

SCIENTIFIC-RESEARCH QUARTERLY

**Pedagogika Pracy**

Work Pedagogy

**Kształcenie Ustawiczne**

Lifelong Learning

**Edukacja Dorosłych**

Adult Education

**Rynek Pracy**

Labour Market

**EDUKACJA**  
*USTAWICZNA*  
**DOROSŁYCH**

Journal of Continuing Education

ISSN 1507-6563

2(109)/2020

## O czasopiśmie

**Kwartalnik naukowy** wydawany jest od 1993 r. Łącznie ukazało się 109 tomów, 84 800 egz., format B5, objętość 120–160 s.

**Misją czasopisma** jest podejmowanie istotnych i aktualnych problemów naukowych polskiej i światowej ustawicznej edukacji zawodowej, andragogiki i oświaty dorosłych. Około 1/3 publikacji stanowią artykuły zagraniczne traktujące o problematyce projektów europejskich i światowych.

**Artykuły** dotyczą teorii, metodologii pedagogiki pracy, andragogiki, doradztwa zawodowego, edukacyjnych problemów rynku pracy. Czasopismo adresowane jest do pracowników naukowych, organizatorów, wykładowców, trenerów edukacji ustawicznej, studentów i osób zajmujących się kształceniem, doskonaleniem i przekwalifikowaniem zawodowym.

**Autorami** publikowanych artykułów są uczeni polskich i zagranicznych uczelni, instytutów naukowych, doświadczeni praktycy, organizatorzy edukacji dorosłych oraz młodzi, rozpoczynający swoje kariery, pracownicy nauki. Na łamach pisma publikowali: J. Półturzycki, T. Nowacki, Z. Kwieciński, T. Lewowicki, S. Kwiatkowski, T. Aleksander oraz z zagranicy: B. Bartz, A. Bielajeva, N. Greger, L. Mats, N. Nyczkało, H. Schmidt, W. Höhn, E. Kreker, M. Auer.

**Artykuły są recenzowane.** Wszystkie posiadają streszczenia i słowa kluczowe w języku angielskim. **Indexing:** Czasopismo punktowane na liście MNiSzW – 20 punktów ([www.nauka.gov.pl](http://www.nauka.gov.pl)), Registered in **CEJSH, ERIH PLUS, DOAJ, OAJI**.

**The scientific-research quarterly** has been published since 1993. Altogether 109 volumes, 84 800 copies in B5 format of 120–160 pages.

**The mission** of the journal is to undertake actual scientific problems concerning vocational continuing education, andragogy and adult education in Poland and in the world. 1/3 of the articles being published in the journal constitutes international publications or considers European and worldwide projects.

**Articles** deal with the theory, methodology of work pedagogy, andragogy, professional counseling, educational problems of the labour market. The journal is addressed to scientific employees, organizers, lecturers, trainers in continuing education, students and people interested in and dealing with education, professional development and improvement, reskilling.

## Warunki prenumeraty

### **Czasopismo EDUKACJA USTAWICZNA DOROSŁYCH**

Journal of Continuing Education

można prenumerować:

Price per 1 copy: 5€; The annual subscription: 20€

w formie elektronicznej lub papierowej, cena 1 egz. 20 zł, prenumerata roczna 80 zł

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

e-mail: [sprzed.wydaw@itee.radom.pl](mailto:sprzed.wydaw@itee.radom.pl)

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

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

E  
U  
D

**EDUKACJA**  
*USTAWICZNA*  
**DOROSŁYCH**

Journal of Continuing Education

2(109)/2020

# EDUKACJA USTAWICZNA DOROSŁYCH

2(109)/2020

Journal of Continuing Education

## **PATRONAT, WSPÓŁPRACA/Auspices, Cooperation**

European Association for the Education of Adults (EAEA)

International Society for Engineering Education (IGIP)

Europäischen Verbandes Beruflicher Bildungsträger (EVBB)

## **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); Aleksander Marszałek, prof. UR (Poland); Thiemo Fojkar – EVBB (Germany); prof. Zofia Szarota – UW (Poland).

## **RADA PROGRAMOWA/Programme Council**

prof. Tadeusz Aleksander – przewodniczący – Wszchnica 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 – WSEil (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 Wołk – UZ (Poland)

## **REDAKCJA/Editorial Board**

dr Krzysztof Symela, ŁUKASIEWICZ – ITeE (redaktor naczelny);

dr hab. Henryk Bednarczyk, prof. UTH; prof. dr hab. Waldemar Furmanek, URZ; dr Dorota Koprowska, ŁUKASIEWICZ – ITeE (zast. redaktora naczelnego); dr Katarzyna Pladys; dr hab. Czesław Plewka, prof. PK; prof. dr hab. Ewa Przybylska, SGGW; dr Małgorzata Szpilska, ŁUKASIEWICZ – ITeE; dr hab. Franciszek Szlosek, prof. APS; mgr Joanna Tomczyńska, ŁUKASIEWICZ – ITeE (sekretarz);

ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom

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

ISSN 1507-6563

## **MIĘDZYNARODOWY KWARTALNIK NAUKOWY**

International Scientific Quarterly

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

ukazuje się od 1993 r., nakład – 400 egz. łącznie 84 800 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](http://www.edukacjaustawicznadoroslych.eu)**

**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 (ŁUKASIEWICZ – 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 (ŁUKASIEWICZ – ITeE): internacjonalizacja pracy, kształcenia i badań, projekty międzynarodowe  
dr hab. Daniel Kukła, prof. UH-P, dr Mirosław Żurek (ŁUKASIEWICZ – ITeE): badania pracy, kwalifikacje i kompetencje, rozwój zawodowy, doradztwo zawodowe, rynek pracy

dr hab. Eunia Baron-Polańczyk, prof. UZ, dr hab. Henryk Noga, prof. UP, Kraków: innowacyjne technologie kształcenia zawodowego, edukacja informatyczna

### **Redaktorzy językowi**

dr Małgorzata Szpilska – j. polski; j. angielski (ŁUKASIEWICZ – ITeE)

dr Mirosław Żurek – j. rosyjski (ŁUKASIEWICZ – ITeE)

mgr Małgorzata Kowalska – j. angielski (ŁUKASIEWICZ – ITeE)

### **Redaktor statystyczny**

dr hab. Magdalena Trzos (ŁUKASIEWICZ – ITeE)

© Copyright by Sieć Badawcza Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 2020

Redaktor prowadzący: Joanna Tomczyńska

Opracowanie graficzne: Anna Skrok

Opracowanie wydawnicze: Anna Skrok, Karol Alichnowicz

BIBLIOTEKA PEDAGOGIKI PRACY – monograficzna seria wydawnicza pod redakcją naukową

prof. dr. hab. Henryka Bednarczyka ukazuje się od 1987 roku – 277 t., 180 620 egz.

Kontynuuje tradycje serii: Biblioteka Kształcenia Zawodowego (32 t. lata 1977–1989)

i cyklu materiałów: Szkoła – Zawód – Praca (11 t. lata 1976–1987)



Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji

Wydawnictwo Naukowe

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

e-mail: [instytut@itee.radom.pl](mailto:instytut@itee.radom.pl) <http://www.itee.radom.pl>



## Komentarz

<b>Krzysztof Franciszek Symela:</b> Znaczenie kultury uczenia się przez całe życie .....	7
--	---

---

## Problemy edukacji dorosłych w Polsce i na świecie

<b>Ekkehard Nuissl, Ewa Przybylska:</b> Zertifikate im deutschen Weiterbildungssystem. Erfahrungen und Perspektiven .....	9
<b>Marcin Muszyński:</b> Nowe sposoby wytwarzania wiedzy – wybrane implikacje dla badań naukowych.....	25
<b>Małgorzata Kowalska, Zoltán Pete, István Vidovszky:</b> National and European skills competitions – Hungarian experience .....	35

---

## Uczenie się dorosłych

<b>Norbert G. Pikula:</b> Aktywność edukacyjna w wybranych placówkach działających na rzecz osób starszych .....	53
<b>Krzysztof Zajdel:</b> Aktywność społeczna i kulturalna nauczycieli będących na emeryturze lub rencie.....	65
<b>Aldona Małyśka:</b> Starość w percepcji społecznej.....	79
<b>Katarzyna Białożył:</b> Aktywność edukacyjna kobiet w wieku 90+ .....	97

---

## Kompetencje, kwalifikacje i umiejętności

<b>Olga Jabłonko:</b> Kompetencje akcjologiczne doradcy zawodowego w pracy z młodzieżą niedostosowaną społecznie .....	111
<b>Krzysztof Brzostek, Anna Walulik:</b> Założone a pożądane kompetencje menedżerów. Wstępne wyniki badań w branży hotelarskiej.....	121
<b>Krzysztof Symela, Ireneusz Woźniak:</b> Sektorowa rama kwalifikacji jako narzędzie wspomagające zarządzanie zasobami ludzkimi w przedsiębiorstwach budowlanych.....	133

---

## Środowisko uczenia się

<b>Olga Pawłowska:</b> Internet Rzeczy – zjawisko rewolucjonizujące życie. Znajomość tej technologii i jej zagrożeń wśród osób 30+ .....	147
<b>Ewa Arleta Kos:</b> Doświadczenie awansu zawodowego w narracjach kobiet, które odniosły sukces zawodowy. Analiza w perspektywie koncepcji uczestnictwa społecznego .....	163

<b>Katarzyna Nowak:</b> Aktywność zawodowa a jakość życia osób o zróżnicowanym stopniu i rodzaju niepełnosprawności .....	175
<b>Anna Bochenek, Anna Grabowiec:</b> Uczeń z chorobą przewlekłą – wyzwanie dla nauczyciela współczesnej szkoły .....	187

---

## Konferencje, recenzje, informacje

Zintegrowany System Kwalifikacji – nowe spojrzenie na rolę doradztwa zawodowego. Rekomendacje dotyczące roli doradztwa zawodowego w kontekście wspierania polityki na rzecz uczenia się przez całe życie z uwzględnieniem zasobów ZSK – <b>dr Mirosław Żurek</b> .....	197
Raport OECD: Kształcenie zawodowe w dobie kryzysu: Budowanie fundamentów dla odpornych systemów edukacji zawodowej i szkoleń – <b>dr Andrzej Stępnikowski</b> .....	198
Wyzwania dla polityki społecznej w kontekście pandemii koronawirusa – <b>dr Krzysztof Symela</b> .....	199
Andrzej Wojciech Stępnikowski: Mistrz w rzemieślniczym przygotowaniu zawodowym. kompetencje społeczne i pedagogiczne – <b>dr Jolanta Religa</b> .....	200
Zdalne kształcenie akademickie dorosłych w czasie pandemii (redakcja naukowa: Jakuba J. Czarkowski, Mariusz Malinowski, Marcina Strzelc, Maciej Tanaś) – <b>dr Krzysztof Symela</b> .....	201

---





# Znaczenie kultury uczenia się przez całe życie

Do rąk czytelników oddajemy drugi numer „Edukacji Ustawicznej Dorosłych”, który jak łatwo zauważyć, posiada nową szatę graficzną i edytorską. Mam nadzieję, że ten nowy wizerunek naszego czasopisma będzie zachęcał autorów tekstów naukowych do dzielenia się wiedzą i wynikami badań na jego łamach, a czytelników do sięgnięcia po kolejne numery, aby poszukiwać w nich inspiracji dla rozwoju osobistego i zawodowego.

W Polsce, podobnie jak i w innych krajach, sukcesywnie odstępuje się od rygorystycznych środków podjętych przez rządy w trakcie pandemii COVID-19, ale nie oznacza to, że zagrożenie zniknęło. Wręcz odwrotnie – musimy skutecznie edukować społeczeństwo oraz kształtować nowe umiejętności dla rozwoju przyszłości.

W raporcie OECD<sup>1</sup> opracowanym we współpracy z polskim rządem wskazane zostały cztery obszary priorytetowe na rzecz poprawy osiągnięć Polski w zakresie umiejętności:

- Zwiększenie sprawności reagowania systemu edukacji na potrzeby rynku pracy.
- Wspieranie większego uczestnictwa we wszystkich formach uczenia się dorosłych.
- Wzmocnienie wykorzystania umiejętności w polskich przedsiębiorstwach.
- Wzmocnienie zarządzania systemem umiejętności w Polsce.

Aby odnieść sukces w miejscu pracy i w społeczeństwie, potrzeba coraz więcej i coraz to nowych zestawów różnorodnych umiejętności poznawczych, społecznych, emocjonalnych. Dzięki temu można się rozwijać zarówno w sferze zawodowej, jak i w życiu osobistym. O tych aspektach m.in. piszą autorzy artykułów zamieszczonych w niniejszym numerze, do studiowania których zachęcam.

W szczególności polecam artykuł Marcina Muszyńskiego „*Nowe sposoby wytwarzania wiedzy wybrane implikacje dla badań naukowych*”, który słusznie zauważa, że tradycyjny sposób wytwarzania wiedzy w obliczu współczesnych wyzwań globalnych i kryzysu ekologicznego jest już niewystarczający.

Starzenie się społeczeństwa europejskiego jest powszechnie znanym faktem, ale być może mniej podkreśla się, że nastawienie wobec zjawiska starzenia przestaje być

<sup>1</sup> OECD (2019), OECD Skills Strategy Poland: Assessment and Recommendations, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b377fbcc-en>.

wyłącznie negatywne, co podkreślają autorzy artykułów (Norbert G. Pikuła, Krzysztof Zajdel, Aldona Małyś, Katarzyna Białożył) przedstawionych w rozdziale „Uczenie się dorosłych”.

Warto zauważyć, że wg badań CEDEFOP do roku 2060 na jedną osobę powyżej 65 roku życia w Unii Europejskiej będą przypadać tylko dwie osoby w wieku produkcyjnym (15–64 lata). Niewątpliwie rynek pracy już mocno odczuwa skutki starzenia się ludności. Dlatego potrzebne są skuteczne działania na rzecz aktywnego starzenia się ukierunkowane zwłaszcza na zdrowie i podtrzymywanie zdolności do pracy, w tym wsparcie starszych pracowników w doskonaleniu swych kompetencji oraz zapobieganie dezaktualizacji umiejętności.

W części informacyjnej rekomenduję jakże aktualne w obecnej sytuacji nowe monografie:

- *Wyzwania dla polityki społecznej w kontekście pandemii koronawirusa* (redakcja naukowa: Norbert G. Pikuła, Mirosław Grewiński, Ewelina Zdebska, Wojciech Glac);
- *Zdalne kształcenie akademickie dorosłych w czasie pandemii* (redakcja naukowa: Jakub J. Czarkowski, Mariusz Malinowski, Marcin Strzelc, Maciej Tanaś).

## **Building a lifelong learning culture and a tradition of investing in skills development**

We are presenting the readers with the second issue of the *Polish Journal of Continuing Education*, which has a new graphic and editorial layout. I hope the new image of our journal will encourage authors of scientific texts to share their knowledge and research results, and the readers to seek inspiration for personal and professional development.

The COVID-19 pandemic has triggered a discussion about shaping new skills for the development of the future and education was appointed a means for this process. The OECD report<sup>2</sup>, prepared in cooperation with the Government of Poland, identified four priority areas for improving Poland's skills performance:

- Making the education system more responsive to labour market needs
- Fostering greater participation in adult learning of all forms
- Strengthening the use of skills in Polish workplaces
- Strengthening the governance of the skills system in Poland

Today it seems that success in the workplace and in society requires new sets of different cognitive, social, emotional and professional skills are needed. The following articles delve deep into the subject of skills and emphasize that the traditional way of knowledge acquisition in the face of contemporary global challenges and the ecological crisis is no longer sufficient.

<sup>2</sup> OECD (2019), *OECD Skills Strategy Poland: Assessment and Recommendations*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b377fbcc-en>.

# Problemy edukacji dorosłych w Polsce i na świecie

Ekkehard Nüssl

DOI: 10.34866/j036-nm36

ORCID: 0000-0001-5847-8232

Ewa Przybylska

ORCID: 0000-0001-8338-5484

## Zertifikate im deutschen Weiterbildungssystem. Erfahrungen und Perspektiven

Certyfikaty w niemieckim systemie kształcenia ustawicznego. Doświadczenia i perspektywy

Certificates in German lifelong learning system. Experiences and perspectives

**Schlüsselwörter:** Zertifikate, Qualifikationen, Weiterbildung, Deutscher Qualifikationsrahmen.

**Keywords:** certificates, qualifications, lifelong learning, German Qualifications Framework.

**Abstract.** The aim of the article is to analyze current solutions in the field of certification, characteristic of German lifelong learning system. The debate on certification of competences and skills that has been going on in this country for several decades so far mainly concerned education, including higher education, and vocational education, to a lesser extent it referred to the area of lifelong education, in which greater importance has been attached to openness and flexibility in approach to learners rather than the qualifications system. The contemporary tendency to certify an increasing number of offers implemented as part of lifelong education has stimulated both social discussion about the importance of this sector in the education system as well as scientific debates, in which the emphasis is on the need to evaluate standards and certification requirements in terms of the usefulness of the solutions used, including their possible side effects, such as creating barriers to access those offers.

**Słowa kluczowe:** certyfikaty, kwalifikacje, edukacja ustawiczna, Niemiecka Rama Kwalifikacji.

**Streszczenie:** Celem artykułu jest analiza aktualnych rozwiązań w dziedzinie certyfikowania, charakterystycznych dla niemieckiego systemu kształcenia ustawicznego. Tocząca się w tym kraju od kilku już dekad debata na temat certyfikowania kompetencji i umiejętności dotyczyła dotychczas głównie szkolnictwa, w tym szkolnictwa wyższego, oraz edukacji zawodowej, w mniejszym stopniu odnosiła się do obszaru edukacji ustawicznej, w którym przykładano większą wagę do otwartości i elastyczności w podejściu do uczących się osób niż systemu kwalifikacji. Współczesna tendencja do certyfikowania coraz większej liczby ofert realizowanych w ramach edukacji ustawicznej ożywiła zarówno społeczną dyskusję na temat znaczenia tego sektora w systemie edukacji, jak i debaty naukowe, w których akcent pada na konieczność ewaluacji standardów i wymogów certyfikacji pod kątem użyteczności stosowanych rozwiązań, także ich ewentualnych skutków ubocznych, jak choćby tworzenie barier dostępu do ofert.

## Einleitung

Zertifikate und Abschlüsse für Einzelpersonen sind im Bereich von Schule, Hochschule und beruflicher Ausbildung wesentliche Strukturelemente, traditionell jedoch nicht in der Weiterbildung. Seit Beginn des 21. Jahrhunderts werden sie aber auch dort wieder intensiver diskutiert. So kommt der Nationale Bildungsbericht Deutschland 2012 zu der Empfehlung: „Insofern sind in allen Weiterbildungsbereichen Fragen der Systematisierung, Standardisierung und Zertifizierung sowohl im Interesse von Qualitätssicherung als auch der beruflichen Mobilität gründlicher zu prüfen, als es die bisherige Zertifizierungspraxis ausweist. Die Beantwortung der Frage setzt einen neuen gesellschaftlichen Diskurs über die zukünftige Rolle der Weiterbildung im Bildungssystem voraus“ (Autorengruppe 2018, S. 155). Eine Ursache dafür ist die zunehmende Verzahnung der Bildungsbereiche und des Berufslebens, sind vermehrte Übergänge im Zuge des lebenslangen Lernens. Weiterbildung gerät enger an Berufs- und Qualifikationssysteme.

In der Weiterbildung wird dies ambivalent gesehen; sie hatte sich bislang durch ein hohes Maß von Flexibilität und Offenheit sowie durch eine große Nähe zu den Lernenden, weniger zum Qualifikationssystem, von den anderen Bildungsbereichen unterschieden. Häufig wurde in diesem Sinne vor der „Versäulung“ von Weiterbildung, der „Erstarrung“ im Berechtigungswesen gewarnt. Man pflegte „eine deutliche Distanz gegenüber allem, was mit Lehrplänen, Prüfungen und Zeugnissen zu tun hat“ (Tietgens 1992, S. 40), wobei man in der Bildungspraxis aber oft wesentlich teilnehmerorientierter als in der Verbandsprogrammatisierung war, was z.B. Analysen von Volkshochschulprogrammen aus den 20er-Jahren des 20. Jahrhunderts zeigen (Tietgens 1995). Auf der anderen Seite wurde die soziale und demokratische Funktion von Zertifikaten betont, die soziale Aufstiege durch Bildungsleistungen ermöglichen helfen: Die Zertifikate waren „ja das Vehikel der liberalen bürgerlichen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts, um ständische und zunftgebundene Privilegien auszuhöhlen und zu beseitigen.... [Sie sind] damit auch ein Mittel des sozialen Aufstieges“ (Oehler 1980, S. 125).

In den vergangenen drei Dekaden drangen immer mehr zertifizierungs- und abschlussbezogene Strukturen in der Weiterbildung vor. Schon sehr früh galt dies für die Sprachenbildung, insbesondere im Zertifizierungssystem des Deutschen Volkshochschul-Verbandes seit den 1970er Jahren, das u.a. auf konzeptionell-theoretische Arbeiten von Wolfgang Schulenberg (1968) zu einem Volkshochschuldiplom auf Basis eines Baukastensystems zurückging. Heute werden Zertifikate und Abschlüsse nicht nur im Sprachen- und informations-/kommunikationstechnologischen (IKT) Bereich (in beiden ist auch von einem Berufsbezug auszugehen), sondern auch im allgemeinbildenden Sektor der Erwachsenenbildung vergeben (etwa in der Gesundheitsbildung). Vor allem aber bedeutet die zunehmende Übertragung von beruflichen Ausbildungsinhalten in weiterbildende Angebote einen Zuwachs an Zertifizierungen und Zertifikaten.

Die Entwicklung der Zertifikate in der Weiterbildung ist nicht nur eine nationale, sondern auch eine europäische Frage: Seit dem Anstoß durch die Vorgabe des Europäischen Qualifikationsrahmens (European Qualifications Framework) im Jahre 2006 werden in den Mitglieds- und einigen Anwärterstaaten der Europäischen Union jeweils eigene nationale Qualifikationsrahmen entwickelt. Der „Deutsche Qualifikationsrahmen“ (DQR) wurde 2012 verabschiedet (BMBF, KMK 2012). Solche übernationalen Qualifikationsrahmen entstanden historisch immer dort, wo es galt, Transparenz der erzielten Abschlüsse auf einem mobilen und gemeinsamen Arbeitsmarkt zu schaffen – das erste Beispiel entstand in der britischen Commonwealth of Nations bereits Mitte des letzten Jahrhunderts. Dieses Ziel verfolgt auch der EQF mit der Besonderheit, gleichzeitig Rahmen und Impuls darzustellen für entsprechenden Regelungen in den einzelnen Ländern.

Die durch den EQF angeregte Diskussion eröffnete wie in anderen Ländern der Europäischen Union auch in Deutschland neue Diskussionen um die Vergleichbarkeit von Bildungsabschlüssen (Hanf, Rein 2007; Dehnbostel, Meyer 2007; Cedefop 2017, 2018). Nicht allerorten werden Weiterbildungsabschlüsse bereits den Qualifikationsrahmen zu- und ihnen eingeordnet, in Deutschland währt die entsprechende Diskussion nun bereits viele Jahre. Perspektivisch wird man aber auch Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung zunehmend in einer europäischen Dimension klären müssen.

## Art von Zertifikaten

Zertifikate haben unterschiedliche Qualitäten. In Deutschland unterscheidet man zwischen Teilnahmebescheinigungen, Zertifikaten und Abschlüssen (Käpplinger 2007). Teilnahmebescheinigungen weisen den Besuch einer Lehrveranstaltung aus, wobei keine Überprüfung des Lernerfolgs vorgenommen wird. Zertifikate sind eine Form der Leistungsbestätigung, die auf Prüfungen basiert. Die Prüfungen weisen meist einen relativ geringen Grad an Formalisierung und öffentlicher Regulierung auf. Stellenweise wird der Zertifikatsbegriff als genereller Oberbegriff für Nachweise und Dokumentationen von Lernprozessen in der Weiterbildung verwendet. Abschlüsse sind demgegenüber formalisierte Schlussprüfungen von längeren Ausbildungs- oder Fortbildungsgängen, die in staatlichem Auftrag oder von staatlichen Stellen abgenommen werden. Sie unterliegen oft gesetzlichen Regelungen und haben z.T. eine definierte Funktion im Berufsleben und im Berufsbild (z.B. Meisterabschlüsse).

Solche Abschlüsse finden sich vor allem in der beruflichen Fortbildung. Eine Fortbildungsprüfung in Deutschland wird in der Regel nach einer dualen Berufsausbildung und einschlägiger, meist mehrjähriger Berufserfahrung abgelegt. Aufgabe der beruflichen Fortbildung ist es, die beruflichen Kenntnisse und Fertigkeiten zu erhalten, zu erweitern, der technischen Entwicklung anzupassen (Anpassungsfortbildung) oder den beruflichen Aufstieg zu ermöglichen (Aufstiegsfortbildung). In Deutschland bestehen derzeit (2018) 223

Rechtsverordnungen des Bundes und ca. 2.587 Rechtsvorschriften einzelner Kammern zu 758 von ihnen geregelten Fortbildungsberufen. Nur im Ausnahmefall können diese Abschlüsse ohne Besuch der entsprechenden Bildungsgänge absolviert werden. So gibt es die Möglichkeit, einen Berufsabschluss in einer sogenannten „Externenprüfung“ zu erwerben. Zugang zu einer solchen Externenprüfung ermöglicht eine entsprechende berufliche Praxis oder ein schulischer Abschluss mit einschlägigen Inhalten, wobei der Zugang über die Berufspraxis etwa drei Viertel der Prüflinge ausmacht. Die Externenprüfungen haben aber seit vielen Jahren lediglich einen Anteil zwischen ca. vier bis acht Prozent an allen Prüfungen (BIBB 2018).

In der Weiterbildung sind Abschlüsse nach wie vor eher selten; sie treten überwiegend dann auf, wenn es um kompensatorische und komplementäre Funktionen von Weiterbildung geht, so etwa das nachträgliche Ablegen allgemeinbildender Schulabschlüsse („zweiter Bildungsweg“) oder bestimmte Fortbildungsangebote, die eng an bestehende Ausbildungsabschlüsse angebunden sind (z.B. bei weiterführenden Studiengängen, dreistufigen Qualifizierungssystemen im Bereich der Handwerkskammern und Industrie-/Handelskammern oder laufbahnspezifischen Qualifizierungen etwa bei Polizei und Bundeswehr).

Der größte Teil der Abschlüsse, die in Deutschland zur Weiterbildung gezählt werden, waren immer schon die sogenannten Meister- und Fortbildungsprüfungen der Industrie- und Handelskammern („Industriemeister“) sowie der Handwerkskammern mit jährlich rund 140 000 Prüfungen (Stand 2018). Der „zweite Bildungsweg“ ist hierzu mit ca. 20 000 Prüfungen jährlich von geringerer quantitativer Bedeutung, wenngleich diese kompensatorischen Abschlüsse wichtig für die soziale Integration sind (vgl. Hochstätter 2009). Einen weiteren großen Teil nachprüfbarer Abschlüsse weisen die Maßnahmen zur Fortbildung, Umschulung und Einarbeitung auf, die durch in Deutschland die Bundesagentur für Arbeit finanziert werden; sie sollen insbesondere die Vermittlungschancen auf dem Arbeitsmarkt erhöhen.

In der Weiterbildung sind nach wie vor die Zertifikate die Nachweisform, die am häufigsten anzutreffen ist. Allein die Volkshochschulen nehmen jährlich ca. 100 000 Zertifikats - Prüfungen ab. Eine Zahl, zu der noch die große Anzahl qualifizierter Zertifikate von anderen Trägern (Sprachschulen, IT-Hersteller, berufliche Fachverbände etc.) zu addieren ist. Entsprechend der pluralen Struktur des Weiterbildungsbereichs werden Weiterbildungszertifikate von verschiedenen Organisationen/Zertifizierungsautoritäten vergeben, die sich sowohl in öffentlicher als auch privater Trägerschaft befinden können. Ihre Bedeutung gewinnen sie erst durch die jeweilige Akzeptanz auf dem Bildungs- und Arbeitsmarkt. Dies hängt auch davon ab, welchen Einfluss die zertifizierenden Einrichtungen im Land spielen. In Deutschland sind dies etwa Einrichtungen landesweiter und bundesweiter Trägerorganisationen (z.B. Deutscher Volkshochschulverband, Bildungswerke der Gewerkschaften, der Wohlfahrtsverbände oder der Sportverbände), branchenspezifische Bildungswerke (z.B. im Bereich des Handels, der Wirtschaft oder der Versicherungswirtschaft), branchenübergreifende Zweckverbände (z.B. REFA Verband für Arbeitsstudien,

Deutscher Verband für Schweißtechnik, Deutsche Gesellschaft für Personalführung), Professionsverbände (vor allem im medizinisch-therapeutischen Bereich), Betriebe (z.B. „Industriemeister“ Daimler oder Abschlüsse im Rahmen betrieblicher Karriere- und Nachwuchsförderprogramme), spezielle Zertifizierungsstellen (z.B. Cambridge Certificates Authority im Sprachenbereich oder die European Computer Driving Licence Foundation für den ECDL im Computerbereich), Hersteller (z.B. Microsoft-Zertifikate im IT Bereich oder Gerätehersteller im gewerblich-technischen Bereich), staatliche Prüfungsämter (z.B. Prüfung zum Diplom-Übersetzer) und Hochschulen im Rahmen wissenschaftlicher Weiterbildung.

Wichtig ist, dass sich die Zertifizierungspraxis hinsichtlich ihres Grades der Modularisierung unterscheidet. Während manche Nachweise in Systemen der modularisierten Qualifizierung einzelne Qualifikationsschritte akkumulativ dokumentieren (Sprachenzertifikate nach dem „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Fremdsprachen“, Handwerker-, Schweißer-, Computerpässe, Zertifikate der Banken- oder Sparkassenakademien), basieren andere Zertifikate auf dem vollständigen Abschluss einer teilweise auch zeitlich umfangreicheren Qualifizierung (z.B. im medizinisch-therapeutischen Bereich).

Eine zusammenfassende Übersicht über die Quantität, in der die jeweiligen Zertifikate vergeben werden, bietet die repräsentative europäische Bevölkerungsbefragung Adult Education Survey (AES). Gemäß dem deutschen AES erhielten 2016 (Bilger u.a. 2017) die Teilnehmenden für zwei Drittel der Weiterbildungsaktivitäten ein Zertifikat oder eine Teilnahmebescheinigung. Für 34 Prozent der Aktivitäten wurde kein Nachweis über die Teilnahme ausgestellt. Im Vergleich zu den Jahren 2012 (39%) und 2014 (38%) ist dieser Anteil gesunken. Oft werden lediglich Teilnahmebescheinigungen ausgegeben. 2016 trifft dies auf 42 Prozent der Weiterbildungsmaßnahmen zu, ähnliche Anteile wurden auch 2014 (39%) und 2012 (40%) gemessen. Für 23 Prozent der Weiterbildungsaktivitäten erhielten die Teilnehmenden 2016 einen qualifizierten Leistungsnachweis; hierzu zählen alle Bescheinigungen, die über die Teilnahmebescheinigung hinausgehen. Teilnahmebescheinigungen und Zertifikate haben in der nicht berufsbezogenen Weiterbildung die geringste quantitative Bedeutung. Für 52 Prozent der Weiterbildungsaktivitäten erhalten die Teilnehmenden keine Bescheinigung. Damit ist quantitativ kein Trend zu mehr abschlussbezogener Weiterbildung zu erkennen, was mit der Diskussion um eine verstärkte Zertifizierung des Lernens Erwachsener scharf kontrastiert.

## **Rechtliche Grundlagen**

Vielfalt und Differenziertheit der Zertifikate und Abschlüsse in der Weiterbildung bestehen auch in deren rechtlichen Grundlagen. Dabei ist es derzeit in Deutschland nicht einmal immer möglich, den unterschiedlichen rechtsetzenden Instanzen eindeutig bestimmte Weiterbildungsbereiche zuzuordnen. So werden beispielsweise Verordnungen zu bestimmten beruflichen Fortbildungszertifikaten



zum einen von den Kammern erlassen, zum anderen vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im Einvernehmen mit dem Bundesministerium für Wirtschaft. Der Unterschied liegt dann darin (und das ist für die Absolventen der jeweiligen Fortbildungsprüfung im Hinblick auf die Anerkennung des Abschlusses nicht unwichtig), dass die Kammerregelungen nur eine regionale Gültigkeit besitzen, während die Rechtsverordnungen der Bundesressorts bundesweit einheitliche Prüfungsregelungen beinhalten. Die rechtliche Grundlage des jeweiligen Abschlusses ist daher von großer Bedeutung für den Nutzen, den das Zertifikat hat. Der erste Entwurf des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) wurde im Februar 2009 vorgelegt. Bildungspolitisch gesehen gab es vor allem zwei Hauptprobleme: die Einordnung des Abschlusses der allgemeinen Schulbildung (Abitur) einerseits und die Vergleichbarkeit beruflicher und allgemeiner Bildung (hierbei besonders: Hochschulbildung) andererseits. Die Sozialpartner warben für die Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung, die Kultusminister setzten sich für die höhere Platzierung der allgemeinen Bildung (des Abiturs) ein. In dem im März 2012 beschlossenen DQR (BMBF, KMK 2012) werden berufliche und allgemeine Qualifikationen als gleichwertig (nicht „gleichartig“) betrachtet („Meister“ und „Bachelor“ befinden sich im Grundsatz gemeinsam auf Ebene 6 des DQR), während die allgemeinen Abschlüsse der Schulen, insbesondere das Abitur, ausgeklammert bleiben. In der Folge wurden alle formalen Bildungsabschlüsse geprüft und den Ebenen des DQR zugeordnet. Im Unterschied zum Europäischen Referenzrahmen weist der DQR vier Kompetenzsäulen auf, die auf jeder Ebene unterschiedlich definiert sind. Diese vier Säulen gruppieren sich in die fachlichen Kompetenzen und in die persönlichen Kompetenzen mit jeweils zwei Kompetenzbereichen (BMBF, KMK 2012). Seit dem Sommer 2013 tragen bereits zahlreiche Abschlüsse den Hinweis auf das entsprechende Niveau des DQR. Die weiterbildenden Lernleistungen aus der non-formalen und informellen Bildung sind zum aktuellen Stand noch nicht im DQR enthalten bzw. den Ebenen zugeordnet. Für die Weiterarbeit waren diese beiden Lernaktivitäten getrennt worden (ab 2012).

### **Regelungsbereiche von Zertifikaten**

Hinsichtlich der rechtlichen Regelungen von Prüfungen und Zertifikaten der Weiterbildung besteht in der Bundesrepublik Deutschland (wie auch in vielen anderen Ländern) eine große Heterogenität. Von einer Vereinheitlichung der Abschlussregelungen, die eine Vergleichbarkeit und somit auch eine Aufwertung der Weiterbildungszertifikate bewirken würde, ist man in der Regel entfernt. So können nicht nur unterschiedliche Stellen zu dem gleichen Fortbildungstyp Regelungen erlassen, es kann auch für ein- und dieselbe Fortbildung parallel eine große Anzahl an rechtlichen Regelungen existieren. Für die Fortbildung zum Bankfachwirt in Deutschland etwa gab es im September 2000 allein 47 Regelungen einzelner Industrie- und Handelskammern. Für die Interessenten, die sich durch eine Fortbildung gezielt weiterqualifizieren möchten und deshalb im Voraus den



Wert des damit verbundenen Zertifikats abzuschätzen versuchen, bringt diese Uneinheitlichkeit große Probleme mit sich.

Die Uneinheitlichkeit in der rechtlichen Definition dessen, was ein Zertifikat ausmacht, kann auf unterschiedlichsten Ebenen liegen. Das betrifft jeweils die Aspekte, die in den rechtlichen Bestimmungen zu den Zertifikaten festgelegt sind; sie können unterschiedlich ausgeprägt oder auch gar nicht festgelegt sein. In der Regel sind insbesondere folgende Aspekte geregelt:

### Geltungsbereich

Zum Geltungsbereich werden dann Aussagen getroffen, wenn ein Zertifikat eine staatliche Anerkennung und Rechtsgrundlage hat. Dies gilt in Deutschland etwa im Bereich der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO), die bundesweit bereichsübergreifend gilt, oder der nachzuholenden allgemeinbildenden Abschlüsse im „Zweiten Bildungsweg“, die jeweils landesspezifisch Gültigkeit haben.

Nicht in allen Fällen wird der Geltungsbereich explizit genannt, sondern er ergibt sich implizit durch die zertifikatsvergebende Institution bzw. den Beschäftigungsbereich derjenigen, die ein Zertifikat erwerben. Dies gilt etwa in allen „innerorganisatorischen“ Bereichen, in denen Weiterbildungszertifikate existieren – so etwa bei der Bundeswehr, der Polizei, Beamtenlaufbahnen etc.

Den weitestgehenden Geltungsbereich in Deutschland für Weiterbildungszertifikate haben das Berufsbildungsgesetz (BBiG) und die Handwerksordnung (HwO). Beide erfüllen gewissermaßen eine bundesweite Rahmenregelung, innerhalb derer dann regionale und sektorale Bestimmungen für Zertifikate getroffen werden können.

### Qualifikationen

Immer dann, wenn Regelungen zu Zertifikaten erlassen werden, enthalten diese auch Aussagen zur zertifizierten Qualifikation. Dabei können die Aussagen differenziert oder allgemein, konkret oder abstrakt sein. Eine allgemeine Formulierung ist etwa: *„Durch die Prüfung ist festzustellen, ob der Prüfungsteilnehmer ein vertieftes und erweitertes betriebswirtschaftliches Fachwissen erworben hat, das ihn neben seinen technischen Kenntnissen, Fertigkeiten und Erfahrungen befähigt, als betriebliche Führungskraft Aufgaben an der Schnittstelle des technischen und kaufmännischen Funktionsbereichs zu übernehmen.“* Eine konkrete Formulierung ist: *„(2) Durch die Prüfung ist festzustellen, ob der Prüfungsteilnehmer/die Prüfungsteilnehmerin die notwendigen Kenntnisse, Fertigkeiten und Erfahrungen hat, folgende Aufgabeneines Floristmeisters/einer Floristmeisterin als Fach- und Führungskraft in seinem/ihrer Aufgabenbereich wahrzunehmen:*

1. *Disponieren, Einkaufen, Verwalten und Einsetzen von Waren; Beachten von Qualitätsanforderungen und einschlägiger Rechtsvorschriften; Veranlassen der sachgerechten Lagerung von Waren, Materialien und Hilfsmitteln; Überprüfen des Bestandes und der Warenausgabe; Veranlassen der Instandhaltung von Einrichtungen, Maschinen und Geräten.*

2. *Durchführen von Kostenrechnungen und Preiskalkulation; Überwachen der Kostenentwicklung sowie der Arbeitsleistung; Sicherstellen der Kontrollen ein- und ausgehender Erzeugnisse, Waren und Materialien hinsichtlich ihrer Quantität und Qualität; Beeinflussen des Personal- und Materialeinsatzes zur Gewährleistung eines störungsfreien, termingerechten und wirtschaftlichen Arbeitens; Hinwirken auf eine reibungslose Zusammenarbeit im Betriebsablauf; Zusammenarbeit mit anderen Betriebsteilen; Beraten von Kunden; Führen von Verkaufsgesprächen.*
3. *Selbstständiges Ausführen von Arbeiten sowie Übertragen von Aufgaben unter Berücksichtigung technischer, wirtschaftlicher und sozialer Aspekte auf die Mitarbeiter entsprechend ihrer Qualifikation, Leistungsfähigkeit und Eignung; Einarbeiten, Motivieren und Anleiten der Mitarbeiter; berufliche Bildung der Mitarbeiter; Zusammenarbeit mit der Geschäftsführung und dem Betriebsrat.*
4. *Durchführen der erforderlichen Maßnahmen des Arbeitsschutzes sowie der Unfallverhütung in Abstimmung mit den mit der Arbeitssicherheit befassten Stellen und Personen innerhalb und außerhalb des Betriebes; Erkennen der betriebsbedingten Umweltbelastungen und Beachten der Umweltschutzbestimmungen“ (FloristMPrV 2018).*

### **Zugangsvoraussetzungen**

Bei den Zugangsvoraussetzungen können die Regelungen für Zertifikate in zwei Richtungen formuliert sein: zum einen in die Richtung auf die Person, die ein Zertifikat erwerben will, zum anderen in Richtung auf die curricularen Lernprozesse, die vor Eintritt in eine Zertifikatsprüfung absolviert sein müssen.

Die Zugangsvoraussetzungen, die weniger in der Person als vielmehr in einer bestimmten Abfolge von weiterbildungsqualifizierenden „Modulen“ liegen, sind besonders ausgeprägt in den Bestimmungen zu den Beamtenlaufbahnen, in denen nicht nur das Vorliegen bestimmter Abschlüsse, sondern auch jeweils eine Zeit, die zwischen den aufeinander aufbauenden Abschlüssen liegen muss, definiert sind.

### **Prüfungsverfahren**

Die Prüfungsverfahren dienen in der Regel dazu, das erworbene Zertifikat in seiner Qualität sicherzustellen und gegenüber den Geprüften sowie den Abnehmern zu legitimieren. Das Prüfungsverfahren muss in der Regel standardisiert, transparent, verbindlich und überprüfbar sein. In den Bestimmungen, die das Prüfungsverfahren beschreiben, sind in der Regel zwei Blöcke festgelegt: zum einen, was vor der eigentlichen Prüfung zu erfolgen hat, zum anderen, wie die eigentliche Prüfung abläuft. In den Bestimmungen zu den Fragen, die vor der Prüfung zu klären sind, sind meist festgelegt der Termin und die Art der Terminfestsetzung, die örtliche Zuständigkeit, das Anmeldeverfahren, Kriterien und Verfahren der Entscheidung über die Zulassung und die Festsetzung von Höhe und Zahlweise der Gebühren. Bezüglich der Durchführung der eigentlichen Prüfung werden in der Regel festgelegt: die Beschreibung des Prüfungsgegenstandes, Gliederung und Ablauf der Prüfung, Aufgaben für den

Prüfling, Anteile theoretischer, praktischer, mündlicher Prüfung, Öffentlichkeit, Anwesenheit Externer, Aufsicht, Leitung und Rolle der Prüfenden, Täuschung und Verfahren bei Täuschungsversuchen, Rücktritt, Nichtteilnahme und Verfahren, Nicht-Bestehen und Möglichkeiten der Wiederholungsprüfungen, Rechtsbehelf sowie im Zusammenhang mit der Prüfung verfügbare und ausgehändigte Unterlagen.

### **Prüfungsinstitutionen und- gremien**

Ein wesentliches Charakteristikum der Weiterbildungszertifikate liegt u.a. darin, dass oftmals eine Trennung zwischen lehrender, prüfender und zertifizierender Institution zu beobachten ist. So bereiten viele Weiterbildungseinrichtungen auf Prüfungen vor, die dann von anderen Instanzen abgenommen werden. Die gesetzlichen Bestimmungen und Regelungen auf dem Verordnungswege, die Zertifikate betreffen, enthalten in der Regel genaue Aussagen zu der Frage, welche Institutionen prüfungsberechtigt sind und welche Prüfungsgremien für die Prüfungen einzurichten sind. So legen etwa die Weiterbildungsgesetze und die Schulgesetze der Länder fest, welche Einrichtungen und welche Personen unter welchen Bedingungen allgemeine Schulabschlüsse bei Erwachsenen prüfen dürfen. Oder die zuständigen Stellen errichten nach § 56 Berufsbildungsgesetz Prüfungsgremien („Prüfungsausschüsse“, die sich ihrerseits eigene Prüfungsordnungen geben).

In der Regel legt der Gesetzgeber hinsichtlich Institutionen und Prüfungsgremien folgende Punkte fest: Berechtigung der Institution, Prüfungen abzunehmen; Zusammensetzung der Prüfungsgremien (/ -ausschüsse); Berufbarkeit und Berufungsverfahren für Gremienmitglieder (z.B. Ausschluss von Befangenheit etc.); Vorsitz und Rollenverteilung im Gremium; Beschlussfähigkeit und Beschlussverfahren; Geschäftsführung und Protokollführung; Verschwiegenheit; Erlass einer Prüfungsordnung mit Geschäftsordnung für das Gremium.

### **Zertifikate und Zeugnisse**

Meist werden auch Festlegungen dazu getroffen, in welcher Weise die Zertifikate und Zeugnisse, die auf der Grundlage der Prüfungen vergeben werden, zu gestalten sind. Dazu gehören folgende Merkmale: das festgestellte Endergebnis, differenzierte Bewertungen zu einzelnen Fächern, Bekanntgabe und Geltungsverfahren, Prüfer und Prüfungsinstanz sowie Zeugnisse und Zeugnisform.

### **Funktionen von Zertifikaten**

Die Zertifizierung formaler wie auch non-formaler und informeller Lernergebnisse verfolgt verschiedene Ziele, die eng mit den Personen verknüpft sind, die Zertifikate erwerben. Diese Ziele liegen im Spannungsfeld von „individueller Standortbestimmung“ (Käpplinger 2002), „Berechtigung“ (Oehler 1980), „Leistungsnachweis“ und „Lernhilfe“ (Tietgens 1992). Ganz allgemein kann man Zertifikaten (und umso mehr Abschlüssen) mehrere dieser Funktionen zusprechen. Dabei ist wichtig festzustellen, dass Zertifikate nicht nur rückwärtsgerichtet sind, also einen abgeschlossenen Lernprozess und des-

sen Ergebnis bestätigen, sondern auch nach vorne, also einen Prognoseanspruch für zukünftige Leistungen sowie Impulse für weitere Kompetenzzuwächse enthalten. So soll etwa ein Sprachzertifikat nicht nur eine bestimmte sprachliche Kompetenz zu einem bestimmten Zeitpunkt dokumentieren, sondern auch eine gewisse Sicherheit darüber vermitteln, dass diese Sprachkompetenz zu einem späteren Zeitpunkt einsetz- und abrufbar ist und auf ihr aufgebaut werden kann – und sollte. Die Funktion von Zertifikaten wird in vier Kontexten wirksam: bei denjenigen, die ein Zertifikat erwerben; bei denjenigen, welche sich für die zertifizierte Kompetenz interessieren; für die zertifizierende Instanz selbst und schließlich für die Gesellschaft oder einzelne gesellschaftliche Gruppierungen (vgl. Moser 2003; Nuisl 2003).

### **Funktionen für die zertifizierten Personen**

Zertifikate bestätigen zunächst eine Lernleistung, einen Lernerfolg; sie reduzieren von daher die Ungewissheit darüber, wo man steht. Diese „Ungewissheitsreduktion“ liegt auch darin, dass Zertifikate eine Vergleichbarkeit mit anderen Personen herstellen, eine gewisse Standardisierung der Lernleistung und der Kompetenz. Zertifikate haben auch oft die Wirkung, zum Lernen anzuregen, da sich über die mit ihnen verbundenen Berechtigungen weitere Motivationen ergeben, die über den konkreten Lerninhalt hinausreichen. Mit Zertifikaten werden Beurteilungen ausgesprochen, die für Personen und ihr Selbstwertgefühl wichtig sind. Sie haben aber auch eine Disziplinierungsfunktion und mit der Drohung, das Zertifikat nicht erwerben zu können, kann Leistungsdruck erzeugt werden. Schließlich können Zertifikate zur Identitätsstiftung beitragen, indem man zu einer bestimmten Statusgruppe gehört, die über dieses Zertifikat verfügt (insbesondere gültig bei Abschlüssen). Zudem ermöglichen Zertifikate dem Individuum, sich innerhalb bestimmter Lernangebote und Lernanforderungen zu orientieren; sie steuern gewissermaßen die Gewichtung der Lernziele. Und schließlich bilden diese Dokumente Grundlagen für eine Allokation des Zertifikatsträgers auf dem Arbeitsmarkt oder in gesellschaftlichen Positionen.

### **Funktionen für abnehmende Instanzen von Zertifikaten**

Mittels der Zertifikate werden abnehmende Instanzen (Betriebe, Organisationen, Verbände, weiterführende Bildungseinrichtungen) darüber informiert, was es mit der Kompetenz der Person auf sich hat, die auszuwählen (zu selektieren) oder aufzunehmen ist. Dabei sind abnehmende Institutionen in der Regel weniger daran interessiert, welche Leistungen dokumentiert sind, sondern mehr daran, welche künftigen Leistungen aufgrund der Zertifikate prognostizierbar sind. Zertifikate gelten als Indiz dafür, dass eine bestimmte Befähigung vorliegt. Es ist allerdings in der Regel unsicher, ob diese Befähigung auch in Handeln umgesetzt werden kann und der Prognosewert der Zertifikate tatsächlich begründet ist, zumal dann, wenn man sich an der Differenzierung innerhalb des Zertifikats orientiert (also etwa an unterschiedlichen Noten). Betriebe sind daher vielfach dazu übergegangen, sich weniger auf vorgelegte Zertifikate zu stützen als mittels eigener „Assessment-

Verfahren“ prognoserelevante Leistungstests vorzunehmen. Anders als in anderen europäischen Ländern sind solche „Aufnahmeverfahren“ innerhalb des deutschen Bildungssystems in der Regel nicht vorgesehen, dort fungieren die Zertifikate als Berechtigungsdokumente mit „Optionsfunktion“, die Inhaber der Zertifikate haben sogar einen Anspruch auf Zulassung zu weiteren Bildungsgängen oder beruflichen Laufbahnen.

### **Zertifikate und zertifizierende Instanz**

Mit der Möglichkeit, Zertifikate zu vergeben, wird die gegebenenfalls extern (staatlicherseits) ermächtigte Institution bestätigt und ihr öffentliches Image oft aufgewertet. Vielfach entspricht das Recht, Zertifikate zu vergeben, auch einer Monopolfunktion (insbesondere bei akademischen Graden). Dies gilt umso mehr, wenn das zu vergebende Zertifikat ein „Alleinstellungsmerkmal“ der jeweiligen Institution ist; der Nachteil dabei ist allerdings, dass die Zertifikate oft außerhalb der Grenzen der Instanz, die sie vergibt, unter Umständen wenig anerkannt und umgesetzt ist. Hier haben ordnungspolitische Funktionen (wie etwa staatliche Anerkennung eines Zertifikats) eine monopolstützende Funktion, die sich wiederum vor allem über die Qualität des Zertifikats legitimiert. Mit dem Recht und der Praxis der Vergabe von Zertifikaten üben Institutionen auch in gewisser Weise eine Herrschaftsfunktion aus, indem sie einen Ausleseprozess steuern und den Zugang zu bestimmten Berufs- und Tätigkeitsfeldern über die eigene Institution lenken. Allerdings gibt es auch viele Beispiele, in denen Bildungseinrichtungen Zertifikate vergeben, die keinerlei externer Kontrolle und Prüfung unterliegen, was auch stellenweise zu einem „Zertifikatsunwesen“ führt, da Nachweise mit fraglicher Qualität hinsichtlich Aussagekraft und Akzeptanz auf dem Arbeitsmarkt vorliegen.

### **Gesellschaftliche Funktionen von Zertifikaten**

Im gesellschaftlichen Kontext erfüllen Zertifikate und insbesondere Abschlüsse zunächst und zuallererst eine Selektionsfunktion: Das Recht auf Zertifikate und deren Zuweisung definieren die Auswahl von Personen innerhalb des Bildungssystems, aber auch (in begrenztem Umfang) in anderen gesellschaftlichen Bereichen. Darüber hinaus haben Zertifikate gesellschaftlich eine ordnungsstiftende und standardsetzende Funktion. Zertifikate stellen eine Form von Übersichtlichkeit und Stabilität in der Gesellschaft her, insofern sie definiert, transparent und verbindlich sind. „Wenn also gewisse Zertifikate ganz bestimmte Optionen eröffnen oder verbieten, dann muss es – so erhoffen sich manche – hierüber keine weiterführenden Auseinandersetzungen mehr geben“ (Moser 2003, S. 43). Insgesamt geben Zertifikate allen, die daran interessiert sind, Auskunft darüber, dass ihre Träger zum Beispiel benennbare und nachvollziehbare Lerninhalte bearbeitet, durch Noten oder ähnliche Klassifikationssysteme nachgewiesene Lernerfolge erzielt, sich über eine bestimmte Zeit Lernanforderungen gestellt, bei bestimmten Personen und Institutionen Prüfungen abgelegt und dabei einen definierten Kontext des Lernens gesucht haben (vgl. Faulstich 1997).

Die Zertifikate haben von daher eine strukturierende Funktion im Bildungsbereich, die umso wichtiger wird, je offener und flexibler, modularisierter und differenzierter der Bildungsbereich wird. Dies gilt für die Weiterbildung schon immer, in den letzten Jahren jedoch vermehrt. Die strukturierende Kraft der Zertifikate wird dort noch zusätzlich differenziert und kompliziert, indem nur bestimmte Zertifikatskombinationen einen angestrebten Funktionsgehalt erfüllen. Dies gilt etwa für die Hochschulzugangsberechtigung ohne Abitur, wie sie in den meisten deutschen Bundesländern mittlerweile geregelt ist. Hier gelten jeweils unterschiedliche Kombinationen von Berufstätigkeit, beruflicher Qualifizierung, Eingangsprüfung und Vorlage von Zertifikaten.

Des Weiteren wäre die Personenzertifizierung anzuführen: Die internationale Norm ISO/IEC 17024 hat eine weltweite Gültigkeit. Im Jahr 2003 wurde sie als Europäische Norm (EN ISO/IEC 17024) übernommen und kurz darauf auch als Deutsche Norm (DIN EN ISO/IEC 17024) festgeschrieben. Ein Sachverständiger, der durch eine nach DIN EN ISO/IEC 17024 akkreditierte Zertifizierungsstelle zertifiziert wurde, genießt damit eine internationale Anerkennung seiner Kompetenz.

## Perspektiven

In den letzten beiden Dekaden gewann die Diskussion um Zertifikate und deren Revision eine neue Dimension, deren Beginn mit dem Konzept des „lebenslangen Lernens“ angesetzt werden kann. Die Europäische Kommission (2000) differenzierte in ihrem „Memorandum zum lebenslangen Lernen“ in gleichberechtigter Weise zwischen formalem, non-formalem und informellem Lernen, wobei das „non-formale Lernen“ weitestgehend mit Weiterbildung (zumindest in Deutschland) identisch ist. Die Zertifikatsdiskussion konzentrierte sich bis dahin auf Qualifikationsnachweise, die im Kontext formaler Weiterbildung erworben wurden. Viele Zertifikate schlossen sich insgesamt eher an formale Qualifikationen an. Für den Bereich der informellen und non-formalen Weiterbildung lagen Zertifizierungen mit formalen und standardisierten Prüf- und Testverfahren kaum vor, von stark berufsbezogenen Bereichen und insbesondere der Weiterbildung in Fremdsprachen einmal abgesehen.

Verbunden mit dem Konzept des Lebenslangen Lernens und der dabei gleichwertig angesetzten Formen des non-formalen und des informellen Lernens waren insbesondere zwei weitere Paradigmen: der Wechsel von den „Qualifikationen“ zu den „Kompetenzen“ und der Wechsel vom „Input“ zum „Output“. Ersteres nahm neben der Befähigung (Qualifikation) auch deren Umsetzung (Performanz) in den Blick, letzteres anstelle der Investitionen in das Lernen dessen Ergebnisse. Auf Europäischer Ebene wie auch in den Mitgliedstaaten wurden diese neuen Paradigmen über Regelungsinstrumente wie die Qualifikationsrahmen und Systeme der Anerkennung von nicht formal erworbenen Kompetenzen umgesetzt.

Zahlreiche Verfahren wurden entwickelt, um die außerhalb formalen Lernens erworbenen Kompetenzen zu erfassen, zu dokumentieren und nachzuweisen, also zu zer-

tifizieren. Bekannte Modelle existieren etwa in Frankreich (Bilans de Competence), England (NVQ-System), der Schweiz (Schweizerisches Qualifikationshandbuch CH-Q) und Finnland (competence-based qualifications). In ihnen ist es möglich, auch ohne standardisierte, objektivierte, externe Prüfungen vorhandene Kompetenzen in einem Zertifikat nachzuweisen, das dennoch ordnungspolitisch „gültig“ und „anerkannt“ ist. Dies gilt vor allem auch für die vielfältigen Verfahren der Anerkennung von Kompetenzen, die im beruflichen und im Lebenskontext entstanden sind, insbesondere die „accreditation of prior and experiential learning“ (Duvekot u.a. 2007).

Man muss feststellen, dass die Entwicklung von Zertifikaten und Abschlüssen in der Weiterbildung sehr unterschiedlich ist. Während in einigen Teilbereichen etablierte und transparente Zertifikatssysteme existieren (z.B. im Sprachenbereich), besteht in anderen Bereichen eher ein Wildwuchs bzw. Dschungel an Zertifikaten. Entsprechend homogen oder heterogen können Zertifikate sein, was die Vergleichbarkeit und Akzeptanz der Nachweise sehr unterschiedlich macht. Übergreifende Qualitätsmerkmale für das Ausstellen von Zertifikaten in der Weiterbildung sind so in weiter Ferne. Hier liegen im Kontext des lebenslangen Lernens und künftiger bildungspolitischer Konzepte große Aufgaben.

Es ist dabei aber in Rechnung zu stellen, dass Zertifikate der Weiterbildung einen anderen Wert und Zuschnitt haben als Zeugnisse und Zertifikate etwa der Berufsausbildung, der allgemeinbildenden Schulen und der Hochschulen. Zertifikate der Weiterbildung schließen in der Regel weniger curricular durchstrukturierte Bildungsgänge ab, bestätigen eher kurzfristige und flexible Lernleistungen als das Absolvieren langjähriger Lernprogramme. Zertifikate der Weiterbildung sind oft eher komplementär zu Abschlüssen und Zertifikaten, die im Bereich von Berufsbildung, Hochschulbildung und allgemeinbildendem Schulwesen erworben wurden.

Der Stellenwert von Weiterbildungszertifikaten für Arbeitsmarkt und Berufskarriere hängt stark von Bekanntheit und Reichweite der Zertifikate selbst ab, wobei dem Image und der Bekanntheit der zertifizierenden Einrichtung eine große Bedeutung zukommt (Faulstich, Vespermann 2001). Abgesehen von den Ausnahmen, in denen Zertifikate der Weiterbildung staatlich anerkannt und damit in Laufbahnen und Arbeitsmarktprozessen unstrittig nutzen, sind Zertifikate davon abhängig, wie weit sie sich auf dem Markt durchsetzen. Dabei spielt etwa die Kooperation der zertifikatvergebenden Einrichtung mit einem bestimmten Nachfrage- und Beschäftigungsfeld eine große Rolle. Die enge Bindung eines Zertifikats an ein konkretes Produkt zeigt einerseits deutlich die Arbeitsmarktrelevanz auf, was aber auch andererseits dazu führt, dass die Zertifikate stark an die „Lebenszeit“ der Produkte gebunden sind und schnell obsolet sein können. Dies und die für die Lernenden hochpreisige Kostenstruktur werfen die grundsätzliche weiterbildungspolitische Frage auf, welche Zertifizierungsaufgaben in öffentlicher Hand und welche in privater/kommerzieller Hand liegen sollten.



Der Stellenwert von einzelnen Zertifikaten kann sich dadurch erhöhen, dass sie Teil eines Zertifikatssystems sind, wie dies z.B. bei den Berufsbildungspässen und bei dem deutschen Bildungspass (ProfilPASS) der Fall ist. Solche Zertifikatssysteme erlauben den schrittweisen Erwerb von Qualifikationen. Allerdings spielt die Akzeptanz der Zertifikate bei der Nachfrageseite eine bedeutsame Rolle. So werden beispielsweise selbst die international bekannten Sprachzertifikate des Deutschen Volkshochschulverbandes nicht in allen Bereichen der Wirtschaft gleichermaßen akzeptiert, während die Cambridge-Zertifikate u.a. allein schon von ihrem Namen sowie von einer besseren Vermarktung profitieren. Wesentliche Gründe dafür, dass Zertifikate wirksam sind, sind nicht nur ihre Nähe zu definierten Tätigkeitsfeldern, sondern auch ihre Transparenz und ihr Marketing. Da jeder Weiterbildungsanbieter Zertifikate erteilen kann, besteht ein unübersichtliches Angebot an Zertifikaten, deren Qualität und Verwertbarkeit schwer eingeschätzt werden kann, wenngleich es sich oft um hochgradige Spezialisierungen handelt, die für Nischenbereiche bedeutsam sind.

Gerade mit Blick auf die europäische Einigung und eine Standardisierung und Qualitätssicherung im Weiterbildungsbereich wird perspektivisch eine Regulierung und ordnungspolitische Durchdringung des Zertifikatswesens in der Weiterbildung nicht ausbleiben. Die Entwicklung der Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) in den Ländern weist eindeutig in diese Richtung. Dies kann und sollte unter Einschluss derjenigen Zertifikate und Nachweise erfolgen, die non-formales und informelles Lernen bestätigen. Der Bedarf und das Interesse an Abschlüssen und Zertifikaten sind auf jeden Fall groß.

Die beschriebene Vielzahl an Akteuren, Regelungen und Möglichkeiten bei Zertifikaten und Abschlüssen macht es für Bildungsinteressierte schwierig, ein individuell passendes Angebot zu finden. Insbesondere bei zeit- oder kostenintensiven Weiterbildungen oder Aufstiegsfortbildungen ist eine sorgfältige Recherche vor der Bildungsentscheidung unerlässlich. Unterstützung bei dieser Suche können unabhängige Beratungs- oder Informationsangebote bieten. In diesem Internetangebot sind unter anderem die möglichen Zertifikate und Abschlüsse der beruflichen Weiterbildung systematisiert und komprimiert beschrieben.

Es ist noch zu früh, die Konsequenzen der Anwendung der Qualifikationsrahmen abzuschätzen. Sicherlich werden sich einige Implikationen und Impact-Faktoren ergeben; erkennbar ist bereits jetzt ein deutlicher Impuls der Reformulierung von Curricula und Lehrplänen in Richtung „Outcome-Orientierung“ (faktisch eine stringentere Fassung der Lernziele) und eine Neudefinition von „Lernergebnisfeststellungen“ (statt „Prüfungen“). Auch hat sich durch den DQR die Abgrenzung des formalen Bereichs vom non-formalen Bereich zwischen 2012 und 2016 verändert. Eine Reihe von Fortbildungsabschlüssen (wie z.B. Fachwirte und Fachkaufleute) wurde in den DQR aufgenommen; dies hatte zur Folge, dass die entsprechenden Kurse und Teilnahmen in 2016 nicht mehr zur Weiterbildung (wie noch 2012), sondern zu den formalen Bildungsgängen gezählt werden. Dies kön-



nen verschiedene Führerscheine (z.B. Gabelstaplerschein) oder branchenbezogene Zertifikate (z.B. Schweißberpass) sein.

Umso wichtiger ist der Ruf nach einer Überprüfung; auch die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft weist bereits früh in ihrer Stellungnahme zum Europäischen und zum Deutschen Qualifikationsrahmen eindringlich auf die Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Begleitung bei der Umsetzung des Rahmenwerks hin. Untersucht werden sollten die Tauglichkeit der vorgesehenen Instrumente, mögliche Nebenfolgen und die Vermeidung von Ausschließungseffekten bezogen auf die Zielsetzung, Durchlässigkeit, Mobilität und Verbesserung der Zugänge zu Bildungsangeboten (DGfE 2010).

## Literatur

1. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2018), *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*, Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG.
2. Bilger F., Behringer F., Kuper H., Schrader, J. (Hrsg.). (2017), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2016*. Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG.
3. BIBB (Hrsg.). (2018), *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2018. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*, Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
4. BMBF, KMK (Hrsg.). (2012), *Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR)*, Bonn.
5. CEDEFOP (Hrsg.). (2017), *Overview of NQF Development in Europe*, Thessaloniki, <https://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/national-qualifications-framework-nqf/events> Zugriff am 12.04.2020.
6. CEDEFOP (Hrsg.). (2018), *Analysis and Overview of NQF – Descriptors in European Countries*, Thessaloniki, <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/5566> Zugriff am 12.04.2020.
7. Dehnbostel P., Meyer R. (2007), *Gleichwertigkeit beruflicher Kompetenzen stärken: Europäischer und deutscher Qualifikationsrahmen*, „Weiterbildung - Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends“, Nr. VI.
8. Duvekot R, Scanlon G., Charraud A.-M., Schuur K., Coughlan D., Nilsen-Mohn T. Paulusse J., Klarus R. (Eds.). (2007), *Managing European Diversity in Lifelong Learning – The many perspectives of the Valuation of Prior Learning in the European Workplace*, Nijmegen/Vught/Amsterdam: HAN University, Foundation EC-VPL & Hogeschool van Amsterdam.
9. FloristMPrV (2018), *Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Abschluss Geprüfter Floristmeister/Geprüfte Floristmeisterin. Stand: 03.03.2018*, <https://books.google.pl/books?id=-jUxPDwAAQBAJ&pg> Zugriff am 11.05.2020.
10. DGfE (2010), *Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, „Erziehungswissenschaft“, H. 41.
11. Europäische Kommission (2000), *Memorandum über Lebenslanges Lernen*, Brüssel.
12. Faulstich, P. (1997), *Kompetenz – Zertifikate – Indikatoren im Hinblick auf arbeitsorientierte Erwachsenenbildung*, in: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen*, Münster: Waxmann.
13. Faulstich P., Vespermann P. (2001), *Zertifikate in der Weiterbildung – Ergebnisse aus drei empirischen Explorationen*, Berlin: BBI.
14. Hanf G., Rein V. (2007), *Europäischer und Deutscher Qualifikationsrahmen: eine Herausforderung für Berufsbildung und Bildungspolitik*, „Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis“, Nr. 3.

15. Hochstätter H.-P. (2009), *Der zweite Bildungsweg als Black Box – Veränderungen und Optionen*, „Hessische Blätter für Volksbildung“, H. 3.
16. Käßlinger B. (2002), *Anerkennung von Kompetenzen: Definitionen, Kontexte und Praxiserfahrungen in Europa*. Bonn: DIE.
17. Käßlinger B. (2007), *Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
18. Moser K. (2003), *Diagnostik beruflicher Kompetenzen*, in: G. A. Straka (Hrsg.), *Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen*. Münster: Waxmann.
19. Nuissl E. (2003), *Leistungsnachweise in der Weiterbildung*. „Literatur- und Forschungsreport“, H. 4.
20. Nuissl E. (2014), *Non-formales Lernen im Deutschen Qualifikationsrahmen*, „Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis“, H. 4.
21. Oehler C. (1980), *Geschichte und Begründung des Berechtigungswesens*, „Hessische Blätter für Volksbildung“, H. 2.
22. Schulenberg W. (1968), *Plan und System – Zum Ausbau der deutschen Volkshochschulen*, Weinheim: Beltz.
23. Tietgens H. (1992), *Zertifikate als Lernhilfen und Leistungsnachweise*, „Grundlagen der Weiterbildung“, Nr. 111.
24. Tietgens H. (1995), *75 Jahre Volkshochschule*, in: E. Nuissl, H. Tietgens (Hrsg.), *Mit demokratischem Auftrag*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
25. Vespermann P. (2005), *Zertifikate und System – Eine mehrstufige empirische Exploration im IT-Weiterbildungsbereich*, Münster: Waxmann.

**prof. dr hab. Ekkehard Nuissl** – Technische Universität Kaiserslautern

**prof. dr hab. Ewa Przybylska** – Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie

# Nowe sposoby wytwarzania wiedzy – wybrane implikacje dla badań naukowych

New ways of generating knowledge – selected implications for scientific research

**Keywords:** traditional ethos of academic learning, Mode 2, post-academic learning, post-normal learning, triple helix, quadruple helix, five-element helix, knowledge production, research.

**Summary:** Facing contemporary global challenges and the ecological crisis, traditional knowledge production is insufficient. Over the past few decades, new models of knowledge production have emerged, such as post-academic science, post-normal science, Mode 2, triple, quadruple, and quintuple helix. Each subsequent model is more complex. The trend has a great impact on academic life and scientific research. This article aims to explore the changes in knowledge production and its selected consequences for the scientific research such as the steering of research priorities, commercialization of research, managing research, social credibility of research, transdisciplinarity, and doing research in teams, research networks, and the growing importance of applied and mixed-method research.

**Słowa kluczowe:** tradycyjny etos nauki akademickiej, tryb 2, post-akademicka nauka, post-normalna nauka, potrójna helisa, poczwórna helisa, pięcioelementowa helisa, wytwarzanie wiedzy, badania naukowe.

**Streszczenie:** W obliczu współczesnych wyzwań globalnych i kryzysu ekologicznego tradycyjny sposób wytwarzania wiedzy jest niewystarczający. Na przestrzeni ostatnich kilku dekad zaczęły pojawiać się nowe modele wytwarzania wiedzy w postaci post-akademickiej nauki, post-normalnej nauki, trybu 2, potrójnej, poczwórnej, a także pięcioelementowej helisy. Każdy kolejny model charakteryzuje się coraz większym stopniem złożoności. Nie bez wpływu pozostaje to na środowisko akademickie oraz na badania. Celem artykułu jest wskazanie na zmiany w sposobach wytwarzania wiedzy oraz ukazanie wybranych konsekwencji dla prowadzenia badań naukowych. W wyniku przeprowadzonych analiz udało się wyodrębnić kilka znaczących zmian w badaniach naukowych, jakie zaszły na przestrzeni ostatnich kilkunastu lat. Zaliczone do nich zostało: odgórne ustalanie celów i priorytetów badawczych, komercjalizacja badań, zjawisko zarządzania badaniami, społeczne uwiarygodnianie badań, transdyscyplinarność i zespołowość badań, usieciowienie badań oraz wzrost znaczenia badań stosowanych i mieszanych.

## Dyscyplinarny sposób wytwarzania wiedzy

Dyscyplinarny sposób wytwarzania wiedzy łączy się z Mertonowskim modelem etosu nauki (Gibbons i in., 1994; Nowotny i in., 2003, s. 179–194; Ziman, 1996a,

s. 67–80; Ziman, 1996b, s. 751–754), który obejmuje kilka ważnych norm lub imperatywów instytucjonalnych nazywanych komunalizmem, uniwersalizmem, bezinteresownością, oryginalnością oraz zorganizowanym sceptycyzmem (Merton, 1973, s. 297–302; 1982, s. 580). Zasady te ściśle związane są z nauką akademicką uprawianą na wyższych uczelniach uzależnionych od zewnętrznego finansowania. Z czasem do tych norm Merton dodał także pokorę wobec nagromadzonej przez wcześniejsze pokolenia naukowców wiedzy, a John Ziman (1996a, s. 67–80, 1996b, s. 751–754) normę w badaniach naukowych.

Stary sposób wytwarzania wiedzy związany jest z tradycyjnym akademickim, dyscyplinarnym sposobem wytwarzania wiedzy, w ramach którego skupiano się na badaniach podstawowych i odkryciach mających rozwijać daną dyscyplinę naukową, a z drugiej strony dostarczających kompleksowych wyjaśnień na temat mechanizmów rządzących światem. Prowadzone badania nie mają charakteru aplikacyjnego i nie są bezpośrednio nastawione na rozwiązywanie konkretnych i palących problemów społecznych. Zarówno treść, jak i jakość wytwarzanej wiedzy kontrolowana jest przez ekspertów oraz recenzentów reprezentujących daną dyscyplinę. Miarą sukcesu w tym modelu jest tzw. *doskonałość naukowa* odnosząca się do prowadzenia takich badań, w których możliwe jest osiągnięcie najwyższego poziomu teoretycznego, metodologicznego i empirycznego. Jak się okazuje, zachodnie kultury akademickie w przeważającej mierze wspierają tradycyjny sposób wytwarzania wiedzy (Carayannis, Campbell, 2009; Watson, 2014).

### **Kontekst zmian dla nowych sposobów wytwarzania wiedzy**

Konieczność zmian w sposobach wytwarzania wiedzy podyktowana jest ogólniejszymi przemianami, jakie zachodzą obecnie na świecie. Nowe technologie informacyjno-komunikacyjne wraz z nowoczesnymi systemami przetwarzania danych mają duży wpływ na kształtowanie się procesów politycznych, ekonomicznych i społecznych. Przyczyniły się między innymi do tego, że w coraz większym stopniu żyjemy w „jednym świecie”, gdzie jednostki, grupy, a nawet całe społeczeństwa są od siebie wzajemnie uzależnione. Określa się to mianem globalizmu (Giddens, 2008).

Procesy globalizacyjne dotyczą prawie wszystkich aspektów świata społecznego. Są one dynamiczne, wysoce złożone, często wewnętrznie sprzeczne, a zatem trudno przewidywalne i kontrolowalne. Niosą ze sobą ryzyka wcześniej nieznanego człowiekowi, których zarówno przyczyny, jak i skutki trudno ustalić. Chodzi tu przede wszystkim o ryzyka stwarzane przez człowieka, które w dużej mierze związane są z ingerowaniem w środowisko naturalne (urbanizacja, produkcja przemysłowa, zanieczyszczenie środowiska, zmiany w krajobrazie, elektrownie węglowe, wodne, jądrowe, nowoczesne rolnictwo, technologie produkcji żywności itp.). Ma to wpływ na ryzyko zmiany klimatu czy zdrowie człowieka. Na to nakłada się szereg splecionych ze sobą zmian zachodzących w sferze życia społecznego, jak światowy przyrost naturalny, problemy migracyjne, nierówności społeczne, wyczerpywanie się zasobów, potrzeba ciągłego uaktualniania wiedzy, opanowywania nowych umiejętności

podyktowanych zmiennością zatrudnienia, wymóg mobilności geograficznej, dostosowanie do zmian na rynku pracy czy natychmiastowe reagowanie na nieprzewidziane okoliczności. To wszystko prowadzi do stwierdzenia, że żyjemy w społeczeństwie ryzyka (Beck, 2002, 2012).

