

SCIENTIFIC-RESEARCH QUARTERLY

**Edukacja dla Innowacyjnej Gospodarki**

Education for the Innovative Economy

**Pedagogika Pracy**

Work Pedagogy

**Kształcenie Ustawiczne**

Lifelong Learning

**Edukacja Dorosłych**

Adult Education

**Rynek Pracy**

Labour Market

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

Journal of Continuing Education

ISSN 1507-6563

e-ISSN 2391-8020

2(121)/2023

## O czasopiśmie

**Kwartalnik naukowy** wydawany jest od 1993 r. Łącznie ukazało się 120 tomów, w formie drukowanej 89 200 egz., format B5, objętość 120–200 s.

**The scientific-research quarterly** has been published since 1993. Altogether 120 volumes, 89 200 copies in B5 format of 120–200 pages.

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

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

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

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

Artykuły są recenzowane. Wszystkie posiadają streszczenia i słowa kluczowe w języku angielskim. Indexing: Czasopismo punktowane na liście MEiN – 100 punktów ([www.nauka.gov.pl](http://www.nauka.gov.pl)). Indexing: **CEEOL, CEJSH, DOAJ, ERIH PLUS, JBC, OAJI**.

**Czasopismo prowadzone jest zgodnie z zasadami otwartego dostępu (licencja CC BY).**

Articles are peer reviewed. They all have abstracts and keywords in English. The Journal is recognized by the Ministry of Science and Higher Education in Poland. Ministerial rating: 100 points ([www.nauka.gov.pl](http://www.nauka.gov.pl)). Indexing: **CEEOL, CEJSH, DOAJ, ERIH PLUS, JBC, OAJI**.

**The journal is run in accordance with the principles of open access (CC BY license).**

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

## Warunki prenumeraty

### **Czasopismo EDUKACJA USTAWICZNA DOROSŁYCH**

Journal of Continuing Education

można prenumerować: w formie elektronicznej lub papierowej, cena 1 egz. 25 zł, prenumerata roczna 100 zł

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

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

e-mail: [wydawnictwo@itee.lukasiewicz.gov.pl](mailto:wydawnictwo@itee.lukasiewicz.gov.pl)

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

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

E  
U  
D

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

Journal of Continuing Education

2(121)/2023

# EDUKACJA USTAWICZNA DOROSŁYCH

2(121)/2023

Journal of Continuing Education

## PATRONAT, WSPÓŁPRACA/Auspices, Cooperation

European Association for the Education of Adults (EAEA)

International Society for Engineering Education (IGIP)

Europäischen Verbandes Beruflicher Bildungsträger (EVBB)

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

Sekcja „Pedagogiki Pracy” Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN

## RADA PROGRAMOWA/Programme Council

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

## REDAKCJA/Editorial Board

dr Krzysztof Symela, Łukasiewicz – ITEE (redaktor naczelny)

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

mgr Joanna Tomczyńska, Łukasiewicz – ITEE (sekretarz redakcji)

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

## Redaktorzy naukowi – członkowie redakcji/Board of scientific editors

prof. Ewa Przybylska (SGGW); dr hab. Maciej Tanaś, prof. APS; Aleksander Marszałek, prof. URZ; dr hab. Eunika Baron-Polańczyk, prof. UZ; dr hab. Daniel Kukła, prof. UJD; dr hab. Michał Kwiatkowski, prof. APS; dr Marian Piekarski, PK CPiP; dr hab. Urszula Jeruszka (IPiSS); prof. dr hab. Adam Alfred Zych, DSzW we Wrocławiu; dr Ewa Flaszynska, UW; dr hab. Fabian Andruszkiewicz, prof. UO; dr Paweł Śwital – Uniwersytet Radomski; dr Marzena Walasik Łukasiewicz – ITEE

## Adres Redakcji/Editorial office address

ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom

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

**ISSN 1507-6563**

**e-ISSN 2391-8020**

## MIĘDZYNARODOWY KWARTALNIK NAUKOWY

International Scientific Quarterly

punktacja MEiN – 100 punktów ([www.nauka.gov.pl](http://www.nauka.gov.pl))

ukazuje się od 1993 r., nakład – 400 egz., łącznie 89 200 egz.

Registered in:

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

**OPEN: [www.edukacjaustawicznadoroslych.eu](http://www.edukacjaustawicznadoroslych.eu)**

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

### **Redaktorzy tematyczni**

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

mgr Remigiusz Mazur, mgr Tomasz Sułkowski (Łukasiewicz – ITEE): andragogika, edukacja ustawiczna dorosłych

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

dr Monika Mazur-Mitrowska (MSCDN), dr Mirosław Żurek (Łukasiewicz – ITEE): całonocne doradztwo edukacyjno-zawodowe i rozwój kariery zawodowej

mgr Małgorzata Kowalska (Łukasiewicz – ITEE), dr Ludmiła Walaszczyk (Łukasiewicz – ITEE): międzynarodowe inicjatywy i projekty edukacyjne dla dorosłych

mgr Wojciech Oparcik (Łukasiewicz – ITEE): technologia kształcenia i edukacja cyfrowa dorosłych

### **Redaktorzy językowi**

dr Małgorzata Szpilska – j. polski, j. angielski (Łukasiewicz – ITEE)

dr Mirosław Żurek – j. rosyjski (Łukasiewicz – ITEE)

mgr Małgorzata Kowalska – j. angielski (Łukasiewicz – ITEE)

### **Redaktor statystyczny**

dr Jacek Stańdo (Politechnika Łódzka – Centrum Nauczania Matematyki i Fizyki)

© Copyright by Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 2023

Redaktor prowadzący: Joanna Tomczyńska

Opracowanie graficzne: Anna Skrok

Opracowanie wydawnicze: Marta Pobereszko, Karol Alichnowicz



Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji  
Wydawnictwo Naukowe

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

e-mail: [instytut@itee.lukasiewicz.gov.pl](mailto:instytut@itee.lukasiewicz.gov.pl)

<http://www.itee.lukasiewicz.gov.pl>



## Komentarz

<b>Krzysztof Franciszek Symela:</b> Europejskie instrumenty polityki wspierające szkolenia finansowane przez pracodawców .....	7
--	---

---

## Problemy edukacji dorosłych w Polsce i na świecie

<b>Katarzyna Nowak, Marta Zawisza:</b> Nauczyciel i uczeń w edukacji zdalnej w Polsce – postpandemiczne reminiscencje .....	11
<b>Katarzyna Jagielska:</b> Kompetencje kluczowe w rozwoju przyszłej kariery zawodowej pokolenia Z a edukacja .....	25
<b>Monika Kaczmarczyk, Milena Drąg:</b> Resocjalizacja poprzez naukę w oparciu o teorię wartości w warunkach izolacji penitencjarnej .....	37

---

## Edukacja dla innowacyjnej gospodarki

<b>Ireneusz Woźniak:</b> Model cyfrowego potwierdzania umiejętności i kompetencji zawodowych specjalistów B+R .....	53
<b>Marcin Grobelak:</b> Wdrożenie koncepcji Lean z perspektywy pracowników przedsiębiorstwa usługowego .....	69
<b>Andrzej Budny, Arleta Jaśniewicz, Edyta Kozieł, Wojciech Oparcik, Grażyna Sędziak, Małgorzata Sołtysiak, Mirosław Żurek:</b> Współpraca pracodawców ze szkołami prowadzącymi kształcenie w zawodach szkolnictwa branżowego w Wielkopolsce Wschodniej .....	85
<b>Marcin Rojek:</b> Uczenie się dorosłych w hybrydowym modelu pracy .....	103

---

## Kształcenie ustawiczne i potrzeby edukacyjno-zawodowe dorosłych

<b>Jacek Liwiński, Maria Kerner:</b> Did work-related training protect the employed from unemployment during the COVID-19 pandemic? .....	123
<b>Magda Bandera-Frydrych:</b> Adaptacja zawodowa nauczycieli edukacji przedszkolnej .....	133
<b>Aldona Małycka:</b> Studenci o zdrowiu i aktywności fizycznej .....	145
<b>Agnieszka Gajewska, Henryk Noga, Maria Katarzyna Grzegorzewska:</b> Bezpieczeństwo i porządek publiczny w systemie funkcjonowania państwa na przykładzie działań w dzielnicy Kraków-Nowa Huta jako wyzwania edukacji dla bezpieczeństwa .....	167

## Konferencje, recenzje, informacje

XII Ogólnopolska Konferencja Naukowo-Edukacyjna „Zielonogórskie Dni Pedagogiki Mediów im. Profesora Marka Furmanka” Innowacyjne rozwiązania w działaniach edukacyjno-zawodowych – <b>dr Aneta Klementowska</b> .....	177
VI Ogólnopolska Konferencja Naukowa Szkoła i Nauczyciel, Łągów Lubuski, 15–16.05.2023 r. – <b>dr Jolanta Religa</b> .....	179
Ogólnopolskie seminarium Sektorowej Rady ds. Kompetencji w Budownictwie – <b>dr K. Symela</b> .....	181
Międzynarodowa konferencja „Wiedza i praktyka w kształceniu zawodowym – duet doskonały”, 30.05.2023 r., Radom – <b>Katarzyna Skoczylas</b> .....	183
Innovatorium Łukasiewicza, Poznań, 22–23.06.2023 r. – <b>Karolina Komorowska</b> .....	185
„Poza schematem – nieformalne uczenie się dorosłych w perspektywie badawczej. Trendy, wyzwania, możliwości”, Warszawa, 13.06.2023 r. – <b>Tomasz Sułkowski</b> .....	186

---

<b>Contents</b> .....	189
-----------------------	-----



Krzysztof Franciszek Symela



## Europejskie instrumenty polityki wspierające szkolenia finansowane przez pracodawców

Praktyka pokazuje, że wyniki ekonomiczne przedsiębiorstw zależą w głównej mierze od skutecznego wykorzystania umiejętności pracowników, które uzyskiwane są w edukacji formalnej, pozaformalnej (wszelkiego rodzaju szkolenia i kursy) i nieformalnym uczeniu się.

Powołując się na badania Europejskiego Centrum Rozwoju Kształcenia Zawodowego – CEDEFOP warto przytoczyć że *pracodawcy odgrywają kluczową rolę we wspieraniu ustawicznego kształcenia i szkolenia zawodowego. 90% uczestników szkoleń związanych z pracą otrzymało wsparcie od swoich pracodawców, którzy pokryli część kosztów szkolenia albo umożliwili szkolenie w płatnym czasie pracy*<sup>1</sup>.

Mikroprzedsiębiorstwa oraz małe i średnie przedsiębiorstwa (MMŚP) szkolą jednak swoich pracowników w mniejszym zakresie niż większe firmy. Jest to jeden z powodów, dla których Komisja Europejska ogłosiła rok 2023 Europejskim Rokiem Umiejętności. Jego celem jest *propagowanie postawy uczenia się przez całe życie, a tym samym promowanie możliwości rozwoju osobistego, zwiększanie odporności społeczeństw europejskich i konkurencyjności europejskich przedsiębiorstw, w szczególności małych i średnich przedsiębiorstw*<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Nota Informacyjna CEDEFOP, Kwiecień 2023, ISSN 1977-8007.

<sup>2</sup> Więcej informacji: [https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/europe-fit-digital-age/european-year-skills-2023\\_en](https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/europe-fit-digital-age/european-year-skills-2023_en) [dostęp: 26.06.2023].

CEDEFOP określił dwie główne kategorie instrumentów polityki wspierających proces oferowania szkoleń przez MMŚP. Instrumenty należące do pierwszej kategorii zapewniają ukierunkowane wsparcie dla MMŚP i mają pomóc im zaspokoić potrzeby szkoleniowe wynikające z ich bieżącej działalności, organizacji pracy i wykorzystania umiejętności. Z kolei instrumenty należące do drugiej kategorii zapewniają wsparcie pośrednie i mają na celu zwiększenie umiejętności wykorzystywanych w MMŚP przez zachęcanie ich do wdrażania innowacji, tj. do zwiększenia zakresu ich działalności gospodarczej lub zmiany organizacji pracy. Te instrumenty polityki mogą prowadzić do stworzenia większej liczby miejsc pracy wymagających wysokich kwalifikacji, zwiększając potencjał ustawicznego kształcenia i szkolenia zawodowego, a w ostatecznym rozrachunku mogą prowadzić do pozytywnego sprzężenia zwrotnego między coraz skuteczniejszym szkoleniem, lepszymi miejscami pracy i lepszymi wynikami ekonomicznymi przedsiębiorstwa.

Dostępnych jest wiele instrumentów finansowych wspierających szkolenia w miejscu pracy. Zazwyczaj zapewniają one wspólne finansowanie publiczne w formie dotacji lub bodźców podatkowych lub zakładają głównie podział kosztów – albo między pracodawcami (fundusze szkoleniowe), albo między pracodawcą a pracownikiem. Oprócz wsparcia finansowego kraje UE korzystają z różnych instrumentów polityki zapewniających ukierunkowane wsparcie strukturalne, aby pomóc MMŚP w zapewnianiu szkoleń. Szczególnie popularne są usługi doradcze/doradztwo organizacyjne związane ze szkoleniami, które obejmują wszystkie etapy cyklu szkoleniowego (identyfikacja potrzeb w zakresie umiejętności, projektowanie szkoleń, planowanie i realizacja, wybór organizatorów i ocena wyników szkolenia).

W wielu państwach członkowskich UE udziela się wsparcia przy tworzeniu sieci umożliwiających przedsiębiorstwom należącym do określonego klastra lub łańcucha wartości łączenie sił w celu prowadzenia innowacyjnych działań. Ścisłsza współpraca między przedsiębiorstwami, jak również bliższe kontakty między przedsiębiorstwami, organizatorami kształcenia i szkolenia zawodowego oraz uniwersytetami/instytutami nauk stosowanych ułatwiają wymianę informacji i wzajemne uczenie się oraz rozwijają zdolności innowacyjne wszystkich uczestniczących podmiotów.

CEDEFOP podkreśla, że potrzebne są dalsze badania nad dostępnością i wzajemnym oddziaływaniem instrumentów wsparcia ukierunkowanego i pośredniego skierowanych do MMŚP, ustawicznego kształcenia i szkolenia zawodowego finansowanego po stronie podaży oraz instrumentów wspierających poszczególnych pracowników.

W drugim tomie czasopisma w 2023 r. prezentujemy wyniki badań o interdyscyplinarnym charakterze z obszaru edukacji dorosłych w Polsce i na świecie, edukacji dla innowacyjnej gospodarki i rynku pracy oraz kształcenia ustawicznego i potrzeb edukacyjno-zawodowych dorosłych.

Naszemu czytelnikom polecamy w szczególności artykuły: J. Liwińskiego, M. Kerner: *Did work-related training protect the employed from unemployment during the COVID-19 pandemic?*, K. Nowak, M. Zawiszy: *Nauczyciel i uczeń w edukacji zdal-*

*nej w Polsce – postpandemiczne reminiscencje*, K. Jagielskiej; *Kompetencje kluczowe w rozwoju przyszłej kariery zawodowej pokolenia Z a edukacja*, I. Woźniaka; *Model cyfrowego potwierdzania umiejętności i kompetencji zawodowych specjalistów B+R*, M. Grobelaka; *Wdrożenie koncepcji Lean z perspektywy pracowników przedsiębiorstwa usługowego*, M. Rojka; *Uczenie się dorosłych w hybrydowym modelu pracy*.

W rozdziale informacyjnym uwagę czytelników kierujemy na wydarzenia konferencyjne krajowe i międzynarodowe, które miały miejsce oraz odbędą się w bieżącym roku.

## European policy instruments to support employer-funded training

The research conducted by the European Centre for the Development of Vocational Training – CEDEFOP confirm that “employers play a key role in supporting continuing vocational education and training. 90 per cent of participants in work-related training received support from their employers, who either covered part of the training costs or made it possible to train while at work.”

Micro, small and medium-sized enterprises (SMEs) train their employees to a lesser extent than larger companies. This is one of the reasons why the European Commission has declared 2023 as the European Year of Skills, the aim of which is to “foster a lifelong learning attitude, thereby promoting opportunities for personal development, increasing the resilience of European societies and the competitiveness of European businesses, in particular SMEs.”

Many financial instruments are available to support workplace training. These typically provide joint public funding in the form of grants or tax incentives, or involve cost sharing – either between employers (training funds) or between employer and employee. In addition to financial support, EU countries use a variety of policy instruments providing targeted structural support to help SMEs provide training. Particularly popular are training-related advisory services that cover all stages of the training cycle (identification of skills needs, training design, planning and implementation, selection of providers and evaluation of training outcomes).

Many EU Member States provide support for the creation of networks thus creating industry clusters or value chains which join forces to carry out innovative activities. Closer cooperation among enterprises, VET providers, universities and institutes of applied sciences facilitate information exchange and mutual learning to develop the innovative capacity of all participating actors.

CEDEFOP stresses that further research on the availability and interplay of targeted and indirect support instruments for SMEs as well as instruments supporting individual employees is necessary.

The second volume of the Journal in 2023 presents the results of interdisciplinary research in the field of continuing education in Poland and worldwide including education for an innovative economy and labour market.

(Source CEDEFOP: BRIEFING NOTE APRIL 2023 ISSN 1831-2411)



# Problemy edukacji dorosłych w Polsce i na świecie

Katarzyna Nowak

<https://orcid.org/0000-0003-2031-3074>

Marta Zawisza

<https://orcid.org/0009-0009-0567-0402>

DOI: 10.34866/tw59-rg90

## Nauczyciel i uczeń w edukacji zdalnej w Polsce – postpandemiczne reminiscencje

Teacher and student in remote education in Poland – post-pandemic reminiscences

**Key words:** teacher, student, remote education, e-learning, pandemic COVID-19.

**Abstract:** The emergence of the COVID-19 pandemic in Poland was a catalyst for sudden educational changes related to the need to introduce distance learning. The aim of the article was to show which areas proved to be crucial for teacher and student functioning within online education. Dimensions relating to digital competence, interpersonal relationships and the positive and negative effects of distance education were discussed. The main difficulties faced by teachers and students were identified. Teachers' demands for the organisation of distance learning in the future are presented. The research lead to the reflection that a positive aspect of remote education was the increase in digital competences of its participants. However, it was also observed that distance learning introduced a decrease in the quality of education, psychological, physical and social well-being.

**Słowa kluczowe:** nauczyciel, uczeń, edukacja zdalna, e-learning, pandemia COVID-19.

**Streszczenie:** Pojawienie się pandemii COVID-19 w Polsce było katalizatorem nagłych zmian edukacyjnych, związanych z koniecznością wprowadzenia nauczania zdalnego. Celem artykułu było ukazanie, jakie obszary okazały się kluczowe dla funkcjonowania nauczyciela i ucznia w ramach edukacji online. Omówiono wymiary dotyczące kompetencji cyfrowych, relacji interpersonalnych oraz pozytywnych i negatywnych skutków kształcenia na odległość. Zidentyfikowano główne trudności, z jakimi musieli mierzyć się nauczyciele i uczniowie. Przedstawiono postulaty nauczycieli dotyczące organizacji nauki zdalnej w przyszłości. Wnioski z przedstawionych badań skłaniają do refleksji, iż pozytywnym aspektem edukacji zdalnej był wzrost kompetencji cyfrowych jej uczestników, jednak zaobserwowano więcej jej negatywnych skutków, które dotyczyły m.in. obniżenia jakości edukacji, dobrostanu psychologicznego, fizycznego i społecznego.

## Wprowadzenie

Wdrożenie nauczania zdalnego w Polsce nastąpiło nagle w wyniku wybuchu pandemii Covid-19, powodując natychmiastową reorganizację procesu edukacyjnego bez wcześniejszego przygotowania nauczycieli, uczniów oraz ich rodziców i opiekunów. W marcu 2020 roku zaczęło obowiązywać Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz.U.2020 poz. 493). Ustanowienie przez rząd odpowiednich przepisów prawnych, wskazówek dotyczących oceniania i klasyfikacji uczniów oraz zasad prowadzenia i realizacji zdalnego nauczania pozwoliło na przeniesie nauczania do świata wirtualnego na każdym szczeblu edukacji.

Tymczasem samo nauczanie zdalne, nazywane również nauczaniem na odległość/ edukacją zdalną nie jest zjawiskiem nowym. Jego początki sięgają już wieku XVIII, a następnie nauczania prowadzonego w XX w. za pośrednictwem poczty, prasy, radia czy telewizji (Bednarek, Lubina, 2008; Mikiewicz i in., 2022). Dopiero postęp technologiczny, jaki intensywnie zaczął dokonywać się od początku XXI w., wpłynął na rozwój edukacji z wykorzystaniem łącza internetowego, czyli tzw. *e-learningu*, określanego też edukacją/nauką on-line, edukacją cyfrową, elektronicznym uczeniem się (Dąbrowska, 2021). Jednak aby takie nauczanie mogło przynieść oczekiwane efekty, niezbędne są następujące jego elementy: dostęp do technologii, właściwe zasoby dydaktyczne, zaangażowanie uczniów oraz nauczycieli (Łangowska-Marcinowska, 2020). Edukacja w formie *e-learningu* oznacza zatem e-nauczanie, czyli naukę w sposób elektroniczny, na odległość, gdzie wiedza i umiejętności są zdobywane i rozwijane za pomocą dostępnych, nowoczesnych technologii i narzędzi informatycznych, przy jednoczesnym ograniczeniu bezpośredniego kontaktu z nauczycielem. Nauczanie na odległość może mieć charakter asynchroniczny, polegający na samodzielnej nauce, bez kontaktu z nauczycielem, bądź charakter synchroniczny, cechujący się możliwością kontaktu z nauczycielem poprzez komunikatory internetowe i platformy *e-learningowe* umożliwiające prowadzenie zajęć w formie video. Istotnym terminem w zakresie nauczania zdalnego jest *blended learning (b-learning)* oznaczający hybrydowe kształcenie, które polega na połączeniu nauki w formie tradycyjnej z wykorzystaniem elementów w formie online. Powszechny dostęp do smartfonów oraz nowe rozwiązania w zakresie mobilnych aplikacji edukacyjnych pozwalają na wykorzystanie smartfonów do celów edukacyjnych, a zatem rozwój nowego zjawiska, jakim jest tzw. *m-learning* (Stecyk, 2009, s. 373).

Podstawą do przeprowadzenia zajęć zdalnych są materiały dydaktyczne nauczyciela, przygotowane prawidłowo pod względem merytorycznym oraz opierające się o atrakcyjną formę medialną przekazu treści, np. z wykorzystaniem materiałów interaktywnych czy gier dydaktycznych. Kluczowym elementem zajęć zdalnych jest dopasowanie sposobów przekazu treści do możliwości, potrzeb i oczekiwań uczniów z jednoczesnym dopasowaniem metod do realizacji określonych celów

dydaktycznych zajęć. Głównymi cechami edukacji z wykorzystaniem nowoczesnych technologii jest indywidualizacja procesu kształcenia, pobudzenie aktywności ucznia, poszukiwanie przez niego własnej ścieżki edukacyjnej, uczenie się według tempa oraz stylu danego ucznia, rozwijanie umiejętności korzystania z dostępnych w Internecie informacji oraz ich kontrola pod kątem merytorycznym. W nauczaniu cyfrowym uczeń pełni rolę jego twórcy, a nie tylko uczestnika (Plebańska, 2020).

Wdrożenie nauczania online w trakcie trwania epidemii COVID-19 w Polsce wymagało zatem wiedzy i umiejętności w tym zakresie oraz podjęcia ścisłej współpracy członków tworzących środowisko edukacyjne. Tymczasem przed 2020 rokiem tylko około 15–20% nauczycieli w Polsce zapewniało o wcześniejszej styczności z nauczaniem w formie zdalnej (Buchner i in., 2020; Michniuk 2020). Ponadto szczególnie dużo trudności z edukacją zdalną zaobserwowano wśród uczniów klas najmłodszych, którzy w nowej sytuacji potrzebowali wsparcia rodziców w zakresie obsługi sprzętu komputerowego, pomocy przy zrozumieniu omawianych treści i przesyłaniu realizowanych zadań do nauczyciela oraz w zakresie psychologicznym, gdzie rodzice mierzyli się z trudnymi emocjami dziecka dotyczącymi pojawienia się nowej, stresującej sytuacji pandemicznej (Zaworska-Nikoniuk, 2021).

Nauczanie zdalne stało się zatem wyzwaniem dla każdego jego uczestnika. Ważnym zagadnieniem stało się posiadanie kompetencji cyfrowych, które umożliwiały zachowanie wartości i atrakcyjności zajęć.

### **Kompetencje cyfrowe nauczycieli i uczniów**

Według deklaracji polskich szkół, większość placówek zapewnia możliwość realizacji programów nauczania w sposób cyfrowy (zdalny). Powodzenie nauczania zdalnego jest determinowane m.in. przez takie czynniki, jak: kompetencje cyfrowe, poziom edukacyjny, wiek uczniów, miejsce oraz wielkość szkoły. Kompetencje cyfrowe określa się jako poziom wiedzy i umiejętności pozwalający na sprawne i efektywne korzystanie z cyfrowych technologii w obszarze pracy, edukacji czy utrzymania kontaktów społecznych. Na kompetencje cyfrowe składają się m.in. posiadanie wiedzy o roli i znaczeniu technologii społeczeństwa informacyjnego (TSI), umiejętność korzystania z wiodących aplikacji internetowych, umiejętność wyszukiwania informacji w Internecie oraz ich weryfikacja i ocenianie pod względem merytorycznym, umiejętność odróżniania rzeczywistości od świata wirtualnego, świadomość zagrożeń wynikających z działania w sieci, w tym świadomość na temat cyberbezpieczeństwa (Budzik, 2018, s. 5).

Rozwijanie kompetencji cyfrowych nauczycieli i uczniów to bardzo ważny element edukacji polskiej oświaty. Pomimo ogólnie przyjętego przekonania o umiejętności korzystania ze smartfonów i komputerów oraz występujących wokół technologii cyfrowych polskie społeczeństwo można określić jako tzw. imigrantów cyfrowych. Na ten stan wpływa poziom wyposażenia szkół w komputery oraz dostęp do łącza internetowego, co ze względu na lokalizację i wielkość szkoły jest zróżnicowane. Dostępność w szkole tablic interaktywnych, rzutników zdaje się być normą, lecz

w wielu szkołach tego typu sprzęty są wykorzystywane do prezentowania filmów bądź prezentacji wykonanych w programie PowerPoint, przez co potencjał tych sprzętów nie jest do końca wykorzystany. W wielu szkołach zauważa się zakaz korzystania ze smartfonów nawet w celach edukacyjnych (tamże).

Wdrożenie nauki w trybie zdalnym w polskich szkołach nie należało do zadań łatwych, przede wszystkim w wyniku niewystarczającego poziomu stosowania technologii cyfrowych w procesie dydaktycznym przed wprowadzeniem nauki online. Szkoły nie posiadały dobrego jakościowo i wystarczającej ilości sprzętu, brakowało środków materialnych oraz kompetencji cyfrowych nauczycieli. Uczniowie przyznawali, że w szkole, do której uczęszczają, technologie cyfrowe nie są wykorzystywane bądź są stosowane w stopniu niskim poprzez puszczenie filmów czy prezentacji multimedialnych. Sięganie przez nauczycieli po gry dydaktyczne w wersji online, ćwiczenia interaktywne bądź quizy było zjawiskiem rzadko spotykanym (Ptaszek i in., 2020).

Według raportu Buchner i Wierzbickiej (2020) przed wprowadzeniem nauczania zdalnego aż 85,4% z 1000 przebadanych nauczycieli w Polsce zadeklarowało brak styczności z nauczaniem w formie zdalnej, jednocześnie niemal połowa z nich (48%) wskazała na umiejętność obsługi urządzeń cyfrowych. Natomiast 9% badanych przyznało się do trudności w tym aspekcie, co stanowiło problem podczas realizacji zdalnego nauczania. Ponadto 63% nauczycieli jako metodę prowadzenia zajęć zdalnych wskazało lekcje prowadzone na żywo, zaś 26% nauczycieli przesyłało uczniom wcześniej nagrane zajęcia. Większość badanych nauczycieli realizowało nauczanie zdalne, wybierając zróżnicowane metody, m.in. przysyłając uczniom linki do zajęć i treści dostępnych w Internecie, wskazując, aby przeanalizowali je przy pomocy rodziców. Badani nauczyciele przyznali jednak, że zdalne nauczanie było dla nich źródłem stresu, związanego z frustracją uczniów oraz ich rodziców, odczuwania napięcia związanego z negatywnym ocenianiem ich pracy i brakiem wsparcia w nowej sytuacji ze strony innych instytucji (Janta, 2020).

Raport Plebańskiej i in. (2021) opublikowany po roku trwania nauczania w formie zdalnej wskazuje wyraźnie, że w trakcie edukacji online nauczyciele rozwinęli swoje kompetencje cyfrowe oraz pomimo występujących przeszkód technologiczno-metodycznych zwiększyli zajęcia prowadzone w sposób synchroniczny. Respondenci mieli czas, aby lepiej zapoznać się z cyfrowymi narzędziami, a wraz z poznaniem możliwości płynących z wykorzystania nowoczesnych technologii chętniej prowadzili zajęcia online przy użyciu takich platform jak np. MS Teams. Badani zauważyli u siebie wzrost poziomu wiedzy oraz umiejętności w obszarze nauczania zdalnego oraz wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK). Jednocześnie w dalszej części raportu stwierdzono, że nauczyciele stale korzystają z tych samych narzędzi cyfrowych, jak: filmy, prezentacje multimedialne, podręczniki w wersji online oraz quizy interaktywne. Niewielka liczba nauczycieli w swojej pracy wykorzystywała aplikacje edukacyjne, gry edukacyjne czy eksperymenty online. Badani nauczyciele dokonując samooceny swoich kompetencji cyfrowych względem ich



poziomu z marca 2020 roku, w znaczącej większości (87%) stwierdzili, że rozwinęli swoje kompetencje cyfrowe na przestrzeni roku.

Podobne wnioski uzyskano w raporcie Centrum Polityk Publicznych (2020), w którym wykazano, że nauczanie zdalne miało wpływ na wzrost kompetencji cyfrowych, kompetencji dydaktycznych i umiejętności interpersonalnych nauczycieli w rzeczywistości wirtualnej, a także na wzrost ich zaangażowania oraz kreatywności podczas prowadzenia zajęć dydaktycznych online. Tym samym wzmocniony został potencjał nauczycieli w zakresie nowoczesnych technologii informacyjnych.

Tymczasem kompetencje cyfrowe uczniów, pomimo korzystania przez nich z tabletów, smartfonów, komputerów oraz styczności z mediami społecznościowym przed wprowadzeniem nauczania zdalnego, okazały się być na poziomie niskim. Mieli oni znaczne trudności w obsłudze platform służących do nauki czy pakietu Microsoft Office. Szczególnie uczniowie szkoły podstawowej podczas nauczania zdalnego wymagali wsparcia w dużej mierze swoich rodziców lub opiekunów, którzy pomagali im w obsłudze sprzętu komputerowego, portali edukacyjnych, za pomocą których odbywały się lekcje online oraz przysyłaniu zadań do nauczyciela. Rodzice pełnili także funkcję dydaktyczną oraz motywacyjną poprzez pomoc dzieciom w zrozumieniu omawianych treści, motywowaniu do nauki, czy pomoc przy odrabianiu zadawanych przez nauczyciela prac (Buchner, Wierzbicka, 2020).

