

SCIENTIFIC-RESEARCH QUARTERLY

Edukacja dla Innowacyjnej Gospodarki

Education for the Innovative Economy

Pedagogika Pracy

Work Pedagogy

Kształcenie Ustawiczne

Lifelong Learning

Edukacja Dorosłych

Adult Education

Rynek Pracy

Labour Market

EDUKACJA
USTAWICZNA
DOROSŁYCH

Journal of Continuing Education

ISSN 1507-6563
e-ISSN 2391-8020

4(119)/2022

O czasopiśmie

Kwartalnik naukowy wydawany jest od 1993 r. Łącznie ukazało się 118 tomów, w formie drukowanej 88 400 egz., format B5, objętość 120–200 s.

The scientific-research quarterly has been published since 1993. Altogether 118 volumes, 88 400 copies in B5 format of 120–200 pages.

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

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

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

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

Artykuły są recenzowane. Wszystkie posiadają streszczenia i słowa kluczowe w języku angielskim. Indexing: Czasopismo punktowane na liście MEiN – 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: w formie elektronicznej lub papierowej, cena 1 egz. 25zł, prenumerata roczna 100 zł

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

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

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

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

E
U
D

EDUKACJA
USTAWICZNA
DOROSŁYCH

Journal of Continuing Education

4(119)/2022

EDUKACJA USTAWICZNA DOROSŁYCH

4(119)/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 88 400 egz.

Registered in:

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

OPEN: www.edukacjaustawicznadoroslych.eu

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

Redaktorzy tematyczni

dr Andrzej Stępnikowski, dr Ireneusz Woźniak (Łukasiewicz – ITEE): pedagogika pracy, badania zawodoznawcze i edukacja ekologiczna

dr Dorota Koprowska, mgr Tomasz Sułkowski (Łukasiewicz – ITEE): andragogika, edukacja ustawiczna dorosłych

dr Małgorzata Szpilska, dr Tomasz Kupidura (Łukasiewicz – ITEE): rozwój zasobów ludzkich, kapitał intelektualny i społeczny

dr Monika Mazur-Mitrowska (MSCDN), dr Mirosław Żurek (Łukasiewicz – ITEE): 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: Anna Skrok, Karol Alichnowicz



Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji
Wydawnictwo Naukowe

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

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

Komentarz

Krzysztof Franciszek Symela: Przyszłość kształcenia i szkolenia zawodowego w Europie w kontekście zmieniającego się rynku pracy	7
--	---

Problemy edukacji dorosłych w Polsce i na świecie

Jerzy Stochmiałek: Edukacja ustawiczna w sytuacjach kryzysów oraz wsparcia społecznego	11
Beata Czuba: „Jestem matką smoków”: edukacyjny potencjał sagi <i>Pieśń lodu i ognia</i> George’a R.R. Martina oraz serialu <i>Gra o tron</i>	29
Urszula Jeruszka: Problemy zarządzania zasobami ludzkimi w polskiej szkole	41

Edukacja osób starszych

Joanna Kubińska, Anna Pańczuk, Zofia Kubińska: Aktywność fizyczna w wybranych aspektach kulturowo-aksjologicznych z uwzględnieniem zdrowia dorosłych Polaków.....	55
Tomasz Słabiak: Wolontariat osób starszych jako element wychowania w perspektywie starości – wybrane aspekty	69
Grzegorz Sudoł: Centra aktywności seniorów jako odpowiedź na wykluczenie społeczne osób starszych w obszarze bezpieczeństwa społecznego.....	81
Agnieszka Gajewska, Henryk Noga, Tomasz Piotrowski: Kompetencje funkcjonariuszy Policji w zakresie bezpieczeństwa i porządku publicznego na przykładzie dzielnicy Kraków-Nowa Huta wobec wyzwań edukacji dla bezpieczeństwa...	95

Edukacja dla innowacyjnej gospodarki

Marcin Rojek: Rzetelność kwestionariusza pomiaru właściwości uczenia się dorosłych w hybrydowym modelu pracy	107
Andrzej Stępnikowski, Michał Jan Ślusarczyk: Luka kompetencyjna mistrzów w rzemiosłach budowlanych w świetle wyników projektu „ENCORE”	121
Małgorzata Kowalska, Magdalena Stusińska-Krywalska, Mateusz Stachura: WeRskills project recommendations: skills competitions deliver value for money.....	133
Marcin Grobelak: Zarządzanie zasobami ludzkimi w organizacjach pozarządowych – wybrane problemy	147

Procesy nauczania i uczenia się

Jolanta Religa: Model rozwoju gotowości instytucji do cyfryzacji procesów uczenia się	157
Karolina Ziolo-Pużuk: Obecność i uwaga podczas zajęć online – rozważania o potrzebie nowych definicji na podstawie badań ankietowych	167
Paweł Religa: Staż pracy nauczycieli a świadomość zagrożenia hałasem w szkole...	181

Informacje, konferencje, recenzje

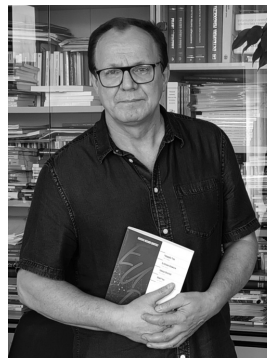
15. edycja Światowego Tygodnia Przedsiębiorczości. Debata ekspercka pt. „Potrzeba postaw przedsiębiorczych młodzieży XXI wieku w perspektywie wyzwań rynku pracy”, 14.11.2022, Radom.....	191
I Kongres Radom Przyszłości, 1–2.10.2022, Radom	192
Pierwszy Kongres Kształcenia Dualnego	194
Konferencja Stron Porozumienia Sektora na rzecz Rozwoju Gospodarki Wodowej.....	195
XIX spotkanie grupy roboczej ds. monitorowania sektora budownictwa, 07.10.2022, Warszawa	197
Konferencja MarCom Skills Day, 27.10.2022.....	198
Raport „Stan pracy hybrydowej w Polsce. Doświadczenia i oczekiwania”. Raport Deloitte, listopad 2022.	198

Zapowiedzi konferencji

międzynarodowa Jubileuszowa Konferencja Naukowa „Uczenie się przez całe życie. Wyzwania dla edukacji pozaformalnej i nieformalnej”.....	201
VI Ogólnopolska konferencja naukowa „Rozwój nauczyciela i rozwój szkoły”	202
The 1st international conference teacher. Change-development	203

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

Krzysztof Franciszek Symela



Przyszłość kształcenia i szkolenia zawodowego w Europie w kontekście zmieniającego się rynku pracy

W ostatnich latach zwiększyła się presja wywierana na europejskie systemy kształcenia i szkolenia pod wpływem technologicznych i demograficznych trendów, które na nowo kształtują popyt na umiejętności i kwalifikacje, co determinuje konieczność uczenia się przez całe życie. Kształcenie i szkolenie zawodowe (VET) musi reagować na szybko zmieniające się zapotrzebowanie na rynku pracy oraz dopasowywać podaż kwalifikacji do popytu na umiejętności. Dlatego poprawa jego jakości, przydatności i efektywności jest centralnym elementem ram europejskiej polityki kształcenia i szkolenia zawodowego na lata 2021–2025, w której podkreśla się istotne znaczenie współpracy międzynarodowej, mobilności osób uczących się i pracowników oraz uznawania efektów uczenia się¹.

Efekty uczenia się obecnie stanowią podstawę określania i ciągłego aktualizowania treści i profilu programów VET oraz kwalifikacji w krajach UE. Wymaga to wyraźnego zrozumienia poszczególnych rodzajów wiedzy, umiejętności i kompetencji wymaganych przez obywateli, pracodawców i ogół społeczeństwa. Istotne jest ponowne rozważenie związku między treściami kształcenia a realizacją VET. Wyłania się potrzeba łączenia i integracji przedmiotów ogólnych z umiejętnościami i kompetencjami przekrojowymi i właściwymi dla danego zawodu, co będzie wymagało nowego podejścia do pedagogiki oraz opracowywania programów nauczania.

¹ Nota Informacyjna CEDEFOP – Sierpień 2021, ISSN 1977-8007.

W całej Europie nasiliło się zjawisko uczenia się w miejscu pracy. Obserwuje się wyraźne przejście z nauczania w szkole na zdobywanie kwalifikacji w trakcie pracy. Miejsce pracy nie jest już postrzegane jako miejsce do praktykowania wiedzy nabytej w szkole, lecz jako miejsce umożliwiające osobom uczącym się nabywanie konkretnych umiejętności, których nie można nauczyć się w środowisku szkolnym. Warto podkreślić, że w Polsce od 2018 r. od wszystkich szkół prowadzących kształcenie zawodowe wymagana jest formalna współpraca z pracodawcami w zakresie praktyk w przedsiębiorstwach.

Z badań przeprowadzonych przez CEDEFOP² wynika, że wiele krajów wzmocniło element kształcenia ogólnego w programach VET albo przez wprowadzenie większej liczby przedmiotów ogólnych, albo przez lepsze ich włączenie do programów nauczania. Ten większy nacisk na przedmioty ogólne nie odbywa się kosztem uczenia się w miejscu pracy – przeciwnie, w wielu przypadkach lepsze zintegrowanie przedmiotów ogólnych z procesem uczenia się w miejscu pracy poprawiło ogólną jakość programu.

W zaleceniu Rady UE w sprawie VET³ zaapelowano, by programy kształcenia i szkolenia zawodowego były „zorientowane na osobę uczącą się, oferowały dostęp do uczenia się tradycyjnego, cyfrowego lub hybrydowego oraz elastycznych i modułowych ścieżek opartych na uznawaniu efektów uczenia się”.

Praca CEDEFOP „Przyszłość VET – spojrzeć wstecz, by zobaczyć, co jest przed nami” pokazuje, że ogólna koncepcja VET w Europie stopniowo się zmienia. Chociaż ma to wpływ na sposób realizacji VET, jego instytucje i struktury, w coraz większym stopniu wpływa również na jego treści. Aby być przygotowanym na przyszłość, VET musi przywrócić równowagę między wiedzą z przedmiotów ogólnych, umiejętnościami specyficznymi dla danego zawodu, a kompetencjami przekrojowymi. Sposób przeprowadzenia tego procesu będzie miał wpływ na adekwatność i ogólną jakość VET w nadchodzących dziesięcioleciach.

W czwartym tomie czasopisma prezentujemy wyniki badań o interdyscyplinarnym charakterze z obszaru edukacji dorosłych w Polsce i na świecie, aktywności osób starszych, edukacji dla innowacyjnej gospodarki, wspomagania procesu nauczania i uczenia się.

Naszym czytelnikom polecam m.in. artykuły: J. Stochmiałka *Edukacja ustawiczna w sytuacji kryzysów oraz wsparcia społecznego*, M. Rojka *Rzetelność kwestionariusza pomiaru właściwości uczenia się dorosłych w hybrydowym modelu pracy*, J. Religi *Model rozwoju gotowości instytucji do cyfryzacji procesów uczenia się*, U. Jeruszki *Problemy zarządzania zasobami ludzkimi w polskiej szkole*.

² Nota Informacyjna CEDEFOP – Grudzień 2022, ISSN 1977-8007.

³ Zalecenie Rady z dnia 24 listopada 2020 r. w sprawie kształcenia i szkolenia zawodowego na rzecz zrównoważonej konkurencyjności, sprawiedliwości społecznej i odporności” (Dz.U. UE C 417/1).

W rozdziale informacyjnym uwagę czytelników kierujemy na ważne wydarzenia, jakie odbyły się w Polsce w czwartym kwartale bieżącego roku, m.in. I Kongres Kształcenia Dualnego, Światowy Tydzień Przedsiębiorczości. Potrzeba postaw przedsiębiorczych młodzieży XXI wieku w perspektywie wyzwań rynku pracy, Konferencję Stron Porozumienia Sektorowego na rzecz Rozwoju Gospodarki Wodorowej. Rekomendujemy również Raport *Stan pracy hybrydowej w Polsce. Doświadczenia i oczekiwania*. Raport Deloitte, listopad 2022.



W ostatnim kwartale 2022 r. z głębokim smutkiem przyjęliśmy wiadomość o śmierci dwóch wybitnych osób: **Barbary Baraniak**, doktor habilitowanej w zakresie pedagogiki – pedagogiki pracy, profesora Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, sekretarza naukowego i p.o. Dyr. Instytutu Badań Edukacyjnych w Warszawie, Stałego Recenzenta naszego czasopisma, badacza i autorkę licznych publikacji zwartych i rozpraw oraz **Elżbiety Goźlińskiej**, wieloletniego pracownika Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie, autorytetu w obszarze kształcenia zawodowego, znakomitego dydaktyka, autorki programów nauczania, podręczników i opracowań metodycznych.

Redakcja oraz Dyrekcja Łukasiewicz – Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu składają wyrazy żalu i współczucia Rodzinom oraz Bliskim obu Pań składa.

The future of vocational education and training in Europe in the context of a changing labour market

In recent years, pressure on Europe's education and training systems has increased due to technological and demographic trends that are reshaping the demand for skills and qualifications, necessitating lifelong learning. Vocational education and training (VET) must respond to rapidly changing labour market demands and match the supply of qualifications with the demand for skills. Therefore, improving its quality, relevance and efficiency is at the heart of the European Vocational Education and Training Policy Framework 2021-2025, which emphasizes the importance of international cooperation, mobility of learners and workers and the recognition of learning outcomes.

Work-based learning has increased across Europe. There is a clear shift from school-based learning to on-the-job training. The workplace is no longer seen as a place to practice what is learned at school, but as a place that enables learners to acquire specific skills that cannot be learned in a school environment. It is worth emphasizing that in Poland, since 2018, all schools providing vocational education have been required to formally cooperate with employers in the field of apprenticeships in enterprises.

CEDEFOP's work "Looking back to look ahead: what is the future for VET in Europe?" shows that the overall concept of VET in Europe is gradually changing. While this affects the way VET is delivered, its institutions and structures, it also increasingly affects its content. To be future-proof, VET needs to rebalance knowledge in general subjects, job-specific skills and transversal competences. How this process is carried out will have an impact on the relevance and overall quality of VET in the coming decades.

In the fourth volume of the journal, we present the results of interdisciplinary research in the field of adult education in Poland and in the world, active ageing, education for an innovative economy, supporting the teaching and learning process.

Edukacja dorosłych w sytuacjach kryzysów oraz wsparcia społecznego

Adult education in crisis situations and social support

Key words: Adult education, crisis, difficult situation, post-traumatic stress disorder, Terror Management Theory, help, social support

Abstract: The COVID-19 pandemic and the ongoing war in Ukraine are the source of many difficult situations, life crises and disasters, which requires assistance and social support.

This necessarily short article presents selected aspects of the occurrence of crises, critical life events, post-traumatic stress disorders, fear of death and the processes of overcoming difficulties, providing help and social support. The issue of education for peace has been shown in a new light.

Słowa kluczowe: edukacja dorosłych, kryzys, sytuacja trudna, zaburzenia po stresie traumatycznym, teoria opanowania trwogi, pomoc, wsparcie społeczne

Streszczenie: Pandemia COVID – 19 oraz tocząca się wojna na Ukrainie są źródłem wielu sytuacji trudnych, kryzysów życiowych i katastrof, co wymaga udzielania pomocy i wsparcia społecznego.

W tym, z konieczności krótkim, artykule zaprezentowano wybrane aspekty występowania kryzysów, krytycznych wydarzeń życiowych, zaburzeń po stresie traumatycznym, lęku przed śmiercią oraz procesów przewycięzania trudności, udzielania pomocy i wsparcia społecznego. W nowym świetle ukazana została problematyka wychowania dla pokoju.

Wprowadzenie

O wychowaniu do pokoju pisał już w latach 90. tych ubiegłego wieku niemiecki andragog Gerhard Heck (1995). Autor analizował bilans i perspektywy wychowania dla pokoju.

W kontekście konfliktów zbrojnych na świecie, zwłaszcza prowadzonej w pobliżu granicy polskiej wojny w Ukrainie, szczególną naszą uwagę przyciąga pokój. W obliczu tragedii ludzkich wywołanych wojną rodzi się, zdaniem Stanisława Dziekońskiego (2022, s. 143), zasadnicze pytanie: na czym oprzeć wychowanie, którego ideałem jest człowiek darzący szacunkiem nie tylko siebie, ale i innych (w tym wcześniejszych wrogów), całkowicie zaangażowany w budowanie dobra

w wymiarze indywidualnym i społecznym, czego owocem jest między innymi pokój. Tej problematyce jest poświęcona publikacja S. Dziekońskiego, w której wychowanie do pokoju zostało odniesione do godności człowieka, rozpatrywanej głównie na gruncie chrześcijańskim

Warto w tym aspekcie zauważyć, że siły zbrojne są wyspecjalizowanym elementem systemu obronności państwa i zgodnie z art. 26 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej służą ochronie niepodległości państwa i niepodzielności jej terytorium oraz zapewnieniu bezpieczeństwa i nienaruszalności jej granic (Konstytucja..., 1997). Wojsko, jako zorganizowana siła zbrojna, zabezpieczająca istnienie społeczeństwa, jest także instytucją edukacyjną i wychowawczą. (Czerwiński 2000; Klimek 2003).

Wojsko jest więc jednym z tych specyficznych środowisk społecznych (i instytucji), w którym, jak zauważa K. Klimek (2003), proces edukacji odgrywa szczególną rolę i jest wpisany niejako do jego zadań statutowych. Systemowym kształceniem w siłach zbrojnych objęci są: żołnierze zasadniczej służby wojskowej, żołnierze rezerwy – odbywający ćwiczenia wojskowe; uczestnicy przeszkolenia wojskowego – absolwenci szkół wyższych; żołnierze służby okresowej, nadterminowi i kontraktowi; kandydaci na żołnierzy zawodowych – słuchacze szkół i uczelni wojskowych oraz kadra zawodowa (podoficerowie, chorążowie i oficerowie). Celem tego procesu jest osiągnięcie i utrzymanie wysokiej sprawności wojsk, co w indywidualnym przypadku oznacza dobre przygotowanie ogólne i specjalistyczne każdego żołnierza. Uczestnicy procesu edukacji w wojsku są zróżnicowani pod wieloma względami. Mamy więc do czynienia z osobami w różnym wieku, o różnym doświadczeniu życiowym i wykształceniu. Indywidualna charakterystyka żołnierzy dotyczy zakresu sfery intelektualnej, emocjonalnej i psychomotorycznej oraz kompetencji społecznych.

Wojna na Ukrainie, obok działań militarnych, wywołuje też falę uchodźców. Interesujące badania ich losów przeprowadziły Aleksandra Boroń i Agnieszka Gromkowska-Melosik (2022).

Występowanie kryzysów w okresie dorosłości

Termin **kryzys** pochodzi z języka greckiego. Jego źródłostów "krino" oznacza wybór, decydowanie, w formie zwrotnej zaś – zmaganie się, walkę, w której konieczne jest działanie pod presją czasu (Badura-Madej W. 1996, s. 15). Treść słowa „crisis” w języku angielskim poszerza się dodatkowo o takie cechy, jak: nagłość, urazowość i subiektywne konsekwencje urazu w postaci negatywnych przeżyć (tamże, s. 16).

Tak więc wg słownikowych definicji kryzys to:

- punkt zwrotny na lepsze lub gorsze;
- znaczące emocjonalne zdarzenie lub radykalna zmiana statusu w życiu człowieka;
- chwila, gdy decyduje się, czy dana sprawa lub działanie będzie postępować dalej, ulegnie modyfikacji czy też zostanie zakończone;
- stan cierpienia z towarzyszącymi uczuciami zagrożenia i lęku (tamże, s. 16).

Kryzysy psychiczne stanowią naturalną składową ludzkiego losu, nieuchronnie stając się wcześniej czy później doświadczeniem każdego z nas (Kubacka-Jasiecka D., 2006, s. 245). Mimo to termin ten tak powszechnie używany nie jest jednoznacznie określony w piśmiennictwie przedmiotu. Poszczególne teorie pomimo odmiennego słownictwa opisują te same lub zbliżone zjawiska oglądane jakby pod innym kątem. Zakres pojęcia zmieniał się również z upływem lat, dotąd jednak brakuje jednoznaczności i rozbudowanej teorii kryzysu. Poszczególni badacze, charakteryzując kryzysy emocjonalne z coraz to innej perspektywy, tworzyli raczej koncepcje kolejnych rodzajów kryzysu, nie zaś ogólną teorię kryzysu (Kubacka-Jasiecka D., 2002, s. 88).

Zasadniczo przyjmuje się, że kryzys może wystąpić u osoby dotychczas zrównoważonej i całkowicie zdrowej w odpowiedzi na sytuację ocenioną subiektywnie jako ekstremalnie trudną, o znaczeniu krytycznym, przełomowym, w której dochodzi do wyczerpania się zasobów indywidualnych, jak i dostępnych dla jednostki środowiskowych zasobów zmagania się z przeciwnościami losu. Powiązane z kryzysem charakterystyki funkcjonowania emocjonalnego i poznawczego doprowadzają do zablokowania dostępnych jednostce środków i strategii zaradczych, uniemożliwiając samodzielne rozwiązanie kryzysu. W stanie kryzysu człowiek zostaje opanowany przez lęk, czuje się bezbronny, pozbawiony możliwości kontrolowania sytuacji, a często również i własnego zachowania (Kubacka-Jasiecka, 2004, s. 149).

Rozważając zagadnienie sytuacji kryzysowych napotykanych przez człowieka w różnych fazach jego życia, należy w tym miejscu wspomnieć o istotnym podziale tychże sytuacji zaproponowanym przez J. Cullberga. Wyróżnił on mianowicie:

- kryzysy sytuacyjne, czyli traumatyczne,
- kryzysy przemiany, inaczej normatywne, rozwojowe,
- kryzysy chroniczne (za: Badura-Madej, 1996, s. 17).

Sytuacje kryzysowe, niezależnie od odmienności, różnorodności warunkujących je przyczyn, przyjmujących kształt wydarzeń traumatycznych, zmian rozwojowych, czy trudnych życiowych wydarzeń łączy pewne podobieństwo. Stanowią dla jednostki duże obciążenie, na skutek wyczerpania obniżają psychiczną odporność, zmniejszają lub pozbawiają zdolności korzystania ze sprawdzonych do tej pory strategii radzenia sobie z trudnościami.

Kryzysy sytuacyjne, nazywane losowymi, incydentalnymi bądź traumatycznymi wywołane są przez silne, urazowe wydarzenia, występują w wyniku pojawienia się zewnętrznych, najczęściej nieoczekiwanych sytuacji. Wydarzenia te przekraczają nasze możliwości pojmowania, rozumienia i radzenia sobie. Zagrażają one poczuciu tożsamości, bezpieczeństwa, a także zdrowiu i życiu. Należą do nich m.in.: katastrofy, utrata pracy, zdrada współmałżonka, nagłe rozpoznanie choroby somatycznej, inwalidztwo, czy śmierć bliskiej osoby (za: Badura-Madej, 1996, s. 22).

Zdaniem Płużek „każdy kryzys jest reakcją nie tylko na aktualną sytuację, ale też jest reakcją na inne kryzysy, które pozostawiły po sobie jakiś uraz”. Zawsze istnieje prawdopodobieństwo, że aktualne wydarzenie krytyczne może zaktualizować,

reaktywować nierozwiązane lub rozwiązane połowicznie nieświadome konflikty powiązane symbolicznie z aktualną sytuacją. Upřednie, nieadaptacyjne rozwiązania stanowią zawsze dodatkowe brzemie w aktualnym kryzysie (za: Kubacka-Jasiecka D., 2006, s. 251).

W takich przypadkach mamy do czynienia z kryzysem chronicznym, w którym możemy wyróżnić istotne cechy, tj.: brak umiejętności radzenia sobie, bierność, bezradność, brak motywacji do zmiany, skłonność do wycofywania się, rezygnację z odpowiedzialności, pogorszenie relacji społecznych. Widoczne jest także obniżenie nastroju z licznymi dolegliwościami somatycznymi. Często kryzysy chroniczne w swoim przebiegu przypominają kryzysy ostre. Ich rozróżnienie jest jednak bardzo istotne dla zastosowania odpowiedniej pomocy, bowiem w kryzysach chronicznych bardzo istotne staje się wzmocnienie motywacji do głębszej zmiany życia, co w przypadku kryzysu ostrego jest nieadekwatne do potrzeb. Istotnym czynnikiem pozwalającym różnicować te dwa typy kryzysu jest czas ich trwania. O występowaniu kryzysu ostrego możemy mówić w przypadku okresu nie dłuższego niż do 6–8 tygodni od wydarzenia krytycznego. Natomiast w kryzysie chronicznym odstęp czasowy jest dłuższy, czasami nawet kilkuletni (Badura-Madej, 1996, s. 23–24).

W świetle koncepcji T. Tomaszewskiego (1984, s. 134–145) w *sytuacjach trudnych* zachodzi rozbieżność między potrzebami lub zadaniami a możliwością ich realizacji z uwagi na działania różnorodnych czynników zakłócających. Czynniki takimi mogą być np.: pośpiech, wielka odpowiedzialność, zagrożenie zewnętrzne, brak potrzebnych informacji. Wśród sytuacji tych występują: deprywacja, przeciążenia, zakłócenia i zagrożenia.

O **deprywacji** mówimy wtedy, gdy jakaś potrzeba człowieka jest niezaspokojona, a więc występuje brak czegoś potrzebnego. Wymienia się zwłaszcza sytuacje deprywacji stymulacyjnej, emocjonalnej, poznawczej i czynnościowej. Deprywacja charakteryzuje przede wszystkim sytuacje konkurencji i konfliktu.

Z **przeciążeniem** mamy do czynienia wtedy, kiedy zachodzi nieodpowiedniość między zadaniami, jakie człowiek realizuje, a jego możliwościami ich wykonania. Istnieją różne warianty tych rozbieżności. Mogą być one np. związane z genezą zadania, z tym, czy jest to zadanie otrzymane z zewnątrz i traktowane jako „obce”, czy też jest to zadanie postawione samemu sobie lub zaakceptowane, tak że jest traktowane jako zadania „własne”. Często spotykamy się z przeciążeniem informacyjnym, gdy zbyt duży strumień napływających informacji utrudnia ich selekcję i syntezę.

Niekiedy zdarza się, że nie jesteśmy w stanie skutecznie realizować podjętych zadań ze względu na pojawiające się przeszkody. Są to różnorodne **zakłócenia**, np. biurokratyczne przepisy, naciski zewnętrzne, ograniczenia finansowe.

Przez sytuację **zagrożenia** rozumiemy taki układ relacji człowieka z otoczeniem, który zagraża systemowi wartości jednostki lub jakiejś pojedynczej wartości składowej tego systemu. Są to niebezpieczeństwa zarówno fizyczne, jak i społeczne, np. zagrożenie pozycji zawodowej, dobrego imienia czy wysokiej samooceny.

Bieg życia ludzkiego związany jest także z występowaniem szczególnie trudnych sytuacji, nieoczekiwanych wydarzeń o charakterze przykrym lub nagromadzonych w czasie uciążliwych sytuacji zagrażających dalszej egzystencji. Mamy wtedy do czynienia z **krytycznymi wydarzeniami życiowymi**, takimi jak np. choroba, sieroctwo, utrata pracy, niepełnosprawność (por. m.in. G. Teusz, 2005). H. Sęk opisując psychologiczną prewencję jako obszar badań i zastosowań (1991, s. 25) sądzi, że krytyczne wydarzenia należy ujmować jako relację między osobą a jej otoczeniem na wzór definiowania sytuacji trudnych i stresu psychologicznego. Na całościowy model krytycznego wydarzenia składają się więc kontekst, wyodrębniające się z niego elementy, cechy wydarzenia, cechy osoby doświadczającej wydarzenia, cechy bezpośredniej reakcji na wydarzenie oraz dynamika zmian wywołanych wydarzeniem i odległe efekty. Krytyczne wydarzenia wyodrębniają się z toku codziennych wydarzeń, dotyczą ważnych, cenionych spraw, są więc emocjonalnie znaczące. Najistotniejszą cechą krytycznych wydarzeń jest to, że zakłócają one funkcjonowanie układu jednostka – otoczenie, powodując taki stan destabilizacji, takie zaburzenie równowagi w ustalonych formach przystosowania jednostki, które sprawia, że dotychczasowe formy zachowania są niewystarczające i nieprzydatne. Krytyczne wydarzenie wymaga więc istotnych zmian w mechanizmach przystosowania i w tym właśnie wyraża się jego najbardziej krytyczny (punkt zwrotny) charakter. Ta konieczność dokonania istotnych zmian w zachowaniu i życiu (stąd nazwa *life change events*) odróżnia, zdaniem autorki, krytyczne wydarzenia od zjawisk stresowych.

Zdarzenia te mogą pochodzić z otoczenia (pożar, choroba bliskiej osoby, otrzymanie spadku lub kluczy do mieszkania), jak i mieć swoje źródło wewnątrz osoby (zakochanie się, ciąża), mogą też mieć charakter interakcyjny, np. uzyskanie porozumienia jako efekt sporu. Krytyczne wydarzenie, podobnie jak stres, stanowią obciążenie dla jednostki tym większe, im bardziej cenionych wartości dotyczą. Krytyczne wydarzenie może być też konsekwencją osobistych decyzji lub preferowanego (np. ryzykanckiego) stylu życia. Osoby prowokujące określone krytyczne wydarzenia mogą stanowić grupę ryzyka. I odwrotnie rzecz biorąc, efektywność rozwiązywania krytycznych wydarzeń może także zależeć od zmiennych osobowościowych, wśród których w badaniach nad stresem mówiło się o osobniczej odporności (Sęk, 1991, s. 26).

W literaturze spotykamy różne sposoby określenia zakresu znaczeniowego pojęcia „**katastrofa**”. W ujęciu Światowej Organizacji Zdrowia katastrofa jest nagłym zakłóceniem, ekologicznym i psychospołecznym, które znacznie przekracza możliwości funkcjonowania społeczności nim dotkniętej (Szmagalski, 1997, s. 7–11). W rozumieniu Czerwonego Krzyża katastrofa może być rezultatem każdego z następujących zdarzeń:

- ekstremalne lub gwałtowne akty natury, jak powódzie, wybuchy wulkanów, trzęsienia ziemi, sztormy, obsunięcia ziemi i lawiny śnieżne,
- nagłe zdarzenia, takie jak pożary, wybuchy, wypadki transportowe, skażenia gazami i innymi chemicznie szkodliwymi substancjami,

- choroby o przebiegu epidemicznym,
- głód i wynikające z niego niedożywienie oraz choroby,
- akty wrogości i konflikty zbrojne, zarówno wewnętrzne, jak i międzynarodowe.

Jako kryterium wyznaczenia „dolnej granicy” wystąpienia katastrofy proponowany jest fakt przekroczenia realnej zdolności lokalnej społeczności do usunięcia bądź załagodzenia skutków zdarzenia przy pomocy posiadanych środków oraz mechanizmów życia społecznego.

Zaburzenia po stresie traumatycznym (*Posttraumatic Stress Disorder* – PTSD)

– jest jednostką chorobową wprowadzoną w 1980 roku do obowiązującego w USA systemu klasyfikacji i diagnozy zaburzeń psychicznych (Lis-Turlejska, 2002, s. 23). W opracowaniu Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego zasadnicze cechy skrajnie urazowych sytuacji obejmują (za: Lis-Turlejska, 1992, s. 65): poważne zagrożenie życia jednostki; poważne zagrożenie fizycznej integralności; poważne zagrożenie lub zranienie doznane przez dzieci/współmałżonka/bliskiego krewnego/przyjaciół; nagłą destrukcję domu/społeczności; bycie świadkiem niedawnego zranienia lub zabicia innej osoby; przemoc fizyczną; uzyskanie informacji o poważnym zagrożeniu/zranienu doznanym przez krewnego/rodzinę. Wszystkie te rodzaje stresorów mogą prowadzić do powstania „zespołu zaburzeń po stresie urazowym” PTSD (ang. *Post-Traumatic Stress Disorder*).

Z definicji PTSD wynika, że są to zdarzenia stwarzające zagrożenie życiu lub fizycznej integralności ludzi, wywołujące u ofiar lub uczestników (świadków) reakcje intensywnego strachu, poczucie bezradności, przerażenie. Według obowiązującego obecnie wydania podręcznika DSM-IV przeżycie traumy może obejmować doświadczenie osobiste, bycie bezpośrednim świadkiem zdarzenia oraz inne sposoby konfrontacji z nim, np. dowiedzenie się o zdarzeniu po fakcie (Dragan, 2005, s. 6).

Do zdarzeń traumatycznych należy zaliczyć katastrofy mające charakter naturalny (powodzie, trzęsienia ziemi itp.) oraz spowodowane przez człowieka (wypadki lotnicze, kolejowe, drogowe, pożary itd.). Drugą grupą zdarzeń traumatycznych są różne sytuacje związane z przemocą. W tej kategorii można wyliczyć trzy rodzaje sytuacji: przemoc kryminalną, która może zachodzić w rodzinie i poza nią, przemoc polityczną, związaną z próbami unieszkodliwienia lub zastraszenia przeciwnika przez uprowadzenia lub zabójstwa, oraz przemoc strukturalnie zorganizowaną, która przyjmuje formę wojny i torturowania więźniów (Dudek, 2003, s. 46). Sytuacjami związanymi z wysokim ryzykiem rozwoju PTSD są między innymi: działania wojenne, akcje terrorystyczne, gwałt, czy chociażby tak częste wypadki drogowe (tamże, s. 49-50).

Niektórzy autorzy zajmujący się problematyką traumy postulują kategoryzację zdarzeń traumatycznych ze względu na to, czy są to doświadczenia jednorazowe (na przykład wypadek samochodowy), czy też doświadczenia tzw. traumy złożonej (*single vs. multiple traumas*), czyli zdarzenia powtarzającego się z większą lub

mniejszą regularnością, mogące mieć ten sam charakter lub bardziej zróżnicowane (na przykład przemoc fizyczna w różnych okresach życia) (Błaszczuk-Wiślińska, 2006, s. 17).

W literaturze wskazuje się na występowanie różnych typów doświadczeń traumatycznych. Definicja traumy (stresorów) typu I obejmuje zdarzenia zazwyczaj pojedyncze, o ograniczonym czasie trwania, takie jak wypadek komunikacyjny, napad czy nagła, tragiczna śmierć bliskiej osoby. Przeżycie tego rodzaju zdarzeń, wiążące się z koniecznością podjęcia szczególnego wysiłku w celu radzenia sobie, może wywołać poczucie utraty kontroli, jak również zachwiać posiadanym wcześniej poczuciem bezpieczeństwa, wiarą w siebie, innych ludzi i porządek świata (Dragan, 2005, s. 7).

Definicja traumy typu II – traumy złożonej – obejmuje powtarzające się, wielokrotne zdarzenia lub serię zdarzeń traumatycznych, jak doświadczenia ocalałych, uwięzionych w obozach koncentracyjnych, maltretowanych fizycznie i wykorzystywanych seksualnie w dzieciństwie lub dorosłości. W tej kategorii doświadczeń traumatycznych wyróżniono dwa podtypy. Trauma typu IIA dotyczy osób, które są w stanie odróżnić od siebie poszczególne doświadczenia, jak również opisywać pojedyncze epizody. Trauma typu IIB obejmuje zaś serie długotrwałych zdarzeń traumatycznych, rozpoczynających się zazwyczaj w momencie urodzenia lub we wczesnym dzieciństwie. Osoby, które przeżyły tego rodzaju traumę, nie są w stanie oddzielić poszczególnych zdarzeń traumatycznych od siebie. Trauma typu IIB(R) (remembered – „zapamiętywania”) obejmuje zapamiętane przez jednostkę złożone doświadczenia traumatyczne, których przeżycie spowodowało zniszczenie jej zasobów odporności. Natomiast w przypadku traumy typu IIB(nR) (*not remembered* – „nie zapamiętywanej”) pamięć traumy jest w znacznym stopniu fragmentaryczna, dostępna tylko częściowo, zazwyczaj w formie „wspomnień ciała” – pojawiających się wrażeń cielesnych bez towarzyszących im wspomnień dostępnych werbalnie. Osoby te nie mają świadomego dostępu do pozytywnych wzorców radzenia sobie i mogły nigdy nie doświadczyć poczucia bezpieczeństwa, miłości oraz poczucia własnej wartości (tamże, s. 7).

Należy jednak pamiętać rozważając tematykę kryzysu, iż na zjawiska kryzysowe możemy spoglądać z dwóch stron – dwuwartościowo – jako na ryzyko zaburzeń i wystąpienia patologii, ale także jako na szansę rozwoju. Zawierając obie te możliwości jako rezultat szczególnej kombinacji plusów i minusów indywidualnych możliwości zmagania się oraz sytuacji, kryzys staje się poważną okazją do zmiany perspektywy życiowej, punktem zwrotnym. Rodzi świadomość konieczności przemian dotychczasowego sposobu funkcjonowania psychospołecznego w ciągu stosunkowo krótkiego czasu. Przemiany te mają zazwyczaj charakter rozwojowy i progresywny – są naturalną konsekwencją wysiłku adaptacyjnego jednostki wspieranej przez swoje otoczenie. Teoria kryzysów podkreśla potencjalną możliwość wyjścia z kryzysu silniejszym, dojralszym i lepiej przystosowanym do zadań życiowych. Wejście na drogę przemian wspiera powrót do stanu równowagi, zdolności do konstruktywnego

rozwiązania sytuacji kryzysowej, inicjuje procesy wzrostu i dojrzewania indywidualnego. Przemiany te pozwalają mówić o „posianiu ziarna rozwoju” przez kryzys czy wręcz o „nowych narodzinach” (Kubacka-Jasiecka, 2006, s. 248–249).

Jaką rolę odegra ostatecznie wystąpienie kryzysu emocjonalnego w życiu danej osoby, zależy od wielu czynników, m.in.: natury problemu, który stanowi jego źródło, sposobu jego rozwiązania, właściwości indywidualnych jednostki, dostępnego wsparcia rodzinnego, wsparcia formalnego, ale także więzi środowiskowych. W zależności od tego, jak jednostka poradzi sobie z kryzysem, ostatecznym efektem może być lepsza lub gorsza od stanu przedkryzysowego równowaga psychiczna i poziom adaptacji oraz stan zdrowia i funkcjonowania psychospołecznego (za: Kubacka-Jasiecka, 2006, s. 249).

Udzielanie pomocy i wsparcia społecznego

Człowiek współczesny, żyjący w sytuacjach zagrożenia podmiotowości, strachu przed sytuacją społeczną, samotnością i śmiercią wymaga wzbogacenia własnych kompetencji interpersonalnych, w tym również umiejętności uzyskiwania pomocy i opieki od innych, a więc wsparcia społecznego. Ogromną rolę w uczeniu się tego może i powinna odgrywać rodzina oraz instytucje edukacyjne wraz z instytucjami opieki i wychowania.

Pisząc o udzielaniu pomocy dla osób znajdujących się w sytuacji trudnej i kryzysowej, pragnę wyróżnić obszary działań podejmowanych w rodzinie, w ramach grup samopomocy z udziałem wolontariuszy, w ramach organizacji pozarządowych o charakterze lokalnym lub ogólnokrajowym oraz w ramach formalnego systemu pomocy medycznej, społecznej, ekonomicznej czy edukacyjnej państwa. Zakładam przy tym ich współdziałanie oraz aktywne włączenie się podmiotu w działania na rzecz poprawy swojej sytuacji.

Pomoc społeczna realizowana jest w ramach możliwości państwa (pierwszy sektor), rynku (drugi sektor) oraz w obszarze aktywności obywatelskiej (trzeci sektor). Fundamentem trzeciego sektora są organizacje pozarządowe (m.in. fundacje i stowarzyszenia) określane niekiedy przy wykorzystaniu języka angielskiego skrótowo jako NGOs.

Działania pomocy społecznej są formalnie zorganizowane. Jako instytucja zatrudnia ona wyspecjalizowany personel, realizujący jej cele i zadania w jasno określonych strukturach organizacyjnych. Formy pomocy jednostce i rodzinie można, zdaniem M. Łuczyńskiej (1998, s. 68-69), umieścić na kontinuum od pomocy o charakterze niesformalizowanym (np. pomoc w ramach naturalnych systemów wsparcia) do sformalizowanych form pomocy. Pomoc nieformalna obejmuje relacje o charakterze wzajemno-pomocowym, przebiegające w obrębie związków rodzinnych, przyjacielskich. Natomiast pomoc sformalizowana zawiera relacje o charakterze pomocowym, lokowane na płaszczyźnie klient – profesjonalista od pomagania, przebiegające w ramach instytucji specjalnie do tego powołanej. Istnienie

społecznie usankcjonowanych celów, metod, formalnej organizacji oraz odpowiedzialności wobec społeczeństwa jest cechą instytucji pomocy społecznej, odróżniającą ją od innych instytucji mających charakter profitowy. Społeczne sponsorowanie zawiera się w tworzeniu mechanizmów wyrażających publiczne interesy, które mogą wpływać na kształt i sposób redystrybucji publicznych środków finansowych – budżetowych i środków pochodzących z dobrowolnych dotacji.

Rozróżnienie trzech sektorów, w których działają instytucje obsługujące sferę społeczną, czyli świadczące usługi o charakterze społecznym jest potrzebne ze względu na odmienne sposoby finansowania ich działalności przez mechanizm rynkowy i poprzez fundusze publiczne.

Koncentrując się na zakresie znaczeniowym terminu „pomoc”, można rozróżnić pomoc profesjonalną od codziennych zachowań pomocniczych. W przypadku tych ostatnich w literaturze wskazuje się na takie ich cechy, jak spontaniczne działanie na rzecz drugiej osoby czy też osób, bez oczekiwania możliwych korzyści. K. Otrębska-Popiołek (1991, s. 10-11) zauważa, że mówiąc o zachowaniach pomocniczych, mamy na myśli realnie czynione wysiłki dla dobra drugiej osoby, przekazywanie jej jakichkolwiek własnych zasobów (informacji, usług, pieniędzy, miłości, statusu). Jednak ocena faktu przekazania zasobów i ich wielkości często bywa inna w percepcji osoby otrzymującej pomoc i udzielającej tejże pomocy, a także postronnego obserwatora. Autorka zauważa, że chęć udzielania pomocy powinna być bezinteresowna, a dawca winien pomagać intencjonalnie z własnej woli. Ale czy sama „czystość” intencji, połączona np. z ogromną nieudolnością, wystarcza, by można było mówić o pomocy? Sprawę komplikuje dodatkowo fakt, że bezpośrednie skutki pomocy mogą być inne od skutków długofalowych, np. doraźnie skuteczna pomoc często powtarzana może uzależniać wspomaganego oraz powodować wyuczoną bezradność.

W ostatnich latach coraz częściej w literaturze spotykamy się z pojęciem „**wsparcie społeczne**”. Podmiot może tak współkształtować swoje otoczenie, aby w razie wystąpienia sytuacji trudnej odnaleźć w nim osoby lub grupy wspierające, natomiast unikać osób lub grup przeciwstawnych. Dotyczy to wsparcia emocjonalnego, informacyjnego i rzeczowego. Wsparcie społeczne można, zdaniem H. Sęk (1986) najogólniej określić jako rodzaj interakcji społecznej charakteryzującej się tym, że:

- zostaje podjęta przez jedną lub obie strony (uczestników tej interakcji) w sytuacji problemowej lub trudnej,
- w toku tej interakcji dochodzi do wymiany informacji, wymiany emocjonalnej lub wymiany dóbr materialnych,
- wymiana ta może być jednostronna lub dwustronna, a kierunek „dawca – biorca” może być stały lub zmieniać się w różnych czasowych odstępach,
- w dynamicznym układzie interakcji wspierającej można wyróżnić osobę wspierającą (pomagającą) i odbierającą wsparcie,
- dla skuteczności tej wymiany społecznej istotna jest odpowiedniość między rodzajem udzielanego wsparcia a potrzebami odbiorcy.

Praca pedagogów z osobami znajdującymi się w sytuacjach kryzysowych sprzyja powstawaniu zjawiska **wypalania się sił** (ang. burnout). Obejmuje ono zespół objawów u osób wykonujących zawody, w których bliski kontakt interpersonalny, pełen zaangażowania i cechy osobowości profesjonalisty stanowią podstawowe instrumenty czynności zawodowych decydujące o poziomie wykonywania zawodu i sukcesach zawodowych. Czynnikiem kluczowym dla rozwoju wypalenia jest zgeneralizowane doświadczenie niepowodzenia w zmaganiu się ze stresem i powstanie przekonania o niemożności skutecznego radzenia sobie z trudnościami, uciążliwościami, konfliktami i frustracjami w życiu zawodowym. H.Sęk (1996) nie uważa wypalenia za szczególnego rodzaju patologię psychiczną, ale raczej jako załamanie procesów radzenia sobie z obciążeniami psychicznymi wynikającymi z naruszenia zasobów odpornościowych osobowości, zwłaszcza natury emocjonalnej u osób wykonujących zawody usług społecznych i pomocy psychologiczno-społecznej.

Analizując okoliczności udzielania pomocy, warto zauważyć, że współczujemy i pomagamy ludziom dotkniętym niezawinionym cierpieniem lub krzywdą przez los, przypadek. Odmawiamy pomocy lub mamy ochotę odmówić jej tym, którzy znaleźli się w takiej sytuacji wskutek własnej lekkomyślności, zadufania, brawury lub lekceważenia okoliczności.

Kolejny czynnik, względnie modyfikujący udzielanie pomocy, stanowią relacje uczuciowe pomiędzy osobami pomagającymi i wspomaganymi. Im bliższe są między nimi związki, tym większe i bardziej oczywiste zobowiązanie do pomagania. Dużą rolę odgrywają tu więzy pokrewieństwa, przynależność do wspólnej grupy, choćby tylko takiej, która uprawnia do myślenia o obu uczestnikach pomocy w kategoriach „my”.

Istnieją też modyfikatory sytuacyjne takie jak obecność osób postronnych w sytuacji, kiedy ktoś wymaga pomocy w sposób wyraźnie uzasadniony i nagły. Badania pozwoliły sformułować hipotezę „efektu obojętnych świadków”, według której częstość udzielanej pomocy maleje systematycznie, niemal odwrotnie proporcjonalnie w miarę wzrostu liczby obserwatorów czy uczestników danej sytuacji (Adamiec 1996, s. 17).

Można rzec, że podanie znaczenia pojęć pomocy i relacji pomocy nie nastęrcza nadmiernych trudności (choć przytoczone tu sformułowania nie są definicjami spełniającymi warunek tożsamości zakresów członu definiowanego i definiującego – są za obszerne bądź za ciasne). Problem zaczyna się wówczas, gdy próbujemy orzec, rozstrzygnąć, czy dana konkretna relacja jest relacją pomocy, czy też nie (Otrębska-Popiołek, 1991, s. 23–24; zob. też Łobocki 1998).

W życiu codziennym znaczenie poszczególnych kryteriów wyróżniania pomocy bywa sprawą indywidualną. Dla jednej osoby najważniejsza jest chęć pomocy, dla innej liczy się wielkość włożonego w pomaganie wysiłku, jeszcze dla innej liczą się konkretne korzyści. Jak zauważa K. Otrębska-Popiołek /1991, s. 17/, jedynym kryterium, na podstawie którego możemy wyróżnić sytuację pomocy spośród innych, jest fakt nadania jej takiego znaczenia przez człowieka uczestniczącego w niej.

Przewycięzanie sytuacji kryzysowej a ludzki altruizm

W literaturze podkreślana jest wiara (przekonanie) człowieka w skuteczność zapobiegania i przewycięzania krytycznych wydarzeń. Jeśli bowiem jednostka w obliczu kryzysu jest bezsilna, traci kontrolę nad biegiem wydarzeń, to nasila się poczucie lęku. Wskazuje się też na takie cechy osobowości, jak odporność na stres, poczucie kontroli i umiejętności społeczne, np. kontrola emocji, umiejętność osiągnięcia celów.

Radzenie sobie, zmaganie się (ang. *coping*) ze stresem obejmuje włączenie potencjału sprawności człowieka oraz szeroko rozumianą pomoc i wsparcie społeczne. R.S. Lazarus i S. Folkman przedstawili liczne opisy różnych szczegółowych sposobów radzenia sobie i wyodrębnili 8 ogólnych strategii radzenia: radzenie konfrontacyjne, dystansowanie się, samokontrola, poszukiwanie wsparcia społecznego, przyjmowanie odpowiedzialności, ucieczka-unikanie, planowe rozwiązywanie problemów, pozytywne przewartościowanie (za: Poprawa, 1994).

W działalności pedagogicznej mamy często do czynienia z aktywnością wychodzącą poza zakres interesów jednostki, która podejmując działania altruistyczne, ponosi jakieś osobiste straty działając na rzecz innych. Opisując zachowanie wychowawców oraz wychowanków, nietrudno dostrzec osoby pozytywnie reagujące na potrzeby i interesy innych oraz takie, które nie tylko odmawiają pomocy, ale też działają na cudzą niekorzyść.

Biorąc pod uwagę relacje między tym, co w wyniku czynności osiąga podmiot, a co osiągają inni, można za J. Reykowskim (1986, s. 27 i nast.) przedstawić następującą klasyfikację:

- A. Czynność zorganizowana jest tak, aby inna osoba osiągnęła korzyść, podczas gdy podmiot poświęca ważne dobro osobiste (majątek, zdrowie, życie, dobre imię) – czynności altruistyczne;
- B. Czynność zorganizowana jest tak, aby inna osoba odniosła korzyść, podczas gdy podmiot ponosi jedynie naturalne koszty czynności (poświęcenie czasu, wysiłku) – czynności pomocne;
- C. Czynność zorganizowana jest tak, aby podmiot oraz inni odnosili korzyści lub nie ponosili strat – czynności kooperacyjne;
- D. Czynność zorganizowana jest tak, aby podmiot odniósł korzyść; korzyści i straty innych osób są skutkiem ubocznym – czynności egocentryczne;
- E. Czynność zorganizowana jest tak, aby podmiot odniósł korzyść kosztem innych – czynności eksploatorskie;
- F. Czynność zorganizowana jest tak, aby ktoś inny poniósł straty niezależnie od kosztów, jakie w związku z tym może ponieść podmiot.

Widzimy, że kategorie A, B i C obejmują zachowania prospołeczne, kategoria D uwzględnia zachowania aspołeczne, natomiast kategorie E i F dotyczą zachowań antyspołecznych. W podziale tym nie uwzględniono kategorii neutralnej.

Do ważniejszych cech osób udzielających pomocy zaliczany jest **altruizm**. Zgodnie zakłada się, że zachowanie altruistyczne musi być podjęte dobrowolnie, musi przynosić korzyść innym – a więc być ocenianym przez innych jako czynienie dobra, winno być podjęte bez oczekiwania nagród.

Analizując proces udzielania pomocy w relacjach międzyludzkich, obok pojęcia altruizm spotykamy także pojęcia bezinteresowności oraz prospołeczności. Zakres znaczeniowy pojęcia bezinteresowność obejmuje zwykle brak oczekiwań dotyczących otrzymywania korzyści w zamian za koszty poniesione we wzajemnej interakcji. Natomiast pojęcie prospołeczność odnosi się do sytuacji, w której podmiot działając dla dobra innego człowieka niekoniecznie doznaje osobistych strat.

Psychologowie – teoretycy i badacze altruizmu – koncentrowali się przede wszystkim na poszukiwaniu przyczyn tego, że ludzie skłonni są udzielić pomocy jednostce, która jej potrzebuje. W psychologii dominowało zatem ujęcie prospołeczności jako zjawiska pojawiającego się głównie w relacjach interpersonalnych. Mniej powszechnie zaliczano do klasy zachowań prospołecznych działania podejmowane dla dobra grup społecznych. W niektórych jednak podejściach uwzględniano ten typ zaangażowania na rzecz innych. J. Reykowski (1986) wyróżnił wśród zachowań prospołecznych takie, które skierowane są na dobro innej, konkretnej osoby oraz takie, które skierowane są na dobro specyficznych grup, potrzeby szerszych zbiorowości lub realizację pewnych idei. Pierwsze określa mianem allocentrycznych, drugie zaś – mianem socjocentrycznych.

Badając motywację czynności prospołecznych, J. Reykowski (1986, s. 300–302) wymienia w tym względzie:

- motywy empatyczne – wiążą się z powstawaniem wrażliwości emocjonalnej na sygnały emocjonalne odbierane od innej osoby;
- motywy ipsocentryczne – zewnętrzne (nadzieja nagrody, korzyść, lęk przed karą), wewnętrzne (atrakcyjność czynności, partnera lub sytuacji). Nie są one motywami prospołecznymi, mimo że uruchamiają czynności prospołeczne;
- motywy syntoniczne – bliskość psychologiczna innych osób staje się warunkiem wzbudzania motywów opartych na zasadzie generalizacji własnych standardów;
- motywy endocentryczne – przejawiają się w takich przeżyciach, jak poczucie obowiązku, lęk przed wyrzutami sumienia, poczucie honoru; ważną rolę odgrywa tu poczucie własnej wartości;
- motywy autoteliczne (egzocentryczne) – przejawiają się w takich reakcjach, jak współczucie, przekonanie o słuszności sprawy, bezinteresowna miłość. Obejmują one koncentrację dla dobra grup lub organizacji (motywy socjocentryczne), koncentrację na realizacji systemu normatywnego (motywy pryncypialistyczne).

Rodzi się pytanie, na ile takie zachowania mają w istocie na celu dobro innej osoby, a na ile realizują i zaspokajają interes własny podmiotu. Pytania o możliwe źródła zachowań altruistycznych legły u podstaw licznych koncepcji teoretycznych i badań empirycznych.

Stosownie do opracowanego przez S.H. Schwartza (za Reykowski, 1986, s. 305–307) modelu postępowanie prospołeczne dochodzi do skutku dzięki rozstrzygnięciu następujących problemów:

- czy ktoś czegoś potrzebuje? (dostrzeżenie potrzeby),
- czy ja mogę mu pomóc? (dostrzeżenie możliwości),
- czy na mnie spoczywa odpowiedzialność za to, by mu pomóc? (dostrzeganie własnej odpowiedzialności).

Jeśli te trzy warunki zostają spełnione, to powstaje odczucie powinności udzielenia pomocy (uruchomienie normy). Jednocześnie pojawiają się dalsze pytania:

- co może się stać, jeśli mu nie pomogę, czy nie uwzględnię jego interesu? Co on może stracić? Jakie ja mogę ponieść za to konsekwencje?
- co ja mogę stracić, jeżeli mu pomogę, czy też jeżeli będę się liczył z jego interesem? Czego mogę zostać pozbawiony? Co może mi grozić?
- czy mogę uniknąć konieczności udzielenia mu pomocy lub też czy mogę nie liczyć się z jego interesem? Może nie jest prawdą, że jego potrzeby są niezaspokojone? Może nie jest prawdą, że ja potrafię mu pomóc? Może to nie na mnie ciąży obowiązek, by mu pomóc?

Udzielana bardzo szybko, niemal bez zastanowienia tzw. pomoc impulsywna, pojawia się wtedy, gdy spełnione są zwłaszcza następujące warunki: podmiot jest aktywny fizycznie; ofiara wzywa pomocy w sposób nie budzący wątpliwości; ofiara jest choć w niewielkim stopniu znana, wypadek ma wszelkie cechy realności; w pobliżu znajdują się inne osoby przejawiające objawy wzburzenia, wstrząsu.

Natomiast największe hamowanie motywacji prospołecznej związane jest z ponoszonymi przez jednostkę kosztami, takimi np. jak: wysiłek związany z wykonaniem czynności, możliwość utracenia określonych korzyści czy też satysfakcji wskutek podjęcia celu pozaosobistego, możliwość poniesienia straty materialnej, doznania cierpień, strat moralnych (narażenie się na krytykę) i in.

Geneza zachowań altruistycznych stanowi interesujący problem z punktu widzenia darwinowskiej teorii ewolucji. Pozornie jednostki przejawiające takie zachowania powinny przegrywać rywalizację z jednostkami egoistycznymi i być eliminowane przez dobór naturalny, a jednak altruizm charakteryzuje nie tylko zachowanie człowieka, ale występuje też u licznych gatunków zwierząt. Biologia ewolucyjna oferuje kilka modeli teoretycznych rozwiązujących ten problem. Jednym z nich jest zaproponowana przez Roberta Triversa *teoria altruizmu zwrotnego*. Koncepcja ta stała się głównym źródłem inspiracji dla psychologów ewolucyjnych zainteresowanych zachowaniami prospołecznymi człowieka.

Jedno z bardziej obiecujących wyjaśnień, przydatnych do szerokiego rozumienia dysfunkcji i trudności psychicznego i społecznego funkcjonowaniu ludzi w konfrontacji z umieraniem i śmiercią, można wyprowadzić z **teorii opanowywania trwogi** (*Terror Management Theory*, w skrócie TMT).

Teoria jest próbą połączenia trzech zjawisk: leku przed śmiercią, dążenia do pozytywnej samooceny oraz wyznawania światopoglądu. Pozwala to wyjaśniać siłę dążenia do pozytywnej samooceny oraz angażowania się w obronę wyznawanego światopoglądu, a także wyjaśniać psychologiczne uwarunkowania powszechnego istnienia wierzeń religijnych. Teoria ta utrzymuje, że szerokie spektrum ludzkich zachowań społecznych odzwierciedla psychologiczne wysiłki mające na celu uporanie się z charakterystyczną dla ludzi świadomością nieuchronnej śmiertelności. Zgodnie z TMT, aby móc we względnym spokoju funkcjonować w świecie, w którym jedyną pewną rzeczą jest nieuchronny rozkład fizycznego ciała, ludzie muszą mieć poczucie, iż są znaczącymi uczestnikami kulturowego dramatu. Oznacza to, że ludzie muszą utrzymywać poczucie własnej wartości, czyli poczucie, że potrafią sprostać standardom dostarczanym przez ukształtowany kulturowo światopogląd (Arndt i in., 2008, s. 92–93; Jaśkiewicz, 2004).

Rdzeniem TMT jest przeświadczenie o decydującej roli trwogi, która leży u podstaw ludzkiej egzystencji i która wypływa ze świadomości śmierci. Ten rodzaj troski ostatecznej jest – w myśl przewidywań TMT – na tyle dojmujący, że ma swój udział w procesach psychologicznych i zachowaniach społecznych jednostki (Rusaczyk, 2008, s. 8).

Najistotniejszy dylemat psychologiczny, jakim jest świadomość śmiertelności, znajduje silny oddźwięk w ludzkiej psychice i wywiera ogromny wpływ na podstawy społecznego kontekstu życia człowieka. Z punktu widzenia teorii opanowywania trwogi ludzie poświęcają mnóstwo czasu i energii po to, aby podtrzymać społecznie skonstruowany świat kultury, rzuca on bowiem światłość nadziei na – w przeciwnym razie – beznadziejnie śmiertelną egzystencję. Światopoglądy kulturowe i gwarantowane przez nie poczucie własnej wartości dostarczają siły potrzebnej do tego, aby nie poddawać się egzystencjalnej rozpaczce (Arndt i in., 2008, s. 120). Badacze zajmujący się TMT dowiedli, że myślenie o innych awersyjnych wydarzeniach, takich jak na przykład niepowodzenie w ważnym egzaminie, ból zęba, przemawianie przed dużą publicznością, bycie sparaliżowanym czy wykluczenie społeczne, nie daje efektów porównywalnych z tymi, które daje uświadomienie sobie śmiertelności.

Zakończenie

W badaniach psychologicznych potwierdzono, że zdarzenie, które dla jednych jest stresorem prowadzącym do choroby, dla innych jest czynnikiem mobilizującym do działania. Reakcja na stres zależy od subiektywnej oceny transakcji – ocena trudności sytuacji, stanu zdrowia organizmu, charakteru stresora (czas trwania itd.). Jak zauważa niemiecki andragogy Erhard Meueler (1998), kryzysy uczą zmian w myśleniu.

Pomoc i wsparcie społeczne mają więc w efekcie sprzyjać uzyskaniu pozytywnych następstw. W dorobku psychologii pozytywnej znaczące miejsce zajmują takie pojęcia, jak **dobrostan** i **szczęście** oraz **optymizm** rozumiany jako mechanizm adaptacyjny (por. m.in. Stach, 2006). Inne podobne terminy, które można

odnaleźć w literaturze, to: jakość życia, satysfakcja z życia (Kołodziej-Zaleska, Przybyła-Basista, 2018, s. 87).

Dobrostan w ujęciu hedonistycznym jest opisywany jako subiektywnie doświadczane szczęście i zadowolenie z życia, a w ujęciu eudajmonistycznym akcentowane są m.in. satysfakcjonujące relacje interpersonalne i wysoki poziom samorealizacji (por. m.in. J. Czapiński 2005). Warto zauważyć, że dobrostan psychiczny zawiera element zarówno emocjonalny, jak i poznawczy (por. Gryko-Sobańska, 2006). Dzieli się on również na trzy składowe, takie jak: „poczucie szczęścia (ang. *Happiness*), satysfakcję z życia (ang. *life satisfaction*) oraz pozytywny afekt (ang. *positive affect*) – lub inaczej przewagę afektu pozytywnego and negatywnym” (Growiec, 2015, s. 63).

Szczęście rozumiane jest jako „pozytywny stan psychologiczny, który charakteryzuje się wysokim poziomem zadowolenia z życia, wysokim poziomem pozytywnej aktywności (...) i niskim poziomem negatywnej aktywności, jest tożsame z kategorią »dobrostanu subiektywnego«” (Kanasz 2015, s. 23). Zdaniem tego autora (tamże, s. 23) poczuciem szczęścia można nazwać najwyższy stopień zadowolenia z życia. W teoriach dotyczących szczęścia wyróżnia się ogólne zadowolenie oraz zadowolenie z poszczególnych sfer życia, takich jak: zdrowie, praca, związki z innymi, czas wolny itd.

W dalszych rozważaniach na temat pomocy w sytuacjach kryzysowych warto analizować też zjawiska dobroczynności i filantropii oraz znaczenie normy wzajemności jako jednej z norm życia społecznego rozpatrywanej w ramach teorii wymiany społecznej.

Bibliografia

1. Adamiec M. (1996), *Pomaganie: problemy i uwagi. Psychologia pomocy. Wybrane zagadnienia*. Red. K. Popiołek, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
2. Arndt J., Routledge C., Cox C.R., Goldenberg J.L. (2008), *Robak we wnętrzu wszystkich naszych źródeł radości. O źródłach dysfunkcji psychologicznych z punktu widzenia teorii opanowywania trwogi*. W: *Teoria opanowywania trwogi. Dyskurs w literaturze amerykańskiej*. Red. M. Rusaczyk. Przekład M. Rusaczyk, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa.
3. Augustynek A. (2015), *Psychopatologia człowieka dorosłego*. Wyd. Difin, Warszawa.
4. Badura-Madej W. (Red.), (1996), *Wybrane zagadnienia interwencji kryzysowej*, Wyd. Interart, Warszawa.
5. Błaszczuk-Wiślińska I., (2006), *Trauma pojedyncza i wielokrotna*, „Niebieska Linia”, nr 4.
6. Boroń A., Gromkowska-Melosik A. (2022), *Ukraińskie uchodźczynie wojenne. Tożsamość, trauma, nadzieja*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, wydanie I, Kraków.
7. Czapiński J. (2005), *Spotkanie dwóch tradycji: hedonizmu i eudajmonizmu*. W: J. Czapiński (Red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
8. Czerwiński K. (2000), *Edukacyjne konsekwencje przemian we współczesnym wojsku*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne”, nr 15.
9. Doliński D. (2001), *Ciemna strona optymistycznych iluzji*. W: *Człowiek w sytuacji zagrożenia. Kryzysy, katastrofy, kataklizmy*. Red. K. Popiołek, Stowarzyszenie Psychologia i Architektura, Poznań.

10. Dragan M. (2005), *Wybrane poznawcze modele rozwoju i utrzymywania się objawów zaburzenia posttraumatycznego*, „Nowiny Psychologiczne”, nr 3.
11. Dudek B. (2003), *Zaburzenie po stresie traumatycznym*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
12. Dziekoński S. (2022), *Godność osoby ludzkiej w wychowaniu do pokoju. W: Lekcje pokoju w czasie (po)wojennym*. Red. M. Paluch, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
13. Fengler J. (2000), *Pomaganie mężczyznom. Wypalenie w pracy zawodowej*. Przekład K. Pietruszewski., GWP, Gdańsk.
14. Gromkowska-Melosik A. (2022), *Psychospołeczne skutki uchodźstwa dla jednostki: trauma, szok egzystencjalny i destabilizacja tożsamości*. W: Boroń A., Gromkowska-Melosik A., *Ukraińskie uchodźczynie wojenne. Tożsamość, trauma, nadzieja*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Wydanie I, Rozdział III, Kraków.
15. Growiec K. (2015), *Ile szczęścia dają nam inni ludzie? Więzy społeczne a dobrostan psychiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
16. Gryko-Sobańska M. (2006), *Dobrostan psychiczny a dwa rodzaje inteligencji: emocjonalna i poznawcza*. W: *Jakość życia osób niepełnosprawnych i nieprzystosowanych społecznie*. Red. Z. Palak, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
17. Heck G. (1995), *Pokój – celem nauczania. Bilans i perspektywy szkolnego wychowania dla pokoju*. W: *Problemy współczesnej edukacji w niemieckich i polskich opracowaniach*. Red. J. Stochmiałek, Wyd. Instytut Technologii Eksploatacji, Warszawa – Radom.
18. Jaśkiewicz M. (2004), *Wpływ procedury aktywizującej lęk przed śmiercią na gotowość do zachowań altruistycznych*, „Studia Psychologiczne”, tom 42, zeszyt 1.
19. Kanasz T. (2015), *Uwarunkowania szczęścia. Socjologiczna analiza wyobrażeń młodzieży akademickiej o szczęściu i udanym życiu*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
20. Klimek K. (2003), *Pedagogika wojskowa czy andragogika wojskowa?*, „Rocznik Andragogiczny”, Warszawa – Toruń.
21. Kołodziej-Zaleska A., Przybyła-Basista H. (2018), *Dobrostan psychiczny i jego pomiar za pomocą polskiej wersji Oksfordzkiego Kwestionariusza Szczęścia*, „Czasopismo Psychologiczne”, 24, 1,
22. *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej*. Dz. U. z dnia 16.07.1997 r. Nr 78, poz. 483.
23. Kubacka-Jasiecka D. (2002), *Zmiany tożsamości w przebiegu zmagania się z kryzysem emocjonalnym*, W: *Człowiek wobec zmian. Rozważania psychologiczne*. Red. D. Kubacka-Jasiecka. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
24. Kubacka-Jasiecka D. (2004), *Interwencja kryzysowa z perspektywy psychosocjokulturowego paradygmatu kryzysu*. W: *Kryzys. Interwencja i pomoc psychologiczna. Nowe ujęcia i możliwości*. Red. D. Kubacka-Jasiecka. K. Mudyń, Wyd. A. Marszałek, Toruń.
25. Kubacka-Jasiecka D., (2006), *Interwencja kryzysowa*. W: *Psychologia kliniczna*. Red. H. Sęk., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
26. Lis-Turlejska M. (1992), *Psychologiczne następstwa skrajnie stresowych przeżyć*, „Nowiny Psychologiczne”, nr 2.
27. Lis-Turlejska M. (2002), *Stres traumatyczny. Występowanie następstwa terapii*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
28. Łobocki M. (1998), *Altruizm a działalność pracowników socjalnych i wolontariuszy*. W: *Pracownicy socjalni i wolontariusze a możliwości reformy pomocy społecznej*. Red. K. Marzec-Holka, WSP Bydgoszcz.

29. Łuczyńska M. (1998), *Instytucja pomocy społecznej*, W: T. Kaźmierczak, M. Łuczyńska: *Wprowadzenie do pomocy społecznej. Wybrane zagadnienia*, Biblioteka Pracownika Socjalnego, «Śląsk», Katowice.
30. Meueler E. (1998), *Kryzysy uczą zmian w myśleniu. Pedagogika dorosłych a przemiany społeczne*. W: *Pedagogika wobec kryzysów życiowych*. Red. J. Stochmiałek, Wyd. Instytut Technologii Eksploatacji, Warszawa – Radom 1998.
31. Otrębska-Popiołek K. (1991), *Człowiek w sytuacji pomocy. Psychologiczna problematyka przyjmowania i udzielania pomocy*. UŚ, Katowice.
32. Popiołek K., Bańka A. (Red.), (2010), *Kryzysy, katastrofy, kataklizmy w perspektywie psychologicznej*. Wyd. Stowarzyszenie Psychologia i Architektura, Poznań.
33. Poprawa R. (1994), *Poznawczo-fenomenologiczne koncepcje radzenia sobie z problemami życiowymi*. Prace Psychologiczne Uniwersytetu Wrocławskiego, t. XXXIX, Wrocław.
34. Radziewicz-Winnicki A. (1996), *Pomoc wzajemna jako podstawa współczesnej praktycznej działalności opiekuńczej (zarys problematyki - aktualizacja problemu)*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, T. XVII.
35. Reykowski J. (1986), *Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość*, Wyd. II zm., PWN, Warszawa.
36. Rusaczyk M. (2008), *Teoria opanowywania trwogi: wprowadzenie do elementów aktualnego dyskursu i prezentowanych tekstów*. W: *Teoria opanowywania trwogi. Dyskurs w literaturze amerykańskiej*. Red. M. Rusaczyk, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa.
37. Sęk H. (1986), *Wsparcie społeczne – co zrobić, aby stało się pojęciem naukowym?*, „Przegląd Psychologiczny”, nr 3.
38. Sęk H. (1991), *Psychologiczna prewencja jako obszar badań i zastosowań*. W: *Zagadnienia psychologii prewencyjnej*. Red. H. Sęk, Wyd. Naukowe UAM, Poznań.
39. Sęk H. (1996), *Zespół wypalenia zawodowego wprowadzenie teoretyczne*. W: *Wypalenie zawodowe. Psychologiczne mechanizmy i uwarunkowania*. Red. H. Sęk. Zakład Wydawniczy K. Domke, Poznań.
40. Stach R. (2006), *Optymizm. Badania nad optymizmem jako mechanizmem adaptacyjnym*. Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
41. Szmagałski J. (1997), *Praca socjalna w sytuacji katastrof i klęsk żywiołowych*, „Praca Socjalna”, nr 1.
42. Teusz G. (2005), *Znaczenie wsparcia społecznego w doświadczaniu przez młodzież krytycznych wydarzeń życiowych*, „Auxilium Sociale”, nr 3/4.
43. Tomaszewski T. (1984), *Ślady i wzorce*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
44. Trzebińska E. (2008), *Lepsze zdrowie dzięki większemu szczęściu*. W: I. Heszen, J. Życińska (red.), *Psychologia zdrowia: w poszukiwaniu pozytywnych inspiracji*, Akademia Wydawnictwo SWPS, Warszawa.
45. Winiarski M. (2005), *Wielowymiarowość zjawiska pomocy międzyludzkiej*, „Auxilium Sociale – Wsparcie Społeczne”, nr 2 (34).

prof. dr hab. Jerzy Stochmiałek

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego

„Jestem matką smoków”: Edukacyjny potencjał *Sagi pieśń lodu i ognia* George’a R.R. Martina oraz serialu *Gra o tron*

“I am the mother of dragons”: The educational potential of the song of Ice and fire saga
George R.R. Martin and the series Game of thrones

Key words: popular culture, education, *A Song of Ice and Fire*, *Game of Thrones*

Abstract: Among the numerous functions of popular culture, the educational function has great potential to be used in various contexts of education and upbringing. The attractiveness of series, such as, for example, *Game of Thrones* (based on G.R.R. Martin’s *A Song of Ice and Fire* saga) is not only due to their effective advertising, but also to the way they tell about the world. At the center of these stories are interesting characters and their complex motives and personalities. The perception of these stories is accompanied by the recipient’s pleasure, which affects cognitive processes - attention, memory, motivation to learn. Stories of popular culture can be an inexhaustible source of inspiration and ideas for the educator. If the essence of education is to expand the semantic field of students, works of popular culture are a good tool that enables the implementation of this intention. The aim of the considerations contained in the article is to answer the question: “To what extent can works of popular culture be used as an educational space?”. The subject of the analysis are selected heroes of the *A Song of Ice and Fire* series and the series entitled *Game of Thrones*.

