa obywatelskiego na Ukrainie. Działania te skłaniają do tworzenia i rozwoju elastycznego systemu edukacji ustawicznej dorosłych, zdolnego do reagowania na współczesne wyzwania całego społeczeństwa i potrzeby określonych grup społecznych, ale także na docelowe potrzeby konkretnej jednostki.

Obecna polityka edukacyjna Ukrainy, odzwierciedlająca interesy narodowe w dziedzinie edukacji dorosłych, koncentruje się na procesie internacjonalizacji i światowych trendach w jej rozwoju. Należy dodać, że zapewnienie dostępności i ciągłości kształcenia ustawicznego jest uznawane za jeden z priorytetowych obszarów polityki oświatowej państwa, zapisanych w Narodowej Strategii Rozwoju Oświaty na Ukrainie do 2021 roku, która to strategia zintensyfikowała procesy tworzenia ukraińskiego modelu kształcenia dorosłych (Narodowa Strategia Rozwoju s. 3).

Metody badań

Do wyboru metod badawczych, na potrzeby niniejszego artykułu, wykorzystano zintegrowane podejście poznania naukowego, w tym przede wszystkim *poznania teoretycznego, a w szczególności analitycznego badania, uogólniania, systematyzacji* naukowej literatury pedagogicznej i andragogicznej dotyczącej prezentowanego zagadnienia. Takie podejście umożliwiło wyjaśnienia stanu problemu, odpowiedniego zestawienia zebranego materiału i zapewnienia logiki jego prezentacji. Pozwoliło również na opisanie stanu historycznego i scharakteryzowanie współczesnego systemu edukacji dorosłych na Ukrainie.

Na Ukrainie w ostatnich latach istotne stały się badania nad naukowymi, teoretycznymi i naukowo-metodycznymi podstawami edukacji w ogóle i edukacji dorosłych w szczególności.

Teoretyczne rozumienie tego problemu, w sensie jego integralności i skupienie się na głównym priorytecie – osobowości – poświęcone jest fundamentalnym dziełom ukraińskich naukowców. W szczególności teoretyczne i metodologiczne podstawy kształcenia dorosłych w systemie kształcenia ustawicznego badali W. Aniszczenko, L. Łukianowa, N. Nyczkało, S. Pryima i in.; andragogiczne zasady podyplomowego kształcenia zawodowego zostały potwierdzone przez L. Naboka, N. Protasowa, W. Putsow, T. Soroczan i in.; cechy i technologie edukacji dorosłych były rozważane przez O. Dubaseniuk, A. Werbitski S. Sysojewa; andragogiczne badania porównawcze zostały przeprowadzone przez S. Babuszko, O. Banit, W. Dawidowa, M. Dernowa, O. Žizko, O. Ogijenko, A. Sbrujewa i in.; Historyczne i pedagogiczne badanie edukacji dorosłych ujawnili L. Wowk, Z. Gipters, W. Kowalczuk, L. Timczuk i in.

Prace te pozwalają na poznanie i zrozumienie *systemu edukacji dorosłych*, którego skuteczność zapewnia jedność podsystemów, skoordynowana interakcja wszystkich powiązań, ciągłość działań umożliwiająca rozwiązywanie problemów dotyczących przystosowania jednostki do szybko zmieniających się warunków życia.

Jednocześnie zarówno europejski, jak i krajowy wymiar edukacji dorosłych świadczą o wielowymiarowości i różnorodności powierzonych jej zadań, wskazują na wzajemne relacje i współzależność komponentów, co ogólnie zachęca do holistycznego postrzegania jej konstrukcji.

Warto zauważyć, że dość często edukacja dorosłych jest postrzegana zbyt prosto. Identyfikuje się ją albo z podwyższaniem kwalifikacji, albo z edukacją osób starszych. A przecież jej znaczenie jest o wiele szersze, bardziej interdyscyplinarne.

I tak w polskim *Słowniku pedagogicznym* W. Okoń (1975) podaje następującą definicję wychowania dorosłych: „jest to działalność, której celem jest umożliwienie dorosłym i młodzieży pracującej uzyskania wykształcenia ogólnego i zawodowego, a także promowanie rozwoju i zaspokajania ich potrzeb kulturalnych” (s. 208). K. Wojciechowski (1962) określa edukację dorosłych jako znacznie szerszą niż zwykły zaawansowany trening, podkreślając, że jest to *system społeczny*, który służy pracującej młodzieży i dorosłym w różnego rodzaju przejawach kultury: psychiczno-zawodowej, politycznej, społecznej, higienicznej, moralnej, estetycznej i fizycznej. Jej cel – podkreśla autor – jest ukierunkowany na kształtowanie wielostronnej osobowości, która może i chce reagować na szybkie zmiany w życiu, z korzyścią dla społeczeństwa.

Analizując zasadę ciągłości kształcenia, J. Półturzycki (1981) zauważył, że edukacja obejmuje całą dorosłość (s. 134). Oznacza to – podkreśla dalej naukowiec – „integrację wszystkich wpływów edukacyjnych, formalnych i nieformalnych, a także planowanego kształcenia i samokształcenia” (Półturzycki, 1981, s. 135). W kontekście naszych badań uwagę zwracają późniejsze publikacje tego autora (Półturzycki, 1993), w których podkreślał on, że edukację dorosłych należy rozumieć jako *system* działań edukacyjnych realizowanych w różnych formach i kierunkach dla osób w różnym wieku, o różnych zawodach i miejscach zamieszkania. Edukacja

dorosłych jest składową permanentnej (nieprzerwanej) edukacji i realizuje jej cele w sprzyjających dla dorosłych formach aktywności intelektualnej, akceptowanych przez nich (s. 19).

Edukacja dorosłych jako podsystem krajowego systemu edukacji, ma określone cechy, względną autonomię i superzadania, które polegają na promowaniu wszechstronnego rozwoju osobowości w okresie samodzielnego życia. Edukacja dorosłych koncentruje się również na „wzbogacaniu przez całe życie” twórczego potencjału jednostki. Do osobliwych elementów wyróżniających edukację dorosłych od innych podsystemów można zaliczyć włączanie dorosłych w działalność zawodową, ich orientację na potrzeby edukacyjne związane zarówno z aktywnością zawodową, jak i światem duchowym człowieka dorosłego, wykorzystanie komunikatywnej i aktywnej organizacji procesu kształcenia itp.

Dlatego, naszym zdaniem, świadomość wagi i roli edukacji dorosłych we współczesnym społeczeństwie jest możliwa do osiągnięcia tylko wtedy, gdy jest ona postrzegana jako *system*. **Po pierwsze** możliwe jest zidentyfikowanie relacji i współzależności elementów systemu edukacji dorosłych, ich struktury i na tej podstawie opracowanie praktycznych zaleceń dotyczących optymalizacji funkcjonowania samego systemu. **Po drugie** pojawia się możliwość uniwersalizacji rozważań dotyczących składowych, zjawisk i procesów pedagogicznej działalności zachodzących w samym systemie edukacji dorosłych, wskazania najbardziej istotnych jej przejawów, prawnego wzmocnienia jej rozwoju. **Po trzecie** możliwe jest pogłębienie rzeczywistości poznawczej już zdobytej wiedzy. W ten sposób następuje podwojenie wiedzy (wiedza na ten temat jest pogłębianą przez znajomość jej funkcjonalności zgodnie z prawami systemu).

W tym kontekście wielkiego znaczenia nabiera kwestia elementów systemotwórczych systemu edukacji dorosłych, określanych z różnych punktów widzenia. I tak, O. Nordhaug (1991) uważa, że są to programy edukacyjne i sieć instytucji edukacji dorosłych. Natomiast K. Rubenson (2006) stwierdza, że poza edukacyjnymi programami, szczególne znaczenie mają organy administracji edukacji dorosłych. O. Ogijenko (2008), godząc się z istotną rolą określonych parametrów w funkcjonowaniu systemu edukacji dorosłych, dochodzi do wniosku, iż ważnym elementem systemotwórczym systemu edukacji dorosłych są potrzeby edukacyjne dorosłych. Właśnie zaspokojenie osobistych potrzeb edukacyjnych, które przyczyniają się zarówno do rozwoju zawodowego, jak i duchowego osoby dorosłej, jest wskazywane we wszystkich dokumentach państwowych dotyczących edukacji dorosłych jako ważny czynnik systemotwórczy.

Przedstawimy teraz różne wyjaśnienia interpretacyjne systemu edukacji dorosłych i jego struktury w oparciu o krajowe, jak i graniczne badania.

Najpełniejsze zrozumienie edukacji dorosłych miało miejsce w okresie 70.–80. lat XX wieku wraz z publikacją koncepcji metodologicznej A. Cropla i R. Dave (1978). Jednym ze znaczących elementów tej koncepcji jest zdefiniowanie przez

R. Dave'a (1976) rozumienia terminu *system* w ujęciu systemu edukacyjnego jako holistycznego konstruktów obejmującego system podstawowy, pozaszkolny, reedukacyjny oraz łączący i integrujący wszystkie jego poziomy i formy. Zdaniem R. Dave'a, do składowych systemu, oprócz instytucji edukacyjnych i centrów formalnego i nieformalnego kształcenia, należy włączyć pozainstytucjonalne formy. Naukowiec ten podkreśla występowanie poziomej i pionowej integracji w systemie edukacji dorosłych. Szczególnie integracja pozioma, zgodnie z poglądem autora, zachodzi w obrębie dwóch obszarów: a) dom – sąsiedzi, miejscowe środowisko społeczne – ZMI – organizacje rekreacyjne, kulturalne, religijne i in., b) między przedmiotami nauczania a różnymi aspektami rozwoju człowieka (fizycznym, moralnym, intelektualnym) na różnych etapach jego życia. Właśnie integracja pozioma to związek pomiędzy kolejnymi etapami edukacji (przedszkolnym, szkolnym i poszkolnym); różnymi poziomami i przedmiotami na poszczególnych etapach; różnymi rolami społecznymi, które realizuje człowiek na poszczególnych etapach życiowej drogi; różnymi jakościowymi kategoriami rozwoju człowieka (szczególnie o „ponadczasowym charakterze”, np. rozwój fizyczny, rozwój intelektualny i in.).

Analiza systemu edukacji dorosłych pozwoliła O. Ogijence (2008) określić trzy podejścia do jego istoty: **jako** składnik systemu kształcenia ustawicznego; **jako** złożony system wielofunkcyjny socjo-pedagogiczny, mający na celu zaspokojenie podstawowych potrzeb edukacyjnych jednostki, a także potrzeb dotyczących kultury, jej samorozwoju, samorealizacji własnych istotnych sił i **jako** zestaw różnych programów społeczno-edukacyjnych, które spełniają potrzeby dorosłych; sieci instytucji edukacyjnych; społeczne wyniki działań edukacyjnych i warunki ich realizacji (s. 197).

Opis struktury systemu edukacji dorosłych można znaleźć w pracach słynnego polskiego naukowca T. Aleksandra (1992). Autor określa edukację dorosłych jako połączenie ukierunkowanych i organizowanych procesów edukacyjnych, zorientowanych na dorosłych, w treści których wyodrębnia się dwa podsystemy.

Pierwszym podsystemem jest kształcenie dorosłych, od szkół podstawowych dla dorosłych, po wyższe i podyplomowe instytucje edukacyjne. Drugim podsystemem jest edukacja pozaszkolna. Naukowiec ten dzieli drugi podsystem na dwa komponenty: pozaszkolne kształcenie zawodowe, pozaszkolne kształcenie ogólne.

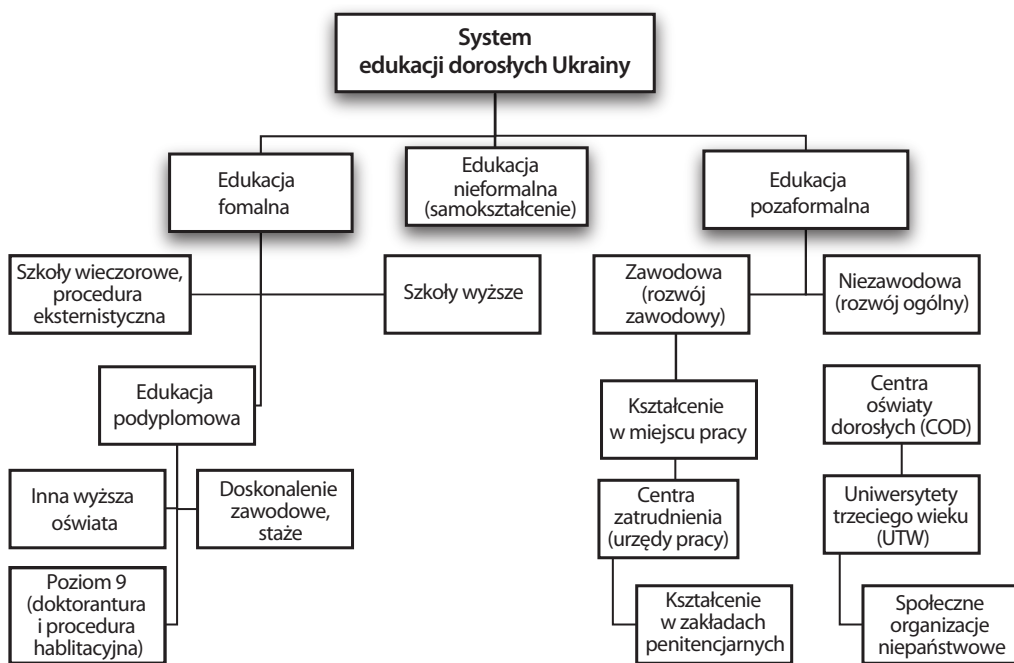
Nieco inną strukturę systemu edukacji dorosłych zaproponował inny polski badacz A. Urbanek (2000). Opierając się na badaniach D. Kidda i jego trzech obszarów kształcenia ustawicznego, autor przedstawił edukację jako trójwymiarową strukturę płaszczyzn: płaszczyznę pionową (oświata w poziomie) – czyli edukacja formalna; płaszczyznę poziomą (oświata w pionie) – czyli edukacja pozaformalna; płaszczyznę głęboką (samokształcenie) (oświata w głąb) – czyli edukacja informacyjna (informalna).

Opis systemu edukacji dorosłych Ukrainy

Według UNESCO system edukacji dorosłych składa się z trzech elementów, które można w pełni uznać za podsystemy systemu edukacji dorosłych.

System taki obejmuje edukację formalną (szkoła podstawowa, wykształcenie średnie ogólne, średnie wykształcenie zawodowe, szkolnictwo wyższe, edukacja po ukończeniu studiów); edukacja pozaformalna (planowana działalność edukacyjna o ogólnym kierunku kulturalnym i zawodowym poza oficjalnymi instytucjami edukacyjnymi) oraz informacyjna/społeczna/nieformalna forma edukacji (indywidualna aktywność poznawcza towarzysząca życiu codziennemu realizowana jest kosztem własnej aktywności jednostek w otaczającym środowisku kulturalnym i edukacyjnym).

Na podstawie tej definicji UNESCO można założyć, że na Ukrainie istnieją właściwie wszystkie formy edukacji dorosłych, które poprzez cechy strukturalne reprezentują dwa główne podsystemy (rys. 1):



Rys. 1. System edukacji dorosłych na Ukrainie

- 1) edukacja formalna – jako ustrukturyzowany system kształcenia ogólnego i przygotowania zawodowego, obejmujący kształcenie średnie ogólnokształcące, zawodowe, specjalistyczne, podyplomowe;

- 2) edukacja pozaformalna – której celem jest poszerzenie zakresu umiejętności i kompetencji poza edukacją formalną.

Formalna edukacja na Ukrainie jest tradycyjną formą, która jest przeprowadzana w instytucjach edukacyjnych zgodnie z planami i programami nauczania, a które odpowiadają programowi przygotowania ogólnoedukacyjnego i wymaganiom edukacyjnych charakterystyk zawodowych. Inne cechy charakterystyczne to: 1) zapewnienie systematycznego nabywania wiedzy, umiejętności i nawyków; 2) celowe działanie podmiotów procesu edukacyjnego; 3) udział specjalnie przygotowanej kadry pedagogicznej; 4) wydawanie powszechnie uznanego dokumentu o wykształceniu (dyplom, certyfikat).

Edukacja pozaformalna ma do spełnienia dwa cele, z których każdy ukierunkowany jest na:

- 1) rozwój zawodowy jednostki;
- 2) jej rozwój ogólny.

Można wyodrębnić takie rodzaje edukacji pozaformalnej jak: kształcenie ukierunkowane zawodowo i kursy ogólnokulturalne realizowane w ośrodkach kształcenia ustawicznego, ośrodkach kształcenia dorosłych, w salach wykładowych Towarzystwa „Wiedza”, w telewizji, różnych intensywnych kursach szkoleniowych, a także na uniwersytetach trzeciego wieku, które ostatnio zyskały znaczną popularność wśród odpowiedniej kategorii ludności.

Trzecim podsystemem edukacji dorosłych jest edukacja nieformalna lub samokształcenie. Uważamy jednak, że edukacja nieformalna (uczenie się nieformalne) jest nie tyle podsystemem, co narzędziem promującym skuteczność w osiągnięciu określonych wyników, zarówno w edukacji formalnej, jak i pozaformalnej. Bez samokształcenia, bez świadomej, niezależnej działalności edukacyjnej proces przyswajania – interioryzacja informacji i transformacji wiedzy – jest niemożliwy.

Jednakże struktura systemu edukacji dorosłych przedstawiona na rys. 1 jest, naszym zdaniem, nieco ogólna, uproszczona, schematyczna, nieodzwierciedlająca w pełni całej różnorodności treści oraz pełni rzeczywistych kierunków i nie uwzględnia predykcyjnych wektorów jej rozwoju. Do tego warto dodać brak związków strukturalno – logicznych, które pełnią łączącą funkcję i zabezpieczają stałość konstruktów i otwierają drogę do rozwoju.

Nasze wnioski formułujemy, odnosząc się do kompetentnego i strukturalnego podejścia do tworzenia systemu kształcenia dorosłych, który pozwoli odzwierciedlić wielopoziomowy charakter jego struktury. Uzasadnienie struktury systemu edukacji dorosłych na podstawie takiego podejścia akcentujemy dlatego, że:

- 1) edukacja dorosłych jest znaczącym podsystemem (komponentem) systemu kształcenia ustawicznego, w ramach którego istnieje stała interakcja podmiot – podmiot, mająca na celu rozwój ogólny i zawodowy jednostki, z uwzględnie-

- niem jej osobistych potrzeb, indywidualnych cech wynikających także z wymagań rynku pracy i perspektyw rozwoju technologii i przemian wewnątrzspołecznych;
- 2) jego nadrzędnym celem jest ukształtowanie człowieka, który świadomie, aktywnie, skutecznie uczestniczy we wszystkich sferach życia publicznego;
 - 3) system wymaga trwałych zmian determinowanych procesami zachodzącymi w społeczeństwie ukraińskim.

Z uwzględnieniem punktu widzenia określonego w projekcie ustawy Ukrainy „O edukacji dorosłych”, który został przyjęty przez Rząd Ukrainy w dniu 9 lutego 2022 r. (Rządowy projekt ustawy, 2021 r.), uważamy, że struktura krajowego systemu edukacji dorosłych powinna obejmować 8 bloków: 1) podstawowe kategorie podmiotu; 2) podrodziały; 3) kierunki; 4) cele społeczne; 5) mechanizmy organizacji działań edukacyjnych; 6) instytucje; 7) założyciele; 8) źródła finansowania.

Taka struktura systemu edukacji dorosłych odzwierciedla jego pewne właściwości.

W szczególności chodzi o następujące specyficzne cechy systemu edukacji dorosłych:

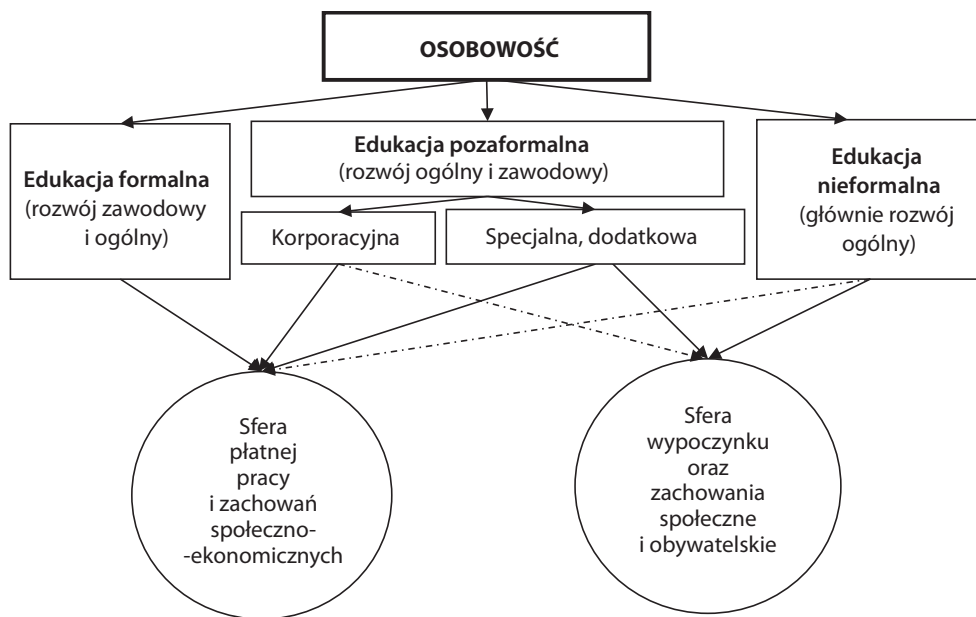
- 1) główny podmiot edukacji, konsument usług edukacyjnych – osoba dorosła;
- 2) podejście, zasady, cele, zadania i treści kształcenia ukierunkowane na dorosły podmiot uczący się;
- 3) występująca interakcja podmiotów procesu edukacyjnego: andragog – człowiek dorosły;
- 4) formy, metody, technologie kształcenia dorosłych;
- 5) kadra pedagogiczna przygotowana do pracy z dorosłymi;
- 6) mechanizmy zarządzania i źródła finansowania kształcenia dorosłych.

Należy dodać, że nabywanie i rozwijanie przez jednostkę kompetencji występuje w procesie ciągłego kształcenia poprzez interakcję różnych formalnych, nieformalnych i informacyjnych wpływów edukacyjnych, co potwierdza program DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*) (Rychen, & Salganik, 2002).

Jak widać na rys. 2, edukacja formalna i pozaformalna stanowią ogniwa jednego łańcucha ciągłej edukacji człowieka i jego rozwoju przez całe życie. Są to złożone społeczno-pedagogiczne, wielofunkcyjne podsystemy, połączone ze sobą i mające na celu zaspokojenie podstawowych potrzeb człowieka w edukacji, kulturze, samorozwoju, samorealizacji własnych podstawowych sił. Ich wpływ wzmacnia edukacja informalna (informatyczna).

Edukacja formalna uwzględnia zarówno rozwój potencjału jednostki, jak i społeczeństwa jako całości. W odniesieniu do edukacji formalnej mamy tutaj do czynienia głównie z rozwojem kompetencji zawodowych; w ramach edukacji pozaformalnej chodzi o kształtowanie pozycji obywatelskiej i integracji społecznej. Oznacza to, że mówimy o tworzeniu kompetencji niezbędnych do komunikacji i współpracy, która to zyskuje priorytet równoległe z rozwojem umiejętności zawodowych.

Edukacja pozaformalna koncentruje się na specyficznych potrzebach edukacyjnych różnych grup społecznych, zawodowych, demograficznych i umożliwia psychologiczną ochronę przed destrukcyjnym wpływem społeczeństwa, ponieważ w procesie rozwijania własnej aktywności poznawczej osoba realizuje siebie, swoje pozytywne nastawienie do otaczającego go świata, własnej rodziny, innych ludzi.



Rys. 2. System edukacji dorosłych w rozwoju osobowości

Taki system edukacji dorosłych będzie odzwierciedlał procesy zachodzące w uczeniu się, reprezentując je przez pryzmat dwóch kierunków. Pierwszy – z punktu widzenia przedmiotu studiów – przejmuje inicjatywę w nawiązywaniu relacji, określa treść uczenia się, wchodzi w nowe połączenia, wychodzi poza codzienną konfrontację, natomiast drugi – dotyczy wpływu środowiska społecznego. Dlatego system stworzony na powyższych zasadach zapewni jego integralność i umożliwi wszechstronny rozwój jednostki, w szczególności rozwój niezbędnych kompetencji i dostosowania ich do zmieniających się warunków dnia dzisiejszego.

Biorąc pod uwagę ten punkt widzenia, podmiotowość funkcjonalną w systemie edukacji dorosłych należy rozpatrywać w trzech kontekstach:

1. Profesjonalnym – bowiem zapewnia kształtowanie potencjału kadrowego nowoczesnej gospodarki opartej na wiedzy, realizowanej w formalnym, nieformalnym podsystemie z obowiązkowym samokształceniem.
2. Adaptacyjnym – gdyż umożliwi przystosowanie różnych grup dorosłych do szybko zmieniającego się środowiska społecznego; przyczynia się do eliminacji zagrożenia desocjalizacji obywateli, którzy z jakiegoś powodu nie mieli dostępu

do formalnego systemu kształcenia zawodowego. Może odbywać się w formalnych i nieformalnych podsystemach.

3. Ogólnorozwojowym – bo przyczynia się do zaspokojenia różnych osobistych potrzeb edukacyjnych obywateli, na przykład szkolenia językowe, zdobywanie wiedzy psychologicznej, kulturowej i innej, kształtowanie umiejętności komunikacyjnych, umiejętności specjalnych itp.

Cechy współczesnego systemu edukacji dorosłych Ukrainy

Konkretyzując opis stanu edukacji dorosłych na Ukrainie, zaakcentujemy kilka spraw:

Po pierwsze. Uświadomienie sobie przemian, które zaszły w edukacji dorosłych Ukraińców, jest niemożliwe bez jej retrospektywnego przeglądu. Zazwyczaj uzasadnienia podstaw teoretycznych edukacji dorosłych na Ukrainie są tradycyjnie powiązane z zagranicznymi badaczami. Dlatego warto podkreślić, że Ukraina ma bogate doświadczenie historyczne w tym zakresie. Analiza i uogólnienia dorobku teoretycznego, badanie doświadczeń wynikających z praktycznej działalności H. Ałczewskiej, M. Gałuszczyńskiego, T. Łubencja, E. Medyńskiego, S. Rusowoja, S. Siropołka, J. Czepigi i in. świadczy o znaczeniu wkładu naszych rodaków w rozwój teorii i praktyki uczenia się dorosłych.

Ogólnie rzecz biorąc, w historii tworzenia i rozwoju edukacji dorosłych na Ukrainie naukowcy wyróżniają kilka okresów. Na przykład według L. Tymczuka są cztery. *Pierwszy okres (koniec XIX – początek XX wieku) – pojawienie się teorii i praktyki uczenia się dorosłych jako formy ruchu społecznego i edukacyjnego oraz edukacji pozaszkolnej. Drugi okres (początek – pierwsza połowa XX wieku) – aktywizacja pracy kulturalno-oświatowej i polityczno-oświatowej. Trzeci okres (lata 1950–1980) – okres radzieckiej koncepcji rozwoju systemu edukacji dorosłych, stworzenie jego podstaw naukowych. Właśnie w tym okresie został stworzony Naukowo-badawczy Instytut Oświaty Ustawicznej Dorosłych Akademii Pedagogicznych Nauk ZSRR. Czwarty okres (od końca XX wieku do chwili obecnej) – to jakościowo nowy, współczesny okres w historii edukacji dorosłych (Tymczuk, 2015).*

Po drugie. Obecny okres charakteryzuje się zauważalnym wzrostem znaczenia edukacji dorosłych jako integralnej części edukacji przez całe życie. Proces ten jest bezpośrednio związany z czynnikami społecznymi, psychologicznymi, pedagogicznymi, naukowo-technicznymi, gospodarczymi i innymi zmianami technicznymi i technologicznymi. Właśnie w tym czasie logiczne było powołanie Wydziału Kształcenia Zawodowego i Oświaty Dorosłych w Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy (2007 r.), w strukturę którego wszedł Instytut Oświaty Pedagogicznej i Oświaty Dorosłych NAPN Ukrainy (2007 r.). W 2017 roku Instytutowi nadano imię Iwana Zjaziuna). W 2016 roku Ministerstwo Oświaty i Nauki Ukrainy powołało Departament Szkolnictwa Wyższego i Edukacji Dorosłych, którego misją jest tworzenie i poprawa przestrzeni interakcji między instytucjami szkolnictwa wyższe-

go, uczestnikami procesu edukacyjnego i interesariuszami na rzecz rozwoju kapitału ludzkiego (Ministerstwo Oświaty i Nauki Ukrainy, 2020). W ramach Komitetu ds. Edukacji Dorosłych Rady Najwyższej Ukrainy powołano podkomisję do spraw Kształcenia Ustawicznego i Edukacji Pozaszkolnej.

W 2015 roku powstała publiczna spółka „Ukraińskie Stowarzyszenie Edukacji Dorosłych”, która jest członkiem Europejskiego Stowarzyszenia Edukacji Dorosłych. Należy dodać, że Ukraina podpisała umowę stowarzyszeniową z Unią Europejską, która stanowi między innymi, że państwo ukraińskie powinno działać na rzecz realizacji edukacji przez całe życie.

Znaczące osiągnięcia tego okresu obejmują stworzenie *Koncepcji rozwoju edukacji dorosłych* (Łukianowa, 2011) i przygotowanie jej drugiej uzupełniającej wersji (Łukianowa, 2016), a także wprowadzenie do Krajowej Klasyfikacji Zawodów – zawodu „andragog” (2018). Oznaczało to także początek uwzględniania badań naukowych w rozwiązywaniu problemów kształcenia różnych grup dorosłego społeczeństwa, co sprzyja kształtowaniu nowoczesnej andragogicznej szkoły naukowej.

W instytucjach szkolnictwa wyższego Ukrainy otwarto pierwsze katedry andragogiki, zajmujące się naukowo-teoretyczną analizą andragogiki jako nauki oraz uzasadnieniem optymalnych i skutecznych podstaw technologicznych edukacji dorosłych; do programu studiów na specjalnościach pedagogicznych włączono przedmiot *Podstawy andragogiki*.

Szczególnie istotna w tym okresie jest intensyfikacja działań na rzecz legislacyjnego wsparcia edukacji dorosłych. I tak, w ustawie Ukrainy „O oświacie” (2017 r.) zawarty został artykuł 18 „Kształcenie dorosłych”, który stanowi, że jest to element kształcenia ustawicznego potwierdzający prawo każdej dorosłej osoby do korzystania z edukacji ustawicznej, z uwzględnieniem jej osobistych potrzeb, priorytetów rozwoju społecznego oraz potrzeb gospodarki – określając przy tym jej formy i składowe. Do składników edukacji dorosłych zaliczono, w tej ustawie, oświatę poddyplomową, podwyższanie kwalifikacji, kształcenie zawodowe i rozwój zawodowy pracowników. Ustawa przewiduje istnienie wielu innych składników, w tym pojawienie się nowych. Następnym ważnym krokiem była decyzja o celowości przygotowania oddzielnej ustawy Ukrainy „O edukacji dorosłych”. W dniu 9 lutego 2022 r., Rząd Ukrainy przyjął projekt ustawy „O edukacji dorosłych”, Minister Edukacji i Nauki Ukrainy S. Szkarlet zaznaczył, że przyjęcie tej ustawy jest pierwszym krokiem w kierunku utworzenia wysokiej jakości systemu edukacji dorosłych, stworzenie warunków do efektywnej współpracy i realizacji prawa jednostek do ustawicznego kształcenia, z uwzględnieniem priorytetów rozwoju społecznego i potrzeb gospodarki.

Elementy istniejącego systemu edukacji dorosłych na Ukrainie

Przyjrzyjmy się teraz dokładniej poszczególnym elementom systemu edukacji dorosłych.

Kształcenie podyplomowe

Kształcenie podyplomowe jest integralną częścią systemu kształcenia dorosłych. Zapewnia ono ciągły rozwój zawodowy specjalistom różnych branż, stosownie do wymagań państwowej polityki oświatowej, zapotrzebowania pracodawców, a także konsumentów usług oświatowych. Zgodnie z art. 60 ustawy Ukrainy „O szkolnictwie wyższym” kształcenie podyplomowe jest prowadzone przez podyplomowe instytucje edukacyjne lub odpowiednie jednostki usytuowane w strukturze instytucji szkolnictwa wyższego i instytucji naukowych. Finansowanie kształcenia podyplomowego na Ukrainie odbywa się z budżetu państwa. Pracownicy dydaktyczni i naukowo-dydaktyczni doskonalą swoje umiejętności i odbywają staże na Ukrainie i za granicą co najmniej raz na pięć lat, z zachowaniem średniej pensji (Nyczkało, Łukianowa, 2021). W szczególnych przypadkach budżet państwa przewiduje przeznaczenie środków na doskonalenie zawodowe w ramach niektórych programów edukacyjnych.

Podstawowym zadaniem rozwoju kształcenia podyplomowego na Ukrainie, w kontekście zbliżenia do standardów ogólnoeuropejskich, jest określenie głównych kierunków i sposobów jego dalszego rozwoju, mających na celu zapewnienie wysokiego poziomu wykształcenia i kwalifikacji kadr, ich kształcenia, przekwalifikowania, doskonalenia zawodowego, staży, studiów podyplomowych i doktoranckich, zgodnie ze światowymi standardami. W oparciu o Uchwałę Gabinetu Ministrów Ukrainy z dnia 21 sierpnia 2019 r. Nr 800 „Procedura doskonalenia zawodowego pracowników pedagogicznych i naukowo-pedagogicznych”, stworzone zostały warunki wstępne dla dywersyfikacji rynku usług edukacyjnych w systemie kształcenia podyplomowego i eliminacji sprzeczności między formalnym (z zapewnieniem stopni i kwalifikacji edukacyjnych i zwykle mającymi na celu spełnienie potrzeb szczebla państwowego, regionalnego, sektorowego, z finansowaniem budżetów odpowiednich poziomów) a nieformalnym kształceniem podyplomowym (zorientowanym na zaspokojenie osobistych potrzeb edukacyjnych uczniów, bardziej elastyczne, dynamiczne, zróżnicowane).

Kształcenie i doskonalenie zawodowe robotników

Zacznijmy od opisu rzeczywiście istniejącego formalnego i nieformalnego systemu. Zazwyczaj widzi się następujące jego elementy: podstawowe kształcenie zawodowe pracowników; przekwalifikowanie pracowników; doksztalcenie pracowników; podwyższanie kwalifikacji pracowników; podwyższanie kwalifikacji kadry kierowniczej i specjalistów.

Na Ukrainie istnieje 17 ministerstw i około 70 komitetów i służb władzy państwowej, które mają w swojej gestii zakłady przygotowujące i doskonalące menedżerów i specjalistów danej branży. Nowoczesny system przekwalifikowania i doskonalenia zawodowego obejmuje 5–10% populacji, co nie spełnia nawet standardów z czasów radzieckich. Dotyczy to także doskonalenia zawodowego nauczycieli, lekarzy, administracji, pracowników służb państwowych, częściowo – pracowników kultury, bibliotekarzy, pracowników socjalnych, których doskonalenie finansowane jest z budżetu państwa i budżetu okręgu.

Jednym z najtrudniejszych problemów w tym obszarze jest finansowanie kształcenia zawodowego, które w całości spoczywa na pracodawcach. Efektywny system wewnątrzzakładowego kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia zawodowego jest dostępny tylko w wielkich korporacjach. Kształcenie zawodowe realizowane jest w placówkach kształcenia zawodowego, w średnich i wyższych instytucjach zawodowych, w tym w ośrodkach kształcenia zawodowego państwowej służby zatrudnienia, w przedsiębiorstwach, instytucjach i organizacjach, niezależnie od formy własności, rodzaju działalności i zarządzania, lub bezpośrednio u pracodawców – reprezentujących stronę popytową na rynku pracy.

Według reprezentatywnych badań przeprowadzonych przez Państwowy Komitet Statystyki Ukrainy koszty ukraińskich przedsiębiorstw poniesione na kształcenie zawodowe pracowników stanowią średnio 0,2% całkowitych kosztów pracy. Tymczasem doświadczenie konkurencyjnej działalności krajowych i wielu zagranicznych przedsiębiorstw wskazuje, że wydatki na szkolnictwo zawodowe powinny wynosić ponad 5% funduszu płac.

Finansowanie kształcenia zawodowego pracowników komplikuje szereg czynników, w szczególności niski stopień odpowiedzialności pracodawców za poziom profesjonalizmu i kwalifikacji pracowników, niechęć do wydawania na to pieniędzy; ekonomiczna niezdolność przedsiębiorstw do zapewnienia zaawansowanego szkolenia pracowników, zgodnie z potrzebami nowoczesnej produkcji; niska motywacja pracowników do podnoszenia poziomu zawodowego, brak systemu stymulującego awans zawodowy itp.

Niewielkie koszty na kształcenie zawodowe pracowników produkcyjnych wynikają również ze zmniejszenia liczby pracowników w zakładowych jednostkach szkolenia zawodowego, a także z braku odpowiedniego zainteresowania szefów organizacji szkoleniem zatrudnionych (Wolarska, 2015).

Obecnie praktycznie nie ma systemowych propozycji realizacji programów edukacyjnych dotyczących doskonalenia zawodowego różnych grup dorosłych, biorąc pod uwagę ich zawodowe i osobiste kulturalno-oświatowe potrzeby oraz ich możliwości i wiek. Dlatego system doskonalenia zawodowego powinien zostać stworzony niemal na nowo, co jest ważnym i pilnym zadaniem, którego nie wolno odkładać. Mówimy o kompleksie zagadnień o charakterze interdyscyplinarnym: stworzenie odpowiedniej bazy edukacyjnej i materialnej, opracowanie dokumenta-

cji dydaktyczno-programowej, przygotowanie specyficznej literatury do kształcenia i samokształcenia dorosłych, stworzenie warunków do doskonalenia i systematycznego rozwoju zawodowego kadry pedagogicznej dla tego systemu, a także zorganizowanie szerokiej współpracy międzynarodowej w zakresie tych problemów.

Szkolenie bezrobotnych

Zjawisko bezrobocia jest jednym z najpoważniejszych problemów współczesnego społeczeństwa. Na Ukrainie, po raz pierwszy, na poziomie legislacyjnym zaistnienie bezrobocia zostało potwierdzone w 1991 roku wraz z przyjęciem ustawy „O zatrudnieniu ludności”. We współczesnych warunkach kryzysu gospodarczego pojawił się niezbyt sprzyjający klimat dla sytuacji na krajowym rynku pracy. Przyczyną tego zjawiska jest długotrwały brak efektywności wykorzystania siły roboczej w minionym okresie, brak socjalno-ekonomicznych czynników motywacyjnych, które pozwalają pracownikowi otrzymywać, za swoją dobrą pracę – godziwe wynagrodzenie.

Według szacunków Ukraińskiej Izby Przemysłowo-Handlowej liczba bezrobotnych w 2021 roku wyniosła 2,5–2,8 mln obywateli (13,7–15,4% populacji), co było najwyższą liczbą w ciągu ostatnich 15 lat.

Biorąc pod uwagę sytuację demograficzną, społeczno-gospodarczą, która rozwinęła się w różnych regionach Ukrainy, możemy założyć, że zarówno w bliższej, jak i raczej odległej przyszłości problem bezrobocia jeszcze wzrośnie i doprowadzi do większego napięcia społecznego.

Kształcenie zawodowe bezrobotnych jest skutecznym mechanizmem rozwiązywania problemu bezrobocia. Szkolenia prowadzone są przez służbę zatrudnienia z uwzględnieniem wymagań rynku pracy i perspektyw rozwoju regionu, w tym działalności gospodarczej. Przy wsparciu państwowych służb zatrudnienia odpowiednia liczba zarejestrowanych bezrobotnych może, na koszt ogólnodostępnego Państwowego Funduszu Ubezpieczeń Społecznych Ukrainy, przejść proces kształcenia zawodowego, szkolenia przekwalifikującego, przysposobienia zawodowego oraz doskonalenia zawodowego.

W strukturze państwowej służby zatrudnienia znajduje się 11 ośrodków, w których odbywa się szkolenie bezrobotnych w różnym wieku i w kategoriach społecznych, w szerokim zakresie licencjonowanych zawodów i kierunków. Ogólnie rzecz biorąc, specjaliści są szkoleni w 95 zawodach zawodowych i ponad 240 kursach docelowych. W ostatnich latach wzrosła liczba bezrobotnych, którzy ubiegali się o studia w ośrodkach zatrudnienia, a także wzrosły koszty ich szkolenia. W 2021 roku planowane było wykorzystanie na te cele ponad 250 milionów griwien.

Rola pozaformalnej edukacji dorosłych we współczesnych realiach ukraińskich

Na obecnym etapie rozwoju społeczeństwa opartego na wiedzy wyraźnie wzrasta zapotrzebowanie na edukację pozaformalną. Jednym z czynników, które aktywnie wpływają na upowszechnianie się edukacji pozaformalnej na Ukrainie, jest two-

rzenie nowego rodzaju porządku, nowych wymagań dotyczących efektów uczenia się, edukacji, rozwoju osobistego. Dla naszego społeczeństwa, które znajduje się w przejściowym okresie kryzysowym, szczególne znaczenie ma system edukacji obywatelskiej i społeczno-politycznej dorosłych, którego rozwój odbywa się w ramach edukacji pozaformalnej. Dla Ukrainy znaczenie pozaformalnej edukacji dorosłych jest stymulowane przez wiele czynników, wśród których wiodącą rolę odgrywają: pilna potrzeba przygotowania dorosłej populacji do nowych warunków społeczno-ekonomicznych, zmniejszająca się liczba zatrudnienia, zwiększające się bezrobocie, zmniejszanie się poziomu dochodu na jednego mieszkańca, dezaktualizacja kwalifikacji dorosłej populacji i brak współcześnie niezbędnych umiejętności itp.

Obecnie tego rodzaju działalność edukacyjna z reguły nie jest finansowana ze środków państwowych i nie jest uważana za element współczesnej ukraińskiej edukacji, natomiast modernizacja edukacji krajowej koncentruje się na edukacji formalnej. Instytucje edukacji nieformalnej przez długi okres nie były uznawane za placówki oświatowe. Zazwyczaj na Ukrainie trudno znaleźć informacje statystyczne dotyczące nieformalnej edukacji dorosłych, a za pewne źródła informacji służą badania socjologiczne i marketingowe. Współczesna sfera edukacji pozaformalnej jest niejednorodna, rozległa, reprezentowana przez różne podmioty, które jednocześnie mają różne cele, a do ich osiągnięcia stosują różne podejścia i różne zasady.

Dziś stosunek do tego rodzaju działalności edukacyjnej na Ukrainie zmienia się w pozytywnym kierunku i to zarówno ze strony zwykłych obywateli, jak i przedstawicieli instytucji państwowych oraz samorządowych. Ponadto daje się zauważyć osłabienie opozycji i sprzeciwu edukacji formalnej wobec pozaformalnej edukacji. Pojawia się świadomość, że edukacja pozaformalna powinna zajmować wiodącą pozycję, podczas gdy edukacja formalna jest tylko pierwszym krokiem i warunkiem wstępnym dalszej edukacji przez całe życie.

Możemy stwierdzić fakt stopniowego zwracania uwagi na organizacyjne, strukturalne i metodologiczne wsparcie edukacji pozaformalnej dorosłych, znaczne rozszerzenie jej dostępności i możliwości. W szczególności jednym z ważnych kroków w promowaniu edukacji pozaformalnej jest próba stworzenia mechanizmów rozpoznawania jej wyników. Przy czym nie dotyczy to uznawania wyników edukacji akademickiej, jak i nawyków zdobytych poza granicami edukacji formalnej. Dlatego dotychczas nie ma opracowanego mechanizmu rozpoznawania wyników edukacji pozaformalnej na poziomie państwowym. Wyjątkiem są zawody kucharza (3–6 kategoria); spawacza (6–8 kategoria) (I–III poziom kwalifikacji) i strażnika (1–2 kategoria). Ministerstwo Polityki Społecznej Ukrainy nadało uprawnienia do potwierdzania kwalifikacji trzem instytucjom. Zgodnie z danymi Państwowej Służby Zatrudnienia Ukrainy, na przestrzeni lat 2016–2019 z tej możliwości skorzystało blisko 200 osób (Balaniuk, 2020).

Pośród placówek i form funkcjonujących w obszarze edukacji pozaformalnej, które ostatnio są najbardziej znane i rozpowszechnione na Ukrainie, należy wymienić

Centra Edukacji Dorosłych (COD); edukację osób starszych; działalność organizacji pozarządowych.

Centra Edukacji Dorosłych

Misja edukacyjna centrów ma swoje korzenie w ideach Oświecenia i można ją odnaleźć w uniwersalnych zasadach praw człowieka. Misja społeczna centrów edukacji dorosłych jest określana przez państwo i realizowana przez społeczności lokalne. Z reguły centra edukacji dorosłych są częścią systemu usług publicznych. Działalność współczesnych centrów edukacji dorosłych, jakie tworzone są na Ukrainie, ukierunkowana jest na złożenie obywatelom dostatecznie szerokich propozycji w zakresie edukacji uzupełniającej: od programów ukierunkowanych zawodowo do kursów o charakterze kulturalnym, o tematyce politycznej i dozwolonych imprez.

Jako instytucje edukacji pozaformalnej dostawcy lub stowarzyszenia dostawców usług edukacyjnych COD-y są ośrodkami integracji społecznej obywateli, które pomagają im opanować nowe role społeczne, promować ich rozwój osobisty i zawodowy, a także rozwój wspólnot, wzmacniając ich potencjał edukacyjny i społeczno-kulturowy. Na Ukrainie COD-y są placówkami prywatnymi lub stanowią własność komunalną, funkcjonują jako osoby prawne, stowarzyszenia, jednostki publiczne, charytatywne organizacje itp.

Obecnie we wszystkich regionach Ukrainy istnieją centra edukacyjne dla różnych kategorii dorosłych, z których zdecydowana większość współdziała i współpracuje z innymi instytucjami edukacyjnymi i kulturalnymi dla młodzieży i dorosłych, organizacjami publicznymi i innymi.

Uczenie się dorosłych w tych centrach ma na celu nieformalne nabywanie kompetencji, charakteryzuje się pewnym zakresem propozycji edukacyjnych, różnorodnymi tematami, formami działań edukacyjnych oraz umożliwia interakcję i współpracę z innymi instytucjami edukacyjnymi i kulturalnymi dla dorosłych. Usługi edukacyjne dla dorosłych w centrach są świadczone z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb edukacyjnych, a ważną rolę odgrywa również bliskość miejsca nauki.

Edukacja osób starszych

Na Ukrainie, podobnie jak w wielu krajach rozwiniętych, liczba osób starszych wzrosła w ostatnich dziesięcioleciach. Tendencja o ogólnym starzeniu się społeczeństwa została potwierdzona podczas kompleksowego badania prognozy demograficznej Ukrainy w okresie do 2050 roku. Obecnie Ukraina pod względem udziału ludności w wieku 60+ znajduje się wśród 30 najstarszych krajów na świecie, zajmując 25–26 miejsce (razem z Norwegią).

W 2011 roku Ministerstwo Polityki Społecznej Ukrainy wydało zarządzenie nr 326 z dnia 25.08.2011 r. „O wprowadzeniu służby społecznej i pedagogicznej „Uniwersytet Trzeciego Wieku”, w którym zawarto zalecenia metodologiczne dotyczące organizacji służby społecznej i pedagogicznej „Uniwersytet Trzeciego

Wiek" w terytorialnych centrach służby społecznej (Zarządzenie Ministerstwa). Realizacja usługi powinna zapewnić stworzenie odpowiednich warunków do promocji wszechstronnego rozwoju osób starszych; reintegrację tych osób z aktywnym życiem społeczeństwa, a także pomoc osobom starszym w dostosowaniu się do współczesnych warunków życia poprzez opanowanie nowej wiedzy. Innowacyjne projekty mające na celu praktyczne wdrożenie zasady uczenia się przez całe życie działają już w wielu miastach Ukrainy.

Oprócz uniwersytetów trzeciego wieku na Ukrainie działają instytucje edukacji gerontologicznej: szkoły publiczne, kluby dyskusyjne, grupy projektowe, centra edukacji gerontologicznej, instytucje doradcze, warsztaty twórcze, techniczne, sportowe, zdrowotne, rehabilitacyjne, kursy komputerowe, wykłady, ośrodki przekwalifikowania dla starszych pracowników itp. Programy edukacyjne dla osób trzeciego wieku są realizowane przez instytucje szkolnictwa wyższego i średniego, szkoły miejskie, wiejskie, biblioteki, instytucje i organizacje kulturalne i edukacyjne oraz inne instytucje w różnych regionach Ukrainy.

W styczniu 2018 roku Gabinet Ministrów Ukrainy swoim zarządzeniem zatwierdził Strategię Polityki Państwa w sprawie Zdrowej i Aktywnej Długowieczności Ludności w okresie do 2022 roku (Zarządzenie Gabinetu Ministrów Ukrainy nr 10-r, z 2018 r.). Dokument ten przewiduje kompleksowe działania wspierające osoby starsze, zapewniające ich aktywny udział w życiu społecznym, poprawiające jakość życia, chroniące ich prawa.

Na Ukrainie edukacja osób trzeciego wieku staje się coraz ważniejsza, ale jej instytucjonalizacja i rozwój utrudnione przez szereg określonych czynników, z których najważniejsze to: brak ram regulacyjno-prawnych, które uniemożliwiają wdrożenie w praktyce odpowiednich środków na rzecz edukacji osób starszych; brak instytucji odpowiedzialnej za organizację i koordynację edukacji gerontologicznej, która przyczyniłaby się do koordynacji projektów edukacyjnych i programów szkoleniowych dla osób starszych; brak odpowiedniej literatury pedagogiczno-metodologicznej; brak systemu szkolenia menedżerów, andragogów, gerentologów i innych specjalistów w zakresie gerontoedukacji; nierozwiązane są także kwestie finansowania (Łukianowa, 2021).

Organizacje pozarządowe

Tradycyjnie organizacjami publicznymi zajmującymi się edukacją dorosłych na Ukrainie zawsze były Towarzystwo „Wiedza” Ukrainy i Towarzystwo „Prooswita”. Obecnie liczba nowych edukacyjnych organizacji pozarządowych i stowarzyszeń, które zajmują się edukacją i szkoleniem różnych kategorii dorosłych na Ukrainie, stale rośnie. Jednak wszystkie działają w różny sposób. Dlatego istniała potrzeba stworzenia centrum koordynacyjnego, które zjednoczyłoby wszystkich zainteresowanych promocją i rozwojem edukacji dorosłych, nawiązało owocną współpracę i wzajemną pomoc tych organizacji publicznych ze strukturami państwowymi

i rządowymi. Takim ośrodkiem była publiczna instytucja znana jako „Ukraińskie Stowarzyszenie Edukacji Dorosłych” założone 13.05.2015 roku. Celem tej organizacji jest rozwój systemu edukacji dorosłych na Ukrainie, tworzenie społeczeństwa uczącego się, a także promowanie i wspieranie pozaformalnego kształcenia dorosłych, współpracy międzynarodowej, szkolenia i wsparcia specjalistów pracujących w dziedzinie edukacji dorosłych.

Wnioski

W wyniku ewolucji systemu edukacji dorosłych na Ukrainie rozwinął się pewien konglomerat różnych form i metod, instytucji i dostawców, podejść i technologii, których nie można jeszcze nazwać kompletnym podsystemem systemu kształcenia ustawicznego. Na razie edukacja dorosłych jest złożoną formacją społeczno-ekonomiczną i społeczno-kulturową, zawiera zestaw komponentów różniących się celami, organizacją i przyporządkowaniem.

Obecnie Ukraina zachowuje dość stare i nieefektywne mechanizmy zarządzania i finansowania edukacji dorosłych, co prowadzi do nierównych szans zarówno dla chcących korzystać z tej usługi edukacyjnej, jak i jej organizatorów. Widoczny jest brak konsekwentnej polityki państwa i koordynacji w dziedzinie oświaty dorosłych. Brak oficjalnej polityki w zakresie zbierania danych statystycznych dotyczących zarówno liczby uczestników edukacji dorosłych, jak i prowadzących ten rodzaj działalności. Nieobecne jest także systemowe przygotowanie nauczycieli do pracy z dorosłymi.

