
EDUKACJA *ustawiczna* DOROSŁYCH

3(106)/2019

Polish Journal
of Continuing Education

Committee on Publication Ethics – COPE

Patronat/Współpraca: *European Association for the Education of Adults (EAEA)*
Auspices/Cooperation: *International Society for Engineering Education (IGIP)*
Europäischen Verbandes Beruflicher Bildungsträger (EVBB)

KOMITET NAUKOWY/ Scientific Committee

prof. Ryszard Bera – UMCS (Poland); przewodniczący – prof. Stefan Kwiatkowski – KNP PAN (Poland); prof. Olga Oleynikova – IVETA; dr Emilia Pecheanu – UDJG, Galati (Rumunia); Ph.D. Cynthia Pellock – ACTER (USA); prof. Maria Pawłowa – UTH (Poland); Thiemo Fojkar – EVBB (Germany); prof. Zofia Szarota – UP, Kraków (Poland)

RADA PROGRAMOWA/Programme Council

prof. Tadeusz Aleksander – przewodniczący – Wszechnica Polska (Poland); prof. Maria Teresa Restivo, prof. Michael Auer – IGIP (Germany); prof. Ryszard Gerlach – UKW (Poland); prof. Tomáš Kozík (Slovakia); prof. Larysa Łukianowa – ANP (Ukraine); Maria H. Rudowski (France); prof. Elżbieta Sałata – UTH (Poland); prof. Jan Saran – WSEiI (Poland); prof. Anatoli Głazunow (Russia); prof. Ewa Solarczyk-Ambrozik – UAM (Poland); prof. Jerzy Stochmiałek – UKSW (Poland); Per Paludan Hausen – EAEA; prof. Alev Soylemez – Gazi University (Turkey); prof. Zdzisław Wolk – UZ (Poland)

REDAKCJA/Editorial Board

dr Krzysztof Symela, ŁUKASIEWCZ – ITeE (redaktor naczelny); dr hab. Henryk Bednarczyk, prof. UTH; dr Dorota Koprowska, ŁUKASIEWCZ – ITeE (zast. redaktora naczelnego); dr Katarzyna Pladys; dr hab. Czesław Plewka, prof. PK; prof. dr hab. Ewa Przybylska, SGGW; dr Małgorzata Szpilska, ŁUKASIEWCZ – ITeE; dr hab. Franciszek Szlosek, prof. APS; mgr Joanna Tomczyńska, ŁUKASIEWCZ – ITeE (sekretarz);

ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom

tel. (+48) 48 364 92 45, e-mail: joanna.tomczynska@itee.radom.pl

RECENZENCI: skład stałego zespołu – www.edukacjaustawicznadoroslych.eu

ISSN 1507-6563

MIĘDZYNARODOWY KWARTALNIK NAUKOWY

International Scientific Quarterly

punktacja MNiSzW – 20 punktów (www.nauka.gov.pl)

ukazuje się od 1993 r., nakład 3/106 – 400 egz., łącznie 84 400 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

OPEN: www.edukacjaustawicznadoroslych.eu

Komentarz

Commentary

Problemy edukacji dorośli w Polsce i na świecie

Problems of adult education
in Poland and in the world

Potrzeby edukacyjno- zawodowe dorośli

Educational and professional
needs of adults

Zmiany na rynku pracy

Changes on the labour market

Uczenie się dorośli

Adult education

Konferencje, recenzje, informacje

Conferences, reviews,
information

*W czasopiśmie przedstawiono oryginalne własne poglądy Autorów,
które nie zawsze podziela redakcja, wydawcy i EAEA, IGIP, EVBB*

Redaktorzy tematyczni

- dr Tomasz Kupidura, mgr Katarzyna Skoczylas (ŁUKASIEWCZ – ITeE): andragogika, wykluczenie społeczne dorosłych, mechanizmy i programy wsparcia
- dr Dagmara Kowalik (UTH), dr Małgorzata Bogaj (UJK): pedagogika pracy, ustawiczna edukacja zawodowa
- dr Jolanta Religa, mgr Katarzyna Sławińska (ŁUKASIEWCZ – ITeE): internacjonalizacja pracy, kształcenia i badań, projekty międzynarodowe
- dr hab. Daniel Kukla, prof. UH-P, dr Mirosław Żurek (ŁUKASIEWCZ – ITeE): badania pracy, kwalifikacje i kompetencje, rozwój zawodowy, doradztwo zawodowe, rynek pracy
- dr hab. Eunika Baron-Polańczyk, prof. UZ, dr hab. Henryk Noga, prof. UP, Kraków: innowacyjne technologie kształcenia zawodowego, edukacja informatyczna

Redaktorzy językowi

- dr Małgorzata Szpilka – j. polski; j. angielski (ŁUKASIEWCZ – ITeE)
- mgr Anna Kwaśny – j. niemiecki (Zespół Szkół Muzycznych w Radomiu)
- dr Mirosław Żurek – j. rosyjski (ŁUKASIEWCZ – ITeE)
- mgr Małgorzata Kowalska – j. angielski (ŁUKASIEWCZ – ITeE)

Redaktor statystyczny

- dr hab. Magdalena Trzos (ŁUKASIEWCZ – ITeE)

© Copyright by Sieć Badawcza Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 2019

Redaktor prowadzący: Joanna Tomczyńska

Opracowanie graficzne: Jacek Pacholec

Opracowanie wydawnicze: Bożena Mazur, Joanna Iwanowska

BIBLIOTEKA PEDAGOGIKI PRACY – monograficzna seria wydawnicza pod redakcją naukową prof. dr hab. Henryka Bednarczyka ukazuje się od 1987 roku – 277 t., 180 620 egz.

Kontynuuje tradycje serii: Biblioteka Kształcenia Zawodowego (32 t. lata 1977–1989) i cyklu materiałów: Szkoła – Zawód – Praca (11 t. lata 1976–1987)

SIEĆ BADAWCZA
ŁUKASIEWICZ

ITEE INSTYTUT
TECHNOLOGII
EKSPLOATACJI

Sieć Badawcza ŁUKASIEWICZ – Instytut Technologii Eksploatacji

Wydawnictwo Naukowe

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

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

<input type="checkbox"/>	Komentarz	
	Krzysztof Symela: Dostosowanie edukacji do zmian na rynku pracy	5
<input type="checkbox"/>	Problemy edukacji dorosłych w Polsce i na świecie	
	Barbara Baraniak: Człowiek pracujący w kręgu pracy i jej uniwersum	7
	Marek Derenowski: Rozwijanie motywacji osób starszych w klasie językowej (j. angielski)	16
	Anna Wiśniewska: Edukacja dorosłych jako element oferty pomorskich gospodarstw agroturystycznych	27
<input type="checkbox"/>	Potrzeby edukacyjno-zawodowe dorosłych	
	Olimpia Gogolin, Eugeniusz Szymik: O czasie wolnym słuchaczy Uniwersytetu III Wieku w Cieszynie	41
	Zofia Kubińska, Anna Pańczuk: Efekty zdrowotne aktywności fizycznej osób starszych	51
	Emilia Mazurek, Tomasz Stępień: Potrzeby aktywności edukacyjnej i rozwoju kompetencji kluczowych osób dorosłych	62
	Monika Mazur-Mitrowska, Kinga Dziwańska: Wypalenie zawodowe nauczycieli zatrudnionych w szkołach podstawowych i średnich. Studium porównawcze	78
<input type="checkbox"/>	Zmiany na rynku pracy	
	Łukasz Arendt, Ewa Flaszyńska: (Nie)równowaga na rynku pracy w ujęciu popytowym – analiza ofert pracy	88
	Aleksander Marszałek: Losy zawodowe laureatów konkursów twórczości technicznej	109
	Daniel Kukła, Marta Nowacka: Charakterystyka podejścia do pracy przedstawicieli pokolenia Z – praca w systemie wartości młodych. Cz. 1 ...	120
	Kazimierz Pierzchała: Aktywizacja zawodowa skazanych centrową dymensją urzeczywistnienia paradygmatu społeczno-personalistycznego w warunkach systemu izolacyjno-dyscyplinarnego	131
	Katarzyna Kowalik: Prawo do poufności pacjenta w zawodzie ratownik medyczny	146

□	Uczenie się dorosłych	
	Agnieszka Domagała-Kręcioch, Bożena Majerek: Młodzi (nie)kompetentni w środowisku szkolnym	158
	Romuald Gozdawa-Gołębiowski, Beata Nawrot-Lis, Marcin Opacki, Katarzyna Skoczylas: Wdrażanie metody zintegrowanego nauczania języka i przedmiotu (CLIL) w szkołach zawodowych w Europie (j. angielski)	169
	Izabela Symonowicz-Jabłońska: Warsztaty badawcze w edukacji międzykulturowej. Perspektywa autoedukacyjna	190
	Agnieszka Bzymek: <i>Resilience</i> i czynnik postaciujący w przestrzeni społeczno-kulturowej	203
□	Konferencje, recenzje, informacje	
	S.T. Kwiatkowski, D. Walczak (red.): Kompetencje interpersonalne w pracy współczesnego nauczyciela. Warszawa, APS, 2017 – Dariusz Adamczyk	218
	„Cyberprzestrzeń i światy wirtualne” VI Ogólnopolska Konferencja Naukowa, Warszawa 7 czerwca 2019 – Małgorzata Szpilska	221
	„Pedagogika i edukacja wobec kryzysu zaufania, wspólnotowości i autonomii” X Zjazd Pedagogiczny – Jolanta Religa	222
	Rynek usług edukacyjnych w Polsce – zmiana w podejściu do sprzedaży wiedzy 7 października br., MsMermaid – Conference Center at The Tides – Dorota Koprowska	223
	Kreatywność w systemie edukacji – red. naukowa Jan Fazlagić – Jolanta Religa	224
□	Contents	226

Komentarz

Krzysztof Franciszek SYMELA



Dostosowanie edukacji do zmian na rynku pracy z perspektywy strategii rozwoju

Wyzwania strategiczne rozwoju edukacji w wymiarze europejskim są ściśle powiązane ze Strategią EUROPA 2020 oraz *Programem na rzecz nowych umiejętności i zatrudnienia*, w których szczególnie ważne jest dopasowanie kompetencji pracowników do potrzeb rynku pracy teraz i w przyszłości. Strategia OECD *Lepsze umiejętności, lepsze życie, lepsza praca* zachęca do rozwoju brakujących w gospodarce kompetencji i umiejętności oraz wzmocnienia uczestnictwa w uczeniu się przez całe życie. Nowym dokumentem strategicznym dla krajów OECD jest *Strategia na rzecz umiejętności*, która ma zapewnić krajom i gospodarkom strategiczne podejście do budowania, utrzymywania i wykorzystywania swojego kapitału ludzkiego w celu zwiększenia zatrudnienia i wzrostu gospodarczego.

Polska polityka edukacyjna podąża za polityką europejską, wciąż dostosowując się do zmian. Punktem odniesienia jest *Strategia na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju* do roku 2020 (z perspektywą do 2030 r.), w której podkreśla się, że rozwijanie kapitału ludzkiego następuje poprzez rozwijanie kompetencji osób w taki sposób, by mogły one w pełni uczestniczyć w życiu społecznym, politycznym i ekonomicznym. Dla jakości kapitału ludzkiego w Polsce kluczowe jest podjęcie działań m.in. w zakresie poprawy efektywności systemu edukacji formalnej oraz upowszechnienia i zwiększania efektywności uczenia się innego niż kształcenie formalne dla wszystkich grup wiekowych.

W lutym 2019 r. Rada Ministrów przyjęła dokument przygotowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej pn. *Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 – Część Ogólna*, która obejmuje cały system edukacji i szkoleń, w tym edukację ogólną, edukację zawodową, szkolnictwo wyższe, edukację pozaformalną i uczenie się nieformalne. Strategia ta jest dokumentem integrującym dokumenty krajowe o charakterze strategicznym, w tym ww. Strategię na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju.

Edukacja ustawiczna dorosłych wpisuje się w cele Zintegrowanej Strategii Umiejętności, które nawiązują do rozwoju edukacji pozaformalnej i nieformalnego uczenia się w ramach pełnienia różnych ról w cyklu życia zawodowego i pozazawodowego.

W trzecim tomie naszego czasopisma w 2019 roku przygotowaliśmy następujące rozdziały tematyczne: problemy edukacji dorosłych w Polsce i na świecie, potrzeby edukacyjno-zawodowe dorosłych, zmiany na rynku pracy, kształcenie i doskonalenie zawodowe oraz uczenie się dorosłych.

Zwracam uwagę na artykuł Barbary Baraniak podejmujący rozważania o pracy, w której człowiek zawsze odgrywał kluczową rolę i jest opisywany kategoriami uniwersalistycznymi takimi jak: prawda, dobro, piękno.

Ważne dla jakości nauczania są zaprezentowane wyniki badań autorstwa Moniki Mazur-Mitrowskiej i Kingi Dziwińskiej dotyczące wypalenia zawodowego nauczycieli zatrudnionych w szkołach podstawowych i średnich.

O potrzebach aktywności edukacyjnej i rozwoju kompetencji kluczowych osób dorosłych w społecznościach lokalnych dowiadujemy się z artykułu Emilii Mazurek i Tomasz Stępnia ilustrującego wybrane wyniki badań diagnostycznych.

Usystematyzowania wiedzy na temat specyfiki i struktury ofert pracy dostępnych w Internecie przez pryzmat oceny skali nierównowagi polskiego rynku pracy podjęli się autorzy Łukasz Arendt i Ewa Flaszyńska. Zaprezentowane wnioski analiz wskazują na występowanie nierównowagi o charakterze niedoboru podaży, a także zmiany strategii rekrutacyjnych przedsiębiorstw, które coraz częściej sięgają po usługę pośrednictwa pracy świadczoną przez publiczne służby zatrudnienia.

Interesujące wyniki badań dotyczące losów zawodowych laureatów konkursów twórczości technicznej przedstawił Aleksander Marszałek. Mają one również walor aplikacyjny w doskonaleniu procesu kształcenia realizowanego w szkołach wyższych.

W części informacyjnej zachęcam do zapoznania się z recenzjami nowych publikacji oraz informacjami o przeprowadzonych z sukcesem ważnych konferencjach o randze ogólnopolskiej.

Development strategy and adaptation of education to changes on the labour market

Strategic challenges for the development of education in the European dimension are closely related to the EUROPE 2020 Strategy and the „New Skills Agenda for Europe”, which recommend matching employees’ competences to the needs of the labour market now and in the future. On the other hand, the „Skills Strategy” prepared by the OECD encourages the development of competences missing from the economy and strengthening participation in lifelong learning. This document aims to provide countries and economies with a strategic approach to building, maintaining and using their human capital to increase employment and economic growth. Polish educational policy follows European policy continuously adapting to change. The point of reference here is the „Strategy for Responsible Development”, which emphasizes that the development of competences enables people to fully participate in social, political and economic life. For the quality of human capital in Poland, it is crucial to take measures to improve the effectiveness of the formal education system and to disseminate and increase the effectiveness of non-formal education.

Problemy edukacji dorosłych w Polsce i na świecie

Barbara BARANIAK
ORCID: 0000-0012-3456-7809

DOI: 10.34866/n3n5-fr49

Człowiek pracujący w kręgu pracy i jej uniwersum

A man working in the circle of work
and its universe

Słowa kluczowe: praca, uniwersalizm, człowiek, człowiek pracujący, uniwersalizm pracy.

Streszczenie. Przedmiotem niniejszych rozważań uczyniono pracę. Uznawana jest ona nie tylko jako swoisty fenomen kulturowy i cywilizacyjny (Furmanek, 2006, s. 15), ale także jako kategoria uniwersalistyczna, wyprowadzona z wartości, tkwiących w pracy. Wiatrowski (2004) określił pracę i jej uniwersalizm takimi wartościami jak „samoistna, autoteliczna, to znaczy taka, która ma zastosowanie zawsze i wszędzie” (tamże, s. 345).

Key words: work, universalism, human being, working man, universalism of work.

Abstract. The subject of these considerations is work. It is recognized not only as a kind of cultural and civilization phenomenon (Furmanek, 2006, p. 15), but also as a universalistic category derived from the values found in work. Wiatrowski (2004) described the work and its universality with values such as „autonomous, autotelic, i.e. one which applies always and everywhere” (ibid., p. 345).

Wstęp. W nowe spojrzenie na pracę wpisuje się jej uniwersalizm. Praca, sytuując człowieka w centrum wszelkiej działalności, czyni go odpowiedzialnym za wszelkie decyzje, zachowania, wybory, a przez to nadaje upodmiotowiony charakter pracy, dzięki czemu w wytworze pracy człowiek odnajduje część swego udziału. Dobrze, aby był on opisany kategoriami uniwersalistycznymi pracy, czyli prawdą, dobrem i pięknem. Ten nowy paradygmat – prymat człowieka nad pracą – opisany w Piśmie Świętym

na przykładzie pracy pracowników Winnicy Pańskiej, wymaga nie tylko jego wdrażania do życia zawodowego, ale również innego zarządzania, kierowania, organizowania i rozliczania pracy, bo on ukazuje uniwersalistyczny wymiar pracy. Zadania te powinny stać się udziałem każdego pracownika, który przez to będzie wiedział, jakie są jego obowiązki, wymagania wobec niego i na jakim poziomie oraz za jakie zadania zawodowe odpowiada. Te zagadnienia to przyszłość racjonalizacji pracy, która w szerszym zakresie powinna korzystać nie tylko z samego obserwowania pracy i pracownika na jego stanowisku, ale również ze zbierania opinii o tych procesach. Zasadne jest zatem przybliżenie istoty uniwersalizmu oraz kierunkowania człowieka na jego wartości.

Uniwersalizm jako kategoria naukowa/poznawcza. Pojęcie „uniwersalizm” jest związane z powszechnie rozumianą uniwersalnością. W tym też duchu wyjaśniana jest najprostszą formułą uniwersalizmu, wedle której odnoszona jest ona do powszechności (Słownik filozoficzny 2003, s. 323), a szczególnie do zjawisk, rzeczy i problemów występujących powszechnie, tzn. ogólnie dostępnych dla każdego obywatela. Taki wymiar powszechności ma edukacja (Konstytucja RP), życie człowieka, jego praca, żywność, mieszkanie, środki na utrzymanie itp., co pokazuje, że kategoria uniwersalizmu nie jest zamknięta i może być rozszerzana o kolejne kategorie i zjawiska, pozostające w zgodzie w jego ideał. Czym zatem jest interesujący nas uniwersalizm? Odpowiedź zawiera się w jednym z poglądów, postrzegający uniwersalizm jako kategorię filozoficzną i to od zarania. Jego istotą greccy filozofowie uczynili potrzebę „określenia postawy filozoficznej, zakładającej wyższość praw ogólnych nad jednostkowymi, o odniesieniu zarówno do ludzi, jak i do rzeczy” (tamże, s. 323). W nurcie filozoficznym ważnymi uniwersalistycznymi pojęciami są m.in. dobro, zwłaszcza dobro ogólne ponadjednostkowe, podobnie jak i etyka czy estetyka oraz prawda. Ta triada dla Platona (427–347 p.n.e.) to kategorie, które są uniwersalistycznymi wartościami, z których wyodrębniane są wartości będące pochodnymi powyższej triady, np. odpowiedzialność będąca pochodną dobra, podobnie jak uczciwość czy sumienność itp. Estetyka pozostaje w ścisłej zależności z dobrem, bo to, co jest dobre, zazwyczaj jest piękne i budzi podziw innych, a zarazem chęć posiadania tej rzeczy, poznania zjawiska o szczególnych cechach czy nawet samej rzeczy. Te zależności odnoszą się do wytworów pracy, których dobra jakość zawsze jest skorelowana z estetyką, w tym zewnętrzną potrzebą postrzeganą przez zmysł wzroku, a także dobre samopoczucie jej twórcy, wreszcie wykonawcy dla szerszego zastosowania i odbioru oraz wpisana w jakość wytworu, determinująca jego cenę, a przez to dostępność. Dla chrześcijan wymiar uniwersalistyczny ma wiara i jej założenia, że wszyscy ludzie będą zbawieni (tamże). Droga wiedzie przez dekalog jako wyznacznik dobra, nakładający na chrześcijan potrzebę życia w prawdzie i dobru, czyli funkcjonowania w zgodzie z własnym sumieniem, a ten w zgodzie z zapisami dekalogu.

Uniwersalizm sprowadza się do takiego myślenia, którego podstawę stanowią uniwersalia, tj. „odpowiedniki pojęć ogólnych, zawierające w swym znaczeniu to, co wspólne dla danego zbioru przedmiotu” (tamże). Mianem tym Platon uczynił wyżej wspomniane wartości, uznając je za wspólną część zbioru wartości, niejako ich szkielet,

który decyduje o postępowaniu człowieka, jego oczekiwaniach wobec bliźnich, zachowaniach, postawach itp. Zatem powinien pozostawać w zgodzie z dekalogiem.

Przyjrzyjmy się tematowi niniejszego opracowania i spójrzmy na niego w kontekście pracy. Pracy nadany już został wymiar uniwersalistyczny, bo jest zjawiskiem powszechnie występującym, ogólnie dostępnym dla każdego obywatela. Opisana została wartościami platońskiej triady. Podobny charakter ma również edukacja i jej komponent przygotowujący człowieka do pracy zawodowej. Ona również powinna pozostać w zgodzie z triadą platońskich wartości uczynionych przez samego Platona uniwersaliami, przez co – zarówno praca, jak i edukacja oraz człowiek jako podmiot obu procesów i ich uniwersalistycznych wymiarów stają się wyzwaniem dla pedagogów pracy i uświadamianiem im uniwersalizmu, nie tylko edukacji, ale i procesu pracy człowieka oraz zainteresowania nimi samego człowieka jako podmiotu edukacji i pracy.

Zainteresowania człowieka pracującego uniwersaliami. Rozważania o człowieku pracującym poprzedzają rozważania o człowieku, którego rodowód obecności na Ziemi nie do końca jest wyjaśniony, co wciąż upoważnia badaczy do powrotu do pytania „Kim jest człowiek”? Próba odpowiedzi na postawione pytanie nie jest łatwa, pokazując, że pytania najogólniejsze, zaliczane do kategorii tzw. pierwszych, są wciąż aktualne, nurtujące badaczy podejmujących kolejne próby w poszukiwaniu odpowiedzi, w tym przypadku na owo magiczne pytanie – Kim jest człowiek? Dla chrześcijan odpowiedzi na to wciąż aktualne pytanie dostarcza dzieło stworzenia świata i człowieka przez Boga. Opis zamieszczony w Księdze Rodzaju wyrażony jest słowami „i stworzył Bóg ludzi na obraz swój, na obraz Boga stworzył ich: stworzył mężczyznę i kobietę. I błogosławił im Bóg. I rzekł do nich: Płodni bądźcie i mnożcie się; napełniajcie ziemię i ujarzmiajcie ją. Władajcie rybami morza i ptactwem nieba, i wszelkimi zwierzętami, ruszającymi się na ziemi” (Księga Rodzaju, [w:] Biblia Tysiąclecia). Dalszy opis panowania człowieka nad wszystkim wcześniej stworzonym przez Boga wyrażają słowa „Oto daję wam wszelkie rośliny, rodzące nasiona na całej ziemi i wszelkie drzewa rodzące owoc, który zawiera nasiona, aby wam był pokarmem” (tamże). Przywołane treści ukazują ideę prymatu człowieka, i to obojga płci, nad innymi istotami żywymi, a to dzięki stworzonym ludziom na swój obraz, obraz Boga. Owo podobieństwo ludzi do Boga miało umożliwić im panowanie nad innymi stworzeniami, do czego człowiekowi potrzebne są dyspozycje psychiczne, czyli rozum i wola, które dopełniają dyspozycje fizyczne. Ich cały splot umożliwia owo panowanie człowieka nad przyrodą, a ich danie człowiekowi to nic innego jak wola Boga, która w ten sposób upodabnia człowieka do samego Stwórcy władającego całym światem ożywionym i nieożywionym. Rozum i wola uważane za główne władze duszy ludzkiej ukazują jej moc w upodobnieniu się człowieka do Jego Stwórcy. Dzieje się to również dzięki otrzymanej przez człowieka mądrości od Boga, o czym pisze Księga Mądrości: „Ty mądrością uzbroiłeś człowieka, aby panował nad istotami stworzonymi przez Ciebie” (Księga Mądrości, [w:] Biblia Tysiąclecia), dając człowiekowi – dzięki obdarzeniu go mądrością – panowania nad wszystkim, co dzieje się na Ziemi, aby dbał o jej rozwój, aby dokonywał się w zgodzie

z ideami zrównoważonego rozwoju, rozwijał kulturę i cywilizację na świecie. To zadania wciąż aktualne i dobrze, że stawiane przed człowiekiem różnych cywilizacji, w tym tej współczesnej.

Przywołajmy biblijny opis stworzenia człowieka i obraz upodobnienia człowieka do Boga. Dokonuje się on w trzech płaszczyznach, a mianowicie rozumu, woli i cech fizycznych człowieka, co później odnajdujemy u Arystotelesa (384–322 p.n.e.). Wyróżnił on trzy podstawowe czynniki: 1) *physis* – czynniki biologiczne rozwoju, życia i potrzeb człowieka; 2) *ethos* – czynniki kształtujące osobowość i zachowania człowieka poprzez dążenie otoczenia do „zaszczepiania” przyzwyczajzeń pod wpływem życia społecznego i potrzeb kształtowania obyczajowości, postaw, norm postępowania; 3) *logos* – czynniki pozwalające postrzegać człowieka jako jednostkę rozumną, rozwijającą się nie tylko fizycznie, ale psychicznie, w tym umysłowo (Słownik filozoficzny. Warszawa 2001, s. 20–23; por. Nowacki, 2001, s. 179; Baraniak, 2013, s. 151). One pozostając indywidualnymi cechami człowieka, decydują o jego niepowtarzalności. Miejszem pracy jest Ziemia, którą poprzedza uprzednie do niej przygotowanie człowieka, co ma miejsce w szeroko pojętej edukacji. Każdy człowiek jest wartością, zatem trzeba zgodzić się z poglądem T. Nowackiego, który swoistość pedagogiki pracy łączy nie tylko z pracą, ale i człowiekiem (Nowacki, 2008), nadając pracy charakter upodmiotowiony, bo wykonywanej przez człowieka odpowiednio – stosownie do jego osobowości i możliwości psychofizycznych – do niej przygotowanego. Dzieje się to za sprawą edukacji zainteresowanej rozwojem człowieka nie tylko w aspekcie instrumentalnym, wyrażonym umiejętnościami kształtowanymi w procesach kształcenia, ale i kierunkowym, wpisanym w rozwój i kształtowanie postawy zawodowej, czyli stosunku człowieka do pracy zawodowej. Aspekt człowieczeństwa doskonale odzwierciedla projekcja przedmiotu badań pedagogiki pracy, opisana nie tylko triadą CZŁOWIEK – WYCHOWANIE – PRACA, ale i kolejnymi, wyodrębnionymi również kolejnymi układami zależności CZŁOWIEK – PRACA – ZAWÓD (Nowacki, 1982, s. 119) celem eksponowania roli osobowości dziecka, ucznia, pracownika (Nowacki, 1978, s. 28), środowiska rodziny, w którym przebywa nie tylko pracownik (tamże, s. 48), ale i kandydat na pracownika (dopeł. B. Baraniak) wraz z ukształtowanymi w drodze „pedagogizacji czynności wytwórczych i usługowych” (tamże, s. 28), a realizowanych poprzez „wychowanie przez pracę dzieci i młodzieży” (tamże) oraz przybliżanie zagadnień pedagogicznych pracy, mających miejsce w przedsiębiorstwie. One zrodziły potrzebę kolejnej relacji integrującej pracę zawodową z osobowością. Tę w układzie: CZŁOWIEK – WYCHOWANIE – PRACA – OSOBOWOŚĆ zaprojektował sam Twórca pedagogiki pracy (Nowacki, 1982, s. 69). Ranga osobowości oraz wychowanie ukierunkowane na pracę „jako środek wychowania i jednocześnie poważna dziedzina działalności jednostki” (Nowacki, 1978, s. 27) pozwala człowiekowi poznać większość zjawisk ważnych dla pracy, a ich miejscem stają się kolejne obiekty, w których realizuje się owo poznawanie samej pracy oraz przygotowanie do niej z placówkami edukacyjnymi, będącymi w nurcie metodologicznym obiektami, czyli jedną z ważnych kategorii przedmiotu badań, a zarazem miejscem przygotowującym człowieka do pracy, pozwalając mu uczyć się zawodu

i pracy w nim. Są nimi na wciąż zakłady pracy jako kolejne obiekty, czyli – z punktu metodologicznego – elementy przedmiotu badań, a z punktu wiedzenia pracy – miejscem jej odbywania, podnosi w kolejnym modelu, który można określić mianem personalistyczno-teleologicznego, bo zawiera w nim – obok człowieka-obywatela również pracownik. W ten sposób model ten pokazuje, jak edukacje, jej cele i treści, stają się pomocne w przechodzeniu ucznia do obywatela oraz pracownika, wraz z należną im odpowiedzialnością, wymaganą w różnych sytuacjach zawodowych i życiowych, ukazując uniwersalizm pracy istotny dla człowieka wciąż postrzeganego i pozostającego wartością najwyższą (Wiatrowski, 2004).

Praca w nurcie uniwersalizmu. Zagadnieniom uniwersalizmu pracy nie poświęcono wielu opracowań, a tym samym badań. Można odnaleźć uniwersalistyczny wymiar pracy, m.in. w opracowaniach Z. Wiatrowskiego (1997, 2001). Badacz ten uniwersalizm pracy łączy z wartościami i formułuje tezę czyniącą pracę wartością uniwersalną (Wiatrowski, 2001, s. 345), która sprawia, że praca jest „samoistna, autoteliczna, to znaczy taka, która ma zastosowanie zawsze i wszędzie” (tamże). Przywołane rozumienie uniwersalizmu w kontekście pracy czyni zasadnym przywołanie wybranych poglądów na pracę, w które wpisują się m.in. stanowiska *chrześcijańskie*, poczynwszy od Tomasza z Akwinu (XIII w.) po współczesne, reprezentowane m.in. przez S. Wyszyńskiego (1901–1981); Jana Pawła II (1920–2005) i J. Tischnera (1931–2000); różne nurty *personalistyczne*, wpisane w poglądy J. Maritaina (1882–1972); E. Mouniere (1905–1950), a w szczególności w poglądy Jana Pawła II; *religijny egzystencjalizm* reprezentowany m.in. przez G. Marcel (1889–1973); a także *marksizm* i jego główni przedstawiciele, w tym K. Marks (1918–1883) i F. Engels (1820–1895) oraz *pragmatyzm* reprezentowany przez W. Jamesa (1842–1910) i J. Deweya (1859–1951). Dopełnienie rozważań o pracy ilustrują rodzime nurty filozofii, w tym: 1) aktywistycznej XIX wieku, w którym polscy pozytywiści uczynili pracę jedną z form aktywności człowieka. Nim może być *czyn, który wydobyl z pracy* A. Cieszkowski (1814–1894) i poeta C.K. Norwid (1821–1883), a także *proces twórczy*, interesujący dla E. Dembowskiego (1822–1846) oraz trud dla S. Brzozowskiego (1878–1911) i wreszcie dobra robota opisana wytworem pracy (Baraniak, 2004, nr 43–44). Ten ostatni aspekt pracy T. Kotarbiński (1886–1981) określił mianem prakseologii – teorii sprawnego działania (1973). Każdemu z przywołanych stanowisk towarzyszy model pracy z jej wartościami, w tym m.in. człowiek usytuowany w centrum w nurtach personalistycznych czy dobra praca w teorii sprawnego działania i będąca przeciwieństwem fuszerki, w także aktywność wymuszająca potrzebę m.in. ciągłego doskonalenia człowieka, która stała się treścią encyklik papieskich, w tym „Quadragesimo Anno” Piusa XI i jego ubolewanie nad rozwojem człowieka stosownie do postępu technicznego, a nie pozostawanie umiejętności pracowniczych na „prawie niezmienniej odmianie wewnętrznej człowieka” (Wyszyńskiego, 1991, s. 21) „...kiedy martwa natura wychodzi z warsztatu gospodarczego uszlachetniona, a człowiek staje się w nim gorszy i popośliszy” (tamże). Powyższa myśl Piusa XI została następnie rozwinięta i udoskonalona

przez Prymasa 1000-lecia, który przemiany procesu pracy jako następstwo cywilizacji opisał dwoma celami – pierwszym – potrzebą „udoskonalania rzeczy” (tamże, s. 20), ale zintegrowanego z drugim celem, czyli „udoskonalaniem człowieka pracującego” (tamże). Owy dualizm znakomicie wyrażają słowa Księdza Kardynała, który stwierdził, m.in. że „W pracy doprowadzamy do udoskonalania rzeczy, dzieła dokonanego. Chcemy bowiem nadać rzeczy nową użyteczność, nową wartość, doskonałość. Dopiero bowiem wtedy praca jest celowa. W tym też tkwi cały sens pracy. Przez nadawanie materii nowych wartości praca staje się jedynym sprawcą dostatku, dobrobytu, bogactwa narodowego. To co wokół nas istnieje, ma z woli Bożej zyskiwać nowe wartości: ... czyńcie sobie ziemię poddaną...” (Rdz. 1.28), istotnie na dziełach ludzkich odbija się wartość człowieka, a zapis ten stał się podstawą rozumienia pracy w nurcie społecznej nauki Kościoła. Z postępu gospodarczego, z kierunków tego postępu rozpoznajemy przemiany i wartości człowieka. „Cały człowiek zdradza się w tym, jaką wartość nadaje rzeczy” (tamże), a praca staje się „jednym ze środków naszego postępu duchowego. Ma ona być tak wykonana, by w jej wyniku człowiek stawał się lepszy nie tylko w znaczeniu sprawności fizycznych, ale i moralnych” (tamże). O tej prawdzie musimy wciąż pamiętać, aby nie „zwyciężył w nas wszystkich mit zapłaty za pracę” (tamże) „w postaci dniówki, akordu, pensji, honorarium” (tamże), co sprawia, że człowiek staje się „zagubiony w pogoni za zarobkiem, popędzany «obowiązkiem» pojmowanym nieraz jako poczucie zewnętrznej potrzeby, a nie moralnej oceny” (tamże), charakterystycznej dla bycia pracowników „niewolnikami rzeczy” (tamże), przez co „odbiegamy od planu Bożego”, co sprawia, że „człowiek z pracy rąk swoich nie staje się ani szczęśliwy, ani nie czyje się dobrze” (tamże). Droga wiedzie do modelu personalistycznego, wedle którego pracy towarzyszy nie tylko jeden cel – „zaspokojenia potrzeb bytowych” (tamże, s. 21)... , wedle których „praca jest nie tylko smutną koniecznością, nie tylko ratunkiem przed głodem i chłodem, ale jest potrzebą rozumnej natury ludzkiej, która poprzez pracę poznaje w pełni siebie i całkowicie się wypełnia. I dopiero dzięki temu może oddziaływać na materię w jedynie celowy i prawdziwie użyteczny sposób” (tamże). Dalsze pogłębienie nurtu personalistycznego, osadzonego w doktrynie Kościoła katolickiego dokonał Jan Paweł II, który w swej w encyklice *Laborem exercens* (1983) stwierdził, że praca i jej wykonywanie to nie tylko zadanie człowieka, bo „praca jest dobrem człowieka – dobrem jego społeczeństwa – przez pracę bowiem człowiek nie tylko przekształca przyrodę, dostosowuje ją do swoich potrzeb, ale także urzeczywistnia siebie jako człowieka, a także poniekąd bardziej staje się człowiekiem” (tamże, s. 31). W osiągnięcie owego celu Papieżowi Janowi Pawłowi II pomogły wcześniejsze stanowiska Piusa XI i Kardynała Stefana Wyszyńskiego i dostrzeżenie w nich szans człowieka w jego wysiłkach na rzecz doskonalenia jako szansy własnej, ale i szansy dla społeczeństwa w jego „nieustannym podnoszeniu poziomu kulturowego i moralnego społeczeństwa, w którym żyje jako członek braterskiej wspólnoty; praca zaś oznacza każdą działalność człowieka, którą za pracę uznać można i uznać należy pośród całego bogactwa czynności, do jakich jest zdolny” (tamże, s. 3), wyrażając w ten sposób upodmiotowienie człowieka pracującego, który tylko przez „różne czynności przynależne do procesu pracy,

a wszystkie one bez względu na ich charakter mają służyć urzeczywistnianiu się jego człowieczeństwa, spełnianiu osobowego powołania, które jest mu właściwe z racji człowieczeństwa” (tamże, s. 11) sprawia, że tylko „praca ludzka ma swoją wartość etyczną, która wprost i bezpośrednio pozostaje związana z faktem, iż ten, kto ją spełnia, jest osobą, jest świadomym i wolnym oraz stanowiącym siebie podmiotem” (tamże, s. 21). Zacytowane treści encykliki T. Nowacki (2008) określa mianem „reorientacji, jaka nastąpiła w *Laborem exercens* (tamże, s. 51) ... „w przywróceniu godności człowiekowi pracującemu i pełni jego praw społecznych” (tamże). Poglądy współczesnych przedstawicieli Kościoła dobitnie akcentują rolę człowieka w procesie pracy, dając pierwszeństwo człowiekowi, przez co „praca jest dla człowieka, a nie człowiek dla pracy” (J. Moskwa, 2003, s. 86). Powyższa teza podkreśla prymat człowieka nad jego pracą, a przez to nad jej wielorakimi owocami. Te mogą mieć charakter wartości przetworzonej, usługowej oraz dobra kulturowego (Nowacki, 2004, s. 190), przez co dostrzeżony przez pedagogów pracy na czele z Twórcą tej subdyscypliny, wieloraki charakter pracy, adekwatny dla jej zmienności i współczesnego usługowego charakteru, jako dominującego obszaru działalności, akcentuje postawę ukierunkowaną na „świadome akcentowanie pracy i świadome uczestnictwo w procesie pracy” (Wiatrowski, 2004, s. 347; por. Nowacki, 1978), wpisując pogląd na pracę – zarówno T. Nowackiego (2004), jak i Z. Wiatrowskiego (2004) – w retorykę encykliki *Laborem exercens* (1983), czyli uczynienia człowieka podmiotem procesu pracy.

Podsumowując, można z satysfakcją stwierdzić, że współcześnie w procesie pracy nie można pominąć nurtu aktywistycznego, to jednak dominujące miejsce przypada człowiekowi, jego zdolnościom oraz stosunkowi do pracy. Cechy te oraz dominacja człowieka nad naturą, zgodnie z koncepcją Boga „czyńcie sobie Ziemię poddaną” (Rdz. 1.28), doprowadziły do upadku feudalnych form pracy i wyzwolenia inicjatyw twórczych człowieka dostrzeżonych i spisanych przez Encyklopedystów (Nowacki, 2001). One zaowocowały odkryciem nowych obszarów wiedzy i włączeniem ich do procesów pracy opartych na nowych technikach i technologiach, tworzących nowe współczesne cywilizacje. One nadały i wciąż nadają nowy trend pracy ludzkiej, to jednak jej walory pozostają niezmiennie, oddając pracy jako kategorii naukowej wartość uniwersalistyczną (Wiatrowski, 2004, s. 347). Wartości uniwersalne, takie jak prawda, dobro, piękno wciąż w pracy tkwią, nadają jej charakter nie tylko uniwersalny, ale i humanistyczny, czyniąc ją „dobrem człowieka, dobrem jego człowieczeństwa (...), praca jest czynem, a jej „doświadczenie jest kluczem do prawdy” co sprawia, że człowiek poprzez pracę „nie tylko przekształca przyrodę, dostosowuje ją do swoich potrzeb, ale także urzeczywistnia siebie jako człowieka, a także poniekąd staje się człowiekiem” (Jan Paweł II, 1983, s. 31). One pozostają wciąż obecne w pracy ludzkiej, pomimo że jej przemiany zaczęły tworzyć nowy świat pracy oparty na innym jej podziale i odpowiednich dla niej zawodach, które współcześnie nie mogą pominąć zagrożeń powodowanych w środowisku, również przez proces pracy, wręcz dewastacji środowiska przyrodniczego, co staje się bolączką współczesności. To kolejny obszar interesujący dla pedagogiki pracy, m.in. poprzez oddziaływanie pracy na środowisko przyrodnicze i negatywne dla

niego skutki można zmienić poprzez wielokierunkową edukację uczniów i studentów oraz podmioty pracujące, tj. pracowników i pracodawców w kształtowaniu wyższej kultury w korzystaniu ze środowiska przyrodniczego. To przyszłość zarówno w zrównoważonym rozwoju, któremu towarzyszą z jednej strony: wiedza o środowisku, kultura ekologiczna i świadomość ekologiczna, a z drugiej: społeczeństwo, środowisko pracy oraz ekonomia i gospodarka (Cichy 2001). Relacje te pokazują zależność stanu środowiska od świadomości i kultury ekologicznej społeczeństwa, z członkami gospodarstw domowych oraz pracownikami i pracodawcami i ich stosunkiem do środowiska przyrodniczego, wymagającym zagospodarowywania wszystkich odpadów z procesu pracy pomimo kosztów tej operacji. To zadanie dla przyszłości pedagogiki pracy, pomimo że problem ten dostrzegł już w 1964 r. Tadeusz W. Nowacki, czyli znacznie wcześniej, aniżeli sygnał dotyczący zbliżającego się kryzysu środowiskowego wysunął ówczesny sekretarz ONZ S. U Thant, który uczynił to w roku 1969 (Cichy, 2016, s. 60). Coraz gorszy stan środowiska przyrodniczego i kolejny głos autorytetu, jakim jest Papież Franciszek, wyartykułowany w encyklice *Laudatio SI* (2015), dowodzi celowości zajęcia się problemem środowiska przyrodniczego, przeniesienie uniwersalizmu na przyrodę, a to dzięki wartościom tkwiącym w tymże środowisku, a także potrzeba ukazania kontekstu pracy i środowiska przyrodniczego oraz budowy nowej koncepcji pedagogiki pracy z relacjami między środowiskiem przyrodniczym a pracą człowieka i uniwersalistycznym jej wymiarem oraz człowiekiem w centrum wszelkich działań.

Podsumowanie. Podjęte rozważania wpisują się w nurt pedagogiki pracy i jej dwie kluczowe kategorie, tj. człowieka i pracę, z ukierunkowaniem tej drugiej na uniwersum pracy, a podmiotu pracy – orientowanie na owo uniwersum, za sprawą wartości wpisujących pracę w uniwersalizm. Z. Wiatrowski opisuje takimi wartościami jak „samoistna, autoteliczna, to znaczy taka, która ma zastosowanie zawsze i wszędzie” (Wiatrowski, 2001, s. 345), co dobrze podsumowuje podjęte rozważania nad uniwersalizmem pracy i wciąż żywotne zainteresowanie nim człowieka.

Bibliografia

1. Baraniak B., *Współczesna pedagogika pracy z perspektywy edukacji, pracy i badań*, Warszawa 2010, wyd. I; 2013, wyd. II.
2. Baraniak B., *Kwalifikacje i kompetencje oczekiwanyimi kategoriami współczesnej pracy*, „Pedagogika Pracy” 2004, nr 43–44.
3. *Biblia Tysiąclecia. Księga Rodzaju Pisma Świętego Starego Testamentu*, Warszawa 2000.
4. *Biblia Tysiąclecia. Księga Mądrości Pisma Świętego Starego Testamentu*, Warszawa 2000.
5. Cichy D., *Kształtowanie świadomości ekologicznej społeczeństwa w okresie zmian cywilizacyjnych*, [w:] *Kształtowanie świadomości ekologicznej społeczeństwa. Teoria i praktyka*, D. Cichy, E. Buchcic, R. Kowalski, T. Stachurska-Maj, A. Strumińska, E. Wolter, I. Żeber-Dzikowska. Warszawa 2016.
6. Furmanek W., *Zarys humanistycznej teorii pracy*, Warszawa 2006.

7. Kardynał Stefan Wyszyński, *Duch pracy ludzkiej*, Warszawa 2003.
8. Moskwa J., *Prorok i polityk*, Warszawa 2003.
9. Nowacki T., *Praca ludzka*, Radom 2008.
10. Nowacki T., *Leksykon pedagogiki pracy*, Radom 2004.
11. Nowacki T., *Zawodoznawstwo*, Radom 2001.
12. Nowacki T., K. Korabiowska-Nowacka K., Baraniak B., *Nowy, słownik pedagogiki pracy*, Warszawa 2000.
13. Nowacki T., *Pedagogika pracy*, [w:] *Pedagogika pracy. Problematyka i przegląd badań*, (red.) T. Nowacki, Warszawa 1982.
14. Nowacki T., *Praca i wychowanie*, Warszawa 1980.
15. Nowacki T., *Metodologia pedagogiki pracy*, Warszawa 1978.
16. Nowacki T., *Wychowanie przez pracę*, Warszawa 1966.
17. Nowacki T., *Wychowanie a cywilizacja techniczna*, Warszawa 1964.
18. Papież Jan Paweł II, *Encylika „Laborem exercens”*, Warszawa 1983.
19. Papież Franciszek, *Encylika Laudatio SI'*, Warszawa 2015.
20. Sosnowski T., *Oświata zawodowa dorosłych*, Warszawa 1968.
21. *Słownik filozoficzny*, Warszawa 2003.
22. Tuszyńska L., *Diagnoza stanu edukacji środowiskowej społeczności lokalnej w wybranych regionach kraju*, Warszawa 2006.
23. Wiatrowski Z., *Praca w zbiorach wartości pracujących, bezrobotnych i młodzieży uczącej się*, Włocławek 2004.
24. Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogiki pracy*, Włocławek 2004.
25. Wiatrowski Z., *Praca jako źródło doświadczania wartości samego siebie*, [w:] *Myśli i działania pedagogiczne*, (red.) Z. Wiatrowski, Włocławek 2001.

dr hab. Barbara BARANIAK – Profesor UKSW

Developing motivation in the foreign language classroom among senior learners

Rozwijanie motywacji osób starszych w klasie językowej

Key words: senior, language learning, motivation, lifelong learning, senior education.

Abstract. The world is aging and life expectancy is extending among world societies. These phenomena undoubtedly create new challenges and result in transformation of the world as we know it. One of the spheres that needs a new approach is education which has to adjust to senior learners who are over 55 years old. Lifelong learning is not a new concept, as it originates from ancient Greece. However, new type of students require new approach and modifications in the educational process. For senior learners education often has compensatory features, e.g. making up for missed opportunities; meeting people and maintaining or developing social contacts. Many seniors attend education in older age simply to have their brain stimulated. Furthermore, older learners may have already developed learning strategies that have served them well in other contexts. The article presents the concept of lifelong learning and selected issues related with senior education in foreign language learning context. The study included in the article aimed at investigating motivational and demotivational factors in senior education. The obtained results point to affective (e.g. anxiety, self-esteem) and social (e.g. opinion of other learners, public performance) factors as the dominating factors in motivational process.

Słowa kluczowe: senior, uczenie się języka, motywacja, uczenie się przez całe życie, edukacja seniorów.

Streszczenie. Świat dookoła nas się starzeje, a średnia długość życia zwiększa się w wielu krajach na całym świecie. Te zjawiska niewątpliwie stwarzają nowe wyzwania i wymuszają transformację świata, jaki dzisiaj znamy. Jedną ze sfer, która wymaga zmian, jest edukacja, która musi dostosować się do seniorów (55+). Co prawda uczenie się przez całe życie nie jest całkowicie nowym konceptem, ponieważ mówiono o nim już w starożytnej Grecji. Jednakże, nowy rodzaj uczenia wymaga nowego podejścia i modyfikacji w procesie edukacyjnym. Dla seniorów edukacja ma często charakter kompensacyjny, nadrabianie straconych okazji, spotkanie nowych osób, podtrzymywanie społecznych kontaktów. Wielu seniorów rozpoczyna naukę dla lepszej stymulacji mózgu. Co więcej, starsi uczniowie prawdopodobnie wykształcili strategie uczenia się, które pozwalają im radzić sobie efektywnie w innych kontekstach. Artykuł opisuje pojęcie uczenia się przez całe życie i wybrane aspekty uczenia się seniorów w kontekście nauki

języka obcego. Badanie przedstawione w artykule skupiało się na czynnikach motywacyjnych i demotywacyjnych w edukacji seniorów. Uzyskane wyniki wskazują na afektywne (lęk językowy, pewność siebie) i społeczne (opinia innych uczestników, publiczne wystąpienie) czynniki, które mają decydujący wpływ na proces motywacyjny.

Introduction. As Jaroszewska (2013) writes in the introduction to her monograph: „since the end of the second world war, modern Europe has been constantly evolving” (p. 10). A phenomenon which is closely related to the evolution of our continent and brings about deep transformations in almost every sphere of our existence, is the continuous aging of the European societies (Thieme, 2008; Kowalewski and Szukalski, 2008; Weinke, 2009; Jaroszewska, 2011a). A similar opinion has been presented by Giannakouris (2008), according to whom, ageing is one of the greatest social and economic challenges to European societies in the 21st century. It will not only affect all Member States, but it will also intersect nearly all European Union policy domains. By 2025 more than 20% of Europeans will be 65 or over that age, with a particularly rapid increase in the number of citizens over 80 years old. Life expectancy at birth is over 80 now in thirty-three countries. Japan has an older population of more than 30 per cent, however, by 2050, 64 countries are expected to join Japan with an older population of more than 30 per cent (<http://www.helpage.org/silo/files/ageing-in-the-21st-century>). In one of the documents, issued by the United Nations, one can read that: „with one in nine persons in the world aged 60 years or over, projected to increase to one in five by 2050, population ageing is a phenomenon that we can no longer ignore”. Furthermore, increasing longevity needs to be perceived as one of the humanity’s greatest achievements and the opportunities that a socially and economically active, secure and healthy ageing population can bring to society, seem to be infinite.

It has important and far-reaching implications for all aspects of society since around the world, two people celebrate their sixtieth birthday every second – an annual total of almost 58 million sixtieth birthdays. One of the social domains influenced by these changes is undoubtedly education which today has been presented with new challenges such as how to adapt older generations to new, dynamic living conditions. What is more, since the world around us is becoming smaller due to technological inventions, elder members of the society should be provided with the opportunity to develop their intercultural, linguistic, as well as technological competences. These competences are the foundation for intercultural dialogue, which with time, transformed from political statement into indispensable and anticipated dimension of contemporary reality (Jaroszewska, 2013).

Keeping the above in mind, it seems natural to assume that educational institutions which aim at teaching senior students (55+ years old or retired) need to address their courses to the exact target group that is probably not aiming to get a degree or to improve their career opportunities. Therefore, such approach requires application of different methodologies and creating specially designed courses, activities and materials. If one assumes that the main aim of senior education is to increase senior learners' well-being

and quality of life, teaching should be perceived as a socio-educational activity where more formal, non-formal and informal activities are blended. The knowledge students acquire is important, but other skills, attitudes and aims should not be forgotten such as socialization, integration with society, active citizenship, etc. (Escuder-Mollon and Esteller-Curto, 2013, pp. 7–8). A similar opinion is presented by Berndt (2000), who claims that foreign language education often has compensatory features for older learners, e.g. making up for missed opportunities; meeting people and maintaining or developing social contacts. Many seniors attend in older age simply to have their brain stimulated.

The concept of lifelong learning. The philosophy of learning throughout life is anything but modern since „ancient societies all over the world have emphasized the need to learn from the cradle to the grave” (Medel-Añonuevo, Ohsako and Mauch, 2001). Lifelong learning was firmly embodied in the works of the ancient Greeks, such as Plato and Aristotle, who described a process of learning for philosophers which extended over a lifetime. The Greek notion of a *paideia* comprised the development of dispositions and capabilities which motivated a person to permanent scholarship. However, within the context of the Greek philosophers, lifelong learning was reserved for the elite social class and it was not associated with occupation or 'making a living', but rather with the engagement in philosophic speculative inquiry. Furthermore, Plato recommended that every adolescent should study mathematics as groundwork for abstract thinking. Moreover, he felt the study of philosophy might best begin at about the age of fifty. Down through the ages, the idea that the person would be self-motivated to seek a life of continuous learning and would be empowered to be his or her own teacher has been a theme among a long line of educational thinkers and reformers (Bosco, 2007, p. 3).

A similar approach to obtaining knowledge and experience may be found in ancient Japan where in 1716, Yamamoto Tsunetomo wrote *Hagakure – the code of the samurai*. It is a manual which consists of a series of short anecdotes and reflections for the samurais. One of the entries in that book reads:

A certain swordsman in his declining years said the following: “In one’s life, there are levels in the pursuit of study. In the lowest level, a person studies but nothing comes of it, and he feels that both he and others are unskillful. At this point he is worthless. In the middle level he is still useless but is aware of his own insufficiencies and can also see the insufficiencies of others. In a higher level he has pride concerning his own ability, rejoices in praise from others. This man has worth. In the highest level a man has the look of knowing nothing. These are the levels in general. But there is one transcending level, and it is the most excellent of all. This person is aware of the endlessness of entering deeply into a certain Way and never thinks of himself as having finished. He truly knows his insufficiencies and never thinks that he has succeeded. Throughout your life advance daily, becoming more skillful than yesterday, more skillful than today. This is never-ending (Tsunetomo, 1716).

Three centuries have passed and today lifelong learning has become a worldwide issue. In 1990 Japan established the *Promotion of Lifelong Learning Law and a National Learning Council*. In 1996, the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) initiated a research and development program which was intended to make lifelong learning a reality for all and in UNESCO's International Commission on Education for the 21st Century made lifelong learning its core unifying theme. In June of 2006, at a Moscow meeting of education ministers held in conjunction with the Russian presidency of the G8, the ministers issued a communiqué with 18 points, one of which focuses specifically on the need to develop comprehensive systems of lifelong learning, from early childhood through adulthood (Bosco, 2007, p. 3).

Medel-Añonuevo et al. (2001) state that in the beginning of the 21st century European Union (EU) and its member states, the Organization of Economic Cooperation and Development (OECD) and even the World Bank advocate the need to learn throughout life. Given their ideological, political and economic dominance vis-à-vis the rest of the world, it is not surprising that they are gaining adherents in other regions of the world. Asian countries have followed this line of thinking and have developed modern policy discourses on lifelong learning, transforming in the process their own traditional philosophies (e.g., Confucianism, Buddhism) which have for centuries promoted continuous learning. The predominantly economic interpretation of lifelong learning in the last ten years, however, has become problematic for many educators and practitioners who have come forward with such terms as *Lifelong (L) Earning* and *Learning to Earn* as their succinct criticism of the way the term is being promoted. What is understandable, is that the context of lifelong learning has changed significantly and necessary guiding and organizing principle of education reforms need to be introduced. It is recognized today as an indispensable tool to enable education to face its multiple current and emerging challenges. As information and communication technologies (ICTs) infuse our societies and communities, the role of the individual learner is highlighted. Globalization has produced outcomes and processes which make the learning of new skills and competencies of paramount importance. In the past, however, a more holistic interpretation of lifelong learning has been promoted, as can be seen in the Faure Report: *Learning to Be*, from 1972. These report sought to institutionalize the concept of lifelong education, advocated for the right and necessity of each individual to learn for his/her social, economic, political and cultural development (Medel-Añonuevo, Ohsako and Mauch, 2001).

The above mentioned report acknowledged the existence of lifelong education practices in diverse cultures and emphasized that lifelong education needs to be enshrined as the basic concept in educational policies. The authors of the Faure Report claimed that every person must have the opportunity to keep learning throughout his or her life. Furthermore, the concept of lifelong learning should be seen as the keystone of every learning society as it encompasses every aspect of education, embraces everything in it, with the whole being more than the sum of its parts. For the authors of the report lifelong learning is not just an educational system but „the principle in which the over-all

organization of a system is founded, and which accordingly underlies the development of each of its component parts” (Medel-Añonuevo, Ohsako and Mauch, 2001, p. 2).

Recent research has shown the importance of lifelong learning (as a psychosocial activity) for better quality of life. Learning can be seen as an activity that keeps individuals active, but also enables them to increase their creativity, personal development, personal skills and life satisfaction. Lifelong learning is therefore a powerful tool that is frequently part of the personal development dimension (Shalock and Verdugo, 2002). It promotes the development of knowledge and competences that will enable adaptation to the knowledge-based society and also valuing all forms of learning. Lifelong learning concerns acquiring and updating all kinds of abilities, interests, knowledge and qualifications from the pre-school years to post retirement (Soni, 2012).

Senior language education. According to Nizegorodcew (2016), the strengths and weaknesses of senior learners with respect to foreign language relearning “(...) depend not only, and not primarily on how old they are, but on their study objectives” (p. 90). When it comes to foreign language education, it seems that the greatest impediment to senior language learning may be the doubt that older adults can learn a new language. Such thought may exist in the mind of the teacher and the learner as well. Most people may follow a well-known concept that the younger the learner is the better. However, studies comparing the rate of second language acquisition in children and adults have shown that although children may have an advantage in achieving native-like fluency in the long run, adults actually learn languages more quickly than children in the early stages (e.g. Krashen, Long, and Scarcella, 1979). These studies indicate that attaining a working ability to communicate in a new language may actually be easier and more rapid for the adult than for the child. Studies on aging have demonstrated that learning ability does not decline with age. If older people remain healthy, their intellectual abilities and skills do not decline. Adult learners learn differently from children, but no age-related differences in learning ability have been demonstrated for adults of different ages (Schlepppegrell, 1987). However, if one decides to compare older learners with their younger counterparts some advantages of senior learners may emerge such as:

They may be able to plot their new language on to concepts about the world which they already possess from their first language. This can help greatly in vocabulary acquisition, c.f. Ausubel, 1964, and in making inferences as to meaning. Younger learners by contrast may have to acquire these concepts as well as learn how to express them in both their first and their additional languages.

They may be more experienced in handling the discourse of conversations and other language activities, and thus may be more adept at gaining feedback from native speakers or teachers and in negotiating meaning (e.g. Scarcella and Higa, 1982).

They are likely to have acquired a wider range of strategies for learning, e.g. note-taking, use of reference materials, searching for underlying pattern. This, allied to their established literacy in their first language, may help them become more efficient learners.

They may have a clearer sense of why they are learning an additional language and may therefore be able to work purposefully towards objectives of their own choosing. (Johnstone, 2002, p. 12).

Study. Contradicting the existing stereotypes, seniors can be successful language learners. Unfortunately, one major obstacle that hinders them from taking up language education is their low self-esteem concerning their learning abilities. Obviously, old age carries some limitations, which may be overcome by proper adaptation of classroom context. Furthermore, positive classroom atmosphere has fundamental significance on the learners' self-confidence and their willingness to participate actively in the foreign language process. Such statement undoubtedly concerns senior learners. Therefore, senior language learners should learn in a friendly and anxiety-reducing environment. They should feel continuous support and trust from the foreign language teachers throughout the whole foreign language process.

Aim of the study. Having said the above, the predominant aim of the study was to find out more about motivational and demotivational factors which have direct or indirect influence on senior learners' efficient learning process.

Participants. The participants of the study were 7 learners, 5 females and 2 males, recruited on a voluntary basis from two groups attending courses in English as a foreign language. They were enrolled in the first semester and were taught by two teachers of English, who differed considerably with respect to their experience in teaching English. All of the participants could be described as 'senior language learners' taking into account the criteria adopted for the purpose of this study (i.e., 55 years of age or older), with the precise breakdown being the following: three learners between the ages of 55 and 60, two students between the ages of 61 and 65, and one student at the age of 67. As regards to their education, five participants claimed to have graduated from a university and two participants claimed to have graduated from a university. When it comes to their command of the target language, they self-assessed themselves with the average of 2.6 on a six-point scale which may indicate that they were not very confident about their command of English. The participants were also asked whether they knew languages other than English, with four of them pointing to Russian, which should not be surprising since learning of Russian had been mandatory when they had been attending primary and secondary school. Two learners mentioned French and four German.

Instruments and procedures. The data were collected during two group interviews conducted during the period of one week. Each of the interviews lasted ninety minutes and has not been recorder due to the participants' negative feedback. During both interviews the researcher could only make notes. Although, participation in both interviews was completely voluntary all the senior learners attended each of them. Furthermore, for the convenience of the participants the interviews have been conducted in Polish and did

not have any fixed format; therefore, the participants could freely express their opinions. In the preliminary stage of each discussion the researcher initiated a general exchange of ideas and after some time the discussion was directed towards the topic of motivation. Sometimes the exchange of the opinions was stimulated by the researcher who asked general questions, such as: 'What motivates or demotivates you to study?' or 'What motivates you to study English?'. However, the participants have been very active and the interviews did not require frequent interventions. No other instruments apart from interviews have been used during the study due to the reluctance of the senior learners who explicitly refused to fill in questionnaires, be observed, or write journals.

Results and discussion. When the senior students were asked about their motives for joining the third age university and starting their education all over again they pointed to social factors such as their family members' encouragement, the chance to leave the house for few hours and meet people in their age, introducing changes in their lives, as well as, general change in their lifestyle. These answers are mirroring those that were uncovered in previously conducted studies (i.e., Jaroszewska, 2013; Niżegorodcew, 2016).

Additionally, the obtained results clearly indicate that the participants did not pursue any specific, clearly-defined aims in learning English. Senior students most often expressed the opinion that learning English was predominantly considered as a hobby and stressed the fact that it constituted a way of staying active and mentally agile, practicing their memory and developing new skills. Majority of the respondents pointed to social factors as those which were considered as the most motivating for them while deciding to participate in a language course („I have contact with other people. I made new friends”). These factors included having family members abroad and the possibility to travel abroad with skills allowing to communicate effectively with members of other cultures („I managed do get by during my trip to the USA. I am proud of myself”). Other participants claimed that they always wanted to learn English or expressed the necessity to know English as lingua franca of the contemporary world. However, there were also answers related to the course itself such as: high level of classes or friendly and well prepared teacher. Among other, course related motivating factors, the respondents pointed to friendly atmosphere, appraisal from the teacher or other students, as well as well written test. Furthermore, some senior students emphasized the significance of socio-affective issue such as cooperation with other students as a motivating factor.

However, almost every participant taking part in the study talked about the feeling of satisfaction and fulfillment resulting from foreign language learning. Some of their opinions are presented below:

„I didn't believe I could learn a language at my age. I am motivated and I already know a lot”.

„Assuming that I had contact with English in such an advanced age I consider myself to be successful and not give up my language learning”.

„I took up a challenge and I signed up for the course, met new people. Now I feel great”.

„I feel younger because I am still studying and I made new friends”.

„I overcame my weaknesses and met new people my age”.

Overcoming personal apprehensions and increase of self confidence seem to be prevailing motives among senior learners who want to prove to themselves and others that they are still competent enough to successfully embark on new educational challenges. In these comments one can easily detect joy and satisfaction resulting from the fact that seniors are still proficient members of the society. Unfortunately, the written text does not show the mimics and the tone of the voice which was present during interviews with senior learners. When commenting on their achievements, senior learners were explicitly satisfied and their faces and voices were full of delight and happiness. The reason for such contentment stemming from participating in educational process may result from the fact that in contemporary, European societies it has become common to distinguish emotional and social loneliness (Drennan et al., 2008; Dykstra and Fokkema, 2007). Following Weiss (1973), emotional loneliness is missing an intimate attachment, such as a marital partner, and is accompanied by feelings of desolation and insecurity, and of not having someone to turn to. Therefore, the problem of social loneliness and lacking a wider circle of friends and acquaintances may be overcome by joining educational process which can provide a sense of belonging, of companionship and of being a worthy member of a community.

The respondents also pointed to demotivating factors in their English language learning, such as the most often mentioned during the interviews, too fast pace of the lesson and too many words to memorize. These answers seem not to be surprising since the cognition of people is fully developed at the age of 25 and from middle-age it starts to decline. All aspects related with cognition demonstrate losses with similar trajectories as people age. Furthermore, serious decline in memory functions is usually a sign of a distinct dementia and depression. Therefore, senior learners should know that their memory skills can be exercised and their activities should be adjusted to their motivation and positive learning atmosphere. The optimal level of cognition requires enough sleep, a good level of nutrition and physical exercise (Suutama, 2010).

Additional demotivating factors such as 'mistakes made in the presence of other students' and 'being the only student who does not comprehend' seemed to be interconnected with the students' anxiety caused by the way they are perceived by others. Since language learning is predominantly associated with social context it seems natural that senior students are anxious when their positive public image is being threatened. This further depends on their self-perception and whether they see themselves as active designers of their own environment or as powerless victims of their fate (Schmidt, 2010; Friebe & Schmidt-Hertha, 2013). Finally, the respondents pointed to situations during which they have to speak English in front of the other students in the group or during language tests.

Conclusions. Contradictory to some existing stereotypes, senior learners can not only successfully participate in a foreign language learning process, but maybe even more importantly, increase their self-esteem, make new friends, develop a sense of belonging, and prove themselves capable of achieving personal goals. Seniors are efficient foreign language learners provided they are surrounded by friendly and supportive atmosphere. Therefore, educators should pay attention to affective factors while working with senior learners. Positive reinforcement and constant support may result in increased participation and well-being of the senior learners. Learners should be encouraged to freely express their opinions, since their experience and knowledge of the outside world undoubtedly surpasses other age groups.

Educators working with senior learners should bear in mind that class activities should include large amounts of oral repetition, extensive pronunciation correction. Furthermore, providing opportunities for learners to work together, focusing on understanding rather than producing language, and reducing the focus on error correction can build senior learners' self-confidence and promote language learning. Educators need to emphasize the progress learners are making and provide opportunities for them to feel successful.

Finally, it needs to be remembered that senior learners have already developed efficient learning strategies that have been used in other contexts. Therefore, educators should be flexible enough to allow different approaches to the learning task inside the classroom. However, sometimes older learners with little formal education may need to be introduced to strategies for organizing information. At the same time, many successful strategies used by senior learners have been identified and may be incorporated into foreign language learning programs, in order to provide a wide range of possibilities for senior learners.

Having said that, it would be helpful to conduct more research on affective and cognitive strategies used by senior learners in educational context. The obtained data would provide a valuable insight into older learners behaviors and their approach towards themselves and the learning process. It seems also advisable to consider introducing changes in teacher training and devote more time to focus on senior education and adjusting the educational process to specific expectations of senior learners.

Bibliography

1. Ausubel D. (1964), *Adults versus children in second-language learning: psychological considerations*, The Modern Language Journal 48, 45–64.
2. Bosco J. (2007), *Lifelong learning. What? Why? How?* Published presentation during Conference on Lifelong Learning at Leningrad State University, named after A.S. Pushkin.
3. Drennan J., Butler M., Byrne A., Feally G., Frazer K., Irving K. (2008), *The experience of social and emotional loneliness among older people in Ireland*, Ageing Soc. 28, 1113–1132.
4. Dykstra P.A., Fokkema T. (2007), *Social and emotional loneliness among divorced and married men and women: comparing the deficit and cognitive perspectives*, Basic Appl Soc Psychol 29, 1–12.

5. Escuder-Mollon P., Esteller-Curto R. (2013), *Introduction*, [in:] P. Escuder-Mollon, S. Cabedo (eds.), *Education and quality of life of senior citizens*, (pp. 7–9), Spain: Universitat Jaume I.
6. Friebe J., Schmidt-Hertha B. (2013), *Activities and barriers to education for elderly people*, *Journal of contemporary educational studies* 1/2013, 11–28.
7. Giannakouris K. (2008), *Ageing characterises the demographic perspectives of the European societies, in population and social conditions*, Eurostat, *Statistics in focus*, 72/2008, 11–21.
8. Jaroszewska A. (2011a), *Współczesne determinanty badań glottodydaktycznych. O perspektywach rozwoju glottogeragogiki [Modern determinants of glottodydactic studies. About the perspectives of glottogeragogy]*, *Neofilolog* 37, 87–100.
9. Jaroszewska A. (2013), *Nauczanie Języków Obcych Seniorów w Polsce: Analiza Potrzeb i Możliwości w Aspekcie Międzykulturowym [Teaching foreign languages to senior students in Poland: An analysis of their needs and possibilities in the intercultural perspective]*. Kraków, Impuls.
10. Johnstone R. (2002), *Addressing the age factor: Some implications for languages policy. Directorate of School, Out-of-School and Higher Education*. Strasbourg: Council of Europe.
11. Kowalewski J., Szukalski P. (2008), *Ageing of the Polish population – between the demography and social gerontology*, [in:] *Aging of Polish population – between demography and social gerontology in Poland*, (eds.) Kowaleski J., Szukalski P., Łódź 2008, Łódź University Publishing.
12. Krashen S.D., Scarcella R.C., Long M.A. (eds.) (1979), *Child-adult differences in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
13. Medel-Añonuevo C., Ohsako T., Mauch W. (2001), *Revisiting Lifelong Learning for the 21st Century*, UNESCO Institute for Education – Hamburg: Art Angel Printshop.
14. Niżegorodcew A. (2016), *Studying English in senior years: A psycholinguistic perspective*, [in:] D. Gałajda, P. Zakrajewski, M. Pawlak (eds.), *Researching Second Language Learning and Teaching from a Psycholinguistic Perspective. Studies in Honor of Danuta Gabryś-Barker* (pp. 87–104). Heidelberg – New York: Springer.
15. Scarcella R.C., Higa C.A. (1982), *Input and age differences in second language acquisition*, [in:] S.D. Krashen, R.C. Scarcella, M.H. Long (eds.), *Child-adult differences in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
16. Schleppegrell M. (1987), *The Older Language Learner*. ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics Washington DC. ED287313.
17. Schmidt B. (2010), *Perception of age, expectations of retirement and continuing education of older workers*, [in:] *Working and ageing: emerging theories and empirical perspectives*. Luxembourg: Publications Office, pp. 210–226.
18. Shalock R., Verdugo M. (2002), *1 Handbook on Quality of Life for Human Service Practitioners*. Washington, DC, USA: American Association on Mental Retardation.
19. Soni S. (2012), *Lifelong learning – education and training. Post conference article. Learning and Teaching Methodology*. „Knowing to manage the territory, protect the environment, evaluate the cultural heritage”.
20. Suutama T. (2010), *Memory and learning*, [in:] Heikkinen E., Rantanen T., Kustannus Oy Duodecim (eds.), 192–203.
21. Thieme F. (2008), *Alter(n) in der alternden Gesellschaft. Eine soziologische Einführung in die Wissenschaft vom Altern(n)*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH.

22. Tsunemono Y. (1716), *Hagakure. The book of the samurai*, Translated by Wilson, S. 1979. Tokyo: Kodansha International.
23. Weinke I. (2009), *Altern in Gesellschaft: sportsoziologische und -psychologische Aspekte im höheren Lebensalter*, Hamburg: Diplomica Verlag GmbH.
24. Weiss R.S. (1973), *Loneliness: the experience of emotional and social isolation*. Cambridge: MIT Press.
25. Internet sources: <http://www.helpage.org/silo/files/ageing-in-the-21st-century>.

dr Marek DERENOWSKI – Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa Konin, Zakład Filologii Angielskiej UAM Kalisz, derenosiu73@gmail.com.

Edukacja dorosłych jako element oferty pomorskich gospodarstw agroturystycznych

Adult education offered by Pomeranian agrotourism

Słowa kluczowe: zagrody edukacyjne, edukacja dorosłych, agroturystyka.

Streszczenie. Województwo pomorskie z uwagi na swoje nadmorskie położenie i unikalne walory środowiskowe posiada doskonale warunki do rozwoju agroturystyki. W warunkach dużej konkurencji rynkowej pomorscy rolnicy dostrzegli możliwość rozwoju swoich gospodarstw poprzez działalność edukacyjną, czego przejawem było przystąpienie 21 podmiotów do powstałej w 2011 roku Ogólnopolskiej Sieci Zagród Edukacyjnych. W ramach Sieci pomorskie zagrody przygotowały szeroką ofertę programów edukacyjnych adresowana do różnych grup wiekowych odbiorców. Blisko 85% opracowało programy kierowane do osób dorosłych zainteresowanych szeroko rozumianą edukacją wiejską. Pomorskie zagrody oferują dorosłym gościom zajęcia edukacyjne ukazujące życie na wsi, pracę rolnika, procesy produkcji i pozyskiwania żywności, opiekę nad zwierzętami gospodarskimi itp. Ponadto dużym zainteresowaniem gości cieszą się programy z zakresu edukacji regionalnej związanej z dziedzictwem kulturowym wsi (rękodzieło, sztuka ludowa), edukacji kulinarnej, ekologicznej i prozdrowotnej. Najczęściej działania edukacyjne organizowane są jako jednodniowe zajęcia grupowe, warsztatowe dostosowane do wymagań określonych grup turystów. Zakres oferty oraz jej cena ustalane są każdorazowo z organizatorami. Funkcję przewodników prowadzących zajęcia pełnią gospodarze, rzadziej zatrudnieni nauczyciele. Zainteresowanymi edukacją dorosłych w pomorskich zagrodach są przede wszystkim pracownicy i członkowie instytucji i organizacji wspierających rolnictwo i nastawionych na rozwój obszarów wiejskich. Ponadto podopieczni ośrodków pomocowych, stowarzyszeń i fundacji działających na rzecz osób niepełnosprawnych oraz osób starszych.

Celem opracowania jest analiza oferty edukacyjnej w pomorskich gospodarstwach agroturystycznych kierowanej do osób dorosłych. Do realizacji celów posłużono się analizą literatury przedmiotu oraz wynikami ogólnopolskich badań, a także wnioskami wpływającymi z badań własnych (sondażowych) prowadzonych na terenie województwa pomorskiego w latach 2017–2019.

Key words: educational farms, adult education, agro-tourism.

Abstract. Due to its coastal location and unique environmental qualities, the Pomeranian Voivodship has excellent conditions for the development of agro-tourism. In the face of high market competition, Pomeranian farmers noticed the possibility of developing their

undertakings through educational activities, which was manifested in the accession of 21 entities to the National Network of Educational Farms established in 2011. As part of the Network, Pomeranian farms have prepared a wide range of educational programs addressed to different age groups of clients. Nearly 85% have developed programs targeted at adults interested in broadly understood rural education. Pomeranian farms offer to adult guests educational classes showing rural life, farmer's work, food production and extraction of food, care for farm animals, etc. In addition, programmes in the field of regional education related to the cultural heritage of the village (handicrafts, folk art) are of great interest to guests as well as culinary, ecological and health education classes. Most often, educational activities are organized as one-day group and workshop activities tailored to the requirements of specific groups of tourists. The scope of the offer and its price are agreed with organizers. Farmers, less frequently employed teachers, play the role of guides conducting classes. Those interested in adult education in Pomeranian farms are primarily employees and members of institutions and organizations supporting agriculture and oriented towards rural development. In addition, those under care of aid centres, associations and foundations working for the benefit of disabled people and the elderly.

The aim of the study is to analyse the educational offer of Pomeranian agro-tourist undertakings targeted at adults. To achieve the goals, the analysis of the literature on the subject and the results of nationwide research were used, as well as conclusions resulting from my own (survey) research conducted in the Pomeranian Voivodship in 2017–2019.

Wprowadzenie. Definiując agroturystykę, należy zaznaczyć, że jest to forma wypoczynku odbywającego się na terenach wiejskich o charakterze rolniczym, z bazą noclegową i rekreacyjną związaną z funkcjonującym (prowadzącym produkcję) gospodarstwem rolnym oraz jego otoczeniem przyrodniczym, produkcyjnym i usługowym (Drzewiecki, 1995; Majewski, 2000; Marks i wsp., 2006; Wiatrak, 1996). Bazuje ona na atrakcyjności środowiska naturalnego i krajobrazie, buduje oraz chroni naturalne, rolnicze i kulturowe dziedzictwo obszarów wiejskich (Połucha i wsp., 2003). W świetle unijnej strategii wielofunkcyjnego rozwoju obszarów wiejskich przynosi znaczące efekty ekonomiczne oraz społeczne, w tym edukacyjne (Sikora, 2016).

Województwo pomorskie z uwagi na nadmorskie położenie oraz unikalne walory przyrodnicze posiada doskonałe warunki do rozwoju agroturystyki – od wielu lat należy do ścisłej czołówki krajowej¹. W warunkach dużej konkurencji rynkowej pomorscy rolnicy dostrzegli możliwość rozwoju swoich gospodarstw poprzez działalność edukacyjną. Część z nich (21 podmiotów) przystąpiła do działającej od 2011 roku Ogólnopolskiej Sieci Zagród Edukacyjnych.

Gospodarstwa zakwalifikowane jako „zagrody edukacyjne” zobowiązane są do realizacji co najmniej dwóch programów edukacyjnych z zakresu: produkcji roślinnej, zwierzęcej, przetwórstwa płodów rolnych, edukacji ekologicznej i konsumenckiej oraz dziedzictwa kultury materialnej wsi, tradycyjnych zawodów, rękodzieła i twórczości ludowej. Właściciele zagród zobligowani są również do posiadania zwierząt gospodarskich lub upraw rolniczych. Ponadto ich obiekty muszą spełniać minimalne warunki

¹ Według szacunków Ministerstwa Rolnictwa i Rozwoju Wsi w 2014 roku na terenie województwa funkcjonowały 672 gospodarstwa, dysponujące 7595 miejscami noclegowymi.

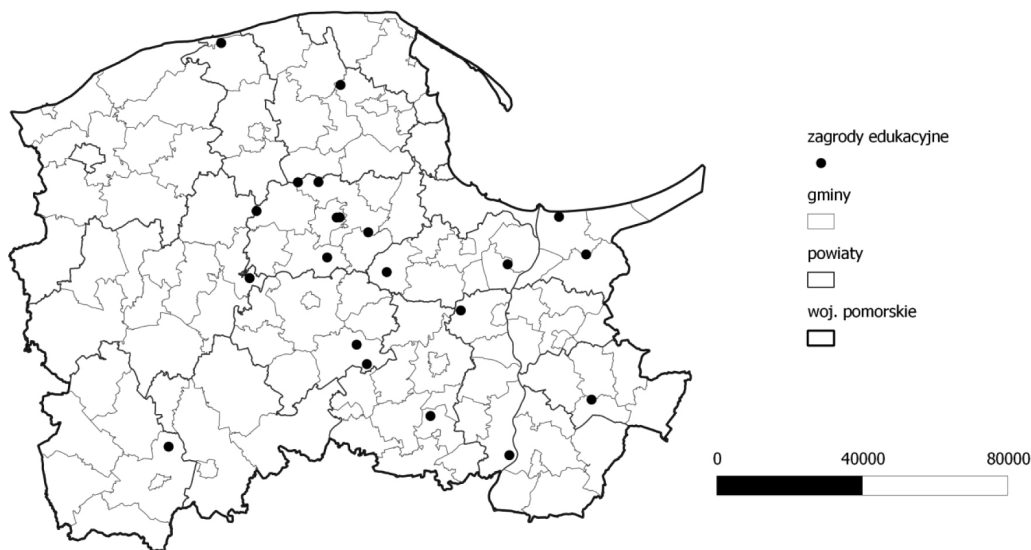
techniczne przewidziane dla zagród edukacyjnych oraz przestrzegać przepisów dotyczących bezpieczeństwa gości. Zapleczem edukacyjnym zagród są wszelkie budynki gospodarskie, tj. stajnie, stodoły, obory, spichlerze, garaże, wiaty, magazyny, serownie, przydomowe piekarnie, pracownie pszczelarские, a nawet podwórze. Udział w sieci jest dobrowolny i bezpłatny.

Pomorskie zagrody edukacyjne proponują zindywidualizowane programy edukacyjne wynikające z profilu gospodarstwa oraz pasji gospodarzy. Swoją ofertę kierują do różnych grup wiekowych turystów. Coraz częściej z przygotowanych programów korzystają osoby dorosłe, widząc w nich doskonałe źródło wiedzy, zabawy i relaksu.

Współcześnie za jeden z warunków efektywnej edukacji uznaje się uczenie poprzez indywidualne zaangażowanie, osobiste odkrycia i ocenę własnych dokonań. Wybierane są aktywizujące metody pracy dydaktycznej rozwijające „naturalne zamiłowanie do nauki, z którym każdy człowiek się rodzi” (Measelle, Egon, 1996). To nowoczesne podejście do edukacji czyni gospodarstwo rolne atrakcyjnym miejscem do prowadzenia zajęć dydaktycznych integrujących teorię z praktyką. Bezpośredni kontakt z bogatym otoczeniem rolniczo-przyrodniczym i kulturowo-społecznym w zagrodzie wiejskiej sprzyja holistycznemu rozwojowi. Swobodna wiejska przestrzeń, obecność zwierząt, mnogość zapachów, smaków i dźwięków dostarczają mnóstwo bodźców poznawczych i emocjonalnych, wpływając na realizację zasady: „nauka jest najbardziej efektywna wówczas, kiedy sprawia radość” (Kline, 1988). Proponowane w zagrodach nowoczesne podejście do procesu edukacji jest niezwykle ważne, ponieważ to one kształtują świadomość ekologiczną, pokazując życie zgodne z prawami natury oraz konsekwencje nadmiernej eksploatacji zasobów przyrody. Działania edukacyjne podejmowane w gospodarstwach powinny przyczyniać się do szerzenia i pogłębiania wiedzy o przyrodzie, kształtować wrażliwość turysty (Kurczewski, 2007).

Programy edukacyjne w oparciu o rolnictwo organizowane są w wielu krajach europejskich. Najbardziej zaawansowane systemy tworzą: Francja, Szwajcaria, Austria, Niemcy (Kmita-Dziasek, 2010).

Obszar i metody badań. Celem prowadzonych badań była analiza oferty edukacyjnej kierowanej do osób dorosłych przygotowanej w pomorskich gospodarstwach agroturystycznych należących do Ogólnopolskiej Sieci Zagród Edukacyjnych. Badaniami objęto wszystkie (21) gospodarstwa zrzeszone w SZE w 2019 roku (ryc. 1). Założone cele zrealizowano, wykorzystując kwestionariusze ankietowe dotyczące każdej z zagród w Pomorskiem, zamieszczone na stronie Ogólnopolskiej Sieci Zagród Edukacyjnych <https://www.zagroda-edukacyjna.pl>. W celu szczegółowego określenia zakresu działalności zagród dokonano analizy oferty edukacyjnej zamieszczonej na macierzystych stronach internetowych gospodarstw. Informacje zweryfikowano i uzupełniono wywiadem pośrednim (telefonicznym) przeprowadzonym 5–6 sierpnia 2019 r. Realizując zakładane cele, wykorzystano również inne metody badawcze, tj. analiza: literatury przedmiotu, danych statystycznych, dokumentacji fotograficznej i kartograficznej.



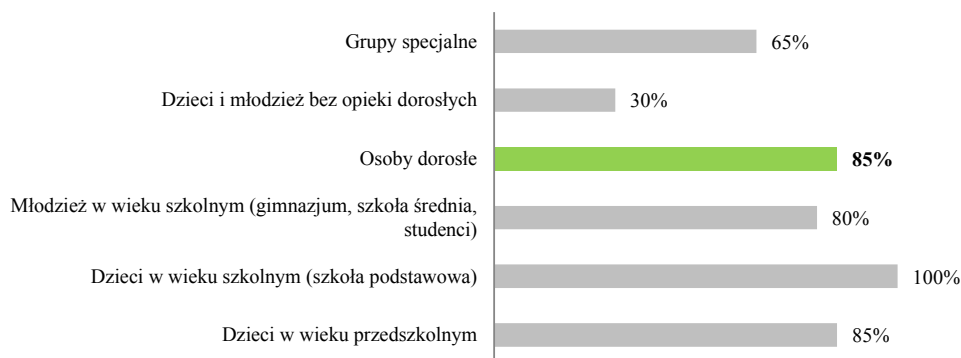
Ryc. 1. Obszar badań. Zagrody edukacyjne w województwie pomorskim w 2019 roku

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych adresowych zagród edukacyjnych dostępnych na stronie Ogólnopolskiej Sieci Zagród Edukacyjnych (<https://www.zagroda-edukacyjna.pl>).

Oferta edukacyjna pomorskich zagród edukacyjnych kierowana do osób dorosłych. Pomorskie zagrody proponują własne programy edukacyjne, wynikające z profilu prowadzonej działalności rolniczej, najbliższego otoczenia zagrody, a przede wszystkim pasji i zainteresowań właścicieli. Ofertę swoją kierują przede wszystkim do grup zorganizowanych dzieci i młodzieży oraz osób dorosłych – w tym coraz częściej seniorów. Blisko 85% badanych przygotowało szeroką ofertę kierowaną do dorosłych gości.

Edukacją w zagrodach zainteresowanych jest wiele instytucji działających na rzecz rozwoju obszarów wiejskich, tj. ODR, ARiMR, stowarzyszenia agroturystyczne, towarzystwa krajoznawcze itp. W zagrodach organizują oni spotkania integracyjne, warsztaty oraz szkolenia. Znaczącą grupą odbiorców usług edukacyjnych stają się w ostatnim czasie osoby niepełnosprawne (zakwalifikowane jako grupy specjalne) oraz starsi studenci, uczestnicy w tzw. uniwersytetach trzeciego wieku z ośrodków akademickich trójmiejskiego i słupskiego. Bliżej adresatów oferty edukacyjnych pomorskich gospodarstw scharakteryzowano na wykresie 1.

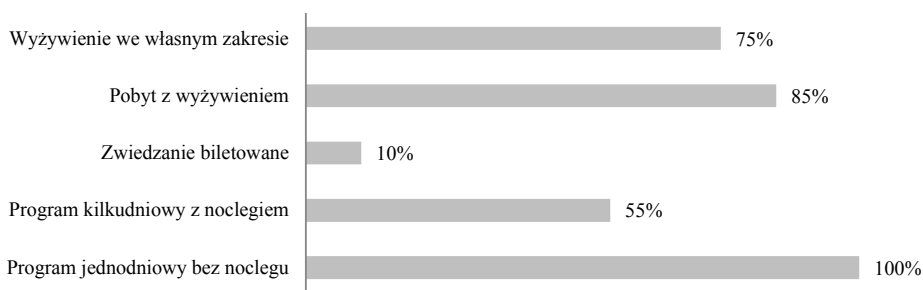
Goście mogą zwiedzić gospodarstwo i poznać jego podstawowe funkcje oraz aktywnie uczestniczyć w zajęciach proponowanych przez rolnika. Zakres oferty jest zróżnicowany i dostosowany do różnych odbiorców. Pobyt w zagrodzie może być kilkugodzinny, całodzienny, a nawet kilkudniowy z noclegiem. Najpopularniejsze wśród



Wykres 1. Adresaci oferty edukacyjnej pomorskich zagród edukacyjnych

Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariuszy ankietowych.