Słowa kluczowe: kultura popularna, edukacja, *Pieśń lodu i ognia*, *Gra o tron*

Streszczenie: Wśród licznych funkcji kultury popularnej, funkcja edukacyjna stanowi ogromny potencjał do wykorzystania w różnych kontekstach kształcenia i wychowania. Atrakcyjność seriali, takich jak na przykład *Gra o tron* (na podstawie sagi G.R.R. Martina *Pieśń lodu i ognia*), nie wynika jedynie z ich skutecznej reklamy, ale ze sposobu, w jaki opowiadają o świecie. W centrum tych opowieści znajdują się interesujący bohaterowie oraz ich skomplikowane motywy działania i osobowości. Percepcji tych opowieści towarzyszy przyjemność odbiorcy, co wpływa na procesy poznawcze – uwagę, pamięć, motywację do uczenia się. Opowieści kultury popularnej mogą być dla pedagoga niewyczerpanym źródłem inspiracji i pomysłów. Jeśli istotą edukacji jest poszerzanie pola semantycznego uczniów, dzieła kultury popularnej są dobrym narzędziem, które umożliwi realizację tego zamiaru. Celem rozważań zawartych w artykule jest odpowiedź na pytanie: „W jakim zakresie dzieła kultury popularnej mogą być wykorzystane jako przestrzeń edukacji?”. Przedmiotem analizy są wybrani bohaterowie cyklu *Pieśń lodu i ognia* i serialu pt. *Gra o tron*.

Wprowadzenie

Współczesna pedagogika rozumiana jako nauka o wychowaniu, kształceniu i samokształtowaniu człowieka w ciągu całego życia¹ szuka wciąż języka i innych narzędzi oddziaływania, które będą w sposób inspirujący i ciekawy zachęcały jednostki do uczenia się, zdobywania kompetencji czy zmiany postaw: „Cele kształcenia zostają dziś na nowo zdefiniowane, dzięki czemu pojawiają się idee nadania szkole nowego znaczenia i, *de facto*, zmiany funkcji edukacji. Ucieczka od mechanicznego przekazu wiedzy każe poszukiwać alternatywnych form edukacyjnych”².

Wiedza o społeczeństwie – o mechanizmach życia w grupie, o procesach zachodzących w zbiorowościach, o komunikacji i zjawiskach obecnych w relacjach interpersonalnych, konieczna do prawidłowego funkcjonowania jednostki w świecie, to domena psychologii społecznej, socjologii czy nauki o komunikacji. Można zdobywać tę wiedzę analizując teorie wpływu społecznego, komunikacji, postaw, procesów grupowych etc. Można również uczyć tego (uczyć się życia społecznego) inaczej, sięgając do potocznego doświadczenia i do kultury popularnej. Zbyszko Melosik od dawna zachęca do wykorzystania w edukacji potencjału kultury popularnej:

„W przeszłości kultura popularna etykietowana była jako »niedojrzała« forma kultury, dlatego niedostrzegana – funkcjonowała poza pedagogiką. (...) Lawrence Grossberg twierdzi w tym kontekście, że kultura popularna stanowi potężny czynnik edukacji i socjalizacji, jest jednym z najważniejszych sposobów wykorzystywanych przez ludzi dla nadania sensu sobie samym, swojemu życiu i światu. Nie można zredukować jej statusu do »fantazji« na temat świata”³.

Celem rozważań zawartych w artykule jest odpowiedź na pytanie: „W jaki sposób dzieła kultury popularnej mogą być wykorzystane jako przestrzeń edukacji?”. Przedmiotem analizy są wybrani bohaterowie cyklu powieści *Pieśń lodu i ognia* G.M.M. Martina⁴ i serialu pt. *Gra o tron*⁵ (który powstał na kanwie tych powieści).

¹ K. Klimek, *Podstawy pedagogiki: Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Wojskowej Akademii Technicznej, Warszawa 2019, s. 10.

² P. Mikiewicz, *Socjologia edukacji: Teorie, koncepcje, pojęcia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2016, s. 53.

³ K. Klimek, *Podstawy pedagogiki...*, *op. cit.*, s. 22.

⁴ *Pieśń lodu i ognia* to cykl powieści zaliczanych do gatunku fantastyki, autorstwa George'a R.R. Martina. Składa się z pięciu części (w nawiasach podano daty ich pierwszego wydania w Polsce): *Gra o tron* (1998), *Starcie królów* (2000), *Nawałnica mieczy. Część I: Stal i śnieg* (2002), *Nawałnica mieczy. Część II: Krew i złoto* (2002), *Uczta dla wron. Część I: Cienie śmierci* (2006), *Uczta dla wron. Część II: Sieć spisków* (2006), *Taniec ze smokami. Część I* (2011), *Taniec ze smokami. Część II* (2012). Planowane jest wydanie dwóch kolejnych tomów: *Wichry zimy* i *Sen o wiosnie*, https://pl.wikipedia.org/wiki/Pie%C5%9B%C5%84_lodu_i_ognia (03.01.2023).

⁵ *Gra o tron* – serial (dramat, fantasy, przygodowy) wyprodukowany przez HBO na motywach sagi G.R.R. Martina *Pieśń lodu i ognia*. Jego twórcami są David Benioff, D.B. Weiss. Obejmuje 8 sezonów. Premiera 1 sezonu odbyła się w grudniu 2010 r. Ostatni sezon wyemitowany został w 2019 r. Serial został bardzo dobrze przyjęty przez widzów, zyskał, niemal od początku emisji, miliony fanów. Został także doceniony przez reżyserów, scenarzystów etc., czego pokłosiem było przyznanie nagród w rozmaitych kategoriach. Otrzymał, między innymi, Złoty Glob dla najlepszego aktora drugoplanowego – Petera

Kultura popularna i edukacja

Edukację można pojmować w kategoriach instytucji społecznej umożliwiającej nabywanie umiejętności, wiedzy, rozwijanie osobistych horyzontów jednostki⁶. Edukacja przebiega w rozmaitych kontekstach społecznych. Jej odmianą jest edukacja formalna, szkolna, rozumiana jako proces przekazywania uczniom wiedzy i umiejętności, zgodnie z wytycznymi i celami kształcenia przygotowanymi odgórnie dla szkół⁷. Socjologiczne ujęcie edukacji podkreśla jej związki z socjalizacją, pozwala bowiem zinternalizować normy społeczne, ważne dla funkcjonowania zbiorowości. Edukacja spełnia również inną funkcję – przygotowuje jednostki do wykonywania coraz bardziej złożonych ról zawodowych⁸. Krzysztof Klimek wymienia wiele odmian edukacji, między innymi edukację ustawiczną (permanentną, nieustającą), edukację wczesnoszkolną, edukację alternatywną, edukację dorosłych (andragogikę), edukację równoległą, edukację dialektyczną etc. Edukacja może odbywać się pod kontrolą instytucji. Może być realizowana jako nauczanie mimowolne (nieświadome) oraz jako nauczanie intencjonalne, w którym jednostka sama reguluje sposób kształcenia, czyli samokształcenie⁹.

Piotr Mikiewicz wskazuje na problemy współczesnej edukacji będące konsekwencją zmiany społecznej:

„Przemiany gospodarcze i społeczne, stymulowane przede wszystkim przez rozwój technologii masowej komunikacji, stwarzają dziś wyzwanie dla funkcjonowania systemów edukacji zaprojektowanych i wdrożonych na początku ery industrialnej. (...) Obserwujemy odchodzenie od przygotowywania pracowników fizycznych [*blue-collar jobs*] na rzecz kształcenia szerszych kompetencji poznawczych, umożliwiających zatrudnienie w tzw. pracach umysłowych [*white-collar jobs*]. (...) Społeczeństwo trzeciej fali, społeczeństwo postindustrialne czy gospodarka oparta na wiedzy potrzebuje osób elastycznych, kreatywnych, mobilnych, otwartych. Są to słowa wytrychy powtarzane jak mantra. Jednocześnie można odnieść wrażenie, że nie bardzo wiadomo, jak wprowadzić to w życie, w praktykę funkcjonowania instytucji edukacyjnych”¹⁰.

W badaniu edukacji zwraca się uwagę na istnienie szczególnego rodzaju dysonansu pomiędzy standaryzacją wprowadzaną przez instytucje edukacyjne a postępującą indywidualizacją jednostek. Szkoła utraciła monopol na posiadanie i szerzenie wiedzy. Wynalazek Internetu i mediów masowych ułatwiły znacząco czerpanie wiedzy w sposób bardziej ekonomiczny, atrakcyjny, interesujący, lepiej dopasowany

Dinklage'a (2012 r.), Nagrody Emmy, Nagrody Saturna, Nagrody Gildii Aktorów Amerykańskich i wiele innych, <https://www.filmweb.pl/serial/Gra+o+tron-2011-476848/awards> (03.01.2023).

⁶ A. Giddens, *Socjologia: wydanie nowe*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 833.

⁷ Ibidem.

⁸ Ibidem, s. 834.

⁹ K. Klimek, *Podstawy pedagogiki...*, op. cit., s. 18.

¹⁰ P. Mikiewicz, *Socjologia edukacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2016, s. 51.

do indywidualnych zainteresowań i preferencji jednostek. Wobec tego wydaje się, że większego znaczenia nabiera obecnie wykorzystanie w edukacji potencjału ujawniającego się w potocznym doświadczeniu jednostek, ich obcowaniu z kulturą popularną.

Pojęcie kultury popularnej nie jest jednoznaczne – czasem bywa utożsamiane z kulturą ludową lub masową, posiada jednak wyróżniające je cechy. Sens tego pojęcia trafnie oddaje opis Witolda Jakubowskiego:

„Analizy współczesnych badaczy pokazują, że dzisiejszy uczestnik życia kulturalnego »wykorzystuje« kulturę popularną w rozmaity sposób. Nie jest ona wyłącznie terenem rozrywki; jest obszarem, w którym żyje, tworzy znaczenia i negocjuje większość uczestników życia społecznego. (...) W moim przekonaniu znacznie bardziej interesujące jest uznanie przestrzeni kultury popularnej za miejsce uczenia się; pełni ona bowiem podobne funkcje jak kultura ludowa. W niej komentowany jest nasz świat, a wypracowane przez nią zjawiska często służą do przenoszenia edukacyjnych treści”.¹¹

W podobny sposób ujmuje znaczenie kultury popularnej Anna Nymś-Górna:

„Kultura popularna wywodzi się z życia codziennego i istnieje w jego ramach. Dokumentuje społeczne doświadczenia ludzi za pomocą tekstów i obrazów (na przykład filmów, piosenek, gier, programów telewizyjnych, czasopism, artefaktów medialnych), które są konsumowane, produkowane i rozpowszechniane w ramach udziału w kulturze popularnej. Obejmuje również dynamiczne kultury społeczności, takie jak festiwale, święta, koncerty, portale społecznościowe i wydarzenia sportowe. Reprezentuje zatem dyskursy życia codziennego lub sposób bycia wśród grup ludzi”¹².

Słuchanie muzyki, podcastów, czytanie książek, komiksów, oglądanie filmów i seriali, jest potocznym doświadczeniem niemal każdego człowieka, niezależnie od wieku, grupy, społecznej, wykształcenia, płci etc. Kontakt z kulturą popularną, przez swą powszechność i potoczność właśnie, umożliwia wdrożenie niektórych ważnych zasad, które teoria kształcenia wskazuje jako niezbędne ramy procesu dydaktycznego. Zasady kształcenia to ogólne ramy postępowania nauczyciela, realizującego określone cele. Ich zastosowanie pozwala przekazywać uczniom wiedzę, inspirować do rozwoju zainteresowań, do samokształcenia, rozwijać ich kompetencje poznawcze¹³. Potoczne doświadczenie jednostki obcujać z dziełami kultury popularnej pozwala zatem stosować:

¹¹ W. Jakubowski, *Kultura popularna, media i my... i pedagogika*, [w:] A. Gromkowska-Melosik, Z. Melosik (red.), *Kultura popularna: Konteksty teoretyczne i społeczno-kulturowe*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2010, s. 51–52.

¹² A. Nymś-Górna, *Kultura popularna w edukacji i socjalizacji – możliwości i zagrożenia*, „Podstawy Edukacji. Dyskusje wokół kultury popularnej jako edukacyjnej przestrzeni”, 2020, nr 13, s. 119–120.

¹³ K. Klimek, *Podstawy pedagogiki ... op. cit.*, s. 91.

- zasadę pogładowości; widzowie oglądający serial mogą ujrzeć, usłyszeć, sensualnie poczuć, co robią i mówią inni ludzie w określonych kontekstach społecznych,
- zasadę świadomego i aktywnego uczestnictwa; każdy sam decyduje o tym, jakie książki (komiksy) czyta, jakie filmy (seriale) ogląda, w jakie gry gra etc., bo wie, co go bawi, interesuje, porusza;
- zasadę przystępności; jednostka intuicyjnie dokonuje wyboru, odrzucając treści i formy leżące poza jej kompetencjami poznawczymi, preferując te, które odpowiadają jej poziomowi intelektualnemu i zainteresowaniom;
- zasadę ustawiczności kształcenia; dzieła kultury popularnej są przedmiotem zainteresowania – „zajmują” jednostki, kolonizują ich codzienność, niezależnie od ich wieku życia. W tym sensie kultura popularna jest rezerwuarem wiedzy, znaczeń, z którego czerpać można przez całe życie¹⁴.

Wbrew pozorom stosowanie wymienionych zasad kształcenia nie wyłącza sfery kultury popularnej. Przeciwnie – obcowanie z filmem, książką, komiksem, koncertem może być doświadczeniem ułatwiającym wdrażanie tych zasad, ponieważ jednostka przeżywa pozytywne emocje, wpływające na uwagę, pamięć, uczenie się. Innymi słowy – odczuwa przyjemność, co nie zawsze zachodzi podczas tradycyjnej nauki.

„Podobnie ważne znaczenie nadaje Fiske – niedocenianej przez pedagogów – kategorii przyjemności. Kultura popularna stanowi bez wątpienia płaszczyznę walki o kształt przyjemności w życiu codziennym; podejmowane są przy tym odgórne próby regulowania tego, co może być uznane za przyjemność, jej dyscyplinowania. W tradycyjnych badaniach kulturowych definiowano zwykle popularną przyjemność w kategoriach całkowicie negatywnych – jako manifestację fałszywej świadomości, jako społeczno-psychologiczny mechanizm, przez który dominujące ideologie są wprowadzane do subiektywności”¹⁵.

Aktywną rolę w „wytwarzaniu” przyjemności odgrywa odbiorca: „To czytelnicy tekstów kulturowych konstruują własną przyjemność za pomocą nadawania znaczeń percypowanym tekstom. Mass media mają nad tym procesem ograniczoną kontrolę”¹⁶. Oznacza to, że odbiorca nigdy nie jest bierny, może opierać się władzy mediów, konstruować własne znaczenia i tożsamość, w opozycji do tej, którą proponuje dominująca ideologia. Na tym również polega „przyjemność” obcowania z kulturą popularną.

Reasumując, płaszczyznę porozumienia edukacyjnego może być kultura popularna:

„Pedagogika kultury popularnej zakłada istnienie ważnej metodologicznej możliwości – bycia zdziwionym, zdobycia wiedzy, która nie jest przewidziana w jakimś

¹⁴ W dydaktyce opisywanych jest więcej zasad niż wymienione: zasada łączenia teorii z praktyką, zasada systematyczności, zasada kształtowania umiejętności uczenia się, zasada indywidualizacji i zespolowości, zasada trwałości wiedzy, zasada realizmu, K. Klimek, *Podstawy pedagogiki... op. cit.*, s. 92–95.

¹⁵ Z. Melosik, *Kultura popularna, walka o znaczenia i pedagogika*, [w:] A. Gromkowska-Melosik, Z. Melosik (red.), *Kultura popularna: Konteksty teoretyczne i społeczno-kulturowe*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2010, s. 13.

¹⁶ Ibidem, s. 14.

stanowiącym punkt wyjścia paradygmacie. Podstawową kwestią byłoby tutaj badanie, w jaki sposób młodzież konstruuje poczucie sensu w ramach dostępnych jej przekazów kulturowych, przy odrzuceniu przekonania, że istnieje jakiegokolwiek niedwuznaczne, odwieczne prawdziwe stanowisko (...)"¹⁷.

Podążając tropem cytowanego wcześniej Z. Melosika, można rzec, że kultura popularna „wykorzystuje” rozmaite sposoby oddziaływania na odbiorców, którzy uczą się, jaki jest świat i jak w nim działać, bazuje na istniejącej w człowieku naturalnej ciekawości świata, gotowości do zanurzenia się w micie, opowieści, baśni. Różnorodność dzieł kultury popularnej, ich atrakcyjność poznawcza daje przewagę nad tradycyjną ofertą edukacji szkolnej. Pedagodzy jednak mają możliwość czerpania z obydwu sfer. Pod warunkiem, że kultura popularna zostanie potraktowana jako wartościowe pole inspiracji.

Uniwersum Westeros – o czym opowiada George R.R. Martin w *Pieśni lodu i ognia*?

Zapowiedzianą we **Wprowadzeniu** analizę należy poprzedzić krótkim opisem „realiów”, w których rozgrywają się wydarzenia opisywane przez autora sagi – George’a R.R. Martina. Akcja powieści rozgrywa się w krainie Westeros, w której znajduje się siedem Królestw (Kraina burzy, Królestwo Wysp i Rzek, Reach, Krainy zachodu, Dolina, Północ, Dorne). Historycznie zostały one zjednoczone przez Targaryenów – starożytny, szlachecki ród pochodzący od wielkich lordów zamieszkujących Włości Valyrii, władający smokami, hodujący je i podbijający kolejne ziemie przy ich pomocy¹⁸:

„Przodkowie Aegona Smoka uciekli przed zagładą Valyrii oraz chaosem i rzezią, które nastąpiły później, by osiedlić się na Smoczej Skale, kamiennej wyspie na wąskim morzu. Stamtąd właśnie Aegon wyruszył ze swymi siostrami Viseną i Rhaenys na podbój Siedmiu Królestw”¹⁹.

Czas w królestwach Westeros liczy się zatem jako okres przed podbojem Aegona i po podboju. Wydarzenia opisane w cyklu powieści *Pieśń lodu i ognia* dotyczą okresu po upadku rodu Targaryenów (w 283 roku po podboju, Król Aerys II został zabity przez Jaime’a Lannistera w Królewskiej Przystani, również jego cała rodzina, z wyjątkiem dzieci – księcia Viserysa i księżniczki Daenerys – została zamordowana²⁰). Akcja pierwszej części sagi, zatytułowanej *Gra o tron*²¹, rozpoczyna się w czasie panowania na tronie Westeros króla Roberta Baratheona. Król Robert ginie na polowaniu (w wyniku spisku żony – Cercei z rodu Lannisterów). Jego śmierć jest początkiem walki o tron, ponieważ prawa do sukcesji potomków Roberta zostają zakwestionowane. O tron upominają się dwaj bracia

¹⁷ Z. Melosik, *Kultura popularna, walka o znaczenia i pedagogika ...*, op. cit., s. 91.

¹⁸ G.R.R. Martin, E.R. Garcia jr, L. Antonsson, *Panowanie smoka: Ilustrowana Historia dynastii Targaryenów*, t. 1, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2022, s. 7–18.

¹⁹ G.R.R. Martin, *Starcie królów*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2012, s. 1014.

²⁰ Ibidem, s. 1015–1016.

²¹ G.R.R. Martin, *Gra o tron*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2011.

Roberta – Stannis Baratheon – lord Smoczej Skały i Renly Baratheon – lord Końca Burzy. Prawa do tronu rości sobie również potomstwo ostatniego króla dynastii Targaryenów – rodzeństwo _Viserys i Daenerys, które, uniknąwszy rzezi, przetrwało w ukryciu przez kilkanaście lat. W Westeros wybuchają wojny o władzę – okrutna, niszczycielska, bezwzględna. Walczące strony sięgają do różnych sposobów pozwalających zdobyć przewagę. Oprócz siły wyszkolonych ludzi jest to magia, a w przypadku Daenerys – ogień jej trzech młodych smoków: Drogon, Viserion i Rhaegala²². Podczas wojny okazuje się, że zagrożenie nie pochodzi jedynie ze strony zwaśnionych rodów. Z czasem do walczących dociera, że nowym wspólnym wrogiem dla całego Westeros są *Inni*, niemal niezniszczalne potwory nadciągające zza Muru, oddzielającego Północ od niedostępnych terenów, gdzie panuje wieczna zima. Można ich pokonać, jednocząc siły i używając broni z obsydianu lub ognia. Autor sagi snuje opowieść o wydarzeniach w Westeros, stosując podział na rozdziały zatytułowane imionami kluczowych bohaterów tej opowieści. Zabieg ten pozwala nie tylko uchwycić odmienne perspektywy widzenia świata oczami różnych postaci, ale również umożliwia pokazanie ich wielowymiarowych, skomplikowanych motywacji, bogactwa osobowości i sposobów działania w świecie.

Pieśń lodu i ognia jako „skarbnica” wątków edukacyjnych

Bohaterowie sagi mogą stanowić niewyczerpane źródło przykładów do wykorzystania w procesie edukacyjnym: w naukach o zarządzaniu, w psychologii społecznej, w psychologii osobowości, w socjologicznej analizie mechanizmów sprawowania władzy, w nauce o komunikacji. Zaproponowane niżej przykłady dotyczą wykorzystania powieści i serialu w analizie: problematyki przywództwa (na przykładzie Daenerys Targaryen i Stannisa Baratheona), wybranych motywacji społecznych (Tyrion Lannister) i społecznej tożsamości płci – gender (Brienne z Tarthu).

Problematyka przywództwa: Saga G.R.R. Martina koncentruje się w dużej mierze na walce o władzę. Uczestniczą w niej postaci, które lepiej lub gorzej radzą sobie z wyzwaniem przywództwa – sprawują je w różnym stylu. Daenerys Targaryen, zwana Matką Smoków, jest jedną z bohaterek, która dąży do objęcia Żelaznego Tronu w Westeros.

Danerys reprezentuje typ przywództwa charyzmatycznego. Jej charyzma wyraża się choćby w tytułach, które wymieniane są, gdy pojawia się w sytuacjach publicznych. Odzwierciedlają one złożoną biografię postaci, jej niezwykle doświadczenia oraz atrybuty:

„DAENERYS TARGARYEN, Pierwsza Tego Imienia, królowa Meereen, królowa Andalów, Rhoynarów i Pierwszych Ludzi, władczyni Siedmiu Królestw, *khaleesi*

²² G.R.R. Martin, *Nawałnica mieczy. Część I: Stal i śnieg*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2013, s. 690.

Wielkiego Morza Traw, zwana DAENERYS ZRODZONĄ W BURZY, NIESPALONĄ, MATKĄ SMOKÓW”²³.

Motywacja do zdobycia władzy u Daenerys opiera się na jej głębokim przekonaniu, że jako jedyna żyjąca potomkini Targaryenów ma niekwestionowane prawo do tronu. Mimo młodego wieku umie zjednywać sobie ludzi. Jest atrakcyjna fizycznie, szybko się uczy, potrafi używać trafnych metafor, posiada wyczucie miejsca i czasu, podejmuje ryzyko, jest odważna i zdeterminowana. Posługuje się magią i siłą smoków. Smoki jako stworzenia obdarzone ponadludzkimi właściwościami robią wrażenie wszędzie tam, gdzie się pojawiają. Dzięki smokom legenda Daenerys jest znana nawet tam, gdzie nikt jej nie widział. Jak przystało na charyzmatyczną przywódczynię, z czasem dosiada smoków i osobiście uczestniczy w walce. Ma wszelkie przymioty skutecznego przywódcy – nie boi się ryzyka, śmiałych rozwiązań, potrafi natchnąć podwładnych nadzieją i entuzjazmem. Ludzie kochają Daenerys, podziwiają i respektują jej przywództwo, co nie jest tak częstym zjawiskiem w patriarchalnym Westeros.

Innym typem przywódcy jest Stannis Baratheon. Stannis ma wiele zalet. Można by je opisać w kategoriach sumienności: przywiązania do zasad, waleczności i honoru. Nie potrafi jednak inspirować ludzi i skłaniać ich do zaangażowania, jak czyni to Daenerys. Jest zamknięty w sobie, posępny i ponury:

„Jego twarz przywodziła na myśl garbowaną skórę. Suszoną na słońcu tak długo, aż stała się mocna jak stal. Mówiąc o nim ludzie używali słowa »twardy« (...) Jego kwadratową szczękę i kościste, zapadnięte policzki pokrywał tylko niebieskoczarny cień. Brwi miał gęste, a oczy wyglądały jak otwarte rany, ciemnobłękitne niby morska toń nocą. Usta mogłyby doprowadzić do rozpaczki nawet najzabawniejszego z błaznów. Były stworzone do gniewnych grymasów i ostro wypowiedzianych rozkazów. Składały się tylko z wąskich, białych warg oraz zaciśniętych mięśni. Zapomniały, jak się uśmiechać, a nigdy nie umiały się śmiać”²⁴.

Tytuł do sprawowania przywództwa przez Stannisa wynika głównie z tradycji, niemniej jednak to zbyt mało, by porwać za sobą tłumy do walki. Stannis reprezentuje typ przywództwa autorytarnego, wzbudza strach i respekt u podwładnych – ludzie boją się siły jego miecza, ale go nie kochają.

Podstawowe motywacje społeczne: Motywacje, którymi kierują się jednostki w życiu społecznym, to potrzeba przynależności, rozumienia innych i przewidywania, potrzeba kontroli, potrzeba znaczenia i potrzeba zaufania²⁵. Bohaterowie *Pieśni lodu i ognia* działają pod wpływem pragnień, namiętności, potrzeb wynikających z ich społecznej natury. Jako przykład może posłużyć postać jednego z kluczowych bohaterów – Tyriona Lannistera. Potrzeba przynależności jest jedną

²³ G.R.R. Martin, *Taniec ze smokami. Część II*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2016, s. 672.

²⁴ G. R.R. Martin, *Starcie królów*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2016, s. 20.

²⁵ J. Aronson, E. Aronson, *Człowiek istota społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2020, s. 42–45.

z najważniejszych motywacji rządzących jednostką. Objawia się ona jako pragnienie posiadania przez człowieka stabilnych, znaczących więzi, poczucia, że jest akceptowany, przynależy do grupy. Wykluczenie ze zbiorowości odczuwane jest jako „ból społeczny” i motywuje do działań przywracających dobrostan²⁶. Tyrion Lannister jest synem Tywina Lannistera, bratem bliźniaków – Cercei i Jaime’go. Z powodu wrodzonej niepełnosprawności (Tyrion cierpi na achondroplazję, z tego powodu potocznie nazywany jest „karłem” lub „półmężczyzną”) bardzo często odczuwa skutki niechęci, uprzedzeń, a nawet nienawiści ze strony innych ludzi. Można powiedzieć, że jest „koźłem ofiarnym” w swojej rodzinie. Jego ojciec – Tywin Lannister, nigdy nie zaakceptował kalectwa syna. Tyrion jest uważany za porażkę, najgorsze z dzieci, za obrazę dla lorda Tywina. Ponadto ojciec obwinia go za śmierć swojej żony, która zmarła w połogu, rodząc Tyriona. Z tego powodu lord Tywin nie potrafił docenić licznych zalet swojego syna, chociaż Tyrion jest najzdolniejszy ze wszystkich jego dzieci: błyskotliwy, inteligentny i dowcipny. Dobrze radzi sobie w nowych sytuacjach. Pomimo fizycznych ograniczeń w razie konieczności podejmuje walkę (uczestniczy w bitwie, staje na czele rycerzy broniących zamku przed atakiem). Trafnie ocenia ludzi, potrafi zainspirować innych do działania, w tym sensie posiada cechy dobrego przywódcy, jest mądrym i przenikliwym doradcą. Korzysta z logiki, analizy, ma dużą wiedzę o świecie. Tyrion niewątpliwie cierpi z powodu odrzucenia go przez ojca i siostrę. Jego ostania rozmowa z bezlitosnym Tywinem, który, nie mając dowodów zbrodni, zgodził się na uwięzienie syna, pozwala dostrzec niezaspokojoną potrzebę przynależności Tyriona:

„– Ukażesz mnie, jeśli cię nie posłucham, ojcze?

– Ta ucieczka to szaleństwo. Nie zostaniesz stracony, jeśli tego się właśnie obawiasz. Nadal jest moim zamiarem wysłać cię na Mur, nie mogłem jednak uczynić tego bez zgody lorda Tyrella. Odłóż kuszę, to pójdziemy do moich pokojów i porozmawiamy o tym.

– Możemy porozmawiać tutaj. A może ja nie chcę jechać na Mur, ojcze? Tam jest cholernie zimno, a ja już mam dość chłodu od ciebie”²⁷.

W przywołanej wyżej scenie ucieczki z lochu Tyrion zabija swojego ojca, strzelając do niego z kuszy. W tym przypadku niezaspokojona potrzeba przynależności i pragnienie zemsty za doznane w ciągu całego życia krzywdy prowadzą do dramatycznych skutków.

Kulturowa tożsamość płci (gender): Wśród bohaterów sagi *Pieśń lodu i ognia* występują postaci wykraczające poza stereotyp rycerza, damy, wojownika, dziewicy etc. Autor stworzył wizerunki bohaterki i bohaterów, których tożsamości płciowe nie są jednoznaczne. Ich osobowościowa charakterystyka, cechy fizyczne, upodobania, identyfikacje – nie mieszczą się w binarnym schemacie męskości

²⁶ Ibidem, s. 42.

²⁷ G.R.R. Martin, *Nawałnica mieczy. Część II: Krew i złoto*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2014, s. 516.

i kobiecości. Jako jeden z przykładów może posłużyć postać Brienne, nazywanej Dziewicą z Tarthu.

Brienne jest szlachetnie urodzoną, wysoką, potężnie zbudowaną młodą kobietą, w ocenie otoczenia społecznego – brzydką i nieatrakcyjną. Nie cieszy się również miłością i akceptacją ojca. Z tego powodu opuściła dom rodzinny i przyłączyła się do lorda Renly'ego Baratheona, przysięgając mu wierną służbę. Brienne, opuszczając dom rodzinny, nie chciała realizować scenariusza typowego dla kobiet z jej pozycją. Nie wyszła za mąż, żeby rodzić kolejne dzieci – marzyła o roli rycerza. Historia dzieciństwa i dorastania dziewczyny naznaczona została odrzuceniem i szyderstwem, kiedy to nieustannie kwestionowano jej kobiecość. Wiele takich doświadczeń sprawiło, że Brienne zaczęła oceniać siebie w negatywnych kategoriach, nauczyła się zachowywać dystans do ludzi, nie ufać im. Nie czuła się ani kobietą, ani mężczyzną. Preferowała zwykle męskie ubranie (np. zbroję), ponieważ w kobiecych sukniach wyglądała groteskowo. W końcu odnalazła powołanie w walce na miecze. Uczestniczyła w turniejach rycerskich, a podczas wojny w Westeros – w prawdziwych walkach. Jej marzeniem było zostać rycerzem w służbie króla Renly'ego Baratheona. Niestety, śmierć Renly'ego pokrzyżowała te plany. Kobieta nie porzuciła jednak wymarzonej roli obrończyni słabszych. Stała się opiekunką lady Catelyn Stark i jej dwóch córek:

„Młoda, nieładna kobieta całą drogę trzymała się na uboczu. Większą część czasu spędzała z końmi, szczotkując je i usuwając kamienia z kopyt. Pomagała też Shaeddowi gotować i patroszyć zwierzynę, a wkrótce okazało się, że jest biegłym myśliwym. Każde zadanie, jakie zleciła jej Catelyn, Brienne wykonywała sprawnie i bez słowa skargi, a gdy ją o coś pytano, odpowiadała uprzejmie, lecz nigdy nie wdawała się w rozmówki, nie płakała, ani się nie śmiała. Za dnia podróżowała w ich towarzystwie, a nocą spała u ich boku, ale nie stała się jedną z nich”²⁸.

Brienne reprezentuje złożoną tożsamość, którą cechuje wrażliwość, prawość, poczucie obowiązku, a także odwaga, waleczność, poświęcenie i wierność. Sposób postrzegania Brienne przez otoczenie społeczne, a także jej autopercepcja, może stanowić interesujący przyczynek do analizy znaczenia definicji gender w procesie konstruowania jednostkowych i społecznych tożsamości.

Wyżej wymieniono przykłady zagadnień do analizy w naukach społecznych, ale ich lista jest o wiele dłuższa:

- pojęcie normy i patologii,
- mechanizmy władzy, techniki manipulacji społecznych,
- problematyka wartości i ich społecznych funkcji,
- kontrola społeczna, tabu,
- rola mitów w myśleniu i działaniu ludzi,
- typy osobowości,

²⁸ G.R.R. Martin, *Starcie królów*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2012, s. 570.

- autorytet,
- struktura społeczna, mechanizmy stratyfikacji,
- rodzina, role rodzinne,
- instytucje społeczne,
- i wiele innych.

Wnioski

Powieść i komiks są obecnie podstawą scenariuszy filmowych prezentowanych szerokiej publiczności na platformach streamingowych. Dzięki temu przesłanie tych dzieł, ich symbolika, bogactwo znaczeń, stają się wspólnym uniwersum wielu ludzi. Dotyczy to również, a może głównie, młodzieży, która często woli oglądać seriale niż czytać lektury szkolne.

Cykl powieści *Pieśń lodu i ognia* oraz nakręcony na podstawie sagi serial *Gra o tron*, emitowany od 2011 roku przez HBO, zyskały na świecie miliony zwolenników. Wymienione dzieła kultury popularnej stanowią obecnie przedmiot odniesienia dla wielu grup odbiorców – widzów, czytelników, graczy, miłośników talentu aktorów odtwarzających role w serialu. Powieści i serial tworzą uniwersum znaczeń, identyfikacji, co stwarza duże możliwości czerpania z niego w sposób dość dowolny i ograniczony jedynie wyobraźnią odbiorcy. Z tych możliwości korzystać mogą także pedagodzy poszukujący inspirujących pomysłów, aby realizować założone cele edukacyjne. Obszary oddziaływania pedagogicznego – problemy, które można omawiać, analizować, wykorzystując cykl powieści G.M.M. Martina oraz serial *Gra o tron* – są bardzo różnorodne: problematyka władzy i przywództwa, motywacje społeczne, mechanizmy wpływu społecznego, pojęcie kultury i jej składowych, osobowość, emocje, motywacja, i wiele innych – w zależności od potrzeb edukacyjnych, wyobraźni pedagoga i założonych celów kształcenia i wychowania.

Partnerskie podejście pedagoga do ucznia może zachęcać obydwie strony do dialogu. Przestrzenią tej rozmowy mogą być dzieła kultury popularnej. Wykorzystując powieść lub serial, pedagog bazuje na naturalnej tendencji ludzi do narracyjnego postrzegania swojego życia i tożsamości, do wyjaśniania świata w kategoriach spójnej opowieści. *Pieśń lodu i ognia* to piękna, interesująca opowieść, a *Gra o tron* to jej zachwycająca serialowa wizualizacja. Można w tych opowieściach dostrzec płaszczyznę, na której spotykają się różni aktorzy życia społecznego, również nauczyciel i uczeń. Pod warunkiem jednak, że nauczyciel zrezygnuje z funkcji wszechwiedzącego mentora, który przekazuje uczniom „ponadczasowe”, nienegocjowalne wartości i wiedzę.

Bibliografia

1. Aronson E., Aronson J. (2020), *Człowiek istota społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa.
2. Giddens A. (2012), *Socjologia: wydanie nowe*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
3. Gromkowska-Melosik A., Melosik Z. (red.), (2010), *Kultura popularna: Konteksty teoretyczne i społeczno-kulturowe*, Wydawnictwo Impuls, Kraków.

4. Jakubowski W. (2010), *Kultura popularna, media i my... i pedagogika*, [w:] A. Gromkowska-Melosik, Z. Melosik (red.), *Kultura popularna: Konteksty teoretyczne i społeczno-kulturowe*, Wydawnictwo Impuls, Kraków.
5. Klimek K. (2019), *Podstawy pedagogiki: Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Wojskowej Akademii Technicznej, Warszawa.
6. Martin G.R.R. Garcia E.R. jr, Antonsson L. (2022), *Panowanie smoka: Ilustrowana Historia dynastii Targaryenów*, t. 1, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań.
7. Martin G.R.R. (2012), *Starcie królów*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań.
8. Martin G.R.R. (2011), *Gra o tron*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań.
9. Martin G.R.R. (2013), *Nawałnica mieczy. Część I: Stal i śnieg*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań.
10. Martin G.R.R. (2016), *Taniec ze smokami. Część II*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2016.
11. Martin G.R.R. (2014), *Nawałnica mieczy. Część II: Krew i złoto*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań.
12. Melosik Z. (2010), *Kultura popularna, walka o znaczenia i pedagogika*, [w:] A. Gromkowska-Melosik, Z. Melosik (red.), *Kultura popularna: Konteksty teoretyczne i społeczno-kulturowe*, Wydawnictwo Impuls, Kraków.
13. Mikiewicz P. (2016), *Socjologia edukacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
14. Nymś-Górna A. (2020), *Kultura popularna w edukacji i socjalizacji – możliwości i zagrożenia*, „Podstawy Edukacji. Dyskusje wokół kultury popularnej jako edukacyjnej przestrzeni”, nr 13.

Źródła internetowe

https://pl.wikipedia.org/wiki/Pie%C5%9B%C5%84_lodu_i_ognia (03.01.2023).

<https://www.filmweb.pl/serial/Gra+o+tron-2011-476848/awards> (03.01.2023).

Dr Beata Czuba

Wojskowa Akademia Techniczna, Warszawa

Problemy zarządzania zasobami ludzkimi w polskiej szkole

Problems of human resource management in Polish school

Key words: human resource management in school, organizational culture, motivating teachers, evaluation of the teacher's work, coaching

Abstract: The goal of this article is a diagnosis of the main problems of human resource management in the school, and in particular the type of organizational culture that dominates in schools. Achieving such a goal required taking into account the specifics of management in the school. The basis of the topic is a survey conducted among teachers. On the basis of the analysis of the respondents' statements, the most important challenges faced by the managing directors of the teaching staff and the conclusions of the conducted research were indicated.

Słowa kluczowe: zarządzanie zasobami ludzkimi w szkole, kultura organizacyjna, motywowanie nauczycieli, ocena pracy nauczyciela, coaching

Streszczenie: Celem artykułu jest zdiagnozowanie głównych problemów zarządzania zasobami ludzkimi w szkole, a w szczególności typu kultury organizacyjnej dominującej w szkołach. Realizacja tak postawionego celu wymagała uwzględnienia specyfiki zarządzania w szkole. Podstawę podjętego tematu stanowi badanie przeprowadzone wśród nauczycieli. Na bazie analizy wypowiedzi badanych wskazano najważniejsze wyzwania, jakie stoją przed dyrektorami zarządzającymi kadrą nauczycielską oraz wnioski płynące z przeprowadzonych badań.

Wprowadzenie

Rosną wymagania co do profesjonalizacji zarządzania szkołami. Jednak proste adaptowanie praktyk zarządzania ludźmi wypracowanych na gruncie przedsiębiorstw do szkoły nie jest możliwe ze względu na jej specyfikę. Szkoła jest bowiem trochę inną instytucją niż np. bank, firma farmaceutyczna czy przedsiębiorstwo hutnicze.

Jedną z koncepcji, która może zostać rozwinięta na gruncie zarządzania szkołą, jest koncepcja kultury organizacyjnej. K. Gadomska-Lila (2010, s. 36) wykazała, iż „miarą wysokiego rozwoju kultury organizacyjnej jest zdolność wypracowywania wzorów działania opartych na kluczowych dla organizacji wartościach kulturowych, które w najpełniejszy sposób odpowiadają długookresowym celom działalności i jednocześnie w sposób naturalny zagospodarowują cechy mentalne danej społeczności i właściwości jej otoczenia.”

Kultura organizacji wpływa na kształt funkcji personalnej w każdej firmie, także w szkole. Funkcja personalna – według A. Poczrowskiego (1999, s. 18, 21) – polega na rozwiązywaniu problemów związanych z zatrudnianiem i zwalnianiem,

kierowaniem, ocenianiem, wynagradzaniem i szkoleniem pracowników. Do cech zarządzania zasobami ludzkimi jako swoistej filozofii sprawowania funkcji personalnej wg cytowanego autora można zaliczyć:

- postrzeganie zasobów ludzkich organizacji nie tylko jako składnika kosztów działalności, ale jako cennego składnika aktywów firmy, jako źródła jej przewagi konkurencyjnej;
- integrację strategii zarządzania zasobami ludzkimi z ogólną strategią organizacji;
- podkreślanie znaczenia kultury organizacyjnej jako podstawy działań w dziedzinie zarządzania firmą;
- indywidualizację stosunków pracy;
- rozwijanie bezpośrednich form partycypacji pracowników w życiu organizacji;
- zmianę stylu kierowania ludźmi w kierunku przywództwa transformacyjnego.

Oznacza to wyjątkową podatność szkoły na zastosowanie koncepcji zarządzania związanej z kulturą organizacyjną.

Przeprowadziłam badania, w których podjęłam próbę rozpoznania typu kultury organizacyjnej dominującego w szkołach i preferowanego przez nauczycieli oraz identyfikacji najbardziej potrzebnych zmian w zarządzaniu zasobami ludzkimi w szkołach. Do realizacji postawionego celu wykorzystałam metodę sondażu diagnostycznego. Jako materiał badawczy do analizy posłużyły wypowiedzi nauczycieli uczestniczących w wykładach i ćwiczeniach z przedmiotów: „Podstawy pedagogiki pracy” i „Zarządzanie zasobami ludzkimi” na studiach II stopnia kierunku pedagogika, prowadzonych w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej. Badanie przeprowadziłam w październiku 2022 roku. Narzędziem badawczym był kwestionariusz ankiety, który składał się z 10 pytań. Ankietowany miał wskazać, jaka kultura organizacyjna panuje w miejscu jego pracy, jaki typ kultury organizacyjnej preferuje, wskazać obszar zarządzania zasobami ludzkimi, który wymaga zmian w jego szkole. Swoje wypowiedzi krótko uzasadniał. Pytania zawarte w kwestionariuszu dotyczyły także tego, jak działają nauczyciele zatrudnieni w szkole względem siebie, jak są traktowani przez dyrektora, jak są kontrolowani i przez kogo, czy nauczyciele współzawodniczą czy współpracują – na jakich zasadach i w jakim celu. Badaniami objęłam 78 nauczycieli publicznych szkół podstawowych i średnich, funkcjonujących w województwie mazowieckim. Zastosowałam analizę ilościową i jakościową pisemnych wypowiedzi nauczycieli. Opinie nauczycieli nie mają, co prawda, charakteru reprezentatywnego, ale dobrze wprowadzają w klimat zarządzania zasobami ludzkimi w szkole. Wypowiedzi nauczycieli wskazywały i uzasadniały, jaki rodzaj kultury organizacyjnej i jakie zmiany w zakresie zarządzania zasobami ludzkimi są najbardziej pożądane w ich szkołach.

Specyfika zarządzania zasobami ludzkimi w szkole

Szkoła jest specyficzną organizacją, odróżniającą się od nastawionych na zysk przedsiębiorstw. Jako cechy specyficzne szkoły odróżniające ją od innych organizacji P. Jurkiewicz i J. Wiśniewska (2021, s.108) wymieniają:

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

Zdaniem A. Andrzejczak (2016, s. 17) odrębność możliwych do zastosowania w szkole praktyk zarządzania ludźmi związana jest z następującymi wyróżniającymi ją cechami: sformalizowane zasady działania, zasadnicza rola wartości jako wyznacznika działalności szkoły, specyfika procesu kształcenia i jego efektów, charakterystyka pracowników – nauczycieli.

Specyfikę szkoły określają wartości, na podstawie których formułuje się cele edukacji, które są znacząco różne od celów stawianych organizacjom gospodarczym. Stąd konieczne jest wybiórcze, podbudowane głęboką refleksją, przenoszenie koncepcji i metod zarządzania na grunt szkoły. Jak podkreśla E. Kochanowska (2020), szkoła jako instytucja oświatowa rządzi się własnymi prawami i regułami, a ideologie edukacyjne determinują kształt i obraz szkoły funkcjonującej w danym państwie. Szkoła jest z jednej strony przestrzenią określonych możliwości i działań, z drugiej strony zaś formą sprawowania kontroli i formowania społecznie pożądaných zachowań poprzez udostępnianie i ujednolicanie akceptowanych społecznie sposobów myślenia, oceny i działania.

Działalność szkół w Polsce jest uregulowana przez państwo, szkoły są poddawane kontroli państwowej, działania są ustandaryzowane i mają służyć budowaniu zbiorowości społecznej na fundamencie z określonych zasad i wartości. Najważniejsze – w dziedzinie zarządzania nauczycielami w szkole – akty prawne regulujące kwestie oświatowe to: ustawa o systemie oświaty, ustawa Karta Nauczyciela, ustawa o systemie informacji oświatowej, ustawa o finansowaniu zadań oświatowych, rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli, rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego, rozporządzenie w sprawie trybu dokonywania oceny pracy nauczycieli, w tym zajmujących stanowiska kierownicze, szczegółowego zakresu informacji zawartych w karcie oceny pracy, składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego oraz szczegółowego trybu postępowania odwoławczego, rozporządzenie w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli i szereg innych rozporządzeń. Warto dodać, iż Karta Nauczyciela określa stopnie awansu zawodowego: nauczyciel stażysta, nauczyciel kontraktowy, nauczyciel mianowany, nauczyciel dyplomowany, wraz z wymaganiami na poszczególne stopnie.

Akty prawne bardzo szczegółowo wyznaczają obowiązki dyrektorów szkół i nauczycieli. Szkoły muszą dostosowywać się do zarządzeń organów prowadzących, są kontrolowane przez organy nadzoru pedagogicznego. Oznacza to, że przepisy regulują

zarówno misję szkoły i programy nauczania, jak też zasady ich funkcjonowania, poczynając od wymogów dotyczących zatrudnienia kadry nauczycielskiej, przez jej ocenę, zasady awansu i wynagradzania oraz motywowania do rozwoju. Dyrektor szkoły, pomimo formalnej autonomii, jest związany szeregiem narzuconych mu ograniczeń.

Z punktu widzenia bieżącego zarządzania szkołą istotne znaczenie ma arkusz organizacyjny szkoły, zatwierdzany corocznie przez organ prowadzący. Stanowi on formalną decyzję dotyczącą struktury organizacyjnej i programowo-pedagogicznej oraz obsady personalnej wszystkich głównych i całorocznych działań w kolejnym roku szkolnym. Jest podstawą opracowania tygodniowego rozkładu zajęć, co rodzi określone konsekwencje dla zatrudnionych nauczycieli.

Kultura organizacyjna szkoły – jaka jest, a jakiej oczekują nauczyciele?

Pomimo wysokiego poziomu formalizacji pracy szkoły, fundamentalną rolę w jej funkcjonowaniu odrywają wartości. Jak zaznacza A. Andrzejczak (2016, s. 18), nie tyle chodzi o wartości biurokratyczne, wyznaczone przez administrację szkolną, ile o wartości, które traktują człowieka i jego rozwój jako sprawę najważniejszą, silnie zakorzenione w tradycji humanistycznej. Znaczenie wartości w zarządzaniu zasobami ludzkimi jest doceniane poprzez rangę przypisywaną kulturze organizacyjnej.

W literaturze przedmiotu występuje wiele definicji kultury organizacyjnej. Według M. Furmanika (2012, s. 116) kulturę organizacyjną tworzy charakterystyczny dla organizacji system wartości, znaczeń, reguł, wzorców zachowań i postaw, świadomie stworzonych przez członków organizacji w trakcie uczenia się rozwiązywania problemów związanych z integracją wnętrza organizacji i kształtowaniem się relacji z otoczeniem społeczno-gospodarczym. B. Jamka (2014, s. 55) określa kulturę organizacyjną mianem „pasa transmisyjnego wartości” i do elementów składowych jej definicji zalicza: wartości – określające normy postępowania; odzwierciedlające je i wzmacniające mity, symbole i ewentualne tabu, czyli zachowania zakazane oraz sposoby komunikowania się dokonujące się m.in. poprzez rytuały. A. Wojtczuk-Turek (2011, s. 129) z kolei określa kulturę organizacyjną mianem „osobowości organizacji”.

Znaczenie kultury organizacyjnej dla szkół podkreśla R. Dorczak (2009), ukazując, że zarządzanie szkołami powinno uwzględniać myślenie o nich w ramach paradygmatu kulturowego. Wysoka kultura organizacyjna jest warunkiem właściwej realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych szkoły, ma też duży wpływ na kulturę organizacyjną społeczeństwa.

Każda szkoła ma swoją własną, specyficzną, niepowtarzalną kulturę organizacyjną, którą można przyporządkować do któregoś z modeli typologii kultur organizacyjnych stworzonej przez Ch. Handy'ego, uznanego za jednego z najwybitniejszych propagatorów współczesnych koncepcji zarządzania. Oryginalnie przedstawiona jako próba opisu typów kultur organizacyjnych w ogóle, a następnie użyta przez

autora do opisu kultury organizacyjnej instytucji edukacyjnych stała się najbardziej znaną próbą właściwego, wybiórczego i twórczego transferu koncepcji kultury organizacyjnej z obszaru zarządzania do sfery edukacji (Dorczak, 2012; Furmanik, 2012). Ch. Handy wyróżnił cztery typy kultur organizacyjnych i przyporządkował je do bóstw z mitologii greckiej. Są to:

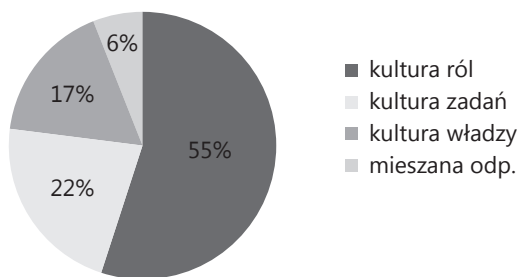
- 1) Kultura władzy (Zeusa) – organizacja o sztywnej, koncentrycznej strukturze opierającej się na centralnie usytuowanym, silnym, wymagającym przywódcy, narzucającym swą władzę innym w organizacji i kierującym nią wręcz dyktatorsko. Łączy się z autokratycznym (dyrektywnym) stylem kierowania. Wyróżnia się naciskiem na kontrolę, która jest wyrazem skłonności przywódcy do panowania nad najdrobniejszym aspektem funkcjonowania organizacji. Sprawdza się, gdy jest potrzebna szybka, jednoosobowa decyzja i odwaga w działaniu. Główne wartości to władza, rozwój, zysk.
- 2) Kultura ról (Apolla) – nazywana kulturą biurokratyczną, charakteryzuje organizacje, w których funkcjonują ściśle określone procedury i formy działania, hierarchia, sztywny i ściśle określony podział zadań. W takiej kulturze analizuje się tylko to, czy wszystko odbyło się zgodnie z prawem, nie jest ważny efekt. Słowem kluczowym w tej kulturze jest prawo. W kulturze ról ważne są kwalifikacje. Każdy pracownik o konkretnych kwalifikacjach odgrywa w niej określoną rolę, zgodnie z ustalonymi regułami, a jego pracę wyznacza ustalony z góry zakres obowiązków. Jasne określenie ról i funkcji pracowników uznaje się za źródło stabilizacji i równowagi organizacji. Pracownik jest postrzegany jako pasywny wykonawca, biernie realizujący zadania powierzone przez kierownictwo i wynikające z opisu jego roli. Główne wartości to stabilność, racjonalność, biurokratyczny porządek.
- 3) Kultura zadań (Ateny) – zwana też kulturą ekspertów lub organizacji zadań, charakteryzuje organizacje zorientowane na wyznaczanie i realizację zadań. Władza opiera się na kompetencjach. W organizacji kładzie się nacisk na osiągnięcia i sukces, na kontrolę efektów, na kompetencje ważne z punktu widzenia zadań stojących przed organizacją, na efektywną współpracę projektową w zespołach. Ceni się wiedzę i samodzielność ludzi, wspiera się ich rozwój, dba o relacje interpersonalne będące podstawą właściwej atmosfery pracy zespołowej. Słowem kluczowym w tej kulturze są kompetencje. O miejscu w strukturze organizacji decyduje realizacja aktualnych zadań i to, jakim kto jest ekspertem. Ten typ organizacji skłania do twórczego i innowacyjnego działania, do podejmowania coraz trudniejszych zadań, by człowiek się sprawdził. Główne wartości to współpraca, niezawodność, inicjatywa.
- 4) Kultura osobowa (Dionizosa) – nazywana też kulturą wolności lub kulturą jednostki, występuje tam, gdzie kładzie się nacisk na respektowanie potrzeb pracowników, ich afiliacji, więzi emocjonalnych, kreowanie warunków życzliwości, zaufanie, otwartość i dobrą współpracę. W organizacji o tej kulturze najważniejszy jest talent ludzki, rozwijający się w warunkach niczym nie skrupowanej swobody. Słowem kluczowym w tej kulturze jest wolność. Nie występują w niej wcale lub występują w minimalnym stopniu elementy hierarchii, kontroli i oceny.

Pracownicy działają niezależnie od siebie i realizują w głównej mierze swoje własne cele, a organizacja jest postrzegana jako mająca im to ułatwić. Główne wartości to orientacja na ludzi, otwartość, zaufanie.

Kulturę organizacyjną każdej szkoły da się opisać odwołując się do tych czterech typów, a jej ostateczny kształt jest zawsze wypadkową tych kultur.

W przeprowadzonych badaniach poszukiwałam odpowiedzi na pytanie: Jaki typ kultury organizacyjnej występuje w szkołach, w których pracują nauczyciele? Pomimo różnic pomiędzy szkołami, jeśli chodzi o dominujący typ kultury organizacyjnej, typem kultury najczęściej wskazywanym był typ kultury ról (Apolla). Spośród wszystkich badanych aż 55% (43 osób) uznało, że jest pracownikiem takiej właśnie organizacji. Kultura ról wiezie prym wśród szkół – może to oznaczać, że w szkołach panuje biurokracja, mała podatność na zmiany, a główną rolę przypisuje się procedurom, odgórnie określonym zasadom i formom postępowania nauczycieli i dyrektorów. Na drugim miejscu uplasowała się kultura zadań (Ateny), którą wskazało 22% grupy badanych (17 osób). Trzecie miejsce należało do kultury władzy (Zeusa) – 17% badanych (13 osób) wybrało ten typ za najbardziej pasujący do ich szkół. Nie udało się określić jednoznacznie typu kultury organizacyjnej szkół związanych z 6% ankietowanych (5 osób) – ich odpowiedzi wskazują na to, że może to być szkoła z kulturą zadań lub kulturą ról. Znamienne jest to, że wyniki wskazują, jakoby kultura osobowa (Dionizosa) nie występowała wcale w szkołach związanych z badanymi nauczycielami. Uzyskane dane zilustrowałam na wykresie 1.

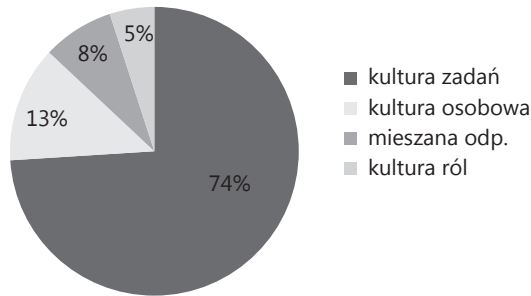
Wykres 1. Typ kultury organizacyjnej szkół, w których pracują ankietowani nauczyciele (n=78)



Źródło: opracowanie własne.

Powyższe dane odnoszą się do opinii nauczycieli związanej ze stanem rzeczywistości, w jakiej na co dzień pracują. Warto poznać przekonania nauczycieli na temat tego, jaki typ kultury organizacyjnej jest najlepszy dla szkół, w których pracują. Większość określa kulturę zadań (Ateny) jako najwłaściwszą dla szkół. Za takim spojrzeniem opowiada się aż 74% ankietowanych (58 osób). Jest to najbardziej typowa kultura w placówkach oświatowych, zapewnia współpracę. Drugą pozycję zajmuje kultura osobowa (Dionizosa) – według opinii 13% badanych (10 osób) kultura osobowa sprawdzałaby się w szkołach najlepiej. Odpowiedzi 8% ogółu ankietowanych (6 osób) nie były jednoznaczne – wahały się pomiędzy typami kultur:

zadań i osobowej. Na ostatniej pozycji uplasowała się kultura ról (Apolla) – wskazana tylko przez 5% badanych (4 osoby). Należy podkreślić, że typ kultury ról występował najczęściej w rzeczywistości, a najmniej nauczycieli badanych uznawało go za najlepszy dla szkoły. Najgorzej wypadł typ kultury władzy (Zeusa), gdyż nikt nie uznał, że jest on najlepszy dla szkoły wśród istniejących innych możliwości. Dane te zilustrowałam na wykresie 2.



Wykres 2. Typ kultury organizacyjnej szkół najbardziej pożądaný w opinii nauczycieli (n=78)

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki badania pokazały, że szkoły wymagają zmian praktyk zarządzania zasobami ludzkimi. Sądzę, że gdyby taka potrzeba nie istniała, opinie ankietowanych na temat tego, jak jest w ich szkołach, byłyby identyczne z tymi, jak według nich powinno być. Pomimo że wiele osób zgadza się z tym, że najlepsza dla pracy szkoły jest kultura zadań (Ateny), a najgorsza – kultura władzy (Zeusa), to większości szkół jednak nie cechuje kultura oparta na zdolnościach i kompetencjach, ale na regułach i formalnościach. Czy tak powinno być? Dlaczego w zasadzie co szósty nauczyciel ocenił, że szkoła, w której jest zatrudniony reprezentuje typ kultury władzy, w którym dyrektorzy sprawują silną kontrolę, nie obdarzając nauczycieli zaufaniem, nie dzieląc się z nimi ani władzą, ani wiedzą (dystans władzy). Jak zaznacza A. Wojtczuk-Turek (2011, s. 130), w przedsiębiorstwach, w których obdarza się pracowników zaufaniem i daje im się dużo autonomii, działania kadry kierowniczej w mniejszym stopniu będą ukierunkowane na kontrolę ich poczynań. Taki sposób widzenia pracownika będzie rzutował na sposób realizacji poszczególnych funkcji zarządzania zasobami ludzkimi, np. motywowania, oceniania, rozwoju. W kontekście refleksji dotyczącej kultury organizacyjnej cytowana autorka zwraca uwagę na kwestie komunikacji interpersonalnej. Kultura determinuje sposób informowania pracowników o wprowadzanych w organizacji zmianach w zakresie zarządzania pracownikami, co może mieć istotny wpływ na ich akceptację. W przypadku znacznego sformalizowania i sztywnej hierarchii wewnątrz organizacji informacje o wdrażanych rozwiązaniach mają często formę jednostronnego komunikatu, przekazywanego za pośrednictwem pionowych sieci komunikacyjnych „z góry na dół”. Nie ma tu miejsca na dialog, konsultowanie rozwiązań, partycypacji pracowników w procesach decyzyjnych, związanych ze zmianami.

Pożądane zmiany podejścia do zarządzania zasobami ludzkimi w szkole

Z istoty swej zarządzanie zasobami ludzkimi ma wspierać realizację celów organizacji, niezależnie czy jest to przedsiębiorstwo, czy szkoła, a zatem jego zadaniem jest (Borkowska, 2014, s. 209):

- dobór pracowników – planowanie zatrudnienia, rekrutacja, selekcja i adaptacja zawodowa w miejscu pracy;
- ocenianie pracowników – bieżące i okresowe oceny efektów ich pracy;
- szkolenia i rozwój zawodowy pracowników, awansowanie i przeszerogowanie;
- kształtowanie i monitorowanie stosunków interpersonalnych w pracy opartych na współpracy, otwartości, wzajemnym zrozumieniu i zaufaniu pracowników;
- motywowanie do efektywnej pracy;
- budowanie zaangażowania pracowników nie tylko w pracę, ale też w sprawy firmy: jej trwanie i rozwój;
- kształtowanie i monitorowanie systemu wynagradzania.

Jak zaznacza M. Juchnowicz (2003, s. 57), w doskonaleniu procesu zarządzania pracownikami kluczowe znaczenie ma poprawa jakości systemów motywacyjnych. Doskonalenie systemów motywacyjnych dokonuje się poprzez wdrażanie zarządzania przez zaangażowanie, które wymaga kultury opartej na współpracy i lojalności, motywowania przez nagrody finansowe i pozafinansowe, odpowiedniego poziomu satysfakcji zawodowej pracowników. Troska o osiągnięcie przez pracowników satysfakcji zawodowej jest jednym z istotnych wewnętrznych czynników motywujących, które sprzyjają realizacji immanentnych wartości i celów człowieka, stanowiących wartość samą w sobie. Osiągnięcie satysfakcji z pracy jest nieodzowne, by zaangażować się i identyfikować z pracą i/lub organizacją.

W przeprowadzonych badaniach poszukiwałam odpowiedzi na pytanie: Jakie obszary zarządzania zasobami ludzkimi w szkołach wymagają zmian? Nauczyciele mieli wskazać tylko jeden obszar zarządzania zasobami ludzkimi, którego zmiana przyniosłaby w ich szkole największe korzyści z punktu widzenia realizacji zadań placówki oraz profesjonalizacji procesów personalnych i zarządzania nimi. Swoją wypowiedź krótko uzasadniali. Zebrany materiał badawczy poddałam analizie dla rozpoznania problemów i sugerowanych rozwiązań. W tabeli 1 zestawiałam obszary zarządzania zasobami ludzkimi wskazane przez z nauczycieli jako wymagające poprawy.

Tabela 1. Obszary zarządzania zasobami ludzkimi wymagające zmian w opinii nauczycieli (n=78)

	liczba	%
Zwiększanie motywacji i zaangażowania nauczycieli	56	72
Udoskonalenie oceny pracy nauczyciela	11	14
Wspieranie rozwoju zawodowego	9	12
Selekcja kandydatów do pracy	2	2
Razem	78	100

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki badania wykazały, że dominującym obszarem wskazywanym jako wymagający zmian jest motywowanie. Ponad 70% badanych (56 osób) wskazało potrzebę doskonalenia systemu motywacyjnego. System motywacyjny obejmuje motywatory finansowe i pozafinansowe. Wśród czynników finansowych wymienić trzeba system wynagradzania, płace bowiem pełnią – oprócz funkcji dochodowej, kosztowej, społecznej i informacyjnej – także funkcję motywacyjną. Zgodnie z art. 30 ustawy Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2021 r. poz. 1762) na wynagrodzenie nauczycieli składa się: wynagrodzenie zasadnicze, wynagrodzenie za godziny ponadwymiarowe i godziny doraźnych zastępstw, dodatki: za wysługę lat, motywacyjny, funkcyjny, w tym z tytułu sprawowania funkcji wychowawcy klasy, za warunki pracy oraz nagrody i inne świadczenia wynikające ze stosunku pracy. Wysokość wynagrodzenia zasadniczego nauczyciela uzależniona jest od stopnia awansu zawodowego, posiadanych kwalifikacji oraz wymiaru zajęć obowiązkowych, a wysokość dodatków odpowiednio od okresu zatrudnienia, jakości świadczonej pracy i wykonywania dodatkowych zadań lub zajęć, powierzonego stanowiska lub sprawowanej funkcji oraz trudnych lub uciążliwych warunków pracy. Dyrektor szkoły ma możliwość zastosowania wobec nauczycieli kilku bodźców finansowych: zwiększonej stawki wynagrodzenia zasadniczego, zwiększonego dodatku motywacyjnego, nagrody dyrektora szkoły. Może zdecydować także o przyznaniu środków na sfinansowanie różnych form doskonalenia zawodowego.

Wypowiedzi nauczycieli wskazujące na zmiany systemu motywowania można podzielić na trzy grupy dotyczące: 1) roli dyrektora szkoły jako osoby odpowiedzialnej za motywację nauczycieli; 2) przydzielania dodatku motywacyjnego; 3) potrzeby doceniania zaangażowania w pracę.

Nauczyciele od dyrektora szkoły oczekują umiejętności decydujących o poziomie zmotywowania zespołu, większej jego aktywności w budowaniu motywacji poprzez dobrą organizację pracy i atmosferę wspierającą, w pobudzaniu podwładnych do pracy i koordynacji pracy, oczekują tworzenia systemu motywacyjnego, który zapewnia indywidualność nauczyciela z jego odrębnymi celami, potrzebami i potencjałem osobniczym, a równocześnie wykorzystuje możliwość kooperacji, pracy zespołowej oraz mechanizmy bezpośrednio łączące interes i sukces szkoły z sukcesem jej nauczycieli. Oto przykładowe wypowiedzi:

- *Trudne problemy, w które obfituje środowisko szkoły wymagają takiego ich rozwiązywania, aby zaangażowani byli w nie wszyscy nauczyciele;*
- *Traktowanie każdego nauczyciela w indywidualny sposób, biorąc pod uwagę jego kwalifikacje, zakres obowiązków i predyspozycje;*
- *Nauczyciel starszy musi czuć się doceniony, czuć że jest dla szkoły niezastąpiony;*
- *Okazywanie zaufania, otwartości na zgłaszane sprawy, budowanie partnerstwa np. poprzez złożenie życzeń z okazji świąt, imienin, jubileuszu;*
- *Tworzenie atmosfery „bycia razem” a nie pouczania i krytykowania;*
- *Brak omówienia hospitowanych lekcji. Tak naprawdę nie wiem jak pracuję, nie wiem co ewentualnie powinnam poprawić. Hospitacja powinna pełnić nie tylko funkcję kontrolno-oceniającą, ale również doradczo-doskonalącą.*

Dla wielu nauczycieli istotne znaczenie dla poprawy systemu motywacyjnego w szkole ma modyfikacja części ruchomej wynagrodzenia – poprzez zwiększenie czytelności reguł przyznawania dodatku motywacyjnego. Za demotywującą nauczyciele uznali taką sytuację, w której przyznaje się dodatek do wynagrodzenia wszystkim po równo. Jest to najgorsza praktyka, ponieważ nie motywuje się aktywnych i zaangażowanych oraz nie dostrzega się tego, że są nauczyciele, którzy żadnego dodatku nie powinni dostać. Powtarzały się wypowiedzi typu:

- *Dodatek motywacyjny nie równo dla wszystkich, ale wg zasad wypracowanych wspólnie przez cały zespół, wg znanych, klarownych reguł.*
- *Nauczyciel, który pracuje na wysokim poziomie i otrzymuje taki sam dodatek motywacyjny, jak nauczyciel nie wkładający tyle czasu i poświęcenia w swoją pracę, nie czuje się zmotywowany do dalszego intensywnego działania na rzecz szkoły.*

W trzeciej grupie działań motywacyjnych o charakterze doskonalącym znalazła się kwestia doceniania zaangażowania i sukcesów. Nauczyciele oczekują doceniania ich dodatkowego zaangażowania w pracę swojej szkoły. W wielu wypowiedziach pojawiły się propozycje przyznawania dodatku za wykonywanie dodatkowych zadań, postrzeganych w kategorii sukcesu, np. za sprawowanie opieki naukowej nad uczniami będącymi laureatami olimpiad przedmiotowych, przewodniczenie zespołowi przedmiotowemu, członkostwo w zespole ewaluacyjnym, organizowanie szkolnego konkursu przedmiotowego itd. Te propozycje wskazują na słabe zaspokajanie nauczycielskiej potrzeby „wyższego rzędu” – charakterystycznej dla rozwoju poznawczego człowieka – potrzeby uznania, doceniania za angażowanie się w pracę. Przykładowo ilustrują to wypowiedzi:

- *Dyrektor powinien organizować prace tak, aby zapewnić nauczycielom poczucie sprawstwa, świadomego uczestnictwa i zaangażowania;*
- *Nauczyciele oczekują od dyrektora okazywania szacunku i uznania, umacniania w nauczycielach poczucia własnej wartości mimo błędów, które czasami się im przydarzają.*

Drugim najczęściej wskazywanym obszarem zarządzania wymagającym zmian jest system oceny pracy nauczycieli. Za usprawnieniem tego systemu opowiedziało się 14% badanych (11 osób). Nauczyciele wskazywali zarówno na motywacyjną funkcję oceniania – świadomość oczekiwań i informacja zwrotna o stopniu ich spełnienia inspiruje do samodoskonalenia, jak i na funkcję administracyjną – wykorzystywanie wyników oceny do uzyskiwania kolejnych stopni awansu zawodowego, do rozdziału dodatku motywacyjnego. Większość tych nauczycieli, którzy uważali, że w ich szkole potrzebne jest udoskonalenie systemu oceny, eksponowała i krytykowała formalne wymogi związane z ocenianiem. Prawo oświatowe (art. 6 ustawy Karta Nauczyciela) precyzuje, kto może wnioskować o ocenę nauczyciela, kwestię terminów ocen, przedmiot oceny, którym jest wyłącznie stopień realizacji ustawowych obowiązków nauczyciela. Dyrektor szkoły, analizując realizację tych obowiązków, ustala stopień ich realizacji i przedstawia w postaci charakterystyki w karcie oceny pracy nauczyciela. Ocena pracy nauczyciela ma charakter opisowy i jest zakończona

stwierdzeniem uogólniającym – ocena: wyróżniająca, bardzo dobra, dobra, negatywna. Nauczycie proponowali, aby ten wysoce sformalizowany system ocen wzbogacić, uwzględniając np. podejmowanie innowacyjnych działań – prowadzenie innowacji pedagogicznej programowej, organizacyjnej lub metodycznej. Obecny system ocen pracy nauczycieli może pozwalać na kontynuowanie zatrudnienia „złych” nauczycieli. Oto przykładowe wypowiedzi:

- *Potrzebne nam jest udzielanie informacji zwrotnych o pracy, udzielanie konstruktywnych uwag krytycznych służących podnoszeniu poziomu kompetencji;*
- *Stosownie jednolitych, jasno sprecyzowanych kryteriów oceny pracy nauczycieli;*
- *Niestety, nauczyciel mało kreatywny, bez inicjatywy, nie angażujący się w życie szkoły, nie wychodzący poza ramy programu, otrzyma ocenę pozytywną, ponieważ np. dobiera odpowiednie formy i metody pracy.*

Trzecim obszarem zarządzania zasobami ludzkimi w szkole wymagającym udoskonalenia w opinii nauczycieli jest wspieranie rozwoju zawodowego pracowników. Ten obszar wskazało 12% badanych (9 osób). Nauczyciele krytykowali obecny system rozwoju zawodowego i procedurę awansu zawodowego. Nauczyciel zobowiązany jest doskonalić się zawodowo zgodnie z potrzebami szkoły – doskonalenie jest ustawowym obowiązkiem każdego nauczyciela, a zatem nauczyciel nie może odmówić udziału w formach doskonalenia zawodowego związanych z zajmowanym stanowiskiem. Wielu nauczycieli wyraziło przekonanie, że aktualny system doskonalenia zawodowego jest zbyt sformalizowany, jest mało zindywidualizowany, nie wspiera samoukierunkowanego uczenia się i osobistego rozwoju. Podejmowanie doskonalenia zawodowego nie przekłada się na wzmacnianie pozytywnych zachowań, ukazywanie wartości zdobycia nowych umiejętności. Wśród zgłoszonych propozycji usprawnień w obszarze wspierania rozwoju zawodowego nauczycieli większość wskazała coaching, a nie – jakby się wydawało – kurs, szkolenie, konferencje czy studia podyplomowe. Coaching eksponowano jako nowoczesną metodę rozszerzającą kompetencje pedagogiczne, sposób refleksji nad stosowaniem konkretnej umiejętności lub wiedzy. Nauczyciele przytaczali korzyści płynące z coachingu. Ilustrują to wypowiedzi:

- *Coaching koncentruje się na rozwiązaniach, a nie na szukaniu przyczyn niepowodzeń;*
- *Coaching może pomóc w dostrzeżeniu niezadawalających rezultatów i zidentyfikowaniu przyczyn ich występowania, określeniu niezbędnych zmian w działaniu, wsparciu wprowadzenia ich w życie i ocenie, czy nastąpiła poprawa;*
- *Coaching zwiększa perspektywy rozwoju oraz brania odpowiedzialności za swoje życie.*

Jak pisze M. Sidor-Rządkowską (2022, s. 18): „Istotą coachingu jest rozmowa, a osią tej rozmowy są wnikliwie, właściwie zadawane pytania. Nieprzypadkowo coacha określa się mianem »człowieka, który pyta«. Nieprzypadkowo też jeden z wybitnych coachów ma na wizytówce napis »Akuszer«. To bezpośrednie nawiązanie do źródeł coachingu – postaci Sokratesa, starożytnego myśliciela uważanego za

prekursora omawianej profesji. Jego rozumienie roli nauczyciela jest zaskakująco zbieżne z dzisiejszym rozumieniem zadań coacha. Sokrates podkreślał, że rola ta nie polega na przekazywaniu drugiemu człowiekowi niewzruszenie pewnej wiedzy. Tej bowiem sam nauczyciel nie posiada. Chodzi raczej o wspólne dochodzenie do celu, o to, by człowiek umiejętnie wspierany wykorzystał potencjał drzemący we własnym wnętrzu. Sokratejski nauczyciel nie tworzy żadnej wiedzy, nikogo nią nie obdarza. Jego misją jest pomagać w rozwoju ludziom". Choć nauczyciele i dyrektorzy mogą chętnie wchodzić w rolę coacha, sama chęć jest niewystarczająca do osiągnięcia efektywności ich działań. Nie każdy może być coachem. Przede wszystkim trzeba mieć osobiste kompetencje (np. umiejętność aktywnego słuchania, formułowania i zadawania trafnych pytań, stosowania metafor, stawiania wyzwań), mieć wiedzę i umiejętności, aby pomóc, a nie zaszkodzić i wreszcie trzeba mieć w sobie wrażliwość pozwalającą na budowanie pogłębionych relacji z etycznym wychowawcą.