### **Relacje interpersonalne nauczycieli i uczniów podczas nauczania zdalnego**

Szkoła wyposaża uczniów nie tylko w niezbędną wiedzę i umiejętności, jest również obszarem tworzenia relacji interpersonalnych. Wprowadzenie nauki w trybie zdalnym i przeniesienie interakcji społecznych do przestrzeni wirtualnej wpłynęło na zmiany w kontaktach pomiędzy nauczycielami a uczniami oraz pomiędzy samymi uczniami, czyli na ich kompetencje interpersonalne (Kosek, Wolska, 2021). Według Kim (2011) edukacja w formie zdalnej może być przyczyną zanikania kontaktów społecznych, relacji twarzą w twarz oraz pojawiającego się pomiędzy osobami dystansu fizycznego. Utrudnia to proces edukacyjny, w którym relacje społeczne, komunikacja, wspólna nauka oraz budowanie wspólnoty społecznej odgrywają istotną rolę.

Po przejściu w tryb nauczania zdalnego wielu ekspertów postulowało, aby w nowej rzeczywistości w pierwszej kolejności nauczyciele skupili się na potrzebach psychologicznych uczniów oraz zadbali o utrzymanie relacji społecznych rówieśników, a dydaktykę i realizację podstawy programowej odłożyli chwilowo na drugi plan. Było to szczególnie ważne w związku z zaobserwowanymi nierównościami dotyczącymi uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, z niepełnosprawnością czy pochodzących z rodzin o bardzo trudnej sytuacji ekonomicznej, niepozwalającej na dostęp do Internetu i posiadanie urządzeń typu laptop. Zauważono, że poprzez to niektórzy uczniowie zostali wręcz wykluczeni z relacji rówieśniczych oraz relacji z nauczycielem w czasie nauczania zdalnego (Pyżalski, 2020).

Relacje na linii nauczyciel–uczeń w trakcie nauczania zdalnego odnosiły się do obszaru dydaktyki, oddziaływań wychowawczych oraz kwestii profilaktycznych związanych z sytuacjami trudnymi i kryzysowymi. Jako sposoby podtrzymania relacji nauczyciela z uczniami w czasie zajęć online wskazywano na takie działania, jak: wspomnianie wspólnie spędzonych chwil z całą klasą np. podczas odbytych wcześniej wycieczek, wspomnianie przeżytych w szkole pozytywnych doświadczeń, osiągnięć innych uczniów, utrzymanie dobrego humoru i pozytywnej atmosfery (Pyżalski, Poleszak, 2020). Przeprowadzone przez portal Librus (2020) badanie rodziców wykazało jednak, że połowa z nich jako ważny problem związany z edukacją zdalną wskazała brak bezpośredniego kontaktu swoich dzieci z nauczycielami.

Nauczanie zdalne ograniczyło ogólnie wszystkim uczniom możliwość bezpośrednich kontaktów, w związku z czym utrzymanie relacji społecznych pomiędzy nimi było w znacznym stopniu utrudnione. Kompetencje komunikacyjne uczniów w formie online były na zróżnicowanym poziomie. Nie każdy uczeń potrafił porozumieć się za pomocą dostępnych komunikatorów, dlatego istotną rolę w tym obszarze odgrywał nauczyciel, który w trakcie zajęć zdalnych stwarzał warunki i sytuacje sprzyjające integracji uczniów, dzięki czemu podtrzymane zostało poczucie przynależności do grupy klasowej. Rola nauczyciela w zakresie integracji grupy klasowej, utrzymania lub polepszenia relacji pomiędzy uczniami była nieoceniona. Do ważnych jego działań należało angażowanie uczniów do pracy w parach lub grupach, organizowanie wspólnych działań, pobudzanie uczniów do aktywności i wypowiedziania się w czasie zajęć, wspólne celebrowanie urodzin uczniów lub innych okoliczności, dbałość o etykietę (Pyżalski, Poleszak, 2020). Ogólnie jednak edukacja online negatywnie oddziaływała na kontakty interpersonalne. W badaniach Ptaszka i in. (2020a) większość uczniów wskazała, że ich relacje z rówieśnikami przed rozpoczęciem nauczania zdalnego były lepsze, tylko 5% badanych uczniów przyznało, że były one gorsze.

Nauczanie zdalne wpłynęło na kontakty pomiędzy samymi uczniami oraz pomiędzy uczniami a nauczycielem, w wyniku czego wielu z nich wskazywało na pogorszenie relacji i związane z tym pogorszenie stanu psychicznego. Jednocześnie zauważono, że nie dotyczyło to wszystkich, zatem nie można mówić o powszechności tego zjawiska (Pyżalski, 2020).

### **Pozytywne i negatywne strony edukacji zdalnej**

Wprowadzenie w Polsce edukacji zdalnej umożliwiło poznanie jej pozytywnych i negatywnych aspektów. Z jednej strony zauważono, że nauczanie online posiadało wiele pozytywnych stron, stwarzając nowe szanse oraz możliwości. Po pierwsze wpłynęło na rozwój umiejętności korzystania z nowoczesnych urządzeń, głównie zdolność obsługi komputera lub laptopa przez nauczycieli oraz uczniów, zwłaszcza klas najmłodszych. Następnie uczniowie rozwinęli umiejętność obsługi różnych programów komputerowych, poczty internetowej, poznali zróżnicowane narzędzia do nauki online (np. aplikacje edukacyjne), ponadto poszerzyli umiejętność

podtrzymywania kontaktów społecznych z rówieśnikami za pośrednictwem komunikatorów internetowych. Początkowo wielu uczniom, zwłaszcza w wieku wczesnoszkolnym, pomagali rodzice, w związku z czym ich relacje mogły się polepszyć, rodzice mieli możliwość poznania poziomu edukacyjnego swoich dzieci, ich wiedzy, umiejętności oraz wymagań stawianych uczniom w podstawie programowej (Zaworska-Nikoniuk, 2021).

Kolejnym korzystnym aspektem nauczania zdalnego była indywidualizacja procesu kształcenia poprzez elastyczność ucznia w dostosowaniu do swoich możliwości czasu, miejsca, tempa, metod i form nauczania. Kształcenie zdalne w dużym stopniu polega na samodzielnym zdobywaniu wiedzy przez ucznia, dzięki czemu aktywizuje go do wyszukiwania informacji w Internecie oraz weryfikowania ich pod kątem merytorycznym, rozwija jego koncentrację, umiejętność zarządzania czasem oraz samodzielne motywowanie się do nauki, przy czym powodzenie zależy tu od indywidualnych cech jednostki. Uczniowie poprzez brak konieczności poświęcania czasu na dojazd do szkoły zyskali więcej wolnego czasu, który mogli wykorzystać na pielęgnowanie swoich zainteresowań, odpoczynek, co mogło pozytywnie wpływać na ich nastrój, a najmłodszy uczniowie nie musieli czekać po lekcjach w świetlicy na swoich opiekunów (Podulka, 2010).

Ponadto znamienne jest, iż badania dotyczące opinii dyrektorów szkół na temat przygotowania, działania i dostosowania ich placówek do organizacji nauczania zdalnego, uwzględniające takie elementy, jak m.in.: organizacja nauczania zdalnego, jego wpływ na zmiany w kształceniu, kompetencje cyfrowe, bezpieczeństwo w sieci, relacje społeczne, dobrostan psychiczny, efektywność, warunki i opinie na temat nauczania na odległość, warunki nauczania zdalnego, wykazały, iż ich zdaniem szkoły ogólnie dobrze, pomimo trudności, radziły sobie z kształceniem na odległość (Centrum Polityk Publicznych, 2020; Sobiesiak-Penszko, Pazderski, 2020).

Badania wskazujące na niekorzystne strony edukacji zdalnej są jednak liczniejsze. Najczęściej wskazuje się na takie jej negatywne aspekty, jak: brak dostępu do sprawnego sprzętu technologicznego, zakłócenia w dostępie do Internetu, słaba jakość połączenia internetowego lub przeciążenie systemów, niski poziom kompetencji cyfrowych nauczycieli i uczniów, ograniczona swoboda, spędzanie dużej ilości czasu przed komputerem w pozycji siedzącej, obniżenie poziomu aktywności fizycznej.

Nauczyciele mieli szereg obaw co do jakości pracy zdalnej, realizacji podstawy programowej w warunkach nauczania zdalnego, czy poczucia swojej skuteczności (Nowak, 2022; Turska-Kawa i in., 2020, s. 9). Wskazywali na obniżenie samopoczucia psychicznego oraz fizycznego, zwiększenie czasu spędzanego przed ekranem i w Internecie, nie tylko w dni powszednie, ale i w weekendy, pozostawanie w ciągłej gotowości do odbierania połączeń i powiadomień, mały stopień przygotowania do prowadzenia zajęć w sposób zdalny, negatywny wpływ edukacji zdalnej na relacje z uczniami, a także relacje osobiste i środowisko domowe (Plebańska i in. 2020a;

Ptaszek i in., 2020). Ponadto zauważyli pogorszenie relacji z dyrektorem i innymi nauczycielami, a także z rodzicami uczniów, którzy mieli wobec nich sprzeczne oczekiwania lub wyrażali opór i rozczarowanie wobec nauczania zdalnego (Buchner i in., 2020). Michniuk (2020, s. 8) podsumowując problemy, z którymi borykali się nauczyciele, wskazała na:

- 1) niewystarczające zaplecze techniczne uczniów,
- 2) brak kompetencji związanych z obsługą narzędzi do nauczania zdalnego wśród uczniów,
- 3) podejście dzieci do prowadzonych zajęć (przeszkadzanie na lekcjach, niewykonywanie zadań),
- 4) presję rodziców, na których nieoczekiwanie spadła konieczność udzielania większej pomocy dzieciom oraz dokonanie nieplanowanych wcześniej zakupów (np. urządzeń czy dodatkowych pakietów internetowych),
- 5) nieznajomość przez nauczycieli dostępnych narzędzi, oferowanych przez nie możliwości oraz braku kompetencji w zakresie metodyki kształcenia zdalnego.

Ponadto wielu uczniów wskazywało na brak wsparcia od nauczycieli, brak aktywizujących form nauki, monotonię zajęć. Istotnym minusem edukacji online w ich opinii był jednak brak realnego kontaktu z rówieśnikami, który wpływał na wzrost w tej grupie poczucia stresu, frustracji oraz samotności. Relacje za pośrednictwem komunikatorów nie zastępowały im jakości prawdziwych kontaktów. Brak rzeczywistego kontaktu z nauczycielem również wywoływał u uczniów frustrację, ponieważ wskazywali, że przekazywanie i przyswajanie wiedzy bez bezpośredniego kontaktu z nim jest trudniejsze. Wielu uczniów negatywnie ustosunkowywało się do wypowiedziania i pokazywania się przez kamerkę w czasie lekcji, w związku z czym unikali aktywnego uczestnictwa w zajęciach, zadawania pytań, czy samodzielnego zgłaszania się i wypowiedziania. Uczniowie deklarowali, iż wstydzieli się swojego wyglądu podczas zajęć on-line. Ponadto utrzymanie motywacji i skupienia w domu było dla nich trudniejsze niż w szkole, co jednocześnie wpływało na powstawanie zaległości w nauce (Bigaj, Dębski 2020; Długosz, 2020).

Podczas trwania nauczania zdalnego zauważono też wzrost prac zadawanych uczniom, co wiązało się ze zwiększeniem przez nich czasu spędzanego przy komputerze, poczuciem zmęczenia, pogorszeniem nastroju oraz niechęcią do takiej formy zajęć. Wiązało to się z brakiem umiejętności rodziców do motywowania dzieci do takiej formy nauki oraz wykonywania zadań wskazanych przez nauczyciela, a także ich pesymistycznego nastawienie do jakości nauczania zdalnego (Zaworska-Nikoniuk, 2021).

Wiele raportów z badań przedstawiało też alarmująco negatywne zmiany w samopoczuciu psychicznym i fizycznym uczniów, dotyczące trudności poznawczych związanych z nauką, pogorszeniem nastroju oraz pojawieniem się rozdrażnienia i nerwowości, czy też pogorszenia ich ogólnego dobrostanu psychicznego i fizycznego (Bieganowska-Skóra, Pankowska, 2020; Ptaszek i in., 2020).

Przejęcie na nauczanie zdalne wpłynęło zarówno pozytywnie, jak i negatywnie na nauczycieli i uczniów. W wielu przypadkach nauczyciele potrafili przeprowadzić

ciekawe zajęcia online z wykorzystaniem różnorodnych narzędzi cyfrowych w celu aktywizacji uczniów, jednak w równie wielu ograniczali się do przesyłania uczniom materiałów do samodzielnego wykonania i ponownego odesłania w celu ich sprawdzenia. Wiele kontrowersji budziła jakość nauczania zdalnego oraz zaangażowanie nauczycieli i uczniów. Często wskazywano na negatywne skutki emocjonalne i społeczne wyłącznie tej formy kształcenia.

## Podsumowanie i wnioski

Przeniesie edukacji od 2020 roku w Polsce do świata wirtualnego w wyniku pojawienia się epidemii Covid-19 oraz zmiana dotychczasowych standardów jej realizacji znacząco wpłynęły na funkcjonowanie części roczników szkolnych.

Szereg autorów w swoich opracowaniach (Buchner i in., 2020; Librus, 2020; Plebańska i in., 2020; Pyżalski, 2020) przedstawia przede wszystkim problemy i wyzwania, jakie powstały po wprowadzeniu nauczania zdalnego, związane z obsługą narzędzi cyfrowych oraz sytuacją psychologiczną uczniów, ich rodzin i nauczycieli. Raporty te wykazały, jakie elementy wymagały wsparcia w celu poprawy efektywności zdalnego nauczania oraz przedstawiły zalecenia dla nauczycieli. Spójnym pozytywnym wnioskiem wynikającym z nich jest obserwacja, że pomimo wielu początkowych trudności w przystosowaniu się do zdalnego nauczania, z czasem nauczyciele przekonali się do prowadzenia lekcji online, zapoznali z nowymi technologiami i ich możliwościami, chętniej korzystali z dostępnych narzędzi cyfrowych, ponadto wraz z uczniami rozwinęli kompetencje cyfrowe (Plebańska i in., 2021). Zauważono, iż korzystanie przez nauczycieli z różnego rodzaju multimediów, zwłaszcza na etapie wczesnoszkolnym, wzmacniało atrakcyjność prowadzonych zajęć, motywację uczniów do nauki oraz wspierało proedukacyjne postawy przy jednoczesnej indywidualizacji kształcenia (Janta, 2020).

Jednak badania odnoszące się do uczniów (Bieganowska-Skóra, Pankowska, 2020; Ptaszek i in., 2020) wykazały szereg trudności w ich funkcjonowaniu w nauczaniu zdalnym, dotyczących obniżenia dobrostanu i higieny cyfrowej, niekorzystnych zmian w relacjach społecznych oraz negatywnych opinii na temat wartości i jakości zdalnego nauczania. Dostępne raporty ukazują, że uczniowie źle znosili nauczania zdalne, głównie ze względu na brak kontaktu z rówieśnikami, przez co czuli się samotni. Zauważono u nich pogorszenie stanu psychicznego i fizycznego. Uczniowie często zwracali uwagę na zbyt długi czas spędzany przed komputerem, zmęczenie związane z dużą ilością materiału dydaktycznego oraz związane z tym problemy z koncentracją i brak chęci do nauki (Ptaszek i in., 2020).

Na podstawie wyników przeprowadzonych badań wysnuto pewne postulaty do organizacji nauki zdalnej w przyszłości.

Dyrektorzy szkół najczęściej wnosili o potrzebie wdrożenia w grupie nauczycieli takich działań, jak: wsparcie metodyczne dotyczące prowadzenia edukacji zdalnej, bezpłatne szkolenia w zakresie stosowania różnych narzędzi do zdalnego nauczania oraz bezpłatne webinary i szkolenia poświęcone wspieraniu rodziców i dzieci

w nauczaniu zdalnym, wsparcie sprzętowe dla niektórych nauczycieli (oraz uczniów) wraz z bezpłatnym, mobilnym dostępem do internetu (Sobiesiak-Penszko, Pazderski, 2020).

Z kolei Michniuk (2020, s. 13) przedstawiła rekomendacje pochodzące od samych nauczycieli, które dotyczyły przede wszystkim: 1) konieczności wyboru jednej platformy do pracy, by ograniczyć trudności związane z mnogością użytkowanych mediów, 2) przeprowadzenia niezbędnych szkoleń oraz wprowadzenia pomocy metodyków, 3) zapewnienia sprzętu służbowego uczniom i nauczycielom; 4) udostępnienia pomocy psychologicznej; 5) uwzględnienia nowego modelu pracy w sytuacji oceny pracy zarówno nauczyciela, jak i ucznia; 6) większej swobody w realizacji podstawy programowej.

Plebańska (2020, s. 43) zaproponowała, aby nauczyciele w ramach edukacji online m.in.: jasno zdefiniowali jej cel, w przemyślany sposób podzielili materiał edukacyjny na lekcje/moduły, zaplanowali, jakie treści oraz działania realizowane będą w czasie lekcji/modułu oraz w ramach pracy własnej, następującej pomiędzy lekcjami/modułami, opracowali materiały dla każdej lekcji/modułu, tak aby w swojej podstawowej formie składały się z trzech części: zasobów multimedialnych, przedstawiających treści lekcji, zasobów interaktywnych, dających uczniom możliwość przećwiczenia, utrwalenia, samosprawdzenia wiedzy oraz umiejętności, a także zaplanowali uczniom aktywności twórcze, realizowane poprzez różnego typu projekty indywidualne oraz grupowe, wykonywane z wykorzystaniem narzędzi cyfrowych lub zupełnie offline. Ponadto autorka zwraca uwagę, aby nauczyciele zadbali o stałą komunikację z uczniami oraz zaplanowali z nimi kontakt synchroniczny, dający możliwość nie tylko przeprowadzenia spotkania merytorycznego w czasie rzeczywistym, ale szansę porozmawiania i omówienia bieżących wyzwań, co buduje relacje i jednoczy grupę uczniów.

Buchner i Wierzbicka (2020, s. 90) wskazują, iż zdaniem nauczycieli do tzw. dobrych zdalnych praktyk, które zostaną w szkole na dłużej, należą m.in.: korzystanie z narzędzi edukacji zdalnej, zdalne rady pedagogiczne, zdalne zebrania z rodzicami, zdalne IPET-y, oddawanie prac domowych drogą elektroniczną, testy online, umożliwianie notowania na telefonach, udostępnianie uczniom materiałów cyfrowych uzupełniających lekcje oraz utrzymanie grup na Messengerze dla klas albo w przypadku młodszych dzieci dla ich rodziców.

Natomiast Czaplinski i in. (2020, s. 53–54) zauważyli, że do pilnych zmian w ogólnym procesie edukacji zdalnej należy m.in.: wyposażenie szkół w sprzęt i oprogramowanie, rozwinięcie i upowszechnienie zdalnych (cyfrowych) narzędzi pomiaru efektów uczenia się, wsparcie nauczycieli i wykładowców w rozwijaniu kompetencji cyfrowych, dostosowanie przepisów, by nauczyciele mogli legalnie modyfikować program adekwatnie do okoliczności; organizacja zajęć zarówno w sposób powszechny (w odniesieniu do podstawy programowej i programów nauczania), jak i profilowany dla grup wykluczonych cyfrowo i kompetencyjnie.

Podsumowując – powyższe wnioski z dotychczas przeprowadzonych badań i opracowań dotyczących nauczania zdalnego w Polsce skłaniają do refleksji, że według nauczycieli i uczniów nauczanie w formie online nie powinno zastąpić tradycyjnej nauki w szkołach. Stosowanie wyłącznie nauczania zdalnego przez dłuższy czas jest oceniane krytycznie, jego efektywność jest oceniana gorzej w porównaniu z nauczaniem stacjonarnym w szkole, wiąże się z niższym zaangażowaniem uczniów oraz zróżnicowanymi kompetencjami cyfrowymi nauczycieli i uczniów. Stanowi wyzwanie dla uczniów zwłaszcza w wieku wczesnoszkolnym, którzy podczas zajęć wymagali znacznej pomocy rodziców lub opiekunów. Należy zaznaczyć, że wielu rodziców kwestionowało skuteczność nauczania zdalnego oraz poziom wiedzy uczniów zdobytej podczas jego trwania (Łukianow i in., 2021). A zatem stosowanie wyłącznie takiej formy kształcenia odbiera uczniom wiele możliwości edukacyjnych oraz utrudnia spełnianie i zaspokajanie potrzeb psychospołecznych charakterystycznych dla ich okresu rozwoju.

Problematyka nauczania zdalnego jest obszernym zagadnieniem, wymagającym dalszych badań. Niewątpliwie taka forma edukacji niesie z sobą rozwój umiejętności funkcjonowania w wirtualnej rzeczywistości i kompetencji cyfrowych, jednak póki co koszty psychiczne, emocjonalne i społeczne wyłącznie tej formy nauczania okazały się zdecydowanie nadmierne dla wszystkich jej uczestników.

## Bibliografia

1. Bednarek J., Lubina E. (2008), *Kształcenie na odległość. Podstawy dydaktyki*, Warszawa, PWN, s. 82–86.
2. Bieganowska-Skóra A., Pankowska D. (2020), *Moje s@mpoczucie w e-szkole. Raport z badań*. Dostępny w Internecie: <https://phavi.umcs.pl/at/attachments/2020/1126/112228-moje-samopoczucie-w-e-szkole-raport-z-badan.pdf>.
3. Bigaj M., Dębski M. (2020), *Subiektywny dobrostan i higiena cyfrowa w czasie edukacji zdalnej*, [w:] Ptaszek G., Stunża G.D., Pyżalski J., Dębski M., Bigaj M., *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami ich rodzicami i nauczycielami?*, Gdańsk GWP, s. 75–111.
4. Buchner A., Majchrzak M., Wierzbicka M. (2020), *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Raport z badań*. Dostępny w Internecie: [https://centrumcyfrowe.pl/wp-content/uploads/sites/16/2020/05/Edukacja\\_zdalna\\_w\\_czasie\\_pandemii.pptx-2.pdf](https://centrumcyfrowe.pl/wp-content/uploads/sites/16/2020/05/Edukacja_zdalna_w_czasie_pandemii.pptx-2.pdf).
5. Buchner A., Wierzbicka M. (2020), *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Edycja II*. Centrum Cyfrowe. Dostępny w Internecie: [https://centrumcyfrowe.pl/wp-content/uploads/sites/16/2020/11/Raport\\_Edukacja-zdalna-w-czasie-pandemii.-Edycja-II.pdf](https://centrumcyfrowe.pl/wp-content/uploads/sites/16/2020/11/Raport_Edukacja-zdalna-w-czasie-pandemii.-Edycja-II.pdf).
6. Centrum Polityk Publicznych (2020), *Raport z badania: Kształcenie na odległość oczami dyrektorów szkół, nauczycieli, uczniów i rodziców*. Dostępny w Internecie: [https://kometa.edu.pl/uploads/publication/1028/8c7c\\_A\\_Raport%20-%20Kszta%C5%82cenie%20na%20odleg%C5%82os%C5%81c%CC%81.pdf?v2.8](https://kometa.edu.pl/uploads/publication/1028/8c7c_A_Raport%20-%20Kszta%C5%82cenie%20na%20odleg%C5%82os%C5%81c%CC%81.pdf?v2.8).
7. Czaplinski P., Dynowska-Chmielewska K., Federowicz M., Giza-Poleszczuk A., Gorzeńska O., Karwińska A., Traba R., Wiśniewski J., Zwierzdzyński M. (2020), *RAPORT EDUKACJA. Między pandemią COVID-19 a edukacją przyszłości*, Kraków, Wyd. FGAP, ISBN: 978-83-955443-3-0
8. Dąbrowska I. (2021), *Edukacja zdalna w czasie pandemii – perspektywa rodziców i opiekunów*, *Horyzonty wychowania*, 20(54), 43–52.

9. Długosz P. (2020), *Blaski i cienie zdalnej edukacji wśród uczniów z obszarów wiejskich*, [w:] N. Pikuła, K. Jagielska, J. Łukasik (red.), *Wyzwania dla edukacji w sytuacji pandemii Covid-19*. Kraków, Wydawnictwo Sciptum, s. 71–94.
10. Janta M. (2020), *Nauczyciel (a)medialny? Kompetencje medialne nauczycieli i ich wykorzystanie w nauczaniu zdalnym*, *Studia Paedagogica Ignatiana*, 4, 87–108.
11. Kim J. (2011), *Developing an instrument to measure social presence in distance higher education*, *British Journal of Educational Technology*, 42(5), 763–777.
12. Kosek A., Wolska A. (2021), *Budowanie relacji interpersonalnych w klasach I–III w warunkach nauczania zdalnego*. *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna*, 1(17), 15–28.
13. Librus (2020), *Nauczanie zdalne. Jak zmieniło się na przestrzeni czasu*. Portal Librus. Dostępny w Internecie: [https://files.librus.pl/articles/00pic/20/05/29/librus/Librus\\_RAPORT2\\_nauczanie\\_zdalne\\_maj2020.pdf](https://files.librus.pl/articles/00pic/20/05/29/librus/Librus_RAPORT2_nauczanie_zdalne_maj2020.pdf).
14. Łangowska-Marcinowska K. (2020), *Nauczanie zdalne (e-learning) cechą nowoczesnych technologii w edukacji*, *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna*, 2(16), 63–69.
15. Łukianow M., Gop A., Skrzypowska J. (2021), *Rodzicielskie doświadczenia nauczania zdalnego w okresie pandemii Covid-19*, *Kultura i społeczeństwo*, 3. Dostępny w Internecie: <http://czasopisma.isppan.waw.pl/index.php/kis/article/view/1728/1454>.
16. Michniuk A. (2020), *Komentarz do raportu „Nauczanie zdalne w Polsce” SKRIWARE 2020*. Dostępny w Internecie: <https://drive.google.com/file/d/1UjGIDoRg2QGkmavDseaJ2XEqx0dQS6ST/view>.
17. Mikiewicz, P., Jurczak-Morris, M., Barzak J. (2022), *Wyłaniająca się nowa kultura szkoły wraz z jej potencjalnymi konsekwencjami w kontekście edukacji zdalnej w czasie pandemii COVID-19?*, *Youth in Central and Eastern Europe*, 9(13). <https://doi.org/10.24917/ycee.9277>.
18. Nowak K. (2022), *Poczucie skuteczności nauczycieli szkół podstawowych i ponadpodstawowych podczas epidemii COVID-19*, [w:] A. Zamkowska, K. Ziębakowska-Cecot (red.), *Społeczeństwo informacyjne w sytuacji kryzysowej – wyzwania edukacyjne i psychospołeczne*. Radom, wyd. UTH, s. 73–84.
19. Plebańska M. (2020), *Cyfrowa edukacja – potencjał, procesy, modele*, [w:] J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, Warszawa, EduAkcja, s. 37–42.
20. Plebańska M., Sieńczewska M., Szyller A. (2020), *Edukacja zdalna w czasach Covid-19. Raport z badania*. Dostępny w Internecie: [https://kometa.edu.pl/uploads/publication/941/24a2\\_A\\_a\\_nauczanie\\_zdalne\\_oczami\\_nauczycieli\\_i\\_uczniow\\_RAPORT.pdf?v2.8](https://kometa.edu.pl/uploads/publication/941/24a2_A_a_nauczanie_zdalne_oczami_nauczycieli_i_uczniow_RAPORT.pdf?v2.8)
21. Plebańska M., Sieńczewska M., Szyller A. (2021), *Co zmieniło się w edukacji zdalnej podczas trwania pandemii? Podsumowanie wyników badania Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego*, Warszawa.
22. Podulka P. (2010), *Role nauczyciela i ucznia w zdalnej edukacji*, *Edukacja – Technika – Informatyka*, 2010, 2(1), 227–233.
23. Ptaszek G., Bigaj M., Dębski M., Pyżalski J., Stunża G. (2020), *Zdalna edukacja – gdzie byliśmy, dokąd idziemy? Wyniki badania naukowego: Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych w czasie epidemii koronawirusa*. Dostępny w Internecie: [https://ug.edu.pl/news/sites/ug.edu.pl.news/files/202006/Badanie%20zдалnenauczanie\\_prezentacja\\_1.pdf](https://ug.edu.pl/news/sites/ug.edu.pl.news/files/202006/Badanie%20zдалnenauczanie_prezentacja_1.pdf)
24. Pyżalski J. (2020), *Ważne relacje uczniów i nauczycieli w czasie edukacji zdalnej*, [w:] Ptaszek G., Stunża G. D., Pyżalski J., Dębski M., Bigaj M., *Edukacja zdalna: co się stało z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?* Gdańsk, GWP, s. 112–123.



25. Pyżalski J., Poleszak W. (2020), *Relacje przede wszystkim – nawet jeśli obecnie jedynie zapośredniczone*. [w:] J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, Warszawa, EduAkcja, s. 28–36.
26. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 marca 2020 r. w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz.U.2020 poz. 493).
27. Sobiesiak-Penszko P., Pazderski F. (2020), *Dyrektorzy do zadań specjalnych – edukacja zdalna w czasach izolacji. Lekcja: Enter*. Dostępny w Internecie: [https://admin.lekcjaenter.pl/app/uploads/2021/04/RAPORT\\_Dyrektorzy-do-zadan%CC%81-specjalnych.pdf](https://admin.lekcjaenter.pl/app/uploads/2021/04/RAPORT_Dyrektorzy-do-zadan%CC%81-specjalnych.pdf).
28. Stecyk, A. (2009), *E-learning i blended learning w edukacji. Charakterystyka projektu LAM-SWZiEU*, [w:] Z. Ziolo i T. Rachwał (red.), *Rola przedsiębiorczości w kształtowaniu społeczeństwa informacyjnego* (s. 373–380), Warszawa–Kraków: Wydawnictwo Nowa Era. <https://doi.org/10.24917/20833296.5.32>.
29. Turska-Kawa, A., Stępień-Lampa, N. i Grzywa P. (2020), *Obawy rodziców i nauczycieli wobec nowych form edukacji w okresie pandemii SARS-CoV-2. Studium Województwa Śląskiego*, Katowice: Biznes – Nauka – Samorząd „Pro Silesia”. DOI:10.13140/RG.2.2.27224.32004.
30. Zaworska-Nikoniuk D. (2021), „Obyś swoje dzieci uczył” – rodzice najmłodszych uczniów edukacji zdalnej podczas pierwszej fazy pandemii Covid-19, *Problemy wczesnej edukacji*, 2(53), 91–105.