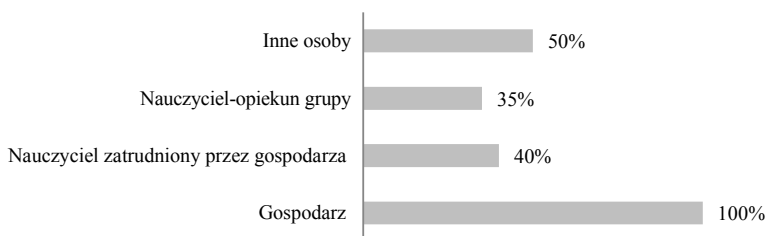
dorosłych gości są jednodniowe pobyty z kilkugodzinnymi programami edukacyjnymi – wskazuje na to blisko 80% badanych gospodarzy. W ofercie 85% gospodarzy są również usługi żywieniowe, z których w różnej formie korzysta większość (ok. 70%) grup zorganizowanych. Goście najchętniej wybierają powitalną kawę z ciastem lub degustację potraw regionalnych. Większość grup zainteresowana jest również wspólnym biesiadowaniem przy ognisku na zakończenie pobytu w zagrodzie. Opłaty za zajęcia są w większości gospodarstw ustalane indywidualnie z poszczególnymi grupami. Cena jednodniowego pobytu w zagrodzie dla osoby waha się w przedziale 30–60 zł w zależności od zakresu oferty. Formę oferowanego pobytu proponowaną przez pomorskie zagrody edukacyjne przedstawiono na wykresie 2.



Wykres 2. Forma pobytu w pomorskich zagrodach edukacyjnych

Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariuszy ankietowych.

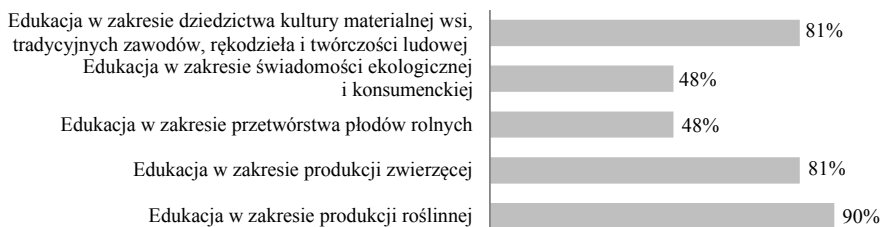
Zajęcia edukacyjne dla dorosłych prowadzą sami gospodarze bądź członkowie ich rodzin (lub inne osoby przebywające we wspólnym gospodarstwie domowym). Część gospodarzy zatrudniała dodatkowo nauczycieli do pracy m.in. z grupami specjalnymi (40%) (wykres 3).



Wykres 3. Osoba prowadząca zajęcia edukacyjne

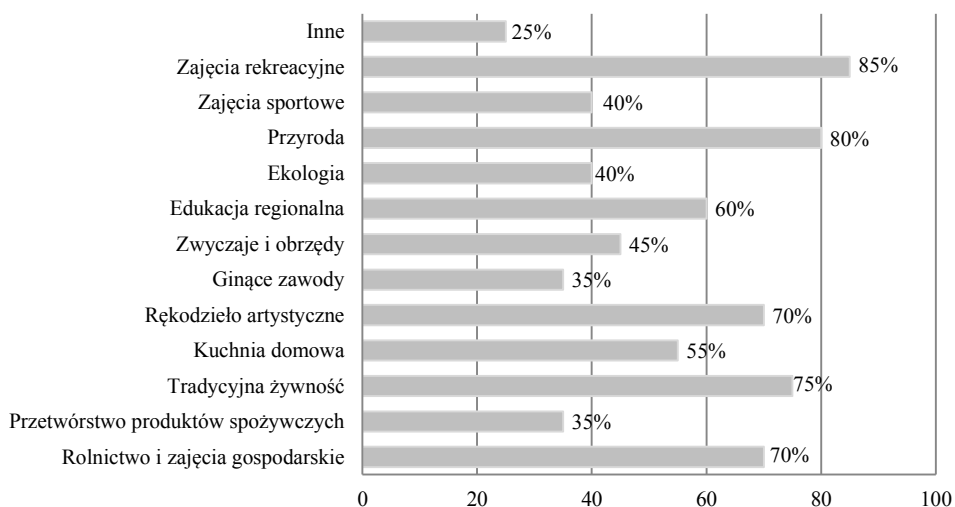
Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariuszy ankietowych.

Tematyka proponowanych zajęć pozwala wybrać właściwy program skierowany do konkretnego adresata. Daje możliwości poznania zawodu rolnika, procesów produkcyjnych, tradycyjnego rzemiosła, poznania historii i przyrody najbliższej okolicy. Cele edukacyjne realizowane w pomorskich zagrodach edukacyjnych przedstawia wykres 4, a tematykę zajęć wykres 5.



Wykres 4. Cele edukacyjne realizowane w pomorskich zagrodach edukacyjnych

Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariuszy ankietowych.



Wykres 5. Tematyka oferowanych zajęć edukacyjnych w pomorskich zagrodach edukacyjnych

Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariuszy ankietowych.

Tabela 1. Programy edukacyjne realizowane w pomorskich zagrodach kierowane do osób dorosłych

Gospodarstwo	Programy edukacyjne realizowane w gospodarstwie
Zagroda Edukacyjna u Garncarza SZYSZKA Polnica (gm. Człuchów)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Warsztaty garncarskie 2. Lепienie przedmiotów z gliny – warsztaty manualne. 3. Narzędzia rolnicze, przedmioty domowe – dawniej i dziś 4. Świat koni
Gospodarstwo Agroturystyczne „U RYCHERTÓW” Kielpino (gm. Kartuzy)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lekcja o mleku 2. Lekcja o zbożu 3. Malowanie na szkle kaszubskich wzorów haftów
Inny świat – KRAINA PRZYRODY I PRZYGODY Krastudy (gm. Mikołajki Pomorskie)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Wiosenna wycieczka na wieś 2. Wielkanoc na wsi 3. Jesień w gospodarstwie wiejskim, kiszenie ogórków, wypłacanie wieńców dożynkowych 4. W poszukiwaniu gawry niedźwiedziej
Dolina Jadwigi 2 (gm. Sierakowice)	<ol style="list-style-type: none"> 1. U rolnika (oferta dostosowana do pory roku, w tym: biesiada kaszubska z kapelą ludową oraz przejażdżka po Dolinie Jadwigi)
Gospodarstwo Agroturystyczne „U Chłopa” Chmielno (gm. Chmielno)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Wykręć się siankiem 2. Janko muzykant 3. Od ziarenka do bochenka 4. Na szkle malowane 5. Pieczenie ciasteczek
Gospodarstwo Agroturystyczne „Pod Lipą” Kamienicki Młyn (gm. Sierakowice)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Wizyta na wsi 2. Przygoda z kaszubską przyrodą 3. Prawie wszystko o Kaszubach 4. Poznajemy tradycyjne rzemiosło 5. Dzień pieczonego ziemniaka
„Jałowcowa Dolina” Sylczno (gm. Parchowo)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dzień u rolnika 2. Spotkanie z kaszubską historią i przyrodą 3. Dziedzictwo kulturowe Kaszub
Kaszëbskô Zagroda Pierszczewo (gm. Stężycza)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Od ziarenka do bochenka 2. Wypiek chleba
Lawendowa Osada Przywidz (gm. Przywidz)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ekologia w gospodarstwie 2. Opowieść o lawendzie 3. Warsztaty kulinarne z lawendą – z czym to się je 4. Warsztaty wytwarzania olejków lawendowych 5. Warsztaty mydlarskie 6. Lawendowa manufaktura kobiecego szczęścia 7. Mikołajkowe warsztaty rodzinne
Wiejska Zagroda Osice (gm. Suchy Dąb)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Po co hodujemy i po co uprawiamy 2. Smaczne skarby ziemi 3. Żuławy w różnym świetle

Gospodarstwo	Programy edukacyjne realizowane w gospodarstwie
Stadnina Koni Maciukiewicz Nowęcín (gm. Wicko)	1. Hodowla i użytkowanie koni
Gospodarstwo agroturystyczne „Maciejówka” Opalenie (gm. Gniew)	1. Poznaj świat koni 2. Kulisy życia na wsi
Pasieka „U Strusi” Jantar (gm. Stegna)	1. Rola pszczół w przyrodzie 2. Produkty pszczele 3. Życie strusi
Zaczarowany folwark Czarnylas (gm. Skórcz)	1. Święto dyni 2. Świat wełny 3. Kociewskie obrzędy
Gospodarstwo Hodowlano- -Agroturystyczne „Alpaki na Kaszubach” Nowa Huta (gm. Kartuzy)	1. Wykorzystanie zwierząt egzotycznych i gospodarskich 2. Filcowanie wełny na sucho 3. Artystycznie i na ludowo 4. Osobliwy świat rezerwatu Jeziora Lubygość
Mały Holender Żelichowo (gm. Nowy Dwór Gdański)	1. Warzymy ser po żuławsku 2. Dziką kuchnią – rozpoznawanie, zbieranie i przyrządzanie roślin dziko rosnących 3. Tajemnice udanych wypieków 4. Tajemnice domu podcieniowego 5. Malowanie skrzyń żuławskich 6. Lekcja w wiatraku 7. Czytanie symboliki żuławskich cmentarzy 8. Panel fotograficzny 9. Komponujemy mydełka 10. Podstawowy kurs ochrony przeciwpowodziowej
Osada Artystyczno-Wypoczynkowa Wilcze Błota (gm. Stara Kiszewa)	1. Rośliny uprawne i dziko rosnące 2. Zioła w naturze 3. Zioła w sztuce 4. Zioła w sztuce i naturze 5. Śladami kaszubskiej tradycji 6. Noc świętojańska na Kaszubach 7. Wyplatanie przedmiotów użytkowych
Gospodarstwo Agroturystyczne „TURZE” Turze (gm. Tczew)	1. Hodowla i użytkowanie koni 2. Las – zbiór różnych gatunków roślin, miejsce życia leśnych zwierząt 3. Historia miejsca i najbliższej okolicy 4. Hodowla bydła mlecznego i pozyskiwanie mleka 5. Wizyta w gospodarstwie

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych wywiadów oraz strony <http://www.zagroda-edukacyjna.pl> (29.11.2018).

W tabeli 1 przedstawione zostały tematy zajęć edukacyjnych kierowanych do osób dorosłych zawartych w ofercie pomorskich zagród. Podstawowa działalność edukacyjna gospodarstw agroturystycznych związana jest z **ukazaniem życia na wsi oraz z poznaniem pracy rolnika**. Konkretne, opracowane działania edukacyjne w tym zakresie oferowało 70% badanych gospodarstw. Inicjatywami ukazującymi życie na wsi były zajęcia pt. *dzień u rolnika – tajniki codziennych zajęć gospodarskich, życie rolnika, wizyta w gospodarstwie czy kulisy życia na wsi* itp. Możliwość aktywnego uczestniczenia w procesach produkcyjnych i pracach polowych wraz z gospodarzami oferowało blisko 40% gospodarstw. W trakcie zajęć edukacyjnych goście odwiedzający zagrody dowiadują się o zwyczajach i zachowaniach zwierząt podczas 1–3-godzinnych warsztatów edukacyjnych, np.: *nasze zwierzęta, hodowla i użytkowanie koni, świat króliczków, wykorzystanie zwierząt egzotycznych (alpaki i lamy) i gospodarskich w agroturystyce*. Warto przybliżyć ofertę gospodarstwa „TURZE”, gdzie właściciele prowadzą kilkunastogodzinne zajęcia edukacyjne z zakresu hodowli koni i krów mlecznych rasy jersey. Zagroda ta raz w roku gości Fundację Wieloprofilowego Usprawniania „OD NOWA”, która organizuje warsztaty „Original play – Horse Play” dla nauczycieli, terapeutów i wychowawców.

Ponad 80% zagród przygotowało **programy edukacyjne ukazujące proces produkcji i pozyskiwania żywności**, np.: *hodowla bydła mlecznego i pozyskiwanie mleka, pogadanki po co hodujemy, świat kokoszki, życie strusi, świat wełny czy produkty pszczele*. Ciekawe zajęcia edukacyjne w tym obszarze proponuje „Pasieka u strusi”, gdzie goście mają możliwość stałej obserwacji jednej pracującej rodziny pszczelej umieszczonej w przeszklonym ulu (bez ryzyka użądlenia). W zagrodzie ustawiono również „hotel” dla dzikich pszczół, w którym można spotkać, szczególnie wiosną, pszczoły samotnice, np. murarki. Dużym zainteresowaniem dorosłych gości cieszą się również zajęcia z apiterapii. Walory zdrowotne wynikające z kontaktu ze zwierzętami podkreślane są również w ofercie gospodarstwa hodowlano-agroturystycznego „Alpaki na Kaszubach” prowadzącego zajęcia z alpakterapii kierowane do osób dorosłych – w tym również z niepełnosprawnością ruchową i intelektualną. W gospodarstwach „Maciejówka” czy „Stadnina Koni Maciukiewicz” proponowane są zajęcia z hipoterapii.

Edukację w zakresie produkcji roślinnej proponowało 90% badanych. Inicjatywy ukazujące ten proces to np.: *lekcje o zbożu, pokazy od ziarenka do bochenka, warzywa i ich zastosowanie, opowieści o lawendzie, rośliny uprawne i dziko rosnące, ziola w naturze*. Podczas przykładowych zajęć *od ziarenka do bochenka* proponowanych przez gospodarstwo „Kaszëbskô Zagrodô” przedstawiana jest prezentacja multimedialna na temat etapów rozwoju zbóż, ponadto goście zwiedzają gospodarstwo rolne, rozpoznając gatunki uprawianych zbóż, biorą też udział w wypieku i degustacji swojskiego chleba. W gospodarstwie „Lawendowa Osada” można posłuchać opowieści o lawendzie, wziąć udział w warsztatach kulinarnych z lawendą, warsztatach mydlarskich czy wytwarzania olejków lawendowych.

Kolejnym obszarem edukacji jest zapoznanie turystów z **dziedzictwem kulturowym pomorskiej wsi**. Definiując kulturę jako ogół wytworów działalności ludzkiej

materialnych i niematerialnych, wartości i sposobów postępowania, uznawanych, zobiektywizowanych i przyjętych w danych zbiorowościach, można stwierdzić, że agroturystyka jest dla turysty nośnikiem wiedzy, a dla wsi metodą na ocalenie dziedzictwa kulturowego od zapomnienia (Szczepański, 1970; Firlik, 2007). W pomorskich zagrodach edukacyjnych wraca się do odtwarzania starych obrzędów, obyczajów, tradycji. Gospodarze odnawiali i zachowywali specyficzną architekturę, m.in.: drewniane chałupy, zagrody ze studnią pośrodku, płoty sztachetowe i koszowe, dobudówki i spichrze. Wspierana jest działalność twórców ludowych i zespołów folklorystycznych. Największą żywotność w gospodarstwach przejawiają wzorce kaszubskie i kociewskie² (Wiśniewska, 2017). W 45% badanych podmiotów organizowano zajęcia edukacyjne ukazujące zwyczaje i obrzędy lokalne, np. kaszubskie, borowieckie czy żuławskie.

W rejonie pojeziernym i Borowieckim zagrody oferują warsztaty haftu regionalnego, garncarstwa i lokalnej ceramiki (ze specyficznymi kolorami i motywami florystycznymi). Pokazywane są też tradycje i obrzędy lokalne, m.in. dyngus kłującym jałowcem, „sobótki”, haft siedmiobarwny. Część gospodarzy i domowników potrafi porozumiewać się w ciągle używanym języku kaszubskim i uwzględniać to w swojej ofercie. W zagrodzie „U Rychertów” w programie zajęć edukacyjnych jest nauka abecadła kaszubskiego. Podczas popularnych wśród dorosłych gości biesiad kaszubskich, na które gospodarze zapraszają lokalne kapele ludowe, można zapoznać się z muzyką kaszubską, w tym z hymnem kaszubskim i tzw. kaszubskimi nutami. Przykładami zajęć edukacyjnych przybliżających kulturę badanego regionu są m.in.: *dziedzictwo kulturowe Kaszub, kaszubska lekcja regionalna, malowanie na szkle kaszubskich wzorów haftów, przygoda z kaszubską przyrodą, poznajemy tradycyjne rzemiosło, spotkanie z kaszubską historią i przyrodą, noc świętojańska na Kaszubach, kociewskie obrzędy artystycznie i na ludowo*.

Natomiast kulturę obszaru Żuław Wiślanych można poznać w trakcie zajęć, tj. Żuławy w różnym świetle, czytanie symboliki żuławskich cmentarzy, malowanie skrzyń żuławskich czy warzenie sera po żuławsku. Edukacja regionalna była elementem oferty 60% badanych zagrod.

Gospodarze serwujący kuchnię regionalną zachęcali gości do poznawania miejscowych tradycji kulinarnych. W swojej ofercie proponowali rozmaite działania edukacyjne, których celem było nabycie lub rozwój umiejętności praktycznych związanych z nauką **kuchni regionalnej**. Poza degustacjami istniała możliwość przygotowania wyrobów wspólnie z gospodarzami, np. nalewek, serów czy zakwasów. Turyści mogli (w miarę specyfiki oferowanych produktów gastronomicznych) partycypować w całym cyklu produkcyjnym, m.in. od etapu zbioru produktów rolnych po produkt finalny na talerzu (Dorocki, Struś, 2015). Z badań prowadzonych przez wielu autorów wynika, że turyści doceniają walory edukacyjne, które związane są z uczestnictwem w pracach kuchennych, nauką sporządzania regionalnych potraw i napojów oraz nabywaniem umiejętności związanych z tradycyjnym przetwórstwem żywności (Marks i in., 2007;

² Od maja 2005 r. język kaszubski jest drugim językiem urzędowym w 10 gminach województwa pomorskiego (wraz z dialektami: kociewskim, krajnym, tucholskim oraz nowymi dialektami mieszanymi).

Orłowski, Woźniczko, 2015). Z kulinarnych działań edukacyjnych wyróżnionych przez Orłowskiego (2008) w ofertach pomorskich zagród edukacyjnych znalazły się:

- tradycyjny wypiek chleba,
- wypiek ciast oraz ciasteczek – świątecznych lub obrzędowych,
- wyrób i formowanie masła,
- wyrób sera twarogowego prasowanego,
- konserwacja mięsa – wędzenie,
- wędzenie ryb słodkowodnych i morskich,
- przetwórstwo warzyw i owoców, czyli kiszenie kapusty, kwaszenie ogórków, suszenie owoców, wyrób soków, konfitur, dżemów i smażenie powideł,
- suszenie ziół i grzybów,
- tradycyjne podbieranie i odwirowywanie miodu,
- sporządzanie napojów bezalkoholowych z wykorzystaniem owoców lasu i ogrodu – kwasów, np. buraczanego lub chlebowego, soku z brzozy, napojów miętowego lub z kwiatów czarnego bzu,
- sporządzanie napojów alkoholowych – nalewek owocowych i ziołowych,
- sporządzanie potraw regionalnych.

Zajęcia edukacyjne związane z kulinariami dotyczyły najczęściej: pieczenia chleba, ciasteczek i podplomyków, wyrabiania sera, masła i śmietany, tłoczenia soku z owoców, rozpoznawania i suszenia ziół. W pasiece „U Strusi” proponowano przyrządzanie miodu z propolisem, pyłkiem kwiatowym oraz rozgrzewającego miodu z cynamonem. W gospodarstwie „Stadnina Koni Maciukiewicz” prowadzona jest sezonowo restauracja „Pod Gołębnikiem”, serwująca świeże lokalne dania, należąca do Europejskiej Sieci Regionalnego Dziedzictwa Kulinarnego. Część gospodarzy proponowała przygotowywanie potraw regionalnych przy użyciu tradycyjnych sprzętów, tj.: piece węglowe, dzieże, niecki, pogrzebacz, łopaty drewniane maselnice, becзки, foremki, prasy serowarskie, szatkownice czy kamionkowe garnki. W gospodarstwie „Kaszëbskô Zagroda” atrakcją jest duży piec chlebowy opalany drewnem, w którym wypiekany jest chleb według starej receptury. Gospodarze pielęgnują tradycję i wystąpili z wnioskiem o wpis na listę produktu tradycyjnego swojego „Chleba z Pirsna”. Piece chlebowe posiada 14% badanych zagród. W blisko 30% gospodarstw oferowano tzw. biesiady kulinarne podczas których degustowano regionalne potrawy i tradycyjne produkty żywnościowe, przyrządzane wg wielopokoleniowych receptur. W ofertach badanych gospodarstw dominowały biesiady kaszubskie (ze śpiewem, tańcem, dzikiem, prosiakiem lub baranem).

Bardzo ważnym aspektem działalności edukacyjnej zagród jest **możliwość kształtowania właściwych postaw w zakresie ochrony przyrody i krajobrazu**. Blisko 90% badanych promowało w ofertach lokalne walory przyrodniczo-krajobrazowe, a 80% prowadziło zajęcia przyrodnicze. Połowa ankietowanych opracowała warsztaty z zakresu **edukacji ekologicznej** kierowane do dorosłych gości. W ofertach gospodarstw położonych w pobliżu parków narodowych (Słowińskiego i Borów Tucholskich) podkreślono możliwość korzystania z zasobów tych podmiotów. Wskazywano przy tym

na zlokalizowane na terenie parków ośrodki edukacji ekologicznej czy wyznaczone ścieżki dydaktyczne jako doskonale miejsca do odwiedzania przez przebywających na wsi turystów. Gospodarstwo „Alpaki na Kaszubach” przygotowało zajęcia obejmujące poznawanie osobliwości flory i fauny w pobliskich rezerwach przyrody: Jeziora Lubygość i Żurawie Błota. W Gospodarstwie agroturystycznym „Maciejówka” w ramach zajęć organizowany jest m.in. wyjazd zaprzęgami do Izby Edukacji Ekologicznej przy leśniczówce w Opaleniu (wyposażonej w szereg interesujących i nowoczesnych materiałów dydaktycznych) oraz wizytę w Centrum Edukacji Pszczelarskiej „Miodowe Rajske Pólka”, w którym uczestnicy poznają życie pszczół i walory lecznicze miodu. „Lawendowa Osada” proponuje zajęcia pt. *Ekologia w gospodarstwie* prezentujące ekologiczną uprawę kilkunastu odmian lawendy na jednym z największych pól lawendowych w Polsce. Natomiast „Osada Artystyczno-Wypoczynkowa” organizuje zajęcia zielarskie. Na ten cel wytyczono ścieżki edukacyjne na łące ziołowo-kwiatowej z właściwym opisem dla danej rośliny.

Programy edukacyjne w zakresie sportu i rekreacji adresowane są do młodszych gości i dostosowywane do wieku i sprawności grup. Przykładami takich inicjatyw są zajęcia z jazdy konnej, hipoterapii, powożenia, spacerów, leśne rajdy i gry zespołowe.

Podsumowanie. W 2019 roku na terenie województwa pomorskiego 21 gospodarstw agroturystycznych należało do Ogólnopolskiej Sieci Zagród Edukacyjnych zreszczającej gospodarstwa wiejskie realizujące programy edukacyjne w zakresie: produkcji roślinnej i zwierzęcej, przetwórstwa płodów rolnych, edukacji ekologicznej i konsumenckiej, dziedzictwa kultury materialnego wsi, tradycyjnych zawodów, rękodzieła i twórczości ludowej. W ofercie 18 zagród przewidziano możliwość uczestnictwa w zajęciach edukacyjnych osób dorosłych (najczęściej grup zorganizowanych). Programy edukacyjne dla tego segmentu odbiorców są opracowywane i dostosowywane każdorazowo do wymagań konkretnych grup gości, a ceny ustalane indywidualnie. Zainteresowanymi edukacją dorosłych w pomorskich zagrodach są przede wszystkim pracownicy i członkowie instytucji i organizacji wspierających rolnictwo i nastawionych na rozwój obszarów wiejskich, tj. ODR, ARiMR, stowarzyszenia agroturystyczne czy gospodarstwa opiekuńcze. Ponadto podopieczni ośrodków pomocowych, stowarzyszeń i fundacji działających na rzecz osób niepełnosprawnych oraz osób starszych.

Oferta edukacyjna pomorskich zagród edukacyjnych jest bardzo szeroka. Zajęcia organizowane są w formie m.in. pokazów, konkursów, warsztatów, plenerów, a ich celem jest aktywizacja gości. Odwiedzający dowiadują się, jak wygląda życie na wsi, zdobywają wiedzę na temat produkcji rolnej, zwierzęcej czy przetwórstwa płodów rolnych. W ramach zajęć ukazywana jest kultura materialna i niematerialna pomorskiej wsi. Większość dorosłych gości zainteresowana jest zajęciami z kaszubskiego i kociewskiego rękodzieła i sztuki ludowej. Podczas warsztatów uczą się tworzenia wycinanek, haftu, tkactwa, garncarstwa, wikliniarstwa, produkcji biżuterii, rzeźby, malarstwa, śpiewu i tańca. Widoczne jest zapotrzebowanie na działalność folklorystyczną zespołów ludowych. W części gospodarstw prowadzona jest ciesząca się dużym zainteresowaniem

regionalna edukacja kulinarna. Bardzo popularnym elementem oferty stało się organizowanie kaszubskich biesiad kulinarnych z folklorem lokalnym. W ofertach gospodarstw położonych w pobliżu obszarów chronionych programy edukacyjne ukierunkowane są na szeroko rozumianą edukację ekologiczną. Oprócz standardowej oferty pomorskie zagrody oferują również programy edukacyjne związane z apiterapią, alpakoterapią, czy hipoterapią.

Z uwagi na swój znaczny potencjał edukacyjny pomorskie zagrody mają do spełnienia szeroko rozumianą misję społeczną, są szansą na lepsze zrozumienie wsi, przyczyniają się do ochrony bioróżnorodności, dziedzictwa kulturowego oraz zrównoważonego korzystania z obszarów wiejskich. Ważne jest, aby szeroka oferta zagród edukacyjnych była wspierana i promowana.

Bibliografia

1. Dorocki S., Struś P. (2015), *Regionalne zróżnicowanie turystyki kulinarnej na terenach wiejskich Francji*, Turystyka Kulturowa, 7: 6–17.
2. Drzewiecki M. (1995), *Agroturystyka. Założenia – uwarunkowania – działania*, Instytut Wydawniczy „Świadectwo”, Bydgoszcz, 27.
3. Kmita-Dziasek E. (2010), *Agroturystyczne gospodarstwa edukacyjne – idee i dobre przykłady*, Centrum Doradztwa Rolniczego w Brwinowie oddział w Krakowie, Kraków.
4. Firlik I. (2007), *Kultura bogactwem turystyki wiejskiej, czyli o skarbach ukrytych w puszczy*, [w:] *Turystyka wiejska a edukacja. Różne poziomy, różne wymiary*, Sikora J. (red.) Wyd. Akademii Rolniczej w Poznaniu, Poznań, 203–208.
5. <http://www.zagroda-edukacyjna.pl/>. Dostęp 15.10.2018.
6. Kline P. (1988), *The everyday genius*, Great Ocean Publishers, Arlington.
7. Kurczewski R. (2007), *Edukacja ekologiczna w agroturystyce*, [w:] *Turystyka wiejska a edukacja. Różne poziomy, różne wymiary*, Sikora J. (red.), Wyd. Akademii Rolniczej w Poznaniu, Poznań, 252–259.
8. Majewski M. (2000), *Agroturystyka to też biznes*, Fundacja Wspomagania Wsi, Warszawa, 8.
9. Marks M., Jaszczak A., Marks E. (2007), *Relacje między agroturystyką a edukacją środowiskową*, [w:] *Turystyka wiejska a edukacja – różne poziomy, różne wymiary*, Sikora J. (red.), Wyd. Akademia Rolnicza im. Augusta Cieszkowskiego w Poznaniu, Poznań, 39–49.
10. Marks M., Marks E., Jaszczak A. (2006), *Działalność agroturystyczna i jej wpływ na zachowanie dziedzictwa kulturowego polskiej wsi*, [w:] Plichta M., Sosnowski J. (red.), *Marketing w agroturystyce*, Wyd. Akademii Podlaskiej, Siedlce monografie 75, 13–19.
11. Measelle R.L., Egon M. (1996), *Transforming Education: Breakthrough Quality at Lower Cost*, Arthur Andersen.
12. Orłowski D. (2008), *Pożywanie ludowe jako znacząca atrakcja turystyki etnograficznej*, [w:] *Innowacje w rozwoju turystyki*, Jalinik M. (red.), Wyd. Politechnika Białostocka, Białystok, 181–191.
13. Orłowski D., Woźniczko M. (2015), *Turystyka kulinarna na wiejskim rynku turystycznym*, [w:] *Innowacyjność w turystyce wiejskiej a nowe możliwości zatrudnienia na obszarach wiejskich*, Kamińska W. (red.), Studia KPZK PAN, t. CLXIII, Warszawa, 121–142.

14. Polska wieś i rolnictwo (2015), *Prezentacja wyników badania 2014*, Ministerstwo Rolnictwa i Rozwoju Wsi, Warszawa.
15. Połucha I., Młynarczyk K., Marks E., Marks M., Jaszczak A. (2003), *Rural tourism in sustainable development of areas with unique environmental values*, [w:] *Globalization and integration challenges to the rural areas of East and Central Europe*. Mat. Konf. Nauk., Lithuanian University of Agriculture and Lithuanian Institute of Agrarian Economics. Kowno, 146–148.
16. Sikora J. (2016). *Edukacja w agroturystyce*, [w:] *Turystyka wiejska zagadnienia ekonomiczne i marketingowe*, Jęczmyk A., Uglis J., Maćkowiak M. (red.), Tom I, Poznań, 9.
17. Szczepański J. (1970), *Elementarne pojęcia socjologii*, PWN, Warszawa.
18. Wiatrak A. (1996), *Wpływ agroturystyki na zagospodarowanie obszarów wiejskich*, *Zagadnienia Ekonomiki Rolnictwa*. 1: 34–46.
19. Wiśniewska A. (2017), *Praca i dochody w pomorskich gospodarstwach agroturystycznych w latach 1999–2010*, Wyd. Akademii Pomorskiej w Słupsku, Słupsk, 54.

dr Anna WIŚNIEWSKA – Instytut Geografii i Studiów Regionalnych, Akademia Pomorska w Słupsku; e-mail: anna.wisniewska@apsl.edu.pl

Potrzeby edukacyjno-zawodowe dorosłych

Olimpia GOGOLIN

ORCID: 0000-0002-0969-5123

Eugeniusz SZYMIK

ORCID: 0000-0001-9142-2484

DOI: 10.34866/zgvb-cs94

O czasie wolnym słuchaczy Uniwersytetu III Wieku w Cieszynie

About free time spent by students
of the University of the Third Age in Cieszyn

Słowa kluczowe: czas wolny, seniorzy, Uniwersytet Trzeciego Wieku w Cieszynie, badania sondażowe.

Streszczenie. Celem niniejszego artykułu jest zbadanie zagadnienia czasu wolnego uczestników zajęć Cieszyńskiego Uniwersytetu III Wieku. W części teoretycznej prezentujemy definicje, funkcje i formy spędzania czasu wolnego, a także dokonujemy charakterystyki Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Cieszynie. Z kolei w części praktycznej przedstawiamy wyniki badania sondażowego opartego o technikę ankiety, przeprowadzonego w roku 2018.

Key words: free time, seniors, University of the Third Age in Cieszyn, surveys.

Abstract. This article aims at examining the issue of free time spent by participants of activities conducted at the University of the Third Age in Cieszyn. In the theoretical part, we present definitions, functions and forms of spending free time and we describe the University of the Third Age in Cieszyn. In the practical part, we present the results of a survey based on a questionnaire carried out in 2018.

Wprowadzenie. Czas wolny od niepamiętnych czasów stanowi nieodłączny element życia. Już Arystoteles uważał, że dzięki niemu możliwe jest określenie wartości człowieka, bowiem – jak pokazuje rzeczywistość – formy spędzania czasu wolnego odzwierciedlają stosunek ludzi do otaczającego ich świata. Stąd też duże zainteresowanie czasem wolnym wśród przedstawicieli różnych dziedzin nauki, w tym nauk humanistycznych,

społecznych czy ekonomicznych. Zainteresowanie to może wynikać z faktu, że pojęcie czasu wolnego jest nierozdzielnie związane z warunkami środowiskowymi oraz szerzej ustrojem społeczno-politycznym.

W kontekście starzenia się społeczeństwa kwestia czasu wolnego seniorów nabiera szczególnego znaczenia. W dobie globalizacji i technologizacji życia ważne jest, aby aktywizować osoby starsze, zachęcać je do dalszego rozwoju zarówno w zakresie poznawczym, społecznym, jak i fizycznym, ponieważ jedynie w ten sposób można zmniejszyć ryzyko ich marginalizacji, a nawet wykluczenia społecznego. Takim działaniom mogą służyć różnego rodzaju instytucje kierujące swą ofertą do seniorów, w tym uniwersytety trzeciego wieku. To właśnie między innymi UTW wychodzą naprzeciw potrzebom rozwojowym starszych ludzi i mogą ułatwić im aklimatyzację w zmieniającym się świecie. Dlatego też celem naszego artykułu uczyniliśmy zbadanie zagadnienia czasu wolnego uczestników zajęć Cieszyńskiego Uniwersytetu III Wieku. Nasze badania przeprowadziliśmy w oparciu o kwestionariusz ankiety.

Zagadnienie, w jaki sposób seniorzy wykorzystują swój czas wolny, wydaje się kluczowe, jeżeli weźmie się pod uwagę stwierdzenie, że czas wolny sprzyja ekspresji osobowości i wzbogacaniu jednostki.

Czas wolny w literaturze przedmiotu. Pojęcie czasu wolnego pojawiło się i upowszechniło w roku 1957 za sprawą Międzynarodowej Konferencji UNESCO.

W najprostszym rozumieniu czas wolny to czas, który można spożytkować w dowolny sposób, nie zwracając szczególnej uwagi na inne obowiązki. Wincenty Okoń definiuje to pojęcie jako czas „do dyspozycji jednostki po wykonaniu przez nią zadań obowiązkowych, pracy zawodowej, nauki obowiązkowej w szkole i w domu oraz niezbędnych zadań domowych”¹. Szerszą, wartą zacytowania definicję przedstawia Jan Pięta w swojej książce *Pedagogika czasu wolnego*. Zdaniem badacza „czas wolny jest to ta część budżetu, która nie jest zajęta przez pracę zarobkową normalną i dodatkową ani przez systematyczne kształcenie się uczelniane, ani przez zaspokajanie elementarnych potrzeb fizjologicznych (sen, posiłki, higiena), ani przez stałe obowiązki domowe (gotowanie, pranie, sprzątanie, opieka nad członkami rodziny niezdolnymi do samoobsługi) i może być spożytkowana bądź na swobodne wczasowanie, bądź na życie rodzinne, obowiązki społeczne i aktywność przynoszącą doraźne korzyści”². Jest to zatem czas, który można wykorzystać w celu zaspokajania własnych, bardzo różnych potrzeb: od poczucia odprężenia do samorealizacji.

Czas wolny spełnia wiele funkcji. Edmund Wnuk-Lipiński³ wyróżnił następujące: 1) **funkcja edukacyjna** (nazywana przez niego również funkcją oświatową), poprzez

¹ W. Okoń, *Czas wolny*, [w tegoż:] *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s. 67. Zob. też Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 25.

² J. Pięta, *Pedagogika czasu wolnego*, Wyższa Szkoła Ekonomiczna, Warszawa 2004, s. 26.

³ Zob. E. Wnuk-Lipiński, *Praca i wypoczynek w budżecie czasu*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1972, s. 29–31; E. Wnuk-Lipiński, *Przesłanki planowania*

którą rozumiał rozwój sfery poznawczej człowieka oraz potrzeby wiedzy i zdobywania nowych doświadczeń; 2) **funkcja wychowawcza**, zasadzająca się na wpajaniu sobie bądź innym określonych norm postępowania; 3) **funkcja integracyjna**, odnosząca się do wszelkich relacji interpersonalnych (zarówno rodzinnych, jak i rówieśniczych); 4) **funkcja rekreacyjna** (inaczej nazywana funkcją wypoczynkową sensu stricto), służąca odpoczynkowi i przeciwdziałająca zmęczeniu; 5) **funkcja kulturalna**, odnosząca się do wszelkich zajęć „kulturotwórczych” i „kulturoodbiorczych”; 6) **funkcja kompensacyjna**, związana z wszelkimi działaniami wykonywanymi podczas pracy.

Przedstawione wyżej funkcje można rozpatrywać w kilku aspektach. Pierwszym z nich jest aspekt socjologiczny, dotyczący życia towarzyskiego osób starszych. Drugi to aspekt psychologiczny, związany z rozwojem poznawczym i rozwojem zainteresowań seniorów. Trzeci natomiast, nazywany aspektem społecznym, odnosi się do aktywizacji i włączenia w życie społeczne.

W kontekście omawianego zagadnienia warto zwrócić uwagę na strukturę czasu wolnego, oznaczającą podział na zajęcia, które są wtedy wykonywane. Ryszard Wroczyński w strukturze czasu wolnego wyodrębnił następujące elementy: 1) **zabawy i gry ruchowe, sport**; 2) **turystykę**; 3) **uczestnictwo w imprezach artystycznych oraz amatorstwo artystyczne**; 4) **środki masowej komunikacji** – czytelnictwo, film, radio, TV; 5) **inne formy działalności intelektualnej**; 6) **zajęcia techniczne**; 7) **aktywność społeczną i towarzyską w grupach rówieśniczych**; 8) **inne formy aktywności** – kolekcjonerstwo i inne indywidualne zamiłowania⁴.

Formy spędzania czasu wolnego zmieniają się wraz z wiekiem ludzi oraz epoką, w której żyją. Są uzależnione od wielu czynników, między innymi od miejsca zamieszkania, warunków materialnych, wykształcenia czy obciążenia obowiązkami rodzinnymi bądź pracą.

Istotne wydaje się, aby czas wolny wykorzystać w sposób najbardziej satysfakcjonujący dla danej jednostki.

O Cieszyńskim Uniwersytecie III Wieku słów kilka. Uniwersytety trzeciego wieku (UTW) stanowią ważny punkt na mapie życia kulturalnego ludzi starszych. Są placówkami współtworzącymi system kształcenia ustawicznego oraz „tworzonymi dla i przez ludzi starszych”⁵. Akronim tychże instytucji w ciekawy i oddający charakter tych miejsc sposób rozwinęły Dorota Guldynowicz i Anna Koperwas: „U jak uśmiech i udział w radości, T jak twórczość i bezmiar pomysłowości i W jak wytrwałość i wiek bez granic”⁶.

społecznego w dziedzynie czasu wolnego ludności (do roku 1990), „Studia i Materiały” 1976, z. 16, s. 37–39.

⁴ Por. T.W. Gierat, *Czas wolny studentów*, [w:] *Formy spędzania czasu wolnego*, pod red. M. Banacha, T.W. Gierata. Scriptum, Kraków 2013, s. 64.

⁵ M. Banach, M. Orlińska, *Formy aktywności wolnoczasowej ludzi starszych*, [w:] *Formy spędzania czasu wolnego*, pod red. M. Banacha, T.W. Gierata. Scriptum, Kraków 2013, s. 89.

⁶ D. Guldynowicz, A. Koperwas, *Aktywność życiowa ludzi starszych*, [w:] *Pierwszy krok młodego naukowca*, V Międzyuczelniana Sesja Kół Naukowych, 2005.

UTW funkcjonują w różnych częściach świata, nie tylko w Europie, ale i poza nią. Różne bywają również ich nazwy. W kontekście naszego artykułu szczególnie interesujące wydaje się określenie „Uniwersytety Czasu Wolnego”.

Przyglądając się działalności uniwersytetów trzeciego wieku, można dostrzec, że koncentrują się one wokół dwóch zasadniczych obszarów. Z jednej strony są to wykłady, prelekcje, seminaria, lektoraty języków obcych oraz praca w obrębie różnego rodzaju sekcji lub kół zainteresowań. Z drugiej, instytucje te oferują swoim słuchaczom możliwość aktywnego spędzania czasu poprzez organizację wyjazdów i wycieczek, a także zachęcanie do wszelkiego rodzaju rekreacji ruchowej. Można zatem stwierdzić, że UTW stawiają sobie za cel aktywizację psychiczną, intelektualną oraz fizyczną osób starszych. Anna Leszczyńska-Rejchert⁷ w książce *Człowiek starszy i jego wspomaganie – w stronę pedagogiki starości* wskazuje na funkcje tego typu placówek. Zalicza do nich funkcję edukacyjną, psychoterapeutyczną oraz integracyjną. Funkcja psychoterapeutyczna wpływa na waloryzację starości, co może przełożyć się na podniesienie społecznego statusu seniorów. Natomiast funkcja integracyjna ukazuje drugą stronę uczestnictwa w zajęciach zorganizowanych przez UTW. Poza wskazanymi walorami kwestią nie bez znaczenia pozostaje tu tzw. „wyjście z domu” rozumiane jako poznawanie i przebywanie w towarzystwie innych ludzi, w tym przypadku wśród ludzi w podobnym wieku, a może i o podobnych zainteresowaniach czy z podobnymi problemami.

Opisane wyżej koncepcje w pełni realizuje utworzony w 2004 roku i działający przy Uniwersytecie Śląskim Cieszyński Uniwersytet III Wieku (CUTW), którego podstawę działania określa Statut. Zgodnie z tym dokumentem CUTW „jest organizacją pozarządową (...) prowadzącą działalność społecznie użyteczną w sferze działań publicznych”⁸. Zakres realizowanych przez nią zadań obejmuje takie obszary jak: edukacja, kultura, sport oraz rekreacja. Tak szeroko zakrojone zadania pozwalają na wszechstronną aktywizację seniorów zarówno w sferze intelektualnej, jak i fizycznej. Działania te mogą zatem zachęcać osoby starsze do rozwijania własnych pasji i zainteresowań, wdrażania w życie własnych inicjatyw, a docelowo również zapobiegać izolacji i wykluczeniu społecznemu.

Słuchaczami CUTW są nie tylko sami cieszyńianie, ale również mieszkańcy okolicznych miejscowości, w tym seniorzy ze Skoczowa, Ustronia bądź Wisły. Zgodnie z informacjami zamieszczonymi na stronie Uniwersytetu, które pokrywają się z danymi uzyskanymi przez nas w drodze badania sondażowego, najliczniejszą grupę słuchaczy stanowią osoby z wykształceniem średnim, na drugim miejscu plasują się osoby po studiach. Uwzględniając wiek seniorów, największy odsetek słuchaczy CUTW stanowią osoby pomiędzy 55 a 68 rokiem życia.

Jak wspomniano wyżej, CUTW oferuje swoim słuchaczom różnorodne formy zajęć. Tematyka wykładów co roku jest bardzo zróżnicowana. Dla przykładu wśród

⁷ A. Leszczyńska-Rejchert, *Człowiek starszy i jego wspomaganie – w stronę pedagogiki starości*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2007, s. 172.

⁸ *Status Stowarzyszenia Cieszyński Uniwersytet III Wieku*. <http://utwcieszyn.us.edu.pl/index.php/uniwersytet/statut> [dostęp dn. 08.06.2019].

zagadnień do omówienia w roku akademickim 2018/2019 znalazły się takie kwestie jak: „Smog w Cieszynie” (25 października), „Księżę poetów – Zbigniew Herbert” (22 listopada), „Ekspresja bioniki w architekturze i budownictwie” (14 marca), „Kosmetologia dla seniora” (11 kwietnia) czy „Dziadkowie i wnukowie – wzajemna miłość i uczenie się” (23 maja).

W obrębie omawianego uniwersytetu działają różne sekcje. W chwili obecnej ich liczba wynosi 23. Na potrzeby niniejszego artykułu zestawiliśmy je w postaci tabeli, grupując wszystkie w czterech nadrzędnych kategoriach takich jak: edukacja, kultura, sport oraz rekreacja.

Tabela 1. Sekcje

Lp.	Obszar działań	Sekcja
1	Edukacja	Historyczno-geograficzna i hobbystyczna
2		Język angielski
3		Język niemiecki
4		Komputerowa
5		Miłośników nauki i techniki
6		Przeszłość i teraźniejszość
7	Kultura	Ceramika
8		Malarstwo
9		Miłośników filmu
10		Miłośników sztuk wszelakich
11		Tańca liniowego
12		Wokalna
13	Warsztaty	
14	Sport	Gimnastyczna
15		Pilates
16		Pływania
17		Rehojoga
18	Rekreacja	Brydżowo-szachowa i gier planszowych
19		Gry w boule
20		Imprezy integracyjne, wycieczki i wyjazdy sportowe
21		Miłośników podróży
22		Turystyczno-krajoznawcza
23		Turystyki pieszej

Źródło: opracowanie własne.

Przeglądając się działalności CUTW, bez wątplenia można stwierdzić, że pełni on istotną funkcję w środowisku lokalnym. W czasach, w których obserwuje się nieustanne starzenie się społeczeństwa, zachęca seniorów do aktywnego trybu życia: do poszerzania wiedzy, rozwijania zainteresowań, zwiększania sprawności fizycznej oraz nawiązywania i podtrzymywania kontaktów interpersonalnych. Każdy z tych czynników może przyczyniać się do podwyższenia jakości życia osób starszych, a także do uczynienia jesieni życia okresem przyjaznym, dającym sposobność zainwestowania w samego siebie.

Analiza i interpretacja wyników badania sondażowego. W celu zbadania zagadnienia czasu wolnego seniorów w 2018 roku przeprowadziliśmy badanie sondażowe wśród słuchaczy UTW w Cieszynie. Nasza grupa badawcza objęła 52 seniorów, w tym 40 kobiet (76,92%) oraz 12 mężczyzn (23,08%).

Tabela 2. Płeć

	Wartości liczbowe	Wartości %
Kobieta	40	76,92
Męczyzna	12	23,08

Źródło: opracowanie własne.

Nasi respondenci w większości pochodzili z miasta – 90,38% badanych.

Tabela 3. Miejsce zamieszkania

	Wartości liczbowe	Wartości %
Miasto	47	90,38
Wieś	5	9,62

Źródło: opracowanie własne.

Ponad połowa z nich posiadała wykształcenie średnie (57,69%).

Tabela 4. Wykształcenie

	Wartości liczbowe	Wartości %
Podstawowe	0	0
Średnie	30	57,69
Zawodowe	3	5,77
Wyższe	19	36,54

Źródło: opracowanie własne.

Ankietowanym zadano trzy pytania, w tym dwa pytania otwarte oraz jedno półotwarte. Pierwsze dwa pytania kwestionariusza dotyczyły czasu wolnego, trzecie natomiast odnosiło się do uczestnictwa w zajęciach Cieszyńskiego Uniwersytetu III Wieku.

Zadaniem respondentów odpowiadających na pytanie pierwsze było stworzenie własnej definicji czasu wolnego. Zadanie to okazało się trudne dla 12 słuchaczek (30,00%) oraz 4 słuchaczy, co stanowi aż jedną trzecią przebadanych mężczyzn (33,33%). Najczęstsze określenie czasu wolnego brzmiało: „jest to czas, który wykorzystuję dla własnej przyjemności i rozwoju” (35,00% kobiet oraz 25,00% mężczyzn). Na drugim miejscu uplasowała się opowieść „czas, w którym nie mam żadnych obowiązków rodzinnych ani zawodowych” (27,50% kobiet oraz 16,67% mężczyzn).

Resztę danych prezentujemy w poniższej tabeli.

Tabela 5. Definicja czasu wolnego

	Kobiety		Mężczyźni	
	Wartości liczbowe	Wartości %	Wartości liczbowe	Wartości %
Czas, który mogę spędzać tak, jak mi się podoba	1	2,50	0	0
Czas, w którym nie mam żadnych obowiązków rodzinnych ani zawodowych	11	27,50	2	16,67
Czas przeznaczony dla mnie	8	20,00	1	8,33
Czas, który wykorzystuję dla własnej przyjemności i rozwoju	14	35,00	3	25,00
Czas, który następuje po wykonaniu zajęć obowiązkowych	2	5,00	0	0
Wolność dana po przejściu na emeryturę	1	2,50	1	8,33
Czas, w którym mogę wykonywać rzeczy, na które wcześniej nie miałam czasu	1	2,50	0	0
Czas spędzany spokojniej, w sposób zaplanowany, z większą aktywnością	1	2,50	1	8,33
Luksus	0	0	1	8,33
Całkowity relaks	0	0	1	8,33
Czas wolny to czytanie książek, oglądanie TV, sport, spotkania z rodziną i przyjaciółmi	0	0	1	8,33
Brak odpowiedzi	12	30,00	4	33,33

Źródło: opracowanie własne.

W pytaniu drugim poprosiliśmy respondentów o wskazanie form spędzania przez nich czasu wolnego, ponieważ te formy są uzależnione od stylu życia i aktywności seniorów⁹. Przedstawiliśmy im szesnaście propozycji odpowiedzi, jako siedemnastą wpisując opcję „inne”, którą ankietowani mogli dowolnie rozwinąć.

⁹ Pisze o tym między innymi T. Różański w tekście *Wybrane problemy czasu wolnego ludzi starszych w Polsce*, [w:] *Starość. Poznać, przeżyć, zrozumieć* (red.) M. Halicka, J. Halicki, E. Kramkowska, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2016, s. 389–400.

Spoglądając na uzyskane wyniki, łatwo można dostrzec wyraźne zróżnicowanie odpowiedzi ze względu na płeć. O ile kobiety najczęściej deklarowały czytanie (97,50%), wyjazdy na wycieczki (95,00%) oraz wyjścia do kina bądź teatru (82,50%), o tyle dla mężczyzn ważniejsze okazały się oglądanie telewizji (75,00%), prace w ogrodzie (66,67%) oraz „udział w imprezach zorganizowanych przez instytucje kultury, np. przez bibliotekę” (58,33%).

Tabela 6. Sposób spędzania czasu wolnego

	Kobiety		Mężczyźni	
	Wartości liczbowe	Wartości %	Wartości liczbowe	Wartości %
Chodzę na spacer, basen, jeżdżę na rowerze	31	77,50	6	50,00
Wyjeżdżam na wycieczki	38	95,00	5	41,67
Tańczę/śpiewam	7	17,50	2	16,67
Gram, np. w szachy, karty	11	27,50	4	33,33
Uczę się języków obcych	9	22,50	2	16,67
Czytam	39	97,50	6	50,00
Chodzę do kina/teatru	33	82,50	3	25,00
Oglądam telewizję	32	80,00	9	75,00
Pracuję twórczo, np. piszę, szyję, haftuję	13	32,50	2	16,67
Majsterkuję	1	2,50	6	50,00
Pracuję społecznie	12	30,00	2	16,67
Spędzam czas z rodziną i przyjaciółmi	29	72,50	5	41,67
Bawię się z wnukami	15	37,50	3	25,00
Spędzam czas w ogrodzie	19	47,50	8	66,67
Biorę udział w imprezach zorganizowanych przez instytucje kultury, np. przez bibliotekę	28	70,00	7	58,33
Jestem członkiem uniwersytetu trzeciego wieku/klubu seniora	40	100	12	100
Inne	2	5,00	1	8,33

Źródło: opracowanie własne.

Poza wymienionymi przez nas czynnościami, które szerzej przedstawiamy w tabeli 6, warto zwrócić uwagę na odpowiedzi przytoczone przez respondentów w rubryce „inne”. Jedna słuchaczka wskazała na „wycieczki górskie” (50,00%), inna zaś na „woltariat” (50,00%). Jeden słuchacz wymienił też „numizmatykę” (100%) – tabela 7.

Tabela 7. Inne sposoby spędzania czasu wolnego

	Kobiety		Mężczyźni	
	Wartości liczbowe	Wartości %	Wartości liczbowe	Wartości %
Numizmatyka	0	0	1	100
Wolontariat	1	50,00	0	0
Wycieczki górskie	1	50,00	0	0

Źródło: opracowanie własne.

Spoglądając na proponowaną słuchaczom przez CUTW bogatą ofertę zajęć, za słuszne uznaliśmy zapytanie respondentów o to, z jakich zajęć najchętniej korzystają. Słuchaczki (67,50%) i słuchacze (66,67%) byli zgodni co do tego, że najczęściej biorą udział w wykładach plenarnych oraz prelekcjach. W reszcie odpowiedzi widać dość duże zróżnicowanie. Dla mężczyzn na drugim miejscu równie ważne (po 16,67% poparcia) są: „Zajęcia komputerowe”, „Historyczne” oraz „Wycieczki (krajoznawcze, do teatru, filharmonii)”. Kobiety najbardziej doceniają „Wycieczki (krajoznawcze, do teatru, filharmonii)” (52,50%), „Gimnastykę (w tym jogę, pilates, aerobik)” (47,50%) oraz wyjście na basen (35,00%).

Tabela 8. Najchętniej wybierane zajęcia w ramach UTW

	Kobiety		Mężczyźni	
	Wartości liczbowe	Wartości %	Wartości liczbowe	Wartości %
Basen	14	35,00	1	8,33
Śpiew	0	0	1	8,33
Zajęcia komputerowe	2	5,00	2	16,67
Wycieczki (krajoznawcze, do teatru, filharmonii)	21	52,50	2	16,67
Taniec	1	2,50	1	8,33
Kino/filmy	8	20,00	1	8,33
Historyczne	1	2,50	2	16,67
Wykłady plenarne/prelekcje	27	67,50	8	66,67
Spotkania typu imprezy	0	0	1	8,33
Gimnastyka (w tym joga, pilates, aerobik)	19	47,50	0	0
Brydż	1	2,50	0	0
Spotkania z podróżnikami	1	2,50	0	0
Język obcy (w tym język angielski)	8	20,00	0	0
Olimpiady	2	5,00	0	0
Sekcje tematyczne	4	10,00	0	0
Warsztaty (w tym ceramika)	2	5,00	0	0
Brak odpowiedzi	9	22,50	2	16,67

Źródło: opracowanie własne.

Analiza wyników badania sondażowego prowadzi do wniosku, że czas wolny dla słuchaczy CUTW jest czasem, który mogą zainwestować w samych siebie. Równie ważny wydaje się dla nich rozwój w sferze poznawczej oraz rozwój fizyczny. Świadczą

o tym deklaracje chęci udziału w wykładach plenarnych oraz różnego rodzaju wycieczkach. Samo uczestnictwo w zajęciach UTW dowodzi potrzeby kontaktu z ludźmi, zwłaszcza z ludźmi w podobnym wieku, oraz integracji społecznej.

Zakończenie. „Stereotypowe postrzeganie osób starszych jako wycofanych, mało aktywnych, zamkniętych na świat, ludzi i siebie, ma niewiele wspólnego z (...) rzeczywistością. Seniorzy nadal cieszą się i korzystają z życia”¹⁰. Tego samego dowiodły nasze badania. Seniorzy preferują ekspansywny styl życia zorientowany na ustawiczny rozwój i zmiany. W nadążaniu za zmianami w otaczającym świecie mogą pomagać instytucje edukacyjne, kierujące swoją ofertę do ludzi starszych, wśród których królują uniwersytety trzeciego wieku.

Opisany przez nas Cieszyński Uniwersytet III Wieku jest placówką, która zrzesza bardzo liczne grono słuchaczy, przez co aktywizuje dużą część lokalnego środowiska i zachęca ją do aktywnego i konstruktywnego spędzania czasu wolnego.

Bibliografia

1. Banach M., Orlińska M. (2013), *Formy aktywności wolnoczasowej ludzi starszych*, [w:] *Formy spędzania czasu wolnego*, pod red. M. Banacha, T.W. Gierata. Scriptum, Kraków, s. 75–106.
2. Gierat T.W. (2013), *Czas wolny studentów*, [w:] *Formy spędzania czasu wolnego*, pod red. M. Banacha, T.W. Gierata. Scriptum, Kraków, s. 59–74.
3. Guldynowicz D., Koperwas A. (2005), *Aktywność życiowa ludzi starszych*, [w:] *Pierwszy krok młodego naukowca*. V Międzyuczelniana Sesja Kół Naukowych.
4. <http://utwcieszyn.us.edu.pl/> [dostęp dn. 08.06. 2019].
5. Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M. (2009), *Słownik pedagogiczny*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
6. Leszczyńska-Rejchert A. (2007), *Człowiek starszy i jego wspomaganie – w stronę pedagogiki starości*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
7. Okoń W. (2007), *Czas wolny*, [w tegoż:] *Nowy słownik pedagogiczny*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, s. 67–68.
8. Pięta J. (2004), *Pedagogika czasu wolnego*, Wyższa Szkoła Ekonomiczna, Warszawa.
9. Różański T. (2016), *Wybrane problemy czasu wolnego ludzi starszych w Polsce*, [w:] *Starość. Poznać, przeżyć, zrozumieć*, pod red. M. Halickiej, J. Halickiego, E. Kramkowskiej, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok, s. 389–400.
10. *Status Stowarzyszenia Cieszyński Uniwersytet III Wieku*, Status z dnia 9 marca 2017 r. <http://utwcieszyn.us.edu.pl/index.php/universytet/statut> [dostęp dn. 08.06.2019].
11. Wnuk-Lipiński E. (1972), *Praca i wypoczynek w budżecie czasu*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk, s. 29–31.
12. Wnuk-Lipiński E. (1976), *Przesłanki planowania społecznego w dziedzinie czasu wolnego ludności (do roku 1990)*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa.

dr Olimpia GOGOLIN – Miejska Biblioteka Publiczna w Gliwicach, olimpia.gogolin@onet.eu
dr Eugeniusz SZYMIK – Uniwersytet Śląski w Katowicach, gienekszymikpoczta.onet.pl@onet.pl

¹⁰ M. Banach, M. Orlińska, *Formy aktywności*, dz.cyt., s. 104.

Efekty zdrowotne aktywności fizycznej osób starszych

Health benefits from physical activity undertaken by elderly people

Słowa kluczowe: efekty zdrowotne, aktywność fizyczna, osoby starsze.

Streszczenie. Systematyczna, umiarkowana aktywność fizyczna (AF) osób starszych to kluczowa determinanta dostarczająca wielu korzyści zdrowotnych. Powoduje ona pomyślne – zdrowe starzenie, ponieważ przyczynia się do opóźniania i minimalizowania procesów inwolucyjnych, utrzymania zdrowia i samodzielności funkcjonalno-czynnościowej zarówno w wymiarze somatycznym, psychicznym, jak i społecznym.

Key words: health benefits, physical activity, elderly people.

Abstract. A regular, moderate physical activity (PA) of elderly people brings them many health benefits. It causes healthy and advantageous ageing, because it contributes to delaying and minimizing of involution processes, maintaining health and functional independence, as well in somatic, as in psychical and social dimension.

Wstęp. Pierwszym przejawem dbałości o jakość zdrowia seniorów w Polsce trzeciego tysiąclecia był zapis w Narodowym Programie Zdrowia na lata 2007–2015 (dokument polityki zdrowia publicznego) 9. celu operacyjnego: *tworzenie warunków do zdrowego i aktywnego życia osób starszych*. Odnośnie do aktywności fizycznej (AF), w 4. zadaniu tego celu zobowiązywano administrację rządową do *Tworzenia rozwiązań prawno-administracyjnych sprzyjających rozwojowi prozdrowotnego stylu życia przez uruchomienie mechanizmów ekonomicznych, skłaniających do zwiększenia podejmowania działań indywidualnych na rzecz AF* (1). Wymagane mechanizmy ekonomiczne przyznano w kolejnej edycji Narodowego Programu Zdrowia do realizacji 5. celu operacyjnego *Promocji zdrowego i aktywnego starzenia się* (2).

Ważne inicjatywy podejmowano również w ramach obchodów Europejskiego Roku Aktywności Osób Starszych i Solidarności Międzypokoleniowej 2012. Miały one na celu promowanie nowego spojrzenia na starzenie się oraz ukazanie starości jako tej fazy życia, która stwarza nowe możliwości do zaangażowania się w działania dla siebie i innych. W Krajowym Planie Działania jeden z głównych celów zakłada potrzebę promocji aktywności fizycznej przez upowszechnianie różnorodnych form AF, kształtowanie odpowiednich względem niej postaw, zachęcanie i poprawę warunków do jej uprawiania oraz możliwość dofinansowania inicjatyw (3, 4, 5, 6, 7). Wskazane działania, którym towarzyszyły realizowane od 2014 roku rządowe (konkursowe) programy „Senior+” (ASOS) pozbawione realnej, ustawicznej edukacji, w której to świadomość obok wsparcia finansowego motywuje osoby starsze do prozdrowotnej AF nie przyniosły dotychczas oczekiwanych rezultatów w zakresie AF, ich skuteczność dotyczy ogólnych kompetencji społecznych seniorów (8). Dyrektywy europejskiej i krajowej polityki zdrowotnej, ukazujące potrzebę edukacji seniorów z zachowań zdrowotnych, w tym AF, realizują tylko uniwersytety trzeciego wieku (9, 10) i kluby aktywnego seniora (11,12). Zalecenia WHO, Rady Europejskiej i polityki krajowej dotyczące uczestniczenia osób starszych w AF, uznanej za główny czynnik prozdrowotny, posiadają nadal w bardzo dużym stopniu teoretyczny charakter (5, 7, 13, 14, 15, 16).

Systematyczna, umiarkowana AF osób starszych to kluczowa determinanta dostarczająca m.in. takich korzyści jak: pomyślnie (zdrowe) starzenie, opóźnianie i minimalizowanie procesów inwolucyjnych, utrzymanie zdrowia w ujęciu holistycznym, w tym samodzielności funkcjonalno-czynnościowej (17, 18, 19). Pozyskanie wiedzy przez osoby starsze na temat AF stanowiącej podstawę obecnej profilaktyki (fizjo-profilaktyki), pozwala ją uznawać za odczuwaną, wyrażaną i normatywną potrzebę zdrowotną (20, 21). Uświadamianie osobom starszym prozdrowotnego działania AF na organizm (jako potrzeby zdrowotnej) jest bardzo ważne i powinno być poszerzane o kształcenie umiejętności praktycznych (20, 21). Ten świadomy, praktyczny wymiar to istotny element motywacji seniorów do natychmiastowego działania, ponieważ perspektywa wystąpienia problemów zdrowotnych czy niepełnosprawności może być bardzo bliska. Negatywne skutki braku AF osób starszych w państwach Unii Europejskiej są dobrze udokumentowane, podobnie jak koszty gospodarcze wiążące się z problemami zdrowotnymi szybko starzejących się europejskich społeczeństw (15, 16). Wyniki GUS z 2016 roku ukazują, że wśród osób powyżej 60 roku życia regularnie uczestniczy w sporcie i rekreacji ruchowej 10,6% kobiet i 10,9% mężczyzn; 40,5% ogółu osób starszych ćwiczy dla przyjemności, a 31,7% dla zdrowia ze względu na zalecenia lekarskie (22).

W sytuacji wielochorobowości i niepełnosprawności osób starszych konieczne jest specjalne dozowanie adaptowanej AF, umożliwiającej zmniejszanie dolegliwości bólowych i utrzymanie sprawności układu ruchu, krążenia, oddechowego i nerwowego (17, 18, 19).

Celem pracy było przedstawienie korzyści zdrowotnych z aktywności fizycznej podejmowanej przez osoby starsze z uwzględnieniem stopnia ważności i zależności od uwarunkowań demograficznych.

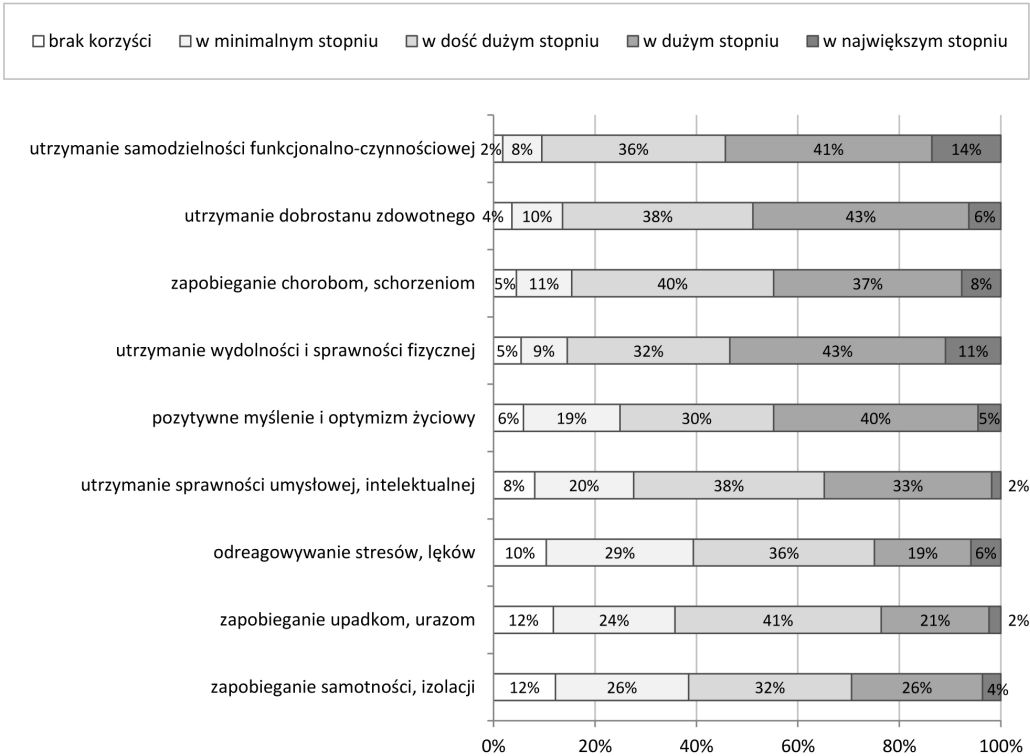
Material i metoda. Badania przeprowadzono wśród 221 osób w wieku 60–90 lat zamieszkałych w powiecie bialskim i okolicach (północna część województwa lubelskiego). Średnia wieku wyniosła 69,9 lat. Wśród badanych 66% ogółu stanowiły kobiety, a 57% mieszkańcy terenów wiejskich.

W badaniach wykorzystano autorski kwestionariusz ankiety. Zawierał on pytania zamknięte dotyczące samooceny obecnego stanu zdrowia, dotychczasowego uczestnictwa w AF, charakterystyki wykonywanego zawodu pod względem intensywności wysiłku fizycznego oraz pytanie półotwarte dotyczące korzyści zdrowotnych czerpanych z podejmowanej AF. W pytaniu tym zastosowano skalę do oceny stopnia czerpanych korzyści (0 – brak korzyści, 1 – w minimalnym stopniu, 2 – w dość dużym stopniu, 3 – w dużym stopniu, 4 – w największym stopniu), przy czym 4 (w największym stopniu) można było wybrać tylko raz.

Większość badanych (60%) oceniła stan swojego zdrowia jako dobry, 8% bardzo dobry, 27% słaby, a 5% bardzo słaby. Dotychczasowe uczestnictwo respondentów w AF było najczęściej sporadyczne (46%), rzadziej systematyczne (31%) lub minimalne (23%). Badani najczęściej oceniali, że ich zawód wymagał umiarkowanego wysiłku fizycznego (41%), rzadziej intensywnego (30%) lub minimalnego (29%).

Wyniki badań dotyczące stopnia deklarowanych korzyści zdrowotnych AF przedstawiono w postaci wartości procentowych, a w przeprowadzonej analizie statystycznej ukazano zależności korzyści od wybranych uwarunkowań (płeć, miejsce zamieszkania, wiek, wykształcenie, samoocena obecnego stanu zdrowia, dotychczasowego uczestnictwa w AF oraz intensywności wysiłku fizycznego podejmowanego w ramach wykonywanego zawodu). W celu weryfikacji hipotez o niezależności cech zastosowano test ² Pearsona. Analizę statystyczną przeprowadzono z wykorzystaniem oprogramowania komputerowego Statistica v. 10.0 (StatSoft, Polska), a w zastosowanych testach za poziom istotności przyjęto $p < 0,05$.

Wyniki. Spośród analizowanych korzyści zdrowotnych AF, najwięcej osób wskazało utrzymanie samodzielności funkcjonalno-czynnościowej (98%). Najmniej liczna grupa zadeklarowała, iż poprzez AF zapobiega samotności, izolacji oraz upadkom, urazom (po 88%). Wśród korzyści z AF czerpanych w dość dużym, dużym i największym stopniu dominowały: utrzymanie samodzielności funkcjonalno-czynnościowej (90%), dobrostanu zdrowotnego (86%), wydolności fizycznej (86%) oraz zapobieganie chorobom, schorzeniom (84%). Szczegółowe wyniki zilustrowano na ryc. 1.



Ryc. 1. Ważność korzyści zdrowotnych z podejmowanej AF w samoocenie badanych seniorów (%)

W zestawieniu względem analizowanych uwarunkowań deklarowane stopnie korzyści zdrowotnych sklasyfikowano w dwie grupy (brak korzyści lub czerpanie ich w minimalnym stopniu oraz korzyści czerpane w dość dużym, dużym i największym stopniu). Wyniki, w których wystąpiło istotne zróżnicowanie stopnia deklarowanych korzyści względem analizowanych uwarunkowań zamieszczono w tab. 1.

Spośród analizowanych uwarunkowań deklarowane korzyści zdrowotne w największym stopniu różnicowało dotychczasowe uczestnictwo badanych w AF. Osoby deklarujące większe uczestnictwo w AF w większym stopniu doceniały takie korzyści zdrowotne jak: utrzymanie wydolności i sprawności fizycznej; utrzymanie samodzielności funkcjonalno-czynnościowej; zapobieganie chorobom, schorzeniom oraz zachowanie dobrostanu zdrowotnego.

Tabela 1. Korzyści zdrowotne z AF podejmowanej przez badanych seniorów w zależności od analizowanych uwarunkowań (uwzględniono jedynie zależności istotne statystycznie $p < 0,05$)

UWARUNKOWANIA		KORZYŚCI Z PODEJMOWANEJ AKTYWNOŚCI FIZYCZNEJ		
		Utrzymanie dobrostanu zdrowotnego		Analiza statystyczna
		brak lub w minimalnym stopniu	w dość dużym, dużym oraz największym stopniu	
Miejsce zamieszkania	miasto	19%	81%	$\chi^2 = 4,04$ $p = 0,044$
	wieś	10%	90%	
Dotychczasowe uczestnictwo w aktywności fizycznej	systematyczne	10%	90%	$\chi^2 = 10,82$ $p = 0,004$
	sporadyczne	9%	91%	
	minimalne	27%	73%	
		Zapobieganie chorobom, schorzeniom		Analiza statystyczna
		brak lub w minimalnym stopniu	w dość dużym, dużym oraz największym stopniu	
Samooceńca stanu zdrowia	bardzo dobry	6%	94%	$\chi^2 = 9,04$ $p = 0,029$
	dobry	14%	86%	
	słaby	15%	85%	
	bardzo słaby	46%	54%	
Dotychczasowe uczestnictwo w aktywności fizycznej	systematyczne	10%	90%	$\chi^2 = 12,89$ $p = 0,002$
	sporadyczne	11%	89%	
	minimalne	31%	69%	
		Utrzymanie samodzielności funkcjonalno-czynnościowej		Analiza statystyczna
		brak lub w minimalnym stopniu	w dość dużym, dużym oraz największym stopniu	
Dotychczasowe uczestnictwo w aktywności fizycznej	systematyczne	4%	96%	$\chi^2 = 8,37$ $p = 0,015$
	sporadyczne	8%	92%	
	minimalne	20%	80%	

		Pozytywne myślenie i optymizm życiowy		Analiza statystyczna
		brak lub w minimalnym stopniu	w dość dużym, dużym oraz największym stopniu	
Zawód wymagający wysiłku fizycznego	intensywnego	23%	71%	$\chi^2 = 8,36$ $p = 0,015$
	umiarkowanego	18%	82%	
	minimalnego	39%	61%	
		Odreagowywanie stresów, lęków		Analiza statystyczna
		brak lub w minimalnym stopniu	w dość dużym, dużym oraz największym stopniu	
Wkształcenie	podstawowe	64%	36%	$\chi^2 = 14,13$ $p = 0,003$
	zawodowe	34%	66%	
	średnie	36%	64%	
	wyższe	26%	74%	
		Utrzymanie wydolności i sprawności fizycznej		Analiza statystyczna
		brak lub w minimalnym stopniu	w dość dużym, dużym oraz największym stopniu	
Dotychczasowe uczestnictwo w aktywności fizycznej	systematyczne	7%	93%	$\chi^2 = 19,07$ $p < 0,001$
	sporadyczne	10%	90%	
	minimalne	33%	67%	
Wiek	60–69 lat	9%	91%	$\chi^2 = 8,47$ $p = 0,015$
	70–79 lat	23%	77%	
	80–90 lat	22%	78%	

Analiza pozostałych uwarunkowań wykazała, iż utrzymanie dobrostanu zdrowotnego w istotnie większym stopniu deklarowali mieszkańcy terenów wiejskich; zapobieganie chorobom i schorzeniom osoby lepiej oceniające swój obecny stan zdrowia; natomiast odreagowywanie stresów i lęków osoby z wykształceniem wyższym. Analiza korzyści względem wieku badanych wykazała, iż utrzymanie wydolności i sprawności fizycznej w największym stopniu deklarowali najmłodszy z badanych seniorów (60–69

lat). Korzyść zdrowotną z uprawiania AF, polegającą na pozytywnym myśleniu i optymizmie życiowym, w większym stopniu wskazywały osoby wykonujące zawód wymagający umiarkowanego wysiłku fizycznego, w mniejszym stopniu intensywnego, natomiast w najmniejszym minimalnego. W odniesieniu do żadnej z analizowanych korzyści zdrowotnych nie wykazano istotnego zróżnicowania względem płci.

Dyskusja. Świadomość ważności korzyści zdrowotnych wynikających z zaspokojenia potrzeby AF wymaga od osób starszych samodzielnego zdobycia aktualnej wiedzy i umiejętności pozwalających przewidzieć pozytywne zmiany oraz ich znaczenie w stanie zdrowia (20, 21). Ponieważ osoby badane nie uczestniczyły w szkolnej edukacji zdrowotnej, wymagane kompetencje mogły zdobyć dzięki autoedukacji, wykształceniu wyższemu, obecności na zajęciach UTW lub w innych inicjatywach umożliwiających reedukację ruchową i fizjoprofilaktykę (7, 9, 10, 23). Osobom starszym potrzebne jest świadome, osobiste zrozumienie i przekonanie, że AF to skuteczny sposób zapobiegania chorobom cywilizacyjnym i opóźniania procesów starzenia (czynnik antyinwolucyjny), czyli potrzeba zdrowotna odczuwana, wyrażana i realizowana (20, 21).

W hierarchii korzyści zdrowotnych czerpanych z podejmowanej AF badani seniorzy w największym stopniu docenili utrzymanie samodzielności funkcjonalno-czynnościowej. Zgodnie z wynikami innych autorów, najważniejsze korzyści zdrowotne z AF to łatwiejsza mobilność i wydłużony okres aktywności funkcjonalnej w życiu codziennym (11, 15, 19, 24). W badaniach Umiastowskiej seniorzy województwa zachodniopomorskiego uznali, że dzięki AF poprawili jakość życia i stali się mniej zależni od innych (10). Utrzymanie dobrostanu zdrowotnego, wydolności i sprawności fizycznej oraz zapobieganie chorobom i schorzeniom to kolejne, wskazane przez badanych, korzyści zdrowotne. Wielu autorów (23, 25, 26, 27) dowiodło, że systematyczna AF jest wszechstronnym czynnikiem antyinwolucyjnym, pozytywnie oddziałującym zarówno na sprawność somatyczną, jak i umysłową osób w podeszłym wieku. Badani seniorzy w nieco mniejszym stopniu docenili korzyści zdrowotne dotyczące pozytywnego myślenia (optymizmu życiowego) oraz utrzymania sprawności umysłowej. W jeszcze mniejszym stopniu wskazywali odreagowanie stresów i lęków oraz zapobieganie samotności, izolacji. Zdaniem Osińskiego ruch usprawnia działanie układu nerwowego, zmniejsza ryzyko wystąpienia depresji, lęków i przygnębienia (24). Lampinen twierdzi, że sprawność umysłowa i dobre samopoczucie osób w starszym wieku mają ścisły związek z AF (28). Z kolei rezultaty badań Morgi i in. pokazały, że ćwiczenia fizyczne stanowią efektywny czynnik poprawy nastroju oraz osłabiają zależność nastroju seniorów od cechy lęku, wg autorów, już jednorazowe ćwiczenia fizyczne przynoszą korzyści w sferze emocjonalnej (23). Mały odsetek badanych dostrzegął rolę AF w zapobieganiu upadkom i urazom. W literaturze przedmiotu, utrzymanie równowagi i obniżenie ryzyka wystąpienia wypadków dzięki AF seniorów potwierdza wielu autorów (27, 29). Co trzecia osoba po 65 roku życia jest narażona na upadek przynajmniej raz w roku, a w 50% przypadków upadek prowadzi do hospitalizacji, a nawet zgonu (30, 31, 32).

Spośród analizowanych uwarunkowań deklarowane korzyści zdrowotne w największym stopniu różnicowało dotychczasowe uczestnictwo badanych w AF. Osoby deklarujące większe uczestnictwo w AF w większym stopniu doceniały takie korzyści jak: utrzymanie wydolności i sprawności fizycznej; utrzymanie samodzielności funkcjonalno-czynnościowej; zapobieganie chorobom, schorzeniom oraz zachowanie dobrostanu zdrowotnego. W badaniach seniorów z województwa pomorskiego zauważono, że rodzinne wzorce kształtowane od najmłodszych lat wpływają na prezentowany styl życia. Wyniesiony z domu wzorzec wpływa na wyrobienie nawyku AF. Częściej aktywne fizycznie okazały się osoby starsze, które w młodości też takie były („ćwiczyłem w młodości”) (11).

Według danych Programu Rozwoju Sportu do 2020 roku, odnoszonych do badań Polsenior, mniej niż 40% osób po 65 roku życia podejmuje regularną rekreacyjną aktywność fizyczną, a odsetek ten systematycznie obniża się wraz z wiekiem (16). Poziom aktywności i sprawności fizycznej różnicuje seniorów na 2 grupy: pierwsza w wieku 65–79 lat o stosunkowo wysokim poziomie, a druga po 80 roku życia o obniżonym poziomie sprawności, gorszym stanie zdrowia i uzależnieniu od pomocy innych osób (16). Wyniki GUS z 2016 roku ukazały, że uczestniczenie w AF osób powyżej 60 roku życia ograniczały wiek (36%), stan zdrowia (32%) (poprzednio, czyli w 2012 r., odpowiednio 42% i 31%) oraz wykształcenie podstawowe (28%) i brak wykształcenia (25%) (poprzednio 28% i 21%) (22). Utrzymanie wydolności i sprawności przez podejmowanie AF w największym stopniu deklarowali najmłodszy z badanych seniorów (60–69 lat). Odreagowanie stresów i lęków w większym stopniu wskazali badani z wyższym wykształceniem, natomiast zapobieganie chorobom i schorzeniom seniorzy lepiej oceniający swój aktualny stan zdrowia. Stan zdrowia to główna determinanta jakości życia ściśle powiązana z lepszą sprawnością fizyczną (33). Wśród seniorów pomorskich (11) główną barierą niepodejmowania AF był zły stan zdrowia (dwukrotnie częściej u kobiet) i brak potrzeby ruchu. Warto zwrócić uwagę, że wg badań GUS dbałość o zdrowie jako główny powód uprawiania AF (zaleconej przez lekarza) wskazało 32% 60-latków i starszych, a jedynie 8% 30–39-latków (22). Utrzymanie dobrostanu zdrowotnego przez AF szczególnie docenili mieszkańcy wsi, którzy w codziennym funkcjonowaniu realizują więcej różnych wysiłków fizycznych niż zamieszkujący miasta.

Subiektywne korzyści, których „dostarcza” AF przez zmniejszanie niepełnosprawności, cierpienia, intensywności bólu, stanowią alternatywę dla terapii farmakologicznej, ale też poprawiają wizerunek społeczny i systemowy starości, zmniejszając koszty opieki zdrowotnej i hospitalizacji. Badania naukowe z zakresu korzyści zdrowotnych AF bezwzględnie je potwierdzają, jednak temat realnej, systemowej promocji-realizacji aktywności fizycznej jako normatywnej potrzeby zdrowotnej seniorów w Polsce jest wciąż tematem stosunkowo nowym (7, 20, 24, 31).

Wnioski. W samoocenie korzyści zdrowotnych z podejmowanej aktywności fizycznej badani seniorzy w największym stopniu docenili utrzymanie samodzielności

funkcjonalno-czynnościowej. Deklarowane korzyści zdrowotne w największym stopniu różnicowało dotychczasowe uczestnictwo w AF. Osoby deklarujące większe uczestnictwo w AF w większym stopniu doceniały utrzymanie wydolności i sprawności fizycznej; utrzymanie samodzielności funkcjonalno-czynnościowej; zapobieganie chorobom, schorzeniom oraz zachowanie dobrostanu zdrowotnego.

Bibliografia

1. Narodowy Program Zdrowia na lata 2007–2015. Załącznik do Uchwały Nr 90/2007 Rady Ministrów z dnia 15 maja 2007 r. http://www2.mz.gov.pl/wwwfiles/ma_struktura/docs/zal_urm_npz_90_15052007p.pdf dostęp 05.02.2019.
2. Narodowy Program Zdrowia na lata 2016–2020. Załącznik do rozporządzenia Rady Ministrów z dnia 4 sierpnia 2016 r. (poz.1492). <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20160001492/O/D20161492.pdf>, dostęp 05.02.2019.
3. Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej (2013), *Europejski Rok Aktywności Osób Starszych i Solidarności Międzypokoleniowej 2012 w Polsce*. Raport ewaluacyjny. Warszawa. http://orbitorun.pl/upload/file/Raport_Ewaluacyjny-Europejski_Rok_2012_w_Polsce.pdf, dostęp 15.03.2018.
4. Kulik T.B., Janiszewska M., Piróg E., Pacian A., Stefanowicz A., Żołnierczuk-Kieliszek D., Pacian J. (2011), *Sytuacja zdrowotna osób starszych w Polsce i innych krajach europejskich*, *Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu*, 17(2): 90–95.
5. Kostka T., *Zalecenia dotyczące promowania i programowania aktywności ruchowej u osób starszych*, Kurs do specjalizacji z geriatryi nr 5-744-12-210-2009 (7–8 maja 2009) pt.: *Zasady rehabilitacji ruchowej osób starszych (aktywność ruchowa i odżywianie w promocji zdrowia i rehabilitacji osób starszych)*, a.umed.pl/geriatria/pdf/dzien1wyklad4.doc, dostęp 15.03.2018.
6. Kaźmierczak U., Radziwińska A., Dzierżanowski M., Bułatowicz I., Strojek K., Srokowski G., Zukow W. (2015), *Korzyści z podejmowania regularnej aktywności fizycznej przez osoby starsze*, *Journal of Education, Health and Sport*, 5(1):56–68.
7. Woźniak B., Tobiasz-Adamczyk B., Brzyska M. (2009), *Promocja zdrowia wśród osób starszych w Polsce w świetle badań przeprowadzonych w projekcie healthPROelderly – wypracowanie opartego na faktach przewodnika dotyczącego promocji zdrowia wśród osób starszych*, *Problemy Higieny i Epidemiologii*, 90(4): 459–464.
8. Rządowy Program na rzecz Aktywności Społecznej Osób Starszych na lata 2014–2020. Załącznik do uchwały nr 237 Rady Ministrów z dnia 24 grudnia 2013 r. (poz. 52). <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WMP2014000052/O/M20140052.pdf>, dostęp 05.02.2019.
9. Makarczuk A., Kowalska J.E. (2016), *Aktywność fizyczna słuchaczek Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Łodzi*, [w:] *Starość w kontekście społecznym i zdrowotnym*, (red.) M. Muszyński, 1(11): 147–160.
10. Umiastowska D. (2016), *Rola ruchu w życiu osób starszych a propozycje zajęć dla mieszkańców województwa zachodniopomorskiego*. Rozprawy Naukowe Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu, 54: 14–23.