Czwartym obszarem zarządzania wymagającym zmian według badanych nauczycieli jest system selekcji kandydatów na nauczycieli. Ten obszar wskazało tylko 2% badanych (2 osoby). Pomimo precyzyjnego obwarowania wymogów związanych z zatrudnieniem, nauczyciele krytycznie odnoszą się do obecnych praktyk selekcji. Powtarzały się opinie o bardzo uproszczonej procedurze selekcji. Rozmowa kwalifikacyjna jest to specyficzne narzędzie selekcyjne. Wynikiem przeprowadzonej rozmowy kwalifikacyjnej są decyzje dotyczące dalszego postępowania w procedurze doboru nauczycieli. Następnym etapem jest praktyczny sprawdzian umiejętności kandydata i test predyspozycji zawodowych. Nauczyciele proponowali sposoby wzbogacenia metod selekcji. Oto przykładowe wypowiedzi:

- *Kandydaci na nauczycieli powinni być poddani testom kompetencyjnym sprawdzającym ich przydatność do zawodu;*
- *Chciałabym, aby kandydat na nauczyciela przeprowadził kilka lekcji pokazowych.*

Polskie przysłowie uczy, że „jaki pan, taki kram”. A zatem źle dobrany nauczyciel może negatywnie wpływać na efektywność funkcjonowania owego „kramu”. Niestety z opinii badanych nauczycieli wynika, że przywołane przysłowie nierzadko znajduje potwierdzenie w wadliwym (niekiedy niezgodnym z prawem czy nieetycznym) doborze kadr nauczycielskich w szkołach.

Podsumowanie

Istnieje duże zapotrzebowanie w szkołach na implementację praktyk zarządzania zasobami ludzkimi stosowanych w przedsiębiorstwach. Zarządzanie szkołą musi jednak uwzględniać jej specyfikę, podstawowe funkcje: kształcącą, wychowawczą, opiekuńczą i kulturową, preferowane w szkole wzory kulturowe oraz rozwijać i umacniać te wartości, które stanowią swego rodzaju podbudowę dla zarządzania przez kulturę organizacyjną.

Koncepcja kultury organizacyjnej w zarządzaniu szkołą nabiera kluczowego znaczenia. Przyjmowanie podejścia kulturowego do zarządzania szkołą uwzględnia rolę kulturowych, społecznych i psychicznych procesów toczących się pomiędzy ludźmi działającymi wspólnie w ramach tej instytucji i w ich umysłach. Koncepcja kultury organizacyjnej, podnosząc sprawę systemu normatywnego instytucji, zdaje się dobrze odpowiadać potrzebom sfery edukacyjnej.

Z przeprowadzonych badań wynika, że największym wyzwaniem dla zarządzania zasobami ludzkimi w szkołach jest udoskonalenie systemu motywowania nauczycieli, uwarunkowane poprawą kompetencji kierowniczych dyrektorów szkół. Brak odpowiednich kompetencji dyrektorów szkół do kierowania zespołami pracowniczymi stanowi istotną barierę poprawy jakości ZZL w szkołach. Dlatego istotnym warunkiem szerszej implementacji narzędzi zarządzania zasobami ludzkimi do szkoły jest umocnienie roli tej tematyki w programie kształcenia nauczycieli – być może przyszłych dyrektorów.

Z jednej strony analiza ujawniła szereg pomysłów i możliwości implementacji praktyk zarządzania zasobami ludzkimi do szkół, z drugiej – ukazała wiele zjawisk patologicznych, wymagających wyeliminowania ze szkół. Ważnym wnioskiem z badań jest duża otwartość nauczycieli na wprowadzenie do szkół instrumentów zarządzania zasobami ludzkimi.

Bibliografia

1. Andrzejczak A. (2016), *Problemy zarządzania zasobami ludzkimi w szkole z perspektywy nauczycieli*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi”, 2(109)/16, s. 15–35.
2. Borkowska S. (2014), *Psychologiczne i organizacyjne aspekty zarządzania zasobami ludzkimi*, [w:] A. Rajkiewicz, J. Orczyk (red.), *Rynek pracy i wykorzystanie potencjału pracy w Polsce*, Warszawa, IPISS.
3. Dorczak R. (2009), *Zarządzanie w edukacji – wyzwania i możliwości*, „Zarządzanie Publiczne”, 2(6), s. 11–25.
4. Dorczak R. (2012), *Specyfika zarządzania w edukacji – rozwój indywidualny człowieka jako wartość centralna*, „Zarządzanie Publiczne”, 3(19), s. 39–47.
5. Furmanik M. (2012), *Kultura organizacyjna w szkołach różnych krajów*, „Zarządzanie Publiczne”, 1(21), s. 115–125.
6. Gadomska-Lila K. (2010), *Zmiany w systemie wartości polskich przedsiębiorstw*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi”, 3–4(74–75)/10, s. 29–38.
7. Jamka B. (2014), *Endogeniczne uwarunkowania zarządzania zasobami ludzkimi*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi”, 3–4(98–99)/14, s. 51–62.
8. Juchnowicz M. (2013), *Troska o satysfakcję pracowników – nowy paradygmat czy nowy pragmatyzm?*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi”, 3–4(92–93)/13, s. 51–60.
9. Jurkiewicz P., Wiśniewska J. (2021), *Specyfika organizacji i zarządzania szkołą w dobie zagrożenia epidemiologicznego*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 1(112)/2021, s. 107–120.
10. Kochanowska E. (2020), *Po co jest szkoła? Funkcje szkoły z perspektywy kandydatów do zawodu nauczyciela*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika”, s. 79–94.
11. Pocztowski A. (1999), *Zarządzanie zasobami ludzkimi w teorii i praktyce*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi”, 1–2(4–5) (190–191), s. 17–32.

12. Sidor-Rządkowska M. (2022), *Profesjonalny coaching. Zasady i dylematy etyczne w pracy coacha*, Wolter Kluwer, Warszawa.
13. Wojtczuk-Turek A. (2011), *Psychospołeczne bariery wdrażania w przedsiębiorstwie najlepszych praktyk w zakresie ZKL*, [w:] M. Juchnowicz (red.), *Najlepsze praktyki w zarządzaniu kapitałem ludzkim*, Szkoła Główna Handlowa w Warszawie – Oficyna Wydawnicza, Warszawa.

dr hab. URSZULA JERUSZKA, prof. APS

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej

Joanna Kubińska

<https://orcid.org/0000-0001-5630-7261>

Anna Pańczuk

<https://orcid.org/0000-0002-6628-0573>

Zofia Kubińska

<https://orcid.org/0000-0002-9127-3439>

DOI: 10.34866/hhrk-1n87

Aktywność fizyczna w wybranych aspektach kulturowo-aksjologicznych z uwzględnieniem zdrowia dorosłych Polaków

Physical activity in selected cultural and axiological aspects with regard to the health of adult Poles

Keywords

Physical activity, value, health, culture, moral act

Abstract: According to the Reports of the Polish Supreme Audit Office (NIK) and Polish Academy of Science (PAN), education and prevention play a key role in promoting healthy lifestyle and in building health competences. Those documents are the basis for the development of a modern, national strategy aimed at promoting pro-health physical activity.

The purpose of the study is to present physical activity and health as a value in modern culture and as a moral-ethical act. The theoretical point of reference is the analysis of selected literature from the philosophical anthropology of John Paul II, the theory and sociology of physical culture and health sciences. In addition, the article presents current research showing the attitudes of adults toward physical activity and health as a value. The authors attempt to show health as a value from the perspective of a positive, ethical and moral understanding.

Słowa kluczowe

Aktywność fizyczna, wartość, zdrowie, kultura, czyn moralny

Streszczenie: Wśród działań na rzecz ochrony zdrowia rekomendowanych w raportach m.in. NIK i PAN wskazywana jest znacząca rola edukacji i profilaktyki w promowaniu zdrowego stylu życia oraz budowaniu kompetencji zdrowotnych. Dokumenty te stanowią bazę do opracowania nowoczesnej, narodowej strategii ukierunkowanej na upowszechnianie prozdrowotnej aktywności fizycznej.

Celem pracy jest przedstawienie aktywności fizycznej i zdrowia jako wartości we współczesnej kulturze oraz jako czynu moralno-etycznego. Teoretycznym punktem odniesienia jest analiza wybranej literatury z zakresu antropologii filozoficznej Jana Pawła II, teorii i socjologii kultury fizycznej oraz nauk o zdrowiu. Ponadto w artykule zaprezentowano aktualne badania, ukazujące postawy osób dorosłych wobec aktywności fizycznej i zdrowia jako wartości. Autorzy podejmują próbę ukazania zdrowia jako wartości z perspektywy pozytywnego, etyczno-moralnego rozumienia.

Wprowadzenie

Prospektywne zmiany w działaniach ochrony zdrowia i organów władzy publicznej na rzecz zdrowia w Polsce, zalecone przez NIK w 2018 roku, na pierwszym miejscu wskazują inwestowanie w zdrowie obywateli poprzez edukację i profilaktykę. Zarekomendowano wprowadzenie do szkół wydzielonego przedmiotu – edukacji zdrowotnej, nauczającej zdrowego stylu życia poprzez aktywność fizyczną, żywienie i wyrabianie prozdrowotnych nawyków na przyszłość. Kolejny raz NIK zaapelowała, że lepiej zadbać o nauczanie społeczeństwa, jak aktywnie i zdrowo żyć, aby nie ponosić kosztownych skutków chorób behawioralnych i cywilizacyjnych. Również eksperci medycyny w podsumowaniu debaty nt. rozwoju systemu ochrony zdrowia potwierdzili te rozwiązania (NIK 2019, s. 10–11), (Czauderna i zespół, 2019, s. 7–8). Globalne badania czynników ryzyka w latach 1990–2019 wskazały, że głównym zagrożeniem zdrowia na świecie (i w UE) są antyzdrowotne czynniki behawioralne (w tym brak aktywności fizycznej). W Polsce, chcąc je ograniczyć, zalecono promowanie zdrowego stylu życia i budowanie kompetencji zdrowotnych (...) (Dziennik Urzędowy MZ 2021, s. 83–110). Natomiast Raport Komitetu Zdrowia Publicznego PAN ukazuje wdrażanie narodowych rekomendacji aktywności fizycznej. Stanowią one przygotowania do opracowania nowoczesnej, narodowej strategii ukierunkowanej na upowszechnianie prozdrowotnej aktywności fizycznej. Zasadnicze pytanie raportu brzmi: Jak zwiększyć poziom systematycznej korzystnej dla zdrowia aktywności fizycznej Polaków? (Drygas, Gajewska, Zdrojewski, 2021).

Obecnie coraz częściej w zaleceniach ekspertów doceniana jest ranga zdrowotnej aktywności fizycznej z akcentem na zwiększenie uczestniczenia w niej osób w różnym wieku. Zdaniem autorów edukacja zdrowotna osób dorosłych, na ten temat, mogłaby ukazywać aktywność fizyczną również w aspektach kulturowo-aksjologicznych.

Celem pracy jest próba przedstawienia aktywności fizycznej i zdrowia w perspektywie dwóch kategorii aksjologicznych, jako wartości we współczesnej kulturze osób dorosłych oraz jako czynu moralno-etycznego. W pracy przeprowadzono analizę sposobu ujmowania tych pojęć w oparciu o publikacje polskich autorów.

Kultura wg Dyczewskiego to świat wartości, które ukierunkowują ludzkie pragnienia i działania oraz są podstawą do oceny wszystkiego, co człowiek myśli, czego pragnie i co czyni (Dyczewski, 2001, s. 30). Wartości stanowią jeden z głównych wyznaczników i celów ludzkiego działania (Olechnicki, Załęcki, 1997, s. 239). Natomiast czynem, zgodnie z etyką, nazywa się tylko takie działanie, którego

człowiek jest świadomym i wolnym sprawcą. Tylko w czynie wyraża się człowiek jako osoba: podmiot zdolny do rozumnie wolnego stanowienia o sobie (Szostek, 1998, s. 46–50; Jan Paweł II, 2005, s. 129–132). W związku z powyższym postawiono dwie tezy: 1) Aktywność fizyczna jest wartością kulturową i czynnem etyczno-moralnym, 2) Zdrowie jest wartością aksjologiczną, będąc upragnionym celem dążeń osób dorosłych.

Potwierdzeniu tezy posłuży analiza wybranej literatury z zakresu antropologii filozoficznej Jana Pawła II, teorii i socjologii kultury fizycznej oraz nauk o zdrowiu. Ponadto zaprezentowane zostaną aktualne badania, ukazujące przejawy postaw osób dorosłych wobec aktywności fizycznej i zdrowia jako wartości. Trzecią składową popierającą postawione tezy będą autorskie przemyślenia oparte na wieloletniej pracy badawczej.

Aktywność fizyczna jako wartość kulturowa i czyn etyczny

1. Aktywność fizyczna wartością kulturową

Aktywność fizyczna według aksjologicznej koncepcji kultury fizycznej Demela (za Osiński, 2011) to fizyczne funkcjonowanie człowieka, zarówno w jego własnym, subiektywnym odczuciu, jak w obrazie społecznie zobiektywizowanym. Efekty tego funkcjonowania dotyczą wielu innych wartości odnoszących się do zdrowia, budowy i postawy ciała, odporności, wydolności, sprawności i urody. Analogicznie do innych wartości kulturowych (transcendentnych, duchowych) kształtują się poglądy i postawy ludzkie, są więc częścią światopoglądu i obyczaju, będących elementami kultury (Demel za Osiński, 2011, s. 62). Wypracowany przez każdą wspólnotę kanon wartości, będący podstawą kultury, nadaje sens i ułatwia wybór działań podejmowanych przez jej jednostki, dotyczy to również postaw wobec aktywności fizycznej. Wspólnotowe wartości kulturowe ukierunkowują człowieka w realizacji procesów poznawania i wartościowania potrzebnych do rozwoju własnej tożsamości, budowania relacji z innymi w funkcjonowaniu społeczno-kulturowym.

Kultura jest procesem dochodzenia człowieka do własnej hierarchii wartości, wzorów i norm postępowania. Kultura fizyczna stanowi wycinek ogólnej kultury człowieka, który w niej wyraża i ujawnia wybrane wartości fizycznego funkcjonowania i postawy wobec fizyczności. Wśród nich, jak już wspomniano, jest aktywność fizyczna będąca świadomym działaniem człowieka ujawniającym poznane i wybrane dobro-wartość. W naszym przypadku tym dobrem-celem jest zdrowie.

Typy wzorów osobowych kultury fizycznej (somatycznej), które kształtowały się na długotrwałej drodze ewolucji KF¹ jako rzeczywistości społecznej i kulturowej, w pierwszej wersji, opracował Florian Znaniecki. Najnowszą ich koncepcję mającą, zdaniem autorów, adekwatne (w dużym stopniu) odniesienia do współczesności opublikowali socjologicy KF. Poniżej przedstawiono ją w postaci autorskiej tabeli (tab. 1.).

¹ KF – kultura fizyczna.

Tabela 1. Typy wzorów osobowych kultury fizycznej (somatycznej), (na podstawie Dziubiński, Krawczyk, Lenartowicz, 2019, s.108–112)

Typy wzorów osobowych KF (somatycznej)	Wartość	Opis
Wzór estetyczny	Piękno, piękno ciała, znajomość kanonu piękna ciała w różnych epokach i rozwoju człowieka, rozumienie piękna, poczucie piękna, kreowanie piękna	Wiąże się z preferowaną od czasów antycznych kategorią piękna i harmonii. Kanon piękna zmieniał się w kolejnych epokach. Obecny kult ciała kreują media i moda. Specyficznie rozumiane piękno ciała nierzadko prowadzi do zaburzeń w żywieniu (bulimia, anoreksja), okaleczeń (tataże, kolczykowanie) nadużywania środków psychoaktywnych (sterydów anabolicznych), choroby.
Wzór hedonistyczny	Przyjemność, zadowolenie, poprawianie nastroju, zabawa (czerpanie z doznań smakowych, seksualnych, kinetycznych i emocjonalnych)	Przejawia się w różnych formach konsumpcji, zabawy, których celem jest osiągnięcie przyjemności, czerpanej z doznań smakowych, seksualnych i kinetycznych. Czerpanie zadowolenia, przyjemności ze specyficznych form aktywności poprawiających nastrój, eliminujących napięcie i stres.
Wzór ascetyczny	Duchowość, kontemplacja, medytacja, modlitwa, koncentracja na doskonaleniu zdrowia duchowego, ograniczanie – eliminowanie doznań cielesnych, umartwianie ciała, asceza, post, wstrzemięźliwość	Podkreślał dualistyczne znaczenie ciała i duszy, odzwierciedlał ideę przemijania, ulotności i zniszczenia ciała. Duszę rozumiał jako nieskończoną, nieśmiertelną, reprezentującą tym samym ideę dobra. Warto więc inwestować w duszę poprzez wysiłek, pracę oraz umartwianie ciała.
Wzór higieniczny – zdrowotny (egzystencjalny i utylitarny)	Zdrowie w ujęciu holistycznym, nadrzędnym, ponadczasowym, zdrowie jako wartość utylitarna, zdrowie jako wartość egzystencjalna, dbałość o zdrowie	Zdrowie, styl życia stają się tu nadrzędną wartością, rozumianą w biopsychospołecznym znaczeniu. Pierwszy typ egzystencjalny towarzyszy walce człowieka z chorobą i śmiercią, ma charakter ponadczasowy (związany z promocją, profilaktyką i medycyną). Wzór utylitarny odwołuje się do społecznych interesów nowoczesnych państw, w których dobro narodu uzależnione jest od stanu zdrowia, jakości, długości życia jego członków.

Wzór sprawnościowy	Sprawność, rodzaje sprawności (militarna, hartująca, dająca odporność, zapobiegająca niepełnosprawności)	Miał swoje odniesienie do realizacji celów militarnych w spartańskim systemie wychowania. Surowe warunki egzystencjalne oraz ćwiczenia fizyczne hartowały ducha i wyrabiały odporność psychiczną i fizyczną w sytuacjach stresowych. Wojskowa musztra podnosi sprawność żołnierzy, dając szansę na adekwatne działanie w sytuacji trudnej
Wzór agonistyczny	Rywalizacja, współzawodnictwo, zwycięstwo, dominacja, potrzeba osiągnięć, „aktywne próżnowanie”, pozorny cel, „wyścig szczurów”	Walka i rywalizacja sportowa to główny cel. Agonistyka początkowo miała największe znaczenie w kręgach arystokratycznych i wojskowych. Obecnie rywalizacja sportowa pełni funkcje kompensacyjne, podwyższając pozycję społeczną osób dorosłych, oraz stymulując potrzebę osiągnięć dzieci i młodzieży. Dominacja i rywalizacja stała się elementem współzawodnictwa międzynarodowego, nie tylko w sporcie, ale w polityce, ekonomii i kulturze. „Wyścig szczurów” wydaje się kluczowym czynnikiem naszych czasów.

Opracowanie własne.

Współcześnie wzór higieniczny nazywany osobowym wzorem zdrowotnym od wielu lat jest promowany przez edukację, naukę, rodzinę, system ochrony zdrowia i instytucje realizujące profilaktykę zagrożeń zdrowia. Utylitarna wersja wzoru higienicznego odwołuje się do społecznych interesów nowoczesnych państw, w których dobro narodu uzależnione jest od stanu zdrowia, jakości i długości życia w zdrowiu jego członków. Założenia obecnej polityki zdrowotnej mają tendencje do łączenia celów egzystencjalnych zdrowia z utylitarnymi. Państwa UE przyjmują wspólne cele i ujednolicają sposób ich realizacji służący poprawie jakości i długości życia Europejczyków, zalecając prozdrowotną aktywność fizyczną i inne czynniki behawioralne. W Polsce te wytyczne i działania mają najczęściej wymiar teoretyczny, rozproszony i akcyjny. Natomiast treści edukacyjne na temat aktywności fizycznej są kierowane do wybranych grup i obejmują takie aspekty, jak: definicje, formy, rodzaje, poziomy, funkcje, domeny, sposoby pomiaru, korzyści, przeciwwskazania (Osiński 2011, s. 207–242).

2. Aktywność fizyczna czynnem etyczno-moralnym

Kolejnym krokiem jest ukazanie uczestniczenia osoby dorosłej w aktywności fizycznej z perspektywy podejmowania czynu etyczno-moralnego. Aktywność ruchowa tak jak każdy czyn człowieka ujawnia poziom dojrzałości osoby w perspektywie aksjologicznej. W związku z tym postanowiono scharakteryzować czyn jako proces,

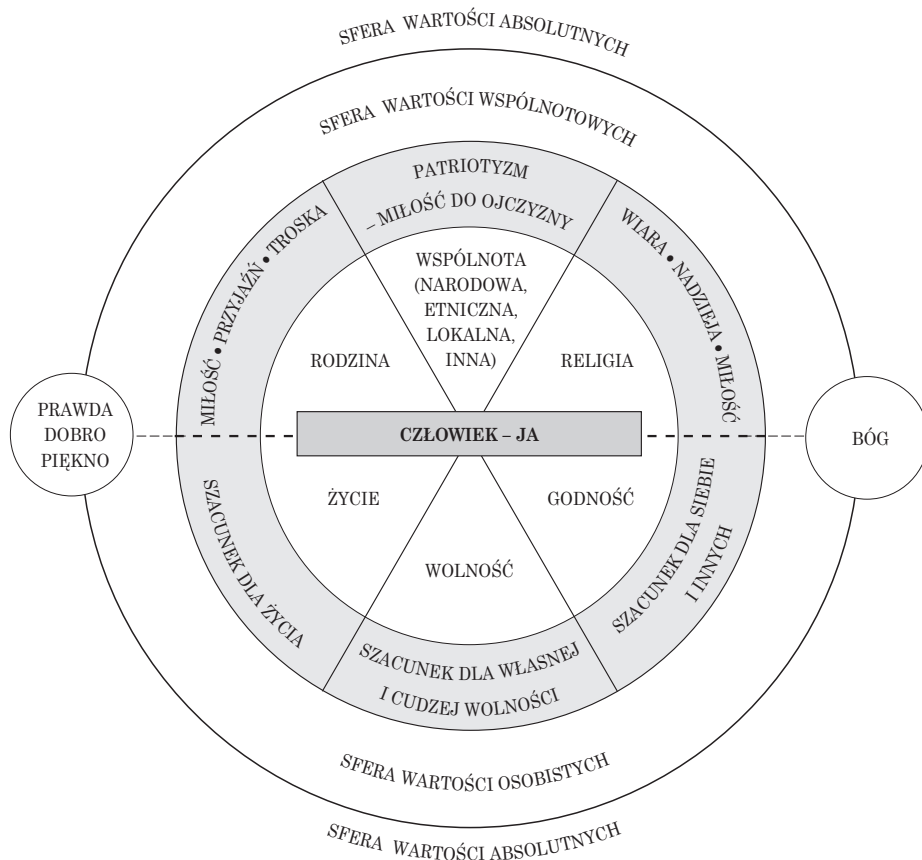
czyli wskazać i opisać składowe struktury procesu czynu na podstawie nauczania Jana Pawła II i jego uczniów z perspektywy antropologii filozoficznej (Wojtyła, 1999, 2000; Jan Paweł II, 2005). Rzeczownik „czyn” łączy się z czasownikiem „czynić” „działać”, dlatego czyn jest to działanie właściwe człowiekowi jako osobie i jest to działanie świadome. Określenie „świadome” wskazuje, że jej podstawą jest samowiedza (potencjalność) i właściwości czynu, którymi są: rozumiałe poznanie (owoc nabytej wiedzy) i wola (gotowość wychodzenia ku dobru). Zasadniczą funkcją świadomości jest to, że kształtuje ona przeżycie czynu spełnianego przez osobę (ujawnione w doświadczaniu własnego czynu). Kolejne właściwości-funkcje świadomości czynu to refleksywność (nie tylko refleksyjność) i duchowość. To, że człowiek każdy swój czyn przeżywa, czyli zarazem odczuwa i ocenia, w obrębie własnego podmiotu zawdzięcza świadomości w jej funkcji refleksywnej. W wyniku refleksywnej świadomości zarówno ów czyn, jak „dobro” bądź „zło” moralne stają się pełną podmiotową (dobrowolną) rzeczywistością człowieka. I w tym jest pełny wymiar moralności jako rzeczywistości podmiotowej i osobowej każdego człowieka (Wojtyła, 2000, s. 73–99).

Ta syntetyczna analiza świadomości czynu dotyczy każdego działania własnego, podejmowanego przez osobę (Szostek, 1998; Wojtyła, 2000). Są one sposobem komunikowania kulturowego dokonanych rozstrzygnięć, zrozumienia, gotowości, zdolności wartościowania, doświadczania, a w konsekwencji dojrzałości osoby do wartości.

Podejmowanie prozdrowotnej aktywności fizycznej to również proces działania człowieka, w którym ujawnia się złożoność właściwości czynu. Aby ukazać je jako czyn wartościowy moralnie, zasadne jest przypomnienie, że moralność jest to przejaw nabytej etyki – „etos” – obyczaj (Wojtyła, 1999; Jan Paweł II, 2005). Każda wartość-norma moralna ma na uwadze dobro człowieka, pojęciem dobra posługiwano się do końca XIX w. Termin „wartość” zaistniał w filozofii po wcześniejszym „dobru”; przyjemnym i godziwym. Jedną z teorii wartości, którą posługiwał się w swoich analizach antropologiczno-filozoficznych Karol Wojtyła, jest hierarchia wartości Maxa Schelera. Ukazuje ona pięć rodzajów wartości: religijne (absolutne), duchowe (poznawczo-etyczne), witalne (życie i zdrowie), hedonistyczne (przyjemność), utylitarne (użyteczność, cywilizacja). Aktywność fizyczna w odniesieniu do tej klasyfikacji dóbr w największym stopniu jest wartością witalną. Jako świadome działanie poprzedzone samowiedzą wpisuje się również w wartości duchowe oparte na zrozumieniu i wyborach poznawczo-etycznych świadomości i woli. W procesie podejmowania aktywności fizycznej osoby dorosłej najważniejszą właściwością czynu jest jej przeżycie przez doświadczenie, czyli świadome w niej uczestniczenie. Regularny udział w aktywności fizycznej możemy nazwać nawykiem, obyczajem, czy normą, które są elementami osobistej kultury fizycznej i kultury zdrowotnej. Każdy z nas przez swoje czyny, w tym i aktywność fizyczną, ujawnia poziom własnej kultury fizycznej i zdrowotnej, tworzy je oraz w nich funkcjonuje. A są one wycinkami kultury ogólnej człowieka.

Jan Paweł II dowodzi, że właściwym kształtem życia człowieka jest kultura, że człowiek nie może obejść się bez kultury, wreszcie, że kultura jest jego właściwym sposobem istnienia: „człowiek, który w widzialnym świecie jest jedynym ontycznym podmiotem kultury, jest też jedynym właściwym jej przedmiotem i celem”. Kultura jest tym, przez co człowiek jako człowiek staje się bardziej człowiekiem: „człowiek i tylko człowiek, jest sprawcą i twórcą kultury; człowiek i tylko człowiek, w niej się wyraża i w niej się potwierdza (Jan Paweł II, *Przemówienie w UNESCO W imię przyszłości kultury...*, [w:] Jan Paweł II, *Nauczanie papieskie*, Poznań 1985, s. 728–729).

Obecnie, zdaniem Żuka (2016), dożyliśmy takich czasów, że to technika i jej rozwój stały się ważniejsze niż dobro człowieka. Pamiętajmy, że przyjęte przez wspólnotę kanony wartości wskazują ideały podejmowane w nauce i realizowane w procesie edukacyjnym (Żuk, 2016). Poniżej przedstawiono graficzną wersję kanonu obecnych wartości europejskich, charakterystycznych również dla kultury polskiej, na podstawie G. Żuka (2016, s. 104), rys. 1.



Rys. 1. Kanon tradycyjnych wartości w kulturze Zachodu (Żuk, 2016, s. 104)

Wśród wartości osobistych szacunek do życia jako wartości związany jest z aktywnością fizyczną, będącą czynnikiem dbałości o jakość życia (w tym zdrowia) własnego i innych. Przedstawiona propozycja, według której człowiek zajął centralne miejsce kreowania wartości, zachęca do podjęcia głębszych refleksji.

Zdrowie jako wartość-efekt wysiłku moralnego

Ujmowanie zdrowia w literaturze wskazuje na tendencję do poszerzania i różnicowania jego zakresu pojęciowego jako: stanu, dobrostanu, zdolności, dyspozycji, normy, funkcji, procesu, zasobu, potencjału, kapitału, a nawet daru (Domaracki, 2013). Jak pisał Demel, „zdrowie-teoretycznie podzielone-pozostaje jednością, (...) dlatego zdrowie widzieć trzeba zawsze w jego całokształcie (...) ileż to problemów zdrowotnych rozwiązać można za pomocą argumentów czerpanych z arsenału estetyki, etyki, a choćby mody i snobizmu” (Demel, 1999, s. 103).

Aksjologiczny wymiar zdrowia oraz różnorodność jego podziałów i opisów w szerokim ujęciu przedstawiła Woynarowska. Według autorki „zdrowie zajmuje wysokie miejsce w hierarchii wartości, jest wartością deklarowaną, często jednak nie jest wartością realizowaną, tzn. duży odsetek ludzi nie dąży do jej osiągnięcia i nie dba wystarczająco o swoje zdrowie” (Woynarowska, 2017, s. 27–30).

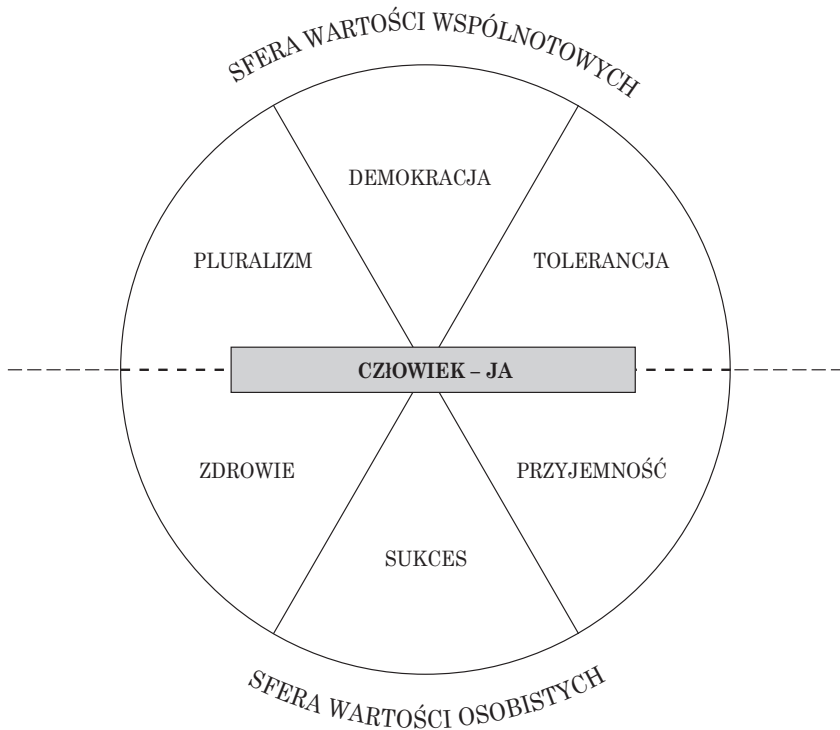
Zadaniem autorów pracy jest ukazanie zdrowia jako wartości z perspektywy pozytywnego, etyczno-moralnego rozumienia. Zdrowia będącego przedmiotem pożądania, tym co jest upragnione przez człowieka i jest celem jego zabiegów-zachowań. Ten sposób rozumienia zdrowia najczęściej prezentuje promocja zdrowia i psychologia (Heszen, Sęk, 2007, s. 46–60; Kubacka-Jasiecka, Ostrowski, 2008, s. 21–40).

Ujęcie zdrowia przez WHO określające je jako dobrostan fizyczny, psychiczny i społeczny, a nie tylko brak choroby czy niepełnosprawności, posiada w literaturze przedmiotu kontrowersyjne odniesienia. Krytyka dotyczy najczęściej statyczności stanu zdrowia, zamiast dynamiki (zmienności stanu), braku wskazania wymiaru zdrowia duchowego i nieprecyzyjności zastosowanego pojęcia „dobrostanu” (Woynarowska 2017, s. 16–21).

Natomiast Jana Pawła II stwierdza, że „jeżeli dobrobyt-dobrostan pojmowany jest w sensie hedonistycznym, bez odniesienia do wartości moralnych, duchowych i religijnych, dążenie to (...) może zostać zamknięte w zbyt ciasnym widnokręgu, który hamuje jego rozmach, co wpływa ujemnie na samo zdrowie (...)”. Dlatego pojęcie zdrowia powinno być osadzone w integralnej wizji antropologicznej, dla której poszanowanie życia i godności każdego człowieka stanowi wartości niezbywalne. Dążenie do zdrowia nie może pomijać ontologicznej wartości człowieka i jego osobowej godności: nawet wówczas gdy człowiek traci zdrowie fizyczne lub umysłowe, zachowuje w pełni swoją godność (Jan Paweł II, 2005, s. 321–325). „Dobro, jakim jest zdrowie, ma tak wielką wartość etyczną, że uzasadnia zobowiązanie społeczeństwa do działań na rzecz jego ochrony i dbania o nie. Wynika to z obowiązku

solidarności, która nie pomija nikogo – nawet tych którzy utracili zdrowie z własnej przyczyny” (Jan Paweł II, 2005, s. 35). Szczególnie w tej definicji zdrowie jest ukazane w perspektywie aksjologicznej, jako dobro, jako wartość etyczna i cel obowiązkowych działań społeczeństwa.

Chcąc dodatkowo ukazać rolę i miejsce terminu zdrowie wśród norm i wartości współczesnej kultury, posłużono się opisem i graficznym ujęciem układu wartości dominujących we współczesnej kulturze Zachodu według G. Żuka. Wśród wartości społeczeństwa neoliberalnego, którego podstawą funkcjonowania jest rywalizacja jednostek o sukces, człowiek stanowi centrum układu wartości i sam jest wartością (Żuk, 2016, s. 105–117), rys. 2.



Rys. 2. Układ wartości dominujących we współczesnej kulturze Zachodu (G. Żuk, 2016, s. 105)

Zaproponowane ujęcie dopełniają wartości związane z odniesieniem sukcesu. Zdrowie, które go umożliwia i przyjemność, której sukces dostarcza. Wg autora zdrowie, czyli dobra forma fizyczna i psychiczna, jest umieszczone na pierwszym miejscu, ponieważ warunkuje sukces. Jest również zamieszczane na pierwszym miejscu w „świadomości potocznej” (Żuk, 2016). Zdaniem auterek w zaprezentowanym układzie wartości dominujących brakuje wartości absolutnych i duchowych.

Postawy osób dorosłych wobec aktywności fizycznej i zdrowia na podstawie wybranych badań

Według szacunków badaczy w 2018 roku zwiększenie aktywności fizycznej mogłoby przyczynić się do redukcji 3,2 mln zgonów rocznie na świecie (Tomik i in., 2018, s. 32–38). Nie ma to jednak przełożenia na wzrost zainteresowania Polaków aktywnością fizyczną. Badanie przeprowadzone przez Tomika z zespołem (2018) wykazało, że ponad 80% dorosłych jest niewystarczająco aktywna fizycznie. Na 7 czynników ryzyka przedwczesnych zgonów aż 6 ma związek z brakiem uczestniczenia w aktywności fizycznej i żywieniem. Europejczycy spędzają od 2,5 do 8,5 godzin dziennie siedząc (Tomik i in., 2018, s. 32–38).

W badaniach sondażowych hierarchii wartości Polaków z kilku ostatnich lat trudno jest znaleźć aktywność fizyczną jako cenniejszą wartość wskazaną na jej czołowym miejscu. Wśród badań najważniejszych wartości codziennego życia w czasie pandemii COVID-19 w 2020 roku aktywność fizyczna pod postacią sportu została wskazana przez 0,3% respondentów i znalazła się na 47 pozycji (CBOS 2020).

Jeżeli chodzi o pozycję zdrowia wśród najważniejszych wartości w życiu badanych, to zawsze częstość wskazań sytuuje je na czołowych miejscach hierarchii. Tak jak w 2019 roku na pierwszym miejscu hierarchii wartości dla 83% Polaków było szczęście rodzinne, to na drugim (dla 69%) zachowanie dobrego zdrowia.

Wśród wartości, które badani wymieniali najczęściej w listopadzie 2020 roku znalazło się zdrowie, które jako najważniejsze w życiu wymieniło 47% respondentów (CBOS 160/ 2020). W innym badaniu z 2020 roku ukazującym obawy Polaków w nadchodzących miesiącach więcej niż połowa badanych (51%) koncentrowała się wokół kwestii związanych ze zdrowiem, a 20% bała się utraty zdrowia i pojawienia się jakiegokolwiek choroby (CBOS 155/2020). Obawy Polaków w 2022 roku dotyczyły kolejno drożyzny (71%), wojny (70%) i choroby (64%). Natomiast wśród oczekiwań na miejscach od 1 do 4 wskazano sprawy z obszaru polityki i gospodarki, a na 5 miejscu zakończenie pandemii COVID-19 (12%) i poprawę dostępu do opieki zdrowotnej (13%), (CBOS 35/2022). Obawy i oczekiwania Polaków, Komunikat z badań Nr 35/2022.

Dwa lata z pandemią COVID-19 wpłynęły na zmianę hierarchii wartości Polaków w 2022 roku. Jak wynika z badań zrealizowanych dla marki Berimal, stan zdrowia bliskich stał się naszą nadrzędną wartością. Z badania wynika, że 9 na 10 Polaków po dwóch latach pandemii COVID-19 deklaruje troskę o osoby w swoim otoczeniu. Najczęściej troszczyliśmy się o rodziców, teściów (65%), partnera lub partnerkę (64%), dzieci (63%) oraz rodzeństwo (47%) blisko połowa Polaków (48,0%) zaczęła zwracać większą uwagę na stan zdrowia bliskich, a 58% ma więcej czasu dla rodziny. Prawie 90% deklaruje, że okazywało troskę osobom w swoim otoczeniu (Berimal, 2022).

Analiza literatury ukazała bardzo dużą dysproporcję wyników ze względu na wiek. Najczęściej w badaniach przedmiotowych uczestniczy młodzież szkolna i studenci,

zapewne ze względu na ich dostępność. Trudno o wyniki prezentujące aktywność fizyczną lub kulturę fizyczną w hierarchiach wartości osób dorosłych posiadających względnie ustabilizowane przekonania, nastawienia, czy też doświadczenia (Dudkowska-Sadowska, 2021; Kubicki, 2020).

Podsumowanie

Aktywność fizyczna w dotychczasowych działaniach edukacyjnych i naukowych najczęściej stanowiła przedmiot podstawy poznania praktyczno-przedmiotowego obejmującego takie aspekty, jak: definicje, formy, rodzaje, poziomy, funkcje, domeny, sposoby pomiaru, korzyści, wskazania, przeciwwskazania (Osiński, 2011, s. 207–242). Badania sondażowe nie ukazują aktywności fizycznej w aspekcie podmiotowym jako wartości moralnej w ramach subiektywnych hierarchii wartości badanych. W odróżnieniu od zdrowia, które było i jest najważniejsze, a w klasyfikacjach aksjologicznych zajmuje czołowe miejsca.

Prace naukowe podejmujące temat kulturowo-aksjologicznych aspektów aktywności fizycznej z uwzględnieniem zdrowia, wskazujące jej wartość etyczno-moralną zapewne zwiększyłyby jej rangę i atrakcyjność w wyborach osobistej hierarchii wartości. Aktywność fizyczna jako prozdrowotny priorytet stylu życia, dostarczający poczucia własnej wartości i satysfakcji to zachowanie wykluczające obojętność, wzbudzające w człowieku motywację i pragnienie osiągnięcia celu. W rozwoju człowieka przekłada się na bogactwo duchowe, emocjonalne i intelektualne, które przyczynia się do budowania odpowiedzialności moralnej za zdrowie własne i innych. Wartości i przekonania stanowią fundament ludzkiej egzystencji, służą do kształtowania w życiu człowieka kompetencji umożliwiających dostrzeganie zagrożeń zdrowia związanych z brakiem aktywności ruchowej. To one stanowią punkt wyjścia do dokonywania zmian, nadawania życiu sensu i kreowania stylu życia poprzez aktywność fizyczną w wymiarze aksjologicznym. W wybranych badaniach sondażowych przed pandemią i przed wojną zdrowie w hierarchii wartości miało najwięcej wskazań i zajmowało pierwsze miejsce. Po pandemii najważniejsze stały się dobra gospodarczo-polityczne.

Autorzy uważają, że systemowe rozwiązania w Polsce wprowadzające edukację fizyczną ukazującą dbałość o zdrowie poprzez aktywność fizyczną wzbogacaną o wymiar aksjologiczny mogą przełożyć się na potrzebę urzeczywistniania, czyli doświadczania w codziennym życiu aktywności fizycznej jako docenianej wartości moralnej. Dopełnienie witalnego wymiaru prozdrowotnej aktywności fizycznej o podmiotowy aspekt etyczno-moralny występujący w treściach edukacji zdrowotnej oraz zachowaniach być może skutecznie przyczyni się do naśladowania wartościowych wzorców przez kolejne pokolenia. Brak systemowych rozwiązań tego problemu w Polsce zapewne będzie nadal skutkował wyraźną, niekorzystną różnicą pomiędzy stanem zdrowia i życia związanymi z minimalnym uczestnictwem Polaków w aktywności fizycznej a obywateli innych krajów Europy.

Bibliografia

1. CBOS 35/2022). Obawy i oczekiwania Polaków, Komunikat z badań Nr 35/2022.
2. CBOS Komunikat z badań, Nr 8/2022, Zadowolenie z życia, s. 2.
3. CBOS News 2020, System wartości Polaków w 2019 roku.
4. CBOS Wartości w czasach zarazy, Komunikat z badań NR 160/2020.
5. Czauderna P., Gałązka-Sobotka M., Górski P., Hryniewiecki T. (2019), *Strategiczne kierunki rozwoju systemu ochrony zdrowia w Polsce Wyniki ogólnonarodowej debaty o kierunkach zmian w ochronie zdrowia*. Dokument podsumowujący, Warszawa.
6. Demel M. (1980), *Pedagogika zdrowia*, Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
7. Domaradzki J. (2013), *O skrytości zdrowia. O problemach z konceptualizacją pojęcia zdrowie*, „Hygeia Public Health”, 48(4), s. 408-419.
8. Drygas W., Gajewska M., Zdrojewski T. (red.). (2021), *Niedostateczny poziom aktywności fizycznej w Polsce jako zagrożenie i wyzwanie dla zdrowia publicznego*. Raport Komitetu Zdrowia Publicznego PAN, PIZP-PZH Warszawa.
9. Dudkowski-Sadowska A. (2021), *Aktywność fizyczna i zdrowie polskiej młodzieży jako wartości*, „Zeszyty Naukowe KUL” 64, nr 4 (256).
10. Dyczewski L. (2001), *Miejsce i funkcje wartości w kulturze*, [w:] red. L. Dyczewski, *Kultura w kręgu wartości*, TN KUL Lublin.
11. Dyrka A. (2014), *Postawa chrześcijańska wobec zdrowia w nauczaniu Jana Pawła II*, „Roczniki Teologiczne”, Tom LXI, zeszyt 5, s. 5–20.
12. Dziennik Urzędowy MZ w sprawie mapy potrzeb zdrowotnych.
13. Dziubiński Z., Krawczyk Z., Lenartowicz M. (red.). (2019), *Socjologia kultury fizycznej*, wyd. II, AWF Warszawa (ebook).
14. Heszen I., Sęk H. (2007), *Psychologia zdrowia*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
15. Jan Paweł II (2005), *O życiu aborcja eutanazja wojna*, Wydawnictwo M, Kraków.
16. Jan Paweł II (1985), *Przemówienie w UNESCO. W imię przyszłości kultury...* (2.06.1980), nr 2, [w:] Jan Paweł II, *Nauczanie papieskie*, Wydaw. Pallottinum, Poznań.
17. Jan Paweł II. (2005), *W obronie życia i zdrowia każdej osoby ludzkiej. Przesłanie do członków Papieskiej Akademii „Pro-Vita”*, „L'Osservatore Romano”, 6 (274), https://www.opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/przemowienia/provita (dostęp: 12. 07. 2022).
18. Kubacka-Jasiecka D., Ostrowski T.M. (red.). (2005), *Psychologiczny wymiar zdrowia, kryzysu i choroby*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
19. Kubicki R. (2020), *Hierarchia wartości a zachowania dewiacyjne młodzieży*, *Studia z teorii i wychowania*, Tom XI, nr 4 (33), s. 251–265.
20. Nagórny J., Jeżyna K. (red.). (2005), *Jan Paweł II. Encyklopedia nauczania moralnego*, Polwen, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, Radom.
21. Narodowy Test Zdrowia Polaków 2020, 2021, 2022, <https://www.medonet.pl/narodowy-test-zdrowia-polakow,kategoria.html> (dostęp: 18.08.2022).
22. NIK (2019), *Raport: system ochrony zdrowia w Polsce – stan obecny i pożądane kierunki zmian*, Departament zdrowia, Warszawa.
23. Olechnicki K., Załęcki P. (1997), *Słownik socjologiczny*, Graffiti BC, Toruń.
24. Osiński W. (2011), *Teoria wychowania fizycznego*, AWF im. Eugeniusza Piaseckiego, Poznań.
25. Raport marki Berimal (2022), „Świadomość i działania Polaków w okresie COVID-19”, przygotowany przez Instytut Badawczy Zymetria.
26. Styczeń T., Chudy W., Gałkowski J. W. i in (red.), (2005), *Karol Wojtyła: osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, TN KUL, Lublin.
27. Szostek A. (1998), *Pogadanki z etyki*, Biblioteka „Niedzieli” 62, Częstochowa.

28. Tomik R., Dębska M., Gołaś A. i in. (2018), *Krajowe rekomendacje prozdrowotnej aktywności fizycznej*, MSiT, AWF im. Jerzego Kukuczki w Katowicach.
29. Wojtyła K. (1999), *Elementarz etyczny*, TN KUL, Lublin.
30. Woynarowska B. (red.). (2017), *Edukacja zdrowotna Podstawy teoretyczne metodyka praktyka*, Wyd. Naukowe PWN Warszawa.
31. Żuk G., (2016), *Kultura w kontekście wartości III*, [w:] G. Żuk, *Edukacja aksjologiczna. Zarys problematyki*, Lublin, s. 87–117.

dr Joanna Kubińska

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

dr Anna Pańczuk**dr Zofia Kubińska**

Akademia Bialska Nauk Stosowanych im. Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

Wolontariat osób starszych jako element wychowania w perspektywie starości – wybrane aspekty

Voluntary work of the elderly as an element of education in the perspective of old age - selected aspects

Keywords: senior citizen, social activity, voluntary work, education for old age, education in old age

Abstract: The following article focuses on the role of social activity with particular emphasis on the voluntary work of the elderly as an important aspect of education in old age. Volunteering allows an elderly person to properly adapt to the old age and to understand the changes taking place. It also contributes to improving the quality of life in its declining phase. The purpose of the article is to describe the importance of voluntary activities in old age.

Słowa kluczowe: senior, aktywność społeczna, wolontariat, wychowanie do starości, wychowanie w starości

Streszczenie: W prezentowanym artykule skoncentrowano się na ukazaniu roli aktywności społecznej, ze szczególnym uwzględnieniem wolontariatu senioralnego w aspekcie wychowania w perspektywie starości. Wolontariat pozwala osobie starszej na prawidłową adaptację do starości, zrozumienie zachodzących zmian, a także przyczynia się do podnoszenia jakości życia w schyłkowej fazie życia. Celem artykułu jest opis i ukazanie znaczenia działań wolontarytycznych w starości.

Wstęp

Problematyka życia osób starszych we współczesności obejmuje liczne obszary badań. Bez wątplenia wydłużenie ludzkiego życia i znaczny wzrost liczby seniorów w strukturze społecznej przyczyniły się do wzmożonego zainteresowania tą grupą wiekową. Nie bez znaczenia jest fakt, iż obecnie starość staje się jednym z najdłuższych trwających etapów rozwojowych człowieka. Polifromiczność starości¹ stanowi podstawę nie tylko zmian zachodzących w obszarze polityki społecznej, ale także w kontekście projektowania długofalowych systemowych rozwiązań, skoncentrowanych na wychowaniu i przygotowaniu młodszych pokoleń do własnej starości. Realne wydłużenie ludzkiego życia stało się faktem. Obecnie specjaliści, badacze

¹ N. Pikula (2014), *Polifromiczność starości jako czynnik sprzyjający wykluczeniu*, [w:] *Inkluzja społeczna jako remedium pedagogiczne w dobie kryzysu*, red. L. Pytka, T. Zacharuk, E. Jówko, Siedlce: Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego, s. 309–316.

z różnych dziedzin życia społecznego koncentrują swe działania na tym, aby długie życie przekładało się także na jego jakość.

Jakość życia seniorów warunkowana jest licznymi czynnikami², które w sposób bezpośredni lub pośredni przyczyniają się do odczuwania dobrostanu i satysfakcji życiowej. W całej palecie determinant jakości życia osób starszych szczególne miejsce zajmuje aktywność i jej różne formy i rodzaje. Aktywność w wieku senioralnym spełnia liczne funkcje i zadania. Dzięki zaangażowaniu w różne obszary życia człowiek starszy konstruktywnie przystosowuje się do zachodzących zmian, co pozwala mu na odczuwanie dobrostanu. W aspekcie występujących zmian i prognoz demograficznych coraz częściej podejmowana jest także problematyka szczególnych form aktywności i przygotowania społeczeństw do starości.

Celem prezentowanego artykułu już ukazanie wartości wolontariatu jako jednej z istotnych, lecz mało popularnych form zaangażowania społecznego seniorów w aspekcie wychowania w starości.

Aktywność w wieku senioralnym

Aktywność, niezależnie w jakim wieku podejmowana, spełnia szereg istotnych funkcji. Pozwala na realizację zadań rozwojowych oraz zdobycie nowych umiejętności i kompetencji społecznych. Problematyka aktywności i aktywizacji najstarszych grup wiekowych szeroko podejmowana jest zarówno w literaturze polskiej³, jak i zagranicznej⁴, stając się obszarem wielu badań.

Aktywność jest czynnikiem rozwoju seniorów, który umożliwia przeżywanie starości w sposób pomyślny, ukierunkowany na odczuwanie wysokiej jakości życia. Józef Rembowski podkreśla, iż aktywność „jest potrzebą psychiczną i społeczną w każdym wieku, nie wyłączając późnych lat życia człowieka. Tak więc ludzie starsi są zadowoleni z siebie, jeśli w ich zachowaniu ujawnia się działanie zastępcze po utracie roli pierwotnej”⁵. Według Katarzyny Białożyt „Duże znaczenie w realizacji zadań rozwojowych przypisuje się aktywności człowieka. Ta, podejmowana na różnych

² Szerzej: K. Baumann (2006), *Jakość życia w okresie późnej dorosłości – dyskurs teoretyczny*, „Gerontologia Polska” 14, nr 4, s. 165–171.

³ Szerzej: *Seniorzy w pryzmacie koncepcji „Społeczeństwo dla wszystkich grup wieku”*, red. A. Leszczyńska-Rejchert, L. Domańska, E. Subocz, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2015; T. Zacharuk, S. Sobczak, E. Jówko, B. Bocian-Waszkiewicz, *Aktywność osób starszych. Studium pedagogiczne*, Uniwersytet Humanistyczny w Siedlach, Siedlce 2021; N.G. Piłkuła, *Aktywność społeczno-educacyjna jako czynnik zmiany i rozwoju osób starszych*, „Praca socjalna”, 2021, Vol. 36, nr 3, s. 127–141; I. Mandrzejewska-Smól, *Znaczenie aktywności społeczno-kulturowej w funkcjonowaniu społecznym osób starszych*, [w:] *Społeczny wymiar życia i aktywności osób starszych*, red. A. Baranowska, E. Kościńska, K.M. Wasilewska-Ostrowska, Toruń 2013, s. 155–166.

⁴ *Active Ageing: Voluntary Work by Older People in Europe*, ed. A. Principi, P.H. Jensen, G. Lamura, Bristol 2014; A. Bowling, *Enhancing Later Life: How Older People Perceive Active Ageing?*, „Aging & Mental Health” 12, 2008, no. 3, s. 293–301.

⁵ J. Rembowski, (1984), *Psychologiczne problemy starzenia się człowieka*, PWN, Warszawa–Poznań, s. 33–34.

płaszczyznach, pozwala na podtrzymywanie relacji społecznych, odnajdywanie sensu życia i śmierci (szczególnie w okresie starości), realizację celu życia oraz rozwoju, który często bywa nieświadomiony przez jednostkę⁶. Natomiast zdaniem Elżbiety Trafiałek „aktywność powinna towarzyszyć całemu życiu, ale dla najstarszych jest szczególnie ważna zarówno z medycznego, jak i społecznego punktu widzenia”⁷.

Poprzez zaangażowanie w aktywność osoby starsze mają możliwość pomyślnie adaptować się do zachodzących zmian, przewycięzania kryzysów starości oraz radzenia sobie z sytuacjami stresogennymi. Literatura przedmiotu wskazuje, iż osoby starsze mogą podejmować aktywność taką, jak: aktywność domowo-rodzinną; aktywność społeczną, aktywność edukacyjną, aktywność religijną, aktywność zawodową, aktywność kulturalną oraz aktywność rekreacyjną⁸. Poszczególne rodzaje aktywności wzajemnie się przenikają i uzupełniają, pomagając osobom starszym odczuwać dobrostan życiowy.

W aspekcie omawianej problematyki należy zwrócić uwagę na funkcję aktywności w wieku senioralnym. Według Małgorzaty Dziegielewskiej aktywność wśród osób starszych spełnia takie funkcje, jak:

- funkcję adaptacyjną, bezpośrednio związaną z przystosowaniem do zachodzących zmian w okresie starości. Poprzez tę funkcję możliwym staje się akceptacja i adaptacja starości jako finalnego okresu życia;
- funkcję integracyjną, odnoszącą się do utrzymania kontaktów społecznych i relacji z otoczeniem;
- funkcję kompensacyjną, która przyczynia się do wyrównywania braków ujawniających się np. w momencie zakończenia pracy zawodowej;
- funkcję kształtującą, poprzez którą możliwym staje rozwijanie i doskonalenie nowych umiejętności i kompetencji społecznych;
- funkcję rekreacyjno-rozrywkową, pozwalającą konstruktywnie zagospodarować wolny czas w satysfakcjonujący sposób;
- funkcję psychogeniczną związaną z odczuwaniem satysfakcji oraz jakości życia.

Poprzez podejmowanie różnorodnych form aktywności przedstawiciele najstarszego pokolenia mają możliwość zaspokajania wielu potrzeb takich, jak: potrzeba satysfakcji życiowej, potrzeba bezpieczeństwa, uznania społecznego.

Pomimo iż aktywność w wieku senioralnym sprzyja waloryzacji starości i wiąże się z pozytywnym oddziaływaniem na ludzkie życie, to stosunkowo niewielki odsetek polskich seniorów czynnie podejmuje zaangażowanie w różne formy aktywności. Dane wskazują, iż aktywnością sporadycznie wybieraną przez osoby starsze

⁶ K. Białożył (2020), *Aktywność edukacyjna społeczna kobiet w okresie późnej starości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków, s. 63.

⁷ E. Trafiałek (2006), *Starzenie się i starość. Wybór tekstów z gerontologii społecznej*, Wydawnictwo Uczelniane Wszechnica Świętokrzyska, Kielce, s. 189–190.

⁸ G. Orzechowska (1999), *Aktualne problemy gerontologii społecznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn, s. 28–29.

jest aktywność społeczna. Według Adama Zycha aktywność społeczna to „czynny, świadomy udział jednostki lub grupy w życiu społecznym, zwykle podejmowany w konkretnym celu, np. nawiązania kontaktów z innymi jednostkami lub grupą społeczną. Aktywność społeczna seniorów sprzyja waloryzacji starości, która powinna być traktowana jako ważna faza rozwojowa człowieka. Aktywna obecność ludzi w podeszłym wieku w społeczeństwie kreuje również pozytywny wizerunek osób starszych, przeciwstawiając się tym samym stereotypizacji”⁹. Według Halickich ten rodzaj aktywności koncentruje się na „czynnym zaangażowaniu w życie publiczne, działalność społeczną na poziomie społeczności lokalnej, regionalnej lub ogólnokrajowej. Działalność ta może przybierać charakter sformalizowany (np. włączenie się w prace organizacji i stowarzyszeń) bądź działalności spontanicznej¹⁰. Jedną z form aktywności społecznej jest wolontariat senioralny, poprzez który możliwym staje się realizacja licznych zadań rozwojowych związanych ze starością.

Wolontariat seniorów jako forma aktywności społecznej

Wolontariat osób starszych stanowi istotny element aktywności społecznej, która wśród polskich seniorów jest na niskim poziomie. Bez wątplenia wolontariat seniorów wpisuje się w ideę edukacji ustawicznej, a także przygotowania i edukacji w starości. „Dzięki byciu w wolontariacie życie osób starszych staje się pełniejsze, czują się potrzebni, mniej samotni. Uczestnictwo w wolontariacie towarzyszy nabywanie nowych doświadczeń, rozwój umiejętności panowania nad własnym życiem, jego odpowiedzialnego kształtowania, świadomość zmiany swojej pozycji w strukturze społecznej. Takie doznania stanowią dla starszych ludzi znaczący argument, dowód na to, że ciągle pozostają aktywnymi, pełnowartościowymi członkami społeczeństwa, chroniąc się przed ryzykiem marginalizacji”¹¹.

Według Adama A. Zycha, wolontariat należy definiować jako działalność podejmowaną ochotniczo, której celem jest pomaganie, nie będące konsekwencją zobowiązań międzyludzkich¹². Podobnie uważa Małgorzata Dziegielewska definiując wolontariat jako nieprzymuszoną pracę społeczną¹³. Zaangażowanie seniorów w aktywność społeczną związane jest z licznymi korzyściami dla zdrowia fizycznego, psychicznego oraz społecznego. W aspekcie wolontariatu osób starszych Aleksandra Błachnio pisze tak: „Wolontariat stanowi panaceum na główną bolączkę starości, szczególnie w naszym kraju, jaką jest odarcie jej z poczucia odpowiedzialności i sprawstwa”¹⁴.

⁹ A.A. Zych (2010), *Leksykon gerontologii*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, s. 17.

¹⁰ M. Halicka, J. Halicki (2002), *Integracja społeczna i aktywność ludzi starszych*, [w:] *Polska starość*, red. B. Synak, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk, s. 190.

¹¹ A. Lubrańska, E. Zawira (2021), *Wolontariat – jako przykład bycia i stawania się w starości*, „Exlibris. Biblioteka Gerontologii Społecznej” 20(1), s. 37.

¹² A.A. Zych, (2007), *Leksykon gerontologii*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 202.

¹³ M. Dziegielewska, (2006), *Wolontariat ludzi starszych (na przykładzie wolontariuszy w regionie łódzkim)*, [w:] *Starzenie się a satysfakcja z życia*, S. Steuden, M. Marczuk, Wydawnictwo KUL, Lublin, s. 262.

¹⁴ A. Błachnio (2012), *Starość non profit. Wolontariat na Uniwersytetach Trzeciego Wieku w Polsce i na świecie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz, s. 137.

Zdaniem Małgorzaty Dzięgielewskiej „wolontariat osób starszych jest sposobem aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i lokalnym. Jest działaniem na rzecz ludzi potrzebujących, które daje poczucie użyteczności i satysfakcji z czynienia nawet drobnych czynności”¹⁵. Aktywność wolontaryjna osób w starszym wieku przynosi wiele korzyści, zarówno dla osoby potrzebującej, jak i pomagającej. Poprzez wolontariat seniorzy zaspokajają swoje potrzeby, mają możliwość ciągłego rozwoju, doskonalenia siebie, odkrywania zainteresowań, utrzymywania relacji i kontaktów społecznych.

Zdaniem Katarzyny Białożyt wolontariat senioralny „sprzyja waloryzacji starości, która powinna być traktowana jako istotna faza rozwojowa. Aktywna obecność ludzi w podeszłym wieku w przestrzeni społecznej kreuje również pozytywny wizerunek osób starszych, a tym samym przeciwstawia się stereotypizacji. Według Stanisławy Steuden działalność wolontaryjna osób starszych wiąże się ściśle z dobrostanem psychicznym¹⁶. Wzrasta bowiem satysfakcja życiowa, adaptacja do nowych warunków, podnosi się samoocena człowieka, a ponadto lepiej radzi on sobie ze stresem.

W kontekście omawianej problematyki należy zwrócić uwagę na czynniki, które determinują podejmowanie wolontariatu przez seniorów. Badania Doroty Barwińskiej¹⁷ wskazują, iż najstarsza populacja angażuje się w wolontariat, ponieważ poprzez działania tego typu odczuwa satysfakcję życiową, zaspakaja potrzeby wyższego rzędu, kreuje swoją starość, odnajduje sens życia, czuje się potrzebna. Wolontariat pozwala na akceptowanie własnej starości, służy przełamywaniu społecznych stereotypów dotyczących seniorów, buduje porozumienie między pokoleniami, przełamuje bariery w funkcjonowaniu społecznym oraz integruje środowisko lokalne. Barwińska, porównując doświadczenia polskie i niemieckie w zakresie wolontariatu człowieka starszego, wprowadza podział motywów podejmowania działalności społecznej przez seniorów na cztery podstawowe grupy: motywy altruistyczne, motywy instrumentalne, motywy moralno-obligatoryjne, motywy związane z kształtowaniem człowieka i jego osobowości. W skład grupy motywów altruistycznych wchodzi poczucie solidarności z osobami potrzebującymi, współczucie, dzielenie się nadzieją z jednostkami, które tego potrzebują, a także identyfikacja z pokrzywdzonymi. Katalog motywów instrumentalnych tworzy pozyskiwanie nowych doświadczeń i umiejętności, konstruktywne wykorzystanie czasu wolnego, utrzymanie kontaktów interpersonalnych, odnalezienie osobistego zadowolenia. Grupę motywów moralno-obligatoryjnych tworzą przekonania moralne i religijne, humanitarny wkład w życie społeczne, a także zobowiązania polityczne, koncepcje wartości, odprawianie pokuty. Ostatnią grupę motywów tworzą motywy związane

¹⁵ M. Dzięgielewska, *Wolontariat ludzi starszych (na przykładzie wolontariuszy...*, op. cit., s. 267.

¹⁶ Szerzej: S. Steuden (2011), *Psychologia starzenia się i starości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 98–99.

¹⁷ D. Barwińska (2007), *Wolontariat seniorów źródłem aktywnego życia społecznego – na tle doświadczeń niemieckich*, [w:] *Aktywność społeczna, kulturalna i oświatowa seniorów*, red. A. Fabiś, Bielsko-Biała, s. 86–90.

z kształtowaniem, to jest aktywna partycypacja i współdecydowanie, komunikacja i integracja, zmiana w zakresie wyrównywania nierówności społecznych¹⁸.

Rodzaj i zakres podejmowanych działań wolontarystycznych determinowany jest wieloma czynnikami, często o charakterze indywidualnym, subiektywnym. Wolontariat senioralny może być realizowany w sposób formalny oraz nieformalny. Sformalizowane działania w wolontariacie prowadzone są na rzecz lub za pośrednictwem organizacji lub grup społecznych. Nieformalne zaangażowanie odnosi się do pomocy i wsparcia na rzecz osób spoza rodziny i kręgu znajomych, na rzecz środowiska lokalnego bez pośrednictwa organizacji lub grupy społecznej¹⁹.

Według danych w Polsce poziom zaangażowania w wolontariat senioralny jest stosunkowo na niskim poziomie. Jak wynika z danych Głównego Urzędu Statystycznego (GUS) w Polsce w 2011 aktywność społeczna osób starszych wynosiła 38,6% i wiązała się z bezpłatną pracą na rzecz innych lub przynależnością do organizacji pozarządowych, religijnych, politycznych, spółdzielczych. 19,6% seniorów poświęcało swój wolny czas na bezpłatne prace w różnych organizacjach, szczególnie w ramach kościołów, wspólnot i organizacji religijnych. Zdecydowana większość wolontariuszy-seniorów pracowała regularnie, przynajmniej jeden raz na trzy miesiące w jednej organizacji. Pod względem płci częściej bezpłatną pracę wykonywali mężczyźni niż kobiety²⁰.

Jak wynika z danych Eurostatu w roku 2015 wolontariat seniorów w Unii Europejskiej był na porównywalnym poziomie z grupami młodszymi wiekowo. Wraz z wiekiem obserwuje się spadek zaangażowania w działania w wolontariacie. Wśród osób starszych najwięcej wolontariuszy jest w grupie 65–74 lata, angażują się oni zarówno w wolontariat formalny (21,3%), jak i nieformalny (23,9%). Najbardziej aktywnymi obywatelami UE są obywatele Szwecji, Francji i Holandii. Polscy seniorzy w grupie 65–74 lata najczęściej angażowali się w wolontariat o charakterze nieformalnym (45,1%). Działania formalne podejmowało tylko 12,2% seniorów. Znaczny spadek zaangażowania społecznego można zaobserwować w grupie wiekowej 75 lat i więcej, prawidłowość ta widoczna jest we wszystkich państwach Unii. Polscy seniorzy w tejże grupie wiekowej osiągnęli odpowiednio 4,5% w zakresie działań formalnych oraz 20,5% w wolontariacie nieformalnym. Na podstawie danych Eurostatu można wnioskować, iż zaangażowanie w wolontariat wśród osób starszych w Polsce, na tle państw UE, nie jest niskie, jednak w opracowaniu pojawia się stwierdzenie, iż „dane dla Polski, Irlandii i Wielkiej Brytanii są niemiernodajne. Ma to również wpływ na średnią unijną we wszystkich zakresach”²¹.

¹⁸ *Ibidem*, s. 91.

¹⁹ *Aktywność osób starszych. Opracowanie tematyczne*, OT-672, (2018), Biuro Analiz, Dokumentacji i Korespondencji, Kancelaria Senatu Warszawa, s. 12.

²⁰ *Jak się żyje osobom starszym w Polsce* (2012), Główny Urząd Statystyczny Warszawa, s. 4.

²¹ *Aktywność osób starszych*. Kancelaria Senatu..., *op. cit.*, s. 14–15.

Na podstawie dostępnych opracowań można wnioskować, iż wolontariat w wieku senioralnym jest dość powszechny, szczególnie na płaszczyźnie formalnej. Należy zwrócić uwagę, iż ten rodzaj aktywności społecznej zdecydowanie częściej jest realizowany w sferze nieformalnej, dlatego też nie ma realnych danych, które obrazowałyby szczegółowo zakres zaangażowania w tego typu działania.

Wobec powyższego zasadnym staje się zwrócenie uwagi na czynniki, które uniemożliwiają lub też zniechęcają najstarsze kohorty do podejmowania działań o charakterze społecznym. Według Marii Kuchcińskiej, brak seniorów w przestrzeni społecznej wiąże się z czterema podstawowymi grupami barier, są to:

- bariery soma: związane ze stanem zdrowia fizycznego,
- bariery psyche: związane ze stanem zdrowia psychicznego, opierają się na funkcjonowaniu psychicznym,
- bariery polis: związane ze środowiskiem i postawami społecznymi wobec osób starszych,
- bariery tkwiące w nadmiarze/niedoborze aktywności seniora²².

Według Kuchcińskiej cztery grupy barier implikują pięć uzasadnień braku aktywności seniorów:

- nie mogę – brak siły wynikający z niemożności organizmu,
- nie pozwalają mi – brak dostępu do informacji, nikt nie słucha ani nie pyta seniora o zdanie/chęć uczestnictwa społecznego,
- nie umiem – osoba starsza „boi się” wyzwań współczesności,
- nie chcę fatygi – senior nie chce niczego zmieniać w swoim życiu, chociaż jest świadom, iż aktywność społeczna wiąże się z licznymi korzyściami,
- nie chcę – osoba starsza akceptuje swoją sytuację, nie chce jednak niczego zmieniać, nie chce wyjść z domu²³.

Katarzyna Białożył na podstawie badań przeprowadzonych na grupie 300 kobiet wskazuje natomiast, iż sami seniorzy jako czynniki utrudniające zaangażowania się w aktywność społeczną, w tym także wolontariat, wskazują: czynniki osobowościowe, stan zdrowia, przekonanie, że osoby starsze potrzebują pomocy i wsparcia²⁴.