**Katarzyna NOWAK**, dr n. hum., psycholog,  
Wydział Filologiczno-Pedagogiczny, Katedra Pedagogiki i Psychologii,  
Uniwersytet Radomski im. Kazimierza Pułaskiego  
[katarzyna.nowak@uthrad.pl](mailto:katarzyna.nowak@uthrad.pl)

**Marta ZAWISZA**, mgr pedagog



# Kompetencje kluczowe w rozwoju przyszłej kariery zawodowej pokolenia Z a edukacja

Key competences for the future career development of generation Z and education

**Key words:** competences of the future, generation Z, labour market, education, careers.

**Abstract:** Today's labour market is governed by uncertainty and randomness. It is difficult to predict how the demand for workers in particular industries will change and what competences will be required of employees. Current reports indicate that only 10 per cent of people have an occupation that will not change, 20 per cent have an occupation that will disappear and 70 per cent will need to retrain. One of the competences of the future will therefore be the competence of lifelong learning. The ability to analyse data, creativity, critical thinking, stress management and others will also be necessary. This article presents the example of the Catholic Montessori Secondary School in Kraków which prepares students to function freely on the labour market. The research was conducted in a qualitative paradigm between 2020 and 2022. The case study method was used. The aim of the research was to identify whether the school's working methods are related to the development of key competences necessary in the contemporary labour market. The main research problem was centred around the question of which working methods used at the school are most effective in shaping those competences? The analysis presents the school's concept of work in relation to the formation of competences of the future.

**Słowa kluczowe:** kompetencje przyszłości, pokolenie Z, rynek pracy, edukacja, kariery zawodowe.

**Streszczenie:** Współczesnym rynkiem pracy rządzi niepewność i przypadkowość. Trudno przewidzieć, jak będzie zmieniało się zapotrzebowanie na pracowników poszczególnych branż i jakie kompetencje będą wymagane od pracowników. Obecne raporty wskazują na fakt, że tylko 10% osób wykonuje zawód, który nie ulegnie zmianie, 20% osób wykonuje zawód, który zniknie, natomiast 70% osób będzie musiało się przekwalifikować. Jedną z kompetencji przyszłości będzie zatem kompetencja uczenia się przez całe życie. Innymi kompetencjami będą umiejętność analizy danych, kreatywność, krytyczne myślenie, zarządzanie stresem i in. W niniejszym artykule przedstawiono przykład Katolickiego Liceum Montessori w Krakowie jako szkoły, której wypracowana koncepcja pracy przygotowuje uczniów do swobodnego funkcjonowania na rynku pracy. Badania zostały przeprowadzone w paradygmacie jakościowym. Wykorzystano metodę *case study*. Badanie zostało przeprowadzone w latach 2020–2022. Celem prowadzonych badań było rozpoznanie w jaki sposób metody pracy szkoły są powiązane z kształtowaniem kompetencji kluczowych niezbędnych na współczesnym rynku pracy. Główny problem badawczy koncentrował się wokół pytania: które z metod pracy stosowanych w szkole są najbardziej efektywne w kształtowaniu kompetencji niezbędnych na współczesnym rynku pracy? W analizie przedstawiono koncepcję pracy szkoły w odniesieniu do kształtowania kompetencji przyszłości.

## Wprowadzenie

Globalizacja i postęp technologiczny to dwie kluczowe siły, które wpływają na kształt współczesnego świata, wpływają na wiele aspektów ludzkiego życia, w tym na to, jak kształtuje się rynek pracy, co stanowi poważne wyzwania w sferze społeczno-ekonomicznej (OECD, 2017). Nie pozostaje to bez wpływu na projektowanie karier edukacyjno-zawodowych, które dla młodych są obecnie wielkim wyzwaniem. Obranie konkretnego, zgodnego z zainteresowaniami kierunku kształcenia nie gwarantuje sukcesu na rynku pracy. Wynika to z niepewności, jaką obarczony jest wybór ścieżek edukacyjnych. W świecie szybkiej zmiany wywołanej m.in. przez postęp technologiczny nie mamy gwarancji pracy po ukończeniu szkoły. Nie wiadomo czy zawód, do którego przygotowują się młodzi, nadal będzie istniał lub czy nie ulegnie kluczowym przeobrażeniom.

Jesteśmy świadkami czwartej rewolucji przemysłowej (Schwab, 2016). Jak pisze Klaus Schwab, „Słowo «rewolucja» oznacza nagłą i radykalną zmianę. Rewolucje zdarzały się na przestrzeni dziejów, gdy nowe technologie i nowe sposoby postrzegania świata wyzwały głębokie zmiany w systemach ekonomicznych i strukturach społecznych” (Schwab, 2016, p. 11). Czwarta rewolucja przemysłowa rozpoczęła się na początku tego stulecia i oparta jest mocno na technologiach cyfrowych, sztucznej inteligencji, uczeniu maszynowym (Schwab, 2016). Postęp technologiczny, jakiego doświadczamy, łączenie technologii, ich elastyczne wykorzystywanie przyczynia się do personalizacji produktów i usług. W bardzo skomplikowanym świecie, dzięki zaawansowanym technologiom jesteśmy w stanie odpowiedzieć na potrzeby poszczególnych jednostek. Zmiany, których doświadczamy, charakteryzuje elastyczność i dopasowanie. Czwarta rewolucja przemysłowa tworzy inteligentne rozwiązania. Przyczyniła się również do licznych przełomowych badań naukowych. Jest to czas, w którym innowacje i nowe technologie rozprzestrzeniają się szybciej niż w poprzednich latach (Schwab, 2016). Generuje również wiele nierówności. Polaryzuje społeczeństwa, sprawia, że współczesny rynek pracy obciążony jest dużą niepewnością zatrudnienia. Obserwuje się również polaryzację pracy w literaturze przedmiotu definiowaną jako „rosnące zatrudnienie zarówno w zawodach wymagających wysokich, jak i niskich kwalifikacji przy jednoczesnym spadku zatrudnienia w zawodach wymagających średnich kwalifikacji, ogólnie charakteryzuje rynki pracy w krajach rozwiniętych” (Lopes & Calapez, 2021, p. 1, por. OECD, 2017). Według niektórych badaczy polaryzacja jest napędzana postępem technologicznym (Autor, 2015). Przyczyn polaryzacji pracy upatruje się również w deindustrializacji, czyli przeniesieniu zatrudniania z produkcji do usług (OECD, 2017). Czynnikiem polaryzacji pracy może być jednak znacznie więcej i mają one bardziej złożoną genezę (Lopes & Calapez, 2021). W literaturze przedmiotu można również znaleźć rozważania dotyczące zastępowania niektórych, łatwych do skodyfikowania, rutynowych zadań przez maszyny. Jednakże zastępowanie prostych, rutynowych zadań, daje nowe możliwości do tworzenia zadań, które może wykonać tylko człowiek. Algorytmy uczenia maszynowego są tak zaprojektowane, żeby móc wy-

konywać pracę predykcyjną i mogą zastąpić pracę ludzką. W podejmowaniu decyzji ważne są jednak prognozy, które nadal muszą być wykonywane przez ludzi. Rysuje się tu zatem zakres kompetencji, które będą niezbędne na rynku pracy, łącznie z tymi, które pojawią się w miarę dalszego postępu technologicznego (Lassébie & Quintini, 2022). Bycie świadkiem obecnej rewolucji przyczynia się do zmian związanych z realizacją karier edukacyjno-zawodowych. Samo zagadnienie karier zawodowych jest szeroko dyskutowane w literaturze przedmiotu. Istnieje wiele definicji pojęcia kariera zawodowa. W niniejszym opracowaniu przytoczę tylko jedną z definicji. Augustyn Bańka (2016, s. 23) stwierdza, że karierę można rozpatrywać w dwóch aspektach: (1) tradycyjnym, według którego kariera jest strukturalną własnością zawodu lub organizacji oraz (2) współczesnym, które ujmuje karierę jako „własność jednostki” a nie zawodu lub organizacji. Zgodnie z drugim ujęciem kariera „jest zgromadzeniem przez jednostkę serii unikalnych stanowisk, prac, pozycji i doświadczeń zawodowych. Ujęcie to w konsekwencji zakłada, że każda jednostka podejmuje niepowtarzalną karierę” (Bańka, 2016, s. 23). Samo pojęcie kariery jest pojęciem dynamicznym, zawiera w sobie zmienność, która wpisana jest nie tylko w osiąganie poszczególnych szczebli awansów, ale realizowanie karier w różnych instytucjach, zdobywanie nowych kompetencji, rozwoju. Zmienność i rozwój jednostki są wpisane w realizację współczesnych karier. Obecnie realizowanie karier liniowych zostało zastąpione realizowaniem nieliniowych modeli karier. W literaturze przedmiotu można znaleźć wiele modeli, które w swojej konstrukcji uwzględniają zmienność rynku pracy. Zaliczyć do nich można modele: kariery proteańskiej, kariery bez granic, kariery portfolio, kariery hybrydowe, kariery kalejdoskopowe, samozarządzanie karierą (Sullivan & Baruch, 2009). Zawsze jednak punktem wyjścia realizacji każdej kariery jest edukacja i zdobyte dzięki niej wiedza i umiejętności. Rynek pracy stawia przed młodymi ludźmi nowe wyzwania. Pracodawcy poszukują pracowników o określonym profilu kompetencji.

Zmiany wywołane globalizacją i technologizacją przyczyniają się również do tego, że zmieniają się oczekiwania pracodawców co do umiejętności przyszłych pracowników. Według raportu opracowanego przez World Economic Forum do 2025 roku najbardziej pożądanymi umiejętnościami na rynku pracy będą: (1) analityczne myślenie i innowacyjność, (2) aktywne uczenie się i strategię uczenia się, (3) kompleksowe rozwiązywanie problemów, (4) krytyczne myślenie i analiza, (5) Kreatywność, oryginalność, przedsiębiorczość/inicjowanie działań, (6) przywództwo i wpływ społeczny, (7) wykorzystanie technologii, monitoring i kontrola, (8) projektowanie i programowanie technologii, (9) odporność/prężność, odporność na stres i elastyczność, (10) myślenie, rozwiązywanie problemów i tworzenie pomysłów, (11) inteligencja emocjonalna, (12) rozwiązywanie problemów i doświadczeń użytkowników, (13) orientacja na usługi, (14) analiza i ocena systemów, (15) perswazja i negocjacje (The Future of Jobs Report, 2020, s. 36). Z raportu „Future of Skills. Employment in 2030” (2020) wynika, że do najbardziej pożądaných umiejętności na rynku pracy będą się zaliczać: (1) uczenie siebie oraz innych, (2) aktywna nauka i słuchanie, (3) współdziałanie, (4) sztuka dedukcji, (5) kompleksowe rozwiązywanie

problemów, (6) koordynacja, (7) myślenie logiczne i krytyczne, (8) ocena i podejmowanie decyzji, (9) zarządzanie zasobami finansowymi, (10) zarządzanie zasobami ludzkimi, (11) monitorowanie i ocena wyników, (12) negocjowanie i perswazja, (13) jasne komunikowanie się, (14) programowanie, (15) szybkie reagowanie, (16) percepcja społeczna, (17) ocena systemów i procesów, (18) projektowanie technologii, (19) zarządzanie czasem, (20) wizualizowanie, (21) instruowanie. Przegląd literatury przedmiotu wskazuje na to, że do najważniejszych kompetencji na rynku pracy zalicza się: praca zespołowa i współpraca, elastyczność, nawiązywanie relacji, umiejętność obsługi komputera, zarządzanie informacją, myślenie twórcze, kreatywność, umiejętności techniczne, zmysł organizacyjny, troska o porządek, zapewnienie jakości, precyzyjność, umiejętność wpływania na jednostki, wykazywanie inicjatywy, stymulowanie rozwoju innych ludzi, kierowanie, przywództwo w grupie, myślenie analityczne, samokontrola, zaangażowanie organizacyjne, zdolności interpersonalne, możliwości i chęć uczenia się, pewność siebie, planowanie osobiste i zdolności organizacyjne, zdolność do komunikacji pisemnej, poszukiwanie informacji, orientacja na wyniki (Marszałek, 2011, zob. Minta, 2012). Wymienione wyżej kompetencje można według Anny Marszałek (2011) pogrupować na kompetencje związane z procesem myślenia, tj. myślenie twórcze, myślenie analityczne, umiejętność uczenia się, kompetencje osobiste, tj. kompetencje interpersonalne, pewność siebie, decyzyjność, poczucie własnej wartości, wewnętrzne umiejscowienie kontroli, odpowiedzialność, umiejętność wpływania na innych, czy kompetencje związane z organizacją pracy, tj. zmysł organizacyjny, umiejętność planowania, zarządzania sobą w czasie, umiejętność hierarchizowania ważności zadań itp. (Marszałek, 2011). Jednostka nabywa i rozwija kompetencje od urodzenia. Istotny wpływ na kształtowanie kompetencji ma edukacja. Szkoła to miejsce, w której człowiek spędza 12 lub 13 lat. Jest to miejsce nie tylko zdobywania wiedzy. Umiejętne pokierowanie procesem edukacji i wychowania daje możliwości osiągnięcia sukcesu na rynku pracy. Wydaje się jednak, że współczesna edukacja koncentruje się na osiąganiu wyników w testach. Brakuje w niej miejsca na wychowanie. Praca w szkole jest bardziej pracą odtwórczą, polegającą na zapamiętaniu materiału. Właściwie nie ma w niej miejsca na zarządzanie informacją, łączenie jej, pracę z projektami. Są szkoły, które łamią te standardy. Zalicza się do nich szkoły alternatywne. Jedną z takich szkół jest Katolickie Liceum Montessori w Krakowie. W szkole tej uczniowie zdobywając wiedzę, kształtują jednocześnie kompetencje niezbędne do osiągnięcia sukcesu na rynku pracy.

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie koncepcji pracy Katolickiego Liceum Montessori w Krakowie w kontekście kształcenia u uczniów kompetencji przyszłości.

### **Metodologiczne założenia badań własnych**

Badania zostały przeprowadzone w paradygmacie jakościowym. W badaniu wykorzystano strategię studium przypadku. Zgodnie z definicją zaproponowaną przez

Simons (2009, s. 21) „studium przypadku jest, uwzględniającą wiele perspektyw teoretycznych, pogłębioną eksploracją złożoności oraz unikatowości konkretnego projektu, polityki, instytucji programu lub systemu funkcjonującego w naturalnym kontekście «realnego życia» (*real life*). Jest strategią badawczą odwołującą się do danych empirycznych oraz dowodów naukowych gromadzonych z zastosowaniem wielu metod” (za: Mizerek, 2017). Strategia studium przypadku „jest rodzajem postępowania badawczego prowadzącego do odkrycia niepowtarzalnego, zrelatywowanego do miejsca i czasu porządku kierującego procesami społecznymi. Cechą odróżniającą studium przypadku od innych strategii badawczych (np. badań etnograficznych, biograficznych, badań w działaniu) jest fakt kierowania uwagi badacza na to, co w badanym przypadku (może być nim program, instytucja lub osoba lub grupa osób) jest szczególne, wyjątkowe i niepowtarzalne. Prowadząc badania, zwraca się uwagę nie tylko na to, co łączy dany przypadek z innymi. Ważniejszy jest tu opis i wyjaśnienie tego, co jest dla badanego przypadku specyficzne, swoiste. Celem bywa również odkrycie czynników, które decydują o niepowtarzalności i swoistości badanego przypadku. Badane przypadki analizuje się w ich naturalnym kontekście społecznym, kulturowym, historycznym i politycznym” (Mizerek, 2017, s. 13). W studium przypadku opracowany „przypadek może być prosty lub złożony. Może nim być dziecko, cała klasa lub określone wydarzenie. W każdym studium nasza uwaga będzie skierowana ku danemu, jednemu zjawisku (przypadkowi), wybranemu spośród wielu (...) Za przypadek można uznać zjawisko, które daje się łatwo wyspecyfikować (...) będzie jednostką funkcjonalną” (Stake, 2010, s. 624–625, za: Ciechowska, Szymańska, 2018). Można zatem powiedzieć, że „studium przypadku to metoda badawcza, która pozwala na dogłębne poznanie poszczególnego przypadku/przypadków poprzez holistyczne i wielostronne jego/ich przedstawienie. Należy jednocześnie zwrócić uwagę, że nie można przedstawić wszystkiego, co jest związane z danym przypadkiem. Każdy przypadek jest wpłątany w wiele uwarunkowań, którego tak, a nie inaczej ukształtowały. Stąd też konieczność ograniczenia ram poznania badawczego” (Ciechowska, Szymańska, 2018, s. 170). Według Erla Babbiego „ograniczenie uwagi do konkretnego przykładu czegoś jest zasadniczą cechą studium przypadku” (Babbie, 2001, s. 320).

Na potrzeby prowadzonych badań opracowano studium przypadku szkoły średniej – Katolickiego Liceum Montessori w Krakowie. Badania prowadzone były w latach 2021–2023. Dokonano analizy dokumentów, przeprowadzono obserwację zajęć i pracy własnej uczniów, przeprowadzono rozmowy z nauczycielami. Celem prowadzonych badań było rozpoznanie w jaki sposób metody pracy szkoły są powiązane z kształtowaniem kompetencji kluczowych niezbędnych na współczesnym rynku pracy. Główny problem badawczy koncentrował się wokół pytania: które z metod pracy stosowanych w szkole są najbardziej efektywne w kształtowaniu kompetencji niezbędnych na współczesnym rynku pracy?

## Opis pracy szkoły

Katolickie Liceum Montessori im. Sprawiedliwych wśród Narodów Świata w Krakowie powstało w roku 2017 i jest pierwszym liceum Montessori powstałym w Polsce. Podstawą działalności szkoły jest statut. Szkoła jest szkołą prywatną prowadzoną przez Fundację Ziarno Maku.

W swoich założeniach szkoła ma na celu przekazywanie wiedzy i kształcenie umiejętności w oparciu o najwyższe standardy nauczania. Wykorzystuje w tym celu szeroki wachlarz metod pracy opartych na osiągnięciach współczesnej neurodydaktyki. Praca z uczniem opiera się na pedagogice dialogu. Zgodnie z założeniami praca w szkole jest głęboko zakorzeniona w koncepcji pedagogiki Marii Montessori, zgodnie z którą uczniowie są współodpowiedzialni za swoje wykształcenie. Dzięki stosowanym zróżnicowanym metodom pracy uczniowie mają zróżnicowane możliwości wyboru ścieżek i sposobów realizacji programów kształcenia oraz rozwijania zainteresowań.

Uczniowie mają określony rozkład zajęć w ciągu tygodnia. Nie jest on taki jak w tradycyjnej szkole, w której w plan zajęć wpisuje się poszczególne przedmioty, a godzina lekcyjna trwa 45 min. W szkole Montessori zajęcia rozpoczynają się od prezentacji materiału. Służą one wprowadzeniu do tematu, dają podstawę do realizacji zadań podczas pracy własnej. Prezentacje trwają 20 – 30 min. Jest to czas na dyskusję, słuchanie i robienie notatek. Podejmowane aktywności zależą od rodzaju zajęć, którym dedykowana jest prezentacja. Podczas tych zajęć nauczyciele stosują zróżnicowane metody pracy. Do jednej z ciekawszych należy metoda myślących klas opracowana przez kanadyjskiego naukowca Petera Liljedahla. Po części związanej z prezentacjami uczniowie mają czas na pracę własną. Czas ten najczęściej jest poświęcany na wykonywanie zadań lub naukę. W szkole wyznaczone są miejsca na pracę własną. Praca własna umożliwia uczniowi podjęcie decyzji w jakiej kolejności będzie realizował w danym dniu materiał. W zależności od wybranej aktywności uczniowie wybierają miejsce, w którym się uczą. Jest to czas zdobywania wiedzy, czytania, robienia notatek, rozwiązywania zadań, konsultacje z nauczycielami. Podczas pracy własnej to właśnie uczeń podejmuje decyzje dotyczące tego, nad jakim materiałem pracuje. Wybiera przedmiot, z którego zgłębia wiedzę. Po pracy własnej uczniowie mają kolejne zajęcia. W ramach tygodniowego rozkładu zajęć uczniowie mają też wpisane do planu zajęć inspiratory (czwartki), czyli krótkie prezentacje poświęcone pasjom zarówno uczniów, jak i nauczycieli oraz spotkania z ciekawymi ludźmi (środy). Zajęcia te odbywają się przed lekcjami. Inspiratory są czasem, podczas którego uczniowie i nauczyciele opowiadają o sobie, swoich pasjach i dzięki temu mogą lepiej się poznać. Jest to również czas, który rozwija w uczniach umiejętność autoprezentacji. W środy o godzinie 8.00 odbywają się krótkie wykłady, na które zapraszani są ludzie ze świata nauki, sztuki, literaci, przedsiębiorcy itp. W czwartki (co drugi tydzień) uczniowie wraz z wychowawcami odwiedzają przedsiębiorców oraz różne instytucje w celu uzyskania informacji do-



tyczących funkcjonowania organizacji, które odwiedzają. Uczniowie w trakcie roku szkolnego realizują trzy projekty. W każdym trymestrze realizowany jest projekt. Pierwszy projekt jest projektem danego oddziału. Cała klasa opracowuje jeden projekt. Drugi projekt wykonuje się w małych grupach, trzeci indywidualnie. Tematyka projektów jest bardzo zróżnicowana.

Efekty pracy prezentują podczas zajęć (projekty przedmiotowe) lub podczas Białej szkoły (projekty klasowe). Tematyka projektów jest bardzo zróżnicowana. Uczniowie dostają temat przewodni projektu, a sposób opracowania zagadnienia zależy od ich kreatywności. Podczas Białej szkoły uczniowie uczestniczą w warsztatach, które mogą wybierać sami, zgodnie ze swoimi zainteresowaniami. Warsztaty dotyczą różnych dziedzin. Jest to czas spędzony na wspólnych rozmowach, wycieczkach, grach, karaoke, oglądaniu ciekawych filmów itp. Również ciekawą formą pracy z uczniami jest realizacja wspólnych wyjazdów. Klasy wybierają sobie cel podróży i opracowują cały jej plan. Jednym z ciekawszych projektów tego typu był projekt Koleją dookoła Polski, który trwał dwa tygodnie. W tym czasie uczniowie objechali Polskę. W trakcie wycieczki realizowane były również zajęcia z nauczycielami, którzy byli opiekunami grupy. Szkoła realizuje również pielgrzymki wyjazdowe do miejsc w Polsce i za granicą. W czasie tych podróży uczniowie mają za zadanie opracować prezentacje związane z celem podróży. Uczniowie samodzielnie opracowują plan podróży, sprawdzają miejsca, w których mogą zjeść posiłki. Mogą również opracowywać gry terenowe, które mają na celu lepsze zapoznanie się z miejscem, do którego wyjeżdżają. Raz w roku, w ramach działalności wolontaryjnej, uczniowie wyjeżdżają do różnych instytucji, które zajmują się udzielaniem pomocy osobom narażonym na wykluczenie społeczne. W tym czasie ich zadaniem jest wykonywanie różnego rodzaju prac.

Organizacja roku szkolnego jest nieco inna niż w szkołach publicznych. Podzielona jest na trymestry. Każdy trymestr rozpoczyna się przekazaniem uczniom informacji dotyczących aktywności, czyli zakresu materiału i zadań, jakie mają do wykonania. Zadania są podzielone na różne poziomy. Pod koniec każdego trymestru uczniowie rozliczają się z tych zadań, które mieli wskazane przez nauczycieli. Na wykonanie zadań mają cały trymestr. Aktywności skonstruowane są tak, żeby nie tylko zapamiętać określony materiał, ale umieć stosować, analizować, oceniać i tworzyć. Proces nauczania w szkole jest oparty o założenia najnowszych osiągnięć neuro-nauk. W szkole nie ma ocen. Ocena jest udzielana w postaci informacji zwrotnej. Wykonane aktywności odnotowywane są w indeksach uczniowskich. Uczniowie rozliczają się z zadań podczas rozmów z nauczycielami. Koniec trymestru jest też czasem negocjowania z nauczycielami ocen. Podczas rozmów nauczyciele ustalają ocenę uczniowi. Mają wystawianą tylko jedną obowiązkową ocenę – ocenę końcoworoczną. W ocenie kształtującej stawia się główny nacisk na wskazywanie uczniom, co już wypracowali, a nad czym powinni jeszcze popracować. Pod koniec roku w szkole organizowany jest również Festiwal Talentów.

Praca w szkole oparta jest o następujące zasady:

- masz prawo do wolności wyborów,
- czujesz się bezpiecznie,
- jesteś szanowany,
- twoje zdanie jest słuchane i brane pod uwagę,
- umiemy zauważyć Twoje mocne strony,
- razem realizujemy nawet niezwykle pomysły,
- mamy do siebie nawzajem zaufanie,
- dużo rozmawiamy: o planach, pasjach, problemach,
- rozwiązujemy konflikty,
- szanujemy zasady,
- dbamy o dobre relacje w grupie,
- każdy pracuje nad swoim charakterem i postawami,
- gdy potrzebujesz pomocy, otrzymujesz ją,
- w rozwijaniu mocnych stron towarzyszy Ci tutor<sup>1</sup>.

Praca szkoły oparta jest na systemie tutorskim. Każdy uczeń może wybrać sobie tutora, z którym będzie pracował przez cały okres szkoły.

Zgodnie z informacjami zawartymi na stronie szkoły podczas pracy uczeń:

- pomaga innym swoją pracą,
- ma prawo mieć inny pomysł na siebie niż wszyscy – my pomagamy go realizować,
- planuje naukę zgodnie ze swoim stylem uczenia się i rytmem pracy,
- ustala indywidualną ścieżkę nauki,
- pracuje twórczo,
- tworzy i współtworzy projekty,
- podejmuje ciekawe wyzwania,
- sam decyduje z czym, z kim i gdzie w danym momencie pracuje,
- pracuje efektywnie i ma czas na rozwijanie swoich pasji,
- zdobywa trwałą wiedzę,
- uczy się metod uczenia się i zapamiętywania,
- sam decyduje, kiedy jest gotowy, by przedstawić zdobytą wiedzę,
- nikt go nie ocenia – wraz z nauczycielem określa poziom swojej wiedzy,
- uczy się nie tylko w szkole: podróżujesz, odwiedzasz ludzi i miejsca<sup>2</sup>.

W szkole uczniowie mają możliwość rozwoju swoich pasji i zainteresowań. Najważniejsze jest to, że sami decydują o aktywnościach, które podejmują. Ciekawym pomysłem na zajęcia dodatkowe jest praca na rzecz MonTV. Fajną ideą jest stworzenie przez grupę pasjonatów Dyskusyjnego Klubu Literackiego. Co tydzień w ramach spotkań uczniowie wraz z nauczycielami dyskutują o innych książkach. Książki wybierane są z wyprzedzeniem. Decyzję o wyborze lektury podejmuje osoba, która pierwsza przeczyta lekturę zadaną na konkretny tydzień. Sam klub

<sup>1</sup> <https://liceum.ziarnko-maku.pl/>

<sup>2</sup> <https://liceum.ziarnko-maku.pl/>

dyskusyjny czy kreowanie treści do mediów społecznościowych dają możliwości rozwoju kolejnych kompetencji, m.in. krytycznego myślenia, umiejętności dyskusowania, czy też wykorzystywania narzędzie technologiczno-informatycznych.

Na pewno to, co jest warte podkreślenia i uwagi, to atmosfera, jaka panuje w szkole. Edukacja w szkole oparta jest na relacjach, otwartości, życzliwości i empatii. Uczniowie podczas zajęć otwarci są na dyskusje, nie boją się zadawać pytań, nie boją się również otwarcie powiedzieć, że jakaś metoda pracy na lekcji im nie odpowiadała. Nauczyciele są otwarci na informację zwrotną, bo dzięki niej mogą udoskonalać swój warsztat pracy. Praca nauczycieli wpisuje się mocno w pracę refleksyjną, twórczą, opartą na empatii i otwartości na nowe pomysły. Katolickie Liceum Montessori w Krakowie jest doskonałym przykładem organizacji uczącej się.

## Dyskusja i wnioski

Zaprezentowane w przedstawionym studium przypadku metody pracy szkoły wpisują się w kształcenie u uczniów kompetencji przyszłości. Dzięki przyjętemu modelowi uczniowie przygotowani są do pracy projektowej, tworzenia i zarządzania pracą zespołową. Umożliwia im to praca polegająca na opracowywaniu projektów indywidualnych i grupowych. Opracowanie projektów wymaga od uczniów bazowania na wiedzy, krytycznego myślenia oraz selekcji danych. Prezentacja projektów przygotowuje ich również do umiejętności wystąpień publicznych i autoprezentacji. Jeszcze ciekawszą formą kształcenie kompetencji autoprezentacji są inspiratory, podczas których uczniowie opowiadają o swoich pasjach i mają przeznaczony na to określony czas. Nie tylko kształtują w nich to umiejętność tworzenia ciekawych narracji dotyczących określonego zagadnienia, ale również pozwala uczniom nauczyć się zarządzać stresem. Podczas opracowania projektów liczy się kreatywność i ciekawe opracowanie. Prezentacje nie ograniczają się do prezentacji slajdów, wręcz przeciwnie: są one niejednokrotnie opracowane w bardzo nieszablonowy sposób. Edukacja w szkole Montessori jest mocno oparta na wartościach. Uczniowie są wychowywani nie tylko do szacunku, wyrozumiałości, ale również do odpowiedzialności i wolności. Przyjęty model nauczania pozwala im decydować, co i kiedy będą robić podczas pracy własnej oraz innych aktywności, które podejmują w trakcie nauki. Działania są również nakierowane na wychowanie uczniów do odpowiedzialności. Oni są odpowiedzialni za swój rozwój, naukę, organizację nauki. Przyjęty model nauczania i wychowania kształtuje osoby wewnętrznie sterowane, odpowiedzialne za swoje życie i osiągnięcia. Sama idea pracy własnej wymusza na młodych osobach umiejętność zarządzania czasem pracy. To kolejna bardzo ważna kompetencja na rynku pracy. Kolejnym wartym podkreślenia pomysłem na organizację zajęć i kształcenie kompetencji przyszłości jest odwiedzanie przedsiębiorców i rozmowy z nimi o tym, jak prowadzić biznes. W ramach czwartkowych wyjść uczniowie odwiedzają nie tylko instytucje prywatne, ale również instytucje państwowe. Dzięki tym lekcjom uczą się nie tylko zagadnień z zakresu przedsiębiorczości, ale mają również możliwość zapoznania się z całą gamą ciekawych zawodów. Na pewno jest to aktywność, która

umożliwia uczniom zapoznanie się z wyzwaniami rynku pracy. Zajęcia w ramach tutoringu kształtują kolejne kompetencje – nie tylko pozwalają uczniom odkrywać potencjał, ale również umożliwiają pracę nad słabymi stronami, rozwojem. Zajęcia te uczą ich m.in., jak zarządzać sobą w czasie. Metody pracy szkoły, wychowanie do odpowiedzialności za siebie i swój rozwój przygotowuje również uczniów do umiejętności kształcenia się przez całe życie.