11. Łysak A., Walentukiewicz A., Drabik J., Dąbrowski A., Rowiński R. (2014), *Aktywność fizyczna i niektóre jej uwarunkowania w populacji seniorów województwa pomorskiego*, Hygeia Public Health, 49(3): 549–553.
12. Gosik B. (2015), *Rekreacja i aktywność ruchowa starszych osób. Przykład mieszkańców województwa łódzkiego*, (w:) A. Janiszewska (red.), *Jakość życia ludzi starych – wybrane problemy*, Uniwersytet Łódzki, Łódź, s. 155–163.
13. Mazurek J., Szczygieł J., Błaszowska A., Zgajewska K., Richter W., Opara J. (2014) *Aktualne zalecenia dotyczące aktywności ruchowej osób w podeszłym wieku*, Gerontologia Polska, 2: 70–75.
14. Kozdroń E. (2014), *Aktywność rekreacyjna w procesie pomyślnego starzenia się*, Zeszyty Naukowe WSKFiT, 9: 75–84.
15. Zalecenie Rady z dnia 26 listopada 2013 r. w sprawie propagowania we wszystkich sektorach prozdrowotnej aktywności fizycznej (2013/C 354/01).
16. http://erasmusplus.org.pl/wp-content/uploads/2014/01/HEPA_Zalecenie_Rady.pdf dostęp15.03.2018.
17. Uchwała nr 150 Rady Ministrów z dnia 31 sierpnia 2015 r. w sprawie przyjęcia „Programu Rozwoju Sportu do roku 2020” <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WMP20150000989/O/M20150989.pdf>, dostęp15.03.2018.
18. Rottermund J., Knapik A., Szyszka M. (2015), *Aktywność fizyczna a jakość życia osób starszych*, Społeczeństwo i Rodzina, 42(1): 78–98.
19. Morgulec-Adamowicz N., Kosmol A., Molik B. (red.) (2014), *Adaptowana aktywność fizyczna dla fizjoterapeutów*, Wyd. PZWL, Warszawa.
20. Gębka D., Kędziora-Kornatowska K. (2012), *Korzyści z treningu zdrowotnego u osób w starszym wieku*, Problemy Higieny i Epidemiologii, 93(2): 256–259.
21. Kubińska Z. (2017), *Modelowe ujęcie potrzeb zdrowotnych realizowanych przez aktywność fizyczną w całościowej edukacji zdrowotnej*, Edukacja Ustawiczna Dorosłych, 98(3): 128–134.
22. Kubińska Z., Pańczuk A. (2018), *Potrzeby zdrowotne realizowane przez aktywność fizyczną osób starszych*, Rozprawy Społeczne, 12(1): 73–79.
23. GUS (2017), *Uczestnictwo w sporcie i rekreacji ruchowej w 2016 r.*, Warszawa.
24. Morga P., Traczyk J., Wittenbeck K., Zygmunt A. (2015), *Przegląd badań nad wpływem aktywności fizycznej na stan psychiczny oraz somatyczny osób starszych*, Fizjoterapia, 23(2): 42–51.
25. Osiński W. (2013), *Gerokinezyjologia. Nauka i praktyka aktywności fizycznej w wieku starszym*, Wyd. Lekarskie PZWL, Warszawa.
26. Eberhardt A. (red.) (2011), *Wprowadzenie do fizjologii i metodyki rekreacji ruchowej*. Zakład Wyd. Druk Tur, Warszawa.
27. Błędowski P. (2012), *Polityka wobec osób starych – cele i zasady*. Studia BAS, 2(30): 201–216.
28. Gębska-Kuczerowska A. (2002), *Ocena zależności między aktywnością a stanem zdrowia ludzi w podeszłym wieku*, Przegląd Epidemiologiczny, 56: 471–477.
29. Lampinen P., Heikkinen R.L., Kauppinen M., Heikkinen E. (2006), *Activity as a predictor of mental well-being among older adults*, Aging & Mental Health, 10(5): 454–466.
30. Jajor J., Nonn-Wasztan S., Rostkowska E., Samborski W. (2013), *Specyfika rehabilitacji ruchowej osób starszych*, Nowiny Lekarskie, 82(1): 89–96.

31. Gusin N., Carmelo Adsuar J., Corzo H., Del Pozo-Cruz B., Olivares P.R., Parraca J.A. (2012), *Balance training reduces fear of falling and improves dynamic balance and isometric strength in institutionalized older people: a randomized trial*, Journal of Physiotherapy, 58(2): 97–104.
32. Province M.A., Hadley E.C., Hornbrook M.C., Lipsitz L.A., Miller J.P., Mulrow C.D., Ory M.G., Sattin R.W., Tinetti M.E., Wolf S.L. (1995), *The effects of exercise on falls in elderly patients. A preplanned meta-analysis of the FICSIT Trials*, Journal of the American Medical Association, 273(17): 1341–1347.
33. Edbom-Kolarz A., Marcinkowski J.T. (2011), *Upadki osób starszych – przyczyny, następstwa, profilaktyka*, Hygeia Public Health, 46(3): 313–318.
34. Kulpik K., Olejniczak D., Religioni U. (2016), *Ocena wybranych potrzeb i zachowań zdrowotnych osób w wieku podeszłym ze szczególnym uwzględnieniem źródeł pozyskiwania informacji na temat zdrowia*, Gerontologia Polska, 24: 40–44.

dr Zofia KUBIŃSKA, dr Anna PAŃCZUK – Katedra Kultury Fizycznej i Fizjoterapii, Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

Potrzeby aktywności edukacyjnej i rozwoju kompetencji kluczowych osób dorosłych

Adults' in the area of educational activity and the development of key competences

Słowa kluczowe: edukacja dorosłych, edukacja pozaformalna, kompetencje kluczowe, Lokalny Ośrodek Wiedzy i Edukacji, potrzeby, społeczność lokalna.

Streszczenie. W ramach konkursu „Zwiększenie dostępu osób dorosłych do różnych form uczenia się przez całe życie poprzez przygotowanie szkół do pełnienia roli Lokalnych Ośrodków Wiedzy i Edukacji”, ogłoszonego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w latach 2017–2018, zrealizowano trzy projekty finansowane ze środków Unii Europejskiej i budżetu państwa, w efekcie których powstało 50 Lokalnych Ośrodków Wiedzy i Edukacji (LOWE) w Polsce. Celem LOWE jest organizowanie pozaformalnej edukacji dorosłych w ich najbliższym otoczeniu. W artykule przedstawiono założenia metodologiczne oraz wyniki badań przeprowadzonych w ramach projektu „Akademia Wiedzy Koniecznej – nowe oblicze szkoły jako Lokalnego Ośrodka Wiedzy i Edukacji”, którego Beneficjentem była Politechnika Wrocławska. Celem badań była diagnoza potrzeb w zakresie aktywności edukacyjnej i rozwoju kompetencji kluczowych osób dorosłych tworzących społeczność lokalną, w której planowano utworzyć LOWE. W ramach badań przeprowadzono analizę dokumentów oraz 40 zogniskowanych wywiadów grupowych z udziałem potencjalnych odbiorców oferty LOWE i specjalistów reprezentujących instytucje działające w otoczeniu LOWE. Wyniki badań posłużyły do przygotowania wstępnej oferty edukacyjnej 20 LOWE usytuowanych na obszarach miejskich, miejsko-wiejskich i wiejskich.

Key words: adult education, non-formal education, Local Center of Knowledge and Education, needs, local community.

Abstract. As part of the competition „Increasing the access of adults to various forms of lifelong learning by preparing schools to become Local Centers of Knowledge and Education” announced by the Ministry of National Education, in 2017–2018 three projects funded by the European Union and country budget were implemented. As a result of the projects 50 Local Centers of Knowledge and Education were opened in Poland. The aim of them is organizing non-formal education for adults in their nearest environment. The article presents methodology and results of the research conducted as part of the project “Academy of Necessary Knowledge – a new face of the school as a Local Center of Knowledge and Education”, which the Beneficiary was

Wrocław University of Science and Technology. The aim of research was to diagnose the needs of adults in the area of education activity and key competences' development. The research was performed based on the formal documents analysis and 40 focus interviews with adults (potential learners) and specialists from the institutions in their nearest environment. The results were used to prepare educational offer in 20 Local Centers of Knowledge and Education situated in urban and rural areas.

Wprowadzenie. Dynamicznie zachodzące zmiany we współczesnym świecie (np. rozwój technologiczny, starzenie się społeczeństwa, wymagania rynku pracy) wymuszają konieczność wypracowania adekwatnych do wyzwań ram politycznych i społecznych dla edukacji dorosłych. Diagnozuje się, że „w naszym kraju duże znaczenie mają nadal formalne drogi zdobywania wykształcenia, a brakuje zaufania do alternatywnych form kształcenia pozaformalnego i nieformalnego, a przede wszystkim kompetencji do skorzystania z nich” (Solarczyk, 2014, s. 513). W tym kontekście ujawnia się problem bierności społecznej (w tym edukacyjnej), której źródłem jest wyuczona bezradność, zewnątrzsterowność, trudność w podejmowaniu decyzji, trening społeczny bądź przesyt (Rosalska, 2018). Dlatego istnieje potrzeba wypracowania modeli pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych w ich najbliższym otoczeniu, uwzględniających przede wszystkim motywację osób dorosłych do uczenia się, ich oczekiwania i potrzeby w tym zakresie, a także bariery utrudniające udział w edukacji.

Rozstrzygnięcia teoretyczne na gruncie andragogiki (zob. Malewski, 1998; Illeris, 2009) wskazują, że motywacja edukacyjna ludzi dorosłych jest dynamiczna, zmienia się w biegu życia, uwarunkowana samooceną, potrzebami i oczekiwaniami, ale także dotychczasowymi doświadczeniami życiowymi (w tym edukacyjnymi), aktualną sytuacją życiową oraz celami, do których dąży człowiek. Pozytywny wpływ na udział w kształceniu mogą wywierać sytuacje kryzysowe i przełomowe w biografii człowieka, które często wręcz wymuszają uczenie się i rozwój. Istotny wpływ na motywację ma także oferta edukacyjna skierowana do dorosłych w ich otoczeniu oraz postawy innych osób biorących udział w kształceniu (zob. Kurantowicz, 2007; Jarvis, 2008, 2009; Illeris, 2009; Jurgiel-Aleksander, 2013). Jednocześnie w modelach teoretycznych i badaniach empirycznych (zob. np. Paszenda, 2012; Jurgiel-Aleksander, 2013; Litawa, Szarota, 2016) wskazuje się bariery utrudniające lub uniemożliwiające udział dorosłych w zorganizowanych formach edukacji (np. nierówności społeczne, brak czasu, koszty, ograniczony dostęp do oferty edukacyjnej, nadmiar obowiązków rodzinnych i zawodowych, wcześniejsze porażki edukacyjne, negatywne spostrzeganie własnych zdolności lub predyspozycji do uczenia się, negatywne nastawienie osób znaczących wobec edukacji). Przeszkody te stanowią źródło bierności edukacyjnej.

Przewyciężenie bierności oraz identyfikowanie własnych potrzeb edukacyjnych ma szczególne znaczenie w społeczeństwie opartym na wiedzy, w ramach którego ‘wiedza’ ukazuje się jako podstawowy kapitał społeczny, a samo ‘dzielenie się wiedzą’ jest niezbywalnym warunkiem rozwoju jednostki i kluczowym elementem w procesie integracji społecznej, tzn. tworzenia czy też zacieśniania więzi społecznych (Hargreaves,

2003). Andy Hargreaves i Michael Fullan (2012, 2013), autorzy teorii kapitału profesjonalnego, wskazują, iż jest to kategoria integrująca zasoby w obszarze kapitału ludzkiego (wiedza i umiejętności człowieka pozwalające mu współtworzyć otaczającą go rzeczywistość i uczyć się), społecznego (kompetencje przydatne w życiu społecznym, we współpracy z innymi) i decyzyjnego (umiejętność profesjonalnej oceny niezależnie od dwuznaczności sytuacji życiowych; zdolność do podejmowania samodzielnych decyzji, niezależnych od wpływu innych). Budowanie kapitału profesjonalnego oznacza konieczność projektowania modeli edukacji w perspektywie całożyciowej, zakładających integrowanie uczenia się jednostki (wymiar indywidualny) z uczeniem się (w społeczności (wymiar społeczny)¹. Kształtowanie odpowiedniego systemu edukacji (tj. formalnej, pozaformalnej i nieformalnej) jest jednym z głównych warunków osiągnięcia dobrobytu i umożliwienia rozwoju danego społeczeństwa w przyszłości (Hargreaves, Fullan, 2013).

Przeprowadzone w ostatnich latach badania porównawcze w wymiarze międzynarodowym w zakresie oceny kompetencji i edukacji dorosłych w pewnym stopniu obrazują sytuację Polski na tle innych krajów. Wyniki Międzynarodowego Badania Kompetencji Osób Dorosłych – PIAAC (Burski i in., 2013) wskazują na niższy niż przeciętny poziom kompetencji (tj. rozumienie tekstu, rozumowanie matematyczne, wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych) Polaków w wieku 16–65 lat w porównaniu z innymi krajami, które wzięły udział w tym badaniu (w sumie 24 kraje, w tym 22 OECD). Średni wynik w zakresie rozumienia tekstu w Polsce wyniósł 267 punktów wobec średniej 273 dla innych krajów, a średni wynik rozumowania matematycznego to 260 punktów wobec 269. Największe dysproporcje odnotowano w zakresie wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK). Wyniki wyraźnie niższe od średniej badania uzyskały w Polsce osoby z wykształceniem co najwyżej średnim i zawodowym. Odnotowano także systematyczny spadek uzyskiwanych wyników wraz z wiekiem badanych. Choć wyniki Polaków są niższe niż w krajach OECD, to jednak wskazuje się, że w ciągu 17 lat poprzedzających badanie PIAAC wzrosły one najbardziej spośród wszystkich państw biorących udział w badaniu.

Niższy poziom wymienionych kompetencji Polaków w porównaniu z krajami OECD korespondował z niskim poziomem ich aktywności w edukacji pozaformalnej zdiagnozowanym w badaniach zrealizowanych w 2013 roku w ramach Bilansu Kapitału Ludzkiego (Czarnik, Turek, 2014). Wynika z nich, że najczęściej swoje kompetencje podnosiły osoby dobrze wykształcone, pracujące w dużych organizacjach i mieszkające w dużych miastach. Jednocześnie pracodawcy częściej inwestowali w rozwój pracowników, którzy mieli wysokie kompetencje. Obecnie wskazuje się na trudność w oszacowaniu liczby osób dorosłych biorących udział w edukacji pozaformalnej i nieformalnej.

¹ Wymiar społeczny w aktywności edukacyjnej dorosłych jest w sposób szczególny zauważalny w sytuacji upowszechnienia nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych, które stwarzają nowe możliwości edukacji, przede wszystkim w zakresie uczenia się nieformalnego oraz niezamierzonego. W tym kontekście można mówić o uczeniu się zapośredniczonym przez nowe technologie medialne, jak również poprzez udział w mediach społecznościowych (por. Mikołajczyk, 2011).

Według danych Eurostatu w roku 2017 jedynie 4% osób w wieku 25–64 lat w Polsce deklarowało udział w edukacji formalnej i pozaformalnej w ciągu 4 tygodni poprzedzających udział w badaniach, podczas gdy wskaźnik ten dla Unii Europejskiej wyniósł 10,9% (trng_lfse_01). Odmienne wyniki uzyskano w badaniach Bilans Kapitału Ludzkiego przeprowadzonych w tym samym roku, w których ten sam wskaźnik dla Polski oszacowano na 25% (Stec i in., 2018)². Z kolei według danych Głównego Urzędu Statystycznego (2018) nieformalne uczenie się jest podejmowane przez ponad 42% dorosłych Polaków. Świadomość znaczenia nieformalnego uczenia się, niekojarzenie edukacji wyłącznie z odpowiedzią na zewnętrzne wobec jednostki oczekiwania i wymagania stwarza „szansę na podniesienie poziomu kapitału ludzkiego, jednak mierzonego nie siłą certyfikatu, a potencjałem osobistych kompetencji” (Szarota, 2019).

Opisane powyżej problemy stanowiły podstawę do ogłoszenia przez Ministerstwo Edukacji Narodowej konkursu pt. „Zwiększenie dostępu osób dorosłych do różnych form uczenia się przez całe życie poprzez przygotowanie szkół do pełnienia roli Lokalnych Ośrodków Wiedzy i Edukacji” (nr POWR.02.14.00-IP.02-00-002/16) w ramach Osi priorytetowej II Efektywne polityki publiczne dla rynku pracy, gospodarki i edukacji, Działanie 2.14 Rozwój narzędzi dla uczenia się przez całe życie. Konkurs został ogłoszony w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój. Trzem podmiotom, których wnioski o dofinansowanie zostały najwyżej ocenione, przyznano fundusze ze środków Unii Europejskiej i budżetu państwa na realizację projektów: „Lokalne Ośrodki Wiedzy i Edukacji na rzecz aktywizacji edukacyjnej osób dorosłych” (Beneficjent: Fundacja Małopolska Izba Samorządowa), „modeLOWE Lokalne Ośrodki Wiedzy i Edukacji dla obszarów zdegradowanych i defaworyzowanych” (Beneficjent: Polska Fundacja Ośrodków Wspomagania Rozwoju Gospodarczego „OIC Poland” z siedzibą w Lublinie), „Akademia Wiedzy Koniecznej – nowe oblicze szkoły jako Lokalnego Ośrodka Wiedzy i Edukacji” (Beneficjent: Politechnika Wrocławska).

Celem projektów było zwiększenie udziału osób dorosłych w edukacji pozaformalnej, w szczególności osób nieuczestniczących w zorganizowanych formach edukacji. Osiągnięciu tego celu służyć miało opracowanie i przetestowanie trzech różnych modeli funkcjonowania Lokalnych Ośrodków Wiedzy i Edukacji (LOWE), będących centrami inicjowania, organizowania i koordynowania edukacji pozaformalnej osób dorosłych w ich najbliższym otoczeniu (zob. Mazurek, w druku). Miały one powstać w szkołach, które aplikowały o przyznanie im grantu na realizację powierzonych im zadań. W efekcie realizacji trzech pilotażowych projektów w latach 2017–2018 uruchomiono 50 Lokalnych Ośrodków Wiedzy i Edukacji w całej Polsce. Wnioski wynikające z ewaluacji przeprowadzonych projektów stanowiąc będą podstawę do opracowania jednego modelu LOWE, który będzie wdrażany w kolejnych ośrodkach uruchomionych w ramach planowanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej konkursów.

² Powodem tak dużej rozbieżności w uzyskanych wynikach może być metodologia prowadzonych badań (np. duża wrażliwość na zmiany zadane pytania respondentom i łączenie edukacji wyłącznie z kształceniem w instytucjach).

Lokalne Ośrodki Wiedzy i Edukacji są zlokalizowane w szkołach, które tworzą jedną z najbardziej dostępnych sieci usług publicznych i mają zasoby do tego, aby aktywizować osoby dorosłe w ich najbliższym otoczeniu (Mazurek, 2019). Szkoła może nie tylko przyczyniać się do rozwiązywania problemów uczniów i ich rodziców, ale także innych członków społeczności lokalnej, stając się tym samym znaczącym podmiotem wspierającym rozwój lokalnego społeczeństwa obywatelskiego. Usytuowanie edukacji skierowanej do dorosłych w szkole może stanowić barierę w korzystaniu z oferty edukacyjnej w szczególności przez osoby mające negatywne doświadczenia edukacyjne. Dlatego zadaniem koniecznym do zrealizowania w LOWE jest zbudowanie pozytywnego nastawienia wobec własnego rozwoju, mogącego kojarzyć się z „powrotem do szkoły”. Wydaje się to ważne, biorąc pod uwagę grupę osób dorosłych, do których miało być oferowane wsparcie w ramach realizowanych projektów (tj. rodzice lub opiekunowie dzieci realizujących obowiązki szkolny oraz osoby dorosłe mające utrudniony dostęp do edukacji dorosłych, mające niski poziom wykształcenia lub wykształcenie wymagające aktualizacji, związane z rolnictwem, nieaktywne zawodowo lub bezrobotne, podlegające formom pomocy społecznej i wsparcia rodziny, osoby powyżej 45 roku życia). Do głównych zadań ośrodków należy edukacja pozaformalna mająca na celu rozwijanie kompetencji kluczowych osób dorosłych (tj. porozumiewanie się w języku ojczystym i w językach obcych, kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne, kompetencje informatyczne, umiejętność uczenia się, kompetencje społeczne i obywatelskie, świadomość i ekspresja kulturowa).

Zgodnie z założeniami Ministerstwa Edukacji Narodowej, oferta edukacyjna LOWE ma odpowiadać na rzeczywiste potrzeby społeczności lokalnych i występujące problemy społeczne w danym regionie, dlatego jej przygotowanie powinno opierać się na przeprowadzeniu diagnozy potrzeb społeczności lokalnych w zakresie aktywności edukacyjnej i rozwoju kompetencji kluczowych osób dorosłych. Jednym z zadań każdego z trzech Beneficjentów realizujących projekty było opracowanie metodologii przeprowadzenia badań w tym zakresie. W naszym tekście przedstawimy założenia i wyniki badań przeprowadzonych przez Politechnikę Wrocławską w ramach projektu „Akademia Wiedzy Koniecznej – nowe oblicze szkoły jako Lokalnego Ośrodka Wiedzy i Edukacji” (POWR.02.14.00-00-1013/16)³, realizowanego w partnerstwie ze Stowarzyszeniem Aktywności Obywatelskiej „Carpe Diem”.

Zgodnie z opracowanym w ramach projektu modelem LOWE (Mazurek i in., 2018) diagnoza potrzeb edukacyjnych osób dorosłych była prowadzona na trzech etapach: (1) przed uruchomieniem ośrodków celem przygotowania wstępnej oferty każdego z nich oraz dopasowania opracowanego wcześniej modelu LOWE do potrzeb dorosłych i społeczności lokalnych, (2) przed podjęciem edukacji w LOWE przez osobę dorosłą celem

³ Kierownikiem projektu była dr Renata Kopczyk; ekspertami ds. modelu LOWE (odpowiedzialnymi także za diagnozę potrzeb w zakresie aktywności edukacyjnej i rozwoju kompetencji kluczowych społeczności lokalnych) z ramienia Politechniki Wrocławskiej byli dr Emilia Mazurek i dr Tomasz Stępień; ekspertkami ds. modelu LOWE z ramienia Stowarzyszenia Carpe Diem były Ewa Kuzilek-Sekścińska i Ewa Suchożebrska.

zdefiniowania kluczowej kompetencji wymagającej rozwoju oraz zaplanowania jej ścieżki rozwoju/uczenia się, (3) w trakcie realizacji ustalonej ścieżki rozwoju/uczenia się celem jej zmodyfikowania lub rozszerzenia, co miało wpływ także na ofertę LOWE (tj. elastyczne dopasowanie do diagnozowanych potrzeb edukacyjnych zgodnie z zasadą empowermentu). W dalszej części tekstu przedstawimy metodologię oraz wyniki pierwszego etapu diagnozy potrzeb społeczności lokalnych w zakresie aktywności edukacyjnej i rozwoju kompetencji kluczowych osób dorosłych.

Metodologia badań. Głównym celem przeprowadzonych przez nas badań było zdiagnozowanie potrzeb w zakresie aktywności edukacyjnej i rozwoju kompetencji kluczowych osób dorosłych tworzących społeczność lokalną, w której planowano utworzenie Lokalnego Ośrodka Wiedzy i Edukacji. Celem było także rozpoznanie aktualnej oferty edukacyjno-kulturalnej w społecznościach lokalnych oraz zdiagnozowanie ewentualnych barier utrudniających aktywizację dorosłych.

Badania przeprowadziliśmy osobiście w okresie od sierpnia do października 2017 roku w 20 szkołach, którym przyznano grant na uruchomienie LOWE w ramach projektu „Akademia Wiedzy Koniecznej – nowe oblicze szkoły jako Lokalnego Ośrodka Wiedzy i Edukacji”⁴. Szkoły te usytuowane są w siedmiu województwach: pomorskim, kujawsko-pomorskim, wielkopolskim, lubuskim, dolnośląskim, świętokrzyskim i podkarpackim. Są to szkoły mieszczące się zarówno w małych miejscowościach, gdzie szkoła stanowi jedyny lub jeden z nielicznych w okolicy ośrodków z ofertą edukacyjno-kulturalną, jak i w dużych miastach z bogatą infrastrukturą i zapleczem umożliwiającym całożyciowe uczenie się. Wśród nich znalazło się 15 szkół podstawowych, 3 zespoły szkół, 1 szkoła policealna i 1 centrum kształcenia ustawicznego. Większość z nich nie miała wcześniej doświadczeń w prowadzeniu systematycznych zajęć edukacyjnych dla dorosłych, z wyjątkiem zajęć dla rodziców uczniów szkoły oraz inicjatyw mających na celu integrację społeczności lokalnej (np. pikniki, bale seniora).

Na pierwszym etapie badań zastosowano metodę analizy dokumentów (tj. wnioski aplikacyjne szkół o przyznanie grantu na uruchomienie LOWE, dokumenty opisujące sytuację społeczno-ekonomiczną w danym regionie i strategię rozwoju, aktualna oferta edukacyjno-kulturalna dla osób dorosłych w społeczności lokalnej). Drugi etap badań

⁴ Lokalne Ośrodki Wiedzy i Edukacji w ramach niniejszego projektu powstały w szkołach: 1) na obszarze wiejskim: Szkoła Podstawowa im. Jana Pawła II w Łągiewnikach, Publiczna Szkoła Podstawowa im. Stanisława Matysika w Bieździej, Szkoła Podstawowa im. Stanisława Mikołajczyka w Jaskowej Dolnej, Publiczna Szkoła Podstawowa w Rywałdzie, Szkoła Podstawowa w Przeclawiu, Niepubliczna Szkoła Podstawowa Galileo nr 1 w Nakonowie, 2) na obszarze miejsko-wiejskim: Zespół Edukacyjny w Podmoklach Małych, Szkoła Podstawowa nr 2 im. Polskich Olimpijczyków w Świdnicy, Zespół Szkół im. Tadeusza Kościuszki w Miliczu, Zespół Szkół w Oleszycach, Zespół Szkół Ponadgimnazjalnych im. Orła Białego w Międzyborzu, Centrum Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego nr 3 w Gdyni, 3) na obszarze miejskim: Zespół Edukacyjno-Przedszkolny Szkoła z Pasją im. Elżbiety Sołtys w Ostrowcu Świętokrzyskim, Publiczna Szkoła Podstawowa nr 52 w Poznaniu, Zespół Szkolno-Przedszkolny w Gozdniczy, Dolnośląska Akademia Realizacji Dźwięku we Wrocławiu, Społeczny Zespół Szkolno-Przedszkolny w Kudowie-Zdroju, Publiczna Szkoła Podstawowa Leonardo we Wrocławiu, Publiczna Szkoła Podstawowa Cogito w Poznaniu, Szkoła Podstawowa nr 1 w Chodzieży.

polegał na przeprowadzeniu w każdej szkole dwóch zogniskowanych wywiadów grupowych: (1) z udziałem osób dorosłych reprezentujących społeczność lokalną, potencjalnych uczestników zajęć, (2) z udziałem przedstawicieli instytucji i pracodawców działających w otoczeniu szkoły. Każdy z wywiadów rozpoczynano od przedstawienia założeń projektu oraz zadań, jakie ma wypełniać LOWE. Następnie informowano o celu badań i jego przebiegu. Po wyrażeniu zgody na udział w badaniach rozpoczynano wywiad od skierowania prośby do uczestników: Proszę opowiedzieć o miejscowości, w której się znajdujemy. Czym zajmują się mieszkańcy, jak spędzają wolny czas, gdzie się spotykają, jaka jest oferta edukacyjna i kulturalna dla osób dorosłych. Podczas wywiadów fokusowych zadawano pytania otwarte dotyczące następujących obszarów: aktualna oferta edukacyjno-kulturalna w najbliższym otoczeniu szkoły, udział dorosłych w dotychczas organizowanych działaniach edukacyjno-kulturalnych, potrzeby edukacyjne dorosłych w społeczności lokalnej, zapotrzebowanie na kwalifikacje i kompetencje na lokalnym rynku pracy, bariery utrudniające/uniemożliwiające udział w edukacji, spostrzeganie/ocena nowej funkcji szkoły (tj. edukacji dorosłych). Osoby dorosłe pytano dodatkowo o oczekiwania dotyczące oferty LOWE oraz proszono o opisanie „szkoły marzeń” dla dorosłych. Natomiast specjalistów reprezentujących instytucje i pracodawców proszono także o opisanie problemów społeczno-ekonomicznych w najbliższym otoczeniu oraz o wskazanie luk kompetencyjnych na lokalnym rynku pracy.

W sumie w 40 zogniskowanych wywiadach grupowych wzięło udział 314 osób (w tym 221 kobiet i 93 mężczyzn). Grupa dorosłych, potencjalnych odbiorców oferty LOWE, liczyła 178 osób. Najstarsza osoba biorąca udział w badaniach miała 68 lat, najmłodsza 18. Natomiast grupa przedstawicieli instytucji liczyła 136 osób. W tabelach 1 i 2 przedstawiono szczegółowe dane socjodemograficzne osób biorących udział w badaniach.

Tabela 1. Charakterystyka osób dorosłych reprezentujących społeczności lokalne biorących udział w badaniach

Cecha		Liczba osób
Płeć	kobiety	128
	mężczyźni	50
Miejsce zamieszkania	duże miasto (> 100 tys.)	28
	średnie miasto (20–100 tys.)	30
	małe miasto (< 20 tys.)	37
	wieś	83
Wykształcenie	wyższe	75
	ponadgimnazjalne (w tym zawodowe)	94
	gimnazjalne	0
	podstawowe	9
Status zawodowy	pracujący	113
	bierny zawodowo	29
	bezrobotny	36

Tabela 2. Charakterystyka przedstawicieli instytucji biorących udział w badaniach

Cecha		Liczba osób
Płeć	kobiety	93
	mężczyźni	43
Miejsce zamieszkania	duże miasto (> 100 tys.)	25
	średnie miasto (20–100 tys.)	30
	małe miasto (< 20 tys.)	29
	wieś	52
Rodzaj reprezentowanej instytucji	szkoła uruchamiająca LOWE	31
	organ prowadzący szkołę	17
	pracodawca	15
	stowarzyszenie, fundacja	13
	ośrodek kultury	12
	MOPS/GOPS	8
	koło gospodyń wiejskich	8
	inna szkoła	4
	urząd pracy	3
	inne	25

Analizę materiału badawczego rozpoczęto od analizy dokumentów zastanych, w dalszej kolejności przeprowadzono analizę wypowiedzi osób biorących udział w zogniskowanych wywiadach grupowych. Przyjęliśmy indukcyjne podejście do analizy jakościowej wywiadów, zakładające brak wstępnych kategoryzacji (Riessman, 2005). W trakcie analizy kodowaliśmy zgłaszane potrzeby edukacyjne, następnie je grupowaliśmy i dopiero w dalszej kolejności odnosiliśmy je do kompetencji kluczowych mających podlegać rozwojowi zgodnie z założeniami projektu. Odniesienie ujawnianych potrzeb edukacyjnych do kompetencji kluczowych było jedynie związane z wymogami formalnymi w związku z realizacją projektu współfinansowanego ze środków UE, nie stanowiło to jednak ograniczenia dla samej diagnozy potrzeb. Założenia wcześniej opracowanego modelu LOWE opierały się na idei empowermentu, zatem kadra ośrodków oraz oferta edukacyjna miały angażować dorosłych, wzmacniać ich w próbach samodzielnego rozwiązywania problemów, inicjować także nieformalne uczenie się. Dzięki temu nie zawężaliśmy obszarów identyfikowanych jako ważne z perspektywy edukacji dorosłych. Potrzeby edukacyjne nieodnoszące się wprost do kompetencji kluczowych były kodowane, grupowane i analizowane odrębnie jako istotne z punktu widzenia organizowania i prowadzenia edukacji w LOWE.

Wyniki badań. Na podstawie analizy materiału badawczego stwierdzono, że najczęściej wskazywaną potrzebą edukacyjną dorosłych jest potrzeba rozwoju w zakresie dwóch kompetencji kluczowych: (1) kompetencji społecznych i obywatelskich oraz (2) porozumiewanie się w języku ojczystym i językach obcych. Konieczność rozwoju pierwszej z nich była tłumaczona przede wszystkim chęcią lepszego radzenia sobie w codziennych interakcjach społecznych na różnych płaszczyznach (np. zawodowej,

rodzinnej, konsumenckiej, sąsiedzkiej). Warto odnotować, że najczęściej wskazywanym deficytem w ramach tej kompetencji były braki w wiedzy w zakresie wychowania dziecka (np. rozwój dziecka, komunikacja w rodzinie, błędy wychowawcze) oraz wspomaganie jego rozwoju (np. pomoc w odrabianiu lekcji), co skutkuje poczuciem braku przygotowania do pełnienia roli rodzica, konfliktami w rodzinach, a także – w niektórych przypadkach – dysfunkcyjnością rodzin. Istotny przy tym jest fakt, że problem ten diagnozowali nie tylko specjaliści (np. pedagodzy, kuratorzy sądowi) uczestniczący w badaniach, ale także rodzice i dziadkowie. Potrzebę zorganizowania warsztatów rozwijających kompetencje wychowawcze oraz doradztwa psychoedukacyjnego zgłoszono w 17 społecznościach lokalnych, w których prowadzono badania. W obrębie kompetencji społecznych i obywatelskich wymieniano także zainteresowanie pogłębianiem wiedzy i doskonaleniem umiejętności w obszarze komunikacji interpersonalnej (11)⁵, autoprezentacji (9), edukacji zdrowotnej (8), radzenia sobie w sytuacjach trudnych (6), a także polskiej historii i tradycji (3). Często podkreślano także chęć udziału w edukacji międzypokoleniowej (11) i klubie dyskusyjnym (8), upatrując w nich szansę na integrację społeczności lokalnej, wzajemne uczenie się oraz poznanie osób „z sąsiedztwa” zajmujących się czymś interesującym.

Potrzebę doskonalenia kompetencji porozumiewania się w języku ojczystym i w językach obcych najczęściej kojarzono z rozwojem zawodowym, aczkolwiek niektórzy (przede wszystkim seniorzy) zgłaszali chęć uczenia się języków obcych ze względów osobistych (np. z powodu emigracji członków rodziny). W większości społeczności lokalnych zgłoszono potrzebę uczenia się języka angielskiego (16) i niemieckiego (12), rzadziej innych języków (5) (np. j. czeskiego ze względu na bliskość granicy polsko-czeskiej i podejmowanie przez Polaków pracy w Czechach). W dwóch społecznościach lokalnych (tj. w Gdyni i w Podmoklach Małych) dostrzeżono potrzebę oferowania zajęć dla obcokrajowców chcących uczyć się języka polskiego. Rzadziej (6) wspomiano o potrzebie rozwijania umiejętności komunikowania się w języku ojczystym. W tym kontekście proponowano warsztaty teatralne (2) oraz pomoc w sporządzaniu pism urzędowych (3). Nieidentyfikowanie potrzeby rozwoju w tym zakresie może być niepokojące, biorąc pod uwagę przywołane wcześniej wyniki badań PIAAC. Rozumienie treści komunikatów pisemnych i ustnych, krytyczna analiza tekstu wydają się być ważnym obszarem do rozwoju, niedostrzeganym/niedocenianym nie tylko przez dorosłych, ale i specjalistów reprezentujących instytucje z otoczenia szkoły.

Kolejną kompetencją często wskazywaną jako wymagającą rozwoju były kompetencje informatyczne. W tym zakresie mówiono o potrzebie zorganizowania warsztatów komputerowych na poziomie podstawowym (16), przede wszystkim dla seniorów, oraz na poziomie zaawansowanym (11). Na poziomie zaawansowanym proponowano następującą tematykę zajęć: grafika komputerowa, programowanie, robotyka, tworzenie stron internetowych. Proponowano tu także organizowanie zajęć z udziałem dorosłych i dzieci. Podkreślano także potrzebę rozwoju e-kompetencji (11) (np. bankowość

⁵ W nawiasach podano liczbę społeczności lokalnych, w których zgłoszono potrzebę rozwoju wymienionej kompetencji.

elektroniczna, wypełnianie e-formularzy, zakupy w sieci), wskazując problem zagrożenia wykluczeniem cyfrowym niektórych grup społecznych (przede wszystkim seniorów i rolników). Sporadycznie (2) poruszano konieczność pogłębiania wiedzy w zakresie bezpieczeństwa w sieci. W zakresie rozwoju kompetencji informatycznych wystąpiła różnica pomiędzy społecznościami lokalnymi, biorąc pod uwagę ich usytuowanie. Zdecydowanie częściej potrzebę rozwoju tej kompetencji zgłaszano na obszarach wiejskich i miejsko-wiejskich, choć jednocześnie tutaj wspominano, że oferta zajęć w tym zakresie jest/była urozmaicona. Warsztaty komputerowe są/były organizowane w ramach różnych projektów dofinansowanych ze środków UE, ale nie ma/nie było nimi dużego zainteresowania bądź odnotowano tzw. „słomiany zapal”. Interesujące zatem jest to, że dostrzega się potrzebę edukacji, a jednocześnie jest znikome zainteresowanie możliwością jej zaspokojenia.

Ważną kompetencją spostrzeganą jako obszar wymagający uczenia się było także poczucie inicjatywy i przedsiębiorczość. W tym kontekście wymieniano potrzebę zorganizowania warsztatów przedsiębiorczości (w tym prowadzenia własnej działalności gospodarczej) (12), doradztwa zawodowego (7) oraz specjalistycznych szkoleń nadających kwalifikacje zawodowe (np. szkolenie operatora koparki) (10) i rozwijających kompetencje zawodowe (np. agroturystyka i enoturystyka, krawiectwo) (7). W wywiadach focusowych z udziałem specjalistów i pracodawców zdiagnozowano także potrzebę budowania poczucia własnej wartości (6), szczególnie w kontekście osób długotrwale bezrobotnych, z niższym wykształceniem, kobiet biernych zawodowo ze względu na długi pobyt na urlopie wychowawczym. Tej potrzeby nie ujawniali dorośli, potencjalni odbiorcy oferty LOWE. W obrębie tej kompetencji także odnotowano różnicę pomiędzy społecznościami lokalnymi. Na obszarach wiejskich i miejsko-wiejskich znacząco częściej podejmowano kwestię potrzeby podnoszenia kwalifikacji i kompetencji zawodowych umożliwiających zdobycie lub zmianę pracy, natomiast na obszarze miejskim częściej diagnozowano potrzebę konsultacji z doradcą zawodowym nie tylko dla osób nieaktywnych zawodowo, ale także dla pracujących chcących świadomie zaplanować/zmienić swoją drogę zawodową.

Przeгляд analizowanych dokumentów wskazuje, że w każdej społeczności lokalnej biorącej udział w badaniach jest urozmaicona oferta kulturalna dla dorosłych. Na obszarach wiejskich częściej ma ona wymiar choć cykliczny, to jednak okazjonalny, związany z uroczystościami, świętami (np. dożynki, Gminny Dzień Kobiet). W wypowiedziach uczestników badań (częściej w grupach osób dorosłych niż specjalistów i pracodawców) pojawiła się jednak potrzeba rozwoju świadomości i ekspresji kulturowej. Proponowano umożliwienie udziału w wydarzeniach kulturalnych (np. udział w spektaklach, projekcjach filmów, wystawach) (10) oraz organizowanie warsztatów artystycznych i rękodzielniczych (7), muzycznych (5), tanecznych (2), florystycznych (2), kulinarnych (2). Znacząco częściej potrzeby edukacyjne dorosłych w tym zakresie były definiowane w społecznościach na obszarach wiejskich. Tłumaczono, że udział w takich zajęciach umożliwi dorosłym nie tylko rozwój osobisty i twórczy, ale także będzie okazją do podjęcia aktywności i integracji społecznej. Na wsiach i w małych

miastach oddalonych od dużych ośrodków kulturalnych wskazywano brak możliwości korzystania z oferty kulturalnej ze względu na czynniki zewnętrzne (tj. wysokie koszty, utrudniony dojazd). Wśród uczestników badań były osoby, które nigdy lub od wielu lat nie były w kinie, teatrze, operze.

Na podstawie analizy materiału badawczego można stwierdzić, że dwie spośród kompetencji kluczowych (tj. umiejętność uczenia się oraz kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne) były marginalizowane jako obszar wymagający doskonalenia. Tylko w czterech grupach badanych (w tym dwóch z udziałem specjalistów) podjęto problem potrzeby wspomaganie dorosłych w uczeniu się poprzez zaprezentowanie im technik wspomagających uczenie się oraz możliwości przeciwdziałania barierom w edukacji. Warto przy tym zaznaczyć, że choć liczna grupa osób dorosłych identyfikowała potrzebę pozyskania wiedzy na temat wspomaganie ich dzieci w odrabianiu lekcji i uczeniu się, to marginalizowano ten problem z perspektywy własnego uczenia się. Fakt ten można tłumaczyć tym, że dorośli mogą być przekonani, że potrafią się uczyć – zwykle mają liczne doświadczenia edukacyjne i wiele lat spędzili w szkole. Nie dostrzegano także potrzeby rozwoju kompetencji matematycznych i naukowo-technicznych, z wyjątkiem dwóch społeczności lokalnych na obszarze miejsko-wiejskim, w których zgłoszono chęć udziału w zajęciach z podstaw rachunkowości. Podobnie jak w wypadku umiejętności porozumiewania się w języku ojczystym, nieidentyfikowanie deficytów w tym zakresie może budzić niepokój, biorąc pod uwagę m.in. wyniki badań PIAAC.

W wypowiedziach osób badanych, przede wszystkim dorosłych, pojawiły się także potrzeby niezwiązane z kompetencjami kluczowymi i tematyką zajęć, ale z przebiegiem procesu kształcenia. Pierwsza grupa potrzeb w tym zakresie dotyczyła czasu zajęć. Osoby dorosłe najczęściej proponowały organizowanie zajęć popołudniami w dni pracujące. Wyjątek w tym zakresie stanowiły osoby prowadzące gospodarstwa rolne, preferujące zajęcia do południa. Istniały duże różnice w zakresie oczekiwań odnośnie do organizacji zajęć – proponowano zarówno zajęcia pojedyncze w większym wymiarze godzin, jak i cykliczne.

Druga grupa oczekiwań dotyczyła osób prowadzących zajęcia dla dorosłych. Wątek ten był częściej podejmowany w społecznościach na obszarach wiejskich i miejsko-wiejskich, które sygnalizowały chęć udziału w spotkaniach „z ciekawymi ludźmi” (np. podróżnikami, autorami książek) oraz podkreślały konieczność prowadzenia zajęć przez specjalistów w danym obszarze, którzy „wiedzą, jak coś powinno wyglądać, a nie tylko jak my myślimy, że tak to powinno wyglądać” (wywiad z dorosłymi, Bieździedza, 18.07.2017). W społecznościach lokalnych o wysokim poziomie integracji społecznej (tj. na wsiach i w małych miastach) specjaliści reprezentujący instytucje sugerowali, że niektóre zajęcia powinny być prowadzone przez edukatorów spoza społeczności. Sytuacja ta dotyczyła zajęć o „wrażliwej” tematyce (np. komunikacja w rodzinie). W tym kontekście podejmowano problem budowania relacji nauczycieli szkoły z rodzicami uczniów szkoły, zwracając uwagę na możliwy konflikt ról nauczyciel dziecka

–nauczyciel uczącego się dorosłego (tj. rodzica ucznia). Stąd sugerowano potrzebę zatrudnienia w LOWE także specjalistów spoza szkoły.

Trzecia grupa oczekiwań odnośnie do zajęć w LOWE dotyczyła form i metod nauczania. Zgłaszano potrzebę udziału w zajęciach warsztatowych, umożliwiających uczenie się przez działanie oraz terenowych, organizowanych poza salą dydaktyczną (np. w studio nagrań). W niektórych grupach zidentyfikowano potrzebę udziału w projekcie edukacyjnym, który umożliwi pokazanie efektów pracy szerszej społeczności i podniesienie wiary w swoje możliwości: „Chcemy pokazać, że możemy coś więcej; że nie jesteśmy głupi” (wywiad z dorosłymi, Ostrowiec Świętokrzyski, 17.07.2017). Proponowano także prowadzenie punktów konsultacyjnych i doradczych. Niektórzy dorośli zgłaszali także potrzeby w zakresie eliminacji barier utrudniających udział w edukacji (np. zapewnienie dojazdu na zajęcia i pomocy dydaktycznych, zorganizowanie opieki dla osób zależnych na czas ich udziału w zajęciach). Specjaliści i pracodawcy z kolei podkreślali konieczność oferowania dodatkowego wsparcia dla osób słabo radzących sobie w roli ucznia (np. pomoc osoby motywującej do zmiany, utworzenie grup wsparcia).

W trakcie wywiadów proszono także o opinię, czy szkoła jest właściwym miejscem edukacji dorosłych. Każda grupa biorąca udział w badaniach pozytywnie oceniła to rozwiązanie. Jako jego główną zaletę wskazywano bliskość szkoły w stosunku do miejsca zamieszkania: „Szkoła jest sercem naszej wsi” (wywiad z przedstawicielami instytucji, Podmokle Małe, 26.07.2017). Więcej wątpliwości w tym zakresie zgłaszali przedstawiciele szkoły i instytucji z jej otoczenia, obawiając się, że może pojawić się problem aktywizacji osób niebędących rodzicami dzieci uczęszczających do szkoły, lęk przed „powrotem do szkoły” dorosłych. Dlatego też sugerowali, aby w szkole stworzyć przestrzeń przeznaczoną wyłącznie/głównie na działania edukacyjne planowane w ramach LOWE. Przestrzeń ta miałyby być tak zaaranżowana, aby nie kojarzyła się z klasą lekcyjną, a dodatkowo miałyby budować poczucie „bycia u siebie” (tj. w LOWE, nie zaś w szkole).

Choć w trakcie badań zdiagnozowano liczne potrzeby edukacyjne osób dorosłych, to jednak warto odnotować, że w niektórych grupach badanych z udziałem dorosłych obserwowaliśmy trudność w zidentyfikowaniu i zwerbalizowaniu własnych potrzeb i oczekiwań odnośnie do uczenia się i rozwoju. W trakcie jednego z wywiadów osoby (tj. matki) w nim uczestniczące utożsamiały własną edukację i rozwój z pracą na rzecz swojego dziecka: „Szkoła marzeń dla dorosłych to: <<uśmiech na twarzy mojego dziecka>>, <<szczęście naszych dzieci>>, <<nasza szkoła>>” (wywiad z dorosłymi, Ostrowiec Świętokrzyski, 17.07.2017). Podczas niektórych wywiadów dorośli skupiali się przede wszystkim na konieczności uczenia się języków obcych i obsługi programów komputerowych (co często potocznie kojarzy się z edukacją dorosłych), podczas gdy specjaliści reprezentujący instytucje działające w społeczności lokalnej przedstawiali liczne problemy społeczne (np. ubóstwo, uzależnienia, dysfunkcyjność rodzin, wyuczona bezradność, bierność społeczna), których rozwiązywanie możliwe jest na drodze wszechstronnej edukacji. Dlatego też analiza dokumentów oraz przeprowadzenie

dwóch odrębnych zogniskowanych wywiadów grupowych dało nam możliwość komplementarnego spojrzenia na problemy każdej ze społeczności lokalnych oraz potrzeby edukacyjne dorosłych.

W trakcie zogniskowanych wywiadów grupowych zidentyfikowano także główne bariery braku lub niskiej aktywności dorosłych w edukacji. Osoby dorosłe najczęściej wskazywały: brak oferty edukacyjnej w pobliżu miejsca zamieszkania, brak czasu spowodowany nadmiarem obowiązków rodzinnych i zawodowych, ograniczenia finansowe i zdrowotne. Natomiast specjaliści reprezentujący instytucje diagnozowali „słomiany zapal” dorosłych, brak przygotowania do zagospodarowania wolnego czasu, kojarzenie edukacji głównie z rozwojem zawodowym, bariery finansowe, a także lęk przed oceną innych.

Wyniki przeprowadzonych badań posłużyły do opracowania wstępnej oferty edukacyjnej każdego z 20 LOWE. Zgodnie z założeniami opracowanego modelu LOWE oferta zajęć skierowana do dorosłych mogła się zmieniać w trakcie projektu, aby w jak najwyższym stopniu odpowiadała oczekiwaniom i potrzebom uczących się. Ponadto edukacja pozaformalna miała inspirować i przygotować uczących się do nieformalnego uczenia się w wymiarze indywidualnym i w społecznościach uczących się. Projekty edukacyjne i edukatorzy dorosłych mają nie tylko pełnić funkcję socjalizacyjną wobec jednostki i grup społecznych, ale także prowadzić do ich emancypacji (Kurantowicz, 2007).

Podsumowanie. Ewa Solarczyk-Ambrozik stwierdza, że „bez względu na przyjęty paradygmat dotyczący kształcenia ustawicznego rozumie się przez nie kształcenie obejmujące i scalające wszystkie formy nauczania i uczenia się, które z jednej strony, winny być dostosowane do indywidualnych potrzeb i możliwości, z drugiej zaś – stanowić o budowie społeczeństwa uczącego się, w którym występują obiektywne przesłanki szeroko rozumianego uczestnictwa społecznego” (Solarczyk-Ambrozik, 2005, s. 67). Tym samym Lokalne Ośrodki Wiedzy i Edukacji, będące centrami organizowania i animowania pozaformalnej edukacji dorosłych w ich najbliższym otoczeniu, przyczyniają się do zwiększenia dostępu osobom dorosłym do edukacji pozaformalnej, a jednocześnie zachęcają do nieformalnego uczenia się. Głównym zadaniem ośrodków jest rozwijanie kompetencji kluczowych dorosłych zgodnie z ich potrzebami, zdiagnozowanymi problemami społecznymi w konkretnym regionie i wymaganiami lokalnego rynku pracy zgodnie z zasadą empowermentu i indywidualizacji kształcenia (Mazurek i in., 2018).

Edukacja dorosłych prowadzona w LOWE służyć ma zarówno rozwojowi osób dorosłych, jak i całej społeczności uczących się (w szerszym wymiarze społeczności lokalnej). Zatem jest to edukacja w grupie społecznej, w której wyróżnić można wymiar indywidualny i społeczny. „Pierwszy z nich koncentruje się na czynnikach wewnętrznych (na posiadanych przez jednostkę kompetencjach i motywach do działań w małych grupach) i zewnętrznych (głównie środowiskowych wzorach uczestnictwa jednostki w małych grupach oraz społecznych możliwościach tej partycypacji) (Kurantowicz,

2007, s. 63). Mogą one stanowić zasoby bądź bariery w uczeniu się dorosłych. Na podstawie przeprowadzonych badań można stwierdzić, że stopień integracji społeczności lokalnej i jej funkcjonowanie mają znaczenie w procesie diagnozowania potrzeb edukacyjnych, budowania motywacji do edukacji oraz w uczeniu się.

Aktywność edukacyjna osób dorosłych w małych grupach społecznych składających się głównie z osób znanych, mieszkających na tym samym terenie pozostaje w ścisłym związku z wzorami funkcjonowania społeczności lokalnej. Na wsiach i w małych miastach, dla których charakterystyczny jest wysoki stopień integracji społecznej i poczucia wspólnoty, zdiagnozowane potrzeby w zakresie aktywności edukacyjnej i rozwoju kompetencji kluczowych są bardziej skoncentrowane na społeczności lokalnej, która staje się głównym podmiotem działań edukacyjnych. Wyrazem tego jest większe zainteresowanie zajęciami umożliwiającymi integrację społeczną i wspólne spędzanie czasu oraz precyzyjne określenie obszarów wymagających rozwoju ze względu na wymagania lokalnego rynku pracy. Jednocześnie wzory zachowań grupy społecznej są znaczącym czynnikiem motywacji do działań w uczącej się społeczności. Natomiast w średnich i dużych miastach, dla których charakterystyczny jest niższy poziom integracji w wymiarze lokalnym, opisywane potrzeby są bardziej skonkretyzowane, a jednocześnie bardziej zorientowane na rozwój osobisty. Potrzeba integracji społecznej na drodze wspólnego uczenia się spostrzegana jest przede wszystkim przez pryzmat edukacji międzypokoleniowej (w tym angażującej rodziny). Podmiotem działań edukacyjnych staje się tu jednostka i rodzina. Głównymi czynnikami motywującymi do uczenia się są dotychczasowe doświadczenia edukacyjne oraz wizja własnego rozwoju. Bogatsza oferta edukacji, w porównaniu z ofertą na wsi i w małych miastach, stanowi znaczącą alternatywę dla oferty LOWE.

W efekcie przeprowadzonych badań ujawniła się jeszcze jedna znacząca różnica pomiędzy różnymi społecznościami lokalnymi w kontekście planowanej w nich edukacji pozaformalnej. Największym wyzwaniem dla kadry ośrodków w średnich i dużych miastach jest przełamanie bierności społecznej oraz zachęcenie do udziału w organizowanych zajęciach osoby niezaangażowane dotychczas w życie szkoły. Natomiast istotnym problemem w małych społecznościach lokalnych wydaje się być ryzyko stygmatyzacji lub obniżenia poczucia własnej wartości osób doświadczających niepowodzeń edukacyjnych w LOWE. Stąd ważna jest tu rola kadry realizującej zdania w LOWE, aby towarzyszyć dorosłym w zmianie, wspierać i stwarzać sytuacje umożliwiające sukcesy edukacyjne.

Bibliografia

1. Barkley E.F., Major C.H., Cross K.P. (2014), *Collaborative Learning Techniques. A Handbook for College Faculty*, San Francisco: Jossey-Bass.
2. Burski J., Chłoń-Domińczak A., Palczyńska M., Rynko M., Śpiewanowski P. (2013), *Umiejętności Polaków – wyniki Międzynarodowego Badania Kompetencji Osób Dorosłych (PIAAC) – Raport*, Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych.

3. Cross K.P. (1981), *Adults as Learners. Increasing Participation and Facilitating Learning*, San Francisco, Jossey-Bass.
4. Crowder M., Pupynin K. (1993), *The Motivation to Train. A Review of the Literature and the Development of a Comprehensive Theoretical Model of Training Motivation*, Sheffield, Employment Department Group.
5. Czarnik Sz., Turek K. (2014), *Aktywność zawodowa i wykształcenie Polaków*, Warszawa, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.
6. GUS (2018), *Kształcenie dorosłych 2016*, Gdańsk, Główny Urząd Statystyczny, Urząd Statystyczny w Gdańsku.
7. Hargreaves A. (2003), *Teaching in the Knowledge Society. Education in the Age of Insecurity*, London – New York.
8. Hargreaves A., Fullan M. (2012), *Professional Capital. Transforming Teaching in Every School*, New York, Teachers College Press.
9. Hargreaves A., Fullan M. (2013), *The Power of Professional Capital: With an Investment in Collaboration, Teachers Become Nation Builders*, Journal of Staff Development, Vol. 34, No. 3, s. 36–39.
10. Illeris K. (red.) (2009), *Contemporary Theories of Learning. Learning theorists... in their own words*, London, New York, Routledge.
11. Illeris K. (2009), *A comprehensive understanding of human learning*, [in:] Illeris K. (red.), *Contemporary Theories of Learning. Learning theorists... in their own words*, London, New York, Routledge, s. 7–20.
12. Jarvis P. (2009), *Learning to be a person in society: learning to be me*, [in:] Illeris K. (red.), *Contemporary Theories of Learning. Learning theorists... in their own words*, London, New York, Routledge, s. 21–34.
13. Jurgiel-Aleksander A., *Doświadczenia edukacyjne w perspektywie andragogicznej. Studium biograficzno-fenomenograficzne*, Gdańsk 2013.
14. Kurantowicz E. (2007), *O uczących się społecznościach. Wybrane praktyki edukacyjne ludzi dorosłych*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław.
15. Litawa A., Szarota Z. (2016), *Negatywne aspekty uczestnictwa w edukacji w opiniach uczących się dorosłych*, e-mentor, 4(66).
16. Malewski M. (1998), *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
17. Mazurek E. (w druku), *Lokalny Ośrodek Wiedzy i Edukacji – centrum inicjowania i koordynowania edukacji dorosłych w społecznościach lokalnych*.
18. Mazurek E., Kuzilek-Sekścińska E., Suchożebrska E., Stępień T. (2018), *Model Lokalnego Ośrodka Wiedzy i Edukacji „Akademia Wiedzy Koniecznej”*. Wrocław: WIPRA.
19. Mikołajczyk K. (2011), *Nowe trendy w kształceniu dorosłych*, Warszawa, Broszura Ośrodka Rozwoju Edukacji (ORE).
20. Paszenda I. (2012), *Nierówność dostępu do edukacji w szkole wyższej. Wybrane tendencje i egzemplifikacje*, [w:] W. Żłobicki, B. Maj (red.), *Nierówność szans edukacyjnych. Przyczyny, skutki, koncepcje zmian*, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
21. Riessman C.K. (2005), *Narrative Analysis*, [w:] Kelly N., Horrocks Ch., Milnes K., Roberts B., Robinson D. (red.), *Narrative, Memory & Everyday Life*. Huddersfield: University of Huddersfield, Huddersfield.
22. Rosalska M. (2018), *Chcę czy muszę? O motywach aktywności edukacyjnej dorosłych*, Materiały z III Forum Edukacji Dorosłych w Warszawie.

23. Solarczyk H. (2014), *Eklektyzm w edukacji (dorosłych). Dlaczego?* [w:] A. Semenowicz, H. Solarczyk, A. Szwech (red.), *Inspiracje pedagogią freinetowską. Studia, źródła, wspomnienia dedykowane Halinie Semenowicz*, Toruń, Wydawnictwo Naukowe UMK.
24. Solarczyk-Ambrozik E. (2005), *Oświata dorosłych w zmieniającej się rzeczywistości – między nowoczesnością a postmodernizmem*, *Chowanna, T. 2(25)*, s. 56–68.
25. Stec K., Strzebońska A., Worek B., Antosz P. (2018), *Bilans Kapitału Ludzkiego. Rozwój kompetencji – uczenie się osób dorosłych i podmioty oferujące usługi rozwojowe*, Kraków, PARP Grupa PFR.
26. Szarota Z. (2019), *Priorytety i funkcje społeczne edukacji w dorosłości – perspektywa Celów Zrównoważonego Rozwoju UNESCO 2030*, e-mentor, 1(78).

Netografia

1. Eurostat, <http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do> (otwarty 9.05.2019)
2. Ministerstwo Edukacji Narodowej, serwis programu Wiedza Edukacja Rozwój, <https://efs.men.gov.pl/ogloszenia-nabory/zwiekszenie-dostepu-osob-doroslych-do-roznych-form-uczenia-sie-przez-cale-zycie-poprzez-przygotowanie-szkol-do-pelnienia-rol-lokalnych-osrodkow-wiedzy-i-edukacji/> (otwarcia wielokrotne, 2017-2019).
3. Politechnika Wroclawska, Studium Nauk Humanistycznych i Społecznych, <http://snhis.pwr.edu.pl/projekty/projekt-awk-nowe-oblicze-szkoly-jako-lowe> (otwarcia wielokrotne, 2017-2019).

Informacja o źródłach finansowania

Badania zostały sfinansowane ze środków Unii Europejskiej i budżetu państwa w ramach projektu „Akademia Wiedzy Koniecznej – nowe oblicze szkoły jako Lokalnego Ośrodka Wiedzy i Edukacji” (POWR.02.14.00-00-1013/16, Beneficjent: Politechnika Wroclawska).

dr Emilia MAZUREK – Politechnika Wroclawska, Studium Nauk Humanistycznych i Społecznych; emilia.mazurek@pwr.edu.pl

dr Tomasz STEPIEN – Politechnika Wroclawska, Studium Nauk Humanistycznych i Społecznych

Wypalenie zawodowe nauczycieli zatrudnionych w szkołach podstawowych i średnich. Studium porównawcze

Burnout syndrome of teachers employed
in primary and secondary schools.
Comparative study

Słowa kluczowe: wypalenie zawodowe, wyczerpanie psychofizyczne, rozczarowanie, kompetencje społeczne, inteligencja emocjonalna, nauczyciele.

Streszczenie. Artykuł porusza tematykę wypalenia zawodowego nauczycieli. Stanowi wycinek szerszych badań empirycznych przeprowadzonych wśród pedagogów szkół średnich i podstawowych. Do badań zaprezentowanych w tym studium wykorzystano Kwestionariusz Wypalenia Zawodowego LBQ. Wyniki badań pokazały dość silne natężenie wypalenia zawodowego w tej grupie zawodowej. Ogólnie, bardziej „wypaleni” okazali się nauczyciele ze szkół średnich.

Key words: burnout, psychophysical exhaustion, disappointment, social competence, emotional intelligence, teachers.

Abstract. The article refers to the issue of teacher burnout. It is a fragment of a broader empirical study that was conducted among secondary and primary school teachers. The research presented in this study was based on: LBQ Occupational Burnout Questionnaire. The results of the research showed quite strong intensity of professional burnout in this professional group. Generally, teachers from secondary school are burned out more.

Wprowadzenie. Szczególnie ważnym obszarem aktywności współczesnego człowieka jest praca. Przemiany gospodarcze spowodowały ukształtowanie się nowego modelu rynku pracy z określonymi wymaganiami w zakresie kwalifikacji i kompetencji.

Przed wieloma osobami stanęły wyzwania, potrzeba sprostania nowym sytuacjom. Nie wszyscy są w stanie dostosować się do wymagań miejsca pracy i oczekiwań pracodawców, w związku z tym doświadczają stresu. Przeciążenie obowiązkami zawodowymi, brak umiejętności radzenia sobie z wymaganiami, frustracją prowadzić może do powstania syndromu wypalenia zawodowego. Dotyka on przede wszystkim pracowników wspierających i pomagających innym, mających bliskie i intensywne kontakty interpersonalne, do których należą – nauczyciele, funkcjonujący w specyficznym środowisku zawodowym. Artykuł, będący wycinkiem szerszych badań uzyskanych w ramach przygotowywania pracy magisterskiej na kierunku Psychologia w Wyższej Szkole Biznesu – National-Louis University w Nowym Sączu¹, wpisujących się w dociekania nad kondycją współczesnych pedagogów, koncentrować się będzie na porównaniu stopnia wypalenia dwóch grup nauczycieli: zatrudnionych w szkołach podstawowych i średnich. Badania uwidocznia poziom wypalenia zawodowego w kontekście stopni awansu, jaki reprezentowali badani.

Wypalenie zawodowe nauczycieli. Termin „wypalenie zawodowe” funkcjonuje „w dialogach” badaczy od lat siedemdziesiątych XX wieku, co było m.in. konsekwencją badań dotyczących stresu, podejmowanych przez Hansa Selyego. Naukowcy podkreślali, że problem wyczerpania pracą dotyka szczególnie te osoby, które stykając się z problemami innych ludzi, angażując się, wspierając, doświadczają wyczerpania sił oraz zniechęcenia². Dotyczy to grup zawodowych specjalizujących się w działaniach pomocowych: nauczycieli, księży, lekarzy, pielęgniarek, pracowników pomocy społecznej itp. Problemy wynikające z pojawiania się wypalenia zawodowego mają konsekwencje szersze, odbijają się na jakości pracy, wpływają na relacje zawodowe, a także na pogarszanie się stanu zdrowia psychicznego i fizycznego, stąd prawdopodobnie wynika obecne zainteresowanie tematyką wypalenia zawodowego³.

Charakter pracy nauczycielskiej jest specyficzny, czynnikami uciążliwymi są: hałas, zapylenie, duża ilość pracy biurokratycznej. Dodatkowym obciążeniem są liczne klasy wymagające wysokich zdolności dyscyplinowania⁴. Ze względu na konieczność oceniania, opiniowania, zwracania uwagi na zachowanie podopiecznych zestawianie działań realizowanych przez nich nauczyciel może odczuwać napięcie, wynikające z ciągłego skupienia, prowadzące do zmęczenia i wyczerpania⁵. Praca pod presją czasu, wzrastająca ilość zadań i obowiązków⁶ sprawia, że pojawia się stres nauczycielski, a negatywne

¹ Praca została przygotowana przez dr Monikę Mazur-Mitrowską pod kierunkiem dr Kingi Dziwańskiej.

² Por. H. Sęk, *Wypalenie zawodowe: przyczyny i zapobieganie*, PWN, Warszawa 2009.

³ Do polskich naukowców zajmujących się tą tematyką m.in. należą: J. Wojciechowska, H. Sęk, E. Pisula, M. Piętka, M. Strykowska, A. Trzeciakowska, W. Świętochowski, S. Tucholska.

⁴ Por. B. Śliwerski, *Wypalenie zawodowe nauczycieli*, (w:) J. Kropiwnicki (red.), *Szkola a wypalenie zawodowe*, Wydawnictwo Nauczycielskie, Jelenia Góra 1999, s. 5–15.

⁵ por. R. Kretschmann, *Stres w zawodzie nauczyciela*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.

⁶ Por. M. Łąguna, A. Gałkowska, *Umiejętności społeczne i ich znaczenie w pracy nauczyciela*, (w:) A. Gała (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii wychowawczej*, Wrocław 1994.

emocje ujawniają się często w postaci chorób o podłożu psychosomatycznym⁷. Praca ta charakteryzuje się bardzo intensywnymi kontaktami interpersonalnymi, budowaniem i podtrzymywaniem relacji, gdzie może dochodzić do różnych niekorzystnych sytuacji⁸ typu: współzawodnictwo, waśnie, podważanie kompetencji itp.⁹ Obecność w otoczeniu osób oceniających działalność nauczyciela, począwszy od dyrektora, poprzez współpracowników oraz uczniów i ostatnio mocno wkraczających do szkół – rodziców, sprawia, że musi on ustawicznie kontrolować swoje zachowanie.

Ze względu na reformy, część nauczycieli odczuwała obawy dotyczące utrzymania pracy. Sytuacja ta spowodowała narastanie konfliktów między nauczycielami. W odniesieniu do wkładu pracy, zaangażowania zarobki tej grupy zawodowej są niskie, łączy się to także z obniżającą się rangą zawodu. Ogromnym czynnikiem ryzyka w pracy nauczycielskiej jest stres, wynikający z zaprezentowanych przesłanek: organizacyjnych oraz interpersonalnych. Dodatkowo należy wziąć pod uwagę podatność indywidualną na otaczającą rzeczywistość. N. Ogińska-Bulik przytacza wypowiedzi H. Sęk i S. Tucholskiej¹⁰, dotyczące sposobów radzenia sobie ze stresem. Najczęściej pedagodzy stosują strategie unikowe i ucieczkowe. Rozładowaniu stresów często służą używki i czynności kompulsywne. Nauczyciele podkreślają, że ich praca jest stresująca, co wynika z ciągłej kontroli, z jaką stykają się ze wszystkich stron. Stres koreluje z wypaleniem zawodowym, proces wypalania nasila odczuwanie stresu¹¹. Jak już wspomniano, przyczyniają się do tego permanentne zmiany, oddziaływania środowiska: rady pedagogicznej, uczniów, a często także innych, postronnych osób. Jeśli pojawiają się porażki – rodzą się frustracje, a te wpływają na konflikty, destabilizują sferę emocjonalną. Może to się odbijać na samopoczuciu, zdrowiu, przenosić się na grunt prywatny¹². Wymagania w pracy nauczyciela rosną. Ogromna odpowiedzialność za proces wychowania, wyniki egzaminów sprawia, że stres i napięcia są coraz większe.

Z badań wynika, że o nasileniu objawów decyduje typ szkoły, co ukazują badania L. Golińskiej i W. Świętochowskiego¹³. Szkoły średnie są prawdopodobnie środowiskiem

⁷ Por. S. Tucholska, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2009.

⁸ Por. tamże.

⁹ Por. H. Sęk, *Wypalenie zawodowe. Psychologiczne mechanizmy i uwarunkowania*, Zakład wydawniczy K. Domke, Poznań 1996.

¹⁰ Por. S. Tucholska, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli...*, dz. cyt.; H. Sęk, *Wypalenie zawodowe...* dz. cyt. za: N. Ogińska-Bulik, *Stres zawodowy w zawodach usług społecznych. Źródła – Konsekwencje – Zapobieganie*, Difin, Warszawa 2006.

¹¹ Por. tamże.

¹² E. Gruszczyńska, *Stres w pracy nauczyciela*, „Psychologia w Szkole” 2005, 1, 133–134.

¹³ H. Sęk, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Społeczne i podmiotowe warunkowania*, (w:) J. Brzeziński, L. Witkowski (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Edytor, Poznań – Toruń 1994, s. 325–343; L., Golińska, W. Świętochowski, *Temperamentalne i osobowościowe determinanty wypalenia zawodowego u nauczycieli*, „Psychologia Wychowawcza”, 1998, 41(5), 385–398; E. Mandal, *Syndrom wypalenia zawodowego a tożsamość płciowa nauczycielek*, „Psychologia Wychowawcza”, 1999, 1, 27–33, za: A. Kowalczyk, K. Kostorz, *Przegląd badań nad wypaleniem zawodowym nauczycieli*, „Rozprawy Naukowe Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu”, 2017, 58, 50–57.

bardziej wymagającym niż szkoły podstawowe, stąd większe nasilenie syndromu wypalenia u nauczycieli tam pracujących.

Założenia metodologiczne. Przedstawione badania mają na celu ukazanie różnic w poziomie wypalenia zawodowego między nauczycielami pracującymi w szkołach podstawowych i średnich.

W niniejszym artykule odpowiemy na pytanie badawcze: Czy istnieją różnice w poziomie wypalenia zawodowego między nauczycielami szkół średnich i podstawowych?

Analizując specyfikę pracy nauczycieli, można sądzić, że tendencja do doświadczania wypalenia zawodowego w tej grupie zawodowej może być dość wysoka. Przyjmujemy hipotezę, że poziom wypalenia zawodowego na wszystkich wymiarach: wyczerpania psychofizycznego, braku zaangażowania w relacje z klientem, poczucia braku skuteczności zawodowej oraz rozczarowania wśród nauczycieli szkół średnich jest wyższy niż wśród nauczycieli szkół podstawowych. Przymuszczalnie może mieć na to wpływ: wiek uczniów, wymagania, konieczność przygotowania młodzieży do egzaminów maturalnych, co potwierdzają dotychczas prowadzone badania¹⁴.

W badaniach zastosowany został: Kwestionariusz Wypalenia Zawodowego (Link Burnout Questionnaire, LBQ) autorstwa Massimo Santinello w polskiej adaptacji A. Jaworowskiej¹⁵. Pozwala on na dokonanie oceny czterech przejawów czy symptomów wypalenia zawodowego: wyczerpania psychofizycznego, które wskazuje na potencjał psychofizyczny jednostki, braku zaangażowania w relacje z klientami opisującego relacje codzienne z klientami, poczucia braku skuteczności zawodowej, korelującego z oceną własnych kompetencji zawodowych, oraz rozczarowania, które odnosi się do wyboru zawodowego, szczególnie w przypadku profesji, związanej z niesieniem pomocy i wspieraniem innych, gdzie możemy mieć poczucie spełnienia, satysfakcji w tym zakresie lub niespełnienia oczekiwań, z jakimi „wchodzimy do zawodu”¹⁶.

W badaniach wzięło udział ogółem 100 pedagogów, z podziałem na dwie grupy: 50 nauczycieli zatrudnionych w szkołach podstawowych i 50 osób pracujących w szkołach średnich (liceach i technikach). W analizie badań zostanie przyjęta nazwa „szkoły średnie”, oznaczać będzie placówki, do których po raz ostatni zostanie zrekrutowana młodzież klas trzecich gimnazjów oraz po raz pierwszy uczniowie klas 8 szkół podstawowych. Wśród ankietowanych zdecydowanie więcej było kobiet (83) niż mężczyzn (17), co jest także odzwierciedleniem specyfiki środowisk charakteryzujących się

¹⁴ H. Sęk, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli...* dz. cyt.; L., Golińska, W. Świętochowski, *Temperamentalne i osobowościowe determinanty...*, dz. cyt.; M. Kliś, J. Kossewska, *Cechy osobowości nauczycieli a syndrom wypalenia zawodowego*, „Psychologia Wychowawcza”, 1998, 2, 125–140; E. Mandal, *Syndrom wypalenia zawodowego a tożsamość płciowa nauczycielek*, „Psychologia Wychowawcza”, 1999, 1, 27–33, za: A. Kowalczyk, K. Kostorz, *Przegląd badań...*, dz. cyt.

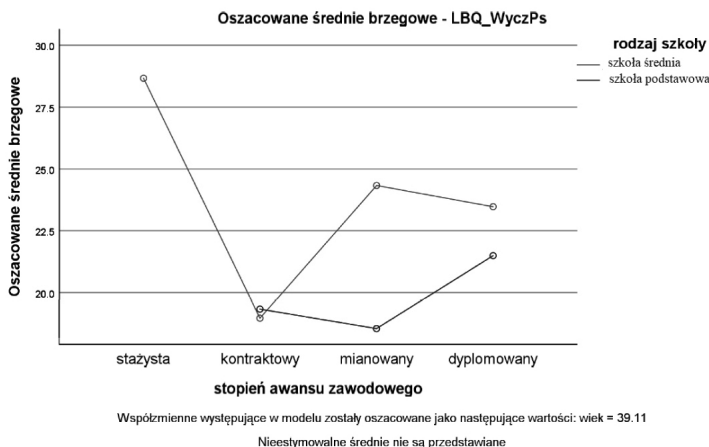
¹⁵ A. Jaworowska, *Kwestionariusz wypalenia zawodowego Massimo Santinello. Polska normalizacja*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2014.

¹⁶ K. Mickiewicz, A. Babska, A. Günther-Jabłońska, K. Głogowska, *Wypalenie zawodowe asystentów rodziny a kompetencje społeczne i strategie radzenia sobie ze stresem*, Instytut Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, „Praca Socjalna” 2016, 31, 2, 165–188.

wysokim współczynnikiem sfeminizowania. Najliczniej w badaniach reprezentowani byli nauczyciele ze stopniem awansu nauczyciela dyplomowanego (48%), następnie kontraktowego (26%), mianowanego (24%), tylko 2 osoby (2%) miały krótki staż pracy i zajmowały stanowisko nauczyciela-stażysty. Wybór respondentów był losowy.

Badania zostały przeprowadzone w lutym 2019 roku w radomskich szkołach podstawowych i średnich (liceach i technikach).

Analiza i interpretacja wyników badań. W tej części studium omówione zostaną wyniki przeprowadzonych badań, odnoszących się do czterech wymiarów wypalenia zawodowego w kontekście typu szkoły, w której pracują nauczyciele. W analizie wariancji rodzaj szkoły w istotny sposób różnicował poziomy wyczerpania psychofizycznego ($F = 10,136$; $p = 0,002$, $\eta^2 = .104$), braku zaangażowania ($F = 8,945$; $p = 0,004$, $\eta^2 = .093$), braku skuteczności ($F = 7,428$; $p = 0,008$, $\eta^2 = .079$) oraz rozczarowania ($F = 8,627$; $p = 0,004$, $\eta^2 = .190$).



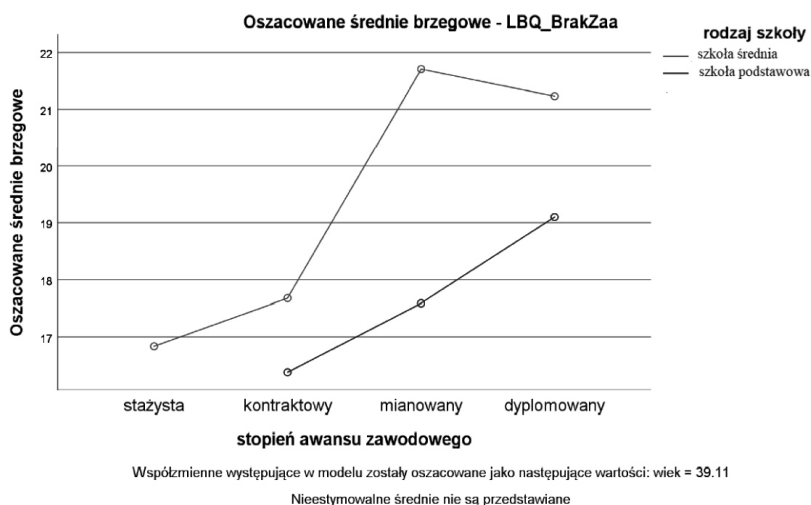
Wykres 1. Poziomy zmiennej wypalenia zawodowego: Wyczerpanie psychofizyczne, w odniesieniu do stopni awansu zawodowego, w podziale na rodzaj szkoły

Źródło: badania własne.

W odniesieniu do pierwszego z wymiarów wypalenia – wyczerpania psychofizycznego – można stwierdzić, że istnieją różnice w zakresie jego nasilenia pomiędzy nauczycielami ze szkół podstawowych i średnich. W przypadku nauczycieli szkół średnich najniższe wartości odnoszą się do grupy ankietowanych ze stopniem nauczyciela kontraktowego, podczas gdy w przypadku szkół podstawowych – najniższe wyniki (i nieco niższe od poprzednich) przypadają nauczycielom mianowanym. Jedyne wyniki nauczycieli kontraktowych obu szkół jest bardzo zbliżony w tym wymiarze. Wyniki uzyskane przez nauczycieli mianowanych są bardziej „oddalone” od siebie niż wyniki uzyskane przez nauczycieli dyplomowanych obu typów szkół. Najbardziej wyczerpani

w grupie nauczycieli szkoły średniej są nauczyciele mianowani, zaś w szkołach podstawowych – nauczyciele dyplomowani.

Warto w tym miejscu dodatkowo odnieść średnie wyniki surowe do norm, aby porównać nasilenie wypalenia zawodowego w dwu grupach. Biorąc pod uwagę statystyki opisowe bazujące na surowych wynikach średnich (arytmetycznych), w odniesieniu do wyników uzyskanych przez nauczycieli szkół średnich w kontekście wyczerpania psychofizycznego otrzymano: $m = 23,52$; $SD = 6,099$, natomiast dla pedagogów ze szkół podstawowych $m = 20,38$; $SD = 5,609$, co oznacza, że w tym wymiarze wypalenia objawy wyczerpania są bardziej odczuwalne u nauczycieli szkół średnich niż u nauczycieli szkół podstawowych. Różnica między średnimi jest istotna statystycznie ($F = 10,136$; $p = 0,002$, $\eta^2 = .104$).

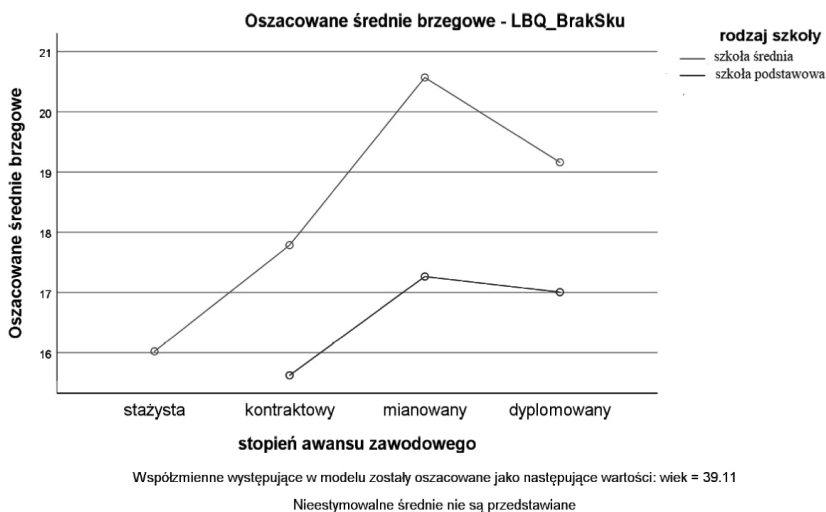


Wykres 2. Poziomy zmiennej wypalenia zawodowego: brak zaangażowania w relacje z klientami, w odniesieniu do stopni awansu zawodowego, w podziale na rodzaj szkoły

Źródło: badania własne.

W przypadku kolejnej zmiennej wypalenia zawodowego – braku zaangażowania w relacje z klientami również odnotowano w dwu grupach: nauczycieli ze szkół podstawowych i średnich zupełnie odmienne wyniki. W przypadku nauczycieli szkół średnich najniższe wartości odnoszą się do grupy ankietowanych ze stopniem nauczyciela stażysty, najwyższe do nauczycieli mianowanych, podczas gdy w przypadku nauczycieli szkół podstawowych – najniższe wyniki uzyskali nauczyciele kontraktowi, najwyższe dyplomowani. Najbardziej „oddalone” od siebie są wyniki nauczycieli mianowanych obu typów szkół.

Analizując statystyki opisowe bazujące na wynikach średnich (arytmetycznych), nauczyciele pracujący w szkołach średnich i podstawowych uzyskali identyczną średnią: $m = 18,10$; z odpowiednio różnym odchyleniem standardowym: $SD = 20,84$ dla pedagogów ze szkół średnich oraz $SD = 5,136$ dla nauczycieli zatrudnionych w szkołach podstawowych. Jest górna granica wyniku przeciętnego. Różnica między średnimi jest istotna statystycznie ($F = 8.945$; $p = 0,004$, $eta^2 = .093$).



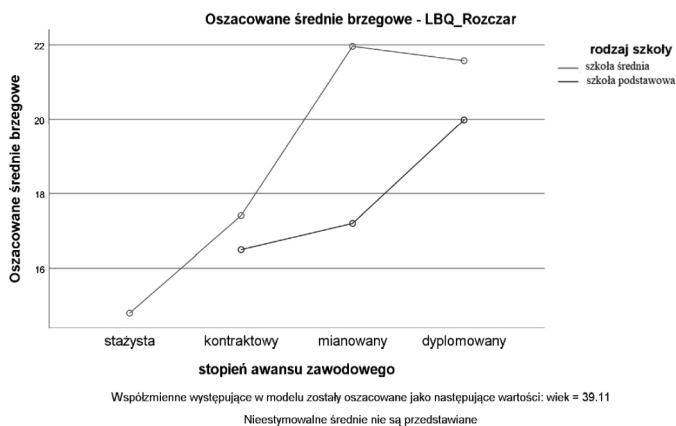
Wykres 3. Poziomy zmiennej wypalenia zawodowego: Poczucie braku skuteczności, w odniesieniu do stopni awansu zawodowego, w podziale na rodzaj szkoły

Źródło: badania własne.

Biorąc pod uwagę kolejną zmienną wypalenia zawodowego – poczucie braku skuteczności również odnotowano w dwu grupach: nauczycieli ze szkół podstawowych i średnich zupełnie odmienne wyniki średnich. W przypadku nauczycieli szkół średnich najniższe wartości odnoszą się do grupy ankietowanych ze stopniem nauczyciela stażysty, w przypadku nauczycieli szkół podstawowych – najniższe wyniki odnoszą się do nauczycieli kontraktowych. Zarówno w przypadku pedagogów ze szkół podstawowych, jak i średnich najwyższe średnie wyniki przypadają nauczycielom mianowanym, jednocześnie, podobnie jak poprzednio najbardziej „oddalone” od siebie są wyniki nauczycieli mianowanych obu typów szkół.

Wyniki średnie (arytmetyczne) tej zmiennej dla nauczycieli szkół średnich to $m = 19,52$; $SD = 6,045$, zaś w odniesieniu do szkoły podstawowej $m = 16,62$; $SD = 5,540$, w przypadku pierwszej grupy jest to pogranicze wyniku wysokiego, dla drugiej mieści się w granicach wyników przeciętnych. Różnica między średnimi jest istotna statystycznie ($F = 7.428$; $p = 0,008$, $eta^2 = .079$).

W odniesieniu do czwartego wymiaru wypalenia zawodowego – Rozczarowania – również uzyskano zupełnie odmienne średnie wyniki w dwu grupach badanych.



Wykres 4. Poziomy zmiennej wypalenia zawodowego: Rozczarowania, w odniesieniu do stopni awansu zawodowego, w podziale na rodzaj szkoły

Źródło: badania własne.

Najniższe wartości w grupie nauczycieli szkół średnich przypadają ankietowanym ze stopniem nauczyciela stazysty, najwyższe – nauczycielom mianowanym. W grupie nauczycieli szkół podstawowych najniższe wyniki uzyskali pedagodzy kontraktowi, najwyższe średnie wyniki przypadły nauczycielom dyplomowanym, jednocześnie najbardziej „oddalone” od siebie są wyniki nauczycieli mianowanych obu typów szkół, a najbardziej zbliżone – nauczycieli kontraktowych.

Wyniki średnie (arytmetyczne) tej zmiennej uzyskane przez nauczycieli zatrudnionych w szkołach średnich wynoszą $m = 21,34$; $SD = 6,046$, a dla pedagogów ze szkół podstawowych $m = 18,42$; $SD = 5,654$; dla pierwszej grupy oznacza to, że poczucie niezadowolenia jest wysokie, podczas gdy druga grupa ujawnia rezultat przeciętny. Różnica między średnimi jest istotna statystycznie ($F = 8.627$; $p = 0,004$, $eta^2 = .190$).

Podsumowanie. Uzyskane wyniki wskazują na dość wysoki stopień wypalenia zawodowego badanej grupy pedagogów we wszystkich wymiarach: wyczerpania psychofizycznego, braku zaangażowania w relacje z klientem, poczucia braku skuteczności i rozczarowania.

W odniesieniu do różnic w zakresie nasilenia wypalenia zawodowego pomiędzy dwiema grupami ankietowanych pedagogów, w trzech wymiarach wypalenia zawodowego średnie wyniki w grupie nauczycieli ze szkół średnich są wyższe od wyników, jakie uzyskali pedagodzy ze szkół podstawowych. Dotyczy to wyczerpania psychofizycznego, poczucia braku skuteczności zawodowej i rozczarowania. Nauczyciele pracujący w szkole średniej i podstawowej uzyskali taką samą średnią wyników odnoszącą się do braku zaangażowania w relacje z klientem. Hipoteza przyjęta w badaniach, która brzmiała: „istnieją różnice w zakresie nasilenia wypalenia zawodowego we wszystkich wymiarach pomiędzy nauczycielami ze szkół podstawowych i średnich” potwierdziła się w odniesieniu do trzech wymiarów wypalenia zawodowego. W grupie nauczycieli

szkół średnich syndrom wypalenia jest silniejszy niż w grupie nauczycieli ze szkół podstawowych. W odniesieniu do braku zaangażowania w relacje z klientem badani z dwóch grup uzyskali identyczne wyniki.

Realizowanie zadań zawodowych w szkołach średnich jest obciążone dużym stresem i kontrolą otoczenia, co prawdopodobnie przekłada się na uzyskane wyniki. Niewątpliwie wpływają na to wymagania dotyczące przygotowania młodzieży do matury, ma to związek z weryfikacją wiedzy i umiejętności nauczycieli w kontekście odpowiedzialności za wyniki uczniów. Uzyskane wyniki badań korespondują z dotychczasowymi, opisanymi w literaturze. Skoro grupa ta jest bardziej podatna na wypalenie zawodowe, należy objąć ją działaniami prewencyjnymi, szkoleniami dającymi instrukcje, w jaki sposób chronić się przed wyczerpaniem, depersonalizacją czy brakiem motywacji do działania. Wypalenie nie wpływa wyłącznie na życie zawodowe, „rozlewa się” na całe funkcjonowanie jednostki, niszcząc jej dobrostan i równowagę emocjonalną. Badania niniejsze zostały przeprowadzone na 2 miesiące przed falą strajków nauczycielskich. Pokazały niepokojące zjawiska i „stan ducha” pedagogów. Nauczycieli ze szkół średnich bezpośrednio dotykać będzie zaplanowana reforma. Muszą poradzić sobie z wyzwaniem, uczeniem od 1 września 2019 r. dwóch roczników (po gimnazjum i po 8 klasie szkoły podstawowej). Dotychczasowa sytuacja niewątpliwie ulegnie pogorszeniu w związku z nowymi wymaganiami, jakie niesie kolejna zmiana w systemie edukacji. Chcąc dbać o kondycję pedagogów, placówki wspierające nauczycieli powinny zwrócić uwagę, aby zaproponować im odpowiednie szkolenia oraz szerokie poradnictwo psychologiczne, bo stan psychofizyczny nauczycieli będzie się przekładał na jakość procesu kształcenia i wychowania. Wskazane jest także ponowienie badań dotyczących wypalenia zawodowego nauczycieli i cykliczne monitorowanie poziomu tego syndromu, najlepiej w szerokich badaniach społecznych.