Wolontariat senioralny jest specyficznym rodzajem aktywności społecznej, który cechuje się przede wszystkim dobrowolnością i chęcią niesienia pomocy i wsparcia potrzebującym. „Starsi wolontariusze na własnym przykładzie pokazują, że potrzeba i umiejętność dawania tkwi w każdym z nas, bez względu na wiek. Aby to dostrzec, wystarczy spojrzeć na starość w inny sposób, niż to zazwyczaj robimy, nie z perspektywy słabości i zależności, ale aktywności i rozwoju”²⁵. Dla ludzi

²² M. Kuchcińska (2012), *Bariery uczestnictwa społecznego seniorów*, [w:] *Uczestnictwo społeczne w średniej i późnej dorosłości*, red. D. Seredyńska, Bydgoszcz, s. 17–19.

²³ *Ibidem*.

²⁴ K. Białożył, *Aktywność edukacyjna społeczna...*, *op. cit.*, s. 210.

²⁵ B. Szatur-Jaworska, P. Błądowski, M. Dzięgielewska (2006), *Podstawy gerontologii społecznej*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa, s. 93.

w podeszłym wieku aktywność wolontaryjna może być okazją do zdobycia nowych umiejętności, zainteresowań, a nawet stylem życia. Przebywanie wśród innych osób, wspólne działania oraz podejmowane w ramach wolontariatu aktywności pomagają zapomnieć o trudnościach życia codziennego, kłopotach ze zdrowiem, finansami oraz osamotnieniem. Wolontariat sprawia, że seniorzy czują się potrzebni, użyteczni. Natomiast to czyni, że ich życie staje się spełnione oraz satysfakcjonujące.

Wychowanie w perspektywie starości a wolontariat osób starszych

Starzejące się społeczeństwa generują liczne wyzwania zarówno w obszarze działań społecznych, jak i indywidualnych. Wraz z wydłużeniem ludzkiego życia istotnym stało się podejmowanie działań skoncentrowanych na przygotowaniu wszystkich pokoleń do ostatniej fazy życia. W perspektywie postępującego procesu starzenia się społeczeństw większego znaczenia nabiera wychowanie w perspektywie starości, które według Katarzyny Uzar pozwala na „kształtowanie pozytywnych postaw wobec starości jako fazy życia oraz seniorów”²⁶. Wychowanie w perspektywie starości obejmuje trzy podstawowe wymiary:

- wychowanie do starości,
- wychowanie w starości,
- wychowanie przez starość.

Wychowanie do starości obejmuje swoim działaniem młodsze pokolenia i ich przygotowanie do finalnej fazy życia. Według Jolanty Maćkowicz „Wychowanie do starości polega więc na wdrażaniu właściwie już od najmłodszych lat do rozwoju zainteresowań, pasji, czy różnego rodzaju aktywności: społecznej, towarzyskiej, edukacyjnej itd., to również pomoc w nabywaniu określonych umiejętności, które w momencie przejścia na emeryturę pozwolą w sposób satysfakcjonujący cieszyć się aktywnie wolnym czasem”²⁷ (Maćkowicz, s. 91). Wychowanie w starości bezpośrednio opiera się na działaniach, poprzez które seniorzy mają możliwość przeżywania starości w sposób satysfakcjonujący, odczuwając wysoką jakość życia. Wychowanie przez starość podejmowane jest często intencjonalnie przez samych seniorów dzięki zaangażowaniu w różne obszary aktywności.

Wychowanie w perspektywie starości wiąże się bezpośrednio z aktywnością społeczną i edukacyjną, na co wskazują liczne opracowania naukowe. Według Uzar wychowanie to oparte jest na trzech podstawowych filarach takich, jak: skoncentrowanie ku sobie, ku światu oraz ku transcendencji²⁸.

Wychowanie w perspektywie starości wiąże się z licznymi działaniami odnoszącymi się do wszystkich grup wiekowych, co pozwala na tworzenie społeczeństwa spójności wzajemnej akceptacji. W kontekście omawianej problematyki należy zwrócić

²⁶ K. Uzar (2011), *Wychowanie w perspektywie starości. Personalistyczne podstawy geragogiki*, Lublin, s. 150.

²⁷ J. Maćkowicz, *O wychowaniu do starości*, <https://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/1644/10-O-wychowaniu-do-starosci-Mackowicz.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, {dostęp: 01.09.2022}.

²⁸ K. Uzar, *Wychowanie w perspektywie...*, op. cit.

uwagę na istotną rolę wolontariatu w kreowaniu pozytywnej starości, co przekłada się na wypełnianie zadań związanych z wychowaniem w perspektywie starości.

Jak zostało zauważone we wcześniejszych rozważaniach, wolontariat przyczynia się do podnoszenia jakości życia wolontariuszy, pozwala zrozumieć zachodzące zmiany, a także zaakceptować to, co nieuniknione. Seniorzy angażujący się w bezinteresowną pomoc rozwijają siebie, swoje umiejętności i kompetencje społeczne, czują się społecznie potrzebni i użyteczni. Badania wskazują, iż uczestnictwo w wolontariacie w wieku senioralnym wiąże się z odczuwaniem wyższej satysfakcji życiowej, lepszego zdrowia psychicznego i fizycznego, niższego wskaźnika śmiertelności i depresji²⁹. Taki stan rzeczy pozwala przyjąć, iż działanie wolontaryjne może stanowić istotny element pomyślnego starzenia się, które wpisuje się w założenia wychowania w perspektywie starości.

Anna Bowling, badając zagadnienia odnoszące się do pomyślnego starzenia, wskazała na pięć grup pojęciowych, które bezpośrednio warunkują pomyślne starzenie się i wpływają na odczuwaną jakość życia. Według Bowling na pomyślne starzenie składają się: funkcjonowanie społeczne, zasoby psychiczne, spojrzenie biomedyczne, satysfakcja życiowa, a także rozumienie istoty pomyślnego starzenia się³⁰. W aspekcie omawianej problematyki należy zwrócić uwagę na funkcje wolontariatu osób starszych, które znajdują swoje odzwierciedlenie w założeniach pomyślnego starzenia się. Według Eweliny Zdebskiej wolontariat spełnia następujące funkcje w życiu wolontariusza:

- funkcję edukacyjną,
- funkcję formacyjną,
- funkcję instytucjonalną,
- funkcję wizerunkową,
- funkcję integracyjną³¹.

Wszystkie wymienione funkcje wzajemnie się uzupełniają, stanowią podstawę rozwoju wolontariusza. Wolontariat seniorów może być realizowany na wielu płaszczyznach w licznych instytucjach pomocowych, kultury, edukacyjnych, podróźniczych, historycznych, zajmujących się dziedzictwem narodowym itp., co umożliwi wolontariuszom łączenie swoich zainteresowań z aktywnością społeczną.

Idea wolontariatu senioralnego bezpośrednio wpisuje się w założenie wychowania w perspektywie starości. Szczególnie w wychowanie w starości i do starości. Wielowymiarowe korzyści płynące z podejmowania działań wolontarystycznych w okresie starości pozwalają na wzbogacenie jednostki, ale i całych społeczności,

²⁹ The Health Benefits of Volunteering: A Review of Recent Research, Corporation for National and Community Service, Office of Research and Policy Development, Washington. https://www.nationalservice.gov/pdf/07_0506_hbr.pdf. [dostęp: 29.01.2022].

³⁰ A. Bowling (2007), *Aspiration for Older Age in the 21st Century: What is Successful Ageing?*, „International Journal of Ageing and Human Development” 64, no. 3, s. 263–297.

³¹ E. Zdebska (2016), *Wolontariat w opiece hospicyjnej nad dzieckiem*, Wydawnictwo PETRUS, Kraków, s. 58–59.

które w osobie starszej widzą zaangażowanego obywatela. Realizowanie zadań rozwojowych, akceptacja starości, pozytywne nastawienie do zachodzących przeobrażeń, przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu, niwelowanie negatywnych postaw społecznych to cechy przyczyniające się do kreowania społeczeństw, w których starość jest waloryzowana, a osoby starsze czują się potrzebne i użyteczne. Poprzez aktywność społeczną, szczególnie wolontariat, możliwym staje się kreowanie przestrzeni przyjaznej i otwartej na wszystkie grupy wiekowej.

Podsumowanie

Problematyka aktywności społecznej, w tym wolontariatu osób starszych, stanowi istotne wyzwanie zarówno na szczeblu krajowym, jak i lokalnym. Poprzez mądre wykorzystanie potencjału tkwiącego w seniorach możliwym stanie się budowanie społeczności opartej na waloryzacji starości i seniorów. W aspekcie omawianej problematyki zasadnym stało się wskazanie na liczne pozytywne doświadczenia, które wypływają z wolontariatu senioralnego i znajdują odzwierciedlenie w założeniach wychowania w perspektywie starości. Niewątpliwie nagłym wyzwaniem staje się zwiększenie świadomości seniorów, ale i całych społeczności na temat aktywności społecznej, a szczególnie wolontariatu, który można traktować jako pewnego rodzaju dualizm dawcy i biorcy.

Bibliografia

1. Principi A., Jensen P.H., Lamura G. (ed.) (2014), *Active Ageing: Voluntary Work by Older People in Europe*, Bristol.
2. Barwińska D. (2006), *Wolontariat seniorów źródłem aktywnego życia społecznego – na tle doświadczeń niemieckich*, [w:] *Aktywność społeczna, kulturalna i oświatowa seniorów*, red. A. Fabiś, Bielsko-Biała.
3. Białożył K. (2020), *Aktywność edukacyjna społeczna kobiet w okresie późnej starości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.
4. Błachnio A. (2012), *Starość non profit. Wolontariat na Uniwersytetach Trzeciego Wieku w Polsce i na świecie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
5. Bowling A. (2008), *Enhancing Later Life: How Older People Perceive Active Ageing?*, „Aging & Mental Health” 12, no. 3, pp. 293–301.
6. Bowling A. (2007), *Aspiration for Older Age in the 21st Century: What is Successful Ageing?*, „International Journal of Ageing and Human Development” 64 no. 3, pp. 263–297
7. Dzięgielewska M. (2006), *Wolontariat ludzi starszych (na przykładzie wolontariuszy w regionie łódzkim)*, [w:] *Starzenie się a satysfakcja z życia*, S. Steuden, M. Marczuk, Wydawnictwo KUL, Lublin.
8. *Jak się żyje osobom starszym w Polsce* (2012), Główny Urząd Statystyczny, Warszawa.
9. Halicka M., Halicki J. (2002), *Integracja społeczna i aktywność ludzi starszych*, [w:] *Polska starość*, red. B. Synak, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
10. *Aktywność osób starszych. Opracowanie tematyczne, OT-672* (2018), Kancelaria Senatu, Biuro Analiz, Dokumentacji i Korespondencji, Warszawa.
11. Kuchcińska M. (2012), *Bariery uczestnictwa społecznego seniorów*, [w:] *Uczestnictwo społeczne w średniej i późnej dorosłości*, red. D. Seredyńska, Bydgoszcz.
12. Lubrańska A., Zawira E. (2021), *Wolontariat – jako przykład bycia i stawania się w starości*, „Exlibris Biblioteka Gerontologii Społecznej” 20(1).

13. Maćkowicz J., *O wychowaniu do starości*, <https://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/1644/10--O-wychowaniu-do-starosci--Mackowicz.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, [dostęp: 01.09.2022].
14. Mandrzejewska-Smól I. (2013), *Znaczenie aktywności społeczno-kulturowej w funkcjonowaniu społecznym osób starszych*, [w:] *Społeczny wymiar życia i aktywności osób starszych*, red. A. Baranowska, E. Kościńska, K.M. Wasilewska-Ostrowska, Toruń, s. 155–166.
15. Orzechowska G. (1999), *Aktualne problemy gerontologii społecznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
16. Pikuła N.G. (2021), *Aktywność społeczno-edukacyjna jako czynnik zmiany i rozwoju osób starszych*, „Praca socjalna”, Vol. 36, nr 3, s. 127–141.
17. Pikuła N. (2014), *Polifromiczność starości jako czynnik sprzyjający wykluczeniu*, [w:] *Inkluzja społeczna jako remedium pedagogiczne w dobie kryzysu*, red. L. Pytka, T. Zacharuk, E. Jówko, Siedlce: Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego.
18. Rembowski J. (1984), *Psychologiczne problemy starzenia się człowieka*, PWN, Warszawa-Poznań.
19. Leszczyńska-Rejchert A., L. Domańska, E. Subocz (red.), (2015), *Seniorzy w pryzmacie koncepcji „Społeczeństwo dla wszystkich grup wieku”*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
20. Steuden A. (2011), *Psychologia starzenia się i starości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
21. Szatur-Jaworska B., Błędowski P., Dzięgielewska M. (2006), *Podstawy gerontologii społecznej*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa.
22. The Health Benefits of Volunteering: A Review of Recent Research, Corporation for National and Community Service, Office of Research and Policy Development, Washington, https://www.nationalservice.gov/pdf/07_0506_hbr.pdf. [dostęp: 29.01.2022].
23. Trafiałek E. (2006), *Starzenie się i starość. Wybór tekstów z gerontologii społecznej*, Wydawnictwo Uczelniane Wszechnica Świętokrzyska, Kielce.
24. Uzar K. (2011), *Wychowanie w perspektywie starości. Personalistyczne podstawy geragogiki*, KUL, Lublin.
25. Zacharuk T., Sobczak S., Jówko E., Bocian-Waszkiewicz B. (2021), *Aktywność osób starszych. Studium pedagogiczne*, Uniwersytet Humanistyczny w Siedlcach, Siedlce.
26. Zdebska E. (2016), *Wolontariat w opiece hospicyjnej nad dzieckiem*, Wydawnictwo PETRUS, Kraków.
27. Zych A. (2010), *Leksykon gerontologii*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

Tomasz Słabiak

Doktorant Uniwersytetu Opolskiego

Centra aktywności seniorów jako odpowiedź na wykluczenie społeczne osób starszych w obszarze bezpieczeństwa społecznego

Seigniorial activity centers as an answer to the social exclusion of the elderly in the area of social security

Keywords: social security, activation of the elderly, the concept of active aging, social exclusion, NGOs

Abstract: The article presents the issue of social security in the context of seignior policy in the area of a commune and multi-sector partnership. It takes up the challenge of diagnosing the needs, defining and presenting the goals, functions and tasks of the Seigniorial Services Centers. Moreover, the possibilities of cooperation and the use of personal, material and financial resources in the implementation of programs and projects supporting the elderly in their holistic development are presented in the paper. The influence of the local environment on the functioning of some Centers has also been analysed.

Słowa kluczowe: bezpieczeństwo społeczne, aktywizacja osób starszych, koncepcja aktywnego starzenia się, wykluczenie społeczne, NGOs

Streszczenie: Artykuł przedstawia zagadnienie bezpieczeństwa społecznego w kontekście polityki senioralnej w obszarze gminy i partnerstwa wielosektorowego. W materiale podjęto wyzwanie zdiagnozowania potrzeb, zdefiniowania i przedstawienia celów, funkcji, zadań, jakie stoją przed Centrami Aktywności Seniorów (dalej: CAS). Ponadto przedstawiono możliwości współpracy i wykorzystania zasobów osobowo-rzeczowo-finansowych w realizacji programów i projektów wspierających osoby starsze w ich holistycznym rozwoju. Wskazano również na niektóre przykłady funkcjonowania Centrów w różnych adaptacjach wynikających z określonych możliwości i aktywności środowiska lokalnego.

WSTĘP

Znaczenie bezpieczeństwa i badań dotyczących problematyki bezpieczeństwa wzrosło dziś na nieznaną w dotychczasowej historii skalę, a natężenie niektórych rodzajów zagrożeń nigdy dotąd nie było tak ogromne, jak ma to miejsce obecnie. Szczególnym zagrożeniem wydaje się sytuacja osób w podeszłym wieku i ich aktywność obejmująca sferę osobową ujmowaną holistycznie, uwzględniającą potrzeby psychiczne, duchowe oraz fizyczne. Dodatkowym elementem i podstawą

wszystkich działań jest podłoże społeczne, na którym buduje się relacje oraz interakcje w odniesieniu do otaczającej rzeczywistości.

Analizując przedmiot nauk o bezpieczeństwie zauważamy, iż może on dotyczyć samego środowiska społecznego ze szczególnym uwzględnieniem człowieka, grup społecznych, narodów, czy ludzkości¹. Szanse i zagrożenia, a także wyzwania, w które doskonale wpisują się przeciwdziałanie niekorzystnemu wpływowi wyizolowania seniora, są również obszarem dla badaczy zagadnienia bezpieczeństwa. Zatem można wnioskować, że przedmiot „badań nauk o bezpieczeństwie jest zbiorem rozmytym, któremu nie można oznaczyć granic poznawalności, ponieważ ma cechy entropii”².

W świetle nauk o bezpieczeństwie jako podmiot jawi się człowiek, traktowany jako jednostka społeczna, a także jako określona zbiorowość społeczna o różnym charakterze więzi i uwarunkowań.³ Zgodnie z tą definicją podmiot bezpieczeństwa może być zatem jednostką – osobą ludzką lub mieć charakter zbiorowości ludzkiej. Natomiast elementem zagrożenia bezpieczeństwa jest wszystko to, co odnosi się do „utruty określonego dobra lub wartości, bądź czasowej lub względnie trwałej utraty zdolności do szeroko rozumianego rozwoju”⁴. Społeczność senioralna jest w tym obszarze szczególnie obecna. Utrzymująca się tendencja wzrostowa liczby osób wchodzących w wiek emerytalny w perspektywie wielopokoleniowej także będzie wymagać zwiększenia działań mających na celu aktywizację tych osób. Można dostrzec, iż „aktywni seniorzy mają mniej odczuwalne deficyty zdrowia i większą sprawność psychofizyczną, a tym samym obniżają się koszty opieki zdrowotnej. Regularna aktywność przyczynia się do opóźnienia demencji, choroby Alzheimera i wielu innych chorób o charakterze przewlekłym”⁵. Dzięki sprawności psychomotorycznej posiadają też większą chęć do angażowania się w sprawy społeczne.

Niezwykle pomocnym w tym względzie wydaje się wdrażanie partnerstwa wielosektorowego, gdyż w ten sposób można skutecznie i systemowo wspierać aktywność senioralną na różnych płaszczyznach działania.

Artykuł jest próbą opisu idei i praktycznego funkcjonowania CAS w zakresie wsparcia tej grupy wiekowej. Dynamicznie zmieniająca się sytuacja społeczno-gospodarcza, wywołana chociażby długotrwałym ograniczeniem kontaktów społecznych i sytuacją demograficzną, ujawniła nowe problemy społeczne, które wymagają zaangażowania wszystkich partnerów działających na rzecz dobra wspólnego seniorów.

¹ J. Piwowarski, *Nauki o bezpieczeństwie. Zagadnienia elementarne*, Wydaw. WSBPII APEIRON, Kraków 2017, s. 94.

² A. Czupryński, B. Wiśniewski, J. Zboina, *Nauki o Bezpieczeństwie. Wybrane problemy badań*, Wydawnictwo CNBOP-PIP, Józefów 2017, s. 31.

³ W. Kitler, *Obrona cywilna (niemilitarna) w Polsce*, Wydawnictwo MON, Warszawa 2002, s. 21; por. *Biała Księga Bezpieczeństwa Narodowego Rzeczypospolitej Polskiej*, Wydawnictwo BBN, Warszawa 2013, s. 247.

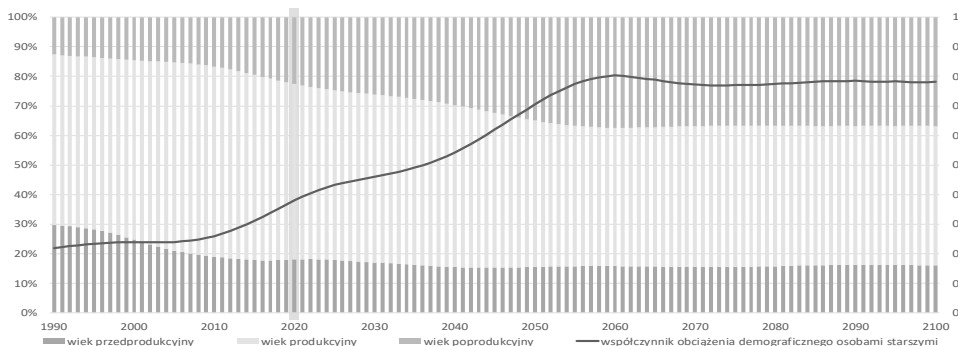
⁴ R.M. Kalina, *Ogólne kategorie klasyfikacji i charakterystyki zagrożeń zewnętrznych*, [w:] Hołyst B. (red.), *Człowiek w sytuacji trudnej*, Wydawnictwo PTHP, Warszawa 1991, s. 80–81.

⁵ D. Rynkowska, *Rola i znaczenie aktywności społecznej seniorów*, „Annales I – Philosophy and Sociology”, Vol. XLI, 2, Lublin 2016, s. 91.

GRUPA DOCELOWA CENTRÓW

Starzenie się populacji to proces „dostrzegany jedynie w perspektywie długookresowej, wielopokoleniowej”.⁶ Wynika to z dwóch zjawisk: spadku płodności i wydłużenia średniego trwania życia. Obecnie człowiek żyje znacznie dłużej, ale nie znaczy to, że jego starość jest coraz lepsza, gdyż często wiąże się niejednokrotnie z izolacją, stygmatyzacją i wykluczeniem społecznym. Zmniejszający się przyrost naturalny sprawia, iż odsetek osób w wieku poprodukcyjnym wzrasta w coraz większym tempie. Wzrost liczby osób starszych, przy jednoczesnym spadku liczby młodych, w perspektywie długookresowej będzie skutkować brakiem ludzi do pracy, co może wiązać się z brakiem kadry świadczącej wsparcie i opiekę osobom starszym. Według opracowanej przez MRiPS Strategii Demograficznej 2040 konsekwencją braku istotnej interwencji państwa w tym względzie jest dalsze starzenie się demograficzne populacji. Oznacza to znaczący wzrost udziału populacji w wieku poprodukcyjnym. Poniżej przedstawiona została struktura ludności według grup wieku oraz współczynnik obciążenia demograficznego osobami starszymi.⁷

Wykres 1. Struktura ludności według grup wieku oraz współczynnik obciążenia demograficznego osobami starszymi, lata 1990-2019 oraz projekcja na lata 2020-2100, wariant średni, Polska (w %)



Źródło: MRiPS, Strategia Demograficzna 2040.

Długoterminowe trendy w zakresie liczby i struktury wieku ludności wpływają na perspektywy gospodarcze kraju, zwiększając ryzyko wpadnięcia w pułapkę demograficzną jako jedno z najważniejszych wyzwań, jakie stoją przed Polską. Projekcja wskazuje na znaczący spadek liczby ludności w wieku produkcyjnym, która może zmniejszyć się z 22,8 mln w roku 2019 do 10,8 mln w roku 2100, czyli o 52,3%. Ciągły spadek liczby ludności w wieku produkcyjnym będzie czynnikiem sprzyjającym sekularnej stagnacji lub nawet recesji gospodarczej.

⁶ M. Okólski, *Wyzwania demograficzne Europy i Polski*, „Studia Socjologiczne”, nr 4, Warszawa 2010, s. 38.

⁷ Ministerstwo Rodziny i Polityki Społecznej, *Strategia Demograficzna 2040*, Warszawa 2022, s. 11.

Ta sytuacja może również rodzić konsekwencje mające charakter społeczny, zdrowotny oraz polityczny⁸. Utrzymująca się tendencja wzrostowa w perspektywie wielopokoleniowej będzie wymagać zapewne zwiększenia działań mających na celu aktywizację osób w podeszłym wieku.

Negatywne oddziaływanie otoczenia dalszego na jednostkę wiąże się niejednokrotnie z wykluczeniem społecznym, które dotyczy wielu obszarów życia społecznego, a grupy nim zagrożone określa się mianem słabego ryzyka, do których zaliczać można również seniorów⁹. Skutkami wykluczenia dla osób zagrożonych może być bezradność, osłabienie więzi, izolacja, stygmatyzacja, rozpad więzi rodzinnych, osłabienie mechanizmu samokontroli oraz utrata poczucia tożsamości i celu w życiu. Skutkami dla społeczeństwa jest powstanie nierówności oraz zjawiska ageizmu¹⁰. Wykluczenie może przejawiać się w bierności, samotności, alienacji oraz nieprzestrzeganiu społecznie akceptowanych norm współżycia¹¹. W sytuacji ekskluzji osób starszych kumulują się i oddziałują na siebie wzajemnie różne czynniki społeczne i indywidualne. Do przyczyn wykluczenia osób starszych zalicza się: brak samodzielności w codziennym funkcjonowaniu spowodowany m.in. chorobami i niepełnosprawnością; niski poziom wykształcenia; ograniczenia pozycji w rodzinie związanej z dokonującą się transformacją systemową i kulturową; ograniczenia obecnego rynku pracy; komercjalizację kultury, w której starość jest niedostrzegana i mało obecna; kult młodości, skutkujący wypieraniem obrazu starości i śmierci ze świadomości społecznej¹². Wielość i różnorodność przyczyn powodują, że jeden czynnik wykluczający często generuje inny. Wszystko zależy od indywidualnych predyspozycji, emocji seniora i sposobu przeżywania przez niego starości. Według autorów Narodowej Strategii Integracji dla Polski osoby starsze, samotne, niepełnosprawne należą do grup najbardziej podatnych na wykluczenie społeczne¹³. Działania państwa mające na celu przeciwdziałanie ekskluzji społecznej osób starszych i aktywizowanie tej grupy społecznej jawią się tutaj jako konieczność w zapewnieniu bezpieczeństwa osobom starszym¹⁴. Wsparcie społeczne to przede

⁸ E. Trafiałek, *Polska starość w dobie przemian*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 2003, s. 73.

⁹ J. Grotowska-Leder, *Ekskluzja społeczna – aspekty teoretyczne i metodologiczne*, [w:] J. Grotowska-Leder, K. Faliszek (red.), *Ekskluzja i inkluzja społeczna. Diagnoza – uwarunkowania – kierunki działań*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2005.

¹⁰ A. Giddens, *Socjologia*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2017, s. 319.

¹¹ P. Gierek, *Przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu seniorów na przykładzie miasta Chorzów*, [w:] A. Zawada, Ł. Tomczyk (red.), *Seniorzy w środowisku lokalnym (badania empiryczne i przykłady dobrych praktyk)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013.

¹² N. Pikula, *Samotność czy wykluczenie społeczne osób starszych*, „Praca Socjalna”, nr 4, Warszawa 2015, s. 77.

¹³ Ministerstwo Polityki Społecznej, Zespół Zadaniowy ds. Reintegracji Społecznej, *Narodowa Strategia Integracji dla Polski*, Warszawa 2004, s. 61.

¹⁴ W. Ścisło, *Osoby starsze jako kategoria defaworyzowana – pomiędzy strategiami aktywności a marginalizacją społeczną*, [w:] Kowalik W., Pawlina A. (red.), *Nowe zjawiska i procesy w badaniach nad polskimi kulturami starości*, Wydawnictwo AGH, Kraków 2015; zob. Ustawa z dnia 11 września 2015 r. – o osobach starszych (Dz.U. 2015 poz. 1705); zob. Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. – o pomocy społecznej (Dz. U. z 2004 r., poz. 593).

wszystkim jasna komunikacja i związana z nią informacja, nauka, aktywizacja, akceptacja otoczenia oraz wsparcie materialne¹⁵.

Podejmowanie aktywności przez osoby w wieku senioralnym wpisuje się w założenia koncepcji „aktywnego starzenia się” (*active ageing*). Idea ta zapoczątkowana została na Światowym Zgromadzeniu WHO w 2002 r. Proces aktywnego starzenia to optymalizacja szans w dziedzinie zdrowia, partycypacji i zabezpieczenia w celu poprawy jakości życia osób starszych.¹⁶ Koncepcja ta zakłada wspieranie ludzi starszych i likwidację wszelkich form ich dyskryminacji, głównie poprzez: zwiększenie liczebności seniorów charakteryzujących się pozytywną jakością życia, zwiększenie ilości osób starszych aktywnie uczestniczących w życiu rodzinnym, lokalnym, jak również społecznym, kulturalnym, ekonomicznym oraz politycznym całego społeczeństwa, a także zmniejszenie relatywnie kosztów związanych z leczeniem i opieką zdrowotną tej populacji. Koncepcja ta charakteryzuje się pewną dysfunkcją pierwotną, gdyż nie formułuje rekomendacji dotyczących osób, które nie chcą być aktywne. Założenia tej koncepcji bowiem nie zawsze są zgodne z potrzebami osób starszych, które świadomie wybrały wycofanie społeczne, mają ograniczony potencjał i nie odczuwają potrzeby aktywizacji¹⁷. Oznacza to, że idea aktywności postuluje działania na rzecz zaspokojenia potrzeb, których ludzie mogą nie odczuwać. Koniecznym wydaje się wypracowanie modeli wsparcia oraz dostosowanie i dobór dedykowanych form aktywności, zwłaszcza dla osób, które prezentują niski poziom zapotrzebowania na aktywizację. Dlatego też niezwykle istotne jest uwzględnianie indywidualnych pragnień, potrzeb, kompetencji, a także różnic społecznych wśród seniorów i umożliwienie im dobrowolnej decyzji o podjęciu działania¹⁸.

Nie ulega wątpliwości, że aktywność edukacyjna seniorów bardzo często przejawia się w wymiarze instytucjonalnym, przede wszystkim przez ich udział w zorganizowanych grupach, których doskonałą reprezentację stanowią uniwersytety trzeciego wieku, domy kultury, różnego rodzaju koła, np. gospodyń wiejskich itp. Odzwierciedla to rozumienie aspektu uczenia się jednostki poprzez postrzeganie go jako procesu organizowanego w trakcie nauczania. Podejmowanie tej formy aktywności przez seniorów jest dowodem na to, że człowiek w okresie starości może pozostawać aktywny w sferze intelektualnej, psychicznej, duchowej, jak również fizycznej, i dzięki temu rozwijać swoje zainteresowania oraz utrzymywać pozytywne oraz wielostronne kontakty społeczne¹⁹. Aktywność osób starszych jednak nie ogranicza się jedynie do uczestnictwa w zorganizowanych formach nauki. Wielu seniorów czerpie wiedzę

¹⁵ T. Szlendak, *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2015, s. 190.

¹⁶ *Active Ageing: A Policy Framework. A contribution of the World Health Organization to the Second United Nations World Assembly on Ageing*, Geneva: World Health Organization, Madrid 2002.

¹⁷ G. Naegele, *Die Potenziale des Alters nutzen – Chancen für den Einzelnen und die Gesellschaft*, [w:] K. Böllert, P. Hansbauer, B. Hasenjürgen, S. Langenohl (red.), *Die Produktivität des Sozialen. Den sozialen Staat aktivieren*, VS, Verl. Für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2006, s. 147-156.

¹⁸ B. Schonbrodt, K. Veil, *Zjawisko wycofania społecznego w kontekście „aktywnego starzenia się”. Potrzeba działania i przykłady dobrych praktyk w Niemczech*, „Problemy Polityki Społecznej”, 18(63), Warszawa 2012, s. 63-76.

¹⁹ M. Finogenow, *Rozwój w okresie późnej dorosłości – szanse i zagrożenia*, „Acta Universitatis Lodzianensis, Folia Oeconomica”, 297, Łódź 2013, s. 93-104, <http://repozytorium.uni.lodz.pl:8080/xmlui/bitstream/handle/11089/5550/finogenow93-104.pdf> (dostęp: 10.06.2016).

z sytuacji i zdarzeń życiowych, własnych przeżyć oraz doświadczeń innych osób. Chętnie korzysta z innych aktywnych zajęć, które wpływają na ich rozwój psychiczno-duchowy, ale także fizyczny. Zmiany w okresie starości wiążą się z doświadczeniem utraty pojętej w szerokim rozumieniu. To cecha charakterystyczna tego etapu życia. Wszystkie zmiany, jakie zachodzą w życiu człowieka, wymagają przystosowania, jednak te w okresie starości mają szczególny charakter i dotyczą utraty ról zawodowych, społecznych, utraty małżonka, zmian deterioracyjnych w organizmie czy choćby zmniejszenia dochodów²⁰. Pomocne w tym względzie wydaje się systemowe organizowanie przestrzeni dla różnych form aktywności, umożliwiających osobom starszym samodzielne i niezależne funkcjonowanie w społeczeństwie. Dlatego oferta CAS jest odpowiedzią na zapotrzebowanie środowiska.

ISTOTA DZIAŁANIA CENTRÓW

Naturalną przestrzenią dla realizacji aktywności seniorów – poza rodziną – wydaje się społeczność lokalna, w tym gmina, dzielnica, w której łatwo budować naturalne więzi międzyludzkie i realizować różne formy aktywności, zarówno tej indywidualnej, jak i grupowej. W tym celu wiele jednostek samorządu terytorialnego zleca, np. organizacjom pozarządowym prowadzenie CAS.

Długofalowym celem działania CAS jest wzrost jakości życia seniorów oraz innych mieszkańców społeczności lokalnej. Ideą działania centrów jest m.in. wzrost aktywności osób starszych w różnych sferach życia, w tym także w działaniach na rzecz najbliższej społeczności. Osiągnięcie tego celu jest mierzalne i może oznaczać np. przyrost liczby seniorów zaangażowanych w różne formy aktywności: sportowej, kulturalnej, edukacyjnej, międzypokoleniowej itp. W tym miejscu podstawową rolę odgrywa aktywność seniorów w organizacjach pozarządowych, w strukturach samorządowych, a niejednokrotnie podjęcie wolontariatu. Innym celem, nie mniej ważnym od poprzedniego, jest wzrost udziału osób aktywnych w ogólnej populacji osób 60+ w społeczności lokalnej. Wskaźnikiem realizacji tego celu może być procentowy wzrost udziału w ogólnej populacji seniorów osób korzystających z różnych form aktywności. Wzrost poziomu integracji seniorów w społeczności lokalnej to kolejne zadanie dla Centrów, którego miarą jest pozytywny stosunek do seniorów oraz wzrost liczby mieszkańców zaangażowanych w działania międzypokoleniowe. W wyżej wymienionych działaniach występuje swoista interakcja społeczna wpływająca na pozytywny odbiór środowiska²¹. Jednym z istotnych wyzwań jest poszerzenie oferty usług dla osób starszych dostępnych w społeczności lokalnej i poprawa ich jakości oraz użyteczności. Świadczy o tym pojawienie się nowych typów usług, zwiększenie liczby seniorów korzystających z nich oraz poziom zadowolenia osób starszych. Pojawiają się Miejskie Karty Seniora uprawniające do zniżek w określonych punktach

²⁰ J. Halicki, *Obrazy starości rysowane przeżyciami seniorów*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2010.

²¹ P. Sztompka, *Kapitał społeczny. Teoria przestrzeni międzyludzkiej*. Wydawnictwo ZNAK, Kraków 2016, s. 123–132.

usługowych. A same miejsca stają się Miejscami Przyjaznymi Seniorom, do których sukcesywnie co roku dołączają następni partnerzy projektu.

Z powyższych celów wyłaniają się podstawowe funkcje i zadania, które każde z centrów realizuje. Odnoszą się one do samych beneficjentów działań i usług, ale też przygotowują środowisko do znaczącego wsparcia działań na rzecz seniorów.

Przed wszystkim centra stają się punktem informacyjnym, w którym seniorzy otrzymują konkretną odpowiedź na pytania dotyczące kwestii prawnych, zdrowotnych, obszarów prowadzenia aktywności, dostępu do miejsc związanych z samokształceniem itp. Z drugiej strony centra poprzez swoje doświadczenie pracy z beneficjentami wskazują środowisku, jakie są potrzeby seniorów, gdzie realizują swoje pasje, jaka jest skala aktywności społecznej, czego i jakiego wsparcia oczekują wśród dynamicznie zmieniających się okoliczności itp. W tym obszarze informacyjnym istotne jest prowadzenie stałego punktu informacyjnego dla seniorów i dla mieszkańców zlokalizowanego w dostępnym dla nich miejscu, organizowanie cyklicznych, tematycznych spotkań informacyjnych zarówno dla seniorów, jak i mieszkańców czy podmiotów działających w społeczności lokalnej oraz stałe udostępnianie istotnych informacji w formie własnego newslettera, strony internetowej czy profilu społecznościowego. Istotnym elementem jest budowanie strategii przy udziale np. Rad Senioralnych.

Naturalną konsekwencją przekazu informacyjnego i ściśle z niego wynikającą jest doradztwo w zakresie tego, jak rozwiązać problemy (np. prawne, zdrowotne, społeczne, rodzinne), jak podejmować i realizować aktywność, jak działać skutecznie, jak się rozwijać, gdzie szukać punktów współpracy i udzielania się na rzecz innych itd. Z kolei w obszarze doradztwa sugeruje się najbliższemu otoczeniu, jak skutecznie prowadzić działania na rzecz seniorów, w jaki sposób kształtować relacje międzypokoleniowe itp. Zadanie to można realizować poprzez prowadzenie stałych i okresowych dyżurów doradców i specjalistów z wybranych dziedzin interesujących seniorów i mieszkańców oraz dla podmiotów działających w społeczności lokalnej. Pomoc prawna, socjalna, rzecznictwo konsumenckie, bezpieczeństwo wspierane przez służby prewencyjne są istotnym elementem funkcji doradczej. Bardzo często wykorzystuje się służby społeczne czy prewencyjne do przekazywania aktualnego stanu zagrożeń czy projektów dedykowanych seniorom.

Jednym z zasadniczych elementów i zadań wsparcia senioralnego jest oddziaływanie edukacyjno-aktywizujące. Seniorzy oczekują organizowania im czasu wolnego, który może charakteryzować się działaniami edukacyjnymi, ale także aktywizacją ruchową. Dzięki tym oddziaływaniom zwiększa się mobilność, kreatywność, a przede wszystkim ogranicza się w ten sposób jednostki chorobowe, które mają swoje odzwierciedlenie w bierności i izolacji społecznej. Zakres i znaczenie aktywności w życiu seniorów ma wpływ na kumulowanie umiejętności przydatnych w życiu codziennym i w aktywności społecznej oraz podnoszenie poziomu wiedzy, kompetencji życiowych i społecznych. Charakter aktywności edukacyjnej pozwala na podejmowanie przez jednostkę aktywności skierowanej na jej indywidualny rozwój, jak również umożliwia samodzielny wybór

formy kształcenia, adekwatny do jej predyspozycji i zainteresowań²². Podejmowanie aktywności w takim wymiarze rodzi sprzyjające warunki dla wartościowego spędzania czasu wolnego, korzystnie wpływając na jakość życia osób starszych. Pozwala również kreować wzory pozytywnego starzenia się i daje możliwość powstawania stylu życia, propagującego edukację i aktywność jako wartości, które to życie wzbogacają²³. W ramach aktywności podejmowanych przez seniorów podejmowane są zajęcia rekreacyjno-ruchowe, które pozwalają zachować w dobrej kondycji organizm i ograniczyć skutki uboczne procesu starzenia się. W tym względzie czynny odpoczynek, korzystanie z wyjścia w plener (np. zajęcia nordic walking), zajęcia basenowe, pozwalają na ograniczanie negatywnego wpływu osamotnienia czy izolację, gdyż przeważnie zajęcia te odbywają się w grupach. W przypadku otoczenia ta funkcja wskazuje na przełamywanie negatywnych stereotypów dotyczących braku potrzeb edukacyjnych i aktywizujących wśród seniorów. Zadania edukacyjno-aktywizujące realizuje się poprzez prowadzenie cyklicznych szkoleń, kursów językowych i warsztatów dla seniorów, prowadzenie działań informacyjno-edukacyjnych skierowanych do seniorów i mieszkańców (np. kampanie edukacyjne w lokalnych mediach czy w przestrzeni publicznej, spotkania z ciekawymi ludźmi, działania prewencyjne, np. Straż Miejska, Policja, ZUS). Przykładem tej funkcji w odniesieniu do środowiska seniora jest podejmowanie przez mieszkańców i podmioty działające w społeczności lokalnej działań na rzecz osób starszych, w tym także angażujących aktywność samych seniorów. W ramach działań pobudza się seniorów do podejmowania aktywności indywidualnej i grupowej w działaniach informacyjnych, doradczych i edukacyjnych CAS, wychodzi się aktywnie z tymi działaniami do seniorów biernych społecznie, zachęca się do włączania seniorów w działania realizowane przez mieszkańców i inne podmioty działające w społeczności lokalnej (np. włącznie seniorów w wymianę międzypokoleniową, zachęcając do wolontariatu w ramach prowadzonej działalności placówek wsparcia dziennego dzieci i młodzieży itp.). Społeczność lokalna w ramach tej funkcji podejmuje działania na rzecz osób starszych poprzez udostępnianie wspólnej przestrzeni oraz innych zasobów (sprzęt, wyposażenie itp.) do realizacji aktywności seniorów i na rzecz seniorów.

Bardzo istotną funkcją i zadaniem są działania w zakresie wewnętrznej integracji seniorów i ich środowisk oraz w zakresie integracji osób starszych ze społecznością lokalną. Ważne jest tworzenie przestrzeni, miejsc przyjaznych seniorom, w którym mogą realizować swoją aktywność. Konieczną rzeczą jest uwzględnianie wspólnych działań i spotkań różnych środowisk seniorów oraz podmiotów działających na ich rzecz, w tym organizowanie spotkań seniorów z mieszkańcami, w szczególności z młodzieżą, prowadzenie baz danych aktywności grupowych seniorów. Wspomniane działania podejmowane na rzecz seniorów w społeczności lokalnej wypełniają założenia integracji środowiskowej.

²² A. Roguska, *Edukacja permanentna osób dorosłych w starości*, [w:] T. Zacharuk, B. Boczukowa (red.), *Edukacja permanentna dorosłych w dobie przemian*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Kielce 2009, s. 77–122.

²³ O. Czerniawska, *Szkice z andragogiki i gerontologii*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź 2007.

Powstające Rady Senioralne, organizacja tygodnia i Dnia Seniora, Dnia Rodziny, okazjonalne działania społeczne, akcje świąteczne to nic innego jak włączanie społeczne seniorów.

Z praktycznego punktu widzenia istotnym elementem jest działalność usługowa, która dostarcza seniorom usług zaspokajających ich potrzeby, o ile nie są one świadczone przez inne podmioty w społeczności lokalnej, w tym np. usług służących realizacji aktywności fizycznej seniorów, usług rehabilitacyjnych, zdrowotnych, opiekuńczych, ewentualnie zlecenie realizacji tego typu usług innym podmiotom. Stąd też inne organizacje i instytucje uzupełniają działania CAS i wchodzą w partnerstwo wielosektorowe.

Nadrzędną funkcją jest zatem koordynacja działań. Organizatorzy koordynują działania na rzecz seniorów podejmowanych przez mieszkańców i inne podmioty działające w społeczności lokalnej. Inicjowanie spotkań służących planowaniu i koordynacji działań podejmowanych przez seniorów i na ich rzecz, debaty na rzecz lokalnej polityki senioralnej, opracowywanie planów działań na rzecz seniorów uwzględniających zaangażowanie mieszkańców i innych podmiotów działających w społeczności lokalnej, monitorowanie aktywności seniorów i działań mieszkańców oraz innych podmiotów na ich rzecz stają się elementem bieżącej koordynacji działań. Z powyższych funkcji wynikają zadania centrów, które wpływają na kształt, jakość i dobór proponowanych narzędzi i zagadnień realizowanych przez centrum.

Z punktu widzenia użyteczności dla osób starszych istotne byłoby, gdyby różnego rodzaju usługi do nich skierowane były dostępne w jednym miejscu. O ile są takie możliwości lokalowe i finansowe. CAS może dysponować miejscem, w którym będą pomieszczenia i sprzęt umożliwiający świadczenie różnych typów usług, np. poradnictwa, zajęć sportowych, rehabilitacyjnych, kursów komputerowych czy wydawania posiłków. Nawet wtedy jednak nie oznacza to, że CAS musi świadczyć wszystkie te usługi, racjonalniejszym rozwiązaniem jest udostępnienie pomieszczeń centrum dla prowadzenia ich przez wyspecjalizowane podmioty zewnętrzne. Szczegółowe zadania centrum w ramach poszczególnych funkcji powinny być w miarę elastyczne, dostosowane do specyfiki, potrzeb i możliwości społeczności lokalnej.

PARTNERSTWO WIELOSEKTOROWE W RAMACH CENTRÓW AKTYWNOŚCI SENIORÓW

Celem długofalowym CAS jest podniesienie poziomu życia seniorów i mieszkańców społeczności lokalnej. Odpowiada on celom działania samorządu gminnego. Zgodnie z ustawą o samorządzie terytorialnym gmina odpowiada za zaspokajanie potrzeb zbiorowych mieszkańców²⁴, w szczególności sprzyja solidarności międzypokoleniowej oraz tworzy warunki do pobudzania aktywności obywatelskiej osób

²⁴ Ustawa z dnia 8 marca 1990 r. – o samorządzie gminnym (Dz.U. 1990 nr 16 poz. 95 z późn. zm.), art. 7.

starszych w społeczności lokalnej²⁵. Nie tylko więc cele, ale sposób ich realizacji w postaci CAS mieszczą się w zakresie działania samorządu gminnego. Gmina dysponuje również instrumentami prawnymi, finansowymi i instytucjonalnymi służącymi realizacji tych celów. Te przesłanki przesądzą o tym, że CAS jest zadaniem własnym samorządu gminnego. Dodatkowym argumentem za tym jest również fakt, że samorząd gminny realizuje zadania zlecone, na przykład z zakresu pomocy społecznej, które także skierowane są do osób starszych. Zadania realizowane przez CAS mieszczą się w zadaniach własnych lub zleconych gminy.

Centrum może być prowadzone przez gminę samodzielnie w formie wyodrębnionej jednostki organizacyjnej lub zlecone innym podmiotom, w tym organizacjom pozarządowym²⁶. Źródłem współdziałania organizacji pozarządowych i publicznych upatrywać można w preambule Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, w której zawarte zostało sformułowanie o współdziałaniu władz i dialogu społecznym, prowadzonym zgodnie z zasadą pomocniczości umacniającej uprawnienia obywateli i ich wspólnot²⁷. Regulacje dotyczące charakteru i form tej współpracy określone zostały szczegółowo przede wszystkim w Ustawie o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie²⁸. Zapisy zawarte w tym akcie prawnym mają charakter niewykluczający, co umożliwi prowadzenie innych niż ustawowe form współpracy, niemniej jednak najbardziej rozpowszechnione są właśnie formy wynikające z ustawy²⁹. W szczególności dotyczy to organizacji pozarządowych, gdyż zgodnie z ustawą o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie do sfery pożytku publicznego, w ramach której administracja publiczna współpracuje z organizacjami pozarządowymi, należy m.in. działalność na rzecz osób w wieku emerytalnym³⁰. Według Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej w Polsce funkcjonuje nieco ponad 200 ośrodków wsparcia dla osób starszych, o różnym charakterze i zakresie działania³¹.

Rolą Centrum – zgodnie z prezentowaną koncepcją – jest przede wszystkim koordynowanie działań różnych podmiotów w społeczności lokalnej, aby optymalnie służyły realizacji celów CAS i gminnego programu na rzecz osób starszych. Stąd niezwykle ważna jest współpraca CAS z instytucjami publicznymi, organizacjami pozarządowymi, mediami i lokalnym biznesem. O ile jednak współpraca ze strony podmiotów niepublicznych jest wyrazem ich dobrej woli, o tyle gminne instytucje publiczne będą w tym zakresie realizować zadania wynikające z gminnego programu na rzecz

²⁵ *Ibidem*, art. 5c.

²⁶ *Ibidem*, art. 9.

²⁷ Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997.

²⁸ Ustawie z dnia 24 kwietnia 2003 r. o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie (Dz.U. 2003 nr 96 poz. 873 ze zm.).

²⁹ S. Wrona, E. Bogacz-Wojtanowska (red.), *Zarządzanie organizacjami pozarządowymi*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2016, s. 170.

³⁰ Ustawie z dnia 24 kwietnia 2003 r. o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie (Dz.U. 2003 nr 96 poz. 873 ze zm.), art. 4, ust. 1, pkt 10.

³¹ Ministerstwo Rodziny i Polityki Społecznej, *Wieloletni Program „Senior-WIGOR” na lata 2015–2020 z dnia 31 grudnia 2014 r.*

osób starszych. Współpraca i koordynacja działań ma kluczowe znaczenie, gdyż pozwoli wykorzystać potencjał i działania partnerów do realizacji celów i zadań CAS. Centrum nie powinno tworzyć oferty zastępującej istniejącą lub potencjalną ofertę innych podmiotów, a jedynie uzupełniać ją w zakresie usług, których nie są w stanie zaoferować inni. Istotne znaczenie ma także funkcja usługowa centrum, gdyż uzupełnia ofertę usług dostępną lokalnie, co pozwala skuteczniej realizować cele stojące przed CAS i określone w programie na rzecz osób starszych, a dzięki temu pełniej zaspokajać potrzeby seniorów. Urząd gminy udostępnia przestrzeń na spotkanie seniorów, dostosowując funkcjonowanie urzędu do potrzeb i możliwości osób starszych. Ośrodek pomocy społecznej uruchamia poradnictwo specjalistyczne, usługi opiekuńcze. Ośrodki kultury przedstawiają ofertę działań kulturalnych skierowaną i dostosowaną do oczekiwań i możliwości osób starszych, udostępniając przestrzeń na realizację przez seniorów przedsięwzięć artystycznych, edukacji kulturalnej i artystycznej. Szkoły, biblioteki czy placówki specjalistyczne wspierają działania edukacyjne, międzypokoleniowe, udostępniają pracownie komputerowe czy sale gimnastyczne dla potrzeb seniorów. Uniwersytety trzeciego wieku oferują zajęcia edukacyjne i spotkania z zaproszonymi ekspertami. Lokalni przedsiębiorcy wspierają bardzo często poprzez wkład własny projekty realizowane przez organizację pozarządową. Lokalne media promują i zamieszczają informację, tworząc kampanie informacyjno-edukacyjne niejednokrotnie przy współudziale osób starszych. Parafie udostępniają przestrzeń lokalową przy jednoczesnym zaangażowaniu wolontariuszy prowadzących spotkania. Spółdzielnie socjalne dają możliwość zatrudnienia seniorów, świadczenie usług na rzecz osób starszych, a spółdzielnie mieszkaniowe czy zarządy miejskie budynków dostosowują przestrzeń, dostosowują infrastrukturę mieszkalną i wspólną do potrzeb senioralnych, a także niejednokrotnie tworząc kluby seniora zlokalizowane w zasobach spółdzielni. Zakłady opieki zdrowotnej organizują profilaktyczne spotkania z zakresu tematyki zdrowotnej, bezpłatnych porad czy badań dla seniorów. Ośrodki sportu i rekreacji: udostępnianie pomieszczeń na zajęcia dla osób starszych, organizowanie zajęć sportowych i rekreacyjnych dla seniorów. Zarząd Transportu Miejskiego (ZTM) dostosowuje komunikację miejską, a także ulepsza sposób komunikowania, np. poprzez zwiększone wydruki rozkładów jazdy MPK dostosowane do potrzeb i możliwości osób starszych. Osobnym przypadkiem są organizacje pozarządowe, które oferują usługi opiekuńcze, rehabilitacyjne, edukacyjne i inne usługi adresowane do osób starszych (animacja aktywności, wolontariat, możliwość pozyskiwania dodatkowych środków zewnętrznych). Niejednokrotnie wykorzystują one wszystkie powyższe zasoby, tworząc partnerstwa publiczno-społeczno-prywatne.

Takich miejsc, gdzie istnieje aktywna polityka senioralna, jest wiele. W tym miejscu można przywołać przykład miast w obszarze województwa małopolskiego. Przemiany demograficzne i starzejące się społeczeństwo jawią się jako główne zjawiska przemian zachodzących w tym województwie³². Dlatego też władze miasta Krakowa podjęły

³² Projekt Regionalnego Programu Rozwoju Ekonomii Społecznej w Województwie Małopolskim do 2030

się organizacji CAS w ramach dzielnic miasta. Z ostatnich danych na rok 2022 wynika, że w mieście istnieje 50 takich centrów prowadzonych przez różne organizacje (UMK, BIP)³³. Innym przykładem jest miasto Tarnów, gdzie w 2015 roku powstały Międzyosiedlowe Centra Aktywności Senioralnej prowadzone przez lidera projektu we współpracy z innymi organizacjami z miasta Tarnowa. Obecnie wg Diagnozy Miasta Tarnowa odnotowuje się potrzebę realizacji działań aktywizujących, dostosowanych do stanu zdrowia, możliwości finansowych i czasowych tarnowskich seniorów³⁴. Celem centrów jest więc zadbanie o integralny rozwój osób starszych i aktywność zarówno indywidualną i społeczną. Zajęcia uwzględniają wszystkie wspomniane funkcje centrów. Organizowane są również wyjazdy integracyjne, wyjścia do kina, teatru oraz imprezy okolicznościowe, w tym Tydzień i Dzień Seniora. Każdy senior może uczestniczyć w zajęciach w jednym z czterech centrów. Dzięki temu, iż zajęcia są organizowane w różnych dzielnicach miasta, seniorzy mogą skorzystać z nich blisko domu, bez konieczności dłuższych dojazdów. Centra otwarte w określonych godzinach w tygodniu są miejscem spotkań, wymiany pomysłów i zwykłych sąsiedzkich rozmów. Międzyosiedlowe Centra Aktywności Senioralnej to przykład porozumienia i współpracy pomiędzy organizacjami pozarządowymi. Obecnie centra w Tarnowie są prowadzone w ramach budżetu obywatelskiego, co świadczy o aktywności i zainteresowaniu beneficjentów, korzystających wcześniej z podobnych usług. W efekcie wdrażania inicjatywy mającej charakter oddolny uwydatnia się wspólna idea i chęć działania, dzięki czemu buduje się społeczeństwo określane mianem „społeczeństwa obywatelskiego”.

PODSUMOWANIE

Zaprezentowane rozważania nie wyczerpują zakresu przedstawionego zagadnienia, jak również sposobu jego rozstrzygnięcia. Stanowią jedynie próbę ukazania, jak ważne jest podejmowanie aktywności społecznej przez seniorów i jej znaczenie w przeżywaniu przez nich tego etapu życia. Istotną funkcję pełnią w tej kwestii podejmowane przez seniorów różnego rodzaju indywidualne działania, wpisujące się w rozumienie aktywności i bezpieczeństwa społecznego. Tak rozumiana aktywność daje ludziom starszym możliwość reorganizacji własnego życia i jednocześnie zwiększa ich zdolności adaptacyjne i wpływa na poczucie bezpieczeństwa. Umożliwia samodzielne kierowanie swoim życiem w taki sposób, aby było ono źródłem poczucia sensu i spełnienia, a także stanowi szansę na pomyślne starzenie się. Nadal istnieją potrzeby rozwoju oferty dla seniorów i docierania z nią do osób, które jeszcze o niej nie wiedzą³⁵.

Starzenie się ludności jest wyzwaniem dla specjalistów wielu dziedzin. Według Światowej Organizacji Zdrowia aktywne starzenie się to „proces tworzenia optymalnych możliwości w zakresie zdrowia, uczestnictwa i bezpieczeństwa, w celu poprawy

roku, Załącznik do Uchwały nr 1878 /21 Zarządu Województwa Małopolskiego z dnia 21.12.2021 r., s. 6.

³³ https://www.bip.krakow.pl/?dok_id=85000, [dostęp: 30.10.2022].

³⁴ Centrum Usług Społecznych w Tarnowie, *Diagnoza potrzeb i potencjału społeczności lokalnej w zakresie usług społecznych Gminy Miasta Tarnowa*, Tarnów 2022, Diagnoza: FGI 3.

³⁵ J. Młyński. *Senior policy as an element of local government activities in Tarnow*, „The Person and the Challenges”, 1 (11), Kraków 2021, s. 271–289.

jakości życia ludzi w okresie starości³⁶. Starość może być pięknym czasem zarówno odpoczynku, jak i rozwoju, jeśli nie jest przeżywana w społecznej izolacji i wykluczeniu. Starość ma różne oblicza, może być albo aktywna, pogodna, dająca satysfakcję lub uciążliwa i przykra. Wszystko zależy od indywidualnego podejścia do starości, a także intensywności aktywności danej osoby oraz od ofert instytucjonalnych form przeciwdziałania izolacji i wykluczeniu społecznemu osób w wieku senealnym³⁷. Idea pomocniczości i dobra wspólnego obowiązuje w każdym czasie i miejscu, a działanie na rzecz osób w podeszłym wieku jest jej wyznacznikiem i miarą inkluzji społecznej.

Bibliografia

1. *Active Ageing: A Policy Framework. A contribution of the World Health Organization to the Second United Nations World Assembly on Ageing*, Madrid, World Health Organization, Geneva 2002.
2. *Biała Księga Bezpieczeństwa Narodowego Rzeczypospolitej Polskiej*, Wydawnictwo Biuro Bezpieczeństwa Narodowego, Warszawa 2013.
3. Centrum Usług Społecznych w Tarnowie, *Diagnoza potrzeb i potencjału społeczności lokalnej w zakresie usług społecznych Gminy Miasta Tarnowa*, Tarnów 2022.
4. Czerniawska O. (2007), *Szkice z andragogiki i gerontologii*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź.
5. Czupryński A., Wiśniewski B., Zboina J. (2017), *Nauki o Bezpieczeństwie. Wybrane problemy badań*, Wydawnictwo CNBOP-PIP, Józefów.
6. Finogenow M. (2013), *Rozwój w okresie późnej dorosłości – szanse i zagrożenia*, „Acta Universitatis Lodzianis, Folia Oeconomica”, 297, Łódź, <http://repozytorium.uni.lodz.pl:8080/xmlui/bitstream/handle/11089/5550/finogenow93-104.pdf> [dostęp: 10.06.2016].
7. Giddens A. (2017), *Socjologia*, Wydawnictwo PWN, Warszawa.
8. Gierek P. (2013), *Przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu seniorów na przykładzie miasta Chorzów*, [w:] Zawada A., Tomczyk Ł. (red.), *Seniorzy e środowisku lokalnym (badania empiryczne i przykłady dobrych praktyk)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
9. Grotowska-Leder J. (2005), *Ekskluzja społeczna – aspekty teoretyczne i metodologiczne*, [w:] Grotowska-Leder J., Faliszek K. (red.), *Ekskluzja i inkluzja społeczna. Diagnoza – uwarunkowania – kierunki działań*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń.
10. Halicki J. (2010), *Obrazy starości rysowane przeżyciami seniorów*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok.
11. Kalina R.M. (1991), *Ogólne kategorie klasyfikacji i charakterystyki zagrożeń zewnętrznych*, [w:] B. Hołyst (red.), *Człowiek w sytuacji trudnej*, Wydawnictwo Polskie Towarzystwo Higieny Psychicznej, Warszawa.
12. Kapralska Ł., Maksymowicz A., Mamak-Zdanecka M. (2018), *Starość niepokorna. O niektórych niestereotypowych rolach seniorów*, Wydawnictwo AGH, Kraków.
13. Kitler W. (2002), *Obrona cywilna (niemilitarna) w Polsce*, Wydawnictwo Ministerstwo Obrony Narodowej, Warszawa.
14. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997.
15. Ministerstwo Rodziny i Polityki Społecznej, *Strategia Demograficzna 2040*, Warszawa 2022.

³⁶ M. Wieczorkowska, *Role społeczne współczesnych polskich seniorów w świetle wyników badań*, „Acta Universitatis Lodzianis”, Folia Sociologica, No. 61, Łódź 2017, s. 78.

³⁷ Ł. Kapralska, A. Maksymowicz, M. Mamak-Zdanecka, *Starość niepokorna. O niektórych niestereotypowych rolach seniorów*, Wydawnictwo AGH, Kraków 2018.

16. Ministerstwo Rodziny i Polityki Społecznej, Wieloletni Program „Senior-WIGOR” na lata 2015-2020 z dnia 31 grudnia 2014 r., Warszawa 2014.
17. Młyński J. (2021), *Senior policy as an element of local government activities in Tarnow*. „The Person and the Challenges”, 1 (11), Kraków.
18. Naegele G. (2006), *Die Potenziale des Alters nutzen – Chancen für den Einzelnen und die Gesellschaft*, [w:] K. Böllert, P. Hansbauer, B. Hasenjürgen, S. Langenohl (red.), *Die Produktivität des Sozialen. Den sozialen Staat aktivieren*, VS, Verl. Für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
19. Narodowa Strategia Integracji dla Polski (2004), Ministerstwo Polityki Społecznej, Zespół Zadaniowy ds. Reintegracji Społecznej, Warszawa.
20. Okólski M. (2010), *Wyzwania demograficzne Europy i Polski*, „Studia Socjologiczne”, nr 4, Warszawa.
21. Pikuła N. (2015), *Samotność czy wykluczenie społeczne osób starszych*, „Praca Socjalna”, nr 4, Warszawa.
22. Projekt Regionalnego Programu Rozwoju Ekonomii Społecznej w Województwie Małopolskim do 2030 roku, Załącznik do Uchwały nr 1878 /21 Zarządu Województwa Małopolskiego z dnia 21.12.2021 r., Kraków 2021.
23. Piwowarski J. (2017), *Nauki o bezpieczeństwie. Zagadnienia elementarne*, WSBPiI APEIRON, Kraków.
24. Roguska A. (2009), *Edukacja permanentna osób dorosłych w starości*, [w:] T. Zacharuk, B. Boczkowa (red.), *Edukacja permanentna dorosłych w dobie przemian*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Kielce.
25. Rynkowska D. (2016), *Rola i znaczenie aktywności społecznej seniorów*, „Annales I – Philosophy and Sociology”, Vol. XLI, 2, Lublin.
26. Schonbrodt B., Veil K. (2012), *Zjawisko wycofania społecznego w kontekście „aktywnego starzenia się”. Potrzeba działania i przykłady dobrych praktyk w Niemczech*, „Problemy Polityki Społecznej”, 18(63), Warszawa.
27. Ścisło W. (2015), *Osoby starsze jako kategoria defaworyzowana – pomiędzy strategiami aktywności a marginalizacją społeczną*, [w:] Kowalik W., Pawlina A. (red.), *Nowe zjawiska i procesy w badaniach nad polskimi kulturami starości*, Wydawnictwo AGH, Kraków.
28. Szlendak T. (2015), *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2015.
29. Sztompka P. (2016), *Kapitał społeczny. Teoria przestrzeni międzyludzkiej*, Wydawnictwo ZNAK, Kraków 2016.
30. Trafiałek E. (2003), *Polska starość w dobie przemian*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice.
31. Urząd Miasta Krakowa, (2022), BIP, https://www.bip.krakow.pl/?dok_id=85000 [Dostęp: 30.10.2022], Kraków.
32. Ustawie z dnia 24 kwietnia 2003 r. o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie (Dz.U. 2003 nr 96 poz. 873 ze zm.).
33. Ustawa z dnia 11 września 2015 r. – o osobach starszych (Dz.U. 2015 poz. 1705).
34. Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. – o pomocy społecznej (Dz. U. z 2004 r., poz. 593).
35. Ustawa z dnia 8 marca 1990 r. – o samorządzie gminnym (Dz.U. 1990 nr 16 poz. 95 z późn. zm.).
36. Wieczorkowska M. (2017), *Role społeczne współczesnych polskich seniorów w świetle wyników badań*, „Acta Universitatis Lodzianis”, Folia Sociologica, No. 61, Łódź.
37. Wrona S., Bogacz-Wojtanowska E. (red.). (2016), *Zarządzanie organizacjami pozarządowymi*, Wydawnictwo UJ, Kraków.

dr Grzegorz K. Sudół

Uniwersytet Pedagogiczny
im. KEN w Krakowie

Agnieszka Gajewska

<https://orcid.org/0000-0002-4620-0222>

Henryk Noga

<https://orcid.org/0000-0001-7073-3443>

Tomasz Piotrowski

<https://orcid.org/0000-0002-6440-5627>

DOI: 10.34866/13ab-s288

Kompetencje funkcjonariuszy Policji w zakresie bezpieczeństwa i porządku publicznego na przykładzie dzielnicy Kraków-Nowa Huta wobec wyzwań edukacji dla bezpieczeństwa

Competence of police officers in the field of security and public order on the example of the Kraków-Nowa Huta district against the challenges of education for security

Key words: safety, crime, prevention, education for safety

Abstract: The study shows the importance of the activities of police officers for the protection of public safety and order on the example of the Kraków-Nowa Huta district. The authors outlined the threats that the police as a security authority counteracts, and the tasks of the police in protecting public security were presented. The following part outlines crime in Nowa Huta in the light of statistical data. On the basis of the materials obtained, the activities of Police Station VII against the background of commissioned interventions and crimes that could have been prevented by the patrol service were also shown.

Słowa kluczowe: bezpieczeństwo, przestępczość, prewencja, edukacja dla bezpieczeństwa

Streszczenie: W opracowaniu ukazano znaczenie działań funkcjonariuszy Policji dla ochrony bezpieczeństwa i porządku publicznego na przykładzie dzielnicy Kraków-Nowa Huta. Autorzy zarysowali zagrożenia, którym Policja jako organ bezpieczeństwa przeciwdziała, ukazano jej zadania w zakresie ochrony bezpieczeństwa publicznego. W dalszej części zarysowano przestępczość w Nowej Hucie w świetle danych statystycznych. Na podstawie uzyskanych materiałów ukazano także działania Komisariatu Policji VII na tle interwencji zleconych oraz przestępstw, którym mogła zapobiec służba patrolowa. Podejmowane przez funkcjonariuszy działania możliwe są dzięki ich kompetencjom oraz dzięki świadomości społecznej, wynikającej między innymi z realizowanej edukacji dla bezpieczeństwa.

Wprowadzenie

Policja jako służba mundurowa odgrywa istotną rolę w funkcjonowaniu państwa i społeczeństwa. Powołana w celu zapewnienia bezpieczeństwa i porządku

publicznego, jest gotowa w każdej sytuacji do niesienia pomocy obywatelom. Jest ona jednocześnie organem ścigania, a do jej podstawowych zadań należy m.in. wykrywanie i zatrzymywanie sprawców, którzy dopuścili się czynu zabronionego i sprzecznego z prawem.

Mieszkańcy Nowej Huty także spotykają się na co dzień z różnego typu zagrożeniami, którym Policja, jako organ bezpieczeństwa, powinna przeciwdziałać. Możemy do nich zaliczyć m.in. przemoc domową, która od lat pozostaje problemem społecznym, często przemilczanym, tak wskutek obojętności sąsiedzkiej, jak i strachu samych jej ofiar przed jej dalszą eskalacją ze strony domowników. Równie istotnym punktem zapalnym, który od dawna pozostaje obecny w Nowej Hucie, jak i w pozostałych dzielnicach Krakowa, jest funkcjonowanie środowisk pseudokibiców, czyli osób związanych z subkulturą stadionową, uczestniczących nierzadko w zbiorowym naruszaniu prawa podczas masowych imprez sportowych. Działalność tych grup jest tym większym wyzwaniem dla Policji, im mocniej ich funkcjonowanie zaczyna wykraczać poza burdy stadionowe, a wkracza w obszar zorganizowanej działalności przestępczej związanej m.in. z handlem narkotykami i substancjami odurzającymi czy żywym towarem.

Niemniej istotnym problemem, a jakże mocno wpływającym na jakość życia mieszkańców Nowej Huty, którym musi zajmować się Policja, jest zakłócanie porządku publicznego. Chodzi tu o występki chuligańskie, wykroczenia dokonywane przez nietrzeźwych mieszkańców dzielnicy, pijaństwo, zakłócanie ciszy nocnej, a nawet zakłócanie spokoju w dzień (także w sposób rażący i uporczywy). Ekscesy te potrafią w dużym stopniu utrudnić życie sąsiadom. Równie irytujący społecznie, co trudny w opanowaniu, jest zwyczajny wandalizm, czyli umyślne niszczenie mienia (najczęściej publicznego) bez powodu. Uwadze funkcjonariuszy nowohuckiej Policji nie umykają również problemy uzależnień (narkomania, alkoholizm), a także problemy, które powoduje agresywna młodzież czy osoby bezdomne.

Powyższe zjawiska skłaniają do naukowego zbadania problemu oraz weryfikacji, jak działania Policji wpływają na poczucie bezpieczeństwa mieszkańców. Celem pracy jest zbadanie, czy działania Policji w Dzielnicy Kraków-Nowa Huta wywołują odczuwalny wzrost poczucia bezpieczeństwa wśród mieszkańców.

Główny problem badawczy szerszych badań dotyczących powyższej problematyki sformułowano następująco: W jaki sposób mieszkańcy Nowej Huty oceniają działania podejmowane przez Policję w celu poprawy bezpieczeństwa w dzielnicy?

Sformułowano także szczegółowe problemy badawcze:

1. Czy specyfika Nowej Huty wymaga od Policji podejmowania szczególnych działań na rzecz wzmocnienia bezpieczeństwa?
2. Jakie programy prewencyjne są wdrażane w Nowej Hucie i czy mieszkańcy dzielnicy dostrzegają ich efekty?
3. Jakie działania operacyjne są wdrażane w Nowej Hucie i czy ich efekty są zauważane przez mieszkańców?

4. Czy infrastruktura techniczna będąca w posiadaniu Policji w opinii mieszkańców Nowej Huty w wystarczającym stopniu służy wzmocnieniu bezpieczeństwa w dzielnicy?

Wyniki badań uzyskano dzięki analizie treści pozyskanych dokumentów z udziałem przygotowanego klucza kategoryzacyjnego oraz dzięki przeprowadzonym wywiadam zarówno wśród funkcjonariuszy, jak i wśród mieszkańców dzielnicy Kraków-Nowa Huta.

1. Policja i jej zadania w zakresie ochrony bezpieczeństwa publicznego

Spośród wszystkich formacji w sprawach dotyczących bezpieczeństwa i porządku publicznego Policja posiada najszerszy zakres uprawnień¹. Jest ona formacją umundurowaną, podległą ministrowi spraw wewnętrznych oraz Prezesowi Rady Ministrów. W ramach swojej organizacji wewnętrznej składa się z takich służb, jak:

- kryminalna,
- prewencyjna,
- wspomagająca (służby organizacyjne, techniczne i logistyczne),
- śledcza (CBS, czyli Centralne Biuro Śledcze),
- wewnętrzna (Biuro Spraw Wewnętrznych),
- antyterrorystyczna.

Policja w ramach swojej struktury obejmuje także policję sądową, ośrodki szkolenia i szkoły policyjne, Wyższą Szkołę Policji, oddziały i pododdziały prewencji, antyterrorystyczne oraz instytuty badawcze. Za zgodą ministra spraw wewnętrznych Komendant Główny Policji (KGP) w przypadkach uzasadnionych ma prawo powołać także inne rodzaje służb. Powinien jednak określić ich terytorialną własność, zakres działania i organizację. KGP jest przełożonym wszystkich funkcjonariuszy Policji. Jest również Centralnym organem administracji rządowej². Powołuje go i odwołuje Prezes Rady Ministrów na wniosek ministra spraw wewnętrznych.