Nowoczesny system edukacji dorosłych na Ukrainie jest na drodze do ostatecznego ukształtowania i kompletności jego komponentów. Edukacja ta ma nabrać społeczno-państwowego charakteru i obejmować rzeczywiste wpływy edukacyjne w granicach formalnej i nieformalnej oświaty w celu rozwoju, wsparcia, adaptacji dorosłych na różnych etapach ich życia. Jednocześnie pojawiła się pewna sprzeczność. I tak, z jednej strony, współczesne technologie kształcenia dorosłych, innowacyjne źródła informacji, środki przekazu, a także swoboda wyboru własnej trajektorii, tempa, form i metod uczenia się stwarzają niemal nieograniczone możliwości zaspokajania potrzeb edukacyjnych i ciągłego rozwoju człowieka. Z drugiej strony takie możliwości nakładają nową odpowiedzialność, jaką wcześniej przejmowało państwo, a obywatele nie zawsze są gotowi do przyjęcia tego rodzaju odpowiedzialności.

Finansowanie edukacji dorosłych realizowane jest z budżetu państwa Ukrainy, przy wsparciu ukraińskich i zagranicznych organizacji, osób fizycznych. Jednocześnie wydatki na kształcenie dorosłych nie są „wydatkami chronionymi”, czyli można je zmniejszyć, a obecne procedury i mechanizmy finansowania nie zapewniają równych szans wszystkim podmiotom edukacyjnym świadczącym usługi edukacyjne dla dorosłych, niezależnie od ich formy własności.

System edukacji dorosłych na Ukrainie zyskuje coraz większe znaczenie we współczesnym społeczeństwie. Jego wiodącymi cechami na początku XXI wieku stały się:

wdrożenie systematycznego podejścia; rozwój w kontekście procesów globalizacji i integracji; uczenie się przez całe życie, rozpowszechnianie, dywersyfikacja treści, form i metod, przekształcanie ustalonych struktur i podmiotów prowadzących kształcenie dorosłych; powiązanie zadań priorytetowych z procesami globalizacji i informatyzacji społeczeństwa; szkolenie bezrobotnych; europejska i międzynarodowa współpraca i integracja; wpływ przemian społeczno-gospodarczych na strukturę, zadania i treść kształcenia dorosłych; wprowadzenie technologii informacyjnych do edukacji dorosłych; wzmocnienie funkcji ochrony socjalnej jednostki.

Największymi problemami w edukacji dorosłych, które wymagają natychmiastowego rozwiązania, jest opracowanie odpowiedniego zestawu środków regulacyjnych i prawnych; również ważne jest opracowanie kryteriów dotyczących potrzeb, planowania, kontroli, sprawozdawczości, a także analiza międzynarodowych doświadczeń dotyczących edukacji dorosłych; opracowanie mechanizmów uznawania i certyfikacji dokumentów zdobytych w edukacji pozaformalnej i informalnej dorosłych.

Bibliografia

1. Aleksander T. (1992), *Pozaszkolna edukacja ogólnokształcąca dorosłych: przeszłość – terażniejszość – przyszłość*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.
2. Cropley A., Dave R. (1978), *Kształcenie ustawiczne i szkolenie nauczycieli*, Pergamon, Hamburg.
3. Dave R.N. (1976), *Podstawy edukacji przez całe życie: niektóre aspekty metodologiczne*, Pergamon, Hamburg.
4. Nordhaug O. (1991), *System edukacji cieni: rozwój badań nad dorosłymi*, Norwegian University Press, Oslo.
5. Okoń W. (1975), *Słownik pedagogiczny*, Państw. Wydaw. Nauk, Warszawa.
6. Półturzycki J. (1981), *Tendencje rozwojowe kształcenia ustawicznego*, PWN, Warszawa.
7. Półturzycki J. (1993), *Przemiany i perspektywy edukacji dorosłych*. „Edukacja Dorosłych”, 1, 19.
8. Rubenson K. (2006), Nordycki model uczenia się przez całe życie. *Porównaj*, 36 (3), 327–341.
9. Rychen D.S., Salganik L.H. (2002), *Definicja i dobór kompetencji: podstawy teoretyczne i koncepcyjne*. Szwajcarski Federalny Urząd Statystyczny, Neuchatel.
10. Urbanek A. (2000), *Edukacja dorosłych w Polsce u progu XXI wieku*. „Edukacja Dorosłych”, 3, 47–58.
11. Wojciechowski K. (1962), *Pedagogika dorosłych*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
12. Balaniuk Y. (2020), *Na Ukrainie zaczęły uznawać samokształcenie*. Adres internetowy: <https://www.pravda.com.ua/columns/2020/06/5/7254524/>
13. Wolarska O.S. (2015), *Przygotowanie zarejestrowanych bezrobotnych i studentów jednostek edukacyjnych przedsiębiorstw, organizacji, instytucji: aspekty teoretyczne i metodologiczne*, Horyzonty, Zaporozże.
14. Prawo Ukrainy „O edukacji” (2017, 5 września). Adres internetowy: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
15. Łukianowa L.B. (2016), *Koncepcja rozwoju edukacji dorosłych na Ukrainie*. Zobacz 2: DKS-Center LLC, Kijów.
16. Łukianowa L. (2020), *Edukacja dorosłych: strategie rozwoju i nowoczesne praktyki w krajowej i zagranicznej przestrzeni edukacyjnej: monografia*. K.: Yurka Lyubchenko Sp. z o.o.

17. Łukianowa L. (2021), *Koncepcja działalności uniwersytetów trzeciego wieku*, View-vo LLC "Yurka Liubchenko", Kijów.
18. 326 25.08.2011 Zarządzenie Ministerstwa Polityki Społecznej Ukrainy z dnia 25 lipca 2011 r. Nr 326 "O wprowadzeniu służby socjalno-pedagogicznej "Uniwersytet trzeciego wieku" Adres internetowy: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0326739-11#Tekst>
19. Narodowa Strategia Rozwoju Edukacji na Ukrainie do 2021 roku: <http://www.president.gov.ua/documents/15828.html>
20. Nichkalo N.G., Lukyanova L.B., Sorochan, T.M., Anishchenko, O.V. (2021), *Kształcenie dorosłych jest integralną częścią kształcenia ustawicznego. Krajowy raport na temat stanu i perspektyw rozwoju edukacji na Ukrainie: monografia*. Kijów, CONWY PRINT, 2021. – P. 87–98 URL:<https://doi.org/10.37472/NAES-2021>
21. Ogijenko O.I. (2008). *Trendy w rozwoju edukacji dorosłych w krajach skandynawskich*. Sumy: Hellas-S.
22. Zarządzenie Gabinetu Ministrów Ukrainy nr 10-r: O zatwierdzeniu Strategii Polityki Państwa w sprawie Zdrowej i Aktywnej Długowieczności Ludności na okres do 2022 roku. (2018). ADRES URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-shvalennya-strategiyi-derzhavnoyi-politiki-z-pitan-zdorovogo-ta-aktivnogo-dovgolittya-naselennya-na-period-do-2022-roku>
23. Rządowy projekt ustawy o edukacji ustawicznej dorosłych (2021). Adres internetowy: <https://www.kmu.gov.ua/aktualnoci/uryad-pidtrimav-zakonoproekt-shchodo-osvitchlya-doroslih>

prof. Larysa Lukianowa

Dyrektor Instytutu Pedagogiki i Edukacji Dorosłych

im. Iwana Zjaziuna Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, Kijów

Tłumaczenie z języka Ukraińskiego **dr hab. Franciszek Szlosek**, prof. APS

Pracownicy z Ukrainy – perspektywa polska i europejska

Employees from Ukraine – Polish and European perspective

Key words: unemployment, foreigners, qualifications, migration, labour market policy, workers, Ukraine, employment.

Abstract: The outbreak of the war in Ukraine on February 24, 2022 resulted in the introduction of regulations in Poland containing a number of facilities for Ukrainian citizens, including full access to the labour market, including labour market services and instruments. On the one hand, the fact of the arrival of Ukrainian citizens to the territory of Poland may constitute a positive impulse for the Polish labour market, e.g. by filling the current labour shortages in certain occupations and industries. On the other hand, the question arises whether the mass influx of Ukrainians may limit Polish citizens' access to jobs, especially those that do not require high qualifications. The article presents Polish and European legal regulations, their changes after the outbreak of the armed conflict and an analysis of the available data on Ukrainian citizens in the labour market.

Słowa kluczowe: bezrobocie, cudzoziemcy, kwalifikacje, migracje, polityka rynku pracy, pracownicy, Ukraina, zatrudnienie.

Streszczenie: Wybuch wojny na Ukrainie 24 lutego 2022 r. spowodował, że w Polsce wprowadzono regulacje zawierające szereg ułatwień dla obywateli Ukrainy, m.in. pełny dostęp do rynku pracy, w tym do usług i instrumentów rynku pracy. Z jednej strony fakt przybycia na terytorium Polski obywateli Ukrainy może stanowić pozytywny impuls dla polskiego rynku pracy, m.in. poprzez uzupełnienie istniejących aktualnie niedoborów pracowników w niektórych zawodach i branżach. Z drugiej strony pojawia się pytanie, czy masowy napływ Ukraińców może ograniczyć obywatelom polskim dostępność do miejsc pracy, w szczególności tych, które nie wymagają wysokich kwalifikacji. W artykule przedstawiono przepisy prawne polskie i europejskie, ich zmiany po wybuchu konfliktu zbrojnego oraz analizę dostępnych danych na temat obywateli Ukrainy na rynku pracy.

Wprowadzenie

Dyskurs na temat plusów i minusów obecności na polskim rynku pracy pracowników z państw trzecich (czyli przybywających spoza obszaru Unii Europejskiej lub Europejskiego Obszaru Gospodarczego) jest obecny w Polsce od kilkunastu lat. Faktem jest, że obecnie trudno sobie wyobrazić funkcjonowanie polskiej gospodarki bez pracy cudzoziemców. Umożliwia ona bowiem uzupełnianie niedoborów na rynku pracy, które od kilku lat stanowią jedną z najważniejszych barier rozwoju firm. Cudzoziemcy pozwalają wypełniać lukę demograficzną oraz pozyskiwać kom-

petencje i kwalifikacje, o które ciężko na rodzimym rynku pracy (przykładem są pracownicy sektora IT przyjeżdżający do Polski w ramach rządowego programu Poland. Business Harbor). Zapotrzebowanie na pracę cudzoziemców w Polsce od lat zresztą wzrasta – pomimo pandemii Covid-19 – m.in. z uwagi na utrzymujący się wzrost gospodarczy, poprawiającą się sytuację na rynku pracy (niskie bezrobocie i rosnącą liczbę zatrudnionych), czy wchodzenie na rynek pracy roczników niżu demograficznego i tym samym zmniejszanie się liczby ludności w wieku produkcyjnym. Innymi słowy – napływ cudzoziemców do Polski do 2022 r. miał charakter migracji uzupełniającej i był kontrolowany poprzez odpowiednie regulacje prawne.

Wybuch wojny na Ukrainie 24 lutego 2022 r. spowodował, że w Polsce wprowadzono regulacje zawierające szereg ułatwień dla obywateli Ukrainy, m.in. pełny dostęp do rynku pracy, w tym do usług i instrumentów rynku pracy. Z jednej strony fakt przybycia na terytorium Polski obywateli Ukrainy może stanowić pozytywny impuls dla polskiego rynku pracy, m.in. poprzez uzupełnienie istniejących aktualnie niedoborów pracowników w niektórych zawodach i branżach. Z drugiej strony pojawia się pytanie, czy masowy napływ Ukraińców może ograniczyć obywatelom polskim dostępność do miejsc pracy, w szczególności tych, które nie wymagają wysokich kwalifikacji. W artykule staram się przedstawić aktualne dane oraz rozstrzygnąć pojawiające się wątpliwości. Polityka migracyjna w kontekście rynku pracy jest bowiem procesem złożonym, trudno (ale trzeba) ją kształtować w taki sposób, aby przynosiła ona korzyści wszystkim stronom. Należy podkreślić, że żadnego satysfakcjonującego rozwiązania nie da się wypracować bez dobrego prawa oraz bez dialogu z organizacjami pracodawców, jak i pracowników.

Pracownicy z Ukrainy w Polsce w liczbach po 2004 roku

Liczba wydawanych zezwoleń na pracę cudzoziemców od kilkunastu lat systematycznie rośnie. Pierwsze lata po wejściu Polski do Unii Europejskiej (2004–2007) to lata stabilizacji, kiedy liczba wydanych zezwoleń na pracę dla pracowników z zagranicy wahała się w granicach 10–12 tys. osób (w tym czasie stopniowo znoszony był obowiązek posiadania zezwolenia na pracę dla obywateli państw Unii Europejskiej, analogicznie jak państwa Unii otwierały rynki pracy dla Polaków). Od 2008 r. liczba ta zaczęła wyraźnie rosnąć osiągając w 2011 r. prawie 41 tys. (2006 – 10 754, 2007 – 12 153, 2008 – 18 022, 2009 – 29 340, 2010 – 36 622, 2011 – 40 808)¹. Co ciekawe, wzrost ten wystąpił w latach wyraźnego spowolnienia gospodarczego spowodowanego światowym kryzysem gospodarczym oraz przy rosnącym katalogu zwolnień z konieczności posiadania zezwolenia na pracę. Ciągłe jednak liczba pracujących w Polsce cudzoziemców była wtedy relatywnie niewielka. Biorąc pod uwagę podział zezwoleń na pracę według sekcji PKD, w 2011 r. najwięcej pracodawców zatrudniających cudzoziemców prowadziło działalność w ramach sekcji:

¹ Dane Ministerstwa Rodziny i Polityki Społecznej, <https://psz.praca.gov.pl/rynek-pracy/statystyki-i-analizy/zatrudnianie-cudzoziemcow-w-polsce> (dostęp: 28.04.2022).

budownictwo oraz handel hurtowy i detaliczny, na trzecim miejscu znalazły się natomiast gospodarstwa domowe. Już wtedy utrzymywał się dominujący udział obywateli Ukrainy wśród ogółu wydanych zezwoleń na pracę. W 2010 r. wynosił on 35%, natomiast w 2011 r. wzrósł aż do 46%.

Wprowadzone w 2006 r. rozwiązanie zwolnienia z konieczności posiadania zezwolenia na pracę pod warunkiem posiadania oświadczenia o zamiarze powierzenia wykonywania pracy, zarejestrowanego przez pracodawcę w powiatowym urzędzie pracy, początkowo tylko dla obywateli 3 państw zza polskiej wschodniej granicy, następnie zaś także dla obywateli Mołdowy, Armenii oraz Gruzji, spowodowało wzrost obywateli Ukrainy pracujących na podstawie tego rodzaju dokumentu. Powodem wprowadzenia procedury uproszczonej były sygnały o pojawiających się niedoborach w niektórych segmentach rynku pracy (w szczególności w rolnictwie i budownictwie) w latach 2005–2006, co miało związek zarówno z dobrą koniunkturą gospodarczą, jak i, do pewnego stopnia, wzmożonymi wyjazdami Polaków do pracy za granicę. Praca na podstawie oświadczeń była wtedy możliwa przez 6 miesięcy w ciągu kolejnych 12 miesięcy, a rejestracja oświadczenia była krótsza. Liczba oświadczeń zarejestrowanych w powiatowych urzędach pracy znacznie przewyższała liczbę wydawanych zezwoleń i kształtowała się w latach 2008–2011 na następującym poziomie: 2008 – 156 713, 2009 – 188 414, 2010 – 180 073, 2011 – 259 777. Biorąc pod uwagę sekcje PKD, w których zatrudniani byli cudzoziemcy, najwięcej oświadczeń o zamiarze powierzenia pracy cudzoziemcowi dotyczyło: rolnictwa (50%), budownictwa (22%), przetwórstwa przemysłowego (6%) oraz gospodarstw domowych zatrudniających pracowników (4,5%). W 2011 r. dla obywateli Ukrainy zarejestrowanych zostało prawie 95% oświadczeń².

W kolejnych latach głównym czynnikiem, który przyczynił się do zmiany charakteru oraz zwiększenia dynamiki migracji obywateli Ukrainy był pogłębiający się kryzys gospodarczy w kraju, zmiany polityczne, do których doszło w 2014 roku, a także późniejsza aneksja Krymu przez Federację Rosyjską oraz wybuch konfliktu zbrojnego z prorosyjskimi separatystami w Donbasie. Przy silnie spadającym w Polsce bezrobociu wzrastała skala zatrudnienia cudzoziemców (liczba wydawanych rocznie zezwoleń na pracę wzrosła ok. 10-krotnie do 420 tys. w 2020 r., a oświadczeń o powierzeniu pracy ok. 7-krotnie do ponad 1,5 mln w 2020 r.). Z opublikowanego przez Eurostat raportu *Zezwolenia pobytowe dla obywateli państw nie-unijnych³, nt. dokumentów pobytowych wydanych po raz pierwszy w Europie⁴* w 2016 r. wynikało, że głównym państwem pochodzenia osób, które uzyskały zezwolenia i wizy w Europie była Ukraina (589 tys. zezwoleń – 17,5% wszystkich wydanych tych dokumentów w Europie. Najwięcej, aż 87% z nich (512 tys.) wydano wówczas w Polsce.

² Tamże.

³ Residence permits for non-EU citizens; najbardziej aktualne dostępne dane dotyczą roku 2016 http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=migr_resfirst&lang=en (dostęp: 28.04.2022).

⁴ Tzw. first permits, dotyczy wszystkich dokumentów pobytowych, także wiz.

Od 2017 r. liczba wydanych zezwoleń przekroczyła granicę 2 milionów w ciągu roku. W latach 2012–2017 wydano 5 milionów 338 tys. (w tym ponad 3 miliony dla ob. Ukrainy) zezwoleń legalizujących pracę cudzoziemca, głównie w rolnictwie – 33%, budownictwie – 15% i przetwórstwie przemysłowym 11%. Po tym okresie struktura zatrudnienia cudzoziemców uległa zmianie i tak w latach 2018–2022 wydano 9 mln 644 tys. zezwoleń, a w tym 8 mln 110 tys. dotyczyło obywateli Ukrainy. Wzrosła również liczba cudzoziemców w systemie ubezpieczeń ZUS, która na koniec 2021 r. sięgnęła 875 tys. i był to wynik o około 150 tys. wyższy niż na początku roku. Na koniec marca 2022 r. liczba zgłoszonych do ubezpieczenia obcokrajowców wyniosła 932 tys., w tym ponad 667 tys. to obywatele Ukrainy⁵.

Obywatele Ukrainy najczęściej pracują w takich branżach jak: przetwórstwo przemysłowe – 33%, budownictwo – 18%, działalność w zakresie usług administrowania i działalność wspierająca (w tym agencje pracy tymczasowej) 16%, transport i gospodarka magazynowa 14%, rolnictwo – 7%. Pracodawcy coraz częściej zainteresowani są pozyskaniem pracowników na dłuższy czas, dlatego wśród zatrudnionych cudzoziemców przeważają umowy długoterminowe. W 2022 roku na okres powyżej 6 miesięcy zatrudnianych było 75% cudzoziemców (biorąc pod uwagę każdy rodzaj zezwolenia). Biorąc pod uwagę wskaźniki demograficzne, do pracy w Polsce przyjeżdżali głównie mężczyźni w wieku do 45 lat, kobiety stanowiły 36% pracujących cudzoziemców w RP⁶.

Również Urząd ds. Cudzoziemców (UdsC) w swoich raportach potwierdza⁷, że zwiększony napływ cudzoziemców z Ukrainy do Polski obserwuje się od 2014 r. Dominują migracje czasowe (w 2020 złożonych zostało 17-krotnie więcej wniosków o pobyt czasowy niż stały). Szczególnie dużym zainteresowaniem wśród cudzoziemców cieszy się imigracja zarobkowa do Polski (2/3 wniosków o pobyt czasowy w 2016 roku uzasadnionych było chęcią podjęcia pracy, w 2017 r. – 70%, w 2018 r. – 73%, w 2019 r. – 70%, 2020 r. – 76%). UdsC już w latach 2014–2020 r. odnotowywał zwiększony napływ wniosków o udzielenie zezwolenia na pobyt czasowy wynikający z sytuacji na Ukrainie (większe zainteresowanie dłuższym jednolitym zezwoleniem) i trwającym konfliktem oraz liberalizacją przepisów wizowych i uproszczeniem procedur pobytowych i związanych z pracą.

Dane pokazują, że większość obywateli Ukrainy przebywała w Polsce przed wojną w związku z pracą (w 2021 r. 77%). W 2016 r. większość zezwoleń na pobyt czasowy wydano w związku z pracą – (73%), podobnie jak w kolejnych latach (2017 r. – 76%, 2018 r. – 73%, 2019 r. – 74%, 2020 r. – 80%).

⁵ Cudzoziemcy w polskim systemie ubezpieczeń społecznych, <https://www.zus.pl/baza-wiedzy/statystyka/opracowania-tematyczne/cudzoziemcy> (dostęp: 12.04.2022).

⁶ Centralny System Analityczno-Raportowy CeSAR, Ministerstwo Rodziny i Polityki Społecznej.

⁷ Zob.: Raport na temat obywateli Ukrainy (wg stanu na dzień 1 stycznia 2022 r.), Urząd ds. Cudzoziemców, Warszawa 2022.

Tabela 1. Liczba osób objętych wnioskami o udzielenie zezwolenia na pobyt czasowy według celu złożenia wniosku – stan na dzień 1.01.2022 r.

Cel pobytu		Praca	Rodzina	Nauka	Pozostałe	Razem
2016	Ukraina	66 335	5 771	7 708	8 122	87 936
	pozostałe	21 396	6 259	5 795	6 010	39 460
	Razem	87 731	12 030	13 503	14 132	127 396
2017	Ukraina	86 511	7 577	7 605	11 210	112 903
	pozostałe	36 182	6 993	7 093	6 984	57 252
	Razem	122 693	14 570	14 698	18 194	170 155
2018	Ukraina	107 297	12 061	6 178	14 732	140 268
	pozostałe	41 533	7 984	8 146	6 711	64 374
	Razem	148 830	20 045	14 324	21 443	204 642
2019	Ukraina	120 389	15 169	6 821	19 812	162 191
	pozostałe	41 773	8 646	9 795	7 548	67 762
	Razem	162 162	23 815	16 616	27 360	229 953
2020	Ukraina	153 762	14 908	5 782	17 487	191 939
	pozostałe	43 959	7 770	9 809	6 613	68 151
	Razem	197 721	22 678	15 591	24 100	260 090
2021	Ukraina	204 143	21 370	4 401	31 908	261 822
	pozostałe	76 435	5 405	9 907	6 910	98 657
	Razem	280 578	26 775	14 308	38 818	360 479
Suma		999 715	119 913	89 040	144 047	1 352 715

Źródło: Raport na temat obywateli Ukrainy (wg stanu na dzień 1 stycznia 2022 r.), Urząd ds. Cudzoziemców, Warszawa 2022, s. 8.

Zmiany w procedurach zatrudniania cudzoziemców w Polsce

Podstawą prawną zatrudniania cudzoziemców na terytorium RP są przede wszystkim akty legislacyjne określające warunki konieczne do spełnienia w postępowaniu o powierzenie pracy cudzoziemcowi, czyli uzyskanie dostępu do rynku pracy (np. zezwolenia na pracę, zezwolenia na pracę sezonową, pracę na podstawie oświadczenia czy tytułu do zwolnienia z konieczności uzyskania zezwolenia) oraz tytułu pobytowego (zezwolenie na pobyt, wiza lub ruch bezwizowy)⁸. Część osób jest zwolnionych z konieczności uzyskania zezwolenia na pracę, np: obywatele UE, osoby objęte ochroną międzynarodową, osoby posiadające zezwolenie na pobyt stały, lub pobyt rezydenta długoterminowego UE wydanego w RP, Kartę Polaka, studenci i absolwenci studiów stacjonarnych w Polsce oraz niektóre osoby przybywające w ramach łączenia rodzin.⁹ W 2020 r. do grupy tej dodano m.in. cudzoziem-

⁸ Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy (Dz.U.2022.0.690).

⁹ Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 9 grudnia 2010 r. zmieniające rozporządzenie

ców przebywających w Polsce na podstawie wiz humanitarnych i wiz z adnotacją „Poland. Business Harbour”, lekarzy, pielęgniarki i ratowników medycznych mających prawo wykonywania zawodu w Polsce.

Zezwolenie na pracę cudzoziemca wydaje wojewoda. Pracodawca składa wypełniony wniosek o wydanie zezwolenia na pracę cudzoziemca na terytorium RP wraz m.in. z informacją starosty o wyniku testu rynku pracy (jeśli jest wymagana), we właściwym Urzędzie Wojewódzkim. Ustawowy czas na wydanie decyzji w sprawach niewymagających wyjaśnień wynosi 30 dni. Zezwolenie na pracę typu A (najpowszechniej wykorzystywane, dotyczące cudzoziemca wykonującego pracę u pracodawcy mającego siedzibę w Polsce) wydawane jest przez wojewodę na okres – co do zasady – do 3 lat. Jeśli cudzoziemiec przebywa za granicą i nie ma ważnego dokumentu pobytowego, to składa on wniosek o wydanie wizej w polskim konsulacie (ew. wjeżdża w ramach ruchu bezwizowego, co pozwala na pobyt i pracę do 3 miesięcy, po tym terminie cudzoziemiec musi uzyskać zezwolenie na pobyt). Zezwolenie na pracę dotyczy wszystkich sekcji PKD poza tymi, które zostały określone jako sezonowe (gdzie obowiązuje zezwolenie na pracę sezonową wydawane przez starostę). Przez dłuższy czas Polska nie stosowała preferencji dla określonych zawodów lub kwalifikacji. Dopiero od połowy 2018 r. dla prawie 300 zawodów wprowadzono zwolnienie z tzw. testu rynku pracy w procedurze uzyskania zezwolenia na pracę¹⁰. Rozwiązanie to zostało korzystnie ocenione m.in. przez pracodawców i przyczyniło się do zwiększenia liczby wydawanych zezwoleń na pracę, w szczególności dla zawodów związanych z wykwalifikowaną pracą fizyczną.

Na przestrzeni tych lat należy jednak odnotować kilka ważnych wydarzeń, które miały wpływ na kształtowanie dynamiki napływu cudzoziemców w celu wykonywania pracy do Polski. W latach 2012–2017 funkcjonowały oświadczenia o zamiarze powierzenia pracy cudzoziemcowi, które od 1 stycznia 2018 r. przekształcone zostały w nieco bardziej rygorystyczne i sformalizowane oświadczenia o powierzeniu pracy cudzoziemcowi. Rozwiązanie to (zwane inaczej „procedurą oświadczeniową” lub „uproszczoną”) dotyczyło obywateli 6 państw: Armenii, Białorusi, Gruzji, Mołdawii, Rosji i Ukrainy. Pozwalało ono uzyskać zgodę na wykonywanie pracy – bez konieczności uzyskania zezwolenia na pracę – przez 6 miesięcy w ciągu kolejnych 12 miesięcy w działach gospodarki (podklasach PKD) niezwiązanych z pracami sezonowymi. Wprowadzona zmiana nie zmniejszyła popytu na pracowników z zagranicy. Aby uzyskać wpis do ewidencji oświadczeń, pracodawca składa oświadczenie w powiatowym urzędzie pracy. W ciągu 7 dni roboczych od dnia otrzymania oświadczenia starosta wpisuje oświadczenie do ewidencji oświadczeń lub w drodze decyzji administracyjnej odmawia wpisu.

w sprawie wykonywania pracy przez cudzoziemców bez konieczności uzyskania zezwolenia na pracę (Dz.U. 2010 nr 236 poz. 1559).

¹⁰ Rozporządzenie Ministra Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej z dnia 28 czerwca 2018 r. zmieniającego rozporządzenie w sprawie określenia przypadków, w których zezwolenie na pracę jest wydawane bez względu na szczegółowe warunki wydawania zezwoleń na pracę cudzoziemców (Dz.U. poz. 1264).

W 2018 r. wprowadzono w Polsce prace sezonowe związane z określonymi ustawowo działalnościami w rolnictwie, ogrodnictwie oraz turystyce. Pozwolenie na wykonywanie pracy sezonowej może trwać do 9 miesięcy w roku kalendarzowym. Na podstawie zezwolenia na pracę sezonową pracę mogą podejmować obywatele wszystkich państw trzecich, przy czym dla obywateli wspomnianych wyżej 6 państw, zezwolenie na pracę sezonową wydaje się na zasadach uproszczonych, tj. bez sprawdzania możliwości zaspokojenia potrzeb kadrowych w oparciu o rejestry bezrobotnych i poszukujących pracy (tzw. test rynku pracy).

W dniu 29 stycznia 2022 r. weszły w życie zmiany w przepisach ustawy o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy wprowadzone przepisami ustawy z dnia 17 grudnia 2021 r. o zmianie ustawy o cudzoziemcach oraz niektórych innych ustaw¹¹. Wprowadziła ona zmiany obowiązujących przepisów dotyczących oświadczeń polegające na:

- wydłużeniu z 6 do 24 miesięcy okresu wykonywania pracy przez cudzoziemca na podstawie oświadczenia o powierzeniu wykonywania pracy cudzoziemcowi (umowy powyżej 180 dni to 69% ogółu oświadczeń wpisanych do ewidencji w 2022 roku);
- likwidacji 12-miesięcznego okresu rozliczeniowego, co umożliwi powierzenie cudzoziemcowi pracy bez przerwy na podstawie kolejnych oświadczeń;
- uzależnieniu wpisu oświadczenia do ewidencji od zapewnienia przez pracodawcę porównywalnego wynagrodzenia i wydłużeniu do 7 dni okresu na poinformowanie powiatowego urzędu pracy o podjęciu pracy przez cudzoziemca.

W związku z wybuchem wojny na Ukrainie wprowadzono przepisy ułatwiające legalizację zatrudnienia dla osób, które uciekły z terytorium tego państwa¹². Na mocy przepisów ustawy z dnia 12 marca 2022 r. o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa (tzw. specustawa) zarówno obywatele Ukrainy, którzy przybyli do Polski od dnia 24 lutego 2022 r. w związku z zagrożeniem działaniami wojennymi prowadzonymi na terytorium tego państwa, jak i obywatele Ukrainy, którzy przebywają obecnie legalnie na terytorium Polski – na podstawie wize, zezwolenia na pobyt, zezwolenia jednolitego na pobyt i pracę – są uprawnieni do wykonywania pracy na terytorium RP w okresie pobytu zgodnego z obowiązującymi przepisami. Obywatele Ukrainy, zgodnie w przepisami ustawy mogą więc wykonywać pracę w Polsce bez dodatkowego obowiązku uzyskania zezwolenia na pracę cudzoziemca lub wpisu oświadczenia o powierzeniu wykonywania pracy cudzoziemcowi do ewidencji oświadczeń. Podmiot powierzający wykonywanie pracy cudzoziemcowi ma obowiązek powiadomić w terminie 14 dni od dnia podjęcia pracy przez obywatela Ukrainy – za pomocą systemu teleinformatycznego praca.gov.pl – powiatowy urząd pracy właściwy ze względu na siedzibę podmiotu

¹¹ Ustawa z dnia 17 grudnia 2021 r. o zmianie ustawy o cudzoziemcach oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. 2022 poz. 91).

¹² Ustawa z dnia 12 marca 2022 r. o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa (Dz. U. 2022 poz. 583 z późn. zm.).

powierzającego wykonywanie pracy cudzoziemcowi lub miejsce zamieszkania podmiotu o powierzeniu wykonywania pracy temu obywatelowi. Do końca kwietnia 2022 r. zarejestrowano 100 tys. takich powiadomień.

Obywatele Ukrainy mogą korzystać z usług i instrumentów rynku pracy tak jak Polacy, w szczególności z usług pośrednictwa pracy, poradnictwa zawodowego oraz szkoleń. Na mocy przepisów ww. ustawy obywatele Ukrainy mają prawo do świadczeń z pomocy społecznej. Są to świadczenia pieniężne i niepieniężne, np.: zasiłek okresowy, zasiłek celowy na żywność, usługi opiekuńcze, mieszkania chronione, poradnictwo specjalistyczne, interwencję kryzysową. Zgodnie z przepisami ustawy obywatelom Ukrainy przysługuje również bezpłatna pomoc psychologiczna. Zakład Ubezpieczeń Społecznych przyznaje i wypłaca świadczenie wychowawcze z programu Rodzina 500+. O świadczenie mogą ubiegać się osoby, które uzyskały numer PESEL UKR, założyły w Polsce rachunek bankowy i mają polski numer telefonu. Do złożenia wniosków niezbędne jest zarejestrowanie i potwierdzanie profilu na PUE ZUS.

Ponadto na podstawie ustawy obywatelom Ukrainy przysługuje pomoc w postaci jednorazowego świadczenia pieniężnego w wysokości 300 zł, przeznaczonego na najpilniejsze wydatki. Od 16 marca 2022 r. osoby zapewniające zakwaterowanie i wyżywienie obywatelom Ukrainy, którzy przybyli na terytorium RP z terytorium Ukrainy w związku z działaniami wojennymi prowadzonymi na terytorium tego państwa, mogą otrzymać świadczenie w wysokości 40 zł za każdy dzień pomocy.

W dniu 14 kwietnia 2022 r. w Dzienniku Ustaw opublikowana została ustawa z dnia 8 kwietnia 2022 r. o zmianie ustawy o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa oraz niektórych innych ustaw¹³. Ustawa ta w zakresie rynku pracy wprowadziła zmiany dotyczące przede wszystkim ujednoczenia przepisów specustawy z obowiązującymi przepisami m.in. w zakresie statusu ochrony czasowej, zasad dostępu do rynku pracy, legalności powierzania pracy cudzoziemcowi czy procesu monitorowania zatrudnienia cudzoziemców w szczególności:

- a) wyłączyła osoby korzystające z ochrony czasowej z zakresu stosowania ustawy o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy w taki sam sposób, w jaki zostali oni wyłączeni z zakresu stosowania w specustawie;
- b) dodała przepis, według którego obowiązek powiadomienia o powierzeniu wykonywania pracy obywatelowi Ukrainy nie dotyczy przypadku, w którym cudzoziemiec jest uprawniony do wykonywania pracy na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej zgodnie z przepisami ustawy o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy. Celem jest bowiem funkcjonowanie nowej, uproszczonej „ścieżki dostępu” obywateli Ukrainy do rynku pracy w Polsce w okresie, w którym w Ukrainie trwają działania wojenne, a niewprowadzanie dodatkowych obo-

¹³ Ustawa z dnia 8 kwietnia 2022 r. o zmianie ustawy o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. poz. 830).

- wiązków związanych z powierzaniem pracy obywatelom Ukrainy równocześnie z obowiązkami, które są związane z powierzaniem pracy obywatelom wszystkich państw trzecich;
- c) wprowadziła przepisy, które mają na celu dostarczanie ministrowi właściwemu do spraw pracy oraz instytucjom kontrolnym aktualnych informacji pozwalających ocenić liczbę obywateli Ukrainy, którzy wykonują pracę zgodnie z przepisami ustawy, jak również kierować do podmiotów powierzających wykonywanie pracy kontrole dotyczące przestrzegania przepisów prawa w szczególności w zakresie minimalnego wynagrodzenia za pracę oraz bezpieczeństwa i higieny pracy;
 - d) wprowadziła przepis, który umożliwia powiatowym urządowi pracy ponoszenie wydatków z Funduszu Pracy i środków Europejskiego Funduszu Społecznego na aktywne docieranie z informacją o możliwościach wsparcia do osób, które dotychczas nie zarejestrowały się w urzędzie, a które potencjalnie byłyby zainteresowane ofertą urzędów pracy;
 - e) wprowadziła nową formę wsparcia w postaci możliwości sfinansowania przez starostów kosztów postępowania nostryfikacyjnego lub postępowania w sprawie potwierdzenia ukończenia studiów na określonym poziomie. Powyższe rozwiązanie ma na celu wsparcie cudzoziemców, w tym obywateli Ukrainy, którzy przybyli do Polski w konsekwencji konfliktu zbrojnego na terenie tego kraju. Uznanie dyplomu ukończenia studiów zdobytego w Ukrainie za równoważny odpowiedniemu polskiemu dyplomowi i tytułowi zawodowemu pozwoli na bardziej efektywną integrację na polskim rynku pracy;
 - f) wprowadziła rozwiązania umożliwiające finansowanie z Funduszu Pracy kosztów związanych z organizowaniem giełd pracy i targów pracy w celu prowadzenia pośrednictwa pracy oraz umożliwienie zatrudniania obywateli Ukrainy w strukturach administracji samorządowej oraz w strukturach administracji rządowej, bez konieczności potwierdzania znajomości języka polskiego.

W ramach struktur administracji samorządowej, o których mowa w art. 2 ustawy z dnia 21 listopada 2008 r. o pracownikach samorządowych (Dz. U. z 2022 r. poz. 530), obywatele Ukrainy będą mogli być zatrudniani na stanowiskach pomocniczych i obsługowych. Z kolei, w strukturach administracji rządowej, obywatele Ukrainy będą mogli być zatrudniani – zarówno w ramach korpusu służby cywilnej, jak i poza korpusem służby cywilnej – na stanowiskach pracy, na których wykonywana praca nie polega na bezpośrednim lub pośrednim udziale w wykonywaniu władzy publicznej i funkcji mających na celu ochronę generalnych interesów państwa. Istotnym bowiem pozostaje wskazanie, że wobec pracowników zatrudnianych w strukturach administracji rządowej w ramach korpusu służby cywilnej znajdują zastosowanie przepisy ustawy z dnia 21 listopada 2008 r. o służbie cywilnej (Dz. U. z 2021 r. poz. 1233, z późn. zm.), natomiast wobec pracowników zatrudnionych poza korpusem służby cywilnej – przepisy ustawy z dnia 16 września 1982 r. o pracownikach urzędów państwowych (Dz. U. z 2020 r. poz. 537, z późn. zm.).

Warto w tym miejscu zaznaczyć, że obywatel Ukrainy, który wjechał na terytorium Polski na podstawie paszportu biometrycznego może swobodnie przemieszczać się w strefie Schengen do 90 dni w okresie 180 dni i podróżować do państwa członkowskiego, w którym chce korzystać z praw związanych z ochroną tymczasową. Jeżeli po upływie tego okresu obywatel Ukrainy przebywa na terytorium Polski, jego pobyt i pracę legalizuje wspomniana ustawa z dnia 12 marca 2022 r. o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa. Jednakże jeżeli obywatel ten wyjedzie z Polski na okres dłuższy niż 1 miesiąc, wówczas traci on wszystkie uprawnienia nadane ustawą specjalną, w tym związane z prawem pobytu i pracy w Polsce. Obywatel Ukrainy, który wjechał na terytorium Polski, ale nie posiada paszportu biometrycznego i przebywa na terytorium RP, jego pobyt i pracę legalizuje ustawa specjalna. Jeśli obywatel Ukrainy będzie przebywał za granicą musi tam zalegalizować swój pobyt i pracę. Obywatel Ukrainy lub członek jego rodziny, który skorzysta z uprawnień nadanych mu przez ustawę specjalną, może niezależnie od tego ubiegać się o ochronę czasową w innym państwie członkowskim Unii Europejskiej, w którym stosuje się ten typ ochrony.

Dostęp do rynku pracy w Unii Europejskiej dla obywateli Ukrainy

Według danych Komisji Europejskiej z 1 stycznia 2020 r. Unia Europejska liczyła 447,3 mln mieszkańców – 23 mln stanowili obywatele spoza UE (5,1 proc. całkowitej liczby ludności UE)¹⁴.

Jak wspominałam wyżej, w celu wsparcia obywateli Ukrainy opuszczających swój kraj w związku z agresją Federacji Rosyjskiej na Ukrainę, Unia Europejska użyła środka w postaci „ochrony czasowej” dla uchodźców z Ukrainy. Wysoki Komisarz Narodów Zjednoczonych ds. Uchodźców oszacował liczbę uchodźców z Ukrainy na 4 mln 317 tys. (na dzień 7.04.2022). Z tych danych wynika, że Polska jest pierwszym krajem pod względem liczby uchodźców. Wśród pierwszych narodów na świecie, które przyjęły uchodźców z Ukrainy są również: Rumunia z 663 tys. i Węgry z 404 tys. Następnie Republika Mołdawii i Rosja osiągnęły 402 tys. i 351 tys. Wśród wybranych destynacji, choć już w mniejszym stopniu, znajduje się również Słowacja z 302 tys. uchodźcami i Białoruś z 18 tys. (dane na 7.04.2022)¹⁵.

W dniu 4 marca 2022 r. – po jednogłośnym zatwierdzeniu przez wszystkie państwa członkowskie – weszła w życie Decyzja wykonawcza Rady 2022/382 stwierdzająca istnienie masowego napływu wysiedleńców z Ukrainy w rozumieniu art. 5 dyrektywy 2001/55/WE i skutkująca wprowadzeniem tymczasowej ochrony. Poniższa tabela przedstawia zasady dostępu do rynku pracy wybranych państw Unii Europejskiej w kontekście tego aktu prawnego oraz zakres możliwego wsparcia obywateli

¹⁴ https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/promoting-our-european-way-life/statistics-migration-europe_pl (dostęp: 29.04.2022).

¹⁵ <https://statisticsanddata.org/data/data-on-refugees-from-ukraine> (dostęp: 29.04.2022).

Ukrainy w urzędach pracy tych państw. Informacje zostały zebrane w ramach sieci europejskich publicznych służb zatrudnienia¹⁶.

Tabela 2. Dostęp do rynku pracy obywateli Ukrainy w państwach Unii Europejskiej (stan na dzień 31.03.2022 r.)

	Dostęp do rynku pracy	Wsparcie urzędu pracy
Austria	Wymagane pozwolenie na pracę.	Wsparcie urzędu pracy w zakresie: doradztwa, pośrednictwa pracy, nauki języka niemieckiego, szkolenia zawodowego/stażu, specjalnego wsparcia dla kobiet, informacji na temat opieki nad dziećmi. Podczas pierwszej wizyty w urzędzie pracy wymagane jest przedstawienie zezwolenia na pobyt oraz, jeśli to możliwe, karty ubezpieczenia społecznego. Po udanym procesie aktywizacji urząd pracy wydaje pozwolenie na pracę.
Belgia – region Brukseli	Możliwość uzyskania ochrony czasowej. Rejestracja w gminie pozwala uzyskać prawo pobytu, ubezpieczenie zdrowotne i ubiegać się o świadczenia socjalne w gminie. Rejestracja daje również dostęp do rynku pracy i usług oferowanych przez urzędy pracy z rejonu Brukseli.	Specjalna procedura dla osób bez znajomości języka holenderskiego lub francuskiego (informacyjne sesje wideo). Po zarejestrowaniu się jako osoba poszukująca pracy, obywatel Ukrainy ma dostęp do ogólnych usług urzędu pracy lub może zostać skierowany do zespołu, który oferuje bardziej intensywne doradztwo.
Belgia – region Flandrii	Możliwość uzyskania ochrony czasowej. Dostęp do rynku pracy i usług oferowanych przez urzędy pracy z regionu Flandrii po rejestracji.	W opracowaniu – szyba ścieżka kierowania obywateli Ukrainy na rynek pracy.
Belgia – region Walonii	Możliwość uzyskania ochrony czasowej. Dostęp do rynku pracy i usług oferowanych przez urzędy pracy z regionu Walonii po rejestracji w gminie, gdzie się przebywa i po uzyskaniu zaświadczenia.	Możliwość rejestracji w urzędzie pracy. Rejestracja będzie ułatwiona w formie rejestracji zbiorowej we współpracy z gminami lub indywidualnej przy wsparciu wolontariuszy-tłumaczy.

¹⁶ Zob.: <https://www.pesnetwork.eu>.

	Dostęp do rynku pracy	Wsparcie urzędu pracy
Bułgaria	<p>Możliwość uzyskania ochrony czasowej. Dostęp do rynku pracy i szkoleń zawodowych bez konieczności uzyskania zezwolenia na pracę. Dostęp do bułgarskiego rynku pracy w uproszczonych procedurach w przypadku:</p> <ul style="list-style-type: none"> – posiadania dokumentów potwierdzających bułgarskie pochodzenie, (możliwość podjęcia pracy od razu, po rejestracji w urzędzie pracy i nawiązaniu umowy o pracę na okres co najmniej 6 miesięcy), – pracy sezonowej do 90 dni w rolnictwie, leśnictwie i rybołówstwie, hotelach i restauracjach (wymagana jest rejestracja w urzędzie pracy na podstawie oświadczenia złożonego przez pracodawcę). 	<p>Prawo do podjęcia pracy bez konieczności uzyskania zezwolenia na pracę, rejestracji jako poszukujący pracy, usług pośrednictwa pracy i szkoleń zawodowych.</p>
Chorwacja	<p>Możliwość uzyskania ochrony czasowej (wydawane przez Ministerstwo Spraw Wewnętrznych na okres jednego roku). Dostęp do rynku pracy, opieki zdrowotnej, edukacji, podnoszenia kwalifikacji/przekwalifikowania, integracji na rynku pracy, mieszkania i opieki społecznej.</p>	<p>Możliwość rejestracji w regionalnym lub lokalnym urzędzie pracy. Urząd pracy zapewnia pomoc w poszukiwaniu pracy i dostęp do wszystkich aktywnych form wsparcia na takich samych warunkach jak obywatele chorwaccy. Są to: dotacje (zatrudnienie, staże, staże w sektorze publicznym, poprawa umiejętności, samozatrudnienie), wsparcie w postaci szkoleń, prac publicznych i prac sezonowych.</p>
Cypr	<p>Możliwość uzyskania ochrony czasowej. Pełny dostęp do rynku pracy i usług urzędów pracy.</p>	<p>Pełny dostęp do rynku pracy, szkoleń, staży i innych usług rynku pracy.</p>
Czechy	<p>Możliwość uzyskania ochrony czasowej. Pełny dostęp do rynku pracy i usług urzędów pracy, a także do tzw. świadczenia humanitarnego wypłacanego przez urząd pracy.</p>	<p>Rejestracja na podstawie wiza pobytowej potwierdzającej uzyskanie ochrony czasowej. Prawo do wszystkich usług rynku pracy jak pośrednictwo pracy, kursy języka czeskiego czy przekwalifikowania do zawodu wymaganego przez pracodawcę.</p>

	Dostęp do rynku pracy	Wsparcie urzędu pracy
Dania	Możliwość uzyskania zezwolenia na pobyt na podstawie specjalnej ustawy o zezwoleniach na pobyt czasowy dla przesiedleńców z Ukrainy (wydawane przez Urząd Imigracyjny). Dostęp do rynku pracy.	Wsparcie urzędu pracy w formie aktywnych zajęć i nauki języka duńskiego.
Estonia	Możliwość uzyskania ochrony czasowej. Pełny dostęp do rynku pracy i usług urzędów pracy. W przypadku pobytu na podstawie wizy lub pobytu bezwizowego możliwość podjęcia jedynie pracy krótkoterminowej (po powiadomieniu Policji i Straży Granicznej).	Możliwość rejestracji w urzędzie pracy, wsparcia urzędu oraz uzyskania zasiłku dla bezrobotnych. Uruchomienie strony internetowej dla pracodawców zainteresowanych zatrudnieniem uchodźców ukraińskich oraz dla uchodźców ukraińskich zainteresowanych poszukiwaniem pracy. Przetłumaczenie materiałów informacyjnych.
Finlandia	Możliwość uzyskania ochrony czasowej. Dostęp do rynku pracy i usług oferowanych przez urzędy pracy.	Prawo do wszystkich usług realizowanych przez urzędy pracy, planu integracyjnego i szkoleń zgodnie z potrzebami. Proces jest taki sam dla wszystkich imigrantów.
Francja	Możliwość uzyskania ochrony czasowej. Pełny dostęp do rynku pracy i usług urzędów pracy.	Konieczność poddania się w specjalnym punkcie procedurom związanym z dostępem do świadczeń, usług zdrowotnych, zamieszkaniem, systemem edukacji i rynkiem pracy. Punkt taki znajduje się w każdym departamencie. Możliwość zarejestracji online jako poszukujący pracy (konieczna znajomość języka francuskiego) rejestracji w urzędzie (możliwość uzyskania dokładnych informacji i ofert pracy). Dostępne ulotki w języku ukraińskim i angielskim oraz specjalne wsparcie w lokalnych biurach rejestracji.
Grecja	Możliwość uzyskania ochrony czasowej. Pełny dostęp do rynku pracy i usług urzędów pracy.	Rejestracja bezrobotnych odbywa się on-line za pośrednictwem e-Usług greckich Publicznych Służb Zatrudnienia (PSZ) (OAED), do których mogą uzyskać dostęp,

	Dostęp do rynku pracy	Wsparcie urzędu pracy
		<p>korzystając z danych uwierzytelniających „TAXISnet” (Urząd Podatkowy). Wymagane jest podanie informacji o wykształceniu i kwalifikacjach zawodowych.</p> <p>Obowiązek uczestnictwa w procesie „zindywidualizowanego podejścia” i ustalenia Indywidualnego Planu Działania z doradcą ds. zatrudnienia.</p> <p>Możliwość skierowania do centrów prowadzonych przez gminę w celu np. uzyskania informacji o gwarantowanym dochodzie minimalnym.</p>
Irlandia	<p>Możliwość uzyskania ochrony czasowej.</p> <p>Dostęp do rynku pracy i usług oferowanych przez urzędy pracy.</p>	Pełny dostęp do rynku pracy i usług oferowanych przez urzędy pracy, w tym pośrednictwa pracy i skierowań do pracy.
Lichtenstein	Dostęp do rynku pracy dla osób, którym przyznano prawo azylu.	
Litwa	<p>Konieczność rejestracji w urzędzie migracyjnym.</p> <p>Dostęp do rynku pracy. Obywatele Ukrainy są grupą priorytetową.</p>	Bezpośredni dostęp do zatrudnienia, aktywnych usług rynku pracy i wszystkich innych usług urzędów pracy. Celem urzędu pracy jest zaproponowanie oferty pracy w ciągu jednego dnia po rejestracji.
Luksemburg	<p>Możliwość uzyskania ochrony czasowej.</p> <p>Pełny dostęp do rynku pracy i usług urzędów pracy po uzyskaniu zaświadczenia potwierdzającego prawo pobytu.</p>	<p>Ukierunkowane informacje dla obywateli Ukrainy oraz dla zainteresowanych firm.</p> <p>Wsparcie organizacji pozarządowych.</p> <p>Powołanie specjalnej jednostki PSZ zajmującej się rejestracją i doradztwem na rzecz obywateli Ukrainy.</p>
Łotwa	<p>Ustawa o wsparciu osób cywilnych z Ukrainy:</p> <ul style="list-style-type: none"> – prawo do pracy na podstawie wizy długoterminowej, – zniesienie wymogu języka narodowego, – prawo do jednorazowego dodatku w wysokości minimalnego miesięcznego wynagrodzenia, który nie podlega opodatkowaniu. 	<p>Wsparcie w znalezieniu odpowiedniej pracy: przygotowanie CV, skontaktowanie z pracodawcą.</p> <p>Utworzenie w Rydze specjalnego ośrodka wsparcia, w którym dostępne są wspólnie usługi kilku instytucji państwowych, w tym PSZ.</p> <p>Oferty pracy dla obywateli Ukrainy są oznaczone w bazie ofert pracy.</p>

	Dostęp do rynku pracy	Wsparcie urzędu pracy
Holandia	Wymagane pozwolenie na pracę.	Wsparcie PSZ i możliwości rejestracji przyznane jest osobom posiadającym zezwolenie na pracę.
Malta	Możliwość uzyskania ochrony czasowej. Na podstawie statusu ochrony czasowej urząd pracy wydaje zezwolenie na pracę.	Brak możliwości zarejestrowania w urzędzie pracy. Prawo do usług rynku pracy realizowanych przez urząd: pośrednictwa pracy, szkoleń, aktywnych form rynku pracy.
Niemcy	Możliwość uzyskania ochrony czasowej. Zadania związane ze świadczeniami wynikającymi z przyznawania ochrony czasowej są w kompetencjach gmin. Możliwość przebywania w Niemczech bez wizy przez okres do 90 dni po wyjeździe, bez dostępu do rynku pracy. Zgodnie z dyrektywą obywatele Ukrainy i innych państw trzecich, którzy przebywali w Ukrainie w dniu 24.02.2022 r. (tj. w dniu ataku Rosji na Ukrainę) są zwolnieni z wymogu posiadania zezwolenia na pobyt do 23.5.2022 r. Brak dostępu do rynku pracy w tym czasie. Możliwość wystąpienia o zezwolenie na pobyt, na mocy dyrektywy, dające prawo do podjęcia pracy bez konieczności posiadania zezwolenia. Zezwolenie na pobyt wydawane jest przez Urząd ds. Cudzoziemców.	Wsparcie urzędu pracy: – informowanie o usługach (np. w ośrodkach recepcyjnych), – rejestracja, usługi pośrednictwa pracy, – informacje o zasadach uznawania kwalifikacji zawodowych, możliwościach wsparcia finansowego. Specjalna strona informacyjna dla obywateli Ukrainy. Możliwość skorzystania z usług tłumaczeniowych.
Norwegia	Możliwość uzyskania ochrony czasowej. Żadne inne formalne zezwolenia nie są potrzebne w celu uzyskania dostępu do rynku pracy. Procedury związane z procesem uzyskania ochrony czasowej: 1) rejestracja w specjalnych ośrodkach lub na lokalnym posterunku policji,	Możliwa rejestracja w urzędzie pracy po uzyskaniu osobistego numeru identyfikacyjnego oraz stałego adresu.