Bibliografia

1. Cherniss C., *Staff Burnout. Job Stress in the Human Services*, Sage Publications, London 1980.
2. Edelwich J., Brodsky A., *Burn-out. Stages of disillusionment in the helping professionals*, Human Science Press, New York 1980.
3. Freudenberger H.J., *Staff burn-out*, J. Soc. Issues, 1974, 30, 12–13.
4. Freudenberger H.J., North G., *Women's Burnout. How to Spot It, How to Reverse It and How to Prevent It*, Doubleday, New York 2002.
5. Golińska L., Świętochowski W., *Temperamentalne i osobowościowe determinanty wypalenia zawodowego u nauczycieli*, „Psychologia Wychowawcza”, 1998, 41(5), 385–398.
6. Gruszczyńska E., *Stres w pracy nauczyciela*, „Psychologia w Szkole” 2005, 1, 133–134.
7. Jaworowska A., *Kwestionariusz wypalenia zawodowego Massimo Santinello*, Polska normalizacja, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2014.
8. Kliś M., Kossewska J., *Cechy osobowości nauczycieli a syndrom wypalenia zawodowego*, „Psychologia Wychowawcza”, 1998, 2, 125–140.

9. Kowalczyk A., Kostorz K., *Przegląd badań nad wypaleniem zawodowym nauczycieli*, „Rozprawy Naukowe Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu”, 2017, 58, 50–57.
10. Kretschmann R., *Stres w zawodzie nauczyciela*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
11. Łaguna M., Gałkowska A., *Umiejętności społeczne i ich znaczenie w pracy nauczyciela*, [w:] A. Gała (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii wychowawczej*, Wrocław 1994.
12. Mandal E., *Syndrom wypalenia zawodowego a tożsamość płciowa nauczycielek*, „Psychologia Wychowawcza”, 1999, 1, 27–33.
13. Maslach C.A., *Multidimensional theory of burnout*, [w:] C. Cooper (red.) *Theories of organizational stress*, Oxford University Press, New York 1998, s. 68–85.
14. Maslach C., Jackson S.E., *The measurement of experienced burnout*, „Journal of Occupational Behavior”, 1981, 2, 99–113.
15. Mickiewicz K., Babska A., Günther-Jabłońska A., Głogowska K., *Wypalenie zawodowe asystentów rodziny a kompetencje społeczne i strategie radzenia sobie ze stresem*, Instytut Psychologii Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, „Praca Socjalna” 2016, 31, 2, 165.
16. Ogińska-Bulik N., *Stres zawodowy w zawodach usług społecznych. Źródła – Konsekwencje – Zapobieganie*, Difin, Warszawa 2006.
17. Sęk H., *Wypalenie zawodowe: przyczyny i zapobieganie*, PWN, Warszawa 2009.
18. Sęk H., *Wypalenie zawodowe. Psychologiczne mechanizmy i uwarunkowania*, Zakład wydawniczy K. Domke, Poznań 1996.
19. Sęk H., *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Społeczne i podmiotowe warunkowania*, [w:] J. Brzeziński, L. Witkowski (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Edytor, Poznań – Toruń 1994, s. 325–343.
20. Śliwerski B., *Wypalenie zawodowe nauczycieli*, [w:] J. Kropiwnicki (red.), *Szkoła a wypalenie zawodowe*, Wydawnictwo Nauczycielskie, Jelenia Góra 1999, s. 5–15.
21. Tucholska S., *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2009.

dr Monika MAZUR-MITROWSKA – Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie, Wydział w Radomiu, monika.mazur.mitrowska@mscdn.edu.pl

dr Kinga DZIWAŃSKA – Wyższa Szkoła Biznesu, National-Louis University w Nowym Sączu, Wydział Zamiejscowy w Radomiu

Zmiany na rynku pracy

Lukasz ARENDT

ORCID: 0000-0002-0596-0196

Ewa FLASZYŃSKA

ORCID: 0000-0003-1554-1400

DOI: 10.34866/418f-6m89

(Nie)równowaga na rynku pracy w ujęciu popytowym – analiza ofert pracy

(Im)balance on the labour market in terms of demand – analysis of job offers

Słowa kluczowe: rynek pracy, internetowe oferty pracy, nierównowaga popytowa.

Streszczenie. Celem artykułu jest usystematyzowanie wiedzy na temat specyfiki i struktury ofert pracy dostępnych w Internecie przez pryzmat oceny skali nierównowagi polskiego rynku pracy. Dane do analiz pochodzą z CBOP oraz autorskiego Systemu Internetowych Ofert Pracy (SIOP) opracowanego przez Instytut Pracy i Spraw Socjalnych i obejmują lata 2017–2018. Artykuł omawia aktualne trendy występujące na polskim rynku pracy. Przedstawia charakterystykę ofert pracy dostępnych w zasobach publicznych służb zatrudnienia (PSZ), a także internetowych ofert pracy zgromadzonych w SIOP. Wnioski z analiz wskazują na występowanie nierównowagi o charakterze niedoboru podaży, a także zmiany strategii rekrutacyjnych przedsiębiorstw, które coraz częściej sięgają po usługę pośrednictwa pracy świadczoną przez publiczne służby zatrudnienia.

Key words: labour market, online job offers, demand-side disequilibrium.

Abstract. The goal of the paper is to systematise knowledge about the characteristics and structure of online job offers in the light of the scale of the imbalance of the Polish labour market. The analysis is based on data from CBOP and the System of Online Job Offers (SIOP) developed by the Institute of Labour and Social Studies and covers the years 2017–2018. The paper discusses actual trends on the Polish labour market. It presents the characteristics of job offers available in public resources of employment services as well as online job offers collected in SIOP. The conclusions point to the existence of supply-side disequilibrium on the Polish labour market as well as significant changes in the enterprises' recruitment strategies that are more and more interested in the job placement service provided by PES.

Wprowadzenie. Rynek pracy w Polsce podlegał znaczącym przemianom od początku procesu transformacji systemowej w 1990 r. (Arendt, Gajdos, 2018; Kwiatkowski, 2014). W pierwszych latach funkcjonowania gospodarki rynkowej nierównowaga rynku pracy była skutkiem słabej kondycji ekonomicznej, co było w dużej mierze wynikiem zmian instytucjonalnych w systemie społeczno-gospodarczym. Jednym z najważniejszych wyzwań dla polskiej polityki rynku pracy w tamtym okresie było wysokie i rosnące bezrobocie o charakterze koniunkturalnym, a następnie strukturalnym. Główne działania państwa koncentrowały się na redukcji skali bezrobocia i zapewnieniu wsparcia finansowego bezrobotnym w ramach pasywnej polityki rynku pracy. Po wejściu Polski do Unii Europejskiej, co zbiegło się z poprawą sytuacji ekonomicznej, nacisk w polityce rynku pracy przeniesiono na działania mające na celu zwiększenie aktywności zawodowej i stopy zatrudnienia, aby osiągnąć cele Strategii Lizbońskiej, a następnie Strategii Europa 2020 (Flaszyńska, 2015).

Należy podkreślić, że sytuacja ekonomiczna w Polsce, a w konsekwencji sytuacja na rynku pracy (w ujęciu makro) znacznie się poprawiły. Tempo wzrostu PKB stale przekraczało średnią UE-28, zwłaszcza w okresie ostatniego kryzysu, który w literaturze anglojęzycznej określono mianem *great recession*. W 2009 r. Polska była jedynym państwem członkowskim UE, w którym wzrost PKB wyniósł 2,8%. PKB wyraźnie rósł w 2010 i 2011 roku, po czym nastąpiło dwuletnie spowolnienie, po którym gospodarka powróciła do stabilnego wzrostu na poziomie 3–4%. Przełożyło się to pozytywnie na zatrudnienie – liczba pracujących rosła niemal nieprzerwanie od 2003 r. (z 13,7 mln do 16,4 mln w 2018 r.). Bezrobocie osiągnęło najniższy poziom od początku transformacji: stopa bezrobocia rejestrowanego w grudniu 2018 r. wyniosła 5,8%, a stopa bezrobocia BAEL wyrównana sezonowo wyniosła 3,8% (w porównaniu z odpowiednio 20% i 19,8% w 2003 r.). Długotrwałe bezrobocie spadło o 10 p.p. w latach 2003–2018. Polska ostatecznie osiągnęła cel zatrudnieniowy określony w Strategii Europa 2020 w II kwartale 2017 r. – wskaźnik zatrudnienia ludności w wieku 20–64 lat wyniósł 71,1% (64,2% dla kobiet i 77,9% dla mężczyzn), 0,1 p.p. powyżej celu zadeklarowanego przez polski rząd w Krajowym Programie Reform (KPR, 2018).

Negatywne skutki światowego kryzysu gospodarczego na polskim rynku pracy utrzymywały się do 2012 r. Od tego czasu liczba nowo utworzonych miejsc pracy w firmach zatrudniających 10 i więcej pracowników stale rośnie (z 465 tys. w 2012 r. do 717,8 tys. w 2018 r.), liczba zlikwidowanych miejsc pracy zmniejszyła się (odpowiednio z 376,5 tys. do 300,5 tys.), co doprowadziło do wzrostu liczby wolnych miejsc pracy (z 45,9 tys. do 153,4 tys. średniorocznie) – w tym wakatów na nowo utworzone miejsca pracy (z 10,5 tys. do 26,0 tys. rocznie) – a w konsekwencji do wzrostu wskaźnika wakatów z 0,43 do 1,18. Statystyki te pokazują rosnącą nierównowagę na polskim rynku pracy, która w przeciwieństwie do nierównowagi z początków okresu transformacji ma obecnie charakter niedoboru siły roboczej w wymiarze

ilościowym i jakościowym¹. CEDEFOP (2015) podkreślał, że perspektywy zatrudnienia w Polsce w latach 2015–2025 mogą ulec pogorszeniu nie tyle w wyniku powolnego wzrostu gospodarczego, co raczej z powodu kurczących się zasobów siły roboczej. Szacuje się, że na polskim rynku pracy do 2025 r. może brakować nawet 1,5 mln osób – (PwC, 2019). Równocześnie jesteśmy świadkami rekordowo wysokiej liczby ofert pracy dostępnych zarówno w urzędach pracy – w samym tylko 2018 r. pracodawcy zgłosili ponad 1,5 mln ofert (MRPiPS, 2019a) – jak i poza systemem publicznych służb zatrudnienia. Słabością informacji, które dostępne są w zasobach publicznych służb zatrudnienia, jest to, że nie obejmują one całego rynku pracy. Z różnych badań wynika, że urzędy pracy zajmują się obsługą 1/3 rynku pracy. Jest to wynikiem dobrowolności zgłaszania ofert pracy przez pracodawców do urzędów pracy, a także utrzymującego się stereotypu, że urzędy pracy zajmują się obsługą wtórnego rynku pracy. Sprawia to, że poziom zarekomendowanych przez Komisję Europejską podstawowych usług administracji publicznej, które powinny być dostępne online, jest w Polsce dwukrotnie niższy niż średnia unijna. W rezultacie, aby uzyskać pełen obraz rynku pracy przez pryzmat niezaspokojonego popytu na pracę, niezbędne jest sięgnięcie po źródła znajdujące się poza publicznymi służbami zatrudnienia. W związku z rosnącą cyfryzacją wydaje się, iż najlepszym źródłem informacji o wakatach są oferty zamieszczane w Internecie. Zestawienie internetowych ofert pracy z ofertami dostępnymi w Centralnej Bazie Ofert Pracy (CBOP) daje możliwość całościowego spojrzenia na wielkość i strukturę wakatów dostępnych na rynku pracy, a ich analiza ma istotne znaczenie dla projektowania działań w ramach aktywnej polityki rynku pracy. Szczególnie ważna jest analiza internetowych ofert pracy, ze względu na ich duże rozproszenie oraz brak jednolitego standardu prezentacji ofert pracy – osoba poszukująca pracy w instytucjach publicznych zmuszona jest do przeszukiwania wielu lokalizacji internetowych, najczęściej Biuletynów Informacji Publicznej poszczególnych podmiotów, które nie posiadają jednolitej struktury prezentowania informacji. Jeśli szuka ofert poza systemem publicznym, tych potencjalnych źródeł internetowych jest jeszcze więcej (sama baza agencji zatrudnienia to blisko 8 tys. podmiotów). Celem niniejszego artykułu jest usystematyzowanie wiedzy na temat specyfiki i struktury ofert pracy dostępnych w Internecie przez pryzmat oceny skali nierównowagi polskiego rynku pracy z punktu widzenia popytu. Dane do analiz w zakresie internetowych ofert pracy pochodzą z autorskiego Systemu Internetowych Ofert Pracy (SIOP) opracowanego przez Instytut Pracy i Spraw Socjalnych i obejmują lata 2017–2018. W artykule przedstawiono aktualne trendy na polskim rynku pracy, które stanowią tło dla analizy ofert pracy dostępnych w zasobach publicznych służb zatrudnienia (PSZ), a także internetowych ofert pracy zgromadzonych w SIOP.

¹ O problemie dostępności odpowiednio wykwalifikowanych pracowników mówi się od ponad 10 lat. W badaniach przeprowadzonych przez KPMG w 2007 r. przedsiębiorstwa jako największą barierę rozwoju wskazywały brak wykwalifikowanej siły roboczej (KPMG, 2008).

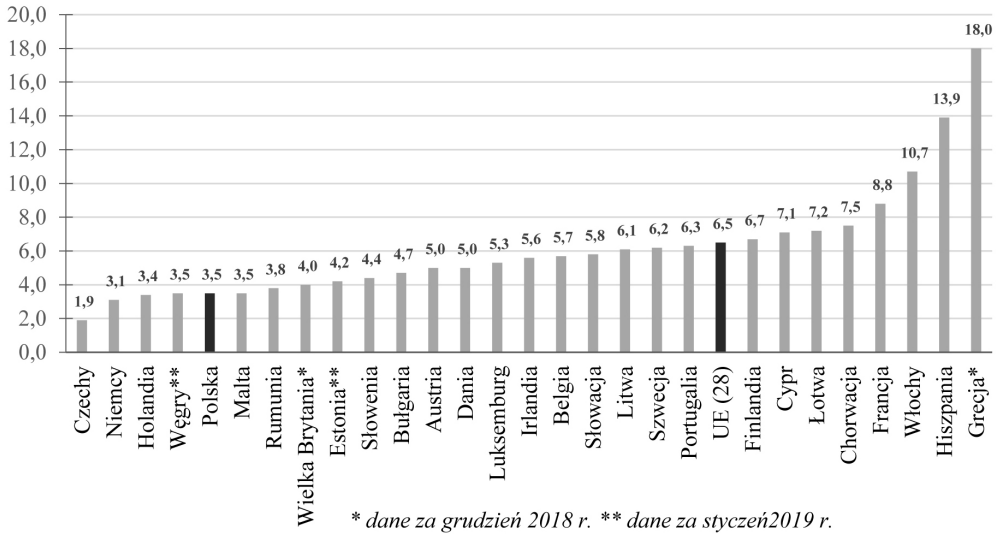
Trendy na polskim rynku pracy. Popyt na pracę w danej gospodarce jest warunkowany popytem na towary i usługi, który jest aproksymowany wielkością Produktu Krajowego Brutto danej gospodarki, ale również PKB innych gospodarek, z którymi następuje wymiana handlowa. Wzrost PKB, przy założeniu stałości technologii, przekłada się na tworzenie nowych miejsc pracy (z ang. *expansion demand*). Jeśli uwzględnić postęp techniczny (zmiennosc technologii), wzrost liczby nowych miejsc pracy wystąpi dopiero wtedy, kiedy tempo wzrostu PKB przekroczy poziom tzw. bez-zatrudnieniowego wzrostu gospodarczego. Równocześnie przedsiębiorstwa zgłaszają popyt odtworzeniowy (z ang. *replacement demand*), wynikający z potrzeby zastąpienia siły roboczej, która z różnych powodów opuściła dane przedsiębiorstwo lub rynek pracy (np. w związku z przejściem na emeryturę lub emigracją). W rezultacie liczba ofert pojawiających się na rynku pracy jest wynikiem tworzenia nowych miejsc pracy i popytu odtworzeniowego – zazwyczaj popyt odtworzeniowy kreuje większe zapotrzebowanie na pracę niż ekspansja nowych miejsc pracy (CEDEFOP 2015). Konstatacja ta ma istotne znaczenie dla Polskiego rynku w kontekście procesów starzenia społeczeństwa.

Wysoka liczba ofert pracy notowana w ostatnim czasie jest pochodną m.in. napływu nowych pracodawców do Polski. W ostatnich latach Polska odpowiadała za ok. 3% napływu bezpośrednich inwestycji zagranicznych do Unii Europejskiej (EY, 2017). Pracodawcy wśród silnych stron polskiej gospodarki wymieniali umiejętności tutejszych pracowników oraz stosunkowo niskie koszty pracy (w porównaniu z krajami Europy Zachodniej), a także potencjał do wzrostu produktywności. Główny napływ ofert pracy zaobserwowano w sektorze motoryzacyjnym i producentów sprzętu AGD.

W 2018 r. liczba likwidowanych miejsc pracy była 2-krotnie niższa niż nowo utworzonych miejsc pracy (300,5 tys. zlikwidowanych wobec 717,8 tys. nowo utworzonych w 2018 r. – por. wykres 1), a jednostki dysponujące wolnymi miejscami pracy najczęściej poszukiwały: robotników przemysłowych i rzemieślników, specjalistów oraz operatorów i monterów maszyn i urządzeń (GUS, 2019a).

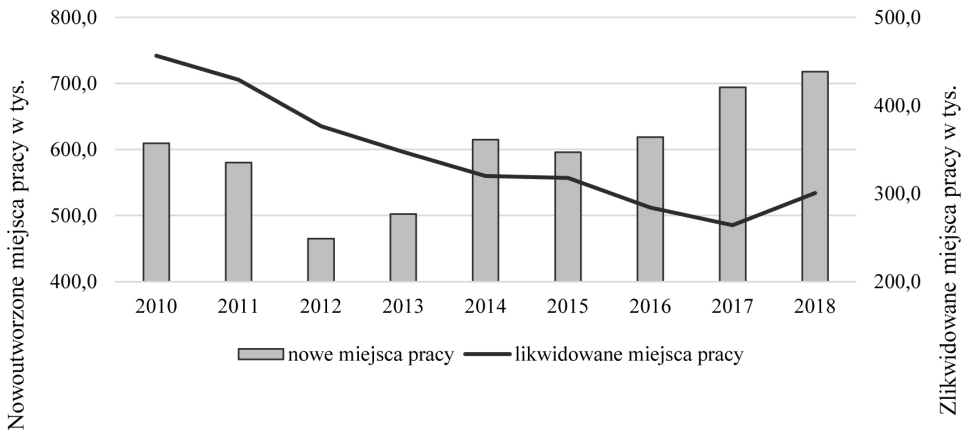
W lutym 2019 r. stopa bezrobocia wyliczana zgodnie z metodyką Międzynarodowej Organizacji Pracy wyniosła w Polsce 3,5% – tym samym Polska pozostała w grupie krajów o najniższym wskaźniku bezrobocia w Unii Europejskiej (wykres 2).

Warto dodać, że stopa bezrobocia w Polsce była o 3 p.p. niższa niż średnia wartość w UE (6,5%). Wartości pozostałych głównych wskaźników opisujących sytuację na rynku pracy w Polsce również zbliżały się do średniej unijnej. W IV kw. 2018 r. współczynnik aktywności zawodowej ludności w wieku produkcyjnym (15–64 lat) w Polsce był o 3,8 p.p. niższy niż w UE (70,0% wobec 73,8%), podczas gdy w roku 2007 różnica sięgała ponad 7 punktów procentowych. Wzrastał wskaźnik zatrudnienia – w roku przystąpienia Polski do UE stopa zatrudnienia osób w wieku produkcyjnym była o ponad 11 p.p. niższa niż w UE, podczas gdy w IV kwartale 2018 r. była już tylko o 1,6 p.p. niższa. Świadczy to o rosnącej atrakcyjności polskiego rynku pracy. Systematyczny spadek bezrobocia idący w parze ze stopniowym wzrostem



Wykres 1. Nowo utworzone oraz zlikwidowane miejsca pracy w latach 2010–2018

Źródło: opracowanie własne na podstawie (GUS 209a).



Wykres 2. Stopa bezrobocia (%) osób w wieku 15–74 lat w krajach Unii Europejskiej w lutym 2019 r.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Eurostatu.

zatrudnienia sprawił, że rósł wskaźnik rotacji (czyli zmieniania miejsca pracy i pracodawcy przez pracowników) na rynku pracy (Randstad, 2018), który wyniósł 24% w III kw. 2018 r. wobec 19% w II kw. 2018 r.

Zmiany w strukturze popytu na pracę w Polsce w ostatnich latach są w znacznej mierze warunkowane procesami globalizacji i dynamicznego rozwoju technologii

informacyjnych i telekomunikacyjnych, które w literaturze przedmiotu przyjęło się określać terminem „przemysł 4.0” bądź czwartej rewolucji przemysłowej. Rośnie popyt na pracowników o wysokich kwalifikacjach i kompetencjach pozwalających na pracę w środowisku nowych technologii przy jednoczesnym zmniejszaniu się popytu w niektórych bardziej tradycyjnych branżach. W horyzoncie 2030 r. CEDEFOP prognozuje dla Polski zauważalny wzrost zatrudnienia w grupach zawodowych specjalistów, techników i pracowników pomocniczych, zawodów elementarnych i ustawodawców, przy malejącym popycie na pracowników usług, wykwalifikowanych pracowników rolnych i rybackich, a także urzędników. Widoczne są również procesy polaryzacji, będące pochodną postępu technicznego ukierunkowanego na rutynizację (Arendt, Grabowski, 2019). To, że polski rynek pracy nie wszedł jeszcze na „standardową” ścieżkę polaryzacji charakterystycznej dla krajów wysoko rozwiniętych (w Polsce nadal notowany jest relatywnie wysoki popyt na pracowników wykonujących zadania rutynowe kognitywne) można przypisać opóźnieniom we wdrażaniu koncepcji „przemysłu 4.0” w polskiej gospodarce. Polska charakteryzuje się stosunkowo niskim poziomem automatyzacji w porównaniu z innymi krajami – zagęszczenie robotów w Polsce w 2016 r. było znacznie poniżej średniej światowej (odpowiednio 32 i 74 roboty na 10 000 pracowników w przemyśle wytwórczym). Nawet w grupie krajów Europy Środkowo-Wschodniej Polska pozostaje w tyle za takimi gospodarkami jak Słowenia (137), Słowacja (135), Czechy (101) i Węgry (57)². Jednym z powodów tej sytuacji są koszty inwestycji w roboty i ich utrzymania – dopóki koszty pracy w Polsce są stosunkowo niskie, przedsiębiorstwa (zwłaszcza w sektorze MŚP) będą preferować technologie pracochłonne, a nie kapitałochłonne. Obecnie robotyzację i automatyzację wprowadzają głównie międzynarodowe korporacje posiadające swoje filie w Polsce. Przewiduje się, że boom robotyzacji w Polsce będzie miał miejsce za 10–20 lat³. Jednocześnie szacunki McKinsey’a wskazują, że 49% zadań w miejscu pracy w Polsce może być potencjalnie zautomatyzowanych – odpowiada to 7,3 mln miejsc pracy w horyzoncie 2030 r. Sektory o największym potencjale automatyzacji to: transport, przetwórstwo przemysłowe i górnictwo. Automatyzacja będzie korzystna dla gospodarki (dodatkowe 15% wzrostu PKB między 2020 a 2030 r.) i rynku pracy (tworzenie nowych miejsc pracy w wyniku wzrostu wydajności, rozwoju nowych technologii i procesów starzenia się społeczeństwa). Jednocześnie będzie stwarzać nowe wyzwania. Jednym z nich jest skala przekwalifikowania zasobów pracy – około 83% dzisiejszej siły roboczej będzie nadal aktywna na rynku pracy w 2030 r. i będzie musiała dostosować swoje umiejętności do wymogów wynikających ze zmian technicznych (McKinsey, 2018).

Na to nakładają się procesy migracyjne, które w ostatnich latach mają istotny wpływ na sytuację na rynku pracy i skalę jego nierównowagi (odpływ Polaków za granicę został w znacznej mierze zbilansowany napływem migrantów z krajów

² <https://ifr.org/ifr-press-releases/news/robot-density-rises-globally> (wejście: 04.08.2019).

³ <https://www.money.pl/gospodarka/wiadomosci/artykul/automatyzacja-pracy,0,0,2412288.html>, (wejście: 04.08.2019).

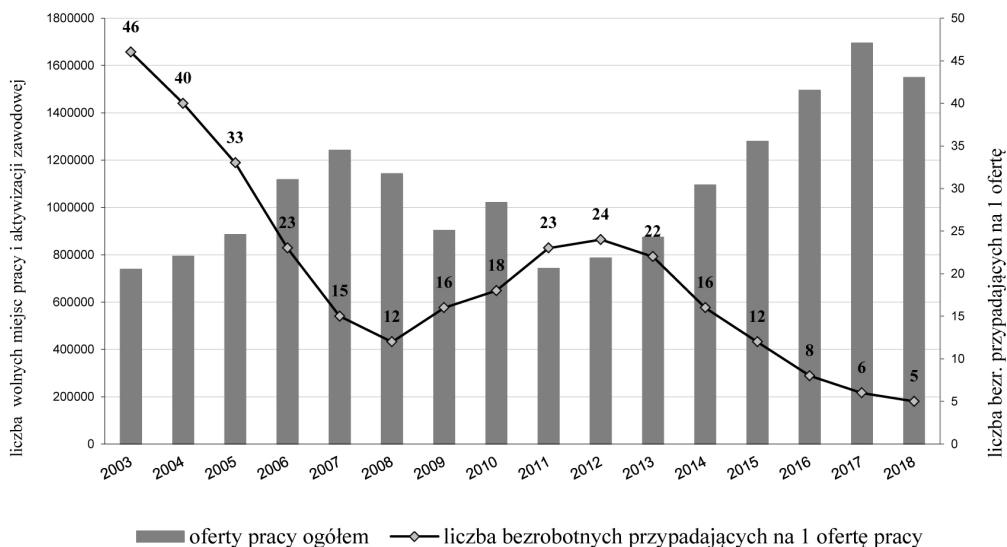
trzecich – głównie Ukrainy i Białorusi). Należy jednak mieć świadomość, że konkurencja wśród krajów UE o wysoko wykwalifikowanych pracowników z państw trzecich będzie się powiększać. Stopniowe wyrównywanie się poziomów życia i wynagrodzeń w państwach UE spowoduje, iż możliwości uzupełniania luk na rynku pracy tylko w oparciu o wewnątrzunijną swobodę przepływu pracowników będą w przyszłości mniejsze niż obecnie.

Przedstawione powyżej trendy oraz procesy zachodzące na rynkach pracy, w tym na polskim rynku pracy, powodują, że rynki te borykają się z problemem nierównowagi. Wydaje się, że obecnie w Polsce mamy do czynienia z nierównowagą o charakterze niedoboru podaży pracy zarówno w wymiarze ilościowym, jak i jakościowym (współistnienie wysokiej liczby wakatów i bezrobotnych, którzy nie są w stanie tych wakatów wypełnić). Analiza ofert pracy może pozwolić na lepsze rozpoznanie specyfiki tej nierównowagi, przede wszystkim od strony popytowej.

Oferty pracy w zasobach publicznych służb zatrudnienia. Zgodnie z przepisami art. 4 ust. 1 pkt 7 lit. e 10. Ustawy z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy (Dz. U. 2019 poz. 1482) minister właściwy do spraw pracy realizuje zadania na rzecz rynku pracy przez prowadzenie i udostępnianie internetowych baz danych z zakresu rynku pracy, w szczególności dotyczących ofert pracy. W ramach tego zadania Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej (MRPiPS) prowadzi Centralną Bazę Ofert Pracy. Pełni ona rolę ogólnodostępnego źródła informacji na temat aktualnych ofert pracy z terenu całego kraju. CBOP zasila na bieżąco ofertami pracy zgłaszanymi przez pracodawców do wszystkich 340 powiatowych urzędów pracy (Rozporządzenie w sprawie szczegółowych warunków realizacji oraz trybu i sposobów prowadzenia usług rynku pracy, 2014). Każda osoba zainteresowana zapoznaniem się z tymi ofertami pracy ma możliwość przeglądania ich na stronie internetowej, a sama baza wyposażona jest w wyszukiwarkę ofert pracy, która pozwala na wyszukiwanie proste (szukane stanowisko, lokalizacja) lub wyszukiwanie zaawansowane (branża, zawód, nazwa stanowiska, lokalizacja, urząd pracy, identyfikator oferty, rodzaj zatrudnienia, preferowany czas pracy, minimalne wynagrodzenie, zgoda na podróże służbowe). Należy jednak pamiętać, że Centralna Baza Ofert Pracy ma ograniczone zasoby, ponieważ oferty pracy, którymi dysponują powiatowe urzędy pracy, zgłaszane są przez pracodawców zgodnie z zasadą dobrowoli i nie są odzwierciedleniem wszystkich wolnych miejsc pracy na rynku pracy. Oferty pracy dostępne za pomocą radia, telewizji, prasy czy portali internetowych w większości przypadków nie spełniają wymagań przepisów określonych przez ministra rodziny, pracy i polityki społecznej.

Ofertą pracy w rozumieniu przepisów ustawy jest wolne od wymagań naruszających zasadę równego traktowania w zatrudnieniu, zgłoszenie przez pracodawcę do powiatowego urzędu pracy co najmniej jednego wolnego miejsca zatrudnienia lub innej pracy zarobkowej w określonym zawodzie lub specjalności w celu uzyskania

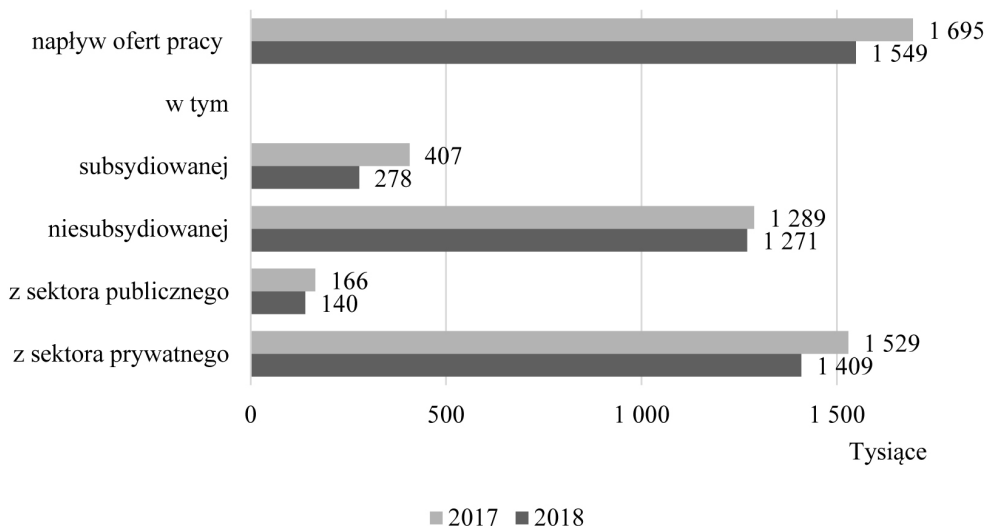
pomocy w znalezieniu odpowiedniego pracownika (Ustawa o promocji..., art. 2 ust. 1 pkt 16a). Każda oferta pracy, którą powiatowy urząd pracy przyjmuje do realizacji, musi zawierać dane określone w przepisach §6 rozporządzenia. Są to szczegółowe informacje dotyczące m.in.: pracodawcy krajowego, zgłaszanego miejsca pracy (w tym np.: ogólny zakres obowiązków, rodzaj umowy stanowiącej podstawę wykonywania pracy, wysokość proponowanego wynagrodzenia brutto, system wynagradzania), oczekiwań pracodawcy krajowego wobec kandydatów do pracy, postępowania z ofertą pracy (np. okres aktualności oferty). Od 2012 r. do 2017 r. liczba ofert pracy zgłaszanych do urzędów pracy rosła, a w 2017 r. osiągnęła rekordowo wysoki poziom 1,7 mln ofert (wykres 3). Choć w 2018 r. pracodawcy zgłosili o 8,6% ofert mniej niż rok wcześniej, to wciąż ich liczba wystarczyłaby dla blisko 93% zarejestrowanych w tym czasie bezrobotnych. W efekcie średnia liczba bezrobotnych przypadających na 1 ofertę pracy zmniejszyła się z 46 osób w 2003 r. do 5 osób w 2018 r. (MRPIPS, 2019a).



Wykres 3. Oferty pracy zgłoszone do powiatowych urzędów pracy w latach 2003–2018

Źródło: opracowanie własne na podstawie (MRPIPS, 2019a).

Zarówno w 2017 i 2018 r. struktura napływu ofert pracy pozostała bardzo zbliżona. W 2018 r. w porównaniu z 2017 r. odnotowano niewielki wzrost udziału w strukturze ofert pracy z sektora prywatnego (wykres 4). Warto jednak podkreślić, że w 2018 r. z Centralnej Bazy Ofert Pracy skorzystało 6 984 298 osób. 6 652 187 to nowi użytkownicy, natomiast 332 111 byli to użytkownicy powracający.



Wykres 4. Napływ ofert pracy do powiatowych urzędów pracy w 2017 r. i 2018 r.

Źródło: opracowanie własne na podstawie (MRPIPS, 2019a).

Większość ofert pracy, które wpłynęły do urzędów pracy, przewyższała napływ bezrobotnych poprzednio pracujących. Przewaga ofert (nad napływem bezrobotnych) wystąpiła w takich sekcjach PKD jak: działalność w zakresie usług administrowania i działalność wspierająca, transport i gospodarka magazynowa, działalność profesjonalna, naukowa i techniczna, budownictwo, działalność związana z zakwaterowaniem i usługami gastronomicznymi, informacja i komunikacja, przetwórstwo przemysłowe, górnictwo i wydobywanie, opieka zdrowotna i pomoc społeczna, administracja publiczna i obrona narodowa, dostawa wody, gospodarowanie ściekami, edukacja, działalność związana z obsługą rynku nieruchomości. W przypadku grup zawodów i specjalności najwięcej ofert napłynęło do urzędów pracy do prac prostych, operatorów i monterów maszyn i urządzeń, pracowników biurowych oraz robotników przemysłowych i rzemieślników (MRPIPS, 2019b). Napływ ofert pracy zaliczanych do tych grup przewyższał napływ bezrobotnych posiadających zawody w ramach danych grup.

Internetowe oferty pracy poza PSZ – aspekty metodyczne. Sięganie po informacje o ofertach pracy udostępnianych w zasobach Internetu stanowi praktyczny aspekt wykorzystania możliwości analitycznych, jakie niesie koncepcja Big Data. Jest to istotne o tyle, że informacje o popycie na pracę gromadzone w ramach statystyki publicznej są niewystarczające dla pozyskania pełnego obrazu o zapotrzebowaniu na pracowników na danym lokalnym, regionalnym czy krajowym rynku pracy (Dusi, Mercorio, Mezzanzanica, 2015). Co istotne, Hershbein i Kahn (2018) wykazali, że zmiany w ofertach pracy publikowanych on-line dobrze obrazują trendy dla wszystkich ofert pracy dostępnych na rynku. Równocześnie prowadzenie rzetelnych analiz ofert pracy dostępnych on-line jest zadaniem skomplikowanym z co najmniej dwóch powodów – po pierwsze portale

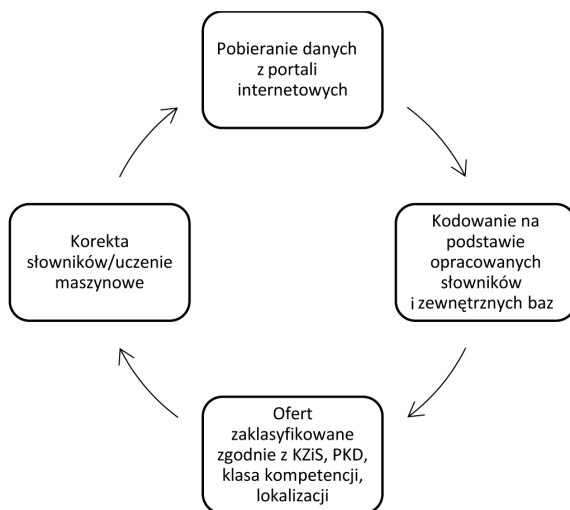
internetowe, które zamieszczają oferty pracy on-line stosują różne taksonomie i metody prezentacji ofert, co utrudnia ich porównywalność; po drugie – informacje o wakatach są zazwyczaj przechowywane w postaci nieustrukturyzowanej i udostępniane w formie tekstowej (por. Boselli, Cesarini, Marrara, Mercorio, Mezzanica, Pasi, Viviani, 2018; Kurekova, Beblavy, Thum-Thysen, 2015). Gdyby analizować internetowe oferty pracy z różnych krajów, do tych problemów należy dodać różnorodność języków (choć ta kwestia pojawia się również w przypadku analiz ofert dla jednego kraju). Mimo tych ograniczeń podejmowane są działania mające na celu budowanie systemów do analiz treści ofert pracy dostępnych w Internecie. Zazwyczaj systemy takie ograniczają się do obszaru wybranego kraju – por. Dusi i in. (2015) dla Włoch, Zhu, Zhu, Xiong, Ding i Xie (2016) oraz Xu, Gu, Zhou, Kou i Zhang (2017) dla Chin. Zgromadzone dane o wakatach są wykorzystywane dla różnorodnych analiz popytu na pracę, w tym skali niedostosowania kwalifikacyjno-zawodowego. Lovaglio, Cesarini, Mercorio i Mezzanica (2018), korzystając z danych o ofertach pracy zgromadzonych w III kwartale 2015 roku, z trzech włoskich portali zawęzili analizę ofert kierowanych do specjalistów ICT i statystyków, uwzględniając umiejętności poszukiwane przez pracodawców. Wymagania dotyczące umiejętności dla danych grup zawodów (zgodnie z klasyfikacją ESCO) na włoskim rynku pracy stanowiły przedmiot zainteresowania Colombo, Mercorio i Mezzanica (2018). Turrell, Thurgood, Copple, Djumalieva i Speigner (2018) na bazie 15 milionów internetowych ofert pracy zgromadzonych w latach 2008–2016 przeprowadzili analizę segmentów (klastrow) brytyjskiego rynku pracy. Natomiast Azar, Marinescu, Steinbaum i Taska (2019) wykorzystali dane o ofertach pracy dostępnych on-line w Stanach Zjednoczonych w 2016 roku do analiz koncentracji geograficznej popytu na zawody (na poziomie 6-cyfrowych kodów zawodów amerykańskiej klasyfikacji zawodów – SOC: Standard Occupational Classification) amerykańskiego rynku pracy.

Można również znaleźć inicjatywy, w ramach których buduje się systemy analityczne obejmujące kilka krajów – tu należy wspomnieć o systemie WoLMIS, który jest tworzony od 2016 roku na zlecenie CEDEFOPu i obecnie gromadzi informacje o internetowych ofertach pracy z Wielkiej Brytanii, Irlandii, Niemiec, Włoch i Republiki Czeskiej. WoLMIS umożliwia zaklasyfikowanie danej oferty do zawodu na poziomie 4-cyfrowych kodów zgodnie z klasyfikacją ISCO, a także przypisanie jej do klasyfikacji ESCO (Boselli i in. 2018). W zasadzie wszystkie wspomniane systemy do gromadzenia i analiz internetowych ofert pracy sięgają po metody uczenia maszynowego (z ang. *machine learning*) dla zwiększenia stopnia poprawności kodowania zawartości poszczególnych ofert do istniejących klasyfikacji (np. Klasyfikacji Zawodów i Specjalności).

Również w Polsce można znaleźć przykłady systemów o charakterze Big Data, które służą gromadzeniu informacji o internetowych ofertach pracy⁴. Jednym z nich jest wdrażany od 2017 roku w Instytucie Pracy i Spraw Socjalnych SIOP – System Internetowych

⁴ Oferty pracy zamieszczane w Internecie były gromadzone i analizowane w ramach projektów realizowanych m.in. przez Wojewódzkie Urzędy Pracy w Krakowie, Łodzi, Białymstoku, Warszawie, a także przez Wyższą Szkołę Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie. Działania realizowane przez urzędy pracy skupiały się przede wszystkim na zaspokojeniu potrzeb informacyjnych publicznych służb zatrudnienia poprzez pozyskanie danych ze źródła leżącego poza systemem PSZ.

Ofert Pracy. Główną przesłanką dla budowy tego systemu było przyjęcie założenia, że skoro oferty pracy zamieszczane na dedykowanych portalach rekrutacyjnych obejmują znaczącą część rynku, powielając zazwyczaj oferty publikowane w innych mediach (prasa, radio, telewizja), to najbardziej miarodajną analizę ofert pracy zgłaszanych poza systemem powiatowych urzędów pracy można przeprowadzić właśnie na podstawie internetowych ofert pracy. SIOP w pierwszej fazie bazował na jednym źródle danych, którym był serwis careerjet.pl. Został on wytypowany jako bazowy ze względu na to, że jest on agregatorem treści pochodzących z innych serwisów internetowych. Następnie poszerzono źródła zasilania systemu o treści zawarte na portalach pracuj.pl, gazetapraca.pl, praca.pl, gratka.pl, olx.pl. Informacje o ogłoszeniach zbierane są w sposób automatyczny przy wykorzystaniu robota internetowego (*web crawler*), który ma wbudowane podstawowe mechanizmy kolejkowania oraz ponownego łączenia na skutek niepowodzenia, a także mechanizm deduplikacji (zapewniający, że nie będą pobierane identyczne oferty zamieszczane na różnych portalach). Dane zebrane przez robota internetowego są zapisywane w „surowej” bazie danych. To ona stanowi podstawę dla rekodowania danych przy wykorzystaniu słowników i innych baz danych. SIOP obecnie (III kwartał 2019 roku) umożliwia automatyczne kodowanie treści ofert pracy i przypisanie jej do: zawodu zgodnie z Klasyfikacją Zawodów i Specjalności (KZiS) na potrzeby rynku pracy; lokalizacji geograficznej przy wykorzystaniu bazy TERYT; kompetencji – zgodnie z klasyfikacją stosowaną w Bilansie Kapitału Ludzkiego; branży – zgodnie z klasyfikacją PKD na poziomie sekcji. Słowniki są na bieżąco aktualizowane w celu maksymalizacji odsetka prawidłowo zaklasyfikowanych ofert do poszczególnych kategorii. Wdrażane są również procesy uczenia maszynowego. Konstrukcja systemu odpowiada tego typu rozwiązaniom zagranicznym, gdzie proces przetwarzania i analizy danych można podzielić na etapy przedstawione na rys. 1.



Rys. 1. Schemat przetwarzania danych w SIOP

Źródło: opracowanie własne na podstawie Colombo i in. (2018).

Oferty internetowe w SIOP – wyniki analiz. W artykule prezentujemy analizę internetowych ofert pracy, które zostały zamieszczone na portalach internetowych w 2017 i 2018 roku. W związku z tym, że SIOP w tym czasie był rozbudowywany o kolejne funkcjonalności, zakres analizy gwarantującej rzetelność wyników jest ograniczony do przekroju zawodów (zgodnie z KZiS) oraz województw. Informacje w pozostałych przekrojach należy traktować jako przybliżenie rzeczywistej sytuacji.

W analizowanym okresie w bazie SIOP zgromadzono 2 357 255 unikatowych ofert pracy (około 717 tys. ofert pochodziło z 2017 roku, ponad 1,6 miliona z 2018 roku). Rozkład ofert w przekroju kwartałów był zróżnicowany, co wskazuje na występowanie sezonowości w popycie na pracę, która była bardziej widoczna w 2018 r. (tab. 1).

Tabela 1. Oferty pracy w latach 2017–2018 według kwartałów

Rok	Kwartał				Ogółem
	I	II	III	IV	
W liczbach bezwzględnych					
2017	131 261	354 901	132 715	98 110	716 987
2018	244 320	428 157	700 195	267 596	1 640 268
Struktura (w %)					
2017	18,3	49,5	18,5	13,7	100,0
2018	14,9	26,1	42,7	16,3	100,0

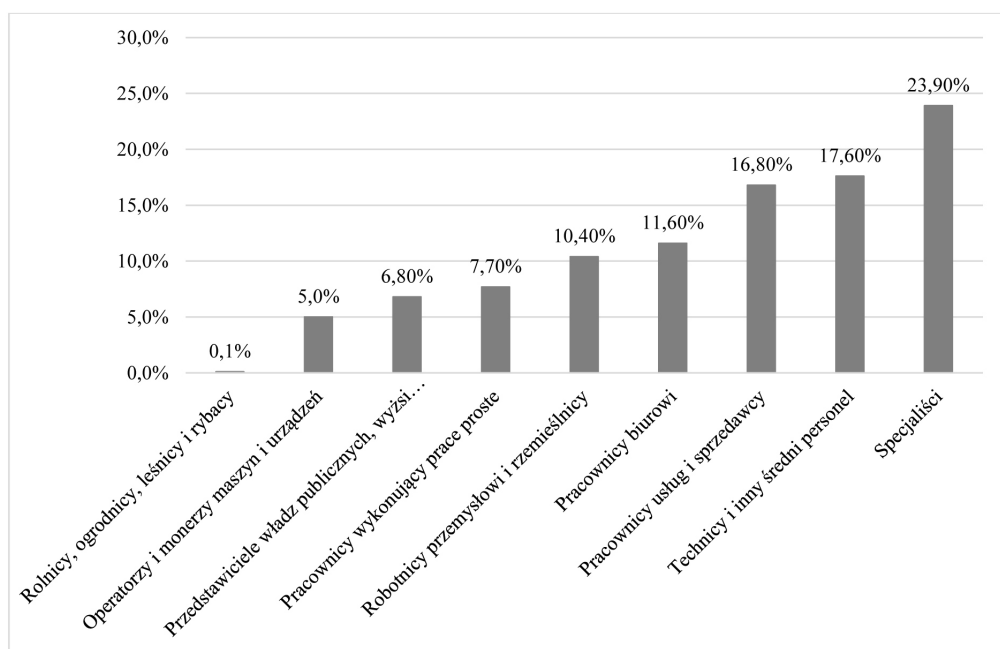
Źródło: IPiSS, 2018, s. 28.

Największy popyt, w ujęciu wielkich grup zawodów, zanotowano w grupie specjalistów – udział tej grupy w zasobie ogółem ofert internetowych wyniósł 23,9%, przy czym największe zapotrzebowanie dotyczyło specjalistów ds. ekonomicznych i zarządzania (9,2%), specjalistów do spraw technologii informacyjno-komunikacyjnych (5,4%) i specjalistów nauk fizycznych, matematycznych i technicznych (4,2%). Oznacza to, że niemal ¼ ofert kierowanych jest do osób charakteryzujących się, co do zasady, wysokim poziomem wykształcenia, wiedzy i doświadczenia zawodowego, co tylko potwierdza trendy widoczne na polskim rynku pracy dotyczące przesuwania się popytu w kierunku stanowisk wymagających relatywnie wysokich kwalifikacji. W dalszej kolejności pracodawcy zgłaszali zapotrzebowanie (na porównywalnym poziomie) na techników i inny średni personel (17,6%) oraz pracowników usług i sprzedawców (16,8%).

W przypadku techników najczęściej poszukiwano pracowników średniego personelu do spraw biznesu i administracji (10,5%), średniego personelu nauk fizycznych, chemicznych i technicznych (4,9%). Natomiast w przypadku trzeciej wielkiej grupy najwięcej ofert (11% ogółu) było skierowanych do osób zakwalifikowanych do zawodu sprzedawcy i pokrewni. Duża liczba ofert pracy w grupie pracowników usług i sprzedawców wynika przede wszystkim ze znacznego popytu odtworzeniowego, związanego ze stosunkowo wysokim wskaźnikiem rotacji charakterystycznym dla tej grupy.

Relatywnie wysoko uplasowały się oferty kierowane do osób z czwartej wielkiej grupy zawodów – tj. pracowników biurowych. Taki wynik potwierdza rezultaty innych badań, które wskazują, iż procesy polaryzacji polskiego rynku pracy cechuje swoista charakterystyka przejawiająca się utrzymującym się wysokim popytem na prace rutynowe kognitywne, w szczególności w grupie pracowników biurowych (por. Arendt, Gajdos, 2018).

Najmniejszy popyt zanotowano w grupie rolników, ogrodników, leśników i rybaków, co z jednej strony jest pochodną zmian zachodzących w strukturze zatrudnienia i spadkowego trendu udziału pracujących w rolnictwie w ogóle zatrudnionych. Z drugiej strony taki wynik wskazuje, że portale internetowe nie są kanałem, przez który prowadzona jest rekrutacja na stanowiska związane z rolnictwem (wykres 5).

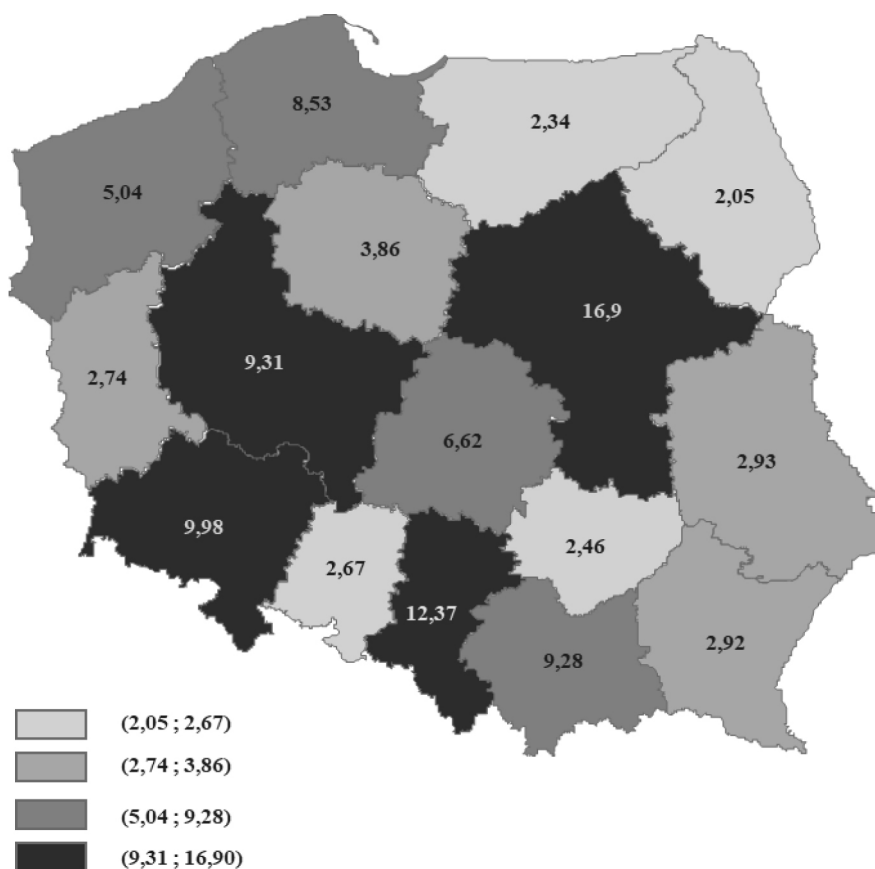


Wykres 5. Struktura ofert pracy w przekroju wielkich grup zawodów

Źródło: opracowano na podstawie (IPiSS, 2018).

Analizy wykazały, że występuje znaczne zróżnicowanie w zapotrzebowaniu na pracę w przekroju województw – to zróżnicowanie ma dwojaki charakter. Po pierwsze, w ujęciu „globalnym”, widoczne jest skumulowanie ofert pracy w województwie mazowieckim (16,9% ogółu ofert) i śląskim (12,4%)⁵, co jest oczywistą konsekwencją koncentracji podmiotów gospodarczych w tych województwach, a także sytuacji na regionalnych rynkach pracy. Na przeciwległym biegunie znajdują się województwa podlaskie (2,1%) i warmińsko-mazurskie (2,3%) (mapa 1).

⁵ Na te dwa województwa przypada niemal 30% wszystkich ofert pracy.



Mapa 1. Rozkład ofert pracy w SIOP według województw w latach 2017–2018 (w %)
 Źródło: opracowano na podstawie (IPiSS 2018).

Po drugie rozkład popytu w przekroju zawodów wskazuje co prawda na dominację zapotrzebowania na specjalistów (niezależnie od województwa), natomiast na drugim miejscu w województwach lubuskim, podkarpackim, warmińsko-mazurskim, dolnośląskim, wielkopolskim, zachodniopomorskim, kujawsko-pomorskim i podlaskim znalazły się oferty kierowane do pracowników usług i sprzedawców (w pozostałych województwa – do techników i innego średniego personelu)⁶. Wyznaczenie ilorazów lokalizacyjnych dla wielkich grup zawodów w przekroju województwa pozwoliło na identyfikację specyfiki niezaspokojonego popytu na pracę w danym województwie w porównaniu ze strukturą popytu uśrednionego dla całego kraju (tabela 2). Okazało się, że ofert pracy dla przedstawicieli władz publicznych w województwie lubuskim było o 54% więcej niż średnio w kraju, a w pomorskim o 16% mniej niż średnio w kraju; dla

⁶ Z kolei w przypadku trzeciej grupy zawodów o najwyższej liczbie ofert rozkład geograficzny był lustrzanym odbiciem sytuacji dla ofert skierowanych do grup zawodów z miejsca drugiego.

specjalistów o 20% więcej w województwie mazowieckim, a o 24% mniej w zachodniopomorskim; dla techników o 10% więcej w wielkopolskim, a o 7% w mazowieckim; dla pracowników usług biurowych o 30% więcej w województwie zachodniopomorskim, a 26% mniej w świętokrzyskim; dla sprzedawców o 27% w województwie pomorskim, a o 15% mniej w Wielkopolsce; dla robotników przemysłowych o 48% więcej na Podlasiu, a 41% mniej na Mazowszu; dla operatorów i monterów maszyn i urządzeń w województwie łódzkim o 32% więcej, a w małopolskim o 15% mniej; dla pracowników wykonujących prace proste o 28% więcej w województwie wielkopolskim, a o 30% mniej na Podlasiu⁷. Te obserwacje mają istotne znaczenie w kontekście dyskusji o skali mobilności przestrzennej zasobów pracy w Polsce, a także potrzeby stymulowania tej mobilności dla równoważenia polskiego rynku pracy (Herbst, Sobotka, 2014; Łysoń, 2016).

Tabela 2. Iloraz lokalizacji dla wielkich grup zawodów w przekroju województw (odchylenie od 100%)

Województwo	Wielkie grupy zawodów								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Dolnośląskie	7%	10%	1%	-6%	-4%	16%	-10%	-9%	-2%
Kujawsko-pomorskie	4%	-7%	-2%	-6%	6%	-7%	20%	14%	-17%
Lubelskie	2%	-4%	-1%	-24%	15%	19%	1%	19%	1%
Lubuskie	54%	-9%	2%	-16%	2%	-15%	5%	12%	-19%
Łódzkie	-11%	-14%	7%	-2%	-3%	-26%	3%	32%	24%
Małopolskie	-8%	12%	-6%	-3%	-7%	-23%	13%	-15%	-7%
Mazowieckie	3%	20%	-7%	28%	-13%	4%	-41%	-12%	-2%
Opolskie	-2%	-10%	7%	-4%	6%	58%	20%	6%	-18%
Podkarpackie	18%	4%	0%	-26%	8%	-38%	15%	-6%	-22%
Podlaskie	4%	-8%	-1%	-10%	-4%	-22%	48%	26%	-30%
Pomorskie	-16%	-9%	-6%	-6%	27%	46%	-3%	-8%	14%
Śląskie	-14%	0%	5%	-10%	5%	-25%	8%	2%	-5%
Świętokrzyskie	-6%	-10%	-1%	-26%	17%	24%	30%	30%	-19%
Warmińsko-mazurskie	13%	-8%	-6%	-14%	21%	-25%	5%	-5%	0%
Wielkopolskie	6%	-12%	10%	-1%	-15%	26%	12%	1%	28%
Zachodniopomorskie	5%	-24%	7%	30%	-3%	-31%	16%	1%	-7%

Źródło: (IPiSS 2018, s. 53).

Materiał zgromadzony w SIOIP pozwolił też zidentyfikować inny istotny problem pod kątem równoważenia rynku pracy – tj. dostępność kluczowych informacji o ofercie pracy dla potencjalnych pracobiorców. Zgodnie z założeniami ekonomii klasycznej, jedną z podstaw rynku doskonale konkurencyjnego jest doskonała informacja,

⁷ Przedstawiono skrajne wartości dla każdej wielkiej grupy zawodów z pominięciem rolników.

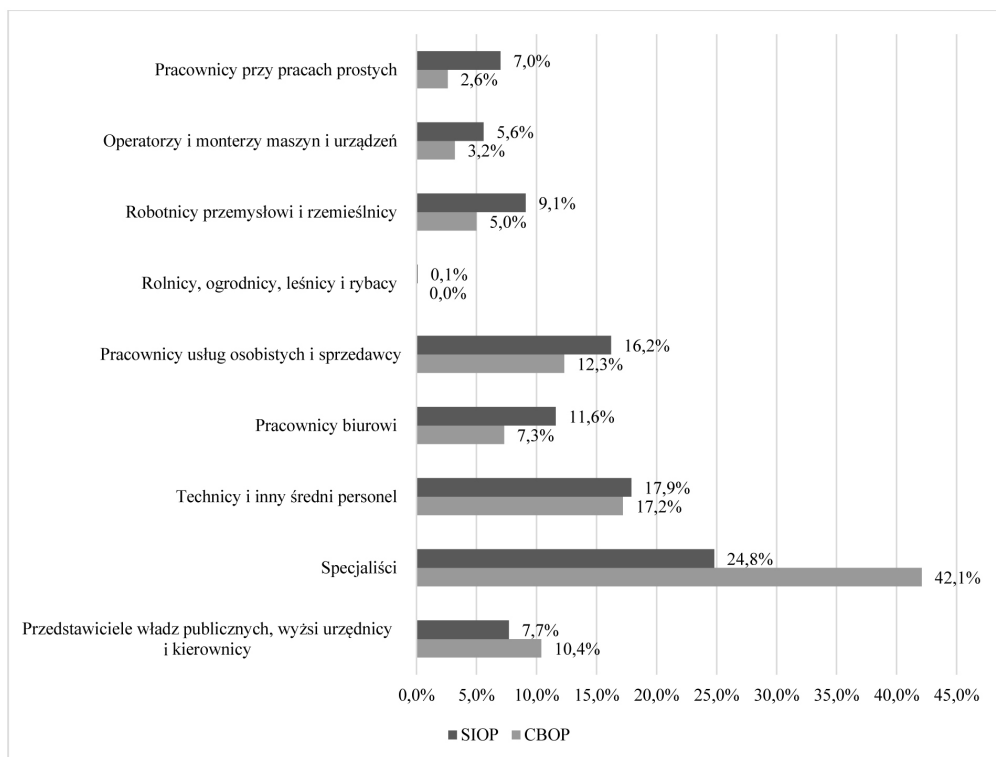
czyli sytuacja, w której wszyscy uczestnicy danego rynku dysponują pełną informacją o wszystkich aspektach funkcjonowania tego rynku (Czarny, 2010). Jeśli ten warunek nie jest spełniony (a w realnej gospodarce nigdy nie jest), rynek nie działa w pełni efektywnie. W przypadku analiz internetowych ofert pracy ten aspekt dotyczy zakresu informacji, jaki pracodawcy zamieszczają w poszczególnych ofertach. Jedną z ważniejszych informacji jest oferowane wynagrodzenie, które warunkuje potencjalne zainteresowanie kandydata do pracy daną ofertą. Przeprowadzone analizy wykazały, że na niemal 2,4 miliona ofert pracy jedynie w około 50 000 (2,1% całej próby) zamieszczono informację o wynagrodzeniu. Na dodatek informacje o wynagrodzeniu były prezentowane w sposób nieustandaryzowany – najczęściej było to wynagrodzenie miesięczne, ale część pracodawców podawała stawki godzinowe. W większości przypadków (90,3%) wysokość wynagrodzenia została podana w złotych, natomiast w pozostałych walutą było euro. Brak informacji o wynagrodzeniu w ofertach pracy dostępnych w zasobach internetowych, nawet jeśli jest rezultatem świadomej polityki pracodawców, w praktyce utrudnia równowagę rynku pracy, gdyż prowadzi do wydłużenia procesu rekrutacji. Jeśli bowiem proponowane wynagrodzenie jest poniżej poziomu płacy progowej kandydata do pracy (Kwiatkowski 2014; 2019), to kandydat zamiast od razu zrezygnować z udziału w rekrutacji, robi to dopiero po przejściu kilku etapów, do momentu uzyskania informacji o wynagrodzeniu. Takie działanie z pewnością negatywnie odbija się na efektywności procesu rekrutacji.

Inną (mniej istotną) informacją jest nazwa pracodawcy poszukującego pracownika. W tym przypadku przejrzystość internetowych ofert pracy jest znacznie większa niż w odniesieniu do wynagrodzenia, chociaż nadal ponad 46% całego zasobu to oferty anonimowe. Zazwyczaj anonimowe oferty kierowane są do pracowników o niskich wymaganiach kwalifikacyjnych – w rezultacie nazwa pracodawcy najczęściej występowała w ofertach dla przedstawicieli władz publicznych, specjalistów i techników. W przekroju województw nazwa pracodawców najczęściej pojawiała się w ofertach w lubuskim, kujawsko-pomorskim, opolskim i podkarpackim, a najrzadziej – pomorskim, świętokrzyskim, dolnośląskim i małopolskim⁸.

Z punktu widzenia działań podejmowanych w ramach polityki rynku pracy (w szczególności instrumentów aktywnej polityki rynku pracy) przez publiczne służby zatrudnienia istotne jest porównanie zasobu ofert pracy w SIOP i CBOP. Jest to związane z tezą, jaka dość często była podnoszona w dyskusji dotyczącej działalności PSZ w zakresie pośrednictwa pracy – tj. że urzędy pracy obsługują tzw. wtórny segment rynku pracy, ponieważ oferty pracy kierowane do powiatowych urzędów pracy obejmują przede wszystkim oferty prac niskopłatnych, nie wymagających wysokich kompetencji (por. Kukulak-Dolata, 2007; 2017). Nasza analiza porównawcza objęła okres I półrocza 2018 roku. Jej wyniki wskazują, że struktura ofert pracy w SIOP i CBOP jest co do zasady zbliżona, przy czym zdarzają się też istotne różnice. Główna z nich

⁸ Taki rozkład jest po części warunkowany „miejscem” zamieszczenia oferty – niemal wszystkie oferty na pracuj.pl, olx.pl, gazetapraca.pl zawierały informację o pracodawcy, natomiast tylko 15% ofert z portalu praca.pl, 29% ofert z gratka.pl oraz około 41% ofert dostępnych na careerjet.pl.

dotyczy grupy specjalistów, gdzie oferty dla tych kandydatów stanowiły 42,1% wszystkich ofert pracy w CBOP, a w SIOP „jedynie” 24,8% (wykres 6). Jeśli dodać do tego wyższy udział w strukturze ofert pracy w CBOP (w porównaniu do SIOP) ogłoszeń kierowanych do pierwszej wielkiej grupy – przedstawicieli władz publicznych, wyższych urzędników i kierowników – oraz zdecydowanie niższy odsetek ofert dla pracowników wykonujących prace proste, to okaże się, że w ostatnim czasie pracodawcy korzystają z usług urzędów pracy w procesach rekrutacji na stanowiska wymagające wysokich kompetencji.



Wykres 6. Struktura ofert pracy według wielkich grup zawodów – SIOP vs. CBOP na podstawie ofert pracy za I półrocze 2018

Źródło: opracowano na podstawie (IPiSS 2018, s. 55).

Na podstawie tych obserwacji można wyciągnąć wniosek, że w wyniku zmian zachodzących na rynku pracy i rosnących trudności pracodawców w pozyskaniu kandydatów do pracy, zmianie ulegają strategie rekrutacyjne, w których coraz większą rolę odgrywają publiczne służby zatrudnienia.

Podsumowanie. Współczesny rynek pracy jawi się jako rynek pracownika, który charakteryzuje się deficytami kadrowymi w przedsiębiorstwach, zmianami w strukturze pracujących według zawodów, wymaganych kompetencji, wieku oraz spadkiem liczby

ludności w wieku produkcyjnym. Niskie bezrobocie i utrzymująca się wysoka liczba pracujących to efekt m.in. stabilnego wzrostu gospodarczego i wysokiej liczby tworzonych miejsc pracy. Istotny wpływ na wzrost liczby pracujących i spadek bezrobocia ma także większa niż w latach ubiegłych liczba ofert pracy zgłaszanych do instytucji rynku pracy. Pracodawcy, zdając sobie sprawę z konieczności zwiększania przestrzeni w szukaniu kandydatów do pracy, coraz więcej ofert pracy zamieszczają w Internecie. To, co wyróżnia powiatowe urzędy pracy od pozostałych źródeł informacji o kandydatach i ofertach pracy, to fakt, że usługi urzędów są bezpłatne i powszechnie dostępne. Z informacji Ministerstwa Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej wynika, że Centralną Bazę Ofert Pracy codziennie odwiedza 80 tys. użytkowników (900 na minutę, miesięcznie 700 tys., rocznie 7 mln)⁹.

Analiza zarówno bazy CBOP, jak i SIOP wykazała, że więcej ofert pracy dostępnych jest w okresach wiosennym i letnim, a najwięcej ogłoszeń o pracy adresowanych było do specjalistów, kierowników, średniego personelu do spraw biznesu i administracji oraz kierowców, natomiast najmniej dotyczyło rolników, ogrodników, leśników i rybaków. Zaobserwowano rozproszenie w przekroju województw. Najwięcej ogłoszeń pochodziło z woj. mazowieckiego i śląskiego. Analiza potwierdziła stawianą przez nas tezę, że obecnie w Polsce mamy do czynienia z nierównowagą o charakterze niedoboru podaży pracy zarówno w wymiarze ilościowym, jak i jakościowym: na rynku pracy mamy wciąż ponad 800 tys. zarejestrowanych bezrobotnych przy współistniejącej znacznej liczbie wakatów, których nie są oni w stanie zapełnić.

W Polsce wzrasta liczba ofert pracy, do realizacji których wykorzystuje się Internet. W 2018 r. liczba ofert internetowych zwiększyła się o 128% w porównaniu z 2017 r., co pokazuje wyraźny trend na rynku pracy, który w dużej mierze jest wynikiem przechodzenia do cyfrowego rynku pracy. Wydaje się, że w niedalekiej przyszłości to e-rekrutacja będzie dominującą metodą pozyskiwania pracowników. Cyfryzacja, a zwłaszcza procesy związane ze sztuczną inteligencją będą istotne także dla jakości usług publicznych, w szczególności usług rynku pracy realizowanych przez publiczne służby zatrudnienia. Poszukiwanie pracy oraz poszukiwanie kandydatów do pracy to często długi proces, w którym rozwiązania teleinformatyczne mogą być pomocne. Warto wspomnieć, że jedynie w 2,1% ofert pracodawcy podawali informacje o proponowanym wynagrodzeniu, co zupełnie odbiega od standardów europejskich, gdzie większość ofert pracy zawiera te informacje.

Na podstawie przeprowadzonej analizy możemy wnioskować, że obecna nierównowaga na polskim rynku pracy powoduje rosnące zainteresowanie pracodawców korzystaniem z usługi pośrednictwa pracy świadczonej przez urzędy pracy – wynika to z porównania struktury ofert pracy dostępnych w CBOP i SIOP według grup zawodów. Istotną rolę w równoważeniu rynku pracy może odegrać właściwe wykorzystanie potencjału PSZ, a także sięgnięcie po dostępny potencjał zasobów ludzkich

⁹ Ministerstwo pracy o nowych technologiach w rekrutacji pracowników, Rynek pracy, 17.06.2019, <https://alebank.pl/ministerstwo-pracy-o-nowych-technologiach-w-rekrutacji-pracownikow/> (wejście: 20.06.2019).

poprzez oferowanie miejsc pracy lepiej uwzględniających możliwości poszukujących pracy, które wynikają z procesów starzenia społeczeństwa oraz zmian potencjału kwalifikacyjnego.

Autorzy pragną podziękować osobom, które brały udział w budowaniu Systemu Internetowych Ofert Pracy, za pomoc w przetworzeniu danych.

Bibliografia

1. Arendt Ł., Gajdos A. (2018), *Zmiany w strukturze zawodowej w Polsce do 2022 roku – czy rynek pracy podąża w kierunku polaryzacji*, Problemy Polityki Społecznej. Studia i Dyskusje Nr 3, s. 71–94.
2. Arendt Ł., Grabowski W. (2019), *Technical Change and Wage Premium Shifts Among Task-Content Groups in Poland*, Economic Research – Ekonomska Istraživanja, przyjęte do druku.
3. Azar J.A., Marinescu I., Steinbaum M.I., Taska B. (2019), *Concentration in US labor markets: Evidence from online vacancy data*, NBER Working Paper No. 24395.
4. Boselli R., Cesarini M., Marrara S., Mercurio F., Mezzanzanica M., Pasi G., Viviani M. (2018), *WoLMIS: a labor market intelligence system for classifying web job vacancies*, Journal of Intelligent Information Systems, 51(3), 477–502.
5. Colombo E., Mercurio F., Mezzanzanica M. (2018), *Applying machine learning tools on web vacancies for labour market and skill analysis*, artykuł przedstawiony na Technology Policy Institute Conference on The Economics and Policy Implications of Artificial Intelligence, 22 lutego 2018 r. w Waszyngtonie.
6. CEDEFOP (2015), Press release “*Poland: Economic growth is not enough to increase employment*”, <http://www.cedefop.europa.eu/en/news-and-press/press-and-media/press-releases/poland-economic-growth-not-enough-increase-employment>
7. Czarny B. (2010), *Podstawy ekonomii*, PWE, Warszawa.
8. Dusi S., Mercurio F., Mezzanzanica M. (2015), *Big Data as a New Data Source for Improved Regional and Local Labour Market Monitoring*, [w:] Larsen C., Rand S., Schmid A., Mezzanzanica M., Dusi S. (red.), *Big Data and the Complexity of Labour Market Policies. New Approaches in Regional and Local Labour Market Monitoring for Reducing Skills Mismatches*, Rainer Hampp Verlag, Munchen, Mering, s. 31–44.
9. EY (2017), *Atrakcyjność inwestycyjna Polski 2017*, badanie firmy doradczej Ernest Young, [https://www.ey.com/Publication/vwLUAssets/EY_Atrakcyjno%C5%9B%C4%87_inwestycyjna_Polski_2017/\\$FILE/EY-Atrakcyjnosci-inwestycyjna-Polski-2017-pl.pdf](https://www.ey.com/Publication/vwLUAssets/EY_Atrakcyjno%C5%9B%C4%87_inwestycyjna_Polski_2017/$FILE/EY-Atrakcyjnosci-inwestycyjna-Polski-2017-pl.pdf) (wejście 2.05.2019).
10. Flaszynska E. (2015), *Polityka rynku pracy w Polsce – instytucje, usługi i sposób finansowania*, [w:] Grewiński M. (red.), *Polityka rynku pracy – w poszukiwaniu polskiego modelu kontrakcji usług*, WSP w Warszawie, Warszawa – Opole.
11. GUS (2019a), *Popyt na pracę w 2018 roku*, GUS, Urząd Statystyczny w Bydgoszczy, Warszawa – Bydgoszcz.
12. GUS (2019b), *Produkt krajowy brutto w 2018 roku – szacunek wstępny*, Główny Urząd Statystyczny (GUS), <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/rachunki-narodowe/>

- roczne-rachunki-narodowe/produkt-krajowy-brutto-w-2018-roku-szacunek-wstepny,2,8.html (wejście: 21.04.2019).
13. Herbst M., Sobotka A. (2014), *Mobilność społeczna i przestrzenna w kontekście wyborów edukacyjnych*, IBE, Warszawa.
 14. Hershbein Brad, Lisa B. Kahn (2018), *Do Recessions Accelerate Routine-Biased Technological Change? Evidence from Vacancy Postings*, *American Economic Review*, vol. 108(7), 1737–1772.
 15. *Informacja o rynku pracy w czwartym kwartale 2018 roku*, Główny Urząd Statystyczny (GUS), <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/rynek-pracy/pracujacy-bezrobotni-bierni-zawodowo-wg-bael/monitoring-ryнку-pracy-informacja-o-rynku-pracy-w-czwartym-kwartale-2018-roku,12,36.html> (wejście: 21.04.2019).
 16. KPMG (2008), *Migracja pracowników – szansa czy zagrożenie? Badanie – edycja 2008 rok. Raport KPMG*, KPMG/PKPP Lewiatan, Warszawa.
 17. KPR (2018), *Krajowy Program Reform. Europa 2020. Aktualizacja 2018/2019*, https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/2018-european-semester-national-reform-programme-poland-pl_1.pdf (wejście: 21.04.2019).
 18. Kukulak-Dolata I. (2007), *Powiatowe urzędy pracy jako instytucja rynku pracy. Analiza wyników badań*, [w:] Kukulak-Dolata I., Pichla J. (red.), *Rola publicznych służb zatrudnienia i agencji zatrudnienia na rynku pracy*, IPiSS, Warszawa.
 19. Kukulak-Dolata I. (2017), *Na czym polega decentralizacja w polityce rynku pracy*, *Studia i Prace WNEIZ US*, nr 47/3, 281–291.
 20. Kurekova L.M., Beblavy M., Thum-Thysen A. (2015), *Using online vacancies and web surveys to analyse the labour market: a methodological inquiry*, *IZA Journal of Labor Economics*, 4:18, DOI 10.1186/s40172-015-0034-4.
 21. Kwiatkowski E. (2014), *Zmiany na rynkach pracy i ich determinanty w krajach Grupy Wyszehradzkiej w latach 2004–2014*, *Studia i Prace Wydziału Nauk Ekonomicznych i Zarządzania*, 35/2, 371–393.
 22. Kwiatkowski E. (2019), *Bezrobocie. Podstawy teoretyczne*, Wydawnictwo Naukowe PWN.
 23. Lovaglio P.G., Cesarini M., Mercorio F., Mezzanzanica M. (2018), *Skills in demand for ICT and statistical occupations: Evidence from web-based job vacancies*, *Statistical Analysis and Datamining* 11(2), 78–91.
 24. Łysoń P. (2016), *Wahadłowa mobilność przestrzenna jako ważny czynnik rozwoju obszarów wiejskich – analiza stanu obecnego i perspektyw do 2025 r. w ujęciu powiatowym*, *Biuletyn KPZK*, 263, 29–46.
 25. McKinsey & Company (2018), *Shoulder to Shoulder with Robots. Tapping the Potential of Automation in Poland*, http://www.mechanik.media.pl/pliki/do_pobrania/artykuly/22/mckinsey_report.pdf (wejście: 20.06.2019).
 26. *Ministerstwo pracy o nowych technologiach w rekrutacji pracowników*, Rynek pracy, 17.06.2019, <https://alebank.pl/ministerstwo-pracy-o-nowych-technologiach-w-rekrutacji-pracownikow> (wejście: 20.06.2019).
 27. MRPiPS (2019a), *Sprawozdanie MRPiPS-01 za 2018*, Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa.
 28. MRPiPS (2019b), *Sprawozdanie MRPiPS-01 za 2018*, Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa, *Załącznik 3*.

29. *Na polskim rynku pracy do 2025 r. może brakować nawet 1,5 mln osób*, PwC; źródło: <https://www.pwc.pl/pl/media/2019/2019-01-22-luka-rynek-pracy-2025-pwc.html> (wejście 22.04.2019).
30. PwC, *Rosnąca luka na rynku pracy w Polsce. Jak ją niwelować?*, <https://www.pwc.pl/pl/media/2019/2019-01-22-luka-rynek-pracy-2025-pwc.html> (wejście; 25.04.2019).
31. Randstad (2018), *Monitor Rynku Pracy, edycja 33*, Instytut Badawczy Randstad, <https://www.randstad.pl/dla-pracodawcy/monitor-ryнку-pracy-33-edycja-raport-8102018.pdf?h-sCtaTracking=5d3b02dd-e3a3-4ce3-bec8-ef076ddc1e0d%7C62507bac-fa90-48b5-b9cc-ad6ac346cae6> (wejście 2.05.2019).
32. *Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 14 maja 2017 r. w sprawie szczegółowych warunków realizacji oraz trybu i sposobów prowadzenia usług rynku pracy* (Dz. U. 2014, poz. 667).
33. Turrell A., Thurgood J., Cople D., Djumalieva J., Speigner B. (2018), *Using online job vacancies to understand the UK labour market from the bottom-up*, Bank of England Staff Working Paper No. 742.
34. *Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy* (Dz. U. 2019 poz. 1482).
35. Xu H., Gu C., Zhou H., Kou S., Zhang J. (2017), *JCTC: A Large Job posting Corpus for Text Classification*, mimeo.
36. Zhu C., Zhu H., Xiong H., Ding P., & Xie F. (2016), *Recruitment market trend analysis with sequential latent variable models*. In *Proceedings of the 22nd ACM SIGKDD international conference on knowledge discovery and data mining, KDD '16* (pp. 383–392). New York: ACM. <https://doi.org/10.1145/2939672.2939689>.

dr hab. Łukasz ARENDT – Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, l.arendt@ipiss.com.pl

dr Ewa FLASZYŃSKA – Uniwersytet Warszawski, Katedra Ustroju Pracy i Rynku Pracy, Wydział Nauk Politycznych i Studiów Międzynarodowych, e.flaszynska@uw.edu.pl

Losy zawodowe laureatów konkursu twórczości technicznej

Professional life of the competition laureates of technical output

Słowa kluczowe: losy zawodowe absolwentów, konkurs twórczości, twórczość techniczna, szkoła wyższa.

Streszczenie. W artykule ukazano potrzebę, teoretyczne założenia oraz praktykę badań losów zawodowych absolwentów. Przedstawiono również cele i założenia konkursu twórczości technicznej, który jest organizowany od 2005 roku przez Uniwersytet Rzeszowski. Rozważania teoretyczne dopełnione zostały badaniami losów zawodowych laureatów konkursu twórczości technicznej. Przeprowadzone badania na 45-osobowej grupie laureatów konkursu świadczą o ich wysokiej mobilności i przydatności zawodowej. Badani w stosunkowo krótkim czasie po studiach (średnio 28 dni) podejmują pracę zgodną z kwalifikacjami (zgodność całkowita w 93% badanych), aktywnie uczestniczą w licznych formach doskonalenia zawodowego, doświadczają wielu sukcesów w pracy zawodowej. Badania mogą być wykorzystane w doskonaleniu procesu kształcenia realizowanego w szkołach wyższych.

Key words: professional life of graduates, creativity competition, technical creation, university.

Abstract. In the article the need, theoretical assumptions and the practice of research on graduates' professional careers were presented. The goals and assumptions of the technical output contest, which has been organized since 2005 by the University of Rzeszow. Were also presented the theoretical considerations were complemented by research on the professional lives of the winners of the technical output competition. The research conducted on a group of 45 contest winners testify of their high mobility and professional suitability. The respondents in a relatively short period of time after studies (28 days on average) take up work in accordance with qualifications (total compliance 93% of respondents), actively participate in numerous forms of professional development, experience many successes in their professional work. The research can be used to improve the education process carried out in higher education institutions.

Wprowadzenie. W całokształcie różnorodnych form, sposobów i środków edukacji wyższej występują działania pozaobligatoryjne, niemieszczące się w standardowych

rozwiązaniach organizacyjnych a odgrywających doniosłą rolę w zwiększeniu efektywności kształcenia¹. Jedną z cenionych przez studentów form wspomagania procesu kształcenia jest organizowany od 15 lat przez Uniwersytet Rzeszowski konkurs twórczości technicznej. Ten znaczący okres w prowadzeniu konkursu skłania do refleksji nad przydatnością konkursu oraz jego miejscem w losach zawodowych jego uczestników.

Problematyka badania losów zawodowych absolwentów szkół jest obecna w literaturze przedmiotu od lat sześćdziesiątych ubiegłego wieku. Początkowo losy zawodowe absolwentów szkół włączane były do problematyki przydatności zawodowej². Obecnie losy zawodowe absolwentów coraz częściej traktuje się jako odrębny – w stosunku do przydatności zawodowej – komponent wyników pracy szkoły, jakości oraz użyteczności kształcenia³.

Badanie losów absolwentów po 3 i 5 latach od skończenia studiów w kontekście dostosowania kierunków i programów kształcenia do potrzeb rynku pracy zostało włączone do zadań każdej szkoły wyższej od 2011 roku⁴. W świetle kolejnej nowelizacji ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym*⁵, od 1 października 2014 r. zadanie monitoringu losów zawodowych absolwentów (ekonomicznych losów absolwentów) jest realizowane wspólnie przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz Zakład Ubezpieczeń Społecznych.

Informacje o konkursie Twórczości Technicznej. Pomysł na organizację konkursu zrodził się z obserwacji aktywności wybranych studentów, która wybiegała znacznie

¹ Por. K. Denek, *Pomiar efektywności kształcenia w szkole wyższej*, PWN, Warszawa 1980; R.I. Arends *Uczymy się nauczać*, WSiP, Warszawa 1998, s. 241; R. May, *Psychologia i dylemat ludzki*, PAX, Warszawa 1989, s. 35; I. Kuźniak, *Optymalizacja procesu kształcenia*, UAM, Poznań 1993; J.J. Bonstingl, *Szkoły jakości: wprowadzenie do Total Quality Management w edukacji*, CODN, Warszawa 2002; B. Niemierko *Diagnostyka edukacyjna*, Warszawa 2009, s. 273; M. Jelonek, M. Kocór, *Efekty kształcenia – rynek pracy – interwencje publiczne*, [w:] (red.) J. Górniak, *Diagnoza szkolnictwa wyższego*, SGGW, Warszawa 2015, s. 181–209; *Misja społeczna uniwersytetu w XXI wieku*, A. Szostek (red.), SGGW, Warszawa 2015; Marszałek A., *Przydatność – istotność treści „edukacji na odległość”*, [w:] *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, Międzynarodowy Kwartalnik Naukowy nr 1/96/2017, s. 13–21.

² K. Korabiowska, *Badania przydatności zawodowej absolwentów techników*, PWSZ, Warszawa 1967, s. 13.

³ T. Nowacki, *Podstawy dydaktyki zawodowej*, PWN, Warszawa 1971, s. 123; K. Korabiowska-Nowacka, *Metodyka i wyniki badań przydatności w pracy absolwentów szkół zawodowych*, Uniwersytet Śląski, Katowice 1980; Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, WSP, Bydgoszcz 2000, s. 234–242; S. Kwiatkowski, *Kształcenie zawodowe: wyzwania, priorytety, standardy*, IBE, Warszawa 2006; A. Marszałek, *Wyniki pracy szkoły*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI w.*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2008, tom 7, s. 533; Z. Wiatrowski, *Dorastanie, dorosłość i starość człowieka w kontekście działalności i kariery zawodowej*, ITeE, Radom 2009, s. 29; Z. Wołk, *Kultura pracy, etyka i kariera zawodowa*, ITeE, Radom 2009.

⁴ Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – *Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw* Dz. U. 2011 nr 84 poz. 455.

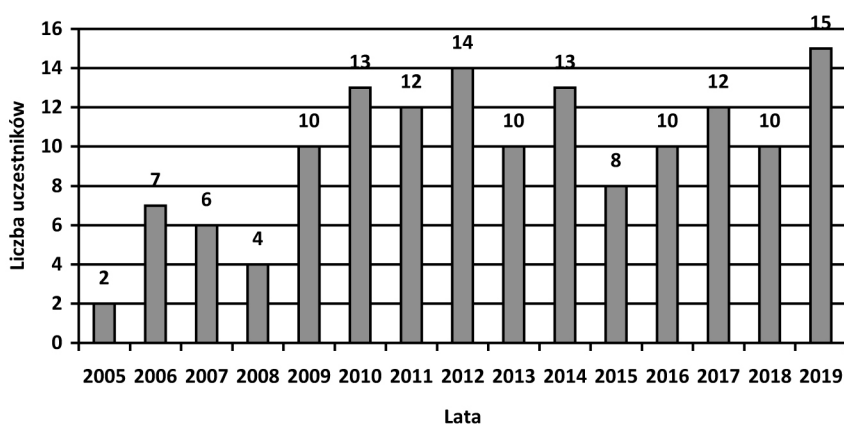
⁵ Ustawa z dnia 11 lipca 2014 r. o zmianie ustawy – *Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw*, Dz. U. 2014 poz. 1198.

poza ramy standardowej dydaktyki i nawet takie zajęcia jak: pracownia konstruktorska, seminaria czy działalność kół naukowych nie stwarza pełnych warunków do rozwoju technicznych zdolności i postaw twórczych⁶.

Kierując się dewizą Alexa F. Osborna *Twórczość jest jak delikatny kwiat, rozkwita, gdy się ją pochwali, lecz więdnie, gdy nie czuje zachęty*⁷ w roku 2004 w Zakładzie Dydaktyki Elektroniki Instytutu Techniki Uniwersytetu Rzeszowskiego ukonstytuował się komitet organizacyjny konkursu, który opracował założenia konkursu, cele, regulamin, kryteria i arkusze oceny oraz procedurę konkursową. Naczelne cele konkursu zawarto w następujących sformułowaniach:

- rozbudzanie technicznej aktywności twórczej studentów;
- propagowanie kultury technicznej;
- inspirowanie studentów do zdobywania wiedzy i umiejętności praktycznych;
- rozwijanie zainteresowań technicznych i zawodowych;
- stwarzanie warunków do osiągnięcia satysfakcji z realizacji i prezentacji własnych pomysłów;
- umożliwienie studentom prowadzenia szlachetnej rywalizacji.

Uczestnicy konkursu i ich prace. Na przestrzeni 15 lat w konkursie uczestniczyło 146 osób, które zgłosiły 135 prac. Na wykresie (rys. 1) przedstawiono liczbę uczestników w konkursie w rozbiciu na poszczególne lata.