Ustawa o Policji z 6.04.1990 r. ukazuje umiejscowienie Policji w systemie bezpieczeństwa Rzeczypospolitej Polskiej, a także precyzuje katalog jej zadań, do których zaliczamy:

- ochronę życia i zdrowia ludzi,
- ochronę mienia przed naruszeniami i bezprawnymi zamachami, które mogą naruszyć dobro społeczeństwa³,
- ochronę wolności, czci, nienaruszalności mieszkania, dobrego imienia, tajemnicy korespondencji, a nawet ochronę zwłok,
- inicjowanie i organizowanie działań mających na celu zapobieganie popełnianiu przestępstw czy wykroczeń,

¹ B. Dziemidok-Olszewska, M. Michalczyk-Wliziło, *Służby, inspekcje i stráže, w: Instytucjonalne podstawy bezpieczeństwa państwa w Rzeczypospolitej Polskiej*, s. 102.

² M. Zdyb, J. Stelmasiak, K. Sikora, *Struktura organizacyjna*, [w:] *System bezpieczeństwa i porządku publicznego*, red. M. Zdyb, J. Stelmasiak, K. Sikora, Warszawa 2015, s. 64.

³ B. Wiśniewski, Z. Piątek, *Organizacja działań*, [w:] *Współczesny wymiar funkcjonowania Policji*, red. B. Wiśniewski, Z. Piątek, Warszawa 2009, s. 38.

- przeciwdziałanie zjawiskom kryminogennym i współdziałanie w tym zakresie z organami państwowymi, organizacjami, samorządami,
- wykrywanie przestępstw, wykroczeń i ściganie sprawców tych incydentów,
- nadzór nad formacjami specjalistycznymi, uzbrojonymi i obronnymi, w zakresie określonym w przepisach,
- kontrola nad przestrzeganiem przepisów administracyjnych związanych z działalnością publiczną, przepisów porządkowych, czy przepisów obowiązujących w miejscach publicznych,
- współdziałanie z organizacjami międzynarodowymi, instytucjami Unii Europejskiej na podstawie wszelkich umów i porozumień międzynarodowych, czy współdziałanie z policjantami innych państw,
- gromadzenie, przetwarzanie i przekazywanie informacji kryminalnych osobom zainteresowanym,
- prowadzenie bazy danych, która zawiera informacje o wynikach analizy (DNA)⁴.

Jednym z najważniejszych spośród wyżej wymienionych zadań, pełnionych przez wskazaną służbę mundurową, jest ochrona porządku publicznego, bezpieczeństwa i spokoju w publicznych miejscach, jakimi są m.in. środki transportu publicznego w ruchu drogowym na lądzie i wodzie. Funkcjonariusze Policji posiadają odpowiednie kompetencje pozwalające inicjować oraz podejmować działania prewencyjne związane z zapobieganiem przestępczości, jak i zjawiskom kryminogennym. Formacja ta wykonuje także inne prawem określone zadania, jak np. wydawanie zezwoleń na posiadanie broni czy nadzór nad strażą miejską i współpraca ze strażnikami miejskimi oraz gminnymi.

Kompetencje Policji nakierowane są także na neutralizację szkodliwych zachowań społecznych i zapobieganie im. Jednak w przypadku zaistnienia szczególnej sytuacji, takiej jak np. zbiorowe naruszenie porządku publicznego czy bezpieczeństwa, może dojść w takiej właśnie sytuacji do konieczności użycia oddziałów zwartych Policji bądź pododdziałów antyterrorystycznych, jednostek Żandarmerii Wojskowej, Służby Granicznej czy Sił Zbrojnych⁵.

Policjanci pełniąc swoją służbę, muszą zwracać uwagę nie tylko na obowiązki nałożone na nich ustawą o Policji, ale i na akty w randze rozporządzeń i zarządzeń, regulujących ich pracę, jak choćby:

- Rozporządzenie Rady Ministrów z 8.02.2005 r., w sprawie sposobu postępowania przy wykonywaniu niektórych uprawnień Policji.
- Rozporządzenie Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji z 18.07.2008 r., w sprawie kontroli.
- Zarządzenie nr 7628 z 14.08.2007 r. Komendanta Głównego Policji w sprawie form i metod wykonywania zadań przez policjantów.
- Zarządzenie nr 1355 Komendanta Głównego Policji z 20.12.2007 r. w sprawie metod i form prowadzenia przez funkcjonariuszy pościgów.

⁴ A. Warmiński, *Administracja bezpieczeństwa i porządku publicznego*, Warszawa 2013, s. 187.

⁵ A. Warmiński, *Administracja bezpieczeństwa i porządku...*, op. cit., s. 187.

- Wytyczne Komendanta Głównego Policji z 5.07.2007 r. w sprawie postępowania policjantów na miejscu zbrodni⁶.

W każdej jednostce znajduje się policjant zwany „dzielnicowym”. W opinii mieszkańców jest pierwszym funkcjonariuszem, z jakim ma styczność społeczeństwo. Stanowi on bardzo ważne ogniwo kształtowania się opinii o Policji. Na nim spoczywa realizacja programów prewencyjnych, jak również wdrażanie ich na szczeblu wojewódzkim bądź lokalnym. Jego kompetencje pozwalają na zdobycie informacji na temat osób zamieszkałych lub przebywających w określonym czasie w jego regionie służbowym – ze względu na ich przeszłość, zachowanie czy tryb życia, a stwarzających zagrożenie porządku publicznego bądź bezpieczeństwa publicznego. Rozpoznanie prowadzone przez dzielnicowych wiąże się też z rodzinnymi patologiami, dotyczącymi często osób nieletnich, zagrożonych przemocą bądź demoralizacją.

2. Przestępczość w Nowej Hucie w świetle danych statystycznych

Analiza problematyki przestępczości nie może obejść się bez zdefiniowania podstawowych kategorii prawnych, funkcjonujących w obecnym systemie prawa w Polsce. Jedną z podstawowych jest bez wątpienia przestępstwo. Według kodeksu karnego jest nim czyn zawiniony, bezprawny i zabroniony, który zagrożony jest groźbą kary. Dochodzi do niego jednak wyłącznie w sytuacji, gdy popełniany przez daną osobę czyn, noszący znamiona przestępstwa, jest uznawany przez ustawę w czasie jego popełnienia za bezprawny, zawiniony i społecznie szkodliwy w stopniu wyższym niż znikomy. Działanie przestępcze może przyjmować postać występku lub zbrodni.

W pierwszym wypadku jest to czyn zabroniony i zagrożony grzywną, karą ograniczenia wolności bądź karą pozbawienia wolności. Występek można popełnić nieumyślnie, jeżeli stanowi tak ustawa. Zbrodnia zaś jest czynem zabronionym i zagrożonym karą pozbawienia wolności na czas nie krótszy niż 3 lata bądź karą surowszą. Zbrodnię można popełnić i wyłącznie umyślnie⁷.

Poszukując odpowiedzi na pytanie o poziom przestępczości, dokonano analizy uzyskanych dokumentów dotyczących dzielnicy Nowa Huta w latach 2014–2019. Warto tu odwołać się do danych statystycznych, pochodzących z funkcjonujących w tym rejonie jednostek Komendy Miejskiej Policji w Krakowie. W interesującym nas okresie na terenie dzielnicy Nowa Huta funkcjonowały dwa komisariaty Policji. Pierwszy z nich to Komisariat Policji VII, który ma swoją siedzibę na osiedlu Złotej Jesieni. Drugi znajduje się natomiast na osiedlu Zgody⁸. Otrzymane w wyniku kontaktu jednostką Policji dane statystyczne pozwalają odpowiedzieć na pytanie o liczbę zgłoszonych w latach 2014–2019 przestępstw. Pierwsze statystyki obejmują lata 2014–2015. Prezentuje je tabela 1.

⁶ *Ibidem* s. 188.

⁷ *Przestępstwo*, w: *Encyklopedia powszechna PWN*, 2020, <https://encyklopedia.pwn.pl/szukaj/przest%C4%99pstwo.html>, [dostęp z dnia 7.01.2023].

⁸ Więcej informacji na temat działalności Komisariatu VIII Policji w Krakowie jest dostępnych na stronie: <http://krakow.policja.gov.pl/kr1/wolnytekst/1317,Komisariat-Policji-VIII-w-Krakowie.html>.

Tabela 1. Liczba przestępstw zgłoszonych do Komisariatów VII i VIII w Nowej Hucie w latach 2014–2015

Kategoria przestępstwa	Komisariat VII		Komisariat VIII	
	2014	2015	2014	2015
przestępstwa rozbójnicze	41	40	57	37
uszkodzenia ciała, bójki, pobicia	98	103	84	99
kradzieże z włamaniem	263	228	188	228
kradzież	507	493	487	464
uszkodzenie mienia	226	165	205	182
inne przestępstwa	886	886	659	783
RAZEM	2021	1915	1680	1793

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Raporty o liczbie przestępstw w dzielnicy Nowa Huta w latach 2014–2015*, Materiały Statystyczne z Komendy VIII Policji w Nowej Hucie.

Analizując dane pozyskane z dokumentów dotyczących Komisariatu VII w 2015 r., należy zauważyć, że zgłoszono w nim więcej bójek niż w roku wcześniejszym. W pozostałych kategoriach zanotowano natomiast spadek liczby przestępstw.

Dane statystyczne dla Komisariatu VIII wyglądają nieco inaczej. W 2015 r. zanotowano w nim wzrost zgłoszeń dotyczących bójek i pobić oraz kradzieży z włamaniem. W pozostałych kategoriach zauważalny jest spadek liczby przestępstw w stosunku do roku 2014. Co zaskakujące, łączna liczba odnotowanych przestępstw w roku 2014 dla obu komisariatów stabilizowała się na poziomie 3701 zdarzeń. W 2015 r. funkcjonariusze obu nowohuckich komisariatów otrzymali łącznie 3708 zgłoszeń, co wskazuje na niewielki (7 przypadków), ale jednak widoczny spadek sytuacji, w których konieczne było podjęcie działań dochodzeniowych⁹.

Tabela 2 przybliży liczbę przestępstw na terenie działań Komisariatu VII oraz Komisariatu VIII w latach 2016–2017.

Tabela 2. Liczba przestępstw zgłoszonych do Komisariatów VII i VIII w Nowej Hucie w latach 2016–2017.

Kategoria przestępstwa	Komisariat VII		Komisariat VIII	
	2016	2017	2016	2017
przestępstwa rozbójnicze	37	36	42	38
uszkodzenia ciała, bójki, pobicia	40	36	59	57
kradzieże z włamaniem	176	198	174	165
kradzież	401	354	450	369
uszkodzenie mienia	132	134	142	149
inne przestępstwa	940	940	873	860
RAZEM	1726	1698	1740	1638

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Raporty o liczbie przestępstw w dzielnicy Nowa Huta w latach 2016–2017*, Materiały Statystyczne Komendy VIII Policji w Nowej Hucie.

⁹ Komenda Miejska Policji VIII, *Przestępstwa zgłoszone – ogólna liczba za 2014–2015 rok dla Komisariatu VII i VIII Kraków Nowa Huta, Kraków 2020.*

Analizując otrzymane dane dla Komisariatu VII, należy stwierdzić, że w 2017 r. zgłoszono więcej kradzieży z włamaniem i uszkodzenia mienia niż w roku poprzednim. Pozostałe statystyki zdarzeń noszących znamiona przestępstwa okazały się niższe niż w 2016 r. Dane z Komisariatu VIII wskazują natomiast, że w 2017 r. jego funkcjonariusze otrzymali więcej zgłoszeń dotyczących uszkodzenia mienia niż w 2016 r. W pozostałych kategoriach odnotowano natomiast spadek liczby zdarzeń, wobec których należało podjąć czynności dochodzeniowo-śledcze. W 2016 r. łączna liczba przestępstw dla obu komisariatów wynosiła 3467. Rok później było ich 3336. Widoczny jest zatem spadek liczby zgłoszonych zdarzeń, który sięgnął 131 przypadków. Rosnącą skuteczność działań funkcjonariuszy nowohuckiej Policji w 2017 r. potwierdza również większa liczba zatrzymanych wówczas sprawców przestępstw. Były to 1432 osoby, czyli o 67 osób więcej niż rok wcześniej¹⁰.

Tabela 3. Liczba zatrzymanych sprawców przestępstw na terenie Komisariatów VII i VIII w Nowej Hucie w latach 2016–2019.

Jednostka	I-XII 2016	I-XII 2017	I-XII 2018	I-XII 2019	RAZEM
Komisariat Policji VII	651	714	546	551	2462
Komisariat Policji VIII	714	733	639	573	2659

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Raporty o zatrzymanych sprawcach przestępstw na terenie Krakowa z podziałem na komisariaty Policji w latach 2016–2019*, Materiały Statystyczne Komendy VIII Policji w Nowej Hucie.

Zamieszczone w powyższej tabeli dane, oparte na raporcie zatrzymanych sprawców przestępstw na terenie Krakowa z podziałem na komisariaty przynależne do dzielnicy Nowa Huta, pokazują, jaka liczba sprawców na przełomie lat 2016–2019 została zatrzymana. Jeżeli chodzi o komisariat Policji VII, są to 2462 osoby, zaś w komisariacie Policji VIII tych sprawców w przeciągu tego samego okresu zostało zatrzymanych 2659. Łączna liczba osób, które popełniły przestępstwa w latach wskazanych powyżej z obu komisariatów, wynosi 5121.

Poniższe wykresy i tabele przybliżają terminy takie jak „siły”, „przestępstwa” i „interwencja”. Określenie „przestępstwo” zostało wyjaśnione już na samym początku tego rozdziału. Teraz należy się jednak skupić na dwóch pozostałych terminach, tj. „interwencja” i „siły”. W zależności od przytoczonego źródła mamy do czynienia z różnymi określeniami tego konkretnego pojęcia, jakim jest interwencja. Poniższej zamieszczone wykresy 1 i 2 ukazują liczbę interwencji zleconych oraz zarejestrowanych w Systemie Wspomagania Dowodzenia. Pokazują również liczbę przestępstw, którym mogła zapobiec służba prewencyjna i które zostały zarejestrowane w Krajowym Systemie Informacyjnym Policji. Widoczna jest też liczba patroli pełniących służbę w sektorze, z wyłączeniem dzielnicowych zarejestrowanych w Systemie Wspomagania Dowodzenia, dane te obejmują 2017 r.¹¹

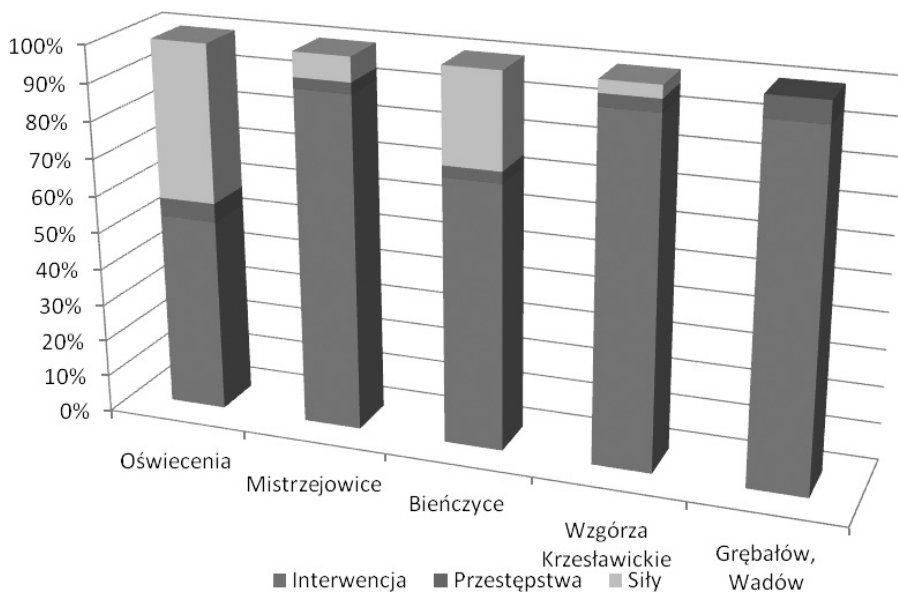
¹⁰ Komenda Miejska Policji VIII, *Stan zagrożenia bezpieczeństwa na terenie działania Komisariatu Policji VII i VII Kraków Nowa Huta*, Kraków 2020.

¹¹ *Ocena rozmieszczenia sił na terenie działania Komisariatu Policji VII*, Komenda Miejska Policji VIII, Kraków Nowa Huta, Kraków 2020.

Tabela 4. Rozmieszczenie sił w 2017 roku na terenie działania Komisarjatu Policji VII na tle interwencji zleconych oraz przestępstw, którym mogła zapobiec służba patrolowa.

	Oświecienia	Mistrzejowice	Bieńczyce	Wzgórze Krzesławickie	Grębałów, Wadów
Interwencja	161	124	426	139	33
Przestępstwa	15	4	18	5	2
Siły	130	9	151	5	0

Źródło: opracowanie własne na podstawie materiałów statystycznych Komendy VIII Policji w Nowej Hucie.



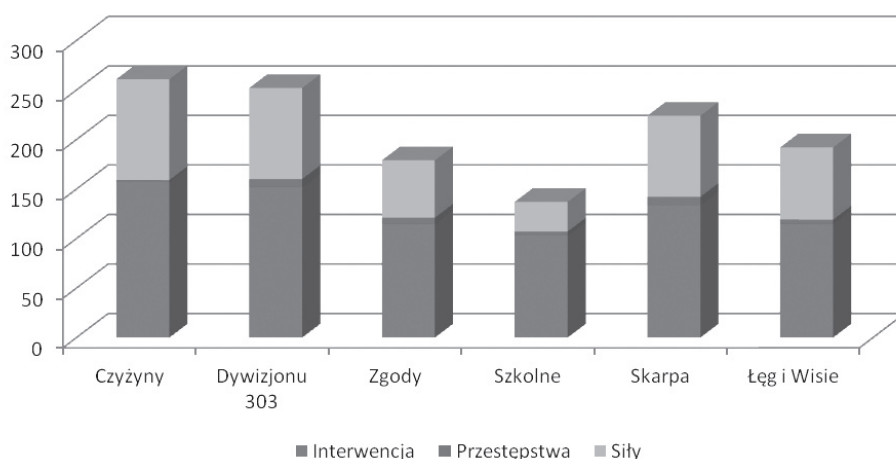
Wykres 1. Rozmieszczenie sił w 2017 roku na terenie działania Komisarjatu Policji VII na tle interwencji zleconych oraz przestępstw, którym mogła zapobiec służba patrolowa

Źródło: opracowanie własne na podstawie materiałów statystycznych Komendy VIII Policji w Nowej Hucie.

Tabela 5. Rozmieszczenie sił w 2017 roku na terenie działania Komisarjatu Policji VIII na tle interwencji zleconych oraz przestępstw, którym mogła zapobiec służba patrolowa

	Czyżyny	Dywizjonu 303	Zgody	Szkolne	Skarpa	Łęg i Wisie
Interwencja	157	152	115	103	134	115
Przestępstwa	2	8	6	4	8	4
Siły	102	92	58	30	82	73

Źródło: opracowanie własne na podstawie materiałów statystycznych Komendy VIII Policji w Nowej Hucie.



Wykres 2. Rozmieszczenie sił w 2017 roku na terenie działania Komisariatu Policji VIII na tle interwencji zleconych oraz przestępstw, którym mogła zapobiec służba patrolowa

Źródło: opracowanie własne na podstawie materiałów statystycznych Komendy VIII Policji w Nowej Hucie.

Porównując statystyki z podziałem na Komisariaty widać, że interwencje i przestępstwa we wskazanym wcześniej 2017 r. były rzadsze na terenie Komisariatu VIII, znajdującego się w starszej części Nowej Huty. Różnica ta wynosi 119 zdarzeń¹². Stan zagrożenia bezpieczeństwa na terenie działania Komisariatów VII i VIII w latach 2018–2019 r. przedstawia natomiast tabela 4.

Tabela 6. Liczba przestępstw zgłoszonych do Komisariatów VII i VIII w Nowej Hucie w latach 2018–2019.

Kategoria przestępstwa	Komisariat VII		Komisariat VIII	
	2018	2019	2018	2019
przestępstwa rozbójnicze	37	30	26	33
uszkodzenia ciała, bójki, pobicia	31	39	55	30
kradzieże z włamaniem	118	98	120	70
kradzież	329	288	302	292
uszkodzenie mienia	106	119	131	117
inne przestępstwa	993	920	856	868
RAZEM	1614	1494	1490	1410

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Raporty o liczbie przestępstw w dzielnicy Nowa Huta w latach 2018–2019*, Materiały Statystyczne Komendy VIII Policji w Nowej Hucie.

¹² Ocena rozmieszczenia sił na terenie działania Komisariatu Policji VIII, Komenda Miejska Policji VIII, Kraków Nowa Huta, Kraków 2020.

Analizując powyższe dane dla Komisariatu VII, trudno nie zauważyć, że w całym 2019 r. zgłoszono więcej uszkodzeń ciała, bójek, pobić, a także uszkodzeń mienia niż rok wcześniej. Mniej było natomiast przestępstw rozbójniczych oraz kradzieży, w tym tych połączonych z włamaniem. Dane dla Komisariatu VIII wskazują natomiast, że 2019 r. przyniósł na terenie jego działania jedynie wzrost liczby przypadków przestępstw rozbójniczych.

Podsumowanie

Przestępczość jest powszechnym zjawiskiem, a w swojej istocie jest zjawiskiem społecznym. Poczucie bezpieczeństwa to podstawowa potrzeba człowieka, Policja zaś jest formacją, która jest umundurowana i uzbrojona, a jej przeznaczeniem jest służenie społeczeństwu oraz ochronie bezpieczeństwa każdego obywatela. Stoi również na straży porządku publicznego i utrzymania bezpieczeństwa w dzielnicy Nowa Huta. Ogromny wpływ na przestępczość ma środowisko, które tworzą obywatele, a także czynniki zewnętrzne popychające poszczególne jednostki do dokonywania niewłaściwych wyborów. Im więcej osób w danym środowisku nie posiada pracy, tym większe jest prawdopodobieństwo, że z czasem przestępczość coraz bardziej będzie się rozwijała.

Brak dochodów pozwalających zaspokoić codzienne podstawowe potrzeby człowieka często wywołuje patologie, czyli zachowania niezgodne z prawem. Zależności mogą być również odwrotne, przestępczość wpływa na zahamowanie gospodarki poprzez ograniczenie inwestycji, gdyż inwestorzy nie chcą prowadzić działalności na danym obszarze, a społeczeństwo nie chce lokować swoich oszczędności w nieruchomości w okolicy, gdzie panuje duża przestępczość, obawiając się o życie i zdrowie swoje i swoich najbliższych. Oczywistym jest, że funkcjonowanie systemu bezpieczeństwa, jak i zapewnienie porządku publicznego uwarunkowane jest współpracą z władzami oraz służbami odpowiedzialnymi za porządek i bezpieczeństwo. Podstawą jest tutaj współpraca służb ze społecznością lokalną. Za bezpośrednie zwalczanie przestępczości odpowiadają powołane w tym celu służby.

Minęły już czasy transformacji ustrojowej, w których Nowa Huta zaczynała zamierać. Wszystkie dostępne współczesne badania wskazują, że w Nowej Hucie bardzo dobrze się mieszka i jest tu coraz bezpieczniej. Analizując dane statystyczne otrzymane z Komisariatu VIII, którego siedziba jest zlokalizowana na osiedlu Zgody, należy stwierdzić, że widoczny jest trwały spadek przestępstw począwszy od 2014 aż do 2019 r. Rok 2019 był czasem, który przyniósł niestety spadek wykrywalności sprawców przestępstw. Najczęstsze przestępstwa zgłaszane w komisariatach w Nowej Hucie – zgodnie z raportem otrzymanym z komisariatu Policji VIII w Krakowie – to: przestępstwa rozbójnicze, uszkodzenia ciała, bójki, pobicia, kradzież i kradzież z włamaniem, uszkodzenia mienia.

Powyżej wymienione przestępstwa są najczęściej zgłaszane, jednakże mamy również inne kategorie zagrożeń, m.in.: akty wandalizmu, bezdomność, grupowanie się nieletnich, demoralizacja, niszczenie zieleni, spożywanie alkoholu w miejscach niedozwolonych, dzikie wysypiska śmieci.

Warto podkreślić, że te przestępstwa nie są czynami rozpowszechnionymi w Nowej Hucie w dużym stopniu, są to sytuacje jednostkowe i nie mają dużego wpływu na życie i funkcjonowanie mieszkańców tej dzielnicy. Można więc stwierdzić, że dzielnica Nowa Huta jest coraz bezpieczniejsza zarówno dla mieszkańców, jak i odwiedzających ją turystów.

Bibliografia

1. Dziemidok-Olszewska B., Michalczuk-Wlizło M. (2018), *Służby, inspekcje i stráže*, [w:] *Instytucjonalne podstawy bezpieczeństwa państwa w Rzeczypospolitej Polskiej*, red. Dziemidok-Olszewska B., Michalczuk-Wlizło M., Warszawa.
2. Warmiński A. (2013), *Administracja bezpieczeństwa i porządku publicznego*, Elipsa, Warszawa.
3. Wiśniewski B., Piątek Z. (2009), *Organizacja działań*, [w:] *Współczesny wymiar funkcjonowania Policji*, red. B. Wiśniewski, Z. Piątek, Wydawnictwo Akademii Obrony Narodowej, Warszawa.
4. Zdyb M., Stelmasiak J., Sikora K. (2015), *Struktura organizacyjna*, [w:] *System bezpieczeństwa i porządku publicznego*, red. M. Zdyb, J. Stelmasiak, K. Sikora, Wolters Kluwer SA, Warszawa.
5. Ustawa z dnia 6.04.1990 r. o Policji (Dz.U. z 1990r., Nr 30, poz. 179).
6. Ustawa z 8.12.2017 r., o *Służbie Ochrony Państwa*, (Dz.U. z 2019r., poz. 828).
7. *Przestępstwo* [w:] *Encyklopedia powszechna PWN*, 2020, <https://encyklopedia.pwn.pl/szukaj/przest%C4%99pstwo.html>, [dostęp z dnia 7.01.2023].
8. <https://encyklopedia.pwn.pl/szukaj/przest%C4%99pstwo.html>, dostęp z dnia 7.01.2023.
9. <http://krakow.policja.gov.pl/kr1/wolnytekst/1317,Komisariat-Policji-VIII-w-Krakowie.html>.
10. *Ocena rozmieszczenia sił na terenie działania Komisariatu Policji VII*, Komenda Miejska Policji VIII, Kraków Nowa Huta, Kraków 2020.
11. *Ocena rozmieszczenia sił na terenie działania Komisariatu Policji VIII*, Komenda Miejska Policji VIII, Kraków Nowa Huta, Kraków 2020.

Agnieszka Gajewska

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

prof. dr hab. Henryk Noga

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Tomasz Piotrowski

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Rzetelność kwestionariusza pomiaru właściwości uczenia się dorosłych w hybrydowym modelu pracy¹

Reliability of a questionnaire for measuring the characteristics of adult learning in a hybrid work model

Keywords: adult education, lifelong learning, workplace learning, work-based learning, hybrid work model, assessing the reliability of a research tool

Summary: The article presents the second part of the results of the pilot study conducted as part of the research project 'Adult learning in a hybrid work model'. It concerns the assessment of the reliability of a research tool in the form of a questionnaire. The questionnaire thus developed will be used to conduct the main study, which will provide new knowledge about the educational aspects of hybrid work. The research will expand and update scientific knowledge, mainly in the areas of work pedagogy, andragogy and social pedagogy. The study represents a new framing of the problem, as the educational significance of work is explained on the example of its hybrid model and not, as in previous research, on the example of the stationary model, which only incorporates modern communication technologies.

Słowa kluczowe: edukacja dorosłych, edukacja ustawiczna, uczenie się w miejscu pracy, hybrydowy model pracy, ocena rzetelności narzędzia badawczego

Streszczenie: Artykuł prezentuje drugą część wyników badań pilotażowych przeprowadzonych w ramach projektu naukowego „Uczenie się dorosłych w hybrydowym modelu pracy”. Część ta dotyczy oceny rzetelności narzędzia badawczego w postaci kwestionariusza ankiety. Opracowany w ten sposób kwestionariusz wykorzystany będzie do przeprowadzenia badania głównego, które dostarczy nowej wiedzy o edukacyjnych aspektach pracy hybrydowej. Realizacja badania pozwoli poszerzyć i zaktualizować wiedzę naukową, głównie w obszarze pedagogiki pracy, andragogiki i pedagogiki społecznej. Badanie stanowi nowe ujęcie problemu w tym sensie, że edukacyjne znaczenie pracy będzie wyjaśniane na przykładzie jej hybrydowego modelu, a nie jak w dotychczasowych badaniach na przykładzie modelu stacjonarnego, w którym ewentualnie uwzględniano obecność nowoczesnych technologii komunikacyjnych.

¹ Artykuł stanowi drugą część prezentacji wyników badań pilotażowych przeprowadzonych w projekcie naukowym „Uczenie się dorosłych w hybrydowym modelu pracy”. Projekt sfinansowany przez Uniwersytet Łódzki w ramach konkursu *Inicjatywa Doskonałości – Uczelnia Badawcza* (IDUB2), decyzja nr 19/2021, realizowany na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. Kierownik projektu: dr Marcin Rojek, czas realizacji: 10.01.2022–09.01.2024. Pierwsza część wyników pilotażu (test trafności) została opublikowana w numerze 3/2022 czasopisma „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”.

Wprowadzenie

Pilotaż został przeprowadzony od marca do sierpnia 2022 roku na populacji pracowników tych instytucji, które stosowały model hybrydowy jeszcze przed pandemią, a pandemia tylko poszerzyła jego skalę, czyli międzynarodowych korporacji oraz coworków, inkubatorów przedsiębiorczości, start-upów i parków naukowo-technologicznych. Próba badawcza wynosiła 253 pracowników². Dobór ten podyktowany był tym, że firmy i instytucje, które kilkanaście lat temu jako pierwsze wprowadzały hybrydowy model pracy, od tego czasu rozwinęły wewnętrzne systemy wsparcia pracowników i sprostały już większości wyzwaniom wynikającym z tego modelu. Można więc założyć, że ich pracownicy mają dogodniejsze i bardziej „stabilne” warunki pracy i uczenia się oraz że będą formułować opinie z pewnego dystansu czasowego w oparciu o pogłębione i ugruntowane rozumienie. Prawdopodobnie dane zebrane na tak dobranej próbie są bardziej wiarygodne niż na próbie pracowników, którzy przeszli na hybrydowy model dopiero w czasie pandemii w sposób wymuszony, nagły, nieplanowany, a więc często chaotyczny.

Większość ankietowanych stanowią mężczyźni (58%). Kobiety stanowią 39%, pozostali ankietowani (3%) określili swoją płeć jako ‘inna’. Najlicniejszą grupę ankietowanych pod względem wieku stanowi grupa młodych osób poniżej 25 lat (30%). Następną w kolejności jest grupa wiekowa 26–35 lat (21%). Oznacza to, że osoby młode (młodzi dorośli), mające poniżej 35 lat, stanowiły ponad połowę wszystkich ankietowanych. Następnie około 30% zbioru stanowiły osoby w wieku 46–65 lat. Najmniej liczna grupa to osoby posiadające 66 lat lub więcej (5,5%). Najlicniejszą grupę, jeśli chodzi o staż pracy, stanowiły osoby o stażu do 5 lat (38%). Najprawdopodobniej są to przede wszystkim te osoby młode, które jak zostało uprzednio pokazane, stanowiły najbardziej liczną grupę wśród badanych. Uogólniając tę kwestię: im dłuższy staż, tym mniej liczna grupa ankietowanych. Najmniej osób znalazło się w grupie 46 lat i więcej lat stażu (niecały 1%). W najbardziej licznej grupie *poniżej 5 lat* znalazło się 97 osób, podczas gdy w najmniej licznej *46 lat i więcej* jedynie 2 osoby.

Jeśli chodzi o staż pracy w modelu hybrydowym, sytuacja ma się nieco inaczej niż w przypadku stażu pracy ogółem. W najbardziej licznej grupie znalazło się 115 ankietowanych, podczas gdy w najmniej licznej jedynie 5 ankietowanych. Największa liczba osób deklaruje staż w takim trybie od 1 do 3 lat (45%), co z dużym prawdopodobieństwem ma związek z faktem rozpoczęcia się w tym okresie czasu pandemii COVID-19. Druga bardzo liczna grupa to ankietowani pracujący w modelu hybrydowym poniżej 1 roku (39%). Rzadkością jest staż w modelu hybrydowym powyżej 7 lat (jedynie 2% ankietowanych). Prawie połowa ankietowanych (46%)

² Nie losowano kolejnych firm i instytucji, ponieważ liczba respondentów była minimalnie wystarczająca do oceny rzetelności i trafności narzędzia badawczego. Przyjęto minimalny stosunek 5:1 (liczba obserwacji : liczba pytań). W kwestionariuszu było 49 pytań, które podlegałyby analizie, zatem minimalna, konieczna liczba obserwacji to 245 (49x5).

deklaruje pracę hybrydową w formie *podziału na dni*. Ten model pracy oznacza, iż pracownik w określone dni tygodnia pracuje zdalnie, pozostałe pracuje stacjonarnie. Druga najliczniejsza grupa to *indywidualny wybór* (24%), czyli samodzielny wybór zakresu pracy stacjonarnej i zdalnej przez pracownika. Trzecią co do liczności grupą jest *podział na sekcje* (11%), w którym pracownicy dzielą się na takich, którzy pracują tylko stacjonarnie i takich, którzy pracują tylko zdalnie. Nieco mniej osób zadeklarowało pracę hybrydową w formie *rotacyjnej*, co oznacza, iż pracownicy dzieleni są na grupy pracujące zdalnie i stacjonarnie, które po określonym czasie wymieniają się. Najmniej osób zadeklarowało pracę w formie *mieszanej* (0,4%), w której to pracodawca narzuca dni tygodnia, w których praca odbywa się zdalnie, a w których stacjonarnie. Pozostałe 9,5% ankietowanych pracuje w jeszcze innej formie.

Ocena rzetelności kwestionariusza

Rzetelność mówi nam o tym, jak dokładny jest wykonany pomiar, czy jest on powtarzalny, czy dane narzędzie pomiaru stosowane do tego samego przedmiotu badań daje za każdym razem ten sam wynik (Babbie, 2008, s. 167). W szczególności, rzetelna ankieta to taka, której użycie na tej samej grupie osób wiele razy każdorazowo dostarczy nam bardzo zbliżonych lub nawet takich samych wyników. Ponadto dobrze skonstruowana, rzetelna ankieta to taka, w ramach której występuje wewnętrzna spójność twierdzeń, a stwierdzenia w ankiecie są ze sobą wzajemnie skorelowane oraz mierzą w podobny sposób analizowane zjawisko – w tym przypadku właściwości uczenia się dorosłych w hybrydowym modelu pracy.

Miarą oceny rzetelności w przypadku ankiet najczęściej jest miara Alpha Cronbacha (α -Cronbacha) (Cronbach 1951). Współczynnik Alpha Cronbacha jest miarą spójności wewnętrznej kwestionariusza (testu, skali), to znaczy, że określa do jakiego stopnia dany zbiór zmiennych (pytań) opisuje jedną konstrukcję myślową. Jest on przydatnym narzędziem przy budowie skal pomiarowych oraz ich ocenie. Współczynnik pozwala oszacować rzetelność kwestionariusza w skali od 0 do 1 (im wyższa wartość współczynnika, tym większa rzetelność kwestionariusza).

Wartość współczynnika Alfa Cronbacha może przyjmować wartość od 0 do 1. Zakłada się, że im jest ona wyższa, tym większa jest zgodność wewnętrzna testu, czyli test jest bardziej rzetelny. Przyjmuje się różne progi („punkty odcięcia”) rzetelności. Najczęściej mieszczą się one w granicach między 0,7 a 0,95 (Tavakol, Dennick, 2011). W interpretacji wartość współczynnika Alfa Cronbacha często przyjmuje się klasyfikację zaproponowaną przez Darren George i Paula Mallery (2016, s. 240):

- $\alpha > 0,9$ – doskonała,
- $\alpha > 0,8$ – dobra,
- $\alpha > 0,7$ – akceptowalna,
- $\alpha > 0,6$ – wątpliwa,
- $\alpha > 0,5$ – słaba,
- $\alpha < 0,5$ – nieakceptowana.

Jak zauważa Adam Szromek (2010, s. 157), „wartość współczynnika jest wyższa, gdy badani są konsekwentni w wyborze określonego obszaru skali we wszystkich pytaniach. Natomiast nie obserwuje się większego wpływu na stopień rzetelności, gdy wśród respondentów występują zarówno zwolennicy jednej, jak i drugiej skrajności, albo ci, którzy wybierają wariant pośredni. Rzetelność narzędzia wynika z konsekwentności wyboru podobnych odpowiedzi wobec wszystkich pytań u jednego respondenta”.

Kwestionariusz ankiety poddany badaniu pilotażowemu składał się z trzech różnych serii stwierdzeń, zatem test rzetelności przeprowadzony był osobno dla każdej z tych serii. Podział stwierdzeń na trzy części i poddanie tych części takim samym analizom umożliwił porównanie wyników analiz w obrębie kwestionariusza, ponadto bardziej szczegółowe przeanalizowanie odpowiedzi i bardziej przejrzystą wizualizację wyników badań pilotażowych.

W celu wyliczenia miary Alpha Cronbacha, a tym samym w celu oceny rzetelności wykorzystany został pakiet statystycznym SPSS.

Analiza rzetelności dla 1 grupy stwierdzeń

Tabela 1. Statystyka rzetelności

Alfa Cronbacha	Liczba pozycji
,948	20

Źródło: badania własne.

Jak wskazuje powyższa tabela poziom Alfę Cronbacha dla pierwszej grupy stwierdzeń wyniósł 0.948, co stanowi bardzo wysoki i pożądaný poziom.

Tabela 2. Statystyki pozycji

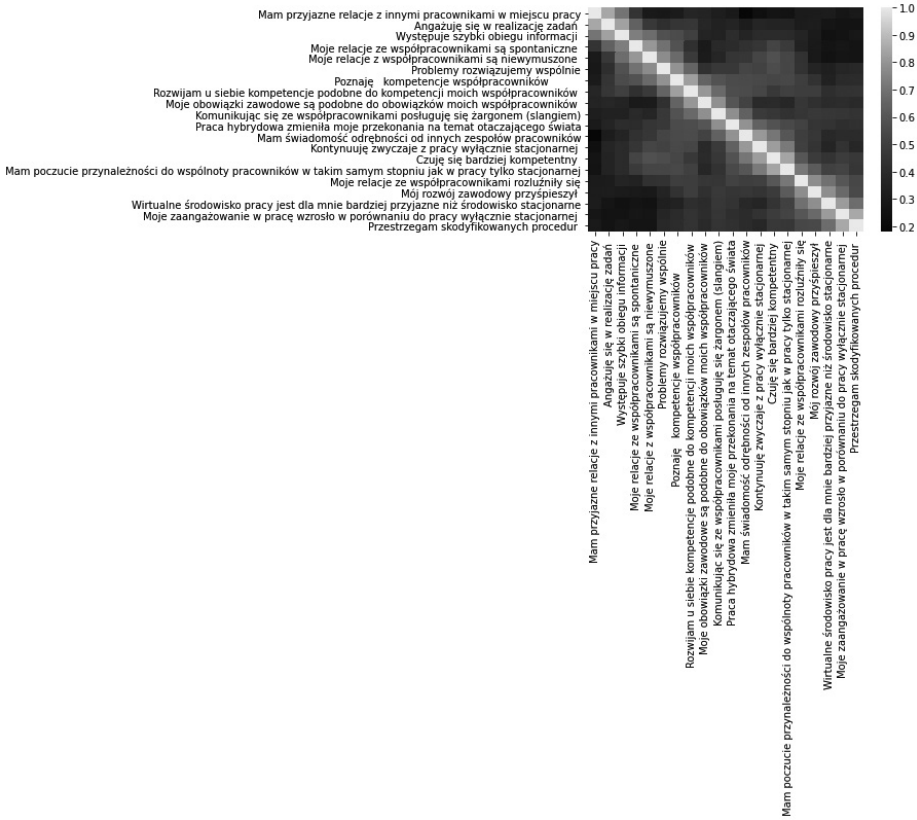
	Średnia	Odchylenie standardowe	N
Mam przyjazne relacje z innymi pracownikami w miejscu pracy	3,96	1,061	253
Angażuję się w realizację zadań	3,87	,913	253
Występuje szybki obieg informacji	3,74	,927	253
Moje relacje ze współpracownikami są spontaniczne	3,55	,989	253
Moje relacje ze współpracownikami są niewymuszone	3,42	1,075	253
Problemy rozwiązujemy wspólnie	3,28	,987	253
Poznaję kompetencje współpracowników	3,29	,948	253

Rozwijam u siebie kompetencje podobne do kompetencji moich współpracowników	3,33	,947	253
Moje obowiązki zawodowe są podobne do obowiązków moich współpracowników	3,34	1,009	253
Komunikując się ze współpracownikami posługuję się żargonem (slangiem)	3,26	,970	253
Praca hybrydowa zmieniła moje przekonania na temat otaczającego świata	3,28	,981	253
Mam świadomość odrębności od innych zespołów pracowników	3,24	1,000	253
Kontynuuję zwyczaje z pracy wyłącznie stacjonarnej	3,21	1,001	253
Czuję się bardziej kompetentny	3,13	,989	253
Mam poczucie przynależności do wspólnoty pracowników w takim samym stopniu jak w pracy tylko stacjonarnej	3,16	,981	253
Moje relacje ze współpracownikami rozluźniły się	3,21	,975	253
Mój rozwój zawodowy przyspieszył	3,19	1,004	253
Wirtualne środowisko pracy jest dla mnie bardziej przyjazne niż środowisko stacjonarne	3,19	1,003	253
Moje zaangażowanie w pracę wzrosło w porównaniu do pracy wyłącznie stacjonarnej	3,16	,989	253
Przestrzegam skodyfikowanych procedur	3,17	1,026	253

Źródło: badania własne.

Jak wskazuje powyższa tabela, ankietowani średnio najrzadziej zgadzają się ze stwierdzeniem „Czuję się bardziej kompetentny” – średnia ocena 3 odpowiada odpowiedzi „Częściowo się zgadzam”, natomiast najczęściej zgadzają się ze stwierdzeniem „Mam przyjazne relacje z innymi pracownikami w miejscu pracy” – średnia ocena bliska 4 oznacza „Zgadzam się”.

W rzetelnym kwestionariuszu ankiety powinna występować wewnętrzna spójność, jeśli chodzi o kierunek zależności między stwierdzeniami. W celu sprawdzenia spójności wykonana została mapa ciepła, a korelacje pomiędzy poszczególnymi stwierdzeniami na mapie ciepła kształtują się następująco.



Rys. 1. Mapa ciepła

Źródło: badania własne.

Na podstawie powyższej mapy ciepła można stwierdzić, że korelacje w tej części kwestionariusza są pozytywne. Mapa ciepła ponadto wskazuje, iż stwierdzenia, które następują po sobie, są ze sobą najbardziej skorelowane (im kolor na mapie ciepła jaśniejszy, tym korelacja silniejsza). Dla przykładu stwierdzenie: „Mam przyjazne relacje z innymi pracownikami w miejscu pracy” najsilniej koreluje z następującym po nim „Angażuję się w realizację zadań”.

Poniższa tabela natomiast przedstawia dwie informacje. Po pierwsze, wskazuje, jak silnie opinie na temat danego stwierdzenia korelują ze wszystkimi innymi razem wziętymi w tej części kwestionariusza. Korelacja ta powinna być dodatnia i przyjmuje się, że wynosić powinna minimum 0.4. W tym przypadku nie ma korelacji niższej niż 0.4, a większość opinii koreluje z pozostałymi na poziomie powyżej 0.6.

Druga informacja, której dostarcza poniższa tabela, to współczynnik Alfa Cronbacha po usunięciu pozycji, czyli innymi słowy informacja, jak zmieniłby się współczynnik Alfa Cronbacha, gdybyśmy zrezygnowali z danego stwierdzenia. Jeśli znalazłaby się tu wartość wyższa niż ta, którą uzyskaliśmy początkowo (0.948) wówczas należałoby

rozważyć usunięcie danego stwierdzenia z kwestionariusza. Okazało się jednak, że najwyższa wartość wyniosła dokładnie 0.948, zatem usunięcie któregokolwiek stwierdzenia albo nie zmieniałoby nic w ankiecie albo pogorszyłoby jej rzetelność.

Tabela 3. Korelacja pozycji

	Korelacja pozycji ogółem	Współczynnik Alfa Cronbacha po usunięciu pozycji
Mam przyjazne relacje z innymi pracownikami w miejscu pracy	,486	,948
Angażuję się w realizację zadań	,590	,946
Występuje szybki obieg informacji	,644	,946
Moje relacje ze współpracownikami są spontaniczne	,649	,946
Moje relacje ze współpracownikami są niewymuszone	,657	,946
Problemy rozwiązujemy wspólnie	,711	,945
Poznaję kompetencje współpracowników	,762	,944
Rozwijam u siebie kompetencje podobne do kompetencji moich współpracowników	,749	,944
Moje obowiązki zawodowe są podobne do obowiązków moich współpracowników	,644	,946
Komunikując się ze współpracownikami posługuję się żargonem (slangiem)	,694	,945
Praca hybrydowa zmieniła moje przekonania na temat otaczającego świata	,720	,945
Mam świadomość odrębności od innych zespołów pracowników	,713	,945
Kontynuuję zwyczaje z pracy wyłącznie stacjonarnej	,711	,945
Czuję się bardziej kompetentny	,743	,944
Mam poczucie przynależności do wspólnoty pracowników w takim samym stopniu jak w pracy tylko stacjonarnej	,741	,944
Moje relacje ze współpracownikami rozluźniły się	,710	,945
Mój rozwój zawodowy przyspieszył	,663	,945
Wirtualne środowisko pracy jest dla mnie bardziej przyjazne niż środowisko stacjonarne	,625	,946
Moje zaangażowanie w pracę wzrosło w porównaniu do pracy wyłącznie stacjonarnej	,638	,946
Przestrzegam skodyfikowanych procedur	,603	,946

Źródło: badania własne.

Podsumowując analizy dla pierwszej grupy stwierdzeń, można zauważyć, iż pierwsza grupa stwierdzeń jest poprawnie skonstruowana pod względem rzetelności.

Stwierdzenia dodatnio wzajemnie ze sobą korelują, poziom Alfa Cronbacha jest bardzo wysoki, a usunięcie stwierdzeń nie wpłynęłoby na polepszenie rzetelności.

Analiza rzetelności dla 2 grupy stwierdzeń

Tabela 4. Statystyki rzetelności

Alfa Cronbacha	Liczba pozycji
,927	17

Źródło: badania własne

Podobnie jak w grupie pierwszej tak i w grupie drugiej współczynnik Alfa Cronbacha jest bardzo wysoki i wynosi 0.927.

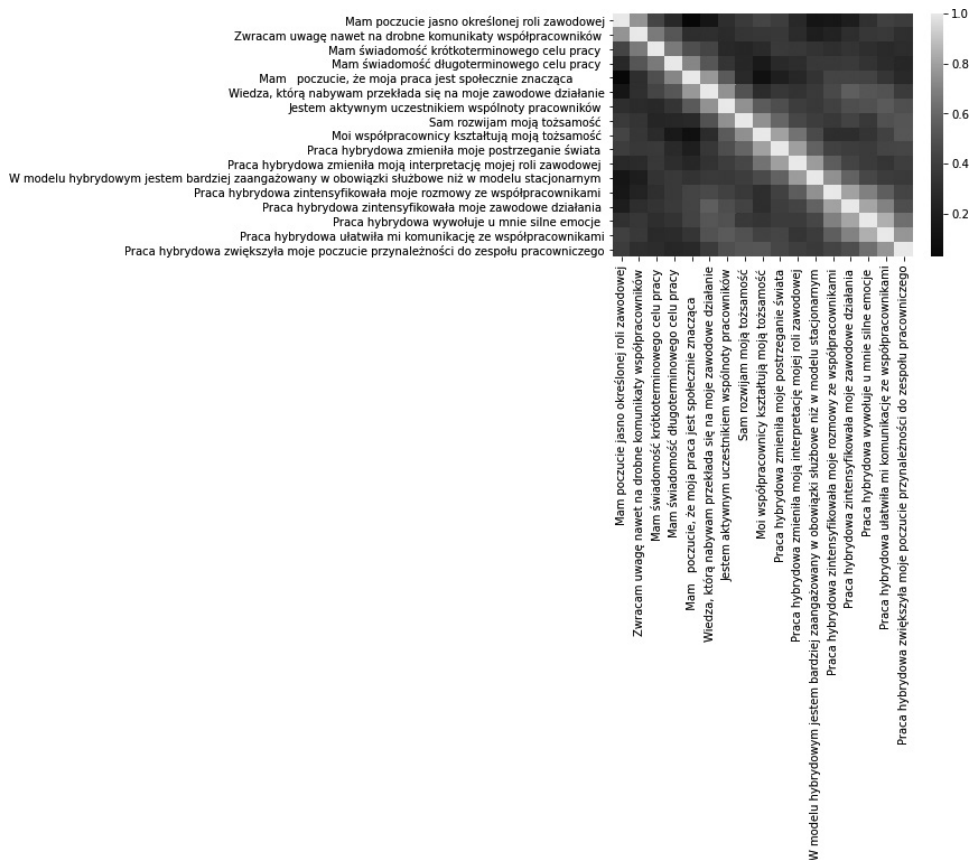
Tabela 5. Statystyki pozycji

	Średnia	Odchylenie standardowe	N
Mam poczucie jasno określonej roli zawodowej	3,64	,823	253
Zwracam uwagę nawet na drobne komunikaty współpracowników	3,57	,751	253
Mam świadomość krótkoterminowego celu pracy	3,53	,779	253
Mam świadomość długoterminowego celu pracy	3,30	,916	253
Mam poczucie, że moja praca jest społecznie znacząca	3,08	,960	253
Wiedza, którą nabywam, przekłada się na moje zawodowe działanie	3,02	,913	253
Jestem aktywnym uczestnikiem wspólnoty pracowników	3,09	,938	253
Sam rozwijam moją tożsamość	3,08	1,013	253
Moi współpracownicy kształtują moją tożsamość	3,16	,991	253
Praca hybrydowa zmieniła moje postrzeganie świata	3,20	,935	253
Praca hybrydowa zmieniła moją interpretację mojej roli zawodowej	3,19	,900	253
W modelu hybrydowym jestem bardziej zaangażowany w obowiązki służbowe niż w modelu stacjonarnym	3,07	,973	253
Praca hybrydowa zintensyfikowała moje rozmowy ze współpracownikami	3,08	,950	253
Praca hybrydowa zintensyfikowała moje zawodowe działania	3,08	,963	253

Praca hybrydowa wywołuje u mnie silne emocje	3,07	,923	253
Praca hybrydowa ułatwiła mi komunikację ze współpracownikami	3,06	,957	253
Praca hybrydowa zwiększyła moje poczucie przynależności do zespołu pracowniczego	3,05	1,045	253

Źródło: badania własne.

Jak wskazuje powyższa tabela, ankietowani średnio najrzadziej zgadzają się ze stwierdzeniem „Wiedza, którą nabywam przekłada się na moje zawodowe działanie” – średnia ocena 3 odpowiada odpowiedzi „Częściowo się zgadzam”, natomiast najczęściej zgadzają się ze stwierdzeniem „Mam poczucie jasno określonej roli zawodowej” – średnia ocena bliska 3.6 oscyluje pomiędzy „Częściowo się zgadzam” a „Zgadzam się”. Korelacje między stwierdzeniami obrazuje mapa ciepła (rys. 2).



Rys. 2. Mapa ciepła

Źródło: badania własne.

Podobnie jak w poprzedniej grupie stwierdzenia korelują najsilniej ze stwierdzeniami, które były obok nich w ankiecie. Korelacje są dodatnie, co pozwala domniemać, że kwestionariusz będzie rzetelnie badać poruszaną w nim problematykę.

Tabela 6. Korelacja pozycji

	Korelacja pozycji ogółem	Współczynnik Alfa Cronbacha po usunięciu pozycji
Mam poczucie jasno określonej roli zawodowej	,442	,927
Zwracam uwagę nawet na drobne komunikaty współpracowników	,530	,925
Mam świadomość krótkoterminowego celu pracy	,546	,925
Mam świadomość długoterminowego celu pracy	,539	,925
Mam poczucie, że moja praca jest społecznie znacząca	,536	,925
Wiedza, którą nabywam, przekłada się na moje zawodowe działanie	,669	,922
Jestem aktywnym uczestnikiem wspólnoty pracowników	,699	,921
Sam rozwijam moją tożsamość	,661	,922
Moi współpracownicy kształtują moją tożsamość	,620	,923
Praca hybrydowa zmieniła moje postrzeganie świata	,675	,922
Praca hybrydowa zmieniła moją interpretację mojej roli zawodowej	,647	,922
W modelu hybrydowym jestem bardziej zaangażowany w obowiązki służbowe niż w modelu stacjonarnym	,639	,923
Praca hybrydowa zintensyfikowała moje rozmowy ze współpracownikami	,676	,922
Praca hybrydowa zintensyfikowała moje zawodowe działania	,713	,921
Praca hybrydowa wywołuje u mnie silne emocje	,717	,921
Praca hybrydowa ułatwiła mi komunikację ze współpracownikami	,719	,920
Praca hybrydowa zwiększyła moje poczucie przynależności do zespołu pracowniczego	,645	,923

Źródło: badania własne.

Korelacje opinii na temat każdego ze stwierdzeń z pozostałymi są dodatnie i wyższe niż 0.4. Usunięcie któregośkolwiek stwierdzenia nie wpłynęłoby na wzrost współczynnika Alfa Cronbacha, co wskazuje na poprawnie skonstruowaną grupę stwierdzeń i że żadne stwierdzenie z tej grupy nie powinno być usuwane z kwestionariusza.

Analiza rzetelności dla 3 grupy stwierdzeń

Tabela 7. Statystyki rzetelności

Alfa Cronbacha	Liczba pozycji
,891	12

Źródło: badania własne.

W trzeciej grupie stwierdzeń współczynnik Alfa Cronbacha jest nieco niższy niż w dwóch poprzednich grupach, jednak wciąż jest akceptowalny.

Pytanie w tej grupie brzmiało: „Z czego wynika Pani/Pana uczenie się podczas pracy w modelu hybrydowym? Proszę zaznaczyć, w jakim stopniu zgadza się Pani/Pan z poniższymi stwierdzeniami”.

Tabela 8. Statystyka pozycji

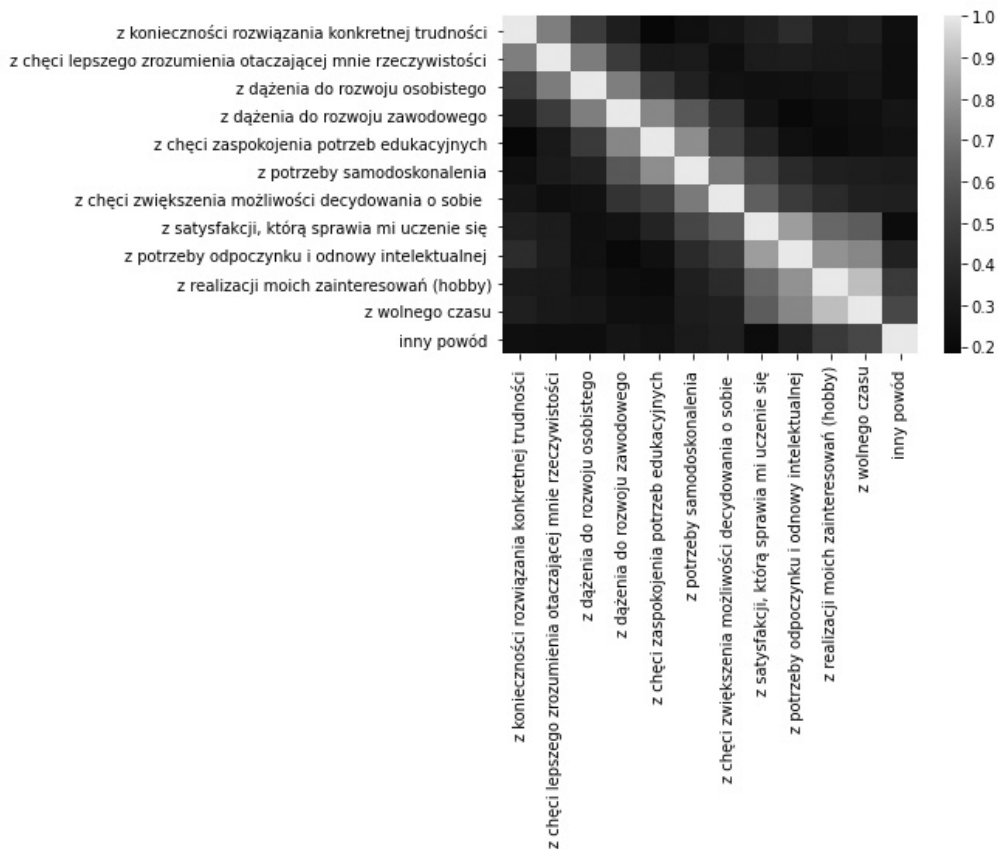
	Średnia	Odchylenie standardowe	N
W pracy hybrydowej uczę się z konieczności rozwiązania konkretnej trudności	3,63	,959	252
W pracy hybrydowej uczę się z chęci lepszego zrozumienia otaczającej mnie rzeczywistości	3,49	,854	252
W pracy hybrydowej uczę się z dążenia do rozwoju osobistego	3,37	,877	252
W pracy hybrydowej uczę się z dążenia do rozwoju zawodowego	3,27	,980	252
W pracy hybrydowej uczę się z chęci zaspokojenia potrzeb edukacyjnych	3,12	1,038	252
W pracy hybrydowej uczę się z potrzeby samodoskonalenia	3,07	1,054	252
W pracy hybrydowej uczę się z chęci zwiększenia możliwości decydowania o sobie	3,10	1,096	252
W pracy hybrydowej uczę się z satysfakcji, którą sprawia mi uczenie się	2,91	1,178	252
W pracy hybrydowej uczę się z potrzeby odpoczynku i odnowy intelektualnej	2,83	1,280	252
W pracy hybrydowej uczę się z chęci realizacji moich zainteresowań (hobby)	2,63	1,346	252
W pracy hybrydowej uczę się z powodu wolnego czasu	2,54	1,355	252
inny powód	2,85	1,409	252

Źródło: badania własne.

Ankietowani średnio najbardziej zgadzają się z pierwszą odpowiedzią: „z konieczności rozwiązania konkretnej trudności” – średnia ocena – średnia ocena bliska 3.6 oscyluje pomiędzy „Częściowo się zgadzam” a „Zgadzam się”.

Z drugiej strony, ankietowani średnio najmniej natomiast zgadzają się z odpowiedzią: „z wolnego czasu” – ocena na poziomie 2.5 oznacza, że osoby najczęściej są między odpowiedziami „Nie zgadzam się” a „Częściowo się zgadzam”.

Tak jak w dwóch poprzednich grupach stwierdzeń wykonana została mapa ciepła, która obrazuje korelacje między stwierdzeniami z grupy 3.



Rys. 3. Mapa ciepła

Źródło: badania własne.

W grupie trzeciej potwierdza się po raz kolejny, iż opinie na temat stwierdzeń korelują najsilniej z opiniami na temat stwierdzeń, które w ramach kwestionariusza występują blisko siebie. Korelacje te są dodatnie.

Tabela 9. Korelacja pozycji

	Korelacja pozycji Ogółem	Alfa Cronbacha po usunięciu pozycji
W pracy hybrydowej uczę się z konieczności rozwiązania konkretnej trudności	,493	,887
W pracy hybrydowej uczę się z chęci lepszego zrozumienia otaczającej mnie rzeczywistości	,535	,886
W pracy hybrydowej uczę się z dążenia do rozwoju osobistego	,535	,886
W pracy hybrydowej uczę się z dążenia do rozwoju zawodowego	,571	,884
W pracy hybrydowej uczę się z chęci zaspokojenia potrzeb edukacyjnych	,548	,885
W pracy hybrydowej uczę się z potrzeby samodoskonalenia	,647	,880
W pracy hybrydowej uczę się z chęci zwiększenia możliwości decydowania o sobie	,622	,881
W pracy hybrydowej uczę się z satysfakcji, którą sprawia mi uczenie się	,700	,876
W pracy hybrydowej uczę się z potrzeby odpoczynku i odnowy intelektualnej	,711	,875
W pracy hybrydowej uczę się z chęci realizacji moich zainteresowań (hobby)	,700	,876
W pracy hybrydowej uczę się z powodu wolnego czasu	,701	,876
inny powód	,468	,892

Źródło: badania własne.

Korelacje każdego ze stwierdzeń z pozostałymi są dodatnie i wyższe niż 0.4. Jedyne potencjalny wzrost współczynnika Alfa Cronbacha widać w ostatniej kategorii „inny powód”. Jednak wzrost ten jest minimalny, zaledwie o 0,001, zatem usunięcie tego stwierdzenia raczej nie jest konieczne.

Podsumowując, rzetelność kwestionariusza wykorzystanego w pilotażu ocenić można wysoko. Każda z trzech serii stwierdzeń osiągnęła wysoki współczynnik Alfa Cronbacha w okolicy 0.9. Korelacje między stwierdzeniami są dodatnie i wysokie. Usunięcie stwierdzeń nie powoduje polepszenia wartości współczynnika Alfa Cronbacha.

Podsumowanie

Analizy rzetelności kwestionariusza ankiety wykazały, iż kwestionariusz jest poprawnie skonstruowany i spełnia warunek rzetelności. O jego rzetelności świadczą uzyskane wysokie wartości współczynników Alfa Cronbacha dla poszczególnych grup stwierdzeń oraz wysokie i dodatnie korelacje między stwierdzeniami. Po drobnych

modyfikacjach stylistycznych i edytorskich może być wykorzystany do zebrania danych empirycznych w badaniu głównym.

Ponadto badanie pilotażowe dostarczyło danych, których interpretacja pozwala sformułować wnioski interesujące w perspektywie dalszych badań, zarówno badań głównych w ramach referowanego tu projektu, jak i przyszłych projektach. Na przykład ankietowani na pytanie o to, co ich motywuje do uczenia się w hybrydowym modelu pracy, średnio najbardziej zgadzali się z odpowiedzią: „konieczność rozwiązania konkretnej trudności”. Wskazuje to na utylitarny, nieplanowy i zarazem incydentalny charakter uczenia się pracowników w hybrydowej formule pracy. Tym samym interesujące w perspektywie dalszych badań jest to, jak takie uczenie się przekłada się na rozwój zawodowy oraz czy rzeczywiście pracownicy uczą się tylko „z konieczności”. Być może skupiając uwagę na czynnościach zawodowych uczą się bez świadomej intencji i nie interpretują tego jako uczenie się. Hipotezę tę warto poddać weryfikacji, a uprawdopodobniają ją badania przeprowadzone już w latach 30. XX wieku przez Paula G. Cressey'a (1932) dotyczące znaczenia ówczesnych mediów dla kształtowania opinii i wierzeń młodzieży. Okazało się wówczas, że media są nieświadomym źródłem uczenia się i nie tylko – jak dotąd uważano – źródłem wiedzy abstrakcyjnej, ale też utylitarniej. Zostało to też potwierdzone w badaniach z lat 60. XX przeprowadzonych przez Wilbura Langa Schramma (1964, 1963, 1960) i do dziś jest przedmiotem zainteresowania badaczy skoncentrowanych wokół problematyki edukacyjnego znaczenia mediów i technologii komunikacyjnych. A zważywszy na silną tendencję mediatyzacji świata, można z dużym prawdopodobieństwem przypuszczać, że w przyszłości problematyka ta będzie zyskiwała na znaczeniu.

Bibliografia

1. Babbie E. (2008), *Podstawy badań społecznych*, tłum. W. Betkewicz i in., Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
2. Cronbach L.J. (1951), *Coefficient alpha and the internal structure of tests*, „Psychometrika”, 16/3, 297–334.
3. George, D., Mallery P. (2016), *IBM SPSS statistics 23 step by step: A simple guide and reference*, New York: Routledge.
4. Cressey P. G. (1932), *The Taxi-Dance Hall: a Sociological Study in Commercialized Recreation and City Life*, Chicago: University of Chicago Press.
5. Schramm W. (1964), *Mass Media and National Development: The Role of Information in the Developing Countries*, Stanford: Stanford University Press.
6. Schramm W. (1963), *The Science of Human Communication*, New York: Basic Books.
7. Schramm W. (ed.). (1960), *Mass Communications* (2nd ed.), Urbana, IL: University of Illinois Press.
8. Szromek A. (2010), *Współczynnik α -cronbacha w badaniach zjawisk turystycznych*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego”, nr 592.
9. Tavakol M., Dennick R. (2011), *Making Sense of Cronbach's Alpha*, „International Journal of Medical Education”, 2, 53-55.

Dr Marcin Rojek

Uniwersytet Łódzki

Andrzej Wojciech Stepnikowski

<https://orcid.org/0000-0001-7584-3449>

Michał Jan Ślusarczyk

<https://orcid.org/0000-0001-8537-5191>

DOI: 10.34866/5bcs-3p54

Luka kompetencyjna mistrzów w rzemiosłach budowlanych w świetle wyników projektu „ENCORE”

Competence gap of craftmasters in construction crafts in the light of the results of the „ENCORE” project

Key words: skills gap, renovation wave, standard of examination requirements for master craftsmen, continuing education, lifelong learning, green deal, craftmasters, craftsmanship, green skills

Abstract: This article summarises the results of the ENCORE project ‘Environmental education model for masters and stakeholders involved in construction and renovation’. The project aims to lay the foundation for standards of the changes in examination requirements standards by demonstrating the existence of a competence gap among craftsmen. This gap is related to their awareness of the new challenges posed to them by the Renovation Wave. In this article, based on the conclusions drawn from our own research, we present a initial proposal for changing the examinational requirements in building crafts.

Słowa kluczowe: luka kompetencyjna, Fala Renowacji, standard wymagań egzaminacyjny dla mistrzów rzemiosła, uczenie się przez całe życie, edukacja ustawiczna, zielony ład, mistrz, rzemiosło, zielone kompetencje

Abstrakt: Artykuł podsumowuje wyniki projektu ENCORE „Model edukacji ekologicznej dla mistrzów i interesariuszy zaangażowanych w budownictwo i renowację”. Projekt ma na celu stworzyć fundament do zmian standardów egzaminacyjnych dla mistrzów w budownictwie poprzez próbę wykazania istnienia luki kompetencyjnej wśród rzemieślników branży budowlanej. Luka ta związana jest z brakiem świadomości nowych wyzwań stawianych przed nimi przez Falę Renowacji. W artykule, na podstawie wniosków wysnutych z badań własnych, przedstawiamy przykładową propozycję modyfikacji standardu wymagań egzaminacyjnych w rzemiosłach budowlanych.

Wprowadzenie

Znajdujemy się obecnie w czasach szybkich przemian widocznych w życiu społecznym i zawodowym. Dostrzegamy dalekosiężne potrzeby przemian świadomościowych w zakresie energii, użytkowania zasobów naturalnych oraz infrastruktury. Palącym problemem staje się emisja CO₂ i walka z wysokimi kosztami energii oraz paliw¹. Europejski Zielony Ład (EZŁ) to strategia polityki europejskiej mająca

¹ Friedlingstein P. *Global Carbon Budget 2019*, Copernicus Publications 2019.

przekształcić Unię Europejską w rejon świata neutralny klimatycznie. Według założeń EZŁ oraz pilotażu OECD w zakresie zrównoważonego rozwoju², Unia Europejska ma stać się w perspektywie roku 2050 obszarem neutralnym klimatycznie z gospodarką energo- i zasobooszczędną³. Transformacja energetyczna obejmuje między innymi obszary energetyki, przemysłu i budownictwa, co generuje nowe wyzwania, między innymi również w zakresie kształcenia pracowników. Kompetencje pracowników ulegają ciągłym zmianom, coraz ważniejsze stają się aspekty behawiorystyki i zagadnienia techniczne spoza ścisłej dziedziny pracy⁴. Ostatnie lata uwiadcniają jak szybko następują zmiany w istniejących modelach rynkowych, co wiąże się z koniecznością bieżącego dostosowywania się do nowych trendów⁵.

Podczas pracy nad „Modelem edukacji ekologicznej dla mistrzów i interesariuszy zaangażowanych w budownictwo i renowację” sięgaliśmy do doświadczeń współpracy ze Związkiem Rzemiosła Polskiego⁶ oraz projektów dotyczących problemów edukacji dorosłych i zagadnień „green skills” w branży budowlanej. Model ENCORE jest rozwiązaniem komplementarnym do realizowanych w naszym Instytucie projektów takich jak Capable⁷ i RenovUp⁸.

Dla przykładu projekt Capable zajmuje się problemem edukacji urzędników administracji publicznej w związku z dekarbonizacją zasobów budowlanych, koncentrując się na stworzeniu podręcznika i platformy e-learningowej zawierającej wiedzę z zakresu min. Agendy 2030.

Natomiast projekt Renovup skoncentrowany jest na procesach uczenia się brygadzystów i mistrzów rzemiosł branży budowlanej w zakresie renowacji obiektów budowlanych, który przy tworzeniu treści w sposób szczególny uwzględnia formy cyfrowych mikropoświadczeń, wykorzystywanych również w projekcie Encore. Ten projekt był szczególnie ciekawym źródłem danych porównawczych, zwłaszcza w zakresie jego prac nad modelem rozwoju zawodowego⁹.

W związku z tymi wyzwaniami oraz doświadczeniami płynącymi z wyżej wymienionych projektów szczególnie w interesującym nas zakresie budownictwa potrzebujemy zidentyfikowania i zdefiniowania nowych praktyk, zachowań i wartości

² Źródło URL: https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/in_brief_Learning_Compass.pdf (dostęp: 15.09.2022)

³ Źródło URL: https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/european-green-deal_pl (dostęp: 31.12.2022).

⁴ Warcholak K., Dabrowska K., *Luka kompetencyjna wśród kierowników projektów w dobie gospodarki 4.0*, Europa Regionum, s. 87, tom XXXVI, 3/208, Szczecin 2018.

⁵ Strzelczyk-Łucka J. *Rozwój zawodowy w świetle rozważań teoretycznych i badań empirycznych*, s.90, Zeszyty Naukowe GWSJ, nr 12, Katowice 2019.

⁶ Źródło URL: <https://www.zrp.pl>.

⁷ Źródło URL: <https://www.itee.lukasiewicz.gov.pl/projekty/miedzynarodowe?view=article&id=264&catid=90> (dostęp: 31.12.2022).

⁸ Źródło URL: <https://www.itee.lukasiewicz.gov.pl/projekty/miedzynarodowe?view=article&id=148&catid=90> (dostęp: 31.12.2022).

⁹ Źródło URL: <https://www.renovup.org/about/> (dostęp: 31.12.2022).

uniwersalnych na poziomie ponadbranżowym, które pomogą nam w osiągnięciu transformacji. Szczególnie istotne jest podejście systemowe, interdyscyplinarne nieograniczające się tylko do jednej branży. Jest to wyraźnie zauważalne w branży budowlanej, gdzie coraz ważniejsze stają się w niej kwestie związane z falą renowacji i energetyką. Jednocześnie spodziewać się można, że krótkie i atrakcyjne formy kursowe oferujące certyfikacje i potwierdzenie opanowania kolejnych partii materiału w formie mikropoświadczeń (rekomendowanych przez KE)¹⁰, mogą być atrakcyjne dla profesjonalistów tej branży.