Patrząc całościowo na pracę szkoły można odważnie stwierdzić, że koncepcja pracy tej szkoły powinna być rozpowszechniana. Jest to szkoła, która uczy i wychowuje. Szkoła, która przygotowuje młodzież do funkcjonowania we współczesnym świecie. Uczniowie nie boją się otrzymywać informacji zwrotnych. Dla nich jest to codzienność. Ocenienie i otrzymywanie informacji zwrotnej służy nie krytyce, ale temu, żeby uczniowie wiedzieli, jakie są ich realne osiągnięcia i nad czym powinni pracować.

Warto byłoby, aby koncepcja pracy tej szkoły była przeniesiona na grunt edukacji publicznej, która silnie wpisana jest w strategię „nie da się”. Przykład wypracowanego modelu w szkole Montessori pokazuje, że jednak da się tworzyć coś nowego i wartościowego w edukacji.

## Bibliografia

1. Autor D. (2015), *Why are there still so many jobs?*, Journal of Economic Perspectives, nr 29(3), 3–30.
2. Babbie E. (2001), *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
3. Bańka A. (2016), *Proaktywność a tryby samoregulacji. Podstawy teoretyczne, konstrukcja i analiza czynnikowa Skali Zachowań Proaktywnych w Karierze*. Stowarzyszenie Psychologia i Architektury, Poznań – Warszawa.
4. Ciechowska M., Szymańska M. (2018), *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków.
5. Lassébie J., Quintini G. (2022), *What skills and abilities can automation technologies replicate and what does it mean for workers?: New evidence*, OECD Social, Employment and Migration Working Papers, Nr. 282, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/646aad77-en>.
6. Lopes H., Calapez T. (2021), *Job polarisation: Capturing the effects of work organization*, The Economic and Labour Relations Review, nr 32(4), 594–613. <https://doi.org/10.1177/1035304621996064>
7. Marszałek A. (2011), *Doskonalenie kluczowych kompetencji jako wymóg współczesnego rynku pracy*, E-mentor, nr 3, 67–73.
8. Minta J. (2012), *Od aktora do autora. Wspieranie młodzieży w konstruowaniu własnej kariery*, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa.
9. Mizerek H. (2017), *Studium przypadku w badaniach nad edukacją. Istota i paleta zastosowań*, Przegląd Pedagogiczny, nr 1, 9–22.
10. OECD (2017), *OECD Employment Outlook 2017*, OECD Publishing, Paris, [https://doi.org/10.1787/empl\\_outlook-2017-en](https://doi.org/10.1787/empl_outlook-2017-en).
11. Salvatori A., Manfredi T. (2019), *Job polarisation and the middle class: New evidence on the changing relationship between skill levels and household income levels from 18 OECD countries*. OECD Social, Employment and Migration Working Papers, Nr. 232, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/4bf722db-en>.

12. Simons H. (2009), *Case Study Research in Practice*. Sage Publications Inc., London – New York.
13. Stake R.E. (2010)., *Jakościowe studium przypadku*, [w:] *Metody badań jakościowych t. 1* (red.) N K Denzin, Y S Lincoln Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
14. Sullivan S. E., Baruch Y. (2009), *Advances in Career Theory and Research: A Critical Review and Agenda for Future Exploration*, *Journal of Management*, nr 35(6), 1542–1571. <https://doi.org/10.1177/0149206309350082>.
15. *World Economic Forum 2020, The future of jobs report 2020*, World Economic Forum, Geneva, viewed 24 Feb 2023, <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020>.

**dr Katarzyna Jagielska**

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie



Monika Kaczmarczyk

<https://orcid.org/0000-0001-6829-463X>

Milena Drag

<https://orcid.org/0000-0003-1991-4374>

DOI: 10.34866/scy7-2d93

# Resocjalizacja poprzez naukę w oparciu o teorię wartości w warunkach izolacji penitencjarnej

Rehabilitation through learning based on the theory of values in penitentiary conditions

**Key words:** social rehabilitation, education, science, axiology, identity.

**Abstract:** The authors discuss a rarely raised topic concerning the role of education in life in penitentiary isolation. Basic issues of education, learning, and social rehabilitation against the background of classical rehabilitation pedagogy. The authors present the axiological concepts and the concepts of rehabilitation. The situation of people in isolation arouses significant interest. Awareness of the high rate of recidivism indicates that, in addition to rehabilitation through therapy and work, auxiliary institutions such as prison schools should also play an important role. It is education that allows many of the basic needs of incarcerated people to be met, thus giving them the opportunity for a better start, once they leave prison.

**Słowa kluczowe:** resocjalizacja, edukacja, nauka, aksjologia, tożsamość.

**Streszczenie:** Autorki omawiają rzadko podnoszony temat dotyczący roli edukacji w życiu w izolacji penitencjarnej oraz podstawowe zagadnienia edukacji, nauki, resocjalizacji na tle klasycznej pedagogiki resocjalizacyjnej. Autorki przedstawiają koncepcje aksjologiczne oraz resocjalizacyjne. Sytuacja osób przebywających w izolacji wzbudza istotne zainteresowanie. Świadomość wysokiego poziomu powrotności do przestępstw wskazuje, że oprócz resocjalizacji przez terapię i pracę ważną rolę powinny odgrywać również instytucje pomocnicze, jakimi są szkoły przywięzienne. To nauka, szkolnictwo, edukacja pozwalają na zaspokojenie wielu podstawowych potrzeb osób uwięzionych, dając im tym samym możliwość lepszego startu po opuszczeniu zakładów karnych.

## Resocjalizacja – zagadnienie teoretyczne

To, że podstawowym celem wykonywania kary pozbawienia wolności w Polsce jest resocjalizacja, decyduje o konieczności stosowania się do przepisów zawartych w Kodeksie Karnym Wykonawczym. Ustawodawca *expressis verbis* stwierdził, że „Wykonywanie kary pozbawienia wolności ma na celu wzbudzenie w skazanym woli współdziałania w kształtowaniu jego społecznie pożądanym postaw, w szczególności poczucia odpowiedzialności oraz potrzeby przestrzegania porządku

prawnego i tym samym powstrzymania się od powrotu do przestępstwa”<sup>1</sup>. Wobec powyższego pojawia się konieczność określenia, czym w ogóle jest resocjalizacja. W literaturze przedmiotu istnieje wiele równoległych definicji terminu resocjalizacja, co wynika z tego, że akcentują one za każdym razem inne aspekty opisywanego procesu. Zdaniem Marii Grzegorzewskiej resocjalizacja to cel ostateczny pedagogiki specjalnej. Polega on na przywróceniu osobom niedostosowanym do życia w społeczeństwie możliwego do osiągnięcia dla nich poczucia normalności oraz odnalezienia własnego miejsca w otaczających je strukturach społecznych<sup>2</sup>. Według Lesława Pytki jest to odmiana procesu wychowawczego, który z jednostki wadliwie przystosowanej przeistacza ją w przystosowaną do wymogów życia społecznego i czyni ją zsocjalizowaną, tzn. uspołecznioną, samodzielną i twórczą<sup>3</sup>. W literaturze funkcjonuje tzw. klasyczna definicja resocjalizacji, która wykrystalizowała się latach 70. XX wieku: „Resocjalizacja jest odmianą procesu wychowawczego, która z jednostki wadliwie przystosowanej do wymogów życia społecznego czyni jednostkę ponownie zresocjalizowaną, tzn. uspołecznioną, samodzielną i twórczą”<sup>4</sup>. W nowszym ujęciu resocjalizacja jest przedstawiana jako „nauka i praktyka społeczna, określająca zakres działań wychowawczych, opiekuńczych i terapeutycznych. Jest to proces zmierzający do wykształcenia u osób niedostosowanych społecznie zmian w obszarze samoświadomości, samowychowania, samopotwierdzenia i samorefleksyjności”<sup>5</sup>. Niemniej niezależnie od tego, jaką definicję będzie się brać pod uwagę, to każda z nich będzie wskazywać, że resocjalizacja to proces polegający na przystosowaniu osoby do norm panujących w społeczeństwie.

Wobec powyższego należy stwierdzić, że do głównych zadań i celów procesów resocjalizacyjnych należą: (1) odrzucanie zachowań antagonistyczno-destrukcyjnych w stosunku do siebie, jak i osób, w otoczeniu których wcześniej osadzony przebywał na stałe, (2) uruchomienie prawidłowych mechanizmów socjalizacyjnych, prospołecznych, czyli takich, które prawidłowo umożliwiają funkcjonowanie w grupie społecznej i (3) naprawa moralna, etyczna, kulturowa, obyczajowa – w praktyce jest to całkowita zmiana swojego postępowania oraz motywów, jakie je wywołują, kształtowanie odpowiedzialności za postępowanie wobec innych ludzi oraz poniesienie odpowiedzialności za podjęte decyzje<sup>6</sup>. System resocjalizacji spełnia swoje cele i zadania poprzez prowadzenie działalności i pełnienie funkcji wobec swoich

<sup>1</sup> Art. 67, ust. 1, Ustawy a dnia 6 czerwca 1997 r. – Kodeks Karny Wykonawczy, (Dz.U. 1997, Nr 90, poz. 557), dalej: KKW.

<sup>2</sup> E. Osękowska, *Niedostosowania społeczne młodzieży w ujęciu Marii Grzegorzewskiej*, [w:] *Myśl Marii Grzegorzewskiej*, red. K. Plutecka, Kraków 2017, s. 86–93.

<sup>3</sup> L. Pytka, *Narodziny i rozwój polskiej pedagogiki resocjalizacyjnej*, „Student niepełnosprawny. Szkice i rozprawy” 2008, nr 8 (1), s. 21.

<sup>4</sup> M. Kalinowski, *Resocjalizacja w ujęciu pedagogicznym. Struktura procesu resocjalizacji*, [w:] B. Urban, J.M. Stanik (red.), *Resocjalizacja. Teoria i praktyka pedagogiczna*, t. 1, wyd. PWN, Warszawa 2012, s. 234–235.

<sup>5</sup> K. Pierzchała, *Wina – prawo – kara. Prawne i psychopedagogiczne aspekty resocjalizacji penitencjarnej*, „Probacja” 2017, nr 2, s. 95.

<sup>6</sup> M. Konopczyński, *Pedagogika resocjalizacyjna – w kierunku twórczej resocjalizacji*, „Nauki o wychowaniu. Studia interdyscyplinarne” 2018, nr 1(6), s. 65.



podopiecznych na różnych płaszczyznach: (1) opiekuńczej, (2) wychowawczo-dydaktycznej i (3) terapeutycznej<sup>7</sup>. Funkcje opiekuńcze wyrażają się w zaspokajaniu aktualnych i potencjalnych potrzeb pierwszego i wyższych rzędów. Chodzi zatem o zaspokajanie potrzeb wychowanków stosownie do odczuwanych przez nich niezaspokojeń i frustracji. Przy czym opieka ta ma być wielostronna i perspektywiczna, obejmująca nie tylko obecne stany, ale także przyszłe. Ponadto zgodnie z uprzednimi ustaleniami, realizacja funkcji opiekuńczych systemu winna być poprzedzona rozpoznaniem zaspokojenia i niezaspokojenia potrzeb wychowanka, poszukiwaniem optymalnych rozwiązań z punktu widzenia istniejących realnych możliwości oraz interesów wychowanka. Funkcje wychowawczo-dydaktyczne systemu wyrażają się w przysposobieniu wychowanka do adekwatnego funkcjonowania w takich rolach społecznych, jak rola ucznia w szkole, pracownika, obywatela itp. poprzez uczestnictwo w specjalnie do tego celu zorganizowanych zajęciach. Funkcje wychowawcze i dydaktyczne systemu resocjalizacyjnego są najczęściej eksponowane jako wiodące, dzięki nim jest realizowany cel nadrzędny systemu, czyli prawidłowa adaptacja do społeczeństwa. Funkcje terapeutyczne systemu resocjalizacyjnego wyrażają się w trafnym i rzetelnym diagnozowaniu zaburzeń i dysfunkcji, indywidualnym i społecznym działaniu wychowanków, postulowaniu określonych modyfikacji motywacji i postaw oraz stosowaniu odpowiednich (optymalnych) – stosownie do rozpoznania diagnostycznego – środków leczenia somatycznego i psychologicznego, przywracających zaburzoną homeostazę somatyczną i psychiczną jednostek. Działania terapeutyczne interweniują w najgłębsze warstwy osobowości wychowanków i zwykle obejmują nie tylko modyfikację zachowania, ale także modyfikację funkcji struktur regulujących osobowość. Z tym rodzajem funkcji systemów resocjalizacyjnych wiążą się największe nadzieje, ale jednocześnie niepokoje pedagogów, etyków i psychoterapeutów, dla których problem granic interwencji terapeutycznej w oddziaływaniu na drugiego człowieka jest zagadnieniem wciąż otwartym<sup>8</sup>.

### Potrzeby jako czynniki wzmacniające resocjalizację

Istnieje cały szereg uwarunkowań, które mogą wzmacniać działania z zakresu resocjalizacji. Jednym z najważniejszych czynników określających i wspomagających działania resocjalizacyjne jest odpowiednie wykorzystanie potrzeb. Warto zauważyć, że wiele współczesnych teorii zajmujących się analizą zachowania człowieka i grup społecznych z zakresu zarządzania, ekonomii, socjologii, psychologii oraz marketingu i innych dyscyplin naukowych odwołuje się do teorii potrzeb. Wynika to z tego, że w oparciu o określenie tego, jakie potrzeby odczuwają poszczególni ludzie i całe grupy społeczne, nie tylko łatwiej jest wytłumaczyć ich zachowanie, ale również podejmować działania zmierzające do modelowania ich zachowania<sup>9</sup>.

<sup>7</sup> L. Zarzecki, *Teoretyczne podstawy wychowania. Teoria i praktyka w życiu*, wyd. Karkonoska Państwowa Wyższa Szkoła w Jeleniej Górze, Jelenia Góra 2012, s. 22.

<sup>8</sup> Ibidem.

<sup>9</sup> J. Stańczyk, *Bezpieczeństwo jako jedna z podstawowych potrzeb człowieka i grup społecznych*, „Studia Bezpieczeństwa Narodowego” 2011, R. 1, nr 2, s. 160.

Pierwsze próby budowania teorii potrzeb były podejmowane już w starożytności przez filozofów należących do nurtu hedonizmu. Szczególnie na ten temat wypowiedzieli się Arystyp i Epikur. Oprócz tego wzmianki o potrzebach znaleźć można w poglądach Sokratesa, Protagorasa, ale również w pismach stoików<sup>10</sup>. Wobec tego powstaje pytanie, czym właściwie są potrzeby? W literaturze nie ma jednej odpowiedzi na to pytanie. Przeciwnie, powstały liczne definicje, zagadnienia akcentujące różne elementy, które w określonym czasie były istotne dla jej autorów. Jedną z definicji określa potrzeby jako rzeczy i czynności konieczne do tego, aby jego organizm prawidłowo się rozwijał. Przy czym odczuwane przez człowieka potrzeby mogą posiadać również wymiar szkodliwy, co wynika z niewłaściwego gospodarowania odczuwanymi potrzebami<sup>11</sup>. W jeszcze innym ujęciu potrzeby są określane jako pewien stan występujący konkretnie u człowieka, przy czym jest to stan niedoboru lub nadmiaru, ewentualnie wywołany jakimś zakłóceniami – jak np. uzależnieniami – ludzkiego organizmu lub otoczenia, w jakim przebywa człowiek<sup>12</sup>.

W wielu przypadkach odczuwane potrzeby utożsamiane są z systemami potrzeb. Wynika to z dosyć prostego faktu, że odczuwane potrzeby w określonej chwili decydują o tym, co jest najważniejsze dla danego człowieka lub grupy społecznej w danej chwili. Zasadę tę dobrze rozumiał Abraham Maslow, który opracował piramidę potrzeb, która jest utożsamiana z wartościami. Przedstawił je w formie piramidy. U podstaw piramidy znajdują się potrzeby fizjologiczne, które ograniczają się do zaspokajania najbardziej podstawowych potrzeb, takich jak jedzenie, picie, sen. Po ich zaspokojeniu należy zrealizować potrzeby bezpieczeństwa, jak np. zapewnienia sobie schronienia przed atakami innych jednostek lub grup społecznych. O szczybel wyżej znajdują się potrzeby przynależności społecznej. Te trzy stopnie piramidy uznaje się za podstawowe potrzeby. W dalszej kolejności znajdują się potrzeby wyższego rzędu. W pierwszej kolejności jest to potrzeba uznania, czyli zdobycia popularności, sławy. Wyżej znajduje się potrzeba samorealizacji, jak np. pisanie dzieł literackich, budowania własnego domu na wsi itp.<sup>13</sup> Wszelkie działania człowieka powinny być ukierunkowane na zaspokojenie swoich potrzeb, niezależnie na jakim poziomie one istnieją. To prowadzi do tego, że odczuwane potrzeby są przekształcane w działanie.

Działania obliczone na zaspokojenie potrzeb są typowe dla większości ludzi, co warto podkreślić. Powoduje to chociażby to, że z piramida potrzeb przedstawiona przez A. Maslowa ściśle koreluje z systemem aksjologicznym, który został stworzony przez niemieckiego etyka – Maksa Schellera<sup>14</sup>. Według niego wartości hedonistyczne odpowiadają potrzebom fizjologicznym. Natomiast poziom wyższy trudno

<sup>10</sup> P. Hadot, *Czym jest filozofia starożytna?*, wyd. Aletheia, Warszawa 2021, s. 128.

<sup>11</sup> K. Obuchowski, *Galaktyka potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*, wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2000, s. 15.

<sup>12</sup> T. Kocołowski, *Potrzeby człowieka. Koncepcja systemowa*, wyd. PWN, Warszawa 1982, s. 40.

<sup>13</sup> S. Kałużny, *Skuteczne kierowanie przedsiębiorstwem*, Warszawa 1996, s. 91.

<sup>14</sup> M. Wędzińska, *Człowiek na drodze do wartości. Myśl etyczna Maxa Schellera – implikacje pedagogiczne*, „Przegląd Pedagogiczny” 2013, nr 31–43.

jest utożsamiać bezpośrednio z potrzebami bezpieczeństwa. W tym przypadku ważne jest to, że odnoszą się one do tego, że liczą się jedynie takie rzeczy, dobra, poczynania i przekonania, które dają określone wymierne korzyści.

### **Nauka szkolna jako jedna z form zaspokojenia potrzeb i resocjalizacji**

Resocjalizacja poprzez naukę oraz wychowanie odbywające się w szkołach według koncepcji klasycznych miała na celu kopiowanie systemu wartości oraz dążenie do ich zaspokajania, co lepiej pozwala zrozumieć wyżej przedstawiony schemat. Współcześnie ze względu na to, że w świecie postmodernistycznym jednostki ludzkie zmieniają często nie tylko swoje dążenia, ale również potrzeby, jakie w danej chwili odczuwają, należy przyznać, że celem wychowania i kształcenia powinno być wyposażenie uczniów w narzędzie, przy pomocy których będą realizować swoje cele<sup>15</sup>. W przypadku osób osadzonych w wielu przypadkach istnieją przypadki deprivacji systemu potrzeb. Wśród części osadzonych chęć działania, jaką przedstawiono w schemacie nr 1, zatrzymała się na poziomie drugiego szczebla potrzeb Piramidy A. Masłowa. W innych przypadkach uwięzieni dążyli do zaspokajania swoich potrzeb w sposób nieliczący się z bezpieczeństwem fizycznym i psychologicznym innych osób oraz z faktem, że część dóbr jest własnością należąca do innych osób. W dużej mierze taki sposób wynika z braku chęci do działania lub z nieprawidłowo przeprowadzonej socjalizacji<sup>16</sup>. Deprawacja potrzeb powoduje taki sposób zachowania, który według norm społecznych i prawnych uznawany jest za nieodpowiedni. To zaś prowadzi do tego, że takie osoby są izolowane w zakładach karnych. W praktyce oznacza to, że działania osób będących w stanie deprawacji systemu potrzeb sprowadzają się do zaspokajania potrzeb fizjologicznych (sen, posiłek itp.) oraz do zapewnienia sobie bezpieczeństwa, jak np. utrzymanie lokalu mieszkalnego. W drugim przypadku działania, jakie są podejmowane w celu zaspokojenia potrzeb, polegają np. na kradzieżach, pobiciach, wymuszeniach itp. Analizując powyższe, można odwołać się do systemu aksjologicznego, jaki zaproponował M. Scheller. Są to działania osób, które pozostawały na poziomie wartości utylitarnych oraz hedonistycznych<sup>17</sup>. Z deprawacją potrzeb oraz maksymalnego ograniczenia systemu wartości jest związane zjawisko ekskluzyjności społecznej. To dosyć nowy termin na gruncie nauk społecznych. U zarania badań definicja terminu ekskluzyjności odnosiła się do działalności grup, które nie mogły odnaleźć się w sieci wynagrodzeń lub wykonywanych zawodów. Współcześnie zjawisko jest rozumiane jako: „złożone i wielowymiarowy proces. Polega na braku lub odmowie dostępu do zasobów, praw, dóbr i usług oraz na niezdolności do uczestniczenia w normalnych relacjach i działaniach dostępnych dla większości ludzi w społeczeństwie, zarówno w obszarze gospodarczym, społecznym, kulturalnym i politycznym.

<sup>15</sup> Z. Bauman, *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*, tłum. P. Kunz, wyd. Wydawnictwo Literackie, Kraków 2011, s. 155–160.

<sup>16</sup> K. Kuśniar, E. Firlej, M. Janiszewska, P. Kustara, A. Barańska, *Potrzeby oraz sposoby ich zaspokajania przez młodzież w okresie adolescencji*, „Journal of Education, Health and Sport” 2017, nr 7(8), s. 245–246.

<sup>17</sup> M. Wędrzińska, *Człowiek na drodze...*, op. cit., s. 33–34.

Wywiera wpływy zarówno na jakość życia jednostek, jak i na zakres równości i spójności społeczeństwa<sup>18</sup>. Zacytowana definicja jednoznacznie wskazuje, że zarówno ograniczenie zaspokajania potrzeb, jak i sposobów ich zdobywania niezgodnego z oczekiwaniami społeczeństwa, należą do tego zjawiska. Przeciwnością jest inkluzja. Geneza tego zjawiska jest taka sama jak poprzednio opisywanego, zatem wywodzi się z niezadowolenia obywateli wobec systemu wynagrodzeń w latach 70. XX wieku. Tym samym zjawisko również zmieniło swój zakres znaczeniowy. Najprostsza definicja tego dosyć nowego zjawiska przedstawia się w sposób następujący: „Inkluzja społeczna jest rozumiana jako wykluczenie społeczne (ekskluzja), poprzez stawianie im szans i możliwości uzyskania zasobów potrzebnych do funkcjonowania w życiu społecznym<sup>19</sup>. Zatem to proces inkluzji jest koniecznym do resocjalizacji. Jeżeli ekskluzję należy uznać za konsekwencję niewłaściwie przeprowadzonej socjalizacji, to resocjalizacja polega na przywracaniu ludzi do społeczeństwa. W takim przypadku inkluzja jest odwrotnością ekskluzji.

Nauka i wychowanie szkolne było i nadal jest jednym z podstawowych elementów socjalizacji, co ma również wpływ na prowadzone działania o charakterze resocjalizacyjnym. Nic nie stoi na przeszkodzie, żeby edukacja w zakładzie karnym stała się jedynym z podstawowych środków do ponownego włączenia osadzonych do społeczeństwa. W literaturze przedmiotu przyjmuje się, że edukacja skazanych przyczynia się do: (1) rozszerzania i pogłębiania posiadanej wiedzy, (2) nadrobienia zaległości w wykształceniu, (3) uzyskania zawodu, pogłębiania posiadanych umiejętności praktycznych, (4) ułatwienia podejmowania pracy zarobkowej w okresie odbywania kary pozbawienia wolności oraz (5) polepszenia stanu życia zawodowego po opuszczeniu zakładu karnego i (6) ze względu na lepsze wykształcenie i podjęcie lepszej pracy uniknięcia ponownego wstąpienia na drogę przestępczości<sup>20</sup>. Dodatkowo w literaturze przedmiotu przyznaje się, że edukacja szkolna prowadzona w zakładach penitencjarnych powinna przyczynić się do: (1) podnoszenia własnej samooceny, (2) poznawania własnych ograniczeń oraz sposobów na ich pokonanie, (3) systematyczności, obowiązkowości oraz odpowiedzialności i samodzielności w podejmowaniu decyzji, jak i ponoszenia konsekwencji za dokonane wybory, (4) umiejętności działania w grupie, zdrowej rywalizacji z innymi osobami, (5) poznawania innych osób, odmiennych sposobów myślenia, pojmowania świata oraz (6) poszanowania godności innych ludzi, ich własności, pracy i przekonań i (7) refleksji nad swoim postępowaniem, rozszerzaniem posiadanego systemu aksjologicznego oraz budzenia sumienia<sup>21</sup>. Wyżej wymienione współczynniki, jakie

<sup>18</sup> R. Levitas, *The Multi-Dimensional Analysis of Social Exclusion*, ed. University of Bristol, Bristol 2007, s. 25.

<sup>19</sup> B. Sztur-Jaworska, *Uwagi o ekskluzji i inkluzji na przykładzie polityki społecznej wobec osób starszych*, [w:] J. Grotkowska-Leder, K. Faliszek (red.), *Ekskluzja i inkluzja społeczna. Diagnoza – uwarunkowania – kierunki działań*, wyd. Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2005, s. 63–72.

<sup>20</sup> E. Rostańska, *Edukacja dla aktywności. Kształcenie ciągłe jako edukacyjny wymiar zmian społecznych*, [w:] K. Szczepańska-Woszczyzna, Z. Dacko-Piklewicz (red.), *Edukacja wobec rynków pracy i integracji społecznej*, wyd. Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Dąbrowa Górnicza 2007, s. 198.

<sup>21</sup> M. Ciosek, *Człowiek w obliczu izolacji więziennej*, wyd. Stella Maris, Gdańsk 1995, s. 148.

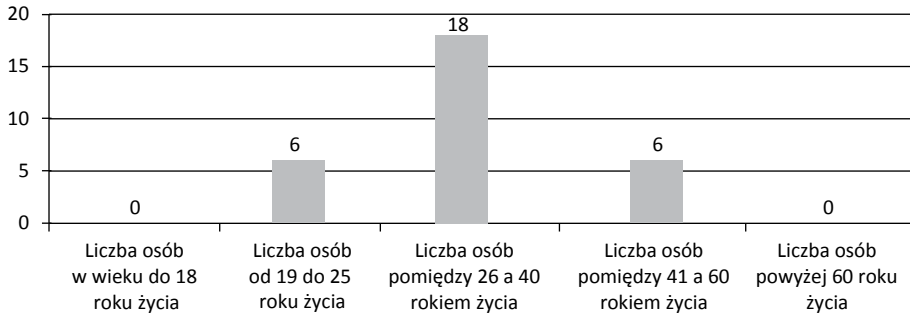
osoby skazane na karę pozbawienia wolności mogą wynieść z edukacji szkolnej, wskazują, że jest ona procesem inkluzji. Niweluje ona proces deprywacji potrzeb. Możliwość uzyskania dobrego zawodu pozwala bowiem na znaczne poszerzenie katalogu potrzeb, tym samym przyczynia się do tego, że możliwości działania takiej osoby znacznie się poszerzają. Warto zwrócić uwagę na fakt, że osoby posiadające wykształcenie na niższych poziomach posiadają autorytarny sposób funkcjonowania, spostrzegania otaczającego świata. To stwarza konieczność posługiwania się znacznymi uproszczeniami w ocenie sytuacji. Zwiększenie poziomu wykształcenia lub zwalczenie wtórnego analfabetyzmu przyczynia się do zmiany uproszczonej wizji świata na taką, gdzie istnieje większa liczba możliwych wyborów. Tym samym edukacja szkolna może spowodować, że w przypadku przestępstw wynikających z posiadania dotychczasowego światopoglądu może być duża skuteczność działań resocjalizacyjnych. Okazuje się więc, że jeżeli w przypadku pracy więźniów trudno mówić o skutecznej resocjalizacji, to odpowiednio przeprowadzona nauka i wychowanie szkolne mogą odnosić dużą skuteczność.

### **Skuteczność procesu resocjalizacji poprzez naukę szkolną w opinii badanych**

Resocjalizacja poprzez naukę szkolną prowadzoną w zakładach karnych z całą pewnością może wykorzystywać mechanizmy związane z zapewnieniem potrzeb. Wynika to chociażby z tego, że nauka może być wartością samą w sobie, ale również być narzędziem umożliwiającym lepsze życie po wyjściu na wolność. W wyniku tego należy zadać sobie pytanie dotyczące skuteczności resocjalizacji prowadzonej poprzez naukę szkolną. Najlepszym rozwiązaniem będzie oparcie się na opinii, jaką na ten temat wyrażają same osoby odbywające karę pozbawienia wolności. Zostały one zebrane w czasie prowadzonych badań wśród 30 osobowej grupie.

Zanim przejdziemy do określenia danych dotyczących skuteczności działań resocjalizacyjnych w opinii badanych, należy określić, czym charakteryzowała się grupa badawcza. Wskazuje to na ukazanie takich danych, jak: wiek, wykształcenie, ale również oczekiwanie na przedterminowe zwolnienie, co może wskazywać na skuteczność działań resocjalizacyjnych wobec tych osób prowadzonych w zakładzie karnym. Ważne również jest określenie, czy zdaniem respondentów dostępna jest możliwość korzystania z nauki szkolnej lub z kursów zawodowych w zakładzie penitencjarnym, w jakim one przebywają.

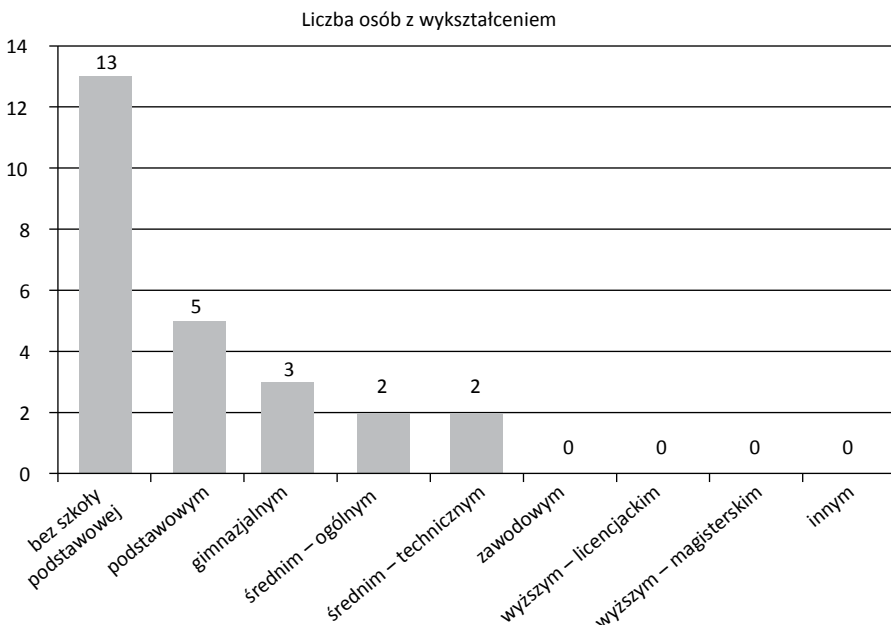
W pierwszej kolejności należy przedstawić strukturę wieku badanych. Struktura ta została przedstawiona na poniższym wykresie.