Rys. 1. Udział studentów w konkursie w poszczególnych latach

W roku 2005 do konkursu przystąpiły 2 osoby, a już w 2006 roku liczba zgłoszeń wzrosła do 7. W następnych latach w konkursie wzięło udział 6 osób w 2007 roku

⁶ W. Dobrołowicz, *Psychologia twórczości technicznej*, WNT, Łódź 1993; A. Marszałek, *Elektronika w edukacji dzieci i młodzieży*, WSP, Rzeszów 2001; E. Nęcka *Psychologia twórczości*, GWP, Gdańsk 2002; K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, GWP, Sopot 2005.

⁷ Osborn A.F., *Applied Imagination*, Charles Scribner, New York 1967.

i 4 osoby – w 2008. Od roku 2009 liczba uczestników konkursu unormowała się na poziomie od 8 do 15 osób.

Na fot. 1 przedstawiono uczestników i komisję konkursową z uroczystości w 2016 roku.



Fot. 1. Uczestnicy XII Konkursu Twórczości Technicznej wraz z honorowymi gośćmi i organizatorami

Każdorazowo prace składane na konkurs są oceniane przez komisję konkursową, w skład której wchodzi trzy osoby z komitetu organizacyjnego, 3 nauczycieli akademickich oraz jeden przedstawiciel studentów. Komisja konkursowa ocenia prace według czterech kryteriów: oryginalności, użyteczności, pracochłonności i estetyki wykonania, w skali pięciostopniowej od 1 do 5 pkt za każde kryterium. Na uwagę zasługują bardzo wysokie średnie oceny prac na przestrzeni piętnastu lat organizowania konkursu, które wynosiły od 3,79 pkt w roku 2006 do 4,46 pkt w roku 2019.

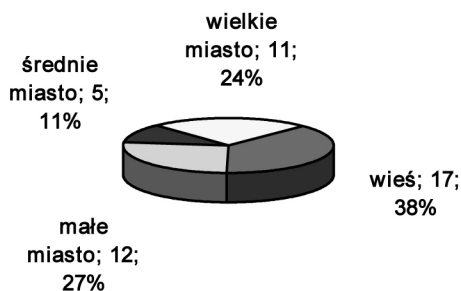
Niezwykle cennym dla rozwoju konkursu jest wsparcie autorytatywne w postaci objęcia konkursu honorowym patronatem oraz udział w konkursie osób znaczących. Od 2006 roku honorowy patronat nad konkursem objął Jego Magnificencja Rektor Uniwersytetu Rzeszowskiego prof. dr hab. Włodzimierz Bonusiak, w latach następnych konkursowi patronowali prof. dr hab. Stanisław Uliasz, prof. dr hab. Aleksander Bobko, prof. dr hab. Sylwester Czopek.

Założenia teoretyczne badań. Rozwiązanie głównego problemu badawczego polegało na udzieleniu odpowiedzi na pytanie: Jakie losy zawodowe są udziałem laureatów konkursu twórczości technicznej? Z tak postawionego problemu głównego wyłoniono wiązkę problemów szczegółowych, które dotyczyły: kontynuacji kształcenia,

podjęcia pracy, podjęcia pracy zgodnej z kwalifikacjami, udziału w doskonaleniu oraz doksztalceniu zawodowym. Badania stworzyły też okazję do zebrania informacji na temat oceny konkursu twórczości technicznej.

Narzędziem umożliwiającym zebranie wyników badań był kwestionariusz ankiety. Kwestionariusz – obok instrukcji i metryczki – zawiera pytania pogrupowane w 3 działy tematyczne: ścieżka edukacyjna, praca zawodowa oraz konkurs twórczości technicznej. W dziale ścieżka edukacyjna zawarto pytania o określenie nazwy szkół wraz z rokiem rozpoczęcia i ukończenia kształcenia. Dział praca zawodowa zawierał pytania o miejsca pracy, zajmowane stanowiska, główne zadania realizowane w nich oraz formy doksztalcenia i doskonalenia zawodowego. W dziale trzecim umieszczono pytania dotyczące przydatności, oceny organizacji oraz propozycji modyfikacji treści i organizacji konkursu twórczości technicznej.

Realizacja badań i charakterystyka badanych osób. Badania przeprowadzono w pierwszym kwartale 2019 r. W celu zebrania wyników posłużono się wersją papierową i wersją elektroniczną (on-line) kwestionariusza ankiety. Rozesłano drogą elektroniczną oraz konwencjonalną 109 kwestionariuszy ankiet do laureatów konkursu z lat 2005–2016. Otrzymano 45 poprawnie wypełnionych ankiet (współczynnik zwrotności ogólnej 41%). Wśród badanych osób było 38 mężczyzn (co stanowi 87% ogółu badanych) i 7 kobiet (13%). Badani laureaci konkursu w większości pochodzili ze środowiska miejskiego – 28 (62%) badanych, a 17 (38%) badanych – ze środowiska wiejskiego. Z małych miasteczek wywodziło się 12 osób (27%), ze środowiska średniomiejskiego – 5 studentów (11%), a z wielkomiejskiego – 11 osób (24%) (rys. 1).



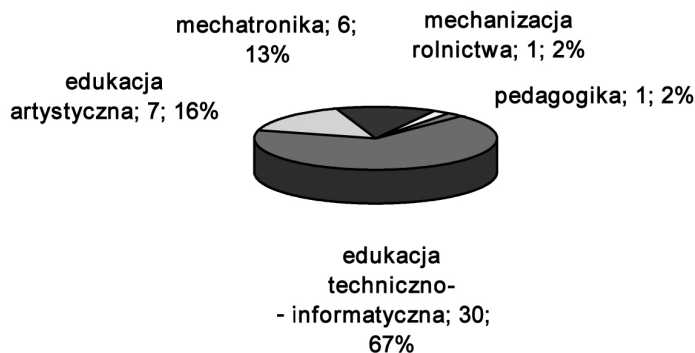
Rys. 1. Pochodzenie środowiskowe badanych osób

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki badań. Każda z badanych osób charakteryzowała się indywidualną ścieżką rozwoju zawodowego. Niemniej jednak w zestawieniach statystycznych występuje wiele prawidłowości.

28 badanych osób (62% z ogółu badanych) było absolwentami średnich szkół zawodowych, a 17 (38%) – szkół ogólnokształcących. Cztery badane osoby ukończyły studia jednolite magisterskie, jedna osoba zakończyła edukację na poziomie studiów licencjackich, pozostałe osoby ukończyły studia 1 i 2 stopnia.

Najwięcej osób – 30 (67%) – ukończyło studia 1 stopnia lub jednolite studia magisterskie na kierunku edukacja techniczno-informatyczna, 7 osób (16%) – edukacja artystyczna, 6 osób (13%) – mechatronika oraz po jednej osobie (2%) z kierunku mechanizacja rolnictwa i pedagogika (rys. 2).



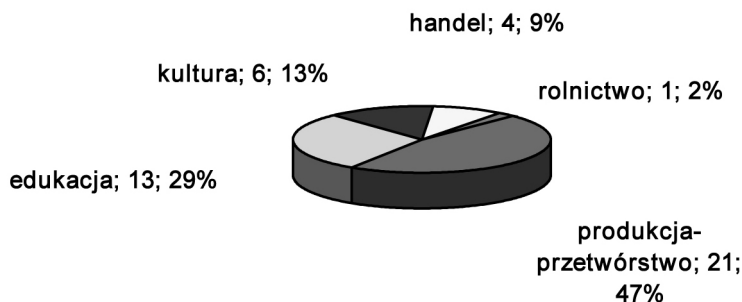
Rys. 2. Kierunki studiów ukończone przez osoby badane

Źródło: opracowanie własne.

Najczęściej absolwenci studiów 1 stopnia wybierali na drugi stopień ten sam kierunek studiów. Dwie osoby, które ukończyły studia na kierunku edukacja techniczno-informatyczna, na drugi stopień wybrały kierunek inżynieria materiałowa.

Bezpośrednio po ukończeniu studiów 27 osób (60%) pojęło pracę (okres poszukiwania do 1 miesiąca), 8 osób (18%) znalazło pracę do 3 miesięcy, 1 osoba (2%) poszukiwała pracę od 3 do 6 miesięcy oraz 1 osoba – od 6 miesięcy do jednego roku. Osiem osób (18%) w trakcie studiów już pracowało.

Po ukończeniu studiów 21 osób (47%) podjęło pracę w zakładach produkcyjno-przetwórczych, 13 osób (29%) – w sektorze edukacji, 6 osób (13%) – w kulturze, 4 osoby (9%) – w handlu, 1 osoba (2%) w rolnictwie (rys. 3). Wszyscy absolwenci podjęli pracę zgodną ze zdobytymi na studiach kwalifikacjami.



Rys. 3. Sektory zatrudnienia laureatów konkursu po ukończeniu studiów

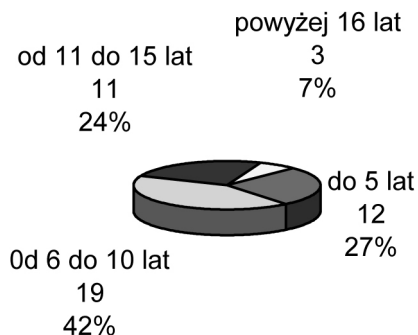
Źródło: opracowanie własne.

Spośród zakładów pracy zatrudniających laureatów konkursu 28 (62%) stanowią instytucje prywatne, 17 (38%) – instytucje państwowe.

Trzech laureatów po ukończeniu studiów magisterskich podjęło, a obecnie ukończyło studia trzeciego stopnia (doktoranckie) w obszarze nauk technicznych.

15 osób (33%) studiowało równolegle lub po ukończeniu studiów podjęło studia na drugim kierunku. Najczęściej osoby wybierały kierunek studiów prowadzony przez wydział kierunku macierzystego, jak: mechatronika (3 osoby), inżynieria materiałowa (2 osoby), edukacja techniczno-informatyczna (2 osoby), informatyka (1 osoba), inżynieria produkcji (1 osoba). W siedmiu przypadkach osoby wybrały kierunki prowadzone przez inne wydziały Uniwersytetu Rzeszowskiego (Wydział Filologiczny – kierunek dziennikarstwo i komunikacja społeczna, Wydział Ekonomiczny – ekonomia, Wydział Muzyki – kierunek edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej) lub inne uczelnie (Politechnika Rzeszowska – Wydział Elektryczny – kierunek elektrotechnika, Akademia Górniczo-Techniczna w Krakowie – kierunki: inżynieria górnicza oraz inżynieria mechatroniczna, Akademia Muzyczna w Katowicach – Wydział Jazzu i Muzyki Rozrywkowej – kierunek jazz i muzyka estradowa). Sześć osób (13%) ukończyło studia podyplomowe kwalifikacyjne: z zakresu technika w kształceniu (2 badanych), zarządzanie w oświacie (2 badanych), realizacja nagłośnienia (1 badany) oraz kulturoznawstwo (1 badany).

Badane osoby legitymują się stażem pracy w szerokim zakresie czasowym, tj. od 2 do 19 lat (rys. 4). U 12 osób (27%) staż pracy zawodowej wyniósł do 5 lat. 19 osób (42%) pracowało w zawodzie od 6 do 10 lat. Stażem od 11 do 15 lat odznaczało się 11 badanych (24%). W grupie o stażu pracy powyżej 16 lat znalazło się 3 badanych (7%).

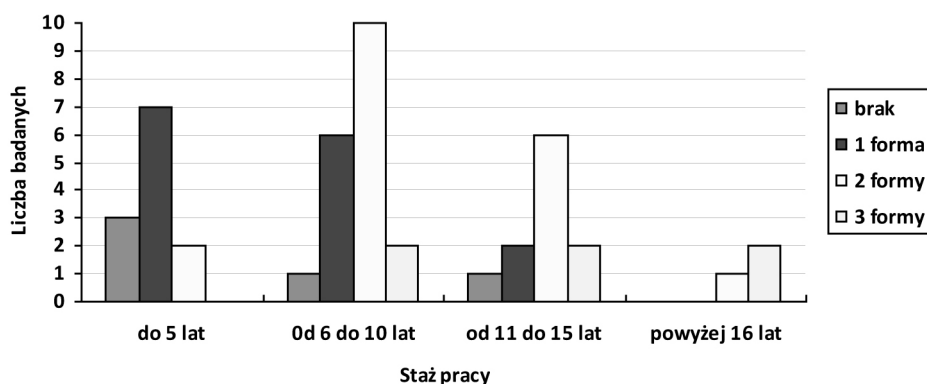


Rys. 4. Staż pracy badanych osób

Źródło: opracowanie własne.

Laureaci konkursu po podjęciu pracy zawodowej uczestniczyli w różnych formach doskonalenia i doskonalenia zawodowego. Do analiz przyjęto formy doskonalenia i doskonalenia zawodowego o wymiarze powyżej 20 godzin. 5 badanych (11%) nie wskazało na żadną formę doskonalenia i doskonalenia, 13 osób (29%) zadeklarowało jedną formę, 21 badanych (47%) – dwie formy, a 6 osób (13%) – 3 formy.

Analizę udziału badanych w formach doskonalenia i doksztalcenia zawodowego przeprowadzono również strukturalnie – uwzględniając staż pracy (rys. 5). Najwięcej badanych, którzy nie uczestniczyli w żadnej formie szkolenia, pochodzi z grupy osób legitymujących się stażem pracy do 5 lat (3 badanych), wśród osób o stażu pracy od 6 do 10 i od 11 do 15 lat występuje już tylko jedna osoba. Najwięcej, 7 osób, uczestniczyło w jednej formie doksztalcenia i doskonalenia zawodowego z grupy o stażu do 5 lat, w grupie o stażu od 6 do 10 lat było 6 osób, w grupie od 11 do 15 lat – 2 osoby. Uczestnictwo w dwóch formach doskonalenia i doksztalcenia zawodowego zasygnalizowało 2 osoby o stażu do 5 lat, 10 osób o stażu od 6 do 10 lat, 6 badanych o stażu od 11 do 15 lat i jeden badany o stażu powyżej 16 lat. 3 formy doskonalenia zgłosiło po 2 badanych z trzech grup – od 6 lat wzwyż.



Rys. 5. Uczestnictwo w formach doksztalcenia i doskonalenia zawodowego w zależności od stażu pracy badanych osób

Źródło: opracowanie własne.

Interesujących danych dostarcza porównanie wybranych wyników badań losów zawodowych laureatów konkursu twórczości technicznej z wynikami losów zawodowych absolwentów Uniwersytetu Rzeszowskiego, absolwentów innych uczelni w Polsce oraz uczelni europejskich.

Laureaci konkursu twórczości technicznej znacznie szybciej podejmują zatrudnienie od przeciętnego absolwenta Uniwersytetu Rzeszowskiego. O ile absolwentowi UR poszukiwanie pracy zajęło przeciętnie ponad 3 miesiące (96 dni), to średnio laureat konkursu twórczości technicznej znalazł pracę po 28 dniach⁸. Na korzyść laureatów konkursu twórczości technicznej przemawiają porównania ogólnopolskie i międzynarodowe. Odsetek bezrobotnych/biernych zawodowo absolwentów w okresie do sześciu miesięcy od ukończenia studiów mieści się w Polsce w przedziale od 8 do 23%, w Europie – od 10 do 20% a wśród laureatów – 2%⁹.

⁸ *Losy zawodowe absolwentów Uniwersytetu Rzeszowskiego*. Biuro Karier UR. Rzeszów 2015.

⁹ H. Schomburg, U. Teichler, *Higher education and graduate employment in Europe: results from graduate surveys from twelve countries*, Dordrecht, Springer 2006; M. Pacuska, *Zatrudnialność absolwentów*

Wyższe jest również w grupie laureatów powiązanie wykształcenia z wykonywaną pracą. Absolwenci Uniwersytetu Rzeszowskiego deklarują całkowite powiązanie w 36%, częściowe – w 34%, brak powiązania w 30%¹⁰. W grupie laureatów konkursu twórczości technicznej całkowite powiązanie występuje w 42 przypadkach (93%), a częściowe w 3 (7%). W badaniach ogólnopolskich wybranych (renomowanych) uczelni wyższych zdyktowanego wykształcenia wyższego z wykonywaną pracą zawodową kształtuje się na poziomie 80–90%¹¹, a w skali europejskiej – 80%¹².

W celu pełniejszego zobrazowania losów uczestników zaprezentuję indywidualną ścieżkę rozwoju zawodowego przykładowych dwóch laureatów konkursu.

Badany X po ukończeniu liceum technicznego leśnego podjął studia, jednolite, pięcioletnie w UR na kierunku edukacja techniczno-informatyczna. Dwukrotnie startował w konkursie twórczości technicznej, zdobywając pierwsze miejsca. W czasie studiów, na 4 roku zaczął wykonywać pracę zarobkową w charakterze projektanta i wykonawcy systemów domofonowych. Bezpośrednio po ukończeniu studiów otrzymał trzy indywidualne oferty pracy. Wybrał ofertę eksperymentalną objętą rocznym projektem unijnym – pracę w zespole projekcyjno-wytwórczym urządzenia elektronicznego. Następnie pracował 3 lata przy projektowaniu i wykonywaniu systemów wideodomofonowych. Po tym okresie podjął pracę w dużej firmie wytwórczej, w której pracuje do chwili obecnej na stanowisku inżyniera uruchomieniowca, realizując zadania w zakresie budowy zintegrowanych systemów bezpieczeństwa oraz instalacji fotowoltaicznych. Badany dwa lata po ukończeniu studiów uczestniczył w kursie operatorów maszyn numerycznych (40 godz.), uzyskując kwalifikacje operatora frezarek i tokarek CNC ze sterowaniem Sinumeric. Kolejne kwalifikacje – autoryzacja do systemów zabezpieczenia technicznego SA-4 TECHOM zdobył na kursie pracowników zabezpieczenia technicznego (20 godz.) 4 lata później. Następnie po dwóch latach uczestniczył w 20-godz. kursie programowania systemów BMS Siemens Desiro, uzyskując kwalifikacje uruchomieniowiec systemów Building Management System Siemens.

Badany Y po ukończeniu liceum ogólnokształcącego studiował na dwóch kierunkach studiów – edukacja techniczno-informatyczna oraz edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej. W czasie studiów i 10 lat po ich zakończeniu pracował na umowę zlecenie w firmie estradowej przy realizacji dźwięku. Po ukończeniu studiów magisterskich 4 lata pracował na stanowisku asystenta w szkole wyższej, jednocześnie studiując w akademii muzycznej kierunek jazz i muzyka estradowa, specjalność realizacja nagłośnienia. Następnie podjął pracę w szkole podstawowej jako nauczyciel muzyki, techniki, zajęć technicznych, rytmiki, uzyskując kolejne stopnie awansu zawodowego

szkół wyższych – przegląd wyników badań losów absolwentów pod kątem zastosowanych wskaźników, e-mentor, luty 2014.

¹⁰ *Losy zawodowe absolwentów Uniwersytetu Rzeszowskiego*, Biuro Karier UR, Rzeszów 2015.

¹¹ M. Pacuska, *Zatrudnialność absolwentów szkół wyższych – przegląd wyników badań losów absolwentów pod kątem zastosowanych wskaźników*, e-mentor, luty 2014.

¹² H. Schomburg, U. Teichler, *Higher education and graduate employment in Europe: results from graduate surveys from twelve countries*, Dordrecht, Springer: 2006.

– obecnie nauczyciel dyplomowany. 6 lat po ukończeniu studiów Y uczęszczał na studia podyplomowe kwalifikacyjne, zdobywając uprawnienia do prowadzenia zajęć z rytmiki w przedszkolu i szkole podstawowej. 2 lata później uczestniczył w kursie opiekuna wycieczek szkolnych, uzyskując uprawnienia do organizowania i prowadzenia wycieczek szkolnych. Po kolejnych 2 latach uczestniczył w kursie SEP (Stowarzyszenia Elektryków Polski), zdobywając kwalifikacje do zajmowania się eksploatacją urządzeń, instalacji i sieci elektroenergetycznych o napięciu do 1 kV.

Laureaci konkursu twórczości technicznej wysoko oceniają przydatność oraz organizację konkursu twórczości technicznej. Wśród badanych 28 osób (62%) uczestniczyło w konkursie jeden raz, 10 osób (22%) – dwa razy, a 7 osób (16%) – trzy razy. Dla większości studentów – 31 (69%) – był to jedyny konkurs, w jakim uczestniczyli. Uczestnictwo w konkursie okazało się pomocne: w uwierzeniu we własne siły, poczuciu pewności siebie w 27 przypadkach, zdobyciu nowego doświadczenia dla 14 osób, mobilizacji do dalszej pracy – 9 osób oraz w postępowaniu kwalifikacyjnym do pracy – 8 osób. Osoby badane podkreślają dobrą atmosferę konkursu, przejrzystość kryteriów i ocen prac oraz sprawną organizację konkursu.

Podsumowanie. Laureaci konkursu twórczości technicznej charakteryzują się bardzo dużą aktywnością edukacyjno-zawodową w czasie studiów, jak również po ich ukończeniu. Wysoko oceniają przydatność studiów, szybko po ukończeniu studiów podejmują pracę zawodową, uczestniczą w licznych szkoleniach i kursach podnoszących kwalifikacje zawodowe. Aktywność ta jest wyższa od innych studentów/absolwentów Uniwersytetu Rzeszowskiego, jak również uczelni w Polsce i Europie. Laureaci konkursu wysoko oceniają organizację i przydatność konkursu twórczości technicznej w stymulowaniu aktywności edukacyjnej oraz zawodowej.

Bibliografia

1. Arends R.I., *Uczymy się nauczać*, WSiP, Warszawa 1998.
2. Bonstingl J.J., *Szkoły jakości: wprowadzenie do Total Quality Management w edukacji*, CODN, Warszawa 2002.
3. Denek K., *Pomiar efektywności kształcenia w szkole wyższej*, PWN, Warszawa 1980.
4. Dobrołowicz W., *Psychologia twórczości techniczne*, WNT, Łódź 1993.
5. Jelonek M., Kocór M., *Efekty kształcenia – rynek pracy – interwencje publiczne*, [w:] (red.) J. Górniak, *Diagnoza szkolnictwa wyższego*, SGGW, Warszawa 2015, s. 181–209.
6. Korabiowska K., *Badania przydatności zawodowej absolwentów techników*, PWSZ, Warszawa 1967.
7. Korabiowska-Nowacka K., *Metodyka i wyniki badań przydatności w pracy absolwentów szkół zawodowych*, Uniwersytet Śląski, Katowice 1980.
8. Kuźniak I., *Optymalizacja procesu kształcenia*, UAM, Poznań 1993.
9. Kwiatkowski S., *Kształcenie zawodowe: wyzwania, priorytety, standardy*, IBE, Warszawa 2006.

10. *Losy zawodowe absolwentów Uniwersytetu Rzeszowskiego*, Biuro Karier UR, Rzeszów 2015.
11. Marszałek A., *Elektronika w edukacji dzieci i młodzieży*, WSP, Rzeszów 2001.
12. Marszałek A., *Przydatność – istotność treści „edukacji na odległość”*, [w:] *Edukacja Ustawiczna Dorosłych* nr 1/96/2017, s. 13–21.
13. Marszałek A., *Wyniki pracy szkoły*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI w.* Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2008, tom 7, s. 533–536.
14. May R., *Psychologia i dylemat ludzki*, PAX, Warszawa 1989.
15. *Misja społeczna uniwersytetu w XXI wieku*, A. Szostek (red.), SGGW, Warszawa 2015.
16. Nęcka E., *Psychologia twórczości*, GWP, Gdańsk 2002.
17. Niemierko B., *Diagnostyka edukacyjna*, PWN, Warszawa 2009.
18. Nowacki T., *Podstawy dydaktyki zawodowej*, PWN, Warszawa 1971.
19. Osborn A.F., *Applied Imagination*, Charles Scribner, New York 1967.
20. Pacuska M., *Zatrudnialność absolwentów szkół wyższych – przegląd wyników badań losów absolwentów pod kątem zastosowanych wskaźników*, [w:] *E-mentor*, luty 2014, s. 4–11.
21. Schomburg H., Teichler U., *Higher education and graduate employment in Europe: results from graduate surveys from twelve countries*, Springer, Dordrecht 2006.
22. Szmidt K.J., *Pedagogika twórczości*, GWP, Sopot 2005.
23. Ustawa z dnia 11 lipca 2014 r. o zmianie ustawy – *Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw*, Dz. U. 2014 poz. 1198.
24. Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – *Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw* Dz. U. 2011 nr 84 poz. 455.
25. Wiatrowski Z., *Dorastanie, dorosłość i starość człowieka w kontekście działalności i kariery zawodowej*, ITeE, Radom 2009.
26. Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogiki pracy*, WSP, Bydgoszcz 2000.
27. Wołk Z., *Kultura pracy, etyka i kariera zawodowa*, ITeE, Radom 2009.

dr hab. Aleksander MARSZAŁEK prof. UR – Uniwersytet Rzeszowski

Charakterystyka podejścia do pracy przedstawicieli pokolenia Z – praca w systemie wartości młodych. Cz. 1

Characteristics of the approach to work of
representatives of the generation Z – work in the
system of young values. Part 1

Słowa kluczowe: pokolenie Z, wartości, praca, postawy, przedsiębiorczość.

Streszczenie. Opracowanie stanowi część pierwszą charakterystyki podejścia do pracy wybranej grupy przedstawicieli pokolenia Z. Próba owej charakterystyki dokonana została w oparciu o analizę literatury przedmiotu, badań wtórnych oraz badań własnych. Na tej podstawie sformułowano wnioski dotyczące wartości cenionych przez młodzież z pokolenia Z. Wskazano również, jakie miejsce w systemie wartości badanej grupy respondentów zajmuje praca zawodowa.

Key words: generation Z, values, work, attitudes, entrepreneurship.

Abstract. The study is the first part of the characteristic of approach to the work of a selected group of representatives of the Z generation.

An attempt to present this approach was made on the basis of an analysis of the literature, secondary research and own research. On this basis, conclusions regarding the values valued by the youth from the Z generation were formulated. It was also indicated which place in the system of values of the surveyed group of respondents occupational work.

Wprowadzenie. Obecnie na rynek pracy wkraczają młode osoby, będące przedstawicielami tzw. pokolenia Z. W opinii pracodawców często osoby te postrzegane są jako niezwykle roszczeniowe, trudne we współpracy, wymagające szczególnego podejścia. Przypisuje się im lenistwo, brak lojalności, nieco bardziej „swobodne” podejście do pracy. To wszystko sprawia, że współpraca z młodym pokoleniem staje się wyzwaniem dla pracodawców, rekruterów, menedżerów, specjalistów ds. HR, doradców zawodowych czy też szkoleniowców. Czyli wszystkich tych, którzy współpracują lub będą współpracować z przedstawicielami pokolenia Z na polu zawodowym. To sprawia, że niezwykle interesującym i ważnym, tak z praktycznego, jak i naukowego

punktu widzenia staje się rozpoznanie i scharakteryzowanie podejścia, jakie w istocie młodzi ludzie przejawiają względem pracy zawodowej.

„Zetki” dopiero przygotowują się do podjęcia pierwszej pracy lub też (ze względu na swój wiek) mają niewielkie doświadczenie zawodowe. Stąd też, aktualnie, cechy, jakie przejawiają w pracy oraz podejście względem pracy, nie są dostatecznie rozpoznane i scharakteryzowane w literaturze przedmiotu. Pojawiają się jednak opracowania, które podejmują próbę wskazania podejścia do pracy pracowników z pokolenia Z. Niniejszy artykuł ma na celu przybliżenie owego podejścia zarówno na podstawie analizy literatury przedmiotu, jak również badań własnych przeprowadzonych wśród przedstawicieli pokolenia Z. Artykuł składa się z dwóch części. Część pierwsza zawiera charakterystykę pokolenia Z na podstawie przeglądu literatury przedmiotu oraz badań własnych. Część druga to kontynuacja opisu badań własnych wraz z odniesieniem do badań wtórnych opisanych w wybranej literaturze przedmiotu.

Podejście do pracy i etos pracy współczesnego pokolenia. Podejście do pracy oraz znaczenie nadawane pracy przez poszczególne jednostki uzależnione jest od wielu czynników. Jednym z nich może być kontekst społeczno-kulturowy determinujący warunki wychowania i dorastania poszczególnych jednostek. Kontekst ten wpływa na kształtowanie się hierarchii wartości charakterystycznej dla określonej grupy osób, czyli dla danego pokolenia, generacji. „Osoby, które wychowywały się w odmiennych okolicznościach społecznych, kulturowych i historycznych mogą mieć odmienne podejście do życia, mieć inną wizję rozwiązywania problemów w obrębie doświadczeń życiowych. Oczywiście jest, że w takich warunkach osoby pochodzące z innego pokolenia mogą mieć inny sposób myślenia i odmienne doznania wynikające z interpretacji zdarzeń z innego punktu widzenia”¹. To wszystko może wpływać również na kształtowanie się odmiennej wizji pracy u przedstawicieli różnych pokoleń.

Z pojęciem pracy ściśle wiąże się pojęcie jej etosu. Etos postrzegać można jako zbiór norm postępowania charakterystyczny dla danej społeczności, a zarazem dominującą w tej społeczności hierarchię wartości”². Analogicznie zatem, „etos pracy to charakterystyczny dla danej jednostki, grupy lub całego społeczeństwa zespół wartości i norm odnoszący się do wartości fundamentalnej, jaką jest praca (...) reguluje jej jakość i charakter, zawiera reguły praktyczne skłaniające jednostki i grupy do ich realizacji w działaniu”³.

¹ E. Karmolińska-Jagodzik, *Komunikacja międzypokoleniowa – rozważania wokół różnic kulturowych*, „Studia Edukacyjne” nr 21/2012, s. 193 dostęp online: http://repozytorium.amu.edu.pl:8080/bitstream/10593/4286/1/studia_educ_21_s_191-210.pdf (odczyt: 20.05.2019 r.)

² Por. M. Kapias, G. Polok, *Etos pracy w perspektywie badań longitudinalnych nad preferencjami aksjologicznymi studentów UE Katowice*, „Studia Ekonomiczne”, tom 187/2014, s. 158; U. Swadźba, *Etos pracy w Polsce. Ewolucja zjawiska*, [w:] U. Swadźba, B. Pactwa, M. Żak (red.), „Praca – więź – integracja: wyzwania w życiu jednostki i społeczeństwa: monografia poświęcona pamięci prof. zw. dr. hab. Władysława Jachera. T. 1, Praca, przedsiębiorczość, gospodarka oparta na wiedzy”, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2015, s. 86.

³ U. Swadźba, *Etos...*, s. 86.

Badacze zajmujący się tematyką etosu pracy dostrzegają pewne trendy, jakie następują w kontekście zmian etosu pracy na przestrzeni czasu, a co za tym idzie wśród różnych pokoleń. I tak, wskazuje się na tradycyjny etos pracy – związany z epoką industrialną, która charakteryzowała się racjonalną działalnością. Sumienna praca w zawodzie służyła wówczas spełnieniu obowiązku. Wraz z odejściem epoki industrialnej i przejściem do gospodarki opartej na usługach i wiedzy, zaczął kształtować się tzw. komunikatywny etos pracy. Zmiany te były konsekwencją zmian w systemach wartości, charakterystycznych dla rozwiniętych zachodnich społeczności. Punktem wyjścia dla wyróżnienia komunikatywnego etosu pracy była teza Ronalda Ingleharta o „spokojnej rewolucji”, która wskazuje, że młodsze pokolenia wyżej cenią wartości niematerialne. Ich przedstawiciele wychowani zostali w społeczeństwie dobrobytu, a co za tym idzie, materialne wartości uważają za oczywiste. Przedstawiciele starszego pokolenia, którzy doświadczyli biedy i różnych braków, częściej będą kierować się wartościami materialnymi. Teza ta ma przełożenie na kształtowanie się wartości pracy⁴. Zdaniem U. Swadźby, na gruncie polskim ważne jest uzupełnienie tej teorii o koncepcję M. Ziółkowskiego, która sugeruje, że „praca jako wartość egzystencjalna powinna być rozpatrywana w ekonomicznej przestrzeni wartości, a inne wartości, jak rodzina, moralność i religia – w przestrzeni społeczno-kulturowej”⁵.

Biorąc pod uwagę kontekst historyczny oraz społeczno-kulturowy, należałoby zwrócić uwagę na zjawisko ewolucji etosu pracy w polskim społeczeństwie. W okresie realnego socjalizmu ludzie żyjący w niedostatku nie mieli możliwości realizacji wartości pracy. „Warunki społeczno-ekonomiczne i powszechna dostępność pracy zdecydowanie osłabiły wartość pracy. Dopiero transformacja systemowa wymusiła inną drogę rozwoju. Z jednej strony umocnił się etos pracy ze względu na trudną jej dostępność, z drugiej strony nastąpiła pokoleniowa zmiana w postrzeganiu różnych aspektów wartości pracy. W młodym pokoleniu kształtuje się nowy etos pracy, gdzie jest ona ważną wartością, ale nie tak istotną. To pokolenie wykazuje realizację post-materialistycznych aspektów pracy. Aktualna jest więc konkluzja, że wartość pracy ma bardzo ważne znaczenie, ale oprócz wartości materialnych i egzystencjalnych młode pokolenie chce realizować się w czasie wolnym, poza pracą. Dlatego możemy mówić o wykształcaniu się nowego, komunikatywnego etosu pracy, który jest symptomem zmiany w systemie wartości młodego pokolenia”⁶.

Na ile powyższa teza w istocie znajduje potwierdzenie w opracowaniach i badaniach naukowych poświęconych charakterystyce młodego pokolenia Z? Co wynika ze zmian następujących w postrzeganiu pracy przez nowe pokolenia? Jak faktycznie młode pokolenia postrzegają pracę i jaki wpływ ma na to swoisty kontekst społeczno-kulturowy w którym przyszło im funkcjonować? Próbę odpowiedzi na powyższe pytania należałoby rozpocząć od scharakteryzowania analizowanego w niniejszym artykule pokolenia, tj. generacji Z.

⁴ Por. tamże, s. 86–87.

⁵ Tamże, s. 86–87.

⁶ Tamże, s. 86–87.

Charakterystyka pokolenia Z. Pokolenie Z jest różnie charakteryzowane w literaturze przedmiotu. Niektóre źródła podają, że do generacji tej zalicza się już osoby urodzone po 1990 roku⁷. Inni autorzy osoby urodzone w latach 1990–95 zaliczają jeszcze do pokolenia Y, a kolejne pokolenie (tj. generację Z) rozróżniają po 1995 roku⁸. Jeszcze inne źródła podają, że pokolenie Z to osoby urodzone po roku 1997⁹. Podkreśla się, że jest to bardzo zróżnicowane pokolenie, niemniej jednak przypisuje się mu pewne charakterystyczne cechy takie jak m.in.: mobilność, elastyczność, wielozadaniowość, bycie ciągle „online”. Wskazuje się, że to właśnie zaznajomienie z nowymi technologiami, dorastanie w ich „otoczeniu” ukształtowało podejście do życia młodych osób. Generacja Z nazywana jest także pokoleniem C od słowa „connect” (ang. podłączony do sieci). Świat wirtualny i realny to dla nich ta sama rzeczywistość¹⁰. Pokolenie to nazywane jest także w literaturze pokoleniem „i”, czyli generacją ipada, iphone’a, a także pokoleniem instant. Jego przedstawiciele chcą mieć wszystko „na już” i teraz. W czasie, kiedy dorastali niczego im nie brakowało. Ich rodzice, którzy często sami dorastali w poczuciu braku „czegoś” zazwyczaj troszczyli się o to, by zagwarantować swoim dzieciom wszystko, na co mogli sobie i im pozwolić. Dodatkowe zajęcia, nauka języków obcych to pewnego rodzaju „norma”. Z tego też względu podkreśla się, że przedstawiciele pokolenia Z cechuje dobra znajomość języków obcych, wielozadaniowość, różnorodność zainteresowań, dążenie do realizacji siebie i swoich zainteresowań. Z drugiej strony wskazuje się, że są to również

⁷ A. Żarczyńska-Dobiesz, B. Chomałowska, *Pokolenie „Z” na rynku pracy – wyzwania dla zarządzania zasobami ludzkimi*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu”, nr 350/ 2014, s. 407; M. Świerkosz-Hołyśz, *Pokolenie Z wkracza na rynek pracy*. „Społeczeństwo i Edukacja”, nr 21(2)/2016, s. 441; J. Wiktorowicz, I. Warwas, (2016). *Pokolenia na rynku pracy* (red.), J. Wiktorowicz, I. Warwas, M. Kuba, E. Staszewska, P. Woszczyk, A. Stankiewicz, J. Kliombka-Jarzyna, *Pokolenia – co się zmienia? Kompendium zarządzania multigeneracyjnego*. Wyd. Wolters Kluwer, Warszawa 2016 s. 22; Raport *Zmiany pokoleniowe na rynku pracy – XYZ*, dostęp: <http://szkolenia-biznesowe.prolearning.pl/wp-content/uploads/sites/7/2017/09/Raport-XYZ.pdf> (odczyt 20.05.2019); J. Szydło, *Differences Between Values Preferred by Generations X, Y and Z*, „Przedsiębiorczość i Zarządzanie”, t. 18, z. 3, cz. 1/2017, s. 91.

⁸ J. Dudek, *Oczekiwania osób z generacji Z korzystających z pomocy korepetytorów*, (red.) A. Lipka, M. Król, *Gospodarowanie wielopokoleniowym kapitałem ludzkim*, Wyd. CeDeWu, Warszawa 2017, s. 144; E.J. Cilliers, *The challenge of teaching generation Z*, „International Journal of Social Sciences”, 3(1)/ 2017, s. 189–190., B. Hysa, *Zarządzanie różnorodnością pokoleniową*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej. Seria: Organizacja i Zarządzanie”, z. 97/ 2016, s. 329; M. Ensari, *A study on the differences of entrepreneurship potential among generations*. „Research Journal of Business and Management”, 4(1)/ 2017, s. 53.

⁹ M. Wąsowski, *Co pokolenia X, Y i Z myślą o sobie i innych na rynku pracy? Słowo „leniwi” często się pojawia*, 2018, dostęp: <https://businessinsider.com.pl/firmy/zarządzanie/pokolenia-x-y-i-z-na-rynku-pracy-raport-universum-global/z543vnf> (odczyt 22.05.2019); H. Bresman, V. D. Rao., *Badanie przeprowadzone w 19 krajach pokazuje podobieństwa i różnice pomiędzy pokoleniami X, Y i Z*, Wyd. Harvard Business Review Polska, dostęp: https://www.hbrp.pl/b/badanie-przeprowadzone-w-19-krajach-pokazuje-podobienstwa-i-roznicze-pomiedzy-pokoleniami-x-y-i-z/PMDOEGSyj?NO_COOKIE=1 (odczyt 22.05.2019 r.).

¹⁰ B. Hysa, *Zarządzanie różnorodnością...*, s. 329.

osoby bardzo wymagające, a nawet roszczeniowe – przyzwyczajone do swego dobrobytu i jasno wyrażające swoje wymagania i oczekiwania.

W kontekście ich podejścia do pracy podkreśla się, że są to osoby, które chciałyby „osiągnąć oszałamiającą karierę zawodową natychmiast, bez wysiłku. Trudno jest im pogodzić się z wizją długotrwałego budowania kariery zawodowej za pomocą małych kroków. Szukają pracy nie tylko w Polsce czy swojej najbliższej okolicy, ale na całym świecie, gdyż cechuje ich mobilność i znajomość języków obcych. To, co dla starszych pokoleń stanowiło zagrożenie, dla przedstawicieli generacji Z jest obiektem fascynacji i polem do eksperymentowania. Nie zależy im na stabilności w pracy, szukają różnorodności, uciekają od rutyny. Chętnie komunikują się z innymi kulturami, chcą wyjeżdżać na zagraniczne staże, stale zmieniać i doskonalić ustalone procesy oraz próbować nowych metod pracy. Bardziej niż pracę samodzielną cenią sobie pracę w grupie. Potrafią robić wiele rzeczy naraz oraz trudno im się skupić na jednej czynności”¹¹.

Podkreśla się, że w przeciwieństwie do nieco starszych Y-ków mają mniej optymistyczne podejście do swojej przyszłości zawodowej. Choć są raczej pewni siebie, to jednak mają więcej obaw dotyczących swojej przyszłości, są bardziej ostrożni. Realistycznie i dosyć materialistycznie podchodzą do życia¹².

Przedstawiciele pokolenia Z wychowywani byli i dorastali w przeświadczeniu, że wiele zależy od nich – ich pracy, rozwoju, zaangażowania. Cenią zatem samorozwój. Według pokolenia Z „nauka i rozwój powinny przebiegać zgodnie z zasadą „just in time learning”. Chcą wszystko mieć i wiedzieć natychmiast, na zawołanie, najlepiej online. (...) Mają specyficzne podejście do zdobywania wiedzy. Ważne jest dla nich szybkie dotarcie do informacji”¹³.

Co także niezwykle istotne w aspekcie analizy podejścia do pracy przedstawicieli tego pokolenia, „Zetki” swoje życie zawodowe oraz prywatne rozumieją jako „całość, w której chcą być sobą oraz kierować się tymi samymi wartościami”¹⁴. W literaturze podkreśla się, że są to osoby, które w swojej pracy dążą przede wszystkim do tego, aby realizować swoje własne cele i potrzeby, a nie wymagania i oczekiwania kogokolwiek innego. Sugeruje się zatem, że wiele osób z tego pokolenia zakłada lub planuje założyć własną firmę¹⁵.

Jest to jednakże pokolenie pełne paradoksów i jak już zostało to podkreślone – wewnętrznie zróżnicowane. Sami o sobie najczęściej mówią: leniwi, ambitni, ciężko pracujący, zdeterminowani, zmotywowani, zrelaksowani, znudzeni, ciekawi świata¹⁶.

¹¹ B. Hysa, *Zarządzanie różnorodnością...*, s. 329–330.

¹² A. Żarczyńska-Dobiesz, B., Chomątowska, *Pokolenie „Z”* ..., s. 408.

¹³ Tamże, s. 408.

¹⁴ Tamże, s. 408.

¹⁵ A. Bencsik, G. Horváth-Csikós, T. Juhász., *Y and Z Generation at Workplace*, „Journal of Competitiveness”, 8(3)/2016, s. 90–106.

¹⁶ M. Wąsowski, *Co pokolenia X, Y i Z myślą o sobie i innych na rynku pracy? Słowo "leniwi" często się pojawia*, 2018, dostęp: <https://businessinsider.com.pl/firmy/zarzadzanie/pokolenia-x-y-i-z-na-ryнку-pracy-raport-universum-global/z543vnf> (odczyt 22.05.2019).

Jak zatem łatwo zauważyć, wskazują na cechy, które wzajemnie się wykluczają. W podobny sposób oceniają ich przedstawiciele innych pokoleń (tabela 1). Trudno zatem wyciągać jakieś uogólnione, generalne wnioski na ich temat.

Tabela 1. Opinia o pokoleniu Z

Pokolenie Z o sobie samych	Pokolenie Y o pokoleniu Z	Pokolenie X o pokoleniu Z
leniwi, ambitni, ciężko pracujący, zdeterminowani, zmotywowani, zrelaksowani, znudzeni, ciekawi świata	leniwi, naiwni, beztroscy, ciekawi, kreatywni, zrelaksowani, ambitni, oddani, pracowici	leniwi, naiwni, zabawni, chcą się uczyć, ciekawi świata, studenci, oddani, nieznanzi, niedoświadczeni

Źródło: opracowanie na podstawie: M. Wąsowski, Co pokolenia X, Y i Z myślą o sobie i innych na rynku pracy? Słowo „leniwi” często się pojawia, 2018, dostęp: <https://businessinsider.com.pl/firmy/zarzadzanie/pokolenia-x-y-i-z-na-ryнку-pracy-raport-universum-global/z543vnf> (odczyt 22.05.2019).

Niemniej jednak w literaturze przedmiotu opisywane są wyniki badań prowadzonych wśród osób z pokolenia Z, które nieco bardziej przybliżyć mogą do lepszego zrozumienia i scharakteryzowania ich podejścia do pracy. Ponadto w celu dopełnienia tej charakterystyki postanowiono przeprowadzić własne badania wśród wybranej grupy przedstawicieli pokolenia Z, tj. wśród studentów urodzonych po 1990 roku.

Podejście do pracy przedstawicieli pokolenia Z – przegląd badań oraz analiza badań własnych. Badania dotyczące aspiracji życiowo-zawodowych, w tym podejścia do pracy wybranej grupy przedstawicieli pokolenia Z przeprowadzone zostały wśród studentek i studentów kierunków pedagogicznych (Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza w Częstochowie oraz Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie) w okresie marzec –maj 2018 r. Badania poprzedzone były badaniami pilotażowymi. W badaniu właściwym wzięło udział łącznie 310 osób.

Do badań właściwych celowo wybrano studentów urodzonych po 1990 r., choć w toku badań okazało się, że większość respondentów stanowiły osoby urodzone po 1995 r. (tj. 268 osób – blisko 90%), co może być ważną informacją w kontekście toczonych w literaturze dyskusji dotyczących kwalifikacji i nazewnictwa generacji Z. W przypadku opisywanych badań z całą pewnością uznać można, że przebadani studenci reprezentowali pokolenie Z.

Do badania przystąpiło 280 studentek i 30 studentów. Ze względu na specyfikę kierunków pedagogicznych strukturę osób badanych w większości stanowiły kobiety.

Interpretacja wyników badań powinna zatem głównie odnosić się do studentek studiów pedagogicznych. Badane osoby na ogół nie posiadały doświadczenia zawodowego (157 wskazań), co może być istotną uwagą w kontekście przedmiotu badań, jakim było podejście do pracy.

Praca w systemie wartości przedstawicieli pokolenia Z. W pierwszej kolejności postanowiono określić, jakie wartości (na poziomie deklaratywnym) cenią w życiu badane osoby i jakie miejsce w systemie wartości młodzi ludzie przypisują pracy. Respondentom przedstawiono listę wartości i poproszono ich o przypisanie im rang od 1 do 5, gdzie 5 oznaczało wartość bardzo ważną, a 1 w ogóle nieważną (tabela 2). Na podstawie odpowiedzi badanych respondentów można wskazać, że najwyższymi wartościami dla większości osób są: rodzina¹⁷, miłość i zdrowie. Należy zauważyć, że w tym aspekcie badani przedstawiciele pokolenia Z byli dosyć zgodni - wartości te zostały wskazywane jako bardzo ważne przez większość z nich. Dopiero w dalszej kolejności badane osoby wskazywały na rozwój osobisty oraz wartości moralne. Praca i wartości związane z pracą, takie jak rozwój kariery oraz sukces zawodowy uznawane były za ważne, ale już zdecydowanie rzadziej jako „bardzo ważne”. Co ciekawe, młodzi ludzie dosyć wysoko cenią sobie wartości moralne. Za „bardzo ważne” uznało owe wartości 140 osób oraz wewnętrzny spokój i harmonię (136). To nieco więcej niż w przypadku wartości „praca”, którą za bardzo ważną uznało 124 respondentów. Obserwacja ta niejako potwierdza informacje, jakie na temat pokolenia Z pojawiają się w literaturze, i które wskazują, że praca nie jest najistotniejsza w ich systemie wartości. W tym momencie jednak warto odwołać się do prezentowanej już koncepcji M. Ziółkowskiego, która sugeruje, że praca pojmowana jako wartość egzystencjalna powinna być rozpatrywana w osobnej przestrzeni wartości aniżeli takie wartości jak rodzina czy moralność¹⁸. Z jednej strony brak rozróżnienia tychże wartości w skonstruowanej ankiecie mógłby zatem spowodować, że w porównaniu z wartościami społeczno-kulturowymi, wartość materialna – egzystencjalna została oceniona jako mniej ważna, gdyż zadziałał mechanizm wyboru – porównywania wartości. Zaznaczyć należy jednak, że badane osoby nie miały żadnych ograniczeń co do liczby wskazań oceny „bardzo ważna”, więc nie musiały wybierać i ustalać żadnej kolejności ważności. Dlatego też brak rozróżnienia wartości w toku badania nie powinien wpłynąć znacząco na udzielone odpowiedzi.

¹⁷ Bezpieczeństwo rodzinne to wartość, którą jako najistotniejszą uznali także przedstawiciele pokolenia Z w toku badania opisywanego przez J. Szydło, więcej: J. Szydło, *Differences...*, s. 96.

¹⁸ U. Swadźba, *Etos...*, s. 86.

Tabela 2. Ocena wybranych wartości przez przedstawicieli pokolenia Z

<p style="text-align: center;">OCENA WAŻNOŚCI POSZCZEGÓLNYCH WARTOŚCI 1 – W OGÓLE NIE JEST WAŻNA 2 – RACZEJ NIE WAŻNA 3 – ŚREDNIO WAŻNA 4 – WAŻNA 5 – BARDZO WAŻNA (PROSZĘ WSTAWIĆ X W ODPOWIEDNIM POLU)</p>						
WARTOŚĆ:		1	2	3	4	5
1	MIŁOŚĆ	1	2	3	28	276
2	PRACA	0	3	26	157	124
3	PIENIĄDZE	1	12	73	165	57
4	NAUKA	2	3	66	177	59
5	RODZINA	0	1	2	30	277
6	ROZWÓJ OSOBISTY	1	1	25	131	149
7	PAŃSTWO	17	46	157	65	20
8	PRZYJAŹŃ/ ŻYCIE TOWARZYSKIE	0	4	37	141	124
9	ZDROWIE	0	2	7	25	274
10	NIEZALEŻNOŚĆ	1	5	43	137	122
11	PASJA/ HOBBY	0	7	55	159	87
12	SZACUNEK I UZNANIE SPOŁECZNE	3	5	66	153	81
13	WEWNĘTRZNY SPOKÓJ I HARMONIA	1	3	37	130	136
14	ROZWÓJ KARIERY	1	3	66	163	75
15	SUKCES ZAWODOWY	1	0	63	158	86
16	WARTOŚCI RELIGIJNE	31	45	78	95	60
17	WARTOŚCI MORALNE (SPRAWIEDLIWOŚĆ, DOBRO, SZLACHTNOŚĆ)	2	8	33	123	140
18	WŁADZA	52	87	112	44	12
19	WIEDZA	1	4	50	180	67
20	PRZYJEMNOŚCI/ WYGODA ŻYCIA	1	9	74	158	66

Źródło: opracowano na podstawie badań własnych.

Uwaga: nie wszystkie odpowiedzi w poszczególnych wierszach sumują się do 310 z uwagi na fakt, iż niektórzy respondenci pomijali odpowiedź na wybrane pytania. W takim wypadku zwykle odrzuca się w całości nie w pełni wypełnioną ankietę. W tym wypadku jednakże badacze postanowili pozostawić ankietę i poddać je analizie, by ukazać pewne trendy. Bezzasadnym natomiast było wyliczanie wartości procentowych.

Wnioskować zatem można, że praca nie jest najistotniejszą wartością dla badanych przedstawicieli pokolenia Z. Nie można uznać natomiast, że nie jest dla nich w ogóle ważna. Jako ważną (157) lub bardzo ważną (124) uznało ją łącznie 281 osób. Ze zdecydowaną pewnością uznać należy jednak, że młodzi ludzie bardziej cenią sobie inne aspekty życia. Na pytanie „co uważa Pan/i za najważniejsze w życiu?” najczęściej wskazywali na: zdrowie, dobro najbliższych, szczęście w małżeństwie/związku oraz bycie sobą (tabela 3).

Tabela 3. Najważniejsze aspekty życia w opinii pokolenia Z

ZA NAJWAŻNIEJSZE W ŻYCIU UWAŻA PANI/PAN: (MAX 3 ODPOWIEDZI)	
zdrowie	224
dobro najbliższych	162
szczęście w małżeństwie/ związku	150
bycie sobą	136
spokój i bezpieczeństwo	56
realizację swoich zainteresowań	47
wolność osobistą/ niezależność	45
kariera zawodowa	22
wysoki status materialny	17
korzystanie z przyjemności życia	16
religię – rozwój duchowy	13
uznanie społeczne	2

Źródło: opracowano na podstawie badań własnych.

Karierę zawodową jako jeden z najważniejszych aspektów życia wskazało niewiele, bo 22 osoby. Co ciekawe, jeszcze mniej osób za najważniejszy uznało wysoki status materialny. Najrzadziej respondenci wskazywali także na uznanie społeczne. Odpowiedzi te znów sugerują, że takie wartości jak zdrowie, rodzina, miłość są wysoko cenione przez młodych. Respondenci zwrócili uwagę również na to, że istotnym jest „być sobą”, co znajduje odzwierciedlenie w wysoko ocenianej wartości zdefiniowanej jako wewnętrzny spokój i harmonia.

Powyższe spostrzeżenia znajdują potwierdzenie w literaturze przedmiotu oraz opisywanych tam badaniach. W raporcie pt. „Zmiany pokoleniowe na rynku pracy – XYZ” przedstawione zostały wyniki badań, z których wynika, że dla 108 badanych osób urodzonych po 1990 r. najważniejszymi wartościami w życiu są kolejno: rodzina, zdrowie, samodzielność. W dalszej kolejności praca, pieniądze, kariera i rozrywka¹⁹.

¹⁹ Raport *Zmiany pokoleniowe na rynku pracy – XYZ*, dostęp: <http://szkolenia-biznesowe.prolearning.pl/wp-content/uploads/sites/7/2017/09/Raport-XYZ.pdf> (odczyt 20.05.2019).

Wnioski. Celem opracowania było przybliżenie podejścia do pracy pracowników z pokolenia Z w oparciu o wybraną literaturę przedmiotu, jak również wnioski z badań własnych.

Część pierwsza prezentowanego artykułu dotyczyła głównie scharakteryzowania wartości, jakie cenią w życiu młode osoby oraz ukazania, jakie miejsce zajmuje praca w systemie wartości pokolenia Z. Przeprowadzone badania pozwalają na następujące konkluzje:

1. Praca okazała się być ważną dla większości badanych osób, choć zdecydowanie nie najważniejszą wartością w życiu (wniosek znajdujący potwierdzenie w innych badaniach oraz w opisach funkcjonujących w literaturze przedmiotu).
2. Badani respondenci oprócz wartości społeczno-kulturowych takich jak rodzina, miłość, zdrowie cenią także takie aspekty jak: rozwój osobisty, wartości moralne, wewnętrzny spokój i harmonię, uznając te wartości za bardzo ważne zaraz po wspomnianych: rodzinie, miłości zdrowiu. Takie wyniki potwierdzają zatem liczne tezy pojawiające się w literaturze przedmiotu wskazujące na to, że pokolenie Z jako osoby wychowane w społeczeństwie dobrobytu wyżej cenią wartości niematerialne, gdyż materialne wartości uważają za oczywiste.

Dopełnieniem prowadzonych analiz było określenie, jaki model życia preferują przedstawiciele pokolenia Z i jak w model ten wpisuje się praca. W szczególności interesującym było to: jak młodzi ludzie postrzegają pracę, jakie ma ona dla nich znaczenie i jaką formę pracy preferują? Opis badań własnych wraz z odwołaniem do badań wtórnych, które pozwalają dokonać próby udzielenia odpowiedzi na powyższe pytania, jest przedmiotem drugiej części artykułu.

Bibliografia

1. Bencsik A., Horváth-Csikós G., T. Juhász., *Y and Z Generation at Workplace*, „Journal of Competitiveness”, nr 8(3)/2016, s. 90–106.
2. Bresman H., Rao V.D., *Badanie przeprowadzone w 19 krajach pokazuje podobieństwa i różnice pomiędzy pokoleniami X, Y i Z*, Wyd. Harvard Business Review Polska, dostęp: https://www.hbrp.pl/b/badanie-przeprowadzone-w-19-krajach-pokazuje-podobienstwa-i-roznice-pomiedzy-pokoleniami-x-y-i-z/PMDOEgSyj?NO_COOKIE=1 (odczyt 22.05.2019r.).
3. Cilliers E.J., *The challenge of teaching generation Z*, „International Journal of Social Sciences”, nr 3(1)/ 2017, s. 189–190.
4. Domagalska-Gredys M., *Wartości w pracy młodych pokoleń Y i Z*, „Roczniki Naukowe Stowarzyszenia Ekonomistów Rolnictwa i Agrobiznesu”, tom XIX, Zeszyt 2/ 2017, s. 42.
5. Dudek J., *Oczekiwania osób z generacji Z korzystających z pomocy korepetytorów*, (red.) A. Lipka, M. Król, *Gospodarowanie wielopokoleniowym kapitałem ludzkim*. Wyd. CeDeWu., Warszawa, 2017 s. 144.
6. Ensari M., *A study on the differences of entrepreneurship potential among generations*. „Research Journal of Business and Management”, 4(1)/ 2017 s. 53.
7. Hysa B., *Zarządzanie różnorodnością pokoleniową*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej. Seria: Organizacja i Zarządzanie”, z. 97/ 2016, s. 329.

8. Kapias M., Polok G., *Etos pracy w perspektywie badań longitudinalnych nad preferencjami aksjologicznymi studentów UE Katowice*, „Studia Ekonomiczne”, tom 187/ 2014, s. 158.
9. Karmolińska-Jagodzick E., *Komunikacja międzypokoleniowa – rozważania wokół różnic kulturowych*, „Studia Edukacyjne” nr 21/2012, s. 193 dostęp online: http://repozytorium.amu.edu.pl:8080/bitstream/10593/4286/1/studia_eduk_21_s_191-210.pdf (odczyt: 20.05.2019 r.).
10. Swadźba U., *Etos pracy w Polsce. Ewolucja zjawiska*. [w:] U. Swadźba B. Pactwa, M. Żak (red.), „Praca – więź – integracja: wyzwania w życiu jednostki i społeczeństwa: monografia poświęcona pamięci prof. zw. dr. hab. Władysława Jachera. T. 1, Praca, przedsiębiorczość, gospodarka oparta na wiedzy”, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2015, s. 86.
11. Szydło J., *Differences Between Values Preferred by Generations X, Y and Z*, „Przedsiębiorczość i Zarządzanie”, t. 18, z. 3, cz. 1/2017, s. 91.
12. Żarczyńska-Dobiesz A., Chomątowska B., *Pokolenie „Z” na rynku pracy – wyzwania dla zarządzania zasobami ludzkimi*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu”, nr 350/ 2014, s. 407.
13. Świerkosz-Hołyś M., *Pokolenie Z wkracza na rynek pracy*, „Społeczeństwo i Edukacja”, nr 21(2)/2016, s. 441.
14. Wiktorowicz J., Warwas I., *Pokolenia na rynku pracy*, (red.) J. Wiktorowicz, I. Warwas, M. Kuba, E. Staszewska, P. Woszczyk, A. Stankiewicz, J. Kliombka-Jarzyna, *Pokolenia – co się zmienia? Kompendium zarządzania multigeneracyjnego*, Wyd. Wolters Kluwer, Warszawa 2016, s. 22.
15. Raport *Zmiany pokoleniowe na rynku pracy – XYZ*, dostęp: <http://szkolenia-biznesowe.prolearning.pl/wp-content/uploads/sites/7/2017/09/Raport-XYZ.pdf> (odczyt 20.05.2019).
16. Wąsowski M., *Co pokolenia X, Y i Z myślą o sobie i innych na rynku pracy? Słowo „leniwi” często się pojawia*, 2018, dostęp: <https://businessinsider.com.pl/firmy/zarządzanie/pokolenia-x-y-i-z-na-ryнку-pracy-raport-universum-global/z543vnf> (odczyt 22.05.2019).
17. Żarczyńska-Dobiesz A., Chomątowska B., *Pokolenie „Z” na rynku pracy – wyzwania dla zarządzania zasobami ludzkimi*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu”, nr 350/2014, s. 408.

dr hab. Daniel KUKLA, prof UJD – Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy, im. Jana Długosza w Częstochowie, Zakład Doradztwa Zawodowego, e-mail: d.kukla@ujd.edu.pl

mgr Marta NOWACKA – Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy, im. Jana Długosza w Częstochowie, Zakład Doradztwa Zawodowego, e-mail: mart.zajac@gmail.com

Aktywizacja zawodowa skazanych centrową dymensją urzeczywistnienia paradygmatu społeczno-personalistycznego w warunkach systemu izolacyjno-dyscyplinarnego

Professional activation of those sentenced by the centrality of the attainment of the social-personalistic paradigm in the conditions of the isolation and disciplinary system

Słowa kluczowe: aktywizacja zawodowa, paradygmat społeczno-personalistyczny, integralny rozwój, potrzeba hubrystyczna, koherencji oraz wspólnotowości, system penitencjarny.

Streszczenie. Zagadnienie aktywizacji zawodowej skazanych zostało opracowane na podstawie wniosku właściwego sceptycyzmu krytycznego i scjentyzmu poznawczego oraz własnych badań terenowych, przeprowadzonych w 2018 roku w zakładzie karnym w Opolu Lubelskim na grupie 56 osadzonych, przy wykorzystaniu metody sondażu diagnostycznego. Ze względu na okoliczności występowania zmiennych przedziałowych oraz korelacji liniowych można było zastosować współczynnik iloczynowej zależności *Pearsona*. Szkoła w badanym zakładzie karnym realizuje koncepcję pracy ukierunkowanej na rozwój słuchaczy, sprzyjającą resocjalizacji poprzez działania zgodne z przyjętą przez radę pedagogiczną własną koncepcją prac, uwzględniającą potrzeby rozwojowe uczniów, specyfikę pracy szkoły i ustalony wspólny z uczniami plan realizowania procesów edukacyjnych, promujących ich wartość dla integralnego rozwoju osobowości skazanych. W trzeciej części artykułu opisane zostało ustawiczne kształcenie skazanych, przy zachowaniu paradygmatyczności społeczno-personalistycznej. Artykuł zakończony został kilkoma regułami korygującymi dla praktyki penitencjarnej.

Key words: professional activation, social-personalistic paradigm, integral development, need for hubristism, coherence and community, penitentiary system.

Abstract. The issue of professional of convicts was developed on the basis of inferring the relevant critical skepticism and cognitive thesis and own field research, carried out in 2018 at the prison in Opole Lubelskie, on a group of 56 prisoners, using the diagnostic survey method. Due to the circumstances of the occurrence of interval variables and linear correlations, the Pearson dependence ratio could be applied. The school in the penal institution realizes the

concept of work aimed at the development of students, conducive to resocialization through actions consistent with the own conception of work adopted by the teaching council, taking into account the students' development needs, the specificity of the school's work and the plan of educational processes established together with students, promoting their value to the integral personality development of convicts. The third part of the article describes the continuing education of convicts while maintaining the socio-personal paradigm. The article was ended with several corrective rules for penitentiary practice.

Wprowadzenie. Zagadnienie aktywizacji zawodowej skazanych zostało opracowane na podstawie wnioskowania właściwego sceptycyzmu krytycznego i scjentyzmu¹ poznawczego oraz własnych badań terenowych, przeprowadzonych w 2018 roku w zakładzie karnym w Opolu Lubelskim.

W okresie analitycznym generalnie w kraju prowadzono kształcenie zawodowe i ogólne w 18 zakładach karnych i 1 areszcie śledczym. Obejmowało ono 25 szkół, w tym 6 gimnazjów, 18 liceów ogólnokształcących i 1 szkołę policealną. Brak było systemu kształcenia osób dorosłych na poziomie szkolnictwa podstawowego. W roku szkolnym 2016/2017 szkoły przywięzienne legitymowały się liczbą 17 748 słuchaczy oraz 220 etatami pedagogicznymi, w tym zatrudniały 385 nauczycieli. Stopień nauczyciela dyplomowanego posiadało 215 nauczycieli (55,8%) a 99, tj. 25,7% wykazywało stopień awansu zawodowego nauczyciela mianowanego. Zdecydowana większość skazanych podnosiła kwalifikacje w zakresie kursów zawodowych (65,1%) wszystkich słuchaczy, zaś naukę w różnych dostępnych im szkołach w zakładach karnych i poza ich obrębem wyniosła 4444 osób, co stanowi 6,0% ogółu osadzonych². Poza obrębem jednostek penitencjarnych uczyło się w tym okresie 17 osadzonych w 9 szkołach wyższych i 114 osadzonych w 67 szkołach systemu oświaty dla dorosłych, w tym 3 kobiety. Uogólniając powyższe dane liczbowe, należy wskazać, iż w nauczaniu uczestniczyło łącznie we wszystkich oferowanych formach jedynie 24,0% ogółu osadzonych (17 748), czyli na 100 odbywających karę pozbawienia wolności 24 zdobywało wiedzę, z czego w szkołach (34,9%) lub kursach zawodowych (65,1%)³.

¹ Scjentyzm «pogląd filozoficzny związany z empiryzmem, pozytywizmem, materializmem i utylityzmem, rozpowszechniony w drugiej połowie XIX w., głoszący, że uzyskanie prawdziwej wiedzy o rzeczywistości jest możliwe tylko przez poznanie naukowe i stanowi warunek pozytywnych przemian życia społecznego, w metodologii uznający metody nauk matematyczno-przyrodniczych za wzorcowe dla tworzenia wszelkiej wiedzy naukowej», M. Bańko (red.), *Wielki słownik wyrazów obcych PWN*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa (copyright 2003) 2014.

² Osadzony to osoba skazana wyrokiem sądowym lub tymczasowo aresztowana (bez wyroku sądowego), która przebywa w zakładzie penitencjarnym (areszt śledczy lub zakład karny). W literaturze przedmiotu często nie rozróżnia się tych pojęć. W większości przypadków słowo „skazany” należy rozumieć jako „osadzony”, chyba że wyraźnie odróżnia się „skazanego” od „tymczasowo aresztowanego”, K. Pierzchała, *Kapelan więzienny w procesie resocjalizacji penitencjarnej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2013, s. 7.

³ Centralny Zarząd Służby Więziennej (CZSW). *Statystyka*, tab. 3, dostępny na: <http://www.sw.gov.pl/dzial/statystyka> (otwarty 8 marca 2019); *Zakład Karny w Opolu Lubelskim / Opis jednostki*, <https://www.sw.gov.pl/strona/opis-zaklad-karny-w-opolu-lubelskim> (otwarty 8 marca 2019).

Wielkość statystyczna obrazuje, iż obserwuje się niekorzystne zjawisko niewystarczającego naboru kandydatów do szkół, małej motywacji do nauki oraz stale obniżającej się frekwencji słuchaczy na zajęciach dydaktycznych.

W świetle ogólnostrukturalnej prezentacji kondycji systemu penitencjarnego w kraju dokonano szczegółowego pomiaru zjawiska aktywizacji zawodowej skazanych w wybranej placówce. Badania przeprowadzone zostały w zakładzie karnym w Opolu Lubelskim na grupie 56 osadzonych, przy wykorzystaniu metody sondażu diagnostycznego. Jest to jednostka zamknięta dla mężczyzn odbywających karę pozbawienia wolności po raz pierwszy oraz młodocianych z wydzielonym oddziałem typu półotwartego. Obejmuje ono liceum ogólnokształcące dla dorosłych oraz kwalifikacyjne kursy zawodowe: monter zabudowy i robót wykończeniowych w budownictwie oraz krawiec⁴.

Metodologia pomiaru percepcji i wyobraźni aktywizacji zawodowej w grupie skazanych. Szkoła w zakładzie karnym w Opolu Lubelskim realizuje koncepcję pracy ukierunkowanej na rozwój słuchaczy, sprzyjającą resocjalizacji poprzez działania zgodne z przyjętą przez radę pedagogiczną własną koncepcją prac, uwzględniającą potrzeby rozwojowe uczniów, specyfikę pracy szkoły i ustalony wspólny z uczniami plan realizowania procesów edukacyjnych, promujących ich wartość dla integralnego rozwoju osobowości skazanych⁵.

W warstwie metodologicznej wyeliminowano nieodpowiednie procedury i metody badawcze. Zważając na istotę paradygmatu⁶ społeczno-personalistycznego za Henri Bargsonem, zastosowano kwestionariusz ankiety, uwzględniający intuicyjność poznawczą, charakterystyczną dla wiedzy i umiejętności, które odnoszą się do samego badania⁷. Ten wariant oglądu i refleksyjności empirycznej nawiązuje do nieświadomych doświadczeń motywujących do uwzględnienia wybranej techniki badawczej, przy jednoczesnym odrzuceniu zastosowanych sposobów poznawania materialnej rzeczywistości. Intuicjonizm sceptycyzmu krytycznego zwalnia się tym samym od rutynizmu i powielania zastanej i zweryfikowanej wiedzy.

Podmiot badający samodzielnie krytykuje indywidualną perspektywę gnozeologicznego i ontologicznego weryfikowania zasadności dotychczasowych twierdzeń i tez słuszności uznawanych sądów⁸. Aktualnie nauki społeczne, w tym pedagogika, korzystają z profesjonalnych narzędzi dla wartościowania poznawczego, diagnostycznego i praktycznego, narzucając obligatoryjność stosowania sztywnych, schematycznych

⁴ Ibidem.

⁵ CZSW, *Raport z ewaluacji zewnętrznej całościowej Centrum Kształcenia Ustawicznego ul. Owocowa 7, 24-300 Opole Lubelskie*, Warszawa – Lublin 2018, s. 1–22.

⁶ Paradygmat – «przyjęty sposób widzenia rzeczywistości w danej dziedzinie, doktrynie itp.; wzorzec, model», M. Bańko, (red.), *Wielki słownik...*, dz. cyt.

⁷ B. Baraniak, *Współczesna pedagogika pracy z perspektywy edukacji, pracy i badań*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Wyd. II, poprawione i uzupełnione, Warszawa 2013, s. 101.

⁸ B. Jakimiuk, *Proces budowania kariery zawodowej*, [w:] W. Duda, D. Kukla (red.), *Poradnictwo zawodowe – rozwój zawodowy w ujęciu przekrojowym*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2016, s. 87.

i technokratycznych sposobów interpretowania budowanej rzeczywistości. Pod względem poprawności metodologicznej eliminuje się innowacyjność hermeneutyczną, a ogłód przedmiotu poznawczego sprowadza się do powielaczowej i powierzchownej formy.

W prezentowanym badaniu analizowano zagadnienie edukacji ustawicznej dorosłych i na użytek niniejszej analizy wybrano cztery pytania badawcze zawarte w kwestionariuszu ankiety na temat jej roli i znaczenia dla wtórnej integracji osób odbywających karę pozbawienia wolności. Zapytano o siłę ważności aktywizacji zawodowej w stosunku do wartości, jaką odgrywają dla skazanych: resocjalizacja, zajęcia fizyczne, kultura masowa oraz życie religijne. Odpowiedziami w ankietach było określenie swoich preferencji co do zmiennej w skali od 1 do 5, gdzie 1 oznaczało najniższe, a 5 najwyższe. Ze względu na okoliczności występowania zmiennych przedziałowych oraz korelacji liniowych można było zastosować współczynnik iloczynowej zależności *Pearsona*⁹.

Wielkość wskaźnika *Pearsona* dla wybranych predyktorów wykazywała zależności znaczące i bardzo duże z wyłączeniem antecedenstu¹⁰ życia religijnego, którego znaczenie porównywalne odznaczało się bardzo słabą korelacją i praktycznie znamionowało brakiem związku z ważnością kształcenia zawodowego. Zważając na syntetyczność prezentacji naukowej, pierwsze badanie przeprowadzone jest z ukazaniem całej procedury, a pozostałe tylko wyników końcowych, z naszkicowaniem punktowego wykresu rozrzutu wraz z linią trendu oraz podsumowaniem istotności korelacji zmiennych.

$$r = \frac{SS_{xy}}{\sqrt{SS_x SS_y}}$$

Obliczanie współczynnika korelacji liniowej *Pearsona*¹¹:

r / R – współczynnik korelacji liniowej *Pearsona*,

$x_i; y_i$ – wartości zmiennych („ x ” i „ y ”),

SS_{xy} – moment iloczynowy *Pearsona*,

SS_x – suma kwadratów odchyłeń od średniej zmiennej „ x ”,

SS_y – suma kwadratów odchyłeń od średniej zmiennej „ y ”,

\bar{x} – średnie arytmetyczne zmiennych („ x ” i „ y ”),

n – liczebność zbiorowości.

⁹ E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Copyright: 2003, Warszawa, 6. dodruk, 2019.

¹⁰ Antecedencje – «okoliczności, zdarzenia wcześniejsze, poprzedzające jakiś fakt, ważne dla jego zrozumienia», M. Bańko (red.), *Wielki słownik...*, dz. cyt.

¹¹ E. Babbie, *Badania społeczne...*, dz. cyt.; B. Koźuh, *Statystyka...*, dz. cyt., s. 69–83.

gdzie:

$$SS_{xy} = \frac{\sum [(x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y})]}{r(n-1)}$$

oraz zmienna „x”

$$SS_x = \frac{\sum (x_i - \bar{x})^2}{s^2(n-1)} - \frac{(\sum x)^2}{n} \quad \text{i podobnie druga zmienna „y”}: \quad SS_y = \frac{\sum (y_i - \bar{y})^2}{s^2(n-1)} - \frac{(\sum y)^2}{n}$$

Interpretacja wyników korelacji. Wyrazem liczbowym korelacji jest współczynnik korelacji (r), zawierający się w przedziale [-1; 1]. Korelacja dodatnia (wartość współczynnika korelacji od 0 do 1) informuje, że wzrostowi wartości jednej cechy towarzyszy wzrost średnich wartości drugiej cechy, natomiast korelacja ujemna (wartość współczynnika korelacji od -1 do 0) informuje, że wzrostowi wartości jednej cechy towarzyszy spadek średnich wartości drugiej cechy.

Siła związków korelacyjnych. Najważniejsza jest istotność korelacji:

- poniżej 0,2 – korelacja słaba (praktycznie brak związku),
- 0,2–0,4 – korelacja niska (zależność wyraźna),
- 0,4–0,6 – korelacja umiarkowana (zależność istotna),
- 0,6–0,8 – korelacja wysoka (zależność znaczna),
- 0,8–0,9 – korelacja bardzo wysoka (zależność bardzo duża),
- 0,9–1,0 – zależność praktycznie pełna¹².

Pytanie 1

Czy dla Ciebie kształcenie zawodowe skazanego jest na równi ważne z resocjalizacją?

x – ważność kształcenia zawodowego

y – ważność resocjalizacji skazanego

¹² Tamże.

Tabela pomocnicza

Oceny	x_i	y_i	$x_i - \bar{x}$	$y_i - \bar{y}$	$(x_i - \bar{x})$ $(y_i - \bar{y})$	$(x_i - \bar{x})^2$	$(y_i - \bar{y})^2$	$y' = a + bx$
					SS_{xy}	SS_x	SS_y	
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	7	5	-2,333	-4,333	10,11	5,44	18,78	8,44
2	4	9	-5,333	-0,333	1,78	28,44	0,11	7,30
3	10	10	0,667	0,667	0,44	0,44	0,44	9,59
4	9	10	-0,333	0,667	-0,22	0,11	0,44	9,21
5	21	14	11,667	4,667	54,44	136,11	21,78	13,79
brak	5	8	-4,333	-1,333	5,78	18,78	1,78	7,68
Σ	56	56			72,33	189,33	43,33	

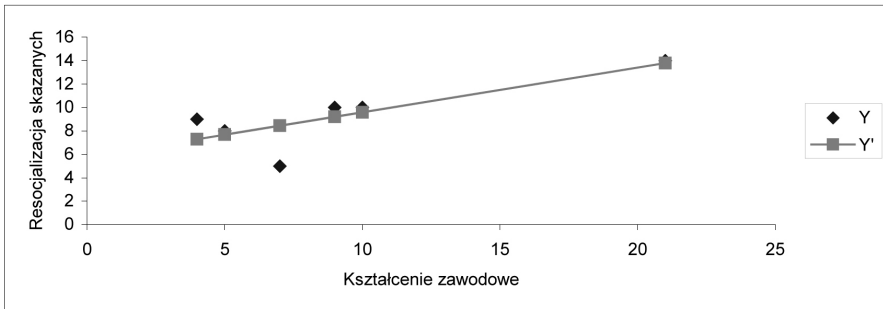
Źródło: opracowanie własne.

$n = 6$

średnia arytmetyczna obydwu zmiennych jest równa i wynosi $\bar{x}\bar{y} = 9,333$.

$$r = \frac{SS_{xy}}{\sqrt{SS_x SS_y}} = \frac{72,33}{\sqrt{189,33 * 43,33}} = 0,799$$

Dla skonstruowania punktowego wykresu rozrzutu korelacji liniowej *Pearsona* oraz linii trendu koniecznym jest obliczenie współczynników: nachylenia linii regresji (b) = 0,382 oraz stałą regresji (a) = 5,768. Wskaźniki te konieczne są do wyliczenia y' (kol. 9), a następnie sporządzenie wykresu.



Wykres 1. Punktowy wykres rozrzutu korelacji liniowej *Pearsona* dwóch zmiennych: kształcenia i resocjalizacji skazanych ZK w Opolu Lubelskim

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie badania: wielkość wskaźnika *Pearsona* na poziomie **0,799** oznacza dodatnią korelację wysoką (zależność znaczną).

Pytanie 2

Czy kształcenie zawodowe skazanego jest tak ważne jak zajęcia fizyczne?

x – ważność kształcenia zawodowego

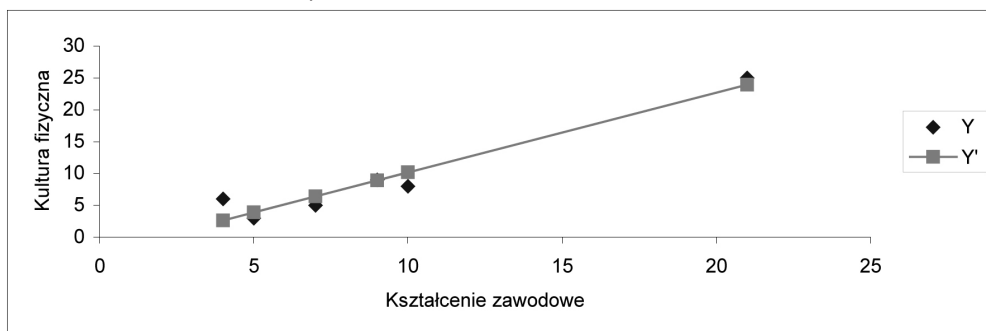
y – ważność kultury fizycznej skazanego

Tabela pomocnicza

Oceny	x_i	y_i	$x_i - \bar{x}$	$y_i - \bar{y}$	$(x_i - \bar{x})$ $(y_i - \bar{y})$	$(x_i - \bar{x})^2$	$(y_i - \bar{y})^2$	$y' = a + bx$
					SS_{xy}	SS_x	SS_y	
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	7	5	-2,333	-4,333	10,11	5,44	18,78	6,41
2	4	6	-5,333	-3,333	17,78	28,44	11,11	2,65
3	10	8	0,667	-1,333	-0,89	0,44	1,78	10,17
4	9	9	-0,333	-0,333	0,11	0,11	0,11	8,92
5	21	25	11,667	15,667	182,78	136,11	245,44	23,96
brak	5	3	-4,333	-6,333	27,44	18,78	40,11	3,90
Σ	56	56			237,33	189,33	317,33	

Źródło: opracowanie własne.

Wskaźnik *Pearsona*: $r = 0,968$



Wykres 2. Punktowy wykres rozrzutu korelacji liniowej *Pearsona* dwóch zmiennych: kształcenia zawodowego i kultury fizycznej skazanych ZK w Opolu Lubelskim

Źródło: opracowanie własne.

Wskaźnik *Pearsona* na poziomie **0,968** oznacza dodatnią korelację bardzo wysoką (zależność praktycznie pełna).

Pytanie 3

Czy kształcenie zawodowe skazanego jest tak ważne jak uczestnictwo w kulturze masowej?

x – ważność kształcenia zawodowego

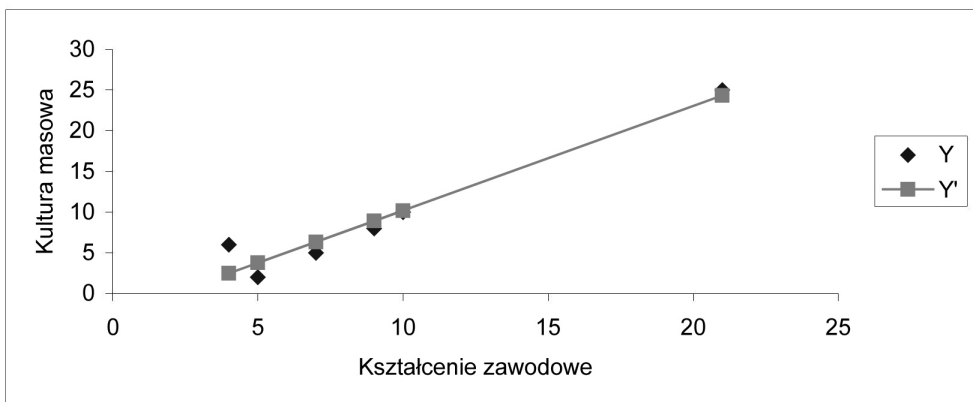
y – ważność uczestnictwa w kulturze

Tabela pomocnicza

Oceny	x_i	y_i	$x_i - \bar{x}$	$y_i - \bar{y}$	$(x_i - \bar{x})$ $(y_i - \bar{y})$	$(x_i - \bar{x})^2$	$(y_i - \bar{y})^2$	$y' = a + bx$
					SS_{xy}	SS_x	SS_y	
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	7	5	-2,333	-4,333	10,11	5,44	18,78	6,33
2	4	6	-5,333	-3,333	17,78	28,44	11,11	2,48
3	10	10	0,667	0,667	0,44	0,44	0,44	10,19
4	9	8	-0,333	-1,333	0,44	0,11	1,78	8,90
5	21	25	11,667	15,667	182,78	136,11	245,44	24,33
brak	5	2	-4,333	-7,333	31,78	18,78	53,78	3,76
Σ	56	56			243,33	189,33	331,33	

Źródło: opracowanie własne.

Wskaźnik *Pearsona*: $r = 0,972$



Wykres 3. Punktowy wykres rozrzutu korelacji liniowej *Pearsona* dwóch zmiennych: kształcenia zawodowego i kultury masowej skazanych ZK w Opolu Lubelskim

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie badania: wielkość wskaźnika *Pearsona* na poziomie **0,972** oznacza dodatnią korelację bardzo wysoką (zależność praktycznie pełna).

Pytanie 4

Czy kształcenie zawodowe skazanego jest tak ważne jak uczestnictwo w życiu religijnym?

x – ważność kształcenia zawodowego

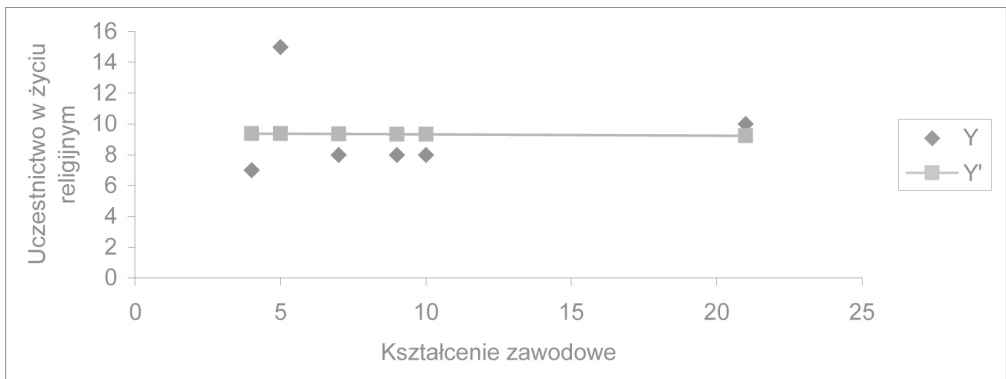
y – ważność uczestnictwa w życiu religijnym

Tabela pomocnicza

Ocen	x_i	y_i	$x_i - \bar{x}$	$y_i - \bar{y}$	$(x_i - \bar{x})$ $(y_i - \bar{y})$	$(x_i - \bar{x})^2$	$(y_i - \bar{y})^2$	$y' = a + bx$
					SS_{xy}	SS_x	SS_y	
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	7	8	-2,333	-1,333	3,11	5,44	1,78	9,35
2	4	7	-5,333	-2,333	12,44	28,44	5,44	9,38
3	10	8	0,667	-1,333	-0,89	0,44	1,78	9,33
4	9	8	-0,333	-1,333	0,44	0,11	1,78	9,34
5	21	10	11,667	0,667	7,78	136,11	0,44	9,23
brak	5	15	-4,333	5,667	-24,56	18,78	32,11	9,37
Σ	56	56			-1,67	189,33	43,33	

Źródło: opracowanie własne.

Wskaźnik *Pearsona*: $r = -0,018$



Wykres 4. Punktowy wykres rozrzutu korelacji liniowej *Pearsona* dwóch zmiennych: kształcenia zawodowego i uczestnictwa w życiu religijnym skazanych ZK w Opolu Lubelskim

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie badania: wielkość wskaźnika *Pearsona* na poziomie $-0,018$ oznacza, ujemną korelację bardzo słabą (praktycznie brak związku).

Ustawiczne kształcenie skazanych przy zachowaniu paradygmatyczności społeczno-personalistycznej. Kreatywne oddziaływania pedagogiczne w zakresie aktywizacji zawodowej skazanych są niemożliwe do przeprowadzenia, jeżeli nie są one powiązane z ich pasją i nie podlegają busoli dynamizmu życiowego. Trajektoria rozwojowa w postaci samoświadomości, samowychowania, samopotwierdzenia i samorefleksyjności wykreśla ważność własnych wyborów potwierdzających stan doznawanej i odczuwanej wolności emocjonalnej¹³. Tym samym stosunki pracy określane jako zależność struktural-

¹³ J. Jęczeń, *Resocjalizacja poprzez edukację*, „Roczniki Pedagogiczne” 2016, tom LXIII, z. 1, s. 42.

no-funkcjonalna, rodząca samoizolację, enigmatyczną proceduralność i niezdefiniowaną symbolikę całkowicie osłabiają indywidualną sprawność w obszarze prospołecznego wzrastania. Stąd zachodzi potrzeba uwzględnienia paradygmatu społeczno-personalistycznego, sprowadzającego się do uwspólnotwienia konkretnych oddziaływań w zakresie ustawicznego kształcenia osób odbywających karę pozbawienia wolności. W warunkach rzeczywistości resocjalizacji instytucjonalnej należy proces uzawodowienia skazanych poddać społecznej kontroli i tam gdzie jest to możliwe zastępować relacyjność służbową – więziami interakcjonalizmu społeczno-zawodowego spoza więzienia¹⁴.