	Dostęp do rynku pracy	Wsparcie urzędu pracy
	<p>2) kontrola tożsamości przez policję/organy imigracyjne,</p> <p>3) kontrola stanu zdrowia (badanie przesiewowe w kierunku gruźlicy, szczepienia).</p> <p>Ostateczne zezwolenie na pobyt oraz wyznaczenie miejsca pobytu ma miejsce w ciągu 3–8 tygodni od przyjazdu. Zapewnione są: mieszkanie, opieka zdrowotna, szkoły dla dzieci, edukacja i praca. Dostępne są również programy integracyjne.</p>	
Portugalia	<p>Możliwość uzyskania ochrony czasowej.</p> <p>Pełny dostęp do rynku pracy i usług urzędów pracy.</p> <p>Obecność kadry PSZ w ambasadach w Warszawie i Bukareszcie – prezentacja ofert pracy i warunków życia i pracy w Portugalii.</p>	<p>Utworzenie strony internetowej prezentującej oferty pracy dla obywateli Ukrainy: https://www.iefp.pt/portugal-for-ukraine</p> <p>Możliwość przekazania CV za pomocą dedykowanej poczty internetowej.</p> <p>Dostęp do szkolenia zawodowego i aktywnych form rynku pracy.</p> <p>Informacje dla obywateli Ukrainy: https://www.iefp.pt/portugal-for-ukraine</p> <p>https://www.iefp.pt/documents/10181/11349748/Job_Opportunities_2022_03_07.pdf/ddf11507-81a2-43d7-b312-a663d3d8014f</p>
Rumunia	<p>Zezwolenia na pobyt w celu wykonywania pracy wydawane są w uproszczonej procedurze przez Generalny Inspektorat ds. Imigracji.</p>	<p>Możliwość rejestracji w urzędzie pracy i skorzystania ze wszystkich usług urzędu pracy.</p>
Słowacja	<p>Możliwość uzyskania statusu wysiedleńca posiadającego zgodę na pobyt tolerowany (od 1.03.2022 r.).</p> <p>Prawo do podjęcia pracy bez konieczności uzyskania pozwolenia na pracę. Pracodawca jest zobowiązany do przekazania Urzędowi Pracy, Spraw Socjalnych i Rodziny</p>	<p>Brak możliwości zarejestrowania się w urzędzie pracy jako poszukujący pracy. Możliwość uzyskania usług rynku pracy – wsparcie urzędu w znalezieniu pracy.</p>

	Dostęp do rynku pracy	Wsparcie urzędu pracy
	danych o zatrudnieniu obywatela Ukrainy, na wyznaczonym formularzu, nie później niż 7 dni roboczych od dnia rozpoczęcia i dnia zakończenia stosunku pracy. Pracodawca dołącza kopię dokumentu potwierdzającego zatrudnienie i kopię zaświadczenia o pobycie tolerowanym.	
Słowenia	Możliwość uzyskania ochrony czasowej. Dostęp do rynku pracy i usług urzędów pracy.	Możliwość rejestracji w urzędzie pracy i skorzystania z usług urzędu: poradnictwa zawodowego świadczonego przez wyspecjalizowanych doradców zawodowych dla uchodźców, informacji od doradcy zawodowego w centrum kontaktowym, który mówi po ukraińsku, uczestnictwa w kursach integracyjnych oraz we wszystkich formach aktywnej polityki rynku pracy na zasadach ogólnych.
Węgry	Możliwość uzyskania azylu, zezwolenia na pobyt ze względów humanitarnych lub pobyt czasowy. Obywatel Ukrainy może przebywać 90 dni na Węgrzech bez zezwolenia. W przypadku pobytu dłuższego, podjęcia pracy czy studiów należy złożyć jeden z ww. wniosków legalizujących pobyt na Węgrzech. Dostęp do rynku pracy obywateli Ukrainy, którzy uciekli przed konfliktem zbrojnym i przybyli z terytorium Ukrainy od dnia 24 lutego 2022 r.	

Źródło: Departament Rynku Pracy Ministerstwa Rodziny i Polityki Społecznej na podstawie informacji zebranych w sieci europejskich publicznych służb zatrudnienia.

Reakcja Unii Europejskiej na sytuację na Ukrainie

Atak Rosji na Ukrainę wywołał znaczną falę migracji zagrożonej ludności cywilnej. W efekcie na terenie UE znalazło się ponad 4 mln uchodźców, w tym ok. 3 mln na terenie Polski. Unia podjęła działania mające na celu wsparcie państw członkowskich w zapewnieniu ochrony i praw obywatelom Ukrainy. UE szybko zareagowała, określając kierunek działań państw członkowskich w zakresie ułatwień kontroli granicznej (2 marca 2022 r. zostały wydane wytyczne Komisji Europejskiej dotyczące ułatwienia kontroli granicznej) oraz czasowej ochrony (4 marca 2022 r. została ogłoszona wspomniana wyżej dyrektywa o czasowej ochronie). W dniu 8 marca 2022 r. opublikowany został komunikat na temat Europejskiej solidarności z uchodźcami i osobami uciekającymi z Ukrainy (COM (2022) 107). W dokumencie przedstawiono działania już podejmowane i te, które powinny być podjęte przez UE w celu wsparcia państw członkowskich i ich obywateli w zaspokajaniu potrzeb osób uciekających przed wojną w Ukrainie. Działania dotyczyły pomocy humanitarnej, zarządzania sytuacją na granicy, statusu prawnego uchodźców, zapewnienia ich praw oraz wsparcia finansowego. Uruchomiono natychmiastowy unijny pakiet finansowy w wysokości 85 mln euro, aby pomóc osobom dotkniętym wojną w Ukrainie. W kwestii finansowania wskazano, że państwa członkowskie mają bezpośredni dostęp do finansowania unijnego za pośrednictwem krajowych programów w obszarze spraw wewnętrznych na lata 2014–2020, które mogą być nadal wykorzystywane do oferowania wsparcia finansowego na pokrycie wydatków na zakwaterowanie, żywność i opiekę zdrowotną, w tym zatrudnianie dodatkowego personelu.

Unia wspiera wejście uchodźców na rynek pracy poprzez ułatwianie im nabywania odpowiednich kwalifikacji. Działania w tym zakresie mogą być wdrażane przy pomocy środków z Funduszu Spójności oraz Akcji Spójności na rzecz Uchodźców w Europie (CARE). Nauka języka oraz kompetencji cyfrowych mogą być realizowane w ramach Europejskiego Paktu na rzecz Umiejętności (Pact for Skills). Komisja Europejska dodała język ukraiński do Unijnego Narzędzia do Tworzenia Profilu Umiejętności (EU skills profile tool), co umożliwi poszukiwanie pracy i ułatwi kontynuację studiów. Poza tym Europejska Fundacja Szkoleń (European Training Foundation) prowadzi prace nad porównaniem europejskich i ukraińskich ram kwalifikacji. Planowane jest także utworzenie strony internetowej, ułatwiającej Ukraińcom uzyskanie pomocy w uznaniu ich kwalifikacji. Komisja Europejska prowadzi także prace nad wytycznymi ułatwiającymi uznanie kwalifikacji uzyskanych w Ukrainie. Ułatwi to pracodawcom i instytucjom szkoleniowym zrozumienie umiejętności Ukraińców przybywających do UE.

Unia Europejska udziela Ukrainie bezpośredniego wsparcia finansowego w postaci nadzwyczajnej pomocy makrofinansowej w wysokości 1,2 mld euro w formie pożyczek oraz dodatkowych 120 mln euro dla Ukrainy w ramach wsparcia budżetowego. Ponadto Europejski Bank Inwestycyjny, za zgodą Komisji Europejskiej, ogłosił natychmiastową zmianę przeznaczenia pożyczek na kwotę 668 mln euro, aby

zapewnić władzom ukraińskim wsparcie płynnościowe. Komisja zaproponowała zwiększenie łącznej kwoty płatności w ramach wsparcia na rzecz odbudowy służącej spójności oraz terytorium Europy (REACT-EU) o 3,4 mln euro oraz zwiększenie płatności zaliczkowych na rzecz każdego z państw członkowskich z 11% do 15%, transzy REACT-EU na rok 2021, a do 45% dla państw członkowskich pierwszej linii (Polski, Słowacji, Węgier i Rumunii) oraz innych państw członkowskich, w których liczba uchodźców z Ukrainy jest proporcjonalnie największa w stosunku do krajowej liczby ludności (czyli w Austrii, Bułgarii, Czechach i Estonii, gdzie w okresie od 24 lutego do 23 marca 2022 r. liczba ta przekroczyła 1%).

Skutki kryzysu zbrojnego dla polskiego rynku pracy

Statystyka przekroczeń granicy państwowej na odcinku granicy z Ukrainą do dnia 24.04.2022 r. na podstawie danych ze Straży Granicznej pokazuje, że od początku wojny na Ukrainie przybyło 2 miliony 753 tys., a opuściło kraj 750 tys. obywateli Ukrainy. Z danych UdSC dotyczących rejestracji w bazie PESEL wynika, że zgłoszono już ponad 999 tys. wniosków o zarejestrowanie przez obywateli Ukrainy – przy czym 48% to niepełnoletni, 48% to pełnoletnie kobiety, niespełna 4% stanowią pełnoletni mężczyźni. Według ZUS, od 24 lutego do końca marca br. niemal 192 tys. osób podało obywatelstwo ukraińskie do ubezpieczenia emerytalnego i rentowych w dokumentach ZUS ZUA (zarejestrowania) i 158 tys. w ZUS ZWUA (wyrejestrowania). Liczba zatrudnionych obywateli Ukrainy (liczba powiadomień, które wpłynęły od pracodawców) wyniosła 91 409 (stan 27.04.2022 r.), przy czym liczba ta stale rośnie – na początku (po 15.03.2022 r.) ok. 1 tys. powiadomień dziennie, w ostatnich dniach kwietnia 2022 r. dochodząc do ok. 3,5 tys. dziennie.

Struktura osób z Ukrainy przybywających do Polski wpływa oczywiście na możliwości podejmowania zatrudnienia. Około 45% uchodźców to kobiety w wieku 18–65 lat, a połowa uchodźców to dzieci. Z danych ponadto wynika, że ponad $\frac{3}{4}$ osób, które uciekły przed wojną, to osoby w wieku produkcyjnym 26–60 lat. Oznacza to, po pierwsze, że poszukują pracy na polskim rynku przede wszystkim kobiety z Ukrainy, a po drugie, że podjęcie zatrudnienia przez część z nich uwarunkowane będzie możliwością zapewnienia opieki dzieciom np. przez uzyskanie miejsca w przedszkolu lub nauki w szkole – co jest obecnie przedmiotem intensywnych wysiłków naszego państwa. Już teraz podmioty mogące zakładać i prowadzić żłobki i kluby dziecięce (czyli jednostki samorządu terytorialnego, instytucje publiczne, osoby fizyczne, osoby prawne oraz jednostki organizacyjne nieposiadające osobowości prawnej), w zależności od potrzeb i możliwości, mogą tworzyć – na uproszczonych zasadach – nowe instytucje opieki dla dzieci przybyłych z Ukrainy w związku z konfliktem wojennym.

Poniższe tabele przedstawiają dane dotyczące obywateli Ukrainy, którzy podjęli pracę w Polsce po wybuchu wojny.

Tabela 3. Powiadomienia dotyczące powierzenia pracy obywatelowi Ukrainy w okresie 24.02.–27.04.2022 r.

Płeć	Liczba powiadomień	%
Kobieta	71 047	75%
Mężczyzna	23 766	25%
Liczba powiadomień	94 813	100%

Źródło: Centralny System Analityczno-Raportowy CeSAR, Ministerstwo Rodziny i Polityki Społecznej.

Tabela 4. Rodzaje umów zawieranych z obywatelami Ukrainy w okresie 24.02.–27.04.2022 r.

Dominujący rodzaj umowy	Liczba powiadomień	%
Umowa zlecenie / Umowa o świadczenie usług	64 870	68%
Umowa o pracę na czas określony	17 313	18%
Umowa o pracę na okres próbny	7 945	8%
Umowa o pracę na czas nieokreślony	1 950	2%
Umowa o pomocy przy zbiorach	1 661	2%
Umowa o dzieło	599	1%

Źródło: Centralny System Analityczno-Raportowy CeSAR, Ministerstwo Rodziny i Polityki Społecznej.

Tabela 5. Najczęstsze zawody, w których obywatele Ukrainy podejmują pracę

Przeważające zawody	Liczba powiadomień	%
Pozostali robotnicy wykonujący prace proste w przemyśle	6 662	7%
Pakowacz ręczny	5 508	6%
Magazynier	4 427	5%
Pozostali pracownicy wykonujący prace proste gdzie indziej niesklasyfikowani	3 985	4%
Robotnik magazynowy	3 719	4%
Pozostałe pomoce i sprzątaczkę biurowe, hotelowe i podobne	3 003	3%
Pomoc kuchenna	2 784	3%
Pracownik utrzymania czystości (sprzątaczkę)	2 408	3%
Pozostali pracownicy zajmujący się sprzątaniami gdzie indziej niesklasyfikowani	1 826	2%
Pomocniczy robotnik przemysłowy	1 711	2%
Pracownik produkcji	1 701	2%
Pomocniczy robotnik budowlany	1 557	2%

Źródło: Centralny System Analityczno-Raportowy CeSAR, Ministerstwo Rodziny i Polityki Społecznej.

Najwięcej obywateli Ukrainy podejmuje prace w województwach: mazowieckim – 21,5%, dolnośląskim – 10,4% i wielkopolskim – 10,3%, najmniej w świętokrzyskim – 0,8%.

Podsumowanie

Nie sprawdziły się czarne scenariusze sprzed dwóch lat, które wieszczyły załamanie się polskiego rynku pracy na skutek pandemii Covid-2019. Zarówno w 2020, jak i w 2021 r. polska gospodarka i rynek pracy wykazały się dużą odpornością na negatywne skutki kryzysu ekonomicznego wywołane kolejnymi falami pandemii. Niewątpliwie problem braków kadrowych, z jakim borykali się pracodawcy przed wybuchem pandemii, wpłynął na ich decyzje o utrzymaniu zatrudnienia z obawy przed trudnościami w pozyskaniu dobrych specjalistów w okresie ożywienia i tym samym w pewnej mierze zapobiegł wzrostowi bezrobocia. Wpływ na dobrą sytuację na rynku pracy miały także działania osłonowe finansowane przez rząd, a realizowane przez urzędy pracy.

Polskie rozwiązania w zakresie dopuszczania do rynku pracy imigrantów – generalnie – odpowiadają zasadzie, że to rynek decyduje kogo, w jakiej liczbie i do jakich zawodów zatrudniać z zagranicy. Jednak rola państwa w zarządzaniu, przewidywaniu i regulowaniu migracji zarobkowych powinna być istotna po to, by jak najpełniej wykorzystać potencjał migracji z zagranicy oraz uniknąć potencjalnych negatywnych następstw migracji, np. na rynek pracy.

W dłuższej perspektywie czasu można oczekiwać, że wraz z doskonaleniem znajomości języka polskiego i uznawania bądź zdobywania kwalifikacji, obywatele Ukrainy coraz częściej będą podejmować zatrudnienie zgodnie ze swoim wykształceniem i umiejętnościami. W Polsce wiele branż zgłasza zapotrzebowanie na pracowników o odpowiednich kwalifikacjach, m.in. w przemyśle, budownictwie, usługach. Pracownicy z Ukrainy od dawna w pewnym stopniu wypełniali istniejącą tu lukę. Dodatkowa ich liczba na polskim rynku pracy może mieć pozytywny wpływ na gospodarkę. Wszystko jednak zależeć będzie od skali migracji i kwalifikacji napływających uchodźców. Według prognozy wygenerowanej przez narzędzie prognostyczne System Prognozowania Polskiego Rynku Pracy, największy potencjał wchłonięcia pracowników mogą mieć takie działy jak: rolnictwo, opieka zdrowotna i pomoc społeczna, transport i gospodarka magazynowa, edukacja, budownictwo¹⁷. Na polskim rynku potrzebni są także pracownicy działów IT, pracownicy biurowi i do obsługi klienta. Istnieje również zapotrzebowanie na pracowników przy wykonywaniu prac sezonowych. Problemem, wynikającym ze struktury społecznej uchodźców, może być też niewystarczające obsadzenie wolnych miejsc pracy w sektorach zdominowanych przez mężczyzn, np. w budownictwie, transporcie. Wynika to z zakazu opuszczania kraju przez ukraińskich mężczyzn w wieku od 18 do 60 lat. Znaczna liczba mężczyzn pracujących w Polsce już przed wybuchem

¹⁷ <https://ibs.org.pl/research/system-prognozowania-polskiego-ryнку-pracy/> (dostęp: 29.04.2022).

wojny wróciła na Ukrainę, aby bronić kraju. Na pewno wzrosło i będzie wzrastać zapotrzebowanie na miejsca w instytucjach opieki nad dziećmi (żłobki, przedszkola, kluby dziecięce).

Zagrożeniem dla rynku pracy może być natomiast potencjalne wypychanie z niego polskich pracowników, obniżenie jakości miejsc pracy, rozwój szarej strefy, ewentualny możliwy jest też wzrost poziomu rejestrowanego bezrobocia. Niewątpliwie wojna na Ukrainie spowoduje konieczność ponoszenia zwiększonych nakładów na politykę rynku pracy (finansowanie podnoszenia umiejętności, w tym językowych, korzystanie z instrumentów rynku pracy itp.). Skala możliwych zmian na rynku pracy jest obecnie trudna do oszacowania, gdyż trudno jest wskazać, przez jaki okres czasu uchodźcy pozostaną na terenie Polski.

Bibliografia

1. Centralny System Analityczno-Raportowy CeSAR, Ministerstwo Rodziny i Polityki Społecznej.
2. Cudzoziemcy w polskim systemie ubezpieczeń społecznych, <https://www.zus.pl/baza-wiedzy/statystyka/opracowania-tematyczne/cudzoziemcy> (dostęp: 12.04.2022).
3. https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/promoting-our-european-way-of-life/statistics-migration-europe_pl (dostęp: 29.04.2022).
4. <https://statisticsanddata.org/data/data-on-refugees-from-ukraine> (dostęp: 29.04.2022).
5. <https://www.pesnetwork.eu>.
6. Informacja o rozmiarach i kierunkach czasowej emigracji z Polski w latach 2004–2019, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/migracje-zagraniczne-ludnosc/informacja-o-rozmiarach-i-kierunkach-czasowej-emigracji-z-polski-w-latach-2004-2019,2,13.html> (dostęp: 12.04.2022).
7. Informacja o zatrudnieniu cudzoziemców w Polsce, <https://psz.praca.gov.pl/rynek-pracy/statystyki-i-analizy/zatrudnianie-cudzoziemcow-w-polsce> (dostęp: 28.04.2022).
8. Raport na temat obywateli Ukrainy (wg stanu na dzień 1 stycznia 2022 r.), Urząd ds. Cudzoziemców, Warszawa 2022.
9. Residence permits for non-EU citizens; najbardziej aktualne dostępne dane dotyczą roku 2016 http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=migr_resfirst&lang=en (dostęp: 28.04.2022).
10. Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 9 grudnia 2010 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie wykonywania pracy przez cudzoziemców bez konieczności uzyskania zezwolenia na pracę (Dz. U. 2010 nr 236 poz. 1559).
11. Rozporządzenie Ministra Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej z dnia 28 czerwca 2018 r. zmieniającego rozporządzenie w sprawie określenia przypadków, w których zezwolenie na pracę jest wydawane bez względu na szczegółowe warunki wydawania zezwoleń na pracę cudzoziemców (Dz.U. poz. 1264).
12. Rozporządzenie w sprawie przypadków, w których powierzenie wykonywania pracy cudzoziemcowi na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej jest dopuszczalne bez konieczności uzyskania zezwolenia na pracę (Dz. U. 2020 poz. 2081)
13. Rozporządzenia Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) nr 1308/2013 z dnia 17 grudnia 2013 r. ustanawiającego wspólną organizację rynków produktów rolnych oraz uchylającego rozporządzenia Rady (EWG) nr 922/72, (EWG) nr 234/79, (WE) nr 1037/2001 i (WE) nr 1234/2007 (Dz. Urz. UE L 347 z 20.12.2013, str. 671, z późn. zm.).

14. Ustawa z dnia 17 grudnia 2021 r. o zmianie ustawy o cudzoziemcach oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. 2022 poz. 91).
15. Ustawa z dnia 12 marca 2022 r. o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa (Dz. U. 2022 poz. 583 z późn. zm.).
16. Ustawa z dnia 8 kwietnia 2022 r. o zmianie ustawy o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. poz. 830).
17. Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy (Dz. U. 2022.0.690).
18. Ustawa z dnia 12 grudnia 2013 roku o cudzoziemcach (Dz. U. 2021 poz. 2354 z późn. zm.).

dr Ewa Flaczyńska

Uniwersytet Warszawski

Katedra Ustroju Pracy i Rynku Pracy

Personalny wymiar współpracy pedagogów z Ukrainy i Polski

The personal dimension of cooperation between pedagogues from Ukraine and Poland

Key words: scientific cooperation, research teams, educational leadership.

Abstract: The article presents the profiles of Ukrainian pedagogues cooperating with pedagogues from The Maria Grzegorzewska University in Warsaw. Particular attention was paid to their ability to skillfully combine their scientific work with organizational activity, and to the creation of research teams and educational leadership.

Słowa kluczowe: współpraca naukowa, zespoły badawcze, przywództwo edukacyjne.

Streszczenie: W artykule przedstawiono sylwetki ukraińskich pedagogów współpracujących z pedagogami z Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Szczególną uwagę zwrócono na umiejętne łączenie przez nich pracy naukowej z działalnością organizacyjną, na tworzenie zespołów badawczych i przywództwo edukacyjne.

Wprowadzenie

Współpracę międzynarodową w każdej dziedzinie i dyscyplinie naukowej można rozpatrywać z instytucjonalnego i personalnego (osobistego) punktu widzenia. W przypadku współpracy instytucjonalnej pedagogów z Ukrainy i Polski możemy odwołać się np. do wieloletnich związków usankcjonowanych odpowiednimi umowami, łączących Narodową Akademię Nauk Pedagogicznych Ukrainy z Komitetem Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Nie mniej ścisłe relacje występują między wydziałami i instytutami pedagogiki uczelni wyższych obu krajów. Współpraca instytucjonalna umożliwia, a także wspiera wspólne działania naukowe o charakterze personalnym. To od tych ostatnich zależą jednak rzeczywiste osiągnięcia badawcze, które wprawdzie wynikają z przyjętych ram instytucjonalnych (są realizacją konkretnych umów), ale trudno je sobie wyobrazić bez komponentu personalnego.

Personalne, często przyjacielskie, kontakty ułatwiają efektywną wymianę informacji, tworzenie koncepcji badawczych oraz przeprowadzanie badań i analizę (porównawczą) ich wyników. Z taką sytuacją spotykamy się w stałej współpracy pedagogów pracujących w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie z pedagogami z Ukrainy, którzy w swoim kraju są uznanymi auto-

rytetami, kierują zespołami badawczymi a jednocześnie sprawują odpowiedzialne funkcje w systemie oświaty. Z pewnością można ich określić mianem przywódców edukacyjnych. W różnych okresach swoich karier zawodowych byli oni zarówno przywódcami formalnymi, sprawując odpowiedzialne funkcje w systemie oświaty i nauki Ukrainy, jak i przywódcami nieformalnymi – organizatorami zespołów badawczych, kreatorami innowacji pedagogicznych i realizatorami badań. Można ich określić mianem przywódców demokratycznych zorientowanych równomiernie w swojej pracy na współpracowników (przywództwo personalne) i na realizację zadań (przywództwo zadaniowe) (Kwiatkowski, 2016, s. 920–924).

Profesorowie Wasyl Kremień, Nella Nyczkało, Wiktor Andruszczenko, Larysa Łukianowa oraz Iwan Ziaziun i Iryna Androszczuk jako przywódcy edukacyjni

Profesorowie Wasyl Kremień, Nella Nyczkało, Wiktor Andruszczenko i Larysa Łukianowa należą do grupy pedagogów z Ukrainy, których łączą wieloletnie związki natury naukowej i organizacyjnej z pedagogami z Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. W naszej uczelni znamy dobrze ich dorobek naukowy i osiągnięcia w obszarze zarządzania oświatą. Wydaje się jednak, że wielostronna działalność ukraińskich pedagogów zasługuje na szersze upowszechnienie. Dlatego też warto zapoznać się z ich syntetycznie opracowanymi sylwetkami¹.

Profesor Wasyl Kremień – wybitny ukraiński uczyony w obszarze filozofii społecznej, filozofii edukacji, pedagogiki, nauk politycznych, autor teorii antropocentryzmu, autor wielu publikacji tłumaczonych na język polski, współorganizator współpracy ukraińskich i polskich pedagogów; prezydent Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, członek zwyczajny Narodowej Akademii Nauk Ukrainy, doktor honoris causa kilku uniwersytetów; deputowany ludowy Ukrainy III kadencji (1998–2000), minister Edukacji i Nauki Ukrainy (2000–2005); laureat Państwowej Nagrody Ukrainy, odznaczony Orderem Księcia Jarosława Mądrygo III, IV i V stopnia, Orderem Zasługi I, II i III stopnia; autor około 1000 prac naukowych i popularno-naukowych oraz publicystycznych.

Nella Nyczkało – członek zwyczajny Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy (sekretarz); całą swoją działalność naukową ukierunkowuje na rzecz wzmacniania procesów integracji europejskiej, jest animatorką współpracy między ukraińskimi i polskimi pedagogami, promuje na Ukrainie prace polskich pedagogów, jest współautorką i współredaktorką wielu ukraińsko-polskich publikacji, bierze udział w redagowaniu polskich czasopism; jest osobą znaczącą dla polskich pedagogów, w szczególności dla pedagogów pracy; została odznaczona Krzyżem Kawalerskim Orderu Zasługi RP, Orderem Księżnej Olgi oraz Orderem Księcia Jarosława Mądrygo V stopnia; autorka ponad 500 prac naukowych dotyczących pedagogiki pracy, andragogiki i pedagogiki porównawczej.

¹ Nieocenioną pomoc w tym zakresie otrzymałem od prof. dr hab. Iryny Androszczuk.

Wiktor Andruszczenko – członek zwyczajny Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, członek korespondent Narodowej Akademii Nauk Ukrainy, wiceprezes Ukraińskiej Akademii Nauk Politycznych, rektor Narodowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. M. Dragomanowa w Kijowie (od 2003 roku), prezes Stowarzyszenia Rektorów Uczelni Pedagogicznych w Europie; w latach 1995–1999 pełnił funkcję wiceministra Oświaty i Nauki Ukrainy, ma znaczący wkład w reformowanie systemu edukacji, przewodniczył pracom nad „Narodową doktryną rozwoju edukacji Ukrainy” oraz nad projektem ustawy „O szkolnictwie wyższym”; odznaczony Orderem Jarosława Mądrego V stopnia oraz orderem „Za zasługi” I, II i III stopnia; autor około 600 prac naukowych z filozofii oświaty i pedagogiki.

Larysa Łukianowa – członek korespondent Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, dyrektor Instytutu Oświaty Pedagogicznej i Oświaty Dorosłych im. Iwana Ziaziuna Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, przewodnicząca Rady Specjalnej ds. przeprowadzania przewodów doktorskich i habilitacyjnych; redaktor naczelna czasopisma „Oświata Dorosłych: Teoria, Doświadczenia, Perspektywy”, członek redakcji polskich czasopism naukowych „Rozprawy Społeczne”, „Labor et Educatio”, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” i polsko-ukraińskiego rocznika naukowego „Edukacja Zawodowa i Ustawiczna”; profesor wizytujący na polskich uczelniach; wyróżniona odznaką „Zasłużona dla oświaty Ukrainy”; autorka ponad 400 publikacji z andragogiki i metodologii pedagogiki.

Osobne miejsce w historii współpracy ukraińskich i polskich pedagogów zasłużenie zajmuje nieżyjący już prof. dr hab. Iwan Ziaziun, członek zwyczajny Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, przez ponad 20 lat dyrektor Instytutu Oświaty Pedagogicznej i Oświaty Dorosłych Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, wcześniej (1975–1990) rektor Połtawskiego Państwowego Instytutu Pedagogicznego, minister Oświaty i Nauki Ukrainy (1990–1991) – pierwszy w niepodległej Ukrainie; odznaczony Orderem Zasługi Prezydenta Ukrainy, Orderem Przyjaźni Narodów; autor licznych eksperymentów pedagogicznych, w tym innowacyjnego kursu „Podstawy umiejętności pedagogicznych”, autor ponad 550 publikacji – monografii i podręczników dla studentów uczelni pedagogicznych oraz artykułów w czasopismach ukraińskich i zagranicznych.

W ostatnim czasie, w związku z toczącymi się na terenie Ukrainy działaniami wojennymi, wielu pedagogów z Ukrainy znalazło schronienie i pracę w polskich uczelniach. W Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie podjęła pracę w semestrze letnim w roku akademickim 2021/2022 – w Katedrze Pedagogiki Pracy i Andragogiki – w charakterze profesora wizytującego prof. dr hab. Iryna Androszczuk. W Ukrainie była ona profesorem w Katedrze Teorii i Historii Pedagogiki Instytutu Pedagogiki w Uniwersytecie im. B. Hrinchenki w Kijowie. Jest członkiem Rady Naukowej i Metodycznej Ministerstwa Oświaty i Nauki Ukrainy, prezesem Towarzystwa Kultury Polskiej, członkiem Zarządu Związku Nauczycieli Polskich w Ukrainie. Przez wiele lat pracowała jako nauczycielka języka polskiego, recenzowała programy do nauczania języka polskiego i literatury polskiej w Instytucie

Modernizacji Treści Kształcenia Ministerstwa Oświaty i Nauki Ukrainy. Brała udział w międzynarodowych szkoleniach dla trenerów „Nowej Szkoły Ukraińskiej” oraz uczestniczyła w akademickiej części programu „Erasmus +”. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół zagadnień pedagogiki ogólnej, pedagogiki społecznej, pedagogiki szkoły wyższej, andragogiki oraz zarządzania zasobami ludzkimi. Jest uhonorowana dyplomami Ministerstwa Oświaty i Nauki Ukrainy i Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy. Opublikowała około 100 prac naukowych.

Zakończenie

Dzięki personalnym więzom między pedagogami z Ukrainy i Polski możliwa jest intensyfikacja dotychczasowej współpracy naukowej. Mogłaby ona w sposób szczególny dotyczyć pedagogiki porównawczej – wspólnych badań z zakresu diagnozy stanu różnych obszarów i różnych poziomów edukacji. Duże znaczenie praktyczne może mieć szersza niż dotąd wymiana „dobrych praktyk” – sprawdzonych w obu krajach rozwiązań dydaktycznych, wychowawczych i organizacyjnych.

Bibliografia

1. Kwiatkowski S.M. (2016). *Przywództwo*, [w:] *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, red. K. Chałas, A. Maj, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, Radom, s. 920–924.

prof. dr hab. dr h.c. multi Stefan M. Kwiatkowski

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie
wiceprzewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk
Członek zagraniczny Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy

Niekonwencjonalne aspekty współpracy polskich i ukraińskich pedagogów

Unconventional aspects of cooperation between Polish and Ukrainian educators

Key words: cooperation of scientists, education for peace, team activities.

Abstract: The article discusses unconventional aspects of cooperation between Polish and Ukrainian educators. It presents examples of cooperation between Polish and Ukrainian educators, taking into account atypical manifestations characteristic of non-formal relations. The article takes into account the analysis of team activities presented by M. Crozier and E. Friedberg. The situation resulting from the perversions of the brutal war in Ukraine is a dramatic illustration of this cooperation. In such conditions, Ukrainian and Polish educators pass the test of humanity by taking actions for the benefit of people who have suffered in the war. At the same time, they are continuing their academic work in which peace education has become a central issue.

Słowa kluczowe: współpraca uczonych, edukacja dla pokoju, działania zespołowe.

Streszczenie: Przedmiotem rozważań podjętych w artykule są niekonwencjonalne aspekty współpracy polskich i ukraińskich pedagogów. Na tle przedstawionej przez M. Croziera i E. Friedberga analizy działań zespołowych zaprezentowane zostały przykłady współdziałania polskich i ukraińskich pedagogów z uwzględnieniem nietypowych przejawów charakterystycznych dla pozaformalnych relacji. Dramatyczną ilustracją tej współpracy jest sytuacja wynikająca z wynaturzeń brutalnej wojny w Ukrainie. W takich warunkach ukraińscy i polscy pedagodzy zdają praktyczny egzamin z człowieczeństwa, podejmując działania na rzecz poszkodowanych w wojnie ludzi. Jednocześnie kontynuują działalność akademicką, w której edukacja dla pokoju stała się centralnym zagadnieniem.

Zaangażowanie w działalność naukową wytworzyło specyficzną kategorię osób, których aktywność skoncentrowana jest na zdobywaniu nowej wiedzy o rzeczywistości. Przyjmuje się przy tym powszechnie, że jej przedstawiciele reprezentują racjonalne podejście do możliwości poznania przy wykorzystaniu metod naukowych. W tym kontekście ważnym zagadnieniem jest sposób, w jaki uczeni/badacze identyfikują i starają się rozwiązywać nurtujące ich problemy badawcze. Można tu odwoływać się do dyspozycji określonych w metodologii właściwej dla uprawianej dziedziny nauki lub podjąć debatę dotyczącą bardziej ogólnych kwestii w odnie-

sieniu do charakteru twórczości naukowej. W tej drugiej perspektywie oznacza to traktowanie działalności naukowej jako sposobu odzwierciedlenia obiektywnej rzeczywistości lub jej konstruowania. Możliwe jest także podejście komplementarne, w którym proces badawczy stanowi konstrukcję przedstawiającą obiektywny stan rzeczy.

Niezależnie jednak od tak zarysowanego problemu badacze muszą rozstrzygać dylematy wynikające z kontekstu, w jakim realizują swoje przedsięwzięcia badawcze. Wynika stąd między innymi potrzeba bezpośrednich kontaktów z uczonymi aktywnymi w danej dziedzinie nauki, ale także z przedstawicielami innych dyscyplin naukowych z uwagi na potrzebę interdyscyplinarnego ujęcia podjętej problematyki badawczej. Kontakty takie przyjmują często formę bliskiej współpracy ze względu na konieczności merytoryczne, ale także są powszechnie traktowane jako forma rozwoju naukowego.

Chociaż podstawą takiej współpracy są na ogół przesłanki merytoryczne, to jej efektywność jest zwykle pochodną cech osobowych partnerów i możliwości ich bezpośredniego kontaktu, ale także uwarunkowań kulturowych i społecznych.

Na tym tle interesującym zagadnieniem jest identyfikacja mechanizmów współpracy i efektywność tej formy współdziałania. Jak bowiem zauważają M. Crozier i E. Friedberg, z trudem można doszukać się prawidłowości o charakterze uniwersalnym dotyczących działań zespołowych. Działania takie mają charakter spontaniczny i nie są wypadkową sumy ograniczeń obiektywnych ani też nie wynikają ze struktury podjętych problemów. Stanowią każdorazowo specyficzne rozstrzygnięcie, będące efektem kooperacji uczestników tych działań o zróżnicowanym potencjale osobowym, których aktywność ukierunkowana jest na urzeczywistnienie postawionych celów. Jednocześnie przyjęty sposób działania nie jest nigdy najlepszym z możliwych, ani nawet najlepszym w konkretnych uwarunkowaniach i występujących ograniczeniach. Niemniej jednak podstawą każdego wymagającego współpracy przedsięwzięcia musi być odpowiedni poziom integracji zachowań jego uczestników. Umożliwia to ograniczenie niepewności wynikających z technicznych, ekonomicznych i innych ograniczeń charakterystycznych dla niezdeteminowania konkretnych sposobów rozwiązania podjętego problemu¹.

Na tym tle celem rozważań podjętych w niniejszym artykule jest zaprezentowanie niekonwencjonalnych aspektów współpracy polskich i ukraińskich pedagogów zwłaszcza w sytuacjach wynikających z konieczności podejmowania działań w ekstremalnych warunkach konfliktu wojennego.

Uczeni pedagogicy stanowią specyficzną kategorię, których aktywność badawcza koncentruje się na edukacji jako formie praktyki społecznej ukierunkowanej na profilowanie zdolności życiowych człowieka. Mamy tu do czynienia z zaplano-

¹ M. Crozier, E. Friedberg: Człowiek i system. Ograniczenia działania zespołowego. PWE, Warszawa 1982, s. 21–29.

wanym oddziaływaniem wychowawczym obejmującym kształcenie i profilowanie podopiecznych². Oznacza to, że pedagodzy-badacze nie tylko starają się odzwierciedlić obiektywnie istniejącą rzeczywistość, ale w znacznej mierze uczestniczą w jej konstruowaniu poprzez formułowanie normatywnych wytycznych w odniesieniu do sposobu kształtowania wychowanków. Okoliczność ta sprawia, że pedagodzy obarczeni są szczególną odpowiedzialnością za efekty wdrażania teorii pedagogicznych będących wytworem ich pracy. Na tym tle, obok sformalizowanej w instytucjach akademickich działalności uczonych-pedagogów, warto zilustrować także pozaformalne aspekty działalności tej grupy profesjonalistów.

Przykładem niekonwencjonalnej aktywności pedagogów jest grupa polskich i ukraińskich przedstawicieli różnych ośrodków akademickich skupiona w sensie formalnym wokół inicjatywy związanej z organizacją forów naukowych organizowanych naprzemiennie co dwa lata w Polsce i Ukrainie. Chociaż podstawę dla współdziałania stanowią struktury sformalizowane to liczne i stałe kontakty osobiste pozwoliły na stworzenie klimatu sprzyjającego tworzeniu warunków dla rozwoju naukowego uczestników tej grupy także w trybie pozaformalnym. Wyraża się to w licznych publikacjach w periodykach naukowych w Polsce i Ukrainie, wspólnie organizowanych przedsięwzięciach badawczych, tworzeniu warunków dla uzyskiwania kolejnych stopni naukowych. Szczególną cechą tego „stowarzyszenia uczonych” jest samoorganizacja zorientowana na wzajemne wsparcie w realizacji podejmowanych przedsięwzięć, tworzenie odpowiedzialnej wspólnoty gotowej na podejmowanie ryzyka w poczuciu współodpowiedzialności za podejmowane działania.

Skupienie się na działalności pedagogicznej zogniskowanej na tworzeniu warunków dla pożądanego działania wychowawczego zaowocowało znamiennej intuicją pedagogiczną, która uzewnętrzniła się w hasle programowym VIII Forum zorganizowanego w Państwowym Uniwersytecie Pedagogicznym im. G. Skoworody w Perejasławiu Chmielnickim, w 2019 r. – **edukacja dla pokoju**. Przyjęto przy tym, że w ramach systemu edukacji, jako strategicznego instrumentu formowania systemu wartości, postaw i zachowań jednostek i grup społecznych, należy zintensyfikować działania na rzecz większego zaangażowania w kształtowanie kanonu wartości, w którym przekonanie o znaczeniu pokoju dla egzystencji współczesnego człowieka jest kluczowym elementem.

Stawiając problem: czy w systemach edukacyjnych podejmowane są oczekiwane działania na rzecz formowania postaw sprzyjających rozwiązywaniu problemów ludzi w warunkach trwałego pokoju zwrócono uwagę, że przez większość historii ludzkości wojna była naturalnym i akceptowanym społecznie sposobem bycia i rozwiązywania bieżących problemów związanych ze sprawowaniem władzy. Doprowadziło to do ukształtowania się obyczajowości, w której wojna i związane z nią rytuały stanowią powód do dumy i chwały. Udział w wojnie uznawany bywa za zaszczytny, a wykazane w niej sprawności i zapały, waleczność, heroizm – nagra-

² K. Rubacha (2008), *Metodologia badań nad edukacją*, WAIp, Warszawa.

dzane są orderami i podnoszone do rangi wielkich cnót mających budzić podziw. Ideowe zakwestionowanie takiego stanu rzeczy przyniosło Oświecenie. Wojnę często postrzegać jako problem o charakterze praktycznym, a pokój traktować jako stan pożądany. Mimo to, nawet traumatyczne doświadczenia ubiegłego stulecia związane z wojnami światowymi i ludobójstwem w wyniku czystek etnicznych i siłowego narzucania totalitarnych ideologii, nie wyeliminowały absurdu wojny jako praktyki rozwiązywania problemów politycznych.

Już w nieodległej od VIII Forum Naukowego Polska-Ukraina przyszłości, którego przedmiotem była edukacja dla pokoju, naród ukraiński musiał zmierzyć się z brutalną agresją zagrażającą podstawom życia narodu i państwa. W tej sytuacji swoistemu egzaminowi z głoszonych deklaracji odnośnie do pożądanych postaw i działań przyszło poddać się w praktyce także osobom zaangażowanym w uprawianie nauki.

Podjęmowane konkretne działania przez uczestników spontanicznie formującego się wspomnianego wcześniej „stowarzyszenia uczonych-pedagogów” wskazują, że także w warunkach wojny potrafią oni sprostać dramatycznym wyzwaniom. Jest czymś niezwykłym to niemal naturalne przejście w Ukrainie z akademickiej formuły działania do organizacji wsparcia i pomocy w ewakuacji potrzebującym takiego wsparcia akademikom, pracownikom uczelni i studentom. Na to wezwanie równie naturalnie zareagowali polscy koledzy, którzy aktywnie tworzą ten łańcuch pomocy na każdym poziomie organizacyjnym. Jednocześnie podziw budzi, że nawet w warunkach wynaturzonej agresji wojennej podtrzymywana jest wielowątkowa aktywność akademicka ukraińskich i polskich pedagogów.

Wszystko to wskazuje, że zapoczątkowana przed laty współpraca polskich i ukraińskich pedagogów znajduje swoje niekonwencjonalne wyrazy w sytuacji ograniczeń, których nie można było wcześniej zaprogramować. Można przy tym uznać, że podejmowane przez nich ryzyka wynikają z poczucia odpowiedzialności za losy konkretnych ludzi, którzy potrzebują wsparcia, ale także ze świadomości, że prezentowane dziś postawy i działania tworzą podwaliny dla kształtowania nowej rzeczywistości, w której edukacja dla pokoju znajdzie swój nowy, bardziej znaczący wymiar.

Bibliografia

1. Crozier M., Friedberg E. (1982), *Człowiek i system. Ograniczenia działania zespołowego*. PWE, Warszawa.
2. Rubacha K. (2008), *Metodologia badań nad edukacją*. WAIp. Warszawa.
3. Sikora J. (2019), *Edukacyjne aspekty polityki spójności społecznej jako pragmatyczna egzemplifikacja działalności na rzecz pokoju*. W: *Oswita dla miru*, red. W. Kremień i inni. Kijów-Pierejasław Chmielnicki.

dr hab. Jan Sikora, prof. APS

Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

Wasył Aleksandrowicz Suchomliński

– twórca ukraińskiej odmiany „Pedagogiki serca”

Vasyl Aleksandrowicz Suchomliński – creator of the Ukrainian version of the “Pedagogy of the heart”

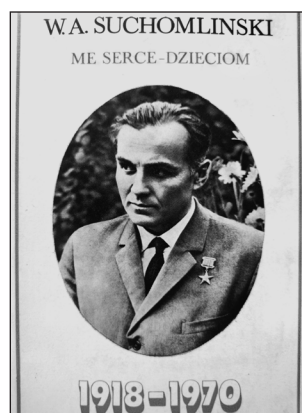
Key words: pedagogical ideas, pedagogical theory, education in Ukraine, experimental development.

Abstract: The article deals with the idea of the pedagogy of the heart in Ukraine. Vasyl Aleksandrowicz Suchomliński was the creator of the Ukrainian version of the pedagogical theory which referred to the new movement from the beginning of the 20th century. The creator worked on the theory gradually over the years. The content of his work is a detailed description of an innovative and extensive experiment from 1951–1956 carried out mainly in the form of extracurricular activities. The experiment was carried out at the level of pre-school and early school education.

Słowa kluczowe: idea pedagogiki serca, teorie pedagogiczne, edukacja na Ukrainie, eksperymenty wychowawcze.

Streszczenie: W artykule przedstawiono sylwetkę twórcy idei pedagogiki serca na Ukrainie. Wasył Aleksandrowicz Suchomliński był twórcą ukraińskiej odmiany teorii pedagogicznej, która nawiązywała do nowego ruchu z początków XX wieku. Twórca pracował nad teorią stopniowo przez lata. Treścią jego dzieła jest szczegółowy opis innowacyjnego i rozległego eksperymentu z lat 1951–1956 realizowanego głównie w formie zajęć pozalekcyjnych. Eksperyment przebiegał na poziomie wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego.

Wiek XX przyniósł ludzkości poważne zmiany polityczne, a także stanowiący ich następstwo ogromny postęp gospodarczy, cywilizacyjny, naukowy i kulturalny. Elementem tego postępu stał się rozwój nauk o zdrowiu, pomnożenie wiedzy psychologicznej o człowieku, i to od lat najmłodszych, oraz rozrost nauk o wychowaniu i edukacji. Treścią tych ostatnich stał się m.in. odważny i zdecydowany protest wobec dominującej w szkolnictwie tradycyjnej dydaktyki herbertowskiej, skazującej zróznicowane co do uzdolnień dzieci na zdobywanie wiedzy szkolnej według jednolitego systemu dydaktycznego (klasowo-lekcyjnego) wyznaczonego



przez sztucznie wykreowane stopnie formalne. Taka bowiem dydaktyka nie liczyła się z indywidualnymi dyspozycjami intelektualnymi i emocjonalnymi uczniów, uniformizując osobowości uczniowskie zróżnicowane przez urodzenie i odmienne środowisko życia. Sprzeciwem wobec takiego nauczania stał się rozległy ruch przebudowy systemu nauczania. Zainicjowany on został pod wpływem postępów psychologii, której przedstawiciele coraz częściej wskazywali na odkrywane różnice w funkcjonowaniu ludzkiego intelektu, z którymi należało się liczyć przy organizacji nauczania i wychowania szkolnego. Psychologowie coraz odważniej uzasadniali też, że impulsy rozwojowe dzieci tkwią nie w zewnętrznych warunkach otoczenia, a w ich wrodzonej naturze i że rozwój każdej osobowości od dziecka do wieku podeszłego przebiega według indywidualnego wzorca.

Wypracowawszy takie stanowisko, psychologowie jednoznacznie wskazywali organizatorom oświaty i wychowania na konieczność dostosowania realizowanego przez nich procesu nauczania i wychowania do tych właściwości dziecka. Od takiego dostosowania zależy w dużej mierze efektywność nauczania i wychowania. W tych warunkach wrażliwi innowatorzy zaczęli tworzyć różne próby modernizacji nauczania i wychowania dostosowane do sugestii i zaleceń psychologów.

Tak zrodził się w XX wieku rozległy ruch przebudowy systemu wychowania i nauczania zwany Nowym Wychowaniem. Objął on prawie całą Europę i Amerykę Północną. Przybierał też w poszczególnych krajach różne formy organizacyjne, co było następstwem dominującej tam filozofii wychowania, odmienności etnicznej środowiska społecznego, w którym powstawał, poziomu rozwoju gospodarczego i społecznego oraz tradycji historycznej.

Ruch Nowego Wychowania zaowocował stworzeniem w wielu krajach udanych eksperymentów edukacyjnych i innowacji metodycznych – głównie w zakresie kształcenia wczesnoszkolnego i szkolnego. Ich celem było – jak pisze badacz tego zagadnienia Stefan Wołoszyn – „(...) uczyć dzieci i młodzież życia przez życie, pobudzać twórczą aktywność uczniów i wychowanków, rozwijać ich samorządność i uczyć sztuki samowychowania (...)”¹.

Spośród dziesiątek tych nowych koncepcji do najbardziej znanych i „(...) najczęściej naśladowanych w licznych krajach (...)” należały: ośrodki zainteresowań – belgijskiego lekarza i pedagoga Owidiusza Decrolego (1871–1932), metoda nauczania całościowego i nauczania łącznego – Karola Linkego (1884–1938) w Austrii, metoda technik żywego rachunku i swobodnego tekstu francuskiego pedagoga Celestyna Freineta (1896–1966) – inicjatora ruchu na rzecz „szkoły nowoczesnej”, szkoła pracy stworzona przez najwybitniejszego pedagoga amerykańskiego Johna Deweya (1859–1952) z jej licznymi narodowymi odmianami jak: „szkoła pracy” w Niemczech (Georg Kerschensteiner), „szkoła twórczej aktywności dzieci” w Szwajcarii (Adolph Ferriere), „szkoła pracy produkcyjnej” w Rosji (Paweł Błoński) i „szkoła twórcza”

¹ S. Wołoszyn, *Rozwój i zmienność wychowania i kształcenia*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 171.

w Polsce międzywojennej (Henryk Rowid). Do równie atrakcyjnych i daleko rozpowszechnianych należał system daltoński amerykańskiej nauczycielki Heleny Parkhurst (1887–1973), plan mannheimowski – Jozefa Sickingera (1858–1930) dobierający uczniów do równoległych klas na podstawie ich uzdolnień czy plan je-najski Petera Petersena (1884–1952) organizujący nauczanie szkolne na modelu (wspólnota życia i pracy) życia rodzinnego.

Drugim ważnym elementem Nowego Wychowania stały się oryginalne i daleko idące – jeśli idzie o odejście od modelu tradycyjnej szkoły – eksperymenty wychowawcze. Podobnie jak w przypadku wyżej wspomnianych nowych systemów nauczania odrzucały one rygoryzm i despotyzm tradycyjnego wychowania upokarzającego i zniewalającego wychowanków, wprowadzając na ich miejsce łagodność i tolerancję oraz troskę i opiekę nad wszelkimi kategoriami dzieci i młodzieży (także: niepełnosprawnej, osieroconej, zaniedbanej moralnie, przestępczej). Przykładem ich są: republiki dziecięce i młodzieżowe Wiliama Georgea w USA, samorządowe grupy młodzieży trudnej Aleksandra Sutherlanda Neila (1883–1973) w Anglii, kolonie i kluby dziecięce Stanisława Szackiego (1878–1934) w Rosji, komuny pracy kolektywnej dla młodzieży bezdomnej i przestępczej Antoniego Makarenki (1888–1939) na Ukrainie radzieckiej. W naszym kraju natomiast: samorządowy dom sierot żydowskich Janusza Korczaka (1878–1942), identycznie zorganizowany Zakład Wychowawczy Marii Rogowskiej Falskiej (1877–1944) pod nazwą „Nasz Dom” w Pruszkowie (w 1930 r. przeniesiony do Warszawy), system wychowania rodzinkowego Czesława Babickiego (1880–1952), pomysł „wiosek – gniazd sierocych” Kazimierza Jeżewskiego (1877–1948) czy system „ognisk wychowawczych” w Warszawie dla młodzieży zaniedbanej Kazimierza Lisieckiego (1902–1976) i in. Uciekały się one w pracy wychowawczej z młodzieżą do takich systemów jak organizowanie i praca samorządu dziecięcego i młodzieżowego, pobudzania aktywności społecznej i wolontariatu dzieci i młodzieży oraz wszelkich możliwych form łagodnego i taktownego postępowania z nią.