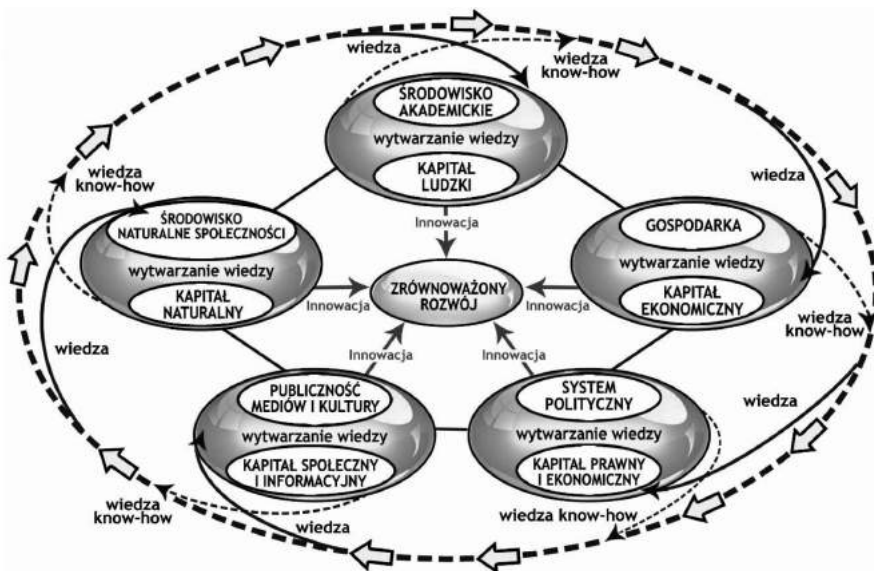
Nauka i technologia miały pomóc w kontrolowaniu świata i przewidywaniu przyszłości. Zamiast tego społeczeństwa muszą zmagać się z negatywnymi skutkami rozwoju. Przyrost wiedzy zamiast niwelować niepewność, staje się jej źródłem. Projekt modernizacji nie zmniejsza ryzyka, ale wyostża świadomość jego istnienia i czyni go społecznie widzialnym (Beck, 2012). Okazało się, że postęp nauki nie oznacza zwiększenia zakresu kontroli nad rzeczywistością, a raczej lepsze zrozumienie złożoności, którą trudno kontrolować. Żyjemy w czasach, w których tradycyjne instytucje nie wystarczają, aby poradzić sobie z kryzysami czy niepewnym statusem faktów. Takie zjawiska, jak globalizm, glokalizm<sup>1</sup>, kryzys ekologiczny, a także ryzyka związane ze złożonymi sieciami zależności pomiędzy państwami, systemami, sektorami, przedsiębiorstwami, wymuszają nieliniarne i dynamiczne podejście do sposobów wytwarzania wiedzy. Stare modele wymagają reorientacji, rekonceptualizacji. Wiodąca do tej pory rola nauki i jej odpowiedzialność została znacznie ograniczona. Etos nauki zredukowany został do jej metodologii (Kiepas, 1997, s. 101–111). W miejsce starego porządku pojawia się nowy sposób wytwarzania wiedzy, który określany jest trybem 2 (Mode 2) (Gibbons i in., 1994; Nowotny i in., 2003, s. 179–194), trybem 3 (Jimenez, 2008, s. 48–56), potrójną helisą (Etzkowitz, 2008), poczwórną helisą (Carayannis, Campbell, 2009, s. 201–234) post-normalną nauką (Funtowicz, Ravetz, 1995, s. 146–161; Ravetz, 1999, s. 647–654), czy post-akademicką nauką (Ziman, 1996a, s. 67–80). Każde z tych podejść nieco inaczej ujmuje sposoby wytwarzania wiedzy. Mają też wiele cech wspólnych. W opracowaniu tym ilekroć będzie mowa o nowym sposobie wytwarzania wiedzy, tylekroć będzie chodziło o zbiorcze ujęcie tych podejść, które najpełniej wyraża się w modelu pięcioelementowej helisy.

## Nowe sposoby wytwarzania wiedzy

Przez lata powstawały różne modele wytwarzania wiedzy, a każdy następny charakteryzował się coraz większym stopniem złożoności. Klasyfikację otwiera tryb 1 (Gibbons i in., 1994), który wiąże się z akademickim sposobem wytwarzania wiedzy egzemplifikującym się w Mertonowskim etosie nauki. Z czasem zastąpiony on został nauką post-normalną (Funtowicz, Ravetz, 1995, s. 146–161; Ravetz, 1999, s. 647–654), post-akademicką (Gibbons i in., 1994; Nowotny i in., 2003, s. 179–194; Ziman, 1996a, s. 67–80; Ziman, 1996b, s. 751–754), którą wiązano także z trybem 2.

<sup>1</sup> Pojęcie *glokalizacji* powstało na skutek połączenia terminu globalizacji i lokalizacji. Oznacza adaptację globalnych działań do lokalnych warunków w myśl zasady „działaj globalnie, myśl lokalnie”. Na gruncie nauk społecznych mianem glokalizacji określa się zjawisko wzajemnego przenikania się wpływów procesów globalizacji na lokalne społeczności i kultury oraz lokalnej kultury na procesy globalizacyjne (Konopka, 2015, s. 20–29; Kuciński, 2011, s. 15–39).

Sprowadza się on do wytwarzania wiedzy aplikowalnej, prowadzenia transdyscyplinarnych badań, heterogeniczności i organizacyjnej różnorodności, społecznej odpowiedzialności i refleksyjności oraz do poszerzonej kontroli jakości badań (Gibbons i in., 1994; Nowotny i in., 2003, s. 179–194). Ponad dekadę temu pojawił się model potrójnej helisy splatającej trzy wiązki wytwarzania wiedzy oznaczające: a) środowisko akademickie/badania naukowe, b) przemysł/biznes, c) państwo/rząd. Model ten koncentruje się na wytwarzaniu innowacji dla gospodarki, przyczyniając się w ten sposób do budowania gospodarki opartej na wiedzy (Etzkowitz, 2008; Leydesdorff, Etzkowitz, 1998, s. 195–203). Z czasem dodano kolejną spiralę, w której ważną rolę odgrywa d) publiczność mediów i kultury oraz społeczeństwo obywatelskie. Model ten znany jest jako poczwórna helisa. Promuje on ideę społeczeństwa i demokracji opartej na wiedzy. Wskazuje, że zrównoważony rozwój gospodarki opartej na wiedzy możliwy jest wyłącznie z jednoczesnym rozwojem społeczeństwa opartego na wiedzy (Carayannis, Campbell, 2009, s. 201–234). Najszerszym ujęciem i ostatnim jest pięcioelementowa helisa, która swoim zasięgiem obejmuje wszystkie wymienione do tej pory elementy, gdzie dodana została jeszcze wiązka związana z e) środowiskiem naturalnym społeczności (zob. rys. 1). Model ten uwrażliwia na kwestie ekologiczne i wytwarza wiedzę prowadzącą do przemian społeczno-ekologicznych społeczeństw i gospodarek (Carayannis, Barth, Campbell, 2012, s. 1–12).



Rys. 1. Model pięcioelementowej helisy

Źródło: Carayannis, Barth, Campbell, 2012, s. 7.

Ten ostatni, pięcioczynnikowy model wytwarzania wiedzy jest najszerszy i zawiera w sobie wszystkie składowe wcześniejszych modeli nazwanych tu podsystemami. Pierwszy odnosi się do środowiska akademickiego, badań naukowych,



uniwersytetu i jego tradycji, systemu szkolnictwa wyższego. Wytwarzana wiedza zarówno w ramach prowadzonych badań, jak i nauczania prowadzi do powstania kapitału ludzkiego (*human capital*) – badaczy, naukowców, nauczycieli akademickich, studentów, akademickich inicjatyw itp. Drugi związany jest z przemysłem, biznesem szeroko rozumianą gospodarką. Zaliczyć można do niego różne przedsiębiorstwa produkcyjne, usługowe, banki itp. Ta helisa koncentruje się na kapitale ekonomicznym (*economic capital*) – środkach pieniężnych, maszynach, produktach, technologiach itp. Trzecią spiralę tworzy państwo, rząd czy bardziej ogólnie system polityczny. Określa ona kierunek rozwoju państwa przez tworzenie określonego prawa i porządku. W tym przypadku do głosu dochodzi kapitał polityczny i prawny (*political and legal capital*) – prawo, idee, plany, akty, politycy itp. Czwarty podsystem zwraca uwagę na publiczność mediów (Internet, tv, radio, gazety itp.), gdzie wytwarzany jest kapitał informacji (*capital of information*), i publiczność kultury (tradycja, wartości, normy, zasady itp.), gdzie pojawia się kapitał społeczny (*social capital*). Ostatnią spiralę tworzy środowisko naturalne społeczności, czyli miejsce, w którym żyją ludzie, a na które składają się naturalne zasoby, ziemia, woda, zwierzęta itp. Mówi się tu o kapitale naturalnym (*natural capital*) (Carayannis, Barth, Campbell, 2012, s. 1–12). Pięcioelementowa helisa umożliwia wytwarzanie wiedzy zarówno w interdyscyplinarnej, jak i transdyscyplinarnej sposób. Łączy w sobie całe spektrum różnych porządków dyscyplinarnych – nauk przyrodniczych, społecznych i humanistycznych (Carayannis, Campbell, 2010, s. 41–69). Następuje tu cyrkulacja wiedzy (*circulation of knowledge*) pomiędzy podsystemami, która ma właściwości wejściowe i wyjściowe każdego z tych podsystemów. W ten sposób powstaje wiedza stabilizująca cały system oraz wiedza innowacyjna przyczyniająca się do rozwoju całego systemu (Barth, 2011, s. 1–14; Carayannis, Campbell, 2010, s. 41–69).

### **Wybrane implikacje zmian sposobów wytwarzania wiedzy dla badań naukowych**

Opisywane zmiany w sposobie wytwarzania wiedzy niosą ze sobą konsekwencje w postaci przeobrażeń na gruncie badań naukowych. Poniższa lista nie jest wyczerpująca.

#### **Odgórnie ustalanie celów i priorytetów badawczych**

Cele badań są coraz częściej ustalone odgórnie. Dzieje się tak zarówno na poziomie ponadnarodowym, jak i krajowym (Nowotny i in., 2003, s. 179–194). Takie instytucje jak Komisja Europejska czy rządy poszczególnych krajów wyznaczają kierunki badań i wskazują na co można uzyskać dofinansowanie. Nierozłącznie jest to związane z prowadzeniem polityki, a przez to badania niekoniecznie muszą być odpowiedzią na realne problemy społeczne.

#### **Komercjalizacja badań**

Komercjalizacja badań związana jest z uzyskiwaniem takich wyników badań, które mogą zostać wykorzystane przez społeczeństwo. Szczególnie dotyczy to projektów

finansowanych ze środków publicznych. Ten transfer wiedzy ma ożywić innowacyjność i konkurencyjność gospodarki, a także podnieść poziom nauki. Innymi słowy, badania naukowe postrzegane są jako czynnik wzrostu gospodarczego (Nowotny i in., 2003, s. 179–194).

### Zarządzanie badaniami

W zarządzaniu badaniami nacisk kładziony jest na ich ocenę i skuteczność. Od momentu wstąpienia do Unii Europejskiej w Polsce da się zaobserwować znaczący wzrost działań związanych z audytem, oceną, ewaluacją i szeroko zakrojoną kontrolą procesu badawczego. Trend ten jest także zauważalny w zachodnich społeczeństwach i prowadzi do konkluzji, że obecnie żyjemy w „społeczeństwie audytu” (Nowotny i in., 2003, s. 179–194).

### Społeczne uwiarygodnienie badań

Okazuje się, że o wiarygodności i rzetelności badań nie może już orzekać wąska grupa dziedzinowych recenzentów, ponieważ obecny sposób wytwarzania wiedzy daleko wychodzi poza wiedzę dyscyplinarną jednego z recenzentów. Wiedza musi być jeszcze społecznie rzetelna (*socially robust*). Innymi słowy, gwarantem wiarygodności wiedzy jest nie tylko wąska grupa specjalistów danej dziedziny, ale szersza społeczność, do której należą zarówno ci, którzy tę wiedzę wytworzyli, jak i ci, którzy ją rozpowszechniają oraz użytkują. W ten sposób zanika ścisły podział na ekspertów i laików, a w miejsce tego pojawia się zjawisko relacyjności pomiędzy akademią a społeczeństwem (Nowotny, Scott, Gibbons, 2001).

### Transdyscyplinarność badań – zespołowość

Normą w badaniach naukowych staje się praca na styku wielu dyscyplin akademickich, a nawet wyjście poza ich granice. Cenione jest podejście transdyscyplinarne. Traktuje się je jako jedną z wielu cech nowego sposobu wytwarzania wiedzy. Wiedza aplikacyjna potrzebuje współpracy wielu różnych dyscyplin. Dotyczy to szczególnie złożonych problemów, gdy wymaga się szerszego spojrzenia na dane zagadnienie (Ziman, 1994, 1996a). Transdyscyplinarność jako nowy sposób wytwarzania wiedzy przeciwstawiany jest hegemonii gromadzenia pola badań, gdzie dominują odrębne dyskursy instytucjonalnie strzeżone i zorganizowane w ujęciu dyscyplinarnym.

### Usieciowienie badań

Usieciowienie badań związane jest ze wzajemnie powiązаныmi relacjami i współpracą, jaka odbywa się na poziomie międzyosobowym, międzyorganizacyjnym i międzysektorowym. Do prowadzonego dyskursu włączana jest coraz większa liczba dostępnych publikacji. Możliwe jest to dzięki nowym technologiom, które skracają nie tylko dystans geograficzny, ale umożliwiają szybką reakcję na przedstawiane tezy, pomysły czy rozwiązania. Pomocne w tym zakresie są menadżery bibliografii, jak *Mendeley*, *Zotero*, *EndNote*, *Papers*, *Citavi*, które służą do zarządzania, organizacji i dzielenia się publikacjami naukowymi online. Obecność na takich portalach jak



*Academia.edu*, *ResearchGate* czy budowanie własnego profilu w systemie *ORCID* okazuje się dziś koniecznością. Nowe technologie umożliwiają natychmiastową komunikację i sprawny obieg informacji. Pozwalają na wirtualne spotkania, w czasie których można wymienić się poglądami, wspólnie analizować dane czy napisać artykuł.

### **Badania stosowane**

Nowy sposób wytarzania wiedzy doprowadził do wzrostu znaczenia prowadzenia badań stosowanych w ośrodkach uniwersyteckich (Melosik, 2012, s. 21–34; Nowotny i in., 2003, s. 179–194). Nie są one tak jeszcze powszechne w naukach humanistycznych, jak w inżynierjno-technicznych, medycznych czy naukach o zdrowiu. Ich popularność zależna jest także od kultury badań w danym kraju. Ewolowały głównie poza środowiskiem akademickim. Pomimo że wiedza wytwarzana jest w interdyscyplinarnych zespołach, bardziej ma charakter lokalny aniżeli uniwersalny. Być może część tej wiedzy dałoby się z powodzeniem przetransferować np. na inne obszary rzeczowe, ale nie taki cel leży u podstaw jej tworzenia. Tu liczą się umiejętności, wiedza i kompetencje z zakresu rozwiązywania konkretnych problemów, a nie poznania rzeczywistości społecznej jako takiej. Badania stosowane szybko się upowszechniły, ale nie rozwinęła się jednorodna kultura ich prowadzenia.

### **Badania mieszane**

Wraz ze wzrostem znaczenia badań stosowanych na ważności zyskują także i badania mieszane, które ufundowane są na światopoglądzie pragmatycznym, w którym nacisk kładziony jest na praktyczną skuteczność i rozwiązywanie problemów (Creswell, 2013). Okazuje się, że metody są nieważne. Ważniejsze są problemy badawcze. Zatem każdy sposób badania, który przyniesie odpowiedź na postawione pytanie, jest dozwolony.

### **Zakończenie**

Obecnie mamy do czynienia z napięciem pomiędzy zwolennikami starego porządku dyscyplinarnego a orędownikami mieszania gatunków, podejść, refleksji filozoficznych, inaczej przekraczania granic, a nawet ich upłynnienia czy zniesienia. Przybiera to postać dwóch koegzystujących ze sobą modeli wytwarzania wiedzy. Pierwszy, tradycyjny, łączony jest z pracą indywidualną. Natomiast drugi związany jest z wytarzaniem wiedzy zespołowo na wzór małych przedsiębiorstw produkujących wysokiej klasy towary, które muszą zostać sprzedane na wolnym rynku, gdzie konkurencja jest bardzo wysoka. Łączy się tu indywidualizm akademickiego sposobu pracy z działaniami zespołowymi.

Opisane w artykule przeobrażenia doprowadziły do wyłonienia nieliniarnego modelu wytwarzania wiedzy, w ramach którego jednocześnie mogą być prowadzone badania podstawowe, stosowane oraz prace rozwojowe. Powoływane są konsorcja, w których współpracować ze sobą mogą jednostki uniwersyteckie, organizacje

pozarządowe, przedsiębiorstwa czy stowarzyszenia. Na tej wspólnej płaszczyźnie splatają się różne kapitały (ludzki, ekonomiczny, polityczny i prawny, informacyjny, społeczny, naturalny) uczestniczące w cyrkulacji i współwytwarzaniu wiedzy.

Nowe sposoby wytwarzania wiedzy są także przedmiotem krytyki. Główne zarzuty odnoszą się do tego, że zmiany, o których piszą autorzy tych koncepcji, nie są fundamentalne. Dotyczą wybranych dziedzin nauki, szczególnie tych blisko związanych z polityką. Widoczne zmiany nie mają charakteru ontologiczno-epistemologicznego, a raczej rodzaj i zakres tych zmian da się wytłumaczyć upolitycznieniem nauki. Zwraca się uwagę, że transdyscyplinarność jest bardziej postulowaną aniżeli rzeczywistą praktyką, co ma swój wyraz w finansowaniu przede wszystkim badań o charakterze dyscyplinarnym, a w najlepszym wypadku multidyscyplinarnym. Zdaniem krytyków nowe sposoby wytwarzania wiedzy sprowadzają się do trzech podstawowych procesów: a) scjentyzacji polityki, b) upolitycznienia nauki oraz c) medializacji związku między polityką a nauką (Weingart, 1997, s. 591–613). Pierwszy z procesów wskazuje, że nowe sposoby wytwarzania wiedzy najczęściej koncentrują się na wybranych dziedzinach, które w szerszym znaczeniu powiązane są z takimi obszarami jak polityka, środowisko, zdrowie, energia czy technologia. Tandem nauka – polityka służy do kształtowania polityki regulacyjnej i interwencyjnej. Drugi z omawianych procesów informuje, że wszędzie tam, gdzie w grę wchodzi wartości takie jak zdrowie, indywidualność, godność ludzka itp., państwo stara się spełnić swą funkcję prewencyjną. Rządy, organizacje pozarządowe oraz wszystkie pozostałe strony uczestniczące w polityce wykorzystują wiedzę naukową dla uzasadnienia własnych interesów. W walce o lepsze argumenty rywalizują o coraz nowszą wiedzę, uzależniając od tych interesów ośrodki badawcze. Ostatni z procesów ukazuje, że zjawiska badane przez naukę, które są istotne dla politycznej legitymizacji, stają się głównymi tematami eksplorowanymi w mediach, tym samym będąc przedmiotem zainteresowania opinii publicznej (Oniszczyk, 2014, s. 176–189; Weingart, 1997, s. 591–613).

Należy także zdać sobie sprawę, że opisane przeobrażenia nie tylko prowadzą do zerwania tradycji akademickiej, ale także do ustalenia nowej kultury badawczej. Nowy sposób wytwarzania wiedzy jest zarządzany i kontrolowany przez menedżerów i sponsorów. Naukowcy stają się łatwo dającymi się podmienić jednostkami siły roboczej. Na niższych szczeblach reprezentują go szeregowi proletariusze nauki – wyrobownicy, na wyższych zaś profesariat (Welch, 1997, s. 299–303). Obie grupy pozbawione są prawa własności do produktów swojej pracy. Jest to era nauki uprzemysłowionej (*industrialized science*). Wiedza nie jest rozpatrywana jako dobro społeczne, ale własność intelektualna, która jest wytwarzana, przetwarzana, gromadzona i traktowana jak inny towar czy usługa, łatwo poddająca się monetyzacji. Tak między innymi działa społeczeństwo wiedzy, w którym do zrozumienia jego istoty należało powołać nowy język – język aplikacji, trafności, kontekstualizacji, zasięgu, transferu technologii i zarządzania wiedzą. Tradycyjnie uprawiane badania, w których wytwarzana była wysokiej jakości wiedza, ale znana i możliwa do odczytania dla wąskiej grupy specjali-

stów, postrzegana jest jako zagrożenie dla wolnej myśli i otwartego społeczeństwa. Zatem nowy język powołał nowy sposób komunikowania, nowy rodzaj literatury tzw. modernizacyjnej podkreślającej potrzebę lepszego dostosowania priorytetów badawczych do celów społecznych, ekonomicznych i społecznych (Gibbons i in., 1994; Nowotny i in., 2003; Ziman, 1996a). Przeobrażenia dotknęły także metodologię badań społecznych. W niektórych krajach powoływane są specjalne instytucje, których zadaniem jest identyfikacja metodologicznych innowacji. Zazwyczaj związane są one z wprowadzeniem nowych technologii, nowych sposobów wykorzystania istniejących teoretycznych perspektyw i metod, a także prowadzenia badań w zespołach interdyscyplinarnych (Xenitidou, Gilbert, 2009).

Przejście ze starego, akademickiego sposobu wytwarzania wiedzy na nowy wcale nie oznacza unieważnienia istniejącej racjonalności postępowania badawczego, które nadal funkcjonuje i wydaje się, że jeszcze długo funkcjonować będzie w ramach nauki akademickiej. Z drugiej strony nie można całkowicie się zamykać i pozostawać obojętnym wobec przemian, jakie zachodzą w nauce.

### Bibliografia:

1. Barth T. D. (2011), *The idea of a green new deal in a Quintuple Helix Model of knowledge, know-how and innovation*, „International Journal of Social Ecology and Sustainable Development” 1(2).
2. Beck U. (2002), *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
3. Beck U. (2012), *Spółczesność światowego ryzyka. W poszukiwaniu utraconego bezpieczeństwa*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
4. Carayannis E., Campbell D. F. (2009), „Mode 3 and Quadruple Helix”. *Toward a 21st century fractal innovation ecosystem*, „International Journal of Technology Management” 46(3–4).
5. Carayannis E. G., Barth T. D., Campbell D. F. (2012), *The Quintuple Helix innovation model. Global warming as a challenge and driver for innovation*, „Journal of Innovation and Entrepreneurship” 1(1).
6. Carayannis E. G., Campbell D. F. (2010), *Triple Helix, Quadruple Helix and Quintuple Helix and how do knowledge, innovation and the environment relate to each other? A proposed framework for a trans-disciplinary analysis of sustainable development and social ecology*, „International Journal of Social Ecology and Sustainable Development” 1(1).
7. Creswell J. W. (2013), *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
8. Etzkowitz H. (2008), *The triple helix. University-industry-government innovation in action*, Routledge, New York.
9. Funtowicz S. O., Ravetz J. R. (1995), *Science for the Post Normal Age*, [w:] L. Westra, J. Lemons (Red.), *Perspectives on ecological integrity*, Springer, Dordrecht.
10. Gibbons M., Limoges C., Nowotny H., Schwartzman S., Scott P., Trow M. (1994), *The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies*, Sage, London.
11. Giddens A. (2008), *Socjologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
12. Jimenez J. (2008), *Research socially responsible. May we speak of a Mode 3 knowledge production*, „Electronic Journal of Communication, Information, and Innovation in Health” 2(1).

13. Kiepas A. (1997), *Racjonalność i etos nauki w obliczu ryzyka ekologicznego*, „Studia Philosophiae Christianae” 33(2).
14. Konopka D. (2015), *Glokalizacja zaufania publicznego jako nowa kategoria socjoekonomiczna*, „Kwartalnik Nauk o Przedsiębiorstwie” 3.
15. Kuciński K. (2011), *Glokalizacja jako indygenizacja globalizacji*, „Rocznik Żyrardowski” 9.
16. Leydesdorff L., Etzkowitz H. (1998), *The triple helix as a model for innovation studies*, „Science and Public Policy” 25(3).
17. Merton R. K. (1973), *The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations*, The University of Chicago Press, Chicago-London.
18. Merton R. K. (1982), *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Wydawn. Naukowe PWN, Warszawa.
19. Nowotny H., Scott P., Gibbons M. (2003), *Introduction. 'Mode 2' revisited. The new production of knowledge*, „Minerva” 41(3).
20. Oniszczyk Z. (2014), *Teoretyczne i praktyczne aspekty mediatyzacji polityki w Niemczech*, „Zeszyty Prasoznawcze” 2(218).
21. Ravetz J. R. (1999), *What is Post-Normal Science*, „Futures-the Journal of Forecasting Planning and Policy” 31(7).
22. Watson D. (2014), *The question of conscience. Higher education and personal responsibility*, Institute of Education Press, London.
23. Weingart P. (1997), *From 'Finalization' to 'Mode 2'. Old Wine in New Bottles?*, „Social science information” 36(4).
24. Ziman J. (1994), *Prometheus bound. Science in a dynamic steady state*, Cambridge University Press, Cambridge.
25. Ziman J. (1996a), „*Post-academic science*”. *Constructing knowledge with networks and norms*, „Science Studies” 9(1).
26. Ziman J. (1996b), *Is science losing its objectivity?*, „Nature” 382.

### Netografia:

Xenitidou M., Gilbert N. (2009), *Innovations in social science research methods*. Pobrano z: <http://eprints.surrey.ac.uk/2271/>.

**dr Marcin Muszyński** – Uniwersytet Łódzki, Katedra Andragogiki i Gerontologii Społecznej

**Małgorzata Kowalska**

ORCID: 0000-0001-9826-1660

**Zoltán Pete**

ORCID: 0000-0003-4600-8967

**István Vidovszky**

ORCID: 0000-0001-7179-0642

DOI: 10.34866/mnyv-2d56

---

# National and European skills competitions – Hungarian experience

Krajowe i europejskie konkursy umiejętności – doświadczenia węgierskie

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

**Abstract:** The labor market today is looking for qualified employees, and their shortage is still one of the biggest problems for employers. Skills development is an answer to the problem since well trained professionals have a greater chance of entering a successful career. The article discusses the idea of skills competitions which motivate young people to struggle for excellence in their professions. The Hungarian experience is analyzed since it was the first eastern European country to organize an international skills event, EuroSkills 2018 in Budapest. In order to choose national representatives qualifying competitions are organized. In the past, Hungarian private businesses and sponsors of various trades organized such events at different times and venues which proved to be chaotic and ineffective. However, when the Hungarian Chamber of Commerce and Industry (MKIK) was delegated to all tasks and responsibilities related to Hungary's participation in EuroSkills and WorldSkills competitions, the national qualifying events started to attract increasing numbers of participants and visitors. Undoubtedly, merging single events into one large-scale national event "Szakma Sztár Fesztivál" allowed to reach a wide target group as well as provide a forum to meet with representatives of different sectors of industry; a practice worth implementing everywhere.

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

**Streszczenie:** Rynek pracy poszukuje wykwalifikowanych pracowników, a ich niedobór jest nadal jednym z największych problemów pracodawców. Rozwój umiejętności może być odpowiedzią na tę sytuację, ponieważ dobrze wyszkoleni specjaliści mają większą szansę na udaną karierę. Artykuł omawia ideę konkursów umiejętności, które motywują młodych ludzi do osiągnięcia doskonałości w swoich zawodach. Brane są pod uwagę doświadczenia węgierskie, ponieważ był to pierwszy kraj Europy Wschodniej, w którym w 2018 zorganizowano międzynarodowy konkurs umiejętności EuroSkills. Żeby pozyskać zawodników, organizowane są krajowe mistrzostwa umiejętności traktowane jako eliminacje do wydarzeń międzynarodowych. W przeszłości

węgierskie firmy prywatne i sponsorzy różnych branż organizowali lokalne konkursy umiejętności, które odbywały się w różnym czasie i w różnych miejscach, jednak procedura ta okazała się chaotyczna i nieskuteczna. Dopiero kiedy Węgierska Izba Przemysłowo-Handlowa (MKIK) została delegowana do wszystkich zadań i obowiązków związanych z udziałem Węgiei w konkursach EuroSkills i WorldSkills, krajowe konkursy kwalifikacyjne zaczęły przyciągać coraz większą liczbę uczestników i obserwatorów. Niewątpliwie połączenie pojedynczych wydarzeń w jedno wydarzenie ogólnokrajowe pod nazwą „Szakma Sztár Fesztivál” pozwoliło dotrzeć do szerokiej grupy odbiorców, a także zapewnić forum spotkań pomiędzy edukacją a rynkiem pracy.

## Introduction

The purpose of vocational education and training is to prepare students for specialized occupations and equip them in relevant skills and experience that employers demand today. A vocational graduate should have necessary knowledge and skills to pass vocational examination, perform his learned profession well and actively participate in the continuously changing labor market. However, the reality often proves different. The graduates are not trained enough and they lack practical skills. Young people are also not motivated to improve their skills.

In the Hungarian school system after the 8-grade primary school there are three opportunities for further education. These are the 4-grade grammar school, the vocational secondary school, and the three-grade vocational training school. The reform of the vocational education is now being prepared and the new system will enter into force in September 2020. The preparation of the reform is coordinated by the Ministry for Innovation and Technology (ITM) and to facilitate social consultation the Ministry has established two important advisory bodies. One of them is the Chamber of Industry and Commerce (MKIK) that has established and coordinates 16 Sectoral Skills Councils (ÁKT), the members of which are representatives of companies operating in a given sector. ITM has also set up the Vocational Training Innovation Council (SZIT) whose members include representatives of employers and workers' associations as well as representatives of some multinational companies and various institutions connected with vocational training.

Under the expected reform the overall structure of vocational education and training will change completely. In the first year, trainees will take part in a general basic training for a given sector and they will take an exam at the end of the year. They will then choose a profession and enter into a special employment contract with a company; a contract considered an employment relationship. Students will spend more time on internships at the entrepreneurs' than at school and they will receive high scholarships too.

In the face of the reform, institutions related to VET education have to develop schemes of mutual cooperation because joint actions of education representatives, employers and social environment partners lie in the interest of

high quality vocational education and training. One of the key values that can be obtained through that cooperation is the adaptation of the content of education to the needs of employers. It could be assumed that employees are the assets of a business. Investment in vocational training is a solution to an acute shortage of qualified and trained professionals and it can improve any business. In-company vocational training is the best way to prevent shortage of qualified staff in the future. Undoubtedly, vocational education and training provides employees relevant industry knowledge and expertise. Nevertheless, the core curricula for technical professions should be first modernized to meet the market needs, and VET schools should obtain access to modern technologies and industry solutions. On the one hand, the competitiveness of a business would rise because employers would not have to worry about finding well-trained and qualified people. On the other hand, candidates with core skills and proper practical exposure have more chances of getting hired as compared to those who lack experience and skills. It seems it is a win win situation and there is no doubt that the cooperation between education and industry is beneficial to both parties, however, it is still facing major obstacles.

### **WorldSkills & EuroSkills**

One of the forms of cooperation between the educational sector and employers are skills competitions for VET trainees. WorldSkills International and WorldSkills Europe are non-profit organizations that promote excellence in the field of skills and competence development. The organizations raise awareness of the importance of high quality vocational education and training around the world and in Europe. Their main aim is to inspire young people to turn their passions into a profession by means of the biennial Worldskills and EuroSkills events, which gather hundreds of participants and thousands of viewers making the contests a point of reference. The EuroSkills event fits in the EU policy to promote skills and raise awareness of the importance and the need for highly trained and skilled workforce in Europe. It complements the VET credit system in practical aspects of vocational training. The main motto of the international skills competition is: *"Skills are the foundation of modern life. They are the driving force behind successful careers and companies, thriving industries and economies. Skills change lives."*<sup>1</sup> The EuroSkills is the most important professional skills competition for young people in Europe. Qualification of participants for the competition is based on achievements in regional and national competitions assessing the professional skills of young people who have just entered a professional career. The competition is accompanied by various presentations, shows, exhibitions, conferences and industry seminars. It encourages young people to improve the quality of their professional skills in close cooperation with employers and promotes the latest solutions in vocational education and training. The initiative also creates a unique opportunity to exchange

<sup>1</sup> <https://worldskillsseurope.org/index.php/about/organisation> of 25.05.2020.



experience and good practices, promote achievements, establish contacts, and build educational and market partnerships. We read on the WorldSkills Europe website that it promotes skilled careers working with young people, educators, governments, and industries to help prepare the workforce and talent of today for the jobs of the future including all the skilled areas related to the construction world: *"Traditional plastering involves a high degree of accuracy, care and skill. Preparation for plastering work requires complex mathematical calculations. The practitioner needs to be able to read, interpret and analyze complex specifications describing the work and be able to convert these plans into reality."*<sup>2</sup>

## **WeRskills project**

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

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

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

The results of the project are expected to contribute to the development of skills and qualifications of young people who pursue technical and technological professions

<sup>2</sup> <https://worldskillseurope.org/index.php/what-we-do/promoting-skills/construction-and-building-technology/plastering-and-drywall-systems> of 25.05.2020.



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

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

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

### **National skills competitions in Hungary**

In Hungary two types of professional competitions exist parallel to each other. One is the competition for graduate trainees called the Trainees' National Finals and the other is the national qualifying event for international competitions the SkillsHungary National Finals called "*Szakma Sztár Fesztivál*". The Hungarian Chamber of Commerce and Industry (MKIK) is responsible for organizing both competitions, but the regional chambers also take part in the organization and implementation of regional pre-selection events that allow graduate trainees to prove themselves in national skills competitions. The professional requirements of the national skills competitions held within the framework of the "*Szakma Sztár Fesztivál*" are basically the same as the requirements of Hungarian vocational exams. The trainees' competition is actually a multi-stage vocational exam the elements of which are held at different places and times. In the first round of the competition participants take a written exam usually in January, which meets the requirements for the written exam for the vocational exam. The written exam is organized by regional chambers in different cities across the country. Assessment

is done centrally and the trainees with the best results, usually 15–20 people, are qualified for the semi-finals. The semi-finals are held in one of the regional training centers and they consist of an oral exam and one-day practical exam. Depending on the trade the 6–8 best performing trainees will be qualified for the finals.

The finals for most professions are held every year during the *“Szakma Sztár Fesztivál”* in Budapest, usually in April. During the final competition the participants have to complete a Test Project. The time limit is one and a half day. The results of the written and oral exams and the Test Project are summarized and they constitute the final result of the competition. The competition is organized and financed by the Vocational Training Directorate of the Hungarian Chamber of Commerce and Industry but necessary materials and equipment are delivered by manufacturing and trading companies that sponsor a particular profession.

### **International skills competitions**

Based on the proposal of the National Vocational Training Council and the decision of the Minister of Education, Hungary has been a member of WorldSkills International since 2006 and WorldSkills Europe since 2007. Between 2006 and 2010 the National Institute for Vocational and Adult Education (NSZFH) represented Hungary as a full member of the two organizations. Pursuant to the agreement between the Hungarian Government and the Hungarian Chamber of Commerce and Industry (MKIK) from 2011 the tasks related to the WorldSkills and EuroSkills competitions are performed by MKIK within the framework of the SkillsHungary program.

In 2007, Hungary participated for the first time in the WorldSkills international competition held in Shizuoka, Japan. At that time, Hungarian competitors represented only three trades on a pilot basis. In 2008, Hungary was represented at the EuroSkills competition in Rotterdam in 16 trades. Participation of the Hungarian candidates in the international skills competitions is coordinated by the Hungarian Chamber of Commerce and Industry (MKIK). On the one hand, MKIK maintains contact with the organizer bodies of the international skills competitions (WorldSkills International and WorldSkills Europe). On the other hand, MKIK publishes the calls for international competitions, registers applications, coordinates, monitors and partly finances the selection of the best professionals to represent Hungary in those competitions. Moreover, MKIK is responsible for the training process of the selected competitors as well as the choice of experts and observers. It ensures travel and accommodation costs of the national team at the competition venue and delivers necessary equipment (called a toolbox).

The final selection of the competitors in all professions takes place within the framework of *“Szakma Sztár Fesztivál”* which includes two major national skills events. On the one hand, the SkillsHungary National Finals are organized during the festival. On the other hand, the Trainees’ National Finals are conducted. Winners of

both finals may be qualified to represent Hungary at the EuroSkills. It also happens that a manufacturing company chooses the best trainee in a particular profession to participate in EuroSkills. In that case he/she has to complete a demonstration task at the *“Szakma Sztár Fesztivál”* as a part of the training program.

### **The role of ÉVOSZ**

MKIK launches competitions only in those professions where there is a sponsor who is willing to organize and co-finance the selection and preparation of the EuroSkills participant. As a sponsor ÉVOSZ (National Federation of Hungarian Building Contractors) has been supporting the participation of young Hungarian construction professionals in different international skills competitions for more than two decades. In 1994, Hungarian competitors were invited to the first European Carpentry Championships in Nuremberg by the European Carpenters' Association. The European Championship is held every two years and Hungarian carpenters have participated in almost every edition since then.

Since 2008 ÉVOSZ has been coordinating selection and training of competitors in construction professions for WorldSkills and EuroSkills competitions, too. In 2008 ÉVOSZ supported the participation of a young joiner in the EuroSkills in Rotterdam, and from 2009 onwards, ÉVOSZ has supported the participation of many carpenters, bricklayers, joiners, tilers, and dry wall constructors.

With the experience gained over the years, the selection and preparation of the competitors became an increasingly serious task and therefore required more and more financial outlay from the sponsors. Therefore, over the years other professional organizations joined the sponsorship of the construction trades, and after the formation of their own teams of professional trainers, they have also taken over the sponsorship of some construction trades. Thus, the sponsorship of the joinery was taken over by H-Didakt and Festo companies in 2011 and carpentry was taken over by the Association of Roof Builders in 2017.

In 2017, the dry wall systems trade was included in the competition by SkillsHungary and the first Hungarian drywall fitter participated in the WorldSkills in Abu Dhabi. He was sponsored by ÉVOSZ.

### **VET vs WorldSkills and EuroSkills standards**

The professional requirements of national and international skills competitions differ significantly. However, the degree of divergence also varies greatly between each profession. Moreover, this discrepancy shows a significant variance even among the construction professions as well. In addition to the existing lack of theoretical knowledge of the trainees, the weakness of their practical competencies is a great problem in almost all professions. All this stems from the problem of the vocational training system. Although dual training was introduced in Hungary in 2010, the level of practical training cannot be considered sufficient. Trainees do an internship in the

workshop of the school at the beginning of their education and then in the second and third school years they work for an entrepreneur for a certain period of time.

The professional requirements of the international competitions are mainly based on the West European (German, French, Austrian) vocational training requirements which are really high. But in Hungary the requirements for vocational training of construction professionals are significantly lower. The biggest difference exists in masonry and carpentry training. However, due to a unified international nature of technology this gap is significantly smaller when it comes to drywall fitters and tilers.

Hungarian team represented 22 professions in 2019 WorldSkills competition in Kazan and some competitors achieved very good results there. However, the professional skills of the competitors vary greatly from one profession to another. Especially in the construction professions, there are very few motivated students who are willing to undertake several months of training for the international competition.

Unfortunately, there are a number of areas missing from the curriculum of Hungarian masonry and carpentry training that is among the requirements of the international competitions. Another problem is that, in addition to the lack of theoretical knowledge, trainees' practical competencies are not strong enough. Therefore the training process should put great emphasis on filling those missing competencies.

Finally, it is not an easy task to make EuroSkills and WorldSkills competitions popular among vocational students, teachers and trainers. The construction professions in particular lack trainers who would know, accept and follow the strict requirements of the international competitions in question. In addition, lack of language skills of trainers and trainees is also a significant problem.

### **Recruitment procedure**

The call for the national skills competition is announced by the Vocational Training Directorate of the Hungarian Chamber of Industry and Commerce every year. Applicants for the competition are usually nominated by the teachers and trainers who choose the best students from the graduating classes of VET centers across the country. Teachers nominate their best trainees for the competition but there are no special criteria for taking part in the pre-selection phase. The Trainees' National Finals consists of three parts, which are the pre-selection part, selection part and the final competition. The teachers and trainers support a competitor at each stage of the competition.

In case of the international skills competitions the recruitment of the competitors and the registration of the candidates is the responsibility of MKIK. The Chamber publishes separate calls for each trade on the SkillsHungary website, but also informs vocational schools and businesses that employ apprentices. Young people can apply for the competition through an online application form; its opening and

closing dates are decided upon by MKIK. MKIK also provides a template document which allows potential sponsors to engage in the competition.

One of the important conditions for the applicant is the age limit. The applicant must be over 18 at the time of the competition and his / her age must not be higher than specified in the call for the given international competition.

In addition, he/she agrees:

- to participate in the selection competition,
- to participate in a training course of about six months led by sponsors and the experts, in a training place provided by them,
- to participate in the international competition,
- and that his/her workplace ensures his/her participation in preparation phase and in the international competition.

Applicants complete the online registration form on the SkillsHungary website <https://skillshungary.hu/jelentkezés>. Completed registration forms are automatically sent to sponsors who evaluate them and chose the best candidates within maximum of 2 weeks after the registration is completed. In order to enable an effective start of Hungarian competitors in the international skills competitions, it is essential to train the Hungarian vocational teachers and trainers first. Unlike in national apprenticeship competitions, only the practical performance of participants is assessed in the international competitions. The competition tasks impose different requirements on the competitors than their everyday jobs. Tasks have to be completed quickly, precisely, accurately and aesthetically. Consequently, it requires different attitude of Hungarian VET professionals which is being altered through Erasmus+ projects and focus primarily on developing the practical competencies of those participating in skills competitions. It is considered important to start the selection and professional training of talented apprentices within the framework of various programs. To facilitate the best training possible a number of publications were prepared by ÉVOSZ. In 20013, two booklets were published to promote efficient training programs for carpentry and bricklaying trades. István Vidovszky (2015) convinces in the *Masonry tasks: looking at brick walls* that “our goal is to encourage teachers in vocational schools to organize additional classes where students can learn skills beyond the curriculum. The aim of the classes is to acquire accuracy, work organization, and complex technical information.”<sup>3</sup> The publication includes practical assignments for students with outstanding talent, good dexterity and appropriate professional interest, constructed on the basis of the preparation process for Euroskills and Worldskills competitions.

In recent years, the author has participated as an expert and member of the jury for carpentry and masonry trades in international skills competitions and his experience is valuable for the Hungarian national team when it comes to planning the training programs for young professionals.

<sup>3</sup> I. Vidovszky, *Masonry tasks: looking at brick wall*, 2nd revised edition, Construction Sectoral Dialogue Committee, Budapest 2015, p.6.

## Support for competitors

MKIK provides financial support to competitors and to their trainers for the period of the intensive training program (maximum of 120 days) in accordance with the provisions of the sponsorship agreement. In this regard MKIK concludes a separate agreements with the competitors and the trainers. The scholarship is paid in instalments, usually on a monthly basis. The sponsor and the trainer must declare in writing that the professional preparation has been carried out according to the schedule at the appointed time. In the application submitted to the Chamber, the implementation and schedule of the professional training is formulated by the sponsor which:

- prepares the cost plan and schedule of the competitor's preparation;
- makes a recommendation for the trainers, which are approved by MKIK;
- during the intensive preparation phase keeps the Work Diary using a template provided by MKIK;
- provides the venue for the training as well as materials, tools, machines, and equipment that a competitor will use during the EuroSkills competition;
- provides a toolbox for the safe transportation of tools and machines to the competition site;
- provides the documents required for the shipment of the toolbox on time;
- delivers the toolbox to the central warehouse designated by MKIK.

MKIK organizes national team-building meetings several times during the intensive training period in order to prepare the competitors psychologically and to increase their motivation. These programs help maintain and improve the mental and physical condition of competitors and their trainers based on the methods used by athletes. For this task MKIK concludes an agreement with psychologists and coaches, to help the Hungarian team during the intensive preparation period and then during the EuroSkills competition.

## Experts and judges

The Hungarian Chamber of Commerce and Industry delegates judges for the national skills competition. A jury is completed for each trade separately and jury members get payment from the Chamber. When it comes to the EuroSkills competition experts and judges are nominated by the sponsors. Based on their recommendation, the Chamber contracts them and pays for their work. Expectations regarding the jury members are defined by the agreement concluded between the Chamber and the sponsor and these are as follows:

- detailed professional CV;
- at least 5 years of professional experience (at least 2 years in case of a former competitor);
- knowledge of English at least B1 and professional language skills,
- internships in vocational and/or adult training centres are an advantage;
- a written declaration from an employer authorizing an expert to take part in the preparatory activities for the competition as well as in the international competition;

- participation in the preparatory meetings and workshops organized by MKIK;
- is responsible for the professional training of a competitor, which responsibility includes the development of the content of the training, scheduling the preparation as well as compiling a list of tools, equipment and materials required for the competition;
- actively participates in the expert forum,
- passes WorldSkills International's competition rules test by the deadline,
- confirms the completion of competitor's intensive preparation program with a certificate and sends it to MKIK on a monthly basis;
- keeps the Work Diary (based on the template prepared by MKIK) during the intensive preparation phase and sends it to MKIK after the completion of the intensive preparation;
- represents Hungary as an expert in international competitions;
- assesses Test Projects as a jury member.

Guidance and preparatory workshops are organized for the experts by MKIK. Experts have to take part in the team-building workshops together with the competitors. The experts constitute the jury of the international competition, which is a team of valued professionals from WorldSkills member states. The jury is led by the Skill Management Team, including the Chief Expert, the Deputy Chief Expert, and the Jury President. The Jury President has typically no expertise in the trade he is assigned to, consequently he is not involved in the evaluation, but he is responsible for ensuring the proper competition process.

## Tasks

EuroSkills competition is based on tasks called Test Projects that stem from the regulation of the skill called the Technical Description. It has to be modified at each competition by 30% and has to be analyzed and double-checked by the group of experts. Test Projects are very demanding competition tasks but feasible to perform within the timeframe (18 or 22hours) of the competition. They usually consist of two or three modules. The modules are independent parts of the Test Project, or parts that can be independently assessed.

When it comes to the national qualifying rounds, the tasks are designed by members of professional preparation teams. As the standard of Hungarian vocational training is lower than the requirements of the international competitions, the level of difficulty of the competition tasks must be adapted to the skills of the participants. Consequently, a lot effort has to be put in the training of the national team to let the competitors meet international standards. Test Projects used during the international competitions are either designed by the experts or created by an independent organization/office which signs a contract with the organizers (WorldSkills International or WorldSkills Europe).

The development of the competition tasks have to follow the WorldSkills competition guidelines/standards. The requirements of Test Projects are determined by a skill-specific technical regulation (Technical Outline – earlier – Technical Description) of



each skill. This documentation is regularly updated after each competition. Typically regulated aspects include the required time, the number of modules, evaluation methods, maximum quantity and sort of the materials that can be used, tools and equipment that is necessary, physical dimensions of the stands and the venue. The content of the documentation includes:

- WorldSkills Europe standards specification;
- assessment strategy and specification;
- marking scheme;
- test projects;
- skill management and communication;
- skill-specific safety requirements;
- materials and equipment;
- visitor and media engagement;
- sustainability.

### Assessment procedures

The Competition Development Committee (CDC) establishes the principles and techniques to which assessment at the EuroSkills competition must conform.

The evaluation system in question is based on expert assessment practice. This system is continuously controlled and regularly updated after each competition. It introduces three basic components:

- **Competition Information System (CIS)** is the IT system of the competition, in which the results of the assessments have to be uploaded. This system calculates the final results and makes a comparison between the skills at the end of the competition that enables the announcement of the global awards of the competition (Best of the Nation, Best of the Europe/World).
- **Test Project (TP)** is the skill-specific task that has to be fulfilled by the competitors. The character and form of TPs is different in each skill. In some cases, it is an object; in others, it is a process or a performance.
- **Marking Scheme** is the evaluation documentation. It is based on a TP, it includes all assessment criteria according to the standardized forms of the WorldSkills, set to the CIS and must ensure the fairness, transparency, and the high professional competition quality.

WorldSkills International established an easily followed system for evaluation that distinguishes a three-level system of aspects, sub-criteria, and criteria. The system of criteria is skill-specific, and the frames are set by the Technical Description of the skill, but the exact evaluation system is established by the jury before the competition and formulated as a Marking Scheme.

The Marking Scheme of different skills can assume the points in different ways; however, 100 points or 100% scheme is typical. At the end of the competition, the skilled-specific results are transformed to a common system, where the number of

the competitors and the average results of the competitions of each skill are also considered as weights to compare the results of different skills with each other, in order to be able to announce the winner of the global awards of the whole competition.

Evaluation at the competitions falls into two types: measurement (objective assessment type) and judgment (subjective assessment type). Measurement is done whenever the components of the evaluated task can be measured, like in construction trades. In this case, the responsibility of the jury is to choose the investigated aspects with proper, professional methods and conduct measurement at each competitor equally with the maximum expectable precision and accuracy. The evaluation is shared between the experts. The chief expert is responsible for appointing the marking groups. Judgment assessment is performed by the most experienced members of the jury. The exact marking and evaluation method of the judgment process is discussed by the experts (cases, points, point deductions, etc.) before the execution of the judgment; however, the evaluation itself is based on the professional judgments of the experts who are also nominated by the Chief Expert. Because the assessment procedures are complicated it is important to make sure that national experts are language proficient to cope with the marking scheme.

An example of defining the levels of performance for judgment marking:

0 point – below industry-standard or no result,

1 point – satisfies industry-standard,

2 point – partially satisfies industry-standard,

3 point – excellent or outstanding (better than industry standard requirement).

An example of assessment criteria and the number of the marks of a skill:

Criterion	Marks		
	Judgment	Measurement	Total
Criterion 1	0	30	<b>30</b>
Criterion 2	0	20	<b>20</b>
Criterion 3	0	10	<b>10</b>
Criterion 4	20	0	<b>20</b>
Criterion 5	10	10	<b>20</b>
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>70</b>	<b>100</b>

The lion share of the points are stemming from the measurement and judgment criteria; in some cases, the competitors also have to work safely and must be ready in time to get the maximum points. It means that e.g. the hazardous work – depending on the preliminary decision of the jury - can be penalized by point's deduction (in other cases time penalty is performed). It also depends on the jury whether to add extra points if the Test Project is finished on time.

## Sponsorship and financing

Under the annual agreement with the government, MKIK receives financial support to cover the costs of participating in the international competitions. To accomplish these tasks MKIK also involves sponsors to finance some part of the project. The details of this collaboration are defined in the sponsor's agreement concluded between the sponsors and the Chamber.

The Vocational Training Act 2011, states that MKIK is responsible for performing tasks related to the EuroSkills and WorldSkills international competitions. However, it is only possible when MKIK finds a sponsor organization which is willing to select and train Hungarian competitors. To this end, MKIK enters into a sponsorship agreement with organizations that undertake to sponsor different skills, and the rights and obligations of the parties are set out in that agreement.

MKIK ensures:

- the management of the SkillsHungary program and the involvement of professional sponsors in the activities of the program;
- presentation of the logo and the activity of sponsors on the SkillsHungary website,
- that the sponsors are kept informed about every information released by WorldSkills International;
- keeping direct contact with the experts appointed by the Professional Support,
- that the call for national selection competition is announced in consultation with the sponsors;
- that the SkillsHungary National Finals and Skill Demonstration in the frame of the "Szakma Sztár Fesztivál" are organized together with the finals of the Trainees' National Skill Competition (SZKTV);
- the venue of the competition and its infrastructure;
- remuneration for the author of the Test Project (1 person), the Chairman and other members of the jury (3 people);
- accommodation and meals for competitors and experts;
- psychological support and team-building workshops for competitors and experts;
- additional earnings-related allowance for competitors and experts for the period of the intensive training program (maximum 120 days);
- work clothes for competitors and experts;
- "festive" uniforms for competitors and experts for the opening and closing ceremonies;
- transport of tool boxes to the competition site;
- registration package for competitors and experts (which includes the entry-fee, accommodation, airfare, transfers, and accident and medical insurance).

The Sponsor's obligations:

- participation in the SkillsHungary meetings;
- preparation and implementation of the national pre-selection competitions according to the following schedule:
  - prepares the calls for the competition based on the template provided by MKIK;
  - agrees with MKIK on the date of opening and closing of the online registration form;
  - follows up the registration process;
  - prepares the description of the Test Projects;
  - evaluates the Test Projects in accordance with the criteria used in international competitions;
  - arranges the pre-selection competitions by the specified deadline and provides the venue and infrastructural conditions for the event (location, materials, equipment, evaluators);
  - nominates the author of the Test Project, the Chairman of the jury and two members of the jury;
- if the sponsor has already chosen a competitor, a presentation of the skill is organized within the framework of the SkillsHungary National Finals at the "Szakma Sztár Fesztivál";
- makes a proposal for the person representing Hungary in a given skill;
- undertakes to carry out the professional training according to a set schedule and to perform the following tasks:
  - prepare the cost plan and schedule of the competitor's preparation, which includes the intensive preparation phase - maximum 120 days, 8 hours a day – and presents it to MKIK;
  - make a proposal regarding the experts taking part in the preparation process and send their detailed CV to MKIK;
  - provide the venue where the training will take place as well as the list of general and special materials, tools, machines, and equipment that will be used during the international final;

Expectations from the competitor:

- professional English language skills are required;
- the competitor undertakes to train for the competition according to the training schedule prepared by the sponsor;
- the competitor's workplace ensures his/her participation in the training program for the international competition.

## Sponsors in Hungary

Sponsor organizations that support the selection and preparation of the competitors are either sectoral employer's organizations, entrepreneurs, or vocational schools. What they have in common is that those organizations

attach great importance to the development and improvement of Hungarian vocational education and training. And to this end they are able and willing to devote financial and human resources to this purpose. In some cases several organizations are involved in the sponsorship of a skill. Those sub-sponsors usually provide tools, materials, or they ensure the workshop where a trainee can prepare for the competition. In 2019, Hungarian competitors represented 22 skills in the WorldSkills competition in Kazan and thirty organizations supported their professional preparation. Among them there were 9 employer's organizations, 14 medium and multinational enterprises, 5 vocational training centers, 2 universities and one foundation.

### Promotional activities

Hungary has been participating in international skills competitions since 2007. Learning from the initial difficulties and based on the experience gained over time, the number of represented trades and competitors is higher every year. MKIK has taken a number of initiatives to make international competitions and their professional requirements widely known. Each EuroSkills and WorldSkills competition was documented on a video that presented all stages of the preparation process like selection of the competitors, training, team-building workshops, and the competition itself. It was then distributed to VET schools around the country. Moreover, a number of newspaper articles and reports have been published about the competition and several radio and TV reports have been produced with the medal-winning competitors. A good initiative to promote skills competitions is that of MKIK which cooperates with regional chambers to organize and fund the journey of about 20,000 trainees from all over the country to participate in the "Szakma Sztár Fesztival." Sponsors and schools also promote their trade and achievements of their competitors in a number of ways.

### Results

According to the *OECD Economic Surveys: Hungary 2014*, the emigration is on the increase in Hungary due to weak economic prospects at home and the gradual opening of EU labor markets to Hungarian citizens. The main destinations are Germany and Austria. The willingness to emigrate is observed especially among young high-skilled adults which prompts the fear of skill shortage as the global competition for skills intensifies. The trend is visible in different sectors of economy from healthcare to construction and it definitely signals the need to improve the socio-economic situation and business environment in Hungary. For the past decade the Hungarian economy has been rising from historically low productivity and investment levels. Many improvement schemes have been introduced following the OECD's strategic assessment and advice, among them the Magyar Programme which involved administrative simplification. Hungarians have worked to minimize high administrative burdens, regulatory instability,

and barriers to the growth of small and medium-sized enterprises (SMEs) and entrepreneurs.<sup>4</sup>

The first vocational training reform was introduced in 2013 with an aim to improve employment prospects of the lower skilled. Because the quality of vocational education and training (VET) enables transition from school to work, the reform aimed at bringing students' skills closer to labor market needs. Increasing practical training and involving private companies in the educational process became the goal of it. Regional Chambers of Commerce gained impact on the content of training and the apprenticeship system was gradually introduced. Altering economy and changing skills requirements force the labor market to become increasingly knowledge-based. However, the education system is relatively slow to react to this structural change and as a result many graduates are insufficiently prepared to apply knowledge in unfamiliar settings; once they enter a professional career. The major task of the vocational education is to improve learning outcomes by better aligning student qualifications with labor market needs and the key driver of acquiring competences is on-the-job training. Next vocational training reform will put those into practice and develop cooperation between education and industry. International skills competitions are a good incentive for creating joint initiatives to improve the quality of vocational education and training and to increase its attractiveness.

## Conclusions

In Budapest, at the opening ceremony of the EuroSkills Championship 2018, László Parragh, President of the Hungarian Chamber of Commerce and Industry, said that *"the past era of vocational training is now coming to an end, with the birth of a new era: the digital and modern era of vocational training, which combines the retention of traditions with a new kind of creative, knowledge-centered approach. This is known as vocational training 4.0, in which future workers are trained in the spirit of the Industry 4.0 process for companies which constitute the engine of the economy."*<sup>5</sup> Undoubtedly, vocational education and training is challenged with digitalization, further automatization, globalized internetworking and the keywords of today are digital revolution, internet of things, and industry 4.0. New competencies and qualifications emerge and vocational learning needs have to be structured anew in order to maintain a competitive and innovative economy.

## Bibliography

- 1) <https://skillshungary.hu>
- 2) <https://www.kormany.hu/en> website of the Hungarian Government
- 3) OECD (2014), *OECD Economic Surveys: Hungary 2014*, OECD Publishing.
- 4) <http://szakmaszta.hu/hirek/>

<sup>4</sup> OECD (2014), *OECD Economic Surveys: Hungary 2014*, OECD Publishing, p.94

<sup>5</sup> <https://www.kormany.hu/en/the-prime-minister/news/europe-can-overcome-its-competitive-disadvantage-by-training-excellent-skilled-workers> of 28.05.2020

- 5) Vidovszky I. (2015), *Masonry tasks: looking at brick walls*, 2nd revised edition. Budapest: Construction Sectoral Dialogue Committee.
- 6) <https://worldskillseurope.org>

**Małgorzata Kowalska** – Research Network Łukasiewicz – Institute for Sustainable Technologies, Poland;

**Zoltán Pete** – National Federation of Hungarian Building Contractors (ÉVOSZ), Hungary;

**dr István Vidovszky** – Budapest University of Technology and Economics, Hungary;



## Aktywność edukacyjna w wybranych placówkach działających na rzecz osób starszych

Educational activity of selected institutions for the elderly

**Key words:** old age, elderly, education, university of the third age, senior clubs, day support facilities.

**Abstract:** The purpose of the article is to describe the activities of selected institutions that, in the author's opinion, undertake educational activities targeted at older people, which are of particular importance in the context of the polifromism of the old age. The article notes that educational activity of the elderly is important for many reasons. It allows the elders to maintain mental performance, understand new phenomena, and adopt to new circumstances. In addition, the multitude of forms and activities addressed to seniors confirm their value for the development of the elderly.

**Słowa kluczowe:** starość, osoby starsze, edukacja, uniwersytet trzeciego wieku, kluby seniora, placówki wsparcia dziennego.

**Streszczenie:** W artykule skoncentrowano się na aktywności edukacyjnej w wybranych placówkach działających na rzecz osób starszych. Celem prezentowanego artykułu jest opis działalności wybranych instytucji, które w przekonaniu autora podejmują działania edukacyjne w różnych grupach wiekowych osób starszych, co nabiera szczególnego znaczenia w kontekście poliformiczności starości. W artykule zwrócono uwagę, że aktywność edukacyjna osób starszych jest ważna z wielu powodów, najważniejszym jest ten, że pozwala ona utrzymać sprawność umysłową, rozumieć nowe zjawiska i zmiany oraz pozytywnie adaptować się do nowych doświadczeń życia. Ponadto wielość form i możliwości adresowanych w tym zakresie do seniorów potwierdza jej wartość dla rozwoju osób starszych.

### Wstęp

Wzrost średniej długości ludzkiego życia oraz ujemny wskaźnik przyrostu naturalnego charakteryzują systematyczny regres w rozwoju demograficznym. W Polsce od 1998 roku odnotowuje się ujemny przyrost naturalny i intensywny przyrost liczby osób starszych. Pomimo iż Polacy w porównaniu do innych narodów europejskich nie są jeszcze starzy demograficznie, to jak przewidują badacze „w Polsce w roku 2050 roku udział osób w wieku powyżej 60 lat i więcej w społeczeństwie wyniesie

35,8%<sup>1</sup>. Wraz z powiększającą się liczbą osób starszych wzrasta zapotrzebowanie na placówki i instytucje, działające na rzecz aktywizacji i uspołeczniania seniorów.

Analizując liczne opracowania naukowe i nie tylko, można zauważyć, że nie tylko społeczeństwo, ale też sami seniorzy duże znaczenie przypisują aktywności edukacyjnej, która może być realizowana na różnych płaszczyznach. Edukacja w życiu osób starszych, spełnia liczne funkcje i ukierunkowana jest na zaspokojenie potrzeb wyższego rzędu<sup>2</sup>. Istotnym jest fakt, iż pomimo licznych pozytywnych celów, jakie przypisuje się edukacji osób starszych, w Polsce stosunkowo mała jest grupa seniorów, którzy się w nią angażują. Wraz z wiekiem maleje zaangażowanie w różne formy aktywności, w tym także w aktywność edukacyjną. Tendencja ta, można przypuszczać, warunkowana jest pogarszającym się stanem zdrowia, sytuacją rodzinną, warunkami ekonomicznymi. Wobec prognoz demografów zasadnym staje się podjęcie naukowej refleksji nad placówkami, które wraz z uniwersytetami trzeciego wieku mogą stanowić podstawę aktywności edukacyjnej seniorów w różnych grupach wiekowych.

Celem prezentowanego artykułu jest opis działalności wybranych instytucji, które w przekonaniu autora podejmują działania edukacyjne w różnych grupach wiekowych osób starszych, co nabiera szczególnego znaczenia w kontekście poliformicności starości. Ważnym aspektem niniejszego opracowania będzie wskazanie na placówki z obszaru pomocy społecznej, które w swoich działaniach uwzględniają rolę edukacji całożyciowej, jednak często ich funkcjonowanie jest pomijane w kontekście problematyki aktywności edukacyjnej seniorów. Dokonanie analizy wybranych placówek pozwoli na ukazanie roli, jaką mogą one odgrywać w realizacji zadań edukacji permanentnej.

## Edukacja osób starszych

Edukacja nieprzerwanie wpisuje się w cykl ludzkiego życia. Często w sposób nieuświadomiony poprzez edukację incydentalną jednostka zdobywa nowe umiejętności, wiedzę i kompetencje. Współczesny człowiek niejako zmuszony jest do nieustannego dokonywania pogłębionej refleksji edukacyjnej. Wymuszają to zmiany i trendy społeczne, które poprzez swoją dynamikę generują potrzebę ciągłej, nieprzerwanej edukacji, nawet w okresie starości.

Edukacja w starości stanowi temat licznych opracowań naukowych, które wskazują na jej pozytywny wpływ na jakość życia seniorów. Jak podkreśla Jerzy Halicki, „działania edukacyjne wśród osób starszych są jednym z ważniejszych elementów

<sup>1</sup> N. Piłkuła, *Etos starości w aspekcie społecznym. Gerontologia dla pracowników socjalnych*, Wyd. WAM, Kraków 2011, s. 7.

<sup>2</sup> A. A. Zych, *Człowiek wobec starości. Szkice z gerontologii społecznej*, Katowice 1999; Z. Szarota, *Seniorzy w przestrzeni kulturalno-edukacyjnej społeczeństwa wiedzy*, „Chowanna” 52 (65), 2009, nr 2 (33), s. 77–96; A. Fabiś, J. Wawrzyniak, A. Chabior, *Ludzka starość: wybrane zagadnienia gerontologii społecznej*, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.

poprawy jakości ich życia”<sup>3</sup>. Edukacja w życiu osób starszych spełnia liczne funkcje, na które wskazuje Elżbieta Dubas. Według badaczki w paletę funkcji edukacji seniorów można wpisać: funkcję instrumentalną, społeczną, kulturowo-cywilizacyjną, auksologiczną, emancypacyjną, egzystencjonalną, bibliograficzną<sup>4</sup>. Funkcje te stanowią całość, pozwalającą seniorom na kształtowanie swojej osobowości, pobudzanie do zmiany, otwartości. „Obecnie edukacja wykroczyła poza wąski, intencjonalny i intelektualno-praktyczny obszar, jakim jest kształcenie i wychowanie. Do tychże elementarnych procesów dołączyły konteksty: autokreacyjne, aksjologiczne i egzystencjalne pozwalające przede wszystkim podnosić jakość życia, a poprzez to uzyskiwać jego pełnię. Edukacja sprzyja uświadomieniu, zrozumieniu oraz dookreśleniu tożsamości jednostki. Towarzyszy człowiekowi w procesie osobowego dojrzewania niezależnie od wieku metrykalnego, prowadząc ku osobowej pełni”<sup>5</sup>.

Aktywność edukacyjna warunkowa jest licznymi czynnikami, jak choćby: wykształceniem, stanem zdrowia, sytuacją rodzinną, miejscem zamieszkania, indywidualnymi uwarunkowaniami. Znaczna część polskich seniorów nie angażuje się w ten rodzaj aktywności. A to przecież dzięki edukacji osób starszych stwarza się szansę do lepszego przeżywania tego okresu życia. Seniorzy, podejmując aktywność w dziedzinie kształcenia, aktywizują się, uspołecniają, otwierają na otaczający ich świat i tym samym na młodsze pokolenie. W ramach edukacji poznają różnorodne aspekty wiedzy dotyczącej zdrowia, problemów geriatrycznych, jak również uzupełniają lub przyswajają wiadomości z różnych dziedzin nauki i działalności człowieka<sup>6</sup>. Edukacja osób starszych pozwala także na przeciwdziałanie marginalizacji tej grupy wiekowej. Osoby te doświadczają marginalizacji na płaszczyźnie społecznej, ekonomicznej czy też politycznej. Dzięki edukacji seniorzy stają się bardziej świadomi swoich praw, odzyskują poczucie własnej wartości, widzą swoje możliwości i potencjał. Edukacja w życiu człowieka starszego powinna pełnić funkcję rehabilitacji intelektualnej, psychicznej oraz społecznej.

W czasach współczesnych na znaczeniu nabiera edukacja w aspekcie cyfryzacji i dostępu do nowych technologii. Seniorzy, aby mogli w pełni uczestniczyć w życiu społecznym, zmuszeni są do poznania i obsługi urządzeń, aplikacji, komunikatorów, które zdominowały życie społeczne.

Miejscami szczególnie przyczyniającymi się do rozpowszechniania edukacji w okresie starości są uniwersytety trzeciego wieku (UTW), które w społeczeństwie polskim stanowią podstawową instytucję z obszaru aktywizowania i pobudzania seniorów

<sup>3</sup> J. Halicki, *Edukacja seniorów w aspekcie teorii kompetencyjnej. Studium historyczno-porównawcze*, Trans Humana, Białystok 2000, s. 208.

<sup>4</sup> E. Dubas, *Edukacyjny paradygmat badawczy w geragogice*, w: *Edukacja do i w starości*, red. M. Kuchcińska, Wydawnictwo Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej, Bydgoszcz 2008, s. 61.

<sup>5</sup> Ł. Tomczyk, *Edukacja osób starszych. Seniorzy w przestrzeni nowych mediów*, Difin, Warszawa 2015, s. 55.

<sup>6</sup> N. G. Piłkuła, *Poczucie sensu życia. Inspiracje do edukacji w starości*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2016, s. 72.

do podejmowania zaangażowania w aktywność edukacyjną. Pomimo iż idea UTW w Polsce jest mocno rozpowszechniona, należy pamiętać także o seniorach, którzy z różnych względów nie angażują się w ten rodzaj aktywności. Pewnego rodzaju deficyty w placówkach edukacyjnych dla seniorów mogą wypełnić kluby seniora oraz placówki wsparcia dziennego, których działalność wpisuje się w obszar pomocy społecznej.

### Uniwersytety trzeciego wieku jako placówki edukacyjne

Najbardziej powszechną i rozpoznawalną placówką ukierunkowaną na aktywność edukacyjną osób starszych są uniwersytety trzeciego wieku. W 2018 roku w Polsce liczba ich wynosiła 640<sup>7</sup>. W większości działają przy uczelniach wyższych lub też w różnych strukturach organizacji czy instytucji. Niezależnie od instytucji zakładającej uniwersytet wszędzie realizowane są podstawowe cele:

- medyczny (rozpowszechnianie wiedzy gerontologicznej, psychologicznej, rehabilitacja);
- kulturalny (uczestnictwo w różnego rodzaju imprezach kulturalno-oświatowych);
- socjalny (przygotowanie jednostki do przejścia na emeryturę)<sup>8</sup>.

Do realizacji poszczególnych założeń UTW służą między innymi: wykłady, prelekcje, seminaria, lektoraty, zajęcia ruchowe, wycieczki, ćwiczenia rehabilitacyjne itp. Dzięki zajęciom odbywającym się w ramach uniwersytetów najstarsza generacja uczy się obsługiwać nowoczesne urządzenia, poznaje języki obce. Przyczynia się to zarówno do poprawy sprawności intelektualnej, ale także usprawnia funkcjonowanie seniorów wśród młodszego pokolenia.

Słuchaczami UTW w większości są osoby będące na emeryturze lub rencie. Nadmiar wolnego czasu, który występuje w momencie przejścia na świadczenia państwowe, sprzyja tworzeniu i realizowaniu nowych inicjatyw. „Sami inicjują i tworzą grupy różnych form aktywności (...). Integracja ludzi o podobnym statusie i zainteresowaniach, o podobnych problemach – w znacznym stopniu ułatwia poszczególnym jednostkom pokonywanie trudności życia codziennego”<sup>9</sup>. Nowe umiejętności pozwalają seniorowi na lepsze przystosowanie się i zrozumienie przemian społecznych, politycznych i kulturowych. Zwiększenie odporności psychicznej pomaga w akceptacji zachodzących zmian oraz warunkuje rodzaje podejmowanych aktywności.

W ramach działalności w UTW podejmowane są przedsięwzięcia skoncentrowane na utrzymaniu samodzielności i zaradności życiowej seniorów. „Poza tym w proce-

<sup>7</sup> GUS, Uniwersytety trzeciego wieku w Polsce w 2018, file:///C:/Users/Admin/Downloads/universyte-ty\_trzeciego\_wieku\_w\_polsce\_w\_2018\_r.pdf, s. 1, [dostęp: 20.05.2020].

<sup>8</sup> Por. K. Chruściński, *Narodziny światowego uniwersytetu dla ludzi starszych. Głos w dyskusji*, w: *Uniwersytety Trzeciego Wieku – dla siebie i innych*, red. R. Ossowski, A. Ossowska-Zwierzchowa, Fundacja dla Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007, s. 54.

<sup>9</sup> E. Trafiałek, *Starzenie się i starość. Wybór tekstów z gerontologii społecznej*, Wydawnictwo Wszechnica Świętokrzyska, Kielce 2006, s. 183–184.

sie edukacji rozbudza się świadomość stosunku do siebie i świata. Kształtująca się nowa tożsamość polega na zmianie perspektywy znaczenia i na przeformułowaniu sposobu postrzegania rzeczywistości. Jest to również doświadczenie życia, sprawiające, że człowiek decyduje się podjąć własne działania”<sup>10</sup>.

Analizując działalność UTW w Polsce, można wnioskować, iż placówki te stanowią dominującą formę aktywności edukacyjnej osób starszych. Poprzez zaangażowanie w zajęcia seniorzy mają możliwość zaspokajania potrzeby przynależności, akceptacji, uznania społecznego. Przyjmowanie postawy otwartości wobec edukacji na UTW jest czymś naturalnym, co wpisuje się w założenia edukacji całościowej. Bez wątplenia możliwość zaangażowania osób starszych w działalność UTW sprzyja realizacji celów edukacji osób starszych. Wśród tych celów, z perspektywy płynnej nowoczesności, istotnymi stają się: akceptacja starości jako fazy rozwojowej w życiu człowieka, zrozumienie sensu życia i śmierci, otwartość na zachodzące przemiany społeczno-kulturowe, wykorzystanie potencjału tkwiącego w seniorach, przeciwdziałanie marginalizacji i samotności, wychowanie do starości, podnoszenie jakości życia osób starszych, doskonalenie osobowości człowieka<sup>11</sup>. Bogata paleta celów aktywności edukacyjnej osób starszych stanowi wyzwanie dla UTW, które muszą niejako wychodzić naprzeciw wymaganiom stawianym przez seniorów, którzy coraz częściej są świadomi swoich praw i jasno definiują potrzeby edukacyjne.

Uniwersytety trzeciego wieku tworzą warunki sprzyjające czynnemu uczestnictwu w życiu społecznym. Bogata oferta edukacyjna nie tylko skupia się na przekazywaniu wiedzy, ale także na propagowaniu działania, które mobilizuje najstarszą generację do upominania się o swoje prawa. Placówki te sprzyjają nie tylko aktywizacji społecznej seniorów, ale także poprzez swoje funkcjonowanie podnoszą samoocenę oraz poczucie własnej wartości.

Pomimo iż liczba UTW w Polsce jest bardzo wysoka, należy zwrócić uwagę, iż słuchaczami w większości są kobiety z wykształceniem średnim lub wyższym w wieku 61–75 lat<sup>12</sup>. Zajęcia na UTW nie cieszą się tak wielkim zainteresowaniem wśród osób ze starszych kohort, bo wraz z wiekiem maleje zaangażowanie seniorów w różne formy aktywności, dlatego też ważnym jest, aby uniwersytety trzeciego wieku posiadały także wsparcie innych placówek w propagowaniu aktywności edukacyjnej osób starszych.

### **Aktywność edukacyjna osób starszych w klubach seniora**

Dużym zainteresowaniem osób starszych w społeczeństwie polskim cieszą się kluby seniora, które normalizują życie społeczne, przeciwdziałają marginalizacji seniorów, a także propagują ideę edukacji ustawicznej. Pierwsze kluby seniora zaczęły

<sup>10</sup> B. Ziębińska, *Uniwersytety Trzeciego Wieku jako instytucje przeciwdziałające marginalizacji osób starszych*, Wyd. Naukowe Śląsk, Katowice 2010, s. 146.

<sup>11</sup> N. G. Piкуła, *Poczucie sensu życia...*, dz. cyt.

<sup>12</sup> GUS, *Uniwersytety trzeciego wieku w Polsce w 2018*, dz. cyt., s. 3.

powstawać w Europie po II wojnie światowej, natomiast w Polsce w latach 60. XX wieku. Kluby działają na rzecz osób starszych, a ich głównym celem jest organizacja czasu wolnego. Dobrze zagospodarowany i mądrze wykorzystywany czas wolny sprzyja edukacji permanentnej. Kluby seniora cieszą się dużym zainteresowaniem wśród polskich seniorów, szczególnie wśród kobiet.