Analizowane zjawisko sprowadza się przede wszystkim do przełamywania oporu, niechęci i wycofania w środowisku osób karanych i robienia przekonania o zdolnościach do przygotowania i podejmowania aktywizmu zawodowego. Tym samym w przestrzeni zamkniętej należy inicjować praktyki zawierające w sobie wartości indywidualistyczne i supraindywidualne. Eklektyczność i synergia owych działań pozwala u skazanych wykształcić gotowość sprawczości i koherencji realnych i racjonalnych wyborów postępowania niezależnie od okoliczności wewnętrznych i zewnętrznych. Przystwojenie wzorca działania jako twórczego elementu warunkuje tożsamość osobową bez względu na uprzednią ocenę i kalkulację zmiany sytuacji, którą ono wywołuje. W tych warunkach jednostka jest gotowa zaakceptować kontekstowość, synergetyczność, równowagę i zasadność preferowanych i uznawanych działań jako aktów wyrażających dynamizm własnej przedmiotowości. Ramami matrycy postępowania staną się wówczas obowiązujące normy prawno-obyczajowe oraz istotowe okoliczności egzo i makro systemu społecznego¹⁵.

Urabiając potrzebę ustawicznej aktywizacji zawodowej u osób izolowanych w następstwie oferowania zróżnicowanych i innowacyjnych programów edukacyjnych, osiąga się efekty związane z uruchamianiem przez nich procesów samorealizacji. Tego rodzaju pozytywne skutki mogą zaistnieć w wyniku przełamywania przez skazanych kolektywnego myślenia, odrzucania syndromów totalizacji środowiska więziennego, a nade wszystko przeciwdziałania wtórnej dewiacji, w drodze świadomego i ciągłego działania, polegającego na zaprzeczaniu występowania negatywnych stanów psychospołecznych. W tej atmosferze wytwarza się potrzeba ekstensywnej motywacji, wspierana aspiracjami do osiągnięcia zadowolenia przez skazanych, na skutek podejmowanej twórczej aktywizacji zawodowej¹⁶.

Przykładowe propozycje edukacyjne w przestrzeni izolacji penitencjarnej charakteryzują się dodatkową cechą, iż są one oferowane w warunkach wspólnoty opartej na multisensorycznych relacjach interpersonalnych. Zbiorowość wspólnoty więziennej pozwala osiągać przez skazanych właściwy poziom samooceny i samoświadomości wewnętrznej poprzez akty komunikacji społecznej, występujące w procesie ustawicznego nauczania.

¹⁴ A. Kargulowa, *O teorii i praktyce poradnictwa: odmiany paradoksalnego dyskursu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 79.

¹⁵ A. Kławsuń-Zduńczyk, *Poradnictwo całonocne jako element wsparcia w edukacji dorosłych*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2014, s. 99.

¹⁶ A. Krause, *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 25; por. A. Bałandynowicz, *Probacja sprawiedliwość karząca*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2015.

Drogą wsparcia, komfortu wspólnotowego jednostka jest w stanie realizować indywidualne zadania edukacyjne i tym samym odrzucać konkurencyjny wpływ grup nieformalnych. Za pośrednictwem pozytywnej partycypacji społecznej, proponującej akceptację, socjometryczną pozycję, identyfikację z celami grupowymi oraz realizację atrakcyjnych ról i funkcji wykonywanych na widowni społecznej, osoby odbywającej karę pozbawienia wolności świadomie podejmują się działań destygmatyzacyjnych¹⁷.

Kształcenie zawodowe pozwala skazanym świadomie porzucać skoncentrowanie się na sobie i na statusie dewianta, i w to miejsce zabiegać o wykształcenie wiedzy, kompetencji i umiejętności oraz doświadczeń pozwalających na transgresyjność¹⁸ w stronę akceptacji dobra supraindywidualnego i porządku transkulturowego¹⁹.

Przebudowa tożsamości osobowej w warunkach kary pozbawienia wolności może dokonywać się w wyniku podejmowanego przez skazanych sprawstwa w sferze kompetencji społecznych, gwarantującego systematyczne pokonywanie barier na odcinku nadwrażliwości emocjonalnej. Osiąganie bowiem sukcesu edukacyjnego pozwala uświadomić skazanym, iż w warunkach wspólnoty zakładowej są zdolni stać się twórcami samych siebie, osobami zdolnymi do wtórnej integracji oraz przekazania negatywnych doświadczeń przestępczych na własne pozytywy²⁰.

Stawanie się człowiekiem skutecznym, poprzez realizację zadań kształcenia zawodowego, to nade wszystko legitymowanie się teleologią życiową, uwzględniającą czynną dyspozycyjność potrzeby odpowiedzialności i zaciągania dobrowolnych zobowiązań wobec osób trzecich. Na kanwie tych dymensji²¹ człowiek postrzega w kategoriach wartości interakcjonizm²² społeczny jako bezinteresowny, otwarty, tolerancyjny i lojalny proces budowania zachowań prospołecznych i empatycznych²³.

Inicjowanie praktyk pedagogicznych w warunkach systemu izolacyjnego, wykorzystujących kształcenie ustawiczne skazanych ma sens jedynie, jeżeli wyrasta z paradygmatyczności naukowej wysuwającej na plan pierwszy zasadę podmiotowości i społecznienia jednostki. Wówczas zawód staje się w świadomości skazanych całozyciowym

¹⁷ W. Duda, D. Kukła (red.), *Poradnictwo zawodowe – rozwój zawodowy w ujęciu przekrojowym*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2016, s. 201; por. K. Pierzchała, *Destygmatyzacja przestępców w świetle Magisterium Kościoła oraz poglądów na resocjalizację*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2016.

¹⁸ Transgresja – «przekroczenie jakichś granic, zwłaszcza norm moralnych», M. Bańko (red.), *Wielki słownik...*, dz. cyt.

¹⁹ M. Marczak, *Resocjalizacyjne programy penitencjarne realizowane przez służbę więzienną w Polsce*, Wydanie III, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 125.

²⁰ M. Myszkowska-Litwa, *Podejście humanistyczne w działalności pedagogicznej*, „Roczniki Komisji Nauk Pedagogicznych” 2011, tom LXIV, s. 187–192.

²¹ Dymensja – «każdy z wymiarów istniejących w przestrzeni i czasie», *Internetowy słownik języka polskiego PWN*.

²² Interakcjonizm – socjol. «konceptja socjologiczna, uznająca za podstawę wszystkich zjawisk społecznych interakcje społeczne rozumiane jako wzajemne oddziaływanie na siebie świadomych podmiotów», M. Bańko, (red.), *Wielki słownik...*, dz. cyt.

²³ Empatia – psych. «umiejętność wczuwania się w stan wewnętrzny drugiej osoby i przejęcia jej sposobu widzenia rzeczywistości», E. Starnal, *Osoba dorosła wobec zmian w kwalifikacjach zawodowych*, [w:] B. Baraniak (red.), *Człowiek w pedagogice pracy*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2012, s. 121–122.

powołaniem, pasją i drogą pozyskiwania i ugruntowywania potrzeby bezpieczeństwa, skuteczności i sprawiedliwości. Fakt okazywania podmiotowej identyfikacji, preferowania własnego zawodu, wyraźnego oddzielania go od pracy, sprowadza się do szanowania etosu zawodowego oraz rozumnego scalenia i zjednoczenia w jedność adresatów, nadawców i samej drogi oferowanego postępowania.

Organizowanie kontroli i zmiany społecznej poprzez działania uzawodowiające osoby karane przy wykorzystaniu paradygmatu personalistyczno-społecznego pozwala ujawnić ich autentyczne postawy, typy motywacji, strukturę reaktywności emocjonalnej oraz cechy psychiczno-temperamentalne. Natomiast skutki przedsięwzięć edukacyjnych mają niewątpliwy wpływ na kształtowanie obrazu samooceny więźniów, a jednocześnie dynamizują ich poczucie wolności emocjonalnej, godności i autonomii²⁴.

Identyfikacją z czynnościami zewnętrznymi, jakimi są oferty kształceniowe skazanych sprowadza się do twórczego zagospodarowania celów życiowych, wyobrażeń na temat jakości egzystencjalnej oraz realizacji poczucia spełnienia i zdolności wewnętrznej²⁵.

Serwowanie programów ustawicznego nauczania zawodowego w jednostkach penitencjarnych jest wyrazem akceptacji powszechnego poszanowania praw człowieka i to praw kardynalnych w postaci: uszanowania wolności, samorealizacji, symbolicznego przebaczenia win za dokonane czyny kryminalne i humanitarnego traktowania bez względu na dotychczasową karierę przestępczą²⁶.

Konkluzje końcowe. Reguły korygujące.

- A. Aktywizacja zawodowa to sfera działań integracyjnych, uwzględniających elementy pomocowe dla skazanych, które nie są w stanie własnymi możliwościami zapewnić sobie egzystencji. Ponadto uwzględnia ona perspektywę pedagogiczną, rozumianą jako nauczanie współżycia społecznego oraz ponowne przyjęcie do wspólnot lokalnych jednostek będących poza nimi;
- B. Ustawiczne kształcenie zawodowe wyczerpuje znamiona pomocy w bezpośrednim rozumieniu oraz procesu nauczania polegającego na zmienianiu zależności i niesamodzielności w stan samorganizowania i osobistego kierowania swoim życiem. Oddziaływania pomocowe nie mogą być przeszkodą do wtórnej integracji osobowej i nie mogą być barierą dla samopomocy. W działaniach edukacyjnych (uczeniu) należy uszanować możliwości i godność jednostki, gdyż wówczas ona spotykając się z szacunkiem, staje się na powrót człowiekiem i przyjmuje konieczność poprawy swojej sytuacji;
- C. Skazany w warunkach izolacji zakładowej poprzez aktywizację zawodową nabywa nowych doświadczeń, które wypierają wcześniejsze negatywne doświadczenia

²⁴ K.J. Åström, R.M. Murray, *Feedback Systems An Introduction for Scientists and Engineers*, Princeton 2009, s. 32–33.

²⁵ J.R. Beniger, *The Control Revolution. Technological and Economic Origins of the Information Society*, Harvard University Press, Cambridge Mass., and London 1986, s. 112.

²⁶ A. Giddens, *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*, Anthony Giddens, University of California Press. Berkeley and Los Angeles 1984, s. 54.

i porażki, które nie stanowią już obciążenia. Te nowe doświadczenia mają siłę zmiany otoczenia zewnętrznego i w wysokim stopniu podlegają indeterminizmowi osobowemu. Sprawczość edukacyjna rodzi zaufanie do samego siebie, wykształca poczucie hubrystyczności (wartości) i zdolności do korzystania – z własnego wyboru – z zachowań i pozytywnej ich oceny dla jednostki;

- D. Sposób pomocy i uczenia zawodu skazanych na karę pozbawienia wolności znajduje się poza nauczającym i pomagającym oraz uczniem, a jest nim trzeci wspólny element w postaci wspólnej pracy rozumianej jako działanie, będące jednocześnie przemianą człowieka. Oferent w programach ustawicznego kształcenia nie przejmuje roli opiekuna lub usuwającego problemy, lecz staje się prowadzącym zajęcia, inicjatorem, konsultantem i doradcą. Nauczyciel zawodu dba, aby uczeń w procesie pracy dokonywał wyborów wartościowych, co wiąże się z pokonywaniem własnych ograniczeń. W psychologii i pedagogice humanistycznej nazywa się to potrzebą wzrostu i potrzebą rozwoju;
- E. Zajęcia praktycznego nauczania zawodu winny charakteryzować się: autentycznością, nieodzownością dla zmiany postaw skazanych w stronę potrzeb wzrostu i tożsamości indywidualnej oraz nie mogą być narzucane z zewnątrz, by nie powstawał dystans pomiędzy uczestnikiem a pracą. Uczestnik jest podmiotem i stroną postępowania, doznając i odczuwając, że tworzy coś, do czego może się pozytywnie ustosunkować i docenić. Skazany i jego aktywność wraz z rezultatami pracy stanowią jedność. Zdobywanie pozytywnych doświadczeń w tego typu aktywnościach staje się faktem realnym, kiedy jest on uprawniony do samodzielnego decydowania o sobie i występuje jako podmiot, a nie przedmiot działania;
- F. Można sformułować trzy warunki procesu aktywizacji zawodowej jako uczącej w kontekście pedagogicznym:
- Zajęcia edukacyjne nie mogą być narzucane z zewnątrz; skazany powinien czynnie występować we wszystkich jego fazach, tj.: podejmowania decyzji, planowania, wykonywania i oceny. Akty sprawczego nauczania winny doprowadzić do jedności pomiędzy uczestnikiem, samym zajęciem a jego rezultatami;
 - Ta forma działań powinna odznaczać się wysoką wartością komunikatywną. Warunkiem zaistnienia tegoż stanu jest wzajemne zrozumienie pomiędzy uczestnikami, a przynajmniej dążenie do osiągnięcia takiego zrozumienia. Jest to osiągalne w atmosferze wolności, bez okazywania władzy, przymusu bądź groźby;
 - Ostatni warunek odnosi się do sensowności proponowanej i wykonywanej pracy. Strony procesu aktywizacji zawodowej powinny identyfikować się z jej rezultatami, a sama praca to nic innego jak odzwierciedlenie ich rozwoju, zdolności osobistych i zawodowych kompetencji. Prowadzi to do poczucia tożsamości osobowej, niezależnie od stosunku skazanego do nauczyciela, który skłonił go do wykonywania pracy²⁷;

²⁷ R.M. Lerner, *Human Development, Life Course Health Development*, New Yor 1976, s. 69–71.

- G. Rezultatem zadowalającym procesu aktywizacji zawodowej skazanych jest ich ponowna integracja wspólnotowa. Człowiek zintegrowany tworzy się w oparciu o trzy podstawowe zmiany sensorodne, określane także jako istotowe:
- po pierwsze – poprzez rozbudowanie elementów świata indywidualnego na poziomie tożsamości osobowej, świata społecznego, gdzie potrzebna jest solidarność świata kulturowego, preferującego akceptację i zrozumienie;
 - po drugie – w wyniku wykształcenia uniwersalnych kompetencji pozwalających aktywnie uczestniczyć we wszystkich zajęciach edukacyjnych. Do nich zaliczyć wypada: wytrwałość, precyzję, poczucie odpowiedzialności oraz działanie w grupie i dla grupy;
 - po trzecie – zmiana rodzajowa odnosi się do rozwoju umiejętności praktycznych potrzebnych do wykonywania konkretnego zawodu²⁸.

Bibliografia

1. Åström K.J., Murray R.M., *Feedback Systems An Introduction for Scientists and Engineers*, Princeton 2009.
2. Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Copyright: 2003, Warszawa, 6. dodruk, 2019.
3. Baładynowicz A., *Probacja sprawiedliwość karząca*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2015.
4. Bańko M. (red.), *Wielki słownik wyrazów obcych PWN*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa (copyright 2003) 2014.
5. Baraniak B., *Współczesna pedagogika pracy z perspektywy edukacji, pracy i badań*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Wyd. II, poprawione i uzupełnione, Warszawa 2013.
6. Beniger J.R., *The Control Revolution. Technological and Economic Origins of the Information Society*, Harvard University Press, Cambridge Mass., London 1986.
7. CZSW, *Raport z ewaluacji zewnętrznej całościowej Centrum Kształcenia Ustawicznego ul. Owocowa 7, 24-300 Opole Lubelskie*, Warszawa – Lublin 2018.
8. Duda W., Kukła D. (red.), *Poradnictwo zawodowe – rozwój zawodowy w ujęciu przekrojowym*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2016.
9. Giddens A., *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*, Anthony Giddens, University of California Press. Berkeley and Los Angeles 1984.
10. Jakimiuk B., *Proces budowania kariery zawodowej*, [w:] W. Duda, D. Kukła (red.), *Poradnictwo zawodowe – rozwój zawodowy w ujęciu przekrojowym*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2016.
11. Jęczeń J., *Resocjalizacja poprzez edukację*, „Roczniki Pedagogiczne” 2016, tom LXIII, z. 1.
12. Kargulowa A., *O teorii i praktyce poradnictwa: odmiany paradoksalnego dyskursu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
13. Kławsiuć-Zduńczyk A., *Poradnictwo całonocne jako element wsparcia w edukacji dorosłych*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2014.

²⁸ C. Prell, *Social Network Analysis: history, theory and methodology* Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC, Sage Publications Ltd. 2012.

14. Kożuh B., *Statystyka dla pedagogów*, Oficyna Wydawnicza AFN, Kraków 2011.
15. Krajewska A., *Statystyka dla pedagogów*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2001.
16. Krause A., *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
17. Lerner R.M., *Human Development, Life Course Health Development*, New Yor 1976.
18. Lking B.M., Minium E.W., *Statystyka dla psychologów i pedagogów*, Przełożyła M. Zakrzewska, Red. nauk. wyd. polskiego J. Brzeziński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
19. Marczak M., *Resocjalizacyjne programy penitencjarne realizowane przez służbę więzienną w Polsce*, Wydanie III, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
20. Myszkowska-Litwa M., *Podejście humanistyczne w działalności pedagogicznej*, „Roczniki Komisji Nauk Pedagogicznych” 2011, tom LXIV.
21. Pierzchała K., *Destygmatyzacja przestępców w świetle Magisterium Kościoła oraz poglądów na resocjalizację*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2016.
22. Pierzchała K., *Kapelan więzienny w procesie resocjalizacji penitencjarnej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2013.
23. Prell C., *Social Network Analysis: history, theory and methodology Los Angeles*, London, New Delhi, Singapore, Washington DC, Sage Publications Ltd. 2012.
24. Starnal E., *Osoba dorosła wobec zmian w kwalifikacjach zawodowych*, [w:] B. Baraniak (red.), *Człowiek w pedagogice pracy*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2012.

Netografia

1. Centralny Zarząd Służby Więziennej (CZSW). *Statystyka*, dostępny na: <http://www.sw.gov.pl/dzial/statystyka> (otwarty 8 marca 2019).
2. *Internetowy Słownik Języka Polskiego PWN*, <https://sjp.pwn.pl/sjp/> (otwarty 17 maja 2019).
3. *Zakład Karny w Opolu Lubelskim/Opis jednostki*, <https://www.sw.gov.pl/strona/opis-zaklad-karny-w-opolu-lubelskim> (otwarty 8 marca 2019).

ks. dr hab. Kazimierz PIERZCHAŁA, prof. KUL – Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, e-mail: k.pierzchala68@o2.pl

Prawo do poufności pacjenta w zawodzie ratownik medyczny

Patient confidentiality in the profession of a paramedic

Słowa kluczowe: ratownik medyczny, zawód, tajemnica zawodowa, prawa pacjenta, prawo do tajemnicy informacji.

Streszczenie. W artykule przeanalizowano i zbadano relacje pomiędzy wykonywaniem zadań zawodowych przez ratownika medycznego a prawem pacjenta do poufności medycznej. Celem analizy i badań jest szeroko pojęta edukacja osób należących do zawodu ratownik medyczny, a także przybliżenie obowiązków, jakie nakłada na nie prawo polskie. Zastosowano metody badawcze: analiza dokumentów, analiza indywidualnych przypadków, obserwacja i wywiad. Ukazano przykłady sytuacji, w których ratownik medyczny może osiąść informacje intymne o pacjencie. Wymieniono i opisano zdarzenia wyłączenia obowiązku zachowania tajemnicy informacji. Wyszczególniono okoliczności, w których ratownik medyczny informuje osoby trzecie o stanie zdrowia pacjenta bez jego wiedzy, a także z jego wiedzą i wyjaśniono okoliczności konieczności takiego postępowania. Zauważono, iż jest wiele regulacji w stosunku do ratownika medycznego, dotyczących obowiązku zachowania poufności medycznej, jednak są one umieszczone w różnych aktach oraz nie są kompletne. Stwierdzono, iż ratownik medyczny ma bezwzględny obowiązek do zachowania tajemnicy informacji związanych z pacjentem, o których dowiedział się, wykonując czynności zawodowe.

Key words: medical rescue worker, law, patient's rights, right to confidential information, professional secrecy.

Abstract. The article presents the relationship between the performance of professional tasks by a medical rescue worker and the patient's right to medical confidential documentation. The objective of the article is to educate people on performing the profession of medical rescue workers as well as the presentation of their duties indicated by Polish law. Research methods used: document analysis, individual case analysis, observation and interview. It was shown a multitude of situations in which a medical rescue worker can acquire confidential information about a patient. Events which exclude the obligation of confidentiality have been listed and described. Situations, in which it is not necessary to preserve the secrets of information, were listed. Moreover, the author listed situations in which a third-party is informed by a medical rescue worker about the patient's state of health without his knowledge, as well as with his knowledge and the conditions of such behaviour were explained. The author underlined that there are many regulations on the confidentiality, which concern the medical rescue worker profession, but they are included in various legal acts or they are not complete. It was found that a medical rescue worker is absolutely obliged to keep confidential information related to the patient, which were acquired while performing professional tasks.

Wprowadzenie. Badanie zawodu ratownik medyczny wymaga umiejscowienia go w Polskiej Ramie Kwalifikacji, zestawienia i oceny zadań zawodowych zawartych w informacji o zawodzie i standardzie kwalifikacji/kompetencji zawodowych oraz analizy prawa pacjenta do poufności medycznej.

Wykonywanie zawodu ratownik medyczny powinno respektować wszystkie prawa pacjenta, a szczególnie prawa do poufności medycznej oraz prawa poszanowania autonomii woli pacjenta. Ratownik medyczny zobligowany jest również do ochrony prywatności danych osobowych pacjentów zgodnie z Unijnym Rozporządzeniem o Ochronie Danych Osobowych RODO (EU. 2016/679; Dz. U. 2018 poz. 1000), według którego może z nich korzystać wyłącznie do celów związanych z realizacją świadczeń opieki zdrowotnej. Będzie ich również używał w ramach wykonywania obowiązków wynikających z odrębnych przepisów związanych z tymi czynnościami (np. zgłaszania chorób zakaźnych, informowania opieki społecznej). Te wszystkie obostrzenia prawne powodują, iż ratownik medyczny respektuje wolę pacjenta, prawo do poufności przy jednoczesnym przestrzeganiu obowiązków zawodowych.

Na przestrzeni wieków dominującym modelem był model paternalistyczny, charakteryzujący się narzucaniem przez lekarza realizacji przebiegu leczenia. Obecnie przyjmuje się model samostanowienia pacjenta respektujący autonomię jego woli. Założenie w pewnym stopniu władztwa pacjenta nad procesem leczenia i uposażenie go w prawa jest przejawem poszanowania autonomii woli jednostki, ma swoje zakorzenienie w regułach podstawowych prawa polskiego. Należy dodać, iż wolność jednostki ograniczana jest przez wolność innych jednostek, granicą autonomii woli jest autonomia woli kogoś innego. Nadanie jednostce praw jako pacjentowi jest przejawem ogólnej reguły w prawie, a także podkreśleniem wolności jednostki i prawa do decydowania o swoim życiu. Prawo do poufności medycznej staje się wyrażeniem poszanowania praw podstawowych jednostki przez państwo. Obok autonomii woli istnieje wiele praw, które gwarantują pacjentom poszanowanie ich uprawnień (Dz. U. 2009 nr 52 poz. 417; *Europejska konwencja bioetyczna*, 1997; *Deklaracja Praw Pacjenta WHO*, 1994; *Karta Praw Pacjenta*, 1984).

W artykule przedstawię próbę rozwiązania następujących problemów badawczych:

Jakie kompetencje w zakresie prawa do poufności powinni posiadać i posiadają ratownicy medyczni?

Jak w zakresie prawnym i moralnym powinni postępować ratownicy medyczni, realizując prawo pacjenta do poufności medycznej?

Podstawą refleksji naukowej były badania i opracowania: krytyczna analiza głównych założeń filozofii prawa medycznego, analiza przepisów ustaw, informacja o zawodzie ratownika medycznego, standard kompetencji/kwalifikacji zawodowych ratownika medycznego, badania przypadków, wywiady z przedstawicielami zawodu.

Zawód i zadania zawodowe ratownika medycznego. Postawami prawnymi wykonywania zawodu ratownika medycznego jest wiele aktów prawnych (Dz. U. z 2017 r. poz. 986, z późn. zm.; Dz. U. z 2017 r. poz. 2195, z późn. zm.; Dz. U.

z 2018 r. poz. 1265, 1149; Dz. U. poz. 1884; Dz. U. poz. 586, późn. zm.; Dz. U. poz. 537; Dz. U. z 2018 r. poz. 227). Według Międzynarodowej Karty Charakterystyki Zagrożeń *ratownik medyczny jest osobą wykonującą zawód medyczny, uprawnioną do udzielania świadczeń zdrowotnych w zakładach opieki zdrowotnej, w szczególności do udzielania świadczeń zdrowotnych w sytuacji bezpośredniego, nagłego stanu zagrożenia życia lub zdrowia*. Zawód ratownik medyczny został ściśle określony jako zawód medyczny, jednak należy zauważyć, iż nie ma jednego wspólnego rejestru zawodów medycznych. Jak wiadomo: *W doktrynie prawnej zawody medyczne nie są nigdzie skatalogowane, obejmują bowiem różne formy aktywności osób, które profesjonalnie zajmują się zdrowiem w szerokim znaczeniu tego pojęcia* (Kowalik, 2018, s. 172). Warto podkreślić, iż art. 2 pkt 2 Ustawy o działalności leczniczej ustanawia legalną definicję osoby wykonującej zawód medyczny i charakteryzuje ją jako: *osobę uprawnioną na podstawie odrębnych przepisów do udzielania świadczeń zdrowotnych oraz osobę legitymującą się nabyciem fachowych kwalifikacji do udzielania świadczeń zdrowotnych w określonym zakresie lub w określonej dziedzinie medycyny* (Dz. U. 2011 Nr 112 poz. 654).

Szczegółowo zawód ratownik medyczny został opisany w standardzie kwalifikacji zawodowych (*Krajowy Standard Kwalifikacji Zawodowych Ratownik medyczny 325601*, 2007). Najnowsze badania i opracowania pedagogów pracy (Symela, Woźniak, 2018) wprowadzają informacje o zawodzie Ratownik medyczny 325601, według której (2018, s. 4): *ratownik medyczny jest osobą wykonującą zawód medyczny, uprawnioną do udzielania świadczeń zdrowotnych w zakładach opieki zdrowotnej. Udziela szybkiej i sprawnej pomocy o charakterze ratowniczym w nagłych stanach w sytuacji nagłego zagrożenia zdrowotnego, wypadkach i katastrofach przy użyciu sprzętu ochrony osobistej, ratownictwa technicznego i medycznego*. Informacja o zawodzie wymienia również dwie podstawowe kompetencje zawodowe ratownika medycznego: Kz1 – Wykonywanie zaawansowanych czynności medycznych oraz Kz2 – Wykonywanie świadczeń zdrowotnych innych niż medyczne czynności ratunkowe podejmowane przez ratownika medycznego. Osoba pracująca w tym zawodzie wypełnia różnorodne zadania zawodowe. Wykonywanie zawodu ratownik medyczny wymaga posiadania odpowiedniej wiedzy i umiejętności, do których należą między innymi: ocena stanu pacjenta, jego świadomości w celu ustalenia dalszego postępowania; przeprowadzenie wywiadu medyczny z pacjentem, jego rodziną, świadkiem zdarzenia; wyjaśnienie pacjentowi istoty jego dolegliwości i uzasadnienia decyzji o sposobie dalszego postępowania terapeutycznego; wdrażanie farmakoterapii właściwej dla danego schorzenia; podawanie leków drogą dożylną, doszpikową, domięśniową, podskórną; komunikacja z pacjentem i jego rodziną, świadkiem zdarzenia; prowadzenia dokumentacji medycznej (tamże, s. 7–12).

W tab. 1 porównano zadania opisane w informacji o zawodzie IOZ z zadaniami określonymi w standardzie kwalifikacji zawodowych SKZ.

Tab. 1. Zadania zawodowe Ratownika medycznego (325601)

Informacja o zawodzie IOZ		Standard kwalifikacji zawodowych SKZ	
Z1	Wykonywanie czynności medycznych w warunkach zespołu ratownictwa medycznego (w tym lotniczego pogotowia ratunkowego) na miejscu zdarzenia.	Z1	Wykonywanie medycznych czynności ratunkowych w stanie nagłego zagrożenia zdrowotnego poszkodowanego.
Z2	Wykonywanie czynności medycznych w warunkach oddziału szpitalnego (SOR, OIOM itp.).	Z2	Ocena stanu pacjenta w celu ustalenia postępowania.
Z3	Przyjmowanie wezwań i wydawanie dyspozycji odpowiedniej ilości sił i środków do miejsca zdarzenia jako dyspozytor medyczny.	Z3	Komunikowanie się z chorym (poszkodowanym), jego rodziną oraz innymi uczestnikami zdarzenia.
Z4	Organizowanie i prowadzenie zajęć z zakresu pierwszej pomocy, kwalifikowanej pierwszej pomocy oraz medycznych czynności ratunkowych.	Z4	Podawanie leków zgodnie z załącznikiem nr 1 do rozporządzenia Ministra Zdrowia z dnia 29.12.2006 r. oraz nieujętych w ww. akcie prawnym a zleconych przez lekarza.
Z5	Transportowanie osób w stanie nagłego zagrożenia zdrowotnego.	Z5	Obsługa sprzętu i aparatury medycznej, sprzętu informatycznego oraz środków łączności.
Z6	Organizowanie i uczestniczenie w obowiązkach medycznych.	Z6	Organizowanie i prowadzenie zajęć z zakresu pierwszej pomocy, kwalifikowanej pierwszej pomocy oraz medycznych czynności ratunkowych.
		Z7	Zabezpieczanie osób znajdujących się w miejscu zdarzenia oraz podejmowanie działań zapobiegających zwiększeniu liczby ofiar i degradacji środowiska.
		Z8	Organizowanie i obsługa własnego stanowiska pracy zgodnie z zasadami epidemiologicznymi, bezpieczeństwa i higieny pracy, ergonomii oraz ochrony przeciwpożarowej i ochrony środowiska.
		Z9	Przygotowanie pacjenta i opieka medyczna podczas transportu.
		Z10	Nadzorowanie medycznych działań ratunkowych w miejscu zdarzenia.
		Z11	Koordynowanie działań świadków zdarzenia do czasu przybycia służb ratowniczych.
		Z12	Współpraca w zespole ratownictwa medycznego i medycznym zespole terapeutycznym.
		Z13	Współpraca i koordynowanie działań medycznych z innymi służbami ratowniczymi.
		Z14	Zapewnienie jakości świadczonych usług ratowniczych.
		Z15	Prowadzenie i archiwizowanie dokumentacji świadczonych usług.
		Z16	Doskonalenie rozwoju własnego i zawodowego.

Zarówno w standardzie kwalifikacji zawodowych SKZ, jak i w informacji o zawodzie IOZ do głównych zadań należy wykonywanie czynności medycznych w stosunku do pacjenta. W IOZ zadania zawodowe Z1 i Z3 łączą w sobie prawo pacjenta do

poufności medycznej oraz rzetelne wykonywanie pracy przez ratownika medycznego. Wykonując właśnie te zadania, ratownik może narazić się na naruszenie prawa pacjenta do poufności informacji z nim związanych, bowiem informowanie ma charakter otwarty, może zawierać wiele informacji nieznanymi osobom trzecim. Ratownik medyczny jest również zobligowany do ochrony prywatności danych osobowych pacjentów zgodnie z ustawą RODO.

Ustawa o Państwowym Ratownictwie Medycznym wymienia również obowiązki ratownika w zakresie jego zadań, z których można odczytać, w jakich sytuacjach ratownik medyczny poweźmie informacje o pacjencie. Będzie to między innymi zabezpieczenie osób znajdujących się w miejscu zdarzenia, dokonywanie oceny stanu zdrowia osób w stanie nagłego zagrożenia zdrowotnego i podejmowanie medycznych czynności ratunkowych, transportowanie, komunikowanie się z osobami w stanie nagłego zagrożenia zdrowotnego i udzielanie im wsparcia psychicznego oraz organizowanie i prowadzenie zajęć z zakresu pierwszej pomocy, jak również wiele innych sytuacji. Wyżej wspomniane zadania zawodowe zostały wymienione, aby podkreślić mobilność zawodu ratownika medycznego oraz możliwość zapoznawania się z informacjami na temat pacjenta w różnych miejscach i sytuacjach.

Tajemnica informacji w zawodzie ratownik medyczny. Jednym z praw pacjenta zawartych w Ustawie o Prawach Pacjenta i Rzeczniku Praw Pacjenta jest wspomniane prawo pacjenta do poufności informacji z nim związanych, które opiera się na sformułowaniu, iż: *Pacjent ma prawo do zachowania w tajemnicy przez osoby wykonujące zawód medyczny, w tym udzielające mu świadczeń zdrowotnych, informacji z nim związanych, a uzyskanych w związku z wykonywaniem zawodu medycznego* (Dz. U. 2009 nr 52 poz. 417). Zakres przedmiotowy prawa pacjenta do tajemnicy wyznacza kryterium formalne, to jest związek faktu uzyskania informacji z wykonywaniem zawodu medycznego. Należy zwrócić więc uwagę na adresata danego przepisu, są nim osoby wykonujące zawody medyczne, oznacza to, że przepis zobowiązuje nie tylko lekarza, pielęgniarkę i położną, ale także każdą inną jednostkę wykonującą zawód medyczny, co za tym idzie, przepis ten skierowany jest również do ratownika medycznego.

Jak twierdzi M. Safjan (1998, t.4, s. 222) sfera ochrony życia prywatnego stanowi dobro osobiste jednostki. Natomiast artykuł 23 kodeksu cywilnego stanowi, że: *Dobra osobiste człowieka, jak w szczególności zdrowie, wolność, cześć, swoboda sumienia, nazwisko lub pseudonim, wizerunek, tajemnica korespondencji, nietykalność mieszkania, twórczość naukowa, artystyczna, wynalazcza i racjonalizatorska pozostają pod ochroną prawa cywilnego niezależnie od ochrony przewidzianej w innych przepisach* (Dz. U. 1964 nr 16 poz. 93). Katalog dóbr osobistych jest otwarty, jednak już w samym przepisie widnieje stricte zapis, z którego możemy wnioskować, iż informacje poufne o pacjencie stanowią jego dobro osobiste, a naruszanie ich będzie wiązało się z odpowiedzialnością prawną.

Tajemnica, jaką na gruncie przytoczonych przepisów są zobowiązane zachować osoby wykonujące zawód medyczny, składa się z dwóch warstw. Pierwszą z warstw

są informacje udzielone przez pacjenta, drugą natomiast stanowią informacje, jakie osoby wykonujące zawód medyczny pozyskały w związku z podjętymi czynnościami medycznymi. Jak wyjaśnia D. Karkowska (2016, s. 278), pacjent ma prawo do żądania zachowania w tajemnicy wszystkich informacji, które zostały ujawnione w trakcie udzielania świadczenia zdrowotnego, a jednocześnie są z nim związane. Przykładem mogą tu być samodzielne ustalenia ratownika medycznego w związku z przeprowadzonym świadczeniem, bądź też fakty należące do sfery prywatnej pacjenta i związane z jego życiem osobistym. Dlatego też nie tylko sam fakt przeprowadzania interwencji medycznej pozostanie tajemnicą medyczną, czy też różne ustalenia co do stanu zdrowia pacjenta, ale także przykładowo miejsce dokonywania świadczenia zdrowotnego, jakim może być dom kochanki.

Cechą tajemnicy jest poufność, co oznacza że informacja aby była poufna musi posiadać dwie cechy: ograniczony krąg osób wtajemniczonych i zakaz ujawnienia informacji. Jeśli natomiast chodzi o formę uzyskania informacji, to zarówno te fakty o których ratownik medyczny dowiedział się poprzez dokumentację, jak i te, o których powziął ustną informację, będą podlegały ochronie. Warto zauważyć, iż tajemnicę medyczną będzie stanowiła również działalność zawodowa pacjenta, czy też jego stan majątkowy. Trudno ustalić jedno kryterium dla wszystkich faktów, o jakich dowiadują się ratownicy medyczni, jak twierdzi D. Karkowska: *nie istnieje możliwość skonstruowania jakiegoś wyczerpującego, operującego w pełni zobiektywizowanymi kryteriami katalogu okoliczności i faktów mieszczących się zawsze w sferze prywatności pacjenta* (Tamże, s. 285). Najważniejszym kryterium będzie fakt powzięcia danej informacji w związku z wykonywaniem zawodu medycznego. Jednak tajemnicą nie zostaną objęte wiadomości powszechnie znane, nawet jeśli ratownik medyczny uzyskał te informacje w związku z wykonywaniem zawodu medycznego. Zawsze jednak ratownik medyczny jest zobowiązany do etycznego postępowania i działania zgodnie z zasadami współżycia społecznego, a także do obiektywnej oceny danej informacji pod kątem jej poufności, bądź też zasięgnięcie opinii pacjenta, którego te informacje dotyczą. Oczywiście ratownik medyczny przekazuje niezbędne informacje odpowiednim organom medycznym, będącymi następnikami w leczeniu pacjenta.

Istnieją bowiem przypadki, gdy zachowanie poufności stanie się bezcelowe lub może znacznie utrudniać procedurę leczenia. Art. 14 Ustawy o prawach pacjenta i Rzeczniku Praw Pacjenta (Dz. U. 2009 nr 52 poz. 417) w szczególności wskazuje przypadki, gdy nie ma zastosowania dochowanie tajemnicy związanej z pacjentem. Wskazuje na takie przypadki jak zagrożenie, iż dochowanie tajemnicy będzie stanowić niebezpieczeństwo dla życia lub zdrowia pacjenta, a nawet innych osób. Kolejną sytuacją zwolnienia z dochowania tajemnicy jest potrzeba przekazania osobom wykonującym zawód medyczny niezbędnych informacji o pacjencie związanych z udzielaniem świadczeń zdrowotnych, o ile osoby te uczestniczą w udzielaniu świadczeń zdrowotnych temu pacjentowi. Ważnym czynnikiem zwolnienia z poufności medycznej jest moment, gdy sam pacjent, bądź też jego przedstawiciel ustawowy, wyraża zgodę na ujawnienie danych poufnych faktów. Wyrażenie takiej zgody powinno być niebudzące

wątpliwości i złożone w sposób wyraźny. Ustawodawca nie przyjął jednak określonego kryterium formy oświadczenia. Ratownik medyczny nie powinien więc zakładać, że dane w udzielonych informacjach nie będą przeszkadzać pacjentowi lub pacjent nie będzie miał nic przeciwko, potrzebna jest jasno wyrażona wola pacjenta, ratownik medyczny nie może kierować się kryterium spokrewnienia (dotyczy to również rodziny najbliższej, np. żony, matki) czy też innych relacji, może uchylić się od dochowania tajemnicy tylko w tym przypadku, gdy pacjent wyraźnie wskazał, że jest to zgodne z jego wolą. Zwolnić z zachowania tajemnicy medycznej może również przepis odrębnych ustaw.

Warto przeanalizować sytuację, gdy ratownik medyczny ma do czynienia z pacjentem małoletnim, czyli takim, który nie ukończył 16 roku życia lub gdy pacjentem jest osoba ubezwłasnowolniona całkowicie, niedysponująca rozeznaniem. W takim przypadku opiekun prawny bądź ustawowy ma prawo do uzyskania informacji.

Inaczej wygląda stan rzeczy w przypadku pacjentów, którzy ukończyli 16 rok życia bądź pacjentów ubezwłasnowolnionych całkowicie, którzy dysponują rozeznaniem. Jest to grupa pacjentów, którzy w wyrażeniu zgody zostali zhierarchizowani wyżej aniżeli osoby poniżej 16 roku życia lub ubezwłasnowolnione niedysponujące rozeznaniem. Ustawodawca bowiem stworzył instytucję zgody kumulatywnej, to znaczy że takie osoby podejmują decyzję co do swojego leczenia wraz ze swoim przedstawicielem ustawowym. Oznacza to, że ich wola stawiana jest na równi z wolą przedstawiciela ustawowego. Jak ma więc zachować się ratownik medyczny wykonujący świadczenie zdrowotne dla osób z tej grupy? Mają miejsce sytuacje, o których taki pacjent nie życzyłby sobie mówić, gdyby zostały ujawnione nawet przedstawicielowi ustawowemu. Za przykład medyczny może posłużyć 17-letnia pacjentka, u której przy wykonywaniu czynności ratowniczych wykryto ciążę, ratownik medyczny w momencie udzielania świadczenia poweźmie informacje intymne, choćby takie jak sam fakt współżycia przez 17-letnią pacjentkę, przy czym istnieje możliwość, iż pacjentka nie będzie się godzić na ujawnienie tej informacji rodzicom. Powstaje więc tu pewien problem, ponieważ do wydania ograniczonej informacji został uprawniony lekarz, ratownik medyczny nie posiada uprawnienia do wydania częściowej informacji przedstawicielowi ustawowemu.

W moim przekonaniu ratownik medyczny powinien postąpić etycznie, to jest w sposób pozwalający na zachowanie woli pacjenta, o ile nie zagrazi to życiu lub zdrowiu pacjenta. Dlatego w miarę możliwości decyzję informowania opiekunów powinien zostawić lekarzowi, który to na gruncie przepisów ma prawo przekazać ograniczoną informację przedstawicielowi ustawowemu, by uszanować godność pacjenta. Instytucja ta nosi nazwę przywileju terapeutycznego i jest zawarta w art. 31 ust. 4 Ustawy (tamże): *W sytuacjach wyjątkowych, jeżeli rokowanie jest niepomysłne dla pacjenta, lekarz może ograniczyć informację o stanie zdrowia i o rokowaniu, jeżeli według oceny lekarza przemawia za tym dobro pacjenta. W takich przypadkach lekarz informuje przedstawiciela ustawowego pacjenta lub osobę upoważnioną przez pacjenta. Na żądanie pacjenta lekarz ma jednak obowiązek udzielić mu żądanej informacji.*

Kolejnym przypadkiem jaki może spotkać ratownika medycznego w trakcie wykonywania czynności zawodowych, jest stan nieprzytomności pacjenta. Taki stan również powoduje wyłączenie obowiązku zachowania tajemnicy medycznej. W sytuacji, gdy pacjentem jest osoba nieprzytomna lub niezdolna do zrozumienia informacji ratownik medyczny może poinformować osoby bliskie. Osobą bliską według art. 3, ust. 1, pkt 2 Ustawy (tamże) jest: osoba małżonka, krewnego lub powinowatego do drugiego stopnia w linii prostej, przedstawiciela ustawowego, osoba pozostająca we wspólnym pożyciu lub wskazana przez pacjenta. Tylko taka osoba ma wyjątkowo bez zgody pacjenta możliwość otrzymania informacji o stanie jego zdrowia. Taka informacja nie wymaga zgody pacjenta na możliwość jej udzielenia, a ratownik medyczny jest całkowicie uprawniony do przekazania wiadomości osobom innym niż pacjent. Sytuacja się zmienia, jeśli pacjent przed utratą świadomości upoważnił konkretną osobę do uzyskania informacji o stanie jego zdrowia, w takim przypadku jedyną osobą uprawnioną do uzyskania informacji na temat zdrowia pacjenta będzie osoba przez niego wcześniej wskazana, a nie osoba bliska (Kubiak, 2015, s. 171–178).

Należy podkreślić jeszcze jedną sytuację, gdy ratownik medyczny jest zwolniony z zachowania prawa do poufności medycznej. Całkowite zwolnienie z tajemnicy medycznej następuje, gdy ma miejsce postępowanie przed wojewódzką komisją do spraw orzekania o zdarzeniach medycznych (*Kodeks Etyki Zawodowej Ratownika Medycznego*, 2013). Warto zaznaczyć, iż ratownik medyczny jest zobowiązany do dochowania tajemnicy medycznej również po śmierci pacjenta, chyba że zgodę na ujawnienie tej tajemnicy wyrazi osoba bliska. Jednak w sytuacji sprzeciwu innej osoby bliskiej na ujawnienie tajemnicy medycznej zmarłego pacjenta, mimo istnienia zgody tej pierwszej osoby bliskiej, nie ujawnia się tej tajemnicy.

Etyka zawodowa ratownika medycznego a prawo do poufności medycznej. Ratownik medyczny zostaje zobowiązany do zachowania tajemnicy zawodowej na gruncie wielu przepisów. Jednym z aktów prawnych regulujących tę kwestię jest Ustawa o Państwowym Ratownictwie Medycznym (Dz. U. z 2017 r. poz. 2195, z późn. zm.). Przepisy odnoszące się do kwestii udzielania informacji i dochowania tajemnicy zawodowej pokrywają się sensem z przepisami Ustawy o Prawach Pacjenta i Rzeczniku Praw Pacjenta (Dz. U. 2009 nr 52 poz. 417), które zakresem obejmują te same zagadnienia. Artykuł 9 Ustawy (Dz. U. z 2017 r. poz. 2195, z późn. zm.) wymienia obowiązki ratownika medycznego. Zalicza do nich konieczność informowania pacjenta o jego prawach i wskazuje na prawa znajdujące się w Ustawie o prawach pacjenta i Rzeczniku Praw Pacjenta. Ponadto nakazuje udzielanie informacji pacjentowi lub jego przedstawicielowi ustawowemu albo osobie upoważnionej przez pacjenta do jej udzielenia. Informacje te mają dotyczyć takich aspektów jak stan zdrowia pacjenta związany z podejmowaniem medycznych czynności ratunkowych w podstawowym zespole ratownictwa medycznego. Artykuł ten zobowiązuje też ratownika medycznego do zgłaszania działania niepożądanego danego produktu leczniczego do Prezesa Urzędu Rejestracji Produktów Leczniczych, Wyrobów Medycznych i Produktów Biobójczych

lub podmiotowi odpowiedzialnemu za wprowadzenie produktu leczniczego. W punkcie trzecim wspomnianego przepisu został wprowadzony obowiązek ratownika medycznego do zachowania tajemnicy zawodowej. Jest to jednak regulacja nierozwijająca zakresu wspomnianej tajemnicy zawodowej oraz dość lakoniczna.

Aby zgłębić temat obowiązku zachowania tajemnicy zawodowej skierowanej stricte do ratownika medycznego, należy przyjrzeć się regulacjom Kodeksu Etyki Zawodowej Ratownika Medycznego (2013). I. Lazari-Pawłowska określa etykę zawodową jako: *spisane normy odpowiadające na pytanie, jak – ze względów moralnych – przedstawiciele danego zawodu powinni, a jak nie powinni postępować* (Etyka 4/1969, s. 58). Natomiast kodeksami etyki nazywa *uporządkowane zespoły takich norm* [Tamże]. Kodeks Etyki Zawodowej Ratownika Medycznego posiada rozbudowaną regulację na temat tajemnicy zawodowej. W art. 12 tego kodeksu omówione zostały różne przypadki obowiązku dochowania poufności medycznej przez ratownika medycznego. Podobnie jak Ustawa o Państwowym Ratownictwie Medycznym (Dz. U. z 2017 r. poz. 2195, z późn. zm.), również i Kodeks Etyki Zawodowej Ratownika Medycznego powiela się z regulacjami Ustawy o Prawach Pacjenta i Rzeczniku Praw Pacjenta (Dz. U. 2009 nr 52 poz. 417), co ukazuje przynależność zawodu ratownika medycznego do obowiązków wymienionych w tej Ustawie. Wspomniany art. 12 Kodeksu Etyki Zawodowej Ratownika Medycznego zobowiązuje ratownika medycznego do przestrzegania tajemnicy zawodowej w granicach obowiązującego prawa, przez co należy rozumieć, że *ratownik medyczny powinien zachować w tajemnicy wszystkie wiadomości o stanie osoby znajdującej się w sytuacji zagrożenia życia i zdrowia uzyskane w związku z wykonywaniem medycznych czynności ratunkowych*. Podkreślono również, iż śmierć pacjenta nie zwalnia ratownika medycznego z jego obowiązku zachowania poufności medycznej. Ponadto zaznaczono, iż *informowanie rodziny lub innych osób powinno być uzgodnione z pacjentem. W przypadku pacjenta nieprzytomnego ratownik medyczny może udzielić dla jego dobra niezbędnych informacji osobie, co do której jest przekonany, że działa ona w interesie pacjenta* [Tamże]. Wyjaśniono, że ratownik medyczny może ujawnić fakty, które zauważył podczas wykonywania czynności zawodowych, odpowiednim urzędom i instytucjom, gdy sytuacje te miały miejsce przy zagrożeniu życia lub zdrowia pacjenta, jak również zagrożenia wykluczeniem społecznym i zagrożenia bezpieczeństwa publicznego. Kodeks Etyki Zawodowej Ratownika Medycznego stanowi idealne uzupełnienie Ustawy o prawach pacjenta i Rzeczniku Praw Pacjenta oraz Ustawy o Państwowym Ratownictwie Medycznym w sprawie tematu poufności pacjenta w kontekście ratownictwa medycznego.

Podsumowanie i wnioski. Prawo pacjenta do poufności medycznej należy do katalogu praw pacjenta. Katalog ten został sformułowany w oparciu o poszanowanie autonomii woli jednostki i na skutek przyjmowania modelu samostanowienia pacjenta. Odejście od modelu paternalistycznego jest zasadne oraz zgodne nie tylko z prawem polskim, ale również z aktami prawnymi rangi międzynarodowej. Prawo

pacjenta do tajemnicy informacji z nim związanych jest ważnym aspektem ochrony dóbr osobistych jednostki. Do ochrony tych dóbr zostały zobowiązane osoby wykonujące zawody medyczne. Bez wątplenia zawód ratownika medycznego należy do pojęcia zawodu medycznego, co więc logiczne, ratownik medyczny jest zobowiązany do dochowania tajemnicy związanych z pacjentem. Ratownik medyczny podczas wykonywania swoich zadań zawodowych jest szczególnie narażony na zdobycie informacji poufnych dotyczących pacjenta. W ramach tajemnicy medycznej bowiem nie mieści się tylko stan zdrowia, ale również wszystkie fakty, jakie stanowią wiadomość niejawną i pacjent nie chce, aby zostały one rozpowszechnione. Ratownik medyczny wykonując pracę przemieszcza się w wiele miejsc, w których to dokonuje czynności udzielania świadczeń zdrowotnych, często więc może poznać informacje poufne dotyczące choćby miejsca pobytu pacjenta, jego otoczenia, stanu majątkowego, sposobu wykonywanej działalności zawodowej. Na gruncie wielu regulacji ratownik medyczny zostaje zobowiązany do zachowania tych faktów w tajemnicy, o ile dowiedział się o nich podczas wykonywania czynności zawodowych i o ile nie stanowią one faktu powszechnie znanego. Do regulacji tych zalicza się art. 13 Ustawy o Prawach Pacjenta i Rzeczniku Praw Pacjenta, art. 9 pkt 3 Ustawy o Państwowym Ratownictwie Medycznym oraz art. 12 Kodeksu Etyki Zawodowej Ratownika Medycznego. Treści tych artykułów wzajemnie się przenikają i uzupełniają, tworząc pełny obraz obowiązku tajemnicy zawodowej ratownika medycznego. Zwolnienie z obowiązku poufności następuje tylko w ściśle określonych przypadkach i regulowane jest art. 14 Ustawy o Prawach Pacjenta i Rzeczniku Praw Pacjenta. Ratownik medyczny może uchylić się od zachowania tajemnicy zawodowej w przypadku, gdy dochowanie tajemnicy może stanowić zagrożenie dla życia lub zdrowia pacjenta. Również stan nieprzytomności pacjenta ma charakter uchylający obowiązek poufności medycznej. Poufność faktów związanych z pacjentem nie ma również miejsca w przypadku przekazywania informacji innym osobom wykonującym zawód medyczny i uczestniczącym w procesie leczenia pacjenta. Sam pacjent ma również prawo zwolnić ratownika medycznego z obowiązku tajemnicy bądź wskazać osobę, której informacje poufne należy udzielić. W przypadku osób poniżej 16 roku życia oraz osób całkowicie ubezwłasnowolnionych niedysponujących rozeznaniem ratownik medyczny powiadamia opiekuna prawnego bądź ustawowego takiej osoby. Istnieje wiele sytuacji, w których ratownik medyczny zdobędzie informacje poufne dotyczące pacjenta. Ustawodawca wyszedł temu problemowi naprzeciw i stworzył dokładne przepisy zobowiązujące ratownika medycznego do dochowania tajemnicy zawodowej. Mimo tak obszernej regulacji wkrada się luka prawna odnosząca się do zachowania ratownika medycznego w stosunku do osób uprawnionych do wydania zgody kumulatywnej, ratownik medyczny nie ma bowiem określonego obowiązku informowania przedstawicieli ustawowych ani też wyraźnego zakazu ich informowania. Unormowanie takiej regulacji usprawniłoby funkcjonowanie praw pacjenta i zapewniło ratownikowi medycznemu optymalne wykonywanie zadań zawodowych.

Bibliografia

1. Deklaracja Praw Pacjenta WHO, 1994.
2. Europejska konwencja bioetyczna. „Konwencja o ochronie praw człowieka i godności istoty ludzkiej w dziedzinie zastosowania biologii i medycyny”, Rada Europy, 1997.
3. Informacja o zawodzie Ratownik medyczny (325601), MRPiPS DRP, Warszawa 2018, s. 4.
4. Karkowska D., *Ustawa o prawach pacjenta i Rzeczniku Praw Pacjenta. Komentarz*, Wolters Kluwer, Warszawa 2016, s. 278.
5. Karta Praw Pacjenta (z 1984 r).
6. Kodeks Etyki Zawodowej Ratownika Medycznego, przyjęty na I Ogólnopolskim Kongresie Ratowników Medycznych, Kraków 11–12 października 2013.
7. Kowalik K., *Zmiany kształcenia i pracy farmaceutów w świetle praw pacjenta*, Edukacja Ustawiczna Dorosłych 1(100)/2018, Radom 2018, s. 172.
8. Krajowy Standard Kwalifikacji Zawodowych; Ratownik medyczny (325601), MPiPS, Warszawa 2007.
9. Kubiak R., *Tajemnica medyczna*, C.H. Beck, Warszawa 2015, s. 171–178.
10. Lazari-Pawłowska I., *Etyka zawodowa*, Etyka 4/1969, s. 58.
11. Międzynarodowa Karta Charakterystyki Zagrożeń Zawodowych. Ratownik Medyczny, [https://www.ciop.pl/CIOPortalWAR/appmanager/ciop/pl?_nfpb=true&_page-Label=P7200142851340545953779&html_tresc_root_id=19019&html_tresc_id=300002034&html_klucz=19019&html_klucz_spis=\(27.05.19r.\)](https://www.ciop.pl/CIOPortalWAR/appmanager/ciop/pl?_nfpb=true&_page-Label=P7200142851340545953779&html_tresc_root_id=19019&html_tresc_id=300002034&html_klucz=19019&html_klucz_spis=(27.05.19r.))
12. Ogólne Rozporządzenie o Ochronie Danych Osobowych (RODO) (Dz.U. 2018 poz. 1000).
13. Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) 2016/679 z dnia 27 kwietnia 2016 r. w sprawie ochrony osób fizycznych w związku z przetwarzaniem danych osobowych i w sprawie swobodnego przepływu takich danych oraz uchylenia dyrektywy 95/46/WE (ogólne rozporządzenie o ochronie danych).
14. Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 2 października 2017 r. w sprawie doskonalenia zawodowego ratowników medycznych (Dz. U. poz. 1884).
15. Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 20 kwietnia 2016 r w sprawie medycznych czynności ratunkowych i świadczeń zdrowotnych innych niż medyczne czynności ratunkowe, które mogą być udzielane przez ratownika medycznego (Dz. U. poz. 586, późn. zm.).
16. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 kwietnia 2016 r. w sprawie charakterystyk drugiego stopnia Polskiej Ramy Kwalifikacji typowych dla kwalifikacji o charakterze zawodowym – poziomy 1–8 (Dz. U. poz. 537).
17. Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 7 sierpnia 2014 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania (t.j. Dz. U. z 2018 r. poz. 227).
18. Ustawa z dnia 23 kwietnia 1964 r. Kodeks cywilny (Dz. U. 1964 nr 16 poz. 93).
19. Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy (Dz. U. z 2018 r. poz. 1265, 1149).
20. Safjan M., *Prawo do ochrony życia prywatnego*, [w:] *Szkola Praw Człowieka – teksty wykładów*, t. 4, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, Agencja EXIT, Warszawa 1998, s. 222.
21. Symela K., Woźniak I., *Podręcznik. Jak tworzyć informacje o zawodach funkcjonujących na rynku pracy?* MRiPS DRP, Warszawa 2018.
22. Ustawa o prawach pacjenta i Rzeczniku Praw Pacjenta (Dz. U. 2009 nr 52 poz. 417).

23. Ustawa z dnia 8 września 2006 r. o Państwowym Ratownictwie Medycznym (Dz. U. z 2017 r. poz. 2195, z późn. zm.).
24. Ustawa z dnia 15 kwietnia 2011 r. o działalności leczniczej (Dz. U. 2011 Nr 112 poz. 654).
25. Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (Dz. U. z 2017 r. poz. 986, z późn. zm.).

mgr Katarzyna KOWALIK – Uniwersytet w Białymstoku, Szkoła Doktorska Nauk Społecznych
katarzyna.k.kowalik@gmail.com

Uczenie się dorosłych

Agnieszka DOMAGAŁA-KRĘCIOCH

ORCID: 0000-0001-9823-2552

Bożena MAJEREK

ORCID: 0000-0002-5817-4826

DOI: 10.34866/2ej3-1963

Młodzi (nie)kompetentni w środowisku szkolnym

(Not) competent young people in the school environment

Słowa kluczowe: umiejętności życiowe, kompetencje, szkoła, uczeń.

Streszczenie. Podstawy umiejętności życiowych człowieka kształtowane są od najmłodszych lat. Początkowo odpowiedzialność za ten proces spoczywa głównie na rodzicach, a z czasem także na szkole. W artykule została przedstawiona procedura konstruowania oraz standaryzacji Skali Kompetencji Życiowych (SKŻ), które są ważnym elementem umiejętności życiowych. W wyniku przeprowadzonych analiz statystycznych w obrębie SKŻ wyodrębniono podskalę kompetencji pozytywnych (KP) oraz pseudokompetencji (PK). Skala uzyskała bardzo wysoki poziom rzetelności i spójności.

Key words: life skills, competences, school, student.

Abstract. The basics of human life skills are created from an early age. Initially, the responsibility for this process lies mainly with the parents, and over time also with the school. This article presents the procedure of constructing and standardizing the Life Competence Scale (LCS), which is an important element of life skills. As a result of statistical analyses, the subscale of positive competences and pseudo-competences was distinguished within LCS. The scale achieved a very high level of reliability and coherence.

Wprowadzenie. Procesowi kształcenia towarzyszy permanentna niepewność, która dotyczy zarówno ostatecznego wyglądu systemu edukacji, jak również jego jawnych i „ukrytych” efektów. Głównym zadaniem szkoły jest przygotowanie uczniów

do funkcjonowania w nieustająco zmieniającej się rzeczywistości. Nigdy jednak do końca nie wiemy, jakie umiejętności będą niezbędne, aby człowiek przetrwał i prosperował w świecie zupełnie innym od tego, który znamy (Gardner 2009). Pojawiają się zatem pokoleniowe rozbieżności między potrzebami i kompetencjami życiowymi, które wyznaczane są jako priorytetowe. Jak zauważa Janusz Mastalski (2006), wśród młodych ludzi zanika na przykład szereg kompetencji niezbędnych do funkcjonowania we współczesnym świecie (pojmowanie relacyjne, pojmowanie kontekstualne, pojmowanie wrażliwe, pojmowanie potrzeby bycia krytycznym), co sprawia, że „rosnie odsetek uczniów – funkcjonalnych analfabetów, z małą ilością samokrytycyzmu, za to z dużą tolerancją dla siebie i innych” (Mastalski, 2006, s. 346).

Ze względu na społeczny charakter funkcjonowania człowieka szczególne znaczenie mają niewątpliwie wartości relacyjne, służące nawiązywaniu i podtrzymywaniu satysfakcjonujących więzi międzyludzkich. Osobom społecznie niekompetentnym trudniej jest się odnaleźć w nowych sytuacjach partnerskich, rodzinnych czy zawodowych, a istotny deficyt w tym zakresie wiąże się niewątpliwie z licznymi negatywnymi konsekwencjami takimi jak: poczucie osamotnienia i opuszczenia, nieradzenie sobie w sytuacjach trudnych czy podejmowanie zachowań ryzykownych. Wydaje się, że w kształtowaniu kompetencji w tym właśnie zakresie znaczącą rolę odgrywa szkoła, bowiem w swoim założeniu proces kształcenia ma charakter komunikacyjny. W szkole uczeń doświadcza zarówno sukcesów, jak i porażek w relacjach z innymi. To tu dowiadyuje się i ćwiczy swoje umiejętności społeczne. Jednak zarówno sukces, jak i porażka edukacyjna, nie zawsze są równoznaczne z sukcesem i porażką szkolną. Bywa często tak, że dobre lub złe stopnie, które są wyznacznikiem szkolnej pozycji, nie przekładają się na kompetencje w życiu codziennym i późniejszym życiu zawodowym.

Jak zauważa Daniel Hunziker, chociaż szkoły specjalizują się głównie w przekazywaniu wiedzy i to wiedzy przedmiotowej, dzięki odpowiedniemu podejściu i zastosowanym metodom pracy możliwe jest rozwijanie kompetencji uniwersalnych i osobistych (Hunziker, 2018, s. 43), które składają się na umiejętności życiowe.

Umiejętności życiowe. Zgodnie z nową europejską definicją, zaproponowaną przez zespół projektowy Life Skills in Europe (LSE) w 2018 roku, *umiejętności życiowe stanowią element możliwości życia i pracy w określonym kontekście społecznym, kulturowym i środowiskowym. Rodzaje umiejętności życiowych pojawiają się jako odpowiedź na potrzeby jednostki w rzeczywistych sytuacjach życiowych* (Nowa europejska definicja umiejętności życiowych 2018).

W ramach projektu LSE zostały wyodrębnione takie umiejętności, jak:

- *umiejętności podstawowe (liczenie, czytanie, pisanie),*
- *zdolności osobiste i interpersonalne,*
- *zdolności obywatelskie,*
- *możliwości finansowe, zdrowotne i środowiskowe.*

Umiejętności życiowe są kluczowym pojęciem związanym z edukacją, bowiem dzięki nim możliwe jest dokonanie pomiaru osiągnięć i jej wpływu. Celem uczenia się człowieka powinny być takie umiejętności, które przynoszą długoterminowe korzyści. Kluczową motywacją do zdobywania umiejętności życiowych są indywidualne potrzeby jednostki (Javrh, Mozina, Volcjak, 2017, s. 14). Dzięki posiadanym kompetencjom możliwe jest kształtowanie dobrego samopoczucia, pozytywnego myślenia, sprawnej komunikacji, umiejętności radzenia sobie z życiem i jego wyzwaniami w kontekście zachodzących zmian. Wzmacnianie umiejętności życiowych maksymalizuje szanse rozwiązywania problemów i trudności życiowych w sposób kooperacyjny, bez konieczności stosowania przemocy (*Life skills for life. Handbook* 2013, s. 10).

Lista życiowych umiejętności jest bardzo długo, ale do tych najważniejszych, które powinna także rozwijać szkoła, zaliczyć należy m.in.: planowanie przyszłości, motywowanie się do działania, organizacja pracy własnej, radzenie sobie ze stresem, zarządzanie emocjami, kreatywne i twórcze myślenie, inteligencja emocjonalna, empatia, przedsiębiorczość, rozwiązywanie konfliktów międzyludzkich, współpraca w zespole, kultura osobista (Pasterski, 2015) czy dbanie o własny rozwój.

Pomimo tego, iż większość osób zarządzających szkołami zgodnie potwierdziłaby, że polska szkoła wyposaża uczniów w te umiejętności, jednak analiza sytuacji osób już dorosłych dowodzi, że rzeczywistość nieraz dalece odbiega od tych przekonań.

Dlatego też, jak wskazuje Barbara Woynarowska, słuszne zdaje się być podejście WHO ukierunkowane na rozwijanie umiejętności życiowych (ang. *life skills approach*), zgodnie z którym do podstawowych zadań szkoły należy włączyć edukację w zakresie tychże umiejętności. Dzięki takim działaniom szkoła będzie mogła wspierać młodego człowieka w braniu odpowiedzialności za swoje decyzje i wybory oraz wzmacniać jego odporność psychiczną (Woynarowska), czyniąc go jednostką antykruchą¹. Zdaniem Woynarowskiej *podejście to można opisać jako dobrą metodologię edukacyjną, nie ograniczającą się do przekazywania informacji, lecz zachowującą równowagę między trzema komponentami: wiedza – postawy i wartości – umiejętności*². Jak dalej zauważa Autorka w *Polsce w programach profilaktycznych, podstawach programowych, w piśmiennictwie pedagogicznym oraz z zakresu edukacji zdrowotnej i promocji zdrowia nie używa się terminu „umiejętności życiowe” w znaczeniu proponowanym przez WHO i inne organizacje międzynarodowe* (Woynarowska, 2014). Faktem jest, że wiele umiejętności społecznych i osobistych, jest uwzględnionych w podstawach programowych, jednak w głównej mierze odnoszą się one najczęściej do wiedzy.

Tymczasem, jak wskazują zalecenia Rady Unii Europejskiej, *w gospodarce opartej na wiedzy zapamiętywanie faktów i procedur jest kwestią kluczową, lecz nie*

¹ Termin zaproponowany przez N.N. Taliba, autora książki *Antykruchość. O rzeczach, którym służą wstrząsy*, Warszawa 2013.

² B. Woynarowska, *Kształtowanie umiejętności*, <http://www.psychologia.edu.pl/czytelnia/50-artykuly/155-ksztaltowanie-umiejtnosci.html> (22.02.2019).

wystarcza, by zapewnić postęp i sukcesy. W naszym szybko zmieniającym się społeczeństwie istotniejsze niż kiedykolwiek wcześniej są takie umiejętności jak umiejętność rozwiązywania problemów, krytycznego myślenia, zdolność do współpracy, umiejętność kreatywnego myślenia, myślenia komputacyjnego i samoregulacji. Są to narzędzia pozwalające, by to, czego się nauczono, wprowadzać w życie w czasie rzeczywistym, by generować nowe idee, nowe teorie, nowe produkty i nową wiedzę (Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej 2018/C).

Kwestią ważną, w kontekście umiejętności życiowych, jest także utrzymanie odpowiedniego poziomu życia. Dzięki stosownemu wsparciu człowieka w nabywaniu umiejętności i kompetencji niezbędnych do samorealizacji, troski o zdrowie, miejsce pracy oraz kondycję społeczną zostaje wzmacniana odporność całej Europy w okresie trudnych i gwałtownych zmian (Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej 2018/C).

W zaleceniach Rady Unii Europejskiej pojawił się zapis, zgodnie z którym należy podejmować działania w celu *podnoszenia poziomu kompetencji osobistych, społecznych i w zakresie umiejętności uczenia się, tak by usprawnić kierowanie życiem w sposób prozdrowotny i zorientowany na przyszłość* (Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej 2018/C).

Kompetencje społeczne i osobiste. Zdaniem Kazimierza Przyszczypkowskiego zachowanie człowieka zależy od otoczenia, w którym on funkcjonuje. Natomiast postrzeganie tego otoczenia „jest wynikiem kompetencji jednostki jako efektu edukacji” (Przyszczypkowski, 1995, s. 86).

Semantyczna analiza terminu *kompetencje* wskazuje na szeroki zakres treściowy, który w sposób jednoznaczny uświadamia nam ich charakter interdyscyplinarny. W nurcie nauk społecznych wiąże się je zazwyczaj z kwestią efektywności działania (Tucholska, 2005, s. 11). Zazwyczaj bowiem pojęcie to opisuje cechy, które ujawniają się w zachowaniach, działaniach, czynach i osądach człowieka (Sroczyński, 2002, s. 25). Można wskazać na kilka zasadniczych cech kompetencji, tj.:

1. Związek z zadaniami – kompetencja jest pewnym konstruktem, modelem teoretycznym, pewną cechą ukrytą, która przejawia się w podejmowanych zachowaniach. Zatem o ich istnieniu wnioskujemy na podstawie zbioru obserwowalnych zachowań.
2. Zmienność kompetencji oznacza, że podlegają one rozwojowi, można je rozwijać, kształtować i doskonalić (Oleksyn, 2006, s. 262).
3. Mierzalność, czyli poddawanie ich pomiarom, dzięki którym można określić, na jakim poziomie znajduje się dana kompetencja oraz jaki jest jej pożądaný stan. To z kolei umożliwia w miarę dokładny opis oczekiwanego stanu, jak też postawienie diagnozy odnośnie do stanu faktycznego (Filipowicz, 2012, s. 27–28).

Zgodnie z wytycznymi Rady Unii Europejskiej istotną rolę wśród szeregu nabywanych przez człowieka kompetencji pełnią kompetencje społeczne i osobiste, które są związane m.in. z autorefleksją, konstruktywną pracą z innymi, umiejętnością zarządzania sobą czy radzenia sobie ze stresem i niepewnością. Opierają się one m.in.

na współpracy, pozytywnym nastawieniu do siebie i świata, tolerancji, umiejętności wykorzystywania dotychczasowych doświadczeń, gotowości do rozwoju i uczenia się przez całe życie³, a ponadto otwierają szersze perspektywy uczestniczenia w życiu społecznym i rozszerzają możliwości zaspokajania potrzeb społecznych (Czechowska-Bieluga, Kanios, Sarzyńska, 2009, s. 15).

Założenia metodologiczne. Głównym celem podjętych badań była próba opracowania oraz standaryzacji Skali Kompetencji Życiowych (SKŻ). Zamyśl badawczy pojawił się w 2013 roku, wtedy właśnie opracowano oraz przeprowadzono badania empiryczne, w których uczestniczyło 125 studentów studiów niestacjonarnych kierunków pedagogicznych. Badani poproszeni zostali o przygotowanie eseju biograficznego na temat: „Czego o życiu (nie)nauczyła mnie szkoła?” (Domagała-Kręcioch, Majerek, 2014). Zgromadzony materiał badawczy poddany został analizie jakościowej, która koncentrowała się wokół trzech zasadniczych kwestii związanych z umiejętnościami życiowymi:

- 1) pożądane umiejętności kształtowane przez szkołę,
- 2) umiejętności, o które szkoła nie dba lub je skutecznie blokuje,
- 3) niepożądane umiejętności, które są kształtowane przez szkołę w sposób niezamierzony.

Badania te miały charakter retrospektywny i, jak zaleca Tim Rapley, „analiza tekstu koncentrowała się zarówno na tym, co się (w) nim mówi, [...] jak i na tym, czego się (w) nim nie mówi (czyli na przemilczeniach, brakach i opuszczeniach)” (Rapley 2010, s. 194).

Uzyskane w toku tych badań wyniki pozwoliły na wyodrębnienie 66 (*pseudo*) kompetencji społecznych i osobistych, których (*nie*)uczy szkoła. Zatem na podstawie zgromadzonego wykazu kompetencji zaproponowano wstępnie cztery podskale, które nazwano:

1. Pozytywne kompetencje osobiste (dążenie do celu i wytrwałość, elastyczne i analityczne myślenie, gotowość uczenia się, kreatywność, organizacja pracy własnej, otwartość na zmiany, podejmowanie decyzji, radzenie sobie ze stresem, rozwiązywanie problemów, samodzielność, odpowiedzialność, zarządzanie czasem, rozpoznawanie własnych emocji, szacunek do siebie, samokontrola własnych zachowań, uczciwość, zaangażowanie, optymizm).
2. Pseudokompetencje osobiste (porzucanie celu i brak wytrwałości, schematyczne i stereotypowe myślenie, unikanie uczenia się, odtwórczość, nieumiejętność organizowania pracy własnej, zamykanie się na nowe doświadczenia, bierność, nieumiejętność radzenia sobie ze stresem, nieumiejętność rozwiązywania problemów, brak samodzielności, brak odpowiedzialności, nieumiejętność zarządzania

³ Załącznik do wniosku dotyczącego zalecenia Rady w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, Bruksela 2018, s. 5, wersja elektroniczna www.ipex.eu/IPEXL-WEB/dossier/files/.../082dbcc5612051a7016122b21cdf025b.do (10.04.2019).

czasem, nieumiejętność rozpoznawania emocji, poczucie bycia gorszym, nieumiejętność kontrolowania własnych zachowań, nieuczciwość, brak inicjatywy, pesymizm).

3. Pozytywne kompetencje społeczne (autoprezentacja, budowanie relacji z innymi, dzielenie się wiedzą i doświadczeniem, komunikatywność, wzajemne zrozumienie, zaufanie, wzmacnianie i wspieranie innych, empatia, asertywność, tolerancja, wyrażanie własnych opinii i sądów, inspirowanie zmian, kierowanie grupą, tworzenie i podtrzymywanie więzi, współpraca).
4. Pseudokompetencje społeczne (nieumiejętność wyrażania siebie, niszczenie relacji z innymi, nieumiejętność dzielenia się wiedzą i doświadczeniem, nieumiejętność komunikowania się, nieumiejętność rozumienia innych, brak zaufania wobec innych, krzywdzenie innych, brak skrupułów, nieumiejętność przeciwstawiania się innym, nietolerancja, fałsz/obłuda, unikanie zmian, nieumiejętność kierowania grupą, nieumiejętność nawiązywania i podtrzymywania kontaktów, nieumiejętność współpracy z innymi).

Dokonując ponownej analizy wszystkich itemów, postanowiono z niektórych z nich zrezygnować, co spowodowało, że w ostatecznej wersji Skala Kompetencji Życiowych składała się z 58 pozycji. Każdą zamieszczoną w narzędziu umiejętność, którą uczy szkoła, badani oceniali za pomocą 5-stopniowej skali. Badania standaryzacyjne przeprowadzono w październiku 2018 roku. Dzięki zastosowanej metodzie „kuli śnieżnej” przebadano 234 osoby. Grupę tę stanowili młodzi dorośli, czyli kobiety i mężczyźni w wieku 19–35 lat.

Struktura czynnikowa i właściwości psychometryczne SKS. W celu udzielenia standaryzacji Skali Kompetencji Życiowych kształtowanych przez szkołę przeprowadzono analizy statystyczne przy użyciu pakietu IBM SPSS Statistics 23. Za jego pomocą wykonano analizy czynnikowe, analizy rzetelności, analizy statystyk opisowych z testem normalności rozkładu, test t-Studenta dla prób zależnych, testy U Manna-Whitney’a, analizy korelacji ze współczynnikiem r Pearsona oraz analizy korelacji rangowej ρ Spearmana. Za poziom istotności uznano klasyczny próg $\alpha = 0,05$, jednakże wyniki prawdopodobieństwa statystyki testu na poziomie $0,05 < p < 0,1$ interpretowano jako istotne na poziomie tendencji statystycznej.

Własności psychometryczne Skali Kompetencji Życiowych. W celu sprawdzenia, czy stworzona Skala Kompetencji Życiowych spełnia wymogi psychometryczne umożliwiające użycie jej w badaniach naukowych wykonano eksploracyjną analizę czynnikową z rotacją Varimax. Istotny statystycznie test Bartletta, $\chi^2(1540) = 9215,15$; $p < 0,001$ oraz wartość miary KMO = 0,91 wskazują na bardzo dobry dobór próby do wykonania niniejszej analizy. Kryterium wartości własnej większej od 12 wskazywało na istnienie czterech czynników (tabela 1). Sumarycznie wyjaśniały one 70,14% zmienności, co jest bardzo dobrym wynikiem.

Tabela 1. Wartości własne dwunastu wyodrębnionych czynników

Składowa	Sumy kwadratów ładunków po wyodrębnieniu			Sumy kwadratów ładunków po rotacji		
	Ogółem	% wariancji	% skumulowany	Ogółem	% wariancji	% skumulowany
1	17,26	30,83	30,83	8,24	14,71	14,71
2	7,27	12,98	43,81	7,46	13,31	28,02
3	2,30	4,10	47,91	5,72	10,21	38,23
4	2,10	3,76	51,67	3,43	6,13	44,36
5	1,73	3,08	54,75	2,43	4,34	48,70
6	1,60	2,85	57,60	2,35	4,20	52,90
7	1,41	2,51	60,11	1,90	3,40	56,30
8	1,25	2,23	62,35	1,85	3,30	59,59
9	1,23	2,19	64,54	1,71	3,05	62,65
10	1,07	1,92	66,46	1,62	2,89	65,53
11	1,05	1,87	68,33	1,38	2,46	68,00
12	1,02	1,81	70,14	1,20	2,15	70,14

Jednak analiza wyznaczonych czynników wyodrębnionych przy użyciu metody głównych składowych z rotacją Varimax z normalizacją Kaisera wskazała, że liczne pozycje uzyskują ładunki na wielu czynnikach, poza tym znaczna część czynników składała się z bardzo małej liczby itemów. Wyraźnie więc należało ograniczyć liczbę czynników.

Z kolei wykonany w kolejnym kroku wykres osypiska wskazywał raczej na istnienie dwóch, ewentualnie czterech głównych czynników. Postanowiono więc wykonać ponownie analizę czynnikową z założoną liczbą czterech czynników. Sumarycznie wyjaśniały one 51,67% wariancji, co było dobrym wynikiem (tabela 3).

Tabela 3. Wartości własne czterech założonych czynników

Składowa	Sumy kwadratów ładunków po wyodrębnieniu			Sumy kwadratów ładunków po rotacji		
	Ogółem	% wariancji	% skumulowany	Ogółem	% wariancji	% skumulowany
1	17,26	30,83	30,83	9,50	16,96	16,96
2	7,27	12,98	43,81	8,87	15,83	32,80
3	2,30	4,10	47,91	7,48	13,35	46,15
4	2,10	3,76	51,67	3,09	5,52	51,67

Niestety ponownie znaczna część pozycji uzyskiwała ładunki na więcej niż jednym czynniku. Także czynnik czwarty składał się jedynie z czterech itemów, przy czym wielkość przypisanych do nich ładunków była stosunkowo niewielka. Postanowiono więc jeszcze raz zweryfikować liczbę czynników, zmniejszając ich liczbę do dwóch oraz ponownie wykonać analizę czynnikową z założoną liczbą dwóch czynników. Sumarycznie wyjaśniały one 43,81% wariancji, co jest zadowalającym wynikiem (tabela 5).

Tabela 5. Wartości własne dwóch założonych czynników

Składowa	Sumy kwadratów ładunków po wyodrębnieniu			Sumy kwadratów ładunków po rotacji		
	Ogółem	% wariacji	% skumulowany	Ogółem	% wariacji	% skumulowany
1	17,26	30,83	30,83	14,63	26,13	26,13
2	7,27	12,98	43,81	9,90	17,68	43,81

Ostatecznie postanowiono zachować strukturę dwuczynnikową, usuwając najslabsze pozycje z obu czynników. Itemy zostały pogrupowane w dwie podskale – kompetencji pozytywnych (KP) i pseudokompetencji (PK). Wykonano następnie analizę poziomu zgodności wewnętrznej przy użyciu współczynnika α Cronbacha. Dla czynnika pseudokompetencji odnotowano bardzo wysoką zgodność wewnętrzną $\alpha = 0,94$. Analiza mocy dyskryminacyjnej pozycji nie wykazała, by istniała potrzeba usunięcia którejkolwiek z pozycji wchodzących w skład tej skali (tabela 7).

Tabela 7. Statystyki opisowe itemów budujących skalę pseudokompetencji kształtowanych przez szkołę

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>DP</i>
Fałszu i obłudy	2,90	1,35	0,71
Krzywdzenia innych	1,93	1,23	0,72
Lekceważenia innych	2,17	1,29	0,77
Niedzielenia się wiedzą i doświadczeniem	2,31	1,30	0,74
Nieodpowiedzialności	2,00	1,17	0,68
Nietolerancji	1,97	1,27	0,68
Niesamodzielności	2,08	1,15	0,64
Niesumienności	2,06	1,15	0,68
Nieuczciwości	2,30	1,37	0,75
Nieufności wobec innych	2,77	1,32	0,62
Obojętności i braku skrupułów	2,31	1,29	0,74
Pesymizmu	2,91	1,30	0,65
Poczucia bycia gorszym	2,78	1,30	0,60
Porzucania celu	2,69	1,20	0,67
Powierzchowności w kontaktach z innymi	2,88	1,23	0,59
Unikania podejmowania decyzji	2,76	1,22	0,59
Unikania uczenia się	2,77	1,29	0,54
Unikania zmian	2,73	1,18	0,63

M – średnia; *SD* – odchylenie standardowe; *DP* – moc dyskryminacyjna.

Analogiczna analiza przeprowadzona dla czynnika pozytywnych kompetencji także wykazała bardzo wysoki poziom zgodności wewnętrznej $\alpha = 0,96$. Analiza mocy dyskryminacyjnej pozycji ponownie nie wykazała, by istniała potrzeba usunięcia którejkolwiek z pozycji wchodzących w skład tej skali (tabela 8).

Tabela 8. Statystyki opisowe itemów budujących skalę pozytywnych kompetencji kształtowanych przez szkołę

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>DP</i>
Asertywności	2,47	1,20	0,63
Autoprezentacji	2,88	1,03	0,56
Budowania relacji z innymi	3,40	1,11	0,72
Dążenia do celu	3,10	1,08	0,63
Dokonywania adekwatnej oceny siebie	2,66	1,05	0,61
Elastycznego myślenia	2,85	1,12	0,52
Empatii	3,13	1,13	0,62
Gotowości uczenia się	3,14	1,04	0,52
Inspirowania zmian	2,81	1,10	0,66
Kierowania grupą	2,94	1,21	0,56
Komunikatywności	3,43	1,15	0,70
Kreatywności	3,03	1,16	0,69
Odpowiedzialności	3,43	1,04	0,64
Optymizmu	2,80	1,20	0,67
Organizacji pracy własnej	3,14	1,13	0,71
Otwartości na zmiany	3,02	1,15	0,75
Poczucia własnej wartości	2,76	1,10	0,60
Podejmowania decyzji	3,12	1,09	0,69
Radzenia sobie ze stresem	2,40	1,21	0,53
Rozpoznawania swoich emocji	2,49	1,12	0,64
Rozwiązywania konfliktów	2,67	1,11	0,71
Rozwiązywania problemów	2,70	1,13	0,65
Samodzielności	3,34	1,09	0,66
Samokontroli	3,16	1,10	0,69
Sumienności	3,22	1,02	0,63
Tolerancji	3,24	1,26	0,65
Tworzenia i podtrzymywania więzi	3,13	1,17	0,70
Tworzenia klimatu wzajemnego zaufania	2,91	1,21	0,76
Uczciwości	3,02	1,20	0,67
Wspierania innych	3,33	1,01	0,61
Współpracy	3,47	1,04	0,63

M – średnia; *SD* – odchylenie standardowe; *DP* – moc dyskryminacyjna

Na podstawie dokonanych analiz ostatecznie pozostawiono dwie podskale:

- Kompetencje pozytywne – 31 itemów.
- Kompetencje negatywne (pseudokompetencje) – 18 itemów.

Cała Skala Kompetencji Szkolnych stanowi więc 49 itemów.

Biorąc pod uwagę powyższe dane, można stwierdzić, że proponowana Skala Kompetencji Szkolnych stanowi rzetelne narzędzie badawcze i po dokonaniu dalszych procedur walidacyjnych może stanowić cenne źródło pomiaru.

Zakończenie. Zaproponowana Skala Kompetencji Życiowych to narzędzie, które w dość nieskomplikowany sposób mierzy poziom nabywanych umiejętności, niezbędnych do społecznego funkcjonowania człowieka. W przypadku badanej grupy oceny uzyskane w trakcie walidacji narzędzia wskazują również na liczne braki i zaniechania w systemie edukacyjnym. Analizując bowiem zamieszczone w tabeli 8 wyniki, należy stwierdzić, że chociaż dość często w szkole uczniowie uczą się współpracy (SD = 3,47), odpowiedzialności (SD = 3,43), budowania relacji z innymi (SD = 3,40) oraz samodzielności (SD = 3,34), to jednak według nich niestety rzadko przekazywane były im skuteczne sposoby radzenia sobie ze stresem (SD=2,40) czy rozwiązywania konfliktów (SD = 2,67). Również umiejętności dokonywania adekwatnej oceny siebie (SD = 2,66) oraz doświadczania poczucia własnej wartości (SD = 2,76) były jedynie okazjonalnie podejmowane w sytuacjach edukacyjnych. Jednocześnie badani ocenili, że szkoła uczy pesymizmu (M = 2,91), fałszu i obłudy (M = 2,90), powierzchowności w kontaktach z innymi (M = 2,88), poczucia bycia gorszym (M = 2,78) oraz nieufności wobec innych (M = 2,77).

Podsumowując, należy stwierdzić, że niezamierzone, często nieuświadomiane negatywne efekty kształcenia powinny stać się także przedmiotem nie tylko badań empirycznych, ale przede wszystkim refleksji nauczycieli-praktyków. Dzięki proponowanemu narzędziu działanie zmierzające w kierunku kształtowania pożądanych kompetencji życiowych może stać się łatwiejsze.

Bibliografia

1. Czechowska-Bieluga M., Kanios A., Sarzyńska E. (2009), *Profile kompetencji społecznych osób pracujących i bezrobotnych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 15.
2. Domagała-Kręcioch A., Majerek B. (2014), *Kompetencje osobiste i społeczne w szkolnych doświadczeniach uczniów*, [w:] E. Dubas, J. Stelmaszczyk (red.) *Biografie i uczenie się*, WUŁ, Łódź.
3. Domagała-Kręcioch A., Majerek B. (2014), *Czego (nie) uczy szkoła – refleksje uczniów dorosłych*, „E-mentor”, 1(53).
4. Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej (2018/C), Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Tekst mający znaczenie dla EOG)189/01
5. Filipowicz G., *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi*, Warszawa 2004, s. 11–61, [za:] M. Chrost, *Kompetencje emocjonalne i społeczne młodzieży*, Kraków 2012, s. 27–28.