Założenia projektu ENCORE

Projekt ENCORE próbuje tworzyć fundamenty pod nowe rozwiązania systemowe, czerpiąc doświadczenia z różnych dziedzin w taki sposób, aby wiodący fachowcy branży budowlanej, mistrzowie rzemiosł, stali się świadomi nowych wyzwań i umieli na nie odpowiadać. W celu sprostania tym wyzwaniom związanym z kryzysem energetycznym, wzrostem świadomości ekologicznej oraz problemami energochłonności budynków, niezbędna jest zmiana w podejściu edukacyjnym, a docelowo również w świadomościowym.

Grupą docelową projektu ENCORE są interesariusze budownictwa, głównie mistrzowie rzemiosł budowlanych, którzy są niejako z racji filozofii swojego tytułu, zobowiązani do kształcenia się ustawicznego, ich działalność od zawsze podlegała specjalnym regulacjom i wymagała ciągłego uczenia się w celu dostosowania do zmieniających się trendów oraz przekazywania wiedzy uczniom¹¹. Filarami pracy mistrza w przygotowaniu zawodowym są bowiem: profesjonalizm, tożsamość zawodowa, zaangażowanie oraz praktyka pedagogiczna¹², związana z ciągłym rozwojem. W systemowym podejściu projektu chcemy budować podwaliny dla zmiany świadomości ekologicznej, między innymi promując rozwiązania oparte na uczeniu się w działaniu, edukacji transformatywnej, a także podstawach foresight.

Wypracowane w projekcie moduły (zaproponowane na bazie literatury oraz doświadczeń) były weryfikowane także przez innych interesariuszy branży budowlanej, nauczycieli, pracowników administracji publicznej oraz rzemieślników.

Luka kompetencyjna a wyniki projektu

W tych właśnie zakresach, bazując na doświadczeniach projektu ENCORE, występuje widoczna luka kompetencyjna w rzemiosłach budowlanych. Luka ta obejmuje brak pewnego zestawu kompetencji, który powoduje deficyty w wydajności, produktywności i osiągnięciu pożądaných rezultatów w czasach transformacji energetycznej. Celem każdej organizacji rzemieślniczej powinna być właściwa i szybka

¹⁰ Źródło URL: <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9237-2022-INIT/en/pdf> (31.12.2022).

¹¹ Stępnikowski A, *Edukacja ustawiczna mistrzów w rzemiośle na przykładzie ochrony środowiska*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 4/2015.

¹² Budkowska L., Poszytek P., „Kompetentny nauczyciel – przyszłość czy rzeczywistość”, [w:] Kwiatkowski S.M. (red.), *Kompetencje przyszłości*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2018, s. 476

identyfikacja tych luk oraz ich niwelowanie, co prowadzi do koniecznej restrukturyzacji m.in. w obszarze zasobów ludzkich, również poprzez zmiany w podejściu do kształcenia w kierunku zmiany postaw. Wyjątkowo mistrzowie w zawodach budowlanych winni charakteryzować się kompetencjami wymaganymi do kształcenia młodzieży w obecnej dobie walki o środowisko oraz dynamiki zmian światopoglądowych i gospodarczych, gdyż to młodzież wydaje się być bardziej świadoma zagrożeń związanych z kwestiami ekologii i globalnego ocieplenia. Dodatkową kwestią jest skrócenie z 96 do 48 godzin¹³ czasu trwania kursu pedagogicznego dla instruktorów praktycznej nauki zawodu, co utrudnia przygotowanie mistrzów szkolących. Brak świadomości ekologicznej oraz zdolności przewidywania połączonej z prognozowaniem prawdopodobnych trendów jest dużym zagrożeniem dla systemu edukacji rzemieślników branży budowlanej oraz ich dalszej konkurencyjności. Obecnie zauważalny jest gwałtowny wzrost zapotrzebowania na pracowników branży budowlanej charakteryzujących się świadomością efektywności energetycznej. Według założeń Długoterminowej Strategii Renowacji Budynków brakuje około dwudziestu tysięcy pracowników budowlanych wyspecjalizowanych w zagadnieniach efektywności energetycznej¹⁴. Wykształcenie takiej grupy specjalistów wymaga dużego nakładu czasu. Częściowo tę lukę mogą zapełnić mistrzowie i czeladnicy po kierunkowych kursach doszkalających takich jak ENCORE.

W projekcie, w okresie sześciu tygodni od momentu uruchomienia platformy e-learningowej wzięło udział 65 osób, przedstawiciele interesariuszy branży budowlanej. 23 osoby to mistrzowie rzemiosł budowlanych i profesjonalści budowlani (technicy, inżynierowie), 19 członków komisji egzaminacyjnych zatrudnionych w izbach rzemieślniczych, głównie pracownicy wydziałów oświaty oraz 18 osób będących interesariuszami budownictwa, przedstawicielami ministerstw zaangażowanych w politykę energetyczną, organizacji pozarządowych oraz jednostek samorządu terytorialnego. Kurs pod nazwą „Model edukacji ekologicznej dla mistrzów i interesariuszy zaangażowanych w budownictwo i renowacje”, składa się z czterech modułów¹⁵:

1. Fala Renowacji – moduł z informacjami na temat Europejskiego Zielonego Ładu, Fali Renowacji oraz Długoterminowej Strategii Renowacji Budynków¹⁶.
2. Transformacyjny learncoaching – moduł przedstawiający założenia edukacji opartej na stopniowej zmianie świadomości (edukacji transformatywnej z wykorzystaniem elementów neuronauk – learncoaching oraz odpowiednim podejściu do kształcenia)¹⁷.

¹³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn.22.02.2019 w sprawie praktycznej nauki zawodu, Dz.U. 2019 poz. 391.

¹⁴ Krajowa Długoterminowa Strategia Renowacji Budynków KPRM Warszawa 2022, s. 89.

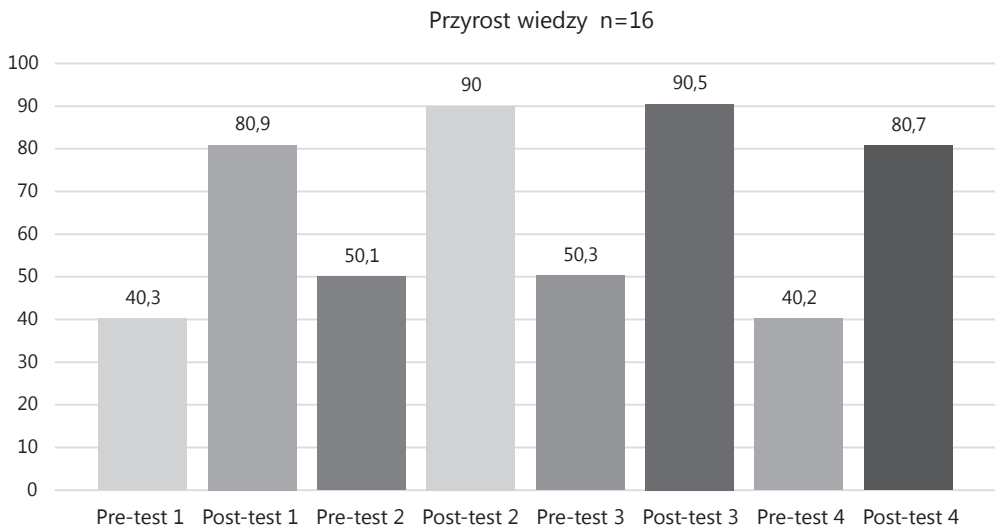
¹⁵ Źródło URL: https://encore.itee.radom.pl/?page_id=202 (dostęp: 31.12.2022).

¹⁶ Nowak Z., *Europejski Zielony Ład – na drodze do klimatycznej neutralności klimatycznej EU*, PISM, Warszawa 2021.

¹⁷ Pleskot-Makulska K. *Teoria uczenia się transformatywnego autorstwa Jack'a Mezirowa* ATA Warszawa, *Rocznik Andragogiczny* 2007, s. 81–96.

3. Szkolenie trenerów ENCORE – rozwinięcie kwestii retencji uczenia się i metod samokształcenia w celu stworzenia efektywnej społeczności praktyków uczących się¹⁸ i trenerów ENCORE.
4. Podstawy strategii i foresight – prezentacja metod i technik prognozowania i planowania, tak aby łatwiej było uzmysłowić sobie rolę słabych i silnych sygnałów w otoczeniu (np. kolejne objawy zmian klimatycznych w postaci min. klęsk żywiołowych)¹⁹.

W celu uzyskania certyfikatów uczestnictwa należało przed każdym z modułów ukończyć pre-test sprawdzający poziom świadomości i wiedzy, a po jego zakończeniu post-test sprawdzający przyrost wiedzy. Wyniki tych testów prezentuje poniżej (wykres 1.)



Wykres 1. Wyniki testów sprawdzających poziom świadomości, wiedzy i jej przyrostu

Badany zespół stanowi małą próbę reprezentatywną, przedstawia stan wiedzy poszczególnych grup interesariuszy. 16 osobom udało się ukończyć kompletny kurs i uzyskać certyfikat trenera Encore. Ponadto, spośród wszystkich osób zarejestrowanych na kursie 49 osób uzyskało mikropoświadczenia (w formie trójstopniowych odznak potwierdzających ich zaangażowanie w poszczególne moduły), które są wykorzystywane w całej Europie jako poświadczenia samorozwoju zawodowego pracowników²⁰.

Jak pokazują wyniki projektu ENCORE, średnia przyrostu wiedzy w zakresie poruszanych w modułach tematów wśród uczestników kursu wyniosła około 45,2%

¹⁸ Cairns L., Stephenson J., *Capable workplace learning*, Sense Publishes, Rotterdam 2009, s. 45–47.

¹⁹ *Foresight – podstawy metodologiczne i praktyczne konsekwencje*, pod redakcją K. Safin, „Zeszyty Naukowe WSB Wrocław”, nr 3(35)/2013, Wrocław 2013.

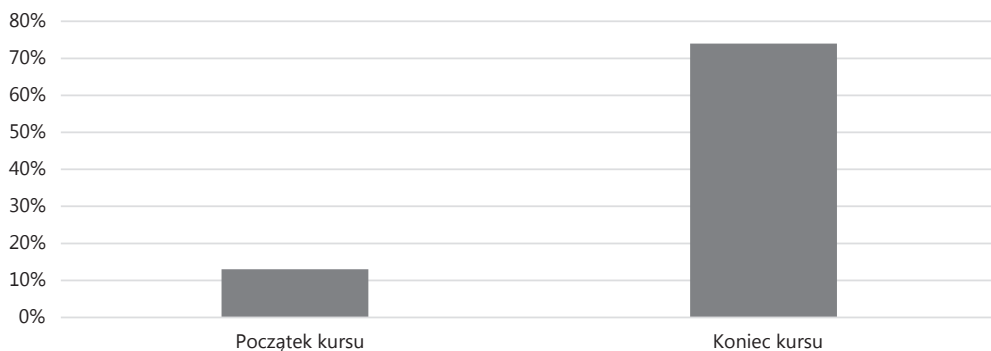
²⁰ *Mikropoświadczenia – Wielka sprawa*, Nota informacyjna CEDEFOP 2022, https://www.cedefop.europa.eu/files/9171_pl.pdf (dostęp: 31.12.2022).

przed zapoznaniem się z poszczególnymi kwestiami, natomiast po ukończeniu kursu wzrosła do 85,5%. Najwyższy przyrost wiedzy (40,6%) zaobserwowano w istotnym zakresie modułu dotyczącego zasad rewolucji ekologicznej i obowiązujących w branży budowlanej planów zeroemisyjności i zobowiązań ekologicznych branży budowlanej. Średnia przyrostu wiedzy wskutek ukończenia kursu w globalnym ujęciu to 40,30% w porównaniu ze stanem początkowym wiedzy (45,20%).

Na podstawie formularzy i kwestionariuszy zamieszczonych na platformie ENCORE kursanci dostarczyli również danych na temat stosowanych w swojej działalności branżowej zachowań proekologicznych oraz pedagogicznych przed i po zakończeniu kursu. Na podstawie tych wyników podjęto próbę ujęcia zmian świadomościowych.

Wielu uczestników kursu zwracało uwagę na niską świadomość planowanych zmian systemowych związanych z nowymi wyzwaniami ekologicznymi stawianymi przez ogólnoswiatowy kryzys energetyczny. Zmiana podejścia do gospodarki obiegu zamkniętego, wiedzy na temat odnawialnych źródeł energii oraz znajomość zasad energooszczędnego budownictwa to obszary kompetencji, które najczęściej w tym zakresie wskazywali kursanci jako wymagające głębszego rozpowszechniania. Średni przyrost świadomości w zakresie gospodarki energetycznej i ekologicznej wyniósł w skali całego kursu 61% w stosunku do stanu początkowego testowanej wiedzy uczestników wynoszącego 13%²¹ (wykres 2).

Średni wzrost świadomości ekologicznej w czasie trwania kursu n=16



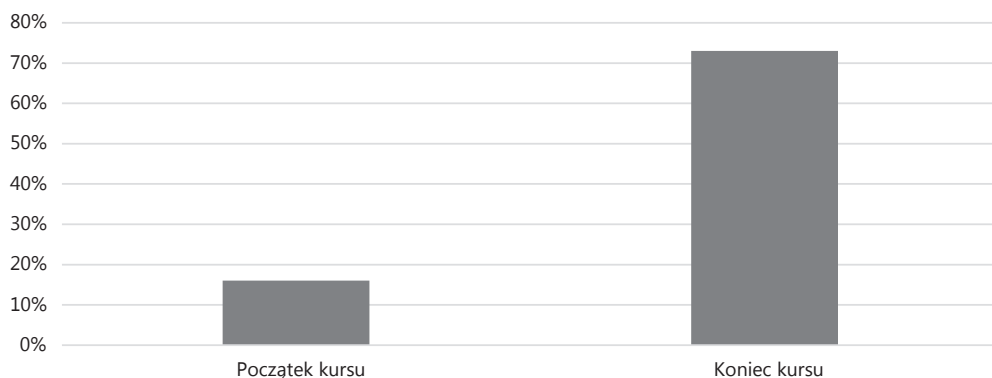
Wykres 2. Zmierzony na podstawie kwestionariuszy kursu ENCORE poziom świadomości ekologicznej. Wartość początkowa 13%, wartość końcowa 74%

Z kolei w zakresie pedagogiki największy przyrost świadomości zanotowano w zakresie andragogiki i edukacji transformatywnej oraz ramy odniesienia. Respondenci zauważali, iż ważną kompetencją, na którą należy położyć większy nacisk podczas kształcenia, są komunikatywność, umiejętność rozwiązywania konfliktów oraz

²¹ Źródło URL: https://encore.itee.radom.pl/?page_id=15 (dostęp: 31.01.2022).

dostosowywanie się do nadchodzących zmian z wyprzedzeniem, czyli planowanie strategiczne i foresight. Zmiana poziomu w przypadku tego badania to 57% przy 16% poziomie początkowym, co daje wzrost do wysokości 73% (wykres 3).

Średni wzrost świadomości skutków nauczania, planowania strategicznego i foresight n=16



Wykres 3. Zmierzony na podstawie kwestionariuszy kursu ENCORE poziom świadomości skutków nauczania, planowania strategicznego i foresight. Wartość początkowa 16%, wartość końcowa 73%.

Powyższe dane wskazują jednoznacznie istotne luki kompetencyjne w zakresie świadomości ekologicznej związanej z zagadnieniami termomodernizacji, zeroemisyjności, transformacji energetycznej oraz przewidywania, planowania i edukacji transformatywnej. W przypadku mistrzów rzemiosła branży budowlanej wydaje się uzasadnione w takim wypadku dążenie do zmian w standardach wymagań egzaminacyjnych dla mistrzów w tej branży. Mistrzowie rzemieślnicy są na ogół świadomi wiodącej roli informacji i wiedzy jako czynnika przewagi konkurencyjnej – powinni dążyć zatem do poszerzania swojej wiedzy i świadomości w sposób bardziej zorganizowany niż inni przedstawiciele branży niedziałający w sposób systemowy²².

Badania te, w ślad za zmianami podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego, jednocześnie potwierdzają konieczność uporządkowania i aktualizacji standardu wymagań egzaminacyjnego, który posiada niezmienną strukturę od roku 2005²³, z nieznaczną modyfikacją spowodowaną reformą systemu edukacji w roku 2012²⁴. Brak jednak dobrych rynkowo i systemowo zmian w standardach wymaganych wobec uczniów szkół branżowych.

²² Stępnikowski A., *Edukacja ustawiczna mistrzów w rzemiośle na przykładzie ochrony środowiska*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 4/2015.

²³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 października 2005 r. w sprawie egzaminów na tytuły czeladnika i mistrza w zawodzie przeprowadzanych przez komisje egzaminacyjne izb rzemieślniczych, Dz. U. Nr 215, poz. 1820. Zob. także Uchwała nr 5 Zarządu Związku Rzemiosła Polskiego z dnia 8 marca 2004 roku w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania egzaminów czeladniczych i mistrzowskich w zawodach odpowiadających danemu rodzajowi rzemiosła (znak: NO-I-130/STAND/04).

²⁴ Stępnikowski A., *Mistrz w rzemieślniczym przygotowaniu zawodowym. Kompetencje społeczne i pedagogiczne*, Radom 2020, s.158.

Propozycja zmian

Analizując postępy uczestników kursu e-learningowego ENCORE i na bazie treści zweryfikowanych na tej platformie, wydaje się stosownym zaproponować kilka zmian do standardu egzaminacyjnego mistrzów rzemiosła w budownictwie. Potwierdza ten stan recenzja proponowanej modyfikacji przedstawiona przez przewodniczącego Ogólnopolskiej Komisji Rzemiosł Budowlanych Związku Rzemiosła Polskiego.

We wskazanym standardzie proponujemy dodanie następujących uzupełnień:

W zakresie kompetencji (3):

1. **Kompetencje personalne i społeczne:** komunikowanie się zgodnie z zasadami komunikacji interpersonalnej; umiejętność rozwiązywania konfliktów.
2. **Kompetencje pedagogiczne. Podstawy pedagogiki i psychologii:** rozpoznawanie aktualnej struktury systemu oświaty; rozpoznawanie roli mentora i tutora w procesie kształcenia.

Proponujemy również rozdzielić obszary pedagogiki i psychologii na: pedagogiczne, andragogiczne, psychologiczne, metodyczne (metodyka nauczania).

Dodać następujące kompetencje:

- **Potrafi wspierać osoby o specjalnych potrzebach edukacyjnych:** „Wspieranie i dotarcie do wszystkich szkolonych pozwala często na odkrywanie różnych zdolności i umiejętności”. (...) „ważne z punktu widzenia indywidualizacji procesu kształcenia”.
- **Potrafi przekazać pozytywne nastawienie do zawodu:** „ważna umiejętność, ponieważ ktoś, kto jest pasjonatem swojego zawodu, potrafi zarażać pasją”. (...) „zarażenie chęcią wykonywania danego zawodu, ukazanie jego ważności i przekazanie pozytywnego nastawienia gwarantuje, że pracownik będzie wykonywał powierzoną pracę sam i z zapałem. Sam będzie poszukiwał i starał się poszerzać swoją wiedzę”.
- **Wyjaśnia i ocenia sytuację, stosując się do opisu zagadnień w obszarze psychologii poznawczej:** „umiejętność poznawania i właściwej oceny człowieka pomaga w procesie nauczania młodocianego”.
- **Komunikacyjne: poprawne i skuteczne operowanie językiem i terminologią w sytuacjach edukacyjnych oraz umiejętności interpersonalnego komunikowania:** „potrafi odpowiednio wyjaśnić niezrozumiałe zagadnienia, a co ważne jest to podstawa do właściwych relacji interpersonalnych”. (...) „mistrz powinien odpowiednio dobierać słownictwo, tak aby przekazywana wiedza była odpowiednio rozumiana”. (...) „w pracy z młodocianym często należy stosować indywidualny tok nauczania”.
- **Podstawy coachingu i mentoringu:** „Mistrz powinien być mentorem, który uczy nie tylko zawodu, ale i szacunku do wykonywanej pracy i współpracowników”. (...) „wspieranie czeladników/uczniów w osiągnięciu celów zawodowych, przekazywanie wiedzy i kształtowanie umiejętności”.

Podsumowanie

Wszystkie sytuacje, jakie mogą ograniczać potencjał kompetencyjny i przyczyniać się do tworzenia barier rozwojowych, mają istotny wpływ na funkcjonowanie, a w konsekwencji konkurencyjność przedsiębiorstwa²⁵. W trosce o utrzymanie wysokiego poziomu powinno się podejmować działania na rzecz systematycznego rozwoju i odnawiania kompetencji, tak aby tempo dostosowywania ich do bieżących wymagań gospodarki nie było wolniejsze niż tempo zmian rynkowych²⁶. Zakres kompetencji pedagogicznych i ekologicznych również należy zaliczyć do tego typu luk.

Zakres tego typu kompetencji posiadanych i oczekiwanych od mistrzów od początku budził kontrowersje. Przyczyną może być brak świadomości wśród osób, które nie są rzemieślnikami, że mistrz nie jest „z automatu” instruktorem praktycznej nauki zawodu i chcąc prowadzić przygotowanie zawodowe, musi jeszcze ukończyć kurs pedagogiczny. Osobom spoza rzemiosła, nawet nauczycielom i doradcom współpracującym z mistrzami, trudno jest wniknąć w proces przygotowania zawodowego i oddzielić mistrza od instruktora.

Transformacja w kierunku zielonej gospodarki generuje zapotrzebowanie na nowe, nieznane dotąd w rzemiośle kompetencje, takie jak np. ocena śladu węglowego czy znajomość ekologicznych zamienników tradycyjnych materiałów budowlanych, co wymusza jednocześnie dostarczenie na rynek pracy nowoczesnych mistrzów rzemiosła z wiedzą poszerzoną o całą paletę zagadnień klimatyczno-ekologicznych. Zielony ład oraz opierająca się na nim Fala Renowacji, stawiają przed rzemieślnikami branży budowlanej nowe wyzwania, ale również nowe perspektywy w nabywaniu poszukiwanych tak zwanych „zielonych kompetencji”. Weryfikacja przydatności zagadnień poruszanych w kursie ENCORE przez jego użytkowników, które następnie zostały ujęte w modyfikacji standardu wymagań egzaminacyjnych dla mistrzów w rzemiośle w dalszej perspektywie przyczynić się może do opracowania nowych zadań egzaminacyjnych, dostosowanych do wymogów Zielonego Ładu.

Przygotowani w ten sposób mistrzowie rzemiosł budowlanych stają się pilotażową branżą ze zmodyfikowanymi standardami wymagań egzaminacyjnych. Projekt wskazuje obszary wspólne kompetencji, które mogą zostać przetransferowane także do innych zawodów (np. komunikacja czy rozwiązywanie konfliktów), oraz sposób, w jaki można określić obszary brakujących kompetencji zawodowych (np. odnieść się do założeń strategii UE pod nazwą „Od pola do stołu” w przypadku branży spożywczej)²⁷.

²⁵ Narojczyk S., Nowak D., *Źródła luki kompetencyjnej w przedsiębiorstwach przetwórstwa przemysłowego*. Przedsiębiorczość i zarządzanie, Poznań 2019.

²⁶ Haffer R., *Systemy zarządzania jakością w budowaniu przewag konkurencyjnych przedsiębiorstw*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2003, s. 103.

²⁷ *Strategia „od pola do stołu” na rzecz sprawiedliwego, zdrowego i przyjaznego dla środowiska systemu żywnościowego*, 2020, EU Commission, COM (2020) 381 final.

Nie mniej istotne jest, że przygotowani w ten sposób mistrzowie (w oparciu o zmodyfikowane standardy i kursy doskonalące) mogą pozostać autorytetami dla kształconej młodzieży. Jak podkreślano, duże znaczenie ma przekazywanie wiedzy i podnoszenie kompetencji głównie poprzez uczenie się pod kierunkiem innych pracowników²⁸. Zmodyfikowane standardy wymagań egzaminacyjnych dla mistrzów powinny być także uwzględnione przy planowanej zmianie standardów wymagań egzaminacyjnych dla czeladników, usprawniając przygotowanie kolejnych pokoleń fachowców w rzemiośle.

Więcej informacji wraz z kursem znajdziecie Państwo na stronie www.encore.itee.radom.pl

Bibliografia

1. Baruk J. i in: (2007), *Pragmatyka identyfikacji i likwidacji luki kompetencyjnej*, [w:] Sitko-Lutek A. (red.): *Polskie firmy wobec globalizacji. Luka kompetencyjna*, PWN, Warszawa.
2. Branżowy Bilans Kapitału Ludzkiego – Branża budowlana, (2021), PARP, Warszawa.
3. *Bilans Kapitału Ludzkiego Raport z badań pracodawców 2021/2022*, (2022), PARP, Warszawa.
4. Budkowska L., Poszytek P. (2018), „Kompetentny nauczyciel – przyszłość czy rzeczywistość”, [w:] Kwiatkowski S.M. (red.), *Kompetencje przyszłości*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa.
5. Długokęcka J. (2014), *Raport badawczy. Badanie stopnia świadomości ekologicznej przedsiębiorców z MSP przed rozpoczęciem kampanii informacyjnej w projekcie*, TRANSFER, Warszawa.
6. Cairns L., Stephenson J. (2009), *Capable workplace learning*, Sense Publishes, Rotterdam.
7. Filipowicz G. (2014), *Zarządzanie kompetencjami*, Wolters Kluwer, Warszawa.
8. Friedlingstein P. (2019), *Global Carbon Budget 2019*, Copernicus Publications.
9. *Foresight – podstawy metodologiczne i praktyczne konsekwencje*, (red.) K. Safin (2013), „Zeszyty Naukowe WSB Wrocław”, nr 3(35)/2013, Wrocław.
10. Haffer R. (2003), *Systemy zarządzania jakością w budowaniu przewag konkurencyjnych przedsiębiorstw*, Wydawnictwo UMK, Toruń.
11. Narojczyk S., Nowak D. (2019), *Źródła luki kompetencyjnej w przedsiębiorstwach przetwórstwa przemysłowego*. Przedsiębiorczość i zarządzanie, Poznań.
12. Nowak Z., (2021), *Europejski Zielony Ład – na drodze do klimatycznej neutralności klimatycznej EU*, PISM, Warszawa.
13. Okuszek W. (1978), *Kształcenie rzemieślników*, WSiP, Biblioteka Kształcenia Zawodowego, Warszawa.
14. Pleskot-Makulska K. (2007), *Teoria uczenia się transformatywnego autorstwa Jack'a Mezirowa* ATA Warszawa, „Rocznik Andragogiczny”.
15. Stępnikowski A., (2015), *Edukacja ustawiczna mistrzów w rzemiośle na przykładzie ochrony środowiska*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 4.
16. Stępnikowski A., (2020), *Mistrz w rzemieślniczym przygotowaniu zawodowym. Kompetencje społeczne i pedagogiczne*, Radom.
17. Tokar J. (2016), *W poszukiwaniu kompetencji przyszłości – rozważania teoretyczne i aspekty praktyczne*, Zeszyty naukowe Politechniki Świętokrzyskiej, Kielce.
18. Twarowski B. (2011), *Metody redukowania luki kompetencyjnej – charakterystyka, klasyfikacja i wykorzystanie*, UMCS Lublin.
19. Warcholak K., Dąbrowska K. (2018), *Luka kompetencyjna wśród kierowników projektów w dobie gospodarki 4.0*, Europa Regionum, tom XXXVI, 3.

²⁸ Branżowy Bilans Kapitału Ludzkiego – Branża budowlana.s.11 PARP, Warszawa 2021.

20. Zbrowska A. (2022), *Samodoskonalenie jako narzędzie eliminacji luki kompetencyjnej pracownika w organizacji komercyjnej*, UJ, Kraków.
21. Strzelczyk-Łucka J., (2019), *Rozwój zawodowy w świetle rozważań teoretycznych i badań empirycznych*, Zeszyty Naukowe GWSH, Nr 12, Katowice.

Źródła URL

1. https://www.cedefop.europa.eu/files/9171_pl.pdf (dostęp: 31.12.2022).
2. <https://www.gov.pl/web/rozwoj-technologie/Dlugoterminowa-strategia-renowacji-budynkow> (dostęp: 31.12.2022).
3. https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/european-green-deal_pl (dostęp: 31.12.2022).
4. https://encore.itee.radom.pl/?page_id=5 (dostęp: 31.12.2022).
5. <https://www.renovup.org/about/> (dostęp: 31.12.2022).
6. https://encore.itee.radom.pl/?page_id=15 (dostęp: 31.01.2022).
7. https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/in_brief_Learning_Compass.pdf (dostęp: 15.09.2022).
8. <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9237-2022-INIT/en/pdf> (dostęp 31.12.2022).
9. <https://rafaelpopper.wordpress.com/foresight-diamond/> (dostęp: 31.12.2022)

Literatura pomocnicza / Akty prawne

1. *A Renovation Wave for Europe - greening our buildings, creating jobs, improving lives*, 2020 r., EU Commission, COM (2020) 662 final.
2. *Długoterminowa Strategia Renowacji Budynków*, Warszawa 2022.
3. *Foresight – podstawy metodologiczne i praktyczne konsekwencje*, Zeszyty Naukowe WSB Wrocław, nr 3(35)/2013, Wrocław 2013.
4. *Green Deal. New proposals to make sustainable products the norm and boost Europe's resource independence*, Bruksela, 30 marzec 2022.
5. *Mikroświadczania – Wielka sprawa*. Nota informacyjna CEDEFOP 2022.
6. *Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*, Zespół doradców strategicznych Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2009.
7. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 października 2005 r. w sprawie egzaminów na tytuły czeladnika i mistrza w zawodzie przeprowadzanych przez komisje egzaminacyjne izb rzemieślniczych, Dz. U. Nr 215, poz. 1820. Zob. także Uchwała nr 5 Zarządu Związku Rzemiosła Polskiego z dnia 8 marca 2004 roku w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania egzaminów czeladniczych i mistrzowskich w zawodach odpowiadających danemu rodzajowi rzemiosła (znak: NO-I-130/STAND/04).
8. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn.22.02.2019 w sprawie praktycznej nauki zawodu, Dz. U. 2019 poz. 391.
9. *Sens i drogi do Zielonego Ładu*, (2021), Pomorski thinkletter 3/2021, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk.
10. *Strategia „od pola do stołu” na rzecz sprawiedliwego, zdrowego i przyjaznego dla środowiska systemu żywnościowego*, 2020r., EU Commission, COM (2020) 381 final.
11. Ustawa o rzemiośle, Dz.U. 1989 nr 17.
12. *W kierunku zielonej, cyfrowej i odpornej gospodarki: nasz europejski model wzrostu*, Komunikat Komisji Europejskiej COM(2022) 83 final.

dr Andrzej Wojciech Stępnikowski

Michał Jan Ślusarczyk

Sieć Badawcza Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji, Radom

Małgorzata Kowalska

<https://orcid.org/0000-0001-9826-1660>

Magdalena Stusińska-Krywalska

<https://orcid.org/0000-0003-0548-0771>

Mateusz Stachura

<https://orcid.org/0000-0003-4422-5247>

DOI: 10.34866/228r-kb96

WeRskills project recommendations: skills competitions deliver value for money

Zalecenia projektu WeRskills: konkursy umiejętności to korzyści finansowe dla przedsiębiorców i gospodarki

Keywords: skills competitions, vocational education programs, young professionals, co-operation among sectors, benefits

Abstract: WeRskills Project Recommendations include different aspects of vocational education and focus on five areas of expertise. They are a result of the project entitled *WeRskills – informational and consulting platform supporting the process of acquiring talents to participate in skills competitions at national and European level*. The project was run in the international partnership of Polish, Hungarian and Cyprian institutions which advocated that skills competitions are instruments to innovate vocational education programs in order to meet the European needs of today. WeRskills Project proposed an enhancement strategy to support the process of acquiring talents to participate in skills competitions at the national and European level and raise the attractiveness of VET. With this publication we would like to inspire vocational teachers and trainers as well as training providers and employers to use skills competitions as a means to boost the structural development of talents and excellence in VET. The first part of the WeRskills recommendations was published in "Journal of Continuing Education" (3/2022), while the following article demonstrates that vocational skills competitions have a number of benefits, including financial ones.

Słowa kluczowe: konkursy umiejętności, programy kształcenia i szkolenia zawodowego, młodzi profesjonaliści, współpraca międzysektorowa, korzyści

Streszczenie: W poniższej publikacji proponujemy strategię doskonalenia wspierającą proces pozyskiwania talentów do udziału w konkursach umiejętności na poziomie krajowym i europejskim. Chcielibyśmy zainspirować szkoły zawodowe, centra szkoleniowe i pracodawców do wykorzystywania konkursów umiejętności jako sposobu na rozwój młodych talentów. Zawarty w artykule zestaw rekomendacji jest wynikiem projektu *WeRskills – platforma informacyjno--doradcza wspierająca proces pozyskiwania talentów do udziału w konkursach umiejętności na poziomie krajowym i europejskim*. Projekt ten był realizowany w międzynarodowym partnerstwie instytucji polskich, węgierskich i cypryjskich, które opowiadają się za tym, że konkursy umiejętności

mogą być instrumentem innowacji w programach kształcenia zawodowego. Rekomendacje projektu WeRskills obejmują różne aspekty kształcenia zawodowego i koncentrują się na pięciu obszarach. Pierwsza część zaleceń projektu WeRskills została opublikowana w „Edukacji Ustawicznej Dorosłych” (3/2022). Natomiast w poniższym artykule udowodniono, że konkursy umiejętności zawodowych przynoszą szereg korzyści, w tym finansowe.

INDUSTRY BENEFITS FROM SKILLS COMPETITIONS

Events like skills competitions can provide companies with incredible opportunities to market their brand, reach new customers, improve their public perception and increase their sales. Through business sponsorship, you can provide attendees with a unique experience that fosters trust and credibility. In this article, we explain what exactly a business sponsorship is, describe how it works and provide a list of some of the most compelling advantages of sponsorship advertising.

What is business sponsorship?

A business sponsorship is an organization's support of an event or activity, like a nonprofit, organization, group, trade show or local sports team, which usually comes in the form of a financial contribution. Organizations use sponsorships as a marketing tool so that they can gain a competitive advantage and reach business goals.

Unlike advertising, which shares specific messages about a company or product in the hopes that it will increase sales, sponsorships improve a brand's recognition and reputation because they support specific events that your target audience cares about. As a result, prospective customers associate your company with the event or activity.

WorldSkills beginnings

After the Second World War, there was a dynamic reconstruction of economies and the development of broadly understood manufacturing. In the 1950s, the first practical Skills Competitions in individual countries began, and later international competitions in various industries. Competitions grew rapidly. For example, young people from Germany, Great Britain, France, Morocco and Switzerland went to the competition in Spain unannounced and at their own expense. At the end of the 1960s, international competitions were already held in Germany, Great Britain, Ireland, the Netherlands and Switzerland. The situation has become so dynamic that a respectable competition has arisen and many countries are applying for the granting of rights to organize competitions for each edition. It should be noted that, based on the ratification of the decision by the WorldSkills Europe General Assembly, during the meeting in Krakow in June 2022, the date and venue of EuroSkills 2023 in POLAND will be decided. In this situation, we have to prepare Polish national team for the international competition as soon as possible. It is important to organize qualification events, being formal national competitions. It

should be noted that the EuroSkills competitions are popular, cyclical international events whose task is to promote professional skills for young people in many countries. Entry is based on performance in national or regional skills assessment events in which sponsors are crucial.

Therefore, taking into account the type and importance of national or international Skills Competitions, the goal and motivation for their organization is similar. The difference lays mainly in the scale of the project, the number of participants and the number of viewers, which translates into measurable values of the accompanying marketing programs. However, when considering the motivations and benefits for sponsors (industry companies), the mechanisms are similar in each case, many sponsors are guided by their strategic motivations and investment calculations.

An important element is also the involvement of state owned institutions in providing institutional patronage to the event. On this basis, the reputation of the event is created, constituting real conditions for the support provided by sponsors. For example, the Golden Trowel competition has some support from central institutions, e.g. by obtaining exhibition space during the BUDMA fair in Poznań and the patronage of many official institutions (i.e. Ministry of National Education). In addition, decisions on the level of companies' involvement in the competition are also influenced by the strategy of promoting the event/or its competition carried out on the Internet, adopted by the organizer, reaching the target audience.

The analysis of materials published by the organizers of Skills Competitions resulted in the formulation of the following main strategic goals that should be adopted in order to organize practical Skills Competitions:

- Encourage young people to improve the quality of their professional skills in close cooperation with employers, and to promote the latest solutions in vocational education and training.
- Inspire young people to develop a passion for skills and strive for excellence through competitions and their promotions.
- Develop skills through global training standards, systems and benchmarks, increasing industry internal involvement.
- Influence industry sectors, official institutions and the skill level of teachers compared to corporate trainers.
- Build a global skills platform for all interested audiences through collaboration, consultation and research.



- Create an opportunity to exchange experiences and good practices, promote achievements.
- Establish contacts and building educational and market partnerships with economic sectors.

SKILLS CREATE OPPORTUNITIES AND CONNECT SOCIETIES. THEY ARE THE FOUNDATION OF ECONOMIC PROGRESS

This maxim has always been relevant, especially in the era of innovation and competitiveness. Without the quality of work and high skills we cannot count on a dynamic development leap. The quality of work in the construction sector is becoming more and more important. It is known that, depending on the market and its specificity, Skills Competitions organized on national levels have natural differences, while international events strive to unify the requirements and develop an appropriate competition profile for a given industry and its professions.



SPONSORING SKILLS COMPETITIONS IS AN ADVANTAGE

Participation of company representatives as experts, judges and sponsors facilitates the preparation of the technical level of events, with a significant impact on the rank of the industry event. Without the participation of leading industry companies, it is impossible to achieve the expected organizational result, and thus obtain the expected popularity and viewership.

The question is: Why should companies sponsor Skills Competitions?

Benefits for companies are obvious. The fact that Skills Competitions are popular all over the world attracts sponsors. This state of affairs is limited by trade secrets and internal company strategies, especially nowadays when entrepreneurs experience tough market competition. Sponsoring activities have to be included in long-term marketing goals. To attract sponsorship costs, a company has to be offered various types of sponsorship and advertising rights in the form of, for example, General

Sponsor, Sole Sponsor, etc. In our opinion, companies interested in cooperation or supporting Skills Competitions in the construction sector may include:

- Entrepreneurs from the construction industry,
- Manufacturers of building materials,
- Local and central authorities.

Significant arguments justifying the support of competitions by companies were gathered on the basis of the activities of KBiN and its members, with direct participation in the organization of Skills Competitions like the **Drywall Systems COMPETITION 2021** in Radom.

Companies that actively support the organization of practical Skills Competitions and train competitors:

1. Increase the level of teaching practical skills in school professions, which has an impact on the quality of students' work. High level of teaching practical skills in the vocational education system is obtained by:
 - introducing a level of the market quality of work, higher than the school level;
 - supporting the competitiveness of innovative technologies on the mass customer market,
 - teaching students about new technologies and properly used tools,
 - using modern materials and equipment at schools,
 - introduction of new professions, materials and products, tools and technology,
2. Increase the quality of work on the labor market.
3. Attract a qualified modern workforce, ensuring the level of practical skills. Well trained graduates of vocational schools are attractive staff of every employer.
4. Evoke patriotism of use in the form of the subconscious being associated with a specific brand, company or construction product. It is all about remembering the names of products and their characteristic attributes for practical use. Competitors, trainers identify themselves with a specific brand. A similar situation applies to machines, devices and professional tools that are remembered as selected equipment for the performance of professional tasks.
5. Introduce new professions or qualifications, resulting from the development of the level of technology in the industry and market demand, e.g. electromechanics for hybrid cars.

VOCATIONAL TRAINERS vs INDUSTRY TRAINERS

Skills competitions motivate industry and entrepreneurs to cooperate with the vocational education sector. WeRskills project assumes vocational education and practical training to be the basis for the preparation of competitors for the Skills Competitions on different levels. The trade school should be an area of cooperation with employers and a dual system of training for professional staff in a modern, innovative country. Basic support for schools is crucial here. Therefore, the cooperation of companies with vocational schools should be carried out on the basis of sponsorship agreements for the construction of practical laboratories, along with equipment and materials for classes.

- Industry trainers should lead the training of a competitor, implement modern training methods and meet the requirements of the labor market.
- In the process of vocational education and training, cyclical training of VET teachers is necessary (updating their knowledge of methods, materials and technologies). It should be conducted by professional industry trainers with qualifications.
- WorldSkills experts/trainers play a key role in all international competitions. By representing their country or region they share their knowledge and experience. They need to meet WorldSkills strict requirements to become members of the international body. Once they are approved these persons are entered into the WorldSkills database and have a status of official national experts in their skills.
- It is necessary to introduce the DUAL vocational education system, taking into account practical training in real work conditions.
- It is advisable to establish PRACTICAL EDUCATION CENTERS (France, Italy, Germany) for practical training in, for example, the construction industry. Ultimately, the centers will prepare participants for Skills Competitions on different levels.



On top of that, sponsorship gives companies invaluable exposure by allowing them to reach and connect with quality audiences, which often results in business growth.

WHAT ARE THE BENEFITS OF SPONSORING SKILLS COMPETITIONS? WERSKILLS RECOMMENDATIONS

Recommendation 1. Increase return on investment

Though they usually require some financial commitment, sponsorships provide businesses with excellent exposure, which typically results in a great return on investment (ROI). Sponsorship roles are usually negotiable, meaning you can work out an agreement that gives your company the level of exposure you're hoping for. Before the event, you should determine what goals you're hoping to achieve. Being a sponsor can provide your company with long-term benefits that extend further down the line, and may potentially offer an ROI far beyond the initial requirement of time or effort it would take to secure the deal. Being a sponsor for Skills Competitions generate one more positive effect: you participate in fulfilling important social goals.

Recommendation 2. Foster a positive reputation & promote a positive brand

Your brand is the most important commodity your business has. Your brand is your company's identity in the marketplace. It's what you're known for and how your customers perceive your company. It goes without saying that every company strives to maintain a positive brand image, respected identity and favorable public opinion – whether the brand is local, national or global. When your brand is associated with WorldSkills positive image, you will benefit from its identity and share its credibility. Perhaps one of the biggest benefits of event sponsorship is that it can strengthen your company's image. People typically enjoy supporting brands that invest in their community and spread positive messages. By sponsoring an important cause like Skills Competitions, you can attract media attention, set your company apart from larger brands and inspire brand loyalty.

Recommendation 3. Increase brand awareness

The main purpose of brand awareness is to generate preference in the mind of the consumer and increase customer loyalty. By sponsoring Skills Competitions, you can gain exposure to prospective customers and highlight the human side of your company. Taking up sponsorship can directly influence brand awareness, because if the sponsor's brand is popular and has a stable position in the marketplace, that favorable brand would improve the possibility of customer loyalty for the partnering company.

Many businesses struggle with getting their brand out there in a bigger way. Most corporate sponsors have already conquered this hurdle. If you are a small business owner, you will gain more followers and greater visibility when you hook your little caboose to the WorldSkills initiative. If you are a big business do not waste an opportunity to confirm your status and join WorldSkills events.

Recommendation 4. Reach a wider demographic

Sponsorship allows to reach a wider audience. When a company buys permissive rights to be associated with a brand, or in our case the WorldSkills initiative, it is lending its

credibility to your company through association. Therefore, people who are attracted to WorldSkills will undoubtedly be attracted to your brand. Any time your company can secure new customers through an association with WorldSkills, it's a win.

Recommendation 5. Enhance customer experience

The customer experience is golden when it is positive. People want empathy. They want a fair price. They want great service. They want an experience. Nothing is better than having your customers act as an unpaid sales force for your company. When a customer has a favorable experience with a brand, they tell everyone they know and encourage others to patronize that business also. Likewise, when customers have a negative experience, they tell everyone they know and discourage others from patronizing that business. The customer experience can be improved as long as there is money being spent to address the customer interaction with a given organization or initiative, i.e. WorldSkills competitions.

Recommendation 6. Build relationships with non-competing businesses

Sponsoring an event or trade show can help your company make connections with non-competing businesses, giving you opportunities for collaboration in the future. Aside from having a strategy for engaging new customers, you should also prepare a plan to introduce yourself and your company to other sponsors and professionals in attendance.

Recommendation 7. Gain valuable insights

You can learn a lot from sponsoring Skills Competitions, including the:

- Newest industry trends or business ideas,
- Unique selling proposition (USP) of other companies,
- Strategies other businesses use to attract new customers.

Recommendation 8. Expand its content strategy

Sponsorships can provide a great source of new material for a company's content strategy. By promoting your involvement in an event or activity, you can drive traffic from the event and increase your engagement. A great way to do this is by creating content themes and hashtags. Additionally, you can connect with the host on social media and find new target audiences.

Aside from the content your company creates, you can also benefit from the exposure you gain from the social content of WorldSkills competitions. Most of their attendees share blogs, videos, quotes and photos during event, potentially exposing your brand to a much larger audience.

Recommendation 9. Benefit from association

You can often grow your company's positive reputation through branded event marketing. When a company sponsors events or organizations, people often assume

that it is reputable and reliable. As a result, consumers have a higher likelihood of purchasing services or products associated with the brands sponsoring high-profile events.

Recommendation 10. Boost brand visibility

Sponsorships can increase brand recognition before, during and after the actual event by giving your company exposure to new audiences. This often happens through mentions in the press or social media and event advertising, like radio spots, signs and featured ads. You can take advantage of this exposure by offering attendees free branded materials through promotional giveaways. By choosing WorldSkills events, you can ensure that you're connecting with high-quality leads that are interested in your solutions or products.

Recommendation 11. Showcase a service or product

WorldSkills events provide a great setting for launching feature updates, new products or new technologies. You can increase your traffic by promoting launches and other incentives, like giveaways, on social media before the event.

Recommendation 12. Gain a competitive advantage

When you sponsor an event, you automatically gain an advantage over your absent direct competitors.



WorldSkills is a partnership between educational institutions, government and employers whose overarching goal is to accelerate development of skills to achieve world standards.

The most important thing in this endeavor is the cooperation of all parties. Considering the purpose of the skills competitions, the main recommendation of the team is to implement activities that will result in close cooperation of all actors involved in skill competitions. WorldSkills activities reinforce each other

to support skill development among young people. WorldSkills International – an organization that brings together 85 countries that take part in the biennial Skills Olympics. Key WorldSkills' activities are a nationwide program of skills competitions each year the country's national skills team is selected and trained. WorldSkills brings together leading national employers and provides tailored solutions, experiential career events and tips. It would also be good practice to invest in research and innovation in skills and influence skills development through a variety of publications (e.g. blogs, reports, etc.). WorldSkills supports development of educational staff by sharing international best practices to ensure high quality training and evaluation.

THE VALUE FOR MONEY OF WORLDSKILLS COMPETITIONS IS GENERATED THROUGH SEVERAL CHANNELS:

Upskilling effect

The greatest benefit is the direct effect of improving the qualifications of people participating in skills competitions (national or international) and gaining additional skills by observing and learning from other competitors. Medal winners, winners of non-medal teams and national competitors) have experienced a direct increase in their lifetime earnings as a result of upgrading their qualifications in connection with participation in competitions.



A mindset of high performance

National, international and associated skills competitions and training programs improve the skills and confidence of young people and stimulate a mindset of high performance. This applies not only to the people taking they part in the competition themselves, but also their peers.



Sharing knowledge

Trainers who take part in international competitions are exposed to international best practice and benefit classrooms and workplaces they return to through improving qualifications and sharing knowledge.

International influence of WorldSkills

By being a key member of the WorldSkills network, a country is in a position to raise profile and prestige of national skills.

Career prospects and career guidance

The benefits of participating in skills competitions also extend to peers as participants share their knowledge and inspire other students to perform in WorldSkills competitions. Students participating in the competition program provide skills benefits for their peers by sharing knowledge and/or inspiring their colleagues to perform at a higher level. More information on career prospects and career guidance is likely to lead to a better match of education and work for students receiving career counseling, once again leading to the improvement of education outcomes (e.g., decreased dropout probability and higher probability complete technical education), earnings and lifelong employment opportunities.

Skills mismatch

Preparing for and participating in WorldSkills is very likely to have an impact on reducing the skills gap and the skills mismatch in the domestic labor market.



International Labour Organization

Skills gaps
When workers lack the skills necessary to do their jobs effectively

Skills obsolescence
When workers lose their skills over time due to lack of use or when skills become irrelevant due to changes in the world of work

Skills shortages
When employers cannot find enough professionals with the right qualifications and skills

Over/under skilling
When workers have skills above or below those required for the job

Connect with top employers.

Competitions can also be a way to connect with top employers, that are otherwise difficult to reach, in a setting that puts skills in the spotlight. Regardless of previous formal educational background, if you have the skills to win a competition, you have the ability to connect. Applying through traditional recruitment channels can often be a drag, and many talented people fall through the cracks and never

reach their dream companies. Traditional application criteria are based mostly on the level of academic excellence, which may or may not showcase true talent and skills set. If you are skilled enough to get invited to the finals, you may have the chance to contact dream employers and impress them with your determination and passion in person.

Build a résumé the fun way!

Rock stars are instantly recognizable because they are not afraid to show off their talents and embrace who they are. If you win a large competition, you can claim your own 'rock star status' in the talent recruitment community! Winning skills competitions is a great way to stand out from the crowd and build your résumé, both the traditional way and via your social media profile. Show off your achievements on LinkedIn and Facebook. We assure you that the "Likes" will start rolling in, and job offers won't be far behind.



If you are passionate about a subject that is outside your major, skills competitions can also help show off additional strands of your knowledge and interests. If you are a mechanical engineer passionate about environmental sustainability or a chemist deeply committed to human rights, find those competitions and compete! Don't be put off or intimidated by a lack of "formal" qualifications. Passion and interest can get you a long way, not just in competitions, but in life more generally.

References

1. Allen J., James S., Mayhew K. (2015), *Further education college participation in WorldSkills and other skills competitions*, University of Oxford Research Brief, March.
2. Chankseliani M., Laczik A., James Relly S. (2016), *Overcoming vocational prejudice: How can skills competitions improve the attractiveness of vocational education and training in the UK?*, "British Educational Research Journal," August, DOI: 10.1002/berj.3218.
3. Kowalska M., Pete Z., Vidovszky I. (2021), *National and European skills competitions – the experience of Cyprus*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, nr 2, s. 35–52, DOI: <https://doi.org/10.34866/mnyv-2d56>.
4. Kowalska M., Knais M. (2020), *National and European skills competitions – Hungarian experience*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, nr 2, s. 23–34, DOI: 10.34866/qc72-hz95.
5. Mayhew K., James S., Chankseliani M., Laczik A. (2013), *Benefits of Developing Vocational Excellence through Skills Competitions*, University of Oxford Research Brief, September.
6. *Taking a whole of government approach to skills development* (2018), United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
7. William Leigh N. (2014), *Skills competitions: a winning formula for enhancing the quality of vocational education?* The University of Birmingham Research Brief, October.
8. Foundation for the Development of the Education System www.frse.org.pl of 8.09.2022.

9. Hungarian Chamber of Commerce & Industry www.mkik.hu of 8.09.2022.
10. Cyprus Productivity Center www.kepa.gov.cy/skillscyprus of 8.09.2022.
11. WorldSkills International www.worldskills.org of 8.09.2022.
12. WorldSkills Europe www.worldskillseurope.org of 8.09.2022.
13. WorldSkills Poland www.worldskillspoland.org.pl of 8.09.2022.

Małgorzata KOWALSKA

Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji, Radom, Polska

Magdalena STUSIŃSKA-KRYWALSKA

Fundacja Edukacji, Rozwoju i Innowacji, Kraków, Polska

Mateusz STACHURA

Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji, Radom, Polska

Zarządzanie zasobami ludzkimi w organizacjach pozarządowych – wybrane problemy

Human resource management in non-governmental organizations

– selected problems

Keywords: NGO, burnout, human resources management

Abstract: The article presents issues related to personnel management in non-governmental organizations. It would be difficult to list all the problems that representatives of social organizations face on a daily basis. The aim of the publication is to describe selected problems in the area of personnel management in NGOs and to present recommendations for leaders of non-governmental organizations in relation to the problems of professional burnout, overtime and low wages. Preventive measures as well as the solutions proposed in the article will allow to strengthen the human resources of the organization and thus affect the effectiveness of units representing the third sector.

Słowa kluczowe: NGO, wypalenie zawodowe, zarządzanie kapitałem ludzkim

Streszczenie: W niniejszym artykule przedstawiono zagadnienia związane zarządzaniem personelem w organizacjach pozarządowych. Trudno byłoby wymienić wszystkie problemy, z którymi na co dzień borykają się przedstawiciele organizacji społecznych. Celem publikacji jest opis wybranych problemów z obszaru zarządzania personelem w NGO oraz przedstawienie rekomendacji dla liderów organizacji pozarządowych w odniesieniu do problemów wypalenia zawodowego, nadgodzin oraz niskich zarobków. Działania prewencyjne, jak również umiejętność rozwiązywania opisywanych problemów pozwoli na wzmocnienie zasobów ludzkich organizacji i tym samym wpłynie na efektywność funkcjonowania jednostek reprezentujących trzeci sektor.

Kapitał ludzki w organizacji

W literaturze z obszaru zarządzania, określenie zasobów niematerialnych organizacji nie rzadko sprowadza się do pojęcia kapitału intelektualnego, który można określić jako zasób wiedzy i umiejętności zawarty w człowieku. Zasób ten stanowi uwarunkowany genetycznie potencjał możliwy do powiększenia drogą inwestycji w człowieka. Kapitał ludzki to pojęcie związane z teorią, która w istotny sposób zmieniła pogląd na człowieka, traktowanego uprzednio przede wszystkim jako element procesu wytwórczego. Obecnie człowiek ze swoimi umiejętnościami, kwalifikacjami i motywacją zaczyna być postrzegany jako główny czynnik sukcesu, nie

tylko organizacji, ale także gospodarki. Określeniem kapitał ludzki operuje się również w celu wskazania wartości niewymiernych, takich jak: kompetencje, postawy i zdolności intelektualne¹.

Kapitał ludzki stanowi zasób, który jest źródłem przyszłej satysfakcji, zarobków, czy też ogólnie usług o jakiejś wartości. Kapitał ludzki jest różnie definiowany. Interesująca definicja została zaprezentowana przez R. Domańskiego. Jego zdaniem kapitał ludzki to „zasób wiedzy, umiejętności, zdrowia, energii witalnej zawarty w każdym człowieku i w społeczeństwie jako całości, określający zdolności do pracy, do adaptacji do zmian w otoczeniu oraz możliwości kreacji nowych rozwiązań. (...) Kapitał ludzki jest częścią człowieka; nie można go nabyć, ale można go w sobie wytworzyć dzięki nakładom czasu, pieniądza, dóbr rzeczowych i usług innych osób. (...) Można go powiększać za pomocą inwestycji w człowieka”².

Kapitał ludzki, podobnie jak kapitał rzeczowy czy finansowy, wykazuje skłonność do koncentracji przestrzennej, szczególnie na obszarach o wysokim poziomie rozwoju społeczno-gospodarczego. Proces ten może sprzyjać rozwojowi wybranych obszarów lub marginalizacji innych. Spadek jakości zasobów na danym obszarze może doprowadzić do peryferyzacji i wyhamowania procesów rozwojowych³.

Teoria kapitału ludzkiego była niejednokrotnie krytykowana. Powody tej krytyki są następujące⁴:

- kapitał ludzki to inwestycja w przyszłość, którą można jedynie oszacować, nie można jej w pełni przewidzieć i traktować za bezpieczną inwestycję;
- istotną funkcję w rozwijaniu zasobów ludzkich pełnią instytucje edukacyjne, jednak często są zbyt sztywne w stosunku do dynamicznych zmian zachodzących w obecnym, turbulentnym otoczeniu;
- obecny system edukacji to ważne źródło uzyskiwania wiedzy, jednak dla przedsiębiorstw znacznie bardziej istotne mogą być kompetencje miękkie, tj. umiejętność negocjacji, efektywne komunikowanie się z innymi, proaktywność, inicjatywa, właściwe zarządzanie zadaniami czy odporność na stres.

Mimo krytyki współczesne organizacje podejmują wiele różnego rodzaju inwestycji w zasoby ludzkie. To oczywiste, że nie wszystkie inwestycje w ludzi prowadzą do wzrostu efektywności i skuteczności przedsiębiorstwa w dzisiejszej grze rynkowej, to jednak działania inwestycyjne, dokonywane przez organizacje oparte na wiedzy, znajdują uzasadnienie w praktyce. Warunki, w których działają firmy XXI wieku, sprawiają, że ludzie coraz częściej stają się kluczowym czynnikiem rozwoju

¹ J. Moczydłowski, *Kapitał ludzki przedsiębiorstwa a ocena jego wartości*, [w:] A. Kopczyk, *Wiarygodność ekonomiczna przedsiębiorstwa – ocena i kształtowanie*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Finansów i Zarządzania, Białystok 2004, s. 18–20.

² S.R. Domański, *Kapitał ludzki i wzrost gospodarczy*, Spis, Warszawa 1993, s. 20.

³ M. Klonowska-Matynia, *Kapitał ludzki na obszarach wiejskich w Polsce. Analiza przestrzenna*, „Handel Wewnętrzny” 2017, 5 (369), Politechnika Koszalińska, s. 310.

⁴ B. Jamka, *Czynnik ludzki we współczesnym przedsiębiorstwie: zasób czy kapitał?*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2011, s. 31.

organizacji. Zwiększa się ranga wiedzy niejawnej względem formalnej (jawnej) – jest ona wszakże nie do skopiowania, stanowiąc kapitał organizacji i w ostatecznym rozrachunku dając przewagę w konkurencyjnym środowisku.

Wyzwaniem dla każdej dzisiejszej firmy nie jest samo zrozumienie istoty wartości niematerialnych, ale wykorzystywanie ich w taki sposób, by uzyskać i utrzymać ukrytą przewagę konkurencyjną, które ze sobą niosą. W ludziach tworzących organizację i ich pomysłach istnieje wielka, niewidoczna i nierozpoznana wartość – ich kapitał ludzki. Niezależnie od tego, czy są to organizacje publiczne, prywatne czy też typu non profit, mogą skorzystać na zidentyfikowaniu wartości niematerialnych, mierzeniu ich i zarządzaniu nimi.

Specyfika funkcjonowania organizacji pozarządowych

Organizacje pozarządowe są pewną formą organizacyjną, rodzajem instytucji, dzięki którym obywatele mogą zrzec się i współdziałać, realizując ważne dla siebie zadania w celu zaspokojenia różnych potrzeb społecznych, uzupełnienia oferty publicznej o brakujące usługi oraz dla rozwiązania ważnych dla nich problemów. Ze względu na specyfikę tego typu organizacji można wyróżnić ich specyficzne cechy, które wpływają na sposób funkcjonowania i styl zarządzania w organizacjach. Są to m.in.⁵:

- Zysk nie jest najistotniejszym kryterium. Zdarzają się sytuacje, gdzie zysk jest zupełnie drugorzędną kategorią, gdy np. zamożny sponsor organizacji pozarządowej zdecyduje się pomagać wybranej grupie społecznej – młodym artystom. Organizacja skupia się wtedy na najefektywniejszej możliwej pomocy aniżeli na analizowaniu przychodów i kosztów. Większość organizacji pozarządowych musi zwracać uwagę na przychody i koszty, ale nigdy nie jest to na pierwszym planie. Zawsze istotniejsza musi być misja organizacji i nastawienie na realizację celu społecznego.
- Członkostwo otwarte i dobrowolne. Mimo iż organizacje pozarządowe często zatrudniają pracowników w pełnym wymiarze czasu pracy do realizacji celów statutowych – wsparciem dla nich nierzadko są ludzie bezinteresownie zaangażowani w działalność na rzecz pomocy wybranej grupie społecznej. Społeczna praca członków organizacji pozarządowych czy jej wolontariuszy jest dla nich zwykle źródłem satysfakcji i radości z możliwości pomagania. Te osoby poświęcają swój prywatny czas, żeby zrobić coś dobrego dla innych – nie wymagając za to zapłaty.
- Kapitał finansowy nie jest najistotniejszy. Dużo większą wartość ma kapitał społeczny i ludzki. Organizacje pozarządowe nie dysponują wielkimi budżetami, przeważnie to skromne środki pozyskane z grantów, dotacji, składek członkowskich, darowizn oraz nieregularne przychody z tytułu świadczenia usług. Sukcesy tychże organizacji często są związane z umiejętnością korzystania z pracy wolontariuszy, którzy nie traktują działalności społecznej jak nielubianego obowiązku,

⁵ A. Szmyt-Boguniewicz, M. Romanowski, *Zarządzanie w NGO. Zarządzanie zasobami ludzkimi w organizacjach pozarządowych*, Publikacja w ramach projektu: „Centrum Wspierania Organizacji pozarządowych z terenu aglomeracji wrocławskiej SEKTOR 3”, Wrocław 2012, s. 4–6.

bardziej zaś to dobroć, którą chcą się dzielić z innymi. Wiedza, umiejętności i motywacja tych ludzi stanowi bardzo ważny kapitał organizacyjny.

- Różnorodność form działania. Zadaniem organizacji pozarządowych jest m.in. rozwiązywanie trudnych problemów społecznych, natomiast forma realizacji celów może być naprawdę różna i właściwie tylko wyobrażenia ogranicza wizjonerów trzeciego sektora. Działania mogą przybierać formę samopomocy, gdy organizacja działa na rzecz swoich członków. Mogą to być działania zadaniowe, które wykonują funkcje zlecone przez instytucje nadzorującą. Inną formą są organizacje hobbystyczno-rekreacyjne, które zrzeszają osoby ze specyficznymi zainteresowaniami.

Powyższe cechy jasno wskazują różnice między trzecim sektorem a innymi organizacjami. W aktualnym modelu państwa można wyróżnić trzy sektory, w obrębie których ono działa: sektor publiczny, sektor biznesu, oraz sektor trzeci, skupiający organizacje społeczne. To co najwyraźniej odróżnia NGO od administracji publicznej (I sektor) – to autonomia i niezależność od władz publicznych, natomiast od biznesu (II sektor) – działalność nie nastawiona na zysk. W związku z odmienną formą działalności organizacje reprezentujące trzeci sektor borykają się z problemami, które nie są na porządku dziennym w administracji publicznej czy w prywatnych przedsiębiorstwach. Mowa m.in. o zdobywaniu i rozliczaniu funduszy na działalność, komunikowaniu się organizacji z otoczeniem czy problemy z personelem. W kolejnej części artykułu uwaga zostanie skupiona na ostatnim z wymienionych, czyli na personelu organizacji pozarządowych.

Wybrane problemy pracowników zatrudnionych w trzecim sektorze

Nie będzie odkrywczym stwierdzenie, iż to ludzie tworzą siłę polskich organizacji pozarządowych. Są oni w stanie przezwyciężyć bariery i problemy stawiane przed i powstające w stosunku do organizacji społecznych. To kadry organizacji są jednym z najważniejszych elementów ich istnienia, działalności, realizacji zadań statutowych, przyczyniają się do rozwoju społecznego i gospodarczego kraju oraz realizacji idei poszczególnych organizacji. Niestety problemy sektora są także wywoływane poprzez kłopoty powiązane z zasobami ludzkimi organizacji. Drobne konflikty wśród działaczy społecznych często przeradzają się zarówno w słabość pojedynczych organizacji, jak i całego środowiska NGO. Dotychczas kilkakrotnie badano sektor pozarządowy w Polsce, w sposób ogólny przyglądano się także osobom z nim związanym. Niemniej nigdy w pełni nie zidentyfikowano i nie przeanalizowano istniejących problemów pracowniczych⁶.

Stowarzyszenie Klon/Jawor przeprowadziło badanie⁷, w którym wskazane zostały problemy pracownicze, z jakimi borykają się osoby związane ze środowiskiem NGO.

⁶ S. Lipiec, *Problemy Kadr Organizacji Pozarządowych – Studium Przypadku. Część Pierwsza – Obserwacja*. [w:] *Ekonomia Społeczna - Między Rynkiem, Państwem a Obywatelem*, Difin, Warszawa 2018, s. 234–248.

⁷ Badanie pt.: *Kondycja organizacji pozarządowych 2018* przeprowadzone w ramach projektu „Kurs na użyteczność: nowa strategia badań Stowarzyszenia Klon/Jawor”, sfinansowanego ze środków Programu Organizacji Obywatelskich na lata 2018–2030.

Liderzy organizacji pozarządowych wskazali wiele problemów pracowniczek i pracowników. Są to m.in.: zbyt niskie zarobki w porównaniu do kompetencji i obowiązków, brak możliwości awansu w organizacji, nadmiar obowiązków w pracy, brak stabilności zatrudnienia, wypalenie zawodowe, praca w nadgodzinach, niski prestiż pracy w sektorze pozarządowym czy niejasny zakres obowiązków. W niniejszej publikacji uwaga zostanie zwrócona na trzy problemy: wypalenie zawodowe, praca w nadgodzinach oraz problem niskich zarobków.

Wypalenie w organizacjach pozarządowych stało się w ostatnim czasie problemem coraz częściej zauważanym i podnoszonym. Ma to związek z tym, że wiele osób pracuje bardzo ciężko, za ciężko. To prawda, że czasy są coraz bardziej wymagające i często nie mamy wyjścia, ale działając w tak wymagających warunkach, w tak trudnych okolicznościach, trzeba zwrócić uwagę na wypalenie zawodowe.

Zjawisko wypalenia zawodowego, wypalenia energetycznego jest dolegliwością bardzo podstępna, która pojawia się w sposób trudno zauważalny i nagle ludzie zostają zaskoczeni przez jej najbardziej dramatyczne objawy typu całkowita niezdolność podjęcia jakiegokolwiek działalności zorganizowanej wymagającej koncentracji i wysiłku. W związku z tym dobrze jest znać tzw. objawy ostrzegawcze, które mogą w porę dać sygnał o tym, że człowiek jest na równi pochyłej, jeśli chodzi o zasoby energetyczne, zasoby energii życiowej. Jednym z pierwszych objawów zbliżającego się wypalenia jest np. częste wzdychanie. Ma ono podłoże w zaburzeniach oddechu, które pojawiają się w sytuacji presji i stresu. Innym objawem bardzo częstym są bóle kości i stawów nie spowodowane wysiłkiem fizycznym, ale będące efektem stałego napięcia mięśniowego kumulowane w organizmie człowieka na skutek długotrwałej presji i stresu. Kolejnym bardzo częstym objawem są zaburzenia snu i wypoczynku polegające na tym, że ludzie czują się skrajnie zmęczeni.

Zjawisko wypalenia zawodowego w ostatnim czasie dotyka coraz więcej osób. Wypalenie zawodowe można nazwać syndromem przewlekłego stresu w miejscu pracy, który nie został skutecznie opanowany. Charakteryzuje się trzema wymiarami: emocjonalnym wyczerpaniem, zwiększonym dystansem psychicznym do wykonywanej pracy oraz poczuciem braku skuteczności czy kompetencji. Wymienione trzy wymiary mają wpływ na chroniczny stres zawodowy wskazywany jako główne źródło pojawienia się wypalenia⁸. Na przestrzeni lat definicja wypalenia zawodowego zmieniała się, a właściwie poszerzała swoje kręgi, ponieważ pierwotnie zakładano, że jest to zjawisko, które dotyczy przede wszystkim ludzi związanych z pracą pomocową, tzn. lekarze, pielęgniarki, nauczyciele. Obecnie do tego zjawiska podchodzi się szerzej i uważa się, że zjawisko wypalenia zawodowego może dotknąć ludzi zajmujących się bardzo różnymi branżami, a przede wszystkim ryzyko istnieje wśród osób, które pracują bardzo dużo z ludźmi, co sprawia, że pracownicy organizacji pozarządowych należą do grupy ryzyka ze względu na kontakty z innymi ludźmi.

⁸ N. Pytel, *Przyczyny i skutki zjawiska wypalenia zawodowego wśród osób wykonujących zawody służebne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2020, s. 71–74.

Wypalenie zawodowe to proces długotrwały zależny z jednej strony od predyspozycji człowieka, ale również od tego, jak bardzo nasilone są sytuacje stresowe w pracy. Dodatkowo istotne jest, czy pracownicy narażeni na wypalenie, podejmują działania zapobiegawcze. Czasem wypalenie może pojawić się po kilku latach, czasem po kilku miesiącach – to bardzo indywidualna kwestia⁹. Natomiast im szybciej pracownik podejmie działania, tym łatwiej będzie sobie poradzić. Im dłużej zaś będzie zwlekał, tym trudniej będzie się pozbyć problemu wypalenia zawodowego.

Kolejnym problemem, na który warto zwrócić uwagę, to praca w nadgodzinach. Mimo że przepisy w Polsce zakładają osiem godzin pracy w ciągu jednego dnia, w organizacjach pozarządowych ponad połowa pracowników pracuje regularnie w nadgodzinach (Badanie Stowarzyszenia Klon/Jawor¹⁰). Praca w nadgodzinach przez krótki okres czasu ze względu na zbliżający się termin ukończenia projektu czy ważnego zadania z perspektywy całej organizacji nie powinno dziwić. Każda profesja ma swoją specyfikę i to zrozumiałe, że nie zawsze jest możliwe, aby pracować każdego dnia nie krócej i nie dłużej niż osiem godzin. Problem pojawia się w momencie, gdy człowiek pracuje w nadgodzinach permanentnie i nie jest to uzasadnione sezonowością branży czy organizacji, ale np. ciągłymi brakami kadrowymi. Taka sytuacja może prowadzić do wielu problemów, poczynając od frustracji, zwiększonego poziomu stresu, braku wypoczynku i niższej efektywności w pracy. Zidentyfikowanie problemu wymaga chwili refleksji, a zgłoszenie takiej sytuacji przełożonym zapewne odrobiny odwagi i asertywności. Niemniej pomijając te istotne kroki do wykonania, trudno będzie zmienić sytuację. W przypadku nadgodzin mamy do czynienia z jeszcze jednym problemem. Zdarza się, szczególnie w organizacjach pozarządowych, że nie zawsze są one rozliczane. Czasami rozlicza się je okazjonalnie, a niejednokrotnie w ogóle nie ma to miejsca, co stanowi duży problem dla wielu pracowników organizacji z trzeciego sektora.

Problemem pracowniczym, na który warto zwrócić uwagę w środowisku NGO, są niskie zarobki. Podchodząc do tematu stereotypowo, można pomyśleć, iż pracownicy organizacji pozarządowych w ogóle nie zwracają uwagi na wynagrodzenie, a skupiają się jedynie na realizacji ważnej społecznie misji. Oczywiście, że dla wielu z nich finanse mogą nie być najistotniejszym czynnikiem wyboru pracy w organizacji z trzeciego sektora, natomiast środki finansowe otrzymywane z tytułu wynagrodzenia w dzisiejszych czasach są bardzo istotne dla większości gospodarstw domowych. Dodatkowo trzeci sektor zmienił się drastycznie w ostatnich latach i obecnie zatrudnia personel w pełnym wymiarze czasu pracy za przyzwoite wynagrodzenie. Jednak w dalszym ciągu zarobki w sektorze organizacji pozarządowych są dalekie od tych z sektora prywatnego. Obecna rywalizacja przedsiębiorstw

⁹ J. Staszewska, *Wypalenie zawodowe jako efekt długotrwałego stresu*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Zarządzanie”, 2020, nr 4, s. 187–189.