W Polsce wyróżnia się dwa rodzaje tego typu placówek: kluby zakładowe oraz środowiskowe. Różnica między nimi polega na tym, że pierwsze są przy zakładach pracy i skupiają emerytów z danego zakładu, natomiast drugie są organizowane przy osiedlach, domach pomocy itp. Patronat nad nimi często obejmują organizacje społeczne, wyznaniowe lub samorządy. Niezależnie od instytucji zakładającej kluby, cele podejmowane przez nie są zbliżone. Działalność klubowa skupia się w szczególności na organizowaniu szeroko rozumianej aktywności fizycznej, kulturalnej i społecznej. Duże znaczenie przywiązuje się także do rozpowszechniania i kształtowania wartości i postaw prospołecznych. Ponieważ do klubów należą seniorzy o różnych zainteresowaniach i poziomie wykształcenia, oferta prowadzonych zajęć musi być adekwatna do zaistniałych potrzeb.

Kluby seniora posiadają bogatą ofertę zajęć dla różnych grup osób starszych. Organizowane są różnego rodzaju treningi pamięci, ćwiczenia intelektualne, kursy językowe, zajęcia komputerowe. W ramach działalności cyklicznie planowane są wyjścia do teatrów, muzeów, kin, galerii sztuki, opery. Poprzez podejmowanie aktywności kulturalnej, społecznej uczestnicy klubów mają możliwość, często w sposób nieświadomy, brać udział w procesie edukacji całościowej. Analizując działalność klubów, można zauważyć, iż dla wielu seniorów stanowią miejsce spotkań, zdobywania wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Przestrzeń, w której możliwym staje się zaakceptowanie starości, zrozumienie jej sensu, a także dostrzeżenie dalszych możliwości rozwojowych. Wśród klasycznych funkcji klubów seniora literatura przedmiotu podaje: kompensację, profilaktykę, integrację, adaptację, funkcję terapeutyczną i turystyczną<sup>13</sup>. Realizacja tychże funkcji warunkuje proces uspołeczniania i aktywizowania seniorów.

Rozważając problematykę klubów seniora w kontekście edukacji ustawicznej, należy podkreślić, iż możliwość podejmowania różnych rodzajów aktywności, często w sposób nieświadomiony, prowadzi do działalności edukacyjnej. Na fakt ten zwraca uwagę Stefan M. Kwiatkowski pisząc, iż „edukacja nieformalna często może być mimowolnym skutkiem innych aktywności”<sup>14</sup>. Kluby seniora skoncentrowane na szeroko definiowanej aktywizacji, w powszechnym przekonaniu społecznym nie stanowią placówki, która mocno wpisuje się w realizację założeń edukacji w starości. Takie

<sup>13</sup> E. Maciantowicz, A. Mazur, *Zapobieganie wykluczeniu społecznemu osób starszych na przykładzie działań klubów seniora w Kielcach*, w: *Niepełnosprawność. Wybrane aspekty osób niepełnosprawnych i ich rodzin*, red. W. Janocha, „Jedność”, Kielce 2006, s. 127–137.

<sup>14</sup> S.M. Kwiatkowski, *Edukacja formalna, pozaformalna i nieformalna – wzajemne związki*, w: *Ku życiu wartościowemu. Idee – Koncepcje*, red. M. Czerepaniak-Walczak, J. Madalińska-Michalak, B. Śliwerski, Kraków 2017, s. 81.



przeświadczenie jest mylne i wynika z pewnego rodzaju zaszkladkowania klubów seniora oraz innych placówek do kategorii instytucji pomocowych i wspierających.

Błędnym jest przekonanie, iż kluby seniora należy kategoryzować jako placówki wspierające, pomocowe. Wyzwania, jakie pojawiły się wraz ze wzrostem liczby osób starszych w ogólnej strukturze społecznej, wpływają na poszerzenie oferty i zakresu działań tychże placówek. Jak wskazuje Agata Chabior, „Traktowanie klubów seniora w kategorii formy wsparcia i aktywizacji społecznej uznać należy za dość zawężone zadanie, tym bardziej, że współcześnie funkcjonujące kluby seniora znacznie rozszerzyły swoją ofertę działań i pełnione funkcje. Odwołanie się do podstaw działalności kulturalno-oświatowej i teorii uczestnictwa kulturalnego oraz animacji społecznej i edukacyjnej ukazuje, że mają one znacznie szerszy społeczny i kulturowy kontekst i wymiar. Oznacza to, że klubom seniora należałoby przywrócić dawny prestiż i znaczenie jako placówkom uczestnictwa kulturalnego i animacji społeczno-edukacyjnej, wpisując je tym samym w nurt edukacji permanentnej z jednej i aktywizacji społecznej z drugiej strony”<sup>15</sup>.

Kluby seniora stanowią ciekawą propozycję dla seniorów, którzy z różnych względów nie uczestniczą w zajęciach uniwersytetów trzeciego wieku. Ważnym czynnikiem decydującym o zaangażowaniu w działalność omawianych placówek jest ich dostępność. Jak wynika z danych Ministerstwa Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, do końca 2017 roku na terenach wiejskich powstało blisko 250 placówek w ramach programu Senior+ (w tym kluby seniora oraz dziennych domów). W 2018 roku liczba ta wzrosła i w całej Polsce powstało przeszło 500 takich placówek<sup>16</sup>. Większa ilość placówek, szczególnie na terenach wiejskich i małych miasteczek, powoduje, iż osoby starsze mają możliwość uczestniczenia w ciekawych formach aktywności, co przekłada się na ich zaangażowanie w życie społeczne. Poprzez osadzenie placówek i instytucji działających na rzecz seniorów w środowisku lokalnym możliwa staje się integracja lokalna, przeciwdziałanie marginalizacji osób starszych w miejscu zamieszkania, zaspokajanie potrzeby użyteczności społecznej, co odpowiada podstawowym celom edukacji osób starszych. „Osadzenie jednostki w sieci społecznej zapewnia poczucie bezpieczeństwa, przynależności, akceptacji i zintegrowania, wpływa na poprawę dobrego samopoczucia. Wsparcie społeczne jest zasobem, który człowiek uzyskuje dzięki uczestnictwu społecznemu; odgrywa korzystną rolę dla zdrowia, ponieważ działa wzmacniająco, a w trudnej sytuacji pełni funkcję bufora zmniejszającego napięcie”<sup>17</sup>.

<sup>15</sup> A. Chabior, *Kluby Seniora miejscem uczestnictwa kulturalnego i animacji społeczno-kulturalnej*, w: *Aktywizacja, rozwój, integracja – ku niezależnej starości*, red. Z. Szarota, Krakowska Akademia im. Frycza Modrzewskiego, Kraków 2011, s. 73.

<sup>16</sup> Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, <https://www.gov.pl/web/rodzina/mamy-juz-500-domow-i-klubow-senior>, [dostęp: 15.05.2020].

<sup>17</sup> N. Pikuła, *Zdrowie i aktywność społeczna jako determinanty jakości życia osób starszych*, w: *Poznać, zrozumieć, zaakceptować starość*, red. A.A. Zych, Łask 2012, s. 323.



W toku zachodzących zmian demograficznych zasadnym staje się, aby kluby seniora zajmowały odpowiednie miejsce w oddziaływaniach edukacyjnych. Rosnąca liczba tych placówek i ich uczestników wskazuje na zainteresowanie i potrzebę dalszego rozwoju klubów. Współistnienie wielu placówek z obszaru edukacji pozwala mieć nadzieję, że idea edukacji w starości dotrze do większej ilości odbiorców, którzy nie zawsze mają możliwości uczestniczenia w zajęciach UTW. Istotnym czynnikiem warunkującym podejmowanie różnych form aktywności jest stan zdrowia seniora. Pewnego rodzaju „braki” widoczne są w ofercie dla seniorów starzejących się w sposób naturalny lub patologiczny, dlatego też kluby seniora mogą wypełnić pojawiającą się lukę.

### **Rola placówek wsparcia dziennego w propagowaniu edukacji osób starszych**

Obok klubów seniora należy także zwrócić uwagę na placówki wsparcia dziennego takie jak: kluby samopomocy, dzienne domy pobytu, ośrodki wsparcia, które klasyfikowane są jako placówki z obszaru pomocy społecznej. Jednak poprzez swoje działania i odbiorców trafiają do osób, które z różnych względów, np. zdrowotnych, finansowych, rodzinnych nie myślą o edukacji w okresie starości.

Liczba placówek wsparcia dla seniorów sukcesywnie wzrasta, co jest związane ze zwiększającą się paletą problemów, które dotyczą osoby starsze. Cele tego typu placówek ukierunkowane są na poprawę jakości życia seniorów ze szczególnym uwzględnieniem kondycji psychofizycznej, przeciwdziałanie osamotnieniu i samotności, niwelowanie negatywnych stereotypów wobec starości. Podczas dziennego pobytu zapewnia się uczestnikom świadczenia w zakresie:

- a) terapii zajęciowej dla podtrzymywania kondycji psychofizycznej,
- b) organizacji zajęć kulturalno-towarzyskich i rekreacyjnych,
- c) rehabilitacji społecznej i usprawniającej,
- d) podejmowania działań zmierzających do wzmocnienia aktywności życiowej i samodzielności życiowej osób objętych pomocą,
- e) inspirowania powstawania grup wsparcia i wzmocnienia więzi społecznych<sup>18</sup>.

Placówki te powstają w środowiskach lokalnych, by przy zastosowaniu zasady subsydiarności pozytywnie kształtować przestrzeń życiową uczestników, co ma odzwierciedlenie w założeniach edukacji ustawicznej.

Idea placówek wsparcia dziennego dla osób starszych nabrała ogromnego znaczenia w momencie, gdy liczba ludzi starzejących się zaczęła wzbudzać coraz to większe zainteresowanie badaczy z różnych dziedzin, szczególnie gerontologów i demografów. Placówki tworzone są z myślą o seniorach, którzy pomimo upływu lat pragną w sposób atrakcyjny i ciekawy spędzać czas w gronie rówieśników. „Ośrodki te posiadają bogatą paletę zajęć aktywizujących oraz wspierających najstarsze pokolenie w środowisku zamieszkania. Ludzie korzystający z tego typu instytucji

<sup>18</sup> K. Białożyty, *Holistyczne oddziaływanie na seniorów – doświadczenia Ośrodka Wsparcia dla Osób Starszych Caritas Archidiecezji Krakowskiej*, „Zeszyty Pracy Socjalnej”, 2013, tom 18, numer 3, s. 156–157.

mogą liczyć na wsparcie psychologiczne, jeśli zajdzie taka konieczność, lekarskie oraz duchowe. Pracownicy ośrodków pomagają także w załatwieniu spraw urzędowych, jeśli zajdzie taka potrzeba<sup>19</sup>. Poprzez funkcjonowanie tego typu placówek możliwa staje się waloryzacja starości i osób starszych w ich najbliższym otoczeniu. Uczestnictwo w zajęciach i przedsięwzięciach prowadzonych w ramach placówki pozwala seniorom na konstruktywne przeżywanie schyłkowego etapu w otoczeniu rówieśników i osób borykających się z podobnymi problemami zarówno zdrowotnymi, jak i społecznymi.

W podejmowanych działaniach placówki wsparcia dziennego wykorzystują umiejętności i zdolności uczestników. Bardzo często organizowane są wernisaże prac seniorów, wystawy ozdób bożonarodzeniowych czy też wielkanocnych, kiermasze świąteczne. Oprócz działań zmierzających do integracji placówki podejmują też liczne przedsięwzięcia skoncentrowane na promocji i edukacji zdrowotnej, której celem w odniesieniu do najstarszego pokolenia jest „przedłużenie okresu aktywności i niezależnego samodzielnego życia”<sup>20</sup>. Osiągnięcie zamierzonego celu staje się możliwe poprzez wzbudzenie w seniorach chęci do podejmowania szeroko rozumianej aktywności oraz motywowania ich do systematyczności.

Podejmowanie przez osoby starsze aktywności wpływa w sposób pozytywny na obraz samego siebie. Senior nie postrzega swojej starości wyłącznie przez pryzmat obniżenia się stanu zdrowia czy też innych ubytków, ale dostrzega, iż pomimo pojawiających się braków jest w stanie samodzielnie funkcjonować na wielu płaszczyznach. Samodzielne zaspokajanie swoich potrzeb jest dla ludzi starszych bardzo ważnym wyznacznikiem jakości życia, dlatego też zajęcia oferowane przez placówki cieszą się tak wielkim zainteresowaniem.

Z perspektywy omawianej tematyki ważnym jest, iż uczestnikami placówek wsparcia dziennego często są seniorzy chorzy, z pewnymi deficytami, przeżywający starość w sposób naturalny lub patologiczny, seniorzy, którzy doświadczają tzw. późnej starości (tj. po 75 roku życia). Osoby też w zdecydowanej większości nie korzystają z oferty uniwersytetów trzeciego wieku czy też klubów seniora. Często do placówek wsparcia dziennego są kierowane przez odpowiednie instytucje pomocy społecznej, niemniej są to seniorzy, którzy mogą uczestniczyć w edukacji całościowej, nawet w sposób nieświadomy.

Placówki wsparcia dziennego odpowiadają na wyzwania, jakie stawia przed nimi zwiększająca się populacja osób starszych, i dostosowują swoje działania do ich potrzeb. Organizowane są wykłady, prelekcje, słuchowiska, zajęcia usprawniające. Wszystko to wpisuje się w obszar edukacji, choć utożsamiane jest z pomocą i wsparciem, jakie oferują omawiane placówki.

<sup>19</sup> K. Białożył, *Instytucjonalne formy wsparcia osób starszych*, w: *Pracownik socjalny wobec wyzwań współczesności*, red. T. W. Gierat, E. Kucharska, A. Grudziński, «scriptum», Kraków 2012, s. 320.

<sup>20</sup> M. Madej-Babula, *Edukacja zdrowotna osób starszych*, „Ateneum kapłańskie”, 2011, z. 1 (614), tom 157, s. 77.

Osoby starsze w różnym wieku, z odmiennym stanem zdrowia i zróżnicowanym wykształceniem stanowią wyzwanie dla współczesnych oddziaływań edukacyjnych w okresie starości. Należy pamiętać, że liczba osób po 80 roku życia będzie, sukcesywnie wzrastać, a co z tym związane – powiększy się także liczba seniorów niesamodzielnych, dlatego też w czasach, gdy edukacja jest tak bardzo ważnym elementem życia społecznego, należy zadbać o to, by starość naturalna i patologiczna nie stanowiły przesłanek do wykluczenia z edukacji całościowej. Bez wątplenia placówki wsparcia dziennego powinny stanowić istotny filar, na którym możliwym stanie się tworzenie zróżnicowanych działań, ukierunkowanych na zróżnicowaną grupę osób starszych. Poliformiczność starości, która będzie coraz bardziej widoczna, będzie wymuszać na edukacji, pomocy społecznej, oświacie, systemie zdrowia liczne zmiany, które muszą zacząć się jak najszybciej, aby zapewnić dostęp do wielu usług, transferu wiedzy i umiejętności wszystkim jednostkom niezależnie od miejsca zamieszkania, stanu zdrowia czy też wieku.

## Podsumowanie

Dokonana analiza pozwoliła na poznanie działań placówek i instytucji, które powinny być mocno osadzone w edukacji osób starszych. Charakterystyczne cechy polskiej starości wskazują, iż oferta edukacyjna musi uwzględniać wiele komponentów, dlatego też działalność uniwersytetów trzeciego wieku nie powinna stanowić jedynej podstawy aktywności edukacyjnej w wieku senioralnym. Należy podkreślać znaczenie i rolę innych placówek, które pomimo iż osadzone zostały w innych strukturach, podejmują szereg działań edukacyjnych, a co ważniejsze – koncentrują się na seniorach o różnym stanie zdrowia, sytuacji materialnej, miejscu zamieszkania. Wartość edukacji w rozwoju osób starszych jako gwarantu ich lepszej jakości życia i funkcjonowania w zmieniającym się świecie jest niezwykle ważna. Nowe pojawiające się formy oraz instytucje je realizujące, oferujące seniorom możliwość edukacji, a poprzez to rozwoju są w Polsce coraz bardziej powszechne. Jednakże wciąż przed polityką społeczną, ale i oświatową pojawiają się nowe zadania w tym zakresie, szczególnie w odniesieniu do osób starszych, zamieszkujących obszary pod względem aktywności edukacyjnej najbardziej zaniedbane.

## Bibliografia

1. Białyżył K. (2013), *Holistyczne oddziaływanie na seniorów – doświadczenia Ośrodka Wsparcia dla Osób Starszych Caritas Archidiecezji Krakowskiej*, „Zeszyty Pracy Socjalnej”, tom 18, nr 3, s. 153–160.
2. Białyżył K. (2012), *Instytucjonalne formy wsparcia osób starszych*, w: *Pracownik socjalny wobec wyzwań współczesności*, red. T. W. Gierat, E. Kucharska, A. Grudziński, «scriptum», Kraków, s. 320.
3. Chabior A. (2011), *Kluby Seniora miejscem uczestnictwa kulturalnego i animacji społeczno-kulturalnej*, w: *Aktywizacja, rozwój, integracja – ku niezależnej starości*, red. Z. Szarota, Krakowska Akademia im. Frycza Modrzewskiego, Kraków, s. 73–84.
4. Chruściński K. (2007), *Narodziny światowego uniwersytetu dla ludzi starszych. Głos w dyskusji*, w: *Uniwersytety Trzeciego Wieku – dla siebie i innych*, red. R. Ossowski, A. Ossowska-Zwierzchowa, Fundacja dla Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

5. Dubas E. (2008), *Edukacyjny paradygmat badawczy w geragogice*, w: *Edukacja do i w starości*, red. M. Kuchcińska, Wydawnictwo Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej, Bydgoszcz.
6. Fabiś A., Wawrzyniak J., Chabior A. (2015), *Ludzka starość: wybrane zagadnienia gerontologii społecznej*, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
7. GUS, *Uniwersytety trzeciego wieku w Polsce w 2018*, file:///C:/Users/Admin/Downloads/uniwersytety\_trzeciego\_wieku\_w\_polsce\_w\_2018\_r..pdf, s. 1, [dostęp: 20.05.2020].
8. Halicki J. (2000), *Edukacja seniorów w aspekcie teorii kompetencyjnej. Studium historyczno-porównawcze*, Trans Human, Białystok.
9. Kwiatkowski S. M. (2017), *Edukacja formalna, pozaformalna i nieformalna – wzajemne związki*, w: *Ku życiu wartościowemu. Idee – Koncepcje*, red. M. Czerepaniak-Walczak, J. Madalińska-Michalak, B. Śliwerski, Kraków.
10. Maciantowicz E., Mazur A. (2006), *Zapobieganie wykluczeniu społecznemu osób starszych na przykładzie działań klubów seniora w Kielcach*, w: *Niepełnosprawność. Wybrane aspekty osób niepełnosprawnych i ich rodzin*, red. W. Janocha „Jedność”, Kielce, s. 127–137.
11. Madej-Babula M. (2011), *Edukacja zdrowotna osób starszych*, „Ateneum kapłańskie” z. 1 (614), tom 157.
12. Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, <https://www.gov.pl/web/rodzina/mamy-juz-500-domow-i-klubow-senior>, [dostęp: 15.05.2020].
13. Pikuła N. G. (2016), *Poczucie sensu życia. Inspiracje do edukacji w starości*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
14. Pikuła N. (2012), *Zdrowie i aktywność społeczna jako determinanty jakości życia osób starszych*, w: *Poznać, zrozumieć, zaakceptować starość*, red. A.A. Zych, Łask
15. Pikuła N. (2011), *Etos starości w aspekcie społecznym. Gerontologia dla pracowników socjalnych*, Wyd. WAM, Kraków.
16. Tomczyk Ł. (2015), *Edukacja osób starszych. Seniorzy w przestrzeni nowych mediów*, Difin, Warszawa.
17. Trafiałek E. (2006), *Starzenie się i starość. Wybór tekstów z gerontologii społecznej*, Wydawnictwo Wszechnica Świętokrzyska, Kielce.
18. Szarota Z. (2009), *Seniorzy w przestrzeni kulturalno-edukacyjnej społeczeństwa wiedzy*, „Chocwanna” 52 (65), nr 2 (33), s. 77–96.
19. Ziębińska B. (2010), *Uniwersytety Trzeciego Wieku jako instytucje przeciwdziałające marginalizacji osób starszych*, Wyd. Naukowe Śląsk, Katowice.
20. Zych A.A. (1999), *Człowiek wobec starości. Szkice z gerontologii społecznej*, Katowice.

**dr hab. Norbert G. Pikuła, prof. UP** – Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Instytut Spraw Społecznych, Katedra Gerontologii Społecznej i Pedagogiki Pracy



# Aktywność społeczna i kulturalna nauczycieli będących na emeryturze lub rencie

Social and cultural activity of retired teachers

**Key words:** social activity, cultural activity of retired teachers, creative activity.

**Abstract:** Social and cultural activity is important area of every person's life. It develops differently when we are professionally active, and differently when we retire. In this short article I refer to the social and cultural activity of seniors who used to be teachers. Seniors choose different types of activities to follow according to their individual preferences, health, and social skills. However, the choice also reflects the social context of the dimensions of human action to a large extent. I tried to define this context not only in theoretical considerations, but also in pilot studies on a small group of respondents. I compared seniors who used to be teachers and those of other professions. Are retirees of different professions similar to each other? How do they find themselves in social and cultural activities? I hope the article will encourage seniors to reflect and look for areas of activity to engage in.

**Słowa kluczowe:** aktywność społeczna, aktywność kulturalna nauczycieli emerytów i rencistów, aktywność twórcza.

**Abstrakt:** Aktywność społeczna i kulturalna to w życiu każdego człowieka ważna rzecz. Inaczej rozwija się ona, kiedy jesteśmy aktywni zawodowo, mamy dzieci i rodzinę, inaczej, kiedy przechodzimy na emeryturę lub rentę. W tym krótkim artykule odnoszę się do aktywności społecznej i kulturalnej seniorów, którzy byli nauczycielami.

Rodzaj aktywności jest uzależniony nie tylko od indywidualnych preferencji, stanu zdrowia, posiadanego zasobu umiejętności społecznych, ale też w dużej mierze odzwierciedla kontekst społeczny wymiarów ludzkiego działania. Starłem się określić ten kontekst nie tylko w rozważaniach teoretycznych, ale również w badaniach pilotażowych na małej grupie respondentów. Porównałem emerytów i rencistów, którzy byli nauczycielami, a także emerytów i rencistów innych profesji zawodowych aniżeli nauczycielskiej. Na ile różnią się lub są podobni do siebie emeryci i renciści, których różniło miejsce pracy, jak odnajdują się w aktywności społecznej i kulturalnej? Mam nadzieję, że ten artykuł skłoni potencjalnych emerytów do refleksji, ale pozwoli również dostrzec obszary działalności, jaką sami mogliby rozwijać, będąc już na zasłużonej emeryturze.

## Wstęp

Profesja nauczycielska od zawsze budzi wiele kontrowersji w przestrzeni medialnej i w miejscu pracy. Od pedagogów oczekuje się nie tylko znajomości warsztatu pracy, ale również aktywności społecznej i kulturalnej z grupą uczniów. Musi

więc rodzić się pytanie: co dzieje się z nauczycielami, którzy przestają pracować ze względu na osiągnięcie wieku emerytalnego lub przejścia na rentę? Jak odnajdują się w relacjach społecznych i czy korzystają z oferty kulturalnej?

## Aktywność seniorów

Postaram się na początku opisać, czym jest aktywność w życiu seniorów. Można powiedzieć, że aktywność osób w wieku poprodukcyjnym w istotny sposób łączy się z wieloma potrzebami, w tym: „rozwoju osobistego, poczucia własnej wartości, przynależności (w tym zawodowej), realizowania planów życiowych, przystosowania do zmieniających się warunków oraz oczekiwań społecznych i własnych możliwości. Rodzaj aktywności jest uzależniony nie tylko od indywidualnych preferencji, stanu zdrowia, posiadanego zasobu umiejętności społecznych, ale też w dużej mierze odzwierciedla kontekst społeczny wymiarów ludzkiego działania” (Błaszczuk, Rynkowska, 2014, s. 54–55).

Jak wiemy z wielu badań, raportów (między innymi: Czapiński, Błędowski, 2014), brak jakiegokolwiek aktywności, także kontaktów społecznych rodzących poczucie braku przydatności, mogą prowadzić do izolacji i osamotnienia, które są formami śmierci społecznej. W przypadku osób starszych oznaką starzenia się jest fizjologiczne słabnięcie organizmu oraz psychiczne zredukowanie wielu zainteresowań i potrzeb. Aby zachować dobre samopoczucie i zdrowie, człowiek nie powinien wycofywać się z aktywnego życia, a po przejściu na emeryturę kontynuować lub rozwijać nowe formy działalności, np.: edukacyjnej, kulturalnej czy twórczej, i póki mu sił wystarczy, realizować życiową aktywność. Adam Zych podkreśla, że „warto inwestować w aktywność fizyczną, intelektualną i społeczną mimo ograniczeń, jakie z czasem przychodzą, a co ważne, przewartościować dotychczasowe życie. Żyć szczęśliwie, czyli zachować wewnętrzną radość, optymizm, duchową młodość, poczucie wolności i zadowolenia z samego siebie” (Zych, 2001, s. 76- 77).

## Aktywność społeczna

Analizując aktywność osób starszych, nie sposób pominąć głównych teorii, będących wobec siebie w opozycji:

- „teoria wyłączenia się określa, że na starość człowiek ogranicza swoją aktywność, zaczyna stopniowo wyłączać się z życia społecznego; coraz mniej obchodzą go problemy świata zewnętrznego i rezygnuje ze zbyt skomplikowanych związków emocjonalnych z innymi. Teorię zaproponowali Elaine Cumming i William E. Henry (1961), którzy uważali, że stopniowe wycofywanie się jednostki z życia społecznego jest warunkiem zadowolenia i dobrego samopoczucia. Jednakże zbyt wczesne wycofywanie się spowodowane chorobą albo przedwczesną emeryturą może prowadzić do problemów w przystosowaniu się,
- w teorii aktywności przesłanką pomyślnego przebiegu procesu przystosowania się do starości jest pozostawanie produktywnym i aktywnym do najpóźniejszych lat. Warunkiem dobrego samopoczucia jest znalezienie zastępczych



form aktywności, gdy nie można już robić tego, co się robiło przez lata, np. zaprzestanie pracy zawodowej wymaga znalezienia sobie nowych zainteresowań i form aktywności, aby wypełnić powstałą lukę. Oprócz osobowości i starzenia się również inne czynniki mogą wpływać na to, czy człowiek wyłącza się ze społeczeństwa czy w dalszym ciągu prowadzi aktywne życie społeczne. Brak pieniędzy, ograniczone możliwości przemieszczania, postawy społeczne wobec ludzi starych – wszystkie te czynniki mogą utrudniać prowadzenie aktywnego, niezależnego życia w starości” (Birch, Malim, 2002, s. 149–150).

Swego rodzaju „zasadą, za pomocą której można wytłumaczyć funkcjonowanie uogólnionych zasobów odpornościowych u osób starszych, jest globalna orientacja życiowa nazwana przez Antonovskyego poczuciem *koherencji*. Według niego osoby o silnym poczuciu koherencji mają tendencję do zachowań prozdrowotnych” (Dolińska-Zygmunt, 2001). Poczucie koherencji to zmienna składająca się z 3 skorelowanych składowych: poczucia zrozumiałości, poczucia zaradności i poczucia sensowności.

Seniorzy mogą napotykać w aktywności społecznej na pewne problemy, wynikające między innymi ze zdrowia, gdyż komunikacja społeczna zawiera się w komunikacji językowej, w tym z rówieśnikami, ale i młodszym pokoleniem, np. wnuków. Jak pisze Kataryńczuk-Mania: „mimo że osoby starsze znają więcej słów, w porównaniu z młodzieżą i osobami w średnim wieku, w ich wypowiedziach odnotowuje się więcej błędów językowych, wynikających z niewłaściwych doborów słów w ramach pól semantycznych” (Kataryńczuk-Mania, 2018, s. 154). Wspomniana autorka pisze również, iż ze względu na specyfikę sposobu komunikowania i wynikającą z niej niską kompetencję komunikacyjną, osoby starsze mogą być trudnymi partnerami do rozmów. Charakteryzować ich będzie zwolnione i niespieszne tempo mowy, przekazy wielowątkowe, w których odwołują się do własnych doświadczeń, a szczegółowe opisywanie niezbyt istotnych elementów ze strony słuchacza może utrudniać odbiór wypowiedzi (Kataryńczuk-Mania, 2018, s. 156). W profesji nauczycielskiej język to narzędzie pracy w codzienności szkolnej, po ustaniu aktywności zawodowej potrzeba rozmowy istnieje, lecz może napotykać na problemy zdrowotne, co może utrudnić kontakty społeczne, ale nie zawsze musi tak być.

Na aktywność społeczną mają wpływ także inne czynniki oprócz zdrowia. Czapiński i Błędowski wymieniają takie jego elementy, jak: miejsce zamieszkania, materialne warunki życia, wysokość i źródła dochodu, warunki mieszkaniowe, zasobność materialną, sytuację rodzinną, wykształcenie, a także aktywność na rynku pracy, mimo posiadania źródła dochodu z emerytury lub renty. Do najważniejszych form aktywności społecznej, jak wynika z badań, „należy zaangażowanie w sprawy lokalnej społeczności oraz w działania różnych organizacji, np. upowszechniającej wiedzę, hobbystycznych czy religijnych” (Czapiński, Błędowski, 2014, s. 65). Wspomniano również o aktywnym uczestnictwie w wyborach, zarówno tych lokalnych (np. rady osiedli, rady mieszkańców, samorządowych – gdzie frekwencja wyniosła ponad 71%), jak i tych o charakterze szerszym (wybory parlamentarne).

## Aktywność kulturalna

Aktywność kulturalna seniorów może być sposobem na zajęcie czasu, a także aktywizować ich psychicznie i fizycznie. Naukowcy z Centrum Badawczego UAM przebadali we wszystkich województwach 534 respondentów, którzy mieli więcej niż 60 lat. Seniorów ankietowano w instytucjach kultury i na imprezach masowych. Z analizy zebranych danych wynika, że „seniorzy za najważniejsze przy organizacji wydarzeń kulturalnych uważają miłą, pomocną obsługę (90 proc. ankietowanych), znanego artystę (80 proc.), a najmniej oczekują imprez przeznaczonych tylko dla nich (18. proc.). Dla większości ankietowanych (63 proc.) uczestnictwo w imprezach kulturalnych to sposób na miłą spędzanie czasu; udział w imprezach uniemożliwia im najczęściej brak pieniędzy (52 proc.) i zły stan zdrowia (48 proc.), najmniejszą przeszkodą był brak czasu – zgłoszony tylko przez 15 proc. Respondentów” (Nauka w Polsce, 2019). Wielu autorów zwraca również uwagę na wykluczenie emerytów i rencistów z dobrodziejstw korzystania z sieci i Internetu. Używa się nawet określenia „pokolenie analogowe”, ale bez negatywnego wydźwięku. Można dostrzec niepokojące zjawisko dotyczące oferty kulturalnej dla społeczeństwa, w tym dla osób starszych, które określa się mianem „gettoizacji”. Na czym ono polega? Otóż instytucje kultury wraz ze swoją ofertą kierują ją wyłącznie do określonych grup targetowych, najczęściej wiekowych. Stąd filmy dla dzieci, spektakle teatralne dla dorosłych, oferty dla rodzin z małymi dziećmi itd. Są też oferty kulturalne wyłącznie dla osób starszych, wykluczające udział innych grup wiekowych. Trudno wyobrazić sobie Uniwersytet III Wieku, który odwiedzałyby np. nastolatki. Tak samo jak np. kluby seniora. To zamknięte kręgi, które szczelnie bronią swojej wydzielonej autonomii.

Obszar, którego dotyczą zachowania człowieka, jest wyraźnie określony przez termin „kultura”. Będą to więc te „wszystkie zachowania, których przedmiotem, jak i celem, są dobra i wartości kultury. Jeżeli przyjmiemy, że kultura obejmuje nie tylko wybrane formy, normy i wartości »tworzące strumień powiązanych idei i zobiektywizowanych wzorów«, ale również takie ludzkie zachowania, które są zdeterminowane czy uwarunkowane przez idee lub formy i z kolei same uczestniczą w tworzeniu, utrzymywaniu i modyfikowaniu owych idei i form” (Semków, 2008, s. 18). Co określa zatem potrzebę aktywności kulturalnej osób starszych? Mając odniesienie do wielu badań naukowych, można twierdzić, iż aktywność ma wiele wspólnego we współdziałaniu z innymi podmiotami, z ludźmi, która to działalność służy rozwijaniu i pogłębianiu zainteresowań kulturalnych. Przez to „czyni życie człowieka w okresie późnej dorosłości wartościowszym przez to, że podnosi jego poczucie bycia przydatnym, choć w innych niż dotąd obszarach” (Semków, 2008, s. 19).

Osoby w wieku senioralnym wykazują w trakcie okresu starości kilka rodzajów postaw wobec aktywności społeczno-kulturalnej. Zgodnie z klasyfikacją Neugarten: „I typ to postawy charakteryzujące się zaangażowaniem w różnorodną aktywność, odmienną jednak od dotychczas podejmowanej w życiu zawodowym. II typ to po-

stawy przejawiające się aktywnością podporządkowaną jednej tylko dziedzinie zainteresowań (np. kolekcjonerstwu, religijności), koncentrując swoje wysiłki na jednej pasji czy zainteresowaniu. III typ aktywności społeczno-kulturalnej charakteryzuje się z kolei skupieniem wyłącznie na działalności o charakterze stricte kulturalnym, co wyraża się w aktywnym uczestnictwie np. w takich formach artystycznych jak teatr, kabaret, chór, poezja czy proza. Ostatni, IV, typ postawy wyróżnia się koncentracją na działaniach prospołecznych w organizacjach samopomocowych bądź wolontariacie” (Borczyk, 2017, s. 26–27). Splot wymienionych komponentów zegara społecznego powoduje „zmiennosc funkcjonowania kolejnych pokoleń. Różnicują się oczekiwania społeczne kierowane pod adresem ludzi w określonym wieku kalendarzowym, w zależności od czasu historycznego, kontekstu kulturowego, norm i ról przypisywanych jednostkom oraz grupom społecznym. Na przykład, inne oczekiwania i zadania rozwojowe stawiano dwudziestolatkom na początku wieku XX, a inne obecnie” (Konieczna-Woźniak, 2012, s. 250).

Ta wspomniana dynamika zmian obejmuje nie tylko osoby będące w wieku postprodukcyjnym, dotyka również trzydziesto- czy czterdziestolatków, czynnych zawodowo. Zmiany są bardzo dynamiczne, zwłaszcza w sferze postępu technologicznego, który dotyczy również kultury. Jeszcze niedawno czytano gazety i książki w wersji papierowej, obecnie można przeglądać portale internetowe zamiast gazet, natomiast czytniki ebooków lub audiobooki wypierają papierowe książki. W sferze innych elementów kultury, takich jak np. koncerty, wydarzenia kulturalne, które kiedyś przeznaczone były dla wybranych (przez miejsce ich prezentacji, dostępność, ceny itd.), to dzisiaj każdy chętny, w tym emeryt, możliwości uczestnictwa ma zdecydowanie więcej. Są koncerty plenerowe, bezpłatne, popularne stają się lokalne imprezy (festyny, koncerty), za niewielką opłatą można wykupić dostęp do różnych kanałów telewizyjnych, w tym artystycznych. Przechadzając się w miastach, natrafić można na uliczne występy artystów, performerów, podziwiać wystawy, przybywa instalacji artystycznej. Wiele miejsc, w tym np. restauracje, ma w swoim wystroju obrazy, rzeźby czy inne prace. Są Noce Muzeów bądź bezpłatne wejścia w określone dni. Coraz bardziej popularna staje się karta seniora, która upoważnia do zniżek przy wejściach do wielu instytucji kulturalnych.

Niezależnie od wieku, w którym w danym momencie się znajdujemy, aktywność jest niezwykle ważna. Zarówno fizyczna jak i umysłowa, gdyż pozwala ona na szczęśliwe życie i sprawne działanie przez długi czas.

### **Aktywność społeczno-kulturalna byłych nauczycieli - emerytów i rencistów**

Jak wspominałem wcześniej, specyfika zawodu nauczycielskiego jeszcze niedawno powodowała, że na emeryturę tzw. nauczycielską można się było udać po 30 latach pracy w zawodzie i osiągnięciu 55 lat życia. Ten przepis już nie obowiązuje, lecz całkiem spora grupa nauczycieli skorzystała z tego prawa (wliczając okresy przejściowe). Statut finansowy jest istotny, dlatego warto przytoczyć najnowsze dane ZUS, określające zakres świadczeń emerytalnych dla tej grupy zawodowej.

**Tabela 1. Emerytury nauczycielskie z rozbiem na płeć**

Struktura osób pobierających emeryturę nauczycielskie wypłacane przez ZUS według wysokości świadczeń i płci – stan w grudniu 2018 r. (Structure of recipients of teachers' old-age pensions payable by ZUS, by benefit amount and gender – as of December 2018).

Wysokość świadczenia w zł* (Benefit amount in PLN)	Ogółem (Total)	Mężczyźni (Male)	Kobiety (Female)
	w odsetkach (in percentages)		
Ogółem (total)	100,0	100,0	100,0
600,00 i mniej (600.00 and less)	–	–	–
600,01–700,00	–	–	–
700,01–800,00	0,0	–	0,0
800,01–900,00	0,0	0,0	0,0
900,01–1000,00	0,0	–	0,0
1000,01–1200,00	0,4	0,2	0,4
1200,01–1400,00	1,7	1,0	1,9
1400,01–1600,00	4,8	2,5	5,5
1600,01–1800,00	8,9	4,9	10,2
1800,01–2000,00	12,2	7,9	13,5
2000,01–2200,00	13,0	9,6	14,0
2200,01–2400,00	12,2	10,2	12,8
2400,01–2600,00	10,4	10,1	10,5
2600,01–2800,00	8,3	9,6	7,9
2800,01–3000,00	6,5	8,0	6,0
23000,01–3500,00	10,8	14,4	9,7
3500,01–4000,00	5,1	7,8	4,3
4000,01–4500,00	2,3	4,5	1,7
4500,01–5000,00	1,2	2,7	0,7
5000,01 i więcej (5000.01 and more)	2,2	6,6	0,9

\* wysokość świadczenia (bez wypłat wyrównawczych) wraz z dodatkami pielęgnacyjnymi dla świadczeniobiorcy.

Źródło: ZUS: <https://www.zus.pl/baza-wiedzy/statystyka> [dostęp: X 2019].

Można zauważyć, że mediana wysokości świadczeń nie jest mała i większość beneficjentów pobiera emeryturę od 2 tys. złotych w górę. 11 procent ma świadczenia pomiędzy 3,5 tys. zł a 5 tys. zł i więcej. To całkiem dobry wynik. Trzeba też zauważyć, iż wielkość emerytury zależała nie tylko od lat pracy, ale i wykształcenia, szczebli awansu zawodowego. Im nauczyciel był bardziej wykształcony, tym jego pensja mieściła się w wyższych widełkach. Odnosząc to do najnowszych danych (tabela płac nauczycielskich, stan na 1 IX 2019), różnica między nauczycielem dyplomowanym a stażystą w pensji podstawowej w ujęciu brutto wynosi 1035zł, z dodatkami będzie to jeszcze znacznie większa różnica (Portal praca, Gratka 2019).

Nauczyciele po przejściu na świadczenia emerytalne mogą przyjąć kilka postaw. Być np. biernym i wycofać się z życia społecznego i kulturalnego, a tym samym przyjąć postawę: biernego trwania. Wiązać się to będzie z ograniczeniem kontaktów społecznych i minimalizacją potrzeb. Powody takiego stanu rzeczy mogą być różne (np. choroba, sytuacje rodzinne). Innymi postawami będzie aktywne uczestnictwo w ży-

ciu społecznym i kulturalnym. Taka osoba będzie dbała o swoje zdrowie fizyczne i psychiczne. Naukowo udowodniono, iż osoby w wieku dojrzałym, które są twórczo aktywne (działają) i jest to jednym z elementów ich codzienności, przedłużają sobie do późnej starości wymiar życia twórczego. Jak pisze Zych, „aktywny trening intelektualny w trakcie całego życia (a taki trening jest domeną nauczycieli), przekłada się na wysoką sprawność do późnej starości” (Zych, 2001, s. 100).

Raeburn i Rootman piszą, że jakość życia wiąże się najczęściej z rozwijaniem, a także realizacją własnych możliwości, zmienianiem się, przynależnością środowiskową i odpoczynkiem (Raeburn i Rootman, 1996). Obniża się ona wskutek niemożności realizacji własnych zamierzeń. Nauczyciele, którzy już nie są czynni zawodowo, mogą rozwijać swoje zainteresowania zarówno społeczne, jak i kulturalne. Niekiedy łączą się w zaprzyjaźnione grupy (zawodowe), które stawiają sobie różne cele. Rodzaj celów zależeć będzie od różnych czynników. I tak np. grupa emerytów (byłych nauczycieli) z Olsztyna zwiedza Polskę. Jak pisze jedna z członkiń grupy:

„Jesteśmy aktywni, bo zakładamy sobie, żeby coś przeżyć. Po zakończeniu kariery zawodowej da się żyć naprawdę pięknie (...) Realizujemy nasze marzenia o podróżach, na które nie mieliśmy czasu, kiedy pracowaliśmy zawodowo. Większość z nas przepracowała w zawodzie nauczyciela trzydzieści, czterdzieści lat. Niektórzy z nas, jeszcze w czasie pracy, poznawali najczęściej miasto i region. Teraz możemy podróżować gdzie chcemy” (Janków-Mazurkiewicz, 2019).

Przy planowaniu wyjazdów w grupie zawsze można negocjować cenę, ponadto przyjmujący nauczycieli (instytucje, hotele, restauracje) cenią tę grupę zawodową za kulturę bycia, na co również zwraca uwagę Janków-Mazurkiewicz. Ta grupa zawodowa budzi respekt wśród przewodników wycieczek, którzy wiedzą, że emeryt nauczyciel nie będzie tylko biernym słuchaczem, ale niekiedy może mieć wiedzę na temat danego miejsca czy atrakcji turystycznej porównywalną lub większą od przewodnika.

Organizowanie się seniorów w sekcje emerytów i rencistów np. przy ZNP może skutkować nie tylko zaplanowaną działalnością społeczno-kulturalną, ale budzić zainteresowanie zarówno władz lokalnych, jak i politycznych, które wspierają takie inicjatywy. Aktywność w ujęciu lokalnym może mieć wiele wymiarów w planowaniu, np.: „Równie aktywny i bogaty w wydarzenia będzie 2019 rok, nauczyciele-seniorzy planują m.in. współorganizację IV Spartakiady Emerytów i Rencistów ZNP, która odbędzie się 6 kwietnia w Kielcach oraz VI Rajdu Seniorów Oświaty ZNP w Ostrowcu Świętokrzyskim (wrzesień 2019 r.). Uczczą również pamięć nauczycieli tajnego nauczania” (Aktywni Seniorzy 2019).

Inne lokalne badanie nauczycieli seniorów również wskazuje na duże zaangażowanie tej grupy w życie społeczne i kulturalne. Na terenie Żywca „45% nauczycieli aktywnie uczestniczy w kulturze, 35% osób raz w miesiącu, a 20% raz w tygodniu. Uczestniczenie w kulturze u większości nauczycieli przejawia się pójściem do kina (45%), uczestnictwem w imprezach lokalnych (35% osób). Najmniej natomiast osób uczęszcza do teatru – 15%” (Żywiec Info 2019).

Reasumując, zarówno literatura, jak i informacje zawarte w prasie wskazują, że grupa emerytów i rencistów nauczycieli jest aktywna społecznie, zawiązuje się w grupy, lubi wspólnie spędzać czas wolny, planuje wspólnie różne przedsięwzięcia. Czy tak jest naprawdę? Czy emeryt nauczyciel różni się w swojej aktywności społeczno-kulturalnej od emeryta nie będącego nauczycielem? Na takie pytanie odpowiedzieć mogą tylko badania, co też uczyniłem.

## Badania

Aby znaleźć odpowiedź na pytanie: w jakich działaniach przejawia się aktywność społeczno-kulturalna nauczycieli emerytów, postanowiłem na potrzeby tego artykułu dokonać niewielkich badań, w zasadzie sondażu, aby zasygnalizować tendencje lub różnice (jeśli istnieją). Wyodrębniłem dwie grupy emerytów i rencistów: czyli tych, którzy pracowali w placówce i odeszli na tak zwaną emeryturę nauczycielską, jak również emerytów i rencistów, którzy nie byli nauczycielami i pracowali zawodowo w innych miejscach. Za słuszne wydawało mi się przyjęcie założenia, aby wszyscy badani mieli wykształcenie minimum średnie i wyższe. Uważałem, że emeryt po szkole podstawowej (niepełnej podstawowej), który pracował zawodowo jako np. pracownik fizyczny, nie może być porównywany do emeryta nauczyciela. Być może jest to pewne nadużycie z mojej strony, ale wykluczyłem takie osoby.

I tak udało mi się uzyskać dane od N=52 osób emerytowanych nauczycieli (45 emerytura pełna, 7 renciści z ponaddwudziestoletnim stażem pracy w placówce). Grupa porównawcza to N= 41 osoby (emeryci z minimum średnim wykształceniem i wyższym, 8 z nich to renciści; respondenci to byli pracownicy urzędów, biur, przemysłu).

Narzędziem badawczym był anonimowy kwestionariusz wywiadu, który podzielony został na dwie części. Pierwsza dotyczyła aktywności społecznej, druga aktywności kulturalnej. Każda z części zawierała pytania zamknięte i otwarte. Głównym celem było znalezienie odpowiedzi na pytanie: jaka jest i w czym się przejawia aktywność społeczno-kulturalna nauczycieli emerytów?

Te dwie grupy badanych, łącznie 93 respondentów, były z sobą zestawiane. Interesowało mnie, czy odczucia emerytowanych nauczycieli i emerytów nie będących nauczycielami, pytanych o te same aspekty, różnią się między sobą w odpowiedziach. Nie pokuśiłem się o zastosowanie korelacji i zmiennych, gdyż to badanie traktuję jako sondaż, a nie większą analizę. Wszyscy respondenci zamieszkują województwo dolnośląskie. Emeryci nauczyciele pracowali w różnych typach szkół, ale nie poddawałem tego analizie. Istotnym elementem dla mnie było to, aby to nie był „świeży” emeryt, minimalna przerwa od zakończenia pracy zawodowej musiała zawierać się w przedziale od 4 lat wzwyż (w obu grupach badawczych). Nie porównywałem badanych według płci, choć większość moich respondentów to kobiety. Była to próba losowa, respondentów znalazłem na UTW. Poprosiłem zaprzyjaźnionych dyrektorów, aby zapytali swoich emerytów i rencistów, czy zechcą odpowiedzieć na pytania. Emerytów nie będących nauczycielami udało mi się zapytać dzięki kontaktom ze studentami studiów niestacjonarnych, których rodzice są na emeryturze bądź rencie.



## Aktywność społeczna w badaniach

Jak już wcześniej pisałem, aktywność społeczna to istotny element naszego życia. Aronson zauważył, że człowiek jest istotą społeczną. Wspomniani przeze mnie Birch i Malim pisali o włączaniu się seniorów do różnych społecznych inicjatyw bądź ich wycofywaniu się, rezygnacji z tego typu przedsięwzięć. Pomyślny proces przystosowania się do starości to pozostawanie produktywnym, szukanie zastępczej formy (form) aktywności, przez co człowiek włącza się w społeczeństwo i aktywnie prowadzi życie społeczne.

**Tabela 2. Aktywność społeczna emerytów i rencistów nauczycieli oraz nie będących nauczycielami, dane procentowe**

Aktywność społeczna	Emeryci i renciści nauczyciele N=52	Emeryci i renciści nie będący nauczycielami N=41
1. Czynnie działam w organizacji/jach zrzeszających moją grupę zawodową (np. ZNP, organizacje branżowe i inne związane z pracą zawodową)	Zdecydowanie tak 50 Tak 25 Nie wiem 0 Nie 5 Zdecydowanie nie 20	Zdecydowanie tak 15 Tak 5 Nie wiem 0 Nie 80 Zdecydowanie nie 0
2. Czynnie działam w organizacji/jach, która/e nie jest/nie są moją grupą zawodową	Zdecydowanie tak 5 Tak 25 Nie wiem 0 Nie 70 Zdecydowanie nie 0	Zdecydowanie tak 20 Tak 20 Nie wiem 0 Nie 60 Zdecydowanie nie 0
3. Aktywnie działam w społeczności lokalnej, np. rada budynku, rada osiedla, mieszkańców gminy itp.	Zdecydowanie tak 15 Tak 25 Nie wiem 0 Nie 60 Zdecydowanie nie	Zdecydowanie tak 45 Tak 15 Nie wiem 0 Nie 40 Zdecydowanie nie 0
4. Włączam się w inicjatywy społeczne, np. Wielka Orkiestra Świątecznej Pomocy, Caritas lub inne	Zdecydowanie tak 95 Tak 0 Nie wiem 0 Nie 5 Zdecydowanie nie 0	Zdecydowanie tak 75 Tak 15 Nie wiem 0 Nie 0 Zdecydowanie nie 10
5. Włączam się w wolontariat	Zdecydowanie tak 0 Tak 5 Nie wiem 0 Nie 0 Zdecydowanie nie 95	Zdecydowanie tak 10 Tak 0 Nie wiem 0 Nie Zdecydowanie nie 90
6. Rzadko wychodzę z domu, kontaktuję się z kimś spoza rodziny	Zdecydowanie tak 5 Tak 5 Nie wiem 0 Nie 0 Zdecydowanie nie 90	Zdecydowanie tak 15 Tak 5 Nie wiem 0 Nie 50 Zdecydowanie nie 30



7. Unikam innych ludzi	Tak 5 Nie 95	Tak 15 Nie 85
8. Aktywnie uczestniczę w życiu kościoła	Tak 80 Nie 20	Tak 70 Nie 30
9. Proszę napisać, kto Panią/ Pana odwiedził w ostatnim miesiącu (poza członkami rodziny) w ostatnim miesiącu. Proszę wskazać 2 osoby.	Osoby, których nikt nie odwiedził: 45 Osoby, które odwiedziła minimum 1 osoba: 55	Osoby, których nikt nie odwiedził: 65 Osoby, które odwiedziła minimum 1 osoba: 35

Źródło: Badanie własne autora.

Te niewielkie badania ukazują lekko zróżnicowany obraz obu grup w działalności społecznej. Byli pracownicy szkół czynniej włączają się w działanie organizacji zawodowej, aktywnie uczestniczą w życiu kościoła. Osoby spoza grupy zawodowej nauczycielskiej za to chętniej od emerytów nauczycieli włączają się w działalność innych organizacji aniżeli tych związanych z pracą zawodową, działają bardziej aktywnie w społeczności lokalnej czy wolontariacie. Ale z deklaracji nienauczycieli można dowiedzieć się, iż częściej unikają ludzi i są grupą, którą poza rodziną rzadziej ktoś odwiedza w domu. Co nie dziwi, to obie grupy rencistów i emerytów mają wysoki wskaźnik uczestniczenia w życiu kościoła.

### Aktywność kulturalna w badaniach

Aktywność kulturalna badanych to ciekawe doświadczenie badawcze dla mnie. Sam jestem nauczycielem i często zastanawiam się, jak wyglądać będzie moje życie na emeryturze? Czy uczestnictwo w szeroko rozumianej kulturze różnicuje badanych, którzy pracowali w różnych miejscach?

Tabela 3. Aktywność kulturalna emerytów i rencistów nauczycieli oraz nie będących nauczycielami, dane procentowe

Aktywność kulturalna	Emeryci i renciści nauczyciele N=52	Emeryci i renciści nie będący nauczycielami N=41
1. Chodzę do wymienionych instytucji co najmniej raz lub kilka razy w roku	Kino 15 Teatr 5 Opera 5 Muzeum 10 Inne instytucje kultury 10 Nie chodzę 50 *dane nie sumują się do stu, respondent mógł wybrać kilka odpowiedzi. <b>Te osoby, które wskazały brak uczestnictwa, nie były liczone!</b>	Kino 5 Teatr 0 Opera 0 Muzeum 5 Inne instytucje kultury 10 Nie chodzę 80 *dane nie sumują się do stu, respondent mógł wybrać kilka odpowiedzi. <b>Te osoby, które wskazały brak uczestnictwa, nie były liczone!</b>

2. W ciągu ostatnich trzech lat byłem na wycieczce bliższej lub dalszej	Tak 55 Nie 45	Tak 25 Nie 75
3. Kupuję prasę codzienną co najmniej kilka razy w tygodniu	Tak 15 Nie 75	Tak 5 Nie 95
4. Kupuję prasę kolorową	Tak 65 Nie 35	Tak 55 Nie 45
5. Oglądam telewizję	Codziennie 100 Sporadycznie 0 Nie mam telewizora 0	Codziennie 95 Sporadycznie 5 Nie mam telewizora 0
6. Mam hobby, któremu poświęcam systematycznie czas	Tak 40 Nie 60	Tak 25 Nie 75
7. Chodzę na wydarzenia kulturalne (festyny, imprezy plenerowe i inne) organizowane w mojej miejscowości	Tak 25 Nie 75	Tak 45 Nie 55
8. Czytam książki	Tak 85 Nie 15	Tak 60 Nie 40
9. Regularnie korzystam z komputera	Tak 65 Nie 20 Sporadycznie 15	Tak 45 Nie 30 Sporadycznie 25

Źródło: Badania własne autora.

Jak wynika z wypowiedzi respondentów, obie grupy różnią się w aktywności kulturalnej. Bardziej aktywni wydają się być emerytowani nauczyciele i renciści. Częściej uczęszczają do różnych instytucji (kino, teatr, opera itd.), chętniej jeżdżą na wycieczki, kupują prasę codzienną i kolorową, czytają książki. Emeryci i renciści nie będący nauczycielami chętnie uczestniczą w festynach i imprezach kulturalnych. Nie sądzę, że czynnikiem różnicującym obie badane grupy jest wysokość emerytury. Bardziej w grę wchodzi przyzwyczajenia i aktywność społeczna.

## Podsumowanie

Analizując deklaracje badanych, można zauważyć pewne podobieństwa i różnice zarówno w aktywności społecznej, jak i kulturalnej. Odnoszę wrażenie, że osoby aktywne społecznie (co nie powinno dziwić), są bardziej zaangażowane w działalność

kulturalną. Nauczyciele z racji wykonywania swojego zawodu, zanim przeszli na emeryturę lub rentę, wydają się być bardziej aktywni w obu aspektach. Być może to kwestia pewnych przyzwyczajzeń zawodowych (nauczyciel musi być aktywny, w swojej karierze odbywał wycieczki i wyjęcia do przybytków kultury), łatwości w przynależności do organizacji zawodowych. Działają w ZNP, wiele placówek organizuje aktywność społeczną i kulturalną dla swoich byłych pracowników, zaprasza ich na różnego rodzaju imprezy. Pracownicy spoza szkół będący na emeryturze często nie mają swoich zakładów pracy (zlikwidowano je, zmieniły branżę), więc i identyfikowanie się z jakąś nieistniejącą firmą może być trudne, nie mówiąc o organizacji np. spotkań. Nie ma organizacji np. zrzeszającej byłych pracowników umysłowych.

Mam nadzieję, że moje niewielkie badania na małej grupie badawczej dadzą impuls do szerszego odniesienia się do zaznaczonego problemu.

### Bibliografia:

1. Aronson E. (2009), *Człowiek istota społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
2. Birch A., Malim T., (2002), *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęctwa do dorosłości*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
3. Borczyk W. (red.). (2017), *Wolontariat seniorów i dla seniorów – potrzeby, bariery, praktyka*, Nowy Sącz, Wydawnictwo OFSUTW.
4. Błaszczuk K., Rynkowska D. (2014), *Wybrane problemy zdrowia publicznego w perspektywie pracy socjalnej. Podręcznik dla studentów*, Rzeszów, Wydawnictwo Uniwersytetu w Rzeszowie.
5. Czapiński J., Błędowski P. (2014), *Aktywność społeczna osób starszych w kontekście percepcji Polaków. Diagnoza społeczna 2013. Raport tematyczny*, Warszawa, Wydawnictwo MPIPS.
6. Cumming E., Henry W.E. (1961), *Growing old, the process of disengagement*, Basic Books, New York.
7. Janków-Mazurkiewicz K. (2019), *Co robią nauczyciele na emeryturze?*, „Gazeta Olsztyńska”, Wydanie internetowe: <http://gazetaolsztynska.pl/570142,Co-robia-nauczyciele-na-emeryturze.html> [dostęp: X 2019].
8. Kataryńczuk-Mania L. (2018), *Kompetencje komunikacyjne seniorów-wybrane wątki*, w: „Dyskursy Młodych Andragogów”, Rocznik 19/2018/, Zielona Góra, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego.
9. Konieczna-Woźniak B. (2012), *Odmłodzona” starość-implikacje podmiotowe i społeczne*, „Studia Edukacyjne” 21, Poznań, Wydawnictwo UAM.
10. Kromolicka B., Bugajska B., Seredyńska K., (red.). (2007), *Pomoc i opieka w starości*, Szczecin, Wydawnictwo ZAPOL.
11. Raeburn, J.M., Rootman, I. (1996). *Quality of Life and Health Promotion*, w: R. Renwick, I. Brown, M. Nagler (red.), *Quality of Life in Health Promotion and Rehabilitation: conceptual approaches, issues and applications*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, USA.
12. Semków J. (2008), *Niektóre problemy aktywności społeczno-kulturalnej w okresie późnej dorosłości*, w: A. Fabiś (red.), *Aktywność społeczna, kulturalna i oświatowa seniorów*, Bielsko-Biała, Wydawnictwo WSA i UŁ.
13. Szukalski P. (2008), *Stan zdrowia Polek i Polaków na przedpolu starości*, w: P. Szukalski (red.), *To idzie starość. Postawy osób w wieku przedemerytalnym. Raport z badań*, Warszawa, Wydawnictwo FISB.
14. Zych A. (2001), *Słownik gerontologii*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

## Netografia

1. *Aktywni nauczyciele seniorzy*, <https://www.swietokrzyskie.pro/aktywni-nauczyciele-seniorzy/?pdf=240622> [dostęp: X 2019].
2. Lach K., *Nauczyciel człowiekiem kultury*, <http://zywiecinfo.pl/magazyn/item/65-nauczyciel-czlowiekiem-kultury> [dostęp: X 2019].
3. Nauka w Polsce, <http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news%2C393430%2Cnaukowcy-zbadali-aktywnosc-kulturalna-osob-starszych.html> [dostęp: IX. 2019].
4. Dane statystyczne ZUS, <https://www.zus.pl/baza-wiedzy/statystyka> [dostęp X 2019].
5. Portal praca, Gratka, <https://gratka.pl/regiopraca/portal/rynek-pracy/zarobki/minimalne-i-srednie-wynagrodzenie-nauczycieli-w-2019-roku-netto-brutto-podwyzki> [dostęp: X 2019].
6. Portal Psychologiczny: Aleksyńska A. (2019), *Pojęcie jakości życia*, <http://www.psychologia.net.pl/artukul.php?level=231> [dostęp: X 2019].

**dr Krzysztof Zajdel** – Uniwersytet Zielonogórski



# Starość w percepcji społecznej

Old age in social perception

**Key words:** ageing, old age, stereotypes, solidarity between generations, intergenerational integration.

**Abstract:** Demographic analyses indicate an ongoing and global process of ageing of societies, which results from two phenomena, on the one hand rising life expectancy, on the other declining birth rate. A circumstance that has never existed before in such a large dimension is the possibility of interaction among representatives of several generations. This is of an unquestionable value, but at the same time poses numerous challenges, particularly in terms of mutual obligations and intergenerational solidarity. The quality of social relationships depends on how representatives of each generation respond to each other. The most complex situation seems to be that of the oldest members of the society. It is them who most often experience age discrimination. The article presents the results of a survey conducted to obtain the opinions of representatives of various age groups on ageing and old age, as well as the place of the elderly in social space. The collected empirical data also enabled the author to determine the factors differentiating opinions within the respondent group.

**Słowa kluczowe:** starzenie się, starość, stereotypy, solidarność pokoleń, integracja międzypokoleniowa.

**Streszczenie:** Analizy demograficzne wskazują na postępujący i powszechny proces starzenia się społeczeństw, u którego podstaw leżą dwa zjawiska: z jednej strony wydłużające się życie ludzkie, a z drugiej spadek liczby narodzin. Okolicznością, która nie istniała nigdy wcześniej w tak dużym wymiarze, jest możliwość spotkania ze sobą przedstawicieli kilku pokoleń. Niesie to w sobie niewątpliwą wartość, ale jednocześnie stawia liczne wyzwania, zwłaszcza w zakresie wzajemnych zobowiązań i solidarności międzypokoleniowej. Jakość relacji społecznych zależy od tego, w jaki sposób przedstawiciele poszczególnych generacji ustosunkowują się wobec siebie. Najbardziej skomplikowana wydaje się sytuacja najstarszych członków społeczeństwa, ponieważ to oni najczęściej spotykają się z dyskryminacją uwarunkowaną wiekiem. W artykule zaprezentowano wyniki badań sondażowych, których celem było poznanie opinii przedstawicieli różnych grup wiekowych na temat starzenia się i starości oraz miejsca osób starszych w przestrzeni społecznej. Uzyskane dane empiryczne pozwoliły także na określenie czynników różnicujących to ustosunkowanie w grupie badanych osób.

## Wprowadzenie

Jednym z istotnych wskaźników rozwoju społeczeństwa i jego instytucji jest stosunek wobec ludzkiej starości (Szewczuk, 1969, s. 6). Zmieniał się on na przestrzeni lat. Dawniej „starcy byli nosicielami zbiorowych doświadczeń, otaczanymi czcią

mędrkami a w ich rękach skupiała się władza. Przemiany zaczęły następować pod wpływem zastępowania żywej ludzkiej pamięci, przechowującej tradycję, wiedzę sztuczną w postaci trwałych zapisów informacji, a także wraz z rozwojem ostrej rywalizacji zawodowej, wymagającej pełni sił witalnych” (Pietrasinowski, 1990, s. 109). Prestiż starości zaczął słabnąć wraz z postępem automatyzacji. To właśnie w wyniku rewolucji przemysłowej i demograficznej szeregi ludzi w starszym wieku zaczęły się powiększać, a jednocześnie pozycja ich zaczęła słabnąć (Rosset, 1986). Dzisiaj dla wielu „starość przestaje być powodem do dumy, a budzi raczej odczucie zakłopotania i zawstydenia. Przestaje być źródłem godności, zaś staje się źródłem lęku” (Łukaszewski, 1984, s. 86), a nawet poczucia klęski (Piotrowski, 1973, s. 22). W społecznym odbiorze występuje dewaluacja starości jako etapu życia. Na ogół człowiekowi starszemu mniej wypada, jego szanse życiowe są ograniczone, z racji wieku napotyka on zachęty albo też przeciwnie jakieś bariery społeczne w zakresie aktywności określonego rodzaju. W świadomości społecznej zakodowane są inne zadania dla osób z różnych grup wiekowych (Worach-Kordas, 1983, s. 59). Na gruncie społecznym można też „zauważyć tendencję do *uśredniania* człowieka starego. W języku codziennym używa się tego samego określenia *stary* zarówno względem 65-latką, jak i 87-latką. Tymczasem ludzie w podeszłym wieku są znacznie bardziej zróżnicowani niż postawa otoczenia wobec nich” (Błachnio, 2002, s. 17).

Jednak bez wątpienia starość staje się tematem coraz bardziej popularnym. Dzieje się tak z wielu względów, kluczowym wydaje się być starzenie społeczeństwa, co niesie ze sobą konieczność stworzenia optymalnych warunków dla życia w starości oraz wykorzystania potencjału seniorów. O starości i starzeniu się mówić można w różnych kontekstach. Obok siebie występują problem starości w wymiarze jednostkowym i populacyjnym, różnice pojawiają się także w zakresie indywidualnej i społecznej percepcji starości. Trzeba przyznać, że starość to temat tyle obiecujący, co trudny, tym bardziej, że „żadna z faz życia nie jest w kulturze współczesnego świata obciążona tyloma negatywnymi skojarzeniami, co starość. Pomimo wielu starań mających na celu ukazanie zróżnicowanego oblicza tego etapu życia – w tym także jego dobrodziejstw, wciąż w kulturze wielbiącej młodość dominują negatywne stereotypy na temat starzenia się i starości” (Trafiałek, 2016, s. 115). Społeczną percepcję starości oraz postawy wobec osób starszych często znamionuje ageizm (Szukalski, 2012, s. 246).

Choć często zaznacza się negatywny stosunek wobec starości, to jednak w badaniach sondażowych Centrum Badania Opinii Społecznej odnotowywana jest systematyczna tendencja poprawy ustosunkowania wobec ludzi starych. Coraz więcej osób dostrzega większą życzliwość wobec seniorów, a jednocześnie maleje skala obojętności i niechęci (Jurczak i in., 2012, s. 77). W ramach niniejszego opracowania podjęto zagadnienie społecznej percepcji starości. Zaprezentowano wyniki badań sondażowych przeprowadzonych wśród przedstawicieli różnych grup wiekowych. Ich celem było poznanie opinii respondentów na temat starzenia się i starości oraz miejsca osób starszych w przestrzeni społecznej. Uzyskane dane empiryczne zestawiono z ustaleniami zawartymi w literaturze przedmiotu.



## Kilka słów o starości

Starzenie się, a następnie starość to jedno z zadań człowieka, które ze względu na liczne sytuacje trudne, z jakimi musi on wówczas zmierzyć się praktycznie na wszystkich polach swego funkcjonowania, uznać można za szczególne wyzwanie. Tej indywidualnej trudności towarzyszy „społeczny klimat wokół starości”, który raczej nie czyni z niej upragnionego okresu życia (Pędich, 1966; Kawula, 2005). Jednak starość każdy przeżywa inaczej (Czerniawska, 2002, s. 7), zaś jak zauważa Antoni Kępiński, wejście w jesień życia jest dla człowieka tym trudniejsze, im mniej sprawczy i zaangażowany był on w przeżycie poprzednich etapów swojej biografii. Zbyt często dochodzi do sytuacji, gdy człowiek w starości próbuje jeszcze przeżyć wiek dojrzały, młodość, a nawet dzieciństwo. Zwykle chce wówczas nadrobić to, czego w ciągu życia nie zdołał doświadczyć. Stąd może tak popularny dziś styl młodzieńczości. Człowiek pragnie być wiecznie młodym, ponieważ za wcześnie poczuł się starym (1992, s. 273). Należy pamiętać o tym, że choć starość może być ukoronowaniem życia, to raczej trudno, aby stała się jego początkiem. Jest to kolejny etap życia, mocno jednak związany z poprzednimi (Kępiński, 1992; Braun-Gałkowska, 2006).

Postawa wobec starzenia się i starości zależy od osobistego doświadczenia, poczucia satysfakcji albo jej braku, odczucia radości bądź smutku, zmarnowanego lub udanego życia, a także rezygnacji czy też walki – zmagania się z losem. U podstaw określonych stereotypów czy mitów na temat starości, jakie funkcjonują w świadomości społecznej, leżą określone postawy ludzi młodych, ale także starych wobec własnej starości (Zych, 1999, s. 138).

Naturalne jest to, że wraz z upływem czasu w człowieku zachodzą zmiany, które uwidaczniają się nie tylko w jego wyglądzie, ale także w działaniu. Motywacja człowieka odrywa się od osiągnięć osobistych, a bardziej kanalizuje się na dostarczaniu gratyfikacji ludziom z otoczenia (Rembowski, 1984, s. 128). Człowiek stary jest przyzwyczajony do doświadczeń dawnych, a gdy zaczynają się one kurczyć, może mu się wydawać, że to już koniec wszystkiego. Stąd wstydlive przemilczanie starości, bolesne jej przeżywanie i używanie przymiotnika „stary” jako wartościującego negatywnie i to zarówno przez młodych, jak i samych starych. Najważniejsze jednak – pisze Maria Braun-Gałkowska – to zrozumieć, że starość nie stanowi zmniejszenia, lecz zwykłą zmianę (2006, s. 185). Wśród gerontologów panuje zgodność, że żadna inna faza życia nie wyróżnia się tak dużymi różnicami indywidualnymi jak starość. Jednocześnie stwierdza się, że wraz z pojawieniem się każdego nowego pokolenia seniorów wzrasta ich indywidualny i kolektywny poziom warunków bytowych oraz podnosi się zadowolenie w centralnych obszarach życia (Surzykiewicz, 2007, s. 117).

Funkcjonowanie człowieka w starości jest różne także ze względu na jej etap. Mówi się na przykład o trzecim czy czwartym wieku (Dubois-Dumée, 2004). Wyróżnia się tzw. młodszych starszych (60-75 lat) i starszych starszych (po 75 roku życia). W gru-

pie pierwszej zwykle silne są nadzieje związane z pozyskaniem upragnionego czasu dla siebie. Osoby z tej grupy wiekowej są też zazwyczaj sprawne, a po przejściu na emeryturę chętnie podejmują kontakty towarzyskie i realizację własnych pasji i zainteresowań. Stąd nierzadko angażują się w aktywność edukacyjną czy społeczną. Może to być także pomoc w opiece nad wnukami (Janiszewska-Rain, 2005, s. 610–611). Z kolei seniorzy z grupy starszej w poprzedzającym okresie uporządkowali już większość swoich spraw. W miarę upływu czasu następuje kurczenie się grupy znajomych, przyjaciół, bywa także, że umiera współmałżonek, daje o sobie znać pogorszenie stanu zdrowia i nasilenie coraz liczniejszych dolegliwości, pojawia się zależność od opiekunów (tamże). To zmienia ich codzienność i ustala nowy tryb życia.

### **Starzenie się i starość w wymiarze indywidualnym**

Starość jest – jak wspomniano wcześniej – czasem przemian. Niektóre z nich następują stopniowo, inne szybciej, niektóre trudno zauważyć, a ich efekty stają się dostępne oglądowi dopiero po pewnym czasie. Starzenie się organizmu przebiega różnie, a niejednokrotnie ważniejsze niż wiek chronologiczny są subiektywne wskaźniki psychologiczne i społeczne tego procesu. Zbiorowość ludzi w podeszłym wieku jest bowiem zróżnicowana ze względu na stan zdrowia, kondycji psychicznej, sytuacji społecznej i ekonomicznej. Wiek kalendarzowy nie zawsze koresponduje z wiekiem biologicznym – dotyczy to tak wskaźników obiektywnych, jak i subiektywnego poczucia stanu zdrowia i ogólnej satysfakcji z jakości własnego życia (Okła, 2006, s. 29).

Bez wątpienia „podczas starzenia się i w starości szczególnego znaczenia nabierają postawy wobec własnego życia. Nasila się wówczas tendencja do oglądania się wstecz i dokonywania bilansu życiowego, który zależy od stopnia realizacji celów, dojrzałości emocjonalnej i społecznej jednostki, i jej aktualnej sytuacji życiowej” (Susułowska, 1989; Cibor, 2008, s. 98). Osoby starsze doświadczają wielu przykrych i bolesnych odczuć, które związane są ze świadomością upływającego czasu, co przejawia się starzeniem ciała, poczuciem samotności i świadomością zbliżającej się śmierci (Janiszewska-Rain, 2005, s. 605). Jednak z drugiej strony wielu ludzi w tych późnych latach nabiera dystansu do życia i rozwija w sobie wewnętrzną pogodę ducha. Stara się nie myśleć o tym, czego i tak zmienić nie może, wypracowuje pozytywną regulację emocjonalną. Stan taki jest wynikiem dojrzałości społecznej i emocjonalnej oraz pozytywnego podsumowania życia (tamże). „Istotną rolę odgrywają tu także dominujące w danym środowisku wzorce kulturowe. Z czasem ludzie zaczynają postrzegać się tak, jak postrzegają ich inni. Respektują bariery kulturowe, obyczajowe i zwyczajowe, unikając np. barwnych strojów, spontanicznego okazywania uczuć, kreatywności, swobody, odmawiając sobie prawa do radości, uśmiechu, do zakupu nowych ubrań, kosmetyków, do wyjazdów turystycznych, po prostu do bycia w centrum wydarzeń pozarodzinnych – społecznych, środowiskowych” (Trafiałek, 2016, s. 121). Wyniki badań dowodzą, że „przeciętna przestrzeń

życiowa polskich seniorów nawet w XXI wieku nadal ma trójwymiarowy charakter, ograniczający się do rodziny, kościoła i środowiska sąsiedzkiego” (tamże).

Człowiek nie tylko różnie się starzeje, ale także w różny sposób przystosowuje się do własnej starości. Stanisław Kawula wśród strategii życia przyjmowanych przez człowieka w starości i wobec starzenia się wymienia następujące typy: „*dodający życia do lat*, który czyni to zgodnie z przynależnymi mu lub przyjętymi w danym kręgu kulturowym rolami; *zrędkliwy starzec* stale pouczający innych, głoszący katastroficzne przepowiednie i opowiadający przebrzmiałe dowcipy; *osobnik o niespełnionych planach i aspiracjach*, który za swoje niepowodzenia obwinia innych lub okoliczności zewnętrzne; *hipochondryk*, który niemal zawsze opowiada o przebytych chorobach i dramatycznych przeżyciach (także domniemanych) a od innych oczekuje przede wszystkim współczucia oraz *fircyk*, którego styl życia oparty jest na regresywnie pojętych rolach społecznych” (Kawula, 2005, s. 556).

Warto podkreślić, że „osoby, które dobrze przystosowują się do starości, potrafią korzystać z jej zalet, do których należą: dysponowanie wolnym czasem, możliwość wykonywania ulubionych zajęć, uwolnienie się od konieczności rywalizacji społecznej, możliwość realizacji osobistych planów i zainteresowań oraz podejmowanie działań w trosce o własny rozwój i satysfakcję” (Wawrzyniak, 2014, s. 34–35). Z kolei do cech utrudniających adaptację do starości zalicza się: sztywność poglądów, pesymizm, zamartwianie się oraz egocentryzm i żal (tamże, s. 36).