6. Gardner H. (2009), *Pięć umysłów przyszłości*, Wydawnictwo „Laurum”, Kielce.
7. Hunziker D. (2018), *Kompetencje bez tajemnic. Rozwijanie kompetencji to nie czary*, Wydawnictwo Dobra Literatura, Warszawa, s. 43.
8. Javrh P., Mozina E., Volcjak D. (2017), *Final report on Life skills in Europe*, https://issuu.com/eaepublications/docs/lse_final_report-with-numbers_final (22.02.2019), s. 14.
9. Life skills for life. Handbook, s.10, <https://issuu.com/danskrodekors/docs/life-skills>, dostęp: 5.04.2019.
10. <http://michalpasterski.pl/2015/04/szkola-zycia-czyli-o-czym-zapomina-edukacja/> (25.05.2018).
11. Mastalski J. (2006), *Samotność globalnego nastolatka*, PAT, Kraków, s. 346.
12. Nowa europejska definicja umiejętności życiowych (2018), <https://ec.europa.eu/epale/pl/content/nowa-europejska-definicja-umiejtnosci-zyciowych> (10.02.2019).
13. Oleksyn T., *Zarządzanie kompetencjami. Teoria i praktyka*, Kraków 2006, s. 262.
14. Przyszczypkowski K. (1995), *Edukacyjne kompetencje dorosłych*, (w:) Zmiana społeczna a kompetencje edukacyjne dorosłych, red. K. Przyszczypkowski, E. Solarczyk-Ambrozik, Wydawnictwo Misscellanea, Koszalin, s. 86.
15. Rapley T. (2010), *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*, PWN, Warszawa, s. 194.
16. Sroczyński W. (2002), *Pedagogika społeczna a kompetencje społeczne*, „Pedagogika Społeczna”, nr 4(6), s. 25.
17. Tucholska K. (2005), *Zagadnienie kompetencji w psychologii*, „Roczniki Psychologiczne”, nr 2, s. 11.
18. Woynarowska B., *Kształtowanie umiejętności*, <http://www.psychologia.edu.pl/czytelnia/50-artykuly/155-ksztaltowanie-umiejtnosci.html> (22.02.2019).
19. Woynarowska B. (2014), *Umiejętności życiowe*, http://www.lider.szs.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=206&Itemid=56 (17.03.2019).
20. Załącznik do wniosku dotyczącego zalecenia Rady w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, Bruksela 2018, s. 5, wersja elektroniczna.
21. www.ipex.eu/IPEXL-WEB/dossier/files/.../082dbcc5612051a7016122b21cdf025b.do (10.04.2019).

Agnieszka DOMAGAŁA-KRĘCIOCH – Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Bożena MAJEREK – Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie

Romuald GOZDAWA-GOŁĘBIOWSKI

ORCID: 0000-0002-6965-8025

Beata NAWROT-LIS

ORCID: 0000-0001-6473-8010

Marcin OPAKCI

ORCID 0000-0003-3122-3568

Katarzyna SKOCZYLAS

ORCID 0000-0002-3467-8536

DOI: 10.34866/nevx-qe11

State of the Content and Language Integrated Learning (CLIL) implementation in vocational schools across Europe

Wdrażanie metody zintegrowanego nauczania
języka i przedmiotu (CLIL) w szkołach zawodowych
w Europie

Key words: vocational schools, content and language integrated learning (CLIL), foreign language teaching, bilingual education.

Abstract. The following article collects information on current experience and state of the art of CLIL methodology in vocational schools across selected countries of the European Union, namely Poland, Austria, Romania, and Spain. Relevant issues, both general and country-specific, are outlined. The analysis suggests that CLIL is the natural ally of vocationally-oriented education, therefore all attempts to introduce CLIL into vocational schools' classrooms should be valued.

Słowa kluczowe: szkoły branżowe (zawodowe), Zintegrowane Kształcenie Przedmiotowo-Językowe (ZKPJ), nauczanie języka obcego, kształcenie dwujęzyczne.

Streszczenie. Artykuł prezentuje informacje na temat aktualnego stanu wiedzy o metodologii CLIL oraz poziomu jej wdrożenia w szkołach zawodowych w wybranych krajach Unii Europejskiej, a mianowicie w Polsce, Austrii, Rumunii i Hiszpanii. Przedstawiono istotne kwestie zarówno ogólne, jak i specyficzne dla danego kraju. Przedstawiona analiza sugeruje, że CLIL jest naturalnym sprzymierzeńcem edukacji zorientowanej zawodowo, dlatego wszelkie próby wprowadzenia CLIL do sal lekcyjnych szkół zawodowych powinny być traktowane przez decydentów priorytetowo.

Introduction. Content and Language Integrated Learning (CLIL) has been a tremendous success story and its influence on educational processes is currently expanding quickly across Europe and beyond. One of the available definitions describes

CLIL as: “a dual- focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language” (Mehisto and Marsh, 2008: 9). More generally, we could say that it is the integration of learning a foreign language with learning some other content. Moreover, students are expected to focus on the content or information rather than on a linguistic syllabus (Larsen-Freeman, 2000: 137).

Research carried out in recent years has shown that knowledge of foreign languages is recognized as a key competency in the labour market. It is therefore obvious that vocational schools should focus on improving the language skills of pupils in order to meet the obligation to prepare young people for work, especially in the context of the globalization process. This should apply not only to individual professions or professional fields, but also to professions in the field of healthcare, social services, hospitality, industry, technology, business or administration. Content and Language Integrated Learning enables vocational schools to meet the needs of the economy by improving general and specialist language skills of employees, as well as by increasing the competences of professionally active people.

It should also be noted that the British Council organised four Regional Policy Dialogues in Europe between May 2013 and March 2014. The Dialogues examined the contribution of languages to vocational education and training (VET). The institutions participating considered the relationship between content and language integrated learning (CLIL) and VET and concluded that the two are compatible in their shared concern for promoting an ability to use language in real life situations. The talk basically suggested that CLIL is the natural ally of vocationally-oriented education, with regard to both its hands-on approach and to its facilitation of multilingualism. It also compared and contrasted CLIL with Vocational English, and suggested that CLIL’s focus on procedural knowledge makes it the ideal vehicle to fulfil the aims of the EU’s strategic Europe 2020 initiative (Borg, 2014: 14).

The following Report collects information on current experience and state of the art of CLIL methodology in vocational schools across selected countries of the European Union, namely Poland, Austria, Romania, and Spain. Relevant issues, both general and country-specific, are outlined.

CLIL as a form of foreign language provision in EU vocational schools – an Overview. CLIL stands for Content and Language Integrated Learning (Mehisto and Marsh, 2008: 9). As the name implies, CLIL is a unique methodology aimed at delivering the essentials of the taught subject through the medium of a foreign language, but in such a way as to conterminously reap several didactic, cultural, and professional benefits (cf. Taillefer, 2013) along with the selected advantages of functional bilingualism (Opacki, 2017: 46). Thus, CLIL tasks have to be specifically designed to elicit this conterminous reaping of benefits. Owing to this, CLIL should not be confused with LSP (Language for Specific Purposes), as, despite certain similarities, the purpose of the classes taught and the construction of said classes markedly different between the former and the latter. Specifically, Content and language integrated learning (CLIL) aims to unify linguistic

and extra-linguistic goals (cf. Lyster, 2007; Walenta, 2018) in such a way that neither is at a disadvantage relative to the other. From the perspective of the teacher, this means that knowledge must be explicated through the facilitation of understanding and that the language matter to be learned must be delivered through the realization of content learning objectives.

There is no teaching and learning without language. Every teacher is a language teacher (Ting, 2012). But there is no learning without content either. As stated in Gregorczyk (2012:21) CLIL does not lead to any deficiencies as far as content acquisition is concerned. The 4C framework (Coyle, 2008) focuses on the interrelationship between content (subject matter), communication (language), cognition (thinking) and culture (awareness of self and otherness) (see CLIL matrix). It is based on the synergies of subject learning (content and cognition) and language learning (communication and culture). Therefore, it can be very effective and is highly brain compatible (Ting, 2012).

Acquiring subject knowledge is not enough, learners have to understand the subject matter, develop thinking skills (cognition) and gain conceptual understanding. But in order to construct an understanding, to develop cognition, the linguistic demands must be defined and met (Bloom, 1984). Each step towards cognitive progression according to Bloom's Taxonomy (Bloom, 1984) demands specific linguistic means which the learners have to master and which have to be supplied by the teacher. Therefore, the teachers have to be aware what the learners need in order to develop cognition and expand their conceptual understanding.

The framework underpinning CLIL is based on the four aforementioned key 'building blocks' (Coyle, 2006: 9), referred to as the 4Cs Framework:

- Content: The subject matter, theme, and topic forming the basis for the program, defined by domain or discipline according to knowledge, concepts, and skills (e.g. Science, History, Arts);
- Communication: The language to create and communicate meaning about the knowledge, concepts, and skills being learned (e.g. stating facts about the dissociation process, giving instructions on using software, describing emotions in response to music);
- Cognition: The ways that we think and make sense of knowledge, experience, and the world around us (e.g. remembering, understanding, evaluating, analysing, reflecting, creating);
- Culture: The ways that we interact and engage with knowledge, experience, and the world around us; socially (e.g. social conventions for expressing oneself in the target language), pedagogically (e.g. classroom conventions for learning and classroom interaction), and/or according to discipline (e.g. scientific conventions for preparing reports to disseminate knowledge).

According to Coyle, the 4Cs Framework suggests that effective CLIL takes place through progression in knowledge, skills and understanding of the content, engagement in associated cognitive processing, interaction in the communicative context, developing appropriate language knowledge and skills as well as acquiring a deep intercultural

awareness through the positioning of self and ‘otherness’. From this point of view, CLIL involves learning to use language appropriately and, at the same time, using language to learn effectively (Coyle: 2006, 9). It is vital to mention that while methodology relies heavily on specific conditions for successful implementation (e.g. see Baker, 2006, for a list of ‘core’ and ‘variable’ features of immersion), CLIL is instead guided by six relational (and therefore more contextually sensitive and flexible) pedagogical principles that work across different contexts and settings, in order to integrate language and content (Coyle, 2007: 550–551). At the same time, all four key elements underlying the 4Cs framework are incorporated:

- Subject matter means much more than acquiring knowledge and skills. It is about the learner constructing his/her own knowledge and developing skills which are relevant and appropriate (Lantolf, 2000; Vygotsky, 1978).
- Acquisition of content, skills and understanding involves learning and thinking processes. In order to enable the learner to construct an understanding of the subject matter, the linguistic demands of its content as the “conduit for learning” must be analysed and made accessible (Met, 1998).
- Cognition requires analysis in terms of its linguistic demands to facilitate development (Bloom, 1984).
- Language needs to be learned in context (i.e. learning through the language), which requires reconstructing the subject matter and its related cognitive processes through a foreign language e.g. language intake/output (Krashen, 1985; Swain, 2000).
- Interaction in the learning context is fundamental to learning. ‘If teachers can provide more opportunities for exploratory talk and writing, students would have the chance to think through materials and make it their own’ (Mohan, 1986: 13). This seems to be essential when the learning context operates through L2.
- The interrelationship between cultures and languages is complex (Byram, 2001).
- The framework views culture as the core while intercultural understanding pushes the boundaries towards alternative ideas such as transformative pedagogies, global citizenship, student voice and ‘identity investment’ (Cummins, 2000).

The results of such changes are educational experiences that support greater opportunities for authentic and purposeful meaning-making through language. Furthermore, such experiences facilitate the development of new communicative skills while learning new content. Consequently, CLIL provides the basic conditions under which humans successfully acquire any new language: by understanding and then creating meaning (Lightbown & Spada, 2006). If we consider our first language acquisition, children are gradually exposed to new language in their first years of life, matched against corresponding levels of early cognitive development. In contrast, traditional second language classes focus mostly (often exclusively) on elements of language like: grammar, vocabulary, spelling, pronunciation, etc. and at the same time, deliberately tend to avoid exposure to what might be perceived as difficult or challenging. While this conventional separation of language/content seems to be reasonable, we should also bear in mind that that the learners’ ability to use new language is often rudimentary in

comparison to what they can understand and do in their native language. If we allow for separation of the CLIL 4Cs, basic building blocks for language acquisition may be displaced. As a result, we observe a hindrance, rather than successful language acquisition.

As a pedagogical approach, CLIL certainly provides a comprehensive framework that recognizes the complex but necessary interrelationship between language and content for genuine language development. The approach entails a theoretically rich and robust set of principles to help guide teachers on how this can actually be achieved in practice, across various educational settings.

Why CLIL? CLIL offers the potential to enhance the individual capabilities of students with respect to the learning of new foreign languages and content subjects and contributes to the build-up of a positive “can-do” attitude among said students. It can be said, therefore, that CLIL combines the benefits of LSP with those of a functional-bilingual education (cf. Opacki, 2017: 46). CLIL has the potential to increase student motivation and its context dependence makes it naturally infused with cultural components. This causes students to not only better understand a particular foreign culture, but also to develop an increased cultural awareness by observing the relationships between a language and the society that uses said language. What is more, the skills and knowledge that students acquire, in particular in a VET context, is likely to increase the student’s chances on the job market. As noticed by Nawrot-Lis (2017), there is a natural relationship between various CLIL models and vocational training, both in terms of their emphasis on practical application and the promotion of multilingualism.

As CLIL teachers one must first be aware of what we are teaching and what the students will be learning. One needs to keep in mind what the learning goals are at all times, so one can assess the outcomes later on. In order to get that, one needs to link content and communication, obviously. One also has to decide what language ones students need to work with the content, maybe get a vocabulary list if there is specialized set of words or phrases the students need to know. One must also think about the language of tasks and classroom activities, as well as the discussion and debate topics that might arise. Cognition in this scenario is also very important, since one needs to determine which thinking skills are more appropriate for the content, or the tasks we should design so higher-order thinking is encouraged. Finally, culture is definitely not an afterthought but a thread that weaves its way throughout the topic one is teaching. One must find opportunities for the CLIL context to bring some kind of “added value” to the contents one is teaching.

So, as a conclusion, to ensure the CLIL approach works effectively, we must focus on the learners first and foremost. We must encourage them to participate and cooperate in the learning process, which needs to be flexible and adapt to our students’ learning styles. To achieve this we must first make sure the content and its context “reaches” our learners.

The tenets of CLIL can be summarized as follows:

- Task-based concept cycles following Bloom's Taxonomy
- The CLIL Modus operandi (Ting 2012)
- Communicative and conceptual progression
- Activating knowledge
- Guiding understanding, giving feedback, encouraging reflexion
- Cooperative, inquiry based learning, project – based learning
- Portfolio work and formative assessment modes (Poisel, 2007).

Methods, Caveats, and Limitations. The present research consists of a series of surveys that have been conducted by each national team participating in the Erasmus+ CLIL-VET project (Poland, Austria, Spain, and Romania). Online questionnaires were distributed among a variety of schools, all specializing, or teaching, a vocational-subject. All of the teachers participating in the study were asked to answer twenty one online questions. A five-point Likert scale has been applied for the majority of the questions. The remaining questions were either „open-ended” or „yes/no” questions.

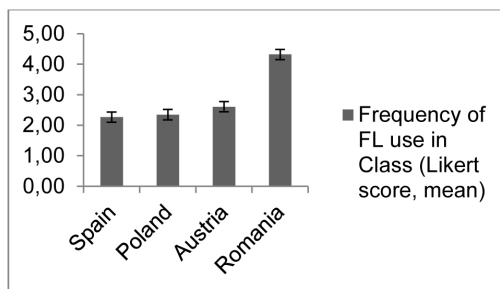
Our teams did not manage to acquire a sufficient number of respondents to warrant parametric tests for every variable tested and the statistical power of some of the tests might also be put into question. Furthermore, due to limited availability of respondents due sampling procedures, typical of regular large-scale studies, were also not an option. Accordingly, for the sake of methodological rigor, scientific integrity, and to ensure a correct interpretation of the results to be reported below, it must be stated explicitly at this point that the current study explores its object exclusively in a declarative fashion, meaning that certain aspects might have been over- or underreported due to individual bias of the respondents.

In layman terms, teachers were surveyed with respect to their impressions regarding certain phenomena, but these phenomena were not objectively quantified using operationalized measurements. This means that what we actually managed to investigate, and hence what we are now reporting, are what VET teachers in selected countries consider to be the prevailing state of affairs rather than the actual state of affairs. For this reason, the present report should be regarded as qualitative in nature and, accordingly, treated as a preliminary investigation rather than a definite study.

Results. In order to compare all countries, all charts below report mode values from the Likert scales included in the surveys. Whenever this is pertinent, the Likert scales are translated into appropriate qualitative information (e.g. years of experience, number of languages known, etc.).

Parametric Comparisons. This section describes the results of a series of parametric comparisons of the countries involved in the study. Because the groups surveyed in each country were not matched, a randomized sampling procedure was used to select observations for the parametric comparisons, n=38 per country, thus N=152 in total.

Foreign language use in the classroom



A single factor ANOVA was performed for $N = 152$ sampled observations. The ANOVA revealed a significant difference between countries:

$$F(3,148) = 29.03, p < .001.$$

The ANOVA was followed by a post-hoc analysis in the form of Turkey's HSD. This test revealed the following contrasts and effects between countries:

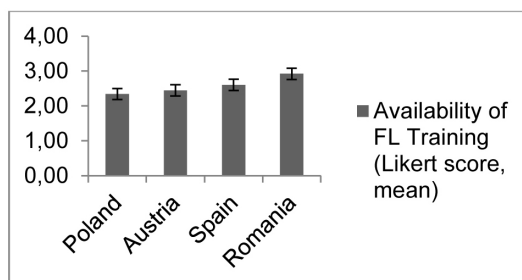
Spain vs. Poland: $q(148) = 3.67, r = .03$, not significant

Poland vs. Austria: $q(148) = 1.46, r = .11$, not significant

Austria vs. Romania: $q(148) = 9.52, r = .61$, significant

Observations: teachers from Romania rate their frequency of FL use higher than their counterparts from the remaining countries surveyed ($M = 4.32$). Teachers from Poland, Spain, and Austria rate this use similarly ($M_{pooled} = 2.4$).

Availability of foreign language training



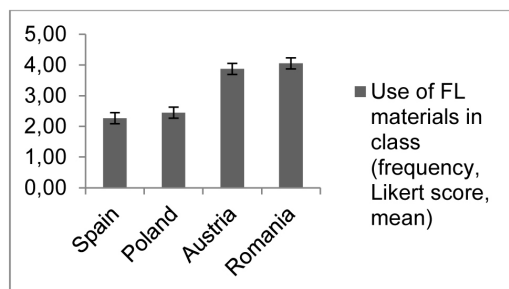
A single factor ANOVA was performed for $N = 152$ sampled observations. The ANOVA did not reveal any significant difference between countries: ANOVA, single factor:

$$F(3,148) = 2.42, p < .06$$

Given this result, a post-hoc analysis was not called for.

Observations: teachers from all of the countries surveyed do not differ in terms of how they rate the availability of foreign language training. The mean rating assigned is $M = 2.50$ (rather unavailable), implying that all teachers clearly believe that there is a deficit in the availability of said training.

Use of foreign language materials in the classroom



A single factor ANOVA was performed for $N = 152$ sampled observations. The ANOVA revealed a significant difference between countries:

$$F(3,148) = 25.35, p < .001.$$

The ANOVA was followed by a post-hoc analysis in the form of Turkey's HSD. This test revealed the following contrasts and effects between countries:

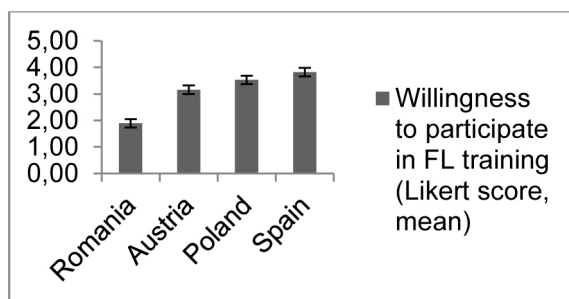
Spain vs. Poland $q(148) = 0.99, r = .08$, not significant

Poland vs. Austria $q(148) = 7.67, r = .53$, significant

Austria vs. Romania $q(148) = 0.99, r = .08$, not significant

Observations: Teachers surveyed in Austria and Romania ($M = 3.87$ and $M = 3.05$, respectively) rate their use of foreign language materials as more frequent than their counterparts from Spain and Poland ($M = 2.26$ and $M = 2.45$, respectively).

Willingness to participate in foreign language training



A single factor ANOVA was performed for $N = 152$ sampled observations. The ANOVA revealed a significant difference between countries:

$$F(3,148) = 25.54, p < .001.$$

The ANOVA was followed by a post-hoc analysis in the form of Turkey's HSD. This test revealed the following contrasts and effects between countries:

Romania vs. Austria $q(148) = 7.54, r = .52$, significant

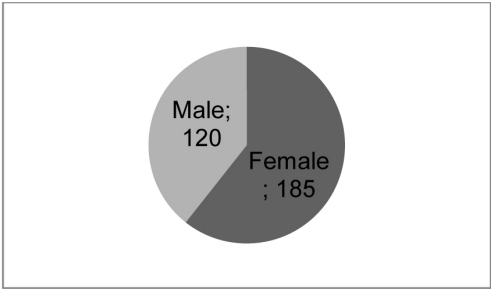
Austria vs. Poland $q(148) = 2.19, r = .17$, not significant

Poland vs. Spain $q(148) = 1.72, r = .14$, not significant

Observations: Teachers from Romania rate their willingness to participate lower ($M = 1.89$) in comparison with their peers from the remaining countries surveyed, that is Austria, Poland, and Spain ($M = 3.16$, $M = 3.53$, $M = 3.82$, respectively).

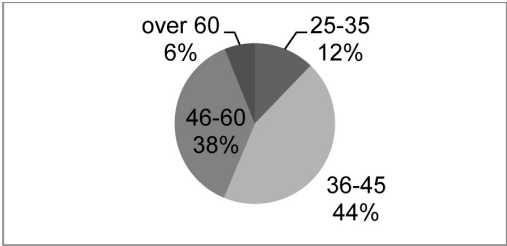
Non-Parametric Comparisons. This section describes the results of a series of non-parametric comparisons of the countries involved in the study. The data in these tests did not qualify for parametric testing mainly due to differences in methodological approach between individual countries (i.e. different Likert scale items or their counts, non-compatible question formats, or data asymmetry). On account of this, relevant distributions could not be established: and hence, the data must either be represented as percentiles, fractions, or raw representations.

Gender



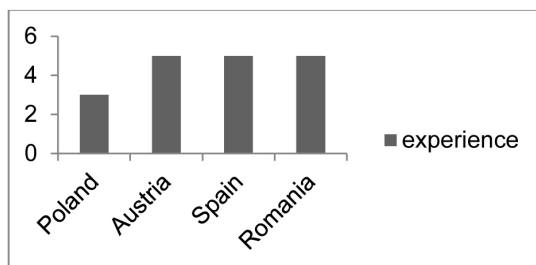
Most teachers surveyed (67%) across all participating countries were female.

Teacher Age Range

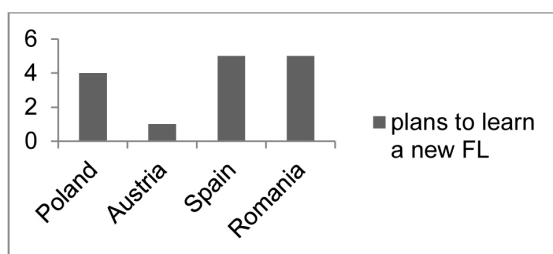


The majority of teachers surveyed fall within the 36–45 (44%) age range followed closely by 36–45 (37%) age range with the remaining age ranges accounting for a minority of the surveyed group.

Teaching experience. With respect to teaching experience, the investigated countries relatively equal. As evident from the chart below, most VET teachers surveyed are highly experienced, having taught for more than 20 years (a Likert response of 5) with Polish teachers declaring slightly less experience than their peers from abroad, with 11–15 years of teaching experience (corresponding to a Likert response of 3).



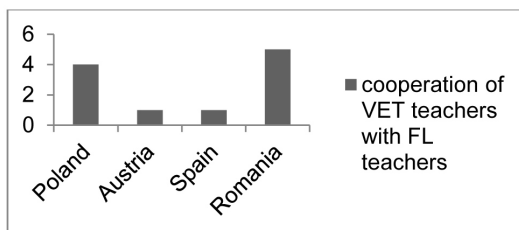
As far as readiness to learn a new language is concerned, it was the Spanish and Romanian VET teachers who reported the highest mode value of 5 (corresponding to the nominal value of "definitely yes"). Polish VET teachers reported a slightly lesser eagerness to undertake additional language education, reporting a mode of 4 (corresponding to the nominal value of "yes"). Finally, Austrian VET teachers appear to be the least willing to commit to learning a new language, reporting a mode value of 1 (corresponding to the nominal value of "definitely not").



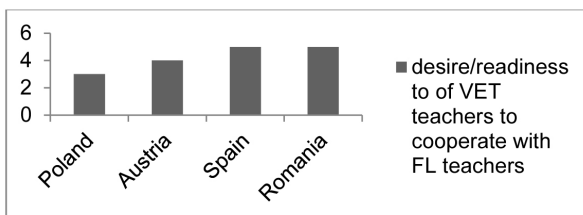
When inquired about the availability of FL training in their respective countries, Polish and Romanian VET teachers each reported the second highest mode value of 4 (corresponding to the nominal value of "yes", given the question "Is there a sufficient amount of training for vocational school teachers who would like to start teaching their subject in a foreign language). Their colleagues from Spain appear not to share this impression, assessing the availability of said training as 2 (or "rather not", given the same question as the afforested). Austrian teachers reported a mode Likert value of 3 (corresponding to the nominal value of "no opinion").

When asked about any and all existing cooperation between VET teachers and foreign language teachers in their respective schools, the teachers surveyed revealed a certain discrepancy between countries. Romanian VET teachers reported that they cooperate with local FL teachers on a regular basis, reporting a mode Likert value of 5 (corresponding to the nominal value of "definitely yes", given the question of "Do you cooperate with foreign language teachers at your school?"). They were followed closely by their Polish peers, who reported a mode Likert value of 4 (corresponding to

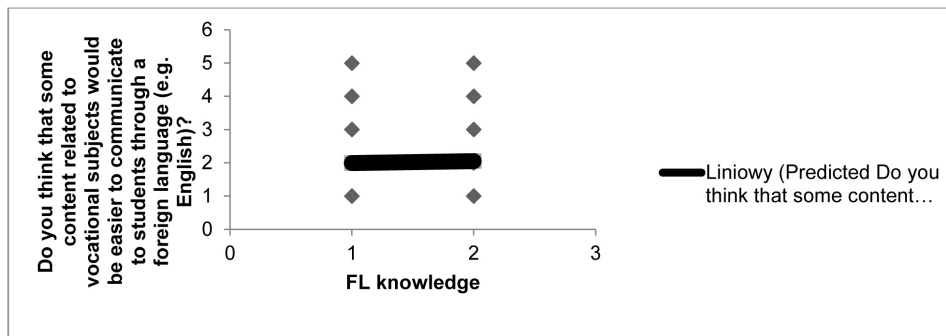
the nominal value of "yes"). VET teachers from Austria and Spain appear to cooperate with local FL teachers the least, reporting a mode Likert value of 1 (corresponding to the nominal value of "definitely not" given the same question as the foretasted).



One should not, however, that there is also a discrepancy between current cooperation and prospective cooperation, as most VET teachers surveyed appear to be willing to cooperate with local FL teachers to some extent. As depicted in the chart below, VET teachers from Spain and Romania are ex aequo the most willing to cooperate with their on-site foreign language teaching colleagues, reporting a mode Likert value of 5 ("definitely yes"). Austrian VET teachers also seem quite willing, reporting a mode only one degree below the former, 4 (or "yes"). Polish VET teachers seem to be the only outlier with respect to this question, reporting a readiness value of 3 ("no opinion").



Opinion about Foreign Languages as Vehicular Languages (linear regression)



For the following analysis, those samples whose Likert responses ranged between 1 to 2 w.r.t. their foreign language knowledge were extracted and matched with opinions about foreign languages as vehicular tools for teaching (i.e. the question of whether it is easier to teach some subjects via a foreign language). The data were resampled and bootstrapped to include 1185 observations. A regression analysis followed.

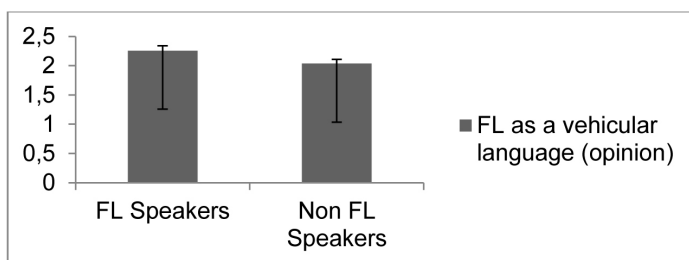
The analysis revealed that:

$R^2 < .000001$, $F(1,1183) = 0.34$, $p = .32$

Observations: No relationship was found between a poor FL inventory and opinion about FLs as vehicles for the transmission of knowledge.

Possible implications: This result indicates that even teachers with a modest knowledge of foreign languages acknowledge the fact that certain subject areas (or possibly entire subjects) are easier to teach in a foreign language rather than the native language of the students. This will most likely apply to the natural sciences, whose rapid development makes translation into national languages impractical.

Opinion about Foreign Languages as Vehicular Languages



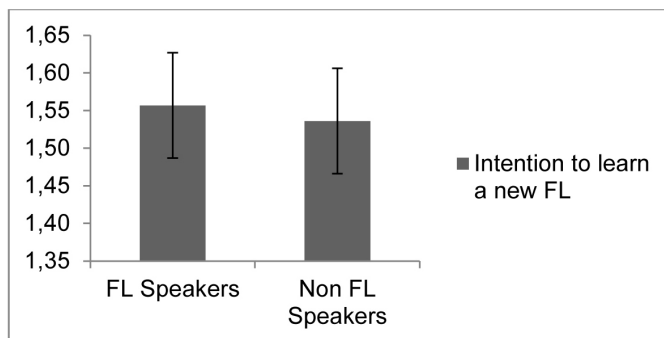
Student's T-Test ($n = 194$, $n = 194$) was used to compare the average opinions of FL speakers and non-FL speakers from all investigated countries w.r.t. to the status of FLs as pedagogical tools. The analysis revealed a significant difference between the two groups:

$t = (385) = 1.99$, $p = .02$, $r = .10$

Observations: upon comparing FL speakers and non-FL speakers it becomes evident that the former consider FLs more valuable pedagogical tools.

Possible implications: While both FL speakers and non-FL speakers consider FLs to be significant tools to transmit knowledge, those teachers who do speak at least one foreign language on average rate the vehicular status of FLs as greater than their peers who do not possess equivalent language skills. This would suggest that teachers who are not FL users may pay "lip service" to the concept of CLIL, simply due to its popularity. It is possible that more awareness raising is required to stimulate actual interest in CLIL within this group.

Intention to learn a new foreign language



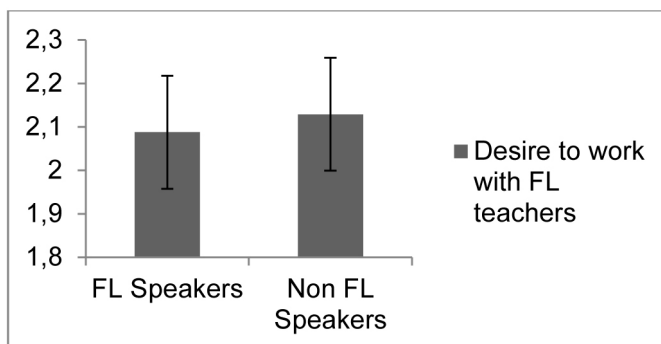
Student's T-Test ($n = 194$, $n = 194$) was used to compare the average opinions of FL speakers and non- FL speakers from all investigated countries w.r.t. to willingness to learn a new foreign language. The analysis did not reveal any significant difference between the two groups:

$$t = (385) = 0,09, p = ,4, r = ,01$$

Observations: FL speakers and non- FL Speakers do not differ in terms of their intention to learn a foreign language.

Possible implications: Prior language knowledge does not seem to influence a teacher's willingness to commit to learning a new language. It is likely that this is due to professional requirements, seeing as all CLIL-VET teachers need to incorporate a notable FL component into their work.

Desire to work with Resident Foreign Language Teachers



Student's T-Test ($n = 194$, $n = 194$) was used to compare the average opinions of FL speakers and non- FL speakers from all investigated countries w.r.t. to desire to work with resident foreign language teachers (i.e. ones such that are employed at the

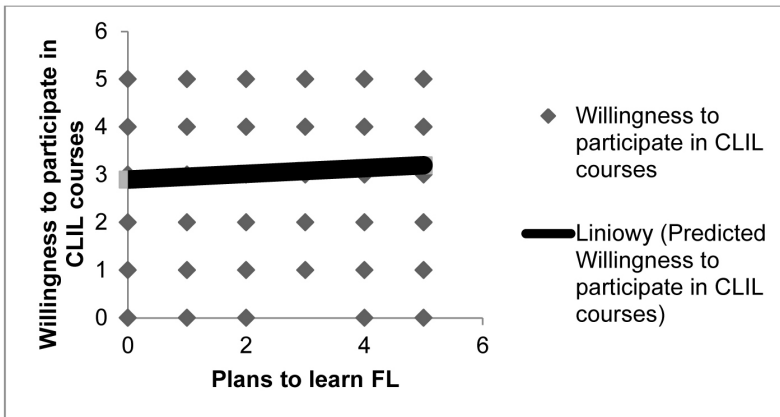
same educational institution as the surveyed teachers). The analysis did not reveal any significant difference between the two groups:

$$t(386) = 0.13, p = 0.3, r = .01$$

Observations: FL speakers and non- FL Speakers do not differ in terms of their intention to cooperate with those of their colleagues who teach foreign languages.

Possible implications: This analysis would ordinarily have two variants, one pessimistic and one optimistic. The optimistic variant would imply that both groups (i.e. regardless of FL skills) are likely and willing to cooperate with their colleagues. The pessimistic variant would assume that neither are willing to cooperate with said colleagues. Unfortunately, given responses averaging below 2.25 on a five item Likert scale, the pessimistic variant must be assumed at this juncture, that is given the current availability of data.

Foreign language knowledge and willingness to participate in CLIL training/courses



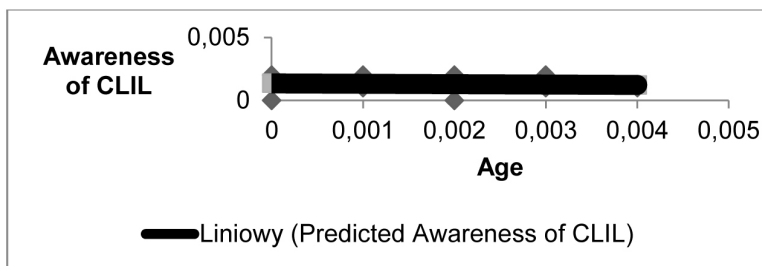
A linear regression analysis was performed for $n = 312$ samples from all participating countries.

The analysis revealed that teacher age has no effect on opinion about CLIL:
 $R^2 = .002, F(1,312) = 2.89, p = .08$

Observations: There is no relationship between the number of foreign languages known by a teacher and their willingness to participate in CLIL training/courses.

Possible implications: This result would imply that the need to develop and implement CLIL-VET courses applies not only to teachers who already know foreign languages and use CLIL, but also those who do not speak/use such languages. It is, therefore, very likely that, aside from professional development/improvement courses, it might be worthwhile to also consider creating entry level courses for completely unexperienced teachers.

Foreign language knowledge and CLIL awareness



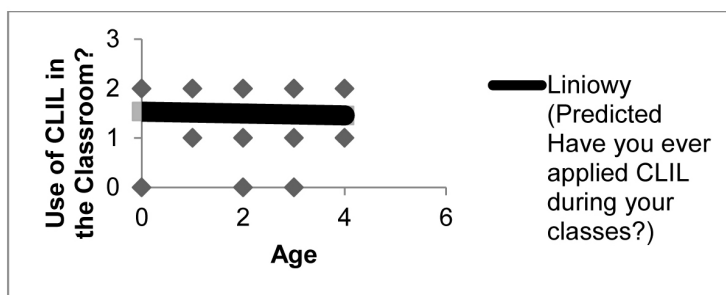
A linear regression analysis was performed for $n = 312$ samples from all participating countries.

The analysis revealed that teacher age has no effect on awareness of CLIL:
 $R^2 = .003$, $F(1,312) = 1.18$, $p = .27$

Observations: There is no relationship between the age of a teacher and that teacher's awareness of CLIL.

Possible implications: This could suggest that CLIL, as an idea, is sufficiently popularized within the teaching community in general and/or that teachers make reasonable and consistent efforts to be up to date with the current state of the art.

Foreign language knowledge and CLIL in the Classroom



A linear regression analysis was performed for $n = 312$ samples from all participating countries.

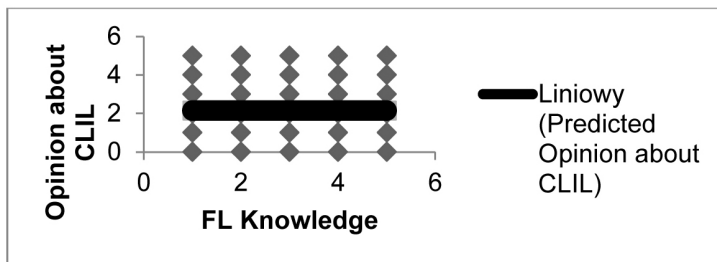
The analysis revealed that teacher age has no effect on the use of CLIL in the classroom:

$R^2 = .001$, $F(1,312) = 0.34$, $p = .55$

Observations: There is no relationship between the age of a teacher and that teacher's tendency to use CLIL in the classroom.

Possible implications: On a similar vein to the previous analysis, this could suggest that CLIL, as an idea, is sufficiently popularized within the teaching community in general and/or that teachers make reasonable and consistent efforts to be up to date with the current state of the art.

Foreign language knowledge and Opinion about CLIL



A linear regression analysis was performed for $n = 312$ samples from all participating countries.

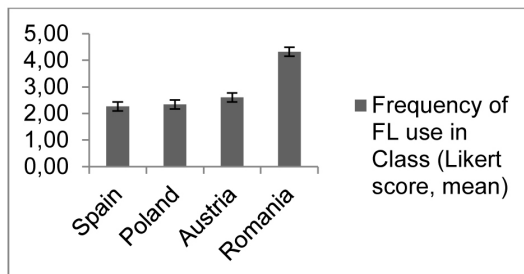
The analysis revealed that teacher age has no effect on opinion about CLIL:

$R^2 < .000001$, $F(1,312) = 0.34$, $p = .98$

Observations: There is no relationship between the age of a teacher and that teacher's opinion about CLIL as a teaching method. As should be evident from the chart, the insignificance is pronounced virtually to the point of flat lining.

Possible implications: This result of this analysis suggests that all surveyed teachers, regardless of age, consider CLIL to be an important and pedagogically valuable teaching method.

Foreign language use in the classroom



A single factor ANOVA was performed for $n = 38$ sampled observations. The ANOVA revealed a significant difference between countries:

$F(3,148) = 29.03$, $p < .001$.

The ANOVA was followed by a post-hoc analysis in the form of Tukey's HSD. This test revealed the following contrasts and effects between countries:

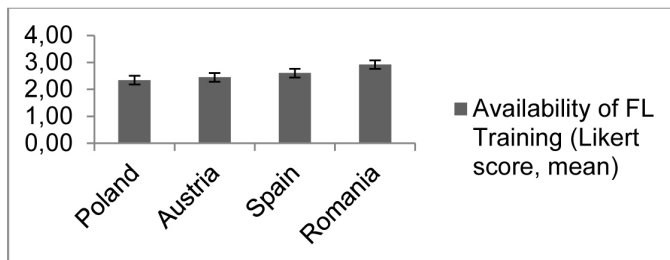
Spain vs. Poland: $q(148) = 3.67$, $r = .03$, not significant

Poland vs. Austria: $q(148) = 1.46$, $r = .11$, not significant

Austria vs. Romania: $q(148) = 9.52$, $r = .61$, significant

Observations: teachers from Romania rate their frequency of FL use higher than their counterparts from the remaining countries surveyed ($M = 4.32$). Teachers from Poland, Spain, and Austria rate this use similarly ($M_{pooled} = 2.4$).

Availability of foreign language training



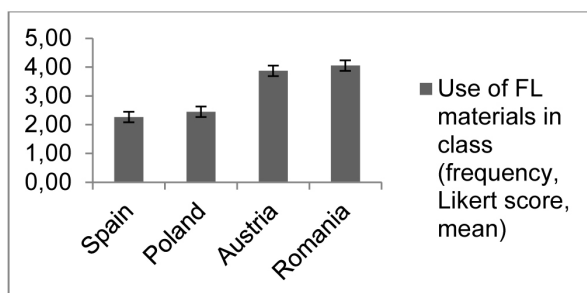
A single factor ANOVA was performed for $n = 38$ sampled observations. The ANOVA did not reveal any significant difference between countries: ANOVA, single factor:

$$F(3,148) = 2.42, p < .06$$

Given this result, a post-hoc analysis was not called for.

Observations: teachers from all of the countries surveyed do not differ in terms of how they rate the availability of foreign language training. The mean rating assigned is $M = 2.50$ (rather unavailable), implying that all teachers clearly believe that there is a deficit in the availability of said training.

Use of foreign language materials in the classroom



A single factor ANOVA was performed for $n = 38$ sampled observations. The ANOVA revealed a significant difference between countries:

$$F(3,148) = 25.35, p < .001.$$

The ANOVA was followed by a post-hoc analysis in the form of Tukey's HSD. This test revealed the following contrasts and effects between countries:

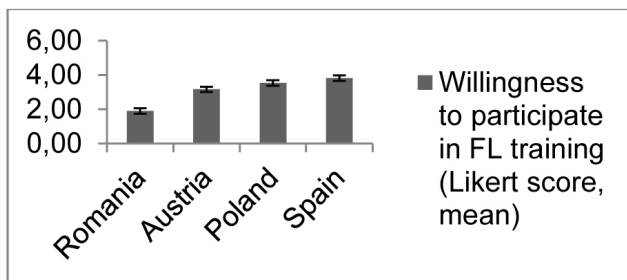
Spain vs. Poland $q(148) = 0.99, r = .08$, not significant

Poland vs. Austria $q(148) = 7.67, r = .53$, significant

Austria vs. Romania $q(148) = 0.99, r = .08$, not significant

Observations: Teachers surveyed in Austria and Romania ($M = 3.87$ and $M = 3.05$, respectively) rate their use of foreign language materials as more frequent than their counterparts from Spain and Poland ($M = 2.26$ and $M = 2.45$, respectively).

Willingness to participate in foreign language training



A single factor ANOVA was performed for $n = 38$ sampled observations. The ANOVA revealed a significant difference between countries:

$$F(3,148) = 25.54, p < .001.$$

The ANOVA was followed by a post-hoc analysis in the form of Tukey's HSD. This test revealed the following contrasts and effects between countries:

Romania vs. Austria $q(148) = 7.54, r = .52$, significant

Austria vs. Poland $q(148) = 2.19, r = .17$, not significant

Poland vs. Spain $q(148) = 1.72, r = .14$, not significant

Observations: Teachers from Romania rate their willingness to participate lower ($M = 1.89$) in comparison with their peers from the remaining countries surveyed, that is Austria, Poland, and Spain ($M = 3.16, M = 3.53, M = 3.82$, respectively).

Conclusions. The analyses described above have led to a series of conclusions that merit further discussion. These conclusions are summarized below. The General Conclusions subsection applies to analyses performed on pooled data from all countries involved. The Cross-Country Comparison section, as the name implies, describe how the individual participating countries differ with respect to survey data.

General Conclusions

Even teachers with a modest knowledge of foreign languages acknowledge the fact that certain subject areas (or possibly entire subjects) are easier to teach in a foreign language rather than the native language of the students. This will most likely apply to the natural sciences, whose rapid development makes translation into national languages impractical.

While both FL speakers and non-FL speakers consider FLs to be significant tools to transmit knowledge, those teachers who do speak at least one foreign language on average rate the vehicular status of FLs as greater than their peers who not possessed of equivalent language skills. This would suggest that teachers who are not FL users may pay "lip service" to the concept of CLIL, simply due to its popularity. It is possible that more awareness raising is required to stimulate actual interest in CLIL within this group.

Prior language knowledge does not seem to influence a teacher's willingness to commit to learning a new language. It is likely that this is due to professional requirements, seeing as all CLIL-VET teachers need to incorporate a notable FL component into their work. However, it must be noted that the surveyed teachers are, overall, unwilling to cooperate with their FL colleagues regardless of their prior foreign language knowledge.

As prior FL knowledge does not seem to influence the desire to use CLIL, there is a great need to develop and implement CLIL-VET courses designed not only for teachers who already know foreign languages, but also those who do not speak/use such languages.

CLIL, as an idea, appears to be sufficiently popularized within the teaching community in general. One can surmise that this is due to the fact that teachers make consistent efforts to stay up to date with the current state of the art.

All surveyed teachers, regardless of age, consider CLIL to be an important and pedagogically valuable teaching method.

Cross-Country Comparisons

Teachers from Romania rate their frequency of FL use higher than their counterparts from the remaining countries surveyed. Teachers from Poland, Spain, and Austria rate this use similarly.

Teachers from all of the countries surveyed do not differ in terms of how they rate the availability of foreign language training. All teachers clearly believe that there is a deficit in the availability of said training.

Teachers surveyed in Austria and Romania rate their use of foreign language materials as more frequent than their counterparts from Spain and Poland.

References

1. Bloom B. (1984), *The 2 Sigma Problem: The Search of Methods of Group Instruction as Effective as One-to-One Tutoring*, Educational Researcher, Vol. 13, No. 6, pp. 4–16.
2. Borg S. (2014), *British Council Regional Policy Dialogues 2013–14*, online: <https://bit.ly/2Konyve>.
3. Byram M. (2000), *Assessing intercultural competence in language teaching*, Sprogforum, Vol. 18, No. 6, pp. 8–13.
4. Coyle D. (2005), *CLIL Planning Tools for Teachers*, Nottingham: University of Nottingham.
5. Coyle D. (2007), *Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies*, International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, Volume 10, Issue 5, pp. 543–562.
6. Coyle D. (2008), *CLIL – A Pedagogical Approach from the European Perspective*, [in:] Hornberger N. (ed.), *Encyclopedia of Language and Education*, Berlin: Springer Verlag, pp. 97–112.
7. Cummins J. (2000), *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Clevedon, Multilingual Matters.
8. Dale L., Tanner R. (2012), *CLIL Activities*, Cambridge, Cambridge University Press.

9. Gozdawa-Gołębiowska H., Marsh D., Zając M. (2008), *Profile Report on Bilingual (English) Education in Poland*, online: <https://tinyurl.com/y7jdsqm8>.
10. Gregorczyk B. (2012), *An empirical study on the acquisition of content in a CLIL-based chemistry course: A preliminary report*, *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, Vol. 5, Issue 1, pp. 9–32.
11. Komorowska H. (2007), *Nauczanie Języków Obcych. Polska a Europa*, Warszawa, Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej.
12. Krashen S.D. (1985), *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, London, Longman.
13. Lantolf P.J. (2000), *Socio-cultural theory and second language learning*, Oxford, Oxford University Press.
14. Larsen-Freeman D. (2000), *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
15. Lehrplan der Handelsakademie (2014), online: <https://tinyurl.com/yamqxq8n>.
16. Lettmayr C., Nehls H. (2011), *Vocational Education and Training in Poland. Short description*, Luxembourg, Publications Office of the European Union.
17. Lightbown P.M., Spada N. (2006), *How Languages Are Learned*, Oxford, Oxford University Press.
18. Mangiante J.-M., Perpette C. (2004), *Le français sur objectif spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris, Hachette.
19. Mehisto P., Marsh D., Frigols M. (2008), *Uncovering CLIL*, London, Macmillan Books for Teachers.
20. Met M. (1998), *Curriculum Decision-Making in Content-Based Second Language Teaching*, [in:] Cenoz J., Genesee F. (ed.), *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*, Clevedon, Multilingual Matters, pp. 35–63.
21. Mohan B.A. (1986), *Language and content*, Michigan, Addison-Wesley.
22. Multańska M. (2002), *Nauczanie dwujęzyczne w polskim systemie oświaty*, *Języki Obce w Szkole*, Vol. 6, pp. 77–78.
23. Nawrot-Lis B. (2017), *Uzasadnienie wprowadzenia elementów Zintegrowanego Kształcenia Przedmiotowo-Językowego do szkół zawodowych w Polsce*, *Języki Obce w Szkole*, Vol. 3, pp. 75–79.
24. Opacki M. (2017), *Reconsidering Early Bilingualism: A Corpus-Based Study of Polish Migrant Children in the United Kingdom*, Frankfurt am Main, Peter Lang.
25. Opacki M., Gozdawa-Gołębiowski R. (2017), *Towards a distribution-based corpus analysis of transfer-susceptible NP modifiers. A case of advanced users of L2 English*, *Konin Language Studies*, Vol. 5, No. 1, pp. 9–35.
26. Pawlak M. (2015), *Edukacja dwujęzyczna w polskich szkołach. Raport ewaluacyjny*, Warszawa, Ośrodek Rozwoju Edukacji.
27. Poisel E. (2007), *Assessment Modes in CLIL to Enhance Language Proficiency and Interpersonal Skill*, *Vienna English Working Papers*, Vol. 16, No. 3, pp. 43–46. Vienna, University of Vienna.
28. Swain M. (2000), *The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue*, [in:] Lantolf J.P. (ed.), *Sociocultural theory and second language learning*, Oxford, Oxford University Press, pp. 97–114.
29. Taillefer G. (2013), *CLIL in higher education: the (perfect?) crossroads of ESP and didactic reflection*, *ASp la revue du GERAS*, Vol. 63, pp. 31–53.

30. Ting T. (2012), *CLIL: towards brain-compatible Science-Education*, [in:] Marsh D., Meyer O. (ed.), *Quality Interfaces: Examining Evidence & Exploring Solutions in CLIL*, Eichstaett, Eichstaett Academic Press, pp. 12–26.
31. Vygotsky L.S. (1978), *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Massachusetts, Harvard University Press.
32. Walenta M. (2018), *Balancing linguistic and extra-linguistic gains in CLIL: a case for content-based structured input*, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Vol. 21, Issue 5, pp. 578–590.

dr hab. Romuald GOZDAWA-GOŁĘBIOWSKI – Uniwersytet Warszawski

dr inż. Beata NAWROT-LIS – Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu

dr Marcin OPAKCI – Uniwersytet Warszawski

mgr Katarzyna SKOCZYLAS – Sieć Badawcza ŁUKASIEWICZ – Instytut Technologii Eksploatacji, Rasom

Warsztaty badawcze w edukacji międzykulturowej. Perspektywa autoedukacyjna

The research workshops of intercultural education.
An auto-education perspective

Słowa kluczowe: edukacja międzykulturowa, kultura, dynamika grupy, komunikacja, uczenie się.

Streszczenie. W ostatnich czasach edukacja międzykulturowa stała się odpowiedzią na wyzwania społeczne związane z procesami globalizacji i migracji. Jesteśmy świadkami niezwykłych przemian, które niosą ze sobą inne kultury, języki, religie czy myśli, wyobrażenia. Niniejszy artykuł przedstawia zarys dynamiki rozwoju grupy międzynarodowej, osób dorosłych na przykładzie warsztatów naukowo-badawczych. Osiągnięty przez grupę „dobrobyt” wiązał się z umiejętnością regulowania wymiany, swoistego rodzaju transferu przy tworzeniu nowych kontaktów i relacji, rozwijaniem wiedzy interkulturowej sprzyjającej konstituowaniu się nowej grupy opartej na dobrej komunikacji, edukacji i wrażliwości.

Key words: intercultural education, culture, group dynamics, communication, learning.

Abstract. In recent times, intercultural education has become a response to the social challenges associated with the processes of globalization and migration. We witness extraordinary transformations that carry other cultures, languages, religions or thoughts, ideas. This article provides an outline of the dynamics of the development of an international group of adults on the example of research and development workshops. The „wealth” achieved by the group was associated with the ability to regulate exchanges, a kind of transfer to create new contacts and relationships, develop intercultural knowledge conducive to the creation of a new group based on good communication, education and sensitivity.

Wprowadzenie. Życie codzienne niezmiennie potwierdza „ciągłą potrzebę otwierania się na inne społeczności i ich kultury i tym samym potrzebę realizacji rzetelnej edukacji międzykulturowej”¹.

¹ E. Ogrodzka-Mazur, *Wprowadzenie*, „Edukacja Międzykulturowa” 2014, nr 3, s. 11.

Niezależnie od tego, czy mówi się o pedagogice szkolnej, o pracy w różnych, trudnych środowiskach, o międzynarodowej pracy z młodzieżą, czy o przygotowaniach do wymiany uczniowskiej lub wykwalifikowaniu specjalistów do pracy w krajach rozwijających się – wszędzie tam wymagana jest edukacja międzykulturowa, która to staje się odpowiedzią na wyzwania społeczne związane z procesami globalizacji i migracji.

Jednym z najważniejszych celów edukacji międzykulturowej wysuwanych przez znawców tematu² jest proces nauczania osób należących do przynajmniej dwóch kultur.

Edukację międzykulturową rozumie się zatem jako „edukację przybliżającą wiedzę o Innych i ich kulturach, służącą zbliżeniu ludzi różnych narodowości, ras, grup etnicznych, wyznań czy religii, różnych kultur. Co więcej, edukacja ta sprzyjać ma upowszechnianiu wartości uniwersalnych i wzajemnemu wzbogacaniu kultur, oferowaniu dorobku własnej kultury i czerpaniu z dorobku innych kultur”³.

Kształcenie międzykulturowe traktowane jest zatem jako proces kształtujący osobowość uczących się, a więc „proces, w trakcie którego dochodzi do zmian w zakresie wiedzy, postaw oraz emocji”⁴. W niniejszej pracy odwołuję się do modelu cyklicznego, zakładającego, iż nauczanie i uczenie się jest procesem ciągłego zdobywania i rozwijania wiedzy, umiejętności, postaw oraz świadomości. W tym sensie nabywanie kompetencji międzykulturowej będzie ujmowane jako proces stałego wzrastania osobowościowego oraz świadomościowego, które wymaga zaangażowania emocjonalnego oraz silnej motywacji. Przykładem cyklicznego modelu kształcenia międzykulturowego jest model kulturowego doświadczenia (*The Cultural Experience*) Patricka R. Morana⁵, który zakłada, iż nabywanie kompetencji międzykulturowej polega na kulturowym doświadczeniu odbywającym się na czterech poziomach: *Knowing About; Knowing How; Knowing Why; Knowing Oneself*⁶. Zatem kształcenie międzykulturowe jest wieloetapowym procesem⁷ obejmującym nie tylko wiedzę o obcej kulturze, ale przede wszystkim umiejętność odpowiedniego jej zastosowania w danej sytuacji, postawę otwartości wobec ludzi reprezentujących odmienny krąg kulturowy oraz wysoki poziom motywacji uczących się, niezbędny do konfrontacji z odmiennością oraz warunkujący rozwój uczenia się międzykulturowego.

Celów i treści tego procesu nauczania nie można opisać bez uwzględnienia ich pedagogicznego zastosowania. Panuje jednak daleko idąca zgoda co do tego,

² Zob. J. Nikitorowicz, *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Trans Humana, Białystok 1995; Z. Melosik, *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Wyd. Impuls, Kraków 2007; T. Lewowicki, J. Suchodolska, *Dzieci w procesie kształtowania postaw kulturowych. Przewodnik po ścieżkach edukacji regionalnej wielo- i międzykulturowej* (materiały dla nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych), Wyd. Impuls Kraków 2011; P. Grzybowski, *Śmiech w edukacji. Od szkolnej wspólnoty śmiechu po edukację międzykulturową*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015.

³ T. Lewowicki, *Edukacja międzykulturowa – od lokalnych sukcesów ku globalnym przesłaniom i oddziaływaniom*, „Edukacja Międzykulturowa” 2014, nr 3, s. 28.

⁴ M. Białek, *Kształcenie międzykulturowe w edukacji językowej*, Wydawnictwo Atut, Wrocław 2009, s. 121.

⁵ P.R. Moran, *Teaching Culture: Perspectives in Practice*, Boston 2001.

⁶ Szerzej na ten temat: tamże, s. 15–19.

⁷ M. Białek, dz. cyt., s. 116–155.

iż edukacja międzykulturowa jako proces wspólnego uczenia się od siebie i o sobie ma na celu wykształcenie zdolności do działania w kontekstach międzynarodowych. Przedmiotem tej nauki jest kultura własna i obca, a także działania własne i obce, uwarunkowane kulturowo⁸.

W edukacji międzykulturowej zależności kulturowe rozumieć można w ujęciu przyjętym za Michałem Bachtinem⁹ jako zróżnicowanie narodowościowe, rasowe, etniczne, religijne czy też zróżnicowanie kulturowe ludzi należących do tych samych społeczności czy innych grup środowiskowych. Dlatego też tak rozumiana edukacja międzykulturowa występując wszędzie dotyka rozmaitych sfer życia a przy tym „kształtuje otwartość na Innych i inne kultury, na dialog oraz wymianę elementów kultur. Ważne przy tym jest poszukiwanie tych wartości, które są wspólne i akceptowane, pozytywne ze społecznego punktu widzenia”¹⁰.

Jednym z takich poszukiwawczych działań, które stało się przedmiotem owej pracy, było moje uczestnictwo w międzynarodowych warsztatach badawczych¹¹ dotyczących *Uczenia się demokracji w pozaszkolnej edukacji* w Trebnitz (Niemcy), w ramach współpracy Katedry Pedagogiki Szkolnej UMK w Toruniu ze Stowarzyszeniem Zamek Trebnitz Centrum Edukacji i Spotkań oraz z pracownikami naukowymi i studentami z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, jak i Uniwersytetu w Hamburgu. Poniższe rozważania mają na celu przybliżenie etapów pracy z tworzącą się grupą międzynarodową osób dorosłych w perspektywie autoedukacyjnej, a nie na koncentracji tematu spotkania.

Integracja. Temat i cel spotkania jednoczy zespół ludzi obcych sobie kulturowo. Tworzy się wówczas „grupa zadaniowa”¹², która wyróżnia się poszukiwaniem sposobów realizacji inicjatyw grupowych i uczeniu się bardziej złożonych umiejętności potrzebnych do realizacji zadań. Praca z grupą zadaniową odbywa się etapami i przypomina swego rodzaju fazy rozwoju człowieka, które opisał w swoich pracach Erik H. Erikson. W tym miejscu warto wskazać na podstawową fazę rozwoju człowieka, społeczeństwa, grupy wszystkiego, co posiada pewną tożsamość – na kategorię – zaufania¹³. Piotr Sztompka zjawisko zaufania dokładnie opisuje „rozbijając na czynniki pierwsze” w książce *Zaufanie*. Badacz ten podkreśla wagę zaufania jako filaru, fundamentu społeczeństwa, jednej z najważniejszych kategorii budowania: tożsamości jednostki, grupy,

⁸ M. Kern, M. Kimmig, *Edukacja międzykulturowa – zbliżenie*, [w:] Lemmermeier D., Womela P. (red.), *A co robimy dzisiaj? Aspekty polsko-niemieckiego spotkania młodzieży*, Warszawa – Poczdam 2015, s. 25.

⁹ Zob. L. Witkowski, *Uniwersalizm pogranicza: o semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*, Wydaw. Adam Marszałek, Toruń 1991.

¹⁰ T. Lewowicki, dz. cyt., s. 28.

¹¹ Warsztaty edukacyjno-badawcze odbyły się 15–22.11.2015 r.

¹² Określenie zaczerpnięte z materiałów szkoleniowych Błażeja Smykowskiego, *Projektowanie długofalowe. Grupa zadaniowa – arkusze pomocnicze i robocze*. Na podstawie P. Wiliński, *Kształcenie liderów społeczności wiejskiej*, Fundusz Współpracy, Poznań 1996.

¹³ Zob. E.H. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, przeł. Przemysław Hejmej, Rebis, Poznań 2000.

dobrych relacji z innymi, kultury czy kapitału społecznego. Autor często podkreśla, że bez zdobycia zaufania nie możemy zrobić kroku naprzód, pójść dalej. Zaufanie jest podstawą wszystkiego, co chcemy osiągnąć.

Z tego wynika, że najlepszym zadaniem byłoby wzajemne poznanie się, stworzenie więzi, czyli wytworzenie poczucia przynależności, wyzwolenie w grupie wysokiego poziomu chęci do współdziałania, zachęcenie do podejmowania wysiłku, podejmowania i rozwiązywania problemów.

Jak zauważyła Barbara Misztal „Postępujący proces pogłębiania się globalnej współzależności jeszcze bardziej zwiększył zapotrzebowanie na zaufanie jako niezbędny warunek współpracy”¹⁴, bowiem współpraca z grupą uświadamia, że rozwijanie twórczych potrzeb poznawczych i poszukiwanie oryginalnych rozwiązań staje się bardziej efektywna w interakcji z innymi i że rywalizacja nie jest najskuteczniejszą drogą do rozwijania indywidualności. Przykładem mogą być wszystkie zajęcia integracyjne, które z założenia mają łączyć, a nie wprowadzać elementy rywalizacji. W ramach zajęć integracyjnych uczestnikom projektu zaproponowano interakcję w formie gry terenowej, tzw. „Trebnitz game”, czyli podchody na terenie zamku. Zadanie to pomogło lepiej poznać miejsce szkoleń, spowodowało, że przestrzeń zamku stała się bliższa, uczestnicy poznali swoje mocne i słabe strony, atmosfera w Trebnitz stała się przyjazna i twórcza.

Za pomocą szerokiej gamy proponowanych gier zapoznawczych każdy uczestnik może wykonać pierwszy krok w stronę przełamania barier komunikacyjnych. Doskonale w ten kanon wpisuje się popularna gra „Mafia”¹⁵. Dzięki niej i innym zabawom integracyjnym w grupie międzynarodowej odczuwa się owe przenikanie kultur, bowiem tak jak dla Johana Huizinga „zabawa jest wielkością daną kulturze, egzystującą przed samą kulturą, towarzyszącą jej i przenikającą ją od samego początku, jaką badacz sam przeżywa”¹⁶. Pomimo różnic kulturowych uczestnicy stają się bliscy sobie, wzajemnie się od siebie ucząc.

Doświadczenia te można wyrazić słowami Lecha Witkowskiego „zarówno poczucie ufności, jak i „nadzieja” są tu kategoriami oddającymi obecny potencjał czy skłonność wyrażające się w zakresie i jakości „włączania się do świata”¹⁷.

Dylematy. W czasie każdych warsztatów pojawiają się problemy, refleksje, toczą się rozmowy. Z perspektywy opisywanych warsztatów pojawiające się dylematy oscylowały wokół pojęcia *kultura*. Czym jest kultura? Jakie są jej wzory w danym narodzie? Czy różnią się one od siebie? W jaki sposób zmieniło się rozumienie kultury na potrzeby spotkania badawczego?

¹⁴ Podaję za P. Sztompka, *Zaufanie*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2007, s. 46. Zob. Barbara Misztal, *Trust in Modern Societies*, Polity Press, Cambridge 1996, s. 269.

¹⁵ Gra charakteryzująca się elastycznością zasad, wymagała i rozwijała umiejętność obserwacji i analizy zachowań, wyciągania wniosków, przekonywania, a także kontroli mowy ciała.

¹⁶ J. Huizinga, „*Homo ludens*”. *Zabawa jako źródło kultury*, tłum. M. Kurecka, Czytelnik, Warszawa 1998, s. 15.

¹⁷ L. Witkowski, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Wyższa Szkoła Edukacji Zdrowotnej, Łódź 2009, s. 116.

W doświadczanych warsztatach przyjęta klasyczna definicja antropologiczna kultury według Edwarda Tylora¹⁸ podkreśla jej złożoność, bowiem obejmuje nie tylko wiedzę, wierzenia – przez co się manifestuje, ale także moralność, prawo czy inne zdolności i nawyki nabyte przez ludzi jako członków społeczeństwa. Kultura to również „siła łącząca i dzieląca społeczeństwa” – szczególnie jeśli chodzi o sposoby myślenia, wartości i normy – wszystko w kierunku zjawisk materialnych – na co zwracał uwagę Samuel Phillips Huntington¹⁹.

Podczas spotkań międzykulturowych mówi się również o fenomenie kolektywnym jako jednym z wymiarów kulturowych, o którym pisze Geert Hofstede²⁰. Według niego kultury kolektywistyczne to takie, w których ludzie przynależą do grup, dbają o siebie w zamian za lojalność względem grupy²¹.

Próba syntezy różnych spojrzeń na kulturę stała się koncepcja kultury według Floriana Znanieckiego. Zgodnie z tą koncepcją kultura to wieloaspektowa całość. To przedmioty ludzkich zainteresowań, które podzielić można na trzy kategorie. Po pierwsze – przedmioty stworzone przez ludzi, ale także zjawiska naturalne stanowiące obiekt ludzkich działań. Po drugie kultura to kontakt z innymi ludźmi wpływający na wzajemne oddziaływania. Po trzecie to wartości symboliczne rodzące się w świadomości ludzi, ale mające zewnętrzny wyraz w postaci zjawisk i przedmiotów będących nośnikami symbolicznych znaczeń²².

W opisywanych warsztatach mówi się również o modelu kultury jako góry lodowej²³, który wykorzystany został do przedstawienia koncepcji poznawania danej społeczności. Jest to jeden z najbardziej powszechnych modeli kultury koncentrujący się na elementach tworzących kulturę oraz na tym, że część z tych elementów jest wyraźnie widoczna, natomiast inne trudno odkryć. Wyobraźmy sobie, że powyżej poziomu wody widzimy tylko niewielką część, która wspiera się na znacznie większej, ale niewidocznej części znajdującej się poniżej. Obrazuje to fakt, że w kulturze istnieją widoczne elementy (np. literatura, muzyka, tańce, styl ubierania się, kuchnia), które są odzwierciedleniem niewidocznych aspektów kultury stanowiących potężne fundamenty, jak historia, tradycje i obyczaje. Model ten pokazuje, jak trudno jest czasami zrozumieć innych, nie wiedząc, co kryje się głównie poza świadomością a dostrzegamy jedynie elementy wierzchołka ich „góry lodowej”. Jerzy Nikitorowicz podkreśla, że „Jednostka

¹⁸ Zob. E.B. Tylor, *Antropologia: wstęp do badań człowieka i cywilizacji*, przeł. A. Bąkowska z przedm. L. Krzywickiego, Pro Filia, Cieszyn 1997.

¹⁹ Zob. L.E. Harrison, S.P. Huntington (red.), *Kultura ma znaczenie: jak wartości wpływają na rozwój społeczeństw*, przeł. Sławomir Dymczyk. Zyski i S-ka, Poznań 2003.

²⁰ Zob. G. Hofstede, G.J. Hofstede, M. Mankiv, *Kultury i organizacje*, tłum. Małgorzata Durska, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2000.

²¹ Jest to charakterystyczne dla krajów południowej Europy.

²² Zob. F. Znaniecki, *Nauki o kulturze*, PWN, Warszawa 1992.

²³ Model kultury organizacyjnej E. Scheina. Por. *The iceberg model of another way of thinking of identity*, [w:] G. Dowden, *Id booklet ideas for inclusion and diversity*, Belgium, United Kingdom 2008; *Koncepcja kultury jako góry lodowej*, [w:] *Uczenie się międzykulturowe. Pakiet szkoleniowy*, nr 4, Strasburg 2000, Wyd. Rada Europy, s. 18.

winna nabywać tożsamości kulturowej (swoistego sposobu myślenia, wartościowania, działania) w procesie wychowania i samowychowania, w drodze współdziałania, dialogu i negocjacji, doświadczając edukacyjnych równości poprzez:

- uczenie się o swojej własnej kulturze i kulturach innych, co pozwala na nadanie wartości swojej własnej kulturze i jednocześnie rezygnację z kolonizowania świadomości innych i narzucania im swojej kultury,
- wzajemne wzbogacanie się w procesie komunikacji i wymianę wartości (...)
- doświadczanie tolerancji, poszanowanie tradycji, języka, religii i odmiennych stylów życia, wzajemne wzbogacanie kulturowe,
- (...) rozwijanie dumy kulturowej²⁴.

Dlatego też warto proponować takie rodzaje aktywności, przez pryzmat których uczestnicy odkrywać będą swoją własną tożsamość, zdając sobie sprawę z własnych fundamentów, odkrywania ich i zrozumienia. Stanie się to przyczynkiem do znalezienia wspólnej płaszczyzny porozumienia.

Najważniejszym punktem koncepcji międzykulturowego uczenia się jest **zdefiniowanie i umocnienie tego, co wspólne, poprzez uznanie tego, co odmierne**. Podczas spotkań kulturowych wprowadzenie powyższych elementów edukacyjnych jest niezwykle ważne z tego względu, iż ukazuje specyfikę i bogactwo regionalnej kultury, pozwala doświadczać więzi społecznej z krajem, a co za tym idzie poczuciem wspólnoty regionalnej i rodzącej się miłości do Ojczyzny. Bowiern mówiąc o własnym Kraju określamy swoją tożsamość, wskazujemy na panujący system wartości, zachowując ciągłość kultury, ukazujemy przywiązanie i naszą postawę wobec dziedzictwa kulturowego.

Inicjatywa. Z każdym dniem rozwój grupy zmienia swoją dynamikę. E. Erikson zwraca uwagę, że w pewnym momencie życia do głosu dochodzi „ekspansja języka i ruchu” – podejmowanie inicjatywy, rywalizacji. Na tym etapie wzmacnia się poczucie sprawstwa i kontroli nad otaczającym światem. Sukcesem jest odkrycie celowości własnych działań. Młoda grupa ma ogromny potencjał, stawia sobie wysokie wymagania, zachęca członków do podejmowania wyzwań wzajemnie siebie motywując. W rezultacie nabywa kompetencje w zakresie samodzielnego prowadzenia zajęć z młodzieżą dwujęzyczną. Nabywa umiejętności doboru odpowiednich gier i zabaw uwzględniających: temat, cel i długości spotkania, rodzaj grupy, problemów językowo-komunikacyjnych, miejsca i czasu spotkania. Wie o zasadach, których należy przestrzegać, by każdy uczestnik szkoleń czuł się komfortowo.

Atmosfera ciekawości i eksperymentowania z elementami języka obcego w czasie spotkań międzykulturowych przyczynia się do przejścia cyklu kolejnych zajęć związanych z pedagogiką przeżyć, której założenia są dość popularne w Niemczech. Werner Michl w swojej książce *Pedagogika przeżyć* przybliży czytelnikowi, jak pielęgnować wiedzę, wykorzystując różnego rodzaju działania. Metoda ta skoncentrowana jest na działaniach (pracy) w parach i wyrażaniu osobistych wrażeń każdego człowieka. Na

²⁴ J. Nikitorowicz, *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Trans Humana, Białystok 1995, s. 121.

przykład poprzez dobieranie się w pary i wykonywanie zadań można uczyć się doświadczać siebie²⁵.

W tej fazie warsztatów uczestnicy wchodzą w dość wyraźne relacje (bliższe) jak i (dalsze) nacechowane antypatią. Studenci starają się określić swoje miejsce w strukturze grupy, jedni zaczynają dominować, inni stają się mniej widoczni. Członkowie grupy sprawdzają, jak dalece mogą zbliżyć się do innych i zaangażować się w cele grupowe. Zauważalnym staje się fakt, że człowiek chętniej podejmuje się zadań w sytuacji bycia pewnym poprawności swojej wypowiedzi oraz w momencie zrozumienia, czy też godzenia się z celowością realizowanych zadań.

Zaangażowanie. Według studium E. Eriksona kolejna faza życia (tutaj – rozwoju grupy) wiąże się z pracowitością, co jest znaczące pod względem zadaniowym. Grupa musi sprostać coraz trudniejszym wymaganiom stawianym przez prowadzących, a sukces w rozwiązaniu danego zadania prowadzi do zwiększonego poczucia własnych kompetencji. Jest to czas eksperymentowania i podejmowania ryzyka. Cele skoncentrowane wokół danej tematyki są osiągalne, choć gotowość do uczenia się, dzielenia się własnymi umiejętnościami czy wiedzą – słabnie. Niektórzy skłonni są podporządkować się innym, wchodząc w związki zależnościowe z prowadzącymi lub innymi „silnymi” członkami grupy. Innymi słowy podtrzymywanie „pozytywnej identyfikacji z tymi, którzy są kompetentni”²⁶. Uczenie się przez obserwowanie, naśladowanie, wychodzenie poza krąg własnych doświadczeń, eksperymentowanie, poszerzanie społecznych interakcji zdaniem Eriksona „jest warunkiem stymulowania dalszego rozwoju psychospołecznego jednostki”²⁷ czy grupy.

W poszukiwaniu tożsamości. Następnym etapem rozwoju grupy wiąże się z pojęciem *dorastania*. To moment eksploracji własnej niezależności z rozwijającą się tożsamością osobową i świadomością siebie. Przechodząc przez tę fazę, grupa potrzebuje wsparcia i zachęty do odkrywania siebie. Uczestnicy, którzy przetrwają zamęt „tworzenia się”, doświadczają poczucia stabilizacji i wiary we własne siły. Podczas pracy w grupie zauważalny jest spadek motywacji do działania, do uzyskania pełnej tożsamości i możliwości efektywnego działania. Na tym etapie widoczne są wciąż ciągle samookreślenia i sprawdzanie, czy taką ta grupa może być – akceptowaną przez wszystkich jej uczestników. W związku z tymi poszukiwaniami pojawiają się liczne konflikty w grupie, choć niezbędne są do wytworzenia stabilnych podstaw, to utrudniają jednak realizację zadań. Członkowie grupy zaczynają zadawać sobie pytania o to, czym są jako grupa i o co im chodzi? Sprawdzają, jak dalece można zaufać grupie i jej uczestnikom, jak stabilne są

²⁵ Jedna osoba z pary miała zawiązane oczy przepaską i była prowadzona przez drugą. Ćwiczenie miało na celu zbudowanie wzajemnego zaufania, poznanie nowych słów w języku obcym, poznanie i zrozumienie „pedagogiki przeżyć”, uwzględniając jej cele, wady i zalety.

²⁶ Podaję za L. Witkowskiego, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*. Wyższa Szkoła Edukacji Zdrowotnej, Łódź 2009, s. 120.

²⁷ L. Witkowski, dz. cyt., s. 124.

podstawy ich związków? Poddanie siebie i grupy licznym próbom ma na celu sprawdzenie do czego są już gotowi i czy użytecznymi są posiadane przez nich umiejętności.

W czasie międzynarodowego spotkania edukacyjnego odwołanie się do historii przybliży uczestnikom poczucie własnej tożsamości narodowej. W Trebnitz wykorzystano m.in. wystawę stałą: rzeźby niemieckiego artysty Gustava Seitza²⁸ prezentujące sławne polskie i niemieckie osobistości oraz wystawę czasową²⁹. Zadanie to uświadomiło, iż **czerpanie nauki z przeszłości przyczynia się do kształtowania przyszłości.**

Ważnym zjawiskiem zauważalnym w grupie jest pojawiający się lęk powodowany poczuciem możliwości zmiany i niepewnością jej konsekwencji, lęk powodowany poczuciem tracenia indywidualności i brakiem pewności osobistych zysków możliwych do osiągnięcia dzięki grupie. Coraz częściej uczestnicy podejmują się ryzykownych działań, rezygnując z poczucia bezpieczeństwa, otwierając się, są chętni do pracy, choć nie bez granic, pojawia się dość często zatrzymanie „w pół kroku” uniemożliwiające dalsze działanie – wiąże się to z dokonaniem przełomu przekroczenia własnych możliwości. Grupa na tym etapie jest bardzo restryktywna w przestrzeganiu zasad regulujących zachowania w grupie, określająca i broniąca swoich granic. W uczestnikach grupy pojawia się gotowość do dokonywania a nie unikania trudnych wyborów. Niektórzy członkowie grupy podejmują starania zmierzające do określenia swojego miejsca w strukturze grupy – mamy wówczas do czynienia z zhierarchizowaniem grupy.

Więź emocjonalna. Na tym etapie większość uczestników podejmuje decyzję o przynależności do grupy, bowiem tworząca się więź a wraz z nią – zaufanie w grupie – staje się dość wyraźne, co przekłada się na gotowość do większej troski o innych, jak i zdolność do wzajemnych wzmocnień. Stabilizacji ulegają wówczas związki emocjonalne między uczestnikami grupy. Seminarzyści są zdolni do zmiany doboru współpracowników ze względu na ich kompetencje, rezygnują w imię realizacji celów grupowych z doborów emocjonalnych. Pojawia się stała tendencja ujawniania i wzbudzania konfliktów oraz skuteczne sposoby ich rozwiązywania. Prowadzący jest mniej widoczny, mniej angażowany przez członków grupy do ich własnych działań. Na tym etapie organizatorzy wielu szkoleń proponują wyjście poza, aby uczestnicy mogli samodzielnie sprostać wyzwaniom dnia codziennego.

Rozumienie innych. Warto zaznaczyć, że praca w grupach dość często jest niejednorodna. Niektóre zespoły mają jasno określoną wizję i tworzą stały pakiet celów i norm do realizacji, inne wytworzą strukturę powiązań między członkami grupy, dysponując funkcjonalnymi sposobami działania. Odczuwają potrzebę stworzenia czegoś, co przetrwa i stanie się użyteczne dla innych. Wchodzą zatem w okres konstruktywnej pracy dający jej uczestnikom najlepsze podstawy do podejmowania i realizowania rozmaitych działań. Na przykładzie omawianych warsztatów prezentowano różne

²⁸ Niemiecki rzeźbiarz i rysownik, ur. 11.09.1906 roku w Mannheim, zmarł 26.10.1969 roku w Hamburgu.

²⁹ Projekt stworzony został przez grupę polsko-niemiecko-czeskiej młodzieży dotyczący sytuacji mieszkańców regionów przygranicznych po drugiej wojnie światowej.

metody badawcze, w których studenci aktywnie uczestniczyli, m.in. analizę fotografii, analizę dokumentów na przykładzie dzienników, reportażu czy ankiety. W szerokim zakresie przedstawione zostały wyniki badań, które stały się przyczynkiem do dyskusji. Konfrontacja ta zmierzała ku refleksji dotyczącej własnego sposobu myślenia, odpowiedzialności, a poczynione obserwacje potwierdziły domniemania, że im aktywnej, intensywniej, emocjonalnie podchodzi się do tematu, tym silniejsza jest integracja z własnym sposobem myślenia, postępowania.

Stworzenie stabilnej grupy pozwala uczestnikom – bez lęków – z zaufaniem podejmować nowe i trudne wyzwania. Okres ten cechuje wspólne zaangażowanie uczestników w realizację celów grupowych i skupienie uwagi na jakości atmosfery panującej w grupie. Grupa pracująca efektywnie dba o własną sprawność i dobrą kondycję. Uczestnicy kierują się wówczas własnymi motywami, są skłonni inicjować pracę. Skutecznie wykorzystują czas w celu realizacji zadań oraz przejawiają dużą gotowość do uczenia się od innych.

Integralność. Kategoria *integralności* u E. Eriksona „(...) wyraża (...) poczucie spójności i pełni”³⁰. Akcentuje swoją obecność dość wyraźnie w momencie schyłku życia, kiedy dochodzi do „rozliczenia siebie, własnych dokonań i aktualnej więzi ze światem pod kątem pytania o spełnienie”³¹. W ostatnim stadium praca grupy wymaga zestawienia własnych osiągnięć – każdy z uczestników odczuwa potrzebę podsumowania i szczególnej refleksji nad pobytem i wykonanymi zadaniami. U niektórych pojawia się poczucie zadowolenia czy spełnienia a u innych świadomość odniesionej porażki. Stabilność stanowi jednocześnie cenne osiągnięcie fazy dojrzałości, jak i z drugiej strony zagrożenie dla grupy. Grupa, która nie nauczyła się konstruktywnie korzystać z tego osiągnięcia przyjęła je jako szczyt możliwości rozwojowych, uruchamiając z czasem system obrony swojego stanu obecnego.

Przejście do ostatniego modułu pracy w grupie stało się widoczne. Niewielu jednak z członków grupy potrafi dostrzegać owe symptomy. Uczestnicy w pewnym momencie z zaskoczeniem odkrywają, że w grupie wyraźne są typowe objawy tzw. wypalenia. To znaczy cele i zadania, które jednoczyły grupę do działania zdezaktualizowały się a w miejsce atrakcyjności pojawiły się przyzwyczajenie i rutyna.

Coraz trudniej utrzymać jest dotychczasowy poziom energii w grupie. Przyzwyczajenie do sposobu dystrybucji i charakteru nagród sprawiło, że straciło ono swój motywujący charakter, stopniowo przybywało coraz mniej sojuszników, dotychczasowi tracili zainteresowanie pracą w zespole.

Można stwierdzić, że ucząca się grupa zmierzająca ku końcowi szkolenia, równocześnie doświadcza: smutku z rozstania, zadumy nad tym, co przeżyli, lęku przed oceną (własną i innych), zmiany, która stała się ich udziałem, radości z tego, co zostało osiągnięte i co się przed nimi otwiera. Spada zaangażowanie w pracę (regres spowodowany poczuciem bezsensu pracy razem, skoro grupa i tak już wkrótce przestanie istnieć). Ale

³⁰ L. Witkowski, dz. cyt., s. 133.

³¹ Tamże.

pojawiają się również liczne zachowania wynikające z chęci utrzymania grupy razem, np. tzw. „sztuczne problemy”, wymyślane zadania itd., plany, wizje, projekty dotyczące tego, co się stanie po rozwiązaniu grupy i tego, czym można wypełnić pustkę po „uwolnieniu się” od niej.

Podsumowanie. W czasie warsztatów edukacyjno-badawczych uczestnikom towarzyszyło przeświadczenie, że podejmowanie wspólnych międzynarodowych działań jest niezwykle znaczące, bowiem spotykają się nie tylko różne osobowości z bogatym zapleczem kulturowym, ale i mające własną dynamikę rozwoju. Zatem założenia edukacji międzykulturowej, zgodne z celami, o których mówi Jerzy Nikitorowicz, m.in. o kształtowaniu „potrzeby wychodzenia na pogranicza kulturowe, wzbudzanie potrzeb poznawczych i emocjonalnych takich jak: zdziwienie, odkrywanie, dialog, negocjacja, wymiana wartości, tolerancja”³² – zostały zrealizowane. Odnosi się to również do zrealizowanego modelu edukacji międzykulturowej, modelu kulturowego doświadczania (*The Cultural Experience*) Patricka R. Morana, gdzie *Knowing About* – polegał na gromadzeniu informacji oraz wiedzy odnośnie do kultury i tradycji. Seminarzyści dokonywali wymiany tekstów o codziennym życiu i zwyczajach, podawali przykłady różnic pomiędzy polską kulturą z terenu kujawsko-pomorskiego a kulturą wielkopolską oraz kulturą niemiecką. Dzielono się własnymi przeżyciami czy historią z tym związaną. *Knowing How* – to nabywanie umiejętności właściwego zachowania się językowego i pozajęzykowego w konkretnej sytuacji, np. stwarzano sytuacje, w których studenci starali się stawić czoła różnym trudnościom, czyli wcielić się w role innych osób. *Knowing Why* to odkrywanie i rozumienie systemu wartości, sposobów postępowania i postrzegania zasad specyficznych dla danej kultury. Rozmawiano, analizowano i porównywano tradycje i zwyczaje danej grupy studenckiej. A także wskazywano na różnice między językiem polskim a niemieckim, poszukiwano podobieństw, zastanawiano się jak owe podobieństwa i różnice wpływają na odbiór komunikatu językowego itp. *Knowing Oneself*, czyli refleksja nad systemem wartości własnej kultury, która determinuje ludzkie zachowanie oraz refleksja nad zdobywaniem wiedzy o własnym „Ja”. W czasie warsztatów podkreślano, że każdy pomysł jest dobry, że każdy ma prawo do własnego zdania i otwartego wyrażania swoich poglądów. Zwracano uwagę na fakt, iż każdy z nas jest ważny, wyjątkowy i niepowtarzalny. Zwracano uwagę na potrzebę szacunku, tolerancji i zrozumienia wobec innych i siebie.

Natomiast ukazana perspektywa autoedukacyjna odgrywająca decydującą rolę w rozwoju osobowości człowieka dała się poznać w dziewięciu obszarach uczenia się, o których pisał zespół badawczy P. Lengranda³³:

Pierwszy dotyczył komunikowania, które wiązało się z wyrażaniem siebie poprzez różnorodne środki, to także zdolność słuchania, rozumienia i... umiejętność milczenia, również z innymi.

³² J. Nikitorowicz, dz. cyt., s. 124.

³³ Zob. P. Lengrand (red.), *Obszary permanentnej samoedukacji*, tłum. I. Wojnar, J. Kubina, Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, Warszawa 1995.

Drugi to kształcenie człowieka cielesnego³⁴. Ten obszar obejmuje edukację motoryczną. Człowiek musi zdobywać doświadczenie i informacje o świecie w sposób aktywny i intencjonalny.

Trzeci – czas³⁵. Uczenie się czasu to uczenie się wykorzystywania posiadanego czasu dla samorozwoju. Związek między czasem i edukacją permanentną wyraża się także w myśleniu w sposób historyczny. Oznacza to obejmowanie umysłem zarówno terażniejszości, przeszłości, jak i przyszłości, a więc obejmowanie wydarzeń czy doświadczeń w aspekcie ich rozwoju.

Czwarty – przestrzeń³⁶. Uczenie się przestrzeni to uczenie się jak przystosować się do przestrzeni, w której żyjemy oraz jak twórczo ją przeobrazić i jakich narzędzi użyć do zmiany jej wizerunku.

Piąte – sztuka³⁷. Kształcenie estetyczne łączy dwa elementy: edukację do sztuki i edukację przez sztukę. Zarówno jeden, jak i drugi element odgrywa ważną rolę w kształtowaniu harmonii człowieka z samym sobą i ze światem zewnętrznym.