**Wykres 1. Struktura wiekowa badanych**

Źródło: opracowanie własne na podstawie własnych badań przeprowadzonych na przełomie maja i czerwca 2021 roku

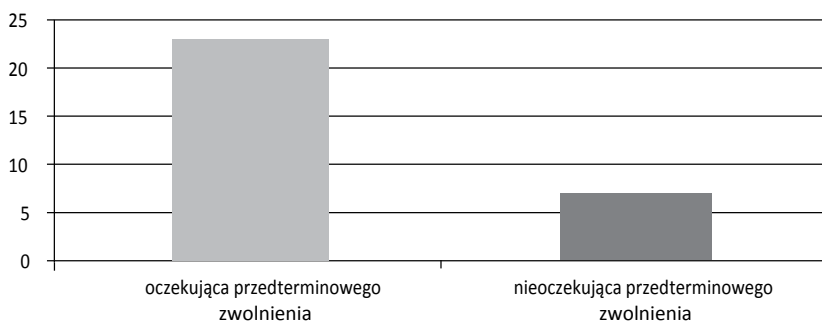
Z danych umieszczonych na wykresie należy wywnioskować, że największą grupę stanowią ludzie w wieku średnim, czyli od 26 do 40 roku życia. Dysponują oni już jakimś doświadczeniem życiowym, ale właściwie znajdują się na etapie życia, który należy określić jego kształtowaniem. To w dużej mierze powoduje, że nie mają jeszcze refleksyjnego podejścia do życia, ale zostali już pozbawieni jego marzycielskich wizji. W drugiej kolejności należy określić posiadane wykształcenie przez osoby biorące udział w prowadzonych badaniach. Zostało to zaprezentowane na poniższym wykresie.



**Wykres 2. Struktura wykształcenia wśród badanych**

Źródło: opracowanie własne na podstawie własnych badań przeprowadzonych na przełomie maja i czerwca 2021 roku

Na podstawie danych zaprezentowanych na powyższym wykresie można wywnioskować, że 13 osób ukończyło szkołę podstawową, 5 osób gimnazjum, 3 liceum ogólnokształcące, 2 osoby technikum. Nie ma w ogóle osób, które zakończyłyby edukację na poziomie szkoły zawodowej, ale i nie zauważamy osób, które podjęły naukę w szkołach wyższych. Przedstawiona struktura wykształcenia również kształtuje postrzeganie świata przez respondentów. W następnym kroku należy przedstawić liczbę osób spośród badanych oczekujących na przedterminowe zwolnienie. Informacje na ten temat zaprezentowano na poniższym wykresie.



**Wykres 3. Liczba osób oczekująca przedterminowego zwolnienia**

Źródło: opracowanie własne na podstawie własnych badań przeprowadzonych na przełomie maja i czerwca 2021 roku.

Z powyższego wynika, że w badaniu biorą udział osoby, które spodziewają się wcześniejszego opuszczenia zakładu penitencjarnego. Zatem można twierdzić, że podjęcie nauki mogło być spowodowane chęcią uzyskania takiego statusu.

Nie można prowadzić badania opinii na temat wpływu nauki szkolnej na resocjalizację, kiedy nie ma pewności co do tego, że może ona zostać podjęta. Z tego też względu zapytano badanych o to, czy w zakładzie karnym istnieje w ogóle taka możliwość. Uzyskane informacje na ten temat przedstawiono w poniższej tabeli.

**Tabela 1. Możliwość kształcenia się w zakładzie karnym zdaniem badanych**

Typ kształcenia	Szkoły podstawowej	Gimnazjum	Szkoły zawodowej	Liceum ogólnokształcące	Technikum	Kursów dokształcających
Liczba badanych dysponujących wiedzą co do typu kształcenia	30	0	0	30	0	0

Źródło: opracowanie własne na podstawie własnych badań przeprowadzonych na przełomie maja i czerwca 2021 roku

Wynika z niej, że według wiedzy badanych mogą korzystać z nauki w szkole podstawowej, liceum ogólnokształcącym oraz różnego rodzaju kursów doszkalcających. Są to zatem współcześnie najpopularniejsze formy kształcenia w kraju. W zakresie prowadzonych kursów zawodowych należało doprecyzować informacje, jakimi dysponowali badani. Zatem zapytano ich o rodzaje prowadzonych kursów. Odpowiedzi również przedstawiono w formie tabelarycznej.

**Tabela 2: Możliwość korzystania z kursów doszkalcających się w zakładzie karnym zdaniem osadzonych**

Typ kursu	Kursy zawodowe – ogólnodostępne zawody, jak np. budowlaniec, ogrodnik	Kursy zawodowe – specjalistyczne, jak np. nadające uprawnienia Urzędu Dozoru Technicznego do prowadzenia wózków widłowych lub podobne	Kursy doszkalcające w ogólnym zakresie – jak np. kurs komputerowy, pisanie CV oraz podobne	Kursy doszkalcające w specjalistycznym zakresie – np. magazyniera materiałów niebezpiecznych, ogrodnika w zakresie projektowania ogrodów
Liczba badanych dysponujących wiedzą co do typu kształcenia	21	9	0	0

Źródło: opracowanie własne na podstawie własnych badań przeprowadzonych na przełomie maja i czerwca 2021 roku

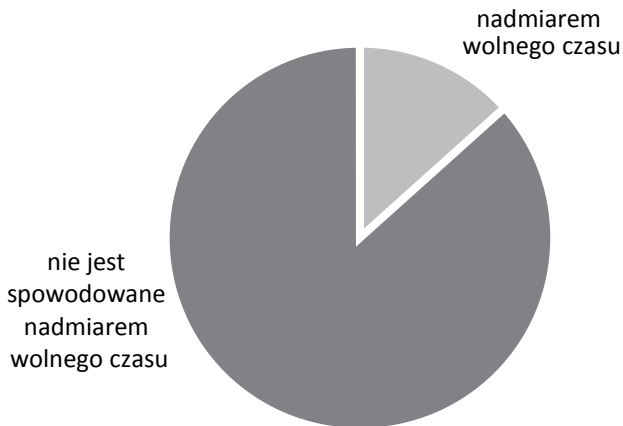
Według danych uzyskanych w trakcie prowadzonego badania należy stwierdzić, że osoby biorące udział w badaniu dysponują wiedzą o prowadzeniu kursów zawodowych. Są to kursy w zakresie podstawowych zawodów, jakim jest np. ogrodnik, ale również specjalistycznych, jak np. kurs dający możliwość prowadzenia wózka widłowego. Kursy z zakresu umiejętności miękkich – według badanych – nie są prowadzone na terenie zakładu karnego bądź też nie zrozumieli terminu, jakim są: kompetencje miękkie.

Według informacji przedstawionych w powyższej części należy wywnioskować, że w badaniu udział brały osoby: (1) pomiędzy 24 a 40 rokiem życia, (2) posiadające wykształcenie podstawowe oraz (3) w większości spodziewające się przedterminowego opuszczenia zakładu karnego, (4) przekonane, że w zakładzie karnym, w jakim odbywają karę pozbawienia wolności, można kontynuować naukę szkolną na poziomie szkoły podstawowej i liceum ogólnokształcącego i (5) przekonane, że w zakładzie karnym, w jakim obecnie przebywają, można podnosić posiadane kwalifikacje poprzez udział w kursach zawodowych proponujących podnoszenie kwalifikacji w prostych zawodach, jak i w kursach specjalistycznych. W dalszej kolejności należy przedstawić odpowiedzi respondentów dotyczących wpływu nauki szkolnej na proces resocjalizacji, jakim zostali oni poddani. Warto dodać, że nigdzie



nie padło bezpośrednie pytanie o odczucia dotyczące resocjalizacji. W ten sposób próbowano uniknąć sytuacji, w której badani udzielaliby już wyuczonych na pamięć pytań. Na samym początku należało poznać opinię badanych dotyczących wpływu możliwości korzystania z nauki szkolnej na organizację wolnego czasu w zakładzie karnym. Chodziło w tym pytaniu o ogląd sytuacji, czy dzięki uczęszczaniu na zajęcia mogą przeciwdziałać skutkom beczynności i wynikającym z tego uczestniczenia w różnych sferach życia subkultury przestępczej, jaka ma miejsce w zakładach karnych. Zebrane wyniki przedstawiono na poniższym wykresie.

**Liczba osób uważających, że pozytywne walory nauki są spowodowane**

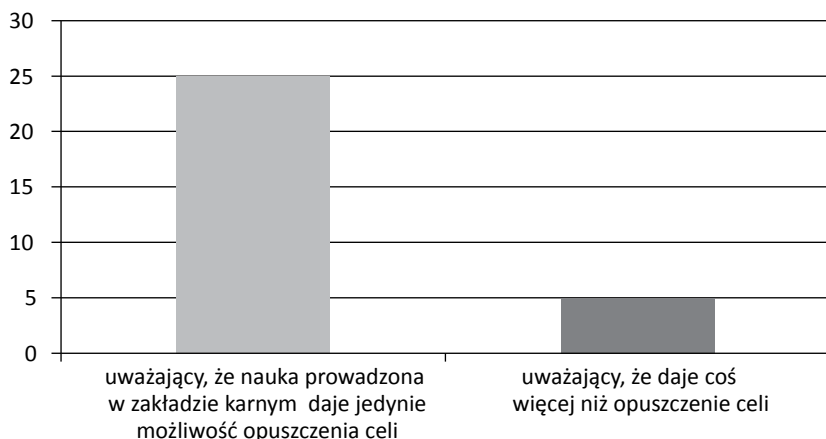


**Wykres 4. Opinie na temat pozytywnego wpływu nauki w zakładzie karnym poprzez możliwość organizacji nadmiaru wolnego czasu**

Źródło: opracowanie własne na podstawie własnych badań przeprowadzonych na przełomie maja i czerwca 2021 roku

Z powyższego wynika, że chęć pobierania nauki w placówce penitencjarnej nie ma nic wspólnego z nadmiarem wolnego czasu. Tak uważają tylko 3 osoby. Dla pozostałych osób nauka szkolna ma związek z innymi, o wiele istotniejszymi rzeczami. Należy dodać, że wobec powyżej przedstawionych danych branie udziału w nauce szkolnej nie wyklucza możliwości uczestniczenia w życiu subkultury więziennej. Jest to związane z procesem inkluzji, co ma uzasadnienie w odczuwalnej potrzebie akceptacji, bezpieczeństwa i schronienia.

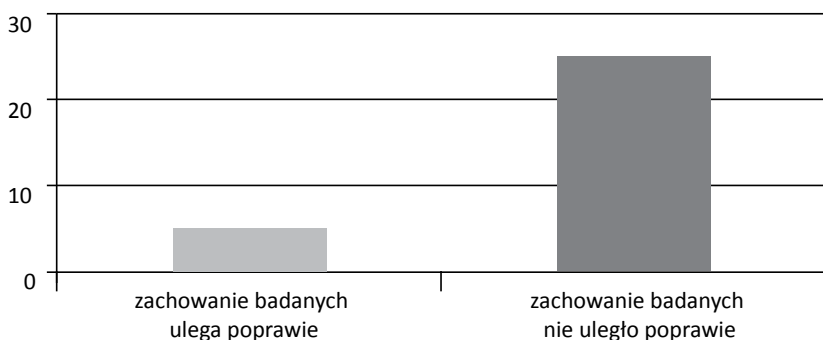
Wobec powyższego należało zadać badanym pytanie dotyczące przydatności nuczanych rzeczy w więziennej codzienności. Pytanie ma związek z procesem resocjalizacji. Szkoła powinna uczyć nowych rzeczy, które pozwolą na ich praktyczne wykorzystanie. Środowisko więzienne charakteryzuje się znacznym ograniczeniem odczuwanych potrzeb, co z kolei powoduje, że bardziej skomplikowane umiejętności i wiedza nie będą przydatne. W ten sposób będzie można poznać, czy proces resocjalizacji dla osób pobierających naukę szkolną ma jakieś znaczenie. Uzyskane wyniki zostały przedstawione na poniższym wykresie.



**Wykres 5. Opinia badanych na temat praktycznej przydatności nauki w zakładzie karnym**

Źródło: opracowanie własne na podstawie własnych badań przeprowadzonych na przełomie maja i czerwca 2021 roku

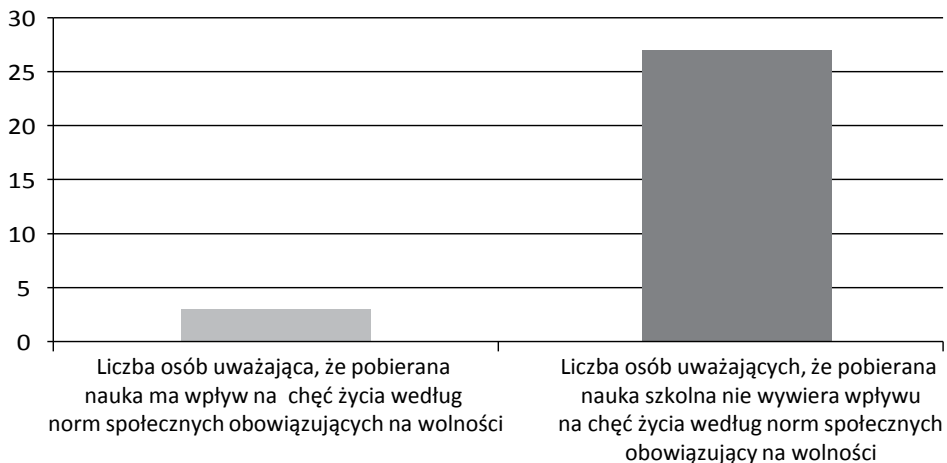
Należy przyznać, że są to dosyć zaskakujące wyniki. 25 osób uważa, że jedynie, do czego nadaje się nauka pobierana w więzieniu, to możliwość opuszczenia celi. Wcześniej można byłoby przypuszczać, że skazani jednak pozytywnie będą nastawieni do samego zjawiska, jakim jest nauka. W związku z powyższym należy przypuszczać, że według badanych pobierana nauka jest na katastrofalnie niskim poziomie. Nie daje ona możliwości na realne poprawienie standardu życia. Tym samym przedstawione wyżej wyniki wskazują, że proces resocjalizacji może poważnie szwankować w polskich zakładach karnych. Można dyskutować, czy jest to błąd systemowy. Nie są tworzone warunki sprzyjające resocjalizacji np. poprzez działania, które motywowałyby osoby odbywające karę pozbawienia wolności do jakichś bardziej skomplikowanych działań. Taka sytuacja osłabia cały proces resocjalizacji.



**Wykres 6. Opinie badanych dotyczące kwestii, czy dzięki pobieranej nauce zaobserwowali zmiany na lepsze w swoim zachowaniu**

Źródło: opracowanie własne na podstawie własnych badań przeprowadzonych na przełomie maja i czerwca 2021 roku.

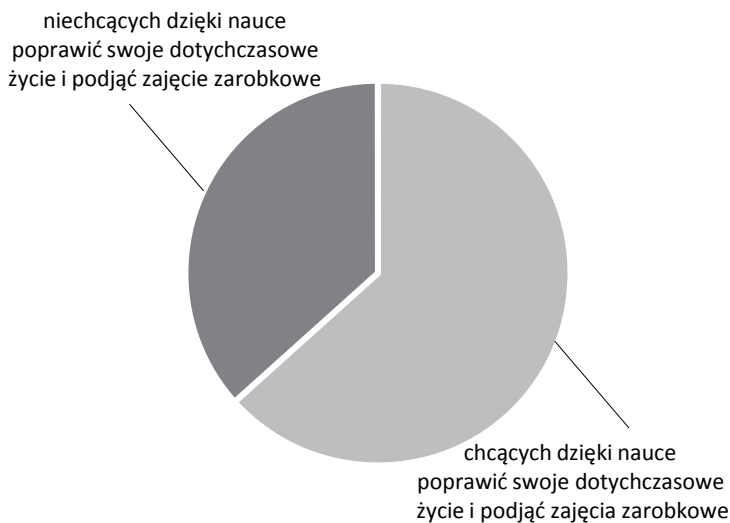
Według badanych ich zachowanie nie uległo poprawie. Tego rodzaju opinie mogły być spowodowane tym, że: (1) dosyć źle oceniają poziom nauki w zakładzie karnym, (2) mogli nie zauważyć zmian w swoim zachowaniu i (3) nie dokonała się zmiana w zakresie zachowania oraz aksjologii u badanych. Na podstawie tej opinii zatem trudno stwierdzić, w jaki sposób będzie wyglądało życie osadzonych po zakończeniu odbywania kary pozbawienia wolności. Nie można zatem stwierdzić, czy nauka prowadzona w zakładzie karnym (jako czynnik resocjalizacji) odnosi skutek lub nie. Wszystko okaże się po tym, czy osoba pobierająca naukę w placówce penitencjarnej wróci na drogę przestępczości. Oprócz powyższego pytania dotyczącego zmiany zachowań zostało zadane kolejne: *Czy dzięki nauce mam ochotę stać się częścią społeczeństwa i żyć według reguł w nim obowiązujących?* Ono również za zadanie ocenie procesu resocjalizacji, jaki jest prowadzony poprzez nauczanie.



**Wykres 7. Opinia osób odbywających karę pozbawienia wolności na temat wpływu nauki szkolnej na zastosowanie się do norm społecznych obowiązujących na wolności**

Źródło: opracowanie własne na podstawie własnych badań przeprowadzonych na przełomie maja i czerwca 2021 roku

Z powyższego wykresu wynika, że tylko niewielka część badanych jest przekonana, że nauka szkolna ma jakiś wpływ na obowiązujące normy społeczne w społeczeństwie funkcjonującym poza murami zakładu karnego. Wobec tego ponownie można zastanowić się nad tym, czy w opinii respondentów nauka szkolna wpływa pozytywnie na proces resocjalizacji, jaki jest prowadzony w jednostkach penitencjarnych. Z powyższym pytaniem jest powiązane następne, które dotyczy odczuwanej chęci naprawienia własnego życia pod wpływem nauki szkolnej. Naprawa może dotyczyć poprawy relacji z rodzicami, z dziećmi, z partnerem, zmiany podejścia do obowiązków domowych lub zawodowych. Zebrane informacje na ten temat przedstawiono na poniższym wykresie.



**Wykres 8. Opinia badanych na chęć naprawienia swojego życia pod wpływem nauki szkolnej**

Źródło: opracowanie własne na podstawie własnych badań przeprowadzonych na przełomie maja i czerwca 2021 roku

Uzyskane wyniki wskazują, że duża część respondentów uważa, że po wyjściu na wolność dzięki podwyższeniu wykształcenia będą mogli poprawić swoje dotychczasowe życie. Głównie chodzi o podjęcie lepszego zajęcia zarobkowego, co zapewni regularne wpływy do domowego budżetu. Regularny wysiłek, troska o rodzinę z całą pewnością mogą zmienić dotychczasowe życie, jakie respondenci prowadzili na wolności. Tym samym powstaje możliwość naprawienia relacji rodzinnych oraz innych popełnionych błędów.

## Podsumowanie

Resocjalizacja jest procesem, który polega na przystosowaniu osób odbywających karę pozbawienia wolności do norm, jakie panują w społeczeństwie. Proces ten związany jest z tym w jaki sposób osadzeni odczuwają potrzeby. Należy dodać, że potrzeby związane są z systemem wartości. Wprawdzie istnieje wiele różnych teorii określających całe systemy wartości, ale ich cechą wspólną jest to, że u ich podstaw są podstawy fizjologiczne. Chodzi o konieczność zapewnienia tak podstawowych potrzeb jak pożywienie, sen, popęd seksualny itp. Wiele osób odbywających karę pozbawienia wolności w swoim życiu dopuściło się deprivacji potrzeb. W dużym uproszczeniu zostały one sprowadzone do tych najniższych, czyli fizjologicznych. Nauka szkolna prowadzona w zakładach karnych stwarza możliwość znacznego rozszerzenia odczuwanych wartości i potrzeb, innych jak tylko fizjologiczne. Spowodowane jest to tym, że nauka szkolna stwarza możliwości zdobycia nowego zawodu, wykonywania innych prac niż poprzednie. Z tego też powodu badania prowadzone w zakładach karnych mogą wykazać, czy w opinii samych osadzonych nauka szkolna w zakładach karnych stwarza możliwość przeprowadzenia resocja-

lizacji. W opinii badanych pobieranie nauki szkolnej w zakładzie karnym nie jest związane z nadmiarem wolnego czasu. Oznacza to, że osoby chcące pobierać naukę robią to z wyższych wartościowo przesłanek. Wobec tego można stwierdzić, że świadomy wybór nauki szkolnej wynika z chęci podnoszenia swoich kwalifikacji zawodowych. Dodatkowo może ona być podyktowana potrzebami zapewnienia bezpieczeństwa w życiu na wolności. Tym samym mowa o pozytywnym wpływie nauki jako resocjalizacji. Zaskakujące jest to, że większość badanych stwierdziła, że to, czego się uczą, nie jest im potrzebne do niczego w zakładzie penitencjarnym. To wynika z tego, że w dużym stopniu proces resocjalizacji w polskich zakładach penitencjarnych jest niedostateczny, a odbywanie się procesu wewnątrz zakładu upośledza cały proces. Osadzeni nie są angażowani do prac i nie wykorzystuje się posiadanych przez nich zdolności, wiedzy czy umiejętności. Badani stwierdzili, że nauka szkolna, podnoszone kwalifikacje nie spowodowały zmiany ich zachowania. Co należy tłumaczyć, że nie zmieniło się to, w jaki sposób odczuwają swoje potrzeby i wartości. Oprócz tego według badanych nauka szkolna nie wpływa na system norm, który jest wyznawany w społeczeństwie. Taka odpowiedź nawiązuje do poprzedniego zdania, co oznacza, że respondenci nie uważają, aby system wartości w społeczeństwie zmienił się w wyniku pobieranej nauki szkolnej. W zasadzie podważa to proces resocjalizacji, jakiemu są poddawani osadzeni.

### Akty prawne

Ustawa a dnia 6 czerwca 1997 r. – Kodeks Karny Wykonawczy (Dz.U. 1997, Nr 90, poz. 557).

### Bibliografia

#### Monografie

1. Bauman Z. (2011), *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*, tłum. P. Kunz, wyd. Wydawnictwo Literackie, Kraków.
2. Ciosek M. (1995), *Człowiek w obliczu izolacji więziennej*, wyd. Stella Maris, Gdańsk.
3. Hadot P. (2021), *Czym jest filozofia starożytna?*, wyd. Aletheia, Warszawa.
4. Kałużny S. (1996), *Skuteczne kierowanie przedsiębiorstwem*, Warszawa.
5. Kapcia A., Wojnarowska M. (2015), *W drodze do przywództwa edukacyjnego. Wybór materiałów z projektu: Przywództwo i zarządzanie w oświacie – system kształcenia i doskonalenia dyrektorów szkół/palcówek*, Warszawa.
6. Kasprzak A. (2017), *Kara pozbawienia wolności i jej (dys)funkcyjność. Krytyka polskiej polityki karnej i resocjalizacyjnej w świecie akademickim*, wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
7. Kocołowski T. (1982), *Potrzeby człowieka. Koncepcja systemowa*, wyd. PWN, Warszawa.
8. Levitas R. (2007), *The Multi-Dimensional Analysis of Soccial Exclusion*, ed. University of Bristol, Bristol.
9. Obuchowski K. (2000), *Galaktyka potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*, wyd. Zys i S-ka, Poznań.
10. Stoner J.A.F., Freeman R.E., Gilbert D.R. (2011), *Kierowanie*, Warszawa.
11. Śliwa S. (2013), *Wybrane problemy resocjalizacji nieletnich w młodzieżowych ośrodkach resocjalizacji*, wyd. Uniwersytetu Opolskiego, Opole.
12. Zarzecki L. (2012), *Teoretyczne podstawy wychowania. Teoria i praktyka w życiorysie*, wyd. Karkonoska Państwowa Wyższa Szkoła w Jeleniej Górze, Jelenia Góra.

### Prace zbiorowe

1. Kalinowski M. (2012), *Resocjalizacja w ujęciu pedagogicznym. Struktura procesu resocjalizacji*, [w:] B. Urban, J.M. Stanik (red.), *Resocjalizacja. Teoria i praktyka pedagogiczna*, t. 1, wyd. PWN, Warszawa, s. 234–235.
2. Osękowska E. (2017), *Niedostosowania społeczne młodzieży w ujęciu Marii Grzegorzewskiej*, [w:] *Mysł Marii Grzegorzewskiej*, red. K. Plutecka, Kraków.
3. Rostańska E. (2007), *Edukacja dla aktywności. Kształcenie ciągłe jako edukacyjny wymiar zmian społecznych*, [w:] K. Szczepańska-Woszczyzna, Z. Dacko-Piklewicz (red.), *Edukacja wobec rynków pracy i integracji społecznej*, wyd. Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Dąbrowa Górnicza, s. 198.
4. Sztur-Jaworska B. (2005), *Uwagi o ekskluzji i inkluzji na przykładzie polityki społecznej wobec osób starszych*, [w:] J. Grotkowska-Leder, K. Faliszek (red.), *Ekskluzja i inkluzja społeczna. Diagnoza – uwarunkowania – kierunki działań*, wyd. Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń, s. 63–72.

### Artykuły naukowe

1. Konopczyński M. (2018), *Pedagogika resocjalizacyjna – w kierunku twórczej resocjalizacji*, „Nauki o wychowaniu. Studia interdyscyplinarne”, nr 1(6), s. 65.
2. Kuśniar K., Firlej E., Janiszewska M., Kustara P., Barańska A. (2017), *Potrzeby oraz sposoby ich zaspokajania przez młodzież w okresie adolescencji*, „Journal of Education, Health and Sport”, nr 7(8), s. 245–246.
3. Pierzchała K. (2017), *Wina – prawo – kara. Prawne i psychopedagogiczne aspekty resocjalizacji penitencjarnej*, „Probacja”, nr 2, s. 95.
4. Pytka L. (2008), *Narodziny i rozwój polskiej pedagogiki resocjalizacyjnej*, „Student niepełnosprawny. Szkice i rozprawy”, nr 8 (1), s. 21.
5. Stańczyk J. (2011), *Bezpieczeństwo jako jedna z podstawowych potrzeb człowieka i grup społecznych*, „Studia Bezpieczeństwa Narodowego”, R. 1, nr 2, s. 160.
6. Wędzińska M. (2013), *Człowiek na drodze do wartości. Mysł etyczna Maxa Schellera – implikacje pedagogiczne*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 31–43.

### Netografia

1. Biuro Komunikacji i Promocji Ministerstwa Sprawiedliwości, *Przełomowa nowelizacja Kodeksu karnego czeka na podpis Prezydenta RP*, „Ministerstwo Sprawiedliwości”, <https://www.gov.pl/web/sprawiedliwosc/przelomowa-reforma-kodeksu-karnego-czeka-na-podpis-prezydenta-rp> (dostęp z dnia: 15.12.2022).

### dr Monika Kaczmarczyk

Uniwersytet Zielonogórski

### Milena Drąg

Uniwersytet Zielonogórski

## Model cyfrowego potwierdzania umiejętności i kompetencji zawodowych specjalistów B+R

Model for digital validation of skills and professional competences of R&D professionals

**Key words:** micro-credentials, R&D professionals, Open Badges, e-portfolio, accumulation of achievements, validation.

**Abstract:** Micro-credentials, particularly digital badges and Open Badges, are seen as a promising format for lifelong learning. They meet conditions and needs for modularity of learning, collecting and accumulation of achievements, building flexible learning pathways, especially at a distance, and decentralization of education. They offer the possibility of disconnecting and reconnecting (reconfiguring) partial learning outcomes, depending on the needs of the individual and the requirements of the qualification being acquired.

The model has been proposed for R&D professionals to collect and accumulate micro-credentials in informal learning (through on-the-job experience), in order to be able to obtain non-formal market qualifications and formal sub-qualifications in the Integrated Qualification System. The model has four levels: bronze (basic), silver (extended), gold (advanced) and platinum (master), which were descriptively defined by three differentiating factors: complexity of the researcher's work, independence of the researcher, responsibility of the researcher. Determinants of the levels of micro-credentials of R&D professionals were proposed in three categories: researcher's knowledge/skills, ability to perform research independently, readiness (intellectual, emotional and moral) to take on a certain type of research responsibility.

In the presented model, badges in the Open Badges format can be awarded in 10 categories: 6 substantive (hard) and 4 personalized (soft). They include a wide range of knowledge, intellectual abilities, skills and scientific and research standards expected of those conducting research, as well as the personal qualities needed to work in a team and to disseminate research.

**Słowa kluczowe:** mikropoświadczenia, specjaliści B+R, Open Badges, e-portfolio, kumulowanie osiągnięć, walidacja.

**Streszczenie:** Mikropoświadczenia, w szczególności digital badges i Open Badges, postrzegane są jako obiecujący format uczenia się przez całe życie. Spełniają one warunki i potrzeby dotyczące modułowości uczenia się, gromadzenia i kumulowania osiągnięć, budowania elastycznych ścieżek uczenia się, zwłaszcza na odległość, a także decentralizacji edukacji. Dają

możliwość rozłączania i ponownego łączenia (rekonfiguracji) częściowych efektów uczenia się, w zależności od potrzeb danej osoby i wymagań zdobywanych kwalifikacji.

Dla specjalistów B+R zaproponowano model gromadzenia i kumulowania mikropoświadczeń w uczeniu się nieformalnym (poprzez doświadczenie w miejscu pracy), aby w efekcie mieć możliwość uzyskiwania pozaformalnych kwalifikacji rynkowych i formalnych kwalifikacji częstokrotnych w Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji. Model ten ma cztery poziomy: brązowy (podstawowy), srebrny (rozszerzony, złoty (zaawansowany) i platynowy (mistrzowski), które zostały w sposób opisowy zdefiniowane za pomocą trzech czynników różnicujących: złożoność pracy badacza, samodzielność badacza, odpowiedzialność badacza. Zaproponowano wyznaczniki poziomów mikropoświadczeń specjalistów B+R w trzech kategoriach: wiedza/umiejętności badacza, zdolność do samodzielnego wykonywania badań, gotowość (intelektualna, emocjonalna i moralna) do podjęcia określonego rodzaju odpowiedzialności za badania.

W przedstawionym modelu odznaki w formacie Open Badges można przyznawać w 10 kategoriach: 6 merytorycznych (twardych) i 4 spersonalizowanych (miękkich). W nich zawarty jest szeroki zakres wiedzy, zdolności intelektualnych, umiejętności oraz standardów naukowych i badawczych, których oczekuje się od prowadzących badania, a także cech osobistych potrzebnych do pracy w zespole i do upowszechniania badań.