Indywidualna percepcja starości była przedmiotem licznych dociekań empirycznych. W latach 80. Brunon Synak przeprowadził badania nad subiektywną oceną sytuacji emerytalnej wśród tzw. młodych emerytów. W grupie tej „większość osób (82%) wyraziła zadowolenie z przejścia na wcześniejszą emeryturę, 13% badanych nie było zadowolonych, natomiast 5% nie potrafiło jednoznacznie określić swojej oceny. Jako główny powód zadowolenia i słuszności podjętej decyzji respondenci podawali swoisty komfort psychiczny osiągnięty dzięki spokojnemu trybowi życia, wyzwoleniu się od nerwowej atmosfery i rygorów dyscypliny pracy. Badani uzasadniając lepsze samopoczucie na emeryturze w porównaniu z poprzednim okresem najczęściej wymieniali: spokój, uwolnienie się od nerwowej atmosfery, brak stresów i smartwień, niezależność i poczucie wolności, brak obowiązków oraz konieczności podporządkowania się dyscyplinie. Na drugim miejscu wskazywane były sprzyjające warunki do odpoczynku, następnie lepsze zdrowie i możliwość leczenia się, a w dalszej kolejności większa możliwość poświęcenia się domowi i rodzinie. Jednak oprócz tych walorów osoby badane wskazywały również na dość wyraźne *cienie* nowej sytuacji życiowej, jak np.: mniejsza niż przypuszczano wartość nabywca emerytury i wiążąca się z tym trudna sytuacja materialna oraz poczucie społecznej izolacji i nieprzydatności” (Synak, 1987; Zych, 1999, s. 65).

Na podstawie innych badań przeprowadzonych w latach 80. i 90. ubiegłego stulecia stwierdzono, że do najważniejszych zalet podeszłego wieku osoby badane w Polsce zaliczyły podobnie jak poprzednio: dużo wolnego czasu i możliwość odpoczynku,

swobodę i niezależność, spokój, doświadczenie i mądrość życiową, a także silniejszy niż wcześniej kontakt z Bogiem (Zych, 1999, s. 66–68). Z kolei „w grupie ujemnych stron sytuacji życiowej ludzi w podeszłym wieku wymieniano: brak zdrowia, brak partnera, rodziny i domu rodzinnego oraz wiążącą się z tym samotność i brak kontaktów społecznych, następnie: brak pieniędzy, utratę młodości, brak spokoju na świecie, czułości i dobrego słowa, życzliwości i zrozumienia” (tamże).

Sondaże przeprowadzone na początku XXI wieku wskazały, że w grupie mężczyzn i kobiet w wieku powyżej 60 roku życia ponad połowa (52,6%) ma obojętne nastawienie wobec starości, negatywnie ustosunkowanych jest 40,3% badanych, natomiast zaledwie 7,1% uczestników badań zaprezentowało pozytywny obraz starości (Kropińska i in., 2013, s. 12). Wśród uzasadnień dla negatywnego postrzegania starości wymieniane były: niepewność i nieporadność, bezradność, samotność i choroba; niedołączność fizyczna i psychiczna; zależność od innych osób. Odpowiedzi o zabarwieniu obojętnym prezentowały starość jako: kolejny etap w życiu człowieka, kiedy wygląd się zmienia, nie można już wszystkiego robić tak jak dawniej, a także czas przejścia na emeryturę. Natomiast w wypowiedziach o zabarwieniu pozytywnym podkreślano, że emerytura daje czas na samorealizację i odpoczynek, zabawę z wnukami oraz spełnianie marzeń i spotkania z przyjaciółmi. Prawie co trzecia osoba podawała, że starość jest to czas wielu chorób, niesprawności i zależności od innych (28,9%). Najmniej osób definiowało starość jako naturalny i fizjologiczny proces (14%). Wiek i płeć osób biorących udział w badaniu nie miały wpływu na sposób określania starości (tamże, s. 14–15).

### **Starzenie się i starość w wymiarze społecznym**

Postawa otoczenia wobec ludzi w wieku podeszłym kształtuje psychologiczną i społeczną sytuację tych osób. Obraz starości zależy od perspektywy, z której się ją ocenia – dla ludzi młodych starość wydaje się być odległą, a jednocześnie związana nie tylko ze słabością witalną, chorobą, niepełnosprawnością, ale także życiową mądrością, która w opinii wielu badaczy jest podstawowym i najważniejszym efektem przemian dokonujących się w biegu życia (Steuden, 2006, s. 23). Sondaże przeprowadzane wśród przedstawicieli różnych grup wiekowych wskazują na zróżnicowane oraz zmieniające się ustosunkowanie wobec etapu życia zwanego późną dorosłością (Mądry, 2003). Wśród najmłodszych wyobrażenie człowieka starego utożsamiane jest z obrazem konkretnej osoby, najczęściej dziadka lub babci (Kawczyńska-Butrym, 2008, s. 168). „W opisie człowieka starego u małych dzieci znaleźć można nie tylko ich własne obserwacje, dotyczące ich dziadków, ale również informacje na temat starych ludzi usłyszane od innych, w szczególności od rodziców. Opis człowieka starego, dokonany przez dzieci sześciolatnie, obejmuje niemal wyłącznie cechy zewnętrzne tj. siwe włosy, zmarszczki, przygarbienie, powolny chód, czasem używanie laski. Niektóre dzieci opisują jeszcze takie zjawiska, jak zasypianie przy telewizorze, chodzenie z wnukami na spacer, opowiadanie im bajek lub ciekawych zdarzeń ze swego

życia. W przypadku dzieci 10-letnich opis staje się nie tylko znacznie bogatszy, ale także stanowi sumę spostrzeżeń na temat szeregu ludzi starych. Opis ten zawiera mniej cech dotyczących wyglądu fizycznego, a więcej danych o ich stanach psychicznych, zajęciach i nastawieniach. Pojawia się tutaj też ocena ludzi starych, bardziej pozytywna wśród dzieci miejskich niż wiejskich" (Susułowska, 1986, s. 73). Gimnazjaliści w przewadze postrzegają człowieka starszego pozytywnie (Wiechetek i in., 2006, s. 217–227). „U młodzieży tej występuje zrozumienie podstawowych problemów starości: braku sprawności fizycznej i psychicznej, samotności. Toteż w opisie człowieka starego u młodzieży 15-letniej nie ma już zupełnie cech wyglądu zewnętrznego, rzadko nawet pojawiają się opisy czynności ludzi starych; główny nacisk położony jest na funkcjonowanie fizyczne i psychiczne, wyrażające się zdolnością do pracy, dobrym samopoczuciem i zadowoleniem z życia" (Susułowska, 1986, s. 73). Z ustaleń Rembowskiego wynika, że badani postrzegają osoby stare jako potrzebujące opieki, zrozumienia, serdeczności, uśmiechu i miłości najbliższych. Jednak ludzie starzy – w ocenie badanej młodzieży – są zbyt uprzedzeni do młodych, nieznosnie uparci, szalenie zgryźliwi, bezwzględnie mściwi itp. Dziewczęta pozytywniej ustosunkowują się do ludzi starych niż chłopcy. Wraz z wiekiem badanych postawy te stają się bardziej aprobujące, zarówno u dziewcząt, jak i chłopców (1984, s. 85). W wypowiedziach starszej młodzieży (18–23 lata) spotkać można wiele negatywnych opinii na temat starości i procesu starzenia się. Okres starości przez respondentów z tej grupy utożsamiany jest z podatnością na choroby, biedą, samotnością i bezradnością oraz nieużytecznością. Jak sądzą: seniorzy to osoby zgorzkniałe, zrzędlawe i nietolerancyjne. Nawet ciepłe uczucia wobec dziadków nie stają się zachętą do bliższych i częstszych kontaktów z osobami starszymi. Wraz z wiekiem maleje ilość skojarzeń negatywnych na rzecz pozytywnych. Młodym ludziom trudno jest także wyobrazić sobie własną starość i życie na emeryturze (Maciantowicz, 2006, s. 236).

Jak wykazują badania CBOS-u, „im młodszy Polacy, tym częściej mają poczucie więzi z dziadkami, tym częściej wskazują na konkretne dobra, jakie im zawdzięczają" (Wciórka, 2001, s. 7). Zwykle też „stosunek wnuków do dziadków jest taki sam, jak ich rodziców. Średnia generacja, a więc rodzice, stanowią znaczące ogniwo pośrednie między starszym a młodszym pokoleniem, nawet wtedy, gdy wnuki są już dorosłe" (Susułowska, 1989, s. 213). Jeżeli chodzi o postawy osób dorosłych (w wieku od 25 do 55 lat) wobec starości w ogóle oraz starości własnej, to są one bardzo zróżnicowane. Początek starości jest relatywny. Duże znaczenie dla przebiegu procesu starzenia się przypisywane jest tutaj kondycji zdrowotnej. Większość osób z tej grupy opowiada się za potrzebą opieki nad osobą starszą, którą powinna sprawować przede wszystkim rodzina. Dostrzegane są także inne potrzeby osób starszych, a mianowicie: miłości, bezpieczeństwa i uznania. Na ogół obraz starości wraz z wiekiem zmienia się na bardziej pozytywny, częstsze staje się również myślenie o własnej starości. Poza tym wraz ze wzrostem wieku respondentów na bar-

dziej pozytywny zmienia się stosunek do instytucji zajmujących się ludźmi starymi (Susułowska, 1986).

Generalnie zidentyfikować można trzy rodzaje nastawień wobec ludzi starych – „wrogie, sprzyjające potencjałowi i realistyczne. Bliski kontakt z osobami starszymi, miejsce zamieszkania i poziom wykształcenia są zmiennymi modyfikującymi postawy. Najbardziej przychylną postawę w odniesieniu do osób starszych manifestuje kobieta z wykształceniem średnim lub wyższym magisterskim, mieszkająca na wsi lub w mieście powyżej 100 tys. mieszkańców i mająca bliskie kontakty z osobami starszymi. Najmniej życzliwa lub wręcz wroga postawa cechuje mężczyznę należącego do grupy starszych dorosłych, żyjącego w małym mieście. Ukończył on szkołę zawodową lub legitymuje się dyplomem studiów licencjackich i nie deklaruje bliskich kontaktów z osobami starszymi” (Nawrocka, 2013, s. 84–85).

W nastawieniu wobec starości i ludzi starych wskazać można uprzedzenia wiekowe, które mogą być łagodne lub złośliwe. Te pierwsze są subtelne i powstają w wyniku świadomych i nieświadomych lęków czy obaw przed własną starością. Złośliwe u swego podłoża mają stereotypowe założenie, że osoby stare są bezwartościowe i nieatrakcyjne społecznie (Butler, Lewis, 1991). Stanowią one podstawę gerontofobii, która definiowana jest jako irracjonalny strach przed osobami starymi, czego efektem może być nienawiść do nich (Kołodziej, 2006, s. 94).

Konsekwencją myślenia stereotypowego jest ageizm (Butler, 1969), dla którego charakterystyczne jest unikanie indywidualizacji przy ocenie cech jednostki, a zamiast tego posługiwanie się uogólnieniem. Seniorzy postrzegani są jako fizycznie i psychicznie upośledzeni, nieatrakcyjni, pasożytnicy na społeczeństwie i nadmiernie korzystający ze środków społecznych. Przesadnie podkreślane są związany ze starzeniem się zmiany w ciele człowieka (Kołodziej, 2006, s. 95). Zwraca się także uwagę na to, że kobiety w większym stopniu niż mężczyźni narażone są na dyskryminację ze względu na wiek (Zych, 2009, s. 100).

Takie nastawienie pociąga za sobą określone zachowania, które „w skrajnych przypadkach mogą doprowadzić do nadmiernego rozbudowania instytucji opieki i całkowitego uzależnienia seniorów od pomocy, albo przeciwnie prowadzić do obojętności i braku niezbędnych zabezpieczeń” (Kawczyńska-Butrym, 2008, s. 157).

### **O starości w świetle wyników badań własnych**

Badania sondażowe, których wyniki zostały poniżej zaprezentowane, przeprowadzono w regionie Warmii i Mazur w 2018 i 2019 roku z zastosowaniem techniki ankiety, opracowanej na dwóch etapach: najpierw poproszono badanych o swobodny opis pojęcia starości i ludzi starych, który następnie poddano analizie i usystematyzowano w kategorii opatrzone kafeterią półotwartą zaprezentowaną badanym do wyboru i opisu. Respondenci wybierali odpowiedzi spośród tych przedstawionych bądź wpisywali własne. Dodatkowo dokonywali oceny swojego ustosunkowania do



rozpoznawanych kategorii. Celem badań było poznanie opinii na temat starzenia się i starości oraz miejsca osób starszych w przestrzeni społecznej. Objęto nimi 430 osób. Wśród badanych przeważały kobiety, stanowiły one 75,2% respondentów. Z kolei udział mężczyzn odnotowano na poziomie 24,8%. Badani reprezentowali różne grupy wiekowe. Były to osoby w wieku od 15 do 20 roku życia (20,7%), w przedziale 21–30 lat (24,4%), 31–40 lat (14,9%), 41–50 lat (15,6%), 51–60 lat (13,3%), 61–70 lat (7,6%) oraz powyżej 71 roku życia (3,5%). Indagowani zamieszkiwali zarówno środowisko miejskie (57%), jak i wiejskie (43%). Posiadali wykształcenie: podstawowe (3,7%), gimnazjalne (0,2%), zasadnicze zawodowe (7,4%), licealne lub techniczne (26,5), wśród badanych osób studiujących było 28,8%, natomiast wykształceniem wyższym licencjackim oraz magisterskim legitymowało się 33,4% badanych.

Respondenci udzielali odpowiedzi na pytania dotyczące następujących pól problemowych:

1. Jak osoby badane opisują starość i swoje ustosunkowanie do tego etapu życia?
2. W jaki sposób respondenci wyobrażają sobie własną starość?
3. Jakie cechy badani przypisują osobom w wieku emerytalnym?
4. Jakie czynniki badani uznają za istotne dla pozytywnego przebiegu procesu starzenia się i życia w starości?
5. W jaki sposób respondenci opisują miejsce osób starszych w przestrzeni społecznej i znaczenie przypisywane ich obecności?
6. Czy zmienne badawcze typu: płeć, wiek, wykształcenie oraz miejsce zamieszkania różnicują odpowiedzi prezentowane przez uczestników sondażu?

Zebrany materiał badawczy poddano analizie statystycznej przy użyciu programu SPSS<sup>1</sup>, a następnie opisano dostrzeżone prawidłowości. Zgromadzony materiał empiryczny został uporządkowany zgodnie z przywołanymi polami problemowymi.

## O starości i stosunku do niej

Badani swój stosunek do starości określali najczęściej jako neutralny (34,2%) i negatywny (33,3%). Co piąty respondent wskazał na ustosunkowanie pozytywne (21,3%). Natomiast 11,2% uczestników sondażu nie potrafiło jednoznacznie określić swojego stanowiska wobec tego etapu życia. Płeć respondentów, ich wiek, miejsce zamieszkania oraz wykształcenie nie różnicowało ustosunkowania do starości w stopniu istotnym statystycznie. Jednak odpowiedzi badanych ukazały pewną prawidłowość, a mianowicie wśród osób najmłodszych, młodych dorosłych oraz we wczesnej fazie wieku średniego (tj. do 40 roku życia) dominowało neutralne, a w drugiej kolejności negatywne nastawienie wobec starości. U osób w wieku powyżej 40 i do 60 lat najczęściej stosowanymi kategoriami opisowymi były te negatywne oraz w drugiej kolejności neutralne. U osób w tzw. wieku trzecim, tj. po ukończeniu 60 lat i do 70

<sup>1</sup> IBM SPSS Statistics – oprogramowanie do statystycznej analizy danych.



roku życia, najczęściej wybierano ocenę negatywną oraz pozytywną. Z kolei osoby najstarsze ujawniły tendencję podobną do tej, którą zaprezentowali badani z grupy wiekowej 40–60 lat.

Wśród ujemnych znamion okresu starości badani wymieniali przede wszystkim choroby i zniedołężnienie. Wiele osób podkreślało, że starość cechuje ból i cierpienie, samotność i zmęczenie. Respondenci wskazywali, że jest to bardzo trudny okres w życiu, wypełniony smutkiem, bezradnością i udręką. Podkreślali również, że starość może przerażać ludzi, zwłaszcza tych młodych. Niektórzy wskazywali także na to, że osoby starsze są ciężarem dla otoczenia, gdyż bardzo często są od tego otoczenia uzależnione. To „czas, który się Bogu nie udał”, ponieważ człowiek jest w nim narażony na porzucenie, samotność, lekceważenie i utratę własnej wartości.

Pojawiły się tutaj także zupełnie liczne komentarze o charakterze neutralnym, wskazujące na to, że starość to etap życia taki sam, jak każdy inny. Badani o starości pisali również, że jest to fizjologiczny proces starzenia się komórek, czyli polega na biologicznych zmianach, które czekają każdego, są nieuniknione i zwykle w subiektywnym odczuciu człowieka nadchodzą zbyt szybko. Starość stanowi także przygotowanie do śmierci. To po prostu dojrzałość człowieka, tak w wymiarze fizycznym, jak i duchowym. Zmienia się wówczas ciało, przybywa zmarszczek, ból staje się codziennością, ale człowiek zyskuje nowe możliwości i rozbudza inne zainteresowania.

Wśród pozytywnych cech i możliwości, jakie przynosi ze sobą okres późnej dorosłości badani wskazywali najczęściej możliwość odpoczynku, zwykle tego wyczekiwanego i związanego z uwolnieniem się od zobowiązań i wielu trosk dnia codziennego, zwłaszcza tych zawodowych. Respondenci przypisywali pobytowi na emeryturze wiele możliwości sprzyjających rozwojowi. Podkreślali wówczas, że w tym okresie życia człowiek uzyskuje wreszcie czas dla siebie i na rozwój swoich pasji, spełnianie marzeń i wcześniej niemożliwych do zrealizowania planów, bo dla wielu osób emerytura jest początkiem czegoś nowego. Starość – według badanych – to także czas, który przynosi ze sobą stabilizację, nawet swego rodzaju błogość, „bo człowiek już nic nie musi”, wraz z wiekiem kumuluje się też ludzkie doświadczenie i wzrasta mądrość. Niektórzy nazywali ją „nową młodością, ale taką, która wypełniona jest doświadczeniem”. Późna dorosłość daje szansę na radość z dotychczas przeżytych dni, stwarza warunki dla wyciszenia i odczucia prawdziwego spokoju oraz nabrania dystansu do życia. Niektórzy seniorzy nabywają zdolność do cieszenia się z każdego przeżytego dnia, zaczynają cenić życie jeszcze bardziej niż dotychczas. Jest to także czas na pielęgnowanie bliskości z rodziną. Starość zdaniem respondentów przyczynia się do podejmowania refleksji nad własnym życiem, dzięki czemu ludzie zaczynają wreszcie rozumieć to, co przeżyli. Nabierają dystansu do wielu spraw. Późna dorosłość to „piękna jesień życia, otwarta księga spełnionych planów, ale też poniesionych trudów i przepłakanych kłesk”.

W wyobrażeniach na temat własnej starości badani podkreślali przede wszystkim negatywne skojarzenia i strach przez starością, ale głównie tą niepełnosprawną (59,5%). Oczekiwania pozytywne (13,3%) i neutralne nastawienie (14,3%) były nieporównywalnie rzadsze. Osoby te podkreślały wówczas, że tęsknią za wolnym czasem, niezwiązanym ze zobowiązaniami szkolnymi i zawodowymi, a to może zapewnić im emerytura. Obawy niektórych odnosiły się do stabilizacji finansowej, uwarunkowanej głównie przewidywaną wysokością świadczeń emerytalnych. Kolejne 12,9% respondentów nie potrafiło jednoznacznie opisać, w jaki sposób wyobraża sobie własną starość. Osoby te zaznaczały również, że nie zastanawiają się nad starością, bo nie chcą o niej jeszcze myśleć.

Wizje własnej starości były różne w zależności od płci badanych<sup>2</sup> i ich wieku<sup>3</sup>. Przeważająca grupa badanych kobiet (63,5%) sformułowała wyobrażenia o charakterze negatywnym. Wśród mężczyzn była to także liczna grupa – blisko połowa badanych – 45,7%. Podobnie ponad połowa (59,5%) uczestników sondażu ze wszystkich grup wiekowych określiła wyobrażenie o własnej starości jako negatywne. W tej grupie najbardziej krytyczni byli ludzie z najmłodszych grup wiekowych, tj. do 20 roku życia (21,7%) oraz od 21 do 30 roku życia (26,4%). Z kolei najwięcej ocen pozytywnych sformułowali badani z grupy wiekowej 51-60 lat (21,1%) oraz 31-40 lat (19,3%). Co ciekawe, wśród osób najstarszych, tj. powyżej 71 roku życia, wyobrażenie o starości, które jest przecież konfrontowane z rzeczywistością, opisywane było przy użyciu kategorii wyłącznie negatywnych. Respondenci byli w tym opisie bardziej krytyczni niż przy opisie starości w ogóle. Żadna osoba z grupy 70 plus nie odniosła swojego opisu do kategorii pozytywnej. Przyjąć, zatem można, że te osoby nie osiągają opisanej przez Eriksona integracji (2012, s. 79–80). Badani ci piszą: „inaczej to sobie wyobrażałam”, starość to: „koszmar daru natury”, który wypełnia: „męka, strach i niezaradność”, to „najsmutniejszy czas, z tego powodu, że wszystko powoli się kończy”, albo „niestety to rzecz, która nie wyszła Panu Bogu”, ostatni okres w życiu wypełniony „wegetacją i udręką – coś straszego”.

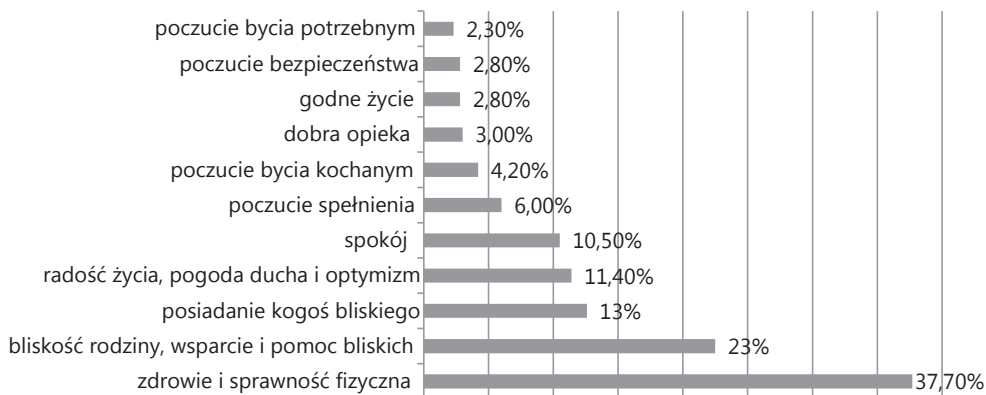
### **O tym, co w starości jest najważniejsze**

Respondenci dla pozytywnego przebiegu starzenia się i życia w starości podkreślali przede wszystkim znaczenie poczucia kierowania własnym życiem. Według połowy badanych to: aktywność (54,2%) i zaangażowanie w różne wymiary codzienności (43,7%) są wyznacznikami jakości życia na emeryturze. Postawa taka może zapewnić starzejącemu się człowiekowi poczucie spełnienia swego powołania i pozytywnie bilansować zarówno jego dotychczasowe, jak i aktualne życie. Może ona również przyczynić się do zaspokojenia potrzeb: znaczenia, uznania, przynależności, sprawczości oraz samorealizacji.

<sup>2</sup>  $\chi^2 = 12,513$  df = 3 p.< 0,006.

<sup>3</sup>  $\chi^2 = 32,384$  df = 18 p.< 0,020.

Inne wskazywane przez badanych wyznaczniki jakości życia w późnej dorosłości prezentuje wykres 1.



**Wykres 1. W starości najważniejsze jest**

Źródło: badania własne.

Co trzecia osoba uczestnicząca w sondażu podkreśliła szczególną wagę zdrowia (37,7%). Chodziło tutaj zarówno o kondycję fizyczną, jak i dobrostan psychiczny seniorów. Wśród wskazań dotyczących wartości szczególnie istotnych w starości wymienione zostało także: posiadanie domu i bliskość (16,5%) oraz wsparcie i pomoc ze strony rodziny (6,5%). Kolejne wskazania (13%) podkreślały, że ważne jest to, aby stary człowiek nie czuł się samotny. Ograniczeniu niebezpieczeństwa zaistnienia poczucia osamotnienia sprzyjać mają częste kontakty z rodziną, ale także z przyjaciółmi, znajomymi czy choćby z sąsiadami. Jako znaczące wymieniono także: spokojne życie, pozbawione troski o środki finansowe (10,5%), zachowanie pogody ducha i optymistyczne nastawienie do świata (7,4%), poczucie spełnienia (6%) i bycia kochanym (4,2%) oraz radość z każdego przeżytego dnia (4%), dobra opieka (3%), godne życie i poczucie bezpieczeństwa (po 2,8%) oraz poczucie przydatności (2,3%).

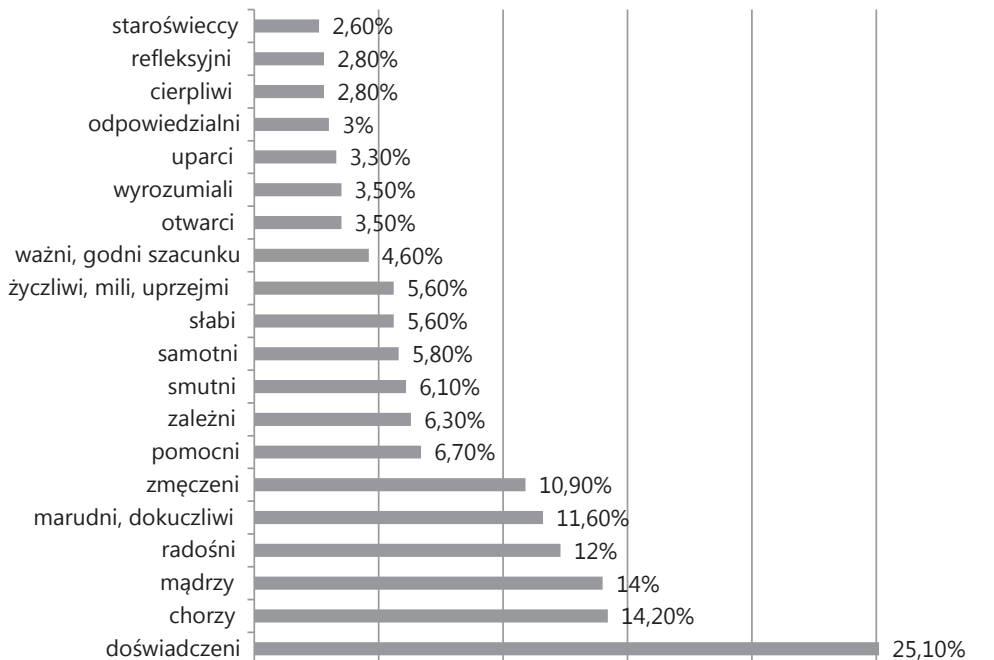
Uczestnicy sondażu podkreślali jeszcze znaczenie: poczucia akceptacji oraz pogodzenia się z wpływem czasu i przyjęcie perspektywy zbliżającej się śmierci, przygotowanie do niej (po 2,1%). Kilku badanych zaznaczyło, że dla osób starszych bardzo ważne jest to, by się nie poddawać (1,4%) oraz otwierać się na innych ludzi i spotykać się z nimi możliwie jak najczęściej. Respondenci nazywali to życiem społecznym, które przeciwstawili tzw. śmierci społecznej. Dla jakości życia w starości badani uznali także: poczucie szczęścia, częsty odpoczynek, samodzielność samoobsługową i decyzyjną, ale także możliwość spełniania marzeń i realizowania wielu zróżnicowanych zainteresowań (po 1,2%). Rzadziej wybierane były: samoakceptacja i bycie w zgodzie ze sobą oraz przyjaźń (po 0,9%). Wymieniono jeszcze: wiarę oraz modlitwę i cierpliwość (po 0,7%), mądrość i pokorę (po 0,5%). Co ciekawe, cecha mądrości przypisywana przez respondentów osobom w wieku dojrzałym okazała się być jednocześnie – według nich – mało znacząca dla funk-

cjonowania człowieka w starości. Pewnym zaskoczeniem może być rzadka frekwencja wskazań znaczenia religijności seniorów. Osobom z tej grupy wiekowej zazwyczaj przypisuje się duże zaangażowanie modlitewne i w życie kościoła, opisane jako refleksyjność oraz zwrot ku życiu duchowemu, stanowiącemu oparcie w obliczu zbliżającego się końca fizycznej egzystencji. Być może badani w tego rodzaju zaangażowaniu nie dostrzegli jakiegoś poważnego dobrodziejstwa dla osób starszych. Pojedyncze wybory odnosiły się do: poczucia humoru, uczenia się i wiary w siebie (po 0,2%).

## O osobach w wieku podeszłym i stosunku do nich

Deklarowane przez badanych ustosunkowanie do osób starszych różniło się od ich postawy wobec starości. Choć dominowało tutaj podejście negatywne (38,2%), to jednak na kolejnym miejscu – ze zbliżoną liczbą wskazań (36,5%) – uplasowało się nastawienie pozytywne. Rzadziej opisywano swoje postrzeganie ludzi w wieku senioralnym jako neutralne (17,1%) i ambiwalentne (8,2%).

Na wykresie 2 zaprezentowano odpowiedzi badanych dotyczące charakterystyki seniorów. W opisie tym przeplatają się właściwości pozytywne i negatywne. Zasadniczym jednak rysem wypowiedzi badanych było zwrócenie uwagi na różnorodność osób w wieku podeszłym oraz ich starości, która w przypadku każdego jest inna, ponieważ inne było jego życie oraz zgromadzone doświadczenia.



**Wykres 2. Cechy przypisywane osobom starszym**

Źródło: badania własne.

W opisie cech osób w wieku podeszłym na plan pierwszy wysuwa się doświadczenie, na które zwróciła uwagę co czwarta badana osoba. Rzadziej wskazywano na mądrość oraz doświadczenie choroby, niepełnosprawności i cierpienia. Co ósmy i dziewiąty respondent zwrócił uwagę na pogodne, radosne usposobienie seniorów oraz przeciwnie – ich dokuczliwość, marudzenie, zgorzknienie i zmęczenie. Inne cechy wybierane były rzadziej.

Kilkuosobowa grupa opisała osoby starsze jako: rozmowne, ciekawe, dziecinne, a także uciążliwe dla opiekunów (po 10 osób). Poza tym seniorom przypisywano: pewność siebie i religijność (po 9 osób); opiekuńczość wobec członków rodziny (zwłaszcza wnuków) oraz zwierząt (8 osób); dojrzałość i punktualność (po 7 osób). Ludzie starsi według niektórych badanych bywają: ciekawscy, niepotrzebni, wolni i hołdujący tradycji (po 6 osób); dobrzy i nieszczęśliwi (po 5 osób); naiwni, opanowani i uczciwi (po 4 osoby); aktywni, ostrożni, oszczędni i rodzinni (po 3 wskazania); dokładni, pokorni, śmieszni, wymagający i zapominalscy (2 osoby). Wśród pojedynczych wyborów znalazło się wskazanie na: dostępność, brak tolerancji i pamiętliwość, a także dyskryminowanie osób w wieku podeszłym.

Stosunkowo nieliczna grupa (8 osób) szczególną uwagę zwróciła na wygląd fizyczny ludzi starszych. Jako wyznaczniki „zmęczonego” wyglądu osób starszych podkreślono: siwiejące włosy, przybywające zmarszczki oraz przygarbienie sylwetki.

Spośród poddanych analizie zmiennych niezależnych wykształcenie w stopniu istotnym statystycznie<sup>4</sup> różnicowało odpowiedzi badanych w zakresie postrzegania seniorów. Osoby z wykształceniem podstawowym (to jednocześnie badani z najmłodszej grupy wiekowej) w najwyższym odsetku wybierały oceny pozytywne (62,5%). Podobną tendencję dostrzeżono wśród osób z wykształceniem wyższym (41,3%). W grupie osób z wykształceniem zasadniczym zawodowym oraz średnim najbardziej popularne były określenia negatywne (odpowiednio – 53,1% i 48,2%). Ważne przy prezentowaniu cech osób starszych okazało się także miejsce zamieszkania<sup>5</sup>. Choć zarówno wśród mieszkańców wsi, jak i miasta najczęściej pojawiały się oceny pozytywne (odpowiednio: 43,5 % i 57,6%), to jednak w grupie miejskiej częściej odnotowywane były wskazania negatywne (34,2%). Natomiast nie stwierdzono znaczących statystycznie różnic pomiędzy kobietami i mężczyznami w zakresie opisu osób starszych.

## O znaczeniu i miejscu osób starszych w społeczeństwie

Przedstawiając znaczenie obecności ludzi starych w przestrzeni społecznej (głównie rodzinnej), badani przypisywali im dużą przydatność w blisko połowie przypadków (49,1%). Odnosiła się ona głównie do pomocy w opiece nad wnukami (61,4%) oraz wykonywania domowych prac gospodarskich, np. przygotowania obiadu, utrzymania czystości (30,7%). Osoby starsze wskazywane były także jako dostępni,

<sup>4</sup>  $\chi^2 = 34,716$  df = 12 p.< 0,001.

<sup>5</sup>  $\chi^2 = 8,744$  df = 3 p.< 0,033.

zawsze dyspozycyjni i dyskretni rozmówcy. Badani podkreślali wówczas ich duże zaangażowanie w udzielanie pomocy osobom z najbliższego otoczenia, wsparcie w rozwiązywaniu nurtujących je problemów. Seniorzy jawili im się jako osoby niezawodne, na które zawsze można liczyć.

Należy zwrócić uwagę, że respondenci w bardzo wysokim odsetku zaznaczyli konieczność dobrowolnego i samodzielnie określonego sposobu wykorzystania czasu uzyskanego przez seniorów po przejściu na emeryturę. Podkreślano wówczas dobrodziejstwo zaangażowania osób starszych w: wypoczynek i rekreację (75,3%), w tym turystykę (54,3%), czytelnictwo (59,3%) oraz uczestnictwo w szeroko rozumianej kulturze (49,7%), dostosowaną do wieku i możliwości aktywność sportową (40%), a także aktywizowanie się na gruncie artystycznym i rękodzielniczym (38,8%), poza tym pracę w ogrodzie i na działce oraz opiekę nad zwierzętami. Co czwarty badany postulował wykorzystanie potencjału osób starszych w ramach wolontariatu (23,9%) oraz uczenia się (23,3%). W tym drugim przypadku jako szczególnie atrakcyjne formy edukacyjne wskazywane były uniwersytety trzeciego wieku, ale także kluby seniora.

Jednak prawie co trzecia osoba (31,8%) podkreśliła, że osoby starsze są zarówno dla rodziny, jak i całego społeczeństwa poważnym ciężarem. Obciążenie to odnosi się przede wszystkim do konieczności organizowania opieki nad wymagającymi jej niepełnosprawnymi rodzicami czy dziadkami. O osobach starszych badani pisali też, że „są zawsze pierwsi w sklepie i w kolejce do lekarza”, „są pretensjonalni i nie potrafią zrozumieć zmęczenia drugiego młodszego człowieka”. Niezgoda niektórych respondentów odnosiła się także do przywilejów przyznawanych osobom w wieku podeszłym, chodzi tu o ulgi i pierwszeństwo w dostępie do różnych usług.

Jak widać, poglądy na temat znaczenia osób starszych oraz ich miejsca w społeczeństwie są zróżnicowane. Z jednej strony docenia się ich przydatność i znaczenie pomocy w przypadku opieki nad wnukami, ale z drugiej strony prezentuje się jako „balast” w sytuacji niepełnosprawności, zależności. Wielu badanych podkreśliło także konieczność swobodnego i indywidualnie dokonanego wyboru sposobu wykorzystania czasu uzyskanego przez człowieka po przejściu na emeryturę. Czas ten może być wypełniony szeregiem działań o charakterze rozwojowym, edukacyjnym oraz rekreacyjnym.

## Podsumowanie

Zaprezentowane wyniki badań w znacznej części korespondują z opisanymi w literaturze przedmiotu doniesieniami z innych projektów empirycznych (zob. Bugajska, 2007; *Polacy wobec ludzi starszych...*, 2009; Kochan, 2015, s. 143 i nast.; Kołodziej, 2006; Kropińska, 2013; Maciantowicz, 2006; Małycka, 2015, s. 118 i nast.; Małycka, 2016, s. 147 i nast., Wiechetek, 2006; Zych, 1999).

W zaprezentowanym przez badanych obrazie życia człowieka w późnej dorosłości oraz wyobrażeniach na temat własnej starości na plan pierwszy wysuwa się duża



ilość wolnego czasu, wypełnianego aktywnością rodzinną, domową i przydomową, ale także turystyczną, edukacyjną i kulturalną. To jak spędzają swój czas seniorzy, zależy także od stanu ich zdrowia i związanej z tym sprawności psychofizycznej. Im młodszy respondenci, tym rzadziej zastanawiają się nad własną starością i podejmują próbę jej opisu. W ich wypowiedziach w znacznej liczbie przypadków pojawia się obawa przed samotnością, chorobą, niepełnosprawnością i związaną z nimi zależnością od innych ludzi.

W odniesieniu do okresu życia zwanego starością przeważa uosobienie neutralne oraz negatywne. Badani dostrzegają również różnice w starzeniu się kobiet i mężczyzn, podkreślają, że sytuacja społeczna starzejących się kobiet jest mniej korzystna.

Nastawienie wobec osób starszych jest niejednoznaczne, jednak bardziej aprobujące niż wobec starości. Przy czym także tutaj we wszystkich grupach wiekowych często pojawiają się oceny i skojarzenia pejoratywne.

Mimo zróżnicowanego nastawienia wobec seniorów potwierdzenie uzyskała teza o ich przydatności rodzinnej i społecznej. Największe znaczenie przypisuje się wypełnianiu przez osoby starsze ról babci i dziadka zaangażowanych w opiekę nad najmłodszymi wnukami. Jednak także starsi wnukowie podkreślają doświadczenie i mądrość swoich dziadków oraz umiejętność wytwarzania atmosfery bezpieczeństwa jako znaczące walory osób starszych. Przy czym warto zaznaczyć, że konkurencyjne okazało się stanowisko prezentujące osoby w starszym wieku jako obciążenie dla młodszych. Pojawia się ono zwłaszcza w przypadku długotrwałej i poważnej choroby seniora.

Stwierdzono też zależność ocen niektórych wymiarów starości i osób starszych od wieku, płci i wykształcenia respondentów.

## Bibliografia:

1. Błachnio A. (2002), *Pytanie o jakość życia w kontekście rozważań nad naturą starości*, [w:] *Starość i osobowość*, (red.) K. Obuchowski, Bydgoszcz.
2. Braun-Gałkowska M. (2006), *Nowe role społeczne ludzi starszych*, [w:] *Starzenie się a satysfakcja z życia*, (red.) S. Steuden, M. Marczuk, Lublin.
3. Bugajska B. (2007), (red.), *Życie w starości*, Szczecin.
4. Butler R., Lewis M. (1991), T. Sunderland, *Aging and mental health, positive psychosocial and biomedical approaches*, New York Macmillan.
5. Butler R.N. (1969), *Age-ism. Another form of bigotry*, „The Gerontologist”, t. 9.
6. Cibor R. (2008), *Wartości życiowe i ich bilans u osób starszych*, [w:] *Jakości egzystencjalne wyzwaniem dla pedagogiki i edukacji*, „Chowanna”, t. 1(30).
7. Czerniawska O. (2002), *Ludzie starsi jako jednostkowe siły społeczne*, [w:] *Gerontologia. Ludzie starsi jako jednostkowe siły społeczne*, (red.) E. Woźnicka, Łódź, nr 7.
8. Dubois-Dumee J.P. (2004), *Starzec się pięknie*, Poznań.
9. Erikson E.H., Erikson J.M. (2012), *Dopełniony cykl życia*, Gliwice.
10. Janiszewska-Rain J. (2005), *Okres późnej dorosłości. Jak rozpoznać potencjał ludzi w wieku podeszłym?*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, (red.) A.I. Brzezińska, Gdańsk.



11. Jurczak A., Świątek M., Widera-Huszla S. (2012) i in., *Opinie wybranych grup społecznych o starości*, „Medycyna Środowiskowa”, nr 15(2).
12. Kawczyńska-Butrym Z. (2008), *Wyzwania rodziny: zdrowie, choroba, niepełnosprawność, starość*, Lublin.
13. Kawula S. (2005), *Pedagogika społeczna wobec problemów człowieka starego*, [w:] *Pedagogika społeczna. Dokonania – aktualność – perspektywy*, (red.) S. Kawula, Toruń.
14. Kępiński A. (1992), *Rytm życia*, Warszawa.
15. Kochan I. (2015), *Obraz starości w percepcji uczniów liceów ogólnokształcących kreowany przez treści programowe nauczania języka polskiego*, „Studia z Teorii Wychowania”, t. VI, nr 1(10).
16. Kołodziej W. (2006), *Stereotypy dotyczące starzenia się i ludzi w podeszłym wieku*, [w:] *Starzenie się a satysfakcja z życia*, (red.) S. Steuden, M. Marczuk, Lublin.
17. Kropińska S., Zasadzka E., Stogowski A., Wieczorkowska-Tobis K. (2013), *Początek starości w subiektywnej ocenie kobiet i mężczyzn*, [w:] *Wyzwania współczesnej gerontologii*, (red.) P. Błędowski, A. Stogowski, K. Wieczorkowska-Tobis, Poznań.
18. Łukaszewski W. (1984), *Szanse rozwoju osobowości*, Warszawa.
19. Maciantowicz E. (2006), *Poglądy współczesnej młodzieży na starzenie się i starość*, [w:] *Starzenie się a satysfakcja z życia*, (red.) S. Steuden, M. Marczuk, Lublin.
20. Mądry A. (2003), *Społeczny obraz starości – ujęcie przekrojowe. Kierunki działań społecznych*, [w:] *Działania społeczne w pracy socjalnej na progu XXI wieku*, (red.) E. Kantowicz, A. Olubiński, Toruń.
21. Nawrocka J. (2013), *Społeczne doświadczenie starości. Stereotypy. Postawy. Wybory*, Kraków.
22. Okła W. (2006), *Psychospołeczne uwarunkowania jakości życia osób starszych w rodzinach własnych i w domach opieki społecznej*, [w:] *Starzenie się a satysfakcja z życia*, (red.) S. Steuden, M. Marczuk, Lublin.
23. Pawlukiewicz P. (1998), *Porozmawiajmy spokojnie o... starości*, Warszawa.
24. Pędich W. (1996), *Ludzie starzy*, Warszawa.
25. Pietrański Z. (1990), *Rozwój człowieka dorosłego*, Warszawa.
26. Piotrowski J. (1973), *Miejsce człowieka starego w rodzinie i społeczeństwie*, Warszawa.
27. *Polacy wobec ludzi starszych i własnej starości*. Komunikat z badań, CBOS, Warszawa 2009, [https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2009/K\\_157\\_09.PDF](https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2009/K_157_09.PDF) [dostęp: 01.06.2020].
28. Rembowski J. (1984), *Psychologiczne problemy starzenia się człowieka*, Warszawa–Poznań.
29. Rosset E. (1986), *Miejsce człowieka starego w społeczeństwie*, [w:] *Encyklopedia seniora*, Warszawa.
30. Steuden S. (2006), *Rozważania o godności z perspektywy człowieka w okresie starzenia się*, [w:] *Starzenie się a satysfakcja z życia*, (red.) S. Steuden, M. Marczuk, Lublin.
31. Surzykiewicz J. (2007), *Obrazy starości – oblicza ludzkości: przykład niemieckiej myśli i praktyki*, w: *Dialog pokoleń. Studium interdyscyplinarne*, (red.) K. Franczak, Warszawa.
32. Susułowska M. (1989), *Psychologia starzenia się i starości*, Warszawa.
33. Susułowska M. (1986), *Psychologiczne problemy człowieka starego*, [w:] *Encyklopedia seniora*, Warszawa.
34. Synak B. (1987), *Młodzi emeryci*, Warszawa.
35. Szewczuk W. (1969), *Przedmowa do wydania polskiego*, [w:] D.B. Bromley, *Psychologia starzenia się*, Warszawa.
36. Szukalski P. (2012), *Przyczyny ageizmu wobec seniorów – fakty i mity*, [w:] *Zagrożone człowieczeństwo*, t. II. *Obszary zagrożeń człowieka w realiach współczesności*, (red.) E. Kantowicz, G. Orzechowska, Kraków.
37. Trafiałek E. (2016), *Innowacyjna polityka senioralna XXI wieku. Między ageizmem, bezpieczeństwem socjalnym i active ageing*, Toruń.

38. Wawrzyniak J.K.(2014), *Człowiek stary i jego wsparcie w środowisku*, [w:] *Starzenie się i starość w perspektywie pracy socjalnej*, A. Chabior, A. Fabiś, J.K. Wawrzyniak, Warszawa.
39. Wciórka B., *Co zawdzięczamy swoim babciom i dziadkom?* CBOS, Warszawa 2001, [https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2001/K\\_008\\_01.PDF](https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2001/K_008_01.PDF) [dostęp: 02.06.2020].
40. Wiechetek M., Zarzycka B., Steuden S. (2006), *Percepcja roli i znaczenia osób starszych w wychowaniu młodego pokolenia. Badania empiryczne gimnazjalistów*, [w:] *Starzenie się a satysfakcja z życia*, (red.) S. Steuden, M. Marczuk, Lublin.
41. Worach-Kardas H. (1983), *Wiek a pełnienie ról społecznych*, Warszawa–Łódź.
42. Zych A.A. (1999), *Człowiek wobec starości. Szkice z gerontologii społecznej*, Katowice.
43. Zych A.A. (2009), *Przekraczając „smugę cienia”*. *Szkice z gerontologii i tanatologii*, Katowice.

**dr Aldona Małyńska** – Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Nauk Pedagogicznych

# Aktywność edukacyjna kobiet w wieku 90+

Learning activity of women aged 90+

**Key words:** learning activity, elderly people, longevity, determinants of learning activity.

**Abstract:** The paper focuses on the education of women over 90 years old, referred to as long-lived people. An attempt was made to indicate the determinants of undertaking learning activities of those women and barriers they encounter. The research was conducted in a qualitative paradigm using a focused interview. The study group consisted of 10 women over 90. The main research problem was formulated in the question: 'What is the learning activity of women over 90?'

**Słowa kluczowe:** aktywność edukacyjna, osoby starsze, długowieczność, determinanty aktywności edukacyjnej.

**Streszczenie:** W artykule skoncentrowano się na edukacji kobiet po 90 roku życia, określanych jako osoby długowieczne. Podjęto próbę wskazania determinant podejmowania aktywności edukacyjnej i barier, które sprzyjają ograniczeniu zaangażowania w omawianą formę aktywności. Badania przeprowadzono w paradygmacie jakościowym z wykorzystaniem wywiadu fukusowego. Badaną grupę stanowiło 10 kobiet powyżej 90 roku życia. Główny problem badawczy został zawarty w pytaniu: Jak przedstawia się aktywność edukacyjna kobiet w wieku 90+?

## Wprowadzenie

Zwiększająca się liczba osób starszych w strukturze społecznej generuje potrzebę podjęcia dyskursu naukowego ukierunkowanego na najstarsze kohorty społeczeństwa polskiego. Wraz z wydłużeniem ludzkiego życia wzrasta liczebność najstarszych grup społecznych. Demografowie wskazują na dynamiczny przyrost populacji w wieku 80+<sup>1</sup>. Charakterystyczną cechą polskiej starości jest także wysoki współczynnik feminizacji<sup>2</sup>, który w roku 2018 wynosił 107, a dla grupy 85 lat i więcej był równy 258<sup>3</sup>. Prognozy demografów wskazują, iż proces straszenia się społeczeństw z mocno widoczną feminizacją będzie się pogłębiał, dlatego też istotnym staje się skoncentrowanie na działaniach ukierunkowanych na podnoszenie jakości życia seniorów. W literaturze przedmiotu można znaleźć liczne opracowania dotyczące jakości życia osób starszych, z uwzględnieniem komponentów szeroko

<sup>1</sup> Główny Urząd Statystyczny, Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa 2019.

<sup>2</sup> M. Cybulski, *Proces starzenia się społeczeństwa istotnym problemem zdrowia publicznego*, w: *Opieka nad osobami starszymi. Przewodnik dla zespołu terapeutycznego*, red. M. Cybulski, E. Krajewska-Kulał, PZWL Wydawnictwo Lekarskie, Warszawa 2016, s. 13.

<sup>3</sup> Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, *Informacja o sytuacji osób starszych w Polsce za rok 2018*, Warszawa 2019, s. 8.

definiowanego dobrostanu<sup>4</sup>. Należy jednak pamiętać, iż coraz częściej następuje uogólnienie dotyczące klasyfikowania do grupy seniorów. Osoby w wieku 65 lat, 75 lat, 80 lat czy 90 lat przypisane są do kategorii osób starszych, przy jednoczesnym pominięciu faktu, iż seniorzy stanowią grupę wewnątrznie bardzo mocno zróżnicowaną ze względu na wiek, stan zdrowia, wykształcenie, indywidualne predyspozycje czy też miejsce zamieszkania. Współcześnie starość stanowi najdłuższą fazę życia ludzkiego, w której przy użyciu zdefiniowanych typologii można określić jedynie początek. Na potrzeby niniejszego artykułu przyjęta została klasyfikacja starości według Światowej Organizacji Zdrowia (WHO), według której osoby starsze dzielą się na trzy grupy:

- a) 60–74 lat – wczesna starość; w tym przedziale wiekowym znajdują się tzw. młodzi starsi (*young-old*);
- b) 75–89 lat – wiek starczy, określane również jako późna starość, zaawansowana starość czy też średnia starość; do tego przedziału wiekowego należą „starzy starzy” (*old-old*);
- c) 90 lat i więcej – wiek określane jako długowieczność, którego dożywają tzw. długowieczni (*long life*)<sup>5</sup>.

Jak zauważa Norbert G. Piкуła poliformiczność starości stanowi wyzwanie dla wielu dziedzin życia społecznego, które muszą w sposób adekwatny odpowiadać na zróżnicowane potrzeby, problemy, a także możliwości seniorów<sup>6</sup>. W badaniach naukowych dotyczących starości zdecydowaną większość badanych reprezentują osoby w wieku 60–75 lat. Jak wskazuje Piotr Szukalski, grupa 75+ często ucieka zainteresowaniom badaczy, pomimo iż kohorta ta sukcesywnie się powiększa i posiada inne potrzeby, predyspozycje, kompetencje niż osoby młodsze<sup>7</sup>. Istotnym jest, iż wraz ze zwiększającą się populacją osób 75+ rośnie także liczba stulatków, którzy prezentują postawy otwartości i aktywności na różnych płaszczyznach. Jednym z ważniejszych obszarów aktywności seniorów staje się edukacja, która w założeniach idei aktywnego starzenia się nabiera szczególnego znaczenia. Aktywność edukacyjna osób starszych stanowi bowiem istotny czynnik warunkujący jakość życia, a także pozwalający na przeżywanie schyłkowego okresu życia w sposób pomyślny.

<sup>4</sup> A. Bowling, *Aspiration for Older Age in the 21st Century: What is Successful Ageing?*, „International Journal of Ageing and Human Development” 64, 2007, no. 3, p. 263–297; R. Fernandez-Ballesteros, *Active Ageing: The Contribution of Psychology*, Göttingen 2008. P. Stenner, T. McFarquhar, A. Bowling, *Older People and 'Active Ageing': Subjective aspects of ageing actively*, „Journal of Health Psychology” 11, 2011, no. 3; B. Tobiasz-Adamczyk, P. Barzyski, J. Bajka, *Społeczne uwarunkowania jakości życia kobiet u progu wieku starszego. Badania porównawcze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004.

<sup>5</sup> World Health Organization, <https://www.who.int/campaigns/world-health-day/2018/en/>, [dostęp: 12.04.2020].

<sup>6</sup> N. G. Piкуła, *Poliformiczność starości jako czynnik sprzyjający wykluczeniu*, w: *Inkluzja społeczna jako medium pedagogiczne w dobie kryzysu*, red. L. Pytka, T. Zacharuk, W. Jówko, Siedlce 2014, s. 309–316.

<sup>7</sup> P. Szukalski, *Ludzie w wieku 75+ – nowa kategoria demograficzno-społeczna?*, w: *Kwestionariusz Cambridge Assessment of Need for the Elderly (CANE) jako narzędzie do oceny zapotrzebowania na opiekę przez osoby w wieku podeszłym*, red. K. Wieczorkowska-Tobis, D. Talarska, Warszawa 2013, s. 7–19.

## Aktywność edukacyjna osób starszych – ramy teoretyczne

Iwona Mandrzejewska-Smól, podejmując problematykę aktywności edukacyjnej, zauważa, iż ten rodzaj aktywności jest jednym z głównych wyznaczników aktywnego uczestnictwa, w życiu społecznym osób starszych<sup>8</sup>. Mandrzejewska-Smól wskazuje także, że zasadniczą rolę w realizacji edukacji seniorów należy przypisać uniwersytetom trzeciego wieku (UTW)<sup>9</sup>. Główne cele UTW wpisują się w założenia edukacji całościowej i ukierunkowane są na jak najdłuższe utrzymanie samodzielności seniorów. „Nadrzędnym celem UTW jest poprawa jakości życia osób starszych, stworzenie warunków dobrego starzenia się poprzez systematyczne pogłębianie swojej wiedzy i prace twórczą w zespołach. Dzięki aktywizacji psychofizycznej i intelektualnej osób starszych, a także powstawaniu nowych więzi społecznych UTW odgrywają niebagatelną rolę w szerzeniu profilaktyki gerontologicznej”<sup>10</sup>. W roku 2018 liczba UTW w Polsce wynosiła 640. Jak wynika z danych Głównego urzędu Statystycznego (GUS), liczba słuchaczy UTW była równa 113,2 tys. (w tym 95,4 tys. stanowiły kobiety). Dominującą grupą wiekową są osoby w przedziale 61–75 lat (71,9%). Suchacze w wieku 76 lat i więcej stanowili 16,4%. Istotnym jest, iż zdecydowana większość uczestników UTW posiada wykształcenie średnie (50,5%) lub wyższe (37,9%). Seniorzy z wykształceniem zawodowym lub podstawowym są grupą nieliczną<sup>11</sup>.

Aktywność edukacyjna realizowana na uniwersytetach trzeciego wieku wychodzi poza sztywne ramy edukacji. Bardzo często w toku podejmowanych działań w sposób nieświadomy realizowana jest aktywność społeczna, rekreacyjna, kulturalna czy też turystyczna. Edukacja w starości związana jest z licznymi celami i zadaniami, które koncentrują się na holistycznym oddziaływaniu na seniora. Według Elżbiety Dubas, edukacja osób starszych „ma sprzyjać uświadomieniu, zrozumieniu, oświeceniu – podkreśleniu tożsamości jednostki. Wydobywać winna wartość życia ludzkiego, także w dorosłości i starości. Towarzyszy człowiekowi w procesie osobowego dojrzewania, prowadząc ku osobowej pełni. Sprzyja afirmacji życia, szczególnie trudnej w starości, i podnosi poczucie życiowej satysfakcji. Pozwala zrozumieć rzeczy ostateczne. [...] Jest ważnym wymiarem życiowej aktywności – przeciwdziałania nudzie, marazmowi i atrofii rozwojowej”<sup>12</sup>. Edukacja w starości pozwala na odkrycie pełniejszej osobowości, daje możliwość realizacji swojego człowieczeństwa, stanowi szansę zrozumienia bólu, cierpienia, życia i śmierci, co stanowi ważne zadanie rozwojowe przypisywane starości. Akceptacja starości, a zarazem, co z tym związane, uznanie śmierci jako kresu życia nie może zostać pominięte w obszarze edukacji seniorów. Literatura przedmiotu wskazuje na liczne

<sup>8</sup> I. Mandrzejewska-Smól, *Aktywność edukacyjna jako główny wyznacznik aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym osób w okresie późnej dorosłości*, „Przegląd Pedagogiczny” 2014, nr 2, s. 203-206.

<sup>9</sup> Tamże.

<sup>10</sup> B. Ziębińska, *Uniwersytety Trzeciego Wieku jako instytucje przeciwdziałające marginalizacji osób starszych*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 2010, s. 179.

<sup>11</sup> Główny Urząd Statystyczny, *Uniwersytety trzeciego wieku w Polsce w 2018 r.*, GUS 2018, s. 3–4.

<sup>12</sup> E. Dubas, *Edukacyjny paradygmat badawczy w geragogice*, w: *Edukacja do i w starości*, red. M. Kuchcińska, Wydawnictwo Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej, Bydgoszcz 2008, s.

pozytywne oddziaływania edukacji w okresie senioralnym. W paletę celów omawianej aktywności wpisuje się: pomoc seniorom w utrzymaniu samodzielności życiowej, przeciwdziałanie stereotypom starości i starzenia się, ukierunkowanie jednostki na wszechstronny rozwój, wzbogacanie człowieka poprzez realizację wartości duchowych, rozwijanie nowo zdobytych kompetencji i umiejętności, prewencja gerontologiczna i geriatryczna, zachęta seniorów do podejmowania działań na rzecz innych, rozwijanie umiejętności korzystania z nowoczesnych technologii, propagowanie idei dialogu międzypokoleniowego oraz założeń aktywnego starzenia się, podnoszenie jakości życia, odkrywanie sensu życia w starości<sup>13</sup>. Pomimo iż kanon celów edukacji seniorów jest rozległy, w Polsce zaangażowanie osób starszych w aktywność edukacyjną jest na stosunkowo niskim poziomie<sup>14</sup>. Zaangażowanie w aktywność edukacyjną związane jest bezpośrednio z czynnikami determinującymi podejmowanie zróżnicowanych form aktywności w wieku starszym. Barbara Szatur-Jaworska, Piotr Błędowski i Małgorzata Dziegielewska wyodrębnili sześć podstawowych czynników, które warunkują podejmowanie różnych form aktywności przez osoby starsze, w tym także aktywności edukacyjnej<sup>15</sup>. Według badaczy wśród determinant aktywności senioralnej należy wskazać:

- wykształcenie – im wyższe wykształcenie posiada osoba, tym częściej i chętniej podejmuje działania związane z aktywnością;
- środowisko rodzinne-rodzaj i zakres podejmowanych działań warunkowany jest osobowością człowieka, jego relacjami z rodziną, przyjaciółmi i otoczeniem;
- stan zdrowia oraz poziom kondycji fizycznej i psychologicznej – jednostki, którzy przeżywają starość w sposób pomyślny, zdecydowanie częściej podejmują aktywność. Seniorzy chorzy, u których występuje nawarstwianie jednostek chorobowych, rezygnują z zaangażowania w różne formy aktywności, bardzo często ograniczając się do aktywności domowo-rodzinnej;
- płeć – kobiety częściej podejmują różne formy aktywności. Kobiety również odznaczają się cechami charakteru i osobowości sprzyjającymi podejmowaniu działań społecznych;
- miejsce zamieszkania (miasto, wieś) – osoby mieszkające w aglomeracjach miejskich mają zdecydowanie większe możliwości dostępu do zróżnicowanych form aktywności niż starsi mieszkańcy małych miejscowości czy wsi;
- wpływ instytucji kulturalnych w miejscu zamieszkania<sup>16</sup>.

<sup>13</sup> Zob. więcej J. Halicki, *Edukacja seniorów w aspekcie teorii kompetencyjnej. Studium historyczno-porównawcze*, Trans Humana, Białystok 2000; E. Skibińska, *Proces kształcenia seniorów*, w: red. Fabiś A., *Aktywność społeczna, kulturalna i oświatowa seniorów*, Wyższa Szkoła Administracji, Bielsko-Biała 2008; A. A. Zych, *Przekraczając „smugę cienia”. Szkice z gerontologii i tanatologii*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 2009; M. Cattaneo, P. Malighetti, D. Spinelli, *The Impact of University of the Third Age Courses on ITC Adoption*, „Computers in Human Behavior” 63, 2016.

<sup>14</sup> European Commission, United Nations, *Active Ageing Index 2014 for 28 European Union Countries*, Brussels 2014; European Commission, United Nations, *Active Ageing Index 2014: Analytical Report*, Brussels 2015; Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, *Informacja o sytuacji osób starszych w Polsce za rok 2018*, dz. cyt.

<sup>15</sup> B. Szatur-Jaworska, P. Błędowski, M. Dziegielewska, *Podstawy gerontologii społecznej*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa 2012, s. 162.

<sup>16</sup> Tamże.



W podejmowaniu działań aktywizujących ważne są także indywidualne doświadczenia życiowe, które kształtują osobowość człowieka i jego cechy.

Małgorzata Dziegielewska motywy podejmowania aktywności edukacyjnej w fazie starości wpisuje także w kategorie trzech potrzeb. Dziegielewska wskazuje na: potrzeby adaptacyjne (potrzeby ukierunkowane na poznanie nowych okoliczności i aspiracji – seniorzy angażują się w edukację, by nie znajdować się w mniejszości), potrzeby transformacyjne (potrzeby związane z koniecznością zmiany i „unowocześnienia” swoich przyzwyczajzeń), potrzeby reprodukcyjne (potrzeby wynikająca z chęci potwierdzenia i ugruntowania posiadanej wiedzy)<sup>17</sup>.

Analizując dane dotyczące różnych form aktywności seniorów w Polsce, zauważa się, iż wraz z wiekiem maleje zaangażowanie najstarszych kohort w aktywność. W opracowaniach na temat seniorów po 75 roku życia często klasyfikuje się ich z osobami 80-letnimi, 90-letnimi, przypisując ich do grupy 75/76+. Bez wątplenia takie uogólnienie znacznie utrudnia poznanie rzeczywistego obrazu aktywności senioralnej w poszczególnych kohortach. Choć zasadnym staje się przekonanie, iż seniorzy wraz z upływem lat na skutek pogarszającego się stanu zdrowia wycofują się z realizacji aktywności.

Podejmując problematykę aktywności osób starszych, ważne jest ukazanie barier i przeszkód, które mogą warunkować zaangażowanie seniorów w działania aktywizujące. Maria Kuchcińska wskazuje na cztery podstawowe grupy barier utrudniających uczestnictwo społeczne w wieku senioralnym. Kuchcińska bierze pod uwagę: bariery soma (bariery, które wynikają z niedostatków narządów, niepełnosprawności fizycznej, zaburzeń w funkcjonowaniu układów organizmu); bariery psyche (przeszkody związane z funkcjonowaniem psychicznym człowieka); bariery polis (bariery stawiane przez środowisko, otoczenie); bariery agnes (bariery wynikające z nadmiaru/niedoboru aktywności w życiu jednostki)<sup>18</sup>. Występowanie barier, według Kuchcińskiej, daje postawę do pięciu uzasadnień braku aktywności osób starszych:

- nie mogę – to uzasadnienie związane jest z brakiem siły wynikającym z niemożności organizmu;
- nie pozwalają mi – uzasadnienie wynikające z braku dostępu do informacji, nikt nie słucha ani nie pyta seniora o zdanie/chęć uczestnictwa społecznego;
- nie umiem – uzasadnienie odwołujące się do „strachu” człowieka starszego przed nowoczesnością, przed brakiem umiejętności;
- nie chcę fatygi – uzasadnienie, w którym senior wie, że powinno być inaczej, że aktywność społeczna związana jest z licznymi korzyściami, nie chce jednak niczego zmieniać w swoim życiu;
- nie chcę – uzasadnienie wynikające z akceptacji przez seniora swojej sytuacji, przeświadczenia, że nie należy niczego zmieniać<sup>19</sup>.

<sup>17</sup> M. Dziegielewska, *Edukacja osób starszych w codzienności*, w: *Edukacja do i w starości*, red. M. Kuchcińska, Bydgoszcz 2008, s. 144.

<sup>18</sup> M. Kuchcińska, *Bariera uczestnictwa społecznego seniorów*, w: *Uczestnictwo społeczne w średniej i późnej dorosłości*, red. D. Seredyńska, Bydgoszcz 2012.

<sup>19</sup> Tamże.



Różne formy aktywności w życiu każdego człowieka spełniają rozległe funkcje i zadania. Bez wątplenia starość, jako ostatni faza rozwojowa, związana jest z licznymi zmianami w funkcjonowaniu społecznym, biologicznym, psychologicznym oraz duchowym, niemniej jednak aktywność, szczególnie zaś aktywność edukacyjna, pozwala na realizację zadań przypisanych schyłkowemu okresowi życia. W kontekście starzejących się społeczeństw zasadnym staje się poznawanie znaczenia, jakie najstarsze grupy seniorów (często pomijane) przypisują aktywności edukacyjnej, jakie czynniki determinują, a jakie ograniczają zaangażowanie tych osób w edukację.

### Metodologia badań własnych

Celem przeprowadzonych badań jakościowych było opisanie aktywności edukacyjnej kobiet w wieku 90+, które aktywnie uczestniczą w zajęciach UTW. Badania ukierunkowane były na określenie znaczenia, jakie respondentki przypisują aktywności edukacyjnej, oraz poznaniu determinant i barier podejmowania omawianej aktywności. Problem główny został zawarty w pytaniu: Jak przedstawia się aktywność edukacyjna kobiet w wieku 90+?

Badania przeprowadzono w paradygmacie jakościowym w roku 2019 w aglomeracjach miejskich województwa śląskiego i małopolskiego z wykorzystaniem wywiadu fokusowego. W badaniach zastosowano celowy dobór próby. Głównym kryterium doboru uczyniono wiek badanych, uczestnictwo w zajęciach Uniwersytetów Trzeciego Wieku, płeć oraz miejsce zamieszkania. Dobór próby został oparty na klasyfikacji wiekowej Światowej Organizacji Zdrowia i do badań zaproszono osoby określone jako „długowieczne”, tzn. od 90 roku życia. Badaną grupę stanowiło 10 kobiet, które określiły subiektywny stan zdrowia, stan cywilny, sytuację materialną oraz okres uczestnictwa w UTW. Respondentki określiły także poziom swojego wykształcenia. Szczegółową charakterystykę badanych przedstawia tabela 1.

**Tabela 1. Charakterystyka respondentek**

Imię, wiek	Stan cywilny	Wykształcenie	Subiektywny stan zdrowia	Sytuacja materialna	Okres uczestnictwa w UTW
Malwina, 91 lat	Wdowa	Średnie	Dobry	Dobra	10 lat
Janina, 91 lat	Wdowa	Średnie	Bardzo dobry	Dobra	11 lat
Barbara, 91 lat	Wdowa	Wyższe	Bardzo dobry	Bardzo dobra	2 lata
Zofia, 91 lata	Wdowa	Wyższe	Dobry	Dobra	8 lat
Wanda, 91 lat	Wdowa	Wyższe	Bardzo dobry	Dobra	15 lat
Alina, 91 lat,	Panna	Średnie	Bardzo dobry	Dobra	20 lat
Maria, 92 lata	Wdowa	Średnie	Dobry	Bardzo dobra	4 lata
Irena, 92 lata	Wdowa	Średnie	Dobry	Dobra	3 lata
Anna, 93 lata	Wdowa	Średnie	Dobry	Dobra	8 lat
Józefa, 93 lata	Panna	Średnie	Dobry	Dobra	12 lat

Źródło: opracowanie własne.

Wśród badanych kobiet dominującą grupę stanowiły wdowy z wykształceniem średnim, dobrym stanem zdrowia oraz dobrą sytuacją materialną. Należy zwrócić uwagę, że respondentki w zdecydowanej większości zaczęły uczestniczyć w zajęciach UTW, będąc w wieku 80 lat i więcej, co wskazuje na zaangażowanie w aktywność edukacyjną w okresie późnej starości, która kontynuowana jest w fazie określanej jako „długowieczność”.

### Aktywność edukacyjna kobiet długowiecznych w świetle badań własnych

Podczas przeprowadzonych badań respondentki zostały poproszone o wskazanie, jakie znaczenie w ich życiu ma aktywność edukacyjna. Analizując uzyskane wyniki, można otrzymać zbliżony obraz postrzegania aktywności edukacyjnej i przypisywanych jej wartości w grupie badanych. Jak wynika ze schematu 1, respondentki prezentują pozytywne nastawienie do edukacji i widzą w niej możliwości związane z przeżywaniem starości w sposób pomyślny. Aktywność edukacyjna w życiu badanych kobiet stanowi szansę na akceptację starości, gwarantuje samodzielność, możliwość utrzymania wartościowych kontaktów z rówieśnikami, jest podstawą rozwoju niezależnie od wieku. Respondentki wskazały także na aktywność edukacyjną w kontekście odkrywania sensu życia i odczuwanej jakości życia.



Schemat 1. Znaczenie aktywności edukacyjnej w życiu badanych kobiet

Źródło: opracowanie własne.

Znaczna część wypowiedzi badanych była zbliżona do siebie, niemniej jednak pojawiły się wypowiedzi świadczące o nadawaniu aktywności edukacyjnej bardzo subiektywnych znaczeń, odwołujących się do przeżyć i doświadczeń respondentek. Poniżej zaprezentowano wybrane wypowiedzi badanych kobiet.

**Malwina:** „Uniwersytet daje szansę na ucieczkę przed samotnością. Chodząc na zajęcia mam możliwość wystrojenia się, zadbania o siebie, nie myślę o problemach, wręcz przeciwnie nauczyłam się cieszyć życiem na nowo”.

**Janina:** „W moim wieku człowiek musi zaakceptować fakt zbliżającej się śmierci – nie ucieknę się przed tym – edukacja pozwala mi pogodzić się z tym faktem. I to jest dobre”.

**Barbara:** „Edukacja jest dla mnie czymś ważnym. Daje mi poczucie samodzielności. Pozwala wierzyć, że nawet po 90 można robić coś dobrego dla siebie”.

**Zofia:** „Wykłady motywują mnie do wyjścia z domu. Edukacja w starości pozwoliła mi na „nabranie oddechu” po chorobie i śmierci męża.

**Wanda:** „Bez edukacji osoba w moim wieku nie może funkcjonować w życiu codziennym. Tyle zmian ile teraz zachodzi człowiek musi zrozumieć, zapoznać się z nimi, spróbować żyć. Gdybym nie chodziła na Uniwersytet, to nie dałabym sobie rady sama”.

Analizując otrzymane wyniki w kontekście znaczenia aktywności edukacyjnej, można zauważyć, iż wypowiedzi respondentek wpisują się w cele edukacji osób starszych. Badane kobiety są świadome, że podejmowanie omawianej formy aktywności pozwala im na utrzymanie samodzielności i zaradności życiowej, pomimo wieku posiadają przestrzeń umożliwiającą im wszechstronny rozwój, który sprzyja podnoszeniu odczuwanego dobrostanu. Otrzymane wyniki są zbieżne z dotychczasowym stanem wiedzy i licznymi opracowaniami naukowymi dotyczącymi aktywności edukacyjnej w życiu seniorów. Norbert G. Pikuła podkreśla, iż „edukacja w starszym wieku staje się [...] ważną aktywnością. Jest nie tylko ćwiczeniem umysłu, ale również przyjemnością, przygodą, odkrywaniem sensu i celu edukacji na nowo, a przez to również nadawaniem nowego znaczenia życiu”<sup>20</sup>. Wśród respondentek aktywność edukacyjna pozwala na odrywanie sensu życia, nadaje znaczenie dotychczasowym doświadczeniom i przeżyciom, stanowi szansę akceptacji starości, ale i towarzyszących jej zmian. Bez wątplenia edukacja wśród badanych kobiet „długowiecznych” wpisuje się w życie codzienne, a nie ograniczając się tylko do zajęć na UTW, stanowi ważny element życia badanych senierek, które widzą potrzebę podejmowania aktywności edukacyjnej bez względu na wiek.

Należy zwrócić także uwagę na fakt, iż respondentki duże znaczenie przypisują uniwersytetom trzeciego wieku. Podczas prowadzonych wywiadów pojawiły się

<sup>20</sup> N.G. Pikuła, *Poczucie sensu życia osób starszych. Inspiracje do edukacji w starości*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2016, s. 73.

wypowiedzi świadczące, że UTW bardzo mocno utożsamiane są z aktywnością edukacyjną w okresie starości jako miejsca oddziałujące na holistyczne funkcjonowanie respondentek. „Uniwersytet to wspaniałe miejsce gdzie człowiek realizuje edukację choć nie zawsze chodzi o zdobywanie nowej wiedzy. Chodzi o samo miejsce, by móc spotkać się porozmawiać, zobaczyć ludzi” (Irena). „Edukacja to możliwość chodzenia na UTW, gdyby nie to już dawno bym się pochorowała chyba ze starości. Nie mam czasu użalać się nad sobą, nad problemami bo zajęcia, poznane towarzystwo zapełnia mi całe dnie” (Maria). „Uniwersytet to dla mnie drugi dom, miejsce gdzie czuję się potrzebna. Tutaj troszczymy się wzajemnie o siebie, z większością osób się znam, i czuję się jakbym miała wielką rodzinę” (Józefa). Na podstawie wypowiedzi badanych można wnioskować, iż aktywność edukacyjna realizowana na uniwersytetach trzeciego wieku pozwala im na przeciwdziałanie samotności i osamotnieniu, co jest zgodne z celami edukacji osób starszych.

W kontekście omawianej problematyki ważne staje się poznanie determinant aktywności edukacyjnej kobiet długowiecznych. Należy zwrócić uwagę na cechy socjo-demograficzne respondentek. Wśród badanych są osoby zamieszkujące duże aglomeracje miejskie, gdzie dostęp do instytucji i ich wpływ na jednostkę jest zdecydowanie większy niż na wsiach. Badaną grupę stanowiły wyłącznie kobiety, wdowy (8 osób) oraz panny (2 osoby). Wśród badanych nie było kobiet z wykształceniem podstawowym lub zawodowym, a badane swój stan zdrowia oceniły jako dobry lub bardzo dobry. Wszystkie powyższe cechy są zbieżne z czynnikami wyszczególnionymi przez Szatur-Jaworską, Błędowskiego i Dziegielewską<sup>21</sup>. Ze względu na wskazania na poszczególne cechy socjo-demograficzne można wnioskować, iż zasadnym staje się podejmowanie działań z zakresu edukacji przez wszystkie fazy życia, bowiem osoby o wyższym stopniu wykształcenia chętniej angażują się w aktywność edukacyjną w okresie starości. Należy także zwrócić uwagę na profilaktykę gerontologiczną, ochronę i opiekę zdrowotną seniorów w wcześniejszych fazach starości, ponieważ stan zdrowia determinuje zachowania i aktywności podejmowane w okresie długowieczności. W fazie starości seniorzy często zapominają o badaniach kontrolnych, przypisując niepokojące zmiany, złe samopoczucie naturalnym objawom starości, co często prowadzi do zbyt późnej diagnozy chorób przewlekłych. Zatem faza wczesnej starości powinna być okresem, w którym to osoby starsze będą miały możliwość zadbania o swoje zdrowie i samopoczucie, co będzie miało odzwierciedlenie w dalszych latach.