Jednym z kierunków reformy restrykcyjnego, opartego na przemocy i dyskryminacji systemu wychowania i nauczania, stała się w XX w. tzw. pedagogika serca eksponująca w postępowaniu wychowawczym z dzieckiem łagodność, pełne poszanowanie jego osobowości zaś wychowaniu nadała cel wysoce moralny polegający na wdrożeniu wychowanka do czynienia wobec innych dobra, a w szczególności tego co pomyślne, wartościowe moralnie pożyteczne i przynoszące radość. Pedagogika serca definitywnie zerwała z opresyjnym systemem wychowania i nauczania. Na jego miejsce wprowadzała w działania dzieci i młodzieży oraz środowisko ich życia kategorie moralnej wartości oraz aktywności na rzecz czynienia dobra. Wszystko po to, by ukształtować u nich postawę miłości wobec innych ludzi i gotowość do czynienia dla nich dobra, a w konsekwencji do wykreowania – przez wychowanie dzieci – środowiska społecznego w pełni ludzkim realizującym wartości humanistyczne, wolnym od zła i agresji. Elementy tak pojętej pedagogiki serca dostrzec

można u większości wspomnianych wyżej reprezentantów i twórców nowych systemów nauczania i wychowania opowiadających się za podmiotowym traktowaniem dziecka. Jednak w pełni zdefiniowała ten kierunek i wskazała na jego zakres w wychowaniu rodzinnym i szkolnym polska nauczycielka, działaczka społeczna, posłanka i senatorka Maria Łopatkowa (1927–2016)², w pewnym stopniu spopularyzował jej idee Bogusław Śliwerski³.

Dość wcześnie idee pedagogiki serca pojawiły się także w Rosji i na Ukrainie radzieckiej. Dostrzec je można, mimo niesprzyjających warunków spowodowane przez administracyjne preferencje dla wychowania kolektywnego, w działaniach Stanisława Szackiego (1878–1934), Antoniego Makarenki (1888–1939). W przypadku pierwszego (a miał on polskie pochodzenie) na ślady poszanowania osobowości ucznia i uznaniu jego podmiotowości natrafić możemy m.in. w organizowanej przez niego (1911) kolonii dziecięcej „Dziarskie Życie” (gubernia kałuska) oraz w pracach naukowych (tworzonych w Moskwie) na temat działalności (1929) radzieckich szkół doświadczalnych i wzorcowych⁴. W przypadku Antoniego Makarenki, z pochodzenia Ukraińca i działającego większość życia na Ukrainie radzieckiej, elementy wyważonej pedagogiki dobra dostrzegamy w jego pracy z młodzieżą wykolejoną w zakładach wychowawczych zwanych koloniami (im. M. Gorkiego, a następnie F. Dzierżyńskiego). Przez wprowadzenie przemyślanego wychowania kolektywnego, opartego na zaufaniu do wychowanka, uczył wychowanków szacunku dla człowieka i wiary w jego możliwości rozwojowe. Organizację i wyniki tego wychowania ukazał w zbeletryzowanej formie w „Poemacie pedagogicznym” uznanym – za treść i sztukę pisarską – za jedno z najlepszych dzieł w światowej literaturze pedagogicznej. Biograf A. Makarenki, profesor Marian Bybluk ze środowiska toruńskiego uznał, że oprócz ukazania w nim idei zespołu wychowawczego, kreatywnego znaczenia uspołecznienia, wychowawczej roli pracy wytwórczej i in. „(...) jest to jednocześnie księga miłości do człowieka, wiary w jego siły i możliwości, poszanowania jego osobowości łączonego z wychowawczymi wymaganiami (...)”⁵.

Spśród pedagogów ukraińskich czasów radzieckich najmocniej w tworzenie koncepcji „pedagogiki serca” wpisał się Wasyl Aleksandrowicz Suchomliński (1918–1970). Po ukończeniu kursu przygotowawczego przy Instytucie Pedagogicznym w Krzemieńczuku, mając zaledwie 17 lat, rozpoczął pracę pedagogiczną w szkołach wiejskich. Równocześnie z pracą w szkole kontynuował studia zaoczne z zakresu filologii ukraińskiej w Instytucie Nauczycielskim w Połtawie, a jednocześnie jako ekstern uzyskał wyższe wykształcenie w tamtejszym Instytucie Pedagogicznym (1938).

² M. Łopatkowa, *Pedagogika serca*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992.

³ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 1998, s. 93–103.

⁴ M. Bybluk, *Szacki Stanisław Teofilowicz. Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, t. VI, s. 139–142.

⁵ M. Bybluk, *Makarenko Antoni: Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004, t. III, s. 21–26.

W czasie II wojny światowej walczył w szeregach Armii Czerwonej. Ranny na froncie, po okresie rekonwalescencji kierował w latach 1942–1944 szkołą średnią. Po zakończeniu II wojny światowej przez 4 lata (1944–1948) pełnił obowiązki rejonowego inspektora szkolnego w Onufriwce (nieopodal Kremieńczuka), uruchamiał i rozbudowywał zniszczone w czasie wojny szkolnictwo w okolicznych miejscowościach. W 1948 r. objął na 22 lata, tzn. do śmierci, stanowisko dyrektora szkoły średniej i nauczyciela języka ukraińskiego w sąsiednim Pawłyszcu, czyniąc z niej dynamiczny ośrodek eksperymentalny oraz źródło innowacyjnych pomysłów wychowawczych i edukacyjnych. Tam powstały także jego najważniejsze publikacje (część opublikowano po jego przedwczesnej śmierci). Wiarygodne źródło informacji wskazuje⁶, że W. Suchomliński opublikował 48 większych prac i broszur o tematyce pedagogicznej. Jest też autorem ponad 600 artykułów z zakresu teorii wychowania i nauczania. Z pasją zajmował się także twórczością literacką dla dzieci. Napisał prawie 1500 bajek i opowiadań wydanych w nakładzie blisko 15 mln egzemplarzy. Przez ten dorobek dosłużył się (jako kandydat nauk pedagogicznych Uniwersytetu im. T. Szewczenki w Kijowie) tytułu zasłużonego nauczyciela Ukraińskiej Republiki (1957) oraz stanowiska członka rzeczywistego (1968) Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR. W niepodległej Ukrainie jego prace spotkały się z powszechną akceptacją nauczycieli i wychowawców, a także pracowników naukowych. O ich zaś uznaniu przez środowiska zagraniczne świadczy decyzja 39 Konferencji Generalnej UNESCO uczczenia w 2018 r. setnej rocznicy urodzin W. Suchomlińskiego. Warto przy okazji wspomnieć, że dzisiaj o życiu i działalności nauczycielskiej oraz twórczości naukowej i literackiej W. Suchomlińskiego wiemy dość dużo. Niemała w tym zasługa opracowań o nim wspomnianego profesora Mariana Bybluka, autora tekstów o systemie wychowawczym W. Suchomlińskiego⁷, oświacie w niepodległej Ukrainie⁸ oraz biogramu W. Suchomlińskiego w „Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku”⁹. Jego działalność eksperymentalną możemy też poznać z tekstów naukowych profesorów Aleksandra Lewina¹⁰ i Wincentego Okonia¹¹.

Niewątpliwie najpopularniejszym dziełem W. Suchomlińskiego jest „Oddaję serce dzieciom”¹². Ono mocno wpisało go w teorię i praktykę „pedagogiki serca”. Tworzył

⁶ M. Bybluk, *Wasył Suchomliński i jego najpopularniejsze dzieło. Wstęp do Oddaję serce dzieciom*. Wydawnictwo POLIGRAF, Brzezia Łąka 2019, s. 5–11 oraz s. 4 okładki.

⁷ M. Bybluk, *System wychowawczy Wasyla Suchomlińskiego*, w: *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900–1975* (red. W. Okoń). Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1977, s. 384–404, a także; *Koncepcja pedagogiczna i system wychowawczy Wasyla Suchomlińskiego*. Wyd. UMK, Toruń 1982.

⁸ M. Bybluk, *Odrodzenie i rozwój oświaty na niepodległej Ukrainie 1991–2010*. Wydawnictwo Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej, Bydgoszcz 2011.

⁹ M. Bybluk, *Suchomliński (Suchomłyńkyj) Wasyl Aleksandrowicz. Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, t. VI, s. 15–17.

¹⁰ W. Suchomliński, *Oddaję serce dzieciom*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2019, s. 13–25.

¹¹ W. Okoń, *Dziesięć szkół alternatywnych*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1997, s. 185–203 (Pawłyska szkoła Wasyla Suchomlińskiego).

¹² W. Suchomliński, *Oddaję serce dzieciom*. Wydawnictwo POLIGRAF, Brzezia Łąka 2019.

je stopniowo przez lata. Treścią jest szczegółowy opis innowacyjnego i rozległego eksperymentu z lat 1951–1956 realizowanego głównie w formie zajęć pozalekcyjnych (bo na to pozwalały ówczesne warunki), polegającego na wdrażaniu dzieci do najrozmaitszych form działalności (obserwowanie, rysowanie, muzykowanie, pielęgnowanie roślin, a w szczególności kwiatów, opieka nad zwierzętami, pomoc ludziom potrzebującym w wykonywaniu codziennych czynności i in.). Pierwsze jej wydanie ukazało się w 1968 r. i to nie na Ukrainie a we wschodniemieckim wydawnictwie Folk und Wissen (w języku niemieckim). Od tego czasu do 2012 r. książka miała 50 wydań w 24 językach, w tym w angielskim, francuskim, japońskim, chińskim, ukraińskim i in. W języku polskim książka wydana była trzykrotnie. Pierwszy raz w 1978 r. w tłumaczeniu Mariana Bybluka w Wydawnictwach Szkolnych i Pedagogicznych w opracowaniu i ze wstępem Aleksandra Lewina. Drugi raz książka wydana została już po roku (tj. w 1978 r.) w tłumaczeniu M. Dolińskiej przez wydawnictwo „PROGRES” w Moskwie pod nieco zmienionym tytułem „Me serce – dzieciom” ze wstępem Ewy Rumieńczyk. Trzeci raz wydano ją w 2019 r. tuż po jubileuszu 100-lecia urodzin autora. Wydanie to – nieco zmienione – ponownie w tłumaczeniu i z wprowadzeniem profesora Mariana Bybluka.

Dzieło to składa się z dwu części. Pierwsza – zatytułowana „Radosna szkoła” – jest w zasadzie teorią wychowania przedszkolnego, wywiedzioną z praktyki, a właściwie to działalności eksperymentalnej W. Suchomlińskiego a osadzoną w rozległej wiedzy psychologicznej. W. Suchomliński nie tylko odbył studia pedagogiczne, ale stale pogłębiał swoją wiedzę pedagogiczną i psychologiczną, poznając teorię naukową I. Pawłowa, poglądy pedagogiczne J.A. Komeńskiego i K. Uszyńskiego, filozofię wychowania F.A. Diesterwega, prace J. Korczaka i in. Nic też dziwnego, że w relacjach swoich z praktyki eksperymentalnej nawiązywał do dorobku naukowego i pedagogicznego tych autorów.

Część druga książki W. Suchomlińskiego zatytułowana „Lata dzieciństwa” to mądrze i starannie napisane rozległe sprawozdanie z innowacyjnego eksperymentu realizowanego przez autora w klasach młodszych pawłuskiej szkoły. Można – bez cienia popełnienia błędu – powiedzieć, że jest to innowacyjnie napisana, dobrze osadzona w praktyce edukacyjnej teoria wychowania początkowego, realizowanego w klasach I–IV. Tworzą ją – podobnie jak i część pierwszą – studia i szkice (według słów samego W. Suchomlińskiego – „opowiadania”) poświęcone wybranym kwestiom wychowania lub nauczania, np. „Przyroda źródłem zdrowia”, „Każde dziecko jest artystą”, „Zdrowie, zdrowie i jeszcze raz zdrowie”, „Książka w życiu duchowym dziecka”.

W wydaniu ostatnim (2019) – jubileuszowym część pierwsza zatytułowana „Radosna szkoła” składa się 16 studiów i szkiców. Natomiast w części „Lata dzieciństwa” zamieszczonych zostało 20 takich tekstów. Większość tych tekstów – z reguły największych – zbudowana jest według podobnego wzoru. Na ich początku autor przypomina pedagogiczną lub psychologiczną teorię określonego działania wychowawczego lub dydaktycznego. Następnie szczegółowo „opowiada” o eks-

perymentalnym, innowacyjnym (z reguły rozległym i realizowanym w kilku obszarach) działaniu z dziećmi w określonej sferze (np. „Troska o świat żywych i piękno”, „Słuchamy muzyki przyrody”, „Piosenka ukazuje dziecku piękno świata”). Relacje z tych na ogół rozległych działań wychowawczych kończy uogólnieniami i propozycjami optymalizacyjnymi działań dla nauczycieli, wychowawców i rodziców odnośnie do działań w eksperymentowanym obszarze. Uogólnienia te i postulaty mające zastosowanie nie tylko na terenie pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej mogą być także przydatne w późniejszych etapach wychowania i nauczania. Ta ich cecha to trwały dorobek pedagogiczny W. Suchomlińskiego w zakresie rozwijanej przez niego „pedagogiki serca”.

Warto przypomnieć, że autor ten zajął się eksperymentowaniem na poziomie wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego pod wpływem przekonania o ogromnym znaczeniu tych okresów rozwojowych w życiu każdego człowieka. Znając dobrze psychologię dzieci i młodzieży, odważnie głosił pogląd, że zaniedbania w rozwoju pedagogicznym dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych (co w swojej pracy nauczycielskiej niejednokrotnie dostrzegał) nie da się nadrobić w latach późniejszych.

Działając jako nauczyciel, dyrektor, utalentowany innowator i reformator jednoznacznie opowiadał się za tym, że wychowanie musi polegać na bezpośrednim kontakcie wychowanka z wychowawcą. To bezpośrednie obcowanie, jeśli ma być korzystne, musi uwzględniać liczne zasady wychowania pojmowane jako określone procedury postępowania gwarantujące efektywność procesu wychowania i nauczania. Pierwsza z nich to poznanie świata duchowego dziecka, właściwości jego umysłu, uzdolnień i zainteresowań, dyspozycji umysłowych, cech emocjonalnych, przeszłości, środowiska rodzinnego. Poznanie tych elementów to warunek dobrej organizacji procesu wychowania i nauczania. Zasada następna to pełne poszanowanie godności i podmiotowości ucznia. Wyrażać się ono ma w okazywaniu uczniom dobroci i serdeczności, czułości i wrażliwości oraz optymistycznym widzeniu jego przyszłości. Dobroć i czułość, takt w postępowaniu, radość z osiągniętych przez dziecko wyników to zdaniem W. Suchomlińskiego podstawowe elementy poprawnego stosunku wychowawczego nauczyciela i wychowawczy i to nie tylko w szkole, ale także w środowisku pozaszkolnym ucznia i w jego rodzinie. Zasada następna to wywołanie działania, aktywności uczniów. Dzieci w szkole W. Suchomlińskiego wykonywały najrozmaitsze prace: zbierały kwiaty polne, pielęgnowały rośliny, opiekowały się zwierzętami, rysowały, układały bajki, pisały krótkie opowiadania, pomagały w wykonaniu codziennych prac ludziom chorym i starym oraz in. Wszystko po to, by przez takie prace i sensowne ukazanie ich społecznej zasadności ubogacały swoją osobowość, doznawały radości z osiągniętych sukcesów, motywując się do dalszych działań. Osiągane wyniki przez takie działania przynosiły satysfakcję uczniom i sprawiały, że miejsce aktywnego wychowania i nauczania jego uczniów stało się „szkołą radości”. Bardzo mocno wyeksponował W. Suchomliński w pracy z dziećmi zasadę dobrej motywacji realizowanej m.in. przez podkreślanie osiągnięć

uczniów w nauce i pożądanym społecznie działaniu. Z doświadczenia tego wywiódł sprawdzoną strategię mobilizowania dzieci do dalszego, pożądanego działania.

Na zakończenie tych kilku wybranych refleksji przypomnieć trzeba, że omawiane dzieło swojego życia W. Suchomliński bardzo mocno upolitycznił. Upolitycznienie to polega na zawartej na jego stronach kilkakrotnej krytyce pedagogiki burżuazyjnej (zachodniej), idealizacji wychowania socjalistycznego i komunistycznego, pochwalę dla jego realizatorów i teoretycznych reprezentantów. Elementy tego upolitycznienia rzucają się w oczy w pierwszych polskich wydaniach „Oddaję serce dzieciom” (Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne z 1978 oraz moskiewski „PROGRESS z 1979 r.) i nic dziwnego, że mogą zniechęcić część czytelników do zapoznania się z treścią tego wartościowego dzieła. Dzisiaj wiemy, że nadanie omawianemu dziełu zabarwienia ideologicznego to element niezbędny (swoista „danina” polityczna) w czasach istnienia ZSRR, by ono mogło zostać opublikowane. Sytuację w pewnym stopniu uratowało Wydawnictwo POLIGRAF, które wydając w 2019 r. „Oddaję serce dzieciom” pominęło w nim wątki (eseje) o wyraźnym zabarwieniu politycznym.

Bibliografia

1. Bybluk M. (1982), *Koncepcja pedagogiczna i system wychowawczy Wasyla Suchomlińskiego*. Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń.
2. Bybluk M. (2011), *Odrodzenie i rozwój oświaty na niepodległej Ukrainie 1991–2010. Studia i szkice historyczno-pedagogiczne*, Wydawnictwo Kujawsko – Pomorskiej Szkoły Wyższej, Bydgoszcz.
3. Bybluk M. (1977), *System wychowawczy Wasyla Suchomlińskiego*, w: *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900–1975* (red. W. Okoń). Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1977, s. 384–404.
4. Bybluk M. (2007), Suchomliński (Suchomłynskij) Wasyl A., w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa t. VI, s. 15–17.
5. Okoń W. (1997), *Dziesięć szkół alternatywnych*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa. Rozdział: Pawłyńska szkoła Wasyla Suchomlińskiego, s. 185–203.
6. Suchomliński W. (2019), *Oddaję serce dzieciom*. Wydawnictwo POLIGRAF, Brzezia Łąka.
7. Suchomliński W. (1982), *Słów kilka o wychowaniu*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

prof. dr hab. Tadeusz Aleksander

Wszechnica Polska – Warszawa

Współpraca polskich i ukraińskich pedagogów poza schematami – z myślą o przyszłości

Cooperation of Polish and Ukrainian educators outside the box – with a view to the future

Key words: pedagogue, cooperation, cultural diversity, motivation, development.

Abstract: The aim of the study is to show the multidimensionality and values of formal and informal cooperation between Polish and Ukrainian educators and its importance for the common future. The study uses a descriptive method as well as a review of literature on the subject to describe the experience gained during conferences, scientific forums and work at universities over several years of contacts with Ukrainian academic teachers.

Słowa kluczowe: pedagog, współpraca, różnorodność kulturowa, motywacja, rozwój.

Streszczenie: Celem opracowania jest ukazanie wielowymiarowości i walorów współpracy formalnej i nieformalnej polskich i ukraińskich pedagogów i jej znaczenia dla wspólnej przyszłości. W opracowaniu zastosowano metodę opisową, wykorzystując doświadczenia uzyskane podczas kilkunastoletnich kontaktów z ukraińskimi nauczycielami akademickimi podczas konferencji i forów naukowych oraz w trakcie zajęć na studiach, a także wykorzystując przegląd literatury przedmiotu.

Wprowadzenie

Agresja Federacji Rosyjskiej na Ukrainę, pandemia COVID-19, coraz większa skala migracji, różnorodność kulturowa społeczności w skali lokalnej, a zarazem różnorodność kulturowa pracowników, zmiany uwarunkowań wykonywania zadań zawodowych jako efekt gospodarki 4.0 skłaniają do refleksji nad charakterem pracy ludzkiej, ale przede wszystkim oddziałują na życie poza pracą i na bezpieczeństwo socjalne obywateli rozpatrywane w aspektach materialnym (poprzez zapewnienie pracy, ochrony zdrowia, edukacji itp.) oraz społecznym (zapewnienie ładu społecznego poprzez spójny system praw na wypadek trudnej sytuacji życiowej w razie zagrożenia życia itp.).

Współpraca polskich i ukraińskich pedagogów jest wielowymiarowa. Może być analizowana z perspektywy zarówno indywidualnej (związana z cechami człowieka, umiejętnością ich wykorzystywania i rozwoju), jak również w ujęciu mikro – na poziomie organizacji (zarządzanie różnorodnością kulturową, motywacja osiągnięć) czy wreszcie na poziomie kraju. W ujęciu kompleksowym konieczne jest postrze-

ganie jej z perspektywy finansowej, materialnej, organizacyjnej, jak i wartości niematerialnych i intelektualnych traktowanych jako podstawowy potencjał rozwoju.

Niniejsze opracowanie nie stanowi sprawozdania czy raportu z zebrań, z wyników przeprowadzonych badań, ustalonych zasad współpracy instytucjonalnej podanych w porozumieniach czy umowach. Wpisując się w dyskurs naukowy dotyczący współpracy polskich i ukraińskich pedagogów, jako cel niniejszego opracowania przyjęto ukazanie wielowymiarowości i walorów współpracy formalnej i nieformalnej polskich i ukraińskich pedagogów i jej znaczenia dla wspólnej przyszłości. Do realizacji postawionego celu wykorzystano doświadczenia uzyskane podczas kilkunastoletnich kontaktów z ukraińskimi nauczycielami akademickimi w trakcie dyskusji i debat prowadzonych podczas konferencji i forów naukowych polsko-ukraińskich/ukraińsko-polskich oraz w trakcie zajęć na studiach o profilu akademickim i praktycznym. W opracowaniu zastosowano metodę opisową, wykorzystując także przegląd literatury przedmiotu.

Różnorodność kulturowa - aktualna i przyszłościowa tendencja

Termin „kultura” jest wieloznaczny, interpretowany w wieloraki sposób przez przedstawicieli różnych nauk. Kultura bywa utożsamiana z cywilizacją lub określonym wyrafinowaniem intelektualnym, przejawiającym się poprzez zbiór reguł i motywów postępowania, form ekspresji, nakazów i zakazów, ocen i sądów. Zgodnie z podejściem szerokim, charakterystycznym dla antropologii społecznej, kultura pojmowana jest jako sposób myślenia, odczuwania i reagowania, a także instytucje społeczne, działalność gospodarcza, zabawa, język i religia (Hofstede, 2000). W kontekście naukowym termin kultura nie przyjmuje charakteru wartościującego.

W ujęciu G. Hofstede (2000), badacza zależności między kulturą organizacyjną a kulturą narodową, kulturę można analizować na wielu poziomach odpowiadających wyodrębnionym przez niego warstwom kultury:

- narodowej (a w przypadku emigrantów – kultur narodowych);
- wynikającej z przynależności do grupy etnicznej, regionalnej, językowej lub religijnej;
- związanej z określoną płcią;
- pokoleniowej;
- klasy społecznej (określającej: możliwości zdobycia wykształcenia, zawód lub wykonywaną pracę);
- organizacyjnej lub korporacyjnej (odnoszącej się do roli i stanowiska w określonym miejscu pracy).

W naukach społecznych zagadnienie kultury rozpatrywane jest najczęściej w kontekście organizacji. Zdaniem E.H. Scheina (2004) kultura organizacyjna stanowi wzorzec podzielanych fundamentalnych założeń wyuczonych przez grupę w trakcie rozwiązywania problemów związanych z adaptacją zewnętrzną i integracją wewnętrzną, funkcjonujących na tyle dobrze, aby uznać je za wartościowe i ważne do

przekazania nowym członkom grupy jako właściwy sposób myślenia, postrzegania i odczuwania w stosunku do tych problemów.

Środowisko pracy we współczesnych organizacjach tworzą ludzie pochodzący z różnych kultur. Zdaniem M. Linehana i E. Hanappi-Eggera (2006) różnorodność kulturowa odnosi się do rozbieżności w społecznych i kulturowych tożsamościach ludzi funkcjonujących wspólnie w danym środowisku pracy. Według G. Hofstede'go praktyczne następstwa odmienności kulturowych można pokonywać, aby możliwe było porozumienie między narodami. Przykładem takiego porozumienia może być współpraca polskich i ukraińskich pedagogów.

W literaturze przedmiotu odróżnia się kwestie związane z uznaniem istnienia różnorodności pracowników, związane z docenianiem wartości, jakie płyną z różnorodności, od zarządzania różnorodnością pracowników, np. pod względem kręgu kulturowego. Zarządzanie różnorodnością kulturową odnosi się do kształtowania kultury organizacyjnej, umożliwiającej pełne wykorzystanie potencjału płynącego z różnorodności pracowników (w przypadku pedagogów-nauczycieli akademickich). Jego celem jest tworzenie przyjaznego miejsca pracy, wolnego od wszelkich przejawów dyskryminacji, charakteryzującego się tolerancją, akceptacją i szacunkiem dla ludzkich różnic zarówno tych widocznych, jak i niewidocznych.

Różnorodność kulturowa to orientacja na przyszłość

Koncepcja zarządzania różnorodnością kulturową zyskuje na znaczeniu w związku z intensyfikacją procesów migracyjnych oraz międzynarodowej współpracy gospodarczej, kulturalnej, naukowej. Coraz większa swoboda przepływu kapitału ludzkiego, uczestnictwo studentów i wykładowców w zajęciach w środowisku międzynarodowym, wzrost współczynnika aktywności zawodowej kobiet, wzrost wskaźników aktywności zawodowej starszych pracowników, w tym pedagogów, sprawiają, że poziom różnorodności pracowników organizacji (uczelni, instytutu) rośnie. Nieodzowne jest zatem kreowanie rozwiązań umożliwiających coraz skuteczniejsze zarządzanie różnorodnością kulturową. Przynosi ono pozytywne efekty takie, jak: budowa środowiska pracy i nauki sprzyjającego rozwojowi kapitału ludzkiego (szczególnie kompetencji poznawczych i społecznych), innowacje, synergia, wysokie osiągnięcia zawodowe, stosowanie efektywnych strategii uczenia się, wyższa satysfakcja z życia.

Nasze podobne potrzeby - na dziś i jutro

Wydawałoby się, że każdy człowiek jest inny – czasami aż tak bardzo różnymi się od siebie, że staje się to powodem napięć i konfliktów. Jednak według A. Masłowa wszyscy ludzie mają takie same zasadnicze potrzeby, które determinują ich dążenia i zachowania.

Maslow wprowadził rozróżnienie pomiędzy potrzebami biologicznymi takimi jak potrzeba zaspokojenia głodu, snu, pragnienia, posiadania odzieży, własnego

mieszkania itd. a potrzebami psychicznymi takimi jak potrzeba samooceny, miłości, przynależności. Nie można przeżyć jako organizm biologiczny bez pożywienia i wody, podobnie nie można rozwinąć się w pełni jako organizm psychiczny bez zaspokojenia także innych potrzeb. Według Masłowa potrzeby ludzkie można ułożyć hierarchicznie od podstawowych potrzeb fizjologicznych do ważnych potrzeb psychicznych. Hierarchię potrzeb Masłowa tworzą: 1) potrzeby fizjologiczne, 2) potrzeby bezpieczeństwa, 3) potrzeby przynależności, 4) potrzeby szacunku, 5) potrzeby samorealizacji. Potrzeby niższego rzędu muszą być zaspokajane w pierwszej kolejności, ponieważ są konieczne do biologicznego przetrwania człowieka. Każda zaspokojona potrzeba niższa stwarza szansę do realizacji następnej, znajdującej się wyżej w hierarchii (Foster, 2003).

Zarówno polscy, jak i ukraińscy pedagodzy dążą do spełnienia w pierwszej kolejności potrzeb podstawowych, niższego rzędu, wśród których współcześnie szczególnie istotna jest potrzeba bezpieczeństwa – bezpieczeństwa ekonomicznego, bezpieczeństwa osobistego (dzięki któremu człowiek nie obawia się zamachów, wojny, kataklizmów itp.), bezpieczeństwa zdrowotnego. Potrzeba bezpieczeństwa stanowi warunek rozwoju. Dopiero po spełnieniu potrzeb fizjologicznych oraz potrzeby bezpieczeństwa mogą pojawić się kolejne potrzeby, które są powiązane z relacjami z innymi ludźmi. Potrzeba przynależności (afiliacji) zapewnia w pewnym stopniu potrzebę bezpieczeństwa. Pedagog zarówno polski, jak i ukraiński potrzebuje pozytywnych kontaktów z innymi ludźmi, relacji przyjacielskich, akceptacji w środowiskach, w których funkcjonuje. Człowiek ma naturalną potrzebę przynależności do jakiejś grupy (np. grupy zawodowej) i identyfikowania się z nią. Potrzeba szacunku i uznania jest realizowana na dwóch płaszczyznach: 1) potrzeba uznania i doceniania przez innych, posiadania wpływu, prestiżu, odnoszenia sukcesów; 2) szacunek dla siebie samego, z czym związane jest poczucie własnej wartości i wynikające z niego konsekwencje: opanowanie, niezależność, wolność. Ludzie chcą mieć swobodę wyrażania siebie i bycia sobą. Piramida Masłowa kończy się na potrzebie samorealizacji. Zalicza się do niej m.in. pęd do zdobywania nowej wiedzy, chęć doświadczania różnorodnych wrażeń estetycznych (np. wizyt w teatrach czy galeriach sztuki), rozwijanie zainteresowań, podnoszenie kwalifikacji zawodowych, awansowanie w pracy oraz wszelkie inne zachowania, których skutkiem jest ciągły rozwój osobisty i doskonalenie samego siebie. Wydaje się, że każdy pedagog, polski czy ukraiński, ma potrzebę realizacji wszystkich tych potrzeb, dochodzenia do wierzchołka piramidy, spełniania marzeń, realizacji planów, doskonalenia się w wybranej dziedzinie, osiągnięcia sukcesów w pracy zawodowej i pozazawodowej.

Społeczno-kulturowy świat obiektywny to nie tylko tradycja wieków i teraźniejszy układ stosunków, ale również dynamika rozwoju idącego w przyszłość.

Uczymy się od siebie pokory

Prof. S. Kaczor powiadał – i należy się z nim zgodzić – że pycha to jeden z siedmiu grzechów głównych i wad ludzkich, a pokora to podstawowa cnota każdego człowieka.

Pokora to pozytywna cecha charakteru, która w ogólnym rozumieniu polega na uznaniu własnej ograniczoności, niewywyższaniu się ponad innych i unikaniu chwalenia się swoimi dokonaniem. Ona wcale nie jest tożsama z umniejszaniem się.

W trudnych czasach stawiających nam wciąż nowe nieprzewidywalne wyzwania byłoby korzystnie, abyśmy uczyli się od siebie pokory. Pokora pomaga w codziennym życiu.

Uczymy się od siebie pokory, bowiem:

- zachowujemy równowagę w rozeznaniu, co jest dobre dla nas, ale też dla innych;
- szukamy współdziałania – rozwijamy własną kreatywność, ale też jesteśmy otwarci na propozycje innych, mądre rady, współdziałanie;
- nie czujemy wstydu, prosząc o pomoc i jesteśmy w stanie ją przyjąć;
- przyznajemy się do błędów – błądzenie odbieramy jako nieodłączną część życia;
- kiedy odnosimy sukces, nie utożsamiamy go z najwyższym szczęściem – sukces nie decyduje o naszym poczuciu własnej wartości.

Wspieramy się we wzmacnianiu motywacji osiągnięć

Motywacja jest stanem emocjonalnym człowieka, mającym wymiar atrybutowy. Procesy motywacyjne kierują wykonywaniem pewnych czynności tak, aby prowadziły do zamierzonych wyników. Motywem nazwa się przeżycie podbudzające człowieka do działania i ukierunkowujące lub powstrzymujące go lub przeszkadzające jego wykonaniu.

Istnieją dwa rodzaje procesów motywacji: motywacja do pracy, czyli zadaniowa oraz motywacja osiągnięć (Karney 2007). Obecnie istnieje konsensus, iż wynagrodzenie jest dość silnym, ale nie jedynym czynnikiem motywującym do pracy. Dodatkowo pozafinansowymi czynnikami tworzącymi potencjał motywacyjny pracy są: różnorodność wykorzystywanych w pracy umiejętności, utożsamianie się z wynikiem zadania, znaczenie zadań, autonomia zawodowa, informacje zwrotne o wynikach pracy. Zdaniem L.A. Pervina i O.P. Johna (2002, s. 213) ludzie posiadają wrodzoną potrzebę psychiczną do działania w sposób autonomiczny, autodeterminujący i angażowania się w zadania, które mają jakiś wewnętrzny sens, w odróżnieniu od działania wymuszonego przez siły wewnętrzne bądź zewnętrzne.

Motywacja osiągnięć to dążenie do sukcesu. Powstaje ona jako rezultat emocji związanych z pragnieniem wyróżnienia, zdobycia czegoś niedostępnego dla wszystkich, „wyrastania” ponad przeciętność. Emocje powstają na skutek rozbieżności między aktualną sytuacją człowieka („Ja” realne) a jego standardem doskonałości („Ja” idealne), czyli wyobrażeniem: jak należy, jak powinno być, jak chcę, żeby było. Zdaniem J.E. Karney (2007, s. 252), jeśli człowiek spostrzeży, że jego działania prowadzą do

osiągnięcia wyższych standardów wykonania, wzbudza to emocje pozytywne i chęć dalszego działania – rozbieżność między „Ja” idealnym a „Ja” realnym jest mała, emocje pozytywne, silna motywacja osiągnięć. Poczucie niemożności, bezradność powodują zaniechanie aktywności lub co najmniej obniżenie jej poziomu – rozbieżność między „Ja” idealnym a „Ja” realnym bardzo duża, emocje negatywne, brak motywacji osiągnięć.

Motywacja osiągnięć określa potrzebę wykonania danej czynności na tyle dobrze i szybko, aby osiągnąć, a nawet przekroczyć wysokie standardy. Te standardy reprezentują cele, które chcemy osiągnąć oraz stanowią podstawę naszych oczekiwań uzyskania wzmocnienia od innych (Pervin, John, 2002, s.479) To, jaki będzie ostateczny poziom motywacji osiągnięć, zależy od pragnienia sukcesu, który z kolei jest osłabiany przez lęk przed porażką. Uogólniając, można powiedzieć, że w motywacji osiągnięć występują dwa składniki: nadzieja na sukces i lęk przed niepowodzeniami. Wysokie prawdopodobieństwo osiągnięcia sukcesu i ważna dla osoby nagroda powoduje, że poziom motywacji osiągnięć rośnie. A. Bańka (2016) wskazuje cztery wymiary motywów osiągnięć:

- 1) motywy ukierunkowane na dążenie do mistrzostwa jako drogi do sukcesu;
- 2) motywy ukierunkowane na unikanie mistrzostwa spowodowane przewidywaniem porażki;
- 3) motywy ukierunkowane na realizację pewnego poziomu wykonania zadania w relacji do standardu wykonania przez innych, takiego samego lub lepszego;
- 4) motywy ukierunkowane na unikanie wykonania zadania w obawie przed kompromitacją, mimo iż inni takie zadanie potrafią wykonać i wykonują.

Rdzeń konstruktów, jakim są motywy osiągnięć, tworzą kompetencje. Nastawienie na mistrzostwo (rozwój kompetencji – cel rozwojowy) łączy się z osiągnięciem sukcesu. Silna motywacja osiągnięć wzbudza skłonność do ciągłego i kompleksowego doskonalenia posiadanych kompetencji. O jej poziomie przesądza pewność siebie, wiara w posiadane możliwości, ograniczające obawę porażki, potęgujące chęć współzawodnictwa, wykonywania powierzonych zadań, aby uzyskać satysfakcjonujące wyniki.

Człowiek rozwija motywację osiągnięć, jeżeli potrafi (Grabowski i in., 2018):

- ustalić możliwe do realizacji cele i zaakceptować związane z tym ryzyko;
- angażować się w długodystansowe cele;
- identyfikować przeszkody w drodze do celu i podejmować uporczywe próby radzenia sobie z trudnościami;
- uwierzyć w posiadane kompetencje i efektywnie je wykorzystywać podczas realizacji celów;
- pracować w grupie i ponosić odpowiedzialność za swoją przyszłość;
- cieszyć się z osiągniętych wyników (potrzeba satysfakcji).

Często okazuje się, że ludziom brakuje cech przesądających o wysokim poziomie osiągnięć. Zewnętrznymi czynnikami wzmacniającymi, tworzącymi wiele różnych kombinacji motywów osiągnięć są dobrzy przyjaciele. Tymi przyjaciółmi wobec/

dla siebie są polscy i ukraińscy pedagodzy. Przyjaźń jak szlachectwo – zobowiązuje. Przyjaciele dobrze się rozumieją (język obcy nie utrudnia), pomagają sobie, kiedy jest taka potrzeba, mogą polegać na sobie w trudnych chwilach. Przyjaciele motywują, a w razie potrzeby konstruktywnie i życzliwie krytykują. Czasami osiągnięcie celu wymaga więcej niż poleganie tylko na sobie. Czasami potrzebujemy, aby ktoś inny spojrział na nasz plan i przekazał nam obiektywne informacje zwrotne, które mogliśmy przegapić. Jeżeli ma się przyjaciół, którzy dopingują i wspierają, znacznie łatwiej jest osiągnąć swoje cele i osiągnąć sukces. Warto dodać, iż zaangażowanie w długodystansowe cele wymaga obycia międzynarodowego.

Mówiąc o prawdziwej przyjaźni, mamy na myśli przyjaźń, która trwa już od dłuższego czasu. A przyjaźń polskich i ukraińskich pedagogów trwa już od wielu dekad.

Współpraca dla rozwoju przez sztukę, wspólną muzykę, taniec i śpiew

Sztuka interpretowana jest jako instancja wychowawcza zakorzeniona w ludzkim świecie kultury. Akademy, polscy i ukraińscy pedagodzy, pogodni i otwarci ludzie, doceniają wartości kultury muzycznej i tanecznej, od zamierzczłej tradycji po współczesną, tworzoną przez młode pokolenie.

Prof. T. Nowacki głosił, iż do podstawowych form działalności ludzkiej zalicza się: zabawę, naukę (w rozumieniu uczenia się) i pracę (w rozumieniu pracy zawodowej). Zabawa stanowi znaczącą formę działalności w każdym okresie życia człowieka. Prof. Z. Wiatrowski dodaje (2005, s. 77): „ważne jest, aby człowiek w każdym okresie swojego życia umiał i chciał się bawić. Przygotowanie ludzi do spędzania wolnego czasu, przez włączanie się ich do indywidualnie i społecznie wartościowej zabawy, stanowi jedno z głównych zadań edukacji permanentnej”.

Prof. I. Wojnar, propagatorka wychowania przez sztukę, uważała (1994, s. 89), że „każda sztuka odkrywa przed człowiekiem nowe wymiary zmieniającej się rzeczywistości, może więc być porównana do zwierciadła, które posuwa się naprzód jak zegarek”. Cytowana autorka postawiła istotne pytania przypominające wymiary czasowe kondycji ludzkiej, a więc jej początek – skąd przychodzimy? chwilę terażniejszą – kim jesteśmy? i przyszłość – dokąd idziemy? wskazując, iż owa kondycja obejmuje wielorakość przeżyć i doświadczeń, które wydają się samemu człowiekowi źródłem nieustannego zdziwienia i niepokoju. W czasach, kiedy przeżywamy kolejne narastanie nieprzejrzystości świata, w czasach nowego szaleństwa, brutalności i nihilizmu, zagrożeń i dewiacji popularyzować należy, za prof. I. Wojnar, kształcenie i rozwój człowieka, który w sobie samym miałby znajdować źródła bogactwa i siły, a pomocą w tym poszukiwaniu byłoby przeżywanie sztuki, zwierciadła ludzkich możliwości. Predyspozycje człowieka wzrastają, gdy współpracuje z innymi.

Polscy i ukraińscy pedagodzy wielokrotnie mieli możliwość wspólnego spotkania z wielką sztuką – uczestnicząc jako widzowie-słuchacze w spektaklach operowych, baletowych, teatralnych, koncertach muzyki artystycznej odbywających się w operach i teatrach w Polsce i w Ukrainie.

Współpraca w zakresie kultury muzycznej i tanecznej – wspólne muzykowanie, tańiec i śpiew – wzbogaca osobowość, jest swoistym „otwieraniem” człowieka, uczeniem go pełniejszego rozumienia świata, innych ludzi, samego siebie. Taki zakres współpracy jest poza schematami i podziałami, nie zna granic.

Wspólny śpiew, wspólny tańiec, wspólne słuchanie muzyki integruje polskich i ukraińskich pedagogów, sprzyja nawiązywaniu bliższych relacji w grupie, rozwija komunikatywność, pozwala zrelaksować się, a jednocześnie motywuje i pobudza do dalszego wspólnego działania.

Bibliografia

1. Bańka A. (2016), *Motywacja osiągnięć*, Poznań: Stowarzyszenie Psychologia i Architektura.
2. Foster J. (2003), *Motywacja w miejscu pracy*, w: Chmiel N. (red.), *Psychologia pracy i organizacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
3. Grabowski D., Chudzik-Czupała A., Rachwaniec-Szczecińska Ż. (2018), *Etyka pracy a motywacja osiągnięć*, „Czasopismo Psychologiczne – Psychological Journal”, nr 24/3, s. 539–546.
4. Hofstede G. (2000), *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.
5. Karney J.E. (2007), *Psychopedagogika pracy. Wybrane zagadnienia z psychologii i pedagogiki pracy*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
6. Linehan M., Hanappi-Egger E. (2006), *Diversity and diversity management: a comparative advantage?* w: Holt Larsen H., Mayrhofer W. (red.), *Managing Human Resources: a thematic approach*, Routledge, New York.
7. Pervin L.A., John O.P. (2002), *Osobowość. Teoria i badania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
8. Schein E.H. (2004), *Organizational Culture and Leadership*, Jossey-Bass, A Wiley Imprint, San Francisco.
9. Wiatrowski Z. (2005), *Podstawy pedagogiki pracy*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. K. Wielkiego, Bydgoszcz.
10. Wojnar I. (1994), *Trzy wymiary estetycznej samowiedzy człowieka*, „Sztuka i Filozofia”, nr 8, s. 77–92.

dr hab. Urszula Jeruszka, prof. APS

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej, Instytut Pedagogiki

Zatrudnienie osób 50+ i z niepełnosprawnościami w polskim sektorze budowlanym – elementy diagnozy

Employment of people aged 50+ and with disabilities in the Polish construction sector
– elements of the diagnosis

Key words: construction sector, employees aged 50+, disabled people, shortage of employees, systemic support.

Abstract: Construction is one of the sectors of the Polish economy that struggles most with the shortage of qualified personnel. This may constitute a serious development barrier and result in increasing pressure in the area of employee remuneration. One of the potential solutions to this challenge may be attracting workers aged 50+ to the industry and better use of people with a certified disability. European studies show that the potential in this area is largely untapped by the domestic construction industry. According to construction companies, much greater opportunities, and fewer potential barriers, are associated with employing workers aged 50+ than people with disabilities. However, they see the possibility of involving representatives of both social groups, provided that significant adjustments are implemented in construction companies as well as more efficient systemic solutions. Supporting this process requires joint efforts of the industry and public institutions, and should focus not only on financial incentives, but also on image-building and educational activities that improve the recruitment process, or change the work organization of companies in the construction industry.

Słowa kluczowe: sektor budownictwa, pracownicy w wieku 50+, osoby niepełnosprawne, niedobór kadr, wsparcie systemowe.

Streszczenie: Budownictwo zalicza się do sektorów polskiej gospodarki najmocniej borykających się z problemem deficytu wykwalifikowanych kadr, który w długim okresie może stanowić jego poważną barierę rozwojową, a także skutkuje rosnącą presją kosztową w obszarze wynagrodzeń pracowniczych. Jedną z potencjalnych recept na wspomniane wyzwanie może być skuteczniejsze przyciąganie do branży pracowników w wieku 50+ oraz lepsze wykorzystanie w niej osób z orzeczoną niepełnosprawnością. Porównania europejskie pokazują, iż potencjał w tym zakresie jest przez krajową branżę budowlaną dalece niewykorzystany. W opinii firm budowlanych znacznie większe szanse, a mniej liczne potencjalne bariery, wiążą się z zatrudnianiem pracowników w wieku 50+ aniżeli osób z niepełnosprawnościami, w kontekście których poważnym wyzwaniem jest m.in. wymagający charakter pracy w analizowanym sektorze. Dostrzegają one jednak możliwość silniejszego zaangażowania przedstawicieli obu grup społecznych pod

warunkiem wdrożenia pewnych istotnych dostosowań systemowych, jak i w samych firmach budowlanych. Wsparcie procesu wymaga wspólnych wysiłków prowadzonych przez środowisko branżowe i instytucje publiczne, a powinno koncentrować się nie tylko na bodźcach finansowych, ale też na działaniach wizerunkowych, edukacyjnych, usprawniających sam proces rekrutacji, czy też reorganizujących pracę firm z omawianej branży.

Wstęp. Metodologia badania

Niniejszy artykuł zawiera najważniejsze tezy z szerszego raportu badawczego opracowanego przez Atena Research & Consulting – agencję badawczo-strategiczną, na zlecenie Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości, we współpracy z Konfederacją Budownictwa i Nieruchomości i Sektorową Radą ds. Kompetencji w Budownictwie – Grupa robocza ds. monitorowania sektora. Stanowi on próbę diagnozy problemu niedoboru kadr w polskiej branży budowlanej, jego głównych przyczyn, a także oceny środka zaradczego w postaci lepszego wykorzystania potencjału zatrudniania w branży osób starszych (w wieku 50+) oraz osób z orzeczoną niepełnosprawnością. Hipoteza badawcza zakładała, iż branża, angażując większą liczbę pracowników w wieku 50+ i/lub z niepełnosprawnościami oraz odpowiednio reorganizując swoje procesy, mogłaby przynajmniej częściowo ograniczyć ten uciążliwy, strukturalny problem. Właściwa identyfikacja barier towarzyszących zatrudnianiu osób ze wspomnianych grup w sektorze budowlanym oraz ich odpowiednie „zaadresowanie” poprzez wdrożenie stosownych środków zaradczych/narzędzi wsparcia mogłoby uwolnić przynajmniej część potencjału dodatkowej siły roboczej, bardzo potrzebnej firmom z analizowanej branży.

Prace badawcze składały się z dwóch etapów. W pierwszym, w ramach tzw. *desk research* przeprowadzono analizę danych zastanych obrazujących zjawisko niedoboru pracowników budowlanych, związane z nim niedogodności dla krajowych firm, a w oparciu o dane krajowe i europejskie dokonano również próby oceny potencjału zatrudniania osób starszych i niepełnosprawnych w omawianym sektorze. W tej części analizy wykorzystano w pierwszej kolejności statystykę krajową (Główny Urząd Statystyczny), w drugiej zaś szereg publikacji Eurostatu, które posłużyły przede wszystkim do różnego rodzaju porównań europejskich w tematyce związanej z zatrudnianiem osób w starszym wieku oraz niepełnosprawnych. Jednocześnie przeanalizowano literaturę naukową oraz inne publicznie dostępne źródła dotyczące zarówno barier i korzyści płynących z zatrudniania takich pracowników, rekomendowanych działań, jak i rzeczywiście funkcjonujących narzędzi wsparcia zatrudniania wspomnianych grup pracowników w wybranych krajach europejskich.

Uzupełnienie etapu *desk research* stanowiło badanie jakościowe, które umożliwiło pozyskanie wiedzy bezpośrednio od przedstawicieli polskiego sektora budowlanego, jak i innych ekspertów reprezentujących ten sektor. Celem badania było zdiagnozowanie barier w zatrudnianiu oraz rozpoznanie, na ile dane grupy potencjalnych pracowników – osoby w wieku 50+ oraz z niepełnosprawnościami – są

w stanie zrekomensować obecne braki kadrowe w sektorze budowlanym. Badanie miało na celu wskazanie, jakie są główne wyzwania związane z zatrudnianiem i aktywizacją zawodową wskazanych dwóch potencjalnych grup pracowników oraz jakie rozwiązania systemowe mogłyby ten proces ułatwić. Badanie jakościowe zrealizowano w okresie od 13.10 do 8.11.2021 r. Składało się ono z 15 pogłębionych wywiadów eksperckich, przeprowadzonych w 4 lokalizacjach: Warszawa, Poznań, Łódź i Kraków. Wywiady zrealizowano wśród osób blisko związanych z krajową branżą budowlaną, w tym właścicieli firm lub osób decyzyjnych w zakresie rekrutacji pracowników. Charakterystyka ekspertów, z którymi przeprowadzone zostały pogłębione wywiady, była następująca:

- 12 wywiadów z przedstawicielami firm budowlanych, w podziale na klasy wielkości – mikrofirmy (do 9 pracowników), małe (10–49), średnie (50–249) oraz duże (250 i więcej);
- 3 wywiady z ekspertami reprezentującymi organizacje i stowarzyszenia branżowe, w tym ekspertami zajmującymi się aktywizacją zawodową osób niepełnosprawnych i dotacjami w tym zakresie.

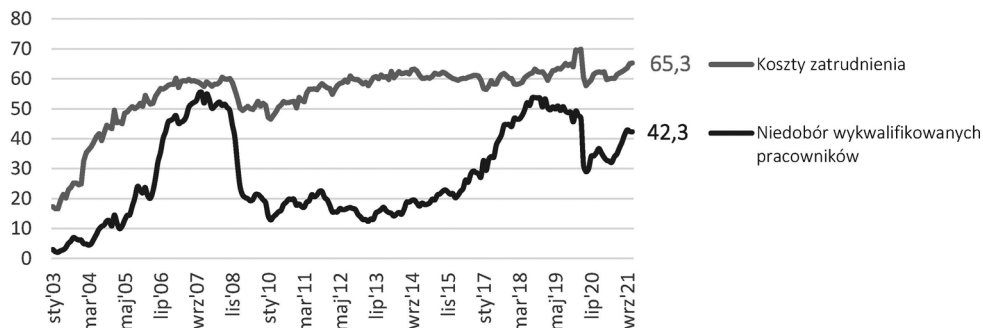
Problem niedoboru kadr w sektorze budowlanym

Sektor budowlany należy do cyklicznych, podatnych na zmiany koniunktury sektorów polskiej gospodarki. Z tego powodu w okresach wzmożonej aktywności zgłasza on ponadprzeciętne zapotrzebowanie na dostępne na rynku zasoby pracy. Te drugie są jednak ograniczone, a w ostatnich latach ulegają wręcz kurczeniu z uwagi na zachodzące procesy demograficzne (niski przyrost naturalny, starzenie się społeczeństwa, czy tzw. emigracja zarobkowa). W obecnym stuleciu polski sektor budowlany po raz pierwszy doświadczył skutków „ryнку pracownika” w latach 2006–2008, kiedy to boomowi mieszkaniowemu towarzyszyło uruchomienie wielkich projektów infrastrukturalnych związanych z organizacją EURO 2012. Ponowna kumulacja problemów kadrowych w branży miała zaś miejsce od 2017 roku, co było efektem bardzo dobrej koniunktury gospodarczej, a co za tym idzie, zdecydowanej poprawy sytuacji na krajowym rynku pracy. Stopa bezrobocia spadła do rekordowo niskich poziomów, a dynamiczne tempo wzrostu notowały realne płace. Konsekwentnie rosła również atrakcyjność pracy w branżach charakteryzujących się niższym poziomem wymagań (pod względem fizycznym, jak i kwalifikacji zawodowych) niż budownictwo.

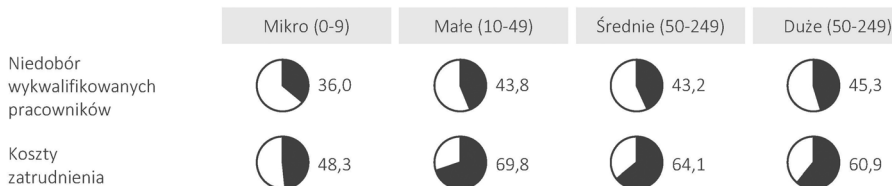
Związaną z tym presję na spółki budowlane dobrze odzwierciedlają badania koniunktury GUS (rys. 1). W szczytowych okresach na barierę niedoboru wykwalifikowanych pracowników wskazywała nawet połowa badanych firm. Skalę problemu tylko na moment ograniczyła pandemia COVID-19.