¹⁰ B. Charycka, M. Gumkowska, M. Arczewska, *Stowarzyszenie Klon/Jawor, Zatrudnienie. Problemy personelu organizacji pozarządowych z perspektywy pracowniczej*, Warszawa 2020, s. 10.

o wartościowych pracowników sprawia, że trzeci sektor ma małe szanse, żeby rywalizować z prywatnymi przedsiębiorstwami.

Rekompensatą dla pracowników trzeciego sektora jest identyfikacja z misją organizacji. Większość osób trafiających do stowarzyszeń to osoby ideowe, które deklarują, że ciężko byłoby im odnaleźć się w zwykłych firmach właśnie ze względu na brak misji i brak poczucia sensu swojej pracy. Warto jednak zadać pytanie, na jak długo poczucie misji wystarczy, jeśli w organizacji zaczyna pojawiać się mobbing, wymuszanie, brak procedur kadrowych, brak kwalifikacji liderów organizacji, praca w wymiarze przekraczającym 40 godzin tygodniowo.

Rekomendacje dla liderów organizacji pozarządowych

W odniesieniu do problemów pracowniczych wskazanych we wcześniejszej części pracy opracowano następujące rekomendacje dla liderów organizacji pozarządowych:

- W kontekście wypalenia zawodowego liderzy organizacji społecznych powinni w pierwszej kolejności poznać mechanizmy prowadzące do wypalenia, żeby być w stanie zidentyfikować jego objawy w swoich zespołach. Działaniem, które może pomóc, jest nastawienie na relacje partnerskie z pracownikami. Praca może mieć pozytywny wpływ na zdrowie psychiczne i samopoczucie. Bardzo dużo zależy od zapewnienia właściwych warunków i odpowiedniej atmosfery w miejscu wykonywania pracy. Wysoka jakość pracy, która jest doceniana przez przełożonego, ma wpływ nie tylko na sukcesy organizacji, ale jest również kluczem do poprawy jakości życia. Z drugiej strony organizacja pozarządowa, dbając o dobrą kondycję zatrudnionych w niej pracowników, zyskuje na efektywności i lepszej jakości wykonywanej przez nich pracy. Dlatego przełożeni, liderzy w organizacjach trzeciego sektora muszą zwracać uwagę na to, aby pracownicy czuli się po prostu dobrze w miejscu pracy. Partnerskie traktowanie przez przełożonego może mieć duży wpływ na zadowolenie z pracy pracowników. Ludzie zwykle rozstają się ze swoimi szefami, nie z organizacją. Pracownik powinien przynajmniej wiedzieć, czego oczekuje się od niego w pracy, być doceniany, jeśli na to zasłużył, zachęcany do rozwoju, mieć jasno zdefiniowane obowiązki. W odpowiedniej atmosferze i kulturze organizacyjnej prawdopodobieństwo wypalenia jest dużo niższe, więc liderzy powinni o środowisko pracy dbać.
- Odnosząc się do nadgodzin, w pierwszej kolejności liderzy powinni przestrzegać prawa i nie dopuszczać do sytuacji, kiedy pracownik przekracza normy godzinowe zapisane w Kodeksie pracy, nie mówiąc już o nierozliczaniu nadgodzin czy ich nieewidencjonowaniu, gdyż to może prowadzić do frustracji i niskiego poziomu morale pracownika – co w dłuższej perspektywie grozi odejściem z pracy bądź niską efektywnością. Gdy liderom znane są przepisy, w drugiej kolejności powinni zadbać o odpowiednie rozłożenie pracy, tak aby praca w nadgodzinach nie była permanentna. Oczywiście jest, że gdy nadchodzi końcowa faza projektu – może być trudno zupełnie uniknąć pracy w nadgodzinach, ale jeśli ten stan utrzymuje się przez dłuższy czas, może negatywnie wpłynąć na stan

psychofizyczny pracownika. W poruszanej kwestii ważna jest również rozmowa przełożonego z pracownikiem i próba identyfikacji powodów generowania nadgodzin w pracy. Być może wykonanie części zadań nie jest konieczne. Na tym etapie dokładna analiza zakresu obowiązków i szczerza rozmowa może być początkiem zmiany kultury pracy poszczególnych jednostek w organizacji.

- Niskie zarobki w porównaniu z prywatnym biznesem są niestety faktem i często są związane z niestabilnością przychodów organizacji społecznej. Trudność dotycząca planowania i finansowania zatrudnienia w sytuacji braku ciągłości i stabilności finansowania zadań jest wyzwaniem dla wielu organizacji pozarządowych. Działania liderów, które mogą pomóc w tym obszarze, to np. niezaniżanie stawek wynagrodzeń pracowniczych w celu uatrakcyjniania projektu, w którym organizacja stara się o dofinansowanie. Organizacje pozarządowe mają przeważnie płaskie struktury i awanse są raczej rzadkością – sposobem na uzyskanie większego wynagrodzenia w trzecim sektorze może być np. zaproponowanie aktywnym pracownikom pisania wniosków o dofinansowanie inicjatyw społecznych, zgłaszanie siebie jako koordynatora projektu – wtedy zarobki takiej osoby wzrosną (oczywiście o ile projekt zostanie dofinansowany). Wiąże się to rzecz jasna z dodatkowymi zadaniami, ale gdyby nie brać tej opcji pod uwagę – zadań bywa czasami za dużo, nawet jeśli zarobki pracowników zatrzymały się na niezmiennym od dłuższego czasu poziomie.

Opisane problemy organizacji społecznych są znane w środowisku od dłuższego czasu i obecnie nie zapowiada się, aby zniknęły na dobre. Jednak nastawienie liderów na budowanie więzi z pracownikami, utrzymywanie z nimi relacji partnerskich, przejrzysty zakres obowiązków zawodowych podwładnych, działania prewencyjne w celu unikania nagromadzenia pracy i związanych z tym nadgodzin, docenianie aktywności i kompetencji pracowników powinno przynieść organizacjom wiele dobrego, w tym mniej frustracji, nadgodzin i stresu, a więcej satysfakcji, dobrego samopoczucia i wynagrodzenia odpowiadającego kompetencjom pracowniczym. Obszar problemów pracowniczych w organizacjach trzeciego sektora wymaga dalszych eksploracji naukowych i analiz, które pozwolą wzmocnić zasoby ludzkie organizacji pozarządowych i sprawić, że te podmioty będą stawać się coraz skuteczniejsze w swoich działaniach.

Bibliografia

1. Badanie pt.: „Kondycja organizacji pozarządowych 2018” przeprowadzone w ramach projektu „Kurs na użyteczność: nowa strategia badań Stowarzyszenia Klon/Jawor”, sfinansowanego ze środków Programu Organizacji Obywatelskich na lata 2018–2030.
2. Charycka B., Gumkowska M., Arczewska M. (2020), *Stowarzyszenie Klon/Jawor, Zatrudnienie. Problemy personelu organizacji pozarządowych z perspektywy pracowniczej*, Warszawa.
3. Cypryańska M. (2020, May 10), *Wyzwania i zagrożenia pracy w NGO i nieformalnych ruchach społecznych. Raport z badania*, <https://doi.org/10.31219/osf.io/4yzng> (dostęp: 20.12.2021).
4. Domański S.R. (1993), *Kapitał ludzki i wzrost gospodarczy, Spis*, Warszawa.
5. Jamka B., (2011), *Czynnik ludzki we współczesnym przedsiębiorstwie: zasób czy kapitał?* Wolters Kluwer Polska, Warszawa.

6. Klonowska-Matynia M. (2017), *Kapitał ludzki na obszarach wiejskich w Polsce. Analiza przestrzenna*, „Handel Wewnętrzny”, 5 (369), Politechnika Koszalińska.
7. Lipiec S. (2018), *Problemy Kadr Organizacji Pozarządowych – Studium Przypadku. Część Pierwsza – Obserwacja*, [w:] „Ekonomia Społeczna – Między Rynkiem, Państwem a Obywatel”, Difin, Warszawa.
8. Moczydłowski J. (2004), *Kapitał ludzki przedsiębiorstwa a ocena jego wartości* [w:] A. Kopczyk, *Wiarygodność ekonomiczna przedsiębiorstwa – ocena i kształtowanie*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Finansów i Zarządzania, Białystok.
9. Pytel N. (2020), *Przyczyny i skutki zjawiska wypalenia zawodowego wśród osób wykonujących zawody służebne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
10. Staszewska J. (2020), *Wypalenie zawodowe jako efekt długotrwałego stresu*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Zarządzanie”, nr 4.
11. Szymt-Boguniewicz A., Romanowski M. (2012), *Zarządzanie w NGO. Zarządzanie zasobami ludzkimi w organizacjach pozarządowych*, Publikacja w ramach projektu: „Centrum Wspierania Organizacji pozarządowych z terenu aglomeracji wrocławskiej SEKTOR 3”, Wrocław.

Marcin Grobelak

Uniwersytet Pedagogiczny
im. KEN w Krakowie

Model rozwoju gotowości instytucji do cyfryzacji procesów uczenia się

Model for the development of institutional readiness for the digitalisation of learning processes

Key words: digitalisation, DigCompOrg, digitally competent institutions, CVET institutions, quality of education

Abstract: The COVID-19 pandemic has disrupted the education process, including the education and vocational training sector, where readiness to switch to remote learning was not common and obvious. In this exceptional situation, the need to digitize both didactic and organizational processes in institutions of continuing education and vocational training and the need to ensure the quality of these processes has become even more evident.

The article presents a proposal to support institutions in digitization processes, developed as part of an international cooperation project of institutions from Polish, Greece, Cyprus and Italy: *Quality for digital education readiness in VET (Q4EDU)*. The proposed methodology for assessing the readiness of education and vocational training institutions to digitize their activities is a comprehensive solution, offering, among other things, the possibility of monitoring and developing the level of digitization of institutions through the use of an IT tool based on the European DigCompOrg framework and the opportunity to acquire and confirm the competences of a digital education expert.

Słowa kluczowe: cyfryzacja, DigCompOrg, instytucje kompetentne cyfrowo, ustawiczna edukacja zawodowa, jakość edukacji

Streszczenie: Pandemia COVID-19 zakłóciła proces edukacji, w tym sektor edukacji i szkoleń zawodowych, w którym gotowość do przejścia na naukę zdalną nie była powszechna. W tej wyjątkowej sytuacji jeszcze silniej uwidoczniła się potrzeba digitalizacji procesów zarówno dydaktycznych, jak i organizacyjnych w instytucjach ustawicznej edukacji i szkoleń zawodowych oraz potrzeba zapewnienia jakości tychże procesów.

Artykuł prezentuje model wsparcia instytucji w procesach digitalizacji, wypracowany w ramach międzynarodowego projekt współpracy instytucji z Polski, Grecji, Cypru i z Włoch: *Quality for digital education readiness in VET (Q4EDU)*. Proponowana metodyka oceny gotowości instytucji edukacji i szkoleń zawodowych do cyfryzacji swoich działań to rozwiązanie kompleksowe, oferujące między innymi możliwość monitorowania i rozwoju poziomu cyfryzacji instytucji dzięki wykorzystaniu narzędzia IT opartego na europejskiej ramie DigCompOrg oraz możliwość zdobycia i potwierdzenia kompetencji eksperta ds. edukacji cyfrowej.

Wprowadzenie

Konieczność gwałtownego, nieoczekiwanego przejścia na naukę zdalną to wyzwanie, przed jakim w obliczu COVID-19 stanęły systemy kształcenia i szkoleń zawodowych we wszystkich krajach ogarniętych pandemią. Powstała m.in. pilna potrzeba rozwijania umiejętności cyfrowych nauczycieli oraz zapewnienia jakości procesów kształcenia. Skala zjawiska była znacząca. Jak wynika z raportu Ministra Edukacji Narodowej, w Polsce system kształcenia na odległość objął prawie 5 mln uczniów z ok. 24,5 tys. szkół. Łącznie w 94,8% szkół prowadzone było kształcenie na odległość (SP-96,06%, LO-93,33 %, T-94,11%). Monitoring zainteresowania wśród kadry nauczycielskiej materiałami informacyjnymi i instruktarzowymi dotyczącymi nauczania zdalnego (np. rekomendacje dotyczące organizacji kształcenia z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość; zagadnienia dotyczące zabezpieczania danych, w tym osobowych itp.) wskazuje, że istnieje potrzeba uzupełnienia wiedzy i umiejętności z tego zakresu (np. poradnik dla szkół „Kształcenie na odległość” – ponad 72.000 pobrań) [5].

Niewystarczające przygotowanie instytucji edukacyjnych i szkoleniowych oraz znacznie większą złożoność sytuacji edukacji zdalnej niż pierwotnie wszystkim się wydawało wykazały też badania przeprowadzone przez Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego. Możliwości wynikające z dostępności szerokiej gamy narzędzi cyfrowych przeznaczonych do prowadzenia zajęć online, platform e-learningowych, cyfrowych zasobów edukacyjnych nie uchroniły uczestników oraz organizatorów procesów dydaktycznych przed licznymi wyzwaniami. Znalazły się wśród nich m.in. technologiczne wyposażenie placówek, dostępność sprzętu oraz sieci Internet w domach, poziom kompetencji cyfrowych nauczycieli i uczniów, metodyka nauczania online, a przede wszystkim szereg kwestii społecznych, związanych z edukacją na odległość [4].

Z drugiej strony, doświadczenia z okresu kryzysu związanego z COVID-19 pokazały, że systemy kształcenia i szkolenia oraz instytucje, które dokonały wcześniej inwestycji w swoje zdolności cyfrowe, były lepiej przygotowane i lepiej poradziły sobie z utrzymaniem zaangażowania osób uczących się oraz kontynuacją procesu kształcenia i szkolenia [2].

Geneza i założenia Q4EDU

W tych uwarunkowaniach, charakterystycznych nie tylko dla Polski, zrodził się pomysł wsparcia instytucji edukacyjnych i szkoleniowych w procesach digitalizacji. Inicjatorem projektu Q4EDU, który uzyskał finansowanie w ramach programu ERASMUS+, był Wydział Zarządzania Uniwersytetu Łódzkiego. Do współpracy zaproszono 5 instytucji: Atlantis Engineering i CITY College, University of York Europe Campus (z Grecji), The European Digital Learning Network (z Włoch), Emphasys Centre (z Cypru) oraz Centrum Badań Edukacji Zawodowej i Zarządzania Innowacjami Łukasiewicz – ITeE (Polska). Partnerstwo projektu postawiło sobie

ambitny cel, aby w przeciwieństwie do wielu innych inicjatyw nie koncentrować się jedynie na narzędziach on-line czy metodach ewaluacji, ale na opracowaniu systemowych ram oceny gotowości instytucji do cyfryzacji swoich działań.

Główny rezultat dwuletniej współpracy instytucji partnerskich stanowi zatem metodyka oceny gotowości instytucji edukacyjnych i szkoleniowych do cyfryzacji swoich działań. Jest to rezultat złożony, w którego skład wchodzi kilka elementów, w tym (rys. 1):

- profil kompetencji eksperta Q4EDU (tj. eksperta ds. oceny gotowości instytucji edukacyjnej do cyfryzacji edukacji);
- metodyka szkolenia eksperta Q4EDU wraz z procedurą walidacji oraz potwierdzania efektów uczenia się;
- program oraz treści szkolenia eksperta Q4EDU;
- narzędzie IT (DigiRAsT) umożliwiające dokonywanie oceny gotowości danej instytucji do cyfryzacji swoich działań zarówno dydaktycznych, jak i organizacyjnych.



Rys.1. Plan i główne rezultaty współpracy w ramach projektu Q4EDU

Źródło: opracowanie własne.

Projekt i jego działania realizowane w okresie 04.2021–03.2023 skierowano głównie do nauczycieli, trenerów edukacji ustawicznej i szkoleń zawodowych, którzy nabędą kompetencje oceny gotowości instytucji edukacji i szkoleń zawodowych do cyfryzacji swoich działań. Nabędą tym samym kompetencje eksperta Q4EDU, które pozwolą im mieć większy wpływ na jakość realizowanych procesów edukacji zdalnej i mieszanej. Taka propozycja w ocenie zespołu realizującego projekt umożliwi instytucjom edukacji i szkoleń zawodowych przede wszystkim stały rozwój, planowanie i elastyczne dostosowywanie oferty w dynamicznie zmieniającym się otoczeniu do potrzeb i możliwości własnych oraz do celów osób uczących się.

Punkt wyjścia do prac nad metodyką Q4EDU stanowiły systemy i narzędzia zarządzania jakością (wykorzystywane zarówno w edukacji, jak i w innych dziedzinach), które poddano analizie porównawczej, a wybrane – analizie SWOT. Wyniki wskazały, że choć jakość edukacji cyfrowej jest obecnie priorytetem w działaniach

podejmowanych zarówno na poziomie europejskim, jak i w poszczególnych krajach, jednak brak jest narzędzia wspierającego transformację cyfrową dedykowanego sektorowi edukacji i szkoleń zawodowych.

W wyniku przeprowadzonych analiz metod i narzędzi zapewnienia jakości stosowanych w krajach partnerskich oraz przykładów dobrych praktyk podjęto decyzję, iż metodyka i narzędzie opracowywane w projekcie Q4EDU będzie oparte na założeniach standardu kompetencji cyfrowych DigCompOrg (European Framework for Digitally Competent Educational Organisations), przy uwzględnieniu orientacji na jakość i klienta zgodnie z filozofią Total Quality Management, a uzyskane wyniki samooceny będą zilustrowane wykresem radarowym uzyskanym w oparciu o koncepcję EFQM Excellence Model.

Europejska Rama Kompetentnych Cyfrowo Organizacji Edukacyjnych jako baza dla Q4EDU

Struktura i założenia DigCompOrg

DigCompOrg to jeden z elementów szerszej strategii budowy ram odniesienia dla rozwoju i rozumienia kompetencji cyfrowych w Europie. Dziś dysponujemy już kilkoma europejskimi standardami/ramami stanowiącymi odpowiedź na potrzeby cyfrowej gospodarki oraz cyfrowego społeczeństwa (układ chronologiczny):

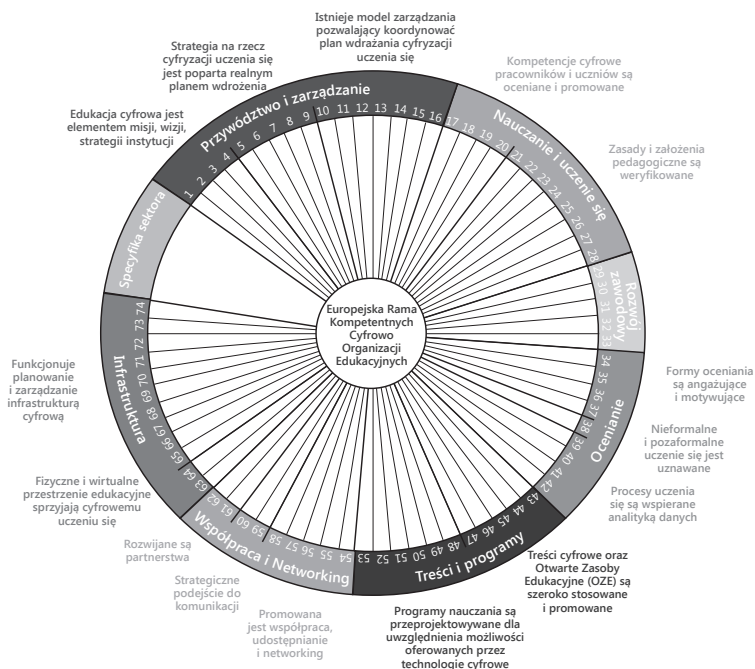
- **DigComp** – Europejska Rama Kompetencji Cyfrowych dla Obywateli (2013, aktualizowana w 2022 – wersja 2.2) przedstawia opis kompetencji cyfrowych i grupuje je w pięciu obszarach: Informacja, Komunikacja, Tworzenie treści, Bezpieczeństwo i Rozwiązywanie problemów. We współczesnym świecie osoba posiadająca kompetencje cyfrowe musi płynnie poruszać się w obrębie tych pięciu obszarów, a nie tylko potrafić korzystać z funkcji technologii cyfrowych. Rama obejmuje osiem poziomów biegłości i przykłady zastosowania [3, 7].
- **DigCompOrg** – Europejska Rama Kompetentnych Cyfrowo Organizacji Edukacyjnych (2015) prezentuje ujednoczone, systemowe podejście na rzecz włączania technologii cyfrowych w procesy edukacyjne w sposób zrównoważony i w oparciu o rozwój potencjału instytucji [1].
- **DigCompEdu** – Europejska Rama Kompetencji Cyfrowych dla Edukatorów (2017) odpowiada na rosnącą świadomość o potrzebie posiadania przez nauczycieli zestawu kompetencji cyfrowych specyficznych dla ich zawodu, które umożliwią im skuteczne wykorzystywanie potencjału technologii cyfrowych do rozwoju jakości i innowacyjności edukacji. Zdefiniowano 22 kompetencje edukatorów, które pogrupowano w 6 obszarach: zaangażowanie zawodowe, zasoby cyfrowe, nauczanie i uczenie się, ocenianie, wspieranie osób uczących się oraz wspieranie kompetencji cyfrowych osób uczących się [6].

Trochę więcej uwagi poświęcę ramie DigCompOrg, ponieważ stanowiła ona punkt wyjścia dla prac realizowanych w projekcie Q4EDU. Głównym celem tego „standardu” jest zachęcanie instytucji edukacyjnych i szkoleniowych (szkoły podstawowe, średnie i zawodowe, a także instytucje szkolnictwa wyższego) do autorefleksji i samooceny postępów w kompleksowej integracji i skutecznym wdrażaniu cyfrowych

technologii uczenia się. Może być również wykorzystywany przez decydentów jako narzędzie strategicznego planowania polityki skutecznego wykorzystania cyfrowych technologii uczenia się przez organizacje edukacyjne na poziomie regionalnym, krajowym i europejskim.

Rama DigCompOrg składa się z siedmiu obszarów kluczowych i piętnastu subobszarów, które są wspólne dla wszystkich sektorów edukacji. Standard skupia się głównie na procesach nauczania, uczenia się, oceniania oraz na powiązanych z nimi działaniach wspierających, podejmowanych przez daną organizację edukacyjną. Pełna lista obszarów głównych odzwierciedlających różne aspekty procesu skutecznego wykorzystywania cyfrowych technologii uczenia się obejmuje: Przywództwo i zarządzanie; Procesy nauczania i uczenia się; Rozwój zawodowy; Ocenianie; Programy i treści nauczania; Współpracę; Infrastrukturę.

Dla każdego z obszarów zdefiniowano szereg deskryptorów (łącznie 74). Obszary główne, subobszary i deskryptory przedstawiono schematycznie w postaci koła, podkreślając ich wzajemne powiązania i współzależność. Istnieje również możliwość dodania nowych elementów – charakterystycznych dla danego sektora edukacji (np. dla szkolnictwa wyższego, czy zawodowego) (rys. 2).



Rys. 2. Struktura Europejskiej Ramy Kompetentnych Cyfrowo Organizacji Edukacyjnych DigCompOrg [1, s. 20]

Wśród wymienionych elementów i deskryptorów widoczne są takie, które można uznać za powiązane z „obowiązkami organizacyjnymi” instytucji (np. Infrastruktura) lub „indywidualnymi obowiązkami” (np. Praktyki nauczania i uczenia się). Odzwierciedla to fakt, że kompetentna cyfrowo organizacja edukacyjna potrzebuje

zrównoważonego połączenia silnego przywództwa i zarządzania (w zakresie wizji i strategii odgórnych) oraz personelu i interesariuszy zdolnych do wzięcia osobistej odpowiedzialności za inicjowane przez siebie działania.

Q4EDU i DigCompOrg – elementy wspólne

Opracowane w ramach projektu Q4EDU narzędzie IT (The Digital Readiness Assessment Tool – DigiRAsT) daje możliwość zarejestrowania organizacji i wzięcia udziału w teście samooceny w siedmiu obszarach tematycznych (odpowiadających strukturze ramy DigCompOrg). Narzędzie umożliwia dokonanie szybkiej oceny gotowości cyfrowej na poziomie kursu lub organizacji w oparciu o informacje od różnych użytkowników. Kwestionariusze samooceny dla każdego z obszarów bazują na serii 74 deskryptorów definiujących kompetentne cyfrowo organizacje edukacyjne. Dla pełnego zrozumienia znaczenia poszczególnych deskryptorów narzędzie uzupełniono stosownymi objaśnieniami (tabela 1).

Tabela 1. Deskryptory definiujące *Rozwój zawodowy* – jeden z głównych obszarów kompetentnej cyfrowo instytucji edukacyjnej. Użytkownicy narzędzia oceniający cyfrową gotowość danej instytucji określają (w skali 1–5) na ile poniższe stwierdzenia (deskryptory) są słuszne/prawdziwe w odniesieniu do badanej instytucji

	Deskryptory	Dodatkowe wyjaśnienia
Obszar główny analizy – rozwój zawodowy	Zaangażowanie instytucji w ciągły rozwój zawodowy jest widoczne	Organizacja angażuje się w rozwój zawodowy personelu w zakresie efektywnego wykorzystania technologii cyfrowych, również w szerszym kontekście wizji, misji czy też oferty szkoleniowej w odniesieniu do nauczania i uczenia się ogólnie.
	Rozwój zawodowy jest przewidziany dla pracowników na wszystkich szczeblach	Rozwój zawodowy ma charakter obejmujący całą organizację, w tym kierownictwo i pracowników kluczowych.
	Doskonalenie zawodowe jest dostosowane zarówno do indywidualnych potrzeb personelu, jak i strategicznych celów organizacyjnych	Organizacja posiada procesy identyfikacji, projektowania i opracowywania (lub zamawiania) programów rozwoju zawodowego, które dotyczą różnych aspektów cyfrowych technologii uczenia się, zarówno do indywidualnych potrzeb personelu, jak i strategicznych celów organizacyjnych.
	Widoczne są różnorodne podejścia (formy, metody) rozwoju zawodowego	Organizacja wykorzystuje szeroki zakres podejść do rozwoju zawodowego personelu (w tym coaching i mentoring), łącząc formy bezpośrednie i zdalne, formy realizowane w organizacji i poza nią.
	Promowane są akredytowane/certyfikowane formy doskonalenia zawodowego	Organizacja zachęca i wspiera personel w podejmowaniu akredytowanych/certyfikowanych możliwości rozwoju zawodowego, które przyczyniają się do większej profesjonalizacji w zakresie nauczania, uczenia się i oceniania.

Źródło: opracowanie własne.

Dokonanie samooceny pozwala na wygenerowanie graficznej prezentacji wyników (tzw. wykres radarowy) oraz porównanie poziomu cyfrowego danej instytucji z innymi instytucjami, w tym z innymi krajów. Oprócz wyników w postaci liczby (1–5),

użytkownik uzyskuje zalecenia dotyczące obszarów wymagających rozwoju (wraz z dostępem do szkolenia w tychże obszarach) oraz możliwość ponownego podjęcia oceny.


Obszarom oceny odpowiada siedem modułów szkoleniowych, które pomogą zainteresowanym nauczycielom/trenerom kształcenia i szkolenia zawodowego w zdobyciu kluczowych kompetencji pozwalających na skuteczne wdrażanie cyfrowych technologii uczenia się. Są to:


- Moduł 1 Przywództwo i zarządzanie;
- Moduł 2 Procesy nauczania i uczenia się;
- Moduł 3 Rozwój zawodowy;
- Moduł 4 Ocenianie;
- Moduł 5 Programy i treści nauczania;
- Moduł 6 Współpraca;
- Moduł 7 Infrastruktura.

Dla każdego z wymienionych modułów zdefiniowano zestaw efektów uczenia się (w układzie: wiedza, umiejętności, postawy) oraz program i treści szkoleniowe, które pozwalają na ich osiągnięcie. Efekty uczenia się dla przykładowych modułów szkoleniowych zaprezentowano w tabeli 2.

Treści szkoleniowe poszczególnych modułów zapewniają wsparcie użytkowników (nauczycieli/trenerów) w dążeniu do osiągnięcia wskaźników opisujących stan doskonałości dla każdego z siedmiu obszarów kluczowych standardu DigCompOrg.

Tabela 2. Efekty uczenia się dla przykładowych modułów szkolenia eksperta Q4EDU

Moduł 3 – Rozwój zawodowy 		
Wiedza (znasz i rozumiesz)	Umiejętności (potrafisz)	Postawy (jesteś gotowy/gotowa)
<ul style="list-style-type: none"> – Wymagania kompetencyjne względem pracowników instytucji edukacji i szkoleń zawodowych dotyczące profesjonalnego wykorzystania innowacyjnych metod, nowych mediów i technologii cyfrowych w procesach nauczania i uczenia się – Internetowe źródła i zasoby wspomagające ustawiczny rozwój zawodowy – Zasady korzystania z otwartych zasobów oraz wybranych platform edukacyjnych celem rozwoju zawodowego 	<ul style="list-style-type: none"> – Analizować zmieniające się wymagania kompetencyjne dla pracowników instytucji edukacyjnych/szkoleniowych – Wyszukiwać i analizować różne oferty rozwoju kompetencji (w tym cyfrowych) oraz optymalizować wybór pod kątem założonych celów – Korzystać z otwartych zasobów edukacyjnych oraz platform edukacyjnych w celu rozwoju zawodowego 	<ul style="list-style-type: none"> – Wykorzystać swoje kompetencje cyfrowe do odpowiedzialnego rozwoju zawodowego, zgodnie z własnymi potrzebami oraz potrzebami instytucji, dla której pracujesz – Ocenić w sposób świadomy i krytyczny rzetelność oraz prawdziwość dostępnych informacji i materiałów edukacyjnych – Korzystać z dostępnych otwartych zasobów edukacyjnych w sposób odpowiedzialny oraz zgodnie z zasadami etyki i obowiązującym prawem – Poność odpowiedzialność za podjęte decyzje

Moduł 6 – Współpraca i Networking 		
<p>Wiedza (znasz i rozumiesz)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Zalety stosowania technologii cyfrowych w tworzeniu sieci kontaktów oraz zasady ich właściwego wykorzystania – Metody wirtualnej współpracy online, w tym narzędzia i technologie cyfrowe, profesjonalne platformy medialne – Metody i techniki nawiązywania kontaktów w celu współpracy oraz wymiany wiedzy i doświadczeń 	<p>Umiejętności (potrafisz)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Nawiązywać kontakty, współpracować, wymieniać wiedzę i doświadczenia za pomocą technologii cyfrowych i platform mediów społecznościowych – Przygotować plan strategii komunikacji identyfikując odpowiednie kanały komunikacji dla różnych grup docelowych – Organizować wydarzenia oraz brać udział w działaniach związanych z nawiązywaniem/utrzymywaniem współpracy – Współpracować z interesariuszami wewnętrznymi z wykorzystaniem odpowiednich procedur, narzędzi i platform 	<p>Postawy (jesteś gotowy/gotowa)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Podejmować wszelkie niezbędne działania w celu zbliżenia wewnętrznych interesariuszy i budowania synergii między nimi – Dynamicznie i aktywnie wspierać tworzenie cyfrowych sieci współpracy – Wspierać obecności organizacji w sieci poprzez wykorzystanie wszystkich wewnętrznych i zewnętrznych kanałów komunikacji

Źródło: Opracowanie własne

Program i materiały szkoleniowe przygotowano przede wszystkim do wykorzystania w procesach samokształcenia. Nie wyklucza się jednak możliwości wykorzystania ich podczas tradycyjnych zajęć stacjonarnych. Treści szkoleniowe dla każdego z modułów, oprócz oryginalnego materiału, zawierają również odniesienia do źródeł zewnętrznych, które mogą służyć osiągnięciu celów szkolenia Eksperta Q4EDU. Są to na przykład platformy edukacyjne i aplikacje, materiały edukacyjne dostępne w mediach społecznościowych oraz prywatne zasoby użytkowników Internetu, bazy danych i inne. Zachowane zostały wszelkie wymogi dotyczące praw autorskich i rodzajów licencji, na jakich udostępniane są tego typu zasoby zewnętrzne. Zaproponowane materiały zewnętrzne zostały zweryfikowane również pod kątem poprawności merytorycznej i przydatności dla potencjalnych użytkowników. Autorzy dołożyli wszelkich starań, aby były one użyteczne, atrakcyjne, innowacyjne dla użytkowników¹.

Program i materiały szkoleniowe stanowią Otwarte Zasoby Edukacyjne, dostępne dla każdego zainteresowanego problematyką digitalizacji edukacji oraz zapewnieniem jakości edukacji. Treści szkoleniowe zostaną udostępnione z wykorzystaniem technologii Virtual Learning Environment.

¹ Projekt Q4EDU IO3: Training course development: <https://q4edu.eu/en/io3-training-course-development-course-curriculum-pilot-course-module/> [dostęp: 30.12.2022].

Każdy z modułów zawiera element walidacji efektów uczenia się opracowany i udostępniony użytkownikom za pomocą MS Forms. Zgodnie z ideą mikropoświadczeń użytkownicy szkolenia mogą zbierać potwierdzenia dla każdego z siedmiu modułów (krok po kroku) i nie muszą brać udziału w całym kursie. Aby uzyskać certyfikat „Eksperta Q4Edu” (zgodnie z opracowanym profilem kompetencji²), wymagany jest pozytywny wynik testu każdego z siedmiu modułów.

Zakończenie

W roku 2020 Komisja Europejska opublikowała nowe podejście do kształcenia i szkolenia w epoce cyfrowej. Nowy plan działania przedstawia ideę udoskonalania umiejętności cyfrowych na wszystkich poziomach kształcenia i szkolenia oraz na wszystkich poziomach e-umiejętności (od podstawowych po zaawansowane). Kierownikom instytucji edukacyjnych oraz nauczycielom i szkoleniowcom przypisuje kluczową rolę w cyfryzacji edukacji. Szeroko zakrojone konsultacje społeczne tego dokumentu strategicznego wykazały m.in., że kompetencje cyfrowe powinny stanowić podstawową umiejętność wszystkich nauczycieli i personelu prowadzącego szkolenia oraz powinny być włączone do wszystkich obszarów rozwoju zawodowego nauczycieli, w tym kształcenia wstępnego nauczycieli [2].

Działania i rezultaty projektu *Quality for Digital Education Readiness in VET (Q4EDU)* wpisują się w długofalowe działania Komisji Europejskiej. Stanowią wsparcie inicjatyw podejmowanych na poziomie krajowym i międzynarodowym.

Przed nami etap testów kompleksowej metodyki Q4EDU, mający na celu między innymi weryfikację narzędzia DigiRAsT oraz programu i treści szkolenia ekspertów ds. oceny cyfrowej gotowości instytucji edukacyjnej. Pragnę zachęcić zainteresowanych czytelników, w szczególności kadrę dydaktyczną i menedżerską instytucji edukacji i szkoleń zawodowych do śledzenia strony projektu Q4EDU i aktywnego włączenia się w proces testowania jego rezultatów, w tym – do ubiegania się o certyfikat eksperta edukacji cyfrowej.

Na podstawie wyników fazy testowej przygotowane zostaną finalne wersje rezultatów gotowe do upublicznienia i promowania wśród organizacji reprezentujących nauczycieli kształcenia i szkolenia zawodowego oraz wśród decydentów odpowiadających za systemy edukacji i szkoleń zawodowych. Sformułowane zostaną rekomendacje wspierające budowanie świadomości na temat korzyści wynikających z wykorzystania modelu Q4EDU. Staną się one przedmiotem oddzielnej publikacji w kolejnym numerze czasopisma.

² Projekt Q4EDU, raport IO2 *ECVET profile and training methodology-course / curriculum – design and development*: <https://q4edu.eu/en/io2-ecvet-profile-and-training-methodology-course-curriculum-design-and-development/> [dostęp: 30.12.2022].

Bibliografia

1. Kampylis P., Punie Y. & Devine J. (2015), *Promoting Effective Digital-Age Learning – A European Framework for Digitally-Competent Educational Organisations*; EUR 27599 EN; doi:10.2791/54070.
2. Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego I Komitetu Regionów: Plan działania w dziedzinie edukacji cyfrowej na lata 2021–2027. Nowe podejście do kształcenia i szkolenia w epoce cyfrowej, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0624&from=PL> [dostęp 30.12.2022]
3. Miłosz M. (red. naukowy), *Ramy odniesienia dla rozwoju i rozumienia kompetencji cyfrowych w Europie*. Tłumaczenie raportu badawczego opracowanym przez Wspólne Centrum Badawcze Komisji Europejskiej autorstwa A. Ferrari z 2013 r. (tłumaczenie K.Urban), Raport EUR 26035. Wydanie polskie: Fundacja ECCC, 2016.
4. Plebańska M., Szyller A., Sieńczewska M. (2020), Raport – Edukacja zdalna w czasach COVID-19, Uniwersytet Warszawski,
5. Raport Ministra Edukacji Narodowej (2020), Zapewnienie funkcjonowania jednostek systemu oświaty w okresie pandemii COVID-19, MEN, Warszawa
6. Redecker C. (2017), *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Punie Y. (ed), EUR 28775 EN. Publications Office of the European Union, Luxembourg.
7. Vuorikari R., Kluzer S. and Punie Y. (2022), *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens – With new examples of knowledge, skills and attitudes*, EUR 31006 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg.

dr Jolanta RELIGA

Sieć Badawcza Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji, Radom

Obecność i uwaga podczas zajęć online – rozważania o potrzebie nowych definicji na podstawie badań ankietowych

Attendance and attention during online classes – the need for new definitions based on survey research.

Key words: online education, online synchronous education, attention, attendance, adult education

Abstract: The article presents results of surveys conducted among graduates of online workshops for teachers. Respondents were asked about factors positively and negatively influencing engagement during classes and attendance. The study showed, among other things, during classes attendees also performed other activities not related to participation in the workshops, and yet they highly assessed their commitment and work efficiency. Moreover, since they were logged in all the time during classes, it was assumed that they were present. This indicates that there is a need to ask a question about what “attendance” during online classes is, how it differs from attendance during face-to-face classes and how it should be assessed and monitored. The article attempts, based on original research and scientific papers review, to present the question of online attendance in more detail and to describe possible practical solutions helping in maintaining high attendance and attention during online classes.

Słowa kluczowe: edukacja online, edukacje synchroniczna online, koncentracja, frekwencja, edukacja dorosłych

Streszczenie: W artykule zaprezentowano badania ankietowe, przeprowadzone wśród absolwentów warsztatów online dla nauczycieli. Pytania ankiet dotyczyły czynników pozytywnie i negatywnie wpływających na zaangażowanie w zajęcia i frekwencję. Badanie wykazało między innymi, że uczestnicy wykonywali inne czynności podczas zajęć, niezwiązane z uczestnictwem w nich, a mimo to wysoko oceniali swoje zaangażowanie i efektywność pracy. Ponieważ byli cały czas zalogowani, można uznać, iż byli obecni. Wskazuje to na potrzebę zadania pytania o to, czym jest obecność podczas zajęć online, czym różni się od obecności na zajęciach stacjonarnych i jak należy ją oceniać. W artykule starano się szerzej zaprezentować wskazane zagadnienie, na podstawie badań własnych i analizy tekstów naukowych, oraz opisać możliwe praktyczne rozwiązania sprzyjające utrzymaniu frekwencji oraz uwagi podczas zajęć.

Rosnąca popularność szkoleń online, a czasem konieczność nauki zdanej we wszystkich rodzajach szkół, każe zastanowić się nad zagadnieniami: utrzymania uwagi podczas zajęć oraz frekwencji, gdyż te dwa czynniki bezsprzecznie składają się na sukces edukacyjny. Od początku nauki zdalnej w czasie pandemii COVID-19 już podczas

organizowania zajęć prowadzący szukali, i nadal szukają, interesujących i odpowiednich metodycznie rozwiązań technologicznych, pozwalających na uatrakcyjnienie wykładów i ćwiczeń. Starano się zrozumieć, jak kształtują się: uwaga i zaangażowanie uczących się podczas zajęć oraz jakie jest środowisko nauki w domu.

Zaangażowanie ucznia lub studenta, wyrażane między innymi aktywnością i regularnym uczestnictwem w zajęciach online, choć przeważnie nie w zajęciach synchronicznych, interesowało badaczy od dawna. Jak wskazują Florence Martin, Ting Sun oraz Caron D. Westine (Martin i inni, 2020), w metaanalizie prezentującej tematykę 619 artykułów poświęconych edukacji zdalnej z lat 2009–2018 problematyka zaangażowania była poruszana najczęściej przez badaczy (Martin i inni, 2020, s. 7). Zaangażowanie, opisywane przez autorki jako: współpraca, komunikacja w grupie, poczucie wspólnoty, interakcje, udział w zajęciach oraz frekwencja (Martin i inni, 2020, s. 6), było najpopularniejszym tematem również, jak podkreślają badaczki, we wcześniejszych opracowaniach naukowych. Niestety, z powodu przewagi edukacji synchronicznej w czasie pandemii wnioski z badań sprzed 2020 roku nie przekładają się w pełni na sytuację z lat 2020–2022 – a właśnie ta sytuacja jest przedmiotem zainteresowania autorki tego artykułu. Z powodu tego niedoboru danych konieczne jest prowadzenie nowych badań, uwzględniających tę znaczącą zmianę, tj. zdecydowaną przewagę ilościową zajęć synchronicznych online nad zajęciami asynchronicznymi.

W tym artykule napisanym na podstawie ankiet przeprowadzonych wśród uczestników warsztatów dla nauczycieli starano się odpowiedzieć na pytania: co pomaga, a co przeszkadza w utrzymaniu uwagi uczestników zajęć online oraz jak mogą być projektowane zajęcia, aby zwiększyć uwagę i frekwencję. Autorkę interesowały opinie uczestników warsztatów na temat ich zaangażowania oraz opis tych postaw i zachowań podczas zajęć online, które mogłyby wpływać na uwagę i skupienie. Jako podstawę teoretyczną analizy wybrano przede wszystkim publikacje naukowe, które ukazały się w trakcie pandemii COVID-19 lub tuż po pierwszych jej falach w latach 2020–2022 i które dotyczyły zajęć dla osób dorosłych, prowadzonych synchronicznie w czasie rzeczywistym, oraz ukazały się w renomowanych czasopismach naukowych (peer-reviewed). Aby badania własne zaprezentować w szerszym kontekście, autorka przywołuje opublikowane analizy edukacji zdalnej na kilku polskich uczelniach. Artykuł zapełnia lukę badawczą, gdyż, jak zauważa Konrad Koch (2021, s. 25), niewiele jest aktualnych badań podejmujących zagadnienie edukacji zdalnej na uczelniach wyższych w czasie pandemii COVID-19. Zagadnienie obecności i zaangażowania staje się szczególnie ciekawe w zestawieniu z wynikami, jakie zaprezentowali Łukasz Wawrzyniec Romaniuk oraz Joanna Łukasiewicz-Wielba (2021), a których wyniki przeczą popularnym przekonaniom. Ankietowani przez badaczy w 2020 roku studenci warszawskiej Akademii Pedagogiki Specjalnej wskazali w odpowiedziach, że „deklarują, że są nieco bardziej zaangażowani (...) oraz aktywni (...) w przypadku edukacji zdalnej” (Romaniuk, Łukasiewicz-Wielba 2021). Oczywiście na tej podstawie nie można wyciągać wniosków pozwalających na generalizację, ale zdanie to wskazuje potrzebę dalszej eksploracji zagadnienia oraz poszukiwania definicji zaangażowania podczas zajęć online i sprawdzenia, jak studenci rozumieją to pojęcie, a jak rozumieją je prowadzący.

Warsztat dla nauczycieli prowadzony na WNH UKSW. Opis projektu i grupy uczestników

Wraz z napływem ukraińskich uczniów do polskich szkół, co nastąpiło po ucieczce Ukraińców z ojczyzny przed agresją rosyjską, rozpoczętą 24 lutego 2022 roku, zrodziła się potrzeba wsparcia nauczycieli w pracy z dzieckiem ukraińskim na lekcji języka polskiego i podczas zajęć z języka polskiego jako obcego. W oparciu o doświadczenie pracowników¹ Zakładu Szkoła Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców (istniejącego na WNH od 2008 roku) oraz Centrum Badań nad Dydaktyką Języka i Literatury (działającego od 2019 roku) w kształceniu nauczycieli w nauczaniu języka polskiego jako obcego i komunikacji międzykulturowej opracowano program szkolenia online „Nauczanie języka polskiego jako obcego i praca z uczniem obcojęzycznym w szkole”. Projekt realizowano ze Związkiem Nauczycielstwa Polskiego od kwietnia do czerwca 2022 roku. Uczestnikami warsztatów byli czynni zawodowo nauczyciele, którzy zapisali się na zajęcia przez stronę ZNP. W ciągu pierwszych pięciu dni od zamieszczenia w internecie informacji o warsztatach (25 marca 2022 roku) na zajęcia zapisało się ponad tysiąc osób. Podjęto decyzję, że najpierw zajęcia będą oferowane na zasadzie „kto pierwszy, ten lepszy” 163 osobom. Chętnych podzielono na cztery grupy, od 35 do 47 osób każda, a następnie skontaktowano się z nimi z prośbą o potwierdzenie udziału w szkoleniu.

Według informacji z ankiety ewaluacyjnej, przesłanej do 92 absolwentów szkoleń, na którą otrzymano 82 odpowiedzi, uczestnikami zajęć byli nauczyciele kilku przedmiotów (patrz tabela 1).

Tabela 1. Uczestnicy szkolenia dla nauczycieli języka polskiego jako języka obcego i pracy z uczniem obcojęzycznym w szkole.

Przedmiot	Liczba osób
język polski, język polski jako obcy	45
edukacja wczesnoszkolna	19
język angielski	4
pedagog szkolny	3
matematyka, informatyka	3
historia	3
światlica szkolna	2
język niemiecki	2
język rosyjski	1

Źródło: opracowanie własne.

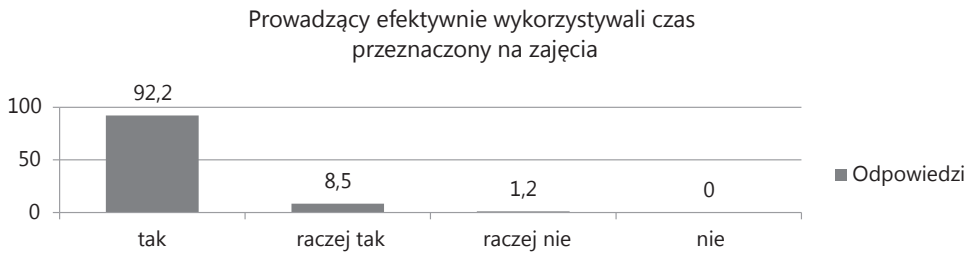
¹ Więcej informacji o działaniach Centrum i Szkoły można znaleźć na stronach: <https://glottodydaktyka.uksw.edu.pl/> (dostęp: 29.08.2022), <https://wnh.uksw.edu.pl/node/2141> (dostęp: 25.07.2022) oraz <https://uksw.edu.pl/pl/uniwersytet/uczelnia-dzis/aktualnosci/2887-wnh-wspiera-integracje-ukrainskich-uchodzcow-w-polskich-szkolach> (dostęp: 25.07.2022).

Zajęcia prowadzono online na platformie Teams (używanej podczas zajęć zdalnych na UKSW), dodatkowo niektórzy wykładowcy korzystali z portalu Moodle. Na warsztaty składało się 70 godzin dydaktycznych, zajęcia odbywały się w piątki po południu oraz w sobotę i niedzielę, zwykle od 9.00 do 17.00 przez cztery kolejne weekendy. Zajęcia podzielono na siedem tematycznych modułów, które omawiali różni wykładowcy: założenia metodyczne języka polskiego jako języka edukacji szkolnej, nauczanie języka polskiego jako obcego uczniów słowiańskojęzycznych, nauczanie gramatyki języka polskiego (gramatyka funkcjonalna), pomoce dydaktyczne i opracowywanie materiałów dla uczniów, TIK w pracy z uczniem obcojęzycznym, nauczanie języka polskiego dzieci i młodzieży, vademecum nauczyciela pracującego z uczniem z doświadczeniem migracji. Prowadzono je metodą warsztatową z elementami wykładu, uczestnicy pracowali samodzielnie, w grupach oraz brali udział w dyskusjach. Warunkiem otrzymania zaświadczenia o ukończeniu szkolenia doskonalącego było aktywne uczestnictwo w zajęciach, wykonanie wszystkich zadań etapowych oraz rozwiązanie zadań końcowych. Wymagany próg obecności wynosił 80%.

Badanie ankietowe i wyniki

Przeprowadzono dwa badania ankietowe wśród absolwentów. Pierwsze dotyczyło ogólnej ewaluacji zajęć, a tylko niektóre jego elementy były związane bezpośrednio z zagadnieniem utrzymania uwagi i frekwencji podczas zajęć. Drugie badanie w całości poświęcono problematyce frekwencji oraz aktywności podczas zajęć. Oba badania przeprowadzono za pomocą Google Forms; odpowiedzi były anonimowe, nie można było zidentyfikować osób ich udzielających. W mailu do absolwentów z linkiem do ankiety przekazano informację o celach badania i sposobach wykorzystywania wyników, anonimizacji odpowiedzi oraz podano kontakt do badacza w razie pytań. Informacje te powtórzono we wstępie do obu ankiet w Google Forms.

Sześć elementów pierwszej z ankiet, ankiety ewaluacyjnej, bezpośrednio dotyczyło aspektów nauki online, które mogą wpływać na utrzymanie uwagi podczas zajęć. Nacisk położono na czynności nauczyciela aktywizujące uczestników. Ze stwierdzeniem „W trakcie pracy zdalnej prowadzący stosowali różne metody aktywizujące poprzez możliwość zadawania pytań, prowadzenie dyskusji, fora, quizy, testy, ćwiczenia, zadania interaktywne, itp.” zgodzili się wszyscy ankietowani. 94,1% z nich uznało materiały przygotowywane przez wykładowców za dobrej jakości, pozwalające na zrozumienie treści, częściowo satysfakcjonujące były one dla 3,7 % ankietowanych, zaś złej jakości dla 1,2%. Gotowość do udzielania dodatkowych wyjaśnień przez wykładowców wysoko oceniło 98,8% osób i ten sam odsetek z łatwością nawiązywał kontakt z wykładowcami. Stwierdzenie „W relacji z prowadzącymi czułem(-am) się dobrze traktowany (-a)” poparło 97,6% osób, zaś reakcje na zdanie „Prowadzący efektywnie wykorzystywali czas przeznaczony na zajęcia” ilustruje wykres 1.



Wykres 1. Odpowiedzi ankietowanych na pytanie ankiety

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z danych, uczestnicy wysoko ocenili sposoby prowadzenia zajęć oraz zaangażowanie samych prowadzących. Można by więc przypuszczać, że zastosowanie różnorodnych metod pracy podniosło poziom zaangażowania uczestników oraz pozytywnie wpłynęło na decyzję o kontynuowaniu szkolenia. Prowadzący zaś zapytani przez autorkę, odpowiadającą za merytoryczną organizację warsztatów, o narzędzia pracy online podczas zajęć wymieniali najczęściej: jamboard, slido, padlet, genially, mentimeter, canva, learning apps, wordwell, quizizz, word art, storyboard, kahoot, cardmaker. Z listy wynika, że prowadzący faktycznie zadbali o różnorodne metody pracy, aby jak najefektywniej wykorzystać czas i środowisko online do osiągnięcia celów dydaktycznych. Pozytywny wpływ dużej różnorodności zastosowanych narzędzi, sposobów ewaluacji oraz materiałów dydaktycznych na utrzymanie wysokiej frekwencji zauważyli autorzy artykułu opisującego badania przeprowadzone wśród setki uczestników zajęć zdalnych w trakcie jednego semestru (Qutishat 2022, s. 11).

Oczywiście, przytoczone pozytywne opinie wyraziły osoby, które warsztaty ukończyły, czyli spełniły, między innymi, warunek obecności co najmniej 80%. Warto jednak przyjrzeć się również statystkom liczby osób, które zrezygnowały w początkowym etapie zajęć, czyli po uczestniczeniu w kilku jednostkach doszły do wniosku, że nie mogą kontynuować szkolenia, oraz statystkom liczby osób zapisanych, które zadeklarowały uczestnictwo, ale nie zalogowały się na pierwsze spotkanie.

W tabeli 2 przedstawiono liczbę osób zakwalifikowanych do poszczególnych grup oraz liczbę tych, które ukończyły warsztaty. Nie ma w niej rozróżnienia na osoby, które pojawiły się choć raz na zajęciach lub w ogóle się nie zalogowały. Należy zaznaczyć, że wszyscy, którzy nie ukończyli szkolenia, potwierdzili obecność (w odpowiedzi na maila z prośbą o potwierdzenie woli uczestnictwa), otrzymali szczegółowe informacje na temat wymagań, ale nie zalogowali się na żadne zajęcia lub tylko na niektóre. Różnica między liczbą osób zapisanych a absolwentów jest znaczna. Zdaje się, choć wymagałoby to dalszych badań, że wynika ona z innego postrzegania zobowiązania, jakie wiąże się z zapisaniem się i planowaniem zajęć online w domu i poza nim, czyli na przykład na uczelni.

Tabela 2. Liczba osób zapisanych i tych, które ukończyły warsztaty

Grupa	Zapisanych	Ukończyło (% zapisanych)
A	35	18 (51,425)
B	47	22 (46,808)
C	43	30 (69,767)
D	38	22 (57,894)
łącznie	163	92 (56,441)

Źródło: opracowanie własne.

Zagadnienie postrzegania zobowiązania do uczęszczania na zajęcia przedstawili w swoim artykule Robert J. Weijers, Lesya Ganushchak, Kim Ouwehand i Björn B. de Koning z 2022 roku (Weijers i inni, 2022). Autorzy zauważają, że jednym z powodów zniechęcania studentów do udziału w zajęciach „przeniesionych” do sieci z powodu pandemii może być to, że oni samodzielnie nie wybierali takiej formy nauki, zostali do niej zmuszeni, nie czują się więc upodmiotowieni. Choć w opisywanym kursie sytuacja jest całkiem inna, to na uwagę zasługuje propozycja autorów, aby wprowadzić „strategię zobowiązania” (*commitment strategy*) (Weijers i inni, 2022, s. 13) polegającą między innymi na świadomym zobowiązaniu się do uczęszczania na zajęcia. Można przypuszczać, że w przypadku kursu na UKSW sam fakt zapisania się online był niewystarczającym bodźcem do tego, aby na zajęcia uczęszczać. Podobnie mógł działać mail przypominający o ich rozpoczęciu. Skuteczne, już podczas trwania zajęć, mogło się okazać zaplanowanie z odpowiednią częstotliwością (mniej więcej raz w tygodniu) wysyłania „przypominajek” – e-maili z informacją o zadaniach, kolejnych zajęciach, źródłach poszerzających wiedzę z zajęć, sposobach skutecznego uczenia się – zgodnie z tym, jak opisują to autorzy *Does course specific nudging enhance student engagement, experience and success? A data-driven longitudinal tale* (Brown i inni, 2021).

Dla odmiany liczba osób, które zrezygnowały z kursu po odbyciu kilku zajęć, jest niewielka, co może świadczyć o atrakcyjności zajęć i sposobu ich prowadzenia. Potwierdzają to wyniki ankiety przedstawione wyżej, a w tabeli 3 zaprezentowano szczegółowe dane.

Tabela 3. Porównanie liczby osób zapisanych na warsztaty, tych, które zrezygnowały w trakcie zajęć oraz tych, które ukończyły kurs

Grupa	Zapisani	Zrezygnowali w trakcie	Ukończyli
A	35	3	18
B	47	4	22
C	43	5	30
D	38	5	22

Źródło: opracowanie własne.

Spośród zagadnień, które mogą negatywnie wpływać na utrzymanie uwagi, uczestnicy wskazywali zbyt wiele godzin dydaktycznych jednego dnia (standardowo – 10 godzin dydaktycznych). Ilustrują to cytaty pochodzące z ankiet ewaluacyjnych: „moim zdaniem, można by było je rozłożyć bardziej w czasie, aby nie spędzać tak wielu godzin przed komputerem. Szkolenie bardzo męczące”, „za szybkie tempo ☺”, „czas trwania morderczy dla osób pracujących”, „straszny maraton”, „za duża ilość godzin w jednym dniu”, „bardzo męczące okazało się skomasowanie zajęć online w dziewięciogodzinne bloki”. Jednak tylko siedem (spośród 31) komentarzy dotyczyło tego zagadnienia, większość uczestników skupiała się na innych, merytorycznych aspektach zajęć.

W lipcu 2022 roku przesłano absolwentom warsztatów kolejną ankietę (również przy zastosowaniu Google Forms), bezpośrednio poruszającą frekwencję. Podobnie jak w czerwcu wysłano ją do 92 osób, otrzymano 29 odpowiedzi. Ankieta składała się ze stwierdzeń, pytań zamkniętych oraz próśb o krótki, nawet jednowyrazowy komentarz – zawierała łącznie osiem elementów. Ankietowani mieli samodzielnie uzupełnić zdania: „W utrzymaniu frekwencji podczas zajęć online pomagało mi...” oraz „W utrzymaniu frekwencji podczas zajęć online przeszkadzało mi...”. Odpowiedzi można podzielić na przyczyny zewnętrzne i wewnętrzne.

Tabela 4. Zestawienie najczęściej pojawiających się odpowiedzi

Pomagało mi...	
przyczyny zewnętrzne	przyczyny wewnętrzne
<ul style="list-style-type: none"> - motywowanie przez prowadzących - sprawdzanie listy obecności - zajęcia prowadzone przez praktyków - ciekawy aktywny sposób prowadzenia zajęć - dyskusje podczas zajęć - dobre łącze internetowe - zaangażowanie i kompetencja prowadzących 	<ul style="list-style-type: none"> - chęć zdobycia wiedzy i umiejętności - własna motywacja - chęć samorozwoju - zainteresowanie tematyką - poczucie obowiązku - ciekawość - moje poczucie odpowiedzialności - odpowiednie przygotowanie stanowiska pracy - samodyscyplina; samozaparcie
Przeszkadzało mi...	
przyczyny zewnętrzne	przyczyny wewnętrzne
<ul style="list-style-type: none"> - intensywność zajęć - obowiązki służbowe - ośmiogodzinne bloki zajęć - problemy z internetem - sprawy osobiste - warunki domowe - zbyt krótkie przerwy - zadania związane z domem i pracą 	<ul style="list-style-type: none"> - zmęczenie

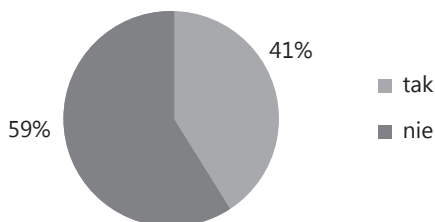
Źródło: opracowanie własne.

Z powyższego wynika, że uczestnicy określali się jako bardzo zmotywowani do uczestnictwa, a kontynuacja była możliwa dzięki samozaparciu i obowiązkowości, poza chęcią zdobycia wiedzy. Na uwagę zasługuje „dobrze przygotowane miejsce pracy” – prawdopodobnie zapobiegało rozpraszaniu uwagi i dekoncentracji. Można więc podsumować, że uczestnicy charakteryzowali się bardzo pozytywnym stosunkiem do zajęć, a w utrzymaniu frekwencji przeszkadzały przede wszystkim czynniki zewnętrzne, w tym: intensywność zajęć oraz warunki domowe. Nasuwa się więc wniosek, że zajęcia online nie powinny odtwarzać schematu zajęć stacjonarnych. Należy tu zaznaczyć, że w niektórych szkołach podstawowych czy średnich w czasie pandemicznej nauki online lekcje skrócono do 30 minut i wydłużono przerwę. Na poziomie uniwersyteckim takie zmiany, jeśli były, to dzięki indywidualnej decyzji prowadzących reagujących na potrzeby studentów.

Zagadnienia przedstawione poniżej jeszcze wyraźniej obrazują hipotezę, że zajęcia online wymagają nie tylko korzystania z różnorodnych technik, ale przede wszystkim – innej organizacji, także miejsca pracy i przygotowania uczestników do samodzielnej nauki.

Kolejne punkty ankiety dotyczyły czynności wykonywanych podczas zajęć, które nie miały bezpośredniego związku z nauką.

Czy podczas zajęć wykonywałaś (-aś) inne czynności niezwiązane z nauką?



Wykres 2. Odpowiedź ankietowanych na pytanie ankiety

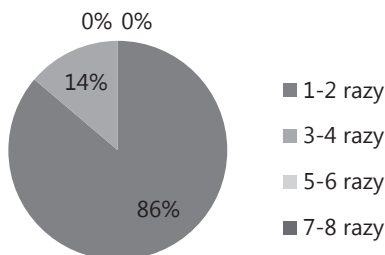
Źródło: opracowanie własne.

W pytaniu o czynności wykonywane podczas zajęć najczęściej pojawiały się następujące odpowiedzi: „opieka nad dziećmi”, „pracowałam (wycieczka wielodniowa z uczniami)”, „ impreza rodzinna”, „obiad dla rodziny”, „spożywanie posiłków”, „gotowałam”, „spacerowałam”, „wykonywałam czynności, które nie wymagały skupienia uwagi”, „rozmowy z członkami rodziny”, „specyfika nauki zdalnej w domu wymaga od czasu do czasu wykonywania czynności koniecznych, jednak nie miało to wpływu na odbiór zajęć i ich realizację”. Wyraźnie widać, i jest to wniosek oczywisty, że żadna z tych czynności nie byłaby wykonywana w czasie zajęć stacjonarnych. To obrazuje radykalną zmianę środowiska nauki, której zrozumienie pozwoli zbliżyć się do wypracowania modelu organizacji zajęć pozwalającego na „prawdziwą” naukę online. Szczególnie ostatnia uwaga obrazuje, że uczestnik jest przekonany, że zwyczajne słuchanie zajęć i jednocześnie, na przykład, udzielanie krótkich odpowiedzi dzieciom czy przygotowywanie posiłku nie wpływają na jakość jego lub jej nauki. Obecność

podczas zajęć online jest więc czymś znacznie więcej niż zalogowaniem się i powinna być odpowiednio na nowo zdefiniowana, aby mogła być egzekwowana i odnotowywana. Zauważają to również autorzy *Attendance and attention monitoring- a perspective in digital pedagogy*, którzy przeprowadzili badanie wśród 160 studentów college'u (Saha i inni, 2021). Wskazują, że 93% ankietowanych w czasie zajęć jednocześnie rozmawiało ze znajomymi przez komunikator, a 55% przyznaje, że wykazuje się największym zaangażowaniem w zajęcia podczas sprawdzania obecności (Saha, 2021, s. 3). I w końcu 100% przyznaje, że ma różne kłopoty z obecnością podczas zajęć, w tym z koncentracją na ich merytorycznej zawartości.

Należy przywołać jeszcze dwa inne ważne cytaty z ankiet przeprowadzonych przez autorkę tego artykułu: „odchodziłam od monitora, ale słuchałam przez słuchawki bezprzewodowe” oraz „mimo różnych sytuacji słuchawka na ucho umożliwiła udział bez przerwy”. W tym przypadku obecność podczas zajęć można przyrównać do słuchania podcastów. Zrównanie tych czynności świadczyć może o problemach uczestników w zrozumieniu różnic między edukacją zdalną a stacjonarną oraz o błędnych przekonaniach na temat edukacji zdalnej.

Jak często w ciągu jednego dnia zdarzyło Ci się przerwać zajęcia (wylogować się) lub odejść od komputera/laptopa/tabletu i nie słuchać zajęć?



Wykres 3. Odpowiedzi ankietowanych na pytanie ankiety

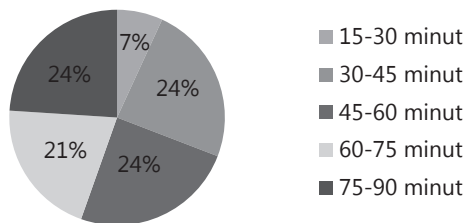
Źródło: opracowanie własne.

Z odpowiedzi na to pytanie zestawionej z przytoczonymi cytatami wynika, że samo logowanie się nie może być utożsamiane z obecnością na zajęciach. Znaczna większość uczestników wylogowała się raz lub dwa razy, podczas gdy jednocześnie, pozostając zalogowaną, wykonywała czynności jednoznacznie przeszkadzające w skupieniu i zaburzące pełen odbiór treści zajęć. W odpowiedzi na pytanie „Dlaczego przerywałeś (-aś) uczestnictwo w zajęciach” (co nie równało się z wylogowaniem), badani podawali następujące powody: „z powodu nieoczekiwanych zdarzeń (np. telefon)”, „przyjemne sprawy, np. jedzenie, robienie kawy”, „jeden raz usnęłam z powodu choroby”, „potrzeby fizjologiczne”, „problem z internetem”, „sprawy zawodowe”, „musałem coś zrobić w domu”, „zbyt krótkie przerwy”, „musałam odpocząć i spokojnie zjeść lub wypić kawę”, „w celu ponownego zalogowania i poprawy jakości połączenia”, „opieka nad dziećmi”. Raz jeszcze więc warto zauważyć potrzebę zdefiniowania obecności na zajęciach online, gdyż, jak ilustrują powyższe odpowiedzi oraz osobiste doświadczenie wielu osób

prowadzących zajęcia zdalnie, sam fakt zalogowania się to zbyt mało, aby uznać obecność za pełną. Ciekawe jest, choć w tym artykule nie podjęto tego zagadnienia, że tak niestandardowe podejście do obecności online prezentowane jest przez grupę nauczycieli, czyli osób, które same prowadziły zajęcia zdalne w czasie pandemii 2020–2021.

Przedostatnim elementem ankiety było pytanie o subiektywne odczucia dotyczące utrzymania uwagi podczas zajęć online (patrz wykres 4).

Jak długo możesz pozostać w pełni skoncentrowana/ skoncentrowany podczas zajęć?



Wykres 4. Odpowiedzi ankietowanych na pytanie ankiety

Źródło: opracowanie własne.

Jedynie 7% ankietowanych uważa, że może efektywnie koncentrować się przez maksimum 30 minut, a 24% – do 45 minut. Choć uważa się, że koncentrację można utrzymać właśnie do 45 minut, a po tym czasie należy zrobić przerwę, to w tym badaniu 1/4 podała, że jest w stanie efektywnie pracować nawet dwukrotnie dłużej. Nie można tych wyników nie zestawiać z przytoczonymi wcześniej informacjami o innych czynnościach wykonywanych podczas zajęć. Wypadałoby więc zapytać, co uczestnicy mają na myśli, kiedy opisują się jako skoncentrowani. Czy mogą koncentrować się na więcej niż jednej czynności i jak to się odnosi do efektywnej nauki? Wyniki te można również zestawić z tymi, które uzyskał Sylwester Pietrzyk, badając uczestników (osoby dorosłe) szkoleń biznesowych online (Pietrzyk, 2021). Ankietowani wybrali następujące odpowiedzi: 46,5% za maksymalny czas uwagi i koncentracji podaje 60 minut, 35,4% – 30 minut, 15,2% – 90 minut, 3% – krócej niż 15 minut (Pietrzyk, 2021, s. 107). Badani przez Sylwestra Pietrzyka znacznie surowiej oceniali swoją zdolność do koncentracji. Można te wyniki skontrastować z wynikami badań prowadzonych wśród studentów Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Śląskiego (Brzózka i inni, 2021, s. 17), gdzie 50,7% studentów uważa, że czas zajęć powinien pozostać bez zmian, 48,1% jest za skróceniem trwania zajęć, a 1,2% – za wydłużeniem. O przerwach studenci wypowiedzieli się następująco: 69% uważało, że powinny pozostać bez zmian, 20,4% – przerwy powinny być wydłużone, a 10,6% – że skrócone (Brzózka i inni, 2021, s. 18). Natomiast Agnieszka Potera (Potera, 2021), porównując subiektywne odczucia studentów co do koncentracji i informacji zwrotnej podczas zajęć zdalnych, na podstawie badania ankietowego przeprowadzonego wśród wykładowców i studentów krakowskich uczelni w czasie pandemii COVID-19, wskazuje, że aż 67,60% studentów jest przekonanych, że ich koncentracja jest większa podczas zajęć stacjonarnych, a zajęcia zdalne jako

sprzyjające koncentracji wskazuje 8,7% (Potera 2021, s. 17). Podsumowując, należy stwierdzić, że należałoby rozważyć skrócenie zajęć online do 60 minut (choć nie jest jasne, co ankietowani mają na myśli, kiedy oceniają swoją koncentrację), a pozostawienie przerw w dotychczasowym wymiarze, zwykle 15 minut. Dodajmy, że na przykład zajęcia na uczelniach w Wielkiej Brytanii trwają od 50 do 60 minut, czyli ewentualna zmiana w Polsce, choć sprzeczna z dotychczasowym uniwersyteckim obyczajem, nie byłaby ewenementem.

Ostatnim elementem ankiety była samoocena frekwencji: Wystaw sobie ocenę za frekwencję podczas zajęć (od 1 do 6) i skomentuj ją (może być jednym słowem). Uczestnicy postawili sobie oceny celujące i bardzo dobre. Można więc uznać, że w ich ocenie jednoczesne wykonywanie czynności domowych oraz słuchanie wykładów czy branie udziału w zajęciach w przypadku zajęć online jest normą i nie wpływa na jakość edukacji.

Wnioski, propozycje rozwiązań

Pierwszym i najważniejszym, choć oczywistym, wnioskiem płynącym z przeprowadzonych ankiet jest ten, że obecność nie jest równa zaangażowaniu. Uwaga ta odnosi się również do zajęć stacjonarnych, ale prowadzący pozbawiony sygnałów niewerbalnych od studentów oraz informacji na temat robienia notatek czy pracy w grupie jeszcze słabiej może ocenić zaangażowanie słuchaczy, polegając jedynie na zalogowaniu się uczestnika. Zauważyły to również autorki artykułu poświęconego cyber-wagarowaniu (Archambault i inni, 2013), postulując, żeby w zajęciach online zaliczenie nie odbywało się na podstawie obecności, ale testów kompetencyjnych prowadzonych na przykład co tydzień i sprawdzających zdobyte umiejętności oraz wiedzę (Archambault i inni, 20213, s. 5). Opisując proponowany model, odnoszący się do zajęć prowadzonych w szkołach średnich publicznych w USA, pokazują, że na przykład wiedza i umiejętności wzrastają o 5% dziennie, dlatego brak postępów na poziomie 10% równałby się nieobecności dwudniowej (Archambault i inni, 20213, s. 11). Oczywiście, nie każdy przedmiot prowadzony online mógłby być prowadzony i oceniany według tego modelu, wymagałoby to również innego rozkładu materiału oraz opisu efektów uczenia się. Jednocześnie wysiłek prowadzącego zajęcia koncentrowałby się na działaniach akademickich, a nie na dynamizacji i różnorodności technik pracy podczas zajęć, które podnoszą ich atrakcyjność i zachęcają do aktywnej obecności. Większa odpowiedzialność za przyswojenie wiedzy i znalezienie metod skutecznego uczenia się spoczywa na studencie. Jest to jednak propozycja ciekawa, która mogłaby stać się inspiracją do rozwiązań, w których obecność (równa zalogowaniu) stanowiłaby pewien procent zaliczenia obecności, a krótki test, przeprowadzony do 24 godzin po zajęciach, zaliczony na poziomie 100% dopełniałby jedną zaliczoną obecność.

Na podstawie przedstawionych badań własnych oraz przeprowadzonych na uczelniach wyższych uzasadniony wydaje się wniosek, że należałoby rozważyć odejście od przyjętej długości zajęć zdalnych akademickich w wymiarze 90 minut,

a wprowadzić zajęcia 60- lub 45-minutowe z 15-minutową przerwą. Dodatkowo można by w planowaniu zajęć uwzględnić bardziej typowy rozkład dnia (przerwy na posiłki i ich przygotowanie, relaks między zajęciami), co mogłoby zmniejszyć potrzebę wykonywania czynności niezwiązanych z zajęciami podczas ich trwania. To jednak spowodowałoby brak możliwości planowania wielu godzin zajęć w ciągu jednego dnia.