Obok cech socjo-demograficznych istotne jest poznanie indywidualnych czynników, które warunkują zaangażowanie w aktywność edukacyjną respondentek. Motywy podejmowania aktywności edukacyjnej przez badane kobiety prezentuje tabela 2.

<sup>21</sup> B. Szatur-Jaworska, P. Błędowski, M. Dziegielewska, *Podstawy gerontologii społecznej...*, dz. cyt., s. 162.

Tabela 2. Determinanty podejmowania aktywności edukacyjnej przez badane kobiety

Imię	Determinanty aktywności edukacyjnej
Malwina	Śmierć męża, zachęta rodziny i koleżanek, ciekawość świata, chęć utrzymania samodzielności
Janina	Chęć dalszego rozwoju, możliwość bycia wśród rówieśników, poczucie samotności po śmierci męża, oferta UTW
Barbara	Oferta UTW, możliwość rozwoju i odczuwania satysfakcji życiowej, potrzeba bycia wśród ludzi, pozyskiwanie nowych kontaktów
Zofia	Oferta UTW, potrzeba dalszego rozwoju, potrzeba kontaktu z ludźmi, śmierć męża
Wanda	Zachęta rodziny, potrzeba dalszego rozwoju, chęć utrzymania kontaktów interpersonalnych
Alina	Potrzeba bycia wśród ludzi, poczucie samotności, chęć dalszego rozwoju, potrzeba utrzymania sprawności intelektualnej, potrzeba „robienia czegoś pożytecznego” na starość
Maria	Śmierć męża, potrzeba „oderwania się” od problemów rodzinnych, zachęta koleżanki
Irena	Zachęta wnuków, śmierć męża, potrzeba utrzymania kontaktów z rówieśnikami, potrzeba bycia samodzielną, oferta UTW
Anna	Śmierć męża, zachęta rodziny i koleżanek, potrzeba kontaktów z ludźmi
Józefa	Chęć poszerzania wiedzy i swoich zainteresowań, możliwości dalszego rozwoju, utrzymanie sprawności intelektualnej, oferta UTW

Źródło: opracowanie własne.

Analiza uzyskanych odpowiedzi wskazuje, iż obok chęci poszerzenia wiedzy, wszechstronnego rozwoju, znaczna grupa badanych jako determinantę podjęcia aktywności edukacyjnej wskazywała śmierć męża. Wdowieństwo, według Doroty Niewiedział, może stanowić sytuację, która będzie implikować potrzebę podejmowania różnych form aktywności i zaangażowania społecznego<sup>22</sup>. Wzrost wskaźnika feminizacji, w najstarszych grupach wiekowych świadczy, że wdowieństwa doświadcza zdecydowana większość kobiet, które w zróżnicowany sposób starają się poradzić z zaistniałą sytuacją. Śmierć współmałżonka, utrata bliskich osób, zmniejszanie kręgu przyjaciół i znajomych wpisują się w starość jako ostatnią fazę ludzkiego życia. W badanej grupie śmierć męża stanowiła czynnik warunkujący podjęcie aktywności edukacyjnej, jednak należy zwrócić uwagę, iż wraz ze wzrostem wskaźnika feminizacji w skali ogólnopolskiej nie obserwuje się wprost proporcjonalnego wzrostu zaangażowania najstarszych kobiet w różne formy aktywności. Należy zatem wnioskować, że obok wdowieństwa inne czynniki mocniej determinują lub ograniczają aktywizację seniorów. Ciekawym jest, iż połowa respondentek wskazała ofertę UTW jako czynnik, który pobudza je do zaangażowania w aktywność edukacyjną. Fakt ten może wynikać z zmieniającej się sytuacji i konieczności dostosowywania swojej wiedzy, umiejętności i kompetencji do zachodzących przeobrażeń społeczno-kulturowych. Obecnie se-

<sup>22</sup> D. Niewiedział, *Starzejąca się kobieta-wdowa. Wybrane problemy*, w: *Porozmawiajmy o starości*, red. B. Antoszewska, U. Bartnikowska, K. Ćwirynkało, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2015, s. 69–70.

niorzy są coraz bardziej świadomi swoich potrzeb, ale i możliwości. Otaczająca ich rzeczywistość i realia dnia codziennego poniekąd „wymuszają” modyfikowanie stanu swojej wiedzy i umiejętności. Józef Półturzycki w swoich rozważaniach dotyczących edukacji całościowej wskazuje, że współczesność stawia przed człowiekiem nowe zdania i wyzwania, którym musi sprostać niezależnie od wieku. Obecnie ludzie muszą podejmować działania skoncentrowane na aktualizacji wiedzy i kompetencji, gdyż inaczej ich uczestnictwo w społeczeństwie będzie niepełne”<sup>23</sup>.

Otrzymane wyniki, odwołujące się do podejmowania aktywności edukacyjnej przez badane kobiety, znajdują odzwierciedlenie w typologii trzech potrzeb Dziegielewskiej<sup>24</sup>. Wśród badanych mocno uwidacznia się potrzeba adaptacyjna i transformacyjna, w mniejszym stopniu potrzeba reprodukcyjna. Aktywność edukacyjna stanowi dla respondentek ważny element ich życia, poprzez który mogą się realizować, być samodzielne, odczuwać satysfakcję i dobrostan życiowy. Wśród badanych kobiet po 90 roku życia w sposób świadomy realizowana jest edukacja całościowa, która dla badanych stanowi ważniejszy filar funkcjonowania społecznego.

W ramach przeprowadzonych wywiadów badane kobiety zostały zapytane o bariery, jakie w ich opinii mogą utrudniać/zniechęcać osoby starsze (szczególnie po 90 roku życia) do zaangażowania w aktywność edukacyjną. Otrzymane wyniki zostały zawarte w tabeli 3.

**Tabela 3. Bariery, które utrudniają/zniechęcają osoby starsze do zaangażowania w aktywność edukacyjną**

Imię	Bariery
Malwina	Stan zdrowia, czynniki osobowościowe, miejsce zamieszkania, problemy z dojazdem na UTW
Janina	Czynniki osobowościowe, sytuacja rodzinna, obawy przed tym, „co ludzie powiedzą”
Barbara	Stan zdrowia, lokalizacja UTW, stereotypowe postrzeganie starości
Zofia	Stan zdrowia, czynniki osobowościowe, brak wiary w swoje możliwości
Wanda	Niechęć wobec starości i swojego życia, stan zdrowia, sytuacja rodzinna
Alina	Stan zdrowia, lokalizacja UTW, brak wsparcia ze strony bliskich osób
Maria	Stan zdrowia, czynniki osobowościowe, brak akceptacji starości
Irena	Czynniki osobowościowe, sytuacja rodzinna, przekonanie, że na starość powinno spędzać się czas w domu z rodziną
Anna	Stan zdrowia, problemy finansowe, brak chęci i motywacji
Józefa	Czynniki osobowościowe, stan zdrowia, zaangażowanie w inne aktywności, sytuacja rodzinna

Czynniki osobowościowe: malkontenctwo, upór, koncentracja na negatywnych stronach starości, zamknięcie na otoczenie, uzalanie się nad sobą, poczucie bezradności, negatywne nastawienie do życia, niska samoocena, brak wiary w siebie.

Sytuacja rodzinna: choroba męża i opieka nad nim, opieka nad wnukami, konflikty i problemy rodzinne, śmierć bliskiej osoby.

Źródło: opracowanie własne.

<sup>23</sup> J. Półturzycki, *Edukacja ustawiczna w ujęciu Roberta Kidda, Jacques’a Delorsa i Polskiej Strategii z 2003 roku*, w: *Edukacja ustawiczna. Wymiar teoretyczny i praktyczny*, red. S.M. Kwiatkowski, Warszawa–Radom 2008, s. 69–84.

<sup>24</sup> M. Dziegielewska, *Edukacja osób starszych w codzienności...*, dz. cyt.

Analiza otrzymanych wyników pozwala wnioskować, iż badane kobiety postrzegają podobnie katalog barier utrudniających podjęcie aktywności edukacyjnej. Większość respondentek wskazała na czynniki osobowościowe, związane z psychologicznym funkcjonowaniem człowieka, które mają odzwierciedlenie w przyjmowanych postawach i prezentowanych zachowaniach. Czynniki te można osadzić w barierach psyche zdefiniowanych przez Kuchcińską. Wśród czynników utrudniających wskazywały respondentki także te, które znajdują odzwierciedlenie w barierach somo (stan zdrowia) oraz barierach polis (sytuacja rodzinna, lokalizacja UTW). Badane kobiety w kategorii „barier” postrzegają także negatywne postawy wobec starości, brak akceptacji tej fazy życia czy też stereotypy, jakie przypisywane są starości. Istotne jest, że respondentki pomimo podejmowanej aktywności edukacyjnej widzą liczne ograniczenia, które utrudniają podejmowanie omawianej aktywności i są świadome, iż w ich grupie wiekowej aktywność na różnych płaszczyznach nie jest popularna.

W prezentowanych wynikach można zauważyć, iż stan zdrowia oraz sytuacja rodzinna mogą stanowić determinantę, a także barierę w podejmowaniu zaangażowania w aktywność edukacyjną. Pomimo że typologia barier Kuchcińskiej ukierunkowana jest na aktywność społeczną, znajduje odzwierciedlenie również w aktywności edukacyjnej. Problematyka edukacji w kontekście seniorów, szczególnie tych przeżywających późną starość czy też długowiecznych, stanowić będzie ważny obszar badań. W tej perspektywie możliwe będzie dokonywanie porównań pomiędzy poszczególnymi kohortami osób starszych oraz poznanie specyficznych uwarunkowań poszczególnych grup wiekowych, co także stanie się podstawą tworzenia szerszej, adekwatnej do potrzeb i możliwości oferty edukacyjnej skierowanej do osób starszych w różnym wieku.

## Podsumowanie

Celem prezentowanego artykułu, było skoncentrowanie się na aktywności edukacyjnej kobiet po 90 roku życia. Aktywność edukacyjna respondentek posiada wiele cech wspólnych, choć dla każdej z nich ma także wymiar indywidualny, związany z subiektywnymi odczuciami i doświadczeniami. Analiza otrzymanych wyników wskazuje, iż wdowieństwo dla respondentek stanowiło przeżycie pobudzające do podjęcia aktywności edukacyjnej, która pozwala im zaspakajać potrzebę satysfakcji życiowej, zrozumienia życia i cierpienia oraz stanowi podstawę samodzielności. Należy także zwrócić uwagę, iż istotne miejsce w kształtowaniu aktywności edukacyjnej badanych kobiet to uniwersytety trzeciego wieku oraz ich program. Poprzez aktywność edukacyjną respondentki poszerzyły grono swoich znajomych i przyjaciół, mają możliwość zdobywania nowej wiedzy, umiejętności i kompetencji, które pozwalają im na pełniejsze uczestnictwo w życiu społecznym. Respondentki są świadome, jakie bariery mogą ograniczać i utrudniać zaangażowanie w aktywność edukacyjną, dlatego duże znaczenie przypisują tutaj czynnikom osobowościowym i sytuacji rodzinnej.



Przeprowadzone badania są częściowo zbieżne z dotychczasowym stanem wiedzy, który głównie osadzony jest w kontekście osób młodszych niż respondenci w wieku 90+. Pojawiły się także obszary nowe, które wymagają dalszych badań i rozważań umożliwiających lepsze poznanie aktywności edukacyjnej kobiet długowiecznych. W aspekcie przeprowadzonych badań należy zwrócić uwagę na fakt, iż na UTW mała jest liczba słuchaczy przeżywających starość długowiecznym, dlatego też zasadnym staje się podejmowanie dalszych badań nad edukacją tej grupy wiekowej oraz czynnikami ją warunkującymi.

## Bibliografia

1. Bowling A. (2007), *Aspiration for Older Age in the 21st Century: What is Successful Ageing?*, „International Journal of Ageing and Human Development” 64, no. 3, p. 263–297.
2. Cattaneo M., Malighetti P., Spinelli D. (2016), *The Impact of University of the Third Age Courses on ITC Adoption*, „Computers in Human Behavior” 63, p. 613–619.
3. Cybulski M. (2016), *Proces starzenia się społeczeństwa istotnym problemem zdrowia publicznego*, w: *Opieka nad osobami starszymi. Przewodnik dla zespołu terapeutycznego*, red. M. Cybulski, E. Krajewska-Kułak, PZWL Wydawnictwo Lekarskie, Warszawa, s. 11–16.
4. Dubas E. (2008), *Edukacyjny paradygmat badawczy w geragogice*, w: *Edukacja do i w starości*, red. M. Kuchcińska, Wydawnictwo Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej, Bydgoszcz, s. 39–61.
5. Dziegielewska M., *Edukacja osób starszych w codzienności*, w: *Edukacja do i w starości*, red. M. Kuchcińska (2008), Wydawnictwo Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej, Bydgoszcz.
6. European Commission, United Nations (2014), *Active Ageing Index 2014 for 28 European Union Countries*, Brussels.
7. European Commission, United Nations (2015), *Active Ageing Index 2014: Analytical Report*, Brussels.
8. Fernandez-Ballesteros R., *Active Ageing (2008), The Contribution of Psychology*, Göttingen.
9. Główny Urząd Statystyczny (2019), *Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej*, Warszawa.
10. Główny Urząd Statystyczny (2018), *Uniwersytety trzeciego wieku w Polsce w 2018 r.*, Warszawa.
11. Halicki J. (2000), *Edukacja seniorów w aspekcie teorii kompetencyjnej. Studium historyczno-porównawcze*, Trans Humana, Białystok.
12. Kuchcińska M. (2012), *Bariery uczenia się społecznego seniorów*, w: *Uczestnictwo społeczne w średniej i późnej dorosłości*, red. D. Seredyńska, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz.
13. Mandrzejewska-Smół I. (2014), *Aktywność edukacyjna jako główny wyznacznik aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym osób w okresie późnej dorosłości*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 2, s. 201–212.
14. Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej (2019), *Informacja o sytuacji osób starszych w Polsce za rok 2018*, Warszawa.
15. Niewiedział D. (2015), *Starzejąca się kobieta-wdowa. Wybrane problemy*, w: *Porozmawiajmy o starości*, red. B. Antoszewska, U. Bartnikowska, K. Ćwirynkało, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
16. Pikuła N. G. (2014), *Poliformiczność starości jako czynnik sprzyjający wykluczeniu*, w: *Inkluzja społeczna jako remedium pedagogiczne w dobie kryzysu*, red. L. Pytka, T. Zacharuk, W. Jówko, Siedlce, s. 309–316.
17. Pikuła N. G. (2016), *Poczucie sensu życia osób starszych. Inspiracje do edukacji w starości*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
18. Pólturzycki J. (2008), *Edukacja ustawiczna w ujęciu Roberta Kidde, Jacques’a Delorsa i Polskiej Strategii z 2003 roku*, w: *Edukacja ustawiczna. Wymiar teoretyczny i praktyczny*, red. S.M. Kwiatkowski, Warszawa–Radom, s. 69–84.

19. Skibińska E. (2008), *Proces kształcenia seniorów*, w: *Aktywność społeczna, kulturalna i oświatowa seniorów*, red. Fabiś A., Wyższa Szkoła Administracji, Bielsko-Biała.
20. Stenner P., T. McFarquhar T., Bowling A. (2011), *Older People and 'Active Ageing': Subjective aspects of ageing actively*, „Journal of Health Psychology” 11, no. 3.
21. Szatur-Jaworska B., Błędowski P., Dzięgielewska M. (2012), *Podstawy gerontologii społecznej*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa.
22. Szukalski P. (2013), *Ludzie w wieku 75+ – nowa kategoria demograficzno-społeczna?* w: *Kwestionariusz Camberwell Assessment of Need for the Elderly (CANE) jako narzędzie do oceny zapotrzebowania na opiekę przez osoby w wieku podeszłym*, red. K. Wieczorkowska-Tobis, D. Talarska, Warszawa, s. 7–19.
23. Tobiasz-Adamczyk B., Barzyski P., Bajka J. (2004), *Społeczne uwarunkowania jakości życia kobiet u progu wieku starszego. Badania porównawcze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
24. World Health Organization, <https://www.who.int/campaigns/world-health-day/2018/en/>, [dostęp: 12.04.2020].
25. Ziębińska B. (2010), *Uniwersytety Trzeciego Wieku jako instytucje przeciwdziałające marginalizacji osób starszych*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice.
26. Zych A. A. (2009), *Przekraczając „smugę cienia”*. Szkice z gerontologii i tanatologii, Wydawnictwo Śląsk, Katowice.

**dr Katarzyna Białożył** – Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Instytut Spraw Społecznych, Katedra Gerontologii Społecznej i Pedagogiki Pracy

## Kompetencje aksjologiczne doradcy zawodowego w pracy z młodzieżą niedostosowaną społecznie

Axiological competences of a vocational counselor at work with socially maladjusted youth

**Keywords:** competences, axiology, vocational counselor.

**Abstract:** The article attempts to answer the question whether axiological competences matter in the work of a vocational counselor with socially maladjusted youth. At present, there is a need to turn towards values and rules that guide moral behavior. Therefore, those responsible for the upbringing and education should take special care of their moral development.

**Słowa kluczowe:** kompetencje, aksjologia, doradca zawodowy.

**Streszczenie:** W artykule autorka podejmuje próbę odpowiedzi na pytanie, czy kompetencje aksjologiczne mają znaczenie w pracy doradcy zawodowego z młodzieżą niedostosowaną społecznie. Obecnie we współczesnej rzeczywistości odczuwa się potrzebę zwrotu ku wartościom i regułom kierującym zachowaniem moralnym. Dlatego też osoby odpowiedzialne za wychowanie i kształcenie młodzieży w szczególny sposób powinny zatroszczyć się o swój rozwój moralny.

### Wstęp

W procesie wychowawczym sfera moralności jest niewątpliwie istotna, ponieważ wartości się przyjmuje i realizuje. Wprowadza się je w życie, w przestrzeń ich urzeczywistniania i to w skalach danego człowieka, jak i społecznych<sup>1</sup>. Oznacza to, że pomoc poradniczą łączy się z nabywaniem kompetencji etycznych w relacji radzący się – doradca, jak również z rozwiązywaniem problemów w oferowanej przez obie strony przestrzeni wartości moralnych. Wartości moralne odzwierciedlają to, co ważne, cenne, stanowiące fundament formułowania norm i celów<sup>2</sup>. Tak więc wartości moralne cechuje pozytywny stosunek do najwyższego celu w życiu ludzkim, ludzki charakter, powszechność i dostępność oraz niemożliwość ich nadużycia. Wartości moralne także wyznaczają różne odmiany dobra, takie jak: uczciwość, sprawiedliwość, bezinteresowność, prawdomówność, wierność złożonym przyrzeczeniom oraz odmiany zła: niesprawiedliwość,

<sup>1</sup> J. Homplewicz, *Sposoby pojmowania wartości*, „Wychowawca”, 1999, nr 4, s. 19.

<sup>2</sup> K. Olbrycht, *Wychowanie a wartości*, [w:] *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, pod red. T. Kukolowicz, KUL, Lublin 1997, s. 45.

kłamiwość, wiarołomność<sup>3</sup>. „Człowiek doznaje potrzeby a nawet odczuwa konieczność posiadania i poznawania wartości, tudzież ich realizowania, o ile jest to możliwe w ogóle i w szczególności w otaczającym go świecie. Bez bezpośredniego i intuicyjnego obcowania z wartościami bez radości jaką mu daje to obcowanie, człowiek jest głęboko nieszczęśliwy. Uszczęśliwia go natomiast urzeczywistnienie wartości” – konstatował Ingarden<sup>4</sup>. Filozofowi nie chodziło oczywiście o wartości relatywne, lecz o wartości w swej immanentnej jakości absolutne, jakkolwiek ich realizacja zależy od twórczej siły człowieka, czyli wartości moralne i estetyczne.

### Wartości w pracy doradcy zawodowego

Jedną z autotelicznych wartości dla doradcy zawodowego powinno być realizowanie dobra, które może przybierać różnorakie formy, jak chociażby: profilaktyki, psychoterapii, interwencji kryzysowej oraz rehabilitacji zawodowej<sup>5</sup>. Z kolei Wojtasik wskazuje jeszcze na takie działania, jak: korekcyjne, kompensacyjne, reedukacyjne, wychowawcze, kształtujące i mediacyjne<sup>6</sup>. Tym samym doradca zawodowy proponuje osobie radzącej się takie działania, które sprawią, że optymalnie pomoże rozwiązać problem, tzn. lepiej poznać potrzeby, zdolności, preferencje, możliwości i ograniczenia. Pokazuje i umacnia potencjał psychiczny swojego klienta oraz uczy go, jak z niego korzystać i pomaga jednostce osiągnąć cele życiowe<sup>7</sup>. Właśnie ta wartość pomocy drugiemu człowiekowi wiąże się nierozdzielnie z wartością dobra. Słusznie zauważa Hołówka, że pomoc musi być konkretna, przydatna i realna. Jej wartość zależy tylko od tego, jaki niesie pożytek. Nie jest więc czymś dobrym przez sam zamiar, przez poświęcenie ofiarodawcy, przez fakt, że można nazwać ją pomocą. Nie jest bowiem ważne, że się pomaga, ważne jest, jak się pomaga<sup>8</sup>. Chodzi tu przede wszystkim o to, że osobę radzącą się doradca powinien otoczyć troską, akceptacją, stworzyć klimat bezpieczeństwa i zaufania, obdarzyć życzliwością.

Należy *explicitie* podkreślić, iż w dzisiejszym współczesnym świecie, który tak dynamicznie ewoluuje, doradca zawodowy staje się doradcą życiowym, coachem, trenerem. Dlatego też od niego wymaga się już nie tylko odpowiednich kwalifikacji zawodowych, umiejętności, doświadczenia, praktyki zawodowej, ale również odpowiedniej postawy etycznej<sup>9</sup>. Nie chodzi tu tylko o ciągłe pogłębianie wiedzy *stricto* merytorycznej, umiejętności warsztatowych i technicznych, ale o określony system wartości<sup>10</sup>, ponieważ bycie z drugim człowiekiem w relacji pomocowej jest głęboko

<sup>3</sup> R. Ingarden, *Księżeczka o człowieku*, Kraków 1987, s. 18.

<sup>4</sup> Ibidem, s. 18.

<sup>5</sup> H. Sęk, *Spółeczna psychologia kliniczna*, PWN Warszawa 1991, s. 366–373.

<sup>6</sup> B. Wojtasik, *Doradca zawodu. Studium teoretyczne z zakresu poradownictwa*, Wyd. UWr, Wrocław 1994, s. 14.

<sup>7</sup> A. Czerkawska, *Etyczny wymiar poradnictwa zawodowego*, KOEWZiU, Warszawa 2005, s. 21.

<sup>8</sup> J. Hołówka, *O pomocy w potrzebie*, [w:] *O wartościach, normach i problemach moralnych*, pod red. M. Środy, PWN Warszawa 1994, s. 390–391.

<sup>9</sup> Z. Kosyrz, *Osobowość wychowawcy*, Warszawa 1992, s. 88.

<sup>10</sup> W. Dróżka, *Wartości edukacyjne osoby nauczyciela a kształcenie aksjologiczne*, [w:] *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, red. T. Kukołowicz, M. Nowaka, KUL, Lublin 1997, s. 351–352.

osadzone w wartościach moralnych<sup>11</sup>. Wartości moralne potrzebne są człowiekowi do realizacji najwyższych celów życiowych. Dobro – będące najwyższym celem życia ludzkiego, a zarazem realizujące wrodzone dążenia człowieka do nieśmiertelności, prawdy i szlachetności, przedstawia sobą najwyższą wartość moralną. Wszystkie inne wartości moralne są takimi, o ile stają się środkami i drogami do tej jednej wartości. Tak więc wartości moralne cechuje zawsze: pozytywny stosunek do najwyższego celu w życiu ludzkim, bardzo ludzki charakter, powszechność i dostępność, niemożliwość ich nadużycia<sup>12</sup>.

Doradca, aby mógł zostać profesjonalistą, powinien podnosić i doskonalić swoje kompetencje w obszarze świadomości prawnej wykonywanego zawodu, kwalifikacji zawodowych, a przede wszystkim w obszarze etyki i postępowania<sup>13</sup>. Ponieważ procesu doradczego, niesienia pomocy poradniczej nie można i nie da się zredukować tylko do umiejętności warsztatowych czy technicznych. Albowiem w spotkaniu z drugim człowiekiem podstawą współbycia staje się sfera etyczna. Doradca wchodząc w relacje z osobami radzącymi się lub pomagając im rozwiązywać problemy, bardziej lub mniej świadomie wchodzi w przestrzeń etyczną<sup>14</sup>.

Teoretycy pedagogiki są zgodni co do tego, że kompetencje są pewną kategorią podmiotową, mającą charakter dynamiczny i podlegającą przeobrażeniom w życiu człowieka. Ich jedną z fundamentalnych cech jest generatywność i transferowalność<sup>15</sup>. Jednakże w literaturze przedmiotu można napotkać różnorodne klasyfikacje kompetencji. Na przykład Strykowski wyróżnia kompetencje: merytoryczne (rzeczowe) dotyczące treści nauczanego przedmiotu, psychologiczno-pedagogiczne odnoszące się do wiedzy psychologicznej i pedagogicznej, diagnostyczne związane z ponawianiem uczniów i ich środowiska, dydaktyczno-metodyczne – warsztat pracy, komunikacyjne, medialne i techniczne oraz autoedukacyjne związane z rozwojem zawodowym<sup>16</sup>.

Z kolei Denek mówi o kompetencjach prakseologicznych, komunikacyjnych, współdziałania, kreatywnych, informatycznych i moralnych<sup>17</sup>. Kwaśnica zaś dzieli je na dwie podstawowe grupy: praktyczno-moralne (interpretacyjne, moralne i komunikacyjne) oraz techniczne (postulacyjne, metodyczne, realizacyjne)<sup>18</sup>.

<sup>11</sup> M. Malewski, *Poradnictwo wobec zmieniających się wzorów ludzkiego życia*, [w:] *Doradca – profesja, pasja, powołanie*, pod red. B. Wojtasik, Vol. I, Materiały ze Światowego Kongresu Poradnictwa Zawodowego IAEVG-AIOSP, Warszawa 29–31 maja 2002, SDSiZRP, Warszawa 2003, s. 19–22.

<sup>12</sup> Z. Goliński, *Prymat wartości moralnych*, Lublin 1947, s. 16.

<sup>13</sup> A. Bańka, *Zawodoznawstwo, doradztwo zawodowe, pośrednictwo pracy*, Poznań 1995, s. 70.

<sup>14</sup> W. Wołoszyn–Spirka, *Wybrane zagadnienia etyki doradcy zawodowego*, Bydgoszcz 2012, s. 8.

<sup>15</sup> K. Stech, *Kompetencje zawodowe nauczyciela – spojrzenie na problem*, [w:] *Kompetencje nauczyciela wychowawcy*, pod red. K. Ferencz, E. Koziola, Wyd. Humanistyczno-Społeczne, Zielona Góra 2002, s. 14.

<sup>16</sup> W. Strykowski, *Kompetencje nauczyciela*, op. cit., s. 24–32.

<sup>17</sup> K. Denek, *O nowy kształt edukacji*, Akapit, Toruń 1998, s. 215–217.

<sup>18</sup> R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, pod red. Zb. Kwiecińskiego, B. Śliwierskiego, PWN, Warszawa 2003.

Moim zdaniem nadrzędną rolę w pracy doradcy zawodowego powinny odgrywać przede wszystkim **kompetencje aksjologiczne**, czyli respektowanie norm etyczno-społecznych. Zgadzam się z Drzeżdżon, że zbytnio się ich nie eskponuje<sup>19</sup>, a przecież refleksja i rozwiązywanie problemów niezmiennie towarzyszą pracy pedagogicznej. Przecież poprzez stwarzanie sytuacji aksjologicznych doradca zawodowy kształtuje swoją wyobraźnię moralną oraz osób radzących się. Realizowanie wartości moralnych wiąże się z dbałością o dobro osoby radzącej się i jest wyrazem poszanowania jej godności. Dzięki temu przewiduje skutki własnych czynów i staje się bardziej kreatywny, twórczy, otwarty oraz łatwiej odrzuca antywartości<sup>20</sup>. Doradca zawodowy pomagając klientom, powinien odnosić się do fundamentalnych wartości humanistycznych<sup>21</sup>, do których można zaliczyć: dobro, godność, wolność. Już Platon (427 p.n.e – 347 p.n.e) ostateczną wartość człowieka widział w dążeniu do Prawdy, Dobra i Piękna. Praca staje się więc nośnikiem wartości uszlachetniających jednostkę. Dlatego uznaje się ją za kategorię aksjologiczną, a jej przymioty stanowią źródło wartości moralnych.

Ponadto kompetencje aksjologiczne rozumiane są jako pewien społeczny podsystem wiedzy oraz zbiór umiejętności, które umożliwiają dotarcie do otaczającego świata różnorodnych wartości. Zatem obejmuje wiedzę o wartościach, ich typach i hierarchii oraz zajmowane postawy wobec wartości<sup>22</sup>. Doradca zawodowy nie tylko przekazuje wiedzę o wartościach, ale sam powinien stanowić wzór do naśladowania dla radzącego się.

W swojej pracy doradca zawodowy zawsze powinien kierować się zasadą humanizmu, w myśl której najwyższą wartością moralną jest człowiek<sup>23</sup>. Oznacza to tyle, co ukierunkowanie się na samego ucznia, tj. traktowanie go jako podmiotu, rozwijanie jego osobowości, uwrażliwianie na określone wartości moralne: człowiek i jego godność, sprawiedliwość, tolerancja, dobro, piękno, pokój, miłość, życie, rodzina, wyrozumiałość<sup>24</sup>. Podmiotowość to fakt bycia sobą i prawo do bycia traktowanym jak osoba. Podmiotem zaś jest ten, kto inicjuje kontakt interpersonalny i podejmuje określony rodzaj aktywności<sup>25</sup>. Z podmiotowością silnie łączy się godność i szacunek nie tylko dla siebie samego, ale również do innych ludzi. Poszanowanie godności swoich uczniów przez doradcę wiąże się z troską o jego dobro, ochronę, a czasami z odbudowaniem poczucia wartości osoby radzącej się<sup>26</sup>. Doradca więc postrzega ucznia jako człowieka – jako wartość autoteliczną. „Postępuj – nawoływał Kant – tak, abyś człowieczeństwo tak w twej osobie, jak też w osobie każdego

<sup>19</sup> W. Drzeżdżon, *Etyczno-deontologiczne kompetencje nauczyciela-wychowawcy*, „Studia Gdańskie”, t. IV, s. 206.

<sup>20</sup> E. Kobyłcka, *O kompetencjach aksjologicznych nauczyciela-wychowawcy*, [w:] *Kompetencje nauczyciela wychowawcy*, op. cit., s. 41–42.

<sup>21</sup> M. Michalik, *Moralność pracy*, Warszawa 1970, s. 30.

<sup>22</sup> E. Kobyłcka, *O kompetencjach aksjologicznych nauczyciela-wychowawcy*, op. cit., s. 35–42.

<sup>23</sup> M. Nijakowski, *Humanizm podstawą etyki zawodu nauczyciela*, „Nauczyciel i wychowawca”, 1973, nr 3, s. 5.

<sup>24</sup> Zob. J. Homplewicz, *Etyka pedagogiczna*, op. cit., s. 148.

<sup>25</sup> J. Górniewicz, *Kategorie pedagogiczne*, Olsztyn 2001, s. 24–25.

<sup>26</sup> A. Czerkawska, *Etyczny wymiar...*, op. cit., s.



innego używał zawsze jako celu, nigdy tylko jako środka”<sup>27</sup>. W myśl tej maksymy moralne postępowanie powinno odznaczać się poszanowaniem wolności i godności ludzkiej jako autonomicznego celu.

Doradca zawodowy powinien być dla wychowanków przewodnikiem, tłumaczem, człowiekiem krytycznym, wrażliwym, taktownym i „współpracownikiem”. Pełni funkcję informatora oraz konsultanta. Wspiera wychowanków emocjonalnie, wzmacnia poczucie ważności, akceptacji, bycia potrzebnym, inspirowanie do przewycięzania problemów życiowych oraz dostarcza konkretnej pomocy<sup>28</sup>. Jest ekspertem w dziedzinie praw rządzących się rynkiem pracy. Z jednej strony pomaga drugiemu człowiekowi uczyć się, jak egzystować i funkcjonować u progu dorosłego życia w tak dynamicznie zmieniającym się świecie, tj. wzrastającej konkurencyjności, elastyczności zawodowej i mobilności. Z drugiej zaś w nabyciu umiejętności wyznaczania kierunku działania, rozwijając u wychowanków umiejętność podejmowania decyzji zawodowych i życiowych. Chodzi tu o wychowanie przez przyzmat relacji międzyosobowej „Ja”, „Ty”, czyli widzenie siebie w świetle drugiego człowieka „Ja”, w „twarzy drugiego” (tzw. levinasowska epifania twarzy).

Stąd jednym z fundamentalnych zadań w procesie doradczym, przed jakim staje doradca zawodowy, jest właśnie umiejętność przekazu wartości osobom radzącym się tak, aby je zrozumieli, zaakceptowali i respektowali. Przekaz wartości w procesie wychowawczym nie jest jednokierunkowy. Oznacza to, że nie tylko wychowawca świadczy coś na rzecz swego wychowanka, ale i on sam zostaje obdarowany odpowiednimi wartościami. Świadczenie wobec niego swych własnych wartości osobowych: otwartości, szczerości, prawdy i serdeczności, nie pozostaje bez wpływu na osobę i wewnętrzne życie samego wychowawcy<sup>29</sup>.

Pomiędzy doradcą zawodowym a wychowankiem nawiązuje się dialog, podczas którego przekazuje takie wartości, jak: prawda, dobro, piękno, tolerancja, godność człowieka, humanizm. Są one filarami, na których opiera się życie społeczne i osobiste, a także stanowią fundamentalny element ludzkich postaw i przyjętego stanowiska<sup>30</sup>. Trudno chyba wyobrazić sobie doradcę, który w swojej pracy nie odwoływałby się do owego zbioru wartości. Za jedną z istotnych zasad etyczno-moralnych w zawodzie doradcy można też przyjąć poufność. Zachowanie milczenia na temat spraw osoby radzącej się świadczy o poszanowaniu jej godności i obronie przed niebezpieczeństwem wykorzystania pewnych informacji przez osoby niepowołane. Doradca ma moralny nakaz zachowania tajemnicy, nawet po śmierci klienta i przejściu doradcy na emeryturę<sup>31</sup>.

<sup>27</sup> I. Kant, *Uzasadnienie metafizyki moralności*, przekł. M. Wartenberg, Kęty 2002, s. 73.

<sup>28</sup> St. Kawula *Wsparcie młodzieży*, [w:] *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, pod red. D. Lalak, T. Pilch, Wydawnictwo akademickie „Żak”, Warszawa 1999, s. 399.

<sup>29</sup> J. Homplewicz, *Etyka pedagogiczna*, op. cit., s. 165.

<sup>30</sup> M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, KUL, Lublin 1999, s. 393.

<sup>31</sup> A. Czerkawska, *Etyczny wymiar...*, op. cit., s. 34–35.



W tym miejscu warto odwołać się do współczesnego niemieckiego socjologa, etyka i filozofa Maxa Schelera (1874–1928). W swojej pracy *Resentyment a moralność* (*Das Resentiment in Aufbau der Moralen*) poszukiwał on odpowiedzi na pytanie o sposób istnienia wartości, o ich samodzielność lub zależność od ludzkiej świadomości. Doszedł do wniosku, że świat wartości jest jeden i niezmienny. Zmienne są tylko ludzkie wyobrażenia o wartościach, ludzka świadomość aksjologiczna. Wszak jednostka ludzka wobec wartości znajduje się w pozycji zewnętrznego obserwatora. Z kolei nasz stosunek do wartości może być tylko receptywny<sup>32</sup>. Dalej twierdził Scheler, że poznawanie wartości moralnych i wcielanie ich w życie dokonuje się poprzez „uczenie się dobra” i poprzez uzyskiwanie „wglądu w to, co dobre. „Człowiek musi wpięrw – pisał – uczyć się mniej lub bardziej na ślepo, obiektywnie słusznie i dobrze chcieć i działać, zanim będzie mógł uzyskać wgląd w to, co dobre, jako dobre i będzie w stanie na podstawie owego wglądu chcieć tego, co dobre i urzeczywistniać je”<sup>33</sup>.

Zarówno dla Schellera, jak i Ingardena najważniejszymi są wartości niematerialne, tzw. duchowe, czyli uniwersalne, ogólnoludzkie, takie, jak: prawda, dobro i piękno (w rozumieniu klasycznym), a w rozumieniu współczesnym – humanizm, godność człowieka, szacunek, tolerancja, odpowiedzialność, wolność, solidarność międzyludzka. Z tymi wartościami wiąże się nie tylko wymiar poznawczy, ale też moralno-etyczny, stanowiący i decydujący o treści jego osobistych przeświadczeń oraz kształcie organizowanych przez niego sytuacji poradniczych. Wartości bowiem wyrażają to, „co być powinno” i „czego pragniemy”. Wpisują w rzeczywistość pewien „stan ostateczny”, ukazują to, co istotne, i do czego warto dążyć. Są filarami, na których opiera się życie społeczne i osobiste, a także stanowią fundamentalny element ludzkich postaw i przyjętego stanowiska<sup>34</sup>. Trudno chyba wyobrazić sobie doradcę życiowego, który w swojej działalności, szczególnie z osobami znajdującymi się przeważnie w trudnych sytuacjach życiowych, nie odwoływałby się do owego zbioru wartości.

Doradca zawodowy powinien odznaczać się również takimi predyspozycjami osobowościowymi, jak: sumienność, rzetelność w pracy, cierpliwość, odpowiedzialność, wyrozumiałość, prawość, tolerancja i empatia. Jest on nie tylko mistrzem w swojej dziedzinie, posiadającym wiedzę pedagogiczną i psychologiczną, ale przede wszystkim charakteryzuje się wszechstronnie rozwiniętą osobowością i posiada głęboko humanistyczny system wartości<sup>35</sup>, czyli jest otwarty na drugiego człowieka, szanuje jego godność oraz odznacza się altruizmem, szczerością, prawdomównością, uczciwością. Kompetencje moralne wymagają więc konieczności respektowania zasad moralnych, którymi kieruje się w swojej działalności zawodowej.

<sup>32</sup> M. Scheler, *Resentyment a moralność*, tłum. J. Garewicz, Warszawa 1997. Zob.: J. Tischner, *Myślenie według wartości*, Kraków 2000.

<sup>33</sup> M. Scheler, *Pisma z antropologii filozoficznej i teorii wiedzy*, przekł. S. Czerniak, A. Węgrzecki, Warszawa 1987, s. 268.

<sup>34</sup> M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 1999, s. 393.

<sup>35</sup> E. Fryckowski, *Etyka a rozum pedagogiczny – problemy moralne profesji nauczycielskiej*, [w:] *Krytyka rozumu pedagogicznego*, red. S. Sarnowski, Wyd. Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1993, s. 149–150.

Nie mniej ważnym problemem staje się kwestia autorytetu moralnego doradcy zawodowego. Według Stanisława Mika, czynnikiem budującym czyjś autorytet powinno być poczucie misji, czyli absolutna jasność do czego się dąży i po co. Jeśli doradca zawodowy pojmuje, że jego powołanie nie polega wyłącznie na teoretycznym przekazywaniu wiedzy, ale przede wszystkim na przygotowaniu młodych ludzi do dalszego życia, kariery zawodowej czy edukacyjnej, i to akceptuje, wówczas zrobi wszystko, żeby tę misję wypełnić. Tzn. będzie się doksztalał, poszukiwał nowych form przekazywania wiedzy, szanował swoich klientów, wskazywał sposoby rozwiązania problemów. I wówczas stanie się autorytetem nie tylko wśród uczniów, ale także w swoim środowisku<sup>36</sup>.

Z kolei Jacek Melibruda twierdzi, że autorytetem powinna być osoba pełniąca funkcję przewodnika i pomagająca innym ludziom w prowadzeniu przez nich poszukiwań własnej drogi<sup>37</sup>. Takim przewodnikiem dla młodych ludzi ma być doradca zawodowy mający nie tylko wiedzę *stricte* merytoryczną, ale przede wszystkim wiedzę o świecie wartości, potrafiący odpowiednio postępować w każdej sytuacji i co najistotniejsze – wychowujący oraz kształtujący osobowość młodego człowieka. Doradca zawodowy musi być człowiekiem wielowymiarowym – wolnym, autonomicznym, transgresyjnym, twórczym, otwartym, elastycznym i samodzielny. Byłoby idealnie, gdyby w jego osobowości skoncentrowały się najlepsze atrybuty etyczne, umysłowe, kulturalne i estetyczne. Nie musi być doskonałym, bo przecież nikt nie jest doskonały, ale może dążyć do osiągnięcia tej doskonałości, tego ideału. Zasygnalizowane kwestie wychodzą naprzeciw moralnym problemom, pojawiającym się i nurtującym współczesne społeczeństwo.

W tym miejscu warto odwołać się do niezwykle ciekawej koncepcji polskiego współczesnego pedagoga, prekursora recepcji myśli Korczaka w kategoriach pedagogicznych, Janusza Tarnowskiego (ur. 1919), nazwanej chrześcijańską pedagogiką egzystencjalną. Przekonany był o tym, że istotnym problemem wychowania stało się pojęcie „człowieczeństwa”. Definiował je jako układ określonych, dwustronnych relacji i działań wychowawcy i wychowanka. I jeśli, podkreślał pedagog, ten kontakt interpersonalny ulegnie zerwaniu, wówczas zamiera osobowość człowieka. Dlatego jednym z celów wychowania powinno być „budzenie osoby” oraz danie ludziom odwagi, aby zachować własną autentyczność<sup>38</sup>. Takim przykładem postawy wychowawczej był też Janusz Korczak (Henryk Goldszmit 1878–1942), pisarz, działacz społeczny, pedagog, lekarz, autor m.in. takich prac, jak: *Prawidła życia*, *Jak kochać dzieci*, *Prawo dziecka do szacunku*. Podstawową przesłanką jego systemu stała się myśl o miłości, dobroci i szacunku do dziecka, którego nazywał „małym człowiekiem”. Uważał, że należy wnikliwie, tzn. z szacunkiem, miłością, delikatnością, obserwować każde

<sup>36</sup> S. Mika, *Mądrość, a nie strach buduje autorytet*, „Psychologia w szkole” 2006, nr 9, s. 59–64. Zob. również J. Kosmala, *Autorytet nauczyciela w teorii i badaniach socjologicznych*, Wyd. WSP, Częstochowa 1999.

<sup>37</sup> J. Melibruda, *Ja-Ty-My. Psychologiczne możliwości ulepszania kontaktów międzyludzkich*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1980, s. 174.

<sup>38</sup> J. Homplewicz, *Etyka...*, op. cit., s. 137–141.

dziecko, by zdobyć jego zaufanie i by w tym zaufaniu ten mały człowiek się otworzył. Wówczas uda się nam z całą pewnością wczuć się w sytuację dziecka<sup>39</sup>.

Doradca zawodowy w życiu swoich klientów pełni ważną funkcję społeczną, polegającą na szerzeniu prawdy, kształceniu osobowości i zainteresowań. Od współczesnego doradcy zawodowego nie wymaga się już wyłącznie wiedzy czy umiejętności, ale przede wszystkim dojrzałej postawy etycznej w pracy<sup>40</sup>. Dlatego też szczególnie istotną cechą autorytetu moralnego jest jego niezłomna siła oddziaływania na tych wychowanków, u których cieszy się on dobrowolnym i szczerym uznaniem, a uważanie kogoś za autorytet moralny łączy się jednoznacznie z odnalezieniem w nim oparcia moralnego dla własnego postępowania w życiu codziennym. Stanowi ono cenne źródło inspiracji do zachowań moralnie wartościowych<sup>41</sup>.

## Zakończenie

Moim zdaniem przyszłość edukacji zależy i zależeć będzie od samych doradców, a w szczególności od ich kompetencji aksjologicznych, obejmujących wiedzę, umiejętności, predyspozycje, talenty oraz powinności. Tym większa odpowiedzialność spoczywa na nich nie tylko za kształtowanie osobowości wychowanka, ale i za własne kompetencje moralne. Pedagog bowiem przekazuje uniwersalne wartości, stanowiące wspólne dobro ludzkości, takie jak: dobro, prawda i piękno, będące silnie zakorzenione w tradycji humanistycznej. W dzisiejszych czasach z jednej strony poszukuje się takich działań i rozwiązań, aby przeciwdziałać degradacji osobowości i upadkowi autorytetów. Z drugiej zaś pojawia się potrzeba, a wręcz konieczność kształtowania edukacji koncentrującej się na wartościach. Chodzi tu o tzw. edukację aksjologiczną, czyli prowadzącą do świadomego wyboru wartości i określenia ich hierarchii jako fundamentu własnej filozofii życiowej<sup>42</sup>.

Według Katarzyny Olbrycht program edukacji aksjologicznej przyszłych pedagogów powinien obejmować: wiedzę o wartościach, ich teoriach oraz koncepcjach wraz z przesłankami o różnorodnych sposobach ich hierarchizowania i porządkowania; wiedzę o mechanizmach psychicznych i społecznych wpływających na procesy wartościowania, wyrażania oraz uzasadniania własnych sądów wartościujących; wiedzę o kształceniu uczuć pozwalających przeżywać wartości i woli decydującej o ich realizowaniu; bezpośrednie doświadczenia w kontakcie z różnego typu wartościami; ćwiczenie umiejętności pracy z wychowankiem w różnym wieku w zakresie kształcenia jego świadomości i wrażliwości aksjologicznej oraz woli realizowania wartości<sup>43</sup>.

<sup>39</sup> Wł. Okoń, *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*, op. cit., s. 232–238.

<sup>40</sup> B. Szluz, *Kwalifikacje zawodowe a postawa etyczna nauczycieli*, [w:] *Od prawa szkolnego do etyki pedagogicznej*, pod red. A.W. Maszke, WSP, Rzeszów 2001, s.119.

<sup>41</sup> M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, Impuls, Kraków 2002, s. 113.

<sup>42</sup> T.E. Dąbrowska, B. Wojciechowska-Charlak, *Między praktyką a teorią*, Lublin 1996, s. 27.

<sup>43</sup> K. Olbrycht, *Edukacja aksjologiczna pedagogów – głos w dyskusji*, [w:] *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, red. T. Kukołowicz, M. Nowak, Lublin 1997, s. 392.

Należy *explicité* podkreślić, iż w edukacji aksjologicznej należy ciągle zadawać sobie na nowo pytania etyczne. Albowiem są one pytaniami permanentnie otwartymi i są podtrzymywane w świadomości. Bycie doradcą zawodowym i również wychowawcą oznacza być skazanym na moralność. O tym należy pamiętać, wybierając ten zawód<sup>44</sup>.

## Bibliografia

1. Chodorowska-Chromiec M. (2002), *Kompetencje nauczycieli do podmiotowego traktowania uczniów w wieku wczesnoszkolnym*, [w:] *Kompetencje nauczyciela wychowawcy*, wyd. Humanistyczno-Społeczne, Zielona Góra.
2. Denek K. (1998), *O nowy kształt edukacji*, Akapit, Toruń.
3. Dróżka W. (1997), *Wartości edukacyjne osoby nauczyciela a kształcenie aksjologiczne*, [w:] *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, red. T. Kukołowicz, M. Nowaka, KUL, Lublin.
4. Drzeżdżon W., *Etyczno-deontologiczne kompetencje nauczyciela-wychowawcy*, „Studia Gdańskie”, t. IV.
5. Fryckowski E. (1993), *Etyka a rozum pedagogiczny – problemy moralne profesji nauczycielskiej*, [w:] *Krytyka rozumu pedagogicznego*, red. S. Sarnowski, Wyd. Uczelniane WSP, Bydgoszcz.
6. Homplewicz J. (1998), *Aksjologia nauczycielska i jej zagrożenia*, [w:] *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji*, praca zbiorowa pod red. W. Prokopiuka, Trans Humana, Białystok.
7. Homplewicz J. (1996), *Etyka pedagogiczna*, WSP, Rzeszów.
8. Kobyłecka E. (2002), *O kompetencjach aksjologicznych nauczyciela-wychowawcy*, [w:] *Kompetencje nauczyciela wychowawcy*, wyd. Humanistyczno-Społeczne, Zielona Góra.
9. Kosmala J. (1999), *Autorytet nauczyciela w teorii i badaniach socjologicznych*, Wyd. WSP, Częstochowa.
10. Kosyrz Z. (1992), *Osobowość wychowawcy*, Pedagogium, Warszawa.
11. Kotarbiński T. (1987), *Pisma etyczne*, pod red. P. Smoczyńskiego, Ossolineum, Wrocław.
12. Kreutz M. (1992), *Osobowość nauczyciela wychowawcy*, Warszawa.
13. Kwaśnica R. (2003), *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, pod red. Z. Kwiecińskiego, B. Śliwierskiego, PWN, Warszawa.
14. Łobocki M. (2002), *Wychowanie moralne w zarysie*, Impuls, Kraków.
15. Melibruda J. (1980), *Ja-Ty-My. Psychologiczne możliwości ulepszania kontaktów międzyludzkich*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
16. Mika S. (2006), *Mądrość, a nie strach buduje autorytet*, „Psychologia w szkole”, nr 9.
17. Molesztak A. (1994), *W kręgu powinności moralnych nauczyciela*, Wyd. Uczelniane WSP, Bydgoszcz.
18. Molesztak A. (1994), *Misja nauczycielska – przeżytek, a może szansa dla wychowania?* „Edukacja” nr 4.
19. Nijakowski M. (1973), *Humanizm podstawą etyki zawodu nauczyciela*, „Nauczyciel i wychowawca”, nr 3.
20. Nowak M. (1999), *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, KUL, Lublin.
21. Okoń W. (1993), *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*, WSiP, Warszawa.
22. *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie* (1993), pod red. T. Pilcha, Żak, Warszawa.

<sup>44</sup> K. Kaszyński, *Świat wartości etycznych w edukacji pedagogicznej*, [w:] *Etyka zawodu nauczyciela. Nauczanie etyki*, pod red. K. Kaszyńskiego, L. Żuk-Łapińskiej, Zielona Góra 1995, s. 116.

23. Piramowicz G. (1988), *Powinności nauczyciela*, WSiP, Warszawa.
24. Ptak T. (2004), *Pomoc nauczyciela w wyborze wartości moralnych*, [w:] *Etyczny wymiar edukacji nauczycielskiej*, pod red. A. Rumińskiego, Impuls, Kraków.
25. *Reforma systemu edukacji. Koncepcja wstępna* (1998), Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa.
26. Stech K. (2002), *Kompetencje zawodowe nauczyciela – spojrzenie na problem*, [w:] *Kompetencje nauczyciela wychowawcy*, pod red. K. Ferenz, E. Koziola, Wyd. Humanistyczno-Społeczne, Zielona Góra.
27. Strykowski W. (2003), *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Wyd. eMPI2, Poznań.
28. Szluz B. (2001), *Kwalifikacje zawodowe a postawa etyczna nauczycieli*, [w:] *Od prawa szkolnego do etyki pedagogicznej*, pod red. A.W. Maszke, WSP, Rzeszów.

**dr Olga Jabłonko** – Wyższa Szkoła Zarządzania „Edukacja” we Wrocławiu

Krzysztof Brzostek

ORCID 0000-0003-3621-5081

Anna Walulik

ORCID 0000-0002-5607-6974

DOI: 10.34866/czef-da55

# Założone a pożądane kompetencje menedżerów. Wstępne wyniki badań w branży hotelarskiej

Between assumed and desired competences of managers. Preliminary results of research in the hotel industry

**Keywords:** competences, lifelong learning, knowledge-oriented organization, knowledge management, competence gap.

**Summary:** Implementing training policy in the enterprise brings unquestionable benefits to the organization. It usually supports the process of building a positive image and market position of the institution. At the same time, in-company training allows employees to increase their professional, and thus increase their motivation for work. A knowledge-based organization as well as the presence of "knowledge workers" within the organization involves a different view of competences i.e. the employee capital is perceived as strategic assets. During training employees acquire professional knowledge that enables effective company management in every industry, especially hotel industry. A well trained manager who makes apt personnel and economic decisions guarantees competitiveness. Changes on the hotel services market require adaptation through training and continuous improvement of skills.

**Słowa kluczowe:** kompetencje, uczenie się przez całe życie, organizacja zorientowana na wiedzę, zarządzanie wiedzą, luka kompetencyjna.

**Streszczenie:** Kształtowanie i realizacja polityki szkoleniowej w przedsiębiorstwie przynosi korzyści organizacji, wspomagając proces budowania pozytywnego wizerunku i pozycji na konkurencyjnym rynku. Jednocześnie szkolenia pozwalają pracownikowi podnosić swoją wartość na rynku pracy, a co za tym idzie wpływać na wzrost motywacji pracownika. Organizacja oparta na wiedzy, jak również funkcjonowanie w ramach organizacji „pracowników wiedzy” wiąże się z odmiennym spojrzeniem na kwestie kompetencji czy zmianami charakteru pracy kadry menedżerskiej. Istotną rolę odgrywa kształtowanie kapitału pracowniczego traktowanego jako aktywa o charakterze strategicznym. Jednym z ważnych elementów w tym procesie pozostaje umiejętność zdobywania przez pracowników profesjonalnej wiedzy pozwalającej na rywalizowanie na konkurencyjnym rynku. Skuteczne zarządzanie oraz funkcjonowanie w tak konkurencyjnej gospodarce, jaką jest branża hotelarska, gwarantuje wykształcony menedżer, który potrafi wykorzystać wiedzę do podejmowania decyzji personalnych i gospodarczych. Ewoluujące warunki funkcjonowania na rynku usług hotelarskich wymagają dostosowania się do tych zmian poprzez edukację i ciągłe doskonalenie swoich umiejętności.

## Wprowadzenie

Zagadnieniem kluczowym, które leży u podstaw niniejszych rozważań, jest rozumienie kompetencyjności przez menedżerów organizacji turystycznych. W pierwszej części artykułu omówione zostaną zagadnienia związane z kompetencjami i całościowym uczeniem się dorosłych w aspekcie rozwoju kompetencji menedżerskich. Za kompetencje uznajemy koniunkcję wiedzy, umiejętności i postaw w przestrzeni doświadczenia oraz wartości. Na tak rozumiane kompetencje wrażliwe są zwłaszcza tzw. organizacje zorientowane na wiedzę. Przy czym pojęcie wiedzy jest rozumiane szeroko i nie odnosi się tylko do gromadzenia i przetwarzania informacji, ale obejmuje proces jej wytwarzania i zarządzania. Jedną z branż, w której zaobserwować można tę tendencję, jest branża hotelarska. Znaczenie turystyki dla ekonomicznego, społecznego i kulturowego rozwoju krajów jest coraz bardziej doceniane. Z raportu opublikowanego przez Światową Organizację Turystyki (UNWTO) wynika, że w 2018 r. w podróż udało się 1,4 mld osób, przy czym ruch turystyczny wzrósł o 6% w porównaniu do 2017 r. (GUS, 2018). W dalszej części przedstawione zostały wstępne analizy wyników badań przeprowadzonych wśród osób pracujących na stanowiskach kierowniczych w wybranych podmiotach świadczących usługi hotelarskie. Na ich podstawie omówiono kierunki dalszych badań.

### Kompetencje w organizacji zorientowanej na wiedzę - teoretyczne podstawy badań

W dobie gospodarki opartej na wiedzy warunkiem prawidłowego funkcjonowania organizacji jest efektywne rozwiązywanie problemów mających charakter strategiczny: modelowanie przebiegu kluczowych procesów organizacji, kształtowanie organizacji pracy, monitorowanie kluczowych procesów organizacji, rozwiązywanie problemów o charakterze społecznym, ustalanie i realizowanie zadań firmy oraz ocena efektów realizowanych procesów. Zasadniczym elementem rozwoju organizacji jest kształtowanie współpracy z interesariuszami zewnętrznymi. Zarządzanie współczesną organizacją weszło w obszar nauk interdyscyplinarnych i w warunkach nowej ekonomii jest wielowymiarowym konstruktem. W koncepcji przedsiębiorstwa zorientowanego na wiedzę podkreśla się, że wiedza musi być stale wzbogacana, rozwijana i udostępniana, co powoduje, że polityka szkoleniowa jest jednym z priorytetów w strategii zarządzania zasobami ludzkimi. Doskonalenie i rozwój zawodowy traktowane są jak inwestycja w zasoby ludzkie, a nie tylko jako koszty. Rozwój zawodowy pracowników i menedżerów jest uznawany za jeden z istotniejszych motywatorów niematerialnych, ponieważ udział w szkoleniach wzbogaca nie tylko wiedzę, ale kształtuje postawy (Juchniewicz, 2014; Różański, 2014; Kupczyk, 2014).

Doskonalenie i rozwój zawodowy pracowników i menedżerów przynosi przedsiębiorstwu wiele korzyści. Podmioty gospodarcze o charakterze globalnym, mające wysoką kulturę organizacyjną (np. IBM, Google, Microsoft, Xerox, McDonald's), posiadają własne ośrodki szkoleniowe lub szkoły. Organizacje te uznały, iż inwestowanie w rozwój pracowników stanowi element budowy pozycji strategicznej or-



ganizacji w przyszłości (Kostera & Kownacki, 2001). Pracownicy wykazują wzrost odpowiedzialności za przetrwanie na rynku pracy. Kluczowym elementem pozostaje podejmowanie aktywności prorozwojowej (Solarczyk-Ambrozik, 2004), więc ukierunkowują swoją edukację w oparciu o potrzeby związane z pracą, rozwojem rynku, dążeniem do sukcesu i odegrania roli w życiu zawodowym (Knowles, Swanson & Holton III, 2009). Ponadto istotnymi elementami wpływającymi na podjęcie decyzji o doskonaleniu zawodowym w formie aktywności edukacyjnej są: samoocena, lepsza jakość życia i wiara w siebie, zdolność refleksji nad własnym zyciem, nad swoimi możliwościami działania (Bendkowski & Bendkowski, 2011).

Jednym z kluczowych czynników rozwoju współczesnych przedsiębiorstw są zasoby informacji i wiedzy oraz budowa i wykorzystanie intelektualnego potencjału pracowników, a następnie ukształtowanie sprawnego przepływu informacji i wiedzy między pracownikami. Rozwijanie kompetencji pracowników stanowi istotny element osiągania wzrostu wartości organizacji (Carleton, 2011). W gospodarce opartej na wiedzy coraz większego znaczenia nabierają kompetencje stanowiące istotny składnik kapitału intelektualnego przedsiębiorstw. Okazuje się, że duże pokłady wiedzy nie są wykorzystywane w sposób należyty, przez co organizacje nie osiągają zamierzonych celów mimo dysponowania odpowiednimi zasobami. Zagadnienia dotyczące kompetencji pracowników stały się istotnym problemem współczesnych przedsiębiorstw oraz nauk o zarządzaniu. Składają się one na kompleksową ocenę przedsiębiorstwa. Posiadanie przez organizację pracowników o różnorodnych kompetencjach jest jednym z elementów kształtowania i osiągania przewagi konkurencyjnej przedsiębiorstwa.

W dobie gospodarki opartej na wiedzy kompetencje odgrywają znaczącą rolę, co wynika już z samej etymologii tego pojęcia. Łacińskie słowo „competentia” oznacza bowiem odpowiedniość, zgodność i dotyczy zgodnych działań, przyczyniających się do odnoszenia sukcesów i uzyskiwania pozytywnych efektów działań (Kopaliński, 1983). Ma ono charakter interdyscyplinarny, co wiąże się z trudnością jednoznacznego zdefiniowania zagadnienia. Pojęcie to definiowane jest w wielu obszarach nauk, zarówno humanistycznych, jak i społecznych. Jest przedmiotem zainteresowań takich dyscyplin naukowych, jak: zarządzanie, socjologia, psychologia czy pedagogika.

W zaktualizowanych w 2018 europejskich ramach odniesienia kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie wskazuje się, iż potrzeby kompetencyjne nie są stałe, a ulegają zmianie w okresie całego życia. Kompetencje nabywane w szkole muszą być rozwijane, aby odpowiadać potrzebom przez całe życie. Utrzymanie aktualności kompetencji i nabywanie nowych w odpowiedzi na zmieniające się potrzeby jest procesem trwającym całe życie. Z tego względu każdy potrzebuje ciągłych możliwości rozwoju swoich kompetencji w okresie zawodowej aktywności (Komisja Europejska, 2018). Pojęcie kompetencji należy odróżnić od pojęcia kwalifikacji. W polskiej literaturze dotyczącej zarządzania zasobami ludzkimi pojęcia kwalifikacji i kompetencji często używane są zamiennie,

gdyż zakresy obydwu pojęć w dużym stopniu pokrywają się. Kwalifikacje definiowane są w literaturze jako wykształcenie o charakterze specjalistycznym, umiejętność prowadząca do najefektywniejszego realizowania celów organizacyjnych, zasób wiedzy, uzdolnień, doświadczenia i umiejętności niezbędnych do wykonywania danego zawodu lub zajmowania określonego stanowiska (Teodorescu, 2006). Posiadanie czy nabycie umiejętności nie gwarantuje jeszcze ukształtowania kompetencji, kompetencje stanowią pojęcie szersze niż umiejętności czy kwalifikacje (Antonacopoulou & Fitzgerald, 1996). W literaturze wskazuje się, że „poszukiwanie jednej, wspólnej, czy uniwersalnej definicji lub klasyfikacji, o ile w ogóle jest to możliwe, nie wzbogaciłoby ani wiedzy, ani praktyki zarządzania” (Walkowiak, 2008). Zagadnienia dotyczące zależności pomiędzy osiąganymi przez pracowników wynikami a ich indywidualnymi cechami oraz zachowaniami były przedmiotem zainteresowania już w początkowym okresie kształtowania naukowego zarządzania (Jantti & Greenhalgh, 2012).

### **Założenia metodologiczne badań nad kompetencjami menedżerów branży hotelarskiej**

Badanie *ValueView* zrealizowane wśród menedżerów wskazuje, iż około 30% zadań przez nich realizowanych można uznać za niepotrzebne<sup>1</sup>. Szkolenie takich menedżerów do osiągnięcia wyższej efektywności nie przyniesie wzrostu organizacji, a może nawet spowodować spadek efektywności. Tym samym każde projektowanie szkoleń wymaga określenia poziomu kompetencji, których organizacja na danym etapie najbardziej potrzebuje. Założenie to stanowiło punkt wyjścia w projektowaniu prezentowanych badań.

Pierwszym etapem badań było określenie zestawu niezbędnych kompetencji dla menedżerów obiektów hotelarskich. Kompetencje określono zarówno na podstawie badań literaturowych, jak i przeprowadzonych pogłębionych wywiadów indywidualnych wśród 50 menedżerów obiektów turystycznych w wybranych podmiotach świadczących usługi hotelarskie w Szklarskiej Porębie, Świeradowie Zdroju, Legnicy, Świnoujściu, Kołobrzegu, Ustroniu Morskim i Dąbkach. Ta część projektu badawczego wpisuje się w strategię badań jakościowych. Metodą gromadzenia danych był pogłębiony wywiad indywidualny (IDI). Przebieg IDI ma charakter relacji, podczas której osoba prowadząca wywiad (tj. indagator) jedynie zadaje pytania i pomaga respondentowi znaleźć precyzyjną odpowiedź (Gaskell, 2000). IDI stosuje się wówczas, gdy problem wymaga głębszego poznania poglądów i postaw obiektów badanych (Maison, 2007). Metoda jest czasochłonna ze względu na konieczność bezpośredniego kontaktu z każdym z respondentów. Pozwala jednak na zdobycie informacji, których nie można uzyskać, stosując inne metody, np. badania ankietowe. Opis kluczowych kryteriów metody jakościowej zaprezentowano w tabeli 1.

<sup>1</sup> ValueView to pomiar rentowności zadań, stanowisk i komórek organizacyjnych. Rentowność rozumiana jest jako stosunek wartości tworzonej na stanowisku do generowanych przez nie kosztów. Ocenie podlegają nie uczestnicy, lecz wartość oraz koszty i pracochłonność poszczególnych zadań ([www.valueview.eu](http://www.valueview.eu)).

Tabela 1. Badania jakościowe – kryteria

Kryterium	Metoda jakościowa
Pytanie badawcze	„co”, „jak”, „po co”
Poziom badania	synteza, zrozumienie, opis, zmiany
Stosunek badacza do rzeczywistości	uczestniczący w badanych zjawiskach oraz procesach, duże zaangażowanie emocjonalne uczestników badania
Możliwość zapoznania się z przedmiotem badania	dostęp możliwy dla więcej niż jednej osoby
Próba badawcza	niewielka liczebność próby, celowy dobór próby
Metodyka	metody niestandardyzowane
Formy metod	hipotetyczno-dedukcyjne
Wyniki badań	mniej danych, ale dane dokładniejsze i głębsze, rezultaty przedstawione w kategoriach jakościowych, trudności w porównywaniu danych
cel badań	fakty i przyczyny

Źródło: (Brzostek, 2017).

W oparciu o dane uzyskane poprzez pogłębiony wywiad indywidualny i wykorzystując dostępne w literaturze kwestionariusze ankiet, przygotowano autorski kwestionariusz ankiety (Chung-Herra, Enz, & Lankau, 2003). Najważniejsze potencjalne determinanty kompetencji menedżerskich pozwoliły na umieszczenie w kwestionariuszu pytań dotyczących: myślenia strategicznego, orientacji na wyniki, przywództwa, rozwiązywania problemów. Kompetencje uznane jako najistotniejsze w ocenie badanych przedstawia tabela 2.

Tabela 2. Kompetencje uznane jako najistotniejsze w ocenie badanych

Kompetencja	Opis kompetencji
Myślenie strategiczne	Rozumiane jako umiejętność przewidywania rozwoju sytuacji, planowania adekwatnych strategii działania, monitorowania postępów, modyfikowania sposobów działania.
Orientacja na wyniki	Rozumiane jako zorientowanie na cel, rozumienie realizowanych zadań, świadomość wpływu kosztów na wyniki. Umiejętność kaskadowania celów, zachowania proporcji pomiędzy nakładami i efektami finansowymi każdego działania, umiejętność kontrolowania kosztów, poszukiwanie sposobów ich obniżania przy zachowaniu jakości, wydajności i bezpieczeństwa pracy.
Planowanie, organizowanie, motywowanie, kontrolowanie	Rozumiane jako umiejętność planowania zasobów, sposobów ich optymalnego wykorzystania dla realizacji wyznaczonych celów oraz kontrolowania ich wykonania. Wykorzystywanie własnych kompetencji i relacji z innymi w celu organizowania i usprawniania pracy. Umiejętność wzbudzania, ukierunkowywania i podtrzymywania pożądanych zachowań pracowników w celu osiągnięcia zamierzonych rezultatów.

Umiejętności marketingowe	Rozumiane jako umiejętność komunikacji z pracownikami i otoczeniem (PR, sponsoring, marketing bezpośredni, reklama).
Przywództwo	Rozumiane jako umiejętność budowania i wykorzystywania własnego autorytetu do inspirowania ludzi do pracy, wyzwiania energii w ludziach, pozyskiwania poparcia zespołu dla realizacji wyznaczonych kierunków działania. Zdolność do efektywnej pracy w warunkach presji czynników zewnętrznych (stres, deficyt czasu, konflikt).
Rozwiązywanie problemów	Rozumiane jako umiejętność przeprowadzania analizy posiadanych informacji w celu właściwego identyfikowania i definiowania problemu, przetwarzania informacji, dostrzegania związków przyczynowo-skutkowych w zakresie podejmowanych działań, wyciągania wniosków, dokonywania wyborów, formułowania możliwych rozwiązań, podejmowania trafnych decyzji w ramach posiadanych uprawnień. Kreatywność w rozwiązywaniu problemów. Przewidywanie konsekwencji proponowanego rozwiązania, rozumienie potencjalnego ryzyka.
Umiejętności społeczne	Rozumiane jako umiejętność samodzielnego wykonywania powierzonych zadań z uwzględnieniem skutków swojego działania. Umiejętność ustalania priorytetów.
Współdziałanie Komunikatywność	Rozumiane jako umiejętność współtworzenia warunków i właściwej atmosfery pracy, wymiana kluczowych informacji, przekazywanie wiedzy, doświadczenia, udzielanie wsparcia. Umiejętność precyzyjnego i jasnego wyrażania się oraz rozumienia wypowiedzi różnych osób. Przedstawianie swoich opinii w sposób jasny, zrozumiały i przekonujący, aktywne słuchanie rozmówcy. Otwartość na kontakt z innymi.
Zaangażowanie i identyfikacja z organizacją	Rozumiane jako dbałość o dobre imię firmy. Lojalność – kształtowanie i przestrzeganie pożądanych postaw, norm, wzorców zachowań – nieakceptowanie nieuzasadnionych kosztów (np. kradzieży, marnotrawstwa, nieuzasadnionych zwolnień lekarskich). Zaangażowanie i zainteresowanie problemami hotelu, działanie na rzecz ich dobra.
Znajomość branży turystycznej	Rozumiane jako umiejętność znajomości lokalnego rynku hotelarskiego. Umiejętność wskazania głównych konkurentów. Analiza sytuacji branży w kraju. Analiza oczekiwań klientów i umiejętność szybkiej odpowiedzi na zmieniające się oczekiwania rynku.
Umiejętność koncentrowania się na kliencie	Rozumiane jako zbiór kompetencji miękkich, do których zaliczamy: komunikatywność, umiejętność budowania relacji z innymi, nastawienie na klienta, umiejętność radzenia sobie z konfliktami.
Zarządzanie wiedzą i informacją	<b>Wiedza uważana jest za</b> kluczowy zasób przedsiębiorstwa. Umiejętność dobrego zarządzania wiedzą ma znaczący wpływ na <b>sukces rynkowy przedsiębiorstwa</b> . Zarządzanie wiedzą to system wielu interdyscyplinarnych działań zorientowanych na efektywne wykorzystanie zasobów wiedzy w celu realizacji celów biznesowych współczesnych organizacji.

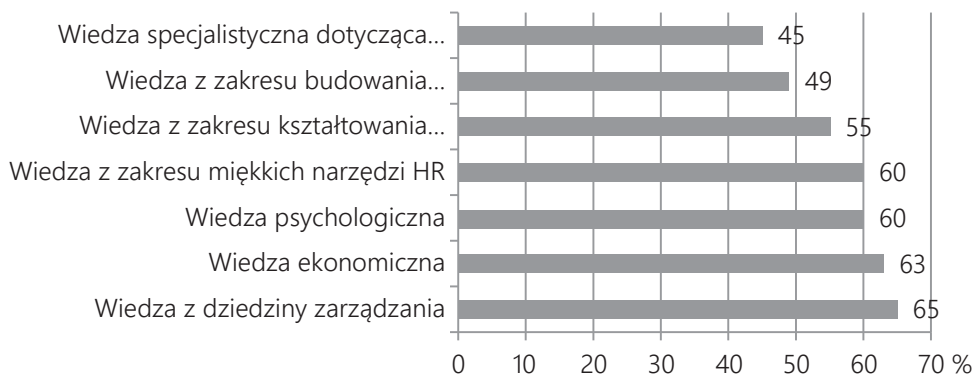
Źródło: opracowanie własne.

Zestaw pożądanych kompetencji powinien pozwolić na kształtowanie działań rozwojowych, w tym również szkoleniowych. Przez działania rozwojowe należy rozumieć zbiór efektywnych metod wpływających na poszerzanie kompetencji pracowników. Proces rozwoju menedżerów ma na celu wyposażenie ich potencjału zawodowego we właściwości niezbędne do wykonywania obecnych i przyszłych zadań, co w efekcie przekłada się na osiągnięcie celów zarówno organizacji, jak i indywidualnych pracownika oraz zaspokojenie jego potrzeb (rozwoju). Działania rozwojowe mogą obejmować takie elementy, jak: samodoskonalenie, szkolenia, mentoring – wsparcie wskazanego mentora, czy indywidualne plany rozwoju – we współpracy ze wskazanym trenerem.

Kwestionariusz obejmował pytania dotyczące 99 kompetencji szczegółowych. Badania objęły 70 menedżerów średniego szczebla i menedżerów wyższego szczebla poszczególnych hoteli, którzy pełnią kierownicze stanowiska i posiadają staż pracy powyżej 10 lat. Odzwierciedla to stabilność zatrudnienia w badanych hotelach.

### Luka kompetencyjna i sposoby jej niwelowania – analiza i interpretacja wyników

Przeprowadzona w ramach projektu badawczego diagnoza kadry kierowniczej na temat kompetencji wskazanych jako kluczowe w przedsiębiorstwie hotelarskim i porównanie z samooceną dokonaną przez badanych umożliwiły wskazanie luki kompetencyjnej menedżerów branży turystycznej. Jej specyfikację przedstawia wykres 1.



**Wykres 1. Luka kompetencyjna wśród badanych menedżerów.**

Źródło: opracowanie własne.

W badaniu skupiono się na wskazaniu obszarów wiedzy, gdyż bez niej nie ma możliwości budowania kompetencji. Obszary, które badani menedżerowie identyfikują jako najbardziej wymagające uzupełnienia, związane są z zarządzaniem (65% uczestników badań), zagadnieniami ekonomicznymi (63%), psychologicznymi (60%), czy kwestiami wykorzystania narzędzi HR (*Human Resources* 60%). Otrzymany rozkład wyników wskazuje, że w dynamicznie rozwijającej się gałęzi gospodarki, jaką sta-

nowią obiekty turystyczne, menedżerowie potrzebują wsparcia wynikającego ze specyfiki zarządzania w gospodarce opartej na wiedzy. Przeprowadzona diagnoza powinna stanowić element kształtowania potrzeb szkoleniowych, a tym samym element polityki kadrowej (w ramach posiadanych środków na ten cel). Dzielenie się wiedzą przez menedżerów średniego szczebla i menedżerów wyższego szczebla poszczególnych hoteli wymaga przełamania barier związanych z hierarchią w organizacji, barier o charakterze osobistym, jednak wymierne korzyści stają się szybko widoczne nie tylko dla poszczególnych pracowników, ale i dla całej organizacji.