Począwszy od drugiego kwartału 2021 roku odsetek firm doświadczających trudności z zatrudnianiem wykazywał bowiem ponowną tendencję wzrostową (w badaniu z listopada 2021 wyniósł on nieco ponad 42%, wobec 32% w marcu). Konsekwencją niewystarczającej podaży pracy w sektorze budowlanym i innych trendów zachodzących

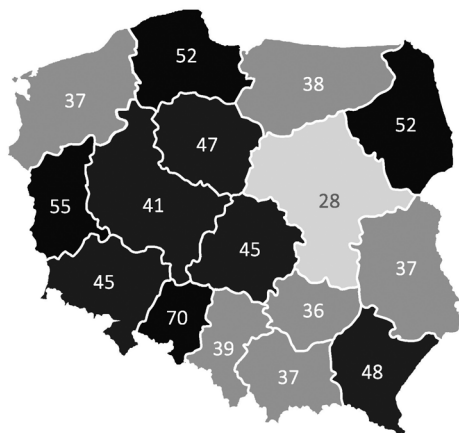
% firm budowlanych wskazujących jako barierę działalności niedobór wykwalifikowanej kadry oraz wysokie koszty zatrudnienia, 2003-2021



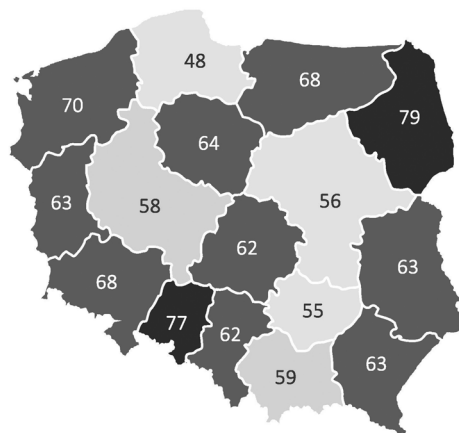
Według klasy wielkości przedsiębiorstwa budowlanego, listopad 2021



% firm wskazujących jako barierę niedobór wykwalifikowanych pracowników, listopad 2021



% firm wskazujących jako barierę wysokie koszty zatrudnienia, listopad 2021



Rys. 1. Problem niedoboru kadry i presji płacowej w oczach firm budowlanych

Źródło: GUS, „Koniunktura w przetwórstwie przemysłowym, budownictwie, handlu i usługach 2000–2021”, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/koniunktura/koniunktura/koniunktura-w-przetworstwie-przemyslowym-budownictwie-handlu-i-uslugach-2000-2021-listopad-2021,4,55.html> [28.02.2022]

dzących na polskim rynku (w tym dynamicznego wzrostu przeciętnych płac) jest bardzo wysoki odsetek firm z tego sektora zgłaszających barierę wysokich kosztów zatrudnienia. Wskaźnik ten praktycznie nie uległ zmianie w okresie pandemii i znajduje się blisko poziomów przedkryzysowych. Jest on obecnie barierą działalności najczęściej wskazywaną przez polskie firmy budowlane, obok problemu rosnących kosztów materiałów oraz ogólnej niepewności gospodarczej. Omawiane negatywne zjawiska z największą intensywnością wydają się odczuwać małe podmioty (zatrudniające od 10 do 49 pracowników) – na problem niedoboru fachowców wskazywało w listopadzie 2021 roku blisko 44% z nich, podczas gdy niemal 70% uważało, iż napotyka na barierę wysokich kosztów zatrudnienia. Małe firmy budowlane znajdują się w szczególnie trudnym położeniu – konkurować o dobrych pracowników muszą one bowiem nie tylko z przedstawicielami innych sektorów, ale też z dysponującymi większymi możliwościami finansowymi średnimi i dużymi spółkami z analizowanej branży. Spore różnice w postrzeganiu omawianych barier przez spółki budowlane można dostrzec również w ujęciu regionalnym, co wynika najpewniej z lokalnych uwarunkowań tamtejszego rynku pracy. W listopadowym badaniu GUS najwyższy odsetek firm odczuwających niedobór wykwalifikowanych kadr cechował województwa Polski południowo-zachodniej (zwłaszcza opolskie – aż 70%), ale także m.in. podlaskie czy pomorskie (w obu 52%).

Porównania pomiędzy głównymi sekcjami polskiej gospodarki sugerują, iż firmy budowlane szczególnie mocno odczuwają obecne napięcia występujące na krajowym rynku pracy. Pod względem odsetka firm wskazujących na barierę braku fachowców na rynku sektor budowlany zajmuje pierwsze miejsce (z dość wyraźną przewagą nad branżą transportowo-logistyczną). Z kolei wyższy niż w budownictwie udział odpowiedzi wskazujących na barierę wysokich kosztów zatrudnienia odnotowano w listopadzie b.r. jedynie w sekcji N – Usługi administrowania i działalność wspierająca.

Ponadprzeciętne zapotrzebowanie sektora budowlanego na dodatkowe zasoby pracy (na tle innych sekcji polskiej gospodarki) potwierdzają także statystyki GUS dotyczące liczby poszukiwanych pracowników w pierwszym kwartale 2021 roku. Według nich liczba ta wynosiła w przypadku budownictwa około 57 tysięcy osób (rys. 2), co stawiało analizowaną branżę na trzecim miejscu wśród dużych ugrupowań polskiej gospodarki (za znacznie większymi sekcjami przetwórstwa przemysłowego oraz handlu i napraw). Udział budownictwa w łącznej liczbie pracowników poszukiwanych przez krajowe podmioty przekraczał tym samym na początku 2021 roku poziom 13% i był o kilka punktów procentowych wyższy aniżeli jego udział w łącznej liczbie zatrudnionych w sektorze przedsiębiorstw. Według badania jeszcze większa (opiewająca na 77 tys. osób) była w analizowanym sektorze liczba planowanych przyjęć pracowników w kolejnych kwartałach roku przy nieporównywalnie mniejszej liczbie planowanych zwolnień (około 11 tys.), generalnie potwierdzając strukturalny charakter problemu luki zatrudnienia w tym sektorze. Szczególnie duże zapotrzebowanie dotyczy pracowników fizycznych – liczba poszukiwanych pracowników z umownej kategorii robotnicy budowlani i pokrewni

wyniosła aż blisko 57 tys. osób. Inną grupą zawodową bardzo poszukiwaną głównie właśnie przez firmy budowlane są elektrycy budowlani, elektromechanicy i elektrycy monterzy (łącznie ponad 11 tys. osób wykazanych w omawianym badaniu).

Utrudniony dostęp do fachowców i rosnące koszty pracy to istotne wyzwanie strukturalne krajowego sektora budowlanego. Zestawienie długoletnich trendów w zakresie produkcji i zatrudnienia branży pokazuje wyraźnie, iż w latach 2019–2020 do osiągnięcia poziomu produkcji o około 10% wyższego aniżeli w poprzednim szczycie koniunktury w 2011 roku wykorzystywała ona o blisko 10% mniej pracowników. Zjawisko to można oczywiście tłumaczyć rosnącą produktywnością (wydajnością pracy) branży, lecz de facto, możliwości optymalizacji na tym polu w specyficznie uwarunkowanym sektorze budowlanym (wysoki udział trudnych do automatyzacji prac manualnych) są dość ograniczone. Statystyki te wspierają raczej tezę, iż polskie budownictwo natrafia na rosnące problemy z pozyskiwaniem zasobów pracy niezbędnych do realizacji zwiększonej produkcji. Fakt ten może stanowić istotną barierę rozwojową tego sektora w długim okresie. Dane te dość dobrze pokrywają się z powszechnie znanymi szacunkami ekspertów branży budowlanej, wedle których obecna luka zatrudnienia w budownictwie może wynosić nawet 150 tys. pracowników. Jest to wyłącznie wymiar ilościowy, pomijający aspekty jakościowe (poziom kwalifikacji pracowników branży), który stanowi dodatkowy problem i istotne źródło nieefektywności.

	Sekcja PKD	L. poszukiwanych pracowników ('000)	Udział w łącznej liczbie poszukiwanych pracowników
C	Przetwórstwo przemysłowe	89,6	21%
G	Handel i naprawy*	68,8	16%
F	Budownictwo	57,0	13%
N	Administrowanie i działalność wspierająca	37,2	9%
H	Transport i logistyka	32,5	8%
Q	Opieka zdrowotna i pomoc społ.	25,9	6%
M	Dział. profesjonalna, naukowa i techniczna	24,8	6%
J	Informacja i komunikacja	18,6	4%
I	Zakwaterowanie i gastronomia	13,6	3%
P	Edukacja	12,9	3%
O	Admin. publ. i obrona narodowa	11,9	3%
K	Dział. finansowa i ubezpieczeniowa	10,2	2%
S	Poz. działalność usługowa	5,6	1%
L	Obsługa rynku nieruchomości	3,5	1%
R	Kultura, rozrywka i rekreacja	2,3	1%

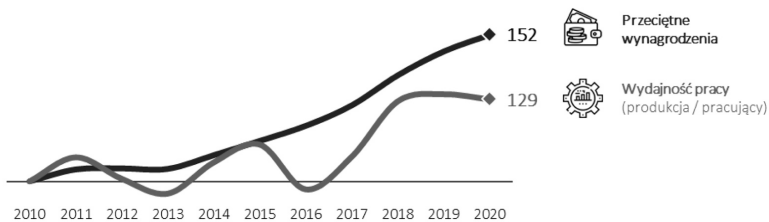
* Dotyczy części detalicznej sektora (z pominięciem handlu hurtowego)

* Dotyczy części detalicznej sektora (z pominięciem handlu hurtowego)

Rys. 2. Liczba poszukiwanych pracowników w budownictwie (na tle innych sektorów gospodarki) w pierwszym kwartale 2021 roku (tys. osób)

Źródło: GUS, „Zapotrzebowanie rynku pracy na pracowników według zawodów 2021 r.,” <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/rynek-pracy/pracujacy-zatrudnieni-wynagrodzenia-koszty-pracy/zapotrzebowanie-ryнку-pracy-na-pracownikow-według-zawodow-2021-r-,24,1.html> [28.02.2022]

W warunkach utrudnionego dostępu do wykwalifikowanych kadr sektor od kilku lat „ratuje się”, wychodząc naprzeciw szybko rosnącym oczekiwaniom płacowym pracowników budowlanych. Przez pewien czas skala problemu łagodzona była przez napływ siły roboczej z krajów Europy Wschodniej (głównie Ukrainy, w mniejszym stopniu Białorusi), lecz silna presja płacowa w branży jest zjawiskiem powszechnie znanym i znajdującym potwierdzenie w publicznie dostępnych statystykach. Na przestrzeni całej minionej dekady przeciętne wynagrodzenie w branży wzrosło łącznie o ponad 50%, z czego większa część przypadła na ostatnie lata (po 2016 roku). Takiej skali wzrost nie był w przekroju całej gospodarki bynajmniej zjawiskiem odosobnionym. Co więcej, w wielu branżach (zwłaszcza tych z dużym udziałem pracowników wynagradzanych płacą minimalną) progres w zakresie średnich zarobków był nawet jeszcze większy, a w całym sektorze przedsiębiorstw wyniósł on w tym czasie aż 57%. Branża budowlana nie wyróżnia się również szczególnie wysokim poziomem wynagrodzeń – pod tym względem plasuje się ona blisko średniej dla gospodarki. Tym, co w obliczu dynamicznie rosnących płac stawia omawiany sektor w ponadprzeciętnie trudnym położeniu, jest fakt, iż specyfika tej działalności mocno ogranicza możliwości łagodzenia skutków tego procesu poprzez optymalizację działalności (w drodze mechanizacji, automatyzacji czy robotyzacji), którymi dysponuje wiele innych branż gospodarki (choćby przemysł). Branżę budowlaną cechuje również ponadprzeciętnie wysoka relacja kosztów pracy do generowanych przychodów (co potęguje wpływ omawianych trendów na wyniki finansowe sektora), a różnica względem średniej dla sektora przedsiębiorstw jest tym wyraźniejsza, im większa jest skala działalności firmy. To ostatnie tylko potwierdza ograniczony potencjał automatyzacji produkcji budowlanej, który jest nieporównywalnie mniejszy niż np. w wielkoskalowej produkcji wielu gałęzi przetwórstwa przemysłowego. Efektem powyższego jest fakt, iż postęp dokonany w ostatnich latach w zakresie produktywności branży budowlanej (wartość produkcji w przeliczeniu na 1 pracownika wzrosła pomiędzy 2010 a 2020 rokiem łącznie o 29%) był wyraźnie słabszy aniżeli odnotowany w tej branży wzrost przeciętnych wynagrodzeń (rys. 3). Co warto podkreślić, wzrost wydajności pracy w sektorze dotrzymywał tempa rosnącym płacom do 2015 roku, a rozwarcie się „nożyc” kosztów i wydajności pracy było w całości efektem trendów zachodzących w branży w ostatnich latach.



* Dotyczy firm o liczbie pracujących 10 i więcej osób

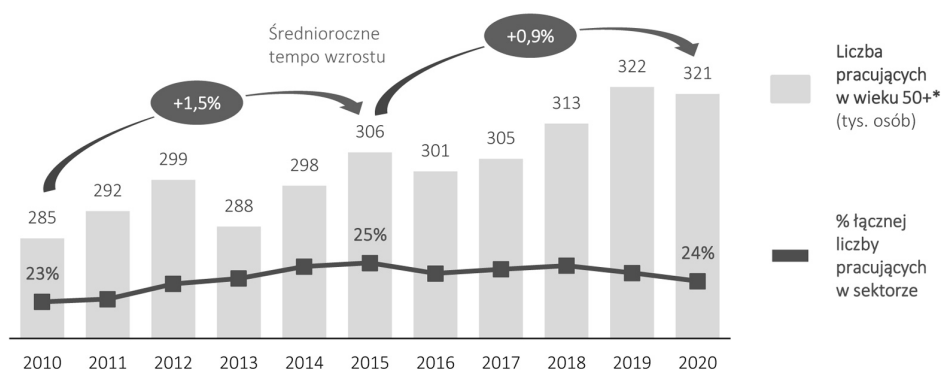
Rys. 3. Wynagrodzenia na tle wydajności pracy w sektorze budowlanym (rok 2010 = 100)

Źródło: Atena Research & Consulting na bazie danych GUS (Biuletyn Statystyczny, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/inne-opracowania/informacje-o-sytuacji-spoleczno-gospodarczej/biuletyn-statystyczny-nr-102021,4,117.html>) [28.02.2022]

Potencjał zatrudniania osób starszych i z niepełnosprawnościami w polskim sektorze budowlanym

Problemu niedoboru wykwalifikowanych kadr, który w najbliższych latach będzie tylko narastać (z uwagi na niekorzystną demografię), branża budowlana nie rozwiąże poprzez automatyzację swojej działalności. W takich okolicznościach wskazane wydają się działania zmierzające do efektywniejszego wykorzystania obecnego potencjału rynku pracy. Wydaje się, iż może on tkwić m.in. w grupach społecznych do tej pory mocno pomijanych (poniekąd ze zrozumiałych powodów) przez sektor budowlany – takich jak osoby w starszym wieku, czy z ograniczoną niepełnosprawnością. Są to zasoby pracy, które mogłyby być w większym niż dotąd stopniu wykorzystane w niektórych obszarach jego działalności (zwłaszcza tych mniej wymagających pod względem fizycznym, włączając zadania administracyjne).

Wzrost liczby osób pracujących w wieku powyżej 50 lat jest trendem charakteryzującym niemal całe starzejące się społeczeństwo europejskie. Siłą rzeczy w większości krajów UE rośnie również udział takich pracowników w łącznym zatrudnieniu sektora budowlanego. Dla branży realizującej zadania wymagające często dobrej kondycji i/lub tężyzny fizycznej jest to z pewnością rosnące wyzwanie. Statystyki pokazują jednak, iż większość krajów dość dobrze sobie z nim radzi, a tamtejszy sektor budowlany potrafi absorbować także osoby w sile wieku. Pod tym względem Polska wypada jednak dość nietypowo. Liczba pracowników budowlanych w wieku powyżej 50 lat wykazywała wprawdzie w minionej dekadzie delikatną tendencję wzrostową, jednak tempo to uległo wyraźnemu spowolnieniu w ostatnich latach (rys. 4). W efekcie rosnący do 2015 roku udział pracowników w wieku 50+ w całkowitym zatrudnieniu sektora budowlanego zaczął stopniowo maleć – do końca dekady obniżył się on o 1,3 punktu procentowego. Dla porównania, udział wspomnianej grupy wiekowej w liczbie pracujących w polskim sektorze przedsiębiorstw odnotował zaś w tym okresie minimalny wzrost.

























Rys.4. Liczba osób w wieku 50+ pracujących w polskim sektorze budowlanym, 2010–2020

Źródło: Eurostat, „Employment by sex, age and economic activity (from 2008 onwards, NACE Rev. 2)”, https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=lfsa_egan2&lang=en [28.02.2022]

Omawiane trendy mogą sugerować, iż w warunkach bardzo dobrej koniunktury na rynku pracy sektor budowlany zaczyna przegrywać rywalizację o doświadczonych pracowników z innymi branżami, które z ich punktu widzenia jawią się jako atrakcyjniejsze lub po prostu łatwiejsze źródło zarobków. Szczególnie wymowne są w tym względzie porównania europejskie (rys. 5):

- Polskę charakteryzuje najniższy udział osób w wieku 50+ w łącznej liczbie pracowników sektora budowlanego w całej UE (o 8 punktów procentowych poniżej średniej dla Wspólnoty i aż o 15 pkt vs w Niemczech);
- wzrost łącznej liczby pracowników budowlanych w wieku 50+ był w ostatnich 5 latach niemal najniższy na Starym Kontynencie (średnio o 1% rocznie vs +3% na poziomie całej Unii);
- analizowany udział grupy wiekowej 50+ w łącznym zatrudnieniu sektora budowlanego jest aż o blisko 4 punkty procentowe niższy od analogicznego wskaźnika na poziomie całej gospodarki naszego kraju – odchylenie to jest jednym z większych w gronie wszystkich państw członkowskich (na poziomie całej UE wynosi ono niecałe 2 pkt).

			Liczba pracowników budowlanych 50+ CAGR po 2015 roku	Różnica udziału osób 50+ vs średnia dla gospodarki
	Niemcy	39% ★	0%	+1 pp
	Portugalia	38%	5%	+2 pp
	Włochy	37%	3%	-2 pp
	Litwa	36%	1%	-1 pp
	Holandia	35%	3%	+1 pp
	W. Brytania	35%	5%	+3 pp ★
	Grecja	34%	2%	-
	Hiszpania	34%	9% ★	+1 pp
	Szwecja	33%	5%	-1 pp
	Czechy	33%	2%	+1 pp
	Dania	32%	3%	-2 pp
	UE-27	32%	3%	-2 pp
	Finlandia	32%	3%	-3 pp
	Bułgaria	31%	2%	-5 pp
	Francja	29%	2%	-3 pp
	Irlandia	29%	5%	-
	Węgry	27%	7%	-4 pp
	Belgia	27%	2%	-4 pp
	Austria	27%	3%	-5 pp
	Rumunia	26%	7%	-4 pp
	Słowacja	26%	2%	-4 pp
	Polska	24%	1%	-4 pp

Rys. 5. Udział osób w wieku 50+ w łącznej liczbie pracujących w sektorze budowlanym – wybrane kraje UE i Wielka Brytania, 2020

Źródło: Eurostat, „Employment by sex, age and economic activity (from 2008 onwards, NACE Rev. 2)”, https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=lfsa_egan2&lang=en [28.02.2022]

O ile pierwsze dwie obserwacje można tłumaczyć wcześniejszą fazą oraz słabszym tempem procesu starzenia się społeczeństwa (w porównaniu np. z krajami Europy Zachodniej), o tyle spore odchylenie (na niekorzyść branży budowlanej) udziału osób starszych od struktury zatrudnienia w całej gospodarce wydaje się potwierdzać fakt relatywnie słabego wykorzystania przez analizowaną branżę potencjału zatrudniania fachowców w „sile wieku”. W kontekście zgłaszanego przez jej przedstawicieli problemu rosnącego niedoboru wykwalifikowanych kadr należy uznać to za utraconą szansę.

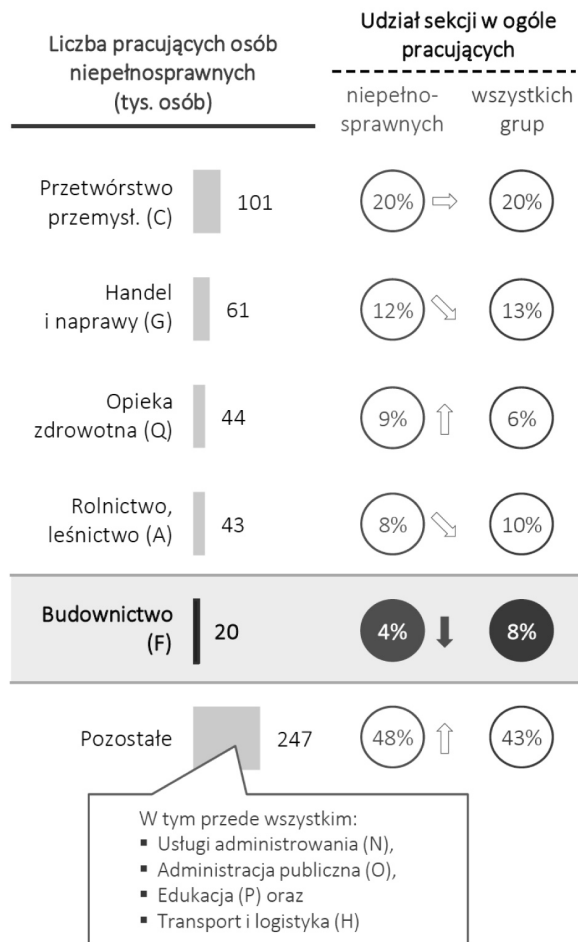
Dość łatwo można zobrazować to liczbami – zredukowanie wspomnianej luki zatrudnienia osób starszych w budownictwie jedynie do poziomu średniej UE (-1,7 punktu procentowego vs cała gospodarka) oznaczałoby napływ do niej około 25 tys. dodatkowych pracowników. Powielenie wzorca niemieckiego (gdzie udział osób 50+ w zatrudnieniu branży budowlanej jest o około 1 punkt procentowy wyższy niż w całym sektorze przedsiębiorstw) zwiększyłoby zaś zasoby pracy w sektorze o ponad 60 tys. osób. Z kolei osiągnięcie relacji wykazywanych przez Wielką Brytanię (kraj od lat podejmujący zorganizowane inicjatywy mające na celu powstrzymanie odpływu czy wręcz absorpcję starszych pracowników przez tamtejszą branżę budowlaną) oznaczałoby wzrost podaży pracy w krajowym sektorze aż o ok. 85 tys. osób. Skuteczniejsza retencja oraz przyciąganie pracowników w dojrzałej fazie życia z pewnością przyczyniłyby się zatem do ograniczenia istniejącej luki zasobów pracy w polskim sektorze budowlanym.

Należy podkreślić, że niskie zatrudnienie osób starszych w krajowym budownictwie, choć szczególnie widoczne właśnie w tym sektorze, nie jest bynajmniej zjawiskiem odosobnionym w przekroju całej krajowej gospodarki. Generalnym problemem jest bowiem zasadniczo niski poziom aktywności zawodowej Polaków ze starszych grup wiekowych. Ponownie dobrze odzwierciedlają to porównania europejskie. Tzw. stopa zatrudnienia (odsetek populacji posiadającej pracę) wśród osób w wieku 20–64 lat jest w naszym kraju nieco wyższa od średniej unijnej – w 2020 roku wyniosła ona 73,6% vs. 72,5% w całej Wspólnocie. Tymczasem specyficznie w grupie wiekowej 55–64 lat odsetek ten jest aż o 8 punktów procentowych niższy niż przeciętnie w Unii Europejskiej, a różnica w stosunku do liderów zestawienia (Szwecja, Estonia, Niemcy, Dania, Holandia) jest bliska lub nawet większa niż 20 punktów procentowych. Pod tym względem Polska zajmuje odległe 22. miejsce wśród wszystkich krajów członkowskich.

Innym działaniem rozwiązującym część problemów kadrowych sektora budowlanego może być potencjalnie zatrudnianie osób z orzeczoną niepełnosprawnością. Związane z nim bariery, w wymagających pod względem fizycznym pracach budowlanych, są wprawdzie jeszcze większe niż w przypadku osób „w sile wieku”, lecz możliwe wydaje się ich angażowanie w pracach o charakterze administracyjnym lub innych niewymagających szczególnie dużej sprawności (np. obsługa niektórych maszyn). Zwłaszcza zatrudnianie osób niepełnosprawnych w pracach biurowych może przyczynić się do uwalniania potencjału pracy części osób wielozadani-

wych – działających w przedsiębiorstwach budowlanych na pograniczu działań operacyjnych charakterystycznych dla tej branży oraz prac niezwiązanych bezpośrednio z robotami budowlanymi (tzw. back office).

Potencjał zatrudniania osób niepełnosprawnych w sektorze budowlanym był dotąd dość słabo wykorzystywany. Według danych GUS na koniec 2020 roku, spośród 516 tys. pracujących osób z niepełnosprawnościami, w budownictwie zatrudnionych było zaledwie ok. 20 tys. osób, a więc mniej niż 4% ogółu (rys. 6).



Rys. 6. Pracujące osoby z niepełnosprawnościami wg sekcji PKD, 2020

Źródło: GUS, „Aktywność Ekonomiczna Ludności Polski”, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/rynek-pracy/pracujacy-bez-robotni-bierni-zawodowo-wg-bael/aktywnosc-ekonomiczna-ludnosci-polski-ii-kwartal-2021-roku,4,42.html> [28.02.2022]

Dla porównania udział budownictwa w łącznej liczbie pracujących w sektorze przedsiębiorstw jest ponad dwukrotnie wyższy (8,1%). Wyraźną większość omawianych pracowników stanowią przy tym mężczyźni, co może sugerować, iż są to raczej osoby zatrudniane do typowych prac budowlanych. Szczególną uwagę warto

zwrócić na grupę około 100 tys. osób niepełnosprawnych zatrudnionych w sektorze przetwórstwa przemysłowego oraz dalszych ponad 40 tys. takich osób pracujących w sektorze rolniczym. Charakter pracy we wspomnianych obszarach gospodarki (duży udział prac fizycznych) może świadczyć o tym, iż duża część spośród zatrudnianych w nich osób charakteryzuje się lekkim lub ograniczonym stopniem niepełnosprawności. Potencjalnie jest więc w stanie realizować bardziej wymagające zadania (typowe dla sektora budowlanego), a prawdopodobnie również posiada doświadczenie w obsłudze maszyn i urządzeń lub inne zdolności manualne, które mogą być przydatne w budownictwie.

O tym, że wykorzystanie potencjału zatrudnienia aktywnych zawodowo osób niepełnosprawnych w polskim sektorze budowlanym jest relatywnie niskie, świadczą porównania europejskie. Najświeższe dostępne dane Eurostatu dotyczące tego zagadnienia pochodzą wprawdzie z początku ubiegłej dekady, lecz można założyć, iż w większości krajów proporcje te nie uległy diametralnym zmianom (tak jest np. w przypadku Polski). Okazuje się tymczasem, że udział budownictwa w łącznej liczbie pracujących osób z ograniczeniami wywołanymi chorobą lub z trudnościami w wykonywaniu podstawowych czynności kształtował się w momencie badania na jednym z najniższych poziomów w całej UE. Większa niż w innych krajach członkowskich była w tym zakresie również różnica względem udziału tego sektora w łącznym zatrudnieniu w gospodarce (około 3 punkty procentowe).

Niewykorzystany potencjał wydaje się tkwić także w ewentualnej aktywizacji osób niepełnosprawnych biernych zawodowo. Osoby o takim statusie stanowią zdecydowaną większość osób niepełnosprawnych w naszym kraju – jest ich blisko 2,5 mln, tj. około 82% ogółu. „Pod lupę” należałoby wziąć przede wszystkim osoby z orzeczoną lekką stopniem niepełnosprawności, które stanowią relatywnie dużą część ogółu (22%, tj. blisko 550 tys.). W ich przypadku ewentualna decyzja o powrocie na rynek pracy wydaje się być bowiem najbardziej prawdopodobna. Dalsze blisko 1,1 miliona osób biernych zawodowo (44%) to z kolei osoby o umiarkowanym stopniu niepełnosprawności. Bliższe spojrzenie na przyczyny pozostawania biernymi zawodowo w grupie osób z lekkim i umiarkowanym stopniem niepełnosprawności, pokazuje jednak, iż przekonanie ich do powrotu na rynek pracy może nie być łatwym zadaniem. Niemal wszyscy (99,7%) deklarują, iż nie poszukują w obecnym momencie pracy zarobkowej. Nakłonienie ich do jej podjęcia wymagałoby z pewnością stworzenia dla nich dodatkowych zachęt (w postaci np. atrakcyjnego wynagrodzenia i/lub pakietów socjalnych). Z przyczyn ekonomicznych zapewnienie takich zachęt przez same firmy budowlane może być tymczasem mało atrakcyjne ekonomicznie czy wręcz nieopłacalne. Ich dostawcą, przynajmniej częściowo, powinno być zatem także państwo kierujące się w tym przypadku ogólnym interesem społeczno-gospodarczym.

Warto podkreślić, że aktywność zawodowa osób niepełnosprawnych jest w Polsce generalnie niska. Przyjmując za punkt odniesienia stopę zatrudnienia osób niepełnosprawnych w wieku 20–64 lat (a więc typowo produkcyjnym), nasz kraj dzieli

znaczny dystans (rzędu kilkunastu punktów procentowych) do średniej UE, a zwłaszcza do krajów-liderów w tym obszarze. Świadczy to o występowaniu na polskim rynku pracy ponadprzeciętnie silnych barier zatrudniania osób z ograniczeniami fizycznymi lub psychicznymi. Dodatkowym tego potwierdzeniem jest tzw. luka zatrudnienia osób niepełnosprawnych odzwierciedlająca różnicę w stopie zatrudnienia pomiędzy osobami zdrowymi oraz ze stwierdzoną niepełnosprawnością. Polska zajmuje pod tym względem 4. miejsce od końca w Unii Europejskiej, a wspomniana luka jest aż o 9 punktów procentowych wyższa od średniej unijnej oraz ponad dwukrotnie wyższa niż w krajach o najmniejszych nierównościach pod tym względem (Dania, Włochy). Fakt ten z pewnością może rzutować na wspomnianą wcześniej percepcję wysokiego odsetka niepełnosprawnych jako osób niezdolnych do podjęcia pracy zawodowej (stanowiącą czynnik skutecznie zniechęcający do choćby prób jej poszukiwania). Można zatem śmiało stwierdzić, iż działania ukierunkowane na ograniczanie barier i wzrost zatrudnienia osób niepełnosprawnych w sektorze budowlanym poprzez aktywizację osób biernych zawodowo mogłyby potencjalnie przyczynić się do ograniczenia skali generalnego problemu wykluczenia części tych osób z polskiego rynku pracy.

Bariery i szanse zatrudniania osób w wieku 50+ i niepełnosprawnych - perspektywa polskich firm

W ramach przeprowadzonych pogłębionych wywiadów eksperckich zaproszeni przedstawiciele sektora budowlanego oraz eksperci branżowi zostali zapytani o ich postrzeganie szans związanych z zatrudnianiem osób w wieku 50+ oraz niepełnosprawnych, jak również kluczowych barier w angażowaniu takich osób w branży budowlanej. Potencjał zatrudniania w budownictwie przedstawiciele obu analizowanych grup społecznych oceniali oni w kontekście zalet i kompetencji tych osób, jak również realnych możliwości i potencjalnych problemów, które może ono generować dla pracodawców z omawianego sektora.

Przedstawiciele badanych firm budowlanych wskazali na liczne zalety pracowników w „sile wieku”, doceniając zarówno ich kompetencje, jak i pewne cechy osobowościowe, korzystnie wpływające zarówno na jakość, jak i stabilność pracy i zatrudnienia. Pracodawcy znacznie częściej wskazywali na mocne strony starszych pracowników aniżeli na potencjalne bariery w ich zatrudnianiu. Wśród najważniejszych pozytywnych cech osób w wieku 50+ pracujących w sektorze budowlanym wymieniano nie tylko wysokie umiejętności, wiedzę, doświadczenie i dużą dostępność, ale też takie „miękkie” cechy, jak rzetelność i sumienność, lojalność czy odpowiedzialność za innych. Pracodawcy z branży budowlanej doświadczają jednak sporych trudności w docieraniu do takich pracowników. Są oni już bowiem często dobrze „zagospodarowani” w ramach rynku pracy, a ze względu na swój status zawodowy i rodzinny mają również odpowiednio wysokie wymagania płacowe. Kluczowe bariery w zatrudnianiu starszych pracowników w sektorze budowlanym wskazane przez pracodawców związane są przede wszystkim z ich wiekiem i wyni-

kającymi stąd słabościami, takimi jak mniejsza wydajność, trudności w przyswajaniu nowoczesnych technologii czy wolniejszy czas nauki w przypadku pracowników niewykwalifikowanych (np. przychodzących z innych branż). Co do zasady jednak, wskazania tychże barier pojawiały się sporadycznie w wypowiedziach firm, świadcząc generalnie o ich dużej otwartości na zatrudnianie osób starszych.

Znacząco odmienne jest postrzeganie osób niepełnosprawnych jako potencjalnych pracowników branży budowlanej. Częściowo wynika to zapewne z ich dotychczasowej, relatywnie słabej obecności w tym sektorze, przez co pracodawcy niejednokrotnie kierują się uprzedzeniami (często nieuzasadnionymi) dotyczącymi zatrudniania osób z niepełnosprawnościami. Nie bez znaczenia jest jednak w tym wypadku specyfika pracy w budownictwie – nie tylko wymagająca dużej sprawności fizycznej, ale też niosąca ze sobą liczne ryzyka zawodowe. Badani przedstawiciele firm budowlanych dostrzegają pewne potencjalne korzyści płynące z angażowania do pracy osób niepełnosprawnych, podkreślając pewne cechy osobowościowe omawianej grupy pracowników, które mogą podnosić ich wartość w kontekście pracy w tym sektorze (np. wytrzymałość psychiczna, lojalność i sumienność, duże zaangażowanie). Wskazywano również na korzyści finansowe, które mogą towarzyszyć zatrudnianiu takich osób (np. współfinansowanie wynagrodzeń, dofinansowanie nakładów związanych z dostosowaniem miejsca pracy do potrzeb pracowników z niepełnosprawnościami). Część badanych pracodawców podkreślała, iż niepełnosprawność co do zasady nie musi ograniczać przydatności takiej osoby w firmie budowlanej, także na placu budowy. Po drugie osoby niepełnosprawne mogą posiadać bogate doświadczenie zawodowe, kompetencje branżowe (np. w zakresie projektowania, kosztorysowania czy obsługi klienta) lub pożądane uprawnienia, które w odpowiednich warunkach stanowić mogą dużą wartość dla pracodawców. Część badanych pracodawców wskazała ponadto na korzyści w wymiarze społecznym angażu takich osób, twierdząc iż mogą one pozytywnie wpływać na atmosferę w zespole, rozwijać empatię wśród pracowników.

W stosunku do osób niepełnosprawnych dominują jednak obawy i niepewność. Często sprowadzają się one do stereotypów, choć wiele czynników powstrzymujących firmy budowlane przed zatrudnianiem osób niepełnosprawnych ma jednak charakter bardziej obiektywny. Bariery są liczne i powodują, że dość trudno jest myśleć o omawianej kategorii pracowników w kontekście potencjalnego redukcjonowania deficytów kadrowych w analizowanej branży. Na większości stanowisk brak pełnej sprawności w praktyce uniemożliwia zatrudnianie takich osób z uwagi na wysokie wymagania fizyczne, po prostu nie podołałyby one realizacji zadań. Ważnym czynnikiem psychologicznym, ale też wynikającym ze specyfiki pracy w budownictwie, są ponadto obawy pracodawców o bezpieczeństwo osób niepełnosprawnych na placu budowy. Dotyczą one również potencjalnego wpływu zatrudnienia osoby niepełnosprawnej na atmosferę w zespole – zwłaszcza wśród pracowników o niższych kwalifikacjach, wykazujących mniejszą empatię czy tolerancję. Kwestię zatrudniania osób niepełnosprawnych w budownictwie trudno poza tym rozpatry-

wać w oderwaniu od aspektów prawnych tego procesu. Budowlańcy są dość słabo zaznajomieni z przepisami i nie do końca „czują”, jakie specjalne kryteria muszą spełniać, by móc zatrudnić osobę z orzeczoną niepełnosprawnością i otrzymywać z tego tytułu dotacje. Boją się zaś ewentualnych kontroli i obostrzeń związanych z posiadaniem takich pracowników. W pojedynczych przypadkach obawy te poparte były negatywnymi doświadczeniami z przeszłości.

Podczas przeprowadzonych wywiadów pracodawcy i eksperci sektora budowlanego zostali także zapytani o obszary, w których dostrzegają oni przestrzeń dla zaangażowania pracowników w wieku 50+ oraz niepełnosprawnych. Znacznie większe możliwości wskazywane były w odniesieniu do pracowników w wieku powyżej 50. roku życia. Jako przykłady obszarów, w których osoby takie mogłyby znaleźć zatrudnienie w branży budowlanej, wskazywano przede wszystkim:

- prace na budowie/wykonawstwo – zakłada się, iż pracownicy tacy mogą posiadać pożądane unikalne uprawnienia (np. budowlane, elektryczne), a problem mniejszej sprawności fizycznej można rozwiązać poprzez zmianę zakresu realizowanych zadań (odciążenie z części prac) lub przydzielenie młodszego pomocnika;
- administrację, a więc prace biurowe (np. kadrowo-księgowo, w dziale zamówień) o znacznie mniejszych wymaganiach dotyczących siły/sprawności fizycznej oraz kwalifikacji. Pytanie jednak na ile zatrudnienie takich osób we wskazanym obszarze realnie poprawiałoby sytuację firm budowlanych w zakresie niedoboru kadr (który odczuwany jest głównie w obszarze pracowników fizycznych);
- nadzór budowlany, kadra zarządzająca, kosztorysowanie, projektowanie – osoby z większym doświadczeniem zawodowym (i życiowym) są predestynowane do pracy we wskazanych specjalizacjach, choć z drugiej strony często już teraz zajmują wyższe stanowiska w wymienionych obszarach.

W swych wypowiedziach badani pracodawcy i eksperci koncentrowali się – w kontekście prac typowo budowlanych i okołobudowlanych – głównie na osobach o wysokich kwalifikacjach. Znacznie oszczędniej wypowiadali się na temat potencjału zatrudniania osób starszych bez doświadczenia w branży budowlanej. Kluczową barierą, na którą wskazują w tym przypadku, są rosnące z wiekiem trudności w adaptacji w nowym środowisku pracy/przyuczaniem do zawodu. W odniesieniu do pracowników z niepełnosprawnościami zdecydowana większość badanych pracodawców jest zdania, iż zatrudnianie ich bezpośrednio w pracach budowlanych niesie ze sobą liczne zagrożenia. Praca tych osób na budowie rodzi obawy o bezpieczeństwo zarówno ich samych, jak i współpracowników. O ile dopuszczają oni myśl o zatrudnieniu pracowników z niewielkim stopniem niepełnosprawności fizycznej, o tyle zdecydowanie wykluczają pracę osób z niepełnosprawnością intelektualną. W ich odczuciu plac budowy jest dla nich miejscem zbyt niebezpiecznym. Przestrzeń dla osób niepełnosprawnych widzą przede wszystkim w pracy biurowej – w szczególności w dziale administracyjnym lub jako osoby odpowiedzialne za inwestycje, projektowanie czy obsługę zamówień. Jeden z zaproszonych ekspertów

sektora budowlanego podkreślił, że sytuacja w zakresie możliwości zaangażowania w nim osób niepełnosprawnych jest rozwojowa, a perspektywę w tym zakresie powinny w najbliższych poszerzać zachodzące w nim przemiany technologiczne. Mowa tu przede wszystkim o postępującej automatyzacji i digitalizacji procesów operacyjnych.

W trakcie przeprowadzonych wywiadów poruszono także zagadnienie potencjalnych rozwiązań systemowych, które mogłyby wspomóc proces inkorporacji dwóch potencjałowych grup pracowników (w wieku 50+ i z niepełnosprawnościami) do sektora budowlanego. Zdaniem pracodawców i ekspertów sektora budowlanego, wsparcie systemowe dla firm zatrudniających osoby w wieku 50+ i niepełnosprawne może mieć miejsce w różnych wymiarach – nie tylko w sferze finansowej, ale też regulacyjnej, merytorycznej czy operacyjnej.

Mysząc o rozwiązaniach systemowych firmy w pierwszej kolejności wskazują na bodźce finansowe, które w wielu przypadkach mogą być elementem decydującym o zatrudnieniu osób w starszym wieku lub z niepełnosprawnościami. Wsparcie finansowe może mieć różną postać zarówno częściowej refundacji kosztów pracy, ulg od różnego rodzaju obciążeń publicznych (np. składek na ubezpieczenia społeczne), jak również dofinansowania innych kosztów (np. szkoleń) lub nakładów inwestycyjnych (np. tych związanych z niezbędną reorganizacją miejsca pracy). Jednym z postulowanych pomysłów było stworzenie pakietów korzyści finansowych (składających się np. z ulg podatkowych/obniżonych składek ubezpieczeń społecznych) dla firm zatrudniających osoby niepełnosprawne/po 50 roku życia. Badane osoby wskazywały również na inny typ pożądanego instrumentu wsparcia finansowego, w większym stopniu powiązanego z charakterystyką starszych i niepełnosprawnych pracowników. Chodzi o partycypację państwa w kosztach ochrony zdrowia takich osób (pakiety medyczne, refundacja wyjazdów prozdrowotnych – np. do sanatoriów).

W kontekście rozwiązań prawnych potencjalnie aktywizujących firmy budowlane w zatrudnianiu osób 50+, jednym ze zgłoszonych pomysłów było wprowadzenie jego bardziej elastycznych form. Mogłoby ono polegać np. na umożliwieniu częstszego korzystania z krótkoterminowych umów o pracę. Zdaniem badanych firm pozwoliłoby to na lepsze uwzględnienie specyfiki branży budowlanej (charakteryzującej się dużą sezonowością). Z drugiej strony jednak badani podkreślali, iż rozwiązanie to niekoniecznie musi być optymalne w odniesieniu do osób starszych, które z reguły potrzebują nieco dłuższego okresu adaptacji do nowych warunków pracy. Wydaje się ponadto, iż takie rozwiązanie mogłoby być postrzegane jako kontrowersyjne (ustawodawca, w ślad za organizacjami pracowniczymi, mógłby obawiać się nadużywania tego typu umów przez pracodawców, ze wszelkimi tego negatywnymi skutkami dla pracowników).

Kolejnym sugerowanym w wywiadach obszarem wsparcia firm budowlanych zatrudniających osoby 50+ i niepełnosprawne jest kompleksowa pomoc w wyszuki-

waniu na rynku pracy kompetentnych kandydatów z tych grup społecznych. Firmy sugerowały, iż bardzo pożądane byłoby utworzenie instytucji pośredniczącej pomiędzy firmami budowlanymi, a np. osobami niepełnosprawnymi o kompetencjach przydatnych i poszukiwanych w analizowanym sektorze. Podmiot taki mógłby działać w ramach partnerstwa publiczno-prywatnego i być odpowiedzialnym za gromadzenie ofert pracy i profili kandydatów, a także pomoc w nawiązywaniu współpracy pomiędzy obiema stronami (aktywnie uczestnicząc w procesie rekrutacji). Odpowiadałby on również za nawiązywanie kontaktów branży z uczelniami/biurami karier jako dodatkowych kanałów poszukiwania wysoko wykwalifikowanych osób niepełnosprawnych. Jednocześnie mógłby on pełnić funkcje informacyjne w zakresie różnych aspektów zatrudniania tej grupy pracowników (w tym m.in. prawnych, finansowych).

Innym narzędziem wsparcia zatrudniania osób starszych i niepełnosprawnych sugerowanym przez badanych ekspertów jest rozwój systemu szkoleń podnoszących kwalifikacje i odpowiednio przygotowujących omawiane grupy społeczne do pracy w sektorze budowlanym. Ważnym aspektem wydaje się wypracowanie rozwiązań ułatwiających wdrażanie pracowników spoza sektora budowlanego, choć przedstawiciele badanych firm wyrażali pewne wątpliwości co do możliwości pozyskania z innych obszarów gospodarki zwłaszcza osób w wieku 50+ (jedno to zdolność branży do adaptacji takich osób, drugie zaś realne zainteresowanie z ich strony).

Wnioski końcowe. Potencjalne rozwiązania systemowe

Biorąc pod uwagę całokształt przeprowadzonych obserwacji, na kompleksowe wsparcie procesu zatrudniania i retencji pracowników w wieku 50+ oraz z niepełnosprawnościami w sektorze budowlanym mogą składać się działania realizowane przez trzy grupy podmiotów:

- samych przedstawicieli branży budowlanej (firmy) – m.in. reorganizacja ich struktur, czynności adaptacyjne w miejscu pracy, aktywizacja na polu poszukiwań kompetentnych pracowników z tychże grup, a w wielu przypadkach również zmiana mentalna (przełamywanie stereotypowego myślenia czy nawet uprzedzeń);
- organizacje i stowarzyszenia branżowe, których zadaniem jest lobbowanie na rzecz optymalnych rozwiązań systemowych, a także koordynacja ich późniejszego wdrażania i funkcjonowania, jak również organizacja wspólnych inicjatyw firm z analizowanego sektora;
- organy państwowe – dostarczające narzędzia wsparcia o charakterze nie tylko finansowym, ale też prawnym, informacyjnym czy operacyjnym.

Szczególną, centralną rolę w tym procesie mogą odegrać organizacje branżowe – nie tylko jako podmioty pośredniczące pomiędzy firmami a regulatorem (niejako „podpowiadające” temu drugiemu optymalne rozwiązania i promujące ich implementację), ale też koordynujące i „spinające w całość” różne inicjatywy, na które nie może sobie pozwolić większość firm budowlanych w toku indywidualnym. Jednym

z ich kluczowych zadań powinno być również prowadzenie efektywnej polityki informacyjnej w zakresie dostępnych instrumentów wsparcia systemowego, uświadamianie przedsiębiorców o przysługujących benefitach, ale też o ich uwarunkowaniach (i związanych z nimi potencjalnych pułapkach). Organizacje i zrzeszenia branżowe mogą aktywnie wspierać przedstawicieli sektora również w innych wymiarach (np. w działaniach zachęcających omawiane grupy pracownicze do podejmowania wyzwań zawodowych w branży budowlanej, operacyjnym wsparciu procesu rekrutacji takich osób, czy też organizacji odpowiadającego potrzebom firm budowlanych systemu szkoleń).

Możliwe działania zostały pogrupowane w 5 głównych obszarów działania (tab. 1):

Tabela 1. Rekomendowane rozwiązania ułatwiające zatrudnianie osób w wieku 50+ i niepełnosprawnych w sektorze budowlanym

Obszar	Możliwe działania
1. Wsparcie finansowe procesu	<ul style="list-style-type: none"> – Właściwa promocja i przepływ wiedzy na temat dostępnych rozwiązań (PFRON) w odniesieniu do osób niepełnosprawnych (zwiększenie świadomości firm nt. ich istnienia, lepsza komunikacja korzyści i wymogów, dzielenie się wiedzą na temat ciekawych implementacji) – Lepsze dopasowanie instrumentów wsparcia zatrudniania osób niepełnosprawnych do specyfiki sektora budowlanego (modyfikacja kryteriów, celów i skali finansowania), próba stworzenia programu sektorowego w ramach PFRON – Stworzenie bodźców finansowych zwiększających atrakcyjność pracy w budownictwie dla osób starszych i/lub zachęcających firmy do zatrudniania osób w wieku bezpośrednio przedemerytalnym
2. Wzrost atrakcyjności/ poprawa wizerunku branży budowlanej jako przyjaznego miejsca pracy	<ul style="list-style-type: none"> – Kampanie promujące branżę budowlaną w środowiskach pracowników w wieku 50+/z niepełnosprawnościami – Pogłębione badanie wśród pracowników w celu identyfikacji kluczowych czynników motywujących do pracy w budownictwie – Dostosowania w samych firmach budowlanych – np. silniejsze postawienie na automatyzację procesów (inwestycje), zmniejszanie (poprzez kierunkową mechanizację) obciążeń fizycznych dla pracowników – Wzbogacanie oferty dla pracowników o atrakcyjne i ważne z punktu widzenia osób 50+ /niepełnosprawnych benefity (np. pakiety prozdrowotne, elastyczne godziny pracy) – Działania edukacyjne dla firm budowlanych w zakresie zwiększania wzajemnej tolerancji wśród pracowników

cd. →

Obszar	Możliwe działania
3. Usprawnienie procesu poszukiwania kompetentnych pracowników na rynku pracy	<ul style="list-style-type: none"> – Zacieśnienie współpracy z firmami i instytucjami działającymi na rynku pracy celem lepszego dotarcia do potencjalnych kandydatów z innych branż (zwiększenie zakresu i bardziej zorganizowany charakter poszukiwań) – Zorganizowane działania edukacyjne dla firm budowlanych w tym zakresie – Poprawa dostępu branży do kompetentnych pracowników z orzeczoną niepełnosprawnością (podmiot pośredniczący między branżą a instytucjami państwowymi, zacieśnienie współpracy z uczelniami)
4. Rozwój systemu szkoleń zawodowych skierowanych do analizowanych grup pracowników	<ul style="list-style-type: none"> – Zorganizowane podejście firm budowlanych do procesu szkoleń i budowy kompetencji zawodowych wśród słabiej wykwalifikowanych pracowników (w tym pracowników z innych branż) – Bliska współpraca z uczelniami, ośrodkami szkolenia zawodowego oraz profesjonalnymi firmami szkoleniowymi w tym zakresie
5. Zmiany organizacyjne w firmach budowlanych	<ul style="list-style-type: none"> – Modyfikacja ról zawodowych w celu większej adaptacji do nich starszych i/lub pracowników z niepełnosprawnościami – Działania zmierzające do pełnego uwolnienia potencjału pracowników będących w sile zdrowia (odciążenie ich od prac „niebudowlanych” poprzez zastąpienie osobami w wieku 50+ /niepełnosprawnymi, przekierowanie ich w pełni do kluczowych obszarów) – Działania edukujące firmy w tym zakresie

Źródło: Atena Research & Consulting.

Wdrożenie wielu z przedstawionych rozwiązań jest możliwe pod warunkiem odpowiedniego zaplanowania (w tym stworzenia projektu finansowego) oraz zaangażowania do niego i współdziałania zarówno środowiska branżowego, jak i państwa (występującego tu nie tylko w roli regulatora czy organizatora niektórych inicjatyw, ale też dostarczyciela różnych niezbędnych zasobów, w tym ewentualnych środków finansowych). Aktywną rolę państwa zwłaszcza w finansowaniu tego rodzaju działań uzasadniać mógłby rzetelnie skonstruowany i zaprezentowany bilans korzyści i kosztów z tego tytułu. Za ich wsparciem przemawia zwłaszcza rola sektora budowlanego w rozwoju gospodarczym Polski (wykonawca kluczowych projektów inwestycyjnych), w połączeniu z dużym problemem podażowym, wynikającym z chronicznych niedostatków dostępnej siły roboczej. Uzupełniającym, choć równie ważnym elementem przyszłego systemu wsparcia powinny być szeroko zakrojone działania promocyjne (poprawiające wizerunek branży jako pracodawcy na zewnątrz), jak również komunikacyjne wewnątrz samej branży (podnoszące świa-

domość firm budowlanych w zakresie szans i barier, a także realnych możliwości zatrudniania osób w wieku 50+ i niepełnosprawnych).

Sukces niektórych inicjatyw zależy także od właściwej, dodatkowej diagnozy niektórych zjawisk, która może być przydatna w kontekście efektywnego zatrudniania osób w wieku 50+ oraz niepełnosprawnych w sektorze budowlanym. Dotyczy to zwłaszcza lepszego zrozumienia motywacji pracowników z omawianych grup społecznych zatrudnionych w innych obszarach polskiej gospodarki zarówno ich stosunku do pracy w sektorze budowlanym, jak i kluczowych cech charakteryzujących preferowane przez nich miejsce pracy.