## Wprowadzenie

Zjawisko wykorzystywania mikropoświadczeń w dokumentowaniu pozaformalnego i nieformalnego uczenia się nie jest nowe. W wielu dziedzinach edukacji i szkoleń małe, krótkotrwałe kursy mają ugruntowaną pozycję (np. certyfikaty IT, kursy i instruktaże nurkowania, krótkie formy doskonalenia kadr medycznych i farmaceutycznych). Beneficjentami mikropoświadczeń są w szczególności pracownicy potrzebujący szybkiego nabycia precyzyjnie określonych nowych umiejętności i wiedzy.

Pod pojęciem cyfrowych mikropoświadczeń (*micro-credentials*) efektów uczenia się rozumiemy na ogół cyfrowe odznaki (*digital badges*) lub ich odmianę w postaci cyfrowych otwartych odznak (*Open Badges*), przy czym pojęcie *micro-credentials* stosuje się raczej w odniesieniu do edukacji formalnej, natomiast *digital badges* oraz *Open Badges* najczęściej w odniesieniu do edukacji pozaformalnej i uczenia się nieformalnego.

Janzow (2014) zdefiniował *digital badges* jako „cyfrową prezentację efektu uczenia się, która może reprezentować certyfikat, poświadczenie, kompetencje lub umiejętności miękkie”<sup>1</sup>. Ford, Izumi, Lottes i Richardson (2015) dostrzegli w *digital badges* „wizualną reprezentację osiągnięcia, umiejętności lub dyspozycji jej posiadacza”<sup>2</sup>.

Z kolei podstawy teoretyczne koncepcji *Open Badges* przedstawia Biała Księga „Open Badges for Lifelong Learning”<sup>3</sup> autorstwa Erin Knight, współautorki platfor-

<sup>1</sup> P. Janzow, *Connecting learning to jobs through digital badges*, The Catalyst, 42 (2), p. 9–11, 2014.

<sup>2</sup> E. Ford, B. Izumi, J. Lottes, D. Richardson, *Badge it!: A collaborative learning outcomes based approach to integrating information literacy badges within disciplinary curriculum*. Reference Services Review, 43 (1), p. 31–44, 2015.

<sup>3</sup> E. Knight, *Open Badges for Lifelong Learning*, The Mozilla Foundation and Peer 2 Peer University, in collaboration with The MacArthur Foundation. Working Document (White Paper). Updated: 8/27/2012.



my Mozilla OBI (*Open Badges Infrastructure*). Podana tam definicja mówi, że „Open Badges jest rekordem udostępnionym w sieci, który pozwala zapoznać się z osiągnięciami członka społeczności wirtualnej przynajmniej odznakę oraz z zakresem pracy wykonanym do jego zdobycia”. W tej interpretacji *Open Badge* ma postać cyfrowego znaku graficznego (odznaki), za którym kryją się osiągnięcia, umiejętności, zainteresowania i jakość gwarantowana przez wydawcę odznaki – są one zakodowane w prezentowanej grafice i gotowe do wyświetlenia w mediach elektronicznych po kliknięciu w symbol graficzny odznaki.

Dudek, Gamret, Peck i Zimmerman (2014) stwierdzili, że *digital badges* mają pozytywny wpływ na zaspokojenie potrzeb pracodawców i motywowanie pracowników poprzez indywidualizację uczenia się w miejscu pracy oraz zbieranie i sumowanie indywidualnych osiągnięć pracowników<sup>4</sup>.

Gibson, Ostaszewski, Flintoff, Grant i Knight (2015) są zdania, że „digital badges mogą stać się alternatywnym systemem poświadczania osiągnięć, dzięki wizualizacji symboli cyfrowych, które łączą się za pośrednictwem metadanych z potwierdzeniem osiągnięć edukacyjnych w mediach publicznych”<sup>5</sup>.

Powyższe opinie świadczą o potencjale tkwiącym w cyfrowych poświadczeniach efektów uczenia się w odniesieniu do wszelkiej działalności mającej znaczenie dla człowieka i jego środowiska społecznego. Niejednokrotnie podkreśla się demokratyczny i wolnościowy charakter *digital/open badges*, gdyż społeczeństwo (lokalne lub szersze) zyskuje narzędzie – zwłaszcza w wersji „open” – do nadawania wartości tym osiągnięciom, które dla niego mają znaczenie, bez oglądania się na zastane struktury administracyjne, bariery prawne i utarte zwyczajowo preferencje. *Digital/Open badges* mogą stać się sposobem i narzędziem dokonania dużej, przełomowej zmiany w edukacji. Istnieje jednak warunek, bez spełnienia którego cyfrowe poświadczenia nie sprawdzą się: jest to wiarygodność i renoma instytucji wystawiającej cyfrowe poświadczenie oraz prawdziwość, solidność i sprawdzalność dowodów potwierdzających osiągnięcia reprezentowane przez *digital/Open Badges*. Warunkiem uzupełniającym jest zapewnienie odporności zastosowanych technologii informatycznych na potencjalne próby fałszowania, dlatego obecne wersje mikropoświadczeń, zwłaszcza w postaci *digital/Open Badges*, bazują na technologii *blockchain* cechującej się odpornością na cyberataki.

## Europejskie podejście do mikropoświadczeń

W czerwcu 2022 r. sfinalizowane zostały prace nad Zaleceniem Rady Unii Europejskiej w sprawie europejskiego podejścia do mikropoświadczeń na potrzeby uczenia się

<sup>4</sup> J. Dudek, C. Gamret, K. Peck, H. Zimmerman, *Personalized workplace learning: An exploratory study on digital badging within a teacher professional development program*, *British Journal of Educational Technology*, 45 (6), p. 1136–1137, 2014.

<sup>5</sup> D. Gibson, N. Ostaszewski, K. Flintoff, S. Grant, E. Knight: *Digital badges in education*, *Education and Information Technologies*, 20 (2), p. 403–410, 2015.

przez całe życie i zatrudnialności<sup>6</sup>. Zalecenie ma na celu między innymi umożliwienie nabywania, uaktualniania i doskonalenia wiedzy, umiejętności i kompetencji, które zapewniają powodzenie na zmieniającym się rynku pracy i w zmieniającym się społeczeństwie w kontekście transformacji cyfrowej.

W Zaleceniu przyjęto definicję:

*Mikroświadczania oznaczają opis efektów uczenia się, które osoba ucząca się uzyskała przy niewielkim nakładzie uczenia się. Efekty te zostały ocenione na podstawie przejrzystych i jasno określonych kryteriów. Aktywności edukacyjne prowadzące do uzyskania mikroświadczania są opracowywane tak, aby osoba ucząca się zdobyła konkretną wiedzę, umiejętności i kompetencje, które odpowiadają na potrzeby społeczne, osobiste i kulturowe lub na potrzeby rynku pracy. Mikroświadczania są własnością osoby uczącej się i mogą być udostępniane i przenoszone. Mogą być samodzielne lub łączone w większe świadczania. Mikroświadczania podlegają zapewnianiu jakości według uzgodnionych standardów w stosownym sektorze lub obszarze działalności<sup>7</sup>.*

W zastosowaniach krajowych kontrowersje może budzić sformułowanie „niewielki nakład uczenia się”. Chociaż w samej definicji Zalecenie powstrzymuje się od sugerowania konkretnej miary, to w załącznikach do Zalecenia sugeruje się mierzyć pracochłonność mikroświadczania liczbą punktów kredytowych (punkty ECTS w kształceniu akademickim oraz punkty ECVET w kształceniu, szkoleniu i doskonaleniu zawodowym). W praktyce spotkać się można również z pracochłonnością mierzoną liczbą godzin spędzonych na uczeniu się, czego Zalecenie nie kwestionuje, ale wtedy mogą pojawić się problemy z interoperacyjnością mikroświadczania.

### **Ogólny model gromadzenia, kumulowania i potwierdzania umiejętności i kompetencji zawodowych specjalistów B+R**

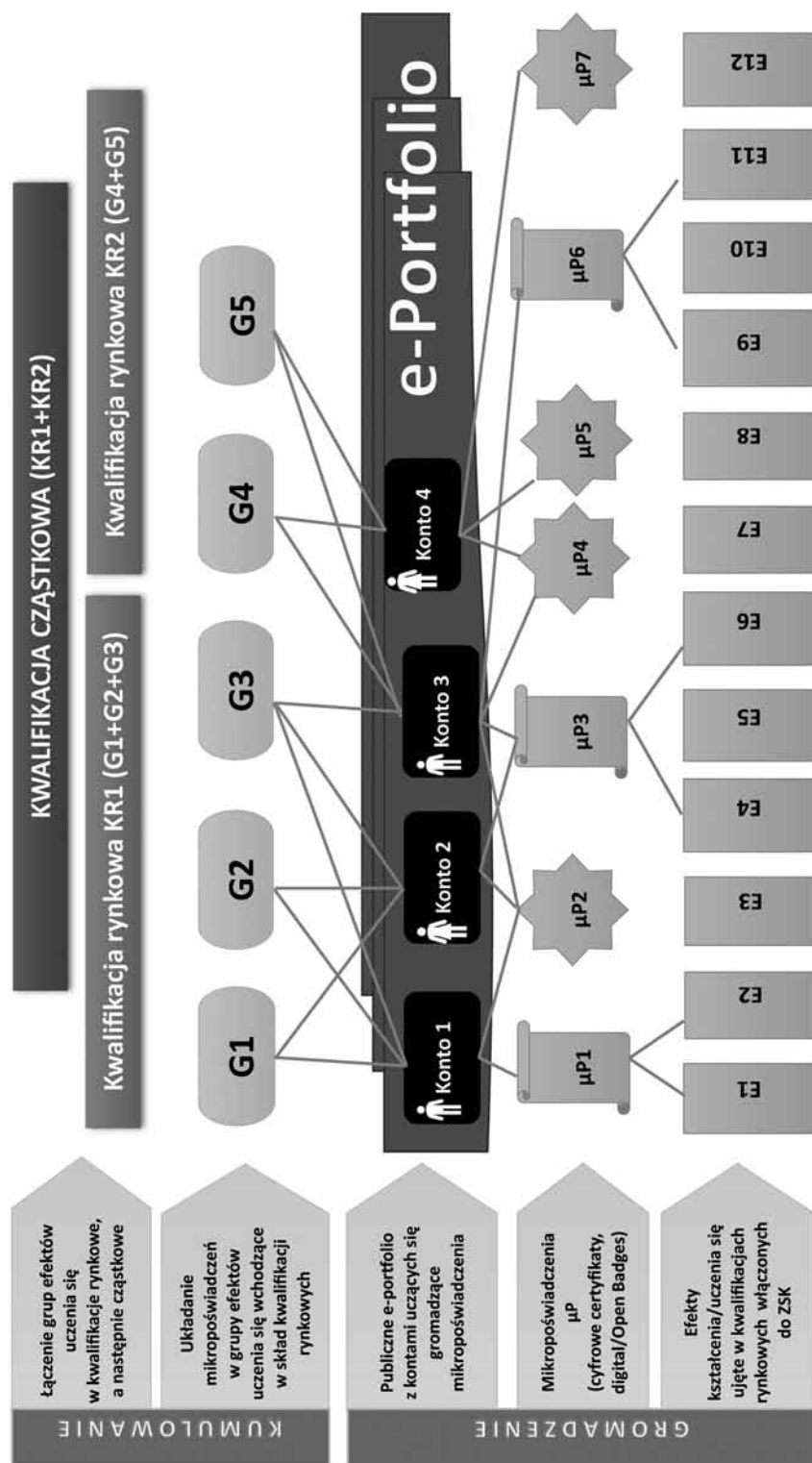
Dla celów zaproponowanego modelu gromadzenia i kumulowania mikroświadczania w odniesieniu do specjalistów badawczo-rozwojowych (B+R) przyjęto, że:

*Mikroświadczanie odpowiadające potrzebom specjalistów B+R oraz zasadom Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji (ZSK) ma postać cyfrowej odznaki w formie Open Badges wydanej przez uznaną instytucję ze sfery B+R dla uwierzytelnienia efektów uczenia się obejmujących kompetencje twarde (naukowo-badawcze) i miękkie (personalne i społeczne) towarzyszące pracy badawczo-rozwojowej i wdrożeniowej specjalisty. Mikroświadczania mogą być włączone do ZSK na zasadach uznawania efektów wcześniejszego uczenia się, w procesie walidacji prowadzącym do uzyskania kwalifikacji rynkowej funkcjonującej w ZSK. Cyfrowe odznaki mogą się kumulować w większe świadczania kwalifikacji specjalistów B+R.*

Na rys. 1 przedstawiono model gromadzenia i kumulowania mikroświadczania na potrzeby specjalistów B+R.

<sup>6</sup> Zalecenie Rady z dnia 22 czerwca 2022 r. w sprawie europejskiego podejścia do mikroświadczania na potrzeby uczenia się przez całe życie i zatrudnialności (2022/C 243/02) Dz.U.UE.C.2022.243.10 [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32022H0627\(02\)&from=PL](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32022H0627(02)&from=PL)

<sup>7</sup> *Ibidem.*



Rys. 1. Model gromadzenia i kumulowania mikroświadczeń specjalistów B+R dla uzyskania kwalifikacji rynkowych i częściowych w Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji

W przedstawionym modelu proponuje się, aby mikropoświadczenia specjalistów B+R kumulowały się w odpowiednio zaprojektowane dla nich kwalifikacje rynkowe, a te z kolei kumulowały się w formalne kwalifikacje częściowe, a potem w kwalifikacje pełne.

Ustawodawca przyjął, że w kwalifikacjach rynkowych obowiązuje zasada swobodnego kształtowania zestawów efektów uczenia się przez podmioty prowadzące zorganizowaną działalność w obszarze gospodarki, rynku pracy, edukacji lub szkoleń. W przypadku kwalifikacji uregulowanych ustanowionych odrębnymi przepisami efekty uczenia się kształtują instytucje na zasadach określonych w tych przepisach, z wyłączeniem kwalifikacji nadawanych w systemie oświaty oraz systemie szkolnictwa wyższego i nauki.

Ponieważ w Polsce uzyskiwanie kwalifikacji częściowych i pełnych jest możliwe jedynie w formach szkolnych, idea uczenia się przez całe życie wyklucza osoby, które z różnych powodów w życiu dorosłym nie mogą poświęcić czasu i środków na taką naukę. Pokrzywdzone są też osoby, których doświadczenie zawodowe i umiejętności równe są tym opisywanym w kwalifikacjach częściowych i pełnych, ale nie mogą tego udowodnić ani poddać się stosownej walidacji.

Przedstawiony na rys. 1 model sugeruje, że gdyby Zintegrowany System Kwalifikacji otworzył się na mikropoświadczenia uwierzytelniające pojedyncze efekty uczenia się lub zestawy efektów uczenia się włączone do ZSK w ramach różnych kwalifikacji oraz pozwolił na ich grupowanie w stosowne zestawy z wykorzystaniem publicznego e-portfolio – problem otwarcia się na osoby dorosłe (np. specjalistów B+R) niemogące uczestniczyć w formach szkolnych, a chcące zdobywać kwalifikacje formalne, mógłby zostać rozwiązany.

Jak pokazano w modelu na rys. 1, miejscem kumulowania cyfrowych mikropoświadczeń są indywidualne konta osób uczących się utworzone w publicznym e-portfolio (np. bezpłatna aplikacja webowa Moje Portfolio<sup>8</sup>). Uczący się może w ramach swego konta swobodnie grupować posiadane mikropoświadczenia w celu spełnienia wymagań walidacyjnych towarzyszących kwalifikacjom, do których dąży.

Problem konieczności cyfryzacji mikro- i makropoświadczeń dostrzega **Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030**<sup>9</sup>, ale tylko w kontekście umiejętności posiadanych przez dorosłych, wymaganych na rynku pracy i poświadczanych przez pracodawców oraz organizacje branżowe:

*Ograniczona wiedza na temat aktualnego stanu umiejętności osób dorosłych utrudnia planowanie polityk w zakresie rozwijania, aktywizowania i wykorzystania umiejętności tej grupy wiekowej, a także przeciwdziałania ich niedoborom. **Niedostępne są w jednolitej uporządkowanej bazie informacje na temat zdobywania i po-***

<sup>8</sup> Moje Portfolio - <https://kwalifikacje.edu.pl/moje-portfolio/>

<sup>9</sup> Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030. <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/zintegrowana-strategia-umiejtnosci-2030-czesc-szczegolowa--dokument-przyjety-przez-rade-ministrow>

**ziomu umiejętności poświadczanych przez organizacje branżowe. Brak także systemów gromadzenia danych na temat kwalifikacji zdobywanych przez osoby dorosłe (...).**<sup>10</sup>

Warto rozważyć poszerzenie powyższego zapisu na wszystkie grupy wiekowe i wszelkie instytucje gotowe uwierzytelniać osiągnięcia osób uczących się przez całe życie za pomocą cyfrowych mikro- i makropoświadczeń.

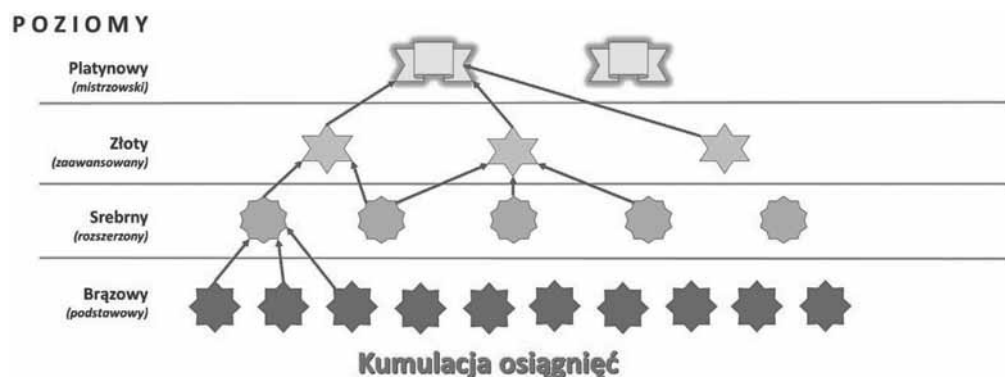
### **Czteropoziomowa rama gromadzenia i kumulowania mikropoświadczeń w interdyscyplinarnym środowisku pracy specjalistów B+R**

Specjaliści B+R to pracownicy, których zadaniem jest prowadzenie badań naukowych, prac rozwojowych, wdrożeniowych, świadczenie usług ukierunkowanych na wspomaganie zrównoważonego rozwoju gospodarki, w różnych dyscyplinach naukowych, a także transfer technologii, zastosowanie wyników prac badawczych w praktyce, ich upowszechnienie, komercjalizacja oraz sprzedaż.

Wdrożenie modelu cyfrowego potwierdzania umiejętności i kompetencji zawodowych w interdyscyplinarnym środowisku pracy specjalistów B+R, w skład którego wchodzi dyscypliny z zakresu nauk technicznych, ekonomicznych, organizacyjnych, marketingowych, pedagogicznych i innych, wymaga przyjęcia pewnej wielopoziomowej struktury ogólnych wymagań.

Na potrzeby modelu przyjęto, że gromadzenie i kumulowanie mikropoświadczeń będzie się odbywać w strukturze czteropoziomowej, której poziomy oznaczono nazwami kolorów kojarzących się z hierarchią medali w dyscyplinach sportowych (rys. 2):

1. Poziom platynowy (mistrzowski).
2. Poziom złoty (zaawansowany).
3. Poziom srebrny (rozszerzony).
4. Poziom brązowy (podstawowy).



**Rys. 2. Cztery poziomy kompetencji specjalistów B+R**

<sup>10</sup> Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030. Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2019.

Ogólne definicje powyższych poziomów są następujące:

**Poziom platynowy (mistrzowski)** – reprezentują specjaliści B+R, którzy kierują organizacjami badawczymi lub głównymi działami organizacji i podejmują decyzje o znaczeniu strategicznym. Potrafią diagnozować, analizować i prognozować złożoną sytuację badawczą, gospodarczą i ekonomiczną oraz wdrażać swoje pomysły do praktyki naukowo-badawczej, organizacyjnej i gospodarczej. Są w pełni samodzielni, działają w sytuacjach przeważnie problemowych, ponoszą odpowiedzialność i ryzyko wynikające z podejmowanych decyzji i działań. Specjaliści tego poziomu ponoszą także odpowiedzialność za bezpieczeństwo i rozwój zawodowy podległych im osób i całej organizacji.

**Poziom złoty (zaawansowany)** – wymaga od specjalistów B+R umiejętności wykonywania wielu różnorodnych, często skomplikowanych i problemowych zadań zawodowych. Zadania te mają charakter techniczny, organizacyjny i specjalistyczny oraz wymagają samodzielności powiązanej z poczuciem ponoszenia wysokiej osobistej odpowiedzialności. Specjalista musi potrafić kierować zespołami średniej i dużej liczebności, od kilkunastu do kilkudziesięciu osób, podzielonymi na podzespoły.

**Poziom srebrny (rozszerzony)** – wymaga od specjalistów B+R wykonywania złożonych zadań zawodowych. Złożoność zadań generuje konieczność posiadania umiejętności rozwiązywania nietypowych problemów towarzyszących pracy. Specjalista potrafi kierować małym, kilku- lub kilkunastoosobowym zespołem pracowników. Ponosi odpowiedzialność zarówno za skutki własnych działań, jak i za działania kierowanego przez siebie małego zespołu.

**Poziom brązowy (podstawowy)** – wymaga od specjalistów B+R indywidualnej samodzielności i samokontroli przy wykonywaniu typowych zadań zawodowych. Specjalista potrafi pracować w zespole pod nadzorem kierownika zespołu. Ponosi indywidualną odpowiedzialność za działania zawnione.

W powyższych deskryptorach poziomów mikropoświadczeń zastosowano trzy rodzaje czynników różnicujących poziomy:

- **złożoność pracy badacza:** określona jest stopniem skomplikowania wykonywanych przez pracownika czynności i realizowanych zadań zawodowych, począwszy od prac prostych, rutynowych, aż do rozwiązywania skomplikowanych, nietypowych problemów oraz tworzenia i wdrażania innowacji;
- **samodzielność badacza:** określona jest stopniem podlegania nadzorowi i kontroli w pracy, począwszy od prac wykonywanych indywidualnie, przy braku samodzielności, pod bezpośrednim kierunkiem i kontrolą, aż do pełnej samodzielności w kierowaniu całą organizacją w warunkach ryzyka i niepewności;
- **odpowiedzialność badacza:** określona jest stopniem ponoszonej w pracy odpowiedzialności za przebieg i skutki wykonywanej pracy, podejmowane decyzje oraz bezpieczeństwo własne i współpracowników – począwszy od nieponosze-

nia osobistej odpowiedzialności (np. osoby pracujące pod nadzorem), aż do pełnej odpowiedzialności za funkcjonowanie całej organizacji.

### **Kategorie mikroświadczeń dla specjalistów B+R**

Kategorie mikroświadczeń w interdyscyplinarnym środowisku pracy specjalistów B+R powinny być związane z umiejętnościami, wiedzą i kompetencjami społecznymi łączącymi się ze zdobywaniem funduszy na badania, prowadzeniem badań oraz rozliczaniem projektów badawczych.

Można wyróżnić co najmniej trzy kategorie specjalistów, dla których należy zaprojektować mikroświadczenia:

- **Naukowcy/badacze** – powinni umieć zaplanować, przeprowadzić i rozliczyć projekty badawczo-rozwojowe;
- **Kierownicy/przełożeni badaczy** – powinni umieć ocenić szanse i zaplanować drogę do pozyskania finansów na badania, a także skutecznie motywować i wspierać osiągnięcia i rozwój karier badaczy;
- **Specjaliści ds. zarządzania badaniami (tzw. pion wsparcia)** – pełniący funkcje pomocnicze w planowaniu, zapewnianiu możliwości finansowania badań i rozliczaniu projektów badawczo-rozwojowych.

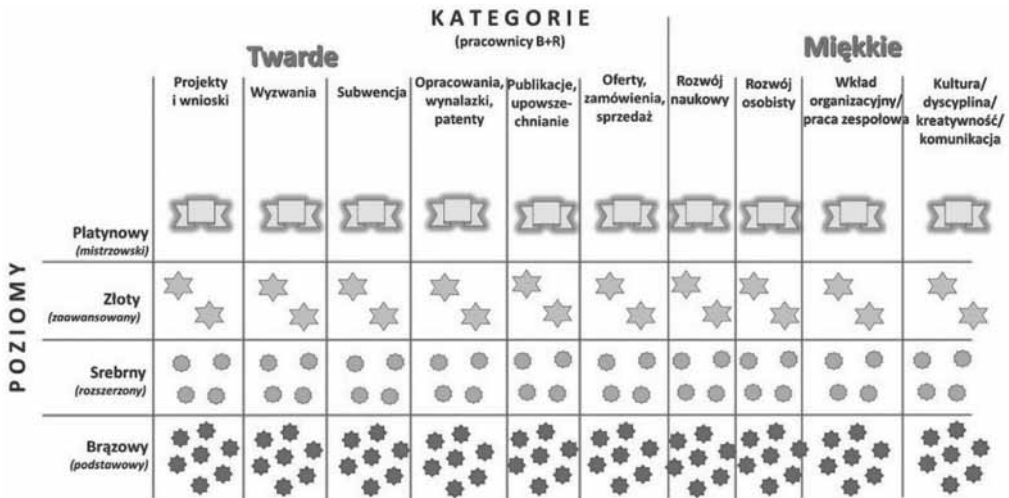
W innym ujęciu specjaliści B+R mogą dzielić się na:

- **Młodszych badaczy:**
  - Przygotowują oferty projektów o niskim i sporadycznie średnim stopniu skomplikowania.
  - Nawiązują relacje i kontaktują się z sieciami organizacji lub podmiotów pokrewnych, współpracownikami, klientami z ośrodków badawczych, uczelni, firm itp.
- **Starszych badaczy**
  - Uczestniczą w procesie pozyskiwania i przygotowywania ofert, wykrywania i interpretacji potrzeb klientów oraz przygotowywania specyfikacji zamówień.
  - Wyszukują, zakładają i utrzymują sieć organizacji lub podmiotów pokrewnych, współpracowników, klientów z ośrodków badawczych, uczelni, firm itp.
- **Głównych badaczy**
  - Działają jako decydenci, inspiratorzy i zarządzający procesem zdobywania i opracowywania ofert, wykrywania i interpretowania potrzeb klientów oraz opracowywania specyfikacji zamówień.
  - Wchodzą w strategiczne porozumienia i klastry z sieciami organizacji, zespołami pracowników i grupami klientów z ośrodków badawczych, uczelni, firm itp.

Wobec powyższych kategorii specjalistów B+R można zastosować następujące kategorie mikroświadczeń (rys. 3):

- **Merytoryczne (twarde):**
  - Projekty i wnioski;
  - Wyzwania;

- Subwencje;
- Opracowania, wynalazki, patenty;
- Publikacje, upowszechnianie;
- Oferty, zamówienia, sprzedaż.
- **Spersonalizowane (miękkie):**
  - Rozwój naukowy;
  - Rozwój osobisty;
  - Wkład organizacyjny, praca zespołowa;
  - Kultura, dyscyplina, kreatywność, komunikacja.



Rys. 3. Kategorie mikropoświadczeń specjalistów B+R

W powyższych 10 kategoriach mikropoświadczeń zawarto następujące cztery zmienne obejmujące: wiedzę, umiejętności, postawy i cechy pracowników B+R. W nich zawarty jest szeroki zakres wiedzy, zdolności intelektualnych, technik oraz standardów naukowych i badawczych, których oczekuje się od prowadzących badania, a także cech osobistych potrzebnych do pracy w zespole i do upowszechniania badań:

1. **Wiedza i uzdolnienia:** Wiedza, zdolności intelektualne i techniki prowadzenia badań.
2. **Efektywność osobista:** cechy osobiste, predyspozycje i umiejętności do bycia skutecznym badaczem.
3. **Zarządzanie i organizacja badań:** znajomość procedur i wymagań koniecznych do prowadzenia badań.
4. **Zaangażowanie i oddziaływanie:** kompetencje do pracy z innymi w celu uzyskania wpływu wyników badań na otoczenie.



## Wyznaczniki poziomów mikropoświadczeń specjalistów B+R

Opisywanie mikropoświadczeń zgodnie z deskryptorami czterech poziomów: (4) platynowy, (3) złoty, (2) srebrny, (1) brązowy) wymaga doszczegółowienia w postaci wyznaczników na tych poziomach definiujących co najmniej zakresy: wiedzy/umiejętności, zdolności do samodzielności oraz gotowości do ponoszenia odpowiedzialności (tab. 1).

**Tabela 1. Wyznaczniki poziomów mikropoświadczeń specjalistów B+R**

Poziom wymagań	Wiedza/umiejętności* badacza	Zdolność do samodzielnego wykonywania badań	Gotowość (intelektualna, emocjonalna i moralna) do podjęcia określonego rodzaju odpowiedzialności za badania
<b>Brązowy</b>	Wykonuje złożone i średnio trudne zadania badawcze. Rozwiązuje nietypowe, problemy w zakresie wykonywanych zadań badawczych z uwzględnieniem uwarunkowań wewnętrznych (technicznych, organizacyjnych, społecznych).	Wykonuje indywidualnie pracę częściowo samodzielnie, z okresowym ukierunkowaniem i kontrolą  i/lub kieruje pracą małego zespołu albo ją nadzoruje	Podejmuje w sposób odpowiedzialny działania związane z częściowym samodzielnym wykonywaniem zadań badawczych  i/lub z kierowaniem małym zespołem albo nadzorowaniem jego pracy
<b>Srebrny</b>	Wykonuje skomplikowane, bardzo trudne zadania badawcze wymagające specjalistycznej wiedzy i umiejętności  i/lub planuje, wykonuje lub kieruje wykonywaniem operacji, składających się z zespołów zadań badawczych, o różnym stopniu trudności oraz rozwiązuje nietypowe problemy z uwzględnieniem uwarunkowań wewnętrznych i zewnętrznych (regulacje prawne, tradycja i obyczaje, polityka gospodarcza i/lub społeczna, sytuacja na rynku pracy, nastroje społeczne itp.)	Wykonuje indywidualnie specjalistyczną pracę całkowicie samodzielnie  i/lub kieruje pracą dużego zespołu działającego w ramach organizacji albo go nadzoruje	Podejmuje w sposób odpowiedzialny działania związane z całkowicie samodzielnym wykonywaniem specjalistycznych zadań badawczych  i/lub z kierowaniem dużym zespołem działającym w ramach organizacji albo nadzorowaniem jego pracy

Poziom wymagań	Wiedza/umiejętności* badacza	Zdolność do samodzielnego wykonywania badań	Gotowość (intelektualna, emocjonalna i moralna) do podjęcia określonego rodzaju odpowiedzialności za badania
<b>Złoty</b>	<p>Wykonuje skomplikowane, bardzo trudne zadania badawcze wymagające wysoko zaawansowanej specjalistycznej wiedzy oraz związanych z nią umiejętności</p> <p>i/lub</p> <p>planuje, wykonuje lub kieruje wykonywaniem operacji, składających się z zespołów zadań badawczych, wymagających innowacyjnego i twórczego podejścia</p> <p>oraz</p> <p>rozwiązuje nietypowe problemy z pogranicza różnych dziedzin działalności z uwzględnieniem uwarunkowań wewnętrznych i zewnętrznych, w tym międzynarodowych (regulacje prawne, tradycja i obyczaje, polityka gospodarcza i/lub społeczna, sytuacja na rynku pracy, nastroje społeczne itp.)</p>	<p>Wykonuje indywidualnie specjalistyczną pracę wymagającą wysoko zaawansowanej wiedzy i umiejętności całkowicie samodzielnie</p> <p>i/lub</p> <p>kieruje pracą dużego zespołu w warunkach ryzyka i niepewności albo go nadzoruje</p>	<p>Podejmuje w sposób odpowiedzialny działania związane z całkowicie samodzielnym wykonywaniem specjalistycznych zadań zawodowych wymagających wysoko zaawansowanej wiedzy i umiejętności</p> <p>i/lub</p> <p>z kierowaniem dużym zespołem w warunkach ryzyka i niepewności albo nadzorowaniem jego pracy</p>
<b>Platynowy</b>	<p>Wykonuje skomplikowane, bardzo trudne zadania badawcze wymagające wysoko zaawansowanej specjalistycznej wiedzy na najwyższym poziomie światowym oraz związanych z nią umiejętności</p> <p>i/lub</p> <p>diagnozuje i projektuje przebieg złożonych procesów zachodzących w organizacjach i sieciach organizacji</p>	<p>Wykonuje indywidualnie specjalistyczną pracę wymagającą wysoko zaawansowanej wiedzy i umiejętności na najwyższym światowym poziomie całkowicie samodzielnie</p> <p>i/lub</p> <p>kieruje pracą dużych organizacji w warunkach ryzyka i niepewności albo je nadzoruje</p>	<p>Podejmuje w sposób odpowiedzialny działania związane z całkowicie samodzielnym wykonywaniem specjalistycznych zadań zawodowych wymagających wysoko zaawansowanej wiedzy i umiejętności na najwyższym światowym poziomie</p> <p>i/lub</p> <p>z kierowaniem dużymi organizacjami w warunkach ryzyka i niepewności, albo nadzorowaniem ich pracy</p>

\*Umiejętnościom towarzyszy odpowiednia wiedza zawodowa, której w tym miejscu nie opisano.