Współcześnie zarządzanie wiedzą jest postrzegane jako istotny czynnik umożliwiający dostosowanie przedsiębiorstwa do wymogów rynku, poprawy efektywności i innowacyjności (Bosua & Venkitachalam, 2013), (Kamhawi, 2012). Rola wiedzy stała się na tyle znacząca, iż pojawiły się pojęcia odzwierciedlające ten stan rzeczy: gospodarka wiedzy (*knowledge economy*) czy gospodarka oparta na wiedzy (*knowledge based economy*). Podmioty gospodarcze muszą uzyskać odpowiednią ilość i jakość wiedzy oraz wypracować umiejętność wykorzystania wiedzy, ale także jej aktualizowania. Komisja Europejska przy kształtowaniu założeń strategii konkurencyjności Unii Europejskiej także użyła w 2000 roku terminu gospodarka oparta na wiedzy (Karlsson Ch, Johansson, & Sough, 2009). Koźmiński przypomina, że „Gospodarka oparta na wiedzy to jest taka gospodarka, w której działa wiele przedsiębiorstw, które o wiedzę opierają swoją przewagę konkurencyjną” i proponuje swoje rozumienie jej budowania. „Przez budowanie gospodarki opartej na wiedzy będę tu rozumiał stworzenie warunków sprzyjających powstawaniu i sukcesowi przedsiębiorstw, które opierają na wiedzy swoją przewagę konkurencyjną. Tymi podmiotami mogą być m.in. państwo, władze lokalne, przedsiębiorstwa (zwłaszcza sektora finansowego), środowiska intelektualne i akademickie” (Koźmiński, 2001). Z zagadnieniem wykorzystania wiedzy wiąże się bezpośrednio koncepcja *Resources Based View* (RBV). Zwolennicy zarządzania wiedzą i HR przeanalizowali, w jaki sposób wykorzystanie wiedzy w organizacji jest pobudzane przez zarządzanie zasobami ludzkimi. Koncepcje zarządzania wiedzą i HR pozwalają ująć pracę oraz wiedzę za pomocą wspólnego systemu i połączyć wraz z kapitałem finansowym, społecznym, a także zintegrować działania planistyczne przedsiębiorstwa. W obu kierunkach wykorzystuje się to „jako metodologiczną podstawę do analiz modeli opartych na podejściu zasobowym” (Kaczmarek-Kurczak & Kaczmarek, 2012). RBV wskazuje na wagę wewnętrznych źródeł przewagi konkurencyjnej przedsiębiorstwa, wzbogacając je o zagadnienia związane z kształtowaniem relacji między pracownikami organizacji i organizacją samej pracy. W myśl tej koncepcji organizację traktuje się jako zbiór zasobów i kluczowych kompetencji, których wykorzystanie kształtuje efektywność jej funkcjonowania (Gaál, Szabó, Obermayer-Kovács, & Csepregi, 2015).

Analiza zgromadzonych danych w zakresie kompetencji uznawanych jako niezbędne w przedsiębiorstwach branży turystycznej i wyłaniającej się z niej luki kompetencyjnej pozwala określić niezbędne kierunki kształcenia kadry kierowniczej obiektów hotelarskich. Nowoczesne hotelarstwo jest jedną z najszybciej rozwijających



się dziedzin gospodarki. Aby odnieść w niej sukces, nie wystarcza już zapewnienie podstawowych usług (Shin, Holden, & Schmidt, 2001). „Rosnące wskaźniki makroekonomiczne i związana z tym większa zamożność społeczeństwa sprawiają, że inwestowanie w branżę hotelarskiej cały czas jest atrakcyjne. Chęć osiągnięcia wysokich stóp zwrotu, zależna jest jednak od wielu czynników. Wymaga znaczących inwestycji, posiadania specjalistycznej wiedzy i doświadczenia. Sukces zależy, m.in. od usytuowania, optymalnej wielkości obiektu, atrakcyjności otoczenia i radzenia sobie z sezonowością. Sporym wyzwaniem jest też kwestia zatrudnienia. Rekordowo niskie bezrobocie i rosnące płace z jednej strony sprzyjają hotelom, a z drugiej są źródłem jej problemów z brakiem pracowników. Jednym z kluczowych czynników wpływających na wyniki finansowe jest trwający w branży boom inwestycyjny. Jego konsekwencją już jest wzrost konkurencji, co wpływa na obłożenie hoteli” (ORBI, 2019).

Kolejnym krokiem wynikającym z analizy danych jest określenie metod, jakie mogą być wykorzystane do uzupełnienia luki kompetencyjnej. Dla osób uczących się najważniejszym elementem jest nie tylko nabycie nowej wiedzy ale przede wszystkim przełożenie tej wiedzy na praktykę zawodową. Tymczasem badania wskazują, iż tradycyjne metody szkoleniowe często wiążą się z problemem transferu umiejętności. Wskazuje to, iż formalne szkolenia i metody edukacyjne są jednym ze źródeł wiedzy – choć na pewno nie źródłem satysfakcjonującym. Wskazuje się, iż miejsce pracy staje się również istotnym miejscem uczenia się (Czubak-Koch, 2014). W opinii badanych tradycyjne sposoby kształcenia nie spełniają ich wymogów w dynamicznym otoczeniu rynkowym. Zdecydowana większość oferowanych szkoleń koncentruje się na umiejętnościach z zakresu konkretnych dyscyplin. Tymczasem menedżerowie, jak również pracodawcy oczekują położenia nacisku również na umiejętności o charakterze relacyjnym, umiejętności komunikacyjne czy percepcyjne. Podnoszony postulat „uczenia się przez całe życie” znajduje odzwierciedlenie w ofercie zindywidualizowanych programów nauczania (Walulik, 2012). Edukacja dorosłych w rozumieniu idei uczenia się przez całe życie utożsamia się z procesem uczenia się, który jest składową codziennego życia, dokonuje się nieformalnie (Kargul, 2013).

Przeprowadzone badania wskazują na wysokie zainteresowanie szkoleniami prowadzonymi metodą „on-the-job”. Tego typu szkolenia na stanowisku pracy są niskokosztowe i jednocześnie pozwalają na dostosowanie szkoleń do potrzeb organizacji. Wadą tego typu szkoleń jest ich rozłożenie w czasie. Metoda polega na pracy trenera (którym może być zarówno pracownik organizacji o większym stażu i wiedzy, jak i trener zewnętrzny) z pracownikiem w czasie wykonywania codziennych obowiązków. Pracownik na bieżąco może uzyskiwać od trenera wnioski, sugestie do efektywniejszych rozwiązań i metod pracy. Podstawowymi celami tej metody staje się udoskonalenie konkretnych zachowań lub podniesienie umiejętności zawodowych. Kształcenie w opinii badanych powinno zapewnić uczestnikom aktywność w procesie uczenia – tym samym wskazywane jest stosowanie metod



aktywizujących, pobudzających do aktywności poznawczej. Uwzględniany jest nacisk na działania o charakterze praktycznym, które w intensywnej formie i krótkim czasie pozwolą zdobyć nowe kompetencje.

Badani wskazywali na zainteresowanie takimi metodami, jak: coaching, mentoring, udział w planach następstw, powierzanie zastępstwa, wzorowanie się, rotacja na stanowiskach pracy, udział w pracach projektowych. Istotną rolę odgrywa również udostępnianie w organizacjach baz wiedzy. Bazy takie powinny obejmować zarówno zagadnienia organizacyjne i formalne – istotne dla funkcjonowania danego przedsiębiorstwa, jak również treści merytoryczne, metody uczenia się. Udostępnienie baz wiedzy cechuje się podstawową zaletą z punktu widzenia pracodawcy – niskim kosztem krańcowym przeszkolenia pracownika.

### Wnioski i kierunki dalszych badań

Otrzymane wyniki mogą być wykorzystane w trakcie procesu kształtowania założeń implementacji zarządzania wiedzą, budowania i realizacji polityki szkoleniowej w przedsiębiorstwie, a w efekcie długofalowych decyzji w zakresie określania niezbędnych kompetencji dla menedżerów obiektów hotelarskich. Kompetencje rozumiane jako koniunkcja wiedzy, umiejętności i postaw w przestrzeni doświadczenia i wartości stwarzają warunki do powstawania i ujawniania się efektów synergicznych (Walulik, 2011), co stanowi element funkcjonowania nowoczesnego przedsiębiorstwa turystycznego. Koncepcje zarządzania w istotnym stopniu budowane są na kompetencjach, relacjach społecznych czy doświadczeniu. Tym samym zarządzanie kapitałem intelektualnym stanowić może strategiczne źródło sukcesu przedsiębiorstwa turystycznego. Interesujące poznawczo byłoby przeprowadzenie badań w dłuższym okresie, jak również przeprowadzenie analogicznych badań w tych samych podmiotach hotelarskich za kilka lat. Przedsiębiorstwa hotelarskie powinny kształtować kulturę organizacyjną opartą na zdobywaniu kompetencji uznanych za niezbędne oraz umożliwić menedżerom zatrudnionym w organizacji kumulację wiedzy, przekazywanie określonej wiedzy współpracownikom i kontrahentom. Istotną rolę może również odegrać w organizacjach hotelarskich intermentoring, polegający na dwukierunkowym transferze wiedzy, i związana z tym możliwość odwracania ról.

### Bibliografia

1. Antonacopoulou E., & Fitzgerald L. (1996). Framing Competency in Management Development. *HRM Journal No 1*, pp. 27-48.
2. Bendkowski J., & Bendkowski J. (2011). *Praktyczne zarządzanie organizacjami. Kompetencje menedżerskie*. Gliwice: Wydawnictwo Politechniki Śląskiej.
3. Bosua R., & Venkitachalam K. (2013). Aligning Strategies and Processes in Knowledge Management: a framework. *Journal of Knowledge Management Vol. 17 (3)*, pp. 331–346.
4. Brzostek K. (2017). *Zarządzanie wiedzą w kontekście orientacji rynkowej i efektywności funkcjonowania małych i średnich przedsiębiorstw*. Zabrze: Politechnika Śląska (niepublikowana rozprawa dr).
5. Carleton K. (2011). How to Motivate and Retain Knowledge Workers in Organizations: A Review of the Literature. *International Journal of Management (2) 28*, pp. 459–469.

6. Chung–Herra B., Enz C., & Lankau M. (2003). *Grooming Future Hospitality Leaders: A Competencies Model. Acquiring hotel-industry expertise pales in a future-oriented competencies model in favor of managers' ethical behavior and strategic-management acumen*. Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly, Human Resources.
7. Czubak-Koch M. (2014). *Uczenie się w kulturze miejsca pracy*. Wrocław: DSW.
8. Gaál Z., Szabó L., Obermayer–Kovács N., & Csepregi A. (2015). Exploring the role of social media in knowledge sharing. *The Electronic Journal of Knowledge Management Vol. 13 (3)*, pp. 185–197.
9. Gaskell G. (2000). Individual and Group Interviewing. In M. Bauer, & G. Gaskell, *Individual and GrQualitative Researching with Text* (pp. 38–53). London: Image and Sound.
10. GUS. (2018). *Główny Urząd Statystyczny*. Pobrano z lokalizacji <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/kultura-turystyka-sport/turystyka/turystyka-w-2018-roku> [dostęp: 21.05.2020].
11. Jantti M., & Greenhalgh N. (2012). Leadership competencies: a reference point for development and evaluation. *Library Management 33(6/7)*, pp. 421–428.
12. Juchniewicz M. (2010). *Zarządzanie przez zaangażowanie*. Warszawa: PWE.
13. Kaczmarek-Kurczak P., & Kaczmarek M. (2012). Problem poprawy efektywności organizacji poprzez mobilizację potencjału ludzi z perspektywy literatury zarządzania wiedzą i psychologii. *Management and Business Administration. Central Europe Vol. 4 (117)*, pp. 23–33.
14. Kamhawi E. (2012). Knowledge management fishbone: A standard framework of organisational enablers. *Journal of Knowledge Management Vol. 16 (5)*, strony 808–828.
15. Kargul J. (2013). *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całościowej*. Wrocław: DSW.
16. Karlsson Ch.C., Johansson B. i Sough R. (2009). *Entrepreneurship and Dynamics in the Knowledge Economy*. New York: Routledge.
17. Knowles M., Holton III E.F, E., & Swanson R. (2009). *Edukacja dorosłych. Podręcznik akademicki*. Warszawa: PWN.
18. Komisja Europejska (2018). Pobrano z lokalizacji: <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2018/PL/COM-2018-24-F1-PL-MAIN-PART-1.PDF>
19. Kopaliński W. (1983). *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
20. Kostera M., & Kownacki S. (2001). Zarządzanie potencjałem społecznym organizacji. W: A. Koźmiński & W. Piotrowski, *Zarządzanie. Teoria i praktyka* (pp. 430–431). Warszawa: PWN.
21. Koźmiński A. (2001). Jak tworzyć gospodarke opartą na wiedzy? W: *Strategia rozwoju polski u progu XXI wieku*. Warszawa: Kancelaria Prezydenta RP i Komitet Prognoz Polska 2000 plus, PAN.
22. Kupczyk T. (2014). *Competencies of Management Staff in the Knowledge-Based Economy*. Wrocław.
23. Maison D. (2007). Jakościowe metody badań marketingowych. W: D. Maison, & A. Noga-Bogomilski, *Maison D., Jakościowe metody badań marketingowych, Badania marketingowe. Od teorii do praktyki* (pp. 3–26). Gdańsk: GWP.
24. ORBI. (2019). *Ogólnopolski Raport Biura Informacji Gospodarczej. Obraz rynku hotelowego w Polsce*. InfoMonitor.
25. Parlament Europejski. (2006). *Zalecenia w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*. Pobrano z lokalizacji <https://eur-lex.europa.eu/> [dostęp: 21.05.2020].
26. Różański A. (2014). *Rozwój zasobów ludzkich w organizacji*. Lublin.
27. Shin M., Holden T., & Schmidt R. (2001). From Knowledge Theory to Management Practice: towards an Integrated Approach. *Information Processing and Management Vol. 37 (1)*, pp. 335–355.

28. Solarczyk-Ambrozik E. (2004). *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej: między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*. Poznań: Wydawnictwo UMK.
29. Teodorescu T. (2006). Competence versus competency. What is the difference? *Performance Improvement Nov/Dec Vol. 45 No 10*.
30. Walkowiak R. (2008). Problemy metodologiczne pomiaru i raportowania kompetencji. W S. Witkowski, & T. Listwan, *Kompetencje a sukces w zarządzaniu organizacją* (pp. 27–37). Warszawa: Difin.
31. Walulik A. (2011). *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości*. Kraków: WSF-P, WAM.
32. Walulik A. (2012). *Edukacyjne wspomaganie dorosłych w refleksji nad życiem*. Kraków: Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM.

**dr Krzysztof Brzostek** – KGHM Polska Miedź S.A.

**dr hab. Anna Walulik, prof. AIK** – Akademia Ignatianum w Krakowie

Krzysztof Symela

ORCID: 0000-0001-9586-6349

Ireneusz Woźniak

ORCID: 0000-0002-8844-7768

DOI: 10.34866/1rmk-bj56

# Sektorowa rama kwalifikacji jako narzędzie wspomagające zarządzanie zasobami ludzkimi w przedsiębiorstwach budowlanych

Sectoral Qualifications Framework as a tool supporting HR management in construction enterprises

**Keywords:** qualifications, competences, workplace, construction industry, Polish Qualifications Framework (PQF), Sectoral Qualifications Framework for the Construction Industry (SQFC).

**Abstract:** The article presents the results of the research conducted in leading construction enterprises. The research concerned the practical use of the Sectoral Qualifications Framework for the Construction Industry (SQFC) as a tool supporting HR management. The pilot implementation of SQFC took place in BUDIMEX S.A. and HOCHTIEF Poland as part of the project conducted by the Educational Research Institute "Supporting the first stage of implementation of the Integrated Qualifications System at the central administration level and institutions granting qualifications and ensuring the quality of awarding qualifications" co-financed from the European Social Fund under the Operational Program Knowledge, Education, Development (Priority II: Effective public policies for the labor market, economy and education, Measure 2.13 - Transparent and coherent National Qualifications System).

**Słowa kluczowe:** kwalifikacje, kompetencje, stanowisko pracy, branża budowlana, Polska Rama Kwalifikacji, Sektorowa Rama Kwalifikacji w Sektorze Budownictwo (SRK-Bud).

**Streszczenie:** W artykule przedstawione zostały wybrane wyniki badań prowadzonych w wiodących na rynku przedsiębiorstwach branży budowlanej w kontekście możliwości praktycznego wykorzystania Sektorowej Ramy Kwalifikacji w Sektorze Budownictwo (SRK-Bud) jako narzędzia wspomagającego zarządzanie zasobami ludzkimi. Pilotażowe wdrożenie SRK-Bud miało miejsce w firmach: BUDIMEX S.A. oraz HOCHTIEF Polska i prowadzone było w ramach projektu systemowego realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych *Wspieranie realizacji I etapu wdrażania Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji na poziomie administracji centralnej oraz instytucji nadających kwalifikacje i zapewniających jakość nadawania kwalifikacji* współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach programu Operacyjnego Wiedza, Edukacja, Rozwój (Priorytet II: Efektywne polityki publiczne dla rynku pracy, gospodarki i edukacji, Działanie 2.13 – Przejrzysty i spójny Krajowy System Kwalifikacji).

Z uzyskanych opinii przedstawicieli służb HR i komórek szkoleniowych przedsiębiorstw wynika istotna użyteczność sektorowej ramy w szczególności jako narzędzia wspomagającego tworzenie opisów stanowisk pracy, audytu kompetencji pracowników i identyfikacji potrzeb w tym zakresie. Są to realne korzyści dla przedsiębiorstw, ale ujawniły się również bariery m.in. związane z procesem implementacji ram sektorowych na użytek budowy wewnętrznego systemu potwierdzania kwalifikacji pracowników. Wymaga to tworzenia w firmach oddzielnych struktur organizacyjnych, co w obecnej sytuacji nie jest realne.

The results obtained by HR specialists and enterprise training units show that the SQFC is particularly useful in developing job descriptions, competences audit and identifying needs in this area. These are the real benefits for the enterprises, however, barriers related to the use of the SQFC have also been revealed. They included problems with building an internal system of confirming employees' qualifications. Such a system would require the creation of separate organizational structures in companies, which is not realistic in the current situation.

### Sektorowa Rama Kwalifikacji - co to takiego?

Jednym z kluczowych rozwiązań systemowych mającym implikacje dla edukacji i rynku pracy jest funkcjonujący w Polsce od stycznia 2016 r. Zintegrowany System Kwalifikacji (ZSK)<sup>1</sup>. Zgodnie z ustawowym zapisem ZSK to „wyodrębniona część Krajowego Systemu Kwalifikacji, w której obowiązują określone w ustawie standardy opisywania kwalifikacji oraz przypisywania poziomu Polskiej Ramy Kwalifikacji (PRK) do kwalifikacji, zasady włączania kwalifikacji do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji i ich ewidencjonowania w Zintegrowanym Rejestrze Kwalifikacji, a także zasady i standardy certyfikowania kwalifikacji oraz zapewniania jakości nadawania kwalifikacji”. ZSK obejmuje kwalifikacje (łącznie 10279 kwalifikacji)<sup>2</sup>, uznawane oficjalnie przez państwo. Są one włączone do ZSK na mocy ustawy lub mogą być wprowadzone decyzją właściwych ministrów.

Ważną cechą ZSK jest możliwość rozwijania (uszczegóławiania) zapisów odpowiednich poziomów PRK w formie tzw. Sektorowej Ramy Kwalifikacji (SRK), która odnosi się do opisu poziomów kwalifikacji funkcjonujących w danym sektorze/branży. Głównymi architektami SRK są organizacje branżowe, przedstawiciele pracodawców i pracobiorców właściwych dla danego sektora. Oni też są odbiorcami (użytkownikami) docelowymi rozwiązań zawartych w opisie danej sektorowej ramy<sup>3</sup>. Przedmiotem naszego dalszego zainteresowania jest Sektorowa Rama Kwalifikacji w Budownictwie (SRK-Bud)<sup>4</sup>, która została przygotowana w 2017 r. na zamówienie Instytutu Badań Edukacyjnych przez zespół ekspercki kierowany przez Związek Zawodowy „Budowlani”, w którym uczestniczyli m.in. autorzy niniejszego artykułu. Warto podkreślić, że raport końcowy z prac nad projektem SRK-Bud zawierał sze-

<sup>1</sup> Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (Dz. U. z 2020 r., poz. 226).

<sup>2</sup> Zintegrowany Rejestr Kwalifikacji (ZRK): <https://rejestr.kwalifikacje.gov.pl>, [dostęp: 30.06.2020].

<sup>3</sup> Informacje o Sektorowych Ramach Kwalifikacji: <https://kwalifikacje.edu.pl/sektorowe-ramy-kwalifikacji/> [dostęp: 30.06.2020].

<sup>4</sup> Sektorowa Rama Kwalifikacji w Budownictwie (SRK-Bud): <https://kwalifikacje.edu.pl/sektorowa-rama-kwalifikacji-w-budownictwie-srk-bud/> [dostęp: 30.06.2020].

reg rekomendacji i instrukcji przeznaczonych dla kluczowych interesariuszy sektora budowlanego. Wśród nich znajdowały się rekomendacje dla pracodawców, pracowników, podmiotów zajmujących się kształceniem i szkoleniem zawodowym w odniesieniu do możliwości praktycznego wykorzystania Ramy w analizie i tworzeniu opisów stanowisk pracy, audycie kompetencji i analizie potrzeb szkoleniowych w firmie oraz projektowaniu systemu potwierdzania kompetencji na poziomie przedsiębiorstwa. Charakterystyki poziomów SRK-Bud uwzględniające zarówno poszczególne fazy procesu inwestycyjnego w budownictwie (będące wyznacznikami sektorowymi), jak i konteksty odpowiadające specyfice różnych rodzajów działalności pozwalają na bezpośrednie wykorzystanie Ramy m.in. w pracy działów HR i szkoleń w firmie. Dla pracodawców istotne jest to, że charakterystyki poziomów SRK-Bud zapisane w języku efektów uczenia się (wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne) mają bezpośrednie odniesienie do zadań zawodowych wykonywanych w środowisku pracy. Te zaś mogą stanowić punkt odniesienia m.in. do tworzenia opisów stanowisk pracy, systemu potwierdzania kompetencji przyjętego w firmie i projektowania systemu szkolenia pracowników.

### **Założenia pilotażowego wdrożenia SRK-Bud**

Do pilotażowego wdrożenia SRK-Bud zaproszono dwie duże firmy budowlane: BUDIMEX S.A. i HOCHTIEF Polska, ponieważ dysponują one wystarczającym potencjałem pracowników i stanowisk pracy pozwalającym na przeprowadzenie wiarygodnych i wieloaspektowych badań. Sprawne przeprowadzenie pilotażu możliwe było także dlatego, że w obydwu firmach działają profesjonalne, doświadczone działy HR i obydwa przedsiębiorstwa współpracują z Sektorową Radą ds. Kompetencji w Budownictwie<sup>5</sup>, co ułatwiło komunikację i konsultacje zaproponowanych rozwiązań wdrożeniowych.

W porozumieniu z kierownictwem obydwu przedsiębiorstw i w bezpośredniej współpracy z działami HR obydwu firm zespół badawczy skoncentrował się na trzech elementach pilotażowego wdrożenia:

- analizie i projektowaniu opisów stanowisk,
- audycie kompetencji i analizie potrzeb szkoleniowych,
- projektowaniu wewnętrznego systemu potwierdzania kompetencji.

Dokonano również wyboru 5 (wspólnych dla obydwu przedsiębiorstw) stanowisk pracy do badań, tj.: kierownik robót, mistrz/majster budowlany, tynkarz, zbrojarz-betoniarz, cieśla.

Stanowiska te uznano za bardzo istotne dla funkcjonowania firmy w fazie wykonawczej procesu inwestycyjnego w budownictwie (robót budowlano-montażowych).

Przedstawiciele obydwu przedsiębiorstw brali bezpośredni udział w realizacji badania. Wywiady i ankiety były organizowane i prowadzone bezpośrednio przez nich,

<sup>5</sup> Sektorowa Rada ds. Kompetencji w Budownictwie: <http://srkbud.zzbudowlani.pl/> [dostęp: 30.06.2020].

po uprzednim przeszkoleniu przez zespół badawczy. W trakcie realizacji wywiadów i badań ankietowych na bieżąco odpowiadano na pytania respondentów i wyjaśniano pojawiające się wątpliwości.

Założenia organizacyjne pilotażu zostały w pełni zrealizowane w zakresie analizy i projektowania opisów stanowisk oraz audytu kompetencji i analizy potrzeb szkoleniowych. Dobra współpraca z przedstawicielami firm pozwoliła na sprawne przeprowadzenie badań i dostarczenie wiarygodnego materiału do analizy. W przypadku projektowania wewnętrznego systemu potwierdzania kompetencji, po konsultacjach z przedstawicielami firm, zespół badawczy przygotował na podstawie posiadanego materiału z badań wiele wariantów potwierdzania kompetencji i narzędzi służących temu procesowi. Jednak z uwagi na fakt istnienia w firmach wewnętrznych procedur okresowej oceny pracowników, a także zaangażowania w badania pracowników firm podwykonawczych (dotyczy to pracowników wykonawczych placu budowy) bezpośrednie przeprowadzenie testowania tych narzędzi nie było możliwe. Wewnętrzna procedura oceny i system potwierdzania kompetencji nie są udostępniane innym podmiotom i stanowią element zapewniania konkurencyjności przedsiębiorstw na rynku budowlanym. Przedstawiciele firm oświadczyli, że będą korzystać z dostarczonych przez zespół procedur i narzędzi w doskonaleniu i modyfikacji swoich systemów oceny kompetencji pracowników. Proces ten wymaga jednak czasu i testowanie nowych mechanizmów wewnętrznego systemu oceny kompetencji nie było możliwe w czasie realizacji pilotażowego wdrożenia SRK-Bud. Również decyzja o wprowadzeniu systemu potwierdzania kompetencji w firmach wymaga w przypadku obydwu firm analizy potrzeby zastosowania takiej procedury.

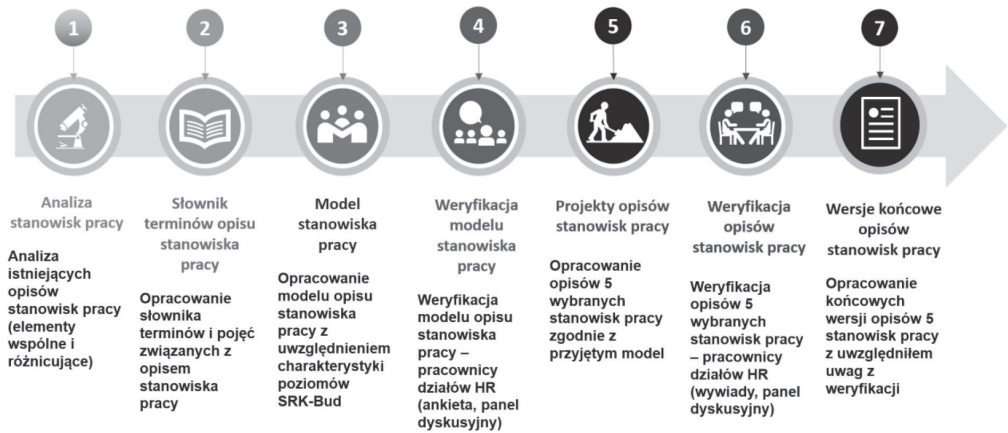
### **Projektowanie opisów stanowisk pracy z wykorzystaniem SRK-Bud**

Celem badania było określenie struktury modelu opisu stanowiska pracy oraz opracowanie opisów dla przykładowych 5 stanowisk na potrzeby działów HR firm wdrażających SRK-Bud: BUDIMEX S.A. i HOCHTIEF Polska. Zaplanowany został wieloetapowy proces projektowania i weryfikacji opisów stanowisk pracy zgodnie z rys. 1, w którym zastosowano następujące metody i narzędzia badawcze:

1) Analiza dokumentów, w tym:

- opisy stanowisk pracy udostępnione przez podmioty wdrażające,
- Sektorowa Rama Kwalifikacji w Sektorze Budownictwo (SRK-Bud),
- Polska Rama Kwalifikacji (charakterystyki drugiego stopnia typowe dla kwalifikacji o charakterze zawodowym – poziomy 1–8),
- opisy kwalifikacji rynkowych związanych z budownictwem i włączonych do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji,
- informacje o zawodach związanych z budownictwem wprowadzanych do bazy danych na Portalu Publicznych Służb Zatrudnienia (baza INFODORADCA+;
- aktualne podstawy programowe kształcenia w zawodach budowlanych szkolnictwa branżowego.





Rys. 1. Wieloetapowy proces projektowania i weryfikacji opisów stanowisk pracy we wdrożeniu pilotażowym SRK-Bud

- 2) Dyskusje moderowane podczas spotkań roboczych z udziałem przedstawicieli ww. firm budowlanych dotyczące:
  - słownika terminów powiązanych z poszczególnymi elementami struktury modelu opisu stanowiska pracy (łącznie 28 pojęć zawodniczych oraz odnoszących się do ZSK),
  - struktury modelu opisu stanowiska pracy,
  - treści opisów merytorycznych 5 stanowisk pracy zgodnie z przyjętym modelem.
- 3) Sondaż diagnostyczny:
  - badanie opisów 5 stanowisk pracy z wykorzystaniem kwestionariusza ankiety pn. „Struktura modelu opisu stanowiska pracy” z udziałem pracowników działów HR i działów szkoleń obydwu podmiotów wdrażających SRK-Bud.

Każdy element struktury opisu stanowiska (tab. 1) pracy został oceniony pod kątem przydatności w zakresie odpowiednich aspektów zarządzania zasobami ludzkimi w przedsiębiorstwie, takich jak:

- 1) Rekrutacja pracowników.
- 2) Opracowanie zakresów obowiązków/czynności zatrudnionych pracowników.
- 3) Identyfikacja (ocena) luk kompetencyjnych dla celów audytu kompetencji i określanie potrzeb szkoleniowych pracowników.
- 4) Budowanie ścieżki awansu zawodowego pracowników.
- 5) Rotacja pracowników pomiędzy stanowiskami pracy.
- 6) Ocena okresowa pracowników (pod kątem: rozwoju zawodowego, wynagrodzenia, premiowania, awansu itd.).
- 7) Wewnętrzny system potwierdzania kompetencji kandydatów do pracy i pracowników.
- 8) System wynagrodzenia.

Respondenci udzielali odpowiedzi, zaznaczając znakiem „X” w odpowiedniej kolumnie od 1 do 8 przypisanie danego elementu występującego w strukturze modelu opisu stanowiska pracy do odpowiednich aspektów zarządzania zasobami ludzkimi wymienionych powyżej. Przy czym ten sam element struktury modelu opisu stanowiska pracy mógł być wykorzystywany (jeśli miało to uzasadnienie praktyczne) w kilku aspektach zarządzania zasobami ludzkimi w przedsiębiorstwie.

Respondenci uznali, że zaproponowany model opisu stanowiska pracy jest przydatny dla przedsiębiorstw w zakresie wszystkich ww. 8 aspektów zarządzania zasobami ludzkimi w przedsiębiorstwie, jednakże w różnym stopniu przydatności – możliwości wykorzystania. Największa przydatność (największa liczba wskazań respondentów) odnosiła się do aspektu 2 – Opracowanie zakresów obowiązków/czynności zatrudnionych pracowników. Nieco niższa przydatność dotyczyła wg kolejności aspektu: 1 – Rekrutacja pracowników, 3 – Identyfikacja (ocena) luk kompetencyjnych dla celów audytu kompetencji i określanie potrzeb szkoleniowych pracowników, 4 – Budowanie ścieżki awansu zawodowego pracowników, 5 – Rotacja pracowników pomiędzy stanowiskami pracy. Niższa przydatność obejmowała aspekty: 7 – Wewnętrzny system potwierdzania kompetencji kandydatów do pracy i pracowników, 6 – Ocena okresowa pracowników oraz 8 – System wynagrodzenia pracowników.

**Tabela 1. Fragment narzędzia badawczego do identyfikacji struktury opisu modelowego stanowiska pracy we wdrożeniu pilotażowym SRK-Bud**

Nr	Nazwa elementu w strukturze modelu opisu stanowiska pracy	Aspekty zarządzania zasobami ludzkimi w przedsiębiorstwie:							
		1	2	3	4	5	6	7	8
7.	WYMAGANIA FORMALNE								
7.1.	Wykształcenie								
7.2.	Tytuły zawodowe								
7.3.	Kwalifikacje								
7.4.	Uprawnienia zawodowe								
7.5.	Powiązanie stanowiska z zawodami w klasyfikacji zawodów i specjalności MRPiPS								
7.6.	Powiązanie z zawodami w klasyfikacji zawodów szkolnictwa branżowego (MEN)								
7.7.	Powiązanie stanowiska z kwalifikacjami rynkowymi w ZSK								
8.	ODNIESIENIE DO SEKTOROWEJ RAMY KWALIFIKACJI W BUDOWNICTWIE (SRK-Bud)								
8.1.	Kwalifikacje pełne – poziom minimalny								
8.2.	Kwalifikacje pełne – poziomy preferowane								
8.3.	Kwalifikacje cząstkowe								

8.4.	Zakres prac w odniesieniu do wyznaczników sektorowych SRK-Bud								
8.5.	Zakres odpowiedzialności w odniesieniu do kontekstów pracy SRK-Bud								
9.	<b>INNE WYMAGANIA</b>								
9.1.	Kursy, szkolenia								
9.2.	Doświadczenie zawodowe								
9.3.	Kompetencje społeczne – jest gotów do:								
10.	<b>ZADANIA ZAWODOWE (Z1...Z10)</b>								
10.1.	Wiedza – zna i rozumie								
10.2.	Umiejętności – potrafi:								

Dla przyjętego modelu opisu stanowiska pracy (po uwzględnieniu wyników badań) przygotowano opisy 5 stanowisk pracy, które poddano ocenie na spotkaniach moderowanych z udziałem przedstawicieli firm budowlanych. Opisy opracowano przy zachowaniu zgodności z charakterystykami poziomów Polskiej Ramy Kwalifikacji i Sektorowej Ramy Kwalifikacji w Sektorze Budownictwo.

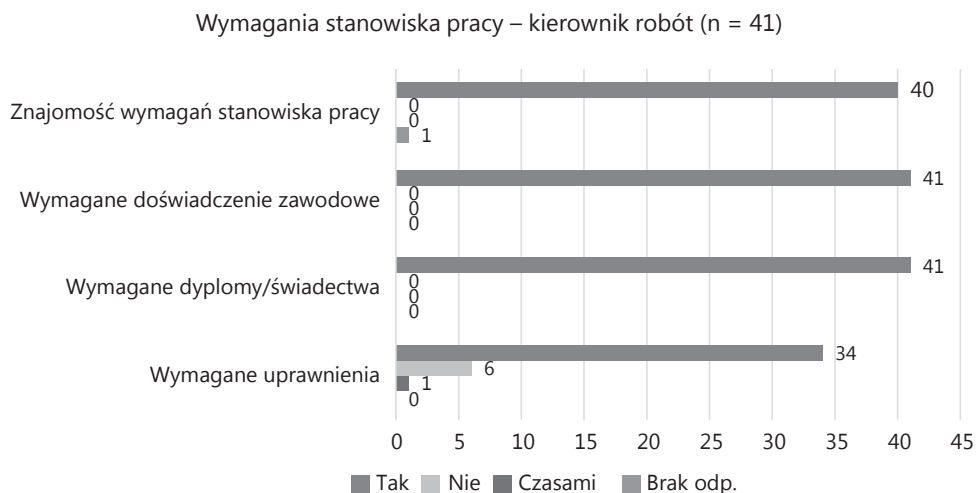
### **Przeprowadzenie audytu kompetencji i analizy potrzeb szkoleniowych z wykorzystaniem opisów stanowisk pracy**

Audyt kompetencji oraz analiza potrzeb szkoleniowych pracowników przeprowadzone zostały w oparciu o opracowane i zweryfikowane opisy 5 wybranych stanowisk pracy. Ankieterami byli pracownicy działów HR przedsiębiorstw budowlanych BUDIMEX S.A. oraz HOCHTIEF Polska. Dbali oni o właściwy dobór respondentów oraz właściwy przebieg ankietowania, aby w szczególności nie zakłócać pracy na budowie oraz nie stwarzać sytuacji mogących mieć wpływ na bezpieczeństwo pracy. Nie bez znaczenia dla prawidłowego przebiegu ankietowania była również więź służbowa łącząca przedstawicieli działów HR z podległymi pracownikami, dbanie o ochronę danych osobowych i informacji poufnych.

Badanie miało charakter celowy i objęło łącznie 201 pracowników, z czego 93 osoby to pracownicy zatrudnieni przez HOCHTIEF Polska, a 108 osób przez BUDIMEX S.A. Uzyskano zbliżone liczby wypełnionych kwestionariuszy w odniesieniu do obu przedsiębiorstw i poszczególnych badanych pięciu stanowisk pracy. Również wybrani do badania respondenci wykazali wystarczające zróżnicowanie z uwagi na płeć, miejsce pracy, pełnioną funkcję, wykształcenie, staż pracy i liczbę podwładnych.

Na wyniki badań można spojrzeć przez pryzmat trzech analizowanych obszarów składających się na audyt kompetencji i potrzeby szkoleniowe: (1) wymagania stanowiska pracy, (2) zadania zawodowe i współpraca oraz (3) kompetencje zawodowe i potrzeby szkoleniowe.

**Dla kontekstu (1) wymagania stanowiska pracy** wszyscy respondenci zgodnie potwierdzili, że znane im są wymagania danego stanowiska pracy (rys. 2).



**Rys. 2. Opinia o zakresie informacji dotyczących wymagań stanowiska pracy na przykładzie stanowiska kierownik robót**

Przeważa opinia, że wymagane doświadczenia zawodowe na stanowiskach kierowniczych to 5 lat w przypadku kierownika robót oraz w przedziale 2–5 lat na stanowisku majstra budowlanego (tutaj pojawiła się duża rozbieżność opinii). Na stanowiskach wykonawczych najczęściej wskazywano 1–2 lata wymaganego doświadczenia zawodowego.

Konieczne kwalifikacje formalne to w przypadku kierownika robót ukończenie szkoły wyższej technicznej (w szczególności na kierunku budownictwo), a w przypadku majstra budowlanego najwięcej respondentów wskazało technikum, a nieco mniej szkołę wyższą. W przypadku zawodów wykonawczych prawie jednogłośnie respondenci wskazali zasadniczą szkołę zawodową (obecnie branżowa szkoła I stopnia).

Na stanowisku kierownik robót wymagane są uprawnienia zawodowe budowlane (np. konstrukcyjne, mostowe, drogowe, torowe) lub inne branżowe. 6 respondentów udzieliło odpowiedzi, że uprawnień zawodowych się nie wymaga, ale przedstawiciele przedsiębiorstw biorących udział w pilotażu wyjaśnili, że chodzi o kierowników robót z ramienia podwykonawcy. W przypadku majstra budowlanego mniej więcej połowa respondentów stwierdziła, że uprawnienia zawodowe są wymagane i w większości dotyczą uprawnień do kierowania robotami budowlanymi oraz uprawnień w ograniczonym zakresie.

W zawodach wykonawczych respondenci w kategorii uprawnienia wymieniali te związane z określoną technologią lub branżą (np. uprawnienia spawalnicze, elektryczne) oraz związane z obsługą maszyn i urządzeń (np. podnośniki).

**Dla kontekstu (2) zadania zawodowe i współpraca** respondenci w większość uznali, że zaproponowany wykaz zadań zawodowych przygotowany w opisach 5 badanych stanowisk pracy jest trafny. Przykładowo w grupie kierowników robót 10 (24%) respondentów wskazało, że nie bierze udziału w zgłaszaniu do odbioru robót zanikających lub ulegających zakryciu (rys. 3).



**Rys. 3. Opinia o wykonywaniu zadań zawodowych przedstawionych w opisie stanowiska pracy na przykładzie stanowiska kierownik robót**

Z kolei w grupie majstrów budowlanych pozytywnych odpowiedzi udzieliło 100% respondentów. W grupie cieśli 56% respondentów wskazało, że czynności związane ze składowaniem i transportowaniem wyrobów i elementów ciesielskich wykonuje sporadycznie („czasami”), a 23% sporadycznie wykonuje elementy drewnianych budynków, obiektów tymczasowych, konstrukcji ciesielskich i konstrukcji inżynierskich. 66% respondentów odnoszących się do stanowiska zbrojarz-betoniarz wskazało, że na tym stanowisku nie ocenia się jakości i nie rozlicza kosztów wykonywania robót pomocniczych oraz zbrojarskich, a 68% było zdania, że nie kontroluje się procesu wykonywania robót betoniarzskich oraz nie ocenia się ich jakości i nie rozlicza kosztów. Podobnie respondenci wypowiedzieli się dla stanowiska tynkarz, gdzie pojawiła się opinia, że wykonywanie robót pomocniczych związanych z tynkowaniem przegród budowlanych zachodzi sporadycznie (40% odpowiedzi), a ocenianie

jakości i rozliczanie kosztów wykonywanych robót pomocniczych oraz tynkarskich nie występuje (34% odpowiedzi).

**Dla kontekstu (3) kompetencje zawodowe i potrzeby szkoleniowe** w badaniu opiniowano następującą listę kompetencji zawodowych:

- Podejmowanie decyzji i wchodzenie w relacje z podmiotami zewnętrznymi.
- Składanie propozycji, wniosków i opinii.
- Zgłaszanie zapotrzebowania na materiały, wyroby, wyposażenie.
- Ustalanie terminów wykonania robót.
- Odpowiedzialność za organizowanie pracy podległych pracowników i sprawdzanie jakości wykonania robót.
- Kierowanie zespołem pracowniczym.
- Posługiwanie się dokumentami i tworzenie dokumentów.
- Tworzenie sprawozdań/raportów.
- Odpowiedzialność materialna i za mienie powierzone.
- Odpowiedzialność za kontrolowanie jakości stosowanych wyrobów budowlanych.
- Odpowiedzialność za dokonywanie zapisów w dokumentacji.
- Odpowiedzialność za zapewnianie warunków bezpieczeństwa pracy.
- Specyficzne kompetencje społeczne.

W przypadku stanowiska pracy kierownik robót respondenci potwierdzili wysoką zgodność powyższej listy z rzeczywistymi kompetencjami występującymi na tym stanowisku (rys. 4).



**Rys. 4. Opinia o kompetencjach zawodowych przedstawionych w opisie stanowiska pracy na przykładzie stanowiska kierownik robót**

W przypadku majstra budowlanego zaznaczyły się opinie, że niektóre kompetencje nie występują powszechnie (np. „Odpowiedzialność za dokonywanie zapisów w dokumentacji” – 19 osób (46%), a dla zawodów wykonawczych szczególnie ważne okazały się niektóre kompetencje (np. „Zgłaszanie zapotrzebowania na materiały, wyroby, wyposażenie”, „Posługiwanie się dokumentami i tworzenie dokumentów” (choć w większości „sporadycznie”).

W badaniu zadano również pytanie o doskonalenie zawodowe, w ramach którego respondenci wskazali potrzeby szkoleniowe odpowiednio do zajmowanego stanowiska. Przykładowo dla kierownika robót ważna jest:

- skuteczna komunikacja – 37% (wskazań respondentów),
- znajomość arkusza kalkulacyjnego Excel – 27%,
- szkolenia techniczne (np. nawierzchnie asfaltowe) – 12%,
- procedury FIDIC w realizacji inwestycji – 10%,
- organizacja pracy i zarządzanie czasem – 10%,
- posługiwanie się programem MS Project – 7%,
- podstawy negocjacji – 7%,
- podejmowanie decyzji – 7%,
- uprawnienia zawodowe/budowlane – 5%,
- szkolenie „Ja jako lider” – 5%,
- innowacyjność na co dzień – 5%,
- szkolenia miękkie (np. skuteczna komunikacja, budowanie autorytetu, radzenie sobie z konfliktem i roszczeniami) – 5%,
- bezpieczeństwo w biznesie – 5%,
- budowanie współpracy wewnątrz zespołu – 5%.

## Podsumowanie

Sektor budownictwa w większości krajów europejskich, w tym w Polsce, ma specyficzną strukturę: niewiele jest bardzo dużych firm będących generalnymi wykonawcami (takie właśnie uczestniczyły we wdrażaniu pilotażowym SRK-Bud), kolejne miejsce zajmują firmy średnie będące głównymi podwykonawcami (przeważnie wyspecjalizowane) i wykonujące samodzielnie mniejsze zamówienia. Istnieje natomiast duża liczba małych i mikrofirm wykonujących fragmenty poszczególnych etapów robót, remonty etc. (dalsze poziomy podwykonawstwa). Proces inwestycyjny w budownictwie jest wysoce zhierarchizowany. Inwestycja realizowana jest pod nadzorem kierownika budowy, który ponosi odpowiedzialność za jej realizację.

Korzyści z pilotażowego wdrożenia mogą dotyczyć zarówno samych firm uczestniczących we wdrożeniu, jak i innych podmiotów w sektorze, które będą mogły skorzystać z rezultatów wdrożenia i samej Ramy. Należy jednak pamiętać o różnicach i rynkowych uwarunkowaniach dotyczących struktury i funkcjonowania sektora budowlanego w Polsce. Pełne wykorzystanie instrumentów, jakie dostarcza SRK-Bud, możliwe jest tylko wtedy, gdy w firmie funkcjonują doświadczone służby HR (tak jak w przypadku przedsiębiorstw uczestniczących w pilotażu) i pod warunkiem opanowania katalogu



pojęć, którymi posługuje się Rama – zgodna ze Zintegrowanym Systemem Kwalifikacji. Szczególnie istotne jest w tym wypadku opanowanie terminologii stosowanej w ZSK, w szczególności zrozumienie powiązań efektów uczenia się (oraz ich zestawów) z opisem zadań zawodowych pracowników wykonywanych na stanowiskach pracy. Tylko wtedy można, z korzyścią dla przedsiębiorstwa, stosować SRK-Bud.

W przypadku stanowisk pracy wybranych do pilotażu w przedsiębiorstwach nie znaleziono istotnych różnic w ich opisach. Nie oznacza to jednak, że w odniesieniu do firm budowlanych o innej strukturze i wielkości takie różnice nie występują. W przypadku mniejszych firm, a także firm o wąsko określonej specjalizacji mogą występować różnice w opisie stanowisk pracy – także wtedy, gdy nazwy stanowisk są takie same lub podobne. Trzeba pamiętać o tym, że firmy małe i mikrofirmy budowlane zatrudniają często pracowników „uniwersalnych” o szerokim zakresie zadań zawodowych. W takim wypadku opis stanowiska pracy może być inny niż w pilotażu. Nie zmienia to jednak faktu, że struktura tego opisu, będąca jednym z rezultatów pilotażowego wdrożenia, może być zastosowana we wszystkich rodzajach przedsiębiorstw, w tym także spoza sektora budowlanego.

Pilotażowe wdrożenie SRK-Bud wykazało użyteczność Ramy jako narzędzia wspomagającego opis stanowisk pracy, audyt kompetencji pracowników i identyfikację potrzeb w tym zakresie. Potwierdzenie praktycznej użyteczności Ramy jako narzędzia budowy wewnętrznego systemu potwierdzania kwalifikacji w firmie wymaga jednak czasu. W przypadku dwóch dużych firm zaangażowanych w pilotaż zależy to od decyzji ich kierownictw, zapewne opartej o analizę wewnętrznych potrzeb i ekonomicznej zasadności takich działań. Trzeba pamiętać o tym, że głównym zadaniem firmy jest uzyskiwanie pożądaných wyników ekonomicznych i konkurencyjności na rynku. W ogromnej większości wypadków firmy (nie tylko sektora budowlanego) korzystają z zewnętrznych zasobów pracowników posiadających określone kompetencje i nie zajmują się ich rozwojem kompetencji w sposób kompleksowy (poza szkoleniami stanowiskowymi). Dlatego zaangażowanie firm w rozwój kompetencji pracowników wymaga działań systemowych.

Opinie przedstawicieli firm zaangażowanych w pilotaż wskazują na to, że najbardziej użytecznym narzędziem opracowanym w trakcie projektu może być dziś format opisu stanowiska pracy, z którego firmy mogą skorzystać dla opisu innych stanowisk, niż wybrane w pilotażu. Użyteczne będą również narzędzia audytu kompetencji opracowane na bazie badań stanowisk pracy. Firmy wskazują na to, że opracowane wariantowo narzędzia mogą być użyteczne zwłaszcza w procesie rekrutacji pracowników. Na szczególną uwagę zasługuje przy tym proponowany format portfolio pracownika.

Zarówno wzór portfolio, jak i proponowany format opisu stanowiska pracy mogą być z powodzeniem zastosowane przez mniejsze firmy, nie posiadające rozbudowanych struktur HR i nie posiadające profesjonalnie opracowanych opisów stanowisk. Zastosowanie narzędzi opracowanych w pilotażu SRK-Bud może pomóc

nie tylko w zdefiniowaniu potrzeb kompetencyjnych, ale także w uporządkowaniu struktury zarządzania mniejszej firmy i usprawnieniu procesu rekrutacji.

Niezmiernie cennym doświadczeniem pilotażu mającego na celu wdrożenie SRK-Bud jest zaawansowana wymiana informacji pomiędzy zespołem badawczym a przedstawicielami firm i wypracowanie wspólnego języka opartego z jednej strony na języku efektów uczenia się, z drugiej strony na języku praktyki funkcjonowania firmy. Bez takiej komunikacji wdrożenie i praktyczne skorzystanie z możliwości, jakie daje Rama Kwalifikacji nie jest możliwe. To swoiste doświadczenie skłania do przypomnienia, że potrzeby kompetencyjne definiują zadania zawodowe określane przez pracodawców w opisach stanowisk pracy. Opisy tych stanowisk rzadko pokrywają się ze standardami przyjętymi w oficjalnych dokumentach stosowanych przez służby rynku pracy oraz podmioty kształcenia i szkolenia zawodowego. Oczywiście opis stanowiska pracy nigdy nie będzie w pełni pokrywał się z opisem zawodu czy też podstawą programową kształcenia w zawodzie, ale trzeba pamiętać o tym, że to właśnie potrzeby dotyczące stanowisk pracy są nadrzędne wobec standardów kwalifikacyjnych i edukacyjnych i te ostatnie powinny być do nich sukcesywnie dostosowywane.

W trakcie realizacji pilotażowego wdrożenia Sektorowa Rama Kwalifikacji w Sektorze Budownictwo została formalnie włączona do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji<sup>6</sup>. Fakt ten nie miał bezpośredniego wpływu na prace badawcze, ale ma jednak daleko idące implikacje dotyczące przyszłego stosowania SRK-Bud w praktyce funkcjonowania ZSK i przedsiębiorstw wykorzystujących w przyszłości Ramę jako narzędzie wspomagające rozwój kompetencji pracowników.

## Bibliografia

1. Analiza branży budowlanej w województwie lubelskim. Raport końcowy z badań ilościowych i jakościowych, WUP w Lublinie, Wydział Badań i Analiz, Lublin 2017 r.
2. Analiza prognozy budowlanej w województwie lubelskim – Raport końcowy z badań ilościowych i jakościowych, WUP w Lublinie, Wydział Analiz, Lublin 2017 r.
3. Badania ankietowe rynku pracy. Raport 2016, Instytut Ekonomiczny NBP.
4. Bilans kompetencji szkolnictwa zawodowego i technicznego w branży budowlanej. Raport z badań Małopolskiego Obserwatorium Rynku Pracy i Edukacji, Kraków 2014 r. .
5. Bilans kompetencji w branży budowlanej i architektonicznej. Raport z przeprowadzonych badań. Raport przygotowany na zlecenie Urzędu Miasta Kraków przez Centrum Ewaluacji i Analiz Polityk Publicznych oraz Interdyscyplinarne Centrum Badań i Rozwoju Organizacji Uniwersytetu Jagiellońskiego 2014 r.
6. Branżowy bilans kompetencji – ogólnopolskie badania pilotażowe w branży budowlanej . Raport podsumowujący Zleceniodawca PARP. Wykonawca UJ Kraków 2015 r.
7. Informacja o zawodach: Kierownik budowy, Mistrz produkcji w budownictwie ogólnym, Cieśla szalunkowy, Zbrojarz, Tynkarz. MRPiPS, Projekt INFODORADCA+ Nr POWR.02.04.00-00-0060/16-00, Warszawa 2018. Opublikowano w: <https://psz.praca.gov.pl/rynek-pracy/bazy-danych/infodoradca>.

<sup>6</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 lipca 2019 r. w sprawie Sektorowej Ramy Kwalifikacji w sektorze budownictwo (Dz.U. 2019, poz. 1448).

8. Narwojsz H., Krawczyński C., Symela K., Zwiefka K. (2008), *Walidacja kompetencji nieformalnych uzyskanych poprzez doświadczenie w pracy. Metodyka – Procedury – Dokumentacja*. Warmińsko-Mazurski Zakład Doskonalenia Zawodowego, Olsztyn.
9. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 lipca 2019 r. w sprawie Sektorowej Ramy Kwalifikacji w sektorze budownictwo (Dz. U. z 2019 r., poz. 1448).
10. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 kwietnia 2016 r. w sprawie charakterystyk drugiego stopnia Polskiej Ramy Kwalifikacji typowych dla kwalifikacji o charakterze zawodowym – poziomy 1-8 (Dz. U. z 2016 r., poz. 537).
11. Rozporządzenie Ministra Transportu i Budownictwa z 28 kwietnia 2006 r. w sprawie samodzielnych funkcji technicznych w budownictwie (Dz. U. 2006 r. nr 83, poz. 578 z późn. zm.)
12. Symela K., Woźniak I. (2018), *Podręcznik – Jak tworzyć informacje o zawodach funkcjonujących na rynku pracy?* Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, Departament Rynku Pracy, Warszawa.
13. Ustawa z dnia 07 lipca 1994r - Prawo budowlane (Dz. U. z 1994 r. z późn. zm.).

**dr Krzysztof Symela** – Sieć Badawcza Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji, Radom

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

## Internet Rzeczy – zjawisko rewolucjonizujące życie. Znajomość tej technologii i jej zagrożeń wśród osób 30+

Internet of Things – a revolution of life. Awareness and level of saturation with the Internet of Things technology among people 30+

**Key words:** Internet of things, IoT, Big data.

**Summary:** The Internet of Things (IoT) is a technology that surrounds us from every angle. It is used in many areas of life. It seems to make our life easier, but also raises concerns, especially in the area of privacy. The article presents the results of research on the awareness of respondents regarding the existence of the Internet of Things and the willingness and the need to use devices and solutions based on this technology.

**Słowa kluczowe:** Internet Rzeczy, Internet of things, IoT, Big data.

**Streszczenie:** Internet Rzeczy to technologia, która otacza nas z każdej strony. Wykorzystywana jest w wielu obszarach życia. Wydaje się być ułatwieniem, ale także budzi obawy, szczególnie w obszarze prywatności. W artykule przedstawiono wyniki badań dotyczące świadomości badanych w zakresie istnienia Internetu Rzeczy (IoT) oraz chęci i potrzeby wykorzystywania urządzeń i rozwiązań bazujących na tej technologii.

### Wstęp

Technologiczna rewolucja dzieje się na naszych oczach. Nazwy procesów, które w niej zachodzą, jak sądzę, dla przeciętnego Kowalskiego nie są znane mimo codziennego korzystania z nich. Standardowy obywatel korzysta z automatycznego dostosowywania temperatury w domu do tej, która ma miejsce na dworze, ale czy zdaje sobie sprawę, w jaki sposób to działa? Czekaając na tramwaj, patrzymy na tablicę z informacją, kiedy przyjedzie. I nie zastanawiamy się, jak to się dzieje. Korzystając z technologii mobilnych, rzadko kiedy zdajemy sobie sprawę z rozbudowanych mechanizmów za nimi stojących, a termin 5G często traktujemy jedynie jako chwyt marketingowy operatorów sieci komórkowych. Bo tak już jest, to jest nasza „normalność”.

## Internet Rzeczy

Termin „Internet of Things” przypisuje się osobie Kevina Ashtona, brytyjskiego badacza MIT<sup>4</sup>, który w 1999 roku stwierdził: „gdyby wszystkie przedmioty w codziennym życiu były wyposażone w identyfikatory i łączność bezprzewodową, mogłyby porozumiewać się ze sobą i być zarządzane za pomocą komputera”<sup>1</sup>.

Podstawowym celem Internetu Rzeczy jest stworzenie inteligentnych przestrzeni, tj. inteligentnych miast, transportu, produktów, budynków, systemów energetycznych, systemów zdrowia czy rozwiązań związanych z życiem codziennym. Podstawą rozwoju inteligentnych przestrzeni jest dostarczenie technologii, która zapewni ich realizację<sup>2</sup>.

Rozwiązania IoE bazują na podłączaniu do Internetu różnych urządzeń, które budują coraz bardziej wyrafinowane systemy dysponujące siecią rozproszonych czujników, kamer, baz danych, systemów zdalnego sterowania oraz przetwarzania informacji. Fakt ten jest olbrzymią zaletą tego rozwiązania, ale jednocześnie stanowi jego olbrzymią słabość. Większość z „rzeczy” nie posiada solidnych zabezpieczeń w postaci firewalli, systemów wielostopniowej autoryzacji czy zaawansowanych systemów antywirusowych<sup>3</sup>.

Największy potencjał wykorzystania Internetu Rzeczy do tworzenia wartości w funkcjonowaniu społeczno-gospodarczym obserwowany jest w rozwiązaniach przeznaczonych dla<sup>4</sup>:

- ludzi (*human*),
- mieszkań (*home*),
- handlu detalicznego (*retail environments*),
- biur (*office*),
- fabryk (*factories*),
- miejsc pracy/placów budowy (*worksites*) np. miejsca wydobycia ropy naftowej,
- pojazdów (*vehicles*),
- miast (*cities*),
- obszarów zewnętrznych (*outside*), tj. obszarów znajdujących się pomiędzy środowiskami zurbanizowanymi<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> M. Goodman, *Zbrodnie przyszłości: jak cyberprzestępcy, korporacje i państwa mogą użyć technologii przeciwko Tobie*, Gliwice 2016, s. 250.

<sup>2</sup> A. Brachman, *Raport Obserwatorium ICT Internet przedmiotów*.

<sup>3</sup> M. Piwiński, *Internet Rzeczy – rozwiązania przyszłości*, Informatyka w Edukacji, XIV, UMK Toruń, 2019, 30, s. 50, <https://iwe.mat.umk.pl/tom-iwe2019/06.pdf> [14.04.2020].

<sup>4</sup> Bauer H., Patel M., Veira J. (2014), *The Internet of Things: Sizing up the Opportunity*, McKinsey&Company, <http://www.mckinsey.com/industries/high-tech/our-insights/the-internet-of-things-sizing-up-the-opportunity> [dostęp: 12.05.2017].

<sup>5</sup> A. Rot, B. Blaicke, *Bezpieczeństwo Internetu rzeczy. Wybrane zagrożenia i sposoby zabezpieczeń na przykładzie systemów produkcyjnych*, Zeszyty Naukowe Politechniki Częstochowskiej, Zarządzanie, Nr 26 (2017), s. 191.

Jedna z firm<sup>6</sup> wypuściła serię reklam obrazujących, jak technologia Internetu Rzeczy (*Internet of Things*, IoT) dostępna jest w naszym życiu i jak bardzo je ułatwia – rolety, które podnoszą się w tym samym momencie, w którym dzwoni budzik, zaparzenie porannej kawy w odpowiedzi na włączenie aplikacji w telefonie...

Ale czy IoT to tylko ułatwienie? Inna firma udostępniła film<sup>7</sup> dla odmiany pokazujący zagrożenia/niedogodności związane z IoT. Czy łatwo zrezygnować nam ze standardowych rozwiązań czy z prywatności na rzecz wygody? Korzystamy z Internetu. Najprostsza strona www ma obowiązek informować nas o ciasteczkach, o zbieraniu danych, dając nam jednocześnie wybór – akceptujemy taki stan czy nie. Jeśli nie, możemy nie wchodzić na taką stronę. Ale jeśli na niej są informacje, które bardzo nas interesują? Odruchowo, nie czytając rozwinięcia komunikatu naciskamy zgodę i wchodzimy na stronę. Nie powinno nas dziwić, że za moment pojawiają się reklamy produktów związanych z tematyką, o której przed chwilą czytaliśmy. Tak działa Internet i mechanizmy komercyjne, które pozwalają w pewien sposób go finansować. Nasze dane wykorzystywane są do realizacji celów marketingowych. Czasem jest to dla nas wygodne, czasem zastanawiamy się, dlaczego raptem wyświetlają nam się informacje powiązane z ostatnio wyszukiwanymi wiadomościami/przedmiotami, a czasem bardzo nas to denerwuje, czujemy się inwigilowani. Wszystko zależy od sytuacji i świadomości danej osoby, ale również akceptacji dla nowej cyfrowej rzeczywistości. Dane, które udostępniamy świadomie lub nie w Internecie, mogą służyć do celów marketingowych, ale mogą zostać także użyte nielegalnie, do np. różnych wyłudzeń lub podszywania się pod daną osobę.

Dzisiaj nie jest tak, jak ponad dekadę temu, kiedy za tworzenie informacji odpowiedzialne były profesjonalne media, pozostawiając pewien margines dla entuzjastów technologii czy dziennikarstwa. Dziś każdy z nas jest twórcą i wydawcą informacji w jednym dzięki rozwojowi portali społecznościowych, platform CMS, ale również demokratyzacji dostępu do Internetu. Część z nich tworzymy świadomie, pisząc do znajomych lub nieznanym komunikaty w mediach społecznościowych. Część nie – nawet zdjęcie, które robimy aparatem komórkowym jest daną, która zawiera w sobie zapisane informacje, takie jak: czas i miejsce wykonania, nazwa aparatu, z którego wykonano zdjęcie itp. Istnienia części z danych, które wytarzają przedmioty przez nas używane, nie jesteśmy świadomi. Dane takie w naszym imieniu wytwarzają i przekazują dalej tzw. smart urządzenia, np. poprzez przekazywanie dalej odczytów z naszych liczników elektrycznych czy gazowych. Istnienie takowych, w pierwszej chwili przyjęliśmy z wdzięcznością. Zwalniało nas to z konieczności np. wcześniejszego wyjścia z pracy na czas wykonywania stosownych pomiarów przez uprawnionego pracownika. Jednak bardziej się nad tym zastanawiając, możemy dojść do wniosku, że na podstawie danych, które przekazujemy, łatwo zdobyć informację o tym, w jakich godzinach zwiększony jest pobór mocy w naszym domu,

<sup>6</sup> [https://www.youtube.com/results?search\\_query=like+a+bosh](https://www.youtube.com/results?search_query=like+a+bosh)

<sup>7</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=6LELq9ZbS8o>

a więc najpewniej jesteśmy wtedy w domu, a co za tym idzie, jeśli takowe dane zostały przechwycone przez niepowołane osoby, łatwo zorientować się, kiedy nas w domu nie ma, co może z kolei być interesującą informacją np. dla włamywaczy czy telemarketerów.

Kilka lat temu czytaliśmy z niedowierzaniem o inteligentnych domach czy sprzętach AGD. Dziś są one naszą rzeczywistością, znakiem naszych czasów. Bardzo wygodną, ale czy bezpieczną? Bo o ile IoT w mieście (np. za ile czasu nadjedzie tramwaj) nie korzysta z naszych danych osobistych, o tyle sprzęty domowe korzystają z nich, a dane te mogą zostać z nich wykradzione.

Dziś wraz z docierającymi do nas informacjami o Internecie Rzeczy, o „rozmawiających ze sobą urządzeniach”, o handlu informacjami (a wszystko to przy funkcjonujących zasadach RODO) zastanawiamy się, w jakim kierunku zmierza ta technologia oraz bezpieczeństwo danych związanych z użytkownikiem.

W wywiadzie, jakiego udzieliła w marcu 2010 roku hiszpańska posłanka Maria Badia i Cutchet z Parlamentu Europejskiego, poza wypowiedaniem się o oczekiwanych zaletach Internetu Rzeczy, zaznaczyła, że nie mamy jeszcze (i wciąż po 10 latach<sup>8</sup>) wyników badań wpływu na ludzkie zdrowie fal radiowych, za pomocą których urządzenia się porozumiewają<sup>9</sup>. „Badania nad wpływem promieniowania elektromagnetycznego na zdrowie są niezwykle trudne. Głównym tego powodem jest fakt, że ze względów etycznych nie jest możliwe poddawanie ludzi wpływom badanych czynników w warunkach kontrolowanych w pełnym zakresie mocy i w odpowiedniej skali czasowej<sup>10</sup>”. W chwili obecnej nie można jednoznacznie potwierdzić negatywnego ani pozytywnego wpływu promieniowania elektromagnetycznego na człowieka, a w środowisku naukowym istnieją duże rozbieżności odnośnie do wniosków płynących z wyników badań prowadzonych w tej dziedzinie<sup>11</sup>.

<sup>8</sup> M. Karaboytcheva, *Skutki bezprzewodowej łączności 5G dla zdrowia ludzkiego*, BRIEFINGEPRS | Biuro Analiz Parlamentu Europejskiego, luty 2020, 3[https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2020/646172/EPRS\\_BRI\(2020\)646172\\_PL.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2020/646172/EPRS_BRI(2020)646172_PL.pdf) [dostęp: 23.04.2020].

<sup>9</sup> Parlament Europejski, *Internet przedmiotów, czyli rzecz w sieci*, <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+IM-PRESS+20100312STO70527+0+DOC+XML+V0//PL> [dostęp: 29.01.2019].

<sup>10</sup> *Pole elektromagnetyczne a człowiek. O fizyce, biologii, medycynie, normach i sieci 5G*, Biała Księga 2019, s. 58, <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=2ahUKewiXh-Tav6jnAhWCjosKHffwDREQFjABegQIBRAB&url=https%3A%2F%2Fwww.gov.pl%2Fattachmen-t%2F856baf55-3ec2-40ed-8ea8-ed88cd81a7f&usq=AOvVaw0u8dKUMNpLjT-VI0x9Zz64> [dostęp: 29.01.2020].

<sup>11</sup> S.A.R. Mortazavi, A. Tavakkoli-Golpayegani, M. Haghani, S.M.J. Mortazavi, *Looking at the other side of the coin: the search for possible biopositive cognitive effects of the exposure to 900 MHz GSM mobile phone radiofrequency radiation*, J. Environ. Heal. Sci. Eng. 2014; 12: 75. Por. *Pole elektromagnetyczne a człowiek. O fizyce, biologii, medycynie, normach i sieci 5G*, Biała Księga 2019, s. 58 <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=2ahUKewiXh-Tav6jnAhWCjosKHffwDREQFjABegQIBRAB&url=https%3A%2F%2Fwww.gov.pl%2Fattachmen-t%2F856baf55-3ec2-40ed-8ea8-ed88cd81a7f&usq=AOvVaw0u8dKUMNpLjT-VI0x9Zz64> [dostęp: 29.01.2020].



Niewątpliwym faktem jest, że w ostatnich latach notuje się większą zapadalność na różne choroby<sup>12</sup>. Póki co, otwartym zostaje pytanie, czy jest to związane z wszechobecnym oddziaływaniem promieniowania, czy rozwój medycyny daje możliwość wcześniejszego wykrycia różnych chorób i przedłużenia życia mimo wielu współtowarzyszących niedogodności towarzyszących choremu.

Program Big Brother cieszył się dużym zainteresowaniem części populacji za sprawą możliwości bezkarnego podglądania innych we wszystkich możliwych sytuacjach życia. Ilu jednak z nas, oglądając wówczas ten program, pomyślałoby, że za kilka lat sami będziemy uczestnikami życia na podglądzie? Obserwacja, w której bierzemy udział, nie jest co prawda transmitowana przez żadną stację telewizyjną, ale jesteśmy obserwowani przez sprzęty, w posiadanie których weszliśmy sami, z własnej woli. Zapewne nie wszyscy wiedzą, że są podsłuchiwanie przez własny smartfon (o fakcie tym donosiły media<sup>13</sup>), czy też, że kamery w naszych laptopach podglądają<sup>14</sup>. Wraz ze wzrostem ilości technologii w życiu przeciętnego Kowalskiego oraz ilością danych, które są przez nie generowane, dużą popularność zyskał termin Big Data.

### Istota działania Internetu Rzeczy

Każdego dnia wytwarzamy i przekazujemy dalej dziesiątki, setki informacji. Tak wiele, że stan ten doczekał się własnej nazwy – żyjemy w erze Big Data.

Bez względu na sposób przesyłania danych, aby mogło dojść do przesyłania informacji pomiędzy dwiema „rzeczami”, muszą być spełnione trzy następujące warunki (Kokot i Kolenda, 2015, s. 8):

1. Urządzenie musi być wyposażone w sensor (różnego rodzaju czujniki np. GPS, drgań ruchu), dzięki któremu może zbierać informacje z otoczenia i przesyłać je dalej. Najpopularniejszym, najczęściej używanym nadajnikiem może być opaska na rękę typu smartband monitorująca tętno czy pokonany dystans.
2. Konieczne jest akcesorium (np. smartfon), które jest w stanie odebrać przesłany sygnał, przerobić go i w konsekwencji wywołać określoną czynność (akcję). Np. ekspres do kawy, który zaparza kawę po tym, jak odebrał informację od budzika, że pora wstawać i rozpocząć dzień.
3. Niezbędne jest wykorzystanie sieci teleinformatycznej, za pomocą której odbywa się dialog pomiędzy urządzeniami, np. Wi-Fi czy Bluetooth<sup>15</sup>.

<sup>12</sup> RZĄDOWA RADA LUDNOŚCIOWA, *Zachorowalność i umieralność na nowotwory a sytuacja demograficzna Polski*, [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjfmpym0KjnAhWCjosKHfFwDREQFjAAegQIBhAB&url=https%3A%2F%2Fbip.stat.gov.pl%2Fdownload%2Fgfx%2Fbip%2Fpl%2Fdefaultstronaopisowa%2F805%2F1%2F1%2Fzachorowalnos\\_na\\_nowotwory.pdf&usq=AOvVaw3yvONrOGS16S0khcYxV\\_C3](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjfmpym0KjnAhWCjosKHfFwDREQFjAAegQIBhAB&url=https%3A%2F%2Fbip.stat.gov.pl%2Fdownload%2Fgfx%2Fbip%2Fpl%2Fdefaultstronaopisowa%2F805%2F1%2F1%2Fzachorowalnos_na_nowotwory.pdf&usq=AOvVaw3yvONrOGS16S0khcYxV_C3), Warszawa 2014, s. 27 [dostęp: 29.01.2020].

<sup>13</sup> <https://www.spidersweb.pl/2019/07/asystent-google-podsluchuje.html> [dostęp: 13.01.2019].

<sup>14</sup> <https://www.ochronatozsamosci.pl/blog/one,3,,40,czy-nalezzy-obawiac-sie-kamery-w-laptopie-.html> [dostęp: 13.01.2019].

<sup>15</sup> W. Kokot, P. Kolenda, (2015), *Czym jest Internet rzeczy, IAB Polska Raport: Internet Rzeczy w Polsce*, <http://iab.org.pl/wp-content/uploads/2015/09/Raport-Internet-Rzeczy-w-Polsce.pdf> [dostęp: 10.02.2017].

Big Data pochodzą z czujników, urządzeń multimedialnych, dzienników aktywności programów komputerowych, aplikacji transakcyjnych, stron internetowych i mediów społecznościowych – większość z nich generowana jest w czasie rzeczywistym i na bardzo dużą skalę.

Podłączanie coraz większej liczby urządzeń skutkuje pojawieniem się coraz większej ilości danych, które muszą być zapisywane, przesyłane i analizowane. W sposób naturalny narzuca to wymogi dotyczące wydajnej infrastruktury sieciowej oraz systemów będących w stanie przetwarzać taką ilość informacji. Zjawisko to, powiązane bezpośrednio z IoT opisywane jest jako Big Data<sup>16</sup>.

### IoT - szanse i zagrożenia

Urządzenia IoT mogą padać łatwym łupem przestępców zainteresowanych kradzieżą danych osobowych. Większość cyberprzestępców nieustannie skupia się na kradzieży danych, które po pierwsze – są wartością samą w sobie, a po wtóre będąc już w ich posiadaniu, można łatwo realizować nielegalne działania<sup>17</sup>. Już w 2012 roku dane okrzyknięto „nową ropą naftową”, a slogan ten jest szeroko powtarzany w środowiskach naukowych i publicystycznych<sup>18</sup>.

Oprócz wspomnianych zagrożeń należy podkreślić, że inteligentne urządzenia i Internet Rzeczy dają nam niezwykłą wygodę oraz bezpieczeństwo, np. w zakresie ochrony zdrowia, a czasem nawet życia. Odpowiednie urządzenia są w stanie monitorować nasze funkcje zdrowotne czy nawet sprawdzać, czy po domu ktoś się porusza. W przypadku osób mieszkających samotnie, np. starszych i schorowanych, wykrycie odstępstw od normy, np. w przypadku upadku czy innych niż normalnie wskaźników zdrowia, czy braku ruchu w pomieszczeniu po zawiadomieniu odpowiednich służb może nawet przyczynić się do uratowania czyjegoś życia.

Jednak dostępne sprzęty medyczne monitorujące stan człowieka i brak wiedzy odnośnie do interpretacji wyników w połączeniu z coraz większą liczbą leków dostępnych bez recepty oraz skłonnością do poszukiwania porady medycznej w wyszukiwarce Google może prowadzić do utarty zdrowia przez nierozważnych, ślepo ufających technologii pacjentów.

### Wyniki badań

Dla sprawdzenia stanu nasycenia urządzeniami wykorzystującymi Internet Rzeczy przeprowadzono ankietowe badania diagnostyczne. Badanie przeprowadzono

<sup>16</sup> M. Piwiński, *Internet rzeczy – rozwiązania przyszłości*, s. 47. Informatyka w Edukacji, XVI, UMK Toruń, 2019 <https://iwe.mat.umk.pl/tom-iwe2019/06.pdf> [dostęp: 29.01.2020 r.].