Bibliografia

1. Raport „Zatrudnianie osób w wieku 50+ i niepełnosprawnych w polskim sektorze budowlanym. Szanse i bariery. Pożądane rozwiązania systemowe”, Atena Research and Consulting, grudzień 2021.
2. Academic Network of European Disability Experts, „Europe 2020 data & people with disabilities – tables (EU SILC 2018)”, <https://www.disability-europe.net/downloads/1046-ede-task-2-1-statistical-indicators-tables-eu-silc-2018> [28.02.2022].
3. Eurostat, „Construction by employment size class (NACE Rev.2, F)”, https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/sbs_sc_con_r2/default/table?lang=en [28.02.2022].
4. Eurostat, „Disability employment gap by level of activity limitation and sex (source EU-SILC)”, https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/hlth_dlm200/default/table?lang=en [28.02.2022].
5. Eurostat, „Employment by sex, age and economic activity (from 2008 onwards, NACE Rev. 2)”, https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=lfsa_egan2&lang=en [28.02.2022].
6. Eurostat, „Employment by type of disability, sex, age and economic activity”, https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/hlth_dlm120/default/table?lang=en [28.02.2022].
7. Główny Urząd Statystyczny, „Aktywność Ekonomiczna Ludności Polski”, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/rynek-pracy/pracujacy-bezrobotni-bierni-zawodowo-wg-bael/aktywnosc-ekonomiczna-ludnosci-polski-ii-kwartal-2021-roku,4,42.html> [28.02.2022].
8. Główny Urząd Statystyczny, „Biuletyn Statystyczny”, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/inne-opracowania/informacje-o-sytuacji-spoleczno-gospodarczej/biuletyn-statystyczny-nr-102021,4,117.html> [28.02.2022].
9. Główny Urząd Statystyczny, „Koniunktura w przetwórstwie przemysłowym, budownictwie, handlu i usługach 2000–2021”, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/koniunktura/koniunktura/koniunktura-w-przetworstwie-przemyslowym-budownictwie-handlu-i-uslugach-2000-2021-listopad-2021,4,55.html> [28.02.2022].
10. Główny Urząd Statystyczny, „Wyniki finansowe przedsiębiorstw niefinansowych I-XII 2020”, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/podmioty-gospodarcze-wyniki-finansowe/przedsiębiorstwa-niefinansowe/wyniki-finansowe-przedsiębiorstw-niefinansowych-i-xii-2020,11,24.html> [28.02.2022].
11. Główny Urząd Statystyczny, „Osoby powyżej 50 roku życia na rynku pracy w 2018 roku”, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/rynek-pracy/opracowania/osoby-powyzej-50-roku-zycia-na-ryнку-pracy-w-2018-roku,7,8.html> [28.02.2022].

12. Główny Urząd Statystyczny, „Wyniki finansowe przedsiębiorstw niefinansowych I-XII 2020”, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/podmioty-gospodarcze-wyniki-finansowe/przedsiębiorstwa-niefinansowe/wyniki-finansowe-przedsiębiorstw-niefinansowych-i-xii-2020,11,24.html> [28.02.2022].
13. Główny Urząd Statystyczny, „Zapotrzebowanie rynku pracy na pracowników według zawodów 2021 r.”, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/rynek-pracy/pracujacy-zatrudnieni-wynagrodzenia-koszty-pracy/zapotrzebowanie-ryнку-pracy-na-pracownikow-według-zawodow-2021-r-,24,1.html> [28.02.2022].

Agnieszka Brytan-Jędrzejowska

Prezes Zarządu, Dyrektor Zarządzający Atena Research & Consulting,
<https://atenaresearch.pl/o-nas/zespol/>

VR-PLC as an answer to industry training needs in digital competences of programming logic controllers (PLC)

Rozwiązania VR-PLC jako odpowiedź na potrzeby szkoleniowe przemysłu w zakresie kompetencji cyfrowych programowalnych sterowników logicznych (PLC)

Słowa kluczowe: edukacja ustawiczna dorosłych, potrzeby szkoleniowe, rzeczywistość wirtualna (VR), kompetencje cyfrowe programowalnych sterowników logicznych (PLC).

Streszczenie: Z przeprowadzonej analizy wybranych źródeł przedmiotu badań wynika, że programowalne sterowniki logiczne (PLC) są istotną częścią niemal wszystkich operacji linii produkcyjnych w zakładach przemysłowych. Analiza treści literatury skłania do szerszego poszukiwania optymalnych metod kształcenia w obszarze nauki programowania sterowników PLC (także w związku z ich rosnącą popularnością). Celem artykułu jest weryfikacja hipotezy, iż konieczna jest zmiana modelu kształcenia kompetencji cyfrowych programowalnych sterowników logicznych (PLC) wynikająca z rozwoju technologicznego oraz nowych możliwości, jakie niesie za sobą wirtualna rzeczywistość (ang. *Virtual Reality* – VR) dla pracowników przemysłu metalowo-maszynowego (w dobie tzw. czwartej rewolucji przemysłowej). Niniejszy artykuł stanowi przyczynek do badań w tym obszarze, ukazując rezultaty sondażu diagnostycznego przeprowadzonego wśród przedstawicieli kadry zarządzającej przedsiębiorstw sektorów metalowo-maszynowego, motoryzacyjnego i elektronicznego, gdzie wymagane jest programowanie sterowników PLC. Badanie zostało przeprowadzone w ramach projektu pn. *Szkolenia VR zorientowane na programowanie PLC dla Przemysłu 4.0 (VR-PLC)* realizowanego przez konsorcjum złożone z następujących członków EIT-Manufacturing: Sieć Badawcza Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu (Ł-ITEE) w partnerstwie z Uniwersytetem Zagłębia Ruhry w Bochum (lider) oraz Litewskie Stowarzyszenie Przemysłu Maszynowego (LINPRA).

W artykule ukazano rezultaty ankiety przeprowadzonej w lutym 2022 na celowo dobranej grupie respondentów wśród przedstawicieli kadry zarządzającej czternastu przedsiębiorstw (będących członkami Radomskiego Klastra Metalowego (RKM) oraz Litewskiego Stowarzyszenia Przemysłu Inżynierskiego (LINPRA)). Zebrane odpowiedzi dają wgląd w nastawienie osób zarządzających przedsiębiorstwami do kształcenia z wykorzystaniem technologii wirtualnej rzeczywistości. Istotną była koncentracja na gotowości i oczekiwaniach związanych z zastosowaniem rozwiązań VR w doskonaleniu zawodowym pracowników w kontekście kompetencji cyfrowych dotyczących programowania sterowników PLC. Autor artykułu jest koordynatorem zespołu projektowego Ł-ITEE, a uzyskane wyniki badań posłużą praktycznie przy planowaniu efektów uczenia się w ramach warsztatów i programie szkoleniowym z zastosowaniem VR.

Key words: continuous education of adults, training needs, virtual reality (VR), digital competence of programming logic controllers (PLC).

Abstract: Analysis of selected sources of the subject of research on PLCs show that they are an important part of any automated shop floor operations across all manufacturing industries. To better prepare industrial professionals for the challenges of the digital transformation up- and reskilling of their existing workforce is essential. Literature analysis show that there is a need for broader searching of optimal educational methods in the area of digital competencies of programming logic controllers (PLC), also in the aspect of their growing popularity. The aim of this article is to verify hypothesis that there is a need to change the model of shaping digital competencies of PLC programming occurring due to technological development and new possibilities that Virtual Reality bring for metal-machinery industry workers (in the context of Industry 4.0). For that this article aims to be initial contribution to research in that field showing results of diagnostic survey conducted among managers of companies from branches of metal-machinery, automotive and electronics where is a need of PLC programming. This research was undertaken within the project *PLC-Centered VR-Training for Industry 4.0 (VR-PLC)*¹ realised by consortium consisted of following EIT-Manufacturing² members: University of Ruhr-Bochum (leader) and Lithuanian Engineering Industry Association (LINPRA) and Łukasiewicz Research Network – Institute for Sustainable Technologies (Ł-ITEE)³. This article shows results of a survey conducted on group of respondents (Łobocki 2011, pp. 175) in February 2022 among fourteen managers of industry companies from Poland and Lithuania. Answers collected from enterprises associated within Radom Metal Cluster (RKM) and Lithuanian Engineering Industry Association (LINPRA) gave us an insight to companies readiness and expectations connected with the use of VR in employees vocational upskilling. What mattered was the focus on readiness and expectations connected with the use of VR solutions in workers professional upskilling in the context of digital competencies of programming logical controllers PLC. Author of this article coordinates Ł-ITEE team in VR-PLC project and gained results of research will be applied practically while planning learning outcomes designed for workshops to be conducted for industry workers in Poland and Lithuania with the use of VR headsets.

Introduction

PLCs are an important part of any automated shop floor operations across all manufacturing industries. They are frequently used not only in industry automation and OEM machinery sector (79%) but also in food industry (70%), automotive (69%), chemistry (53%), energy (48%) and building automaton (41%) or transport (31%) [IRA 2021, pp. 15]. For better preparation industrial professionals for the challenges of the digital transformation up- and reskilling of their existing workforce is essential. For that VR-PLC project aims at creation of comprehensive workshops on the role of PLCs and industrial automation with regards to Industry 4.0 and bringing initial knowledge and skills in that field. For that, existing training PLC standards will be augmented with virtual representation (so called digital twins), enabling remote and simulated workshops. Through a train-the-trainers approach professionals develop the skills necessary to drive innovation in their companies.

¹ Source: <https://www.ide.ruhr-uni-bochum.de/vrplc/> [access: 11.03.2022]

² European Institute for Innovation and Technology (EIT) – Manufacturing, source: <https://eitmanufacturing.eu>.

³ Source: https://plaza.eitmanufacturing.eu/PROMISE/PRIVATE/PLAZA/my_plaza.aspx [access: 18.03.2022]

Teaching communication and soft skills in the VR environment is a purpose of Ł-ITEE next EU project called (in short) COViR, financed from Erasmus+ programme⁴.

We can also observe that there is higher demand for PLC/PAC with distant access through PLC to all devices in machine (IRA 2022, pp. 14). VR/AR solutions will be popularised in industry (...) enabling conduction of comfortable trainings. VR training market in Poland is however only in the early phase of growth. There are only singular companies delivering such VR solutions (IRA 2022, pp. 21). In the VR-PLC and its continuation (VR-PLC Trainers) we want to explore possibilities of PLC programming education with the use of Virtual and Augmented Reality.

Through a train-the-trainers (TtT) approach professionals develop the skills necessary to drive innovation in their companies. TtT has great learning retention estimated for about 80–90% relatively high are also assessed VR solutions – at the level of 75% (Stępnikowski A. 2022). Mixing those methods can lead us to great educational results. That is why our institute together with partners from Germany and Lithuania have undertaken project funded from European Institute for Innovation and Technology (EIT-Manufacturing) called PLC-Centered VR-Training for Industry 4.0 (VR-PLC) and is planning to submit continuation for VR-PLC trainers.

Working with PLCs is becoming an even more important skill for shop-floor workers in the context of digitalization and Industry 4.0. In this projected an international consortium consisting of Ruhr-University Bochum, Łukasiewicz Institute for Sustainable Technologies (Ł-ITEE), and LINPRA, the engineering and technology industries association of Lithuania, builds a workshop format for up-skilling of these workers on virtual PLC techno-educational stands to make them and their companies ready for the digital transformation.

Important elements of that VR-PLC project are about attractive way of learning such as use of gamification and open badges given by the consortium and EIT-Manufacturing. Gamification gives to learners (feeling of) control, feedback, sense of achieving goals (progress) and collecting badges.

Assumptions for the research on the learning PLC programming

Even before the corona period, companies had strong incentives to invest in automation to remain competitive in a changing world of work, most of which led to the vanishing of middle-skill occupations. In the post-corona period, such motives will be stronger, as businesses will aim to gain a competitive Edge through offering pandemic-proof work environments, services and products. Up- and reskilling of workers is essential both for the individuals and their companies to continue innovation and tackle the digital transformation. VR-PLC education has the potential to break down the huge barriers that traditional learning has always

⁴ Source: <https://covir.eu> [access: 28.02.2022]

struggled with which is even increased by the pandemic), through experiential learning. LITEE has developed PLC stands for upskilling of industrial professionals in six variants. Together with a teaching methodology and learning content these stands teach Polish professionals on PLC programming on different use-cases like liquid level and pressure control. This project will expand the available research content to cover topics necessary for Industry 4.0, like the OPC-UA communication standard and connecting PLCs to the Internet of Things. To broaden the impact and remove the necessity to have physical access to the PLC stands this project builds a digital twin of the stands that can be viewed and interacted with in the Virtual Reality. All learning content and access to the virtual test stands will be made available to the EITM GLP. To streamline the process for further VR workshops in EITM workshops the implementation will be kept highly modular. Future projects can then build upon and extend these building blocks to ensure a consistent, high-quality experience. The innovative, highly accessible VRPLC platform will create a new market for interactive vocational and continuing education enabling acquiring vocational and digital competences.

Arguments for the research on the learning PLC programming are expressed by branch experts *ia. in Automation Market Informant (IRA)* being a special attachment to "Automation, parts and applications" (APA), they include:

- 1) **Growing PLC popularity** even in the age of COVID-19 pandemia, where we can still witness constant development and increase of needs for PLCs. COVID has fostered automation of production processes and it is observed with declared greater financement for automation plans and increase of interests in automation and robotics (IRA 2022, pp. 12);
- 2) there is **higher demand for PLC/PAC with distant access** through PLC to all devices in machine (IRA 2022, pp. 14);
- 3) **VR/AR solutions will be popularised in industry** (...) enabling conduction of comfortable trainings. VR training market in Poland is however only in the early phase of growth. There are only singular companies delivering such VR solutions
- 4) **global sales of VR/AR devices will increase volume** in the next years above the level of 25 mln pieces annually (IRA 2022, pp. 21–22).

Results of the survey

According to newest survey for managers from industry conducted within the EIT-M project „VR-PLC” in February 2022 in Radom (Poland) we can define some shortages and needs from the metal-machinery sector, mainly SMEs. South part of Mazovia region is a traditional cradle of that branch and here, in the city Radom and around it Radom Metal Cluster (RKM) is functioning with 32 members and partners. Representatives from medium and high level managers of eight RKM companies (25% of members) have filled up this survey on the PLC trainings. According to that survey results (Metal Cluster Survey – MCS 2022) we can say that:

- 1) companies mainly think about workers future skills mainly when it goes to technological development, increase of quality demand and of competition (93%

- each). Other factors contributing to that are: changed customers demand and increasing product complexity (both 86%). Among 7 factors the less indicated one was company growth (42%) and applying legal norms and standards.
- 2) Key sources of information about employees training needs are taken from: individual/personal contacts (86%, in Poland 94%), suppliers trainings/information (78%, in Poland 88%) and trade fairs (78%). Among 9 information sources the less indicated ones were: other employees (64% in general, while in Poland 86%), Internet (57%), social media (28%) and abroad visits (36%, while in Poland 63%).
 - 3) There some **employees already engaged** in informal on the job trainings (86%) and sector-specific trainings – often offered by producers (78%) and e-learning (58%, in Poland 77%). Among 8 forms of employee engagement in trainings **the less indicated one was trainings with the use of VR (used only by 16%, namely by two companies). That is to be connected with answers for another question regarding problems with training offers** where we can see that in most cases trainers are theorists (71%), subject of trainings is not adequate to the needs (71%) and training costs are too high (64%). Following that managers indicate that there are no proper training possibilities (63%), too much technological requirements (43%) and it takes too much effort to go to the training (28%).
 - 4) Managers from industry indicate that in the future, in the context of workers trainings they would desire following forms of training and upskilling: sector specific courses, including those offered by producers (86%) and informal trainings on the job (86%), than there is e-learning (78%, in Poland 86%), personal – soft skills (71%) and language courses (both 71%). For employees it would be also interesting to participate in the **trainings with the use of VR (64%) and initial vocational trainings**. In the case of VR-PLC TRAINERS we will try to cover those most important areas like essence from producers trainings in form of advanced PLC programming nuggets together with soft-skills and VR issues that will be integrated into Training of VR-PLC Trainers programme.
 - 5) **The less desired training/educational forms** were long-lasting formal vocational upskilling (over 1 year courses in schools) mentioned by 50% and lectures with only 21%.
 - 6) Regarding the **specific training needs and knowledge required for programming PLCs and Industry 4.0** managers indicated that the most desired ones are: assessment of the technical efficacy of mechatronic systems and devices (78%), using service manuals and documentation (71%) and interpreting of PLC instructions – so called „basic instructions“ (64%). Next topics were indicated by 57% managers regarding the way of locating damages in mechatronic systems, connecting existing mechatronic systems with the Internet of Things. Half of managers pointed out necessity of trainings in the field of using software for programming mechatronic devices.
 - 7) In the potential situation of flexible access to free of charge PLC trainings managers would be eager to send most employees (around 10) for trainings

regarding the functioning and use of basic instructions (71%) and on the topic of verification of the correctness of functioning of programmes for mechatronical devices (66%). On the 3rd place they've pointed out equal willingness (63%) to send workers for trainings on:

- a) software use in programming,
- b) modification of programmes for controlling mechatronical devices based on „assumption graph” of desired processes and
- c) localisation of damages in mechatronical devices and systems
- d) connecting existing mechatronic systems to the IoT.

The importance of trainings/upskilling of workers in the field of PLC programming industry managers have indicated mostly employees aged between **25–45 years old (78%) and 19–24 years old with 71%** on average but surprisingly 78% indications were made alone in Polish companies. Polish specificity was also visible with regard to apprentices aged 15–18 years old indicated by 55% managers in Poland but in the same time characterised with very low (lack of) interest in Lithuanian companies, probably due to weaker traditions of employing juvenile workers (apprentices within so called dual system). Significantly smaller indications were pointed for employees aged **46–60 years old with 42%**. Only one company (7%) have indicated that is willing to upskill workers aged 60+ (precisely in the scope of 60–65 years old).

Few managers gave also additional comments mentioning that: „such VR PLC trainings” (..) „*can be useful for workers*” and that „*VR solutions in the process of learning the programming or even testing software for developing real machines are very desired technology*”.

Summary and main discoveries of the MCS survey

Conducted survey is the pioneering venture in scale of East European countries but it is expected that many others will follow as it is foreseen that in the next years global sales of VR/AR devices will increase volume above the level of 25 mln pieces annually while VR trainings markets are only at the early phase of growth with only singular companies delivering such virtual/augmented reality solutions. All that tendencies show that VR/AR trainings should be explored in a broader range and that explains the need for in-depth researches in that area.

Managers from industry companies of metal-machinery, automotive and electronical branches from two countries (7 companies each) have confirmed that:

- There is no interest for long-lasting formal-school based courses;
- Employers look for cheap and flexible trainings that are not overloaded with theory;
- There is a gap in the field of VR trainings (they are not in the offer and are not recognized yet by employess);

- VR trainings are desired together with e-learning courses and soft skills development (it seems that our project can cover that areas).

There are some small differences with regard to substantive and practical areas of PLC trainings that managers find useful in Poland and Lithuania but they are not crucial. Some aspects like localisation of damages in mechatronic systems are more desired in Poland (68,5%) than in Lithuania (57%), while the assessment of the technical efficacy of mechatronic systems and devices (65%) is more important in Lithuania (87%) than in our country (71%), but generally those differences can be connected with particular companies specificity. It seems that in Poland individual contacts are more important as a transmission belt for spreading the news on training offers and possibilities (94% in Poland vs 71% in Lithuania) but due to small sample of chosen companies it can't be seen as meaningful. It is worth mentioning that in the creation of the course program, the approach of MES – Modules of Employable Skills is used (Symela, 1999). That is due to the fact that learning path consist of competences (confirmed with micro-credentials and namely badges) and they consist of minimum three or four learning nuggets. In that way, easily such learning of competencies can be turned into modules.

VR-PLC project is funded by EIT Manufacturing. EIT Manufacturing is an Innovation Community within the European Institute of Innovation & Technology (EIT) – that connects the leading manufacturing actors in Europe. Fueled by a strong interdisciplinary and trusted community, EIT-M will add unique value to European products, processes, services – and inspire the creation of globally competitive and sustainable manufacturing. Results of all EIT-M projects (learning nuggets and learning paths) are going to be placed in special learning platform www.skillsmove.eu. It is worth to mention that for all developed learning nuggets (short „portions” of knowledge or skills) there is a also designed learning path as sets of minimum three learning nuggets can be combined into one competence – even if they were developed within different projects. That is a new approach that can be associated with *Council Recommendation on a European approach to micro-credentials for lifelong learning and employability* that is planned to be introduced soon by European Commission.

References

1. Łobocki M. (2011), *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
2. Maddox T. (2017), *The science of VR/AR/MR „Training for retention”: Training is only half of the story...and not even the most important half*, LinkedIn .
3. Stępnikowski A. (2022), *Guidebook for Training of SDG Trainers*, OECD, Warsaw-Paris, (in the process of being published).
4. Symela K. (1999), *The principles of implementation and evaluation of modular programmes in training of adults*. MoLSP, ILO, ITeE, Warsaw-Geneva-Radom.

5. *Informator Rynkowy Automatyki edycja 2021*, „Automatyka, podzespoły, aplikacje”, Warszawa 2021.
6. *Informator Rynkowy Automatyki edycja 2022*, „Automatyka, podzespoły, aplikacje”, Warszawa 2022.

Internet sources

7. <https://www.lde.ruhr-uni-bochum.de/vrplc/> (access: 28.02.2022).
8. <https://www.skillsmove.eu> (access: 27.02.2022).
9. <https://eitmanufacturing.eu> (access: 18.03.2022).
10. <https://covir.eu> (access: 28.02.2022).

dr Andrzej Wojciech Stępnikowski

Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji, Radom

Łukasz Białczak

ORCID: 0000-0002-6425-43-12

Przemysław Radomski

ORCID: 0000-0003-3943-2938

Mirostław Żurek

ORCID: 0000-0003-1081-588X

DOI: 10.34866/4f41-a110

Ocena skuteczności kształcenia dualnego uczniów koordynowanego przez Radomski Klaster Metalowy – wyniki badań ankietowych

Assessment of the effectiveness of dual education coordinated by the Metal Cluster in Radom – survey results

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

Abstract: The article continues the presentation of the results of the survey concerning the analysis of the functioning of the dual education model implemented by the Metal Cluster in Radom published in issue 4/2021. 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) Mastering the learning outcomes distinguished in the curriculum; 2) Satisfaction, usefulness and difficulties related to the implementation of practical training in companies, and 3) 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 Data acquired in the survey was the basis for the development of conclusions and recommendations for the improvement of dual education.

Słowa kluczowe: szkolnictwo branżowe, kształcenie dualne, uczeń, pracodawca, Radomski Klaster Metalowy, efekty uczenia się, zatrudnialność, wyniki badań.

Streszczenie: Artykuł stanowi kontynuację prezentacji wyników badań ankietowych przeprowadzonych przez Izbę Przemysłowo-Handlową Ziemi Radomskiej przy wsparciu Sieci Badawcza Łukasiewicz – Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu dotyczących analizy funkcjonowania modelu kształcenia dualnego realizowanego w ramach Radomskiego Klastra Metalowego

i zamieszczonych w numerze 4/2021 czasopisma. 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. W danym artykule przedstawiono opinie respondenci odnośnie do trzech obszarów tematycznych: 1) Opanowanie przez uczniów efektów uczenia się wyróżnionych w programie zajęć; 2) Zadowolenie, użyteczność i trudności związanych z realizacją zajęć praktycznych w formie kształcenia dualnego w firmach oraz 3) Zatrudnialność absolwentów i zainteresowanie firm z branży metalowej organizacją kształcenia dualnego w innych zawodach szkolnych. Pozyskana wiedza była podstawą do skonstruowania wniosków i rekomendacji w zakresie doskonalenia funkcjonowania radomskiego modelu kształcenia dualnego.

Wstęp

W artykule (Ł. Białczak, P. Radomski, M. Żurek, 2021, s. 161) wspomnieliśmy, że w roku 2011 zapoczątkowano rozwój idei kształcenia zawodowego w Radomiu. 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)” poza Izbą Przemysłowo-Handlową Ziemi Radomskiej zaangażowanych jest 27 firm z branży metalowej prowadzących swoją działalność na terenie miasta Radom i powiatu radomskiego, a także przedstawiciele: Wydziału Edukacji Urzędu Miasta Radom, Sieci Badawczej 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.

Od momentu uruchomienia zajęć praktycznych dla uczniów w formie kształcenia dualnego w realizowanych w ramach Radomskiego Klastra Metalowego nie były one przedmiotem badań.

W artykule przedstawiono tło teoretyczne prowadzonych badań ankietowych, a następnie zaprezentowano ich wyniki oraz podsumowanie.

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

Teoretyczne tło badań

W ocenie Najwyższej Izby Kontroli system szkolnictwa zawodowego w Polsce nie jest w pełni skuteczny (NIK, 2016). Na ocenę tę składa się wysoki poziom bezrobocia wśród absolwentów szkół zawodowych (41%) oraz negatywna ocena ze strony przedstawicieli pracodawców. Inspektorzy NIK wskazali, że przyczynami takiego stanu rzeczy jest niedopasowanie oferty szkół zawodowych do potrzeb rynku pracy, czy też niezadawalające warunki do nauki zawodu. W raporcie wśród czynników wpływających na jakość kształcenia i szanse absolwentów na rynku pracy wymieniono m.in. wyposażenie bazy technodydaktycznej oraz zapewnienie odpowiednich, tj. zgodnych z oczekiwaniami pracodawców kwalifikacji i kompetencji.

W ocenie pracodawców braku kompetencji zawodowych (w tym umiejętności) i interpersonalnych kandydatów do pracy są głównymi trudnościami przy zatrudnieniu (M. Kocór, A. Strzebońska, M. Dawid-Sawicka, 2015, s. 10, 65).

Przy czym należy podkreślić, że konsekwencje niedopasowania i niedoborów kompetencji kandydatów do pracy oddziałują w trzech aspektach, gdyż nie tylko pogarszają sytuację pracodawców, lecz także wpływają niekorzystnie na samych kandydatów do pracy, no i są kosztowne dla całego społeczeństwa i gospodarki (J. Górniak (red.), 2015, s. 13).

W ocenie przedstawicieli Ministerstwa Edukacji Narodowej (MEN, 2016) kluczowym elementem bezpośrednio przekładającym się na jakość kształcenia zawodowego uczniów jest zachęcanie pracodawców do współpracy ze szkołami kształcącymi w zawodach. Przy czym pracodawcy powinni włączyć się na każdym etapie procesu kształcenia, zaczynając od opracowania oferty kształcenia, poprzez stworzenie programu nauczania, a kończąc na uczestnictwie w egzaminie potwierdzającym kwalifikacje w zawodzie.

Jednym z istotnych działań przyczyniających się do poprawy skuteczności szkolnictwa branżowego jest wprowadzanie dualnego systemu kształcenia jako jednej z form współpracy szkół z pracodawcami. W ramach kształcenia dualnego uczniowie szkolnictwa branżowego mają możliwość odbywania zajęć praktycznych w firmach. Daje to im możliwość nauki w rzeczywistych warunkach pracy, z wykorzystaniem nowoczesnych technologii.

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. Darche (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, jak i wymagania pracy w rzeczywistych warunkach (Ryan, 2011, s. 2–3).

W artykule (Ł. Białczak, P. Radomski, M. Żurek, 2021, s. 161) podaliśmy, że 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 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, gdzie zapoznaje się podstawami wykonywania części maszyn metoda obróbki ręcznej oraz z wykonywaniem pomiarów warsztatowych. Uczeń wyposażony w podstawowe kompetencje zawodowe od drugiego do piątego semestru pracuje i uczy się w przedsiębiorstwie, gdzie poszerza swoje kompetencje o obsługę maszyn konwencjonalnych i sterowanych numerycznie. W semestrze szóstym wraca do Centrum Kształcenia Praktycznego, gdzie przygotowuje się do zewnętrznego egzaminu potwierdzającego kwalifikację zawodową.

W związku z powyższym, zasadnym było przeprowadzenie diagnozy stanu funkcjonowania modelu kształcenia dualnego realizowanego w ramach Radomskiego Klastra Metalowego, w tym podjęcie próby oceny jego skuteczności w zakresie:

- opanowania przez uczniów efektów uczenia się wyróżnionych w programie zajęć,
- zadowolenia z realizacji zajęć praktycznych w formie kształcenia dualnego w firmach,
- zatrudnialności absolwentów i zainteresowania firm z branży metalowej organizacją kształcenia dualnego w innych zawodach szkolnych.

Założenia metodologiczne badań

Przeprowadzone badania miały charakter diagnostyczny, gdyż dotyczyły ustalenia stanu faktycznego realizacji kształcenia dualnego w ramach Radomskiego Klastra Metalowego.

W przeprowadzonych badaniach poruszono m.in. trzy poniższe obszary badawcze:

- 1) Opanowanie przez uczniów efektów uczenia się wyróżnionych w programie zajęć.
- 2) Zadowolenie, użyteczność i trudności związanych z realizacją zajęć praktycznych w formie kształcenia dualnego w firmach.
- 3) Zatrudnialność absolwentów i zainteresowanie firm z branży metalowej organizacją kształcenia dualnego w innych zawodach szkolnych.

W związku z powyższym określono poniższe **pytania badawcze**:

- 1) Jaki jest poziom opanowania przez uczniów efektów uczenia się wyróżnionych w programie zajęć praktycznych prowadzonych w formie kształcenia dualnego w Radomiu?
- 2) Jaka jest ogólna ocena poziomu zadowolenia, użyteczności i trudności związanych z realizacją zajęć praktycznych w formie kształcenia dualnego w firmach?
- 3) Jak udział uczniów w zajęciach praktycznych wpływa na zainteresowanie się w przyszłości pracą w branży metalowej?
- 4) Jak strony uczestniczące w kształceniu oceniają swój wkład w jego rozwój?

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 i powiecie radomskim.

Kwestionariusze ankiet 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, sposób wypełnienia ankiety.

W części głównej kwestionariusza ankiety respondenci, odpowiadając na pytania, dokonali oceny poziomu opanowania przez uczniów wybranych efektów uczenia się zamieszczonych w programie zajęć praktycznych, w tym dotyczących:

- organizacji stanowiska pracy,
- przepisów BHP,
- obróbki ręcznej i maszynowej,
- programowania i obsługi obrabiarek CNC,
- kompetencji personalnych i społecznych.

W ramach podsumowania respondenci poproszeni zostali o przeprowadzenie oceny:

- ogólnego poziomu zadowolenia z uczestnictwa w kształceniu dualnym;

- użyteczności na egzaminie zawodowym nabytych przez uczniów kompetencji zawodowych w trakcie zajęć praktycznych;
- wpływu zajęć praktycznych na ucznia i związania swojej przyszłości z branżą mechaniczną.

W przeprowadzonych badaniach metodą uzupełniającą była **dyskusja grupowa**, w efekcie której sformułowano wnioski i rekomendacje ukierunkowane na doskonalenie modelu 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 trakcie 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 opanowania przez uczniów efektów uczenia się wyróżnionych w programie zajęć

W kwestionariuszu ankiety trzy grupy respondentów (uczniowie, przedstawiciele z firm i szkół) zostali poproszeni o ocenę poziomu opanowania przez uczniów wybranych kluczowych efektów uczenia się dla zawodu szkolnego „Operator obrabiarek skrawających”. Efekty uczenia zostały wybrane z programu zajęć praktycznych organizowanych w formie kształcenia dualnego dla uczniów radomskich szkół branżowych w firmach z branży metalowej. Efekty uczenia się pogrupowano w 4 obszary zagadnień związanych z:

- 1) Przestrzeganiem przepisów bhp, wykonywaniem pomiarów, obróbką ręczną i postępowaniem się rysunkiem technicznym;

- 2) Wykonywaniem części maszyn metodą obróbki maszynowej;
- 3) Programowaniem i obsługą obrabiarek sterowanych numerycznie;
- 4) Kompetencjami personalnymi i społecznymi uczniów.

W każdej z tych grup wyselekcjonowano od 4 do 10 efektów uczenia się, które zostały poddane ocenie. Na potrzeby oceniania zastosowano 5-stopniową skalę Likerta: zdecydowanie nie opanowali, raczej nie opanowali, nie mam zdania, raczej opanowali, zdecydowanie opanowali.

Na rys. 1 przedstawiono przykładowe zbiorcze zestawienie oceny przez respondentów poziomu opanowania przez uczniów efektów uczenia się związanych z programowaniem i obsługą obrabiarek sterowanych numerycznie z przeprowadzonych badań ankietowych.

Z uzyskanych danych wynika, że wszystkie grupy respondentów bardzo wysoko oceniają poziom opanowania przez uczniów wyróżnionych w kwestionariuszu ankiety efektów uczenia się będących składową programu zajęć praktycznych zorganizowanych w systemie kształcenia dualnego. Przy czym najbardziej krytyczni w ocenach poziomu opanowania byli sami uczniowie/absolwenci.

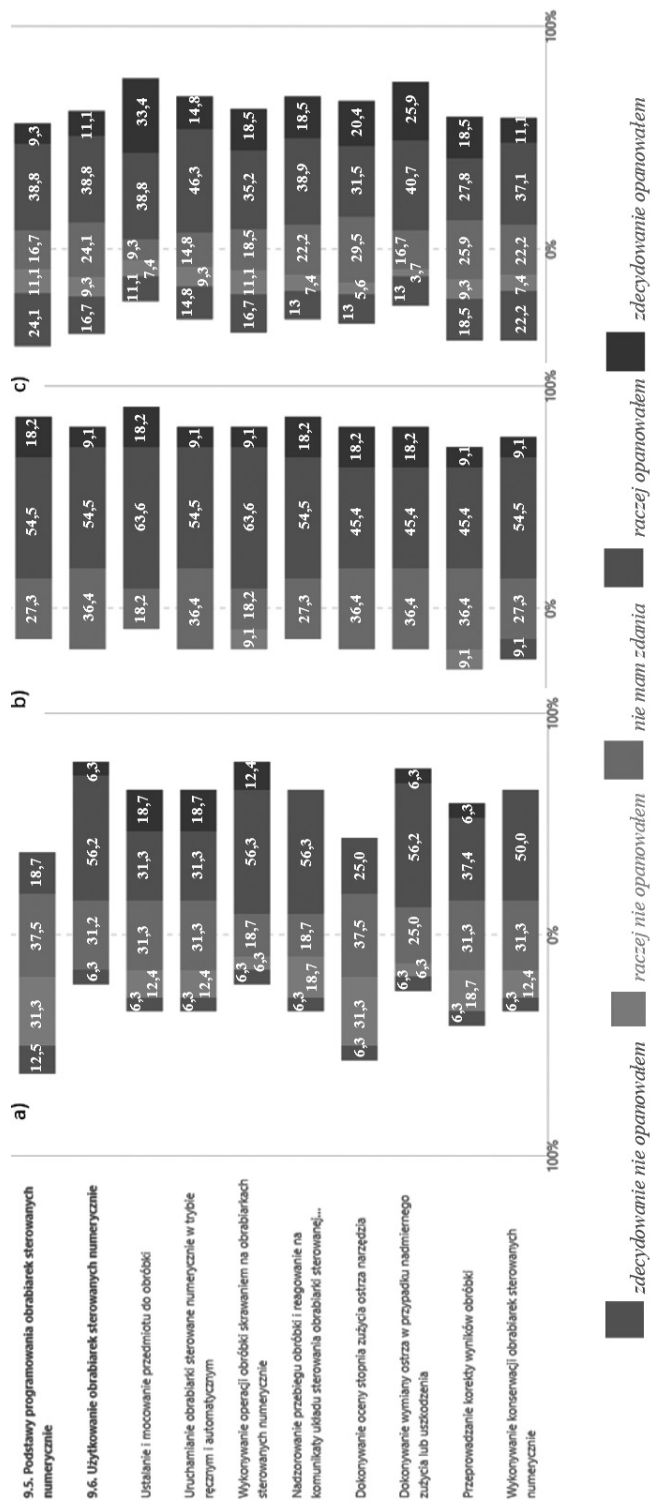
W pytaniu otwartym uczniowie/absolwenci, przedstawiciele szkół oraz firm wskazywali na poniższe problemy utrudniające opanowanie efektów uczenia się przez uczniów, w tym związane z:

a) postawą uczniów:

- zgłaszane przez firmy: zróżnicowane tempo i poziom przyswajania efektów uczenia się przez różnych uczniów, u niektórych uczniów zaobserwowano niski poziom zaangażowania, braki w nauce, brak zainteresowania praktyką, nie zawsze trafny wybór kierunku kształcenia;
- zgłaszane przez szkoły: absencja ucznia na zajęciach, niski poziom zainteresowania, brak możliwości ćwiczeń po zajęciach.

b) obsługą maszyn i urządzeń:

- zgłaszane przez firmy: bardzo szeroki obszar tematyczny – wymaga znacznie więcej czasu, różnorodność maszyn CNC, sterowań, układów (3, 4, 5 osi) jest tak duża, że tylko lata codziennej praktyki pozwalają na opanowanie tak szerokiego spektrum, jakim jest obróbka CNC, brak możliwości programowania obrabiarki w procesie produkcji części niepowtarzalnych, obawa przed zniszczeniem drogich, nowych maszyn i detali, jednostkowa produkcja detali niepowtarzalnych;
- zgłaszane przez szkoły: zróżnicowane wyposażenie firm, nie we wszystkich zakładach uczniowie pracują na wskazanych w planie zajęć obrabiarkach CNC;
- zgłaszane przez uczniów: ograniczony odstęp do maszyn, zbyt mało czasu, nie wszystkie typy maszyny w danej firmie były dostępne, zdarzają się przypadki, że w miejsce nauki obsługi maszyn wprowadzano obróbkę ręczną, nadzorowanie pracy maszyny seryjnej.



Rys. 1. Ocena poziomu opanowania przez uczniów efektów uczenia się związanych z programowaniem i obsługą obrabiarek sterowanych numerycznie nabytych w trakcie odbywania zajęć praktycznych w systemie dualnym przez: a) przedstawicieli firm (N=16); b) przedstawicieli szkół (N=11); c) uczniów/absolwentów (N = 54) (dane w %)

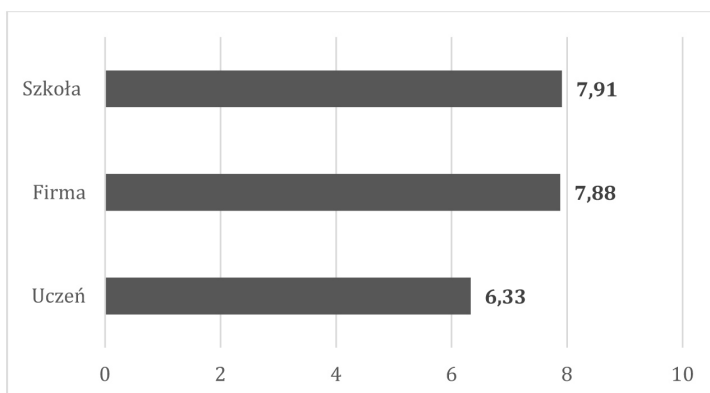
Źródło: badania własne.

- c) postawą instruktora:
- zgłaszane przez szkoły: uczniowie nie zawsze dostają zadania zgodne z założonym program zajęć praktycznych;
 - zgłaszane przez uczniów: zaangażowanie instruktora w inne prace na rzecz firmy, czasem zbyt szybkie tempo przekazu wiedzy niedostosowane do możliwości intelektualnych uczniów.
- d) Inne:
- zgłaszane przez szkołę: brak wiedzy w szkołach o poziomie szkolenia uczniów w firmach, pracownicy CKZ mogą stwierdzić, jaki jest poziom opanowania poszczególnych partii materiału.

Ogólna ocena poziomu zadowolenia, użyteczności i trudności związanych z realizacją zajęć praktycznych w formie kształcenia dualnego w firmach

W kwestionariuszu ankiety respondentów (przedstawiciele firm, szkół oraz uczniów/absolwentów) zapytano o ogólny poziom zadowolenia z możliwości udziału w przedsięwzięciu, jakim jest kształcenie dualne. Respondenci mieli ten poziom ocenić w skali od 1 (jestem totalnie zawiedziony) do 10 (jestem w 100% zadowolony). Z pozyskanych danych ilościowych w badaniu ankietowym wynika, że najwyższy poziom zadowolenia jest wśród przedstawicieli szkół branżowych firm i wynosi 7,91 pkt w skali 10-stopniowej (rys. 2). Na drugim miejscu ulokowali się przedstawiciele firm – 7,88 pkt. Najbardziej krytyczni w ocenie byli uczniowie/absolwenci, którzy swój poziom zadowolenia z udziału w kształceniu dualnym wycenili na 6,33 pkt w skali 10-stopniowej.

Przedstawiciele szkół branżowych oraz uczniowie/absolwenci w ramach prowadzonych badań poproszeni pozostali o przeprowadzenie oceny użyteczności efektów uczenia się (wiedzy i umiejętności) nabytych na zajęciach praktycznych na egzaminie zawodowym.



Rys. 2. Ogólny poziom zadowolenia poszczególnych grup respondentów z możliwości udziału w przedsięwzięciu, jakim jest kształcenie dualne (uczeń N=54, szkoła N=11, firma N=16)

Źródło: badania własne.

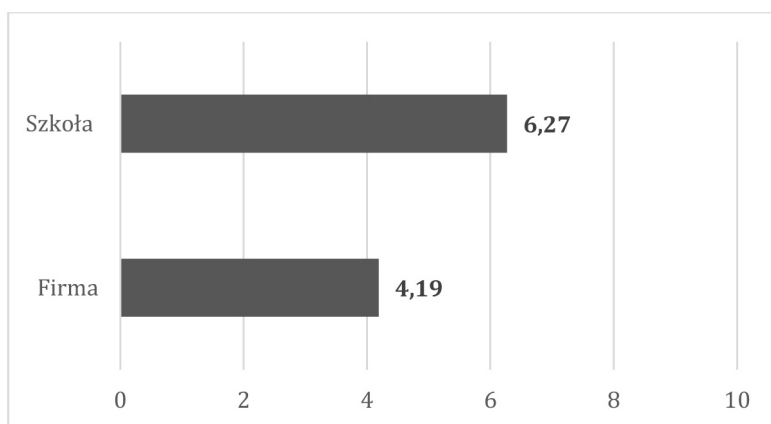
Na potrzeby oceny zastosowano 7-stopniową skalę Likerta: zdecydowanie nieużyteczna, nieużyteczna, raczej nieużyteczna, nie mam zdania, raczej użyteczna, użyteczna, zdecydowanie użyteczna.

Ocena przez respondentów ze szkół branżowych użyteczności wiedzy i umiejętności nabytych przez uczniów na zajęciach praktycznych (N=11): raczej użyteczna – 18,2%, użyteczna – 18,2%, zdecydowanie użyteczna – 63,6%. Ocena przez uczniów użyteczności wiedzy i umiejętności nabytej przez nich na zajęciach praktycznych (N=54): zdecydowanie nieużyteczna – 5,6%, raczej nieużyteczna – 5,6%, nie mam zdania – 33%, raczej użyteczna – 11,1%, użyteczna – 35,2%, zdecydowanie użyteczna – 9,3%.

Uzyskane dane potwierdzają wysoki poziom użyteczności nabytej przez ucznia wiedzy i umiejętności podczas egzaminów zawodowych. Przy czym przedstawiciele kadry szkół są bardziej optymistyczni w ocenach niż uczniowie/absolwenci.

Kolejnym ocenianym obszarem zajęć praktycznych dla uczniów zorganizowanych w systemie kształcenia dualnego była ogólna ocena poziomu trudności ich organizacji. O dokonanie oceny w skali 10-stopniowej poproszeni zostali respondenci przedstawiciele firm z branży mechanicznej oraz przedstawiciele szkół branżowych. W przyjętej skali: 1 pkt respondenci przyznawali w przypadku gdy uznali, że organizacja nie sprawiła im żadnych problemów, natomiast 10 pkt, gdy uznali, że było to wyzwanie bardzo angażujące i o najwyższym stopniu trudności.

Z pozyskanych danych ilościowych (rys. 3) wynika, że więcej problemów z organizacją zajęć praktycznych dla uczniów w formie kształcenia dualnego w firmach z branży metalowej mają przedstawiciele szkół branżowych, którzy poziom trudności ocenili na 6,27 pkt, tj. o ponad 2 pkt więcej niż respondenci z firm.



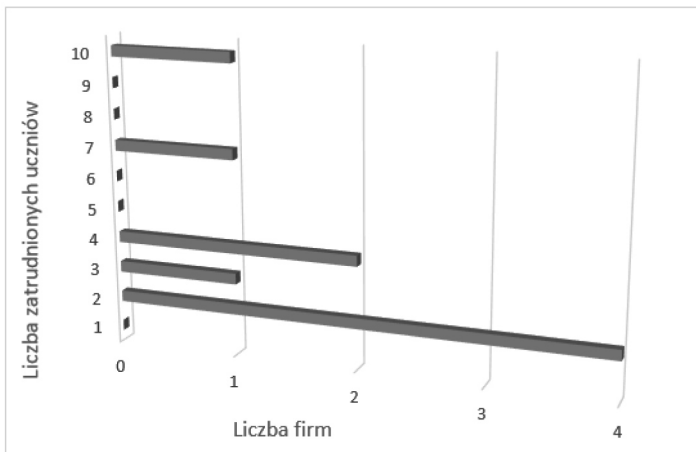
Rys. 3. Ocena poziomu trudności z organizacją zajęć praktycznych dla uczniów w firmach w formie kształcenia dualnego (szkoła N=11, firma N=16)

Źródło: badania własne.

Zatrudnialność absolwentów i zainteresowanie firm z branży metalowej organizacją kształcenia dualnego w innych zawodach szkolnych

Na uwagę zasługuje fakt, że w 9 z 14 firm biorących udział w badaniach doszło do zatrudnienia ucznia/ów – absolwenta/ów, którzy odbyli w danej firmie zajęcia praktyczne zorganizowane w ramach kształcenia dualnego. Dane fakty potwierdzają, że organizacja kształcenia praktycznego dla firm może być jednym ze sposobów pozyskania przyszłych pracowników, o których to na rynku radomskim w branży metalowej coraz trudniej.

Z deklaracji przedstawicieli firm wynika, że od początku ich udziału w organizacji zajęć praktycznych dla uczniów branżowych szkół I stopnia w zawodzie szkolnym „Operator obrabiarek skrawających” zatrudnili oni od 2 do 10 uczniów/absolwentów. Szczegółowe zestawienie liczby uczniów/absolwentów uczestników zajęć praktycznych zatrudnionych przez firmy z branży metalowej przedstawiono na rys. 4.



Rys. 4. Deklaracje firm z branży metalowej odnośnie do liczby zatrudnionych uczniów/absolwentów po zakończeniu zajęć praktycznych (N=9)

Źródło: badania własne.

Uzyskane dane potwierdziły, że respondenci z firm najbardziej byliby zainteresowani organizacją kształcenia dualnego w zawodzie szkolny „ślusarz”, którego nie ma w ofercie edukacyjnej szkolnictwa branżowego w mieście Radomiu. Zawód ten mógłby stanowić podbudowę do kształcenia w zawodzie „technik spawalnictwa” lub „technik mechanik” w ramach branżowej szkoły II stopnia.

Podsumowanie

Umożliwienie odbycia uczniom szkół branżowych uczącym się w zawodzie szkolnym „Operator obrabiarek skrawających” zajęć praktycznych w formie kształcenia dualnego w radomskich firmach z branży metalowej przekłada się na wymierne

efekty w formie wysokiego poziomu nabytych kompetencji zawodowych. Dzięki możliwości pracy w rzeczywistym środowisku uczniowie mieli możliwość zmierzenia się z prawdziwymi problemami, zapoznania się z najnowszymi maszynami, urządzeniami oraz narzędziami. Dla młodego człowieka, ucznia możliwość uczestnictwa w zajęciach organizowanych w formie kształcenia dualnego to nie tylko nabycie doświadczenia zawodowego, lecz także swojego rodzaju sprawdzian właściwego wyboru kierunku kształcenia. W ocenie przedstawicieli firm oraz szkół dzięki udziałowi w zajęciach praktycznych w firmach „uczeń jest super”.

Warto podkreślić, że przedstawiciele firm z branży metalowej biorący udział w badaniach ankietowych są świadomi swojej misji związanej z popularyzacją branży metalowej oraz swojego wkładu w rozwój zawodowy uczniów. Lecz w zamian oczekują wymiernych efektów, choćby związanych z pozyskaniem pracownika. Z przeprowadzonych badań wynika, że uczniowie uczestniczący w zajęciach organizowanych w formie kształcenia dualnego po zakończeniu nauki w szkole branżowej stają się pełnowartościowymi pracownikami firm, w których odbywali zajęcia.

Warto podkreślić, że przedstawiciele kadry zarządzającej i opiekunowie uczniów ze szkół branżowych podkreślają, że zajęcia praktyczne w firmie w ich ocenie są o wiele bardziej atrakcyjne dla ucznia niż w szkole.

Sami uczniowie/absolwenci – uczestnicy zajęć praktycznych w firmach w zdecydowanej większości ocenili zajęcia praktyczne jako te, które dają im możliwość zdobycia wiedzy i umiejętności przydatnych w pracy zawodowej związanej z obsługą maszyn i urządzeń.

Uczestnicy badań ankietowych oraz dyskusji grupowych wskazali, że zasadnym byłoby rozważenie podjęcia poniższych rekomendacji sprzyjających doskonaleniu funkcjonowania modelu kształcenia dualnego organizowanego w firmach z branży metalowej zrzeszonych w Radomskim Klastrze Metalowym:

1. Opracowanie wzorcowego programu zajęć praktycznych dla uczniów w zawodzie „Operator obrabiarek skrawających”, który byłby podstawą do tworzenia indywidualnego planu zajęć dla konkretnej firmy, uwzględniające np. dostępne maszyny i urządzenia, specyfikę realizowanych procesów produkcyjnych. Pozostałe niezrealizowane efekty uczenia mogłyby być nabyte przez ucznia w innej firmie, czy też w Centrum Kształcenia Zawodowego.
2. Wprowadzenie systemu doskonalenia zawodowego instruktorów – opiekunów uczniów w firmie w zakresie prowadzenia zajęć z uczniami.
3. Zwiększenie świadomości uczniów poprzez zapoznanie ich z programem zajęć praktycznych i zawartymi w nim efektami uczenia się, w szczególności np. z potrzebą realizacji zadań związanych utrzymywania ładu i porządku na stanowisku pracy. Poprawa zaangażowania uczniów w zajęcia praktyczne to także lepsze ich przygotowanie w szkole, tak aby „na wejściu” do firmy dysponowali niezbędnymi kompetencjami zawodowymi z zakresu metrologii, kontroli jakości, posługiwania się narzędziami kontrolno-pomiarowymi, przestrzegania

przepisów BHP czy też wykonywania niezbędnych obliczeń matematycznych na stanowisku pracy itp.

4. Zacieśnienie współpracy stron na linii szkoła–firma poprzez wprowadzenie cyklicznych (np. jeden raz na semestr czy też w roku szkolnym) spotkań opiekunów ze strony szkoły branżowej i firm z branży metalowej. Celem spotkania byłoby omówienie zagadnień związanych z organizacją zajęć praktycznych, programem zajęć, współpracy, rozwiązywaniem powstałych trudności itp. Zacieśnieniu współpracy sprzyjać mogłaby organizacja dla opiekunów uczniów w szkołach oraz nauczycieli teoretycznej i praktycznej nauki zawodu, wycieczek lub praktyk zawodowych w firmach.
5. Wprowadzenie audytu oceniającego gotowość nowych firmy i jej kadry do realizacji zajęć praktycznych w formie kształcenia dualnego z uczniami. Wymagałoby to wypracowania zasad przeprowadzenia audytu i kryteriów oceny.
6. Kontynuacja cyklicznych badań ankietowych stron uczestniczących w procesie organizacji kształcenia dualnego, a tą drogą pozyskiwanie informacji ukierunkowanych na doskonalenie zajęć praktycznych.
7. Objęcie działaniami promocyjnymi nie tylko uczniów z klasy 8 ze szkół podstawowych, ale także uczniów z klasy 7 szkoły podstawowej oraz doradców zawodowych, wychowawców (klas 7 i 8).