Projektując opisy mikropoświadczeń, należy posługiwać się powyższymi wyznacznikami poziomów mikropoświadczeń specjalistów B+R. W szczególności wyznaczniki te powinny być wykorzystywane do opracowania kryteriów walidacji przy nadawaniu mikropoświadczeń.

## Podsumowanie

Mikropoświadczenia mają do odegrania znacząca rolę w edukacji wysoko wyspecjalizowanych pracowników, w tym specjalistów B+R, zwłaszcza w miejscu pracy. Dlatego też mikropoświadczenia są postrzegane jako potencjalne uzupełnienie istniejącego systemu szkolnictwa zawodowego i wyższego i jako narzędzie pomagające w uzyskiwaniu wysokiej pozycji zawodowej po etapie kształcenia zawodowego oraz akademickiego. Jest to także obiecujące narzędzie edukacji równoległej, gdzie dodatkowe kompetencje i kwalifikacje zdobywa się, uczęszczając na kursy i inne formy edukacji pozaformalnej, a także ucząc się przez doświadczenie w miejscu pracy. Cyfrowe mikropoświadczenia, w szczególności w formacie *digital badges* oraz *Open Badges*, mogą stać się kluczowymi elementami zmieniających się systemów edukacji i kwalifikacji – usuwają ograniczenia towarzyszące statycznym programom nauczania i otwierają nowe ścieżki uczenia się przez całe życie.

Model cyfrowego potwierdzania umiejętności pracowników B+R może przybrać różne formy w zależności od specyfiki organizacji i branży. Oto kilka przykładów:

- **System certyfikacji wewnętrznej:** Firma może wprowadzić wewnętrzny system certyfikacji, w ramach którego pracownicy B+R muszą przejść określony zestaw szkoleń i/lub zadań praktycznych, aby uzyskać potwierdzenie określonych umiejętności. Może to obejmować zarówno umiejętności techniczne, jak i umiejętności związane z zarządzaniem projektami, analizą danych, prezentacją wyników itp. Taki system pozwala pracownikom rozwijać się zawodowo i zdobywać dodatkowe kwalifikacje.
- **Zewnętrzne certyfikacje:** Pracownicy B+R mogą być zachęceni do zdobywania zewnętrznych certyfikatów, które potwierdzają ich umiejętności w konkretnych obszarach. Istnieje wiele organizacji i instytucji oferujących certyfikacje w dziedzinach związanych z badaniami i rozwojem, takich jak zarządzanie projektem, programowanie, analiza danych, sztuczna inteligencja itp. Certyfikaty te mogą być później wykorzystywane jako dowód umiejętności pracownika.
- **Ewaluacje i oceny pracowników:** Regularne ewaluacje i oceny pracowników B+R mogą być wykorzystywane do potwierdzania ich umiejętności. Przełożeni mogą oceniać pracowników pod kątem określonych kompetencji i umiejętności, na przykład poprzez rozmowy oceniające, ocenę wyników projektów, współpracę zespołową itp. Na podstawie tych ocen można określić poziom umiejętności pracownika.
- **Portfolia projektów i publikacji:** Pracownicy B+R mogą tworzyć portfolia swoich projektów, badań i publikacji, które stanowią dowód ich umiejętności. Te dokumentowane sukcesy mogą być wykorzystywane przy ocenie umiejętności pracowników i potwierdzaniu ich wartości dla organizacji.

Wszystkie powyższe formy mają na celu potwierdzenie umiejętności pracowników B+R i ułatwienie śledzenia ich rozwoju zawodowego. Ważne jest, aby organizacja wybrała odpowiednie podejście, które najlepiej odpowiada jej potrzebom i celom, jednocześnie zapewniając sprawiedliwość i obiektywizm w procesie potwierdzania umiejętności.

## Bibliografia

1. Cedefop (2022), *Microcredentials for labour market education and training. First look at mapping microcredentials in European labour-market-related education, training and learning: take-up, characteristics and functions*, Luxembourg: Publications Office. Cedefop research paper, No 87, [https://www.cedefop.europa.eu/files/5587\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/5587_en.pdf).
2. Characteristics Statement: Micro-credentials. The Quality Assurance Agency for Higher Education 2022, <https://www.qaa.ac.uk/the-quality-code/characteristics-statements/micro-credentials>.
3. Chukowry V., Nanuck G., Sungkur R.K. (2021), *The future of continuous learning – Digital badge and microcredential system using blockchain*, Global Transitions Proceedings, 2(2) pp. 255–261, <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666285X21000546?via%3Dihub>.
4. Dudek J., Gamret C., Peck K., Zimmerman H. (2014), *Personalized workplace learning: An exploratory study on digital badging within a teacher professional development program*, British Journal of Educational Technology, 45 (6), p. 1136–1137.
5. Employment Policy Department (2022), *The ILO strategy on skills and lifelong learning for 2022–30 (proposal)*, [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed\\_norm/---relconf/documents/meetingdocument/wcms\\_857706.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---relconf/documents/meetingdocument/wcms_857706.pdf).
6. European Training Foundation (2022), *Micro-credentials are taking off: How important are they for making learning a reality?*, [https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2022-05/Micro-credentials%20%281%29-combined\\_1%20copy\\_0.pdf](https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2022-05/Micro-credentials%20%281%29-combined_1%20copy_0.pdf).
7. Ford E., Izumi B., Lottes J., Richardson D. (2015), *Badge it!: A collaborative learning outcomes based approach to integrating information literacy badges within disciplinary curriculum*, Reference Services Review, 43 (1), p. 31–44.
8. Gibson D., Ostashewski N., Flintoff K., Grant S., Knight E. (2015), *Digital badges in education*, Education and Information Technologies, 20 (2), p. 403–410.
9. Janzow P. (2014), *Connecting learning to jobs through digital badges*, The Catalyst, 42 (2), p. 9–11.
10. Knight E., *Open Badges for Lifelong Learning*, The Mozilla Foundation and Peer 2 Peer University, in collaboration with The MacArthur Foundation. Working Document (White Paper), Updated: 8/27/2012.
11. National Microcredentials Framework. Department of Education, Skills and Employment, 22 March 2022, Australia, <https://www.education.gov.au/higher-education-publications/resources/national-microcredentials-framework>.
12. Nowakowski M., Woźniak I. (2016), *Open Badges – an innovative tool for validation of competences in organizations*. „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” nr 3.
13. Nowakowski M., Woźniak I. (2018), *Potwierdzanie efektów uczenia się za pomocą cyfrowych otwartych identyfikatorów kompetencji (Open Badges)*, [w:] *ECVET – rozwój umiejętności, kompetencji i talentów*. Red. A. Włodarczyk, I. Laskowska, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa.

14. UNESCO (2022), *Draft Strategy for Technical and Vocational Education and Training (TVET) (2022–2029), Transforming TVET for successful and just transitions - 214 EX/7*. Paris, 4 March 2022, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380775>.
15. Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (t.j. Dz. U. z 2020 r. poz. 226).
16. Woźniak I., Nowakowski M. (2016), *Poświadczanie osiągnięć edukacyjnych i zawodowych za pomocą otwartych identyfikatorów kompetencji (Open Badges)*, Zeszyty Naukowe Wydziału Elektrotechniki i Automatyki Politechniki Gdańskiej, Nr 48.
17. Zalecenie Rady z dnia 22 czerwca 2022 r. w sprawie europejskiego podejścia do mikro-poświadczeń na potrzeby uczenia się przez całe życie i zatrudnialności (2022/C 243/02) Dz.U.UE.C.2022.243.10, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32022H0627\(02\)&from=PL](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32022H0627(02)&from=PL).
18. Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/zintegrowana-strategia-umiejtnosci-2030-czesc-szczegolowa--dokument-przyjety-przez--rade-ministrow>.

**dr inż. Ireneusz Woźniak**

Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji



# Wdrożenie koncepcji Lean z perspektywy pracowników przedsiębiorstwa usługowego

The implementation of the Lean concept from the perspective of employees of a service company

**Key words:** lean, lean management, waste, modern services, kaizen.

**Abstract:** The aim of the article is to present the most important problems related to the application of the Lean concept from the perspective of employees of one of the enterprises in the business services sector in the Silesia Region. This article is of a practical nature, as a computer-assisted website interview (CAWI) was used as the research method. The study concerned the assessment of the implementation and application of the Lean concept by operational employees of the analyzed enterprise. The assumed results from the implementation of lean management in the enterprise are often discussed only at the level of the management board of the organization. There are situations when the opinion of employees in this area is ignored, which, despite generally good results in the statistics, may lead to frustration and dissatisfaction of employees.

**Słowa kluczowe:** lean, szczupłe zarządzanie, marnotrawstwo, nowoczesne usługi, kaizen.

**Streszczenie:** Celem artykułu jest przedstawienie najważniejszych problemów związanych ze stosowaniem koncepcji Lean z perspektywy pracowników jednego z przedsiębiorstw sektora nowoczesnych usług biznesowych w województwie śląskim. Niniejszy tekst ma charakter praktyczny, gdyż jako metodę badawczą wykorzystano wspomaganą komputerowo wywiad przy pomocy strony www (CAWI). Badanie dotyczyło oceny wdrożenia i stosowania koncepcji Lean przez pracowników operacyjnych analizowanego przedsiębiorstwa. Zakładane rezultaty z wdrożenia szczupłego zarządzania w przedsiębiorstwie często omawiane są jedynie na poziomie zarządu organizacji. Zdarzają się sytuacje, gdy pomijane jest zdanie pracowników w tym obszarze, co mimo ogólnie dobrych wyników w statystykach może prowadzić do frustracji i niezadowolenia pracowników.

## Wprowadzenie do szczupłego zarządzania

Lean management jest metodą zarządzania organizacją, która ma na celu eliminowanie wszelkiego marnotrawstwa nietworzącego wartości dodanej z perspektywy klienta. Główne zamierzenie polega na koncentracji na potrzebach klienta oraz dostarczeniu mu końcowego produktu zgodnego z jego oczekiwaniami.

Pojęcie lean ma wiele aspektów i obejmuje różne sfery<sup>1</sup>:

- filozofię lean – która koncentruje się na ciągłym doskonaleniu poprzez eliminację marnotrawstwa i rozwijaniu zdolności do samodoskonalenia;

<sup>1</sup> S.A. Connaughton, *Lean Manufacturing*, EBSCO Research Starters, EBSCO Publishing Inc., 2008, s. 4.

- lean thinking – podejście oparte na skoncentrowanym myśleniu, mające na celu zwiększenie produktywności poprzez identyfikację i eliminację działań, które nie przynoszą wartości dodanej;
- lean management – podejście do kompleksowego zarządzania organizacją, oparte na eliminacji strat we wszystkich obszarach działalności;
- lean manufacturing – system produkcji oparty na zasadach szczupłości, wykorzystujący narzędzia ciągłego doskonalenia.

Powszechnie używane pojęcie „szczupłe zarządzanie” nie jest fortunne, gdyż rodzi skojarzenia z redukcjami, z wymogiem wykonywania większej ilości pracy przy zaangażowaniu mniejszych zasobów<sup>2</sup>. W ramach podejścia lean zaangażowanie wszystkich pracowników jest kluczowe, istotna jest praca zespołowa, a menedżer lub lider nawiązuje bezpośrednią interakcję z występującymi wyzwaniami, jednocześnie zapewniając wsparcie dla swojego zespołu pracowniczego. W przypadku poważnych problemów lub spadku wydajności poniżej ustalonego poziomu kierownictwo ma za zadanie zidentyfikować przyczynę tych problemów, często będącą odstępstwem od ustalonego standardu. W tradycyjnym modelu liderzy korporacji chcą za wszelką cenę szybko osiągać wyniki, natomiast lider lean musi wykazywać się cierpliwością, skupić się na całym procesie biznesowym, nie szukać winnych, odpowiedzialnych za konkretne błędy, ale znaleźć przyczynę problemu w procesie biznesowym. W koncepcji Lean bardzo istotne jest zrozumienie kontekstu kulturowego, czyli nastawienie na zmianę kultury organizacyjnej przedsiębiorstwa, nie wystarczy bowiem jedynie korzystać z narzędzi szczupłego zarządzania<sup>3</sup>.

**Tabela 1. Porównanie tradycyjnego modelu przywództwa i przywództwa w Lean**

Tradycyjny lider	Lider Lean
Szybkie osiągnięcie rezultatów	Wytrwałość
Duma	Pokora
Awansowanie po szczeblach kariery	Pogłębione zrozumienie stanowiska na danym poziomie i stopniowe awansowanie po szczeblach kariery
Osiąganie wyników niezależnie od kosztów	Proces odpowiedni i zapewniający osiągnięcie dobrych rezultatów
Realizacja celu za pośrednictwem zaangażowania ludzi	Rozwój ludzi
Przełamywanie barier	Inwestowanie czasu w gruntowne zrozumienie problemów i ich fundamentalnych przyczyn przed podejmowaniem działań
Zarządzanie w oparciu o liczby	Dogłębne pojęcie procesu

Źródło: opracowanie własne na podstawie J.K. Liker, M. Hoseus, *Kultura Toyoty. Serce i dusza filozofii Toyoty*, MT Biznes, Warszawa 2009, s. 425.

<sup>2</sup> L. Bylinko, *Koncepcja szczupłego zarządzania [w:] Współczesne koncepcje zarządzania*, Biesok G., Jakubiec M. (red.), Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku Białej, Bielsko Biała 2019, s. 7–24.

<sup>3</sup> T. Król, *Lean management po polsku. O dobrych i złych praktykach. Lean, six sigma, kaizen. 11 i pół powodu, dlaczego zmiana się nie udaje*. Wydawnictwo Helion, Gliwice 2018.



Metoda zarządzania lean wpływa na osiągnięcie wysokiej efektywności ekonomicznej poprzez poszukiwanie i implementację różnorodnych rozwiązań mających na celu usprawnienie procesów<sup>4</sup>. Jednakże osiągnięcie tego nie jest łatwe, ponieważ istnieją pewne warunki, które muszą być spełnione w przedsiębiorstwach. Wśród tych warunków można wymienić<sup>5</sup>:

- wymóg, aby wszyscy pracownicy przedsiębiorstwa mieli pełne zrozumienie istoty nowych koncepcji, strategii oraz taktyk i narzędzi zarządzania;
- stworzenie pracownikom i kadrze kierowniczej okazji do rozwoju i podnoszenia kwalifikacji poprzez systematyczne szkolenia i doskonalenie zawodowe;
- gwarancja udziału pracowników w procesie zarządzania poprzez partycypację i współdecydowanie;
- zapewnienie odpowiedniej atmosfery pracy;
- gwarancja, że każdy pracownik ma dostęp do informacji, które są skoncentrowane na jego indywidualnych celach oraz stworzenie możliwości wymiany informacji między wszystkimi członkami zespołu;
- umiejętność zapobiegania konfliktom oraz eliminowania ich przyczyn;
- stworzenie warunków sprzyjających kreatywności i gotowości do pracy twórczej na każdym poziomie stanowiska.

Wdrażanie szczupłego zarządzania wiąże się z wieloma innymi decyzjami do podjęcia, takimi jak: wybór obszaru wdrożeniowego, analiza strat w wybranym obszarze czy wdrożenie narzędzi szczupłego zarządzania<sup>6</sup>. Mimo iż lista warunków, o których należy pamiętać – nie jest krótka, korzyści z wdrożenia Lean mogą zrekompensować wysiłek związany z implementacją podejścia szczupłego zarządzania w organizacji.

## Marnotrawstwo w odniesieniu do Lean Management

Marnotrawstwo definiowane jest często jako rozrzutność czy niegospodarność. Można je również określić jako lekkomyślne, nieoszczędne i bezużyteczne dysponowanie zasobami. Zdaniem T. Kotarbińskiego, marnotrawstwo to: „marnotrawienie sił, czyli zużywanie zasobów o rzadkich walorach swoistych do celów osiągalnych w drodze zużycia zasobów łatwo zastępowalnych, opieszale niekończenie roboty rozpoczętej, gdzie wkład preparacyjny idzie wtedy na marne, wszelki wkład zbędny, zużywanie tworzyw, aparatury, energii ponad miarę – ponad miarę rzeczywistej potrzeby, wszelkie niepomijanie tego, co nieistotne<sup>7</sup>”. Obecnie walka z marnotraw-

<sup>4</sup> B. Gładysz, D. Corti, F. Castano, W. Mohammed, J.L. Martinez Lastra, *Towards „Lean Industry 4.0’ – Current trends and future perspectives*, Cogent Business & Management, Volume 7, 2020.

<sup>5</sup> A. Piasecka-Głuszak, *Korzyści z wdrożenia Lean Management w polskich przedsiębiorstwach w dobie kryzysu – wyniki badań ankietowych*, Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2013, s. 100–102.

<sup>6</sup> D. Owsiak, *Lean manufacturing jako koncepcja zarządzania we współczesnych przedsiębiorstwach produkcyjnych*, [w:] *Wielowymiarowość zarządzania XXI wieku*, Jakubiec M., Barcik A. (red.), Wydawnictwo Naukowe Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku Białej, Bielsko Biała 2018, s. 196–207.

<sup>7</sup> T. Kotarbiński, *Traktat o dobrej robocie*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1974, s. 156–157.

stwem nie ogranicza się jedynie do działań mających na celu jego redukcję, lecz także skupia się na zapobieganiu jego powstawania.

Rozważania na temat marnotrawstwa w organizacjach oraz badania w tej dziedzinie są istotne i mają ponadczasowe znaczenie dla skutecznego zarządzania przedsiębiorstwem. Niewłaściwe gospodarowanie nie dotyczy tylko efektywności działania organizacji lub nieuzasadnionego zużycia zasobów, ale również wiąże się z odpowiedzialnością prawną, zarządczą i społeczną. Konsekwencją tego może być zagrożenie osiągnięcia podstawowych celów organizacji gospodarczych. Różne grupy interesariuszy, w tym przede wszystkim klienci, wymagają skutecznego zarządzania zasobami w organizacji<sup>8</sup>.

**Tabela 2. Opis niektórych form marnotrawstwa w firmie**

Rodzaj marnotrawstwa	Charakterystyka
Nadprodukcja	<ul style="list-style-type: none"> <li>- to tzw. marnotrawstwo planowane, czyli produkcja wyrobów bez zamówień, nazywane jest często „just-in-case”, czyli produkcją na wypadek wystąpienia potrzeby</li> <li>- dotyczy również produkcji w toku</li> <li>- skutkuje nagromadzeniem nadmiernych zapasów na różnych etapach procesu produkcyjnego</li> <li>- produkty generowane bez realnego zapotrzebowania wymagają dodatkowej obsługi, procesu rejestracji oraz przechowywania, mimo ich nieproduktywnego charakteru</li> <li>- istnieje tendencja do realizacji kolejnych etapów procesu w sposób przyspieszony, wyprzedzając rzeczywiste potrzeby i wymagania</li> <li>- nadprodukcja jest wynikiem różnych czynników, w tym:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- braku optymalnego dopasowania podaży do popytu,</li> <li>- niewłaściwego prognozowania potrzeb rynku,</li> <li>- nadmiernej orientacji na maksymalizację produkcji bez uwzględnienia rzeczywistych potrzeb rynku</li> </ul> </li> </ul>
Oczekiwanie	<ul style="list-style-type: none"> <li>- dotyczy przypadków, w których występuje bezproduktywność lub brak aktywności</li> <li>- brak niezbędnych informacji lub dokumentacji może spowodować zatrzymanie pracy i oczekiwanie na ich uzyskanie</li> <li>- jest okresem czasu, w którym można zrealizować inne działania lub przeznaczyć na inne zadania</li> <li>- powoduje spowolnienie przepływu i wydłużenie czasu realizacji dostawy</li> <li>- często jest rezultatem występowania ograniczeń i opóźnień w wcześniejszych etapach procesu</li> <li>- jest to najbardziej frustrujący rodzaj marnotrawstwa dla pracowników</li> </ul>

cd. →

<sup>8</sup> K. Lisiecka, I. Burka, *Źródła powstawania marnotrawstw w organizacjach na przykładzie usługowych przedsiębiorstw ciepłowniczych*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach, Katowice 2015, s. 78–80

Rodzaj marnotrawstwa	Charakterystyka
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- przykładami marnotrawstwa związanego z oczekiwaniem w procesie produkcyjnym mogą być: opóźnienia w dostawie materiałów lub części, awarie maszyn i urządzeń, oczekiwanie na wykonanie kontroli lub oczekiwanie na informacje niezbędne do kontynuowania procesu produkcyjnego</li> </ul>
Zbędny transport, przewóz	<ul style="list-style-type: none"> <li>- występuje, gdy towary, materiały lub produkty są niepotrzebnie przemieszczane między różnymi miejscami wewnątrz organizacji</li> <li>- jest to rodzaj marnotrawstwa, który prowadzi do straty czasu, zwiększenia kosztów i ryzyka uszkodzenia lub utraty materiałów,</li> <li>- przykłady zbędnego transportu to nadmierne przenoszenie materiałów między stanowiskami pracy, nieoptymalne układy przestrzenne, brak efektywnego planowania tras transportu,</li> <li>- może wystąpić także w kontekście dostarczania produktu do ostatecznego odbiorcy</li> </ul>
Nadmierny stan zapasów	<ul style="list-style-type: none"> <li>- nadmiar zapasów wymaga większych powierzchni magazynowych i generuje dodatkowe koszty związane z przechowywaniem, monitorowaniem i zabezpieczaniem zapasów</li> <li>- im dłużej zapasy pozostają nieużywane, tym większe jest ryzyko, że staną się przestarzałe, nieprzydatne lub podatne na uszkodzenia. To z kolei prowadzi do strat finansowych</li> <li>- zwiększa ryzyko uszkodzeń lub utraty, szczególnie w przypadku produktów o ograniczonej trwałości lub podatnych na psucie,</li> <li>- wymaga czasu i zasobów do zarządzania nimi, co może odciągać uwagę od innych ważnych działań i procesów</li> <li>- duże ilości zapasów mogą utrudniać skuteczną kontrolę jakości, co z kolei prowadzi do zwiększonego ryzyka wadliwych produktów i reklamacji</li> <li>- często wynika z przyzwyczajenia, które trudno jest zmienić, ponieważ pracownicy czują się bezpieczniej, mając nadmiar zapasów jako formę zabezpieczenia. Jest to rodzaj asekuracji, który wpływa na decyzje dotyczące poziomu zapasów w organizacji</li> </ul>
Niewykorzystana kreatywność pracowników	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ten rodzaj marnotrawstwa, mimo swojego znaczenia, często jest niedoceniany przez kierownictwo organizacji</li> <li>- wynika stąd, że: pracownicy nie są odpowiednio wykorzystywani w zakresie zadań, które są zgodne z ich kompetencjami, kierownictwo nie przykłada się do słuchania pracowników i nie uwzględnia ich pomysłów, jednocześnie ograniczając lub nie zapewniając pracownikom możliwości rozwoju i nauki</li> <li>- ważne jest rekrutowanie i rozwijanie wykwalifikowanych, utalentowanych i zmotywowanych pracowników oraz inspirowanie ich do zaangażowania w sprawy organizacji, również z myślą o dobrobycie swojej rodziny i społeczeństwa</li> <li>- stymulowanie kreatywności pracowników stanowi skuteczną strategię w zwalczaniu pozostałych form marnotrawstwa</li> </ul>

Rodzaj marnotrawstwa	Charakterystyka
Marnotrawstwo w procesach rachunkowości	<ul style="list-style-type: none"> <li>- powiązane jest z generowaniem obszernych, złożonych i niepotrzebnych dokumentacji, raportów, transakcji oraz metod opartych na eks-post kontrolowaniu operacji</li> <li>- jako rozwiązanie pomocne w redukcji marnotrawstwa w procesach rachunkowości może być stosowanie metodyki Lean Accounting, która koncentruje się na generowaniu informacji finansowych i niefinansowych oraz komunikowaniu ich menedżerom i pracownikom odpowiedzialnym za podejmowanie decyzji dotyczących realizacji strategii</li> <li>- inne przykłady narzędzi zarządzania kosztami obejmują rachunek redukcji kosztów (kaizen costing), rachunek kosztów docelowych (target costing) oraz rachunek cyklu życia produktu</li> </ul>
Marnotrawstwo czasu menedżerów	<ul style="list-style-type: none"> <li>- może prowadzić do występowania innych rodzajów marnotrawstwa</li> <li>- wprowadzenie wizualizacji (visual management) może stanowić istotne narzędzie w eliminowaniu marnotrawstwa, umożliwiając skuteczne zarządzanie i oszczędność cennego czasu</li> <li>- czas pracy menedżerów jest źle wykorzystywany, a jego znaczna część jest marnowana na nieproduktywne i nieefektywne czynności. Do takiego stanu rzeczy przyczynia się rozdrobniona struktura dnia pracy, rozproszona aktywność, skupianie się na sprawach drugorzędnych, niski poziom planowania pracy, analizowanie nadmiarowej ilości nieistotnych informacji, brak umiejętności selekcjonowania istotnych informacji oraz niedostateczne delegowanie rutynowych zadań i obowiązków</li> <li>- niewłaściwe zarządzanie czasem prowadzi do stagnacji czy zastój, a tam, gdzie występuje stagnacja, pojawia się marnotrawstwo</li> </ul>

Źródło: opracowanie własne na podstawie: K. Lisecka, I. Burka, *Źródła powstawania marnotrawstw w organizacjach na przykładzie usługowych przedsiębiorstw ciepłowniczych*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach, Katowice 2015, s. 79–81.

Lista rodzajów marnotrawstwa jest otwarta i z dużym prawdopodobieństwem będą pojawiały się na niej nowe kategorie. Właściwie liczba rodzajów marnotrawstwa jest równa liczbie różnych rodzajów działalności, procesów biznesowych i indywidualnych czynności wykonywanych w tych procesach. Wskazanie głównych typów marnotrawstwa ma na celu ułatwienie identyfikacji nieefektywności w organizacji. Łatwiej będzie bowiem zidentyfikować przeszkody sprawniejszego wykonania procesów biznesowych w przedsiębiorstwie, mając przygotowany wachlarz zidentyfikowanych wcześniej typów marnotrawstw do analizy.

## Wyniki badań ankietowych

Wdrożenie zasad lean management nie jest zadaniem łatwym do wykonania (dla osób odpowiedzialnych za implementację) oraz zrozumienia istoty tej koncepcji przez pracowników przedsiębiorstwa. W przypadku pracowników biurowych często używaną metodą do identyfikacji niepotrzebnych czynności i eliminacji strat

jest rejestrowanie każdej wykonywanej czynności przez pracownika za pomocą systemu informatycznego, który mierzy czas poświęcony na poszczególne zadania. Dla pracownika, który wcześniej nie musiał tego robić, jest to zazwyczaj uciążliwe zadanie, wykonywane z niechęcią i często napotykające na opór. Nawet jeśli firma odnosi dobre wyniki i osiąga lepsze wskaźniki dzięki wdrożeniu zasad lean, ważne jest również zwrócenie uwagi na wskaźnik rotacji pracowników. W trakcie wprowadzania omawianej koncepcji istnieje ryzyko utraty pracowników, którzy preferują wykonywanie obowiązków bez presji monitorowania każdej pojedynczej czynności, którą wykonują w danym momencie. To nie jest jedyna czynność, która niepoprawnie wdrożona – może w efekcie końcowym negatywnie wpływać na morale pracowników<sup>9</sup>.

Celem przeprowadzenia badania było uzyskanie informacji zwrotnej od pracowników dot. funkcjonowania koncepcji Lean w jednym z dużych przedsiębiorstw sektora nowoczesnych usług w województwie śląskim.

Badania ankietowe przeprowadzono za pomocą kwestionariusza online przy użyciu metody CAWI (Computer Assisted Web Interviews) poprzez przesłanie respondentom kwestionariusza internetowego do wypełnienia. Ankiety były zaadresowane do 520 pracowników operacyjnych jednego z centrów nowoczesnych usług biznesowych świadczącego usługi w zakresie księgowości. Na ankietę odpowiedziało 384 pracowników. Ankieta została przeprowadzona w przedsiębiorstwie, w którym od półtora roku wdrażana jest koncepcja Lean Management.

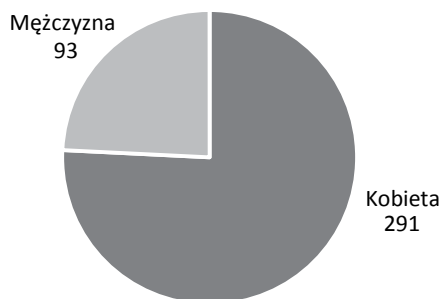
Przed przeprowadzeniem badania ankietowego sformułowano 3 hipotezy badawcze.