<sup>17</sup> M. Decyk, *Internet rzeczy-wistych zagrożeń*, SECURO, Nr 5, Cyberbezpieczeństwo w XXI wieku, Warszawa 2018, s. 27, [https://www.academia.edu/35840213/SECURO\\_2018\\_5\\_CYBERBEZPIECZE%C5%83STWO\\_W\\_XXI\\_WIEKU\\_red.\\_A.\\_Gasztold\\_i\\_J.\\_Saba%C5%82a](https://www.academia.edu/35840213/SECURO_2018_5_CYBERBEZPIECZE%C5%83STWO_W_XXI_WIEKU_red._A._Gasztold_i_J._Saba%C5%82a) [dostęp: 29.04.2020].

<sup>18</sup> <https://www.forbes.com/sites/perryrotella/2012/04/02/is-data-the-new-oil/#2cdac4587db3> [dostęp: 29.04.2020].

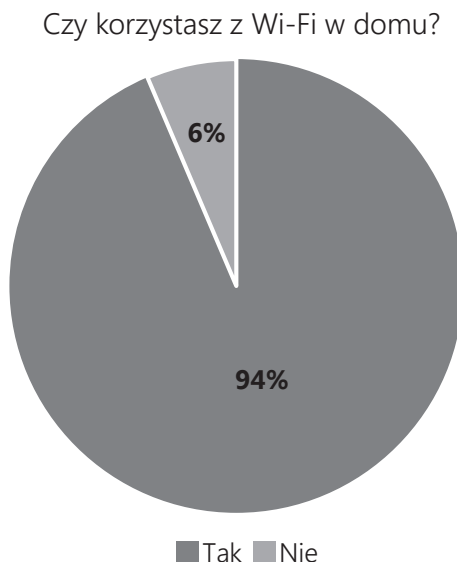
w Internecie w marcu 2020 roku przy pomocy narzędzia badawczego webankieta.pl. Swoim zasięgiem badanie objęło losowo wybranych 78 osób mających co najmniej 30 lat. **Przedmiotem** przeprowadzonego badania była świadomość istnienia i korzystanie z Internetu Rzeczy wśród osób 30+.

**Celem** badania było sprawdzenie, czy osoby 30+ znają pojęcie Internetu, czy kiedykolwiek zetknęły się z tą technologią, czy potrafią określić potencjalną wartość tworzoną przez tę technologię w ich życiu prywatnym lub zawodowym oraz czy korzystają lub w przyszłości chciałyby korzystać z narzędzi/urządzeń wykorzystujących technologię kategoryzowaną jako IoT.

**Głównym problemem badawczym** było postawione pytanie: Czy osoby 30+ znają pojęcie Interetu Rzeczy (IoT) oraz czy używają lub chciałyby używać narzędzi wykorzystujących IoT i jaką wartość technologia ta może wnieść do ich życia prywatnego bądź zawodowego.

Badanym zadano 11 pytań, z czego wszystkie z nich były obowiązkowe.

Pytanie pierwsze dotyczyło wykorzystywania w domu sieci Wi-Fi, co wydaje się być niezbędne przy korzystaniu z narzędzi IoT. Ponadto technologia WiFi wydaje się bardziej powszechną niż Bluetooth, która w dużej mierze stosowana jest w urządzeniach IoT<sup>19</sup>. 94% badanych korzystało z Wi-Fi w domu (rys. 1).

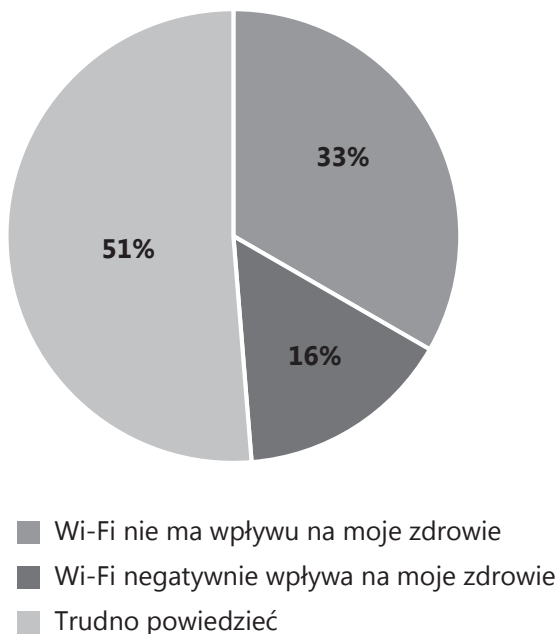


Rys. 1. Czy korzystasz z Wi-Fi w domu?

<sup>19</sup> T. McKinney, *Bluetooth, WiFi czy Zigbee? Wybór optymalnego standardu transmisji bezprzewodowej*, <http://www.elektroonline.pl/a/8479,Bluetooth-WiFi-czy-Zigbee-Wybor-optymalnego-standardu-transmisji-bezprzewodowej,,Automatyka> [dostęp: 15.04.2020].

Mimo dość dużego nasycenia technologią Wi-Fi domostw badanych osób jedynie 33% z badanych jest przekonanych, że nie ma ona negatywnego wpływu na ich zdrowie. Najwięcej osób badanych – 51% – uważa, że trudno określić, jaki jest jej wpływ na zdrowie (rys. 2).

Czy sądzisz, że Wi-Fi ma wpływ na Twoje zdrowie?

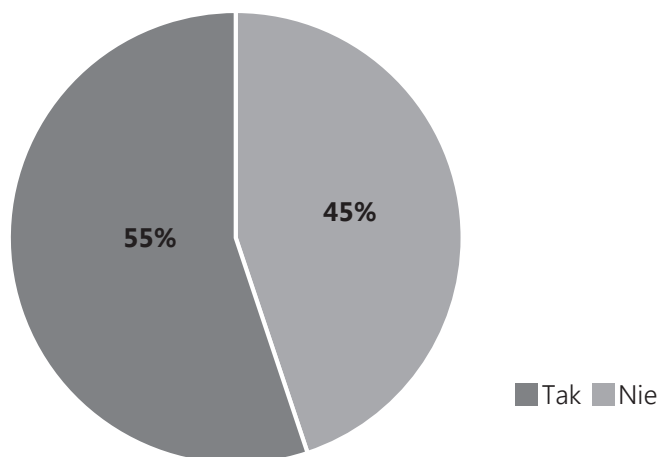


**Rys. 2. Wpływ Wi-Fi na zdrowie**

Urządzenia IoT jawią się jako takie, które wprowadzają wygodę w nasze życie poprzez wykonywanie pewnych czynności bez każdorazowego udziału człowieka, w sposób niejednokrotnie automatyczny. O ogólną chęć korzystania z tego typu urządzeń badani byli pytani w kolejnym pytaniu (rys. 3). 55% badanych wyraziło opinię, iż nie chciałoby, aby pewnymi zadaniami, np. wyłączeniem światła, można było sterować automatycznie. Świadczyć to może o dużym przywiązaniu do samodzielnego wykonywania czynności oraz – można zaryzykować stwierdzenie – o strachu przed utratą kontroli nad tą sferą rzeczywistości, a może także nieumiejętnością wyobrażenia sobie sposobu, w jaki ta samodzielność urządzeń mogłaby się odbywać. Podobny nastrój społeczny towarzyszyły nam przy wejściu na rynek elektronicznych książek. Dziś jadąc w Warszawie komunikacją miejską, bez trudu można zauważyć ludzi (w każdym wieku) korzystających z czytników elektronicznych książek (choć wg raportu Biblioteki Narodowej jedynie 3% czytelników sięgnęło po e-book<sup>20</sup>).

<sup>20</sup> Kuba, Jak wyglądało czytelnictwo w Polsce w roku 2018? Podsumowanie najnowszego raportu Biblioteki Narodowej, <https://www.naczytniku.pl/jak-wygladalo-czytelnictwo-w-polsce-w-roku-2018-podsumowanie-najnowszego-raportu-biblioteki-narodowej/> [dostęp: 14.04.2020].

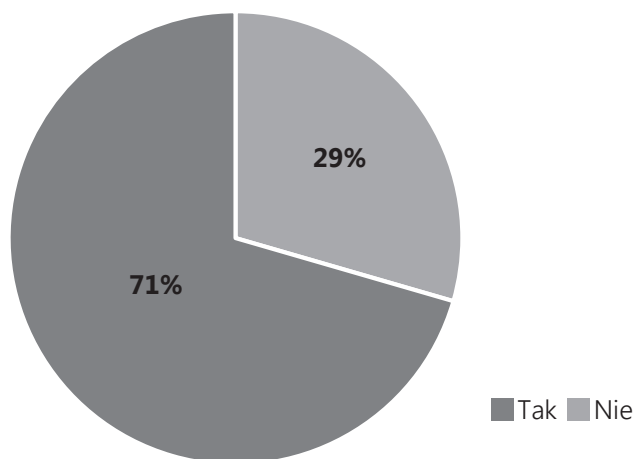
Czy chciałbyś, aby pewnymi zadaniami, np. wyłączeniem światła, można było sterować automatycznie, korzystając tylko z telefonu/tabletu?



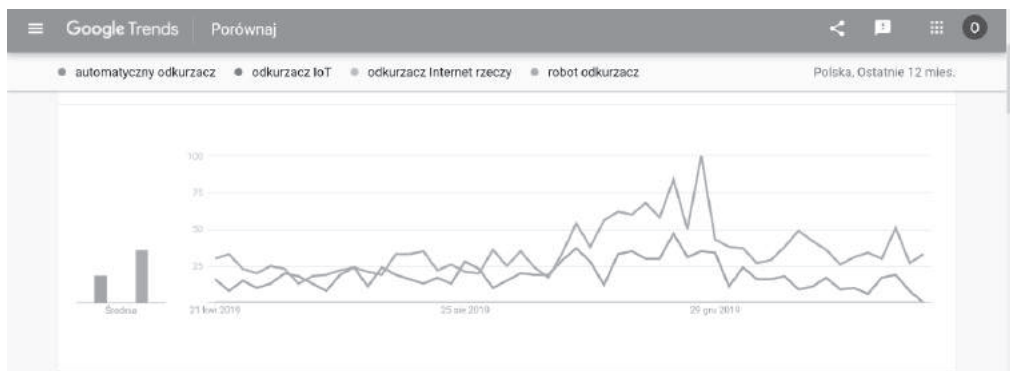
Rys. 3. Chęć do wykorzystywania przedmiotów IoT

Większość osób badanych nie spotkało się ani z określeniem Internet Rzeczy/ani z jego angielskim odpowiednikiem czy akronimem (rys. 4). Świadczyć to może o tym, iż sprzęty czy rozwiązania wykorzystujące IoT, mimo coraz szerszego zastosowania, nie wykorzystują wspomnianych nazw do promocji. Aplikacja Google Trends, służąca do sprawdzania, czego wyszukujemy w wyszukiwarce wskazuje, że np. samosprzątający odkurzacz czy odkurzacz robot były wielokrotnie wyszukiwane, a odkurzacz IoT wcale (rys. 5).

Czy spotkałeś się z określeniem Internet Rzeczy / Internet of things / IoT?



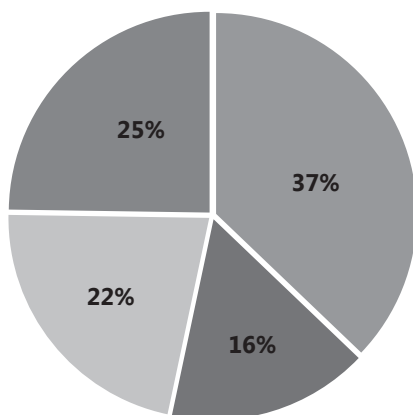
Rys. 4. Czy spotkałeś się z określeniem Internet Rzeczy/ Internet of Things/ IoT



Rys. 5. Google Trends

Kolejne pytanie sprawdzało, czy osoby badane są w stanie wskazać, czym jest Internet Rzeczy, a więc z danych odpowiedzi wskazać właściwą. 25% osób badanych wskazało ostatnią opcję, deklarując, że nie wiedzą, czym jest Internet Rzeczy.

Internet Rzeczy to:

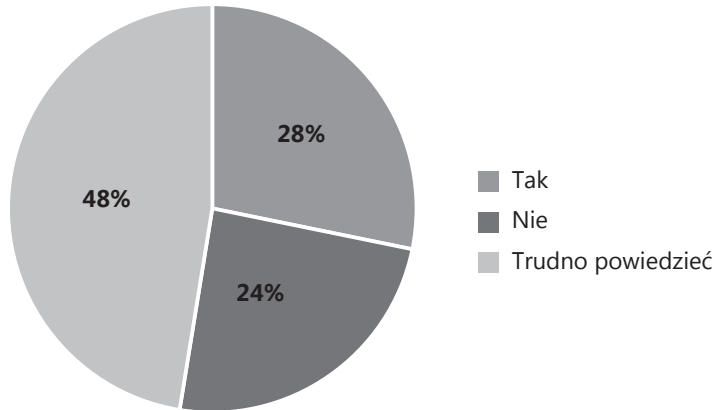


- Koncepcja urządzeń mogących połączyć się z Internetem lub innymi urządzeniami, korzystając bezpośrednio z sieci bezprzewodowych
- Sieć komunikujących się ze sobą i z ludźmi inteligentnych, uczących się urządzeń, na bieżąco zbierających dane i podejmujących działania
- Sieć czujników, elementów wykonawczych i układów sterowania, które są ze sobą połączone, umożliwiając uzyskanie wyższego poziomu wydajności, bezpieczeństwa lub komfortu w stosunku do stanu sprzed zastosowania takiego rozwiązania
- Nie wiem

Rys. 6. Definicja Internetu Rzeczy

Przekonanie badanych odnośnie do wpływu urządzeń IoT na zdrowie koreluje z pytaniem nr 3 w aspekcie niepewności odnośnie do samej technologii. W pozostałych opcjach odpowiedzi różnice procentowe są większe, ale trend jakościowy zostaje zachowany.

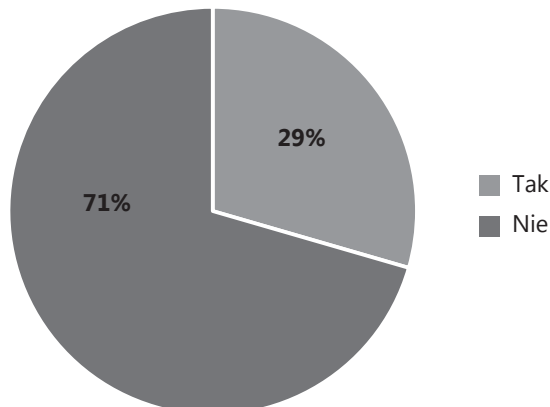
Czy sądzisz, że korzystanie z urządzeń IoT pozostaje bez wpływu na Twoje zdrowie?



Rys. 7. Wpływ urządzeń IoT na zdrowie

Wydaje się, że znajdujemy się o krok od wypuszczenia na nasze drogi autonomicznych samochodów. Z dużym entuzjazmem przyjmujemy samoparkujące samochody, traktując je jako spore ułatwienie, szczególnie w miejskich, zawsze przepelnionych parkingach. Jednak na autonomiczne samochody patrzymy z nieufnością. Nawet przy założeniu, że zostały świetnie zaprojektowane i nauczone właściwych zachowań, ciągle boimy się, że na naszych ulicach przepisy są bardzo często łamane, a wyczyny kierowców są trudne do przewidzenia, jak np. kierowca, który przeleciał rekordowy dystans nad rondem<sup>21</sup>.

Czy myślisz, że byłbyś w stanie zaufać autonomicznemu / samokierującemu się samochodowi?



Rys. 8. Stopień zaufania do autonomicznych samochodów

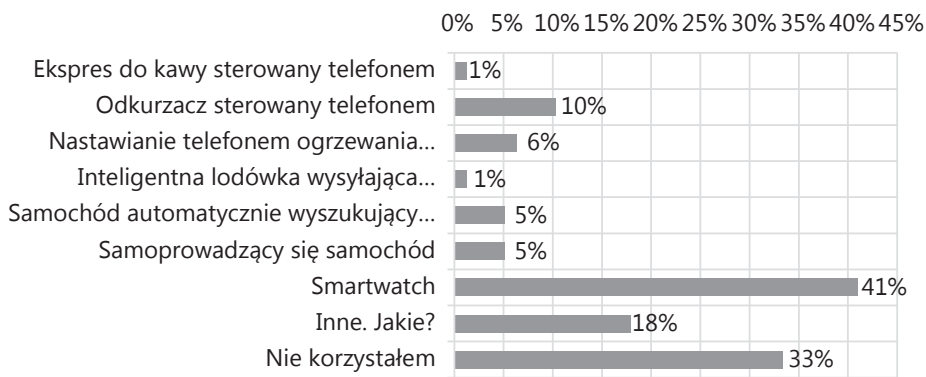
71% z badanych deklaruje, że nie byłoby w stanie zaufać autonomicznemu samochodowi, przy deklarowanych 5% osób, które już korzystały z takiego samo-

<sup>21</sup> <https://tvn24.pl/lodz/rabien-wypadek-wjechal-na-rondo-i-nad-nim-przelecial-4553654> [dostęp: 15.04.2020].



chodu (rys. 8–9). Najwięcej osób korzystało ze smart zegarków, co w odniesieniu do panującej mody na bieganie<sup>22</sup> (smartwatche umożliwiają m.in. mierzenie i śledzenie swoich osiągnięć sportowych) i powszechności dostępu do nich u operatorów komórkowych<sup>23</sup> nie powinno dziwić. Z kolei badani najchętniej skorzystaliby (rys. 10) z samosterującego ogrzewania domu (62% badanych) oraz samochodu wyszukującego wolne miejsca parkingowe (51%). Widać, że są to obszary życia, w których chętnie skorzystalibyśmy ze wsparcia za pomocą technologii.

#### Czy korzystałeś z następujących inteligentnych urządzeń?



Rys. 9. Korzystanie z wybranych inteligentnych urządzeń

#### Zaznacz, z jakich urządzeń chciałbyś skorzystać

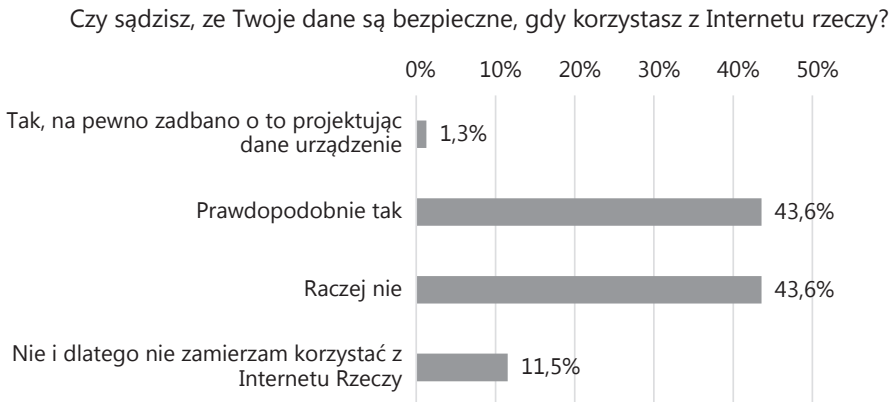


Rys. 10. Chęć do skorzystania z wybranych inteligentnych urządzeń w przyszłości

<sup>22</sup> <https://forsal.pl/artykuly/1082697,boom-na-bieganie-w-polsce-socjolog-ta-moda-jest-zdominowana-przez-klase-srednia.html> [dostęp: 15.04.2020].

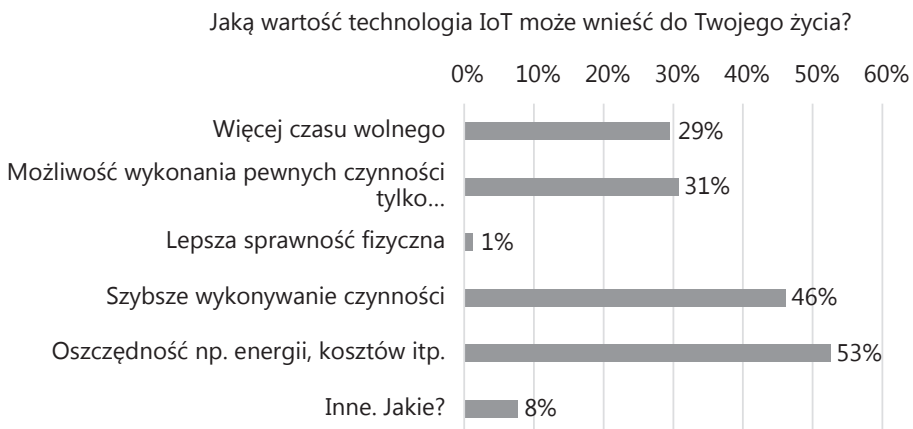
<sup>23</sup> <https://komorkomat.pl/promocja/play-abonament-smartwatche-od-1-zl/> [dostęp: 15.04.2020].

Często poruszonym teraz tematem, związanym z wejściem w życie rozporządzenia RODO<sup>24</sup>, jest bezpieczeństwo danych osobowych. Ze względu na to, że przedmioty Internetu Rzeczy przetwarzają wiele danych, zasadnym było zapytanie badanych, czy uważają, że ich dane są bezpieczne podczas korzystania ze sprzętów Internetu Rzeczy. Badani skłaniają się do nieuznawania swoich danych za bezpieczne (rys. 11).



**Rys. 11. Bezpieczeństwo danych osobowych podczas korzystania z Internetu Rzeczy**

Na zakończenia badania respondenci zostali zapytani o wartość, jaką technologia IoT może wnieść do ich życia (rys. 12). Najczęściej dostrzegali oszczędność kosztów, związaną z np. lepszym dopasowaniem ogrzewania domu do faktycznych potrzeb, czy szybsze wykonywanie działań (oszczędność czasu) dzięki możliwości ich zaplanowania.



**Rys. 12. Wartość wnoszona przez technologię IoT**

<sup>24</sup> <https://www.gov.pl/web/cyfryzacja/rodo-informacje> [dostęp: 15.04.2020].

## Zakończenie i wnioski

Technologia Internetu Rzeczy nie jest jeszcze bardzo popularna wśród przeciętnych użytkowników, ale wydaje się, że ze względu na wygodę używania rozwiązania wykorzystujące tę technologię przyjmą się.

Zadaniem projektantów sprzętów IoT jest zwiększenie bezpieczeństwa tych urządzeń i naszych danych, które urządzenia generują i przetwarzają. Czyli ważne będzie znalezienie właściwej równowagi pomiędzy korzyściami a potencjalnymi zagrożeniami, które zawsze występują w przypadku korzystania z wysokich technologii.

Zdaje się, że nie uda się nam uniknąć kontaktów z Internetem Rzeczy na większą skalę.

## Bibliografia:

1. Bauer H., Patel M., Veira J. (2014), *The Internet of Things: Sizing up the Opportunity*, McKinsey&Company, <http://www.mckinsey.com/industries/high-tech/our-insights/the-internet-of-things-sizing-up-the-opportunity> [dostęp: 12.05.2017].
2. *Boom na bieganie w Polsce. Socjolog: Ta moda jest zdominowana przez klasę średnią*, <https://forsal.pl/artykuly/1082697,boom-na-bieganie-w-polsce-socjolog-ta-moda-jest-zdominowana-przez-klase-srednia.html> [dostęp: 15.04.2020].
3. Brachman A., *Raport Obserwatorium ICT Internet przedmiotów*.
4. *Czy należy obawiać się kamery w laptopie?*, <https://www.ochronatozsamosci.pl/blog/one,3,,40,czy-nalezy-obawiac-sie-kamery-w-laptopie-.html> [dostęp: 13.01.2019].
5. Decyk M., *Internet rzeczy-wistych zagrożeń*, SECURO, Nr 5, Cyberbezpieczeństwo w XXI wieku, Warszawa 2018, s. 27 [https://www.academia.edu/35840213/SECURO\\_2018\\_5\\_CYBERBEZPIECZE%C5%83STWO\\_W\\_XXI\\_WIEKU\\_red.\\_A\\_Gasztold\\_i\\_J\\_Saba%C5%82a](https://www.academia.edu/35840213/SECURO_2018_5_CYBERBEZPIECZE%C5%83STWO_W_XXI_WIEKU_red._A_Gasztold_i_J_Saba%C5%82a) [dostęp: 29.04.2020].
6. Gajewski M., *To nie była plotka*, <https://www.spidersweb.pl/2019/07/asystent-google-podsluchuje.html> [dostęp: 13.01.2019].
7. Goodman M. (2016), *Zbrodnie przyszłości: jak cyberprzestępcy, korporacje i państwa mogą użyć technologii przeciwko Tobie*, Gliwice, s. 250.
8. [https://www.youtube.com/results?search\\_query=like+a+bosh](https://www.youtube.com/results?search_query=like+a+bosh)
9. <https://www.youtube.com/watch?v=6LELq9ZbS8o>
10. Karaboytcheva M., *Skutki bezprzewodowej łączności 5G dla zdrowia ludzkiego*, BRIEFINGEPRS | Biuro Analiz Parlamentu Europejskiego, luty 2020, 3 [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2020/646172/EPRS\\_BRI\(2020\)646172\\_PL.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2020/646172/EPRS_BRI(2020)646172_PL.pdf) [dostęp: 23.04.2020].
11. Kokot W. i Kolenda P. (2015), *Czym jest Internet rzeczy*, IAB Polska Raport: Internet Rzeczy w Polsce, <http://iab.org.pl/wp-content/uploads/2015/09/Raport-Internet-Rzeczy-w-Polsce.pdf> [dostęp: 10.02.2017].
12. McKinney T., *Bluetooth, WiFi czy Zigbee? Wybór optymalnego standardu transmisji bezprzewodowej*, <http://www.elektroonline.pl/a/8479,Bluetooth-WiFi-czy-Zigbee-Wybor-optymalnego-standardu-transmisji-bezprzewodowej,,Automatyka> [dostęp: 15.04.2020].
13. Mortazavi S.A.R., Tavakkoli-Golpayegani A., Haghani M., Mortazavi S.M.J. (2014), *Looking at the other side of the coin: the search for possible biopositive cognitive effects of the exposure to 900 MHz GSM mobile phone radiofrequency radiation*, J. Environ. Heal. Sci. Eng.; 12: 75.
14. Parlament Europejski, Internet przedmiotów, czyli rzecz w sieci <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+IM-PRESS+20100312STO70527+0+DOC+XML+V0//PL> [dostęp: 29.01.2019].

15. Piwiński M., *Internet Rzeczy – rozwiązania przyszłości*, Informatyka w Edukacji, XIV, UMK Toruń, 2019,30 s. 50 <https://iwe.mat.umk.pl/tom-iwe2019/06.pdf> [dostęp: 14.04.2020].
16. *Pole elektromagnetyczne a człowiek. O fizyce, biologii, medycynie, normach i sieci 5G*, Biała Księga 2019, s. 58, <https://www.gov.pl/web/5g/biala-ksiega1> [dostęp: 29.01.2020].
17. RODO – informacje, <https://www.gov.pl/web/cyfryzacja/rodo-informacje> [dostęp: 15.04.2020]
18. Rot A., Blaike B. (2017), *Bezpieczeństwo internetu rzeczy. Wybrane zagrożenia i sposoby zabezpieczeń na przykładzie systemów produkcyjnych*, Zeszyty Naukowe Politechniki Częstochowskiej, Zarządzanie Nr 26, s. 191.
19. Rotella P., *Is Data The New Oil?*, [shttps://www.forbes.com/sites/perryrotella/2012/04/02/is-data-the-new-oil/#2cdac4587db3](https://www.forbes.com/sites/perryrotella/2012/04/02/is-data-the-new-oil/#2cdac4587db3) [dostęp: 29.04.2020].
20. *Smartwatche w abonamencie Play od 1 zł* <https://komorkomat.pl/promocja/play-abonament-smartwatche-od-1-zl/> [dostęp: 15.04.2020].
21. *Wbił się na rondzie*, <https://tvn24.pl/lodz/rabien-wypadek-wjechał-na-rondo-i-nad-nim-przeleciał-4553654> [dostęp: 15.04.2020].
22. *Zachorowalność i umieralność na nowotwory a sytuacja demograficzna Polski*, RZĄDOWA RADA LUDNOŚCIOWA, Warszawa 2014, s. 27.

**dr Olga Pawłowska** – Naukowa i Akademicka Sieć Komputerowa (NASK) – Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa



# Doświadczenie awansu zawodowego w narracjach kobiet, które odniosły sukces zawodowy. Analiza w perspektywie koncepcji uczestnictwa społecznego

Experiencing professional advancement in the narratives of successful women.

Analysis in the perspective of the concept of social participation

**Key words:** qualitative research, narrative interview, women's social participation, women's professional career, women's professional advancement.

**Abstract:** The article focuses on the professional advancement of Polish women who have achieved professional success in areas culturally reserved for men. Their experiences have been reconstructed using the narrative interview method and discussed in the light of J. Piekarski's concept of social participation. The first part of the article presents the definition of "professional career". Then, the author reconstructs the types of conditions for experiencing professional advancement and discusses them in the context of social participation that dominates in narratives.

**Słowa kluczowe:** badania jakościowe, wywiad narracyjny, uczestnictwo społeczne kobiet, kariera zawodowa kobiet, awans zawodowy kobiet.

**Streszczenie:** W artykule autorka prezentuje fragment swoich badań odnoszących się do uczestnictwa społecznego kobiet, które odniosły sukces zawodowy. Koncentruje się na omówieniu doświadczeń, zrekonstruowanych za pomocą metody wywiadu narracyjnego, związanych z awansem zawodowym. Doświadczenia omówione zostały w świetle koncepcji uczestnictwa społecznego J. Piekarskiego.

W pierwszej części opracowania przedstawiona została definicja pojęcia „kariera zawodowa”. Następnie zrekonstruowano typy uwarunkowań doświadczania awansu zawodowego i omówiono je w kontekście dominujących w narracjach reguł uczestnictwa społecznego z akcentem na wpisany w nie proces autokreacji, ciągłego uczenia się w wymiarze formalnym i nieformalnym, doskonalenia się.

## Wprowadzenie

Praca zawodowa, rozwój zawodowy są osią, wokół której jednostka najczęściej konstruuje swój świat, generuje cele, realizuje swój potencjał. Praca zawodowa jest jednym z najistotniejszych obszarów funkcjonowania człowieka, niejako komponentem życia dorosłych ludzi. Praca stanowi przestrzeń dla nieustannego samoroz-

woju, doskonalenia własnych kompetencji. W realizację obowiązków zawodowych wpisany jest więc proces kształtowania się jednostki, proces uczenia się. Nie chodzi wyłącznie o edukację w instytucjach kształcenia, a raczej uczenie się rozumiane jako „składowa codziennego świata / życia” (Aittola, 1998, s. 107, cyt. za Malec, 2008, s. 35), dynamiczny proces realizujący się w toku interakcji jednostki ze środowiskiem w przeciągu życia. Proces ten, w przypadku badanych kobiet, zapośredniczony jest przez kształtowanie warunków własnego uczestnictwa społecznego.

Z pracą zawodową zwykle wiążą się takie pojęcia jak kariera zawodowa, sukces zawodowy, awans zawodowy. W niniejszym opracowaniu, odwołując się do analizy zgromadzonego materiału empirycznego<sup>1</sup>, zrekonstruowane będą sposoby doświadczania awansu zawodowego na skutek kształtowania warunków własnego uczestnictwa społecznego przez kobiety, które odniosły sukces zawodowy w obszarach kulturowo zarezerwowanych dla mężczyzn. Z racji tego, iż sukces zawodowy jest pojęciem nieostrym, niejednoznacznym jako wskaźnik sukcesu, na etapie doboru próby badawczej przyjęty został formalny awans kobiety (zajmowanie obiektywnie wysokiej pozycji zawodowej).

### **Kariera zawodowa kobiet – ujęcie w perspektywie koncepcji uczestnictwa społecznego**

Kariera zawodowa jest pojęciem wieloznacznym. Ujmując to pojęcie najogólniej można uznać, iż kariera zawodowa to „ciąg doświadczeń zawodowych ewoluujących w ciągu życia jednostki” (Campbell, 2016, s.7). Można ją rozumieć jako „przechodzenie jednostki od pozycji niżej cenionych do pozycji wyżej cenionych w danym społeczeństwie (...) lub przebieg pracy zawodowej człowieka w ciągu jego życia, wyznaczony ścieżką awansową w zawodzie lub przechodzeniem do innego rodzaju pracy” (Nowacki, 2004, s. 93). To „sekwencja zmian w życiu zawodowym, która stanowi odzwierciedlenie rzeczywistego rozwoju kompetencji zawodowych danej osoby i polega na pełnieniu funkcji najbardziej odpowiednich w danym momencie z punktu widzenia jej potencjału i preferencji zawodowych” (Suchar, 2003, s. 9).

Ewa Rokicka określa karierę zawodową jako „sekwencję ról i pozycji zawodowych obejmowanych przez jednostkę w różnych fazach cyklu życiowego” (Rokicka, 1995, s. 23), podobnie rozumie to pojęcie Kazimierz Słomczyński. Według autora kariera to „sekwencja prac, jakie kolejno podejmują ludzie od chwili wejścia na rynek pracy” (Słomczyński, 2007, s. 8). Kariera może być więc postrzegana jako „pasma wydarzeń składających się na sekwencję zawodów i funkcji pełnionych przez jednostkę w biegu jej życia zgodnie z jej zindywidualizowanym wzorem samoregulacji”

<sup>1</sup> W niniejszym opracowaniu referowany jest fragment z badań osadzonych w jakościowej orientacji badawczej. Przedstawione tu wybrane wnioski oparte są na analizie materiału empirycznego, który stanowią narracje kobiet pozyskane metodą wywiadu narracyjnego. Projekt badawczy związany był z przygotowującą pracą doktorską. Analizie, prowadzonej zgodnie z zaleceniami twórcy metody wywiadu narracyjnego F. Schütze, poddanych zostało 8 narracji kobiet, które odniosły sukces zawodowy. Przedmiotem badań, do których odnoszę się w niniejszym opracowaniu, były warunki uczestnictwa społecznego kobiet, które odniosły sukces zawodowy mierzony obiektywnymi kryteriami, odzwierciedlające się w ich doświadczeniach biograficznych.



(Szymański, 2010, s. 77), może być „szansą jednostki na urzeczywistnienie koncepcji siebie” (Miś, 2006, s. 483). Jest więc procesem, który obejmuje wszelkie zmiany ról, pozycji, często związane z przesunięciem jednostki w strukturze społecznej w górę lub w poziomie. A zatem kariera niekoniecznie musi być związana z doświadczeniem awansu, zawsze jednak usytuowana jest w kontekście interakcji społecznych. Warto nadmienić, iż wyniki wielu badań wskazują na to, że przebieg karier kobiet uzależniony jest między innymi od statusu społecznego kobiety i jej środowiskowo-rodzinno-politycznych powiązań, stylu radzenia sobie z konfliktem na linii rodzina – praca, typu kultury organizacyjnej instytucji, w której zatrudniona jest kobieta (m.in. Ivarsson, Ekehammar, 2001; Belle, 2002; Omail, 2010; Pikuła, 2017).

Ponadto badania podejmujące kwestię przebiegu karier zawodowych kobiet (Denzinger, 1991; Firkowska-Mankiewicz, 1999; Domecka, Mrozowiecki, 2008; Kopciewicz, Rzepecka, 2009) ujawniają, że linia przebiegu ich karier jest determinowana przez szczególnego rodzaju zjawiska i momenty przełomowe, najczęściej powiązane z równoległym funkcjonowaniem kobiety w świecie życia rodzinnego i zawodowego. Przy tym wnioski z badań międzykulturowych wskazują, iż kluczowymi czynnikami dynamizującymi przebieg karier kobiet są ich postawy takie, jak orientacja na osiągnięcia, orientacja na naukę oraz kopiowanie wzorców osobowych innych liderów (Peus, Braun, Knipfer, 2015). Z tego względu warto przyjrzeć się linii przebiegu karier kobiet, które osiągnęły sukces zawodowy w Polsce.

Warto nadmienić, iż za specyfikę przebiegu kariery zawodowej należy odpowiedzialność przypisać jednostce (Tomaszewska-Lipiec, 2016; 2016a). Aktywnie działająca (bądź rezygnująca z proaktywnego działania) jednostka konstruuje warunki własnego uczestnictwa społecznego, tym samym „tworzy kontekst” swojej kariery zawodowej.

Perspektywa myślenia J. Piekarskiego (2007, s. 43–58) pozwala na uporządkowane opisywanie uczestnictwa społecznego badanych, w tym omówienie przebiegu kariery zawodowej i doświadczeń związanych z awansem zawodowym, w świetle podstawowych dla pedagogiki społecznej pojęć. Jak zostało wspomniane, kariera zawodowa realizowana jest w kontekście relacji społecznych. Za zasadnicze dla tych relacji J. Piekarski uznaje warunki uczestnictwa społecznego. Autor wyróżnia dwa układy warunków: związanych z procesem kształtowania<sup>2</sup> i regułami zmiany. Proces kształtowania, dynamizowany przez naturalną potrzebę działania, samodoskonalenia, postrzegany jest jako warunek konieczny dla zmian, które mogą dokonać się w dwojaki sposób: poprzez konstruowanie warunków dla działania oraz dokonywanie wyborów. Stosunek do zmiany – kolejny układ warunków – jest zależny od możliwości jej przewidzenia. W świetle koncepcji J. Piekarskiego zmiana

<sup>2</sup> J. Piekarski, omawiając koncepcję uczestnictwa społecznego, reinterpretuje tradycyjne stanowisko polskiej pedagogiki społecznej – prezentowane przez Helenę Radlińską, kontynuowane przez Aleksandra Kamińskiego. Odwołuje się także do myśli społeczno-pedagogicznej Paula Natorpa, przywołując podstawowe dla niemieckiej tradycji pedagogicznej pojęcie *Bildung* – kształtowanie. Istotą *Bildung* jest wywołanie zmiany w podmiocie i w jego świecie (Bernhard A., Rothermel L., 1997).

ukierunkowana, przewidywalna daje szansę rozwoju jednostki, a także jej środowiska. Zmiana typu nieukierunkowanego, nieprzewidywalna, przypadkowa prowadzi zazwyczaj do wzrostu złożoności sytuacji życiowej, co z kolei może sprzyjać dezorganizacji, ale również rozwojowi.

W odniesieniu do czterech omówionych powyżej wektorów J. Piekarski wyróżnił cztery sfery uczestnictwa społecznego (dziedziny ludzkiej egzystencji):

- sferę przyrodniczą, która związana jest z kategorią wzrostu (przestrzeń tworzenia rzeczowych warunków rozwoju, a więc także działania);
- sferę społeczną, która związana jest z kategorią wrastania, socjalizacji (przestrzeń określania społecznych możliwości rozwojowych);
- sferę symboliczno–komunikacyjną, która związana jest z kategorią wprowadzania w kulturę (przestrzeń komunikacyjnej interpretacji zdarzeń);
- sferę kreacji kulturowej, która związana jest z kategorią twórczości (przestrzeń kreacji sensów).

*Przestrzeń tworzenia warunków rozwoju* znamionować powinna synchronia pomiędzy potencjałem osobowym jednostki a stale rekonstruowanym w toku działań społecznych układem warunków, w jakich żyje. Operując w tej przestrzeni, jednostka odpowiada na różnego rodzaju bodźce (wzrasta). W dogodnych warunkach jest pobudzana do rozwoju, a środowisko kompensuje ewentualne braki indywidualne. Partycypując w *przestrzeni społecznych możliwości rozwojowych*, człowiek rozwija się w sposób nie całkiem przez siebie planowany (wrasta). Przejmuje pewne wzory zachowań, internalizuje normy otoczenia, uczy się od najbliższych osób funkcjonować w różnych rolach społecznych. Innymi słowy, podlega procesowi socjalizacji. Proces wrastania, któremu jest poddana jednostka, może być silnie powiązany z procesem wzrostu. Dokonuje się zazwyczaj w toku uczestnictwa człowieka w różnorodnych sytuacjach społecznych i nabywania nowych schematów zachowania.

Uczestnicząc w *przestrzeni komunikacyjnej interpretacji*, jednostka uczy się rozumienia znaczeń, symboli, wartości, rozwiązywania zadań i problemów wspólnie z innymi. Dzięki tego rodzaju doświadczeniom przyswaja umiejętność świadomego i intencjonalnego współdziałania.

Funkcjonując w *przestrzeni kreacji sensów*, jednostka formułuje ocenę oferowanych jej wzorów kulturowych, kreuje nowe, wartościowe rozwiązania. Nadaje sens własnym doświadczeniom, interpretuje sytuacje. W konsekwencji tego kształtuje (planuje) ścieżkę własnego rozwoju. Jest to także przestrzeń, która umożliwia jednostce realizowanie aktywności mającej na celu tworzenie instytucji (zwłaszcza symbolicznych), a przede wszystkim sieci interakcji wewnątrz nich (Piekarski, 2007, s. 51). Koncepcja J. Piekarskiego zakłada, iż człowiek jest aktywny. Nie przyjmuje się tu wyłącznie mechanicznego oddziaływania bodźców na jednostkę. Ich oddziaływanie zapośredniczone jest bowiem przez aktywne uczestnictwo oraz nabywane doświadczenia. Dzięki temu człowiek kształtuje się. Warunkiem kształtowania się jest zmiana – zmiana warunków zewnętrznych, ale również dalszego zachowania jednostki.

We wszystkich wyróżnionych przestrzeniach uczestnictwa społecznego przebiega proces uczenia się, kształtowania się jednostki, w tym aktywności mające wpływ na przebieg kariery zawodowej jednostki.

Odwołując się do danych z analizy materiału empirycznego, trzeba wspomnieć, iż wszystkie zrekonstruowane w toku postępowania interpretacyjnego typy karier są przykładami procesów stabilnych w tym sensie, że rozpoczęte zostały niedługo po ukończeniu okresu formalnej edukacji i nigdy nie zostały zdestabilizowane przez doświadczenie utraty pracy. Są realizowane przez aktywnie działające, nieustannie doskonalące się, kształtujące warunki swojego uczestnictwa społecznego kobiety.

Wydaje się, iż badanym kobietom towarzyszy przekonanie, że nic nigdy nie jest w pełni zdeterminowane, i że one same zawsze mogą stać się kimś innym, jeśli tylko zechcą i podejmą odpowiednie działanie. Innymi słowy, są przekonane, iż są tym, na co same się wykreują. Autokreacji towarzyszy ciągłe doskonalenie się i podejmowanie coraz to nowych projektów edukacyjnych (zarówno w wymiarze formalnym, jak i nieformalnym) (Ollis, 2011).

Podsumowując, badane kobiety uczą się nie tylko w instytucjach edukacyjnych, ale też uczą się w relacjach z otoczeniem społecznym, kreując warunki swojego uczestnictwa społecznego (w tym w miejscu pracy, nadając kształt przebiegowi własnej kariery zawodowej). Kobiety w toku aktywności zawodowej zdobywają różnego rodzaju wiedzę, dzielą się nią, dbając zazwyczaj o relacje z osobami z najbliższego otoczenia społecznego (por. Belenky i in. 1997, s. 11).

### **Typy doświadczeń biograficznych konstytuujących awans zawodowy**

Aktywność zawodowa, rozumiana jako intencjonalna działalność, jest rdzeniem tzw. normalnej biografii. To niezwykle istotny element życia człowieka, który w znaczący sposób oddziałuje na niemalże wszystkie sfery funkcjonowania jednostki. Jest zatem wyjątkowo ważnym obszarem uczestnictwa społecznego. Zazwyczaj jest powiązany ze specyfiką strategii życiowej, która jest realizowana przez jednostkę, wzorami działania, ale przede wszystkim uczenia się. Przebieg kariery zawodowej może więc być doświadczany na różne sposoby: jako systematyczne rozszerzanie się zakresu uczestnictwa społecznego, obejmowanie coraz to nowych ról zawodowych, konsekwentne podążenie w określonym kierunku, niekontrolowany bieg rzeki, aktywność zewnętrznie lub wewnętrznie kontrolowana.

Przyglądając się przebiegowi karier badanych kobiet, można zidentyfikować doświadczenia konstytuujące ich awans, czyli moment obiektywnej zmiany w strukturze społecznej. Awans, który jest typem pewnego ruchu, wspinaniem się po szczeblach hierarchii społecznego zróżnicowania (Janicki, 1965, s. 84), zaznacza się w badanych biografjach (zazwyczaj nie jest jednak doświadczany jako fenomen biograficzny). Na podstawie analizy materiału empirycznego dostrzec można 5 typów doświadczeń konstytuujących awans zawodowy Narratorek:

- awans jako rezultat działań uwikłanych w formalny i nieformalny porządek instytucjonalny,
- awans wspólnot,
- awans jako rezultat *łutu szczęścia i operatywności*,
- awans na skutek promocji przez środowisko lub intencjonalnego działania „Innego”,
- awans oczekiwany w wyniku spełnienia określonych wymogów.

Kariery niektórych badanych kobiet związane są z doświadczeniem uwikłania w formalny i nieformalny porządek instytucjonalny. Z tego względu niektóre z nich stanęły wobec konieczności realizowania działań o charakterze adaptacyjnym i poświęcenia własnej niezależności (konformizm racjonalny okazał się być warunkiem awansu). Taki stan rzeczy jest zwykle przez nie akceptowany. Zdarza się jednak, iż badane odczuwają, że uwarunkowania instytucjonalne blokują możliwość ich awansu. Dostrzegają oddziaływanie nieformalnych grup, które decydują o tym, kto jaką pozycję osiągnie. Uwikłanie w taką sieć jest dla nich obciążeniem. Tego rodzaju sytuacja stanowić może powód do zmiany obszaru aktywności zawodowej.

W niektórych narracjach zrekonstruować można zjawisko *awansu wspólnot* (czy tzw. wielkich grup – Beck, 2002, s. 132), które było charakterystyczne dla minionych dekad. Narratorki zmieniły swoje miejsce w strukturze wraz z grupą, do której przynależały (tzw. awans doświadczany kolektywnie).

Dla kilku badanych awans był kwestią szczęśliwego zbiegu okoliczności, jednak zawsze był efektem wytężonej pracy, sumienności (awans na skutek *łutu szczęścia i operatywności*).

Doświadczenie awansu zawodowego wpisujące się w ten obszar w narracjach odzwierciedla się w następujący sposób:

N3: „...*miałam to ogromne szczęście że zainteresowałam się Organizacją Stanów Zjednoczonych (...) to mnie ukierunkowało...*”

N6: „...*ja byłam sekretarzem redakcji i nie było nikogo kto by wiedział o co chodzi (...) to było tak z dnia na dzień ale oni zostali też niezłe przyciśnięci...*”

W niektórych biografiach awans nastąpił na skutek działań innej osoby, która doceniała pracę badanej kobiety, podzielała ich system wartości (w badanych narracjach można dostrzec mechanizm wchłaniania jednostki przez strukturę lokującą się bliżej szczytów organizacyjnej hierarchii) (N2: „... *kiedy szedł do Warszawy zabrał ze sobą mnie jako asystentkę...*”, „... *kiedy X. został ministrem pracy poszłam jako jego asystent...*”).

Ostatnie ze zrekonstruowanych doświadczeń konstytuujących awans to *awans oczekiwany*. Badane oczekiwały przesunięcia w górę w strukturze społecznej po spełnieniu jasno określonych kryteriów. Awans nie był dla nich zaskoczeniem. Podsumowując, awans wszystkich badanych kobiet jest rezultatem wytężonej pracy, aktywności własnej (rozumianej chociażby jako demonstrowanie wspólnie podzielanych wartości), uczenia się w wymiarze formalnym i nieformalnym.

## Typy uwarunkowań awansu zawodowego a dominujące reguły uczestnictwa społecznego

Uczestnictwo społeczne badanych kobiet, które przyjmują czynną postawę życiową, jest intensywne, wieloaspektowe. Można jednak, odwołując się do koncepcji J. Piekarskiego, „usytuować” doświadczenia związane zarówno z przebiegiem kariery zawodowej, jak i awansem zawodowym badanych kobiet w poszczególnych polach schematu ze względu na dominującą w ich biografiach regułę uczestnictwa społecznego.

Przyglądając się funkcjonowaniu badanych kobiet w przestrzeni tworzenia rzeczowych warunków rozwoju (tradycyjnie w obszarze sfery przyrodniczej), warto nadmienić, iż w toku analizy odtworzony został obraz jednego z najważniejszych środowisk wychowawczych – rodzin, z których pochodzą badane. Rozpoznano istotne warunki uczestnictwa w środowisku rodzinnym, którym z pewnością podlegały w dzieciństwie, i ich konsekwencje dla późniejszego funkcjonowania Narratorek. W środowisku rodzinnym rozwój badanych był intensywnie stymulowany. Przestrzeń ta stanowi obszar warunków rozwoju, które można określić jako optymalne, i charakteryzuje ją zgodność pomiędzy zasobami badanych kobiet a układem warunków, w jakich funkcjonowały. Nie chcąc szczegółowo omawiać tejże problematyki w niniejszym opracowaniu, warto jednak nadmienić, iż doświadczenia kobiet z tego obszaru stanowią fundament dla przyjętych wzorów uczenia się, funkcjonowania zawodowego na późniejszych etapach biografii.

Na podstawie analizy materiału empirycznego możliwe stało się również zidentyfikowanie doświadczeń biograficznych badanych kobiet, które są związane z uczestnictwem w przestrzeni zawodowej. Jest to niezwykle istotny obszar uczestnictwa społecznego, który lokuje się zwłaszcza w sferze społecznej (przestrzeń określania społecznych możliwości rozwojowych) oraz sferze symboliczno-komunikacyjnej (przestrzeń komunikacyjnej interpretacji zdarzeń). Doświadczenia związane z przebiegiem pracy zawodowej, a zwłaszcza awansem, są trzonem większości poddanych interpretacji narracji. Badanie kobiet, które odniosły formalny sukces zawodowy w różnych obszarach praktyki zawodowej, pozwoliło wyróżnić dwa typy uwarunkowań odnoszenia sukcesu zawodowego (awansowania):

- „awans klasyczny” (jednostka jest zorientowana, co powinna uczynić, jaką aktywność podjąć, aby możliwym stało się przejście na dalszy etap kariery zawodowej i jeśli podejmie działania w tym obszarze, osiąga awans oczekiwany),
- „awans kompetencyjny” (jednostka funkcjonuje w instytucji, w której ma sposobność, aby wykorzystać swoje doświadczenie, kompetencje nabyte w innym miejscu i w sposób twórczy wykorzystywać zmieniające się warunki działania. Transferując swoją wiedzę, umiejętności, które zdobyła w jednym obszarze funkcjonowania zawodowego na inny, poszerza je).

Doświadczenia biograficzne kobiet związane z awansem klasycznym „usytuować” można w przestrzeni społecznych możliwości rozwojowych. W tym wypadku sukces zawodowy osiągnięty został w klasycznych dziedzinach praktyki zawodowej, w których oczekiwania są klarownie określone. Droga rozwoju zawodowego została niejako wyznaczona przez instytucje, w których były zatrudnione kobiety.

Nadrzędnym schematem działania kobiet, których doświadczenia biograficzne związane są z awansem klasycznym, jest aktywne podporządkowywanie się normom obowiązującym w danej dziedzinie.

Szczególnie interesującym jest „awans kompetencyjny”, który mieści się w przestrzeni symboliczno-komunikacyjnej. Realizuje się on w miejscach pracy, w których oczekiwania wobec pracowników nie są w pełni znormalizowane (np. obszar pracy agenta ubezpieczeniowego, redaktora naczelnego ogólnopolskiego dziennika, dyrektora lokalnej stacji telewizyjnej)<sup>3</sup>. Doświadczenia zawodowe związane z awansem kompetencyjnym najpełniej wyrażają się w narracjach w kontekście przemian struktury rynku pracy. W sytuacjach, w których kobiety miały otwarte możliwości działania. Kobiety, których doświadczenia wpisują się w awans kompetencyjny, odnoszą sukces w dziedzinach, w których nie zostały wypracowane wzory działania. Musiały zatem podjąć aktywność, która miała na celu rozpoznanie oraz zrozumienie warunków swego uczestnictwa społecznego, aby następnie mieć sposobność twórczo je modyfikować. Badane nie wiedziały, czego dokładnie się od nich oczekuje, ponieważ został określony tylko nadrzędny kierunek dla ich działań. Znaczenia nie były więc ustalone. Podejmowały zatem liczne działania komunikacyjne mające na celu identyfikowanie, negocjowanie i modyfikowanie znaczeń.

W doświadczeniach kobiet związanych z „awansem kompetencyjnym” dostrzec można dwie orientacje w działaniu (orientacja „służebna”, orientacja przedsiębiorcza). Pierwsza, którą można określić jako „służebna”, wyraża się przede wszystkim w działaniu, które skoncentrowane jest na zidentyfikowaniu i zaspokojeniu potrzeb instytucji, w której zatrudniona jest jednostka, oraz jej przełożonych (troska o jak najodpowiedniejsze zaspokojenie potrzeb instytucji oraz przełożonych, ewentualnie interesariuszy, nawet kosztem rezygnacji z własnych potrzeb, dążeń).

Orientacja przedsiębiorcza w działaniu Narratorek wyraża się między innymi poprzez inicjatywność oraz skłonność do podejmowania ryzyka. Ponadto badane kobiety, które charakteryzują się orientacją przedsiębiorczą, przyjmują postawę odpowiedzialności za swoje życie poprzez dokonywanie wyborów (proaktywność). W toku swojej aktywności zawodowej (lecz nie tylko) chętnie zajmują pozycje strategiczne, co umożliwia im oddziaływanie na struktury, w których funkcjonują między innymi przez inicjowanie i wdrażanie zmian.

Przyglądając się podejmowanym przez badane kobiety działaniom, wyraźnie widać, iż wpisane one są w relację środowisko – jednostka. Badane weszły w nowe środowisko nie w pełni zinstytucjonalizowane, co oznacza, że tworzące je warunki były określone tylko ramowo. Miały zatem sposobność, aby je kształtować, współtworzyć. Warto jednak nadmienić, iż wkroczyły one do już istniejących instytucji powołanych do określonych celów, za którymi stały określone wartości (np. agencja ubezpieczeniowa, polityka, redakcja gazety). Tworząc więc warunki swojego działania, nie kreowały nowych wartości.

<sup>3</sup> W tym miejscu wymienione zostały obszary zawodowe, w których funkcjonują badane kobiety.



Żaden ze zrekonstruowanych wzorów uczestnictwa społecznego nie wyraża się więc w kreacji kulturowej rozumianej jako kreowanie nowych wartości. Nie oznacza to jednak, że badane kobiety nie są twórcze. W ich aktywności dominują bowiem niekonwencjonalne, nieschematyczne działania, będące odpowiedzią na zmieniające się warunki. Ich twórczość wyraża się między innymi w umiejętnym wykorzystywaniu zmieniających się warunków oraz otwartości na zmianę własnego postępowania. Badane kobiety rozwijają istniejące możliwości (np. tworzą zespoły ludzi, którymi z powodzeniem zarządzają, czy tworzą warunki nowego miejsca pracy dla siebie oraz innych – tworząc zespoły, budując relacje oparte na zaufaniu, więzi, twórczym współdziałaniu), jednak same nie tworzą nowych struktur, mających realizować nowe wartości – nadrzędny kierunek ich działań został bowiem określony przez instytucje, w których były zatrudnione. Ich twórczość wyraża się również w tym, iż wykorzystują własne kompetencje do krytycznego, aktywnego przystosowywania się do zmian i kreowania tych zmian poprzez podejmowanie licznych działań, które skoncentrowane są na doskonaleniu siebie i warunków społecznych, w których funkcjonują. Badane to osoby otwarte na wyzwania. Charakteryzuje je twórcza postawa, chęć doskonalenia siebie, zdobywania nowych kompetencji (uczenia się).

## Zakończenie

W perspektywie koncepcji uczestnictwa społecznego J. Piekarskiego doświadczenia związane z aktywnością zawodową można uznać za niezwykle istotne. Warto bowiem podkreślić, iż opowieści o funkcjonowaniu zawodowym kobiet są *de facto* historiami o strategiach kształtowania warunków uczestnictwa społecznego, o nieustannym uczeniu się, o autonomicznych motywach do uczenia się (Knox, 1962; Deci, Ryan 2000), o transformacyjnym przywództwie (Kovjanic, Schuh, Jonas, Quaquebeke, Dick, 2012). Jest to o tyle interesujące, iż kobiety nowoczesne muszą aktywnie przystosowywać się do rynku pracy i stawianych im wymogów kwalifikacyjnych, co jest możliwe właśnie poprzez uczenie się i optymalizowanie warunków własnego uczestnictwa społecznego.

Kończąc warto podkreślić, iż w aktualnej, wciąż zmieniającej się rzeczywistości, „umiejętność czerpania wiedzy w każdym codziennym doświadczeniu edukacyjnym, społecznym i zawodowym, a także sprawne przekładanie jej na umiejętności praktyczne stanowi kluczową współcześnie kompetencję życiową” (Christoph, Krause, 2019). Właśnie tę umiejętność nabyły badane kobiety przede wszystkim w toku swojej aktywności zawodowej.

## Bibliografia

1. Beck U. (2002). *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa: Scholar.
2. Belenky M., Bond L., Weinstock J. (1997). *Women's Ways of Knowing*, New York: Basic Books.
3. Belle F. (2002). Women managers and organizational power, *Women in Management Review*, tom 17, nr 3/4, s 151–156.
4. Campbell P. (2016). *An exploration of influences on the careers of professional women planners* ([https://mro.massey.ac.nz/bitstream/handle/10179/11085/02\\_whole.pdf](https://mro.massey.ac.nz/bitstream/handle/10179/11085/02_whole.pdf), [dostęp: 24.04.2020]).



5. Christoph M., Krause E. (2019). Kariera zawodowa kobiet we współczesnych organizacjach. *Studia Edukacyjne*, nr 53, s. 187–208.
6. Deci E., Ryan R. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior, *Psychological Inquiry*, nr 11(4), s. 227–268.
7. Denzinger A. (1991). Individualisierungsprozesse in den Biographien junger Frauen: Exemplarische Fallanalysen zum Verhältnis von Anforderungen, Ansprüchen und Ressourcen, W: Combe A., Helsper W. (red.), *Hermeneutische Jugendforschung*, Opladen: Westdeutscher Verlag.
8. Domecka M., Mrozowiecki A. (2008). Robotnicy i ludzie biznesu. Wzory karier zawodowych a zmiana społeczna w Polsce, *Przegląd Socjologii Jakościowej*, nr 1, s. 136–155.
9. Firkowska-Mankiewicz A. (1999). *Zdolnym być... – Kariery i sukces życiowy warszawskich trzydziestolatków*, Warszawa: IFIS PAN.
10. Ibarra H., Petriglieri J. (2016). Impossible Selves: Image Strategies and Identity Threat in Professional Women’s Career Transitions, *INSEAD Working Paper*, nr 12.
11. Ivarsson S., Ekehammar B. (2001). Women’s entry into management: Comparing women managers and non-managers. *Journal of Managerial Psychology*, 16(3-4), s. 301–314.
12. Janicki J. (1965). Drogi zawodowe pracowników administracyjno-biurowych, *Studia Socjologiczne*, nr 1.
13. Kovjanic S., Schuh S., Jonas K., Quaquebeke N., Dick R. (2012). How do transformational leaders foster positive employee outcomes? A self-determination-based analysis of employees’ needs as mediating links, *J. Organiz. Behav.*, 33, s. 1031–1052.
14. Knox A., Siogren D. (1962). Motivation to Participate and Learn in Adult Education, *Adult Education Quarterly*, Vol. 12 (4).
15. Kopciwicz L., Rzepecka K. (2009). Uniwersytet, kobiety i władza – o obecności kobiet w okolicach szczytu akademickich hierarchii, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 3, s. 87–104.
16. Malec M. (2008). *Biograficzne uczenie się osób z nabytym stygmatem*, Wrocław: Atut.
17. Marongiu I., Sekehammar B. (2001). Women’s entry into management: comparing women managers and non-managers, *Journal of Managerial Psychology*, tom 16, nr 4, s. 301–314.
18. Miś A. (2006). Kształtowanie karier w organizacji. W: Król, H., Ludwicyński, A. *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Warszawa: PWN.
19. Nowacki T. (2004). *Leksykon pedagogiki pracy*, Warszawa: Wydawnictwo Instytut Technologii Eksploatacji.
20. Ollis T. (2011). Learning in social action: The informal and social learning dimensions of circumstantial and lifelong activists, *Australian Journal of Adult Learning*, Vol. 51 (2).
21. Omair K. (2010). Typology of career development for Arab women managers in the United Arab Emirates, *Career Development International*, tom 15, nr 2, s. 121–14.
22. Peus C., Braun S., Knipfer K. (2015). On becoming a leader in Asia and America: Empirical evidence from women managers, *The Leadership Quarterly*, tom 26, nr 1, s. 55–67.
23. Piekarski J. (2007). *U podstaw pedagogiki społecznej. Zagadnienia teoretyczno-metodologiczne*, Łódź: Wydawnictwo UŁ.
24. Pikula N. (2017). Czynniki różnicujące przebieg kariery zawodowej kobiet i mężczyzn – z perspektywy osób starszych, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, tom 20, nr 2(78).
25. Rokicka E. (1995). *Wzory karier kierowniczych w gospodarce państwowej. Z badań nad ludnością dużego miasta*, Łódź: Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego.
26. Słomczyński K. (red.). (2007). *Kariera i sukces*, Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
27. Suchar M. (2003). *Kariera i rozwój zawodowy*, Gdańsk: Ośrodek Doradztwa i Doskonalenia Kadr.

28. Szymański M. (2010). *Ścieżki kariery studentów socjologii*, Warszawa: Promotor.
29. Tomaszewska – Lipiec R. (2016). Kariera – zdeprecjonowana wartość nowego pokolenia?, *Problemy Profesjologii*, nr 1, s. 47–61.
30. Tomaszewska – Lipiec R. (2016a). Work Transformations and Their Consequences for the Personal Life of Workers, *Chinese Business Review*, nr 5 (15),
31. Urbaniak – Zajac D. (2005). Pedagogiczna perspektywa w badaniach narracyjno–biograficznych, W: Koczanowicz L., *Narracje – (auto) biografie – etyka*, Wrocław : DSWE.

**dr Ewa Arleta Kos** – Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Badań Edukacyjnych



# Aktywność zawodowa a jakość życia osób o zróżnicowanym stopniu i rodzaju niepełnosprawności

Professional activity and the quality of life of people with various degrees and types of disability

**Key words:** quality of life, professional activity, disability.

**Abstract:** The subject of the research is the quality of life of people with various degrees and types of disabilities who are professionally active. A total of 119 people took part in a survey. The respondents comprised of people with physical, somatic and mental disabilities as well as mild and moderate disabilities. Schalock's Sense of Life Quality Questionnaire was used in the Polish adaptation of Juros.

The obtained results show that the studied groups experience a similar average level of overall quality of life. However, within its individual dimensions, the quality of life of people with mobility disabilities and people with moderate disabilities was assessed the lowest.

**Słowa kluczowe:** jakość życia, aktywność zawodowa, niepełnosprawność.

**Streszczenie:** Przedmiotem badań w niniejszym artykule jest jakość życia osób aktywnych zawodowo z różnym stopniem i rodzajem niepełnosprawności. Zbadano łącznie 119 osób, wśród których wyodrębniono grupy badanych z niepełnosprawnością ruchową, somatyczną i psychiczną oraz lekkim i umiarkowanym stopniem niepełnosprawności. Zastosowano *Kwestionariusz Poczucia Jakości Życia* Schalocka w polskiej adaptacji Jurosa. Uzyskane wyniki badań pokazują, iż badane grupy cechuje podobny, przeciętny poziom ogólnej jakości życia, natomiast w ramach poszczególnych jego wymiarów najniżej oceniają jakość życia osoby z niepełnosprawnością ruchową oraz osoby z umiarkowanym stopniem niepełnosprawności.

## Wprowadzenie

Zainteresowanie pojęciem jakości życia i badaniami nad nim pojawiło się w nauce stosunkowo niedawno – w XX wieku, kiedy po raz pierwszy w 1920 r. użył go na gruncie ekonomii A. C. Pigou, zaś po II wojnie światowej weryfikowano je w ramach prowadzonej polityki państw Europy Zachodniej i Stanów Zjednoczonych (Ruževičius, 2014). Dążenie do szczęścia (*pursuit of happiness*) i jakość życia obywateli stanowiła wówczas ważny cel polityki społecznej i ekonomii krajów, które wkroczyły w tym czasie w erę rewolucji naukowo-technicznej (Bullinger, 1997; Theofilou, 2013). Pierwsze badania nad jakością życia prowadzono w kontekście posiadanych dóbr materialnych, takich jak standard wyposażenia mieszkań, ilość posiadanych samochodów, domów czy pieniędzy przeznaczonych na wiek emery-

talny (Tobiasz-Adamczyk, 1996). Do dziś wskaźnik poziomu bytowego jednostki lub grupy społecznej stanowi ważny wyznacznik w badaniach *quality of life* na gruncie ekonomii (Bericat, 2019; Zalewska-Meler, 2009). Jednakże już w latach 60. XX w. zauważono, iż tak rozumiana jakość życia nie jest równoważna z jej intuicyjnym postrzeganiem, dotyczącym poczucia zadowolenia czy szczęścia (Chykhantsova, 2020). Wzrost osiągnięć ekonomicznych nie uczynił członków rozwiniętych społeczeństw bardziej usatysfakcjonowanymi z życia (Dyszkowska, 2010). Od tego czasu zakres tego pojęcia zaczął być dookreślany poprzez bardziej subiektywne wskaźniki odnoszące się do warunków zdrowia i życia jednostki w jej środowisku oraz zaspokojenia jej indywidualnych potrzeb (Peterman, Cella, 2000; Zawisłak, 2011). Jego wielowymiarowość i interdyscyplinarność przyniosły w konsekwencji odmienność rozumienia i pomiaru jakości życia na gruncie nauk społecznych, medycznych, humanistycznych i in. (Straś-Romanowska, Frąckowiak, 2007).

### **Jakość życia osób z niepełnosprawnością**

Jakość życia uwzględniająca fakt występowania niepełnosprawności w życiu człowieka jest obszernym zagadnieniem. Niepełnosprawność rozpatrywana jest w kilku płaszczyznach, które na ogół odnoszą się do trzech podstawowych modeli jej ujmowania: medycznego, społecznego i funkcjonalnego (Charlton, 2000). Definicja zaproponowana przez WHO podkreśla fakt naruszenia stanu zdrowia i traktuje osobę niepełnosprawną jako tę, u której istotne uszkodzenie i obniżenie sprawności funkcjonowania organizmu powodują uniemożliwienie, utrudnianie lub ograniczenie sprawnego funkcjonowania w społeczeństwie, biorąc pod uwagę takie czynniki, jak: płeć, wiek oraz czynniki zewnętrzne (Borkowska, 2012, s. 24). Również w Polsce definicja regulowana przepisami zawartymi w ustawie o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych z 27 sierpnia 1997 r. zaznacza, iż osoba niepełnosprawna to ta, u której stan fizyczny lub/i psychiczny trwale lub okresowo utrudnia, ogranicza albo uniemożliwia wypełnienie zadań życiowych i ról społecznych zgodnie z normami prawnymi i społecznymi, a zwłaszcza zdolności do wykonywania pracy zawodowej, jeśli uzyskały odpowiednie orzeczenie (Dz. U. nr 123, poz. 776). Ustawa ta wprowadziła też stopnie niepełnosprawności: lekki, umiarkowany i znaczny, wskazując przy tym na możliwe formy aktywności zawodowej osoby z niepełnosprawnością.

Uwzględniając fakt naruszenia stanu zdrowia w myśleniu o jakości życia osoby z niepełnosprawnością, warto przytoczyć pojęcie jakości życia uwarunkowanej stanem zdrowia (HRQL) stworzone przez Schipperę i wsp. (Uchmanowicz, Łoboz-Grudzień, 2008), definiowane jako funkcjonalny efekt choroby i jej leczenia odbierany i przeżywany przez pacjenta, rozpatrywany w czterech dziedzinach: stanu fizycznego i sprawności ruchowej, stanu psychicznego, sytuacji społecznej i warunków ekonomicznych oraz doznań somatycznych. Dziedziny te sprawiają, że każdy człowiek, w tym osoba chora, z niepełnosprawnością może doświadczać poczucia optymalnej jakości życia i satysfakcji z niego przy uwzględnieniu swojej sytuacji, możliwości oraz zasobów środowiska.

Ważne kierunki rozumienia jakości życia osób niepełnosprawnych wiążą się również z definicją zdrowia zaproponowaną przez WHO, wskazującą, iż dotyczy ono pełnego dobrostanu fizycznego, psychicznego i społecznego, a nie tylko braku choroby lub niedomagania. Wówczas rozumienie jakości życia związane ze stanem zdrowia obejmowałoby takie obszary, jak życie bez bólu i cierpienia, nadzieja na poprawę, maksymalna samodzielność w obrębie limitów narzucanych przez ciało czy akceptacja posiadanych ograniczeń.

Interesującą perspektywę w postrzeganiu jakości życia osób niepełnosprawnych zaproponował też Schalock (za Juros, 1997, s. 298), według którego poczucie jakości życia jest konstruktem wielowymiarowym, związanym z czterema czynnikami, będącymi głównymi kierunkami jej pomiaru, do których należą: poczucie satysfakcji osoby z jej aktualnej sytuacji, poczucie własnej kompetencji i produktywności, poczucie własnej siły i niezależności oraz poczucie przynależności społecznej i integracji z lokalną społecznością. Ponadto wraz z innymi badaczami Schalock (2002, s. 460) za szczegółowe wskaźniki oceny jakości życia osób niepełnosprawnych uznał: dobry stan emocjonalny, dobry stan materialny, dobry stan fizyczny, rozwój osobisty, autonomię, stosunki interpersonalne, integrację społeczną oraz prawa jednostki oraz zwrócił uwagę, iż poczucie jakości życia osób z niepełnosprawnością jest złożone z tych samych czynników i relacji, które są ważne dla innych ludzi (...); ma wymiar subiektywny i obiektywny, ale jest zasadniczo percepcją indywidualną, która oddaje to, jak osoba doświadcza jakości własnego życia; opiera się na indywidualnych potrzebach, wyborach i kontroli.

Stanowisko to podtrzymują inni autorzy wskazując, iż poczucie jakości życia osób z różnego rodzaju niepełnosprawnościami należy określać tymi samymi wskaźnikami i uwarunkowaniami co u innych. Tym samym może ono być rozpatrywane np. w wymiarze warunków obiektywnych i subiektywnych (Wejnert, 2001), stopniu zaspokojenia potrzeb duchowych i materialnych (Kolman, 2000) lub w kontekście czynników psychospołecznych, fizycznych i socjodemograficznych (Akranavičiūtė, Ruževičius, 2007). Ponadto z uwagi na kryterium rodzaju niepełnosprawności (np. fizyczna, wzrokowa, słuchowa, psychiczna i in.) lub etiologię (wrodzona lub nabyta) (Majewski, 2007) – jakość życia osób będzie miała swoją odmienną specyfikę. Kowalik (2005) zwraca uwagę, iż rozpoznanie jej w powyższych sytuacjach będzie możliwe dopiero po sprawdzeniu takich czynników, jak działania społeczne, stan pomocy czy opieki świadczonej na rzecz tych osób w ich środowisku. Ponadto Michalos (tamże, s. 280–281) proponuje rozpatrzyć wówczas szereg kryteriów rozbieżności, które im są większe, tym bardziej definiują niższą jakość życia osoby z niepełnosprawnością. Kryteria te tworzą m.in. różnice pomiędzy tym, czym aktualnie osoba dysponuje, a tym, czym chciałaby oraz powinna dysponować, pomiędzy tym, co osoba aktualnie ma, a tym, co posiadała w najlepszym okresie swojego życia, w stopniu dopasowania osobistych właściwości (fizycznych, psychicznych i społecznych) do wymagań stawianych przez otoczenie i in. Jakość życia osoby z niepełnosprawnością uwarunkowana stanem zdrowia staje się zatem strukturą złożoną, zależną od szeregu czynników, nadających jej subiektywny wymiar.

## Zawodowy aspekt jakości życia osób niepełnosprawnych

Jednym z parametrów uwzględnianym w opisie i ocenie jakości życia człowieka, w tym doświadczającego niepełnosprawności – jest jego aktywność zawodowa. Praca określa tożsamość, pozycję społeczną i status materialny człowieka. Nadaje jego życiu sens, określa jego rytm i cel. Znaczenie pracy dla jednostki jest rozpatrywane w wielu kategoriach, takich jak: jej funkcja instrumentalna, związana z zaspokojeniem potrzeb materialnych i poczuciem niezależności finansowej, poczucie przynależności do społeczeństwa, poczucie bycia potrzebnym i wartościowym, możliwość samorealizacji i in. (Gorczycka, 2005; Maj, 2007; Poliwczak, 2007; Sękowski, 2006) Aktywność ta od zawsze jest ważnym fundamentem zdrowia psychicznego i samorealizacji (Borek, 2011). Posiada jednak pewną dwubiegunowość, ponieważ z jednej strony niesie z sobą poczucie zadowolenia, wartości, zdrowia, efektywności, przynależności, sprawczości, a z drugiej – choroby, wykluczenia, poniżenia, poczucia bezwartościowości, bezradności. Ta dwubiegunowość może wiązać się w dużym stopniu z poczuciem wysokiej lub niskiej jakości życia. Stąd też różne koncepcje jakości życia, niezależnie od perspektywy jej ujmowania traktują pracę i zadowolenie z niej jako ważny wskaźnik jej pomiaru. Odnosi się to jak najbardziej również do osób z niepełnosprawnością. Praca w ich przypadku nie pozwala na marginalizację czy wykluczenie społeczne, stwarza możliwość rozwoju aspiracji zawodowych, samodzielnego funkcjonowania, doświadczenia więzi z ludźmi oraz daje poczucie użyteczności i sensu życia (Becker-Pestka, 2012; Wołosiuk, 2012).

Jak zauważa Becker-Pestka (2012), rozwiązania prawne oraz zmiany w polityce społecznej w Polsce wprowadzone w latach 90. XX w. przyczyniły się do szeregu zmian w sytuacji społecznej osób z niepełnosprawnością. Z jednej strony umożliwiły im większy dostęp do edukacji, z drugiej nie spowodowały znacznego wzrostu w tej grupie aktywności zawodowej i wkładu w życie publiczne. Ważną rolę odgrywają w tym względzie uwarunkowania społeczne oraz środowiska lokalnego, zwłaszcza odnoszące się do znoszenia szeregu barier przez wykorzystanie dynamicznie rozwijających się nowoczesnych technologii (por. też Polaczek 2017).