Reasumując, w wyniku przeprowadzonych badań ustalono, że wszystkie grupy respondentów (uczniowie/absolwenci, przedstawiciele szkół branżowych oraz firm z branży metalowych) bardzo wysoko oceniły skuteczność zajęć praktycznych dla uczniów prowadzonych w formule kształcenia dualnego w firmach zrzeszonych w Radomskim Klastrze Metalowym. Dla uczniów radomskich branżowych szkół kształcenie dualne jest skutecznym sposobem zdobywania kompetencji zawodowych w rzeczywistym środowisku pracy.

W związku z tym zasadny jest dalszy rozwój tej formy kształcenia organizowanej w ramach Radomskiego Klastra Metalowego. Rozwój powinien być związany z jednej strony z rozszerzaniem oferty na inne zawody, w tym technika spawalnictwa, technika mechanika, ślusarza, a z drugiej z angażowaniem nowych firm. Podjęcie działań ukierunkowanych na rozszerzenie oferty edukacyjnej o nowe zawody szkolne wymaga wsparcia przez szeroko zakrojone działania promocyjne prowadzone przez przedstawicieli firm z branży metalowej, Izby Przemysłowo-Handlowej Ziemi Radomskiej, Wydziału Edukacji Urzędu Miasta Radom wśród uczniów szkół podstawowych, doradców zawodowych i wychowawców.

Bibliografia

8. Białczak Ł., Radomski P., Żurek M. (2021), *Analiza aspektów organizacyjnych funkcjonowania modelu kształcenia dualnego realizowanego w ramach Radomskiego Klastra Metalowego – wyniki badań ankietowych*. Edukacja Ustawiczna Dorosłych, Radom.
9. Darche, S., Nayar, N. and Bracco, K. (2009), *Work-based learning in California: Opportunities and models for expansion*. Los Angeles: James Irvine Foundation.

10. 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.
11. Fuller A., Unwin L. (2008), *Towards expansive apprenticeships: A commentary by the Teaching and Learning Research Programme*. London: Teaching and Learning Research Programme.
12. Górniak J. (red.) (2015), *Polski rynek pracy – wyzwania i kierunki działań na podstawie badań Bilans Kapitału Ludzkiego 2010–2015*. Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa – Kraków.
13. Kocór M., Strzebońska A., Dawid-Sawicka M. (2016), *Rynek pracy widziany oczami pracodawców. Na podstawie badań pracodawców i ofert pracy zrealizowanych w 2014 roku w ramach V edycji projektu Bilans Kapitału Ludzkiego*. Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa.
14. NIK (2016), *System szkolnictwa zawodowego. Informacja o wynikach badań*. Warszawa.
15. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie praktycznej nauki zawodu (Dz. U. 2019 poz. 391 z późn. zm.).
16. 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.

Netografia

17. MEN (2016), *Pismo z dnia 22 grudnia 2016 r. Ministerstwo Edukacji Narodowej 7962/2016. Skuteczność szkolnictwa zawodowego*: <https://sip.lex.pl/orzeczenia-i-pisma-urzedowe/pisma-urzedowe/7962-2016-skuteczność-szkolnictwa-zawodowego-pismo-wydane-184879062> (dostęp: 28.12.2021 r.).
18. Strona Radomskiego Klastra Metalowego: <https://klastermetalowy.radom.pl/o-nas/> (dostęp: 28.12.2021 r.).

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

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

Izabela Glac

ORCID 0000-0002-9280-7754

Wojciech Glac

ORCID 0000-0001-6363-9336

DOI: 10.34866/7h5f-3j48

Prawne i psychospołeczne skutki pandemii choroby COVID-19 dla edukacji w Polsce – wybrane aspekty

Legal and psychosocial effects of the COVID-19 pandemic for education in Poland – selected aspects

*Dziecko ma prawo do poważnego traktowania jego spraw,
do sprawiedliwego ich rozważania.*

Janusz Korczak

Key words: remote education, education system, Covid-19, effects of the pandemic.

Abstract: Development and supervision of the changes in the COVID-19 pandemic for social life, education and the educational system. The authors undertook a scenario of a mass topic of scientific research on science, psychology and pedagogy, and it is drought during the epidemic in Poland, from March 2020. The considerations concern psychosocial effects on the education system, their needs and rules regarding problems. In the context of the history related to the issues raised, system technique tools in remote, reorganization of school management.

Słowa kluczowe: edukacja zdalna, system oświaty, Covid-19, skutki pandemii.

Streszczenie: Opracowanie stanowi analizę i przegląd opisywanych skutków pandemii COVID-19 dla życia społecznego, w aspekcie edukacji i systemu oświaty. Autorzy podjęli próbę syntetycznego opisu wybranych problemów pozostających na styku nauk prawnych, psychologii i pedagogiki, a które wyłoniły się w okresie stanu epidemii w Polsce, od marca 2020 roku. Rozważania dotyczą psychospołecznych skutków dla beneficjentów systemu oświaty, ich potrzeb i zasadniczych problemów. W kontekście prawnym poruszono zagadnienia wprowadzania nauki w formie zdalnej, reorganizacji systemu zarządzania szkołami.

Wprowadzenie

Żyjemy w czasie kryzysu zdrowia publicznego, który zagraża całemu światu, jest on spowodowany pojawieniem się i rozprzestrzenieniem koronawirusa SARS-CoV-2, który może powodować ciężki zespół niewydolności oddechowej. I chociaż choroby zakaźne pojawiały się w różnych okresach historycznych na przestrzeni dziejów, w ostatnich latach globalizacja ułatwiła rozprzestrzenianie się czynników patologicznych, co przyczyniało się do powstawania globalnych pandemii. Owa globalizacja zwiększa trudność w powstrzymaniu infekcji, które mają istotne konsekwencje

polityczne, gospodarcze i psychospołeczne i prowadzą do pilnych wyzwań w zakresie ochrony zdrowia publicznego (Bloom, Cadarette, 2019).

W II połowie grudnia 2021 roku Światowa Organizacja Zdrowia prowadząca stały monitoring sytuacji epidemicznej w skali globalnej podawała, że od początku 2020 roku wykryto na świecie ponad 272 mln (<https://covid19.who.int/>, dostęp: 15.12.2021 roku) przypadków zachorowania, zaś ponad 5 mln ludzi zmarło w wyniku zakażenia wirusem SARS-Cov2 i jego implikacji. W Polsce od 3 stycznia 2020 roku wykryto blisko 4 mln przypadków zachorowania, gdzie ponad 90.000 osób zmarło (<https://covid19.who.int/region/euro/country/pl>, dostęp: 15.12.2021 roku). Dane tu przytoczone obrazują skalę zjawiska pandemii w aspekcie globalnym i lokalnym jako niespotykanego w ostatnich dziesięcioleciach zdarzenia, które już choćby poprzez efekt skali przyniosło diametralne zmiany w strukturze społecznej.

Trwający od marca 2020 roku stan epidemii¹ w Polsce spowodował konieczność wprowadzenia instytucji do systemu prawnego, które były dotąd nieznanne, bądź marginalnie wykorzystywane. Dalekosiężne skutki pandemii dla legislacji widoczne pozostają w licznych aktach wykonawczych, zwłaszcza rozporządzeniach, które stały się zasadniczą formą stanowienia prawa, odbiegającą od zasady prymatu ustawy jako źródła prawa. Skutkiem przyjętej formuły stały się liczne i często zmieniane akty wykonawcze, wpływające destabilizująco tak na uwarunkowania społeczne, zaburzając przyjętą dotąd zasadę pewności stanowienia prawa, jak i na organy administracji publicznej, których działania pozostają związane zasadą legalizmu, którą trudno ściśle zachować wobec zmienności prawa.

W ocenie autorów, jedną z dziedzin życia społecznego w sposób szczególny dotkniętą wymuszonymi okolicznościami faktycznymi zmianą pozostała edukacja na każdym jej poziomie. Wydaje się, że czas na pogłębione analizy krótko-, średnio- i długofalowych skutków (bądź efektów) trwającego w chwili oddawania do redakcji niniejszego opracowania od prawie 20 miesięcy, stanu epidemii – nastąpi po jego zakończeniu, którego to momentu nie sposób przewidzieć. W sposób szczególny wydaje się on być możliwy do obserwacji i badań na grupie osób, które podejmowały kształcenie w okresie pandemii, w nowych formach, często przygotowywanych ad hoc, tj. w formie zdalnych bądź hybrydowych zajęć lekcyjnych, wykładów, seminariów i kursów.

Celem, jaki postawili sobie autorzy w niniejszej publikacji, jest analiza wpływu i znaczenia zjawiska pandemii jako nie tylko stanu zagrożenia biologicznego, ale długotrwałej sytuacji społecznej i prawnej, w której w sposób wymuszony i nieprze-

¹ Stan epidemii w Polsce wprowadzono Rozporządzeniem Ministra Zdrowia z dnia 20 marca 2020 r. w sprawie ogłoszenia na obszarze Rzeczypospolitej Polskiej stanu epidemii (Dz. U. poz. 491 z późn. zm.), wydanego na podstawie art. 46 ust. 2 i 4 ustawy z dnia 5 grudnia 2008 r. o zapobieganiu oraz zwalczaniu zakażeń i chorób zakaźnych u ludzi (Dz. U. z 2019 r. poz. 1239 i 1495 oraz z 2020 r. poz. 284, 322 i 374).

widziany znalazł się system edukacji na każdym jego poziomie. Licząc na życzliwe przyjęcie autorzy podjęli próbę interdyscyplinarnego podejścia badawczego oraz analizy teoretycznej pozostającej na styku nauk prawnych, psychologii i pedagogiki.

Prawne skutki pandemii COVID-19 wobec systemu oświaty

Z uwagi na ryzyka płynące z możliwości transmisji wirusa SARS-Cov2 prawodawca wprowadził w miejsce dotychczasowej formy prowadzenia zajęć szkolnych, w formie stacjonarnej, w budynkach placówek oświatowych metodę nauczania zdalną (on-line), z wykorzystaniem metod i technik nauki oraz pracy na odległość. Tego rodzaju zmiana legislacyjna pozornie techniczna, w sposób diametralny wpłynęła na funkcjonowanie szkół i innych placówek, ale jednocześnie rodzin, które musiały dostosować warunki nauki, choćby poprzez doposażenie w sprzęt komputerowy i jego elementy, umożliwiające transmisję w czasie rzeczywistym.

Ustawodawca poprzez art. 28 Ustawy z dnia 2 marca 2020 r. o szczególnych rozwiązaniach związanych z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19, innych chorób zakaźnych oraz wywołanych nimi sytuacji kryzysowych (t.j. Dz. U. z 2021 r. poz. 2095 z późn. zm.) wprowadził do Ustawy Prawo oświatowe dwa nowe przepisy pozwalające na wdrożenie poprzez akty wykonawcze zmian w trybie prowadzenia zajęć szkolnych.

W art. 30b Ustawy prawo oświatowe (Dz. U. z 2021 r. poz. 1082 z późn. zm.) ustawodawca przyznał ministrowi właściwemu do spraw oświaty i wychowania kompetencję, zgodnie z którą w przypadkach uzasadnionych nadzwyczajnymi okolicznościami zagrażającymi życiu lub zdrowiu dzieci i młodzieży, organ ten w drodze rozporządzenia, może czasowo ograniczyć lub czasowo zawiesić funkcjonowanie jednostek systemu oświaty na obszarze kraju lub jego części, uwzględniając stopień zagrożenia na danym obszarze. Wydaje się, że tak szeroko idący przepis obejmować ma sytuacje nie tylko związane z bieżącą w chwili stanowienia pandemią, ale także na jej doświadczeniu ma być swoistym buforem bezpieczeństwa prawnego, poprzez który w razie zaistnienia zdarzeń o podobnych cechach i skutkach społecznych system prawa oświatowego będzie na nie gotowy w takim zakresie w jakim oczywiście pozostanie to możliwe. Trzeba tu poczynić uwagę ogólną, dotyczącą pewnej dowolności legislacyjnej, jaka została uwidoczniła w komentowanym przepisie. W istocie bowiem, przydanie szczególnej kompetencji organowi wykonawczemu, tu ministrowi właściwemu do spraw oświaty i edukacji ma charakter blankietowy, a jego nieostrość do co do formy, w jakiej organ ma w rozporządzeniu regulować sytuację oświaty w stanie zagrożenia dóbr w nim opisanych daje asumpt do wątpliwości o pozostawieniu zbyt daleko idącego luzu decyzyjnego przez ustawodawcę. Jak wskazuje Trybunał Konstytucyjny, co do blankietowych upoważnień organów: Zdaniem Trybunału Konstytucyjnego możliwe jest też sformułowanie ogólniejszej zasady konstytucyjnej: im silniej regulacja ustawowa dotyczy kwestii podstawowych dla pozycji jednostki (podmiotów podobnych), tym szersza musi być regulacja ustawowa i tym mniej miejsca pozostaje dla odesłań

do aktów wykonawczych. W tych kwestiach, jeżeli ustawodawca korzysta z owych odesłań, to musi znacznie szerzej wyznaczyć treść przyszłych rozporządzeń, m.in. przez szczegółowsze – niż w innych materiałach – ujęcie „wytycznych co do treści aktu”. Innymi słowy, minimum treściowe wytycznych nie ma charakteru stałego, a wyznaczane musi być *a casu ad casum*, stosownie do regulowanej materii i jej związku z sytuacją obywatela. Oczywiście jest przy tym, że „wytyczne” nigdy nie mogą mieć czysto blankietowego charakteru (np. ograniczając się do ogólnego stwierdzenia, że rozporządzenie określi „ogólne zasady”), nawet jednak, gdy przybiorą one postać wskazań merytorycznych, to zawsze pozostanie pytanie, czy – na tle regulowanej materii – stopień ich szczegółowości można uznać za konstytucyjnie dostateczny (Wyrok TK z 26.10.1999 r., K 12/99, OTK 1999, nr 6, poz. 120). Wskazać trzeba bowiem, że zgodnie z art. 92 ust. 1 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej – rozporządzenia są wydawane przez organy wskazane w Konstytucji, na podstawie szczegółowego upoważnienia zawartego w ustawie i w celu jego wykonania. Upoważnienie powinno określać organ właściwy do wydania rozporządzenia i zakres spraw przekazanych do uregulowania oraz wytyczne dotyczące treści aktu.

Pod rozwagę poddać trzeba, czy regulacja przepisu art. 30b nie pozostaje w sprzeczności z Konstytucją. Jak przyjmuje TK w swoich orzeczeniach: (...) wobec kategoryczności sformułowania art. 92 ust. 1 Konstytucji, za niewątpliwe należy uznać, że wszelkie upoważnienie ustawy, w odniesieniu do którego nie da się wskazać żadnych treści ustawowych, które pełniłyby rolę wytycznych dotyczących treści aktu (Wyrok TK z 20.04.2004 r., K 45/02, OTK-A 2004, nr 4, poz. 30).

Jak słusznie wskazuje Pilich (2021), w art. 30b ministrowi właściwemu do spraw oświaty i wychowania przekazano do uregulowania w drodze rozporządzenia kwestie czasowego ograniczenia lub czasowego zawieszenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty; nie wskazano natomiast, w jaki sposób mają one być unormowane. Zakresowi spraw przekazanych organowi do uregulowania nie odpowiadają wyznaczające wytyczne do treści aktu. Jak dowodzi praktyka, upoważnienie z art. 30b jest traktowane jako podstawa prawna do całkowicie swobodnego regulowania zasad funkcjonowania szkół i placówek oświatowych w sytuacji zagrożenia (Pilich, 2021).

Wydaje się, że przedmiotowy przepis stanowi przykład naruszenia przez ustawodawcę zasady prymatu ustawy, ponad aktami wykonawczymi. Niewątpliwie, rozporządzenie nie może ustawy zastępować, a jego celem jest jej uzupełnienie.

Podobna wątpliwość dotyczy przepisu art. 30c Prawa oświatowego. Zgodnie z nim: W przypadku, o którym mowa w art. 30b, minister właściwy do spraw oświaty i wychowania, w drodze rozporządzenia, może wyłączyć stosowanie niektórych przepisów niniejszej ustawy, ustawy o systemie oświaty oraz ustawy o finansowaniu zadań oświatowych w odniesieniu do wszystkich lub niektórych jednostek systemu oświaty, o których mowa w przepisach wydanych na podstawie art. 30b, w szczególności w zakresie przeprowadzania postępowania rekrutacyjnego, oceniania, kła-

syfikowania i promowania uczniów, przeprowadzania egzaminów, organizacji roku szkolnego i organizacji pracy tych jednostek, a także wprowadzić w tym zakresie odrębne unormowania, tak aby zapewnić prawidłową realizację celów i zadań tych jednostek. Przepis ten stanowi podstawę normatywną rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 marca 2020 r. w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz. U. poz. 493 z późn. zm.), które weszło w życie z dniem 25 marca 2020 roku, podjęto próbę regulacji trybu działania jednostek oświaty w okresie trwania pandemii. Wobec długotrwałości stanu epidemii ten akt wykonawczy zmieniany był już ponad 30 razy.

Pogląd przeciwny prezentowany bywa w orzecznictwie, które z uwagi na krótki czas obowiązywania przepisów tu komentowanych nie jest jeszcze obfite, jednakże z już opublikowanych wyroków można wysnuć, że ocena blankietowości upoważnienia organu nie jest jednoznaczna, a w każdym razie pogląd ten nie bywa podzielany przez sądy. I tak: Użyte w art. 30c u.p.o. sformułowanie „wyłączyć stosowanie niektórych przepisów” nie powinno być odczytywane jako uprawniające do dokonywania wyłączeń stosowania przepisów w sposób nieograniczony, w szczególności obejmujący całość regulacji w danym przedmiocie, a zatem należy przyjąć interpretację, że art. 30c u.p.o. nie upoważnia do wyłączenia całości czy też znacznej części regulacji, lecz jedynie niektórych przepisów w tym przedmiocie. Przy tym tego rodzaju modyfikacje przepisów – wyłączenie stosowania przepisów ustawy oraz wprowadzenie odrębnych regulacji w rozporządzeniu – nie mogą zmieniać regulacji o podstawowym znaczeniu w danej ustawie. Należy mieć przy tym na uwadze przedmiot regulacji oraz jej wpływ na prawa i wolności jednostki (Wyrok WSA w Białymstoku z 14.10.2021 r., II SA/Bk 685/21, LEX nr 3253707).

Najwięcej zmian dotyczyło przedłużania okresów zawieszania zajęć edukacyjnych realizowanych w formie stacjonarnej. Kolejno, na miarę zmniejszania się liczby przypadków ujawnionych zakażeń etapami podejmowano także próby odwieszania częściowo zajęć, zwłaszcza dla najmłodszych uczniów w edukacji wczesnoszkolnej.

Warta uwagi pozostaje nowelizacja tego rozporządzenia z 3 lutego 2021 roku, która wprowadziła szczególne zasady obsadzania stanowiska dyrektora jednostki systemu oświaty w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w trakcie epidemii COVID-19. A to: 1) przedłużenie powierzenia stanowiska dyrektorowi jednostki systemu oświaty, po uzyskaniu pozytywnej opinii organu sprawującego nadzór pedagogiczny oraz po zasięgnięciu opinii rady pedagogicznej i rady szkoły lub placówki, na okres nie dłuższy niż do dnia 31 sierpnia 2026 r., jednak nie krótszy niż jeden rok szkolny, 2) powierzenie pełnienia obowiązków dyrektora jednostki systemu oświaty wicedyrektorowi, a w jednostce, w której nie ma wicedyrektora – nauczycielowi tej jednostki, po uzyskaniu pozytywnej opinii organu sprawującego nadzór pedagogiczny oraz po zasięgnięciu opinii rady pedagogicznej i rady szkoły lub placówki, jednak nie dłużej niż do dnia 31 sierpnia

2022 r., albo 3) przedłużenie powierzenia pełnienia obowiązków dyrektora jednostki systemu oświaty, po uzyskaniu pozytywnej opinii organu sprawującego nadzór pedagogiczny oraz po zasięgnięciu opinii rady pedagogicznej i rady szkoły lub placówki, jednak nie dłużej niż do dnia 31 sierpnia 2022 r.

O ile przyjąć należy dobrą wiarę prawodawcy, o tyle zmiana ta wydaje się być dość ryzykownym zabiegiem wprowadzającym *lex specialis* umożliwiający przedłużenie kadencji dyrektorów szkół poza trybem dotychczasowym, tj. kadencyjnym i konkursowym, zgodnym z art. 63 ust. 10 Prawa oświatowego². Przy czym przepis ten wydaje się dawać swobodę organowi prowadzącemu jednostkę oświatową, pozwalającą na wybór trybu powołania bądź przedłużenia kadencji. Zgodnie z poglądem WSA w Białymstoku: Rozwiązanie wprowadzone na mocy § 11 ha ust. 1 pkt 1 rozporządzenia COVID jest kolejnym wyjątkiem od ww. zasady powierzenia stanowiska dyrektora szkoły na 5 lat szkolnych. Umożliwia ono bowiem przedłużenie tego okresu nawet o kolejne 5 lat szkolnych (nie krócej niż jeden rok szkolny), bez konieczności przeprowadzania konkursu na to stanowisko, w sytuacji, w której nastąpiła konieczność obsadzenia tego stanowiska przed 2 września 2021 r. Skorzystanie z tego szczególnego rozwiązania jest fakultatywne, co oznacza, że w przypadku konieczności obsadzenia ww. stanowiska przed 2 września 2021 r. organ prowadzący może albo zastosować standardową procedurę, tj. wyłonić kandydata w drodze konkursu na zasadzie art. 63 ust. 10 p.o., albo przedłużyć powierzenie stanowiska dotychczasowemu dyrektorowi na zasadzie § 11 ha ust. 1 pkt 1 rozporządzenia COVID (Wyrok WSA w Białymstoku z 8.07.2021 r., II SA/Bk 412/21, LEX nr 3206424).

Stan pandemii wywołał oczywiste konsekwencje dla oświaty także w sferze finansowej. W noweli Rozporządzenia z 1 września 2020 roku (Dz. U. 2020.493 z dnia 20.03.2020) wprowadzono zmianę dotyczącą regulacji rozliczania dotacji stanowiącej zasadnicze źródło finansowania szkół, na czas trwania stanu epidemii. Zgodnie z §10 pkt 9 Rozporządzenia: W przypadku ograniczenia funkcjonowania szkoły dotowanej na podstawie art. 26 ust. 2 i art. 41 ust. 2 ustawy z dnia 27 października 2017 r. o finansowaniu zadań oświatowych, warunek, o którym mowa w art. 26 ust. 2 i art. 41 ust. 2 tej ustawy dotyczący uczestnictwa ucznia w co najmniej 50% obowiązkowych zajęć edukacyjnych, z których uczeń nie został zwolniony na podstawie przepisów wydanych na podstawie art. 44zb ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, ustala się w danym miesiącu w odniesieniu do okresu, w którym danego ucznia nie obejmowało ograniczenie funkcjonowania szkoły. Dalej w pkt 10: Okres, o którym mowa w ust. 9, nie może być krótszy niż 40% czasu przeznaczonego na obowiązkowe zajęcia edukacyjne, o których mowa w ust. 9.

Wobec rozbieżności w zakresie stosowania ww. przepisów zarysowuje się linia orzecznicza sądów administracyjnych, zgodnie z którą przepisy dotyczące formy rozliczenia dotacji winny być stosowane zależnie od stanu faktycznego i prawnego

² Art. 63 pkt 10 Ustawy Prawo oświatowe: Kandydata na stanowisko dyrektora szkoły lub placówki wyłania się w drodze konkursu. Kandydatowi nie można odmówić powierzenia stanowiska dyrektora.

zaistniałego w danym miesiącu. I tak: Przepisy obowiązujące w związku ze stanem epidemii, a konkretnie przepisy § 10 ust. 9–13 rozporządzenia z dnia 20 marca 2020 r. w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz. U. z 2020 r. poz. 493), znajdują zastosowanie w przypadku ograniczenia funkcjonowania szkoły. Jeżeli w danym miesiącu obowiązywało ograniczenie funkcjonowania szkoły, wówczas dotację należy obliczać według zasad określonych w § 10 ust. 9–13 tego rozporządzenia. Jeżeli natomiast w danym miesiącu tego ograniczenia nie było, wówczas należy stosować zasady ogólne wynikające z art. 26 ust. 2 ustawy z 2017 r. o finansowaniu zadań oświatowych, z tym że do ustalenia frekwencji uczniów należy dodatkowo uwzględnić przepis § 10 ust. 13 cytowanego rozporządzenia (Wyrok WSA w Szczecinie z 24.06.2021 r., I SA/Sz 267/21, LEX nr 3191652).

Skutki prawne pandemii wobec systemu edukacji oczywiście zaistniały, przede wszystkim dla beneficjentów tego systemu, tj. uczniów i słuchaczy, ale także dla organów prowadzących, które zmierzyć się muszą z sytuacją niepożądaną, jaką stanowi brak pewności i stabilności prawa.

Psychospołeczne skutki pandemii COVID-19

Omawiany szeroko w mediach ogólnosiwiatowy kryzys spowodowany przez pandemię COVID-19, choć dotyczący choroby somatycznej, nie sprowadza się jedynie do problemu samej skali zakażeń i śmiertelności wśród ludzi, ale co istotne jest społecznym przez znaczące ograniczenia i zmiany w funkcjonowaniu wielu sfer życia społecznego, w tym gospodarki, szkolnictwa, edukacji, kultury, sportu itd. Trudną i mającą wpływ na życie społeczne cechą trwającego czasu pandemii jest ciągła zmienność i nieprzewidywalność, a dodatkowo znaczenie ma zaburzenie funkcjonowania, w tym zachwianie regularności i zwyczajnego rytmu dnia, zmiana formy edukacji na zdalną oraz przeciążenie obowiązkami, zmęczenie związane z kontaktem z komputerem i zwiększone obawy o najbliższych. Wszystko to razem silnie wpływa na stan emocjonalny jednostek, kondycję psychiczną rodzin i wszystkie inne relacje międzyludzkie (Grzelak, Żyro, 2021).

W sytuacji tak znaczącego problemu o globalnym zasięgu, jakim jest pandemia, nie można pominąć jakże ważnych aspektów psychospołecznych. Współcześnie ludzie doświadczają przewlekłego napięcia i stresu, który generowany jest przez styl życia i wyzwania dnia codziennego, zaś choroba COVID-19 dodatkowo nasiliła te symptomy, co zaś przekłada się na problemy zdrowia psychicznego o dużym znaczeniu. W tym kontekście warto wspomnieć, iż doświadczanie przez osoby młode różnych form stresu, tak jak to się dzieje w pandemii, bez posiadanych zasobów do konstruktywnego radzenia sobie oraz form pomocy może prowadzić do pojawienia się lub nasilenia szeregu chorób psychicznych, takich jak depresja lub zaburzenia psychotyczne (<https://kijow.pan.pl/?p=612>, dostęp: 15.12.2021 r.).

Co ciekawe, wykazano, iż aktualna pandemia choroby COVID-19 może mieć nawet nasilające się, długoterminowe i niekorzystne skutki dla dzieci oraz młodzieży, w porównaniu z osobami dorosłymi (Shen i wsp., 2020). O ile dzieci i młodzież w aspekcie somatycznym są grupą stosunkowo mniej zagrożoną ciężkim przebiegiem choroby wywołanej wirusem COVID-19, to właśnie tę grupę najsilniej mogą dotknąć konsekwencje psychiczne, emocjonalne i rozwojowe przedłużającego się kryzysu (Grzelak, Żyro, 2021). Warto jednak wspomnieć, że charakter i zakres wpływu na tę grupę wiekową zależy od wielu czynników podatności takich jak przede wszystkim wiek rozwojowy, aktualny status edukacyjny, ale także posiadanie specjalnych potrzeb edukacyjnych i rozwojowych oraz istniejący wcześniej stan zdrowia psychicznego, uprzywilejowanie ekonomiczne i poddanie dziecka/rodzica kwarantannie z powodu infekcji lub strach przed infekcją. Wspomniane okoliczności będą kształtowały obraz, ale i mogą potęgować lub niwelować występowanie dodatkowych trudności natury psychologicznej.

Pandemia COVID-19 bardzo silnie, a zarazem szeroko wpłynęła na funkcjonowanie młodych ludzi oraz ich zdrowie psychiczne i dobrostan. W szczególności obciążający był czas bezpośrednio po zamknięciu szkół, w Polsce była to druga połowa marca 2020 r. Po pierwszym etapie radości, związanym z ogłoszeniem zamknięcia szkół, dzieci i młodzież doświadczała wielu emocji i problemów typowych dla sytuacji kryzysowej. Uczniowie musieli się zmierzyć z wieloma problemami, na które nie byli przygotowani. Okres izolacji w obliczu pandemii choroby COVID-19 dla wielu młodych osób utożsamiany i wspominany jest w dalszym ciągu jako związany z doświadczaniem silnego kryzysu (Bilicki, 2020). Dodatkowo cechami charakterystycznymi będzie brak poczucia bezpieczeństwa, zachwianie stabilizacji, lęk o przyszłość, zdrowie swoje i bliskich osób, kryzys ochrony zdrowia. Choć trzeba podkreślić, że to, jak młode osoby przeżywają sytuację kryzysową, którą bez wątpienia jest zagrożenie epidemiczne, zależy od ważnego filtra (buforu), który tworzy dla nich rodzina oraz bliższe i dalsze środowisko. Dynamika obciążenia emocjonalnego dzieci i młodzieży (sposób przeżywania kryzysu) zależy od trzech kluczowych elementów:

- kontekstu społecznego (składają się na to: zmiana ich codziennego życia, ograniczenia w poruszaniu się, informacje o sytuacji w kraju i za granicą, zachowania rówieśników itp.);
- kontekstu rodzinnego (sytuacja ekonomiczna, sytuacja demograficzna, jakość relacji rodzinnych – cechy systemu rodzinnego, wcześniejsze problemy występujące w rodzinie, tj. przemoc, uzależnienia itp.);
- cech osobowościowych młodego człowieka (dojrzałość mechanizmów obronnych, poziom wrażliwości, temperament itp.).

W ostatecznym rozrachunku samopoczucie młodego człowieka wobec trudnej sytuacji, jaka została wywołana na świecie w związku z wirusem SARS-Cov-2 zależy od specyficznych wyżej wymienionych czynników. Stąd też kiedy myślimy o sytuacji dzieci i młodzieży w czasach pandemii choroby COVID-19, musimy mieć na uwa-

dze, że nie jest ona jednorodna. Różne dzieci doświadczają różnych sytuacji i mają odmienne potrzeby.

Szkoła obok funkcji edukacyjnej i wychowawczej ma duże znaczenie w kontekście nawiązywania relacji rówieśniczych, trenowania umiejętności społecznych i kontaktów międzyludzkich. Przyjęcie formy nauki jako zdalnej, z wykorzystaniem metod i technik pracy na odległość, choć mające uzasadnienie w ograniczeniu rozprzestrzeniania się wirusa SARS-Cov-2 i choroby COVID-19 utrudniło możliwość zdobywania jakże ważnych kompetencji społecznych. Przymusowe zamknięcie w domach, zakaz gromadzeń, ograniczenie lub całkowita zmiana formy nauki na formę zdalną zmniejszyło także aktywność dzieci oraz wpłynęło na budowanie relacji rówieśniczych. Czas pandemii i okresowe w nim zamknięcia szkół dobitnie pokazały jak ważna jest powszechna szkoła nie tylko w dostarczaniu podstawowej wiedzy młodym członkom społeczeństwa, ale też jako instytucja umożliwiająca ich prawidłowy, wszechstronny rozwój (<https://kijow.pan.pl/?p=612>, dostęp: 15.12.2021 r.).

W kontekście owych skutków związanych z występowaniem pandemii choroby COVID-19 warto wspomnieć, iż osoby przebywające na kwarantannie, w tym także dzieci, które narażone na kontakt z osobami chorymi w szkole dość często odczuwają wyczerpanie emocjonalne, zaburzenia depresyjne, stres, drażliwość, napięcie, lęk i cierpią na bezsenność. Są to jednoznacznie negatywne i trudne dla dzieci oraz adolescentów objawy, które mogą wymagać pomocy ze strony rodziców/opiekunów, nauczycieli a nawet profesjonalnego wsparcia psychologicznego. Badania pokazują, że szczególnie negatywny wpływ na psychologiczną kondycję osób młodych ma przymusowe zamknięcie w domu, które nie tylko skazuje je na częściową beczynność i izolację od rówieśników, ale często w związku z długotrwałym przebywaniem w domu pozbawia tak potrzebnej w wieku rozwojowym prywatności i intymności (Singh i wsp., 2020).

W praktyce i z obserwacji wynika, iż młodsze dzieci doświadczają tęsknoty za swoimi przyjaciółmi oraz ulubionymi nauczycielami, a także odczuwają brak realizacji zainteresowań i pasji, zaś adolescenti, będąc w tak ważnym okresie znaczącego rozwoju nie mają szansy na rozwijanie swoich cech osobowościowych i kształtowanie tożsamości wśród osób znaczących, autorytetów i rówieśników.

Młodzież, szczególnie ta u progu dojrzałości, może dodatkowo niepokoić się możliwymi gorszymi perspektywami na przyszłość: co wynika z faktu, iż pandemia może zniweczyć ich marzenia, dążenia i nadzieje na sukces. Młode osoby obawiają się gorszych wyników w nauce, braku możliwości na rozwój, staże w prestiżowych miejscach oraz odrzucenia aplikacji na wyjazdy zagraniczne. Co ważne, podczas edukacji realizowanej z wykorzystaniem metod i technik pracy na odległość obniżona zostaje motywacja uczniów, zaś do głosu dochodzi niechęć do nauki i poszukiwanie alternatywnych sposobów zdobywania dobrych ocen, czemu niestety sprzyjają warunki łączenia się w formie online. Dodatkowo, w sytuacji, gdy wielu rodziców i opiekunów boryka się z poważnymi trudnościami, osoby młode mogą

stać się ofiarami przemocy słownej, psychicznej i fizycznej, doświadczanej bezpośrednio lub pośrednio.

Podsumowując powyższe rozważania, można wskazać czynniki oraz możliwy wpływ, w tym zarówno pozytywny jak i negatywny, w kontekście pandemii COVID-19 na funkcjonowanie dzieci w okresie szkolnym, w aspektach poznawczym, emocjonalnym i społecznym jak i behawioralnym:

Wpływ negatywny – czynniki:

- uciążliwość i nadmiar obowiązków szkolnych;
- zwiększony stres szkolny;
- obawy o problemy w szkole;
- brak bezpośredniego kontaktu z nauczycielami;
- uciążliwość e-lekcji;
- duża ilość czasu spędzana przed komputerem;
- brak aktywności;
- możliwe uzależnienia behawioralne;
- nieradzenie sobie z nauką zdalną;
- stres i napięcie przed zamknięciem szkół;
- zbyt dużo nauki, brak czasu na odpoczynek;
- nerwowa atmosfera w domu;
- nieskuteczność rozmów o przeżywanych trudnościach;
- ogólna obawa/niepewność co do przyszłości;
- obawy o przedłużenie ograniczeń.

Wpływ pozytywny – czynniki:

- dzielenie się z rodzicami przeżyciami czasu pandemii;
- zwiększenia czasu spędzanego w domu z bliskimi;
- postrzeganie zdrowia jako ważne;
- wystarczające wsparcie dorosłych;
- wystarczające wsparcie przyjaciół/rówieśników;
- wspólne granie w gry planszowe i realizacja zainteresowań (Grzelak, Żyro, 2021).

W kontekście psychospołecznych aspektów pandemii choroby COVID-19 dla edukacji warto wskazać za Pyżalskim (2021), iż ważnym problemem w kontekście populacyjnym będzie odbudowanie po powrocie na stałe do placówek edukacyjnych ważnych w edukacji relacji społecznych – głównie więzi rówieśniczych, ale także, co niezwykle istotne, relacji nauczyciel–uczeń. Z zadaniem tym zmierzą się nauczyciele oraz dyrektorzy szkół, jednak oddziaływanie to musi być ukierunkowane i zaplanowane długofalowo, gdyż skutki te mogą być widoczne na przestrzeni wielu lat.

Podsumowanie

Truizmem będzie twierdzenie o pandemii COVID-19 jako zjawisku o globalnych skutkach, jak dotąd najbardziej znaczącym w XXI wieku. W sondażu IPSOS przeprowadzonym z okazji Światowego Dnia Rozwoju Kompetencji Młodzieży 2021, jako

badania na grupie badawczej uczniów z 81 krajów świata, wskazano co do oceny skutków pandemii, m.in. za najważniejsze długotrwałe skutki pandemii dla dzieci i młodzieży uważa się pogorszenie zdrowia psychicznego i samopoczucia, zaległości edukacyjne, a w konsekwencji niższe kwalifikacje, niższe płace i bezrobocie. Z pozytywów – większe umiejętności cyfrowe. (World Youth Skills Day, 2021)

Warta obserwacji i głębokiej analizy pozostaje sytuacja tak uczniów, jak i nauczycieli jako bezpośrednich odbiorców zmian zachodzących, w sposób wymuszony okolicznościami pandemii, także w aspekcie ich długotrwałych i daleko idących skutków, które z pewnością będą przedmiotem naukowego namysłu w naukach społecznych i humanistycznych.

Niewątpliwie konieczne pozostaje uwzględnienie i niepomijanie w analizach wprowadzanych zmian legislacyjnych, których celem jest próba normowania sytuacji nadzwyczajnej, jaką jest stan epidemii, ale poprzez pryzmat ochrony wartości nadrzędnych, takich jak stabilność i pewność prawa, a nade wszystko zasady legalizmu w postępowaniu organów administracji. Ponadto konieczne pozostaje, zwłaszcza z punktu widzenia osób zarządzających jednostkami systemu oświaty – bieżące monitorowanie tak zmian prawnych, lecz także interpretacji organów i orzeczeń sądów, które wobec słabej jakości stanowionego prawa najpewniej będą miały tu istotne znaczenie dla wykładni stosowania prawa.

Bibliografia

1. Bilicki T. (2020), *Jak pracować z uczniem w kryzysie w czasie pandemii COVID-19?* w: J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. Warszawa: EduAkcja. Pobrane z: <https://zdalnie.edu-akcja.pl>.
2. Bloom D.E., Cadarette D. (2019), *Infectious disease threats in the twenty-first century: strengthening the global response*. *Front Immunol*, 10: 549.
3. Grzelak Sz., Zyro D., (2021), *Jak wspierać uczniów po roku epidemii? Wyzwania i rekomendacje dla wychowania, profilaktyki i zdrowia psychicznego. Raport oparty na wynikach badań, przeprowadzonych wśród uczniów, rodziców i nauczycieli w okresie 04.2020 – 01.2021*. Warszawa.
4. Pilich M. (2021), w: Olszewski A., Pilich M., *Prawo oświatowe. Komentarz, wyd. II*, Warszawa, art. 30(b), art. 30(c), LEX
5. Poleszak W., Pyżalski J., (2020), *Psychologiczna sytuacja dzieci i młodzieży w dobie epidemii*, w: J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. Warszawa: EduAkcja. Pobrane z: <https://zdalnie.edu-akcja.pl>.
6. Pyżalski J., (2021), *Zdrowie psychiczne i dobrostan młodych ludzi w czasie pandemii COVID-19 – przegląd najistotniejszych problemów*. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka* Vol. 20 Nr 2 (2021).
7. Shen K., Yang Y., Wang T., Zhao D., Jiang Y., Jin R., Zheng Y., Xu B., Xie Z., Lin L., Shang Y., Lu X., Shu S., Bai Y., Deng J., Lu M., Ye L., Wang X., Wang Y. (2020), *Global Pediatric Pulmonology Alliance. Diagnosis, Treatment, And Prevention Of 2019 Novel Coronavirus Infection In Children: Experts' Consensus Statement*, *World Journal of Pediatrics*: WJP, pp. 1–9.
8. Singh S., Roy D., Sinha K., Parveen S., Sharma G., Joshi G. (2020), *Impact of COVID-19 and lockdown on mental health of children and adolescents: A narrative review with recommendations*. *Psychiatry Research*.

Źródła internetowe:

9. <https://kijow.pan.pl/?p=612>, dostęp: 15.12.2021 roku.
10. <https://covid19.who.int/>, dostęp: 15.12.2021 roku.
11. <https://covid19.who.int/region/euro/country/pl>, dostęp: 15.12.2021 roku.
12. World Youth Skills Day 2021, Ipsos global advisor: embargoed until impact of COVID-19 on children and young people's education, wellbeing and life opportunities: What do the public think?, <https://www.ipsos.com/pl-pl/skutki-pandemii-dla-dzieci-i-mlodziezy>, dostęp: 15.12.2021 roku

Akty prawne i orzeczenia:

13. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 marca 2020 r. w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz. U. poz. 493 z późn. zm.).
14. Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 20 marca 2020 r. w sprawie ogłoszenia na obszarze Rzeczypospolitej Polskiej stanu epidemii (Dz. U. poz. 491 z późn. zm.),
15. Ustawa z dnia 5 grudnia 2008 r. o zapobieganiu oraz zwalczaniu zakażeń i chorób zakaźnych u ludzi (Dz. U. z 2019 r. poz. 1239 i 1495 oraz z 2020 r. poz. 284, 322 i 374).
16. Ustawa z dnia 2 marca 2020 r. o szczególnych rozwiązaniach związanych z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19, innych chorób zakaźnych oraz wywołanych nimi sytuacji kryzysowych (t.j. Dz. U. z 2021 r. poz. 2095 z późn. zm.).
17. Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (t.j. Dz. U. z 2021 r. poz. 1082 z późn. zm.).
18. Wyrok TK z 26.10.1999 r., K 12/99, OTK 1999, nr 6, poz. 120.
19. Wyrok TK z 20.04.2004 r., K 45/02, OTK-A 2004, nr 4, poz. 30.
20. Wyrok WSA w Białymstoku z 14.10.2021 r., II SA/Bk 685/21, LEX nr 3253707.
21. Wyrok WSA w Białymstoku z 8.07.2021 r., II SA/Bk 412/21, LEX nr 3206424.
22. Wyrok WSA w Szczecinie z 24.06.2021 r., I SA/Sz 267/21, LEX nr 3191652.

Izabela Glac

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Wojciech Glac

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Zwiększenie szans na zatrudnienie kobiet o średnich i niskich kwalifikacjach poprzez rozwój kompetencji w zawodzie z obszaru rynku Call Center

Increasing the employability of women with medium and low qualifications through the development of competences in occupations in the Call Center market area

Key words: call center, women, m-learning, e-training, ICT, virtual e-stage.

Abstract: Pandemic restrictions have led to a freezing of many investments in, among other things, human resources and their development. There has been a huge drop in interest in training offers in the traditional form due to the need for safety rules. Online training has become a common phenomenon. This training can be an opportunity to gain new qualifications for people who have lost their jobs as a result of the pandemic, but also for people who want to improve their existing qualifications, thus increasing their chances of employment. The article presents an example profession including professional qualifications from the Call Centre market area. It also presents a case study of opportunities to increase the employability of women with medium and low qualifications through the international project Virtual Call implemented under the EU programme Erasmus+.

Słowa kluczowe: call center, kobiety, m-learning, e-szkolenie, ICT, wirtualne praktyki.

Streszczenie: Ograniczenia pandemiczne doprowadziły do zamrożenia wielu inwestycji m.in. w zasoby ludzkie i ich rozwój. Nastąpił ogromny spadek zainteresowania ofertami szkoleniowymi w tradycyjnej formie ze względu na konieczność zachowania zasad bezpieczeństwa. Powszechnym zjawiskiem stały się szkolenia online. Szkolenia te mogą być szansą na zdobycie nowych kwalifikacji dla osób, które utraciły pracę w wyniku pandemii, ale także dla osób, które chcą podnieść swoje dotychczasowe kwalifikacje, zwiększając tym samym szanse na zatrudnienie. W artykule przedstawiono przykładowy zawód obejmujący kwalifikacje zawodowe z obszaru rynku Call Center. Przedstawiono również studium przypadku możliwości zwiększenia szans na zatrudnienie kobiet o średnich i niskich kwalifikacjach w ramach międzynarodowego projektu Virtual Call realizowanego w ramach programu UE Erasmus+.

Wprowadzenie

Rozprzestrzeniająca się epidemia koronawirusa SARS-CoV-2 zmieniła nasze dotychczasowe życie prywatne i zawodowe. Firmy aby przetrwać muszą sprostać nowym wyzwaniom które związane są nie tylko z działalnością, ale z rozwijaniem, szkoleniem, rekrutowaniem swoich pracowników nawet wówczas gdy tylko część-

ciowo wykonują swoją pracę z domu. Obostrzenia pandemiczne doprowadziły do wstrzymania wielu inwestycji m.in. w zasoby ludzkie i ich rozwój. Nastąpił ogromny spadek zainteresowania ofertami szkoleniowymi w postaci tradycyjnej ze względu na konieczność zachowania zasad bezpieczeństwa. Szkolenia i inne tradycyjne formy doskonalenia zawodowego pracowników realizowane dotąd *face to face* zastąpiono formami zdalnymi, przygotowując odpowiednie narzędzia z wykorzystaniem Internetu. Powszechnym zjawiskiem stały się szkolenia on-line. Szkolenia te mogą być szansą na zdobycie nowych kwalifikacji dla osób, które straciły pracę w wyniku pandemii, ale również dla osób chcących podnieść swoje dotychczasowe kwalifikacje, tym samym zwiększając swoje szanse na zatrudnienie. W artykule przedstawiono kwalifikacje zawodowe z obszaru rynku Call Center. Przewidziano również możliwości zwiększenia szans na zatrudnienie kobiet o średnich i niskich kwalifikacjach, poddając studium przypadku międzynarodowy projekt Virtual Call realizowany w ramach programu UE Erasmus+.

Umiejętności przyszłości. Według Raportu „**Future of Skills. Employment in 2030**” w nadchodzących latach przy zmieniających się procesach pracy istotne będą 4 kategorie umiejętności: interpersonalne, społeczne, systemowe oraz poznawcze. Rozwijający się rynek pracy będzie potrzebował osób, które chcą się uczyć oraz takich ludzi, którzy będą potrafili uczyć innych. Poszukiwane będą osoby posiadające umiejętności logicznego myślenia, współdziałania, kompleksowego rozwiązywania problemów, dedukcji, oceny sytuacji oraz podejmowania decyzji. Wśród pozostałych możemy wymienić m.in.: jasne komunikowanie się, aktywna nauka i słuchanie, monitorowanie i ocena wyników, szybkie reagowanie, zarządzanie czasem, finansami i ludźmi. Przytoczony raport powstał w oparciu o badanie ekspertów z Pearson, międzynarodowej grupy edukacyjnej, fundacji Nesta promującej idee szeroko pojętego rozwoju oraz Oxford Martin School, która jest pionierem w światowych badaniach dotyczących edukacji. Raport został wydany we wrześniu 2017 r. Raport wskazuje również, że obecnie *10% osób wykonuje zawód, na który zapotrzebowanie będzie rosło, 70% ma zawód, jaki będzie istnieć, ale zmieni się sposób jego wykonywania, 20% ma pracę mechaniczną, którą w 2030 prawdopodobnie zastąpią roboty*¹.

W Polsce wyznacznikiem ram strategii polityki związanej z rozwojem umiejętności niezbędnych do wzmocnienia kapitału społecznego oraz osiągnięcia wzrostu gospodarczego jest wprowadzona Uchwałą (Nr 195/2020 Rady Ministrów z dnia 28 grudnia 2020 r.) Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 (ZSU 2030). Obszar oddziaływania tej Strategii dotyczy m.in.: umiejętności podstawowych, przekrojowych i zawodowych dzieci, młodzieży i osób dorosłych. Celem tego oddziaływania jest *upowszechnianie kultury uczenia się przez całe życie, nastawionej na zdobywanie i doskonalenie umiejętności ważnych dla funkcjonowania człowieka w sferze prywatnej, w życiu społecznym i zawodowym*². ZSU 2030 jest wyznacznikiem ram

¹ Raport „Future of Skills. Employment in 2030”, <http://umiejtnosci2030.pl/> [dostęp: 19.01.2022 r.]

² Załącznik do uchwały nr 195/2020 Rady Ministrów z dnia 28 grudnia 2020 r. Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 (część szczegółowa) str. 9; <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/zintegrowana>

strategii polityki związanej z rozwojem umiejętności niezbędnych do wzmocnienia kapitału społecznego oraz osiągnięcia wzrostu gospodarczego. Zapisy umieszczone w ZSU 2030 stanowią podstawą do przygotowania planów (dot. projektów i programów) wydatkowania funduszy europejskich i krajowych na rozwój umiejętności na poziomie regionalnym i krajowym.

W części szczegółowej Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030 zawarto m.in. założenia dotyczące: *promowania idei uczenia się przez całe życie; tworzenia szans i warunków rozwoju umiejętności dla aktywnego uczestnictwa w dynamicznie zmieniającym się świecie wyzwań zawodowych, społecznych, rodzinnych i osobistych; wspierania realizacji zadań instytucji i organizacji kształtujących umiejętności i pełniejsze jej dostosowanie do wyzwań współczesności (...), wypracowania mechanizmów stałego monitorowania i ewaluowania efektów proponowanych rozwiązań dydaktycznych, organizacyjnych i zarządczych*³.

Kompetencje zawodowe w obszarze rynku Call Center. Rynek Call Centre jest jednym z najszybciej rozwijających się rynków usług na świecie. Coraz więcej firm docenia obsługę klienta przez telefon czy Internet ze względu na szybkość dostępu do klienta i sprawność załatwienia sprawy, a obecnie także ze względu na bezpieczeństwo zdrowotne i brak konieczności kontaktu osobistego. Branża notuje stały rozwój od drugiej połowy lat 90. Badania pokazują, że znaczenie Polski jako destynacji outsourcingowej stale rośnie (Tholons Top 100 Outsourcing Destinations)⁴. Specyfiką branży jest duża rotacja kapitału ludzkiego, co generuje outsourcing poza wielkie aglomeracje i uruchamianie m.in. domowych Call Center, a także potrzebę szkolenia nowych pracowników i doskonalenia umiejętności stałej kadry, by sprostać zmieniającym się potrzebom rynku i klienta. W wielu firmach obsługa klienta, zamówienia, projekty sprzedażowe oraz reklamacje odbywają się właśnie poprzez kontakt telefoniczny i internetowe zapotrzebowanie na usługi pracowników Call Center ciągle wzrasta.

Świat zawodów w perspektywie międzynarodowej porządkuje Międzynarodowy Standard Klasyfikacji Zawodów ISCO-08 (Dz. U. UE.L. 2009.292.31). W obszarze Call Center wyszczególniono grupę zawodów: *Pracownicy informacyjni ośrodków kontaktów z klientami* o kodzie 42225. W polskiej Klasyfikacji zawodów i specjalności z 2014 r. (Dz. U. z 2018 r. poz. 227) w obszarze Call Center wyszczególniono zawód: *Pracownik centrum obsługi telefonicznej (pracownik Call Center)* o kodzie 4222016 (Tabela 1).

na-strategia-umiejtnosci-2030-czesc-szczegolowa--dokument-przyjety-przez-rade-ministrow [dostęp: 19.01.2022].

³ *Ibidem*, s. 7.

⁴ http://www.tholons.com/Tholonstop100/Tholons_Top_100_2016_Executive_Summary_and_Rankings.pdf [dostęp: 19.01.2022].

⁵ Międzynarodowy Standard Klasyfikacji Zawodów ISCO-08 <https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzienniki-UE/stosowanie-miedzynarodowego-standardu-klasyfikacji-zawodow-isco-08-67909056> [dostęp: 26.01.2022].

⁶ <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20180000227> [dostęp: 26.01.2022].

Tabela 1. Wykaz zawodów Call Center w ISCO-08 i polskiej Klasyfikacji zawodów i specjalności

Międzynarodowy Standard Klasyfikacji Zawodów ISCO-08		Klasyfikacja zawodów i specjalności z 2014 r. (zmieniona rozporządzeniem z 2016 r.)	
4222	Contact centre information clerks	4222	Pracownicy centrów obsługi telefonicznej (pracownicy call center)
4222	Contact centre information clerks	422201	Pracownik centrum obsługi telefonicznej (pracownik call center)
4223	Telephone switchboard operators	4223	Operatorzy centrali telefonicznych
4223	Telephone switchboard operators	422301	Operator centrali telefonicznej

Źródło: opracowanie własne.