Zmiana paradygmatu postrzegania obecności i zaangażowania w nauce zdalnej jest procesem, dlatego ważne wydaje się wprowadzenie miniszkożeń ze sposobu efektywnej pracy online przed rozpoczęciem zajęć. Podczas lekcji wprowadzających uczestnicy nie tylko otrzymaliby szczegółowe informacje na temat wymagań i oczekiwań, ale także wskazano by, jak można usprawnić naukę online, czym różni się udział w zajęciach zapośredniczonych przez komputer od zajęć w klasie z perspektywy uczestnika oraz prowadzącego. Byłaby to też okazja do świadomego wyrażenia zgody nie tylko na samo uczestnictwo, ale i na wymagania stawiane osobom uczestniczącym. Pokazywanie dobrych praktyk z tego zakresu (opracowanych na przykład na podstawie badań takich, jak zaprezentowane w niniejszym artykule), ale także „przypominajek” wydaje się konieczne, aby zmiana wprowadzona dzięki nauce online nie kończyła się jedynie na pośrednictwie przekazu.

Edukacja zdalna wprowadzona obowiązkowo podczas pandemii COVID-19 rozpoczęła ważną zmianę w edukacji wyższej, której zrozumienie nie może ograniczać się tylko do przeglądu skuteczności narzędzi i technik pracy. Zmiana ta wymaga przedefiniowania nawet podstawowych pojęć, jak: obecność czy zaangażowanie. Autorka ma nadzieję na to, że zaprezentowane tu badania i analizy przyczynią się do zrozumienia zachodzących zmian.

Bibliografia

1. Archambault L., Kennedy K. (2013), *Cyber-Truancy: Addressing Issues of Attendance in the Digital Age*, „Journal of Research on Technology in Education”, t. 46, nr 1, s. 1–28, online: https://www.researchgate.net/profile/Leanna-Archambault/publication/261710806_Cyber-Truancy_Addresssing_Issues_of_Attendance_in_the_Digital_Age/links/0c960535336b-b3413f000000/Cyber-Truancy-Addresssing-Issues-of-Attendance-in-the-Digital-Age.pdf (dostęp: 9.12.2022).
2. Brown L.J., Redmond A., Maloney P., Basson S., Galligan M.L., Turner, J. (2021) *Does course specific nudging enhance student engagement, experience and success?: A data-driven longitudinal tale*, „Student Success”, t. 12, nr 2, s. 28–37, online: <https://studentsuccessjournal.org/article/view/1914> (dostęp: 10.12.2022).
3. Brzózka A., Pękala N., Pokusa A., Pyzik N., Sobol A., Kaczmarczyk K., Nalepa A. (2021), *Satysfakcja studentów ze zdalnego nauczania w trakcie pandemii COVID-19. Badanie empiryczne studentów Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach*, Towarzystwo Inicjatyw Naukowych, Katowice, online: <https://rebus.us.edu.pl/handle/20.500.12128/21024> (dostęp 9.12.2022)
4. Koch, K. (2021), *Wady i zalety zdalnego kształcenia studentów na kierunku dziennikarstwo i komunikacja społeczna na Uniwersytecie Gdańskim*, „Media i Społeczeństwo”, nr 14, s. 25–37.

5. Martin F., Sun T., Westine C.D. (2020), *A systematic review of research on online teaching and learning from 2009 to 2018*, „Computers & Education”, t. 159, s. 1–17, online: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131520302074> (dostęp: 10.12.2022).
6. Pietrzyk S. (2021), *Bariery w szkoleniach biznesowych online – raport z badań*, w: *Media i Społeczeństwo*, nr 14, s. 102–113.
7. Potera, A. (2021), *Korzyści i zagrożenia zdalnego nauczania z perspektywy studentów oraz nauczycieli akademickich wybranych krakowskich uczelni*, „Kultura i Edukacja”, t. 133, nr 3, s. 11–23, <https://czasopisma.marszalek.com.pl/images/pliki/kie/133/kie13301.pdf> (dostęp: 10.12.2022).
8. Qutishat D., Obeidallah R., Qawasmeh Y. (2022), *An Overview of Attendance and Participation in Online Class During the COVID Pandemic: A Case Study*, „International Journal of Interactive Mobile Technologies”, t. 16, nr. 4, s. 103–115, <https://online-journals.org/index.php/i-jim/article/view/27103> (dostęp: 10.12.2022).
9. Romaniuk M.W., Łukasiewicz-Wielba J. (2020), *Zdalna edukacja kryzysowa w APS w okresie pandemii COVID-19*, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa, online <http://www.aps.edu.pl/media/2392732/raport-z-badania-zdalna-edukacja-kryzysowa-w-aps-w-okresie-pandemii-covid-19.pdf> (dostęp: 10.12.2022).
10. Saha D., Mukherjee I., Roy J., Sarkar B., Bhattacharjee R. (2020), *Attendance and attention monitoring – a perspective in digital pedagogy*, „Journal of Physics: Conference Series”, t. 1797, s. 1–8, online: <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1797/1/012067> (dostęp: 6.12.2022).
11. Weijers R.J., Ganushchak L., Ouwehand K., de Koning B.B. (2022), *I'll Be There: Improving Online Class Attendance with a Commitment Nudge during COVID-19*, „Basic and Applied Social Psychology”, t. 44, nr 1, s. 12–24, online: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01973533.2021.2023534> (dostęp: 6.12.2022).

dr Karolina Ziolo-Puzuk

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie.

Staż pracy nauczycieli a ich świadomość zagrożenia hałasem w szkole

Teachers' work experience and their awareness of noise pollution at school

Key words: teacher, school, noise

Abstract: A large number of people in a limited space, a wide range of activities are the factors that are the precursors of onerous and even harmful noise at school. The work of a teacher, which requires high and constant concentration, performed in conditions of exposure to noise, can lead to both distraction and annoyance, as well as to various types of ailments. In such a situation, it is necessary to take all kinds of activities to minimize the impact of noise on the teacher. The effectiveness of these activities largely depends on the awareness of the threat and its effects by the teachers themselves. However, are teachers aware of noise exposure at school and its effects? Is this awareness sufficient to take actions limiting and eliminating this threat in this occupational group? The work, based on the analysis of the results of the survey conducted among teachers of primary schools in Radom, attempts to answer the above questions in the context of the teacher's work experience.

Słowa kluczowe: nauczyciel, szkoła, hałas

Streszczenie: Duża liczba ludzi w ograniczonej przestrzeni, szeroka gama realizowanych aktywności to czynniki, które są prekursorami uciążliwego, a nawet szkodliwego hałasu w szkole. Praca nauczyciela, która wymaga dużej i ciągłej koncentracji, wykonywana w warunkach narażenia na hałas może prowadzić zarówno do rozproszenia czy rozdrażnienia, jak również do różnego rodzaju dolegliwości. Dlatego niezbędne jest podjęcie wszelkiego rodzaju działań minimalizujących wpływ hałasu na pracę nauczyciela. Skuteczność tych działań w dużej mierze zależy od świadomości zagrożenia i jego skutków przez samych nauczycieli. Czy jednak nauczyciele są świadomi występowania narażenia na hałas w szkole i jego skutków? Czy świadomość ta jest wystarczająca do podejmowania działań ograniczających i eliminujących to zagrożenie w tej grupie zawodowej? W artykule podjęto próbę odpowiedzi na powyższe pytania na podstawie analizy wyników badań ankietowych przeprowadzonych wśród nauczycieli radomskich szkół podstawowych oraz w kontekście stażu pracy nauczyciela.

Wprowadzenie

W Polsce szkoła to obecnie miejsce pracy około 590 tys. nauczycieli [1], którzy w swoich obowiązkach mają proces uczenia i wychowywania osób uczęszczających do placówki [2]. Realizacja tych zadań wymaga ciągłej koncentracji. Bardzo ważne jest zatem, jakie warunki panują na stanowisku pracy nauczyciela. Efektem

narażenia na jakikolwiek uciążliwy, szkodliwy lub niebezpieczny czynnik w miejscu pracy może być zarówno chwilowe zmęczenie czy rozdrażnienie, jak również dłu-gotrwały, a nawet stały uszczerbek na zdrowiu utrudniający, a nawet uniemożliwia-jący dalsze wykonywanie przez nauczyciela powierzonych mu zadań zawodowych.

Do najczęściej występujących, szkodliwych czynników środowiska pracy nauczy-ciela należy hałas [3]. Hałas to wszystkie niepożądane dźwięki docierające do ucha człowieka. Gdy sygnały te przekraczają dopuszczalne natężenie, mówimy o naraże-niu na hałas, przy czym narażenie to może być różnego stopnia. Jeśli oddziaływa-nie to nie powoduje trwałego uszczerbku na zdrowiu, ale jest męczące i irytujące, a w konsekwencji może nieść ze sobą obniżenie chęci do pracy i nauki, mamy do czynienia z hałasem dokuczliwym. Jeśli natomiast hałas powoduje ból i może nieść za sobą trwałe uszkodzenie narządu słuchu, mamy do czynienia z jego szkodli-wym działaniem [4]. Hałas w środowisku pracy powinien być zatem bezwzględnie eliminowany. Niestety, jak wskazują dostępne publikacje [5–8], praktycznie w każ-dej placówce oświatowej poziomy dźwięków stwierdzone w takich miejscach, jak: korytarz szkolny czy sala gimnastyczna wynoszą 79–80 dB. Są to wartości powyżej lub w pobliżu wartości dopuszczalnych dla tego typu pomieszczeń [9]. Analiza li-teratury pokazuje również, że na zajęciach lekcyjnych prowadzonych w klasach, poziom dźwięku szacuje się w przedziale 66–77 dB. Wartości te znacznie przekra-czają granice ustalone w obowiązujących przepisach ze względu na niezakłóco-ny odbiór mowy. W przypadku klas i pracowni szkolnych, w których znajdują się uczniowie, poziom dźwięku nie powinien przekroczyć bowiem 55 dB [10]. Zatem praca w takich warunkach, szczególnie stała, może powodować już problemy zdro-wotne. Ciekawe rezultaty uzyskali Grempp i Esterbrooks [11] w swoich badaniach na temat hałasu w klasach w szkole dla osób niesłyszących lub mających problemy ze słuchem. Wykazali oni, że poziom dźwięku dla klas, w których odbywały się zajęcia, wynosił 64–74 dB. W porównaniu do wyników przedstawionych powyżej uczniowie niesłyszący generowali zatem bardzo podobny hałas, co osoby słyszące. Opisane rezultaty badań wskazują jednoznacznie, że stanowisko pracy nauczyciela jest obarczone dużym prawdopodobieństwem narażenia na hałas, niezależnie od rodzaju szkoły.

W tej sytuacji konieczne jest podejmowanie wszelkich działań pozwalających na zachowanie wymaganych poziomów hałasu. Działania te zmniejszają ryzyko wystą-pienia chorób zawodowych i w stopniu znaczącym poprawiają jakość wykonywanej pracy. Dzięki temu wzrasta poziom dobrego samopoczucia pracowników, przez co powierzone zadania są realizowane z większą dokładnością i precyzją. Aby zapewnić wymagane poziomy hałasu w szkole, wykorzystuje się zarówno metody techniczne [12], jak i organizacyjno-administracyjno-prawne [13]. Należy zaznaczyć, że w przy-padku szkół szczególnie powszechne jest stosowanie różnego rodzaju metod or-ganizacyjno-administracyjnych w zwalczaniu zagrożenia hałasem. Najczęściej sto-sowanymi są: przerwy w pracy, wyznaczanie miejsc ciszy, szkolenia nauczycieli itp. [14, 15].

Efektywność zwalczania zjawiska hałasu metodami organizacyjno-administracyjno-prawnymi w szczególności jest zależna od świadomości występującego zagrożenia i jego skutków przez osoby narażone. Świadomość bowiem jest czynnikiem, który pobudza do reagowania na zjawiska zachodzące w środowisku zewnętrznym. To jedynie dzięki świadomości możliwe jest podejmowanie skutecznych działań ograniczających lub eliminujących skutki danego zagrożenia przez osoby narażone.

Czy nauczyciele są świadomi występowania narażenia na hałas w szkole i jego skutków? Czy przez wszystkich nauczycieli hałas jest postrzegany w ten sam sposób? Czy długotrwałe narażenie na działanie hałasu prowadzi do zubożnienia na jego występowanie oraz na zaniechanie działań ograniczających i eliminujących to zagrożenie w tej grupie zawodowej? W pracy podjęto próbę odpowiedzi na powyższe pytania w kontekście stażu pracy nauczyciela.

Metodyka pracy badawczej

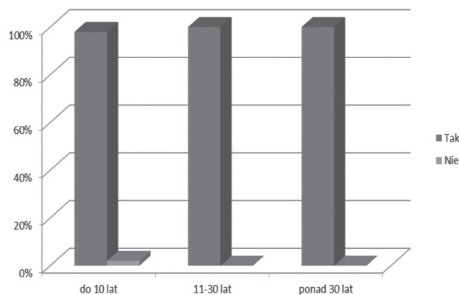
Praca badawcza została przeprowadzona w formie internetowych badań ankietowych. W badaniach wzięło udział 214 nauczycieli z wybranych losowo pięciu szkół podstawowych w Radomiu. Dyrektorzy tych szkół wyrazili zgodę na udział pracowników w badaniu. Ankieta składała się z 18 pytań. Pytania w ankiecie podane były w formie zamkniętej. Przed rozesłaniem ankiety do całej grupy badawczej została ona poddana weryfikacji mającej na celu potwierdzenie zrozumiałości pytań przez respondentów. Weryfikacja ankiety polegała na jej wypełnieniu przez trzech losowo wybranych nauczycieli w obecności ankietera. W trakcie wypełniania ankiety respondent przedstawiał swoje wątpliwości dotyczące zrozumienia istoty pytań. Wątpliwości te były na bieżąco weryfikowane przez ankietera. Po weryfikacji formularz ankiety został wysłany do 230 osób, z czego odpowiedź, w postaci wypełnionej ankiety, otrzymano od 214 osób. Ankieter nie był obecny przy wypełnianiu ankiety na etapie badań.

Sylwetka obiektu badań – nauczyciel

Każda wysłana ankieta zawierała kwestionariusz osobowy. Odpowiedzi na pytania w tej części ankiety pozwoliły scharakteryzować sylwetkę obiektu badań. W zdecydowanej większości (92%) badani nauczyciele to kobiety. Największą grupę nauczycieli reprezentowały osoby pracujące jako nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej. Stanowiły one 19% wszystkich ankietowanych. Często wymienianymi przedmiotami były również wychowanie fizyczne 8%, język angielski 7% oraz język polski, matematyka, wspomaganie wczesnoszkolne, które uzyskały po 6%. Odpowiedzi dotyczące stażu pracy pozwoliły na wyodrębnienie trzech jednolitych pod względem udzielanych odpowiedzi grup nauczycieli. Grupę pierwszą (23% ankietowanych) stanowili młodzi nauczyciele, do 10 lat stażu pracy. Grupa druga, stanowiąca 51% ankietowanych to nauczyciele, których staż pracy zawierał się w przedziale 11–30 lat. Ostatnią, trzecią grupę, stanowili nauczyciele ze stażem pracy powyżej 30 lat. W tej grupie znalazło się 26% ankietowanych.

Świadomość narażenia nauczycieli na hałas w szkole

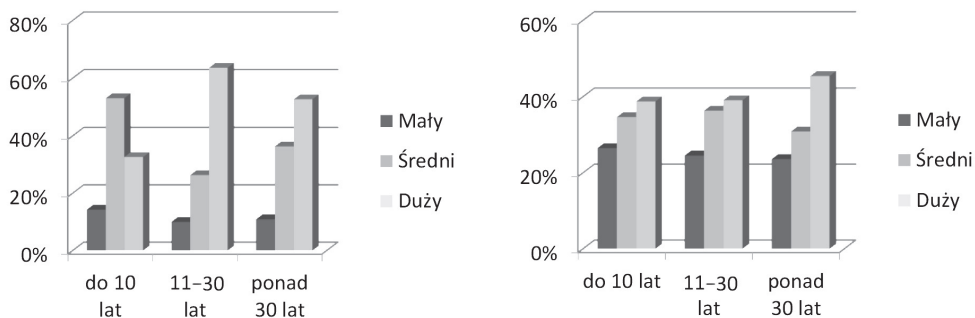
Na rysunku 1 przedstawiono wyniki odpowiedzi ankietowanych nauczycieli na pytanie: czy ich zdaniem są narażeni na hałas w miejscu pracy?



Rys.1. Postrzeganie przez nauczycieli występowania zagrożenia hałasem w miejscu pracy

Ankietowani na pytanie, czy dostrzegają występowanie hałasu w miejscu pracy, niemal w 100% udzielili odpowiedzi twierdzącej. Jedynie w grupie nauczycieli z najkrótszym stażem pracy pojawiły się pojedyncze odpowiedzi (2%) stwierdzające, że takiego zagrożenia nie obserwują. Podobne rezultaty uzyskano w badaniach ankietowych, których wyniki przedstawiono w pracy [5]. Wyniki tych badań wskazują, że ponad 88% ankietowanych nauczycieli wymienia hałas jako główne zagrożenie istniejące w szkole.

W badaniu poproszono również nauczycieli o wskazanie rodzaju odczuwanego hałasu oraz stopnia jego uciążliwości. Wyniki tego badania przedstawiono na rysunku poniżej.



a) hałas krótkotrwały i intensywny (rozpraszający)

b) hałas długotrwały i uciążliwy (męczący)

Rys. 2. Poziom odczuwania różnego rodzaju hałasu przez nauczycieli

Średnio 88% ankietowanych przyznaje, że w czasie pracy odczuwa co najmniej na poziomie średnim hałas tak intensywny, że trzeba podnosić głos mówiąc do innych osób (rys. 2a). Najniższy procent ankietowanych, którzy wskazali, że poziom tego zagrożenia jest duży, był wśród nauczycieli z najkrótszym stażem pracy (33%). W przypadku hałasu,

który jest długotrwały i uciążliwy, ankietowani w każdej badanej grupie stażowej w niższym stopniu (około 75%) odczuwali ten rodzaj zagrożenia (rys. 2b). Charakterystycznym jest, że w tym przypadku im dłuższy staż pracy, tym większa grupa tych, dla których ten rodzaj hałasu jest bardzo męczący. Uzyskane wyniki wykazują dużą zgodność z rezultatami badań Augustyńskiej i innych [15], które pokazują, że powyżej 70% nauczycieli polskich szkół uznaje hałas szkolny za drażniący i rozpraszający. Taki rodzaj hałasu istotnie utrudnia prowadzenie lekcji i zakłóca odbiór mowy.

W tabeli 1 przedstawiono opinie osób biorących udział w ankiecie na temat poziomu narażenia na hałas w poszczególnych miejscach na terenie szkoły. Ankietowani wyrazili swoje zdanie o danym zagrożeniu, zarówno w czasie trwania zajęć, jak i w czasie przerw międzylekcyjnych.

Tabela 1. Miejsca narażenia na hałas w szkole i poziomy tego narażenia w opinii nauczycieli (dane liczbowe w %)

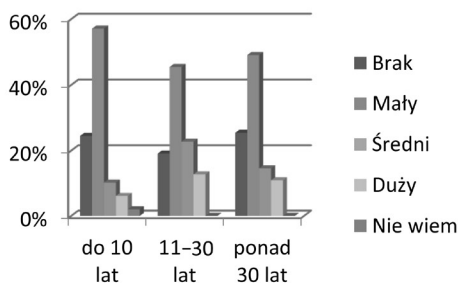
Staż pracy	Poziom narażenia na hałas				
	Brak	Mały	Średni	Duży	Nie wiem
	podczas zajęć w sali lekcyjnej				
do 10 lat	29	59	8	2	2
pomiędzy 11–30 lat	26	58	15	-	1
powyżej 30 lat	25	56	15	4	-
	podczas zajęć w sali gimnastycznej				
do 10 lat	-	16	55	29	-
pomiędzy 11–30 lat	2	8	37	46	7
powyżej 30 lat	2	5	44	47	7
	podczas zajęć na boisku szkolnym				
do 10 lat	2	20	57	18	3
pomiędzy 11–30 lat	2	31	40	19	8
powyżej 30 lat	2	20	47	29	2
	podczas przerwy na korytarzu szkolnym				
do 10 lat	-	2	8	88	2
pomiędzy 11–30 lat	-	1	5	94	-
powyżej 30 lat	-	-	4	96	-
	podczas przerwy na terenach przyległych do budynku szkoły				
do 10 lat	12	20	35	24	9
pomiędzy 11–30 lat	8	25	41	19	7
powyżej 30 lat	5	20	36	25	14
	w świetlicy szkolnej				
do 10 lat	2	12	43	43	-
pomiędzy 11–30 lat	2	12	31	49	7
powyżej 30 lat	-	7	24	67	2

Analiza uzyskanych wyników pozwala na stwierdzenie, że w opinii nauczycieli istnieją w szkołach, dające się wyraźnie wyodrębnić, dwa obszary różniące się natężeniem hałasu:

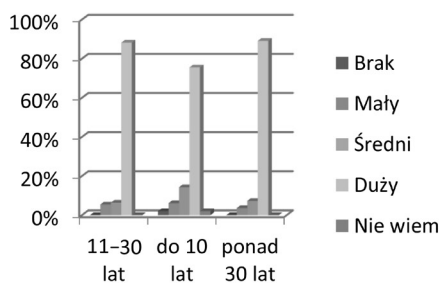
- 1) obszar „ciszy”, do którego należą sale lekcyjne oraz boisko szkolne i przyległe do szkoły tereny w czasie trwania zajęć;
- 2) obszar „szumu”, do którego należą korytarze szkolne w czasie przerw, sala gimnastyczna oraz świetlica szkolna.

W opinii ponad 90% ankietowanych nauczycieli, bez względu na staż pracy, sale dydaktyczne w trakcie trwania lekcji są najmniej narażonym miejscem na szkolny hałas. Natomiast za najbardziej hałaśliwe miejsce w szkole uznany został korytarz szkolny w czasie trwania przerw międzylekcyjnych. Bez względu na staż pracy narażenie na wysoki poziom hałasu w trakcie trwania przerwy na korytarzu szkolnym uznało około 90% biorących udział w ankiecie. Potwierdzają to także wyniki innych badań, które wskazują, że w polskich szkołach poziom hałasu na korytarzach szkolnych w czasie trwania przerw międzylekcyjnych przekracza nawet poziom 80 dB [6, 7]. Dosyć zaskakującym wynikiem było zaliczenie przez ankietowanych do hałaśliwych miejsc w szkole – świetlicy. W opinii aż 67% nauczycieli z najdłuższym stażem pracy miejsce to charakteryzuje się dużym poziomem hałasu. Młodszy nauczyciele znacznie rzadziej udzielali takiej odpowiedzi, chociaż co najmniej 40% z nich podzielało tę opinię. Wynik ten jest o tyle zaskakujący, że jednym z głównych zadań świetlic jest tworzenie przestrzeni do cichej, samodzielnej, pozalekcyjnej nauki uczniów [16].

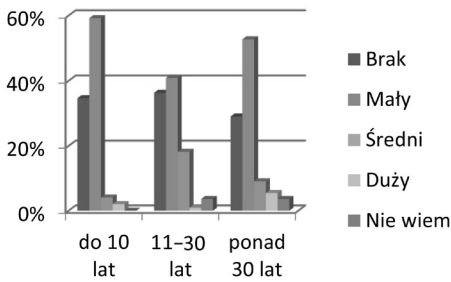
Na kolejnym rysunku (rys.3) przedstawiono wyniki, które ukazują źródła hałasu w szkole w opinii ankietowanych nauczycieli. Ankietowani wskazywali zarówno źródła hałasu ożywione, jak i nieożywione.



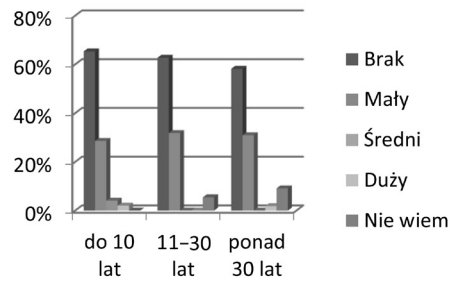
a) uczniowie podczas lekcji



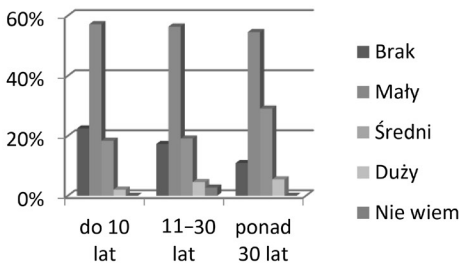
b) uczniowie podczas przerwy



c) sprzęt dydaktyczny



d) wentylacja i klimatyzacja



e) dźwięki z otoczenia szkoły

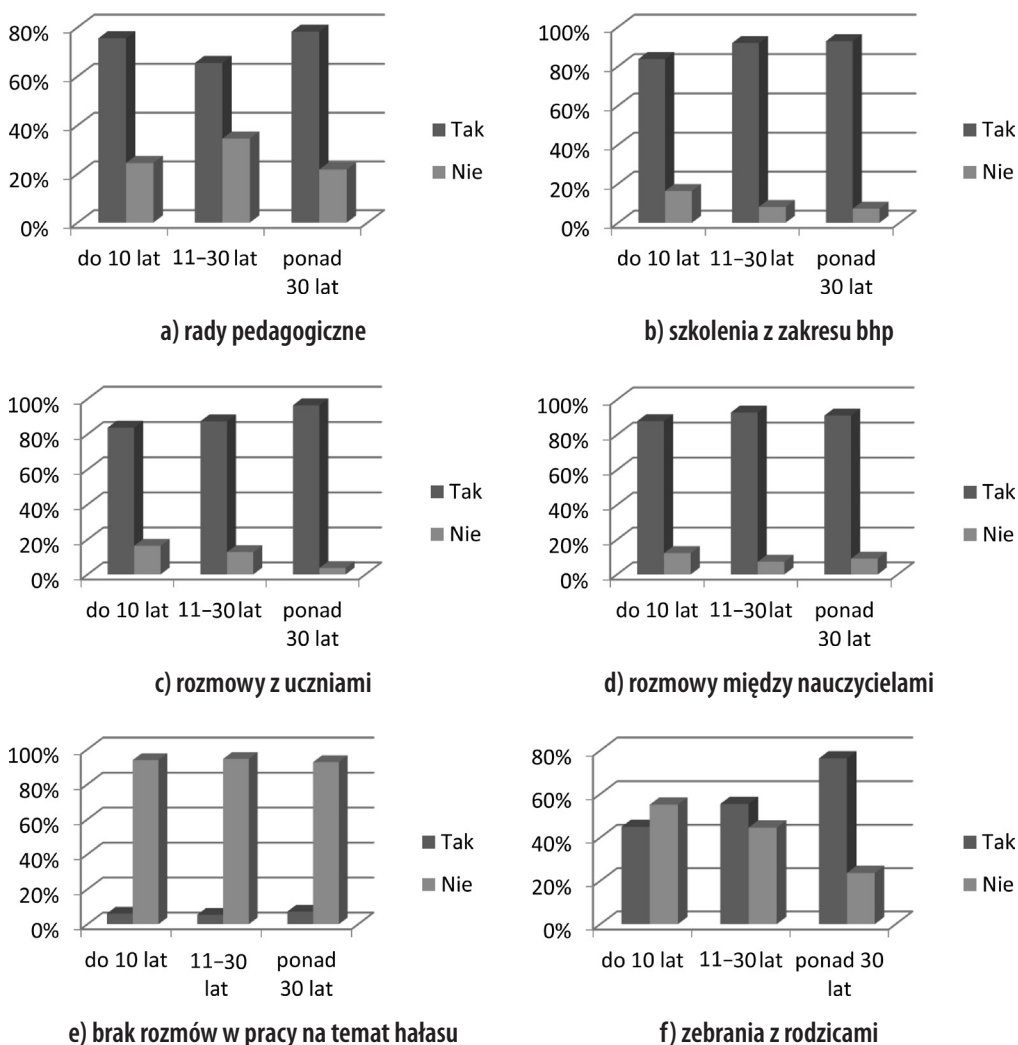
Rys.3. Źródła hałasu w szkole

Jako nieistotne źródła hałasu w szkole większość nauczycieli, bez względu na staż pracy, uznała: sprzęt dydaktyczny używany w szkole oraz systemy wentylacji i klimatyzacji. Takie zdanie miało średnio ponad 80% ankietowanych (rys. 3c, d). Te źródła, jak również hałas przez nie generowany można uznać za tło akustyczne dla szkół. Dużą zgodność opinii, bez względu na staż pracy, uzyskano również w przypadku uznania przez ankietowanych nauczycieli za główne źródło hałasu w szkole – dzieci i młodzież na korytarzach szkolnych w trakcie przerw. Taką opinię wyrażało ponad 90% nauczycieli biorących udział w badaniu (rys. 3b). Znacznie mniej spójne były opinie ankietowanych dotyczące hałasu, którego źródłem są uczniowie podczas lekcji (rys. 3a). Dla dużej grupy nauczycieli ze stażem pracy 11–30 lat (36%) oraz nauczycieli pracujących co najmniej 30 lat (25%) to źródło hałasu było bardzo istotne. W przypadku najmłodszej grupy nauczycieli taką opinię wyrażało tylko około 16% jej przedstawicieli. Podobne rozbieżności zaobserwowano również w przypadku hałasu pochodzącego z otoczenia szkoły (rys. 3e). To źródło hałasu jako istotne nauczyciele ze stażem pracy 11–30 lat wskazywali o 20% częściej niż nauczyciele z najniższym stażem pracy. W przypadku nauczycieli ze stażem pracy ponad 30 lat różnica ta wynosiła nawet 40%.

Sposoby ograniczania narażenia na hałas w szkole

Wyniki prezentowane powyżej wskazują, że nauczyciele, szczególnie ci z dłuższym stażem pracy, są świadomi narażenia na hałas w miejscu ich pracy, jakim jest szkoła. W zdecydowanej większości jedomyślnie wskazują na miejsca, gdzie narażenie na hałas jest największe, czy wskazują główne źródła hałasu w szkole. Czy taka świadomość jest jednak wystarczająco wykorzystywana, by efektywnie poprawiać warunki pracy?

Na rysunku 4 zaprezentowano wyniki badania dotyczącego rodzaju i intensywności różnego rodzaju działań, jakie są podejmowane w celu zapobiegania hałasowi w szkołach, w których pracują ankieterowani nauczyciele.



Rys. 4. Sytuacje w szkole, kiedy poruszany jest temat hałasu w pracy

Nauczyciele biorący udział w ankiecie w ponad 95% zaprzeczyli, aby w ich placówce temat hałasu był całkiem obcy (rys. 17e). Potwierdzają to wyniki odpowiedzi na kolejne pytania. Przede wszystkim tematyka związana z zagrożeniem hałasem w miejscu pracy jest poruszana na szkoleniach bhp (rys. 17b). Niestety należy zaznaczyć, że w każdej badanej grupie nauczycieli część osób uważa, że temat hałasu na szkoleniach bhp nie jest poruszany w ogóle lub w niewystarczającym stopniu. Odsetek ten wśród nauczycieli z najkrótszym stażem stanowi aż 16% badanych. Problem hałasu jest też tematem poruszonym na radach pedagogicznych – tak odpowiadało średnio 72% ankietowanych (rys. 17a) oraz w czasie prywatnych rozmów między nauczycielami – to opinia średnio ponad 90% ankietowanych (rys. 17d).

Na szczególną uwagę zasługują wyniki potwierdzające duże zaangażowanie własne nauczycieli z profilaktykę zagrożenia hałasem. Przejawem tego są pogadanki na temat hałasu w ramach zebrań z rodzicami czy rozmów z uczniami w ramach prowadzonych zajęć (rys. 17c, f). Szczególną aktywnością w tym zakresie wykazują się nauczyciele o najdłuższym stażu pracy. Aż 96% z nich rozmawia na temat hałasu systematycznie z uczniami, a 76% porusza ten temat na spotkaniach z rodzicami. Najmniej wierzą w skuteczność tego typu działań nauczyciele o najkrótszym stażu pracy. Tylko 86% z nich rozmawia na temat hałasu systematycznie z uczniami, a 45% porusza ten temat na spotkaniach z rodzicami. Co więcej, tylko w tej grupie stażowej, odsetek osób niezaangażowanych w działania prewencyjne skierowane do rodziców jest wyższy o 10% od odsetka osób, którzy takie działania prowadzą.

Podsumowanie

Na podstawie analizy wyników ankiety przeprowadzonej wśród nauczycieli wybranych, radomskich szkół podstawowych stwierdzono, że hałas w placówkach oświatowych jest realnym zagrożeniem. Nauczyciele są świadomi jego negatywnych skutków, szczególnie tych bieżących, powodujących rozdrażnienie czy zmęczenie. Potwierdza to zdecydowana większość z nich.

Staż pracy wpływa na odbieranie zagrożenia, jakim jest hałas. Im dłuższy staż pracy, tym hałas staje się dla pracowników coraz większym utrudnieniem. Dodatkowo odczuwanym jako coś stałego. Odczucie hałasu przez nauczycieli z najdłuższym stażem pracy towarzyszy tej grupie badanych znacznie częściej niż młodszym nauczycielom zarówno na korytarzach szkolnych, sali gimnastycznej, czy w otoczeniu szkoły, jak również w salach lekcyjnych czy świetlicy. Również zdecydowanie częściej takie osoby postrzegają każdy element szkoły, zarówno ten ożywiony – uczniowie, inne osoby, jak i ten nieożywiony – wyposażenie techniczne szkoły jako potencjalne źródło hałasu. Można zatem wnioskować, że hałas jest dla nauczycieli zagrożeniem, do którego nie można się przyzwyczać.

Na szczególną uwagę zasługują wyniki potwierdzające duże zaangażowanie własne nauczycieli w profilaktykę zagrożenia hałasem. Przejawem tego są pogadanki na temat hałasu w ramach zebrań z rodzicami czy rozmowy z uczniami w ramach prowadzonych zajęć. Szczególną aktywnością w tym zakresie wykazują się

nauczyciele o najdłuższym stażu pracy. Najmniej wierzą w skuteczność tego typu działań nauczyciele o najkrótszym stażu pracy.

Bibliografia

1. Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2020/2021 (2021). Główny Urząd Statystyczny, Urząd Statystyczny w Gdańsku, Warszawa, Gdańsk.
2. Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 6 września 2021 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy - Karta Nauczyciela (Dz.U.2021poz. 1762)
3. Żrałko J., Mirkowska M. (2002), *Szkolne problemy bhp*, Związek Nauczycielstwa Polskiego Ośrodek Usług Pedagogicznych i Socjalnych w Zielonej Górze, Zielona Góra.
4. Engel Z. (2001), *Ochrona środowiska przed drganiem i hałasem*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
5. Kolawa S., Hadryś D. (2016), *Hałas jako czynnik środowiska pracy nauczyciela*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Zarządzania Ochroną Pracy w Katowicach”, 1, 60.
6. Ślęczek W., Korzeniowska J., Kalwińska M. (2017), *Analiza natężenia dźwięku w czasie lekcji i przerw w Szkole Podstawowej nr 49 w Krakowie*, Prace Studenckiego Koła Naukowego Geografów Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, 6.
7. Wilczyńska I., Paciej J., Hudzik G. (2012), *Ocena narażenia na hałas uczniów i nauczycieli klas I-III szkół podstawowych na przykładzie województwa śląskiego*, „Problemy Higieny i Epidemiologii”, 93(4), 888.
8. Golmohammadi R., Ghorbani F., Mahjub H., Daneshmehr Z. (2010), *Study Of School Noise In The Capital City Of Tehran-Iran*, „Journal of Environmental Health Science and Engineering”, 7, 365.
9. PN-B-02151-02:1987 Akustyka budowlana – Ochrona przed hałasem pomieszczeń w budynkach – Dopuszczalne wartości poziomu dźwięku w pomieszczeniach.
10. PN-B-01307:1994 „Dopuszczalne wartości poziomu dźwięku na stanowisku pracy”
11. Grep M.A., Easterbrooks S. R. (2018), *Descriptive analysis of noise in classrooms across the U.S. and Canada for children who are deaf and hard of hearing*, „The Volta Review”, 117 (1/2), 5.
12. Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 30 czerwca 2009 r. w sprawie chorób zawodowych (Dz. U. 2009, Nr 105, poz. 869).
13. Chodkowski Z. (2019), *Adaptacja człowieka w środowisku pracy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.
14. Augustyńska D., Radosz J. (2019), *Hałas w szkołach (2) – wpływ hałasu szkolnego na uczniów i nauczycieli oraz jego profilaktyka*, „Bezpieczeństwo pracy: nauka i praktyka”, 10, 8.
15. Augustyńska D., Kaczmarska A., Mikulski W., Radosz J. (2012), *Ocena narażenia na hałas nauczycieli na przykładzie 3 szkół podstawowych w Warszawie*, „Bezpieczeństwo pracy: nauka i praktyka”, 2, 16.
16. Pery A., Kmita D., (2014), *Świetlica – szkolną przestrzeń czasu wolnego. Funkcjonowanie świetlic szkolnych poradnik dla gmin i dyrektorów szkół*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.

Autor składa podziękowania dr. inż. Grzegorzowi Szałasowi za pomoc w zebraniu danych ankietowych, nauczycielom, którzy wypełnili i odesłali ankietę, oraz inż. Juli Kozłowskiej za pomoc w graficznym opracowaniu wyników.

dr hab. inż. Paweł Religa prof. UTH Rad

Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny im. K. Pułaskiego w Radomiu

Konferencje, recenzje, informacje

15. edycja Światowego Tygodnia Przedsiębiorczości.

Debata ekspercka pt. „Potrzeba postaw przedsiębiorczych młodzieży XXI wieku w perspektywie wyzwań rynku pracy”, 14.11.2022, Radom

W dniach 14–20 listopada 2022 roku przeprowadzona została w 170 krajach 15. edycja Światowego Tygodnia Przedsiębiorczości. Przedsięwzięcie jest organizowane od 2008 roku. Głównym organizatorem przedsięwzięcia jest Global Entrepreneurship Network, w imieniu którego w poszczególnych krajach działają stowarzyszone organizacje krajowe. W Polsce rolę koordynatora krajowego sprawuje Fundacja Światowego Tygodnia Przedsiębiorczości. Jej działania wspierają w poszczególnych województwach koordynatorzy regionalni, którzy współpracują z partnerami, którzy są organizatorami i uczestnikami wydarzeń związanych z tematyką przedsiębiorczości lub rynku pracy.

Światowy Tydzień Przedsiębiorczości jest organizowany corocznie w listopadzie. W ramach Tygodnia instytucje organizują bezpłatne szkolenia, warsztaty, debaty i kampanie promocyjne z zakresu szeroko rozumianej przedsiębiorczości, w tym m.in.:

- zakładania i rozwijania własnej działalności gospodarczej,
- budowania sieci kontaktów,
- rozwijania start-upów,
- powrotu na rynek pracy,
- negocjowania z pracodawcą,
- budowania własnej marki¹.

W Polsce, w województwie mazowieckim organizacją Światowego Tygodnia Przedsiębiorczości zajmuje się Fundacja we współpracy z Urzędem Miejskim w Radomiu i Urzędem Miasta Płocka.

W roku 2022 Organizatorami wydarzenia byli:

- Akademia Handlowa Nauk Stosowanych w Radomiu,
- Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny w Radomiu,
- Biuro Przedsiębiorczości i Obsługi Inwestora Urzędu Miejskiego w Radomiu.

W ramach Tygodnia w Radomiu w dniu 14.11.2022 roku w Kamienicy Deskurów odbyła się debata ekspercka pt. „Potrzeba postaw przedsiębiorczych młodzieży XXI wieku w perspektywie wyzwań rynku pracy”.

W debacie udział wzięli:

- 1) prof. dr hab. Sławomir Bukowski – Rektor Uniwersytetu Technologiczno-Humanistycznego im. K. Pułaskiego w Radomiu,

¹ Światowy Tydzień Przedsiębiorczości: <https://tydzienprzedsiębiorczosci.pl/#about-us> (dostęp: 12.12.2022).

- 2) dr Andrzej Gołębiowski – profesor Akademii Handlowej Nauk Stosowanych i dziekan Wydziału Studiów Strategicznych i Technicznych,
- 3) Robert Kłosowski – Prezes Zarządu Fundacji Platforma Przemysłu Przyszłości,
- 4) Janusz Trojanowski – Prezes Zarządu GGG sp. z o.o. i wiceprezes Izby Przemysłowo-Handlowej Ziemi Radomskiej.

Debatę poprowadził dr Mirosław Żurek – Sieć Badawcza Łukasiewicz Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu.

*Opracował: dr inż. Mirosław Żurek
Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji, Radom*

I Kongres Radom Przyszłości, 1-2.10.2022, Radom

W dniach 1–2 października na terenie Lotniska Warszawa-Radom im. Bohaterów Radomskiego Czerwca 1976 roku w Radomiu odbyła się pierwsza edycja Kongresu Radom Przyszłości. Organizatorem Kongresu była Fundacja Platforma Przemysłu Przyszłości z siedzibą w Radomiu.

Celem kongresu było przybliżenie uczestnikom (przedsiębiorcom, przedstawicielom świata nauki i administracji) zagadnień związanych z rozwojem i wyzwaniem gospodarki w regionach, w tym ze szczególnym uwzględnieniem wpływu lotnisk na przestrzeń urbanistyczną miasta, czy też wpływu funkcjonowania tego typu inwestycji na rozwój regionu.

Kongres rozpoczął się od Spaceru Szlakami Industrialnego Radomia, który poprowadził dr Łukasz Zaborowski.

Następnie uczestnicy udali się na radomskie lotnisko, gdzie w części oficjalnej kongres otworzył Robert Kłosowski, Prezes Zarządu Fundacji Platforma Przemysłu Przyszłości. Głos także zabrali m.in. Adam Bielan (europoseł), Marek Suski (poseł Prawa i Sprawiedliwości), Andrzej Kosztowniak (poseł Prawa i Sprawiedliwości).

W pierwszym dniu obrad uczestnicy mogli wysłuchać prelegentów występujących w trzech panelach dyskusyjnych:

- 1) Nowa perspektywa finansowa dla Radomia i Regionu, w którym uczestnikami byli:
 - Jacek Żalek – Pełnomocnik Rządu ds. innowacji (Ministerstwo Funduszy i Polityki Regionalnej),
 - Stanisław Wojtera – prezes zarządu (Przedsiębiorstwo Państwowe „Porty Lotnicze”),
 - dr Paweł Kuch – dyrektor generalny (Narodowe Centrum Badań i Rozwoju),
 - prof. Konrad Trzonkowski – dyrektor zarządzający (Agencja Rozwoju Przemysłu);
- 2) Airport City – dzielnica lotniskowa, jak wykorzystać urbanistyczną szansę, w którym uczestnikami byli:

- Grzegorz Tuszyński – dyrektor Lotniska Warszawa-Radom (P. P. „Porty Lotnicze”),
 - Michał Leszczyński – dyrektor Biura Strategii i Planowania Podprogramu Aerotropolis i Rozwój (Centralny Port Komunikacyjny),
 - Sebastian Gościński – prezes zarządu (BBSG Sp. z o.o.),
 - Sergi Alegre Calero (Airport Region Council),
 - Jakub Kluziński – prezes zarządu (Welcome Airport Services Sp. z o.o.);
- 3) Nowoczesne kadry dla gospodarki szansą dla Radomia (Rola FPPP we współpracy nauki i biznesu), w którym uczestnikami byli:
- Fundacja Platforma Przemysłu Przyszłości – Piotr Bober – członek zarządu
 - Michał Nowakowski – lider projektu ZSK4/Odznaka+ (Instytut Badań Edukacyjnych),
 - prof. AHNS Andrzej Gołębiowski – dziekan Wydziału Studiów Strategicznych i Technicznych (Akademia Handlowa Nauk Stosowanych i Handlowych w Radomiu),
 - prof. Sławomir Bukowski – rektor (Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny),
 - dr Mirosław Żurek (Radomski Klaster Metalowy, Sieć Badawcza Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji),
 - dr inż. Krzysztof Symela dyrektor – Centrum Badań Edukacji Zawodowej i Zarządzania Innowacjami (Sieć Badawcza Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji).

Pomiędzy sesjami uczestnicy zapoznali się z dwoma przygotowanymi przez ekspertów raportami opisującymi wpływ lotnika na miasto Radom i region:

- 1) Lotnisko, a region. Analiza wpływu funkcjonowania lotniska na rozwój subregionu radomskiego;
- 2) Szanse i korzyści lotniska dla rozwoju Radomia.

Niedzielną część rozpoczęto od prezentacji raportu pt. „Miejsce Radomia w strukturze przestrzennej kraju. Przesłanki i kierunki zmian”, która przedstawił dr Łukasz Zaborowski (prezes Radomskiego Towarzystwa Naukowego).

W części panelowej odbyły się dwie dyskusje:

- 1) Problemy rozwoju regionów „międzymetropolitalnych”. O nową wizję krajowej polityki regionalnej, w której uczestnikami byli:
 - dr Ryszard Nejman – przewodniczący (Izba Gospodarczo-Handlowa w Tarnowie),
 - dr Agnieszka Sobala-Gwosdz (Instytut Rozwoju Miast i Regionów/Państwa Wyższa Szkoła Techniczno-Ekonomiczna w Jarosławiu),
 - Dariusz Budrowski – prezes zarządu (Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości);
- 2) Perspektywy rozwoju przemysłu zaawansowanych technologii w Radomiu, w której uczestnikami byli:
 - Łukasz Białczak – prezes (Izba Przemysłowo-Handlowa Ziemi Radomskiej),
 - Katarzyna Lachowicz – dyrektor (Business Science Poland),

- prof. Krzysztof Gwosdz (Uniwersytet Jagielloński),
- Stefan Życzkowski – prezes zarządu (ASTOR Sp. z o.o.),
- Janusz Trojanowski – prezes zarządu (GGG Sp. z o.o.),
- Bartłomiej Klinger – dyrektor biura Transformacji Cyfrowej (ARP).

Odbyła się także prezentacja raportu „Miejsce Radomia w strukturze przestrzennej kraju. Przesłanki i kierunki zmian”.

Zwieńczeniem Kongresu było podpisanie listu intencyjnego, dzięki któremu już w przyszłym roku akademickim Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu w porozumieniu z Platformą Przemysłu Przyszłości uruchomi nowy kierunek kształcenia: „Rozwój sztucznej inteligencji i kształcenie kadr”.

Na koniec uczestnicy mogli wziąć udział w zwiedzaniu lotniska.

*Opracował: dr inż. Mirosław Żurek
Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji, Radom*

Pierwszy Kongres Kształcenia Dualnego

W dniu 8 grudnia 2022 r. odbył się w Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie pierwszy w Polsce Kongres Kształcenia Dualnego zorganizowany przez Narodowe Forum Doradztwa Kariery. Patronatem Honorowym objęli Kongres: Minister Edukacji i Nauki, Minister Kultury i Dziedzictwa Narodowego, Minister Rozwoju i Technologii, Minister Rodziny i Polityki Społecznej, Ministerstwo Rolnictwa i Rozwoju Wsi, Pełnomocnik Rządu ds. Polityki Młodzieżowej.

Celem Kongresu było podjęcie debaty na temat roli kształcenia w miejscu pracy w systemie edukacji. Uczestnikami Kongresu byli przedstawiciele: władz państwowych, sektora edukacji, samorządu terytorialnego i gospodarczego, przedsiębiorstw kształcących w miejscu pracy lub zainteresowanych taką formułą nauki, uczelni wyższych, organizacji branżowych i instytucji otoczenia biznesu.

Dostosowanie oferty edukacyjnej do potrzeb rynku pracy wymaga zaangażowania zarówno przedstawicieli władz centralnych, jak i samorządu terytorialnego i gospodarczego. Wobec narastających problemów z brakiem kadr w gospodarce, Kongres wyszedł naprzeciw oczekiwaniom opinii publicznej dotyczącym rozwoju kształcenia zawodowego w Polsce.

Bloki tematyczne Kongresu:

1. Kształcenie dualne w Polsce – co mamy, a co chcemy mieć?
2. Rola władz centralnych oraz samorządu terytorialnego i gospodarczego.
3. Doradztwo zawodowe – słaby punkt systemu?

I Kongres Kształcenia Dualnego

Dialog i współdziałanie na rzecz rozwoju kształcenia dualnego w Polsce

Warszawa, 8 grudnia 2022 r.

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie
Aula im. Roberta Schumana, ul. Kazimierza Wyszyńskiego 13



Organizator Kongresu: Narodowe Forum Doradztwa Kariery
Partner organizacyjny: Fundacja ALTUM - Instytut Analiz Strategicznych

www.kongresnfdk.pl

4. Młodociani pracownicy – polski model edukacji dualnej.
5. Kształcenie dualne w szkołach wyższych – potencjał i ograniczenia.
6. Dobre praktyki w zakresie współpracy gospodarki i edukacji.
7. Strategia rozwoju kształcenia dualnego w Polsce.

Przedstawiciel Łukasiewicz – ITeE, Dyrektor Centrum Badań Edukacji Zawodowej i Zarządzania Innowacji, dr inż. Krzysztof Symela uczestniczył w III Panelu dyskusyjnym pn. „Model kształcenia dualnego w Polsce – stan obecny i wyzwania z perspektywy edukacji i gospodarki”.

W wyniku debaty wyłania się idea budowania szerokiej koalicji/porozumienia ponadsektorowego na rzecz rozwoju kształcenia dualnego w Polsce w edukacji formalnej i pozaformalnej z udziałem pracodawców, którzy dobrowolnie chcą być głównymi aktorami kształcenia praktycznego w środowisku pracy (inicjatywa kształcenia dualnego oddolna ze strony pracodawców). System dualny musi być atrakcyjny dla młodych osób oraz ich rodziców, jak również dla przedsiębiorstw i być dobrze znany i rozpoznawalny. Powinien przyczyniać się do pozyskiwania talentów i kształtowania nowego wizerunku kariery zawodowej. Główna korzyść to uzyskanie praktycznych umiejętności przez uczniów/studentów/pracowników w zawodach potrzebnych dla gospodarki i dopasowanych do zmieniających się technologii, wyzwań transformacji cyfrowej i klimatycznej, jak również możliwość kształtowania kompetencji miękkich w realnym środowisku pracy.

Więcej informacji: <https://kongresnfdk.pl/>

*dr inż. Krzysztof F. Symela,
Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu*

Konferencja Stron Porozumienia Sektora na rzecz Rozwoju Gospodarki Wodorowej

W dniu 7 grudnia 2022 r. odbyła się w Warszawie Konferencja Porozumienia Sektorowego na rzecz Rozwoju Gospodarki Wodorowej w Polsce zorganizowana przez Ministerstwo Klimatu i Środowiska.

W konferencji uczestniczyli przedstawiciele 7 grup roboczych:

1. Przesył, dystrybucja i magazynowanie wodoru.
2. Wykorzystanie wodoru.
3. Stabilne otoczenie regulacyjne.
4. Systemy wsparcia projektów wodorowych.
5. Rozwój kadr dla gospodarki wodorowej i edukacja społeczna.
6. Rozwój dolin wodorowych oraz współpraca interesariuszy.
7. Wytwarzanie wodoru.



Podczas konferencji, pełnomocnik rządu ds. OZE, wiceminister klimatu i środowiska Ireneusz Zyska odczytał list od premiera Mateusza Morawieckiego. Oto fragment tego listu: „Wspieramy wszelkie działania zmierzające do wykorzystania potencjału polskiej gospodarki, umiejętności naszych naukowców oraz inżynierów. Porozumienie sektorowe jest miejscem, gdzie mogą zrealizować się plany oraz marzenia związane z budową gospodarki wodorowej”.

Gospodarka Wodorowa jest rozumiana łącznie jako: technologie wytwarzania, magazynowania, dystrybucji i wykorzystania wodoru oraz jego pochodnych, obejmujące scentralizowane i rozproszone systemy wytwarzania, magazynowania, transportu wodoru z wykorzystaniem sieci przesyłowej i dystrybucyjnej, jak i innych form transportu oraz jego następne wykorzystanie w różnych gałęziach gospodarki: transporcie, energetyce, ciepłownictwie, a przede wszystkim w przemyśle.

Wodór jako najprostszy, najlżejszy i najpowszechniej występujący pierwiastek we wszechświecie ma wiele potencjalnych zastosowań, dzięki czemu będzie stanowił jedno z kluczowych paliw transformacji energetycznej zachodzącej w Unii Europejskiej.

Porozumienie Sektorowe jest kluczowym instrumentem wykonawczym **Polskiej Strategii Wodorowej do roku 2030 z perspektywą do 2040 r.** poprzez określenie długofalowych działań, mających na celu realizację zaproponowanych rozwiązań, instrumentów prawnych, finansowych i instytucjonalnych.

Kluczowym aspektem w realizacji Polskiej Strategii Wodorowej jest rozwój kadr dla gospodarki wodorowej i edukacja społeczna. Już dzisiaj możemy stawiać pytania: Jakie zawody funkcjonujące na rynku pracy są powiązane z rozwijającą się gospodarką wodorową? Jakie potrzeby generuje ten sektor gospodarki dla systemu kształcenia i szkolenia zawodowego? W jaki sposób należy edukować społeczeństwo, aby zielona energia wodorowa była powszechnie znana i doceniana?

Przedstawiciel Łukasiewicz – ITeE, Dyrektor Centrum Badań Edukacji Zawodowej i Zarządzania Innowacjami, dr inż. Krzysztof Symela, bierze udział w pracach Grupy Roboczej 6 ds. rozwoju kadr gospodarki wodorowej i edukacji społecznej, pełniąc funkcję lidera podgrupy „Szkoły zawodowe i średnie”.

Więcej informacji:

<https://www.gov.pl/web/klimat/konferencja-stron-porozumienia-sektora-na-rzecz-rozwoju-gospodarki-wodorowej>

Portal wodorowy: <https://h2poland.eu/pl/>

*dr inż. Krzysztof F. Symela,
Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu*

XIX spotkanie grupy roboczej ds. monitorowania sektora budownictwa, 07.10.2022, Warszawa

Budownictwo należy do największych sektorów polskiej gospodarki. Sektor ten wytwarza do 8 procent PKB, tworzy miejsca pracy dla około 6 procent pracujących. Usługi budowlane wykonuje około 500 tysięcy podmiotów, z czego blisko 96 procent to małe firmy zatrudniające poniżej dziesięciu pracowników. Tego rodzaju rozdrobnienie i podatność na gospodarcze wahania doprowadziły w roku 2017 do powołania do życia projektu Sektorowej Rady ds. Kompetencji w Budownictwie, mającej na celu monitorowanie branży budowlanej pod kątem edukacji i kwalifikacji pracowników. Rada jest miejscem wymiany wiedzy pomiędzy formalną i nieformalną edukacją a jednostkami badawczymi, przedsiębiorcami oraz pozostałymi interesariuszami branży budowlanej.

W Warszawie 7 października bieżącego roku, pod auspicjami tego właśnie projektu, przy wsparciu Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości oraz Konfederacji Budownictwa i Nieruchomości odbyło się XIX spotkanie grupy roboczej do spraw monitorowania sektora budownictwa.

Spotkanie odbyło się w formule on-line, pozwalającej zebrać, szczególnie w okresie podwyższonej jesiennej zachorowalności, większą liczbę słuchaczy zainteresowanych potrzebami i statystyką branży budowlanej.

Uczestnicy spotkania zostali powitani przez prezesa Konfederacji Budownictwa i Nieruchomości, Pana Krzysztofa Baranowskiego, a następnie w krótkiej prezentacji aktualnej sytuacji na rynku mieszkaniowym zapoznano słuchaczy z najnowszymi wynikami badań statystycznych dotyczących sektora budowlano-remontowego.

Wiodącym tematem spotkania była prezentacja w ramach projektu **Aktualne potrzeby remontowe w zarządzaniu nieruchomościami** Sektorowej Rady ds. kompetencji w budownictwie. Wykład wraz z prezentacją został przeprowadzony przez Pana Krzysztofa Markowskiego, dyrektora Urzędu Statystycznego w Lublinie. Uczestnicy spotkania mogli przeanalizować na przykładzie pionierskiego zestawienia danych prezentujących liczbę oddanych do użytku w okresie ośmiu miesięcy 2022 roku mieszkań (145 532), o 1,8 % większej niż w tym samym okresie roku 2021, dane statystyczne pokazujące około 12-procentowy wzrost zatrudnienia w sektorze budowlanym w roku 2020 w porównaniu z rokiem 2014, czy terytorialny podział branży budowlanej w gospodarce krajowej.

Zainteresowani rozwojem budownictwa mieszkaniowego, między innymi w latach 2004–2022 znajdą wiele niezbędnych statystyk na stronach urzędów statystycznych. Rzetelnie przeprowadzone badania, dające możliwość samodzielnego przeanalizowania danych dotyczących wpływu branży budowlanej na różne gałęzie życia gospodarczego kraju są publikowane i dostępne na stronach internetowych stat.gov.pl i lublin.stat.gov.pl.

Z kolei szczegółowe informacje o Sektorowej Radzie ds. Kompetencji dostępne są na stronie internetowej: <http://srkbud.zzbudowlani.pl/>

*Michał Ślusarczyk
Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji, Radom*

Konferencja MarCom Skills Day, 27.10.2022

Jakie są teraz i jakie będą kompetencje przyszłości w „świecie” komunikacji marketingowej? Czy należy je standaryzować? Jaka będzie przyszłość komunikacji marketingowej poza sferą digitalową? Na te i inne pytania odpowiadano na drugiej konferencji MarCom Skills Day, która odbyła się 27.10.2022 r. Wydarzenie było wirtualną konferencją transmitowaną na żywo. Adresatami były osoby pracujące w marketingu, w szczególności: przedsiębiorcy, osoby z działów HR, przedstawiciele: uczelni wyższych, liceów, techników, szkół zawodowych, instytucji edukacji nieformalnej oraz instytucji administracji państwowej. Podczas wystąpień zaproszeni eksperci dzielili się swoją wiedzą ze słuchaczami, poruszając tematy m.in. o tym, jak technologia wpływa na charakter pracy marketerów, o „martechu”, czyli popularnej technologii marketingu. Przedstawiono istotne rady (pięć), które są istotne dla osób pracujących w branży marketingowej. Skupiono się również na przyszłości branży marketingowej, odnosząc się do działań Rady Sektorowej w latach 2019–2022, gdzie omówiono kompetencje przyszłości w sektorze, wskazując na konieczności ich standaryzacji. Organizatorem konferencji była Sektorowa Rada ds. Kompetencji Komunikacji Marketingowej, która powstała z inicjatywy Stowarzyszenia Komunikacji Marketingowej SAR oraz Związku Pracodawców Branży Internetowej IAB Polska w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój 2019–2022, wdrażanego przez Polską Agencję Rozwoju Przedsiębiorczości. Link do relacji z konferencji: <https://radasektorowa-komunikacja.pl/2022/11/29/relacja-z-konferencji-marcom-skills-2022/>

*dr inż. Tomasz Kupidura, Łukasiewicz
Instytut Technologii Eksploatacji, Radom*

Raport „Stan pracy hybrydowej w Polsce. Doświadczenia i oczekiwania”. Raport Deloitte, listopad 2022

Badanie Deloitte na potrzeby raportu „Stan pracy hybrydowej w Polsce. Doświadczenia i oczekiwania pracowników w Polsce” zostało przeprowadzone we wrześniu 2022 r. na grupie ponad 400 respondentów z różnych branż (z przewagą sektora finansowo-ubezpieczeniowego), zajmujących różne stanowiska w swoich organizacjach (od asystenta do członka zarządu). Celem badania było sprawdzenie, jakie są efekty wdrożenia hybrydowego modelu pracy i jak funkcjonuje on w Polsce.

Autorzy raportu podkreślają, że: „Doświadczenia z okresu pandemii przyspieszyły trend w kierunku przyjmowania modeli pracy uwzględniających istotny zdalny komponent. Choć po roku 2020 pracownicy udowodnili, że praca zdalna może być efektywna, zarządzanie zespołami hybrydowymi pozostaje wyzwaniem dla liderów. Badania Deloitte pokazują zarówno duże oczekiwania pracowników w tym zakresie jak i obszary, w których pojawiają się trudne doświadczenia. Oznacza to konieczność wykształcenia nowych praktyk w obszarze zarządzania oraz nawyków zespołów”.

Zapowiedzi konferencji

Międzynarodowa Jubileuszowa Konferencja Naukowa „Uczenie się przez całe życie. Wyzwania dla edukacji pozaformalnej i nieformalnej”

Instytut Spraw Społecznych i Zdrowia Publicznego Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie we współpracy ze Szkołą Aspirantów Państwowej Straży Pożarnej w Krakowie zapraszają do udziału w Międzynarodowej Jubileuszowej Konferencji Naukowej nt. „Uczenie się przez całe życie. Wyzwania dla edukacji pozaformalnej i nieformalnej”, która odbędzie się **5–6 czerwca 2023 r. w Krakowie** (Budynek Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, ul. Podchorążych 2).

Patronat Honorowy: J.M. Rektor Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie – prof. dr hab. Piotr Borek, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Polskie Towarzystwo Polityki Społecznej.

Tematyka konferencji będzie oscylowała wokół wyzwań i najnowszych trendów społecznych oraz sytuacji na rynku pracy. Wobec dokonujących się przeobrażeń istotnym staje się skoncentrowanie uwagi na edukacji całościowej, która powinna towarzyszyć rozwojowi człowieka. Ze względu na zakwalifikowanie edukacji jako kompetencji przyszłości ważne jest wykorzystanie możliwości kształcenia w formach pozaformalnych i nieformalnych, zarówno w wymiarze zorganizowanym, jak i w samokształceniu.

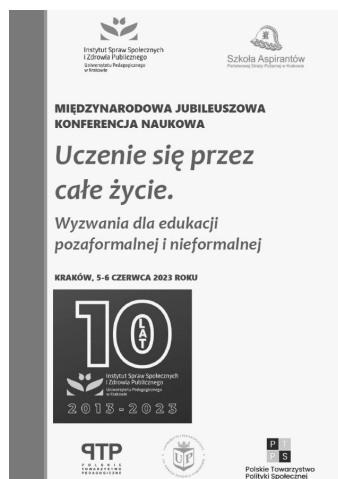
Cele konferencji:

- wypracowanie wniosków do praktyki w zakresie edukacji pozaformalnej i nieformalnej,
- wypracowanie postulatów praktycznych w zakresie ochrony środowiska i zrównoważonego rozwoju,
- wypracowanie wniosków w zakresie kompetencji przyszłości,
- wypracowanie postulatów praktycznych w kontekście wyzwań zmieniającego się rynku pracy.

Do udziału w konferencji Organizatorzy zapraszają pracowników nauki oraz praktyków, nauczycieli akademickich, doradców zawodowych, pracowników środowisk samorządowych, instytucji pozarządowych i publicznych.

Proponowane bloki tematyczne:


1. Perspektywy edukacji pozaformalnej.
2. Nowe obszary edukacji nieformalnej.



3. Kompetencje przyszłości.
4. Wyzwania współczesnego rynku pracy.
5. Ochrona środowiska i zrównoważony rozwój.

Szczegółowe informacje: <https://wns.uz.zgora.pl/pracownicy/zaproszenia>

VI Ogólnopolska konferencja naukowa „Rozwój nauczyciela i rozwój szkoły”



**VI OGÓLNOPOLSKA
KONFERENCJA NAUKOWA
SZKOŁA I NAUCZYCIEL**

Szanowni Państwo,
mamy zaszczyt zaprosić do udziału w VI Ogólnopolskiej Konferencji z cyklu *SZKOŁA I NAUCZYCIEL* na temat *Rozwój nauczyciela i rozwój szkoły*, która została połączona z *Jubileuszem prof. dr. hab. dr. h.c. multi Stefana M. Kwiatkowskiego*

Konferencja odbędzie się 15-16 maja 2023 r. w Zamku Joannitów, w Łagowie Lubuskim

Organizatorzy Konferencji

Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytet w Białymstoku, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Uniwersytet Opolski, Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, Akademia WSB w Dąbrowie Górniczej oraz Uniwersytet Zielonogórski - główny organizator

Temat konferencji „Rozwój nauczyciela i rozwój szkoły” zwraca uwagę na potencjał szkoły, który wyłania się z potencjału nauczycieli – najbardziej wartościowego jej zasobu. Jakość pracy nauczycieli stanowi jeden z kluczowych czynników poprawy uczniowskich osiągnięć i zwraca uwagę na rolę nauczycieli w zapewnianiu jakości pracy szkoły oraz możliwości uzyskania jej trwałej poprawy (rozwoju). Przyjęty temat powiązany jest również z ważnymi kwestiami dotyczącymi kształcenia nauczycieli i doskonalenia w zawodzie oraz rozwoju potencjału nauczycieli, by sprostać stawianym przed nimi oczekiwaniom.

Cele konferencji:

- Diagnoza szkolnej rzeczywistości i funkcjonowania nauczyciela w zawodzie.
- Określenie perspektyw edukacyjnych i rozwojowych w kontekście jakości i efektywności procesów edukacyjnych.
- Propagowanie nowoczesnej myśli naukowej oraz badań nt. rozwoju nauczyciela i rozwoju szkoły.

Proponowane obszary problemowe konferencji:

1. Polityka edukacyjna w obliczu priorytetu jakości i efektywności edukacji.
2. Szkoła i nauczyciel wobec zmian społecznych i edukacyjnych.
3. Rozwój szkoły w aspekcie równości szans edukacyjnych uczniów.
4. Uwarunkowania wewnątrzszkolne rozwoju szkoły.
5. Nauczyciel – wychowawca, mentor, doradca, osoba wspierająca.
6. Rozwój i doskonalenie nauczycieli a dynamika rozwoju szkoły i efektywności kształcenia.
7. W stronę doskonałości systemu kształcenia nauczycieli – nowe obszary teorii i badań.
8. Jednostkowy i wspólnotowy wymiar rozwoju szkoły.

Szczegółowe informacje: <http://www.szkolainauczyciel.wpps.uz.zgora.pl/>

The 1st international conference teacher. Change-development

I MIĘDZYNARODOWA KONFERENCJA
NAUCZYCIEL. ZMIANA-ROZWÓJ
Kraków 8-10 maja 2023 r.

Organizator Konferencji:
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie
Instytut Pedagogiki Specjalnej, Szkolnej
i Kształcenia Nauczycieli

UNIWERSYTET
PEDAGOGICZNY
W KRAKOWIE

UCZELNIA
BADAWCZA
INICJATYWA DOSKONAŁOŚCI

IPSKN

I Międzynarodowy „Kongres Nauczyciel. Zmiana-Rozwój” dedykowany jest osobie nauczyciela funkcjonującego w świecie dynamicznych zmian społeczno-kulturowych i cywilizacyjnych. Zmiany te nie pozostają bez wpływu na nauczycieli, uczniów, ich rodziców, jak i samą instytucję szkoły. Mogą sprzyjać zarówno nowym działaniom, inicjatywom, realizacji zamierzeń, jak i powodować nieistniejące wcześniej trudności. Konsekwencją tego może być niepokój i niepewność, zaś praca nauczyciela stanie się jeszcze bardziej obciążająca, nacechowana lękiem i bezradnością wobec obserwowanych zmian i braku umiejętności skonfrontowania się z nimi. Pomimo licznych badań nad szkołą i wprowadzanych modernizacji w oświacie wciąż brakuje skutecznych rozwiązań systemowych. Stąd potrzeba analiz, dyskusji oraz kontynuowania poszukiwań nowych rozwiązań w odniesieniu do pracy nauczyciela, zaś możliwość spotkania się podczas wykładów i warsztatów organizowanych w ramach kongresu jest doskonałą płaszczyzną do ich podejmowania.

Cele konferencji:

- Diagnoza kondycji psychofizycznej oraz kompetencji nauczycieli w odniesieniu do zmian społeczno-kulturowych i cywilizacyjnych.
- Określenie perspektyw rozwojowych w kontekście satysfakcji życiowej i zawodowego spełnienia nauczycieli.
- Propagowanie nowoczesnej myśli naukowej oraz badań w zakresie funkcjonowania nauczyciela w zmianie i możliwości jego rozwoju.
- Poszukiwanie uwarunkowań profesjonalnego rozwoju zawodowego nauczycieli.

Proponowane obszary problemowe konferencji:

- Nauczyciel w optyce zmian społeczno-kulturowych i cywilizacyjnych.
- Rozwój osobisty a rozwój zawodowy nauczyciela.
- Nowe modele kształcenia do zawodu nauczyciela.
- Nowe kategorie i obszary badań nad zawodem nauczyciela.
- W stronę doskonałości systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli.

Szczegółowe informacje: <https://nauczyciel-zmiana-rozwoj.up.krakow.pl/>

Contents

Commentary

- Krzysztof Franciszek Symela:** The future of vocational education and training in Europe in the context of a changing labour market 7
-

Problems of adult education in Poland and in the world

- Jerzy Stochmiątek:** Adult education in crisis situations and social support..... 11
- Beata Czuba:** "I am the mother of dragons": The educational potential of the song of Ice and fire saga George R.R. Martin and the series Game of thrones 29
- Urszula Jeruszka:** Problems of human resource management in Polish school..... 41
-

Adult Education

- Joanna Kubińska, Anna Pańczuk, Zofia Kubińska:** Physical activity in selected cultural and axiological aspects with regard to the health of adult Poles..... 55
- Tomasz Słabiak:** Voluntary work of the elderly as an element of education in the perspective of old age - selected aspects..... 69
- Grzegorz Sudoł:** Seigniorial activity centers as an answer to the social exclusion of the elderly in the area of social security..... 81
- Agnieszka Gajewska, Henryk Noga, Tomasz Piotrowski:** Competence of police officers in the field of security and public order on the example of the Kraków-Nowa Huta district against the challenges of education for security..... 95
-

Education for the Innovative Economy

- Marcin Rojek:** Reliability of a questionnaire for measuring the characteristics of adult learning in a hybrid work model 107
- Andrzej Stępnikowski, Michał Jan Ślusarczyk:** Competence gap of craftmasters in construction crafts in the light of the results of the „ENCORE” project 121
- Małgorzata Kowalska, Magdalena Stusińska-Krywalska, Mateusz Stachura:** WeRskills project recommendations: skills competitions deliver value for money. 133
- Marcin Grobelak:** Human resource management in non-governmental organizations – selected problems..... 147
-

Learning and learning processes

- Jolanta Religa:** Model for the development of institutional readiness for the digitalisation of learning processes 157
- Karolina Ziolo-Pużuk:** Attendance and attention during online classes - the need for new definitions based on survey research..... 167
- Paweł Religa:** Teachers' work experience and their awareness of noise pollution at school..... 181
-

- Conferences, reviews, information** 191

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



EUROPÄISCHER VERBAND
BERUFLICHER BILDUNGSTRÄGER



stowarzyszenie
DORADCÓW SZKOLNYCH I ZAWODOWYCH RP

ISSN 1507-6563



0 4 >



9 771507 656205



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

Stowarzyszenie Doradców Szkolnych
i Zawodowych Rzeczypospolitej Polskiej

facebook.com/lukasiewiczitee

pl.linkedin.com/company/lukasiewicz-itee

twitter.com/LukasiewiczITEE