Aktywność zawodowa bez wątplenia jest jedną z ważnych form rehabilitacji w życiu osób z niepełnosprawnością, pozwala na kompensację wynikających z niej ograniczeń, a tym samym podnosi jakość życia. Funkcja instrumentalna pracy daje osobie niepełnosprawnej większe poczucie bezpieczeństwa materialnego, sprzyjając podejmowaniu niezależnych działań, dalszemu rozwojowi osobistemu czy decyzji o założeniu rodziny. Pracująca osoba niepełnosprawna ma bardziej uregulowany codzienny tryb życia oraz poczucie prestiżu społecznego i uznania. Praca pozwala jej bardziej identyfikować się z kulturą i grupą społeczną, do której przynależy (Maj, 2007; Poliwczak, 2007).

Jednakże aktywność zawodowa osób z niepełnosprawnością niesie z sobą również szereg problemów. Becker-Pestka (2012, s. 36) wśród czynników, które utrudniają im wejście na rynek pracy wskazuje m.in. nieprawidłowe postawy społeczne,



bariery architektoniczne i komunikacyjne, brak odpowiedniej wiedzy ze strony pracodawców czy też utożsamianie niepełnosprawności z brakiem kwalifikacji, motywacji do pracy lub uzależnieniem od innych. Z kolei Kowalik (2007) zaznacza, że w percepcji cech niepełnosprawnych pracowników większość z nich dotyczy negatywnych aspektów, m.in. takich jak: niskie wykształcenie, mała mobilność, konieczność stałej lub czasowej rehabilitacji, często pogarszający się stan zdrowia, niezdolność do pracy fizycznej, niewystarczające kompetencje miękkie oraz nieadekwatne czy niedostateczne kompetencje „twarde”. Ochonczenko (2008) dodaje do tego problematykę bierności zawodowej osób niepełnosprawnych, której przyczyny nie są jednoznaczne i łatwe do uporządkowania. Wołoskiuk (2012) zauważa, iż jedną z nich może stanowić obawa samej osoby przed utratą świadczeń otrzymywanych z tytułu niepełnosprawności, z kolei Grabek-Kozera (2015) podaje m.in. takie przyczyny, jak: przekonanie, iż nie warto pracować za pieniądze proponowane przez pracodawców, wybór niskiej renty niż niestabilnej umowy o pracę, stan zdrowia, który może uniemożliwić aktywność zawodową, brak umiejętności poruszania się po rynku pracy i in.

Pomimo corocznego wzrostu współczynnika aktywności zawodowej, który zauważa się od 2011 roku w grupie osób niepełnosprawnych w wieku 16–64 lat i który zbliża się obecnie do niemal 30%, nadal jest on niższy od tego wskaźnika w krajach Unii Europejskiej wynoszącego blisko 45–50%. Ponadto pomimo wzrostu wsparcia ze środków publicznych poziomu zatrudniania w tej grupie osób – niepokojącym jest fakt, iż nadal większość osób niepełnosprawnych w wieku produkcyjnym pozostaje trwale poza rynkiem pracy ([www.niepełnosprawni.gov.pl](http://www.niepełnosprawni.gov.pl)). Badania na populacji 1500 osób niepełnosprawnych zrealizowane w 2007 r. przez Pentor Research International w ramach projektu Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej, a dotyczące psychospołecznych uwarunkowań ich aktywności zawodowej wykazały, że u 44% badanych bierność zawodowa ma charakter trwały. Z uwagi na rodzaj niepełnosprawności największą gotowość do podjęcia pracy zaobserwowano u osób z chorobami wewnętrznymi (51%), następnie z niepełnosprawnością wzrokową (49%) i ruchową (42%). Najmniejszą gotowość zawodową wykazano u osób niepełnosprawnych psychicznie (34%) i słuchowo (20%) ([www.pfron.org.pl](http://www.pfron.org.pl)).

Problematyka aktywności zawodowej osób z niepełnosprawnością niesie zatem szereg ważnych kwestii, których nie sposób tutaj omówić. W badaniach dotyczących związku pomiędzy aktywnością zawodową a jakością życia osób niepełnosprawnych zwraca uwagę homogeniczność grup badawczych. Brakuje szerszych porównań uwzględniających zróżnicowany rodzaj i stopień niepełnosprawności. Poniżej zaprezentowano próbę empirycznego opisu jakości życia osób uwzględniającą owe kryteria.

## Metodologia badań

Badania przeprowadzono w grupie 127 osób niepełnosprawnych, z czego do analizy zakwalifikowano 119 osób, w tym 41 osób z niepełnosprawnością rucho-

wą, 43 z niepełnosprawnością somatyczną (przewlekłe choroby kardiologiczne) i 35 z niepełnosprawnością psychiczną (zaburzenia afektywne i schizofektywne). Charakterystykę socjodemograficzną grupy zawarto w tabeli 1.

**Tabela 1. Charakterystyka socjodemograficzna badanych osób**

	Niepełnosprawność ruchowa (N=41)		Niepełnosprawność somatyczna (N=43)		Niepełnosprawność psychiczna (N=35)		OGÓŁEM (N=119)	
	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>PŁEĆ</b>								
Kobiety	19	46	16	37	26	74	61	51
Mężczyźni	22	54	27	63	17	26	66	49
<b>ŚREDNI WIEK BADANYCH</b>	43,38		42,08		40,75		42,07	
<b>WYKSZTAŁCENIE</b>								
Zawodowe	4	10	12	28	16	46	32	27
Średnie	25	61	21	49	17	48	63	53
Wyższe	12	29	10	23	2	6	24	20
<b>STAN CYWILNY</b>								
Panna/kawaler	26	65	6	14	13	37	45	38
Zamężna/zonaty	14	34	30	70	10	29	54	45
Wdowa/wdowiec	1	2	-	-	4	11	5	4
Rozwiedziona/ rozwiedziony	-	-	7	16	8	23	15	13
<b>MIEJSCE ZA-MIESZKANIA</b>								
Wieś	3	7	6	14	4	12	13	11
Małe miasto	3	7	7	16	5	14	15	13
Duże miasto	35	86	30	70	26	74	91	76
<b>STOPIEŃ NIEPEŁ-NOSPRAWNOŚCI</b>								
Lekki	24	58	21	49	21	60	66	55
Umiarkowany	17	42	22	51	14	40	53	45

Źródło: badania własne.

Z danych przedstawionych w tabeli 1 wynika, że w grupie ogółem średni wiek osób badanych wyniósł 42 lata ( $M=42,07$ ), zbadano zbliżony odsetek mężczyzn (49%) i kobiet (51%) oraz najwięcej respondentów (76%) było mieszkańcami dużego miasta. Analiza wykształcenia badanych wykazuje, iż ponad połowa z nich ogółem (53%) posiada wykształcenie średnie, zaś z uwagi na stan cywilny najwięcej respondentów pozostawało w związku małżeńskim (45%). Dane dotyczące stopnia niepełnosprawności pokazują, że w grupie ogółem ponad połowa (55%) posiadała orzeczenie o lekkim stopniu niepełnosprawności. Wszyscy respondenci w okresie przeprowadzania badań byli aktywni zawodowo co najmniej od sześciu miesięcy.

Badania przeprowadzono za pomocą *Kwestionariusza Poczucia Jakości Życia* R.L. Schalocka i K.D. Keitha (1993; tłumaczenie i adaptacja A. Juros, 1997) – do pomiaru ogólnego poczucia jakości życia, które współtworzy suma czterech cząstkowych wymiarów takich, jak: 1. zadowolenie, 2. umiejętność/produktywność, 3. możliwość działania/niezależność i 4. przynależność do społeczeństwa/integracja ze społecznością.

Postawiono następujące pytania badawcze:

1. Jaka jest ocena jakości życia osób aktywnych zawodowo z różnym rodzajem niepełnosprawności?
2. Czy występują różnice w ocenie jakości życia osób aktywnych zawodowo z uwagi na stopień niepełnosprawności?

Do tak postawionych pytań sformułowano następujące hipotezy:

1. Najwyższy poziom jakości życia charakteryzuje aktywne zawodowo osoby z niepełnosprawnością somatyczną, zaś najniższy – respondentów z niepełnosprawnością psychiczną.
2. Występują różnice w ocenie jakości życia osób niepełnosprawnych aktywnych zawodowo z uwagi na stopień niepełnosprawności: wyższa jakość życia cechuje osoby o lekkim stopniu niepełnosprawności.

## Wyniki badań własnych

Poniżej przedstawiono wyniki uzyskane w *Kwestionariuszu Poczucia Jakości Życia* R.L. Schalocka i K.D. Keitha dotyczące ogólnego poziomu jakości życia i tworzących go czterech wymiarów, które poddano analizie z uwagi na kryterium rodzaju oraz stopnia niepełnosprawności osób badanych (gdzie grupa R oznacza respondentów z niepełnosprawnością ruchową, S – somatyczną, zaś P – psychiczną).

Tabela 2. Wyniki ogólne (WO) oraz globalne poczucie jakości życia uzyskane w skalach KPIŻ w badanych grupach osób z niepełnosprawnością

Kwestionariusz PJŻ	Grupa R (n=41)		Grupa S (n=43)		Grupa P (n=35)		ANOVA		Test porównań wielokrotnych Tukeya
	M	SD	M	SD	M	SD	F(2,48)	p<	
<b>Zadowolenie</b>	19,35	3,92	24,82	3,09	22,9	3,07	10,3	.000	R:S***
<b>Produktywność</b>	22,20	7,77	23,77	4,88	16,15	4,30	11,89	.000	R:S***, S:P ***
<b>Niezależność</b>	25,45	2,34	27,2	2,05	21,55	1,28	10,44	.000	S:P***
<b>Integracja</b>	17,45	2,56	23,82	2,52	23,15	2,48	33,96	.000	R:S***, R:P***
<b>Ogólne poczucie JŻ</b>	71,35	5,83	84,1	6,28	83,25	5,43	27,19	.000	R:S***, R:P***

\* $p \leq 0.05$ ; \*\*  $p \leq 0.01$ ; \*\*\*  $p \leq 0.001$ .

Źródło: badania własne.

Dane przedstawione w powyższej tabeli 2 pokazują, iż występują różnice istotne na poziomie statystycznym w ocenie jakości życia osób z różnym rodzajem niepełnosprawności.

Analiza ogólnego wyniku pokazuje, iż we wszystkich badanych grupach respondenci oceniają jakość życia porównywalnie – na poziomie przeciętnym, jednak w jego ramach najniższe poczucie jakości życia cechuje osoby z niepełnosprawnością ruchową ( $M=71,35$ ) i jest ono istotnie niższe zarówno od oceny jakości życia osób z niepełnosprawnością somatyczną ( $M=84,1$ ), jak i psychiczną ( $M=83,25$ ).

W wymiarze Zadowolenie badani również uzyskali wyniki na poziomie przeciętnym, przy czym różnice statystycznie istotne wystąpiły między najniższym wynikiem ( $M=19,35$ ) w grupie osób z niepełnosprawnością ruchową a najwyższym u respondentów z niepełnosprawnością somatyczną ( $M=24,82$ ). Z kolei ocena jakości życia w wymiarze aktywności zawodowej w przypadku kategorii Produktywność pokazuje, iż najniżej oceniają ją badani z zaburzeniami zdrowia psychicznego i jest to wynik niski ( $M=16,15$ ) w porównaniu do przeciętnych ocen uzyskanych w pozostałych grupach respondentów. Analiza wymiaru Niezależności przekonuje, iż największa decyzyjność i samodzielność cechuje osoby z niepełnosprawnością ruchową (wynik wysoki, na poziomie  $M=27,2$ ) w porównaniu do przeciętnych ocen jakości życia w tym względzie u pozostałych respondentów. Najniżej jakość swojego życia na tej płaszczyźnie ocenili badani z niepełnosprawnością psychiczną. Ostatni wymiar: Integracja ze społeczeństwem pokazuje zróżnicowanie ocen: niski wynik uzyskali respondenci z niepełnosprawnością ruchową ( $M=17,45$ ), zaś pozostali respondenci ocenili jakość swojego życia na poziomie przeciętnym.

W tabeli 3 przedstawiono dane z uwagi na kryterium stopnia niepełnosprawności respondentów.

**Tabela 3. Jakość życia osób niepełnosprawnych aktywnych zawodowo a lekki (U) oraz umiarkowany (U) stopień niepełnosprawności**

Kwestionariusz PJŻ		Zadowolenie		Produktywność		Niezależność		Integracja		Ogólne poczucie JŻ	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
<b>Grupa ogółem (N=119)</b>	<b>L (n=66)</b>	22,45	3,66	21,78	4,76	27	3,95	21,33	3,71	82,4	12,85
	<b>U (n=53)</b>	19,32	3,86	20,58	3,84	24	5,06	20,86	4,07	81,8	11,81
<b>Test T</b>	<b>t</b>	-2,91		.54		2,41		-609		-.005	
	<b>p</b>	.003		n.i.		.02		n.i.		n.i.	

Źródło: badania własne.

Dane zawarte w tabeli 3 pokazują, iż respondenci z niepełnosprawnością w stopniu lekkim oraz umiarkowanym podobnie (na poziomie przeciętnym)

oceniają zarówno ogólną jakość swego życia, jak i w takich wymiarach, jak: Produktywność/aktywność zawodowa oraz Integracja ze społeczeństwem. Natomiast odnotowano różnice istotne statystycznie pomiędzy respondentami z obu grup w wymiarze Zadowolenie, w którym niższa ocena ( $M=19,32$ ) cechowała osoby o umiarkowanym stopniu niepełnosprawności oraz w wymiarze Niezależności, w którym wysoki wynik ( $M=27$ ) uzyskały osoby z lekkim stopniem niepełnosprawności, a przeciętny ( $M=24$ ) osoby z umiarkowanym stopniem niepełnosprawności.

Analiza powyższych danych pozwala na częściowe potwierdzenie sformułowanych w artykule założeń. O ile globalne oceny jakości życia nie wykazują znacznego różnicowania z uwagi na przyjęte zmienne: rodzaju oraz stopnia niepełnosprawności, a badanych cechuje przeciętne ogólne poczucie jakości swojego życia, o tyle analiza tworzących go wymiarów w ich kontekście wykazała interesujące odmienności.

Z uwagi na zmienną: rodzaj niepełnosprawności – można zauważyć, iż najniżej w większości wymiarów oceniają jakość swojego życia osoby z niepełnosprawnością ruchową, z kolei osoby z niepełnosprawnością psychiczną najslabiej oceniają swoją satysfakcję z aktywności zawodowej i możliwości bycia samodzielnym, natomiast respondenci z niepełnosprawnością somatyczną uzyskiwali najwyższe wyniki w badanych wymiarach jakości życia, co częściowo potwierdza założenie, iż ocena jakości życia jest na tle innych respondentów najwyższa. Warto ponadto zauważyć, iż respondentów z niepełnosprawnością ruchową, a nie psychiczną cechuje najniższy wynik. Jest to zaskakujące, ponieważ to osoby z zaburzeniami zdrowia psychicznego uzyskują w badaniach na ten temat zwykle najniższe oceny. Być może współcześnie fakt niepełnosprawności ruchowej w mniejszym lub większym zakresie – ale widocznej – staje się w społeczeństwie zdominowanym przez wizerunek atrakcyjności fizycznej istotnym czynnikiem obniżającym jakość życia w porównaniu z zaburzeniami np. nastroju, których często nie widać w kontakcie fizycznym z osobą i co do których wzrasta zrozumienie i tolerancja społeczna.

Z kolei w nawiązaniu do hipotezy drugiej potwierdzono częściowo występowanie różnic w ocenie jakości życia osób o różnym stopniu niepełnosprawności, ale dotyczyło to dwóch wymiarów: poczucia zadowolenia z życia i bycia osobą samostanowiącą, w których niżej jakość życia ocenili respondenci z umiarkowanym stopniem niepełnosprawności.

## Podsumowanie

Pojęcie poczucia jakości życia w odniesieniu do osób niepełnosprawnych często odnosi się do subiektywnej percepcji własnej sytuacji życiowej i niepełnosprawności. Jak wskazują Parchomiuk, Byra (2006), dokonywanie jego pomiaru i uzyskane wyniki mogą stanowić wartościowe dane dla polityki społecznej, edukacji, spraw zatrudnienia osób niepełnosprawnych, a także szeroko pojętej integracji.

Wyniki przedstawione w niniejszym artykule pozwalają na sformułowanie wniosku, iż osoby niepełnosprawne aktywne zawodowo dosyć dobrze oceniają jakość swojego życia. Tym samym pokazuje to, iż praca jest ważną formą rehabilitacji osób niepełnosprawnych. Respondenci wykazywali dobry poziom zadowolenia z życia oraz poczucia integracji ze społeczeństwem. Pewne obniżenia wyników zaobserwowano w kwestii oceny jakości życia dotyczącej aktywności zawodowej i możliwości bycia niezależnym. W świetle uzyskanych danych można ponadto wnioskować, iż niepełnosprawność ruchowa budzi najwięcej trudności dla funkcjonowania osoby na różnych jej płaszczyznach. Z kolei zaskakująco dobry poziom jakości życia cechował badanych z zaburzeniami zdrowia psychicznego, którzy odczuwają dosyć dobry poziom zadowolenia ze swojego życia oraz integracji ze społeczeństwem, jednak nadal wymagają wsparcia w wymiarze aktywności zawodowej i podejmowania niezależnych działań. Badani z niepełnosprawnością somatyczną są na tle pozostałych badanych grup osobami najwyższej oceniającymi poziom jakości własnego życia. Zmienna stopnia niepełnosprawności nie różnicowała w szerszym zakresie uzyskanych danych. Rezultaty niniejszych badań są zgodne z doniesieniami innych autorów, pokazujących, iż jakość życia osób niepełnosprawnych ruchowo, które są aktywne zawodowo, jest zwykle dobrze oceniana (Sieńko-Awierianów i in., 2019). Tym samym dalszej analizy i poszerzonych badań wymaga porównanie oceny jakości swojego życia przez osoby z niepełnosprawnością ruchową i psychiczną w celu wyodrębnienia czynników różnicujących wyjaśniających uzyskane w niniejszych badaniach zróżnicowanie danych.

## Bibliografia

1. Akranavičiūtė D., Ruževičius J. (2007). Quality of Life and its Components' Measurement. *Engineering Economics*, 2 (52), s. 44–49.
2. Becker-Pestka D. (2012). Aktywizacja społeczna i zawodowa osób niepełnosprawnych – problemy i wyzwania. *Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych, Kwartalnik*, nr 4, 29–50.
3. Bericat E., Jiménez-Rodrigo M.J. (2019). *The Quality of European Societies. A Compilation of Composite Indicators*. Springer, Cham.
4. Bullinger M. (1997). Gesundheitsbezogene Lebensqualität und subjektive Gesundheit. Psychotherapie, Psychosomatik, *Medizinische Psychologie*, 47, 76–91.
5. Borek J. (2011). Rynek pracy jako czynnik determinujący dostęp osób niepełnosprawnych do zatrudnienia. W: J. Plak (red.). *Osoby niepełnosprawne. Szanse i zagrożenia godnego funkcjonowania w nowoczesnym społeczeństwie*. Warszawa, Wyd. WSP.
6. Borkowska M. (2012). *Dziecko z niepełnosprawnością ruchową*. Warszawa, Wyd. PZWL.
7. Charlton J. (2000). *Nothing about us without us. Disability oppression and empowerment*. Los Angeles, Wyd. University of California Press.
8. Chykhantsova O. (2020). *The relationship between quality of life and happiness. Happiness And Contemporary Society: Conference Proceedings Volume* (Lviv, March, 20–21, 2020). Lviv: SPOLOM, p. 60–62.
9. Dyszkowska J. (2010). *Jakość życia w perspektywie pedagogicznej*. Kraków: Wyd. Impuls.
10. Gorczycka E. (2005). Psychologiczne i społeczne uwarunkowania aktywizacji zawodowej osób niepełnosprawnych. W: Kurzynowski (red.), *Aktywizacja zawodowa osób niepełnosprawnych*, Warszawa.



11. Grabek-Kozera J. (2015). *Trudności wewnętrzne utrudniające osobom niepełnosprawnym podjęcie pracy*. Lublin AZFFM.
12. <http://www.niepelnosprawni.gov.pl/p,80,rynek-pracy>, [dostęp: 04.05.2020].
13. [https://www.pfron.org.pl/fileadmin/ftp/dokumenty/Badania\\_i\\_analizy/Raport\\_CZESC\\_1z6\\_final.pdf](https://www.pfron.org.pl/fileadmin/ftp/dokumenty/Badania_i_analizy/Raport_CZESC_1z6_final.pdf), [dostęp: 04.05.2020].
14. Juros A. (1997). Poczucie jakości życia osób z niepełnosprawnością a obraz gminy. W: A. Juros, W. Otrębski (red.), *Integracja osób z niepełnosprawnością w społeczności lokalnej*. Lublin: FSCEDS.
15. Kolman R. (2000). Zespoły badawcze jakości życia. *Problemy Jakości*, 2, 2–5.
16. Kowalik S. (2005). Osoby niepełnosprawne i psychologiczne aspekty ich rehabilitacji. W: H. Sęk (red.), *Psychologia kliniczna*, t. 2. Warszawa: Wyd. PWN.
17. Maj K. (2007). O potrzebie badań nad aktywnością zawodową osób z ograniczoną sprawnością. W: A. Brzezińska, Z. Woźniak, K. Maj (red.), *Osoby z ograniczoną sprawnością na rynku pracy*, Warszawa, Wyd. SWPS "Academica", s. 13–22.
18. Majewski T. (2007). Osoby niepełnosprawne – problemy, potrzeby i możliwości zawodowe. W: T. Majewski, C. Miżejewski, W. Sobczak (red.), *Gmina a niepełnosprawność praca zbiorowa. Podręcznik dla samorządów gminnych z zakresu aktywizacji zawodowej i rehabilitacji społecznej osób niepełnosprawnych Krajowa Izba Gospodarczo-Rehabilitacyjna*, ZESZYT 43. Warszawa, s. 11–21.
19. Ochonczenko H. (2008). Gotowość pracodawców do zatrudniania osób niepełnosprawnych. W: B. Pietrulewicz, M.A. Paszkowicz, H. Ochonczenko (red.), Zielona Góra, Wyd. „JM” UZ, s. 82.
20. Parchomiuk M., Byra S. (2006). Rodzaj niepełnosprawności a poczucie jakości życia. W: Z. Palak i in. (red.), *Jakość życia a niepełnosprawność*. Lublin, Wyd. UMCS.
21. Peterman A.H., Cella D. (2000), Quality of life. W: A.E. Kazdin (red.), *Encyclopedia of Psychology*. Vol 6., Oxford.
22. Polaczek E. (2017). Aktywizacja zawodowa niepełnosprawnych poprzez wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych (ICT) w Polsce. *Zeszyty Naukowe Zbliżenia Cywilizacyjne*, XIII (3), s. 86–112.
23. Poliwczyk I. (2007). *Wyrównywanie szans osób niepełnosprawnych na rynku pracy*, Warszawa, KIGR.
24. Ruževičius J. (2014). *Quality of Life and of Working Life: Conceptions and Research, Excellence in Services*, Conference Proceedings, UJM Liverpool, ISBN 9788890432743, s. 318–334.
25. Sienko-Awierianów E., Trubiłko J., Chudecka M. (2019). Wpływ pracy na jakość życia osób niepełnosprawnych intelektualnie zatrudnionych w Międzygminnym Zakładzie Aktywności Zawodowej w Dobrej. *Przedsiębiorczość i zarządzanie*, Tom XX, Zeszyt 10, s.257–272.
26. Schalock R.L., Brown L., Brown R., Cummins R.A., Felce D., Matikka L., Keith K.D., Parmenter T. (2002). *Conceptualization Measurement and Application of Quality of Life for Persons With Intellectual Disabilities: Report of International Panel of Experts*. *Mental Retardation*, vol. 40, nr 6, 457–470.
27. Sękowski A. (2006). Postawy społeczne a poczucie jakości życia osób niepełnosprawnych. W: Z. Palak (red.), *Jakość życia osób niepełnosprawnych i nieprzystosowanych społecznie*, Lublin, Wyd. UMCS.
28. Straś-Romanowska M., Frąckowiak T., (2007). Personalistyczno-egzystencjalna koncepcja poczucia jakości życia a doświadczanie niepełnosprawności. W: M. Flanczewska-Wolny (red.), *Jakość życia w niepełnosprawności – mity a rzeczywistość*. Gliwice–Kraków, Wyd. Impuls, s. 15–24.
29. Theofilou P. (2013). Quality of Life: Definition and Measurement. *Europe's Journal of Psychology*, Vol. 9 (1), 150–162.



30. Tobiasz-Adamczyk B. (1996). Jakość życia w naukach społecznych i medycynie. *Sztuka Leczenia*, 2, 33–40.
31. Uchmanowicz I., Łoboz-Grudzień K. (2008). Quality of life – Definitions and health related questionnaires – A literature review. *Family Medicine and Primary Care Review* 10 (2), 245–252.
32. Wejnert B. (2001). Problematyka subiektywnej i obiektywnej jakości życia w badaniach amerykańskich. A. Wachowiak (red.), W: *Jak żyć? Wybrane problemy jakości życia*. Poznań, Fundacja „Humaniora”
33. Wołoskiuk B. (2012). *Wartość pracy w życiu osób niepełnosprawnych*. Biała Podlaska, Wyd. PWSZ.
34. Zawiślak A. (2011). *Jakość życia osób dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną*. Warszawa: Wyd. Difin.

**dr Katarzyna Nowak** – Katedra Pedagogiki i Psychologii, Wydział Filologiczno-Pedagogiczny, Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny w Radomiu

Anna Bochenek

orcid.org: 0000-0002-7481-1936

Anna Grabowiec

orcid.org: 0000-0002-2096-649X

DOI: 10.34866/pj8t-by24

# Uczeń z chorobą przewlekłą – wyzwanie dla nauczyciela współczesnej szkoły

A student with a chronic disease – a challenge for a modern school teacher

**Key words:** student with chronic disease, chronic diseases, teacher, school.

**Abstract:** In recent years, the population of children and adolescents with chronic diseases has increased, and the results of research clearly show that child's disease is a factor that significantly affects its functioning as a student. This puts teachers in the face of new tasks that require knowledge about chronic diseases. The article presents the results of own research, which illustrate the level of knowledge of physical education teachers necessary to work with children with chronic diseases. The study was conducted among 172 physical education teachers, using the authors' questionnaire. The obtained results indicate that despite the fact that most teachers know the most common symptoms of particular diseases (especially in relation to asthma and diabetes); they have many fears about the participation of a child with a chronic disease in their classes.

**Słowa kluczowe:** uczeń z chorobą przewlekłą, choroby przewlekłe, nauczyciel, szkoła.

**Streszczenie:** W ostatnich latach zwiększa się populacja dzieci i młodzieży z chorobami przewlekłymi, a wyniki badań wyraźnie pokazują, że choroba dziecka jest czynnikiem, który znacznie wpływa na jego funkcjonowanie w roli ucznia. Stawia to nauczycieli wobec nowych zadań, do realizacji których niezbędna jest wiedza o chorobach. W artykule zaprezentowano wyniki badań własnych, dotyczących poziomu wiedzy nauczycieli wychowania fizycznego niezbędnej do pracy z dziećmi z chorobami przewlekłymi. Badania przeprowadzono wśród 172 nauczycieli wychowania fizycznego, wykorzystując autorski kwestionariusz ankiety. Uzyskane wyniki wskazują, że mimo iż większość nauczycieli zna najbardziej typowe objawy poszczególnych chorób oraz czynniki zaostrzające symptomy chorobowe (zwłaszcza w odniesieniu do chorób najczęściej spotykanych, takich jak astma i cukrzyca), to mają oni wiele obaw w związku z uczestnictwem dziecka z chorobą przewlekłą w prowadzonych przez siebie lekcjach.

*Pedagog pracujący z dzieckiem przewlekle chorym musi żywić przekonanie, że dziecko z chorobą jest przede wszystkim dzieckiem, a więc osobą w wieku rozwojowym. [...] Ścisłej mówiąc, nie jest to dziecko „chore”, tylko „z chorobą”. Uświadomienie sobie względności pojęć pomaga w realnym spojrzeniu na dziecko.*

Iwona Konieczna (2010, s. 448)

## Wprowadzenie

Problem występowania chorób przewlekłych u dzieci i młodzieży w wieku szkolnym w ostatnich latach stale narasta. Według danych uzyskanych z Europejskiego Ankietowego Badania Zdrowia (*European Health Interview Survey – EHIS*), przeprowadzonego w Polsce w 2014 roku przez GUS, prawie 27% ogółu badanych dzieci choruje obecnie przewlekłe na co najmniej 1 chorobę. Najczęściej chorują dzieci w wieku 10–14 lat (32%) oraz 5–9-letnie (28%). Oznacza to, że w „przeciętnej” klasie jest co najmniej kilku uczniów z poważnymi problemami zdrowotnymi. U dzieci najczęściej występującymi chorobami przewlekłymi są różnego rodzaju alergie, astma i choroby oka. W mniejszym nasileniu zanotowano występowanie bólów głowy, chorób kręgosłupa, chorób układu sercowo-naczyniowego, nerek i układu moczowego, padaczki, cukrzycy, nowotworów i przewlekłych chorób skóry (*Stan zdrowia...* 2016, s. 64–69). Również wyniki międzynarodowych badań ankietowych *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC)*, monitorujących zachowania zdrowotne polskich nastolatków, pokazują, że liczba uczniów z chorobami przewlekłymi zwiększyła się w ostatnich latach. Stwierdzono, że co piąty uczeń sygnalizował występowanie długotrwałych problemów zdrowotnych, a prawie u 2/3 uczniów z chorobą przewlekłą powodowały one dodatkowe obciążenia, takie jak konieczność stałego przyjmowania leków lub opuszczanie zajęć szkolnych. Rzeczywista skala problemu jest w Polsce większa, jeśli wziąć pod uwagę młodzież, która z powodu choroby nie może uczyć się w normalnym trybie (za: Małkowska-Szkutnik, Mazur, 2011, s. 237).

Naukowcy wskazują na kilka przyczyn tego zjawiska, m.in.:

- postępowanie w naukach medycznych, który zaowocował zwiększeniem przeżywalności dzieci dotkniętych wadami wrodzonymi lub genetycznie uwarunkowanymi zaburzeniami metabolicznymi;
- utrzymanie przy życiu noworodków o bardzo małej masie urodzeniowej;
- wczesne wykrywanie i leczenie niektórych chorób genetycznych i wad wrodzonych;
- zwiększenie skuteczności diagnozy i terapii chorób o wysokim wskaźniku śmiertelności (Van der Lee i in., 2007, s. 2742).

Choroba przewlekła jest czynnikiem, który znacznie wpływa na funkcjonowanie dzieci i młodzieży, a także determinuje rozwój fizyczny, intelektualny, emocjonalny i społeczny. Wyniki badań wskazują, że ryzyko zaburzeń emocjonalnych i zaburzeń zachowania w grupie nastolatków z chorobami przewlekłymi jest 2–4 razy większe niż w grupie ich zdrowych rówieśników (za: Woynarowska, 2010, s. 21–22).

Choroba i różne sytuacje związane z procesem leczenia są dla dziecka źródłem wielu przykrych uczuć, takich jak: lęk, niepokój, złość, smutek, przygnębienie, bezradność czy poczucie osamotnienia. Swoją inność związaną z chorobą dzieci często postrzegają jako swoiste piętno i generalizują ją na całość swojej osobowości. W konsekwencji obniża się ich poczucie własnej wartości i poziom samoakceptacji. Uczniowie z chorobą przewlekłą znacznie gorzej oceniają swój wygląd, zadowole-

nie z życia i samopoczucie niż ich zdrowi rówieśnicy. Frustracja wynikająca z lęku o bycie nieakceptowanym przez kolegów powoduje u nich stopniowe wycofywanie się z kontaktów społecznych, co w konsekwencji pogłębia stres związany ze szkołą. Chore dzieci mają poczucie braku wpływu na zdarzenia, koncentrują się na aktualnej sytuacji i niechętnie myślą o przyszłości (Maciarz, 2001, s. 61; Góralczyk, 2009, s. 15; Małkowska-Szcutnik, Mazur, 2010, s. 166; Woynarowska, 2010, s. 25).

Dla dziecka z chorobą przewlekłą szkoła jest miejscem, w którym poza nauką może rozwijać swoje zdolności i umiejętności, przeżywać radość ze swojej aktywności oraz nawiązywać relacje z innymi dziećmi. Zajęcia z wychowania fizycznego w szkole są dla większości uczniów z chorobami przewlekłymi jedyną zorganizowaną formą ruchu, stąd też całkowite zwolnienia z tych zajęć powinny należeć do rzadkości (Woynarowska 2010, s. 32). Chore dziecko nie zawsze potrzebuje wzmoczonej opieki, ale powinno mieć poczucie bezpieczeństwa i pewność, że w szkole może liczyć na osoby, które wykażą się empatią i zrozumieniem jego potrzeb. Jak zauważa M. Gołubiew-Konieczna (2011, s. 45), wsparcie ucznia z chorobą przewlekłą w funkcjonowaniu szkolnym, przeważnie zakłócanym przez proces choroby, uzależnione jest wyłącznie od życzliwej i przychylniej postawy poszczególnych nauczycieli, co z kolei wiąże się z wiedzą o chorobie i jej wpływie na zachowanie oraz wynikającymi z niej ograniczeniami.

### Metodologiczne podstawy badań własnych

W obliczu tak ważnej roli nauczycieli we wspomaganiu dzieci z chorobami przewlekłymi przedmiotem zainteresowań badawczych podjętych w niniejszej pracy uczyniono zagadnienie dotyczące poziomu wiedzy nauczycieli wychowania fizycznego, niezbędnej do pracy z dzieckiem z chorobą przewlekłą. Problematyka badawcza została sprecyzowana w postaci następujących pytań:

1. Czy badani nauczyciele znają objawy kliniczne i czynniki potęgujące symptomy wybranych chorób przewlekłych?
2. Czy badani potrafią wskazać formy aktywności fizycznej zalecane uczniom z chorobami przewlekłymi?
3. Jaki jest poziom samooceny badanych na temat przygotowania do pracy z uczniem z chorobą przewlekłą?
4. Czy staż pracy badanych nauczycieli różnicuje ich deklarowaną znajomość zagadnień dotyczących wybranych chorób przewlekłych oraz poziom samooceny dotyczącej przygotowania do pracy z uczniem chorym?

Jako narzędzie badawcze zastosowano autorski kwestionariusz ankiety skonstruowanej na potrzeby analizowanych poszukiwań empirycznych. Na przeprowadzenie badań uzyskano zgodę Komisji Etyki Badań Naukowych Akademii Wychowania Fizycznego J. Piłsudskiego w Warszawie.

Analizy dokonano przy użyciu testu chi-kwadrat i testu t-studenta, ponadto obliczono współczynnik korelacji  $C_{kor}$ . Przy weryfikacji analiz użyto współczynnika istotności na poziomie  $\alpha=0,05$ , co pozwoliło uznać za istotne statystycznie zmienne przy  $p<0,05$ .

Udział w badaniach miał charakter anonimowy i dobrowolny. Badania zostały przeprowadzone w grupie 172 nauczycieli wychowania fizycznego różnych typów szkół z województw mazowieckiego, lubelskiego i podkarpackiego, wśród których kobiety stanowiły 46,5%, a mężczyźni 53,5%. Najliczniejszą grupę stanowili nauczyciele ze stażem pracy od 16 do 25 lat (41,3%), najmniej liczną nauczyciele pracujący nie więcej niż 5 lat (12,2%). Na potrzeby niniejszego opracowania dokonano podziału respondentów na dwie grupy ze względu na staż pracy: osoby pracujące 15 lat i mniej oraz nauczyciele ze stażem pracy powyżej 15 lat.

### Analiza i interpretacja wyników badań

Znajomość objawów klinicznych poszczególnych chorób stanowiła punkt wyjścia podjętych poszukiwań empirycznych. Z deklaracji badanych nauczycieli wynika, iż większość z nich zna objawy chorób takich, jak astma i cukrzyca. W przypadku astmy respondenci wymieniali najczęściej: duszności, kaszel, trudności w oddychaniu i szybkie męczenie się, a w przypadku cukrzycy: wzmożone pragnienie, częste oddawanie moczu, senność, nadpobudliwość, osłabienie i zmiany w zachowaniu. W zakresie deklarowanej znajomości objawów klinicznych tych chorób nie odnotowano różnic istotnych statystycznie między porównywanymi grupami. Nieco inaczej przedstawia się sytuacja w przypadku padaczki oraz chorób układu krążenia. Znajomość objawów padaczki deklaruje 71,4% badanych z krótszym stażem pracy oraz 86,3% respondentów pracujących dłużej niż 15 lat. Nauczyciele wymieniali najbardziej typowe symptomy ataku padaczkowego: utratę przytomności i drgawki. W zakresie znajomości objawów klinicznych padaczki i chorób układu krążenia istnieją różnice istotne statystycznie między nauczycielami z krótszym i dłuższym stażem pracy. W odniesieniu do padaczki siła związku między zmiennymi jest niska, natomiast w przypadku chorób układu krążenia można wyraźnie zauważyć, że nauczyciele z krótszym doświadczeniem zawodowym częściej deklarowali niezajomość klinicznych objawów choroby niż ich koledzy pracujący ponad 15 lat. Siłę związku między zmiennymi można określić jako umiarkowaną (tab. 1).

Tabela 1. Znajomość objawów klinicznych poszczególnych chorób przewlekłych

Choroby	Staż pracy badanych							
	≤15 lat				>15 lat			
	znam		nie znam		znam		nie znam	
	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Astma</b>	61	87,1	9	12,9	96	94,1	6	5,9
N=172 df=1 chi kwadrat=2,537 ni								
<b>Cukrzyca</b>	59	84,3	11	15,7	95	93,1	7	6,9
N=172 df=1 chi kwadrat=3,471 ni								
<b>Padaczka</b>	50	71,4	20	28,6	88	86,3	14	13,7
N=172 df=1 chi kwadrat=5,769 C <sub>KOR</sub> =0,25								
<b>Choroby układu krążenia</b>	40	57,1	30	42,9	82	80,4	20	19,6
N=172 df=1 chi kwadrat=10,882 C <sub>KOR</sub> =0,34								

Wiedza dotycząca czynników potęgujących objawy chorobowe pozwala nauczycielowi na bezpieczne dostosowanie form aktywności fizycznej do możliwości dziecka oraz uwzględnianie podczas planowania lekcji związanych z chorobą ograniczeń uczniów. Z wypowiedzi badanych wynika, że najlepiej radzą sobie ze wskazaniem czynników potęgujących objawy astmy i cukrzycy, natomiast nieco słabiej z czynnikami mogącymi nasilić objawy padaczki i chorób układu krążenia. Nauczyciele uważają, że intensywna, źle dobrana aktywność fizyczna może być powodem zaostrzenia objawów chorobowych astmy, cukrzycy oraz chorób układu krążenia. Wśród czynników potęgujących symptomy astmy nauczyciele najczęściej wymieniali przebywanie chorych w dusznych i zakurzonych pomieszczeniach oraz kontakt z alergenem. W odniesieniu do cukrzycy i chorób układu krążenia podawali złą dietę i brak aktywności ruchowej, natomiast w przypadku padaczki – sytuacje, w których choremu towarzyszą silne emocje, narażony jest na urazy głowy oraz poddawany działaniu światła stroboskopowego. Analiza statystyczna wskazuje, że w zakresie deklarowanej znajomości czynników zaostrzających objawy chorobowe istnieją różnice istotne statystycznie między nauczycielami z krótszym i dłuższym stażem pracy. Nauczyciele pracujący dłużej lepiej radzą sobie ze wskazaniem sytuacji, które potencjalnie mogą wpłynąć na pogorszenie samopoczucia ucznia. Siła związku między zmiennymi nie jest jednak wysoka (tab. 2).

Tabela 2. Znajomość czynników potęgujących objawy poszczególnych chorób przewlekłych

Choroby	Staż pracy badanych							
	≤15 lat				>15 lat			
	Znam		Nie znam		Znam		Nie znam	
	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Astma</b>	50	71,4	20	28,8	89	87,3	13	12,7
N=172 df=1 chi kwadrat=6,706 C <sub>KOR</sub> =0,27								
<b>Cukrzyca</b>	40	57,1	30	42,9	81	79,4	21	20,6
N=172 df=1 chi kwadrat=9,869 C <sub>KOR</sub> =0,32								
<b>Padaczka</b>	35	50,0	35	50,0	68	66,7	34	33,3
N=172 df=1 chi kwadrat=4,800 C <sub>KOR</sub> =0,23								
<b>Choroby układu krążenia</b>	37	52,9	33	47,1	71	69,6	31	30,4
N=172 df=1 chi kwadrat=4,985 C <sub>KOR</sub> =0,24								

Aktywność fizyczna stanowi jeden z ważniejszych czynników zarówno w profilaktyce chorób, jak i w procesie terapeutycznym. Umiejętność wskazania bezpiecznych ćwiczeń oraz form aktywności, które poprawią samopoczucie psychofizyczne ucznia, stanowi istotny element kompetencji nauczyciela wychowania fizycznego. Z wypowiedzi respondentów wynika, że większość z nich potrafiłaby dobrać formę aktywności ruchowej do schorzenia ucznia. Jedynie w przypadku ucznia z padaczką 55,7% badanych nauczycieli z grupy o krótszym stażu pracy przyznaje, że nie potrafiliby dostosować ćwiczeń do ucznia z tym problemem zdrowotnym.

W swoich wypowiedziach badani zwracali uwagę na fakt, że w przypadku ucznia chorego na astmę niekorzystne jest stosowanie długotrwałych i intensywnych wysiłków fizycznych, a w przypadku dzieci z cukrzycą konieczne jest kontrolowanie poziomu cukru. W zakresie deklarowanej znajomości form ruchu odpowiednich dla uczniów z astmą, cukrzycą i padaczką stwierdzono różnice istotne statystycznie między porównywanymi grupami nauczycieli (tab. 3).

**Tabela 3. Znajomość form aktywności fizycznej zalecanych uczniom z chorobami przewlekłymi**

Choroby	Staż pracy badanych							
	≤15 lat				>15 lat			
	Znam		Nie znam		Znam		Nie znam	
	N	%	N	%	N	%	N	%%
<b>Astma</b>	48	68,6	22	31,4	87	85,3	15	14,7
N=172 df=1 chi kwadrat=6,875 $C_{KOR}=0,28$								
<b>Cukrzyca</b>	43	61,4	27	38,6	89	87,3	13	12,7
N=172 df=1 chi kwadrat=15,514 $C_{KOR}=0,41$								
<b>Padaczka</b>	31	44,3	39	55,7	76	74,5	26	25,5
N=172 df=1 chi kwadrat=16,130 $C_{KOR}=0,41$								
<b>Choroby układu krążenia</b>	41	58,6	29	41,1	74	72,5	28	27,5
N=172 df=1 chi kwadrat=3,606 ni								

Samoocena przygotowania nauczyciela do pracy z dzieckiem z chorobą przewlekłą jest wyrazem gotowości do realizacji zadań związanych z tą pracą. Skierowano zatem do badanych nauczycieli pytanie o to, na ile czują się do niej przygotowani, a także jak oceniają swoje przygotowanie do udzielenia pierwszej pomocy uczniowi, który tego potrzebuje. Analiza odpowiedzi respondentów w aspekcie stażu pracy dowodzi, iż nauczyciele pracujący więcej niż 15 lat czują się lepiej przygotowani zarówno do pracy z uczniem z chorobą przewlekłą, jak i do udzielenia pierwszej pomocy. W pierwszym przypadku różnica między porównywanymi grupami jest istotna statystycznie. Należy zauważyć, iż w pięciopunktowej skali respondenci z dłuższym czasem pracy uzyskiwali wyniki nieco powyżej 3,0, a badani pracujący 15 lat i mniej w przypadku samooceny przygotowania do pracy uzyskali stosunkowo niski wynik 2,64 (tab. 4).

**Tabela 4. Samoocena przygotowania respondentów do pracy z dzieckiem z chorobą przewlekłą oraz do udzielenia pierwszej pomocy**

Kategorie	Staż pracy	M	SD	t	p
<b>Przygotowanie do pracy</b>	≤15 lat	2,64	0,95	3,908	0,001
	>15 lat	3,11	0,61		
<b>Przygotowanie do udzielenia pierwszej pomocy</b>	≤15 lat	3,17	0,78	1,290 ni	0,2
	>15 lat	3,31	0,66		



Badanych nauczycieli poproszono również o wymienienie dostrzeganych przez nich trudności dotyczących pracy z uczniem przewlekle chorym oraz o podanie źródeł czerpania wiedzy na temat chorób przewlekłych. Respondenci najczęściej wskazywali, że pracę z dzieckiem z chorobą przewlekłą utrudnia im brak wiedzy dotyczącej poszczególnych chorób (84,3%) i co za tym idzie – brak umiejętności dostosowania ćwiczeń do specyfiki choroby (72,1%). Stosunkowo często podkreślali również kwestię takiej organizacji zajęć, aby jednocześnie wszystkie dzieci mogły brać w nich udział (58%), a także fakt braku współpracy z rodzicami i pielęgniarką szkolną (32,6%).

Rozpatrując deklaracje badanych dotyczące źródeł czerpania wiedzy na temat chorób przewlekłych, warto zwrócić uwagę, że najczęściej wskazań dotyczyło własnych doświadczeń nauczycieli, wynikających z ich dotychczasowej pracy. Połowa badanych wskazała na literaturę fachową, a 42% zadeklarowało, że informacje o chorobach czerpie z rozmów z rodzicami chorych uczniów. Jedynie 23,8% badanych przyznało, że zdobyło taką wiedzę w trakcie studiów.

## Podsumowanie

Uczeń z chorobą przewlekłą stanowi poważne wyzwanie dla całego systemu edukacyjnego, a jego funkcjonowanie na lekcjach wychowania fizycznego to jeden z istotniejszych aspektów tego problemu. Niezwykle ważna wydaje się zatem znajomość problematyki dotyczącej funkcjonowania w szkole dzieci z różnymi chorobami przewlekłymi przez nauczycieli wychowania fizycznego. Tylko wiedza o danym schorzeniu może uchronić nauczyciela przed irracjonalnym lękiem związanym z kontaktem z chorym uczniem lub przed bagatelizowaniem jego dolegliwości chorobowych.

Z zaprezentowanych w niniejszym artykule badań wynika, że większość badanych zna najbardziej typowe objawy poszczególnych chorób oraz czynników zaostrzających symptomy chorobowe, zwłaszcza w odniesieniu do chorób najczęściej spotykanych, czyli astmy i cukrzycy. Wciąż jednak pozostaje bardzo zauważalna, bo często sięgająca powyżej 30%, grupa badanych, którzy nie potrafią wymienić symptomów choroby ani czynników, które mogą je spotęgować. Najgorzej sytuacja ta przedstawia się w grupie nauczycieli z krótszym doświadczeniem zawodowym – duży odsetek nie jest w stanie wymienić ani jednego typowego dla danej choroby objawu czy też wskazać czynników, które potencjalnie mogłyby zaszkodzić choremu.

Nauczyciele doceniają rolę aktywności fizycznej w życiu osób z chorobami przewlekłymi, zwracając uwagę na to, że jest ona istotna zarówno w przypadku cukrzyków, jak i osób z chorobami układu krążenia. Ponad połowa badanych potrafi prawidłowo wskazać formy aktywności fizycznej, stosowne dla uczniów z poszczególnymi chorobami przewlekłymi, co nie zmienia faktu, że bardzo liczna grupa nauczycieli deklaruje, iż nie potrafią dostosować formy aktywności do choroby dziecka. Dotyczy to zwłaszcza nauczycieli pracujących 15 lat i mniej.

Wyniki badań dowodzą, że nauczyciele wychowania fizycznego mają wiele obaw w związku z uczestnictwem dziecka przewlekle chorego w ich lekcjach – obawy te wynikają głównie z nieznamomości specyfiki chorób. Przygotowanie nauczycieli do udzielenia pierwszej pomocy przedmedycznej w sytuacji pojawienia się objawów wymagających natychmiastowej interwencji również nie przedstawia się imponująco. Jedynie 23,8% badanych deklaruje, że wiedzę przydatną do pracy z dzieckiem z chorobą przewlekłą zdobyło podczas kształcenia w uczelni wyższej. Niemal wszyscy badani deklarują, iż odczuwają potrzebę pogłębiania swojej wiedzy na temat pracy z dzieckiem z chorobą przewlekłą.

Przedstawione wyniki badań wyraźnie wskazują, że w związku z coraz większą liczbą uczniów z chorobami przewlekłymi, a także realizacją przepisów dotyczących zastąpienia zwalniania ucznia z ćwiczeń na lekcjach wychowania fizycznego na rzecz wyeliminowania jedynie tych elementów, których dziecko nie jest w stanie wykonać ze względu na swoje ograniczenia związane ze stanem zdrowia, programy kształcenia nauczycieli wychowania fizycznego wymagają weryfikacji. Istnieje wyraźna konieczność rozpoznania potrzeb czynnych zawodowo nauczycieli wychowania fizycznego w zakresie ich pracy z uczniem z chorobą przewlekłą oraz stworzenia oferty w postaci specjalistycznych szkoleń i kursów, które pomogłyby im uzupełnić ewentualne braki w tym zakresie.

*Praca naukowa finansowana ze środków budżetowych Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego na naukę w latach 2017–2018 jako projekt badawczy DS.251 Akademii Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego w Warszawie, Wydział Wychowania Fizycznego i Sportu w Białej Podlaskiej.*

## Literatura:

1. Gołubiew-Konieczna M. (2011). Dzieci i młodzież przewlekle chora w systemie polskiej oświaty – próba oceny, W: B. Antoszevska (red.), *Dziecko przewlekle chore – problemy medyczne, psychologiczne i pedagogiczne*, Wydawnictwo Edukacyjne „AKAPIT”, Toruń, s. 40–54.
2. Góralczyk E. (2009). *Dziecko przewlekle chore. Psychologiczne aspekty funkcjonowania dziecka w szkole i przedszkolu*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa.
3. Konieczna I. (2010). Wychowanek – pacjent w zakładzie leczniczym w dyskursie pedagogicznym, *Podstawy Edukacji*, nr 3, s. 435–449.
4. Maciarz A. (2001). *Psychoemocjonalne i wychowawcze problemy dzieci przewlekle chorych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
5. Małkowska-Szcutnik A., Mazur J. (2011). Funkcjonowanie w szkole uczniów z chorobą przewlekłą, *Problemy Higieny i Epidemiologii*, nr 92(2), s. 232–240.
6. Mazur J., Małkowska-Szcutnik A. (2010). Choroby przewlekłe a postrzeganie wymagań szkolnych przez uczniów 11–15-letnich w Polsce, *Medycyna Wieku Rozwojowego*, nr 2, s. 160–168.
7. Stan zdrowia ludności Polski w 2014 roku, [online:] <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/zdrowie/zdrowie/stan-zdrowia-ludnosci-polski-w-2014-r-6,6.html>, s. 64–69, [dostęp: 25.04.2018].
8. Van der Lee J.H., Mokkink L.B., Grootenhuys M.A., Heymans H.S., Offringa M. (2007). Definitions and measurement of chronic health conditions in childhood: a systematic review, *JAMA*, nr 297(24), s. 2741–2751.

9. Woynarowska B. (2010). Wpływ chorób przewlekłych na rozwój, zachowania i sytuację szkolną dzieci i młodzieży, W: taż (red.), *Uczniowie z chorobami przewlekłymi. Jak wspierać ich rozwój, zdrowie, edukację*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 19–41.

**dr Anna Bochenek** – Akademia Wychowania Fizycznego J. Piłsudskiego w Warszawie, Wydział Wychowania Fizycznego i Sportu w Białej Podlaskiej

**dr Anna Grabowiec** – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Wydział Pedagogiki i Psychologii



# Konferencje, recenzje, informacje

## Zintegrowany System Kwalifikacji – nowe spojrzenie na rolę doradztwa zawodowego. Rekomendacje dotyczące roli doradztwa zawodowego w kontekście wspierania polityki na rzecz uczenia się przez całe życie z uwzględnieniem zasobów ZSK

Gola W., Kamieniecka M., Michalik S.  
IBE, Warszawa 2020.

Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie w ramach projektu *Włączanie kwalifikacji innowacyjnych i potrzebnych społecznie do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji oraz ograniczenie barier w rozwoju ZSK przez wspieranie interesariuszy systemu na poziomie krajowym i regionalnym* współfinansowanego przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego wydał publikację, w której zawarł rekomendacje dotyczące roli doradztwa zawodowego w kontekście wspierania polityki na rzecz uczenia się przez całe życie z uwzględnieniem zasobów Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji (ZSK).



Głównymi odbiorcami, do których adresowana jest publikacja, są doradcy zawodowi, a także każda jednostka, która przyczynia się do realizacji założeń polityki uczenia się przez całe życie z wykorzystaniem możliwości, jakie daje ZSK.

Autorzy we *Wstępie* wyraźnie podkreślili, że *podjęli się próby wskazania działań, jakie warto i można podejmować w obszarze szeroko rozumianego doradztwa zawodowego w celu zwiększenia możliwości korzystania z rozwiązań tworzonych w ramach ZSK.*

W ocenie autorów do zadań doradcy zawodowego należy m.in. upowszechnianie znaczenia idei uczenia się przez całe życie oraz jej wdrażanie wśród osób dorosłych korzystających z poradnictwa zawodowego. Wsparciem w realizacji danego zadania mogą być rozwiązania oferowane przez ZSK.

Z treści zawartych w publikacji Czytelnicy mogą się m.in. dowiedzieć:

- 1) Czym jest ZSK? Jakie są jego założenia?
- 2) Jakie są bariery związane z korzystaniem z rozwiązań oferowanych przez ZSK?
- 3) Jakie są propozycje działań ukierunkowanych na zwiększenie powszechności dostępu do końcowych odbiorców ZSK?
- 4) Dlaczego należy tworzyć Centra informacji LLL?
- 5) Jak zmienia się rola doradcy zawodowego w pracy z klientem w świetle uczenia się przez całe życie?
- 6) Czym jest poradnictwo całościowe?
- 7) Co kryje się pod pojęciem „proces walidacji”?

- 8) Jak w innych państwach Unii Europejskiej doradcy zawodowi wspierają klientów w fazie przygotowania do procesu walidacji, niepowodzenia lub częściowego potwierdzenia efektów uczenia się?
- 9) Dlaczego warto tworzyć Centra Poradnictwa Całozyciowego?
- 10) Czym jest Metoda Bilansu Kompetencji? Dlaczego warto ją wykorzystywać w poradnictwie zawodowym?

Resumując, jeśli jesteś zainteresowany pozyskaniem odpowiedzi na powyższe pytania i nie tyko, to zachęcam do lektury publikacji.

dr Mirosław Żurek (ŁUKASIEWICZ – ITeE)

---

## Raport OECD: Kształcenie zawodowe w dobie kryzysu: Budowanie fundamentów dla odpornych systemów edukacji zawodowej i szkoleń

W sytuacji epidemii Koronawirusa szkoły są zamknięte niemal na całym świecie dla 1,6 mld uczniów (ponad 90% uczących się) ze wszystkich poziomów edukacji, w tym także kształcenia zawodowego. Wiele państw stworzyło lub dostosowało platformy cyfrowe, tak aby możliwie sprawnie zastąpić stacjonarne formy kształcenia i oceny. Niemniej jednak systemy kształcenia w miejscu pracy, a zwłaszcza przygotowanie zawodowe realizowane w dużej mierze u pracodawców są znacznie trudniejsze w przypadku nauczania i oceniania na odległość. Większość szkół i zakładów pracy zawiesiło prowadzenie nauki zawodu, a działanie systemów kształcenia zawodowego wyraźnie zostało zakłócone.

Koronawirus w wyraźny sposób dotknął także gospodarkę, co z kolei wpłynie na liczbę adeptów przygotowania zawodowego na świecie, zwłaszcza w takich branżach, jak turystyka, gastronomia i hotelarstwo. Wyzwania te mogą zostać wykorzystane jako wskazówki do wzmocnienia funkcjonujących systemów kształcenia zawodowego i szkoleń.

W Raporcie OECD pn. *VET in a time of crisis: Building foundations for resilient vocational education and training systems* dokonano analizy reakcji poszczególnych państw i ich systemów kształcenia na sytuację pandemii COVID-19 oraz dobrych praktyk, jakie zostały wypracowane i powinny być jak najszybciej upowszechniane w innych krajach.

Eksperci OECD wskazują na fakt, iż w przypadku większości zawodów, treści teoretyczne mogą być przekazywane on-line, jednakże jeśli chodzi o praktykę, to realizacja zajęć praktycznych jest niemal niemożliwa w tej formie ze względu na brak dostępu ucznia do narzędzi, materiałów, maszyn i sprzętu. W przypadku innych profesji powiązanych z dodatkowymi obostrzeniami związanymi z ochroną zdrowia, gdzie pojawia się zwiększone ryzyko zakażenia, w niektórych krajach wprowadzono wręcz zakazy prowadzenia praktycznej nauki zawodu dla uczniów szkół medycznych.

Raport OECD stanowi więc syntetyczną diagnozę stanu rozwiązań wprowadzanych w różnych krajach i na różnych kontynentach – wraz z zaleceniami opartymi na przykładach dobrych praktyk, szczególnie z państw Commonwealth i Skandynawii, choć nie brakuje także propozycji z Korei Południowej (inicjatywa STEP, gdzie na jednej platformie udostępnionych jest ponad 300 kursów on-line) czy Francji (kursy on-line dla realizacji modułów zawodowych z podstaw programowych) lub Holandii, gdzie umożliwia się prowadzenie kształcenia w małych kilkusobowych grupach dla uczniów, którzy nie mają wystarczającego dostępu do zasobów cyfrowych. Na tej samej zasadzie szkoły umożliwiają odbywanie zajęć w zakładach pracy, jeśli znajduje się tam wolny komputer lub laptop z dostępem do Internetu.

Jak wspomniano powyżej, recesja gospodarcza uwidoczniła się szczególnie w branżach związanych z turystyką i spędzaniem wolnego czasu, co sprawiło, że zakłady pracy zostały zamknięte, a w ślad za tym niemożliwe jest odbywanie staży i praktyk. Pomimo ogłaszania programów dotyczących odmrażania gospodarki wciąż należy spodziewać się spadku liczby adeptów nauki zawodu w nadchodzącym roku szkolnym, co może wynikać z niepewności dotyczącej samego dostępu do miejsc praktycznej nauki zawodu, jak również faktu, że programy nauczania mogą być w przyszłości w większym stopniu realizowane w drodze on-line.

Być może zjawiska te będą obserwowane jedynie krótkoterminowo, jednakże na tę chwilę nie możemy mieć co do tego całkowitej pewności. Tym bardziej warto więc zapoznać się z analizą ekspertów OECD i rozważyć wprowadzenie niektórych rozwiązań do naszego systemu.

Więcej informacji:

[https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=132\\_132718-fdwmrqsgmy&title=VET-in-a-time-of-crisis-Building-foundations-for-resilient-vocational-education-and-training-systems-](https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=132_132718-fdwmrqsgmy&title=VET-in-a-time-of-crisis-Building-foundations-for-resilient-vocational-education-and-training-systems-)

dr Andrzej Stępnikowski (ŁUKASIEWICZ – ITeE)

## Wyzwania dla polityki społecznej w kontekście pandemii koronawirusa

Z wielkim uznaniem dla zespołu redakcyjnego i autorów tekstów z radością rekomendujemy nową publikację pt. *Wyzwania dla polityki społecznej w kontekście pandemii koronawirusa*, która ukazała się w serii Biblioteka Instytutu Spraw Społecznych. Redaktorami książki są: Norbert G. Pikuła, Mirosław Grewiński, Ewelina Zdebska, Wojciech Glac. Wydana ona została pod patronatem Polskiego Towarzystwa Polityki Społecznej.





Publikacja w całości poświęcona jest bieżącej problematyce, związanej z epidemią SARS-CoV2 i jej konsekwencjami dla życia społecznego, w tym również dla edukacji. Jak podkreślają redaktorzy, *Polityka społeczna w czasach kryzysu wymaga specjalnej uwagi – także badaczy – będąc zagadnieniem szczególnie interesującym, mającym bezpośrednie przełożenie na codzienne funkcjonowanie różnych grup społecznych, oczywiście w różnym stopniu. Powstanie niniejszej publikacji możliwe było dzięki badawczemu zaangażowaniu autorów. Cechą szczególną prezentowanych badań jest to, że były prowadzone w okresie trwania pandemii, podobnie jak ich opracowanie i przesłanie do redaktorów książki. Opracowanie stanowi przegląd najważniejszych obszarów polityki społecznej, które zostały przez autorów poddane analizie w związku ze stanem pandemii, biorąc pod uwagę jej wpływ na funkcjonowanie państwa i społeczeństwa. Jest ono unikalnym w chwili wydania opracowaniem przeglądowym, na które składają się teksty przedstawicieli różnych dyscyplin nauki: pedagogiki, nauk o polityce i administracji, zarządzania, prawa i pracy socjalnej.*

Redakcja „Edukacji Ustawicznej Dorosłych” poleca czytelnikom książkę z intencją, że przyczyni się do rozwoju dyskursu naukowego o trudnych doświadczeniach wywołanych sytuacją pandemii w perspektywie działań, jakie stoją przed polityką społeczną i pracą socjalną w nowych warunkach, w których przyszło nam żyć. Żywimy również nadzieję, że publikacja będzie inspiracją dla podjęcia analogicznego dyskursu naukowego na łamach naszego czasopisma z ukierunkowaniem na szeroko rozumianą edukację dla przeciwdziałania skutkom koronawirusa.

Książka w formie e-book'a dostępna jest pod adresem:

[https://iss.up.krakow.pl/wp-content/uploads/sites/13/2020/06/e-book\\_biss\\_xi-1.pdf](https://iss.up.krakow.pl/wp-content/uploads/sites/13/2020/06/e-book_biss_xi-1.pdf)

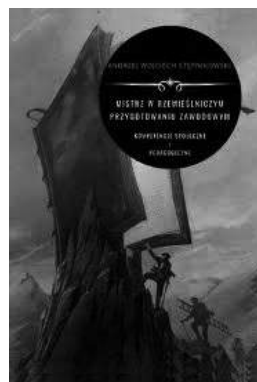
*dr Krzysztof Symela (ŁUKASIEWICZ – ITeE)*

---

## **Mistrz w rzemieślniczym przygotowaniu zawodowym. Kompetencje społeczne i pedagogiczne**

Andrzej Wojciech Stępnikowski

Początek roku 2020 przyniósł publikację monografii autorstwa dr. A.W. Stępnikowskiego podejmującej temat rzemieślniczego przygotowania zawodowego. Autor poświęca szczególną uwagę kompetencjom społecznym i pedagogicznym, wymaganym od „mistrzów” w zawodzie, a więc osób uczestniczących w rzemieślniczym przygotowaniu zawodowym czeladników. Wskazuje na rolę, a właściwie misję, jaką mistrzowie mają do spełnienia, przygotowując młode kadry „fachowców”, będąc dla nich mentorami, autorytetami, „duchowymi opiekunami”.



Kompetencje pedagogiczne mistrzów w zawodzie autor zestawił z kompetencjami nauczycieli, profilami mistrzów w innych krajach oraz Polską Ramą Kwalifikacji. Pozwoliło to na wskazanie obszaru luk kompetencyjnych w standardzie wymagań egzaminacyjnych mistrzów. Odnosząc się do ustaleń Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, autor zaproponował uzupełnienie wzoru standardu o kompetencje informatyczne i kompetencje współdziałania. Oparł swoje wnioski na wynikach badań własnych, charakteryzujących się silnym uzasadnieniem metodologicznym, wykonanych m.in. z wykorzystaniem standaryzowanego narzędzia badań psychologicznych: Kwestionariusza Kompetencji Społecznych „KKS-D”. Dodatkowej wiarygodności wynikom nadaje ujęta w publikacji ich wnikliwa analiza statystyczna.

Monografia powstała jako rozwinięcie pracy doktorskiej autora „Kompetencje mistrza w rzemieślniczym przygotowaniu zawodowym” przygotowanej pod kierunkiem dr hab. Urszuli Jeruszki, prof. APS oraz dr. inż. Krzysztofa Symeli (Sieć Badawcza Łukasiewicz – ITeE; promotor pomocniczy). W sposób bezpośredni odwołując się do relacji mistrz – uczeń, A.W. Stępnikowski odnosi się do teorii kształcenia zawodowego, kształcenia ustawicznego, wychowania przez pracę. Publikacja przeznaczona jest dla szerokiego grona odbiorców związanych z kształceniem ustawicznym i zawodowym.

*dr Jolanta Religa (ŁUKASIEWICZ – ITeE)*

## Zdalne kształcenie akademickie dorosłych w czasie pandemii

W nowościach Wydawnictwa DiG pojawiła się nowa książka *Zdalne kształcenie akademickie dorosłych w czasie pandemii* pod redakcją naukową Jakuba J. Czarkowskiego, Mariusza Malinowskiego, Marcina Strzelca, Macieja Tanasia.

Jak informuje wydawca, autorzy monografii to wybitni naukowcy i kreatywni nauczyciele akademicy, którzy mają duże doświadczenie w korzystaniu z mediów cyfrowych w pracy dydaktycznej. W swoich tekstach oprowadzają nas po tej nowej rzeczywistości kształcenia zdalnego jako dominującej obecnie formie edukacji. Książka jest monografią niezwykle dokładnie i wielowymiarowo opisującą uwarunkowania edukacji zdalnej. Uświadamia nam, że oto jesteśmy świadkami i uczestnikami „przeniesienia” działań edukacyjnych ze świata realnego do świata on-line, a nowoczesne technologie kreują to nowe środowisko nauczania — wirtualną klasą, szkołą i uniwersytet. Autorzy przedstawiają plusy i minusy tej nowej sytuacji. Zwracają uwagę na zasadniczą kwestię, która zmieniła zakres i sposób komunikacji — a mianowicie dystans, do którego zostaliśmy przez nową sytuację zmuszeni. Wszak podstawą edukacji jest przecież relacja i nawiązywanie kontaktu. Z tego właśnie powodu przemianie uległo również samo



pojęcie i formy instytucji edukacyjnej. To co do tej pory było rozważane jedynie jako możliwość, innowacyjne podejście, eksperyment w nieokreślonej bliżej przeszłości, nagle, z dnia na dzień, stało się faktem i koniecznością. Nie zadaje się już pytań, czy korzystać z nowych technologii, ale jak to robić w zdalnym nauczaniu. Praca w szkołach i na uczelniach została przeniesiona do świata cyberprzestrzeni. Pojawiły się też nowe wyzwania — jak zorganizować na nowo proces edukacji akademickiej? Jak zaprojektować zajęcia w sieci? Trwa dyskusja na temat tego, jak może i powinna zmienić się edukacja? Jak odpowiedzieć na pojawiające się problemy?

Omawiana monografia podkreśla znaczenie nowych technologii w edukacji zdalnej, w której intensywnie wykorzystuje się konwergujące z Internetem: telewizje cyfrowe, aparaty cyfrowe, dyktafon cyfrowy, odtwarzacze MP3 i MP4, kamery cyfrowe, telefony komórkowe (smartfony), komputery stacjonarne, laptopy, tablety, nawigacje GPS i konsole do gier wideo.

Redakcja „Edukacji Ustawicznej Dorosłych” poleca swoim czytelnikom i autorom tekstów tę niezwykle inspirującą do działania, badań i debaty naukowej monografię.

Książki jest dostępna w Wydawnictwie DiG pod adresem:  
<http://www.dig.pl/index.php?s=karta&id=1450>

*dr Krzysztof Symela (ŁUKASIEWICZ – ITeE)*

# Contents

## Commentary

- Krzysztof Franciszek Symela:** Building a lifelong learning culture and a tradition of investing in skills development..... 7
- 

## Problems of adult education in Poland and in the world

- Ekkehard Nuissl, Ewa Przybylska:** Certificates in German lifelong learning system. Experiences and perspectives ..... 9
- Marcin Muszyński:** New ways of generating knowledge – selected implications for scientific research ..... 25
- Małgorzata Kowalska, Zoltán Pete, István Vidovszky:** National and European skills competitions – Hungarian experience ..... 35
- 

## Adult learning

- Norbert G. Piķuła:** Educational activity of selected institutions for the elderly ..... 53
- Krzysztof Zajdel:** Social and cultural activity of retired teachers..... 65
- Aldona Małyska:** Old age in social perception ..... 79
- Katarzyna Białożył:** Learning activity of women aged 90+ ..... 97
- 

## Competences, qualifications and skills

- Olga Jabłonko:** Axiological competences of a vocational counselor at work with socially maladjusted youth ..... 111
- Krzysztof Brzostek, Anna Walulik:** Between assumed and desired competences of managers. Preliminary results of research in the hotel industry ..... 121
- Krzysztof Symela, Ireneusz Woźniak:** Sectoral Qualifications Framework as a tool supporting HR management in construction enterprises ..... 133
- 

## Learning environment

- Olga Pawłowska:** Internet of Things – a revolution of life. Awareness and level of saturation with the Internet of Things technology among people 30+..... 147
- Ewa Arleta Kos:** Experiencing professional advancement in the narratives of successful women. Analysis in the perspective of the concept of social participation ..... 163
- Katarzyna Nowak:** Professional activity and the quality of life of people with various degrees and types of disability ..... 175
- Anna Bochenek, Anna Grabowiec:** A student with a chronic disease – a challenge for a modern school teacher ..... 187
- 

- Conferences, reviews, information** ..... 197



## Wskazówki dla autorów

Publikujemy tylko recenzowane, oryginalne artykuły podejmujące problemy badawcze ustawicznej edukacji zawodowej w zakresie andragogiki, pedagogiki pracy, pedagogiki porównawczej z odniesieniem do stanu wiedzy w świecie. Przeciwdziałamy przypadkom ghostwriting i guest authorship.

### Artykuły

Artykuł powinien zawierać tytuł, słowa kluczowe, streszczenie (język polski i angielski), wprowadzenie, ramy teoretyczne, założenia metodologiczne, analizę i interpretację wyników badań oraz podsumowanie wraz z rekomendacją, także cytowane źródła literatury (minimum 10) o światowym zasięgu. Objętość artykułu naukowego nie powinna przekraczać 8 stron (24 000 znaków), inne informacje o konferencjach i recenzje książek do 2 stron (6000 znaków). Tekst artykułu opracowany w edytorze tekstu Microsoft Word. Format czcionki: Times New Roman 11 pkt. Odstęp między wierszami pojedyncze. Artykuł należy przekazać lub przesłać sekretarzowi redakcji w formie elektronicznej (poczta elektroniczna) lub drukowanej.

### Autorzy

Autorzy, przedstawiając artykuł do publikacji, akceptują ogólne warunki (przedstawione w informacjach dla autorów i procedurze recenzowania oraz umowie wydawniczej) i formy współpracy z recenzentami i redakcją. Autorzy nie otrzymują honorariów z wyjątkiem artykułów zamawianych przez redakcję. Artykuły są drukowane w działach problemowych. Autor po wstępnej kwalifikacji w ciągu 30 dni jest informowany pocztą elektroniczną o orientacyjnym terminie publikacji. Redakcja zastrzega sobie prawo dokonywania skrótów i zmiany tytułów bez porozumienia z Autorem. Autorzy otrzymują dwa egzemplarze autorskie czasopisma. Autorzy składają w Redakcji oświadczenia: praca nie była i nie będzie w takiej postaci publikowana w innym wydawnictwie; o wkładzie poszczególnych autorów w przygotowanie publikacji; podają źródła finansowania pracy; informacje o autorze (imię, nazwisko, miejsce pracy, adres do korespondencji, telefon, fax, e-mail).

## Guidelines for authors

We publish only peer-reviewed original manuscripts dedicated to the research of the continuing vocational education in the field of andragogy, labour pedagogy, and comparative pedagogy with reference to the state of knowledge in the world. We counteract cases of ghost-writing and guest authorship as they are examples of scientific dishonesty and unreliance. All such cases will be reported to the authorities.

### Articles

The articles should contain title, key words, abstract in Polish and English, introduction, theory framework, methodological assumptions, analysis, interpretation and research results, summary with recommendations and bibliography (citation of at least 10 international sources). The article should not be longer than 8 pages (24 000 characters), other information about conferences and books reviews up to 2 pages (6000 characters). The article should be prepared in Microsoft Word, Times New Roman 11 font, single space between lines. The article shall be submitted or sent to the journal secretary in an electronic form (e-mail) or in a printed version.

### Authors

Submitting a manuscript for publication authors accept general conditions (included in the information for authors, in the reviewing procedure and in the publication agreement) and forms of cooperation with reviewers and the journal. Authors do not receive fees except for commissioned articles. Articles are printed in thematic sections. After the initial acceptance the Author is informed within 30 days by e-mail about the provisional publication date. The journal reserves the right to make abridgements and change titles without the Author's consent. Authors receive two copies of the journal with their articles. Authors submit in the journal declarations that their manuscripts have not been and will not be published in any other journal/book, about the contribution of particular authors in the preparation of the publication, they quote financial sources of the publication, information about the author (name, surname, place of work, address, number of telephone and fax, e-mail address).

**Wydawca/Editor:** ŁUKASIEWICZ – Instytut Technologii Eksploatacji/ ŁUKASIEWICZ – Institute for Sustainable Technologies  
www.edukacjaustawicznadoroslych.eu

**Kontakt/Contact person:** Joanna Tomczyńska, e-mail: joanna.tomczynska@itee.lukasiewicz.gov.pl, tel. 48 364 42 41 wew. 245.

**Wydawca, współpraca, patronat**  
Publisher, cooperation, auspices



European Association  
for the Education of Adults



International Society  
for Engineering Education



Europäischer Verband  
Beruflicher Bildungsträger

Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy  
Instytut Oświaty Dorosłych w Kijowie



**ŁUKASIEWICZ** – Instytut Technologii Eksploatacji  
Ośrodek Badań i Rozwoju Edukacji Zawodowej  
ul. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom

[www.edukacjaustawicznadoroslych.eu](http://www.edukacjaustawicznadoroslych.eu)

[www.lukasiewicz.gov.pl](http://www.lukasiewicz.gov.pl)

[www.itee.radom.pl](http://www.itee.radom.pl)

[facebook.com/lukasiewiczitee](https://facebook.com/lukasiewiczitee)

[pl.linkedin.com/company/lukasiewicz-itee](https://pl.linkedin.com/company/lukasiewicz-itee)

[twitter.com/LukasiewiczITEE](https://twitter.com/LukasiewiczITEE)

ISSN 1507-6563



0 2 >



9 771507 656007