Dynamiczne zmiany na rynku pracy powodują potrzebę ciągłego systematyzowania i aktualizowania opisów zawodów, aby ułatwić uczestnikom rynku pracy m.in. właściwe i efektywne formułowanie wymagań kompetencyjnych i planowanie ścieżek kariery. W Polsce od wielu lat prowadzone są prace nad opisywaniem zawodów z uwzględnieniem aktualnych potrzeb rynku pracy, w które zaangażowany jest od początku Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji (dawniej Instytut Technologii Eksploatacji – PIB). Ostatnie prace realizowane były w latach 2017–2019 w ramach projektu INFODORADCA+⁷. Celem głównym projektu było rozwijanie, uzupełnianie i aktualizacja informacji o zawodach dla minimum 1000 zawodów ujętych w klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy (Dz. U. z 2014 r. poz. 1145) oraz ich upowszechnianie za pomocą nowoczesnych narzędzi komunikacji w instytucjach rynku pracy (IRP). W projekcie opisano poprzedzone badaniami aktualne zawody, potrzebne na rynku pracy, rozwojowe i przyszłościowe. Każdy opis zawiera m.in.: dane identyfikacyjne zwołu, opis pracy, zadania zawodowe i wymagania kompetencyjne. Opracowania te udostępnione zostały m.in.: instytucjom rynku pracy, na potrzeby poradnictwa i doradztwa zawodowego, nabywania nowych kwalifikacji, w procesach rekrutacji. Wśród nowych zawodów, dla których opracowywano opisy, znalazł się *Pracownik centrum obsługi telefonicznej (pracownik Call Center) 422201*. Określono zakres pracy jako obsługę telefoniczną klientów w zakresie informowania, doradzania, sprzedaży, a także ankietowanie oraz zgła-

⁷ Opisy zawodów powstały w ramach projektu „Rozwijanie, uzupełnienie i aktualizacja informacji o zawodach oraz jej upowszechnienie za pomocą nowoczesnych narzędzi komunikacji – INFODORADCA+”. Projekt był współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego, Program Operacyjny Wiedza Edukacja Rozwój, Oś priorytetowa II Efektywne polityki publiczne dla rynku pracy, gospodarki i edukacji, Działanie 2.4 Modernizacja publicznych i niepublicznych służb zatrudnienia oraz lepsze dostosowanie ich do potrzeb rynku pracy, <https://psz.praca.gov.pl/rynek-pracy/bazy-danych/infodoradca> [dostęp: 26.01.2022].

szanie reklamacji i awarii tak w zakresie połączeń przychodzących, jak i wychodzących⁸. W opisie zawodu pracownika centrum obsługi telefonicznej wyróżniono dwie kompetencje zawodowe oraz określono następujące zadania zawodowe⁹:

1. *Prowadzenie telefonicznej obsługi klienta*, w skład której wchodzi zadania zawodowe:
 - Z1. *Pozyskiwanie klientów poprzez rozmowę telefoniczną.*
 - Z2. *Prowadzenie rozmowy telefonicznej z klientem zgodnie z procedurami.*
 - Z3. *Prowadzenie negocjacji z klientem.*
2. *Prowadzenie obsługi klienta w zakresie oferowanych usług*, w skład której wchodzi zadania zawodowe:
 - Z4. *Udzielanie klientom informacji o usługach/ofertach/produktach.*
 - Z5. *Prowadzenie sprzedaży i promocja usług/produktów.*
 - Z6. *Przyjmowanie oraz obsługiwanie zgłoszeń i reklamacji.*

Poniżej przedstawiono wybrane przykłady wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, jakie powinien posiadać pracownik Call Center¹⁰:

Wiedza (zna i rozumie):

- *Zasady kultury i etyki w prowadzeniu rozmowy telefonicznej z klientem*
- *Metody prowadzenia rozmowy telefonicznej w zależności od sytuacji i celu rozmowy*
- *Typy klientów i możliwe sposoby postępowania*
- *Techniki skutecznej sprzedaży*
- *Procedury ewidencjonowania sprzedaży w systemie teleinformatycznym*

Umiejętności (potrafi):

- *Stosować zasady kultury i etyki w prowadzeniu rozmów telefonicznych z klientem*
- *Stosować metody prowadzenia rozmowy telefonicznej w zależności od zamierzonego efektu, np. informacja, sprzedaż, badania ankietowe, windykacja*
- *Dostosowywać rozmowę do typu klienta*
- *Stosować w sposób skuteczny techniki sprzedaży*
- *Stosować procedury prowadzenia ewidencji sprzedaży w systemie teleinformatycznym;*

Kompetencje społeczne do prawidłowego i skutecznego wykonywania zadań zawodowych m.in.:

- *Działania autonomicznego oraz współpracy z innymi pracownikami w zorganizowanych warunkach pracy centrum obsługi telefonicznej*
- *Przestrzegania zasad komunikacji interpersonalnej i etyki zawodowej*
- *Dokonywania oceny własnych działań na stanowisku pracy oraz przyjęcia odpowiedzialności za ich skutki*

⁸ K. Gosz, M. Makać, M. Owczarek, P. Płatek, *Informacja o zawodzie – Pracownik centrum obsługi telefonicznej (pracownik call center) 422201*. Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, Departament Rynku Pracy, Warszawa 2018, s. 4.

⁹ *Ibidem*, s. 8.

¹⁰ *Ibidem*, s. 8–10.

Domowy Call Center. Wprowadzane obostrzenia związane z zagrożeniem koronawirusem izolują ludzi w domach. Interesującą propozycją pracy może być zdobycie nowych kwalifikacji przydatnych do prowadzenia domowego Call Center. Takie możliwości daje realizowany projekt: *m-Training for Inactive Women Aiming their Employment as Call Center Agents at their Homes*, programu Erasmus+ (2020-1-TR01-KA202-094553, 2021–2022), którego partnerem jest Łukasiewicz – ITeE. Projekt ma na celu wsparcie zatrudnienia kobiet o średnich i niskich kwalifikacjach poprzez opracowanie mobilnej struktury do uczenia się i odbycia wirtualnych praktyk. Kobiety nieaktywne zawodowo lub te zagrożone zwolnieniem lub potrzebą przekwalifikowania będą mogły zdobyć wymaganą wiedzę i umiejętności, a następnie pracować w domu jako obsługa domowego Call Center, z możliwością dalszego rozwoju zawodowego w zawodzie operator/pracownik obsługi Call Center.

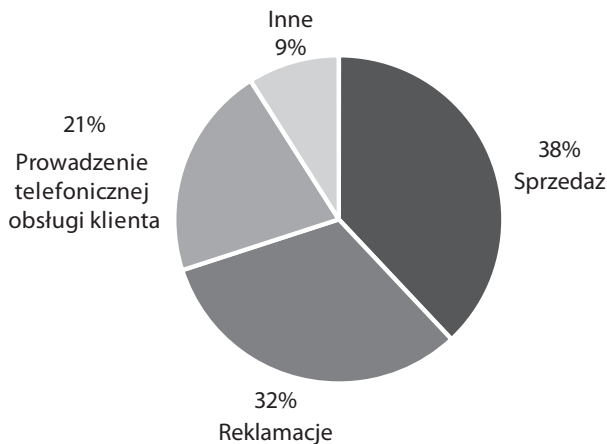
Dwuletni projekt realizowany jest w międzynarodowym konsorcjum skupiającym łącznie 9 instytucji z 6 krajów: Sinop University (lider, Turcja), Ankara Haci Bayram Veli University (Turcja), POINT Proje Insaat Taahhut Muhendislik Ve Ticaret Limited Sirketi (Turcja), Tum Avrupa Kadinlari Kulturel Isbirligi Ve Dayanisma Dernegi – TAKIDD (Turcja), National Scientific Research Institute for Labour and Social Protection (Rumunia), Zduzenie aktivnych a talentovanych zien realizujucich fungujucu karieru – ZARIF (Słowacja), Sieć Badawcza Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji (Polska), Socialiniu Projektu Institutas (Łotwa), Fondo Formacion Euskadi SLL (Hiszpania).

Rezultaty projektu obejmują m.in.: diagnozę potrzeb szkoleniowych kobiet w zakresie rozwoju kluczowych umiejętności do podjęcia zatrudnienia jako operatorzy domowych Call Center w 6 krajach partnerskich (krajowe raporty z badań). Zostanie przygotowana i udostępniona platforma internetowa „Virtual Call Platform”, na której będzie można przeprowadzić e-praktyki wraz z symulacją możliwych rzeczywistych sytuacji problemowych związanych z obsługą klienta, które mogą wystąpić w pracy operatora Call Center. Wśród funkcjonalności platforma będzie oferowała m.in. system informacji zwrotnej dla użytkowników. Dla zapewnienia właściwej obsługi platformy zostanie przygotowany przewodnik dla użytkowników. Opracowany zostanie również modułowy e-learningowy program szkolenia (Virtual Call mobile-learning) do nauki z wykorzystaniem przenośnego sprzętu (laptop, tablet, smartfon). Opracowane rezultaty projektu będą przygotowane w 6 wersjach językowych: PL, SK, EN, TR, RO, LT. Rezultaty zostaną udostępnione na platformie internetowej Virtual Call (w przygotowaniu) na zasadach zgodnych z zasadami programu Erasmus+ i poszerzą bazę otwartych zasobów edukacyjnych (OZE) oraz będą upowszechniane w 6 krajach partnerskich.

Zwiększenie zatrudnienia kobiet nieaktywnych zawodowo jest jednym z priorytetów Unii Europejskiej. Dlatego celem projektu VirtualCall jest wsparcie zatrudnienia kobiet o średnich i niskich kwalifikacjach poprzez opracowanie mobilnej struktury do uczenia się i odbycia wirtualnych praktyk, tak aby kobiety nieaktywne zawodowo mogły zdobyć wymagane umiejętności i kompetencje przed złożeniem CV

na stanowisko operatora Call Center, a następnie pracować w domu jako obsługa domowego Call Center i mieć szansę dalszego rozwoju zawodowego.

Dotychczas przeprowadzono badanie dotyczące analizy potrzeb szkoleniowych kobiet w zakresie rozwoju kluczowych umiejętności do podjęcia zatrudnienia jako operatorzy domowych Call Center (295 respondentów z 6 krajów partnerskich). W badaniu m.in. określono popularne usługi telefoniczne w różnych obszarach gospodarki w krajach partnerskich pod kątem możliwości zatrudnienia grupy docelowej. Respondenci wybrali istotne usługi telefoniczne (rys. 1), które związane są ze sprzedażą (38%), reklamacjami (32%) oraz z prowadzeniem telefonicznej obsługi klienta (21%) w obszarach: telekomunikacja (20%), ubezpieczenia (17%), banki/finanse (15%), opieka zdrowotna (13%), usługi turystyczne i restauracyjne (11%). Scharakteryzowano również rodzaje narzędzi technologicznych, które są przydatne w nauce kobiet i jaki jest stopień ich dostępności w krajach partnerskich. W wyniku przeprowadzonych badań 67% respondentów określiło przenośny komputer osobisty (notebook – 37%) oraz smartfon (30%) jako najbardziej przydatne i dostępne urządzenie. Respondenci uznali, że wiedzę najlepiej przyswajają: poprzez krótkie filmy (32%), poprzez oglądanie awatarów/opowiadanie historii (21%), poprzez praktyki e-Stage w czasie rzeczywistym (16%).



Rys. 1. Popularne usługi telefoniczne w krajach partnerskich wybrane pod kątem możliwości zatrudnienia grupy docelowej

Źródło: Needs Analysis of Learning Needs of Virtual Call Center Services and Needs of Sector & Resulting Finalized Learning Curriculum. Design of Curriculum Structure Content including Scenarios of Learning Movies. AHBV & SNU. Erasmus+ Project 2020-1-TR01-KA202-094553, 2021.

W Raporcie przedstawiono podstawowe umiejętności, które należy rozwijać, aby zostać operatorem wirtualnego Call Center w podziale na dwie grupy jako umiejętności „twarde” i umiejętności „miękkie”. Do umiejętności „twardych” zaliczono m.in.: posiadanie niezbędnej wiedzy i umiejętności obsługi dot.: podstawowego sprzętu hardware i software, w tym wirtualnych narzędzi komunikacyjnych (syn-

chronicznych i asynchronicznych), oprogramowania do zarządzania wirtualnego Call Center (zarządzanie połączeniami, zarządzanie kontaktami). Umiejętności „miękkie” scharakteryzowano jako sposób zachowania, komunikowania się i współpracy z innymi oraz radzenia sobie z konfliktami, stresem, czasem. Na podstawie raportu opracowano tematykę modułów szkoleniowych:

- Moduł 1. Koncepcja wirtualnego Call Center i jego elementy składowe
- Moduł 2. Procesy zarządzania centrum telefonicznym
- Moduł 3: Technologia i proces zarządzania w domowym Call Center
- Moduł 4: Rozpoczęcie pracy
- Moduł 5: Umiejętności „twarde” wymagane do pracy w wirtualnym Call Center
- Moduł 6: Umiejętności „miękkie” wymagane do pracy w wirtualnym Call Center
- Moduł 7: Umiejętność właściwego wykorzystania komunikacji w różnych kanałach komunikacji z klientem
- Moduł 8: Radzenie sobie ze stresem i rozwiązywanie problemów

Dodatkowo opracowanemu w projekcie programowi szkolenia, któremu towarzyszyć będą filmy instruktażowe, scenariusze e-praktyk wsparte przez postać awatara. Przyjęto 6 sektorów zidentyfikowanych w przeprowadzonych badaniach (telekomunikacja; firmy ubezpieczeniowe; banki/finanse; Instytucje publiczne, organizacje publiczne; turystyka i usługi restauracyjne; sprzedaż i kontakty z klientami). Scenariusze do e-praktyk będą dotyczyły przykładowych sytuacji problemowych we wskazanych sektorach zgodnie z wynikami badań (np. w Polsce sektor Turystyka i usługi restauracyjne, w Hiszpanii sektor telekomunikacyjny).

Podsumowanie

Rynek Call Center bardzo szybko się rozwija. Wpływ na taki stan rzeczy ma rozwój technologii, który wpływa na zmianę organizacji i formy prowadzonych usług. Kiedyś analogowe telefony, a obecnie dostępny jest szereg programów i urządzeń ułatwiających pracę operatorowi. Nowa technologia sprzyja doskonaleniu nowych umiejętności w obszarze Call Center. W obecnej sytuacji szkolenia on-line to nie tylko szansa dla osób, które straciły pracę w wyniku pandemii, ale też dla osób które chcą podnieść swoje kwalifikacje lub zmienić zawód. Bycie przedstawicielem/agentem Call Center wymaga wielu umiejętności, m.in.: otwartości w komunikacji, znajomości produktów i usług, elastyczności w rozwiązywaniu problemów itp. Przygotowany e-learningowy program modułowy na platformie „Virtual Call Platform” wraz z odbyciem wirtualnych praktyk uwzględnia te potrzeby. Taka inicjatywa edukacji e-learningowej jest ciekawym rozwiązaniem dającym szansę na podjęcie pracy w domu nie tylko dla kobiet nieaktywnych zawodowo z obszarów wiejskich.

Bibliografia

1. Gosz K., Makać M., Owczarek M., Płatek P. (2018), *INFORMACJA O ZAWODZIE – Pracownik centrum obsługi telefonicznej (pracownik call center) 422201*. Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, Departament Rynku Pracy, Warszawa.
2. Jasiński Ł., Książkiewicz K. (2015), *Świadomy telemarketing. Interaktywne narzędzie dla telemarketerów i menedżerów call center*. Wydawnictwo Helion, Gliwice.
3. Kućmierowski S. (2015), *Telefonem w klienta. Wstęp do telemarketingu*. Wydawnictwo Akademickie SEDNO, Warszawa.
4. Międzynarodowy Standard Klasyfikacji Zawodów ISCO-08 <https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzienniki-UE/stosowanie-miedzynarodowego-standardu-klasyfikacji-zawodow-i-sco-08-67909056> [dostęp: 26.01.2022 r.].
5. Raport „Future of Skills. Employment in 2030”, <http://umiejetnosci2030.pl/> [dostęp: 19.01.2022 r.]
6. Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 7 sierpnia 2014 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania (t.j. Dz. U. z 2018 r. poz. 227).
7. Tholons Top 100 Outsourcing Destinations, 2016 http://www.tholons.com/Tholonstop100/Tholons_Top_100_2016_Executive_Summary_and_Rankings.pdf [dostęp: 19.01.2022 r.].
8. Uchwała Nr 195/2020 Rady Ministrów z dnia 28 grudnia 2020 r. „Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 (część szczegółowa). Polityka na rzecz rozwijania umiejętności zgodnie z ideą uczenia się przez całe życie”. <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/zintegrowana-strategia-umiejetnosci-2030-czesc-szczegolowa--dokument-przyjety-przez-rade-ministrow> [dostęp: 19.01.2022 r.].

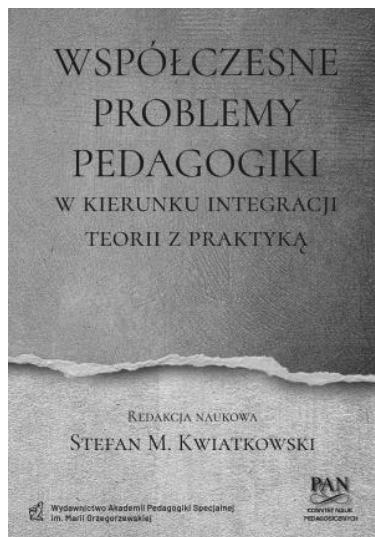
dr Tomasz Kupidura

Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji, Radom

Konferencje, recenzje, informacje

Informacja o monografii *Współczesne problemy pedagogiki. W kierunku integracji teorii z praktyką* pod redakcją naukową Profesora Stefana M. Kwiatkowskiego

W zamyśle Redaktora Naukowego monografia ma łączyć zdiagnozowany stan praktyki edukacyjnej z propozycjami zmian i modernizacji wybranych jej obszarów, wynikającymi z zastosowania teorii pedagogicznych. Jej Autorzy, Członkinie i Członkowie Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk (w kilku przypadkach wraz ze swoimi współpracownikami) przedstawili własne rozważania w układzie: diagnoza – kierunki zmian i modernizacji – niezbędne warunki realizacyjne. Rozszerzyli przy tym pole namysłu o diagnozę i perspektywy rozwoju wybranych subdyscyplin pedagogicznych. W rezultacie powstał wielowątkowy raport pozwalający spojrzeć na pedagogikę z perspektywy teoretycznej i praktycznej.



Na podkreślenie zasługuje fakt, że autorskie diagnozy wybranych fragmentów rzeczywistości dotyczącej teorii pedagogicznych i praktyki edukacyjnej zostały poddane refleksji natury interdyscyplinarnej – specyficznej dla zadań realizacyjnych opartych na pogłębionej analizie stanu oraz doświadczeń (również międzynarodowych). Dzięki takiemu podejściu otrzymaliśmy nie tylko autorskie diagnozy, które są silną stroną badań pedagogicznych, ale też autorskie pomysły na rozwiązanie zdiagnozowanych problemów, będące eksperckim głosem pedagogów.

Poszczególne artykuły w monografii posiadają walor bezpośredniego wykorzystania praktycznego. Są one wszystkie bez wyjątku rozprawami o teoretyczno-diagnostycznym charakterze. Zasługują na uwagę osób kreujących politykę społeczną i edukacyjną w naszym kraju (fragment z recenzji prof. dra hab. Andrzeja Radziewicza-Winnickiego).

Więcej informacji:

<http://www.aps.edu.pl/wydawnictwo/wykaz-publicacji/kwiatkowski-s-m-wspolczesne-problemy-pedagogiki-w-kierunku-integracji-teorii-z-praktyka/?cookieInfo=1> [dostęp: 28.02.2022].

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

Kapitał różnorodności. Doradztwo zawodowe dla uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi. Nowa publikacja Ośrodka Rozwoju Edukacji

Ośrodek Rozwoju Edukacji opublikował nową książkę w formacie elektronicznym *Kapitał różnorodności. Doradztwo zawodowe dla uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi*. Publikacja została stworzona przez dr. Tomasza Knopika pod redakcją merytoryczną Marty Koch-Kozioł, kierownika Wydziału Doradztwa Edukacyjno-Zawodowego. Materiał odnosi się do roli doradztwa zawodowego w kontekście edukacji włączającej. Jest to próba zbliżenia rynku pracy i edukacji dla uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi. Przy opracowywaniu materiału kierowano się trzema głównymi założeniami:

1. Prowadzenie doradztwa zawodowego dla uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi powinno spełniać kryterium uniwersalnego projektowania. Oznacza to, że wykorzystywane narzędzia, metody mają charakter inkluzyjny.
2. Proponuje się odejście od dotychczasowego terminu „specjalne potrzeby edukacyjne” na rzecz bardziej elastycznego i mniej etykietującego terminu „zróżnicowane potrzeby edukacyjne” (dotyczące każdego ucznia).
3. Doradztwo zawodowe ma charakter procesualny, trwający w czasie. Nie jest epizodem bądź jednorazowym aktem doradczym.

Podręcznik składa się z 10 rozdziałów. Oprócz części teoretycznej zawiera szereg praktycznych wskazówek i rad, a także gotowych narzędzi do pracy doradczej. Publikacja zawiera między innymi przykładowy Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny (IPET) dla uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi (na przykładzie wybranych uczniów zawierający planowane formy i sposoby wsparcia z zakresu doradztwa zawodowego) – z uwzględnieniem perspektywy rozwoju osobistego i zawodowego w kontekście wyzwań rynku pracy. Ujęte zostały także kwestionariusze proponowane do pracy doradczej z uczniem ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi. Jest to przykładowo ocena poziomu funkcjonowania ucznia z uwzględnieniem obszarów o kluczowym znaczeniu dla poprawy funkcjonalności zawodowej, diagnoza potrzeb rozwojowo-edukacyjno-zawodowych uczniów czy diagnoza trudności w funkcjonowaniu edukacyjno-zawodowym z uwzględnieniem ich przyczyn i propozycją rozwiązań/wsparcia. Warto także wspomnieć o przykładowym opisie Wewnętrzny Szkolnego Systemu Doradztwa Zawodowego uwzględniającego działania na rzecz uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi czy arkusz do opisu funkcjonowania ucznia z wykorzystaniem kodów Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia (ICF).

Podsumowując, publikacja pozwala na usystematyzowanie terminologii z zakresu doradztwa zawodowego w edukacji włączającej. Prezentuje model edukacji włączającej w oparciu o aktualne przepisy prawa oświatowego. Wskazuje obszary do pracy doradczej z uczniem ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjno-zawodowymi. Podkreśla także znaczenie diagnozy funkcjonalnej w obszarach istotnych dla

integracji i inkluzji społecznej i zawodowej ucznia ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi (w tym stosowane narzędzia diagnostyczne).

Publikacja dostępna jest na stronie internetowej Ośrodka Rozwoju Edukacji

Marta Koch-Kozioł

Kierownik Wydziału Doradztwa Edukacyjno-Zawodowego ORE

Korespondent krajowy IAEVG

Członek Zarządu głównego Stowarzyszenia Doradców Szkolnych i Zawodowych RP

GreenComp-European sustainability competence framework (Europejska rama kompetencji na rzecz zrównoważonego rozwoju)

Wspólnotowe Centrum Badawcze (JRC) Komisji Europejskiej opublikowało kolejny raport z serii Nauka na rzecz polityki, której celem jest wsparcie naukowe w procesy kształtowania polityki UE.

GreenComp odpowiada na rosnącą potrzebę doskonalenia i rozwijania wiedzy, umiejętności i postaw, aby żyć, pracować i działać w sposób zrównoważony.

Opracowanie stanowi ramę odniesienia dla kompetencji w zakresie zrównoważonego rozwoju. Identyfikuje zestaw kompetencji, które powinny być uwzględniane w programach edukacyjnych, aby pomóc uczestnikom różnych form szkolenia i doskonalenia w rozwijaniu wiedzy, umiejętności i postaw promujących sposoby myślenia, planowania i działania z empatią, odpowiedzialnością i troską o naszą planetę i zdrowie publiczne.

Raport jest dedykowany dla wszystkich uczniów, niezależnie od ich wieku, poziomu wykształcenia czy środowiska edukacyjnego (formalne, pozaformalne i nieformalne). Kompetencje w zakresie zrównoważonego rozwoju mogą pomóc uczniom stać się ludźmi myślącymi systemowo, krytycznie, a także rozwijać ich sprawczość.

GreenComp obejmuje cztery powiązane ze sobą obszary kompetencji: 1) wspieranie zrównoważonego rozwoju jako wartości, 2) uwzględnianie jego złożoności, 3) działanie na rzecz zrównoważonego rozwoju, 4) przewidywanie zrównoważonej przyszłości). W każdym

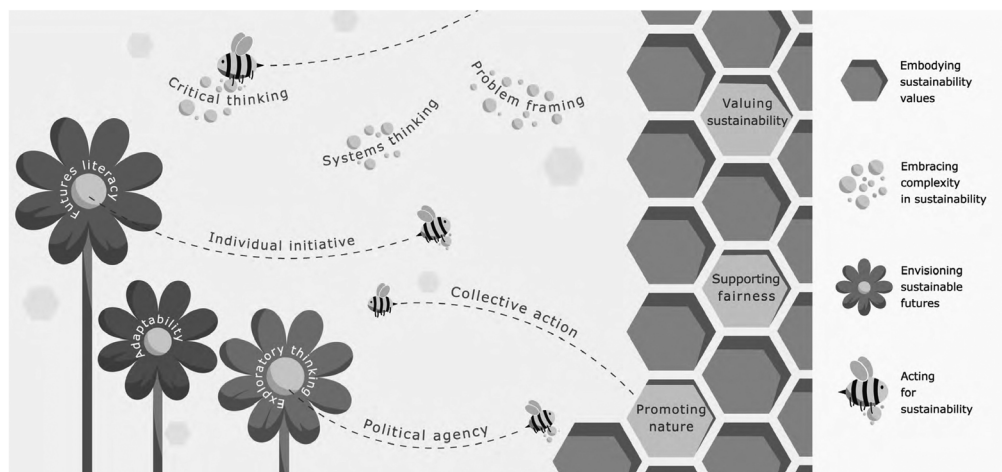


z obszarów wyróżniono trzy równo cenne i ściśle ze sobą powiązane kompetencje. Są nimi:

Cztery obszary GreenComp				
	wspieranie wartości zrównoważonego rozwoju	uwzględnianie złożoności zrównoważonego rozwoju	działanie na rzecz zrównoważonego rozwoju	przewidywanie zrównoważonej przyszłości
KOMPETENCJE	Nadawanie wartości zrównoważonemu rozwojowi	Myślenie systemowe	Future literacy (korzystanie z przyszłości w teraźniejszości)	Political agency (identyfikowanie i wpisywanie się w polityczne systemy odpowiedzialności za zrównoważony rozwój)
	Wspieranie bezstronności	Myślenie krytyczne	Adaptacyjność	Współdziałanie z innymi
	Promowanie natury	Formułowanie problemu	Myślenie eksploracyjne	Inicjatywa indywidualna

Każda z powstałych w ten sposób 12 kompetencji została przez autorów opisana zestawem wiedzy, umiejętności i postaw.

Autorzy wiele uwagi poświęcili nietypowej, bardzo symbolicznej wizualizacji raportu GreenComp, widocznej już na okładce. Nawiązuje ona do natury i w sposób zdecydowany odbiega od większości publikacji epatujących elementami Hi-Tech, VR, robotyką itp. Opiera się na pracy pszczół (wysoko rozwiniętego systemu naturalnego) jako metaforze ramy. Pszczoły, kwiaty, nektar i ule reprezentują cztery obszary ramy.



Visual representation of GreenComp.

GreenComp stanowi nienormatywny punkt odniesienia dla programów nauczania wspierających zrównoważony rozwój. Zapewnia ogólny model, który wszyscy zaangażowani w uczenie się przez całe życie mogą wykorzystać do projektowania procesów uczenia się mających na celu rozwijanie kompetencji w zakresie zrównoważonego rozwoju (zarówno własnych, jak i innych osób) oraz do oceny postępów w kształceniu i szkolenia na rzecz zrównoważonego rozwoju.

Polecam tę publikację również wszystkim tym, którzy po prostu czują się współodpowiedzialni za stan środowiska naturalnego, w którym żyjemy i chcieliby rozwijać świadomość i skuteczność swoich działań mających na celu ograniczanie negatywnego oddziaływania na to środowisko.

Pełna treść publikacji dostępna jest pod adresem: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128040>

*dr Jolanta Religa
Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji, Radom*

Międzynarodowa konferencja naukowa IX Polsko-Ukraińskie/Ukraińsko-Polskie forum naukowe pt. *Drogi i bezdroża edukacji w okresie pandemii - Zapowiedź*

Instytut Pedagogiki Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Marie Curie-Skłodowskiej w Lublinie w współpracy z Narodową Akademią Nauk Pedagogicznych Ukrainy, Towarzystwem Pedagogicznym Polska-Ukraina i Akademią Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie organizuje w dniach **11–12 maja 2022 r.** IX Polsko-Ukraińskie/Ukraińsko-Polskie Forum Naukowe pt. *Drogi i bezdroża edukacji w okresie pandemii*. Jest to wydarzeniem zaplanowane do realizacji zgodnie z umową o współpracy pomiędzy Komitetem Nauk Pedagogicznych PAN i Narodową Akademią Pedagogicznych Nauk Ukrainy, a także przy wsparciu Pedagogicznego Towarzystwa Naukowego „Polska – Ukraina”. Obrady Forum będą miały miejsce w nowej siedzibie Instytutu Pedagogiki, na terenie Kampusu Zachodniego UMCS, przy ul. Głębokiej w Lublinie.

Problematyka IX Forum, dotycząca realizacji procesów edukacyjnych w szczególnych warunkach zdeterminowanych przez pandemię COVID-19, jest zagadnieniem aktualnym i pozwoli na pojawienie się jednej z pierwszych refleksji naukowych (w ujęciu międzynarodowym) wskazującej niezbędne rozwiązania systemowe i dydaktyczne dotyczące organizacji i prowadzenia procesów edukacyjnych w różnych okresach nasilenia pandemicznego.

Podczas spotkania polskich i ukraińskich reprezentantów nauk o wychowaniu będą poruszane następujące zagadnienia:

1. Prawne i organizacyjne podstawy edukacji w warunkach pandemii.
2. Funkcjonowanie szkół i uczelni w okresie lockdownu.
3. Problemy opieki nad dziećmi w okresie zdalnej edukacji.
4. Możliwości i bariery edukacji dorosłych w systemie on-line.
5. Edukacja on-line: doświadczenia i wnioski.
6. Przygotowanie i praca nauczycieli w systemie zdalnego nauczania.
7. Zakłócenia procesów socjalizacyjnych dzieci i młodzieży w sytuacji braku kontaktów rówieśniczych.

Organizatorzy przewidują publikację tekstów wystąpień (część z nich w formie monografii zbiorowej, a część w tematycznych numerach czasopism *Annales Paedagogia i Psychologia UMCS* oraz *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*).

Więcej informacji:

https://www.knped.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=520:miedzynarodowa-konferencja-naukowa-ix-polsko-ukrainskie-ukrainsko-polskie-forum-naukowe-pt-drogi-i-bezdroza-edukacji-w-okresie-pandemii-lublin-11-13-maja-2022-roku&catid=73&Itemid=199

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

Konferencja międzynarodowa *Wspieranie procesu pozyskiwania talentów do udziału w konkursach umiejętności zawodowych na poziomie krajowym i europejskim*
***Dobre praktyki projektu WeRskills* organizowana 9 czerwca 2022 r. w Warszawie**
- Zapowiedź

Sieć Badawcza Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji ma zaszczyt zaprosić Państwa na międzynarodową konferencję podsumowującą realizację projektu *WeRskills – Platforma informacyjno-konsultacyjna wspierająca proces pozyskiwania talentów do udziału w konkursach umiejętności na poziomie krajowym i europejskim*, zrealizowanego w ramach programu Erasmus+.



9 czerwca 2022

Kampus Vizja Park w Warszawie,
ul. Okopowa 59, sala 426

**KONFERENCJA MIĘDZYNARODOWA
WSPIERANIE PROCESU POZYSKIWANIA
TALENTÓW DO UDZIAŁU W KONKURSACH
UMIEJĘTNOŚCI ZAWODOWYCH
NA POZIOMIE KRAJOWYM I EUROPEJSKIM
DOBRE PRAKTYKI PROJEKTU WERSKILLS**

Celem konferencji jest prezentacja rezultatów projektu WeRskills, w tym modelu pozyskiwania zawodników do konkursów umiejętności zawodowych oraz prezentacja doświadczeń w organizacji krajowego konkursu umiejętności w branży budowlanej.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Łukasiewicz
Instytut Technologii Eksploatacji



**KONFEDERACJA
BUDOWNICTWA I
NIERUCHOMOŚCI**



FERI
FUNDACJA EDUKACJI,
ROZWOJU I INNOWACJI



ÉVOSZ



EDIT.C

EDUCATION & INFORMATION TECHNOLOGY CENTRE

werskills.com | werskills-community.com

Rejestracja trwa do 6 czerwca 2022

on-line: bit.ly/WERSKILLS-PL

Udział w konferencji jest bezpłatny.
Organizatorzy nie pokrywają kosztów dojazdu.

PROGRAM

9.30 – 10.00	REJESTRACJA UCZESTNIKÓW, POWITALNA KAWA
	SESJA PLENARNA
10.00 – 10.10	Otwarcie konferencji – <i>Mirosław Żurek</i> , Stowarzyszenie Doradców Szkolnych i Zawodowych RP
10.10 – 10.25	Inwestowanie w umiejętności zawodowe w nowej perspektywie finansowej Unii Europejskiej – <i>Tomasz Madej</i> , Dyrektor Ośrodka Rozwoju Edukacji
10.25 – 10.40	Konkursy umiejętności WorldSkills i EuroSkills – Kontekst międzynarodowy i krajowy – <i>Paulina Machera</i> , WorldSkills Poland
10.40 – 10.55	Cele, zadania i rezultaty projektu WeRskills – <i>Małgorzata Kowalska</i> , Kierownik Projektu WeRskills, Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji
10.55 – 11.10	Raport na temat dobrych praktyk związanych z organizacją narodowych konkursów umiejętności jako wydarzeń kwalifikacyjnych do EuroSkills – <i>Zoltán Pete</i> , Krajowa Federacja Węgierskich Wykonawców Budowlanych, Węgry
11.10 – 11.25	Przewodnik z poradami dotyczącymi przygotowania zawodników i ekspertów do konkursów umiejętności w branży budowlanej – <i>Maria Knais</i> , Centrum Edukacji i Technologii Informatycznych, Cypr
11.25 – 11.40	WeRskills ePlatform – platforma elektroniczna do wymiany wiedzy, doświadczeń i dobrych praktyk – <i>Magdalena Stusińska-Krywalska</i> , Fundacja Rozwoju Edukacji i Innowacji
11.40 – 12.15	PRZERWA KAWOWA
	SESJA PANELOWA
12.15 – 13.15	Rozwój i promocja konkursów umiejętności zawodowych – perspektywa edukacji zawodowej, organizacji branżowych i pracodawców sektora budowlanego Moderator: Mirosław Żurek Uczestnicy: <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Krzysztof Karpiński</i>, Komitet Główny Turnieju Budowlanego „Złota Kielnia” ▪ <i>Stanisław Sobczyk</i>, Rigips Polska ▪ <i>Jacek Blachowski</i>, Stowarzyszenie Specjalistów Robót Wykończeniowych ▪ <i>Lidia Staniszweska</i>, Zespół Szkół Budowlanych w Radomiu ▪ <i>István Vidovszky, Zoltán Pete</i>, Krajowa Federacja Węgierskich Wykonawców Budowlanych, Węgry ▪ <i>Jolanta Religa</i>, Kierownik Projektu RenovUP, Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji ▪ <i>Anna Świdurska</i>, Wydawca czasopisma „My Zawodowcy”
13.15 – 13.30	Podsumowanie konferencji – rekomendacje dla interesariuszy rezultatów projektu – <i>Krzysztof Baranowski</i> , Konfederacja Budownictwa i Nieruchomości
13.30	LUNCH

Wsparcie Komisji Europejskiej dla konferencji nie stanowi poparcia dla treści, które odzwierciedlają jedynie poglądy autorów, a Komisja nie może zostać pociągnięta do odpowiedzialności za jakiegokolwiek wykorzystanie informacji na niej przedstawionych.

Organizator zapewnia:



obiad i przerwy kawowe



materiały konferencyjne



tłumaczenia symultaniczne angielsko-polsko-angielskie



certyfi­kat uczestnictwa w konferencji

mgr Małgorzata Kowalska
Sieć Badawcza Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji, Radom

XI Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny pod hasłem *Przesilenie. Budujemy lepszy świat w sobie i pomiędzy nami* organizowany 20–22 września 2022 r. w Poznaniu – Zapowiedź



W imieniu środowiska Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego oraz społeczności Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu, pragniemy uprzejmie poinformować, że 20–22 września 2022 r. odbędzie się w Poznaniu XI Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny. Zjazd będzie kontynuacją pięknych i długich tradycji organizowania regularnych spotkań naukowych polskiego środowiska pedagogicznego. W 2022 r. spotkanie odbędzie się w Poznaniu pod hasłem: **„Przesilenie. Budujemy lepszy świat w sobie i pomiędzy nami”**.

XI Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny w Poznaniu stanowił przestrzeń dla prowadzenia naukowej refleksji ukierunkowanej na szeroką dyskusję w ramach obrad plenarnych i debat w sekcjach. W szczególności zachęcamy do udziału teoretyków i praktyków badaczy do udziału w obradach Sekcji 7 – **Rynek pracy, kariera zawodowa i wychowawcza funkcja pracy – ku społeczeństwu przyszłości**. Organizatorzy proponują uczestnikom rozważania dotyczące kategorii pracy w odniesieniu do całościowego rozwoju jednostki (ujęcie diachroniczne) oraz zróżnicowanych sfer życia ludzkiego (ujęcie synchroniczne). Rozważania wokół kategorii pracy, w połączeniu z innymi kategoriami, np. kształceniem zawodowym, karierą zawodową, rozwojem zawodowym, rynkiem pracy, edukacyjnym przygotowaniem do uczestnictwa w rynku pracy, wychowawczą funkcją pracy, są przedmiotem dociekań wielu dyscyplin w obrębie nauk społecznych, humanistycznych, ekonomicznych, prawnych, medycznych itd.

Szczegółowe treści, będące podstawą rozważań w ramach Sekcji można ustrukturyzować w kilku kręgach tematycznych:

1. Rola pracy w życiu jednostki na różnych etapach rozwojowych:
 - dzieciństwo (rola pracy w wychowaniu rodzinnym i edukacji dziecka);
 - adolescencja (praca w socjalizacji i edukacji młodzieży, edukacyjne przygotowanie jednostki do wyjścia na rynek pracy, dokonywanie wyborów edukacyjno-zawodowych);
 - dorosłość (doświadczenia jednostek na rynku pracy, specyfika pracy i wyzwania funkcjonowania w różnych grupach zawodowych, rozwój i wzorce karier zawodowych, normatywne i nienormatywne kryzysy w biegu życia zawodowego, relacje praca – życie pozazawodowe);
 - późna dorosłość (wychodzenie z rynku pracy, rola pracy w doświadczeniu osób na tym etapie, znaczenie pracy osób starszych dla rynku).
2. Kształcenie zawodowe: formalne, pozaformalne i nieformalne jako przygotowanie do rynku pracy i rozwoju kariery zawodowej w kontekście lifelong learning.
3. Perspektywa organizacji – edukacyjnych (szkolnictwa) i instytucji rynku pracy (pracodawców) w odpowiedzi na zmieniające się warunki pracy, ich rola w kształtowaniu środowiska pracy, kultury organizacji, stwarzaniu warunków do rozwoju karier zawodowych jednostek.
4. Identyfikacja i kształtowanie kompetencji przyszłości – wiedza, umiejętności, kompetencje społeczne niezbędne dla rozwoju gospodarczo-społecznego i konstruowania karier zawodowych jednostek.
5. Procesy wspierania jednostek w konstruowaniu i realizowaniu karier zawodowych – poradnictwo zawodowe (poradnictwo kariery), wsparcie społeczne, praca w kontekście działań rehabilitacyjnych, resocjalizacyjnych.

Więcej informacji:

<https://zjazdpedagogiczny2022.pl/>

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

MEiN - Nowa prognoza zapotrzebowania na zawody szkolnictwa branżowego na rok szkolny 2022/2023

W dniu 1 lutego 2022 roku w Monitorze Polskim ukazało się Obwieszczenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 28 stycznia 2022 r. w sprawie prognozy zapotrzebowania na pracowników w zawodach szkolnictwa branżowego na krajowym i wojewódzkim rynku pracy. To już czwarta taka prognoza wspomagająca rozwój szkolnictwa branżowego poprzez wskazanie w jakim kierunku powinna rozwijać się oferta szkolnictwa branżowego począwszy od najbliższego roku szkolnego. Wraz ze zmianami ukierunkowanymi na odbudowę prestiżu kształcenia zawodowego w Polsce, taki dokument jest konsekwentnie publikowany, począwszy od 2019 roku.

Prognoza zapotrzebowania na pracowników w zawodach szkolnictwa branżowego na krajowym i wojewódzkich rynkach pracy – stanowiąca załącznik do obwieszczenia – jest podzielona na kategorię krajową oraz wojewódzką i składa się z:

- części I
w której określono cele i zakres prognozy, zawarto opis tendencji na rynku pracy w kontekście strategii rozwoju państwa i regionów oraz przesłanki do kształtowania oferty szkolnictwa branżowego adekwatnie do potrzeb krajowego i wojewódzkiego rynku pracy;
- części II
w której przedstawiono prognozę zapotrzebowania na pracowników w zawodach szkolnictwa branżowego na krajowym rynku pracy w ciągu najbliższych 5 lat, poprzez uporządkowany alfabetycznie wykaz 30 zawodów szkolnictwa branżowego, dla których ze względu na znaczenie dla rozwoju państwa jest prognozowane szczególne zapotrzebowanie na pracowników w kontekście krajowego rynku pracy;
- części III
podobnie jak w części II określającej prognozę zapotrzebowania na pracowników w zawodach szkolnictwa branżowego, ale na wojewódzkim rynku pracy, poprzez uporządkowane alfabetycznie wykazy zawodów szkolnictwa branżowego, dla których jest prognozowane istotne i umiarkowane zapotrzebowanie na pracowników z podziałem na poszczególne województwa.

Należy nadmienić, że w aktualnej prognozie wśród branż o największym zapotrzebowaniu na pracowników najważniejszym znaczeniem obecnie legitymuje się branża budowlana mająca swoją około 25% reprezentację wśród wskazań na zawody ze względu na znaczenie dla zrównoważonego rozwoju państwa.

Dodatkowo – jak można przeczytać w komunikacie Serwisu Rzeczypospolitej Polskiej – w 2022 r. na ww. liście krajowej na 5 zawodów, które pojawiły się na niej po raz pierwszy wszystkie reprezentują branżę budowlaną:

- betoniarz-zbrojarz – aktualne i przewidywane zapotrzebowanie na pracowników znacznie przekracza liczbę kształconych obecnie osób i wynika z potrzeb rynkowych zidentyfikowanych w branży budowlanej;
- cieśla – zawód o wysokich wskaźnikach zapotrzebowania na pracę. Trwały deficyt pracowników w zawodzie wskazywany jest przez ekspertów sektorowych i regionalnych;
- monter konstrukcji budowlanych – zawód istotny ze względu na przewidywaną skalę zapotrzebowania na pracowników w relacji do liczby poszukujących pracy – absolwentów i bezrobotnych;
- monter stolarki budowlanej – trwały deficyt pracowników w zawodzie wskazywany przez ekspertów sektorowych i regionalnych. Dynamicznie rozwijający się sektor stolarki budowlanej ma wysoki udział w krajowym eksporcie;
- technik montażu i automatyki stolarki budowlanej – powstanie tego zawodu oraz zapotrzebowanie na absolwentów wynikają z wprowadzenia nowych technologii budowlanych z zakresu elektroniki i automatyki.

Na skutek utrzymującego się dużego popytu na budownictwo mieszkaniowe oraz inwestycje wspierające rozwój gospodarki eksperci przewidują w kolejnych latach dalszą dynamikę wzrostu zapotrzebowania na pracowników w branży budowlanej.

Pełen wykaz zawodów szkolnictwa branżowego, dla których prognozowane jest zapotrzebowanie w skali kraju, oraz zawodów, dla których jest prognozowane istotne oraz umiarkowane zapotrzebowanie na pracowników z podziałem na poszczególne województwa zawiera załącznik do obwieszczenia dostępny w Dzienniku Urzędowym RP „Monitor Polski” (<https://dziennikustaw.gov.pl/M2022000012001.pdf>).

Dodatkowe informacje:

<https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/na-jakie-zawody-bedzie-zapotrzebowanie-na-ryнку-pracy>

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

Contents

Commentary

- Krzysztof Franciszek Symela:** In solidarity with Ukraine. Cooperation of Polish and Ukrainian educators yesterday, today and tomorrow 7
-

Problems of adult education in Poland and in the world

- Elena Anatolievna Zhizhko, Gali-Aleksandra Beltrán:** Education for peace in new socioeconomic conditions 11
- Ewa Przybylska:** Educational poverty and transitions. A review of the German scientific discourse 23
- Barbara Borowska:** Difficulties in adjusting the forms of child care and education in Poland to fulfil the EU requirements 35
-

Cooperation of Polish and Ukrainian educators yesterday, today and tomorrow

- Franciszek Szlosek:** Pedagogy without borders 47
- Larysa Łukianowa:** Education of adults in Ukraine: development perspectives ... 59
- Ewa Flaszynska:** Employees from Ukraine – Polish and European perspective 79
- Stefan M. Kwiatkowski:** The personal dimension of cooperation between pedagogues from Ukraine and Poland 103
- Jan Sikora:** Unconventional aspects of cooperation between Polish and Ukrainian educators 107
- Tadeusz Aleksander:** Vasyl Aleksandrowicz Suchomliński – creator of the Ukrainian version of the “Pedagogy of the heart” 111
- Urszula Jeruszka:** Cooperation of Polish and Ukrainian educators outside the box – with a view to the future..... 119
-

Labour Market

- Agnieszka Brytan-Jędrzejowska:** Employment of people aged 50+ and with disabilities in the Polish construction sector – elements of the diagnosis..... 127
- Andrzej Wojciech Stępnikowski:** VR-PLC as an answer to industry training needs in digital competences of programming logic controllers (PLC) 149

Łukasz Białczak, Przemysław Radomski, Mirosław Żurek: Assessment of the effectiveness of dual education coordinated by the Metal Cluster in Radom – survey results	157
Izabela Glac, Wojciech Glac: Legal and psychosocial effects of the COVID-19 pandemic for education in Poland – selected aspects	171
Tomasz Kupidura: Increasing the employability of women with medium and low qualifications through the development of competences in occupations in the Call Center market area	183

Conferences, reviews, information	193
--	-----

Wskazówki dla autorów/Guidelines for authors

Publikujemy tylko recenzowane, oryginalne artykuły podejmujące problemy badawcze ustawicznej edukacji zawodowej w zakresie andragogiki, pedagogiki pracy, pedagogiki porównawczej z odniesieniem do stanu wiedzy w świecie. Przeciwdziałamy przypadkom ghostwriting i guest authorship.

We publish only peer-reviewed, original articles dealing with research problems of continuing vocational education in the field of andragogy, work pedagogy, comparative pedagogy with reference to the state of knowledge in the world. We counteract cases of ghost-writing and guest authorship as they are examples of scientific dishonesty. All such cases will be reported to the authorities.

Wytyczne przygotowania tekstu artykułu do druku:

- 1) Prosimy o zastosowanie edytora MS WORD, czcionka Times New Roman 11 pkt oraz pojedynczej interlinii między wierszami. Prosimy nie formatować tekstu pod kątem redakcyjnym (nie stosować np. twardej spacji, nie łamać tekstu itp.).
- 2) Redakcja przyjmuje artykuły w języku polskim lub angielskim o objętości od 8 do 12 stron tekstu (format A4) wraz z bibliografią.
- 3) Do artykułu prosimy dołączyć streszczenie (max. 15 wierszy) w języku polskim i angielskim.
- 4) W sekcji „Słowa kluczowe” prosimy o podanie ok. 4-6 słów kluczowych zarówno w języku polskim, jak i angielskim.
- 5) Wszystkie tabele, rysunki i wykresy powinny być ponumerowane i opatrzone odpowiednią informacją dotyczącą źródła. Nad tabelą, rysunkiem, wykresem prosimy o podanie tytułu. Do każdego rysunku/wykresu/tabeli wymagane jest odwołanie w treści.
- 6) Teksty prosimy przekazać na adres redakcji e-mail: reud@itee.lukasiewicz.gov.pl

Authors are asked to adjust their articles to the following requirements.

Articles that do not meet the following criteria will not be accepted for publication:

1. Use Word software. Font format: Times New Roman 11. Single line spacing. Please do not format the text in editorial terms (do not use hard spaces, do not break the text, etc.);
2. The editorial board accepts articles of 8 to 12 pages long (including Bibliography);
3. Articles should include an abstract in Polish and English (max. 15 lines);
4. Provide 4-6 keywords in Polish and English.
5. All tables, figures and charts should be numbered and titled. A reference in the text and information about the source are required for each drawing, graph or table.
6. Articles should be sent to the editorial office by email reud@itee.lukasiewicz.gov.pl

Autorzy

Autorzy podają tytuł/stopień naukowy, imię, nazwisko, miejsce pracy, adres do korespondencji, telefon, e-mail, numer ORCID oraz afiliację. Zgłaszając artykuł do publikacji, akceptują ogólne warunki (przedstawione w informacjach dla autorów i procedurze recenzowania oraz umowie wydawniczej) i formy współpracy z recenzentami i redakcją. Autorzy nie otrzymują honorariów z wyjątkiem artykułów zamawianych przez Redakcję. Artykuły są drukowane w działach problemowych. Autor po wstępnej kwalifikacji w ciągu 30 dni jest informowany pocztą elektroniczną o orientacyjnym terminie publikacji. Redakcja zastrzega sobie prawo dokonywania skrótów i zmiany tytułów bez porozumienia z Autorem. Autorzy składają w Redakcji oświadczenie, że praca nie była i nie będzie w takiej postaci publikowana w innym wydawnictwie, a także informują o wkładzie poszczególnych autorów w przygotowanie publikacji.

Authors

The authors provide details of their title/academic degree, ORCID number and affiliation. By submitting the article for publication, they accept the general terms and conditions (included in the guidelines for authors, the journal's review procedure as well as the publishing agreement) and the forms of cooperation with reviewers and the editorial board. The authors do not receive remuneration, except for articles ordered by the editorial board. Articles are printed in sections and are subject to preliminary approval. The author is informed by e-mail about the approximate date of publication of the article within 30 days from the submission of the article. The editorial board reserves the right to make abbreviations and change titles without consulting the authors. The authors submit statements to the editorial board that the work has not been and will not be published in this form elsewhere. Additionally, they inform the editorial board about the contribution of individual authors to the preparation of the publication, provide the sources of financing and the authors' data (name, surname, place of work, correspondence address, telephone, fax, e-mail).

Wydawca/Editor: ŁUKASIEWICZ – Instytut Technologii Eksploatacji/ ŁUKASIEWICZ – Institute for Sustainable Technologies
www.edukacjaustawicznadoroslych.eu

Kontakt/Contact person: Joanna Tomczyńska, e-mail: joanna.tomczynska@itee.lukasiewicz.gov.pl, tel. 48 364 42 41 wew. 245.

Edukacja Ustawiczna Dorosłych
Journal of Continuing Education



Łukasiewicz
ITEE



EUROPEAN ASSOCIATION FOR
THE EDUCATION OF ADULTS



Wydawca, współpraca, patronat
Publisher, cooperation, auspices

ŁUKASIEWICZ – Instytut Technologii Eksploatacji
ŁUKASIEWICZ – Institute for Sustainable Technologies

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 1 >



9 771507 656205