Szósty – obszar moralności – jak zauważa H. Kitagawa, „moralność winna być nauczana (...) w postaci ćwiczeń umysłowych i moralnej refleksji, jakkolwiek nabywanie cnoty dokonuje się poza dziedziną intencjonalnego kształcenia i pozostaje zadaniem dla edukacji permanentnej podejmowanej przez każdą jednostkę”³⁸, przy czym uczenie się moralności łączy się z wszelkim wysiłkiem edukacyjnym; jest ona obecna we wszystkich obszarach uczenia się.

Kształcenie obywatelskie³⁹ jako siódme to uczenie się polityki, to uczenie się, jak człowiek działa w społeczeństwie, jak wyraża idee, jak wywiera wpływ na innych ludzi i na wydarzenia. Można tutaj wyróżnić trzy bardzo ważne obszary uczenia się: – uczenie się historii po to, aby lepiej rozumieć aktualne wydarzenia i ich przyczyny oraz następstwa; – ćwiczenie krytycznej postawy wobec źródeł informacji, odróżniania faktów od opinii, odróżniania tego, co pewne od tego, co hipotetyczne; – uczenie się przez działalność w organizacjach różnego typu: w partiach politycznych, w spółdzielniach, w stowarzyszeniach, w pracy.

Ósme to technika. Według P. NoVaesa celem edukacji technicznej powinno być rozwijanie twórczej myśli i działania, a nie tylko nabywanie aktualnej wiedzy. „Fundamentalnym zadaniem edukacji jest otwieranie umysłów na rozmaite możliwości postępu, na alternatywy, które prowadzą do innych sposobów życia. Edukacja powinna pomagać ludziom pomagać w przewyciężaniu takich aspiracji i dążeń, które wiążą się z techniką szkodliwą dla cywilizacji i dla samego życia”⁴⁰.

³⁴ J.M. Cagigal, *Kształcenie człowieka cielesnego*, [w:] P. Lengrand (red.), *Obszary...*, dz. cyt.

³⁵ Cr. Pineau, *Czas i edukacja permanentna*, [w:] P. Lengrand (red.), *Obszary...*, dz. cyt.

³⁶ G. Saez, *Uczenie się przestrzeni i edukacja permanentna*, [w:] P. Lengrand (red.), *Obszary...*, dz. cyt.

³⁷ I. Wojnar, *Rola i znaczenie sztuki*, [w:] P. Lengrand (red.), *Obszary...*, dz. cyt.

³⁸ H. Kitagawa, *Obszar moralności*, [w:] P. Lengrand (red.), *Obszary...*, dz. cyt., s. 180.

³⁹ A. Melo, *Obywatel*, [w:] P. Lengrand (red.), *Obszary...*, dz. cyt.

⁴⁰ P. NoVaes, *Technika i edukacja permanentna*, [w:] P. Lengrand (red.), *Obszary...*, dz. cyt., s. 185.

Ostatni obszar to nauka. Myślenie naukowe jest potrzebne nie tylko w pracy naukowej, ale także w życiu codziennym. Myśleć w sposób naukowy, to rozumieć związki między pozorami a rzeczywistością, obserwować zjawiska i poznawać ich przyczyny, stosować prawa i poznawać prawa dotąd ukryte. Odbywa się to przez formułowanie hipotez i ich sprawdzanie przez pomiary, eksperymenty⁴¹.

U podstaw edukacji międzykulturowej leży konfrontacja z *Innym*. Uczenie się przez czynne i zaangażowane uczestnictwo jest w tym kontekście niezwykle ważnym doświadczeniem, rozwijającym wrażliwość interkulturową, a co za tym idzie samookreślenie, podtrzymanie swojej przynależności kulturowej i skonfrontowanie jej z kulturą innych.

Poprzez kumulatywną naukę: liczne zajęcia kooperatywne, wspólne zabawy, pracę w grupach oraz wykłady prowadzone przez uczestników warsztatów – edukacja międzykulturowa stała się uczestnikom „bliższa”, wzbogacili oni bowiem własne kompetencje interkulturowe. Zniesione zostały bariery komunikacyjne, co pozwoliło na doświadczanie pracy różnorodnymi metodami dydaktycznymi wykorzystywanymi w spotkaniach międzynarodowych. Przyjazna atmosfera a także pozytywne nastawienie uczestników sprzyjało współpracy oraz nawiązywaniu znajomości. Wymierne efekty uczestnictwa w warsztatach w Trebnitz znakomicie oddaje wypowiedź jednej z uczestniczek⁴², która wizytę studyjną podsumowała w sposób następujący:

„Wyjazd ten był niezapomnianym przeżyciem. Podczas seminarium zdobyłam nie tylko wiedzę na omawiane tematy, ale również poznałam ciekawych ludzi, miałam możliwość rozmowy po niemiecku oraz spędziłam bardzo miło czas. Muszę przyznać, iż na początku trochę się bałam, nie tylko ze względu na różnicę wiekową pomiędzy mną a resztą uczestników. Jednak już podczas pierwszego dnia szkoleń rozwiały się wszystkie moje wątpliwości. Dzięki niesamowicie przyjaznej atmosferze byliśmy w stanie szybko omówić wszystkie zagadnienia oraz stworzyć niezwykle ciekawe projekty. Mimo iż wszyscy wróciliśmy bardzo zmęczeni, nikt nie narzekał na nadmiar ciężkiej pracy. Uważam, że taki wyjazd to niesamowite doświadczenie – na całe życie”.

Bibliografia

1. Białek M., *Kształcenie międzykulturowe w edukacji językowej*, Wydawnictwo Atut, Wrocław 2009.
2. Erikson E.H., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, tłum. P. Hejmej, Rebis, Poznań 2000.
3. Grzybowski P., *Śmiech w edukacji. Od szkolnej wspólnoty śmiechu po edukację międzykulturową*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015.

⁴¹ J.M. Gago, *Zmysł naukowy*, [w:] P. Lengrand (red.), *Obszary ...*, dz. cyt.

⁴² Joanna Pufal – uczennica II klasy Liceum Zespołu Szkół Uniwersytetu Mikołaja Kopernika Gimnazjum i Liceum Akademickiego w Toruniu w latach 2015–2016, najmłodsza uczestniczka wyjazdu studyjnego.

4. Harrison L.E., Huntington S.P. (red.), *Kultura ma znaczenie: jak wartości wpływają na rozwój społeczeństw*, przeł. Sławomir Dymczyk. Zyski i S-ka, Poznań 2003.
5. Hofstede G., Hofstede G.J., Mankiv M., *Kultury i organizacje*, tłum. M. Durska, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2000.
6. Huizinga J., „*Homo ludens*”. *Zabawa jako źródło kultury*, tłum. M. Kurecka, Czytelnik, Warszawa 1998.
7. Kern M., Kimmig M., *Edukacja międzykulturowa – zbliżenie*, [w:] Lemmermeier D., Womela P. (red.), *A co robimy dzisiaj? Aspekty polsko-niemieckiego spotkania młodzieży*, Warszawa – Poczdam 2015.
8. *Koncepcja kultury jako góry lodowej*, [w:] *Uczenie się międzykulturowe. Pakiet szkoleniowy*, nr 4, Strasburg 2000, Wyd. Rada Europy.
9. Lengrand P. (red.), *Obszary permanentnej samoedukacji*, tłum. I. Wojnar, J. Kubina, Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, Warszawa 1995.
10. Lewowicki T., *Edukacja międzykulturowa – od lokalnych sukcesów ku globalnym przesłaniom i oddziaływaniom*, „Edukacja Międzykulturowa”, 2014, nr 3.
11. Lewowicki T., Suchodolska J., *Dzieci w procesie kształtowania postaw kulturowych. Przewodnik po ścieżkach edukacji regionalnej wielo- i międzykulturowej* (materiały dla nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych), Wyd. Impuls, Kraków 2011.
12. March J.G., Simon H. A., *Teoria organizacji*, tłum. S. Łypacewicz, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1964.
13. Melosik Z., *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Wyd. Impuls, Kraków 2007.
14. Moran P.R., *Teaching Culture: Perspectives in Practice*, Boston 2001.
15. Nikitorowicz J., *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Trans Humana, Białystok 1995.
16. Ogrodzka-Mazur E., *Wprowadzenie*, „Edukacja Międzykulturowa”, 2014, nr 3.
17. Sztompka P., *Zaufanie*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2007.
18. Tylor E.B., *Antropologia: wstęp do badań człowieka i cywilizacji*, przeł. A. Bąkowska z przedm. L. Krzywickiego, Pro Filia, Cieszyn 1997.
19. Werner M., *Pedagogika przeżyć*, tłum. D. Kozieł, Wydawnictwo WAM, Kraków 2012.
20. Wiliński P., *Kształcenie liderów społeczności wiejskiej*, Fundusz Współpracy, Poznań 1996.
21. Witkowski L., *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Wyższa Szkoła Edukacji Zdrowotnej, Łódź 2009.
22. Wojnar I., *Rola i znaczenie sztuki*, [w:] P. Lengrand (red.), *Obszary permanentnej samoedukacji*, tłum. I. Wojnar, J. Kubina, Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, Warszawa 1995.
23. Znaniecki F., *Nauki o kulturze*, PWN, Warszawa 1992.

dr Izabela SYMONOWICZ-JABŁOŃSKA – Wydział Nauk Pedagogicznych, UMK w Toruniu

Resilience i czynnik postaciujący w przestrzeni społeczno-kulturowej

Resilience and Personage Factor in the Socio-Culture Space

Słowa kluczowe: *resilience*, pedagogika społeczna, pedagogika miejsca, siły społeczne, kompensacja.

Streszczenie. Artykuł stanowi część moich rozważań opartych o studia literaturowe przygotowujące mnie do dalszej pracy badawczej. Skupiam się w nim na problematyce *resilience* w myśli pedagogicznej. Poszukuję w pedagogice społecznej czynników zewnętrznych, związanych z kategorią *resilience*, upatrując zwłaszcza w dorobku Heleny Radlińskiej wpływu sił społecznych na jednostkę. Odwołuję się do koncepcji pedagogiki zmieniającej niekorzystne warunki rozwojowe. Ponadto ukazuję znaczenie środowiska społecznego, procesów wychowania, kultury i zjawiska kompensacji w dobie przemian społeczno-kulturalnych. W konkluzji staram się dowieść słuszności idei pedagogiki skierowanej ku siłom społecznym, podając za przykład koncepcje animacji współpracy środowiskowej Marii Mendel.

Key words: *resilience*, social pedagogy, pedagogy of the place, social forces, compensation.

Abstract. The article below is a part of my considerations based on a literature studies preparing my for further research. I focus on the issue of *resilience* in pedagogical thought. I am looking for external factors in the social pedagogy related to the category of *resilience*, especially seeing in the output of Helena Radlinska, the influence of the social forces on the individual. I refer to the concept of pedagogy which a changes of unfavourable development conditions. In addition to this, I show the importance of the social environment, upbringing processes, culture and the phenomenon of compensation in the age of socio-cultural changes. In the conclusion, I try to prove the rightness of the idea of pedagogy directed to social forces, and I giving for example, the concept of animating the environmental cooperation by Maria Mendel.

Wprowadzenie. Poniższy tekst stał się m.in. moim teoretycznym przygotowaniem do działań teoretyczno-empirycznych w warunkach ugruntowania refleksji w empirycznym badaniu z grupą seniorów z Lokalnego Centrum Wsparcia w Gdańsku w oparciu o autobiograficzny wywiad narracyjny (badania w oparciu o zdobytą wiedzę z *obszaru*

resilience). W moim przekonaniu takie działanie stanowi cenne badawczo poszerzenie perspektywy pedagogicznej *resilience*.

Bronisław Filipowicz dokonując zarysu dziejów dotyczących rozwoju wiedzy o odżywianiu i witaminach, przedstawia obraz dziejów naznaczonych doświadczanym głodem, od czasów blokady Europy, szczególnie Francji, przez flotę angielską w konflikcie z Napoleonem i Wielką Brytanią, co przyczyniło się zwiększenia samowystarczalności Francji i do rozwoju jej przemysłu (Filipowicz, 1965, s. 15). Czerpiąc inspirację z powyższych zapisów, odwołując się równocześnie do postaci mitycznego Tantalą, skazanego przez bogów na karę wiecznego odczuwania pragnienia i głodu, zadaję pytanie o szanse rozwojowe współczesnego Tantalą w przestrzeni społeczno-kulturowej, karmienie jego pragnień i głodów: edukacyjnych, społecznych, kulturowych. Tantal stojąc w sadzawce doświadcza cofania wody, gdy tylko poczuje pragnienie, i unoszenia gałęzi z owocami, gdy próbuje do nich sięgnąć. Swoim tekstem chciałabym rozwinąć refleksję wokół rozmaitych ontologii sytości, przy czym sytość rozumiem jako stan pewnej równowagi w relacji człowiek–świat–wychowanie–edukacja–kultura.

Doświadczenia z głodującymi F. Magendiego, jednego z pionierów w określaniu struktury fizykochemicznej substancji odżywczych z Komisji Żelatynowej, przyniosły pierwsze badania wartości odżywczych różnych produktów i doprowadziły urozmaiceń diety (Filipowicz, 1965, s. 17–19). Historia Magendiego dowodzi, że jednolite odżywianie, mimo poczucia sytości, doprowadza do chorób i śmierci człowieka, podobnie pozorną sytość pewnych potrzeb życiowych jednostki bywa niewystarczającą, by móc uznać swoje życie za zdrowe, tu rozumiane jako spełnione czy szczęśliwe. Znaczenie poszczególnych składników odżywczych, związków chemicznych odkrytych przez biochemię pozwoliło na zdobycie wiedzy o zdrowym odżywianiu człowieka. Czy wiedza z obszaru nauk społecznych pozwala na analogiczne określenie parametrów spełnienia jednostki, jej dobrostanu psychospołecznego? Chciałabym poprzez ten wywód ukazać, że tak w istocie jest. Moim zamierzeniem jest próba zwrócenia uwagi na elementy środowiska społecznego, które mają możliwość wspierania jednostki, zachowania jej dobrostanu, społecznego odżywiania opartego na urozmaiconych relacjach w przestrzeni społecznej. Stąd na potrzeby niniejszego rozdziału kieruję się ku problematyce *resilience* oraz psychologii głębi Carla Gustawa Junga i pedagogiki społecznej, ze szczególną koncentracją na myśli Heleny Radlińskiej.

Resilience w pedagogice miejsca. Szukanie miejsca w otoczeniu, które może być ontologicznym terytorium poczucia bezpieczeństwa w przestrzeni społecznej, kieruje mnie ku koncepcji *resilience* wyjaśniającej fenomen pozytywnej adaptacji dzieci i młodzieży narażonych na różnego rodzaju przeciwności losu czy wydarzenia traumatyczne (Borucka, Pisarska, 2012). Oznacza ona względnie dobre przystosowanie jednostki mimo doświadczanych zagrożeń (Crai, Bond, Burns, Vella-Brodrick, Sawyer, 2003, s. 1–11). Wreszcie spotyka się rozumienie *resilience* jako przezwycięzenie skutków negatywnych zjawisk i wydarzeń życiowych (Ogińska-Bulik, Jurczyński, 2001, s. 7–28).

W naukach społecznych termin ten zaistniał dzięki pionierom badań nad rozwojem dzieci i młodzieży w niekorzystnych warunkach życiowych – wieloletnie badania prospektywne, Normana Garnezy i Michaela Ruttera (Rutter, 1987, s. 316–331). W języku polskim nie odnajdujemy słowa, które w pełni oddawałoby znaczenie angielskiego terminu *resilience*, stąd przyjmuje się formę obcą, natomiast najbliższymi istniejącymi pojęciami są: elastyczność, odporność, zdolność regeneracji sił (Borucka, Ostaszewski, 2008, s. 3–4).

W kontekst tego pojęcia znakomicie wpisują się według mnie badania Wiesława Theissa nad losami „dzieci syberyjskich” – deportowanych do ZSSR (Theiss, 1999), które, choć bezpośrednio nie określane jako badania *resilience*, niemniej poprzez swoją problematykę ewidentnie ukazujące problem przężności. Profesor Theiss, przy uwzględnieniu koncepcji „linii życia”, koncentruje się na pytaniu o to, co umożliwiło dzieciom przetrwanie mimo śmiertelnych warunków. Myślę, że jest to przede wszystkim pytanie o siły jednostki, o źródła walki i sposoby kompensacji przeciwności losu. I opisując je, W. Theiss pisze o *pedagogii życia i struktur dobra* (Theiss, 1999, s. 279) oraz dokonuje wyszczególnienia pewnych kategorii przetrwania (Theiss, 1999, s. 51–77), które przez język psychologii *resilience* byłyby określone mianem czynników chroniących, o których będę wspominała poniżej.

Resilience wobec powyższych odwołań oznacza pewnego rodzaju sprawne funkcjonowanie w trudnych okresach życiowych, posiadanie umiejętności odpowiednich do wieku i realizację zadań rozwojowych mimo obecności przeciwności losu. W ujęciu szerszym *resilience* stanowi proces dynamiczny odzwierciedlający względnie dobre przystosowanie mimo doświadczanych zagrożeń lub traum. Bywa wreszcie *resilience* określane „odbijaniem się od dna”, gdzie następuje powrót do zdrowia psychicznego i stosunkowo dobre funkcjonowanie po przeżyciu „silnie stresującego zdarzenia” (Borucka, Ostaszewski, 2008, s. 2–4). Co istotne, *resilience* nie jest tożsame z dobrym zdrowiem psychicznym czy wysokimi kompetencjami społecznymi, bowiem jego fenomen uwzględnia ekspozycję na szereg czynników zagrażających i względnie dobre zdrowie psychiczne jednostki mimo działania tychże czynników.

Z powodu niekorzystnych warunków rozwoju rozumianych jako czynniki ryzyka, będących zagrożeniem zdrowego funkcjonowania dzieci i młodzieży, może dochodzić do odchyłeń w psychice. Do typowych czynników ryzyka zalicza się: wcześniactwo, ubóstwo, choroby psychiczne rodziców, wojna, rozwód, sprawowanie opieki nad dzieckiem przez instytucje (Borucka, Ostaszewski, 2008, s. 3). Przy czym obecność jednego czynnika ryzyka nie jest wystarczające do wystąpienia zakłócenia w funkcjonowaniu jednostki. Stąd określa się cztery indeksy pomiaru ryzyka obejmujące indywidualną charakterystykę, wpływ rówieśników, relacje rodzinne i miejsce zamieszkania oraz relacje społeczne (Borucka, Ostaszewski, 2008, s. 3–4).

Ostatnią istotną kwestią, którą chciałabym poruszyć w tym miejscu, są obszary czynników chroniących, które mają moc przeciwdziałania zaistniałym skutkom czynników ryzyka. Obejmują one cechy indywidualne, jak np. samoocena, pogodne usposobienie, wiara, talenty, towarzyskość; czynniki rodzinne – spójność rodziny, bliskie

relacje, ciepło, dobra sytuacja materialna oraz czynniki zewnętrzne: bezpieczne sąsiedztwo, przynależność do prospołecznej organizacji (Borucka, Ostaszewski, 2008, s. 8).

Mając na względzie problematykę niniejszej publikacji, chciałabym zwrócić szczególną uwagę na te elementy, które odnoszą się do rzeczywistości społecznej i miejsca. Łatwo tutaj zauważyć, iż zdecydowana przewaga czynników zarówno chroniących, jak i tych stanowiących potencjalne zagrożenie rozwoju jednostki, ulokowana jest poza nią. Jako pedagog odczytuję fakt ów jako środowiskowe siły wsparcia człowieka w danym miejscu. Jest to niezmiernie pozytywne spojrzenie na możliwości pomocy jednostce, ponieważ sił tych może ona wypatrywać nie tylko w rodzinie bądź w przypadku jej niespójności czy dysfunkcyjności – w szeroko rozumianym otoczeniu społeczno-kulturowym, jak społeczność lokalna, wsparcie sąsiedzkie, wzory osobowe spotykanych, ważnych na jednostki postaci, organizacje prospołeczne. Również wspomniane przeze mnie badania W. Theissa ukazują szczególną doniosłość miejsca, w jakim przyszło funkcjonować zesłańcom syberyjskim, przy obecności pewnych czynników pozarodzinnych, jak: placówki opiekuńczo-wychowawcze i edukacyjne, placówki opieki zdrowotnej, internaty, kursy zawodowe czy ośrodki wychowawcze, ponadto troskliwa opieka nauczycieli i wychowawców: „Często w nocy (...) trzeba było dzieci uspokajać, bo miały straszne sny, a nawet koszmary (...). Często zdarzało się, że opowiadało się bajki aż do rana” (Theiss, 1999, s. 73), ponadto edukacja demokratyczna wspierająca wielostronny rozwój, Kościół, Wojsko Polskie i siła jego etosu oraz wzory osobowe żołnierzy, działalność pozalekcyjna i pozaszkolna, harcerstwo (Theiss, s. 71–77).

Podążając dalej tropem miejsca, kieruję swoją uwagę ku interpretacjom pedagogiki miejsca opisywanej przez Marię Mendel. Nie sposób, wydaje się, budować most porozumienia między przestrzenią i człowiekiem bez uwzględnienia kontekstu pedagogicznego. Miejsce przyjmuje nie tylko rolę wychowawczą wobec człowieka, jak twierdzi badaczka, ale i równocześnie staje się elementem animującym ludzką refleksję i krytyczne myślenie (Mendel 2006, s. 22). Pedagogice miejsca przypisuje ona rolę pośrednika, bycia pomiędzy jednostką szukającą bezpieczeństwa zamkniętej przestrzeni a otwartością dyskursów rzeczywistości. I uwzględniając przeżycia dzieci syberyjskich opisywanych przez W. Theissa, uznać należałoby pedagogikę miejsca ich doświadczenia, gdzie właśnie miejsce stało się obszarem działania szeregu placówek zapewniających opiekę dziecku, a ponadto czynnikiem inspirującym postawy twórczej egzystencji mimo niezwykle trudnych warunków bytowych. Ontologia miejsca staje się wobec powyższego środowiskowymi siłami wsparcia człowieka.

Resilience i głód. Dokonując studiów literaturowych interesującej mnie problematyki, odnajduję pewne podobieństwo między moim zestawieniem głodu fizycznego człowieka i dostarczenia mu odpowiedniej ilości składników pokarmowych a głodem pozostającym poza sferą odżywiania. Otóż Piotr Oleś próbuje dokonać pewnej analogii między sferą biologiczną, gdy w przypadku przewlekłego okresu niedożywienia metabolizmu możliwe staje się wydłużenie życia, o ile udało się przetrwać okres głodu, z sferą psychiczną, gdy „silny i przewlekły stres, głód emocjonalny, trwałe zachwianie

poczucia bezpieczeństwa, mogą skutkować rozwojem osobowości w kierunku zwiększonej odporności na sytuacje trudne, przezwyciężenia lęku przed śmiercią, dystansu wobec aktualnych konfliktów, dojrzałej refleksji nad sensem życia” (Oleś, 2011, s. 235).

Analogia między odpornością biologiczną a psychiczną ukierunkowuje mnie w stronę teorii Frolkisa, którą fenomenalnie rozwinął H. Olszewski (Olszewski, 2003, s. 7). Witaukt psychologiczny według badacza to procesy psychologiczne wpływające na starzenie się człowieka, analogiczne do procesów potencjału biologicznego; potencjał pozwalający na ochronę wobec starczym rozczarowaniem i niespełnieniami (Olszewski, 2003, s. 8–9). Toteż witaukt psychologiczny to pewna zdolność do przekraczania przez człowieka własnych możliwości adaptacyjnych wykształconych w dotychczasowym życiu; rozwój jest tutaj rozumiany jako pozytywny potencjał określający jakość życia, ale i potencjał związany z prawidłową dojrzałością (Olszewski, 2003, s. 27).

U Piotra Oleśia z kolei paralelną do sfery biologicznej, w której dochodzi do przetrwania stanu głodu, jest w sferze psychicznej „(...) konstytucjonalna odporność na stres i poczucie bezpieczeństwa, a właściwie emocjonalnego spełnienia wyniesionego z wczesnych (przedwerbalnych) doświadczeń dziecięcych” (Oleś, 2011, s. 235). Ponadto podkreśla on rolę czynników sytuacyjnych, powstających niejako na styku osobowości i zagrażającego środowiska, dokonujących deskrypcji jakości interakcji osoba–środowisko. Wśród czynników tych widzi on: maksymalną mobilizację zasobów odpornościowych i giętkość w stosowaniu oraz kreowaniu nowych zachowań adaptacyjnych, wytwarzanie zasobów w sytuacjach permanentnego braku, świadomość istnienia wywołanego zagrożeniem podstawowych wartości, jak życie, zdrowie, wolność, godność, wreszcie wsparcie z racji podzielenia trudnego losu z innymi ludźmi, którzy podobnie, stracili wszystko lub wiele, czasowo bądź ostatecznie oraz świadomość istnienia wartości ponadczasowych niezniszczalnych mimo niesprzyjających okoliczności (Oleś, 2011, s. 236). P. Oleś dowodzi także, że sytuacje traumatycznych strat życiowych są dowodem na zdolności jednostek do transcendencji, czyli przekraczania uwarunkowań biologicznych i psychospołecznych, w specyficznych warunkach i szczególnych okolicznościach (Oleś, 2011, s. 236).

Omawiana problematyka odnosi się również do interpretacji rozważanego zagadnienia przez badaczy: „*Resilience* jest zespołem umiejętności skutecznego radzenia sobie ze stresem o dużym nasileniu, polegającego na giętkim (elastycznym), twórczym radzeniu sobie z przeciwnościami; główną rolę odgrywa tu zdolność do oderwania się (*bounce-back*) od negatywnych doświadczeń i zdolność do wzbudzania pozytywnych emocji” (Heszen, Sęk, 2007, s. 173). Do istotnych umiejętności *resilience* jest przewartościowanie i reinterpretacja znaczenia wydarzeń, tworzenia i podtrzymywania więzi emocjonalnych, poszukiwania nowych doświadczeń oraz humor. To także wypadkowa cech pogodności i elastyczności: „(...) umiejętność wzbudzania pozytywnych emocji i elastycznego stosowania zachowań zaradczych, dopasowanych do potrzeb i kontekstu sytuacyjnego” (Cierpiałkowska, Sęk, 2006, s. 34).

Pedagogika społeczna i czynnik zewnętrzny. Wiesław Theiss pisze o koncepcji pedagogiki społecznej Heleny Radlińskiej, w której na plan pierwszy wysuwa się kwestia związku między jednostką a środowiskiem (Theiss, 1984, s. 64). Jej poszukiwania znaczenia wpływu sytuacji bytowej na rozwój oraz szukanie szans przetwarzania owych realiów stało się moim zakotwiczeniem w tym artykule. W poglądach Radlińskiej odnajduję odpowiedzi na nurtujące mnie zagadnienia istniejących korelacji człowiek–środowisko społeczne. Zarówno koncepcja osobowości, jak i samego człowieka odnajduje się u Radlińskiej w kategorii czynu przybierającego różne wymiary, w zależności od sytuacji politycznej czy społeczno-kulturowej (Theiss, 1984, s. 65). Zawsze jednak pozostaje on czynem służącym poprawie bytu człowieka i jednocześnie, pozostaje skutkiem procesów wychowawczych. W opinii Radlińskiej tylko taka postawa pozwala stanąć w opozycji do postawy biernej skutkującej uleganiem wpływom otoczenia oraz postawie obronnej odrzucającej wpływy zewnętrzne. Pedagogika społeczna „(...) korzystając z badań nad zahamowaniami i skrzywieniami rozwoju indywidualnego, wprowadza dane o ich społecznych przyczynach, o możliwościach i sposobach zapobiegania im i wyrównywania” (Theiss, 1984, s. 235).

Człowiek Radlińskiej to jednostka zwrócona ku rozwojowi indywidualnemu i równocześnie ku aktywności społecznej, człowiek rozwinięty wielostronnie, korzystający z dorobku kultury, doskonalący się i rozwijający się, ukierunkowany na dobro kraju, sprawiedliwość społeczną i zaangażowany w przemiany społeczne (Theiss, 1984, s. 66). Można wobec tego uznać, że jednostka u Radlińskiej zawsze funkcjonuje w konkretnym miejscu, które spełnia funkcje dookreślające ją poprzez działania społeczno-kulturowe realizowane dwukierunkowo – na rzecz tej jednostki oraz jej własne – na rzecz innych. Z kolei środowisko u Radlińskiej to „(...) zespół warunków, wśród których bytuje jednostka, i czynników kształtujących jej osobowość, oddziałujących stale lub przez czas dłuższy” (Radlińska, 1935, s. 15). Ujmuje ona zjawiska społeczne, kulturowe i naturalne jako elementy tego środowiska, które dzieli na korelujące ze sobą, środowisko bezpośrednie i dalsze, obiektywne i subiektywne, materialne i niewidzialne, psychiczne jak idee, obyczaje, więzi moralne (Radlińska, 1935, s. 20). Warte uwagi wydaje się jej spojrzenie na osoby wybitne, znaczące ze środowiska niewidzialnego, które wpływają na hierarchię wartości, motywację postępowania i tym samym na przekształcanie życia. Stworzona przez Radlińską koncepcja pedagogiki społecznej spełnia w opinii Theissa trzy podstawowe cele: zmieniania niekorzystnych warunków rozwojowych i ulepszania wpływów pozytywnych, w efekcie przeobrażając środowisko człowieka w środowisko wychowawcze mające rolę współrealizowania celów wychowania (Theiss, 1984, s. 70). I nie potrafię w tym momencie nie odnieść się do koncepcji *resilience* tak spójnej z opisywaną tu filozofią Radlińskiej. Szczególnie zaś godnym podkreślenia staje się jeden z czynników chroniących, mianowicie czynnik zewnętrzny, który jest rozumiany jako m.in. bezpieczne sąsiedztwo, przynależność do prospołecznej organizacji tudzież do czynnika rodzinnego, chociażby spójność rodziny, bliskie relacje, ciepło, dobra sytuacja materialna.

Tym samym, pedagogika społeczna koncentruje się na człowieku i pozwala na budzenie sił społecznych tkwiących w społeczeństwie – w danym miejscu – poprzez szeroko pojmowaną pracę społeczno-oświatową. W ujęciu M. Mendel natomiast animacja współpracy środowiskowej, koncentrująca się kształtowaniu partnerstwa edukacyjnego (Mendel, 2002, s. 18–19) pozwala na realizację nie tylko sukcesu edukacyjnego, ale (i) przede wszystkim życiowego. Tym samym siły społeczne szkoły, rodziny i środowiska lokalnego zostają ukierunkowane na wsparcie rozwoju dziecka. Siły te tworzą wspólnotę, która tworzy miejsce bezpieczne dla wzrastania jednostki. Z kolei szczegółowymi funkcjami pedagogiki społecznej jest według Radlińskiej kompensacja wyrównująca braki utrudniające prawidłowy rozwój człowieka w sferze psychicznej, materialnej i społeczno-kulturowej, profilaktyka zapobiegająca powstawaniu niekorzystnych sytuacji, hamowaniu ich i wzmacnianiu wpływów pozytywnych oraz doskonalenie rozumiane jako wszechstronne doskonalenie i działanie samodzielne, rozwijające szereg czynności umysłowych i kształtujących dokonywanie właściwego obierania celu (Theiss, 1984, s. 72–73). Wreszcie sama pedagogika jest teorią interdyscyplinarną, wykorzystującą nauki biologiczne, psychologiczne, filozoficzne, dydaktykę i teorię wychowania służącą skuteczności podejmowanych działań wychowawczych w oparciu o wiedzę z różnych obszarów nauki (Theiss, 1984, s. 73).

Wychowanie – kultura – środowisko – edukacja. Pedagogika H. Radlińskiej to relacja wychowanie–kultura–środowisko, twierdzi Wiesław Theiss (Theiss, 1984, s. 70). Twórczy wychowawca ma za zadanie przeobrażać środowisko poprzez aktywizowanie sił ludzkich, kultura z kolei ma być źródłem, celem oraz środkiem wychowania, zaś środowisko – przestrzenią, w której dochodzi do kontaktu z wartościami kultury i jednocześnie, to przestrzeń kreowania tych wartości (Theiss, 1984, s. 85). Jej rozumienie sił ludzkich odnosi się do sił danego pokolenia, i tu inspirującym jest dla mnie wreszcie kierowanie uwagi przez badaczkę w stronę poznawania potrzeb ludzi dorosłych i starszych (Theiss, 1984, s. 105). Radlińska pragnie połączyć zadania opieki nad dziećmi i młodzieżą z celami opieki nad ludźmi dorosłymi i starymi, uwzględniając ich potrzeby psychiczne i społeczne (Theiss, 1984, s. 105–106). W rzeczywistości wypełnia tym nie tylko moją przestrzeń naukowo-badawczą, ale i praktyczną. Pozwala mi niejako łączyć swe idee w pracy naukowej oraz praktycznej zarówno z osobami młodymi i starszymi, z którymi jestem związana zawodowo. Całość jej myśli ukierunkowuje ponadto moją uwagę na samo miejsce, którego roli nie jestem w stanie przecenić. Bo przecież działania aktywizacji sił, pojmowane jako cel i zarazem środek wychowania, zawsze odnoszą się do przestrzeni miejsca, w którym są realizowane. Stąd wspomniana powyżej idea pedagogiki miejsca nabiera szczególnego znaczenia w procesach edukacji i wychowania, poprzez szanse wspierania jednostki w miejscu, które człowiek ma możliwość czynić takim, jakim pragnie, by ono było (Mendel, 2006, s. 32). Toteż miejscu można nadać, wydaje się, walor edukacyjno-wychowawczy.

Wychowanie u Radlińskiej realizuje się poprzez wzrost, wzrastanie i wprowadzanie, gdzie pierwsze zagadnienie odnosi się do wychowawczego stymulowania

warunków psychofizycznych ku uzupełnianiu wszelkich braków i korekcji zaburzeń, z kolei drugie oznacza samorzutne przyswajanie przez jednostkę wpływów społeczno-kulturowych, wreszcie wprowadzanie dokonuje się poprzez udostępnianie wiedzy, ukazywanie wartości kultury, kształtowanie zachowań, czego efektem staje się zdobycie zawodu, zajęcie miejsca w strukturze społecznej oraz samodzielne funkcjonowanie (Theiss, 1984, s. 73–74).

Pedagogika społeczna H. Radlińskiej zawsze wiązała się z kulturą, która generuje i rozwija siły społeczne, pozwalając na zaistnienie człowieka w przestrzeni społecznej, realizowanie jego dążeń (Witkowski, 2014, s. 395–396). Bliskie mi są spojrzenia Radlińskiej na kulturę jako obszar, do którego mogę sięgnąć, czerpać zeń i wybierać według własnych potrzeb, co szczególnie istotne w dobie dominacji kultury masowej zdającej wykształcać jednostki bierne i podporządkowane (Jacyno, 2007). Radlińska, w moim rozumieniu, próbuje ukazywać istotność odczytywania kultury i budowania własnego miejsca w rzeczywistości społeczno-kulturowej. Wydaje mi się, że można tu dostrzec dwutorowość pojmowania miejsca jako przestrzeni w wymiarze społeczno-kulturalnym oraz ulokowania jednostki w tej przestrzeni, które dawałoby poczucie samorealizacji. Badaczka widzi jednocześnie moc bodźców kulturowych mogących przekształcać społeczeństwo, a nawet wpływać pozytywnie na destrukcyjne elementy rzeczywistości, pozwalając na pobudzenie sił twórczych w człowieku (Witkowski, 2014, s. 396). Dramatem jest dla uczonej niewykorzystany dla rozwoju, emancypacji i przemian człowieka potencjał kultury (Witkowski, 2014, s. 396). Używa ona pojęć *wdrażanie*, *uczestnictwo* i *kultura* w obszarze działań pedagogicznych, troszcząc się o równy udział jednostek w życiu kulturalno-oświatowym (Witkowski 2014, s. 397–399).

Cenne są dla mnie ponadto pedagogiczno-kulturowe wskazania Radlińskiej mające na celu *wspomaganie sił budujących dzień jutrzejszy*, nie zaś ściśle ukierunkowujące wychowanie indywidualistyczne czy przeciwnie, ideologiczne (Witkowski, 2014, s. 400). Radlińska wyznaje: „(...) *dążenie do ideału człowieczeństwa, rozwój wszystkich przyrodzonych właściwości jednostki, zapewnienie jej szczęścia przez harmonię wewnętrzną* – okazały się niewystarczające i dziś nieziszczalne” (Radlińska, 1935, s. 8). Stąd człowiek spełniony jest u niej postrzegany poprzez realizację potencjału kulturowego, do którego winien mieć wolny i niezwywalny dostęp. Fenomen jej pedagogiki to w moim rozumieniu fenomen budowania człowieka rozwijającego swój indywidualizm w kontekście społecznego wymiaru. Zaskakujące, że tezy pisane prawie wiek temu dziś szczególnie nabierają znaczenia, by wszelkie wypaczone i egoistyczne spojrzenia na indywidualizm można zastąpić indywidualizmem *zupelnym*, *logicznym* rozumianym jako swoiste *uspołecznienie* (Radlińska, 1935, s. 9). I nie chodzi tu bynajmniej o przekreślenie wartości samego człowieka, ale o przewartościowanie, ukierunkowanie społeczno-kulturowe. Odczytuję to jako ideę rozwoju *ja*, które radzi sobie ze złożonością świata znaczeń i symboli kulturowych, wychodząc poza konsumpcyjne, bezrefleksyjne używanie kultury, zwłaszcza tej masowej. Kultura u badaczki staje się głębą dla duchowego odżywiania, z której pedagogika społeczna winna czerpać szereg oddziaływań mających odniesienie społeczne. Osadzenie w kulturze pozwala stymulować rozwój

poprzez jej symbole i znaczenia, doprowadzając tym samym do zmian w jednostce i równocześnie dopuszczając do jej wpływu na otoczenie społeczne. Jak piękne jest jej postrzeganie wartości człowieka: „Każdy człowiek, by czuć swoją wartość, godność, by radować się pełnią życia kulturalnego, musi rozszerzać swój widnokrąg duchowy: nauczyć się patrzeć wokoło – w przyrodę, w społeczeństwo i w siebie samego” (Radlińska, 1979, s. 228–229).

Badaczka przekraczała granice, a może raczej nie dostrzegała potrzeby ich istnienia, gdy patrzyła na szeroko rozumiane wychowanie i wsparcie człowieka, sięgając w sposób innowacyjny po dorobek nauk społecznych. Jej zainteresowanie poglądami Alfreda Adlera jest dla mnie znakomitym tego przykładem, gdy widzi ona powiązanie warunków społecznych dziecka na drodze jego rozwoju i stawania się częścią wspólnoty (Witkowski, 2014, s. 454). Dostrzec można wreszcie pewną bieżność psychologii Adlera z pedagogiką Radlińskiej, gdy ta postuluje uczynienie środowiska społecznego obszarem pracy pedagogicznej w celu urealnienia szans rozwojowych człowieka (Witkowski, 2014, s. 454–455). Adler pisał przecież, iż to nie środowisko i dziedziczność determinuje o funkcjonowaniu jednostki, ale raczej czynniki te *dostarczają ramy i wpływów* w zetknięciu z *twórczą mocą jednostki* (Ansbacher, Ansbacher, 1964, s. 24).

Teoria Radlińskiej jest w moim odbiorze silnie powiązana z naukami psychologicznymi, chociażby jej poszukiwania dwukierunkowej relacji, zamiast przedmiotowej w procesie badawczym, czy też bycia autentycznym zamiast wartościowania drugiego człowieka. Bardzo istotne są dla mnie szczególnie jej uwagi o potrzebie autentyczności w relacji z drugim, które budują nie tylko zdrowe relacje, ale i miejsce społeczno-kulturowe służące rozwojowi człowieka.

Ponadto odwołania pedagog do psychoanalizy i psychologii Gestalt, o których wspomina Lech Witkowski, wydają się istotne z punktu widzenia moich rozważań. Pojawiające się w pismach Heleny Radlińskiej pojęcia kompensacji są w moim rozumieniu istotnym elementem w pracy z dzieckiem oraz dorosłym. Pedagogika społeczna skupia swą uwagę na kompensacji rozumianej jako swoiste uzupełnianie określonych deprivacji, ułomności, słabości sił, niepełności szans i możliwości (Witkowski, 2014, s. 612). Usuwanie niepomysłnych warunków, ale także ich uzupełnianie, szeroko wiąże się u Radlińskiej z kompensacją społeczną, jak pisała: „(...) kompensacja społeczna, działając z zewnątrz, spożytkowuje i wspomaga zjawiska samorzutnej kompensacji psychologicznej, poddając im treść społeczną i zapobiegając nadkompensacji” (Radlińska, 1961, s. 371). Przy czym należy mieć na uwadze, iż kompensacja Radlińskiej miała na celu przekształcenie środowiska, nie tylko poprzez pomoc w zaspokajaniu potrzeb elementarnych, ale i przez „(...) współdziałanie w urzeczywistnieniu ideałów, które tkwią w środowisku niewidzialnym” (Witkowski, 2014, s. 612), nie zaś jak w przypadku naturalnej, często nieświadomej kompensacji w rozumieniu Adlera. Wreszcie, zarówno nadmiar i niedostateczność kompensacji jest procesem, który nie służy człowiekowi. Wydaje się sensownym wspomnieć tu również kompensację, jaka dokonuje się poprzez archetypy Junga, o których piszę poniżej.

„Wychowanie polega na pielęgnowaniu rozwoju, na uczeniu się sztuki odszukiwania i wyboru wartości istniejących oraz czynienia z nich narzędzi własnego trudu, na wzbogacaniu wiedzy, na wyrabianiu sprawności w kierowaniu sobą i wykonywaniu pracy. Jest ono skuteczne, gdy zgodnie z fazami wieku dopomaga do rozwiązywania zadań, które stawia życie, i we właściwej chwili wprowadza w sprawy społeczne i pozaczasowe, przerastające jednostkę. Wychowanie jest sprawą całego życia, przekracza obręby szkół, wiąże się ze wszystkimi czynnikami stawania się osobowości ludzkiej” (Radlińska, 1961, s. 371). To kompleksowe ujęcie wychowania Radlińskiej pokazuje wychowawcom, jak ogromne zadanie staje się ich udziałem, ale i pozwala im na szerokie spektrum działań, począwszy od wsparcia, nie tylko dziecka, ale i dorosłego, na przestrzeni całego życia. Myśl tę odnajduję w psychologii głębi C.G. Junga, do której chciałabym nawiązać w niniejszym rozdziale.

Jung i Radlińska ku człowiekowi w pamięci i miejscu. W języku greckim *psyche* oznacza duszę i wg Platona nazwa ta pochodziła od pojęcia *anapnein* (oddychać) oraz *anapsycho* (odświeżać). U Junga świadomość obejmująca wpływ świata zewnętrznego na jednostkę oraz wewnętrznego, związanego z ludzką psychiką i intelektem, wiąże się z nieświadomością, „(...) której wyprowadzanie ze świadomości oznacza *przyjęcie przepływu treści z zewnątrz do wnętrza* (Jung, 1992, s. 39). Świadomość pozostaje w procesie zmian na skutek przyjmowania nowych treści, przyływu starych bądź ich utracie. Wreszcie świadomość jest w opinii Junga egzystencjalnym doświadczeniem *Ja jestem* (Jung, 1995a, s. 14), które pojawia się już u dzieci i stanowiąc przeżywanie własnego *ja*, pozwala na dojrzewanie i rozwój. W ostateczności świadomość zbudowana z wielu elementów rzeczywistości psychicznej tworzy *psyche*. Jaźń wiąże się z czterema funkcjami psychiki: myśleniem, uczuciem, percepcją i intuicją. Osiągnięcie jaźni to doświadczenie pełni psychicznej, jedności z obrazem Boga.

Nawiązując do koncepcji osobowości jednostki u Junga, należałoby wyróżnić *ego* jako świadomy obszar osobowości, istotny w procesie rozwoju człowieka i stanowiący czynnik świadomościowy oraz będący źródłem nabycia indywidualnego istnienia (Jung, 1976, s. 63). Społeczną reprezentacją *ego* jest *persona* – obraz *Ja* przedstawiany innym ludziom, termin zaczerpnięty z greki i oznaczający maskę teatralną. *Persona* stanowi swego rodzaju maskę nakładaną przez człowieka, by sprostać społecznym oczekiwaniom, wymogom i obyczajom, jest rolą społeczną przypisaną jednostce, którą ma ona odegrać w życiu zgodnie ze społecznymi oczekiwaniami.

Psyche według Junga posiada dwa zestawy przeciwstawnych funkcji do radzenia sobie z zewnętrzną i wewnętrzną rzeczywistością – myślenie (uczucie oraz percepcja) intuicja – dominujące i wypierane w różnych okresach życia, podobnie jak inne struktury osobowości – *persona* – maska przybierana w kontaktach społecznych (Jung, 1976, s. 136) oraz *cień* – odrzucone, nieświadome i negatywne aspekty *psyche* (Jung, 1976, s. 136; 68–69). Nieświadomość Jung określa mianem *bytu psychicznego*, pozornie tylko poddającego się *tresurze*, mającej negatywny wpływ na świadomość (Jung, 1999, s. 61). Nieświadomość stanowi „dziedzinę natury, której nie sposób naprawić ani nie

sposób popsuć (...)” (Jung, 1999, s. 61) i jest ona „niezależna od wszelkiej subiektywnej samowoli” (Jung, 1999, s. 61). W nieświadomości Jung wyróżnia nieświadomość indywidualną, wyrastającą z doświadczeń jednostkowych, oraz kolektywną obejmującą formy zachowań – archetypy – wspólne grupom kulturowym (Jung, 1976, s. 83–85).

Pojęcie archetypu zostało użyte przez Junga po raz pierwszy w 1919 roku podczas sympozjum na uniwersytecie w Londynie (Pajor, 1992, s. 59). *Arche* (z gr. początek), *typos* (typ) – istota rzeczy. Termin archetyp wywodzi się z filozofii Filona z Aleksandrii, rozwijany był przez jońską szkołę filozofii przyrody. W średniowieczu problematykę archetypu rozwijał św. Augustyn i sam Jung przyznaje, jak podaje K. Pajor, iż pojęcie owe zaczerpnął z idei św. Augustyna (Pajor, 1992, s. 60). Przez archetyp rozumie on „strukturalną cechę lub uwarunkowanie właściwe *psyche* w jakiś sposób związanej z mózgiem” (Jung, 1995, s. 136) oraz: „formy lub obrazy natury zbiorowej, które pojawiają się prawie na całym świecie jako części składowe mitów a zarazem jako autochtoniczne i indywidualne wytwory pochodzenia nieświadomego” (Jung, 1995b, s. 67). Archetyp aprioryczny i nieświadomy, niedostępny bezpośrednio poznaniu jest „pewną tendencją, systemem gotowości, praobrazem, warunkiem bądź określoną formą nie posiadającą żadnej konkretnej treści” (Pajor, 1992, s. 66), jego zaś realizacja objawia się poprzez obrazy i emocje, gdzie sam obraz stanowi ilustrację słowa wzbogaconą ładunkiem emocjonalnym. Archetypy pełnią rolę kompensacyjno-terapeutyczną wobec nieświadomości kolektywnej i świadomości. To funkcja profetyczna wiążąca się z prognozowaniem na podstawie snów oraz funkcja receptoru, pozwalająca na porządkowanie ludzkich doświadczeń i nadawanie im kształtu (Pajor, 1992, s. 86–89). Sam Jung zwraca szczególną uwagę na motywy archetypowe, które przekazywane są przez tradycję, migrację i dziedziczenie w sposób spontaniczny (Jung, 1995b, s. 67). Motyw ów podkreśla K. Pajor, pisząc, że Jungowski archetyp jest komponentem psychiki inspirującym kształtowanie się tych samych wyobrażeń i motywów w świadomości u wielu ludzi. (Pajor, 1992, s. 64). Wydaje się, że stworzone przez Junga pojęcie archetypu odwołuje się do istnienia odwiecznych prawd, którymi człowiek posługuje się, dokonując interpretacji otaczającej rzeczywistości: „Archetyp sam w sobie jest (...) czynnikiem nieobrazowym, dyspozycją, która w określonym momencie rozwoju ducha ludzkiego zaczyna się aktywizować, porządkując zgromadzony w świadomości materiał i nadając mu określoną postać” (Jung, 1976, s. 183), i dalej: „Archetypy to (...) czynniki i motywy, które porządkują pewne elementy psychiczne, nadając im formę obrazów (...), i to zawsze w sposób rozpoznawany dopiero na podstawie uzyskanego rezultatu. Wyprzedzają one świadomość i przypuszczalnie stanowią strukturalne dominanty psychiki w ogóle” (Jung, 1976, s. 183).

Podczas gdy nieświadomość osobowa kształtuje się w wyniku stłumienia, wyparcia bądź zlekceważenia i zapomnienia doznań i doświadczeń, to nieświadomość zbiorowa przypomina magazyn, w którym zebrane są ukryte ślady pamięciowe – spuścizna przeszłych doświadczeń przodków, obejmująca również dziedzictwo pracłowicze i zwierzęce (Hall, Lindzey, Campbell, 2004, s. 102). K. Pajor podkreśla poczynione przez Junga odróżnienie odziedziczonych przekonań od wrodzonej dyspozycji do tworzenia

paralelnych wyobrażeń składających się na ową nieświadomość (Pajor, 1992, s. 51). Nieświadomości kolektywnej nie towarzyszą treści czy obrazy obecne w świadomości indywidualnej, fenomen nieświadomości polega bowiem na tym, iż stanowi pewną strukturę bez treści, otwartą za to na przyjmowanie treści o indywidualnym charakterze, pochodzących z psychiki (Pajor, 1992, s. 51). Wśród archetypów zawartych w nieświadomości kolektywnej Jung wyróżnia przede wszystkim archetyp *Starego Mędrca* i *Wielkiej Matki*, wyrastających z mitów i symboli obecnych w kulturach ludzkich (Jung, 1976, s. 87). O ile *Stary Mędrzec* uosabia to, co w człowieku najbardziej duchowe, o tyle *Wielka Matka* to, co najbardziej kobiece. Archetyp *Matki* zawiera się według Junga w wielu symbolach. Jest to symbol miasta (*die Stadt* – rodzaj żeński), które nas obejmuje, nosi i chroni niczym matka dzieci i symbol ziemi będącej miejscem nowego życia. Skoro miasto, to przecież równocześnie miejsce, które w psychologii Junga wprost wpisuje się w problematykę pamięci – jeśli nawiązać wprost do problematyki archetypu. Wreszcie, powracając do wątku archetypu *Matki* jest to symbol wody – cudownej i świętej, wiecznej i boskiej, niebezpiecznej i życiodajnej oraz symbol drzewa rodzącego owoce, drzewa, które w wierzeniach mitycznych było miejscem pochodzenia człowieka, Drzewa Życia będącego początkiem upadku i śmierci człowieka (Jung, 1998, s. 265–268; 281–284; 300–302). Ponadto archetyp *Matki* zawiera się również w matce własnej, matce przybranej, teściowej, mamce (Pajor, 1992, s. 92).

Wymienione przez Junga archetypy *Starego Mędrca* i *Wielkiej Matki* są postaciami *manicznymi* (*mana* – tajemnicza moc, dobra i zła – zwrot zaczerpnięty z języka Melanezyjczyków) obdarzonymi tajemniczymi, czarodziejскими mocami, posiadającymi wiedzę i moc oddziaływania na innych (Jung, 1976, s. 89). Odnalezienie przez kobietę swojej kobiecości i przez mężczyznę własnej męskości stanowi życiowe zadanie, którego realizacji doszukiwałabym się poprzez udział w życiu społeczno-kulturalnym pozwalającym na czerpanie z wzorców osobowościowych jednostek istotnych dla człowieka w przestrzeni społeczno-kulturowej. W przestrzeni tej funkcjonują archetypy, jak twierdził powyżej Jung, ulokowane w pamięci jednostkowej i społecznej, mając moc uruchamiania się w kolejnych pokoleniach, odwołując się do mocy społecznych.

Idąc dalej za tą myślą, pisze Radlińska, tłumacząc pochodzenie *czynnika postaciującego*?: „Pojęcia wierzenia, nastawienia uczuciowe, zwyczaje stanowiące więzi moralności grupy, kształtują jednostkę, podtrzymują jej siłę lub ograniczają, gaszą jej dążenia. Działają one przede wszystkim przez żywych ludzi, których poglądy i postępowanie są wytworem wielu składników środowiska, zarazem twórcą nowych wartości i najbardziej sugestywnym przykładem sztuki życia. Sięgają jednak dalej niż życie jednostki, głębiej niż myśl świadoma” (Radlińska, 1961, s. 33). Jest to ponowny zwrot w kierunku pamięci, w których wierzenia czy zwyczaje zawsze ona przechowuje. W założeniach Junga Radlińska znajduje odpowiedź na społeczne kwestie związane ze wsparciem człowieka, ja z kolei u obydwu badaczy z tak wydawałoby się odległych badawczo-teoretycznych przestrzeni – szereg pedagogicznych rozwiązań służących człowiekowi w jego rozwoju.

Odczytuję psychologię Junga jako niezgodę wobec deterministycznej koncepcji, w której niezaspokojone potrzeby rozwojowe w okresie krytycznym są nierealne do realizacji w etapach dalszych, ponieważ poprzez koncepcję archetypów otworzył on furtkę kompensacjom jednostki w społeczeństwie. Z kolei, dzięki *czynnikom postaciującym* Radlińskiej, możliwym staje się przekształcanie życia. Wybitna pedagog uznaje, że adekwatne tworzenie warunków do zaistnienia czynników pozwalają na ich silniejsze oddziaływanie na jednostkę według schematu: przeżycie – przebudzenie – przemiana, gdzie istotnym staje się *wyzwolenie usypianych sił* (Radlińska, 1979, s. 123). Szczególnie ważne staje się tu oddziaływanie wychowawcze służące przemianie wewnętrznej, rozumiane jako inspirowanie światem wartości, uwznioślenie instynktów (Radlińska, 1979, s. 101). Samo zaś pragnienie przemiany uznaje ona jako silny *czynnik postaciujący* (Radlińska 1961, s. 48).

Próby rozwiązań. Jak istotna, mając na względzie treści powyższe, staje się rola wychowawcy i procesów wychowawczych w inspirowaniu do zmian, a jeszcze bardziej, jak myślę, służenie przykładem własnym, inspirowanie własnym funkcjonowaniem w rzeczywistości społeczno-kulturowej, w konkretnym miejscu. I pedagogika miejsca, poprzez dostrzeżenie szczególnych edukacyjnych i wychowawczych treści tego obszaru, skłania mnie do podkreślenia potencjału miejsca w rozwoju. Z kolei koncepcja animacji współpracy środowiskowej M. Mendel jest znakomitym współbrzmieniem sił społeczno-kulturowych H. Radlińskiej, gdzie nie tylko społeczeństwo i kultura mają moc oddziaływania na jednostkę, ale i partnerstwo środowiskowe, które wykorzystując *wszelkie uwarunkowania procesów edukacyjnych* przyczynia się do *sukcesu edukacyjnego, utożsamianego z życiowym* (Mendel, 2002, s. 19).

Dalej idąc, Radlińska zwracając uwagę na przeżycia duchowe mogące „(...) przyczynić się do przebudowy świadomości” (Radlińska, 1961, s. 37), skłania mnie do pedagogicznego czerpania z Jungowskiej koncepcji. W moim odczuciu to kolejne odwołanie do psychologii głębi, do ludzkich pokładów zawartych w pokoleniowych przekazach, uczuciach, sposobach reagowania. Daje to jednostce szansę na „(...) tworzenie nowych struktur, kształtowanie ideałów, oddziałuje na kierunek woli, zmusza do przemieniania siebie i swego środowiska bezpośredniego” (Radlińska, 1961, s. 37). I nie ma tu rzecz jasna jasnego precyzowania owej duchowości, jedynie sygnalizowanie jej potencji, nieocenionej roli. Cytowany już przeze mnie Oleś pisze przecież o pewnego rodzaju transcendencji, którą rozumie jako przekraczanie uwarunkowań biologicznych i psychospołecznych w specyficznych warunkach i szczególnych okolicznościach (Oleś, 2011, s. 236).

W pracach Radlińskiej wielokrotnie pojawia się pojęcie sfery duchowej, wspomina ona m.in.: „Każdy człowiek, by czuć swoją wartość, godność, by radować się pełnią życia kulturalnego, musi rozszerzać swój widnokrąg duchowy: nauczyć się patrzeć wokoło – w przyrodę, w społeczeństwo i w siebie samego” (Radlińska, 1979, s. 228–229). Co więcej, potrzebami duchowymi nazywa ona potrzeby wypowiedzania samego siebie, poprzez relacje międzyludzkie, miłość, pełnienie określonych ról (Witkowski, 2014,

s. 474). A zatem, jeśli dobrze rozumiem, Radlińska uznaje ważność samopoznania siebie samego, dookreślenia poprzez rozwój w świecie społecznym, ale i poprzez kolejną istotną sferę, jaką jest sfera zainteresowań własnych, pasji: „(...) rozbudzanie w sobie zainteresowania jakąkolwiek dziedziną życia (...) twórczy do niej stosunek” (Radlińska, 1964, s. 377). Wreszcie, mówi ona o twórczości kulturalnej i działaniach oświatowych wobec dorosłych, przeciwdziałających nadmiarowi pracy w życiu człowieka (jakże aktualne w dobie XXI wieku), która „(...) przysypuje dusze pyłem takiego zmęczenia, że trzeba wielkiego wysiłku, by utorować przezeń drogę do uśpionych zainteresowań” (Radlińska, 1961, s. 224–225). W ten sposób akcentuje ona szczególną rolę miejsca społeczno-kulturowego, które ma siłę oddziaływania na jednostkę.

Wychowanie u tej badaczki i myślicielki, rozumiane jako funkcja społeczna nastawiona na przyszłość oraz wychowanie dorosłych przemieniające terażniejszość (Witkowski, 2014, s. 373), wydaje się być spojrzeniem komplementarnym, które pozwala wspierać człowieka w środowisku społecznym rozumianym jako miejsce – poprzez wspomniany powyżej *czynnik postaciujący*, ale i poprzez pedagogikę miejsca, archetypiczne wzory oraz wzmacnianie jednego z czynników chroniących w postaci wsparcia społecznego, więzi i relacji społecznych, tudzież czynnika sytuacyjnego, o którym pisał P. Oleś. Siła społeczna wydaje się być nieocenionym elementem wsparcia rozwoju człowieka zakorzenionego w przestrzeni społeczno-kulturowej i edukacyjnej. Elementem budowania człowieka zakorzenionego w miejscu, do którego ma szansę nieustannie odwoływać się poprzez pamięć i obecne nim archetypy.

Bibliografia

1. Ansbacher H.L., Ansbacher R.R., *The Individual Psychology of Alfred Adler. A Systematic Presentation in Selections from his Writings*, Harper Perennial, New York 1964.
2. Borucka A., Ostaszewski K., *Koncepcja resilience. Kluczowe pojęcia i wybrane zagadnienia*, Medycyna Wieku Rozwojowego, nr 2 [12]/2008.
3. Borucka A., Pisarska A., *Koncepcja resilience – czyli jak można pomóc dzieciom i młodzieży z grup podwyższonego ryzyka*, [w:] *Nowe wyzwania w wychowaniu i profilaktyce*, materiały konferencyjne, Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2012.
4. Crai A.O., Bond L., Burns J.M., Vella-Brodrick D.S., Sawyer S.M., *Adolescent resilience: a concept analysis*, [w:] *Journal of Adolescence*, nr 26/2003.
5. Cierpiałkowska L., Sęk H., *Zdrowie i zaburzenia z perspektywy rozwojowej i procesualnej. Próba integracji podejścia salutogenetycznego i patogenetycznego*, [w:] Pasikowski T., Sęk H. (red.), *Psychologia zdrowia: teoria metodologia i empiria*, Wydawnictwo Naukowe Bogucki, Poznań 2006.
6. Hall C.S., Lindzey G., Campbell J.B., *Teorie osobowości*, PWN, Warszawa 2004.
7. Heszen I., Sęk H. (2007), *Psychologia zdrowia*, PWN, Warszawa 2007.
8. Jacyno M., *Kultura indywidualizmu*, PWN, Warszawa 2007.
9. Jung C.G., *Archetypy i symbole*, Czytelnik, Warszawa 1976.
10. Jung C.G. (1995a), *Podstawy psychologii analitycznej*, Wydawnictwo WROTA, Warszawa 1995 (a).
11. Jung C.G., *Psychologia a alchemia*, Wydawnictwo WROTA, Warszawa 1999.

12. Jung C.G., *Psychologia a religia*, Wydawnictwo KR – Wydawnictwo WROTA, Warszawa 1995 (b).
13. Jung C.G., *Symbole przemiany*, Wydawnictwo WROTA, Warszawa 1998.
14. Mendel M. (2002), *Animacja współpracy środowiskowej*, [w:] *Animacja współpracy środowiskowej*, Mendel M. (red.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2002.
15. Mendel M. (2006), *Kategoria miejsca w pedagogice*, [w:] *Pedagogika miejsca*, Mendel M. (red.), Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław 2006.
16. Ogińska-Bulik N., Jurczyński Z., *Prężność u dzieci i młodzieży: charakterystyka i pomiar – Polska skala SPP 18*, Polskie Forum Psychologiczne, nr 1 [16]/2011.
17. Oleś P., *Psychologia człowieka dorosłego*, PWN, Warszawa 2011.
18. Pajor K., *Rola archetypu w analitycznej psychologii C.G. Junga*, Poznań 1992.
19. Radlińska H., *Oświata i kultura wsi polskiej. Wybór pism*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1979.
20. Radlińska H., *Pedagogika społeczna*, „Pisma Pedagogiczne”, Tom I, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1961.
21. Radlińska H., *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1935.
22. Radlińska H., *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*, „Pisma Pedagogiczne”, T. III, Zakład Narodowy Ossolińskich, Wrocław 1964.
23. Rutter M., *Psychosocial Resilience and Protective Mechanisms*, Amer J Orthopsychiatry, nr 57 [3]/1987.
24. Theiss W., *Radlińska*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1984.
25. Theiss W., *Zniewolone dzieciństwo. Socjalizacja w skrajnych warunkach społeczno-politycznych*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1999.
26. Witkowski L. (red.), *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2014.

dr Agnieszka BZYMEK – Ateneum – Szkoła Wyższa w Gdańsku

UWAGA: Przepraszamy Panią **dr inż. Magdalенę Rozmus**, zatrudnioną w Instytucie Techniki Górniczej KOMAG w Gliwicach, za błędne podanie miejsca pracy w artykule wydrukowanym w nr 1/2019.

Konferencje, recenzje, informacje

***Kompetencje interpersonalne
w pracy współczesnego nauczyciela,***
red. S.T. Kwiatkowski,
D. Walczak, Wydawnictwo
Akademii Pedagogiki Specjalnej,
Warszawa 2017, ss. 288.
ISBN 978-83-64953-76-7

W procesie dydaktyczno-wychowawczym zagadnienie kompetencji interpersonalnych odgrywa ważną rolę. Jest ono szczególnie ściśle związane z osobą nauczyciela, który w swej niełatwej działalności winien sprostać stawianym współcześnie przed nim wymaganiom. Jego praca z uczniami, ale także budowanie właściwych relacji wychowawczych z rodzicami, praca z innymi nauczycielami i przedstawicielami środowiska lokalnego opiera się głównie na interakcjach społecznych.

Zagadnienie kompetencji interpersonalnych nauczyciela zostało już dość obszernie opisane¹. We współczesnym

świecie ten temat jest jednak niezwykle aktualny, co ma związek z szybkimi i intensywnymi przemianami społecznymi, które zmuszają do głębszego rozpoznania tej problematyki oraz nieustannej

Z. Bartkiewicz, M. Kowaluk, M. Samujło, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2007; *Nauczyciel w świecie współczesnym*, red. B. Muchacka, M. Szymański, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008; J. Baney, *Komunikacja interpersonalna*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2009; *Komunikacja werbalna nauczyciela i ucznia na lekcji*, M. Mądry-Kupiec, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011; J. Madalińska-Michalak, R. Góralska, *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2012; P. Petrie, *Komunikacja w pracy z dziećmi i młodzieżą: wprowadzenie do pedagogiki społecznej*, Wydawnictwo „Zysk i S-ka”, Poznań 2013; L. Kupaj, W. Krysa, *Kompetencje coachingowe nauczycieli: jak rozwijać potencjał ucznia w szkole*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2014; E. Przygońska, *Perswazja i manipulacja w pracy z uczniem*, Wydawnictwo „Adam Marszałek”, Toruń 2015; *Komunikowanie się w środowisku szkolnym i pozaszkolnym: nowe trendy i obszary*, red. M. Okrasa, W.J. Maliszewski, M. Fiedor, Wydawnictwo „Adam Marszałek” i Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Toruń – Lublin 2015; M. Wawrzak-Chodaczek, *Komunikacja interpersonalna i masowa: wybrane teorie i praktyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2017.

¹ Por. np.: W. Strychowski, J. Strykowska, J. Pielachowski, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Wydawnictwo eMPI2, Poznań 2003; H. Retter, *Komunikacja codzienna w pedagogice*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005; *Nauczyciel kompetentny: terażniejszość i przeszłość*, red.

refleksji w tym zakresie. W tych obszarach działalności nauczyciela jest jeszcze wiele do wypracowania. Stąd w ten obszar tematyki badawczej wpisuje się również książka pod redakcją Stefana T. Kwiatkowskiego i Dominiki Walczak *Kompetencje interpersonalne w pracy współczesnego nauczyciela*, zawierająca siedemnaście artykułów.

Artykuł otwierający, autorstwa Agnieszki Cybal-Michalskiej, dotyczy prorozwojowości, która jest kategorią edukacyjną. Jest to tekst, w którym Autorka przedstawia wyniki badań własnych nad orientacjami prorozwojowymi studentów i adaptacją do zmieniających się warunków jako kontekstu konstruowania kariery. W drugim zaś tekście książki Dorota Jankowska omawia zagadnienie szkolnictwa wyższego w kontekście wpływu kultury konsumpcji. Kolejny artykuł to *Status społeczny nauczyciela a ideały pedagogiczne* autorstwa Janusza Gęsickiego. Autor sygnalizuje jedynie kierunki analiz i traktuje swój tekst jako przyczynek do dalszych dyskusji i badań.

Następny artykuł nosi tytuł: *Nauczyciel wspierany a realia pracy zawodowej*. Wanda Dróżka dokonuje w nim analizy wyników przeprowadzonych badań w zakresie problemów, trudności i potrzeb nauczycieli, aby na tej podstawie wyprowadzić wnioski w odniesieniu do poprawy jakości kształcenia i dalszego rozwoju zawodowego nauczycieli. W kolejnym artykule Dominika Walczak również odnosi się do zawodu nauczyciela, koncentrując się na aspektach jego prestiżu w kontekście budowania klimatu szkoły. Problematykę skoncentrowaną na etyce troski w pracy nauczyciela opisuje Joanna Madalińska-Michalak. Zaś tekst

Jolanty Szempruch *Wsparcie nauczyciela w komunikowaniu się z uczniem* dotyczy przebiegu procesu komunikowania się w pracy nauczyciela z uczniem.

Stefan T. Kwiatkowski podejmuje temat kształcenia społeczno-emocjonalnego w perspektywie rozwijania kluczowych kompetencji nauczycieli. Z kolei Karolina Malinowska podejmuje zagadnienie relacji nauczyciel–rodzic i wskazuje na czynniki, od których zależy ich jakość. Oliwia Dudkowska pisze na temat możliwości podniesienia kwalifikacji pedagogicznych wśród obecnych i przyszłych nauczycieli. Przykład budowania szkolnego zespołu przedstawia Wioletta Krzyżanowska.

O kompetencjach praktyczno-moralnych nauczyciela w kontekście kształtowania kultury pokoju pisze Agnieszka Piejka. Temat znaczenia autoportretu psychologicznego w kontekście wykonywania zawodu nauczyciela podejmuje Rafał Bodarski. Magdalena Piorunek i Iwona Werner natomiast prezentują wyniki badań dotyczących postrzegania swoich nauczycieli przez gimnazjalistów w perspektywie wspierania uczniów i nawiązywania mniej sformalizowanych relacji. Ten ważny temat, po przedstawieniu wyników badań, kończą krytyczne wnioski mające odniesienie praktyczne. Podobną kwestię podejmuje Urszula Jeruszka, która w swoim opracowaniu przedstawia metody nauczania, jakimi posługują się nauczyciele szkół zawodowych. Wyprowadza jednocześnie wniosek z przeprowadzonych badań o niewystarczającym poziomie kompetencji interpersonalnych badanych nauczycieli.

Ważny współcześnie problem podejmuje Jarosław Michalski, omawiając zagadnienie współpracy nauczycieli klas

integracyjnych w kontekście taktu pedagogicznego. Autor podkreśla konieczność kształtowania pozytywnego obrazu niepełnosprawności w przestrzeni społecznej. W działalności wychowawczej takt pedagogiczny jest niezwykle cenną wartością².

Ostatni tekst w książce, autorstwa Iwony Koniecznej i Katarzyny Smolińskiej, dotyczy kompetencji pedagoga specjalnego. Zawarte w nim zostały kierunki zmian w procesie kształcenia pedagogów specjalnych, celem zwiększenia ich efektywności w realizowaniu zadań dydaktyczno-wychowawczych.

Podsumowując całość omawianej pracy zbiorowej, należy stwierdzić, że treści w niej zawarte są bardzo aktualne, dotyczą bowiem ważnego składnika kapitału społecznego w czasach współczesnych, jakim są kompetencje interpersonalne. Stanowią one główny czynnik określający efektywność wychowania. W książce podkreślane jest ich kluczowe znaczenie w procesie dydaktyczno-wychowawczym.

Całość opracowania zasługuje na uwagę, ponieważ skłania do zamyślenia nad zamieszczonymi w niej wynikami badań odnośnie zjawiska kompetencji interpersonalnych nauczycieli. Poszczególne teksty skłaniają do pogłębionej refleksji nad stanem kompetencji zawodowych nauczycieli w Polsce. Całość opracowania uzmysławia konieczność wzmocnienia

wysiłków, szczególnie w perspektywie etyczno-moralnej, w procesie przygotowania i rozwoju zawodowego nauczycieli. W tym kontekście niezbędna jest troska o dobre przygotowanie osób, do obowiązków których należy pomoc rodzicom w wychowaniu dzieci.

Od strony formalnej, układu treści zawartej w niniejszej książce, należy podkreślić, że konstrukcja recenzowanego opracowania jest poprawna, poszczególne teksty są ułożone w logiczną całość. Należy jednocześnie stwierdzić, że książka pod redakcją Stefana T. Kwiatkowskiego i Dominiki Walczak jest dobrze przygotowanym opracowaniem interdyscyplinarnych tekstów i stanowi przyczynek do pogłębionej dyskusji nad zagadnieniem kompetencji interpersonalnych współczesnego nauczyciela.

Z wymienionych racji książka ta może służyć pomocą w refleksji naukowej, a jej adresatami mogą być nie tylko nauczyciele, pedagodzy, psychologowie, studenci pedagogiki czy psychologii, jak również innych kierunków społecznych i humanistycznych, ale także ci wszyscy, którzy są zainteresowani lub aktualnie zaangażowani w działalność dydaktyczno-wychowawczą, czy organizowanie takiej działalności. Warto zagłębić się w prezentowane przez Autorów treści w celu uzupełnienia wiedzy u tych, którzy podejmują podobną tematykę w swoich publikacjach, prowadzonych badaniach naukowych, jak i u tych, którzy podejmują działania dydaktyczne lub wychowawcze w praktyce, a także u tych wszystkich, którzy są zainteresowani tematyką kompetencji interpersonalnych.

² Por. J.F. Herbart, *Pedagogika ogólna wywieziona z celu wychowania*, Wydawnictwo Gebethner i Wolff, Warszawa 1912; H. Rowid, *Podstawy i zasady wychowania*, Wydawnictwo „Wspólna Sprawa”, Warszawa 1957; S. Baley, *Psychologia wychowawcza w zarysie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1958; J. Michalski, *Rzecz o takcie pedagogicznym nauczyciela*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2013.

Bibliografia

1. Baley S., *Psychologia wychowawcza w zarysie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1958.
2. Baney J., *Komunikacja interpersonalna*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2009.
3. Herbart J.F., *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*, Wydawnictwo Gebethner i Wolff, Warszawa 1912.
4. *Komunikacja werbalna nauczyciela i ucznia na lekcji*, M. Mądry-Kupiec, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
5. *Komunikowanie się w środowisku szkolnym i pozaszkolnym: nowe trendy i obszary*, red. M. Okrasa, W.J. Maliszewski, M. Fiedor, Wydawnictwo „Adam Marszałek” i Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Toruń – Lublin 2015.
6. Kupaj L., Krysa W., *Kompetencje coachingowe nauczycieli: jak rozwijać potencjał ucznia w szkole*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2014.
7. Madalińska-Michalak J., Góralska R., *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2012.
8. *Nauczyciel kompetentny: terazniejszość i przyszłość*, red. Z. Bartkiewicz, M. Kowaluk, M. Samujło, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2007.
9. *Nauczyciel w świecie współczesnym*, red. B. Muchacka, M. Szymański, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.
10. Petrie P., *Komunikacja w pracy z dziećmi i młodzieżą: wprowadzenie do pedagogiki społecznej*, Wydawnictwo „Zysk i S-ka”, Poznań 2013.
11. Przygońska E., *Perswazja i manipulacja w pracy z uczniem*, Wydawnictwo „Adam Marszałek”, Toruń 2015.
12. Retter H., *Komunikacja codzienna w pedagogice*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
13. Rowid H., *Podstawy i zasady wychowania*, Wydawnictwo „Wspólna Sprawa”, Warszawa 1957.
14. Strychowski W., Strykowska J., Pielachowski J., *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Wydawnictwo eMPI2, Poznań 2003.
15. Wawrzak-Chodaczek M., *Komunikacja interpersonalna i masowa: wybrane teorie i praktyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2017.
16. Michalski J., *Rzecz o takcie pedagogicznym nauczyciela*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2013.

dr hab. Dariusz Adamczyk prof. UP
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

„Cyberprzestrzeń i światy wirtualne”

VI Ogólnopolska Konferencja Naukowa

7 czerwca 2019 roku w gmachu Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie (APS) odbyła się VI Ogólnopolska Konferencja Naukowa „Cyberprzestrzeń i światy wirtualne”, pod wymownym hasłem: „Człowiek w przestrzeni mediów cyfrowych – między wolnością a dramatem zniewolenia”.

Konferencja została zorganizowana przez Zakład Edukacji Medialnej Wydziału Nauk Pedagogicznych APS we współpracy z Wydziałem Pedagogicznym Uniwersytetu Rzeszowskiego, Naukową i Akademicką Siecią Komputerową – Państwowym Instytutem Badawczym pod honorowym patronatem JM Rektora APS Profesora dr. hab. Stefana Kwiatkowskiego. Przewodniczącym Komitetu Organizacyjnego był dr hab., prof. APS Maciej Tanaś.

Konferencję rozpoczęto sesją plenarną, którą uświetniły prelekcje dra Macieja Kozłowskiego, astronoma, współtwórcy polskiego Internetu, o początkach Internetu w Polsce oraz dra hab. inż., prof. AWSB Janusza Morbitzera z Akademii WSB w Dąbrowie Górniczej, zwracającego uwagę na zagrożenie zniewoleniem internetu.

Dyskusje w równoległych sesjach panelowych toczyły się wokół problemów badawczych sformułowanych w zapowiedzi konferencji przez prof. Macieja Tanasia:

- *Jak wykorzystaliśmy daną nam technologiczną szansę?*
- *Czy w cyfrowym świecie agresji, politycznych kłótni prowadzonych przez boty i trolle, sztucznych kont w mediach społecznościowych, baniek informacyjnych i innych działań z bogatego katalogu internetowej manipulacji, istnieje jeszcze miejsce dla wolności myśli?*
- *Jak w sposób odpowiedzialny przygotować człowieka do świadomego, refleksyjnego korzystania z mediów elektronicznych i współtworzenia ich treści?*
- *Jak nauczyć go omijania tych pułapek, które zastawia na niego w cyberprze-*

strzeni drugi człowiek, ale i tych, które wynikają z jej cyfrowej ontologii? Jakie zadania stoją dziś przed edukacją medialną i jakie powinno być jej miejsce w procesie kształcenia?

Konferencji towarzyszyły również 3 warsztaty: *Burza mózgow w laboratorium innowacji, Warsztat wikipedysty* oraz *Karty dydaktyczne w planowaniu b-learningu. Koncepcja autorska.*

Małgorzata Szpilska
Sieć Badawcza Łukasiewicz – Instytut
Technologii Eksploatacji

„Pedagogika i edukacja wobec kryzysu zaufania, wspólnotowości i autonomii”

X Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny



Tegoroczny jubileuszowy – X Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny współorganizowało Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej oraz Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego. Dyskurs naukowy toczył się w Warszawie, w dniach 18–20 września 2019 roku, w gościnnych progach organizatorów wydarzenia.

Zjazd zgromadził blisko 400 uczestników, w tym przede wszystkim przedstawicieli polskiej pedagogiki akademickiej, ale i nauczycieli, działaczy społecznych, entuzjastów, którym bliskie są problemy pedagogiki i edukacji.

Trzydniowe obrady koncentrowały się na wyzwaniach, jakie stoją przed pedagogiką i edukacją w dynamicznie zmieniającym się krajobrazie politycznym, ekonomicznym, kulturowym i społecznym dzisiejszej Polski, Europy i świata. Hasłu Zjazdu „Pedagogika i edukacja wobec kryzysu zaufania, wspólnotowości i autonomii” nieustannie towarzyszyło pojęcie kryzysu. Uczestnicy wskazali na kilka najważniejszych i palących obszarów, w których nasz kraj boryka się z trudnościami. Są to: kryzys w funkcjonowaniu szkół (szczególnie ponadpodstawowych) będący skutkiem kolejnych zmian struktury szkolnictwa w naszym kraju, sytuacja zawodowa nauczycieli oraz kryzys wspólnotowości środowisk nauczycieli, rodziców, samorządów i administracji oświatowej. Uczestnicy Zjazdu przyjęli stanowisko będące apelem do polskich władz o podjęcie działań w celu zakończenia sytuacji kryzysowej w oświacie (treść apelu dostępna jest na stronie internetowej Zjazdu).

Obrady toczyły się w formie wykładów plenarnych, w których udział wzięli między innymi tak zasłużeni pedagodzy, jak np.:

- prof. dr hab. Zbigniew Kwieciński „Wlecemy za sobą ogon nie zwyciężonej przeszłości”,
- prof. dr hab. Bogusław Śliwerski „Pedagogika (bez)zaufania”,
- prof. dr hab. Stefan Kwiatkowski „Prognozowanie rozwoju systemu edukacji w kontekście wyzwań natury globalnej”,
- prof. dr hab. Joanna Madalińska-Michalak „Odpowiedzialność za przyszłe pokolenia: edukacja do autonomii”,
- prof. dr hab. Zbyszko Melosik „Książka jako złoty standard w naukach humanistycznych i społecznych”,
- prof. dr hab. Tomasz Szkudlarek „No Future. Drogi wyjścia, linie ucieczki i terażniejszość jako międzywojnie”.

Obok wykładów plenarnych, równolegle trwały siedem sekcji tematycznych poświęconych między innymi następującym zagadnieniom: Rynek pracy, rozwój zawodowy, oczekiwania pracodawców; Polityka edukacyjna, szkoła, instytucje edukacyjne; Nauczyciel czy Metodologia badań humanistycznych i społecznych.

Z kolei sympozja specjalne były udziałem grup naukowców, których referaty bądź dyskusje dotyczyłyby problemów szczegółowych, wykraczających tematycznie poza proponowane sekcje. Jedno z sympozjów, poświęcone polsko-ukraińskiemu dyskursowi naukowemu o pedagogice pracy i andragogice odbyło się z udziałem przedstawicieli Ośrodka Badań i Rozwoju Edukacji Zawodowej.

Jolanta Religa

Rynek usług edukacyjnych w Polsce – zmiana w podejściu do sprzedaży wiedzy

7 października br., MsMermaid – Conference Center at The Tides

7 października br., w Warszawie odbyła się konferencja „Rynek usług edukacyjnych w Polsce – zmiana w podejściu do sprzedaży wiedzy”. Była to kolejna konferencja organizowana przez PARP poświęcona rynkowi usług rozwojowych. Tematem przewodnim tegorocznej konferencji były zmiany w podejściu

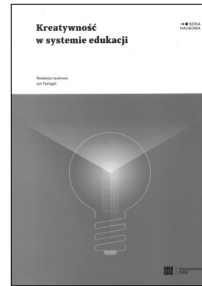
do sprzedaży wiedzy. Eksperci w trakcie sesji mówili o:

- aktualnościach Bazy Usług Rozwojowych – Aleksandra Berg-Koza Kierownik Sekcji Obsługi Klienta Bazy Usług Rozwojowych, Departament Rozwoju Kadr w Przedsiębiorstwach, PARP;
- przyszłości rynku usług rozwojowych, jakie są trendy na tym rynku usług oraz nowym paradygmacie uczenia się – praktyczne zastosowanie i technikach wspomagających transfer efektów uczenia się do praktyki – Piotr Piasecki, Ekspert zarządzania i przywództwa, konsultant, trener;
- jak budować wyróżniającą się markę osobistą – Joanna Cieślak-Ospalska Trener i konsultant ds. public relations, marketingu internetowego oraz budowania marek osobistych;
- jak sprzedawać usługi rozwojowe, trendy w sprzedaży, potrzeby rynku i sprzedaż usług rozwojowych na rynku szkoleń otwartych – Krzysztof Prystupa, Trener, mentor, właściciel firmy szkoleniowej ViaMowa;
- jak stworzyć historię, która sprzeda Twój produkt, czyli storytelling – Sylwia Dębowska-Lenart, Mentor marketingu, trener, właścicielka agencji kreatywnej Lenart Interactive.

Konferencję podsumowała dyskusja z uczestnikami konferencji i prelegentami poruszająca kwestie: w jakim kierunku zmierza rynek szkoleniowy? w jakim kierunku rozwijać swoje kompetencje aby być atrakcyjnym na rynku?

dr Dorota Koprowska

„Kreatywność w systemie edukacji” **Red. naukowa Jan Fazlagić**



Ukazał się kolejny tom w serii naukowej Wydawnictwa Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji. Jest to zbiór opracowań przygotowanych przez ekspertów zajmujących się zagadnieniem kreatywności zarówno w ujęciu teoretycznym, jak i praktycznym. Redakcji naukowej dokonał prof. dr hab. Jan Fazlagić (Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu) od wielu lat zajmujący się m.in. badaniami kreatywności i innowacyjności uczniów.

Publikacja, jak we wstępie pisze prof. Fazlagić, ma na celu przybliżenie tematyki kreatywności z perspektywy polskiego systemu edukacji. Wskazuje na bezdyskusyjny fakt rosnącego znaczenia kreatywności jako konsekwencji zmian społeczno- gospodarczych, w tym rosnącej konkurencji międzynarodowej, rozwoju sztucznej inteligencji, czy wprowadzenia do szkół nowych technologii.

Kolejne części książki dotyczą kreatywności widzianej z różnych perspektyw: z perspektywy jednostki (kreatywność jako cecha człowieka), z perspektywy systemów edukacji (z przykładami zadań kształcących kreatywność uczniów, włącznie z doświadczeniami zagranicznymi), z perspektywy pojedynczej szkoły oraz z perspektywy ekonomicznej, wskazującej na ścisły związek

między edukacją dla kreatywności a potrzebami rynku pracy.

Polecam lekturę zarówno teoretykom – badaczom zagadnienia kreatywności, jak i praktykom, w szczególności nauczycielom, trenerom, szkoleniowcom podejmującym się trudnego zadania rozwijania kreatywności wśród uczniów

i słuchaczy, stosownie do potrzeb i oczekiwań współczesnego świata.

Publikacja została wydana przy wsparciu finansowym Komisji Europejskiej w ramach programu Erasmus+. Treść dostępna jest na stronie internetowej FRSE <http://czytelnia.frse.org.pl/kreatywnosc-w-systemie-edukacji/>

dr Jolanta Religa

Contents

□ Commentary

Krzysztof Symela: Development strategy and adaptation of education to changes on the labour market	5
---	---

□ Problems of adult education in Poland and in the world

Barbara Baraniak: A man working in the circle of work and its universe	7
Marek Derenowski: Developing motivation in the foreign language classroom among senior learners	16
Anna Wiśniewska: Adult education offered by Pomeranian agrotourism ...	27

□ Educational and professional needs of adults

Olimpia Gogolin, Eugeniusz Szymik: About free time spent by students of the University of the Third Age in Cieszyn	41
Zofia Kubińska, Anna Pańczuk: Health benefits from physical activity undertaken by elderly people	51
Emilia Mazurek, Tomasz Stępień: Adults' in the area of educational activity and the development of key competences.....	62
Monika Mazur-Mitrowska, Kinga Dziwańska: Burnout syndrome of teachers employed in primary and secondary schools. Comparative study	78

□ Changes on the labour market

Łukasz Arendt, Ewa Flaszyńska: (Im) balance on the labour market in terms of demand – analysis of job offers	88
Aleksander Marszałek: Professional life of the competition laureates of technical output.....	109
Daniel Kukla, Marta Nowacka: Characteristics of the approach to work of representatives of the generation Z – work in the system of young values. Part 1	120
Kazimierz Pierzchała: Professional activation of those sentenced by the centrality of the attainment of the social-personalistic paradigm in the conditions of the isolation and disciplinary system	131
Katarzyna Kowalik: Patient confidentiality in the profession of a paramedic	146

□ Adult education	
Agnieszka Domagała-Kręcioch, Bożena Majerek: (Not) competent young people in the school environment.....	158
Romuald Gozdawa-Golębiowski, Beata Nawrot-Lis, Marcin Opacki, Katarzyna Skoczylas: State of the Content and Language Integrated Learning (CLIL) implementation in vocational schools across Europe	169
Izabela Symonowicz-Jabłońska: The research workshops of intercultural education. An auto-education perspective.....	190
Agnieszka Bzymek: Resilience and personage factor in the socio-culture space.....	203
□ Conferences, reviews, information	218