Hipoteza 1 – pracownicy nie mają wystarczającego poziomu wiedzy o szczupłym zarządzaniu;

Hipoteza 2 – pracownicy administracyjni niechętnie raportują wykonywane czynności z wykorzystaniem systemu informatycznego typu: Harmodesk;

Hipoteza 3 – pracownicy nie zgłaszają chęci prowadzenia spotkań w ramach Lean.

Pierwsza część badania to pytania o płeć, wiek oraz wykształcenie respondentów.

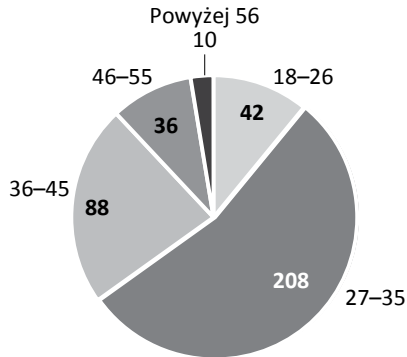


**Rys. 1. Płeć respondentów**

Źródło: opracowanie własne.

<sup>9</sup> M. Alefari, M. Almani, K. Salonitis, *Lean manufacturing, leadership and employees: the case of UAE SME manufacturing companies*, Production & Manufacturing Research. An Open Access Journal, 2020.

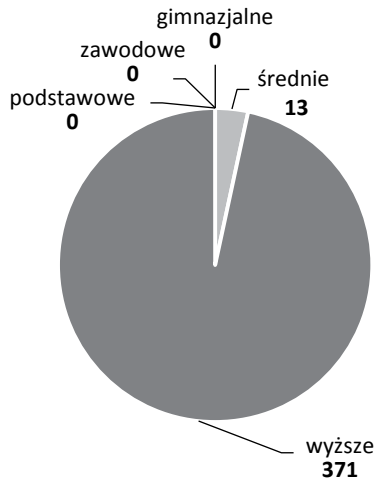
W działach finansowych przedsiębiorstw z sektora nowoczesnych usług biznesowych jest zwykle więcej kobiet niż mężczyzn. W przypadku omawianego przedsiębiorstwa 76% badanych respondentów stanowią kobiety.



**Rys. 2. Wiek respondentów**

Źródło: opracowanie własne.

Z rysunku 2 wynika, że aż 54% respondentów to pracownicy w przedziale wiekowym 27–35 lat. Odnotowano również 23% osób w wieku 36–45 lat. Najmniej respondentów stanowili pracownicy, którzy ukończyli 56 lat życia.

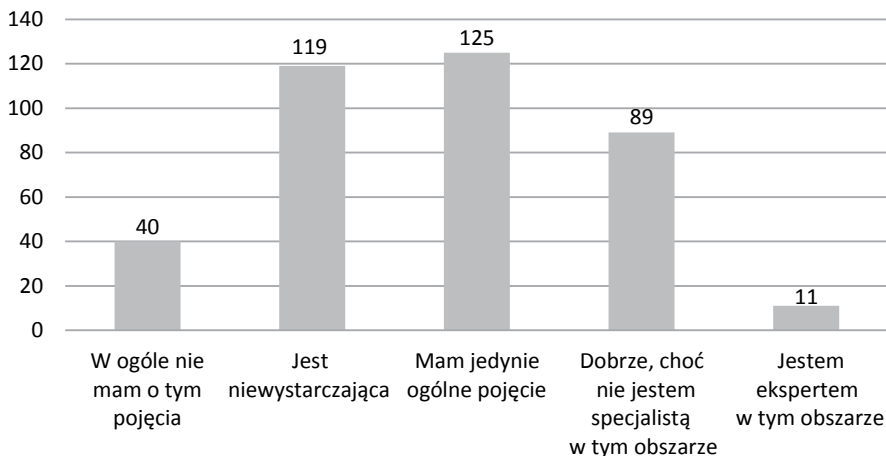


**Rys. 3. Wykształcenie respondentów**

Źródło: opracowanie własne.

Biorąc pod uwagę wykształcenie pracowników, nie ma żadnego zaskoczenia, że zdecydowana większość to osoby z wyższym wykształceniem (97% badanych). Trzynastu badanych respondentów posiada średnie wykształcenie, co może być związane np. z pracą zawodową w trakcie studiów.

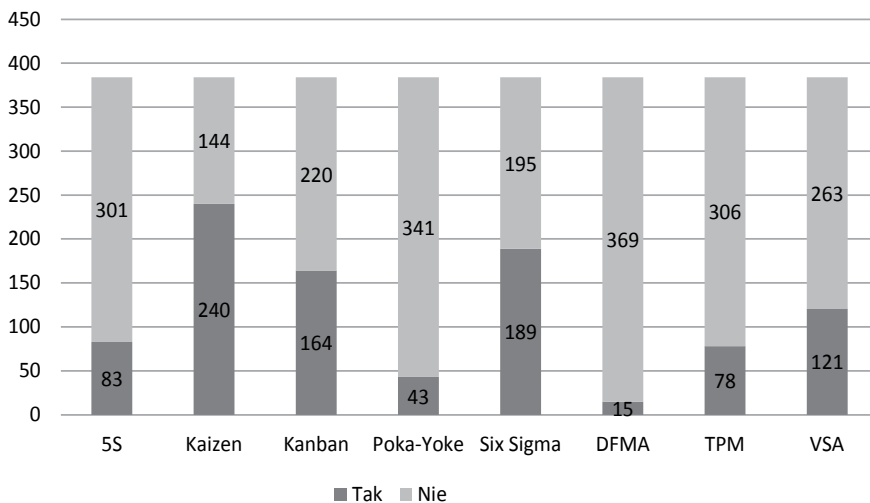
Dalsza część ankiety dotyczyła pytań z zakresu szczupłego zarządzania.



**Rys. 4. Jak oceniasz swoją wiedzę z zakresu Lean Management?**

Źródło: opracowanie własne.

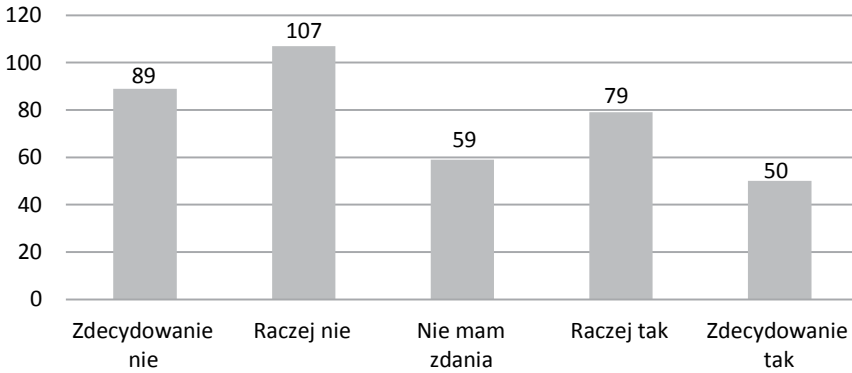
Wśród badanych tylko jednaście osób uważa się za ekspertów w obszarze szczupłego zarządzania. Najwięcej respondentów ma jedynie ogólne pojęcie o lean lub wiedza w tym obszarze jest niewystarczająca. Natomiast 10,41% respondentów w ogóle nie ma pojęcia o koncepcji szczupłego zarządzania.



**Rys. 5. Czy znasz wymienione narzędzia Lean?**

Źródło: opracowanie własne.

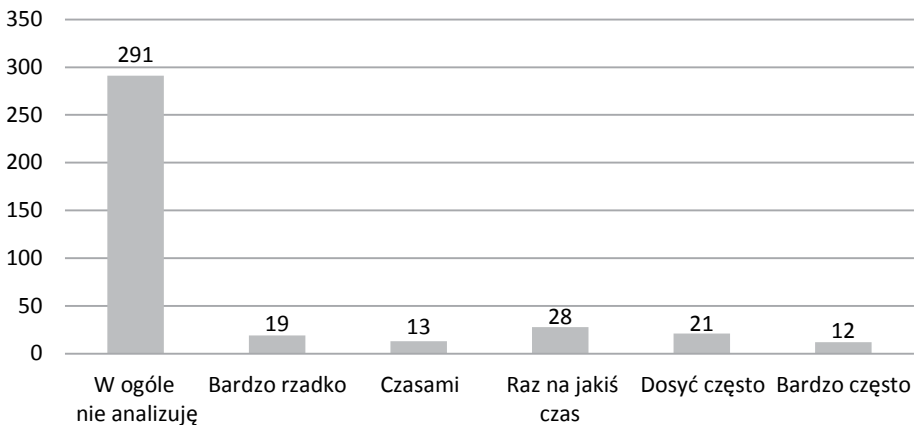
Słaba znajomość narzędzi Lean może mieć związek z samym nazewnictwem, które dla większości pracowników jest prawdopodobnie obce. Najbardziej znane okazały się Kaizen, Six Sigma oraz Kanban. Najmniej znanymi narzędziami Lean wśród respondentów analizowanego przedsiębiorstwa są DFMA, TPM oraz Poka-Yoke.



**Rys. 6. Czy raportowanie wykonywanych czynności w czasie pracy jest według Ciebie potrzebne?**

Źródło: opracowanie własne.

Aby móc wprowadzić optymalizacje procesowe, najpierw trzeba przeanalizować stan obecny, co w przypadku usług często jest problemem. Do mierzenia czasu poświęcanego na dany proces wykorzystywane są narzędzia informatyczne. Zarząd te zmiany wprowadza, a pracownicy mają zwykle różne zdanie na ten temat. W przypadku omawianego przedsiębiorstwa pracownicy raczej niechętnie raportują czas pracy poprzez wykorzystywanie narzędzi informatycznych (51% negatywnych odpowiedzi). Odnotowano również 34% pozytywne odpowiedzi – osoby te twierdzą, że raportowanie wykonywanych czynności jest potrzebne. Być może widzą one realny efekt mierzenia czasu pracy, analizy danych, a następnie wprowadzania optymalizacji procesowych. Reszta respondentów nie miała zdania w tym temacie.



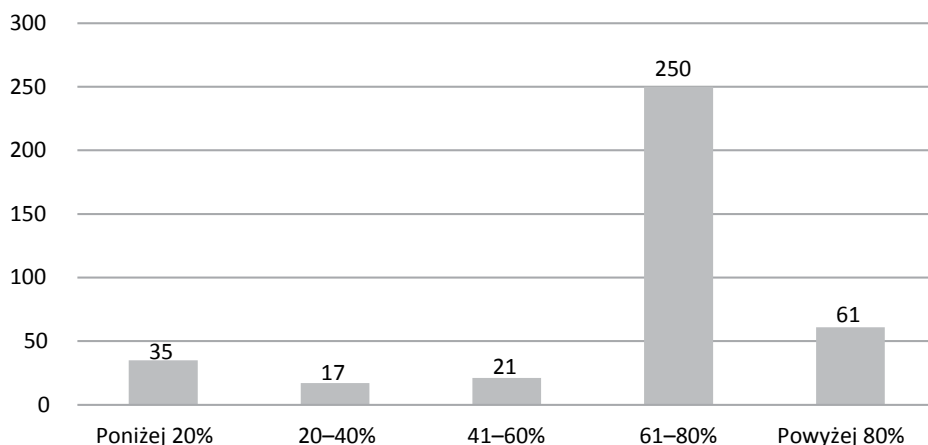
**Rys. 7. Jak często analizujesz raportowane przez siebie dane?**

Źródło: opracowanie własne.

Szczegółowa analiza danych to najczęściej zadanie przełożonych, natomiast każdy pracownik zwykle może poprosić o dostęp do tego, co raportuje, żeby zobaczyć zmiany w czasie poświęcanym na konkretne procesy biznesowe w dobie bardzo



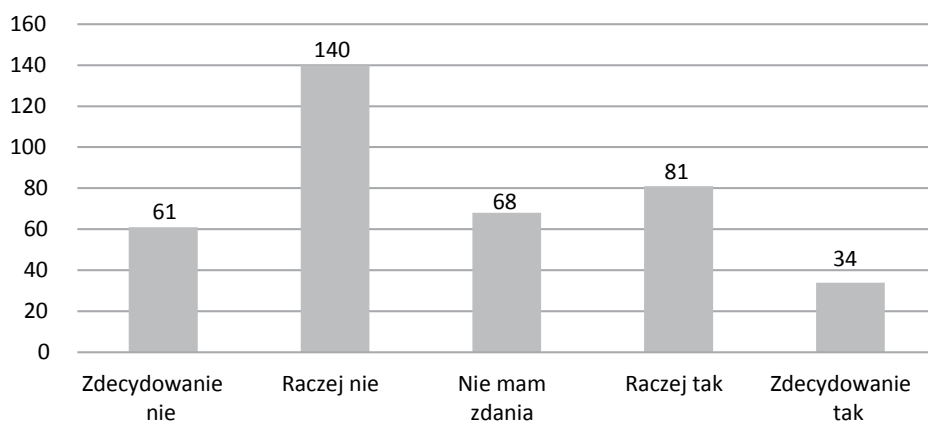
dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości gospodarczej. W analizowanym przedsiębiorstwie zdecydowana większość pracowników nie analizuje raportowanych danych.



**Rys. 8. W ilu twoim zdaniem procentach raportowane dane pokrywają się z rzeczywistością wykonywanymi obowiązkami?**

Źródło: opracowanie własne.

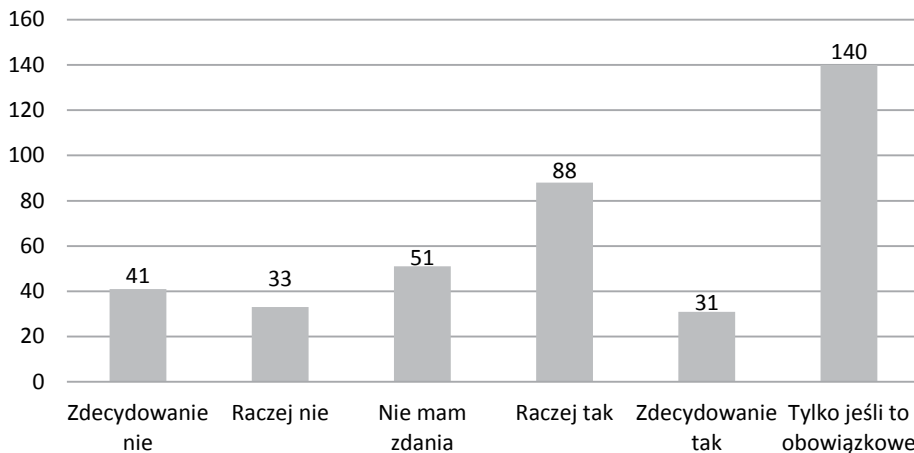
Odpowiedź, iż raportowane dane pokrywają się z realnie wykonywanymi czynnościami w przedziale 61–80% wydaje się rozsądna i satysfakcjonująca dla większości firm stosujących tego typu narzędzia. Należy nadmienić, iż prawdopodobnie nie da się osiągnąć 100%, bo ludzie nie są robotami, więc czasami po prostu zapominają o zmianie obsługiwanego procesu w narzędziu informatycznym służącym do raportowania czasu pracy.



**Rys. 9. Czy chętnie uczestniczysz w spotkaniach Lean?**

Źródło: opracowanie własne.

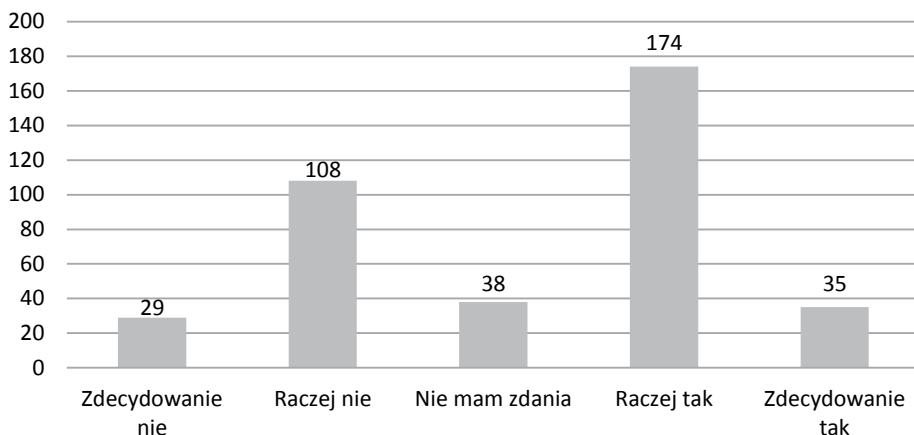
Z rysunku 9 wynika, że pracownicy raczej niechętnie uczestniczą w spotkaniach Lean, na których omawiane są statusy rozwiązywanych problemów, przypisanie osoby odpowiedzialnej oraz terminu wykonania problemów zidentyfikowanych na spotkaniu, omówienie wyników. Spotkania często uważane są za niepotrzebne, bo i bez nich najważniejsze problemy muszą być wyjaśnione w odpowiednim terminie. Dzięki Lean identyfikowane powinny być problemy niepilne, ale ważne, aby zmiany procesowe były przemyślane i odpowiadające potrzebom klienta zamiast tzw. „gaszenia pożarów”.



**Rys. 10.** Czy zgłaszasz pomysły dotyczące tematów spotkań, procesów które mają zostać omówione w ramach spotkań Lean?

Źródło: opracowanie własne.

Większość respondentów udzieliła odpowiedzi, że zgłasza pomysły usprawnień czy tematy spotkań Lean tylko w sytuacji, gdy jest to obowiązkowe. Nie jest to dobre dla organizacji, ponieważ Lean to kultura firmy, coś co ma zmienić DNA przedsiębiorstwa zamiast zmuszania pracowników do wprowadzania innowacji.



**Rys. 11.** Czy twoim zdaniem efekty spotkań przekładają się na realną zmianę procesów biznesowych?

Źródło: opracowanie własne.

Mimo iż wcześniejsze odpowiedzi na pytania dotyczące Lean wskazywały na tendencje do traktowania koncepcji szczupłego zarządzania jako nieprzyjemnego obowiązku, odpowiedź na to pytanie jest stosunkowo pozytywna – pracownicy widzą realną zmianę w obsługiwanych procesach. Być może zaangażowanie kierownictwa oraz odpowiednie podejście liderów Lean jest w stanie wypracować odpowiednie efekty mimo braku pełnego zaangażowania przez pracowników operacyjnych.

Pierwsza hipoteza o treści: „pracownicy nie mają wystarczającego poziomu wiedzy o szczupłym zarządzaniu” została częściowo potwierdzona. Subiektywna ocena respondentów dotycząca ich stanu wiedzy o Lean nie wskazuje jasno na brak wiedzy, jednak ponad połowa pracowników ocenia swoją wiedzę jako niewystarczającą lub bazującą tylko na podstawach dot. omawianej koncepcji. Dodatkowym argumentem przemawiającym za niedostateczną wiedzą jest znajomość narzędzi Lean. Większość narzędzi była bowiem nieznana dla respondentów.

Druga hipoteza dotyczyła raportowania wykonywanych czynności z wykorzystaniem systemów informatycznych. Przeprowadzone badania empiryczne potwierdziły niechęć do raportowania czasu pracy w analizowanym przedsiębiorstwie. Ponad połowa respondentów jest negatywnie nastawiona do raportowania czasu pracy, dodatkowo zdecydowana większość nie analizuje zaraportowanego czasu.

Odnosząc się do hipotezy trzeciej, została ona częściowo potwierdzona – pracownicy nie zgłaszają pomysłów i niechętnie prowadzą spotkania Lean, o ile nie jest to obowiązkiem. Dodatkowo raczej niechętnie w nich uczestniczą. Jedynym pozytywnym aspektem jest fakt, że procesy mimo to zmieniają się na przestrzeni czasu m.in. dzięki pomysłom i sposobom rozwiązywania problemów zidentyfikowanych na spotkaniach Lean.

## Podsumowanie

Odnosząc się do celu artykułu, którym było przedstawienie najważniejszych problemów związanych ze stosowaniem Lean z perspektywy pracownika oraz biorąc pod uwagę wyniki przeprowadzonych badań – główny problem istnieje zarówno po stronie pracowników, jak i po stronie zarządu przedsiębiorstwa – w szczupłym zarządzaniu chodzi przede wszystkim o zmianę mentalności, o budowanie kultury organizacji zorientowanej na nieustanny rozwój. W tym miejscu można zadać następujące pytania: dlaczego pracownicy niechętnie uczestniczą w spotkaniach Lean? Dlaczego nie zgłaszają pomysłów dotyczących tematów spotkań – które następnie mogłyby prowadzić do usprawniania procesów biznesowych? Dlaczego uważają, iż raportowanie czasu pracy jest niepotrzebne? Dlaczego nie analizują raportowanych przez siebie danych mogących wskazać obszary, na które poświęcane jest zbyt dużo czasu w porównaniu do efektów jakie przynoszą, dlaczego nie znają narzędzi Lean? Teoretycznie szczupłe zarządzanie przynosi wiele korzyści, ale skoro taki jest odbiór tej koncepcji przez pracowników, trudno spodziewać się pozytywnych efektów wdrożenia Lean. Z drugiej strony, czy zarząd przedsiębiorstwa odpowiednio przygotował się do wdrożenia koncepcji szczupłego zarządzania? Czy ce-

lem przedsiębiorstwa jest zmiana kultury organizacji z myślą o długoterminowych efektach, czy może nacisk na eliminację marnotrawstw w celu uzyskania lepszych wyników w krótkim terminie? Gdyby implementacja Lean była zorganizowana prawidłowo – czy pracownicy przedsiębiorstwa mogliby nie znać najważniejszych narzędzi Lean? Czy naprawdę nie chcieliby analizować raportowanych danych, żeby zidentyfikować obszary, które wymagają szczególnej obserwacji?

Przeprowadzone badania wskazują, że najważniejszymi barierami w stosowaniu podejścia Lean są:

- brak wiedzy, wsparcia i zaangażowania najwyższego kierownictwa. Pracownicy nie widząc przekonania co do koncepcji Lean wśród swoich szefów – nie wierzą w powodzenie projektu i nie są odpowiednio zaangażowani. Koncepcja Lean może być wdrożona wyłącznie z poziomu zarządu lub właścicieli przedsiębiorstwa. Menedżerowie są zobowiązani do zrozumienia i zaakceptowania zasad szczupłego zarządzania, a także posiadania kompetencji związanych z zarządzaniem zmianą. Zatrudnienie zewnętrznej firmy nie zawsze jest najlepszym rozwiązaniem. Pracownikom często trudno jest uwierzyć w ideę Lean Management, skoro ich bezpośredni przełożony nie popiera tej koncepcji, a do przeszkolenia zespołu w tym obszarze został zatrudniony trener zewnętrzny;
- nieprawidłowe wdrożenie Lean. Pracownik w przedsiębiorstwie, które wdraża Lean musi mieć przekonanie, że celem wdrożenia nie jest większa kontrola czy pełna inwigilacja pracowników. Implementacja Lean powinna zostać odpowiednio wcześniej przygotowana, a plan działania dostosowany do warunków i możliwości organizacji. Może się wydawać, że wdrożenie szczupłego zarządzania nie wymaga znaczących nakładów finansowych, jednak zapewnienie dostatecznej ilości czasu na przeszkolenie pracowników i realizację działań ciągłego doskonalenia wymaga zaangażowania odpowiednich zasobów przez dłuższy czas;
- traktowanie koncepcji Lean jak zestawu narzędzi zamiast nowej kultury organizacji. Reakcja pracownika na nowe narzędzia typu: pomiary czasu wykonywanych czynności, dodatkowe spotkania projektowe nie będzie właściwa, bo widzą oni w Lean jedynie stosowanie nowych narzędzi bez szerszego spojrzenia. Celem wdrażania Lean jest zbudowanie kultury ciągłego doskonalenia, co wymaga zmiany zachowań, postaw i sposobu myślenia członków organizacji na wszystkich jej poziomach. Tymczasem wielu menedżerów zorientowanych jest na działania, które przyniosą wyniki w krótkim czasie, co mija się zupełnie z ideą Lean Management.

Aby stosowanie koncepcji Lean Management było na wysokim poziomie, musi być poprzedzone wieloma działaniami o charakterze przygotowawczym. Jeśli zostaną pominięte pewne etapy w procesie implementacji Lean Management, to rezultaty mogą być niezadowolające. Podjęcie działań, które powinny być realizowane na późniejszych etapach wdrożenia Lean Management, bez odpowiedniego wykonania działań wcześniejszych etapów, może napotkać na przeszkody, które w niektórych przypadkach będą ostatecznie oznaczały niepowodzenie projektu.

## Bibliografia

1. Alefari M., Almani M., Salonitis K. (2020), *Lean manufacturing, leadership and employees: the case of UAE SME manufacturing companies*, Production & Manufacturing Research. An Open Access Journal.
2. Bylinko L. (2019), *Koncepcja szczytłego zarządzania*, [w:] *Współczesne koncepcje zarządzania*, Biesok G., Jakubiec M. (red.), Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej, Bielsko-Biała.
3. Connaughton S.A. (2008), *Lean Manufacturing, EBSCO Research Starters*, EBSCO Publishing Inc.
4. Gładysz B., Corti D., Castano F., Mohammed W., Martinez Lastra J.L (2020), *Towards „Lean Industry 4.0’ – Current trends and future perspectives*, Cogent Business & Management, Volume 7.
5. Liker J.K., Hoseus M. (2009), *Kultura Toyoty. Serce i dusza filozofii Toyoty*, MT Biznes, Warszawa.
6. Kotarbiński T. (1974), *Traktat o dobrej robocie*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
7. Król T. (2018), *Lean management po polsku. O dobrych i złych praktykach. Lean, six sigma, kaizen. 11 i pół powodu, dlaczego zmiana się nie udaje*. Wydawnictwo Helion, Gliwice.
8. Lisiecka K., Burka I. (2015), *Źródła powstawania marnotrawstw w organizacjach na przykładzie usługowych przedsiębiorstw ciepłowniczych*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach, Katowice.
9. Mann D.W. (2005), *Creating a Lean Culture. Tools to sustain Lean Conversion*, New York: Productivity Press.
10. Owsiak D. (2018), *Lean manufacturing jako koncepcja zarządzania we współczesnych przedsiębiorstwach produkcyjnych* [w:] *Wielowymiarowość zarządzania XXI wieku*, Jakubiec M., Barcik A. (red.), Wydawnictwo Naukowe Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej, Bielsko-Biała.
11. Piasecka-Głuszak A. (2013), *Korzyści z wdrożenia Lean Management w polskich przedsiębiorstwach w dobie kryzysu – wyniki badań ankietowych*, Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław.
12. Walentynowicz P. (2016), *Bariery zaangażowania pracowników w procesy ciągłego doskonalenia w przedsiębiorstwach stosujących Lean Management – wyniki pierwszego etapu badań*, *Przedsiębiorstwo we współczesnej gospodarce - teoria i praktyka*, Gdańsk.
13. Walentynowicz P. (2014), *Lean culture as an example of a positive organizational culture*, „Journal of Positive Management”, Vol. 5, No. 1.
14. Zimniewicz K. (2009), *Współczesne koncepcje i metody zarządzania*, PWE, Warszawa.

**Marcin Grobelak**

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie



**Andrzej Budny**

<https://orcid.org/0009-0005-8085-486X>

**Arleta Jaśniewicz**

<https://orcid.org/0009-0002-6611-7036>

**Edyta Koziet**

<https://orcid.org/0000-0002-7856-5453>

**Wojciech Oparcik**

<https://orcid.org/0000-0001-9774-6279>

**Grażyna Sędziak**

<https://orcid.org/0009-0005-2705-4679>

**Małgorzata Softysiak**

<https://orcid.org/0000-0002-8137-9280>

**Mirostaw Żurek**

<https://orcid.org/0000-0003-1081-588X>

DOI: 10.34866/r2sw-0k67

---

# Współpraca pracodawców ze szkołami prowadzącymi kształcenie w zawodach szkolnictwa branżowego w Wielkopolsce Wschodniej

Cooperation of employers with schools providing education in vocational education professions in Eastern Wielkopolska

**Key words:** employer, vocational education, cooperation, practical vocational training, dual education, patronage classes.

**Abstract:** The article presents selected results of surveys conducted by the Łukasiewicz Research Network - Institute for Sustainable Technologies in Radom and the Center for Supporting Crafts, Dual and Vocational Education in Konin, concerning the cooperation of schools providing education in vocational education professions with employers in Eastern Wielkopolska. The research was carried out in 2022 on a group of 26 school directors providing education in vocational education professions and 56 employers from Eastern Greater Poland. The research was carried out as part of the project "Innovative vocational education and training in Eastern Wielkopolska in the context of energy transformation" (no.: EOG/21/K3/W/0046) financed from the EEA Financial Mechanism and the budget of the Republic of Poland under the Education Programme. Respondents answered, among others: for questions about the cooperation of schools with employers in the areas of practical vocational training, organization of practical classes on the basis of dual education, patronage classes and other forms of cooperation.

The conducted research made it possible to obtain knowledge about real activities carried out jointly by schools and employers to improve the quality of vocational education for students of vocational schools in Eastern Wielkopolska.

**Słowa kluczowe:** pracodawca, szkolnictwo branżowe, współpraca, praktyczna nauka zawodu, kształcenie dualne, klasy patronackie.

**Streszczenie:** W artykule przedstawiono wybrane wyniki badań ankietowych przeprowadzonych przez Sieć Badawcza Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu i Centrum Wsparcia Rzemiosła, Kształcenia Dualnego i Zawodowego w Koninie, dotyczących współpracy szkół prowadzących kształcenie w zawodach szkolnictwa branżowego z pracodawcami w Wielkopolsce Wschodniej. Badania zostały przeprowadzone w 2022 roku na grupie 26 dyrektorów szkół prowadzących kształcenie w zawodach szkolnictwa branżowego oraz 56 pracodawców z Wielkopolski Wschodniej. Badania przeprowadzono w ramach projektu „*Innowacyjne kształcenie i szkolenie zawodowe w Wielkopolsce Wschodniej w kontekście transformacji energetycznej*” (nr: EOG/21/K3/W/0046) finansowego z Mechanizmu Finansowego EOG oraz budżetu Rzeczypospolitej Polskiej w ramach Programu Edukacja. Respondenci odpowiedzieli m.in. na pytania dotyczące współpracy szkół z pracodawcami w obszarach realizacji praktycznej nauki zawodu, organizacji zajęć praktycznych na zasadach kształcenia dualnego, klas patronackich oraz innych form współpracy.

Przeprowadzone badania umożliwiły pozyskanie wiedzy na temat realnych działań prowadzonych wspólnie przez szkoły i pracodawców na rzecz poprawy jakości kształcenia zawodowego uczniów szkół zawodowych w Wielkopolsce Wschodniej.

## Wprowadzenie

Na współczesnym rynku pracy, w środowisku pracy obserwujemy szybkie tempo zachodzących zmian spowodowane ciągłym rozwojem technologicznym. Zmianom tym towarzyszy pojawienie się zapotrzebowania na nowe kompetencje i kwalifikacje zawodowe zatrudnionych w firmach pracowników. Chcąc skutecznie odpowiedzieć na zaobserwowany wzrost zapotrzebowania na pracowników o nowych kwalifikacjach, niezbędna jest ścisła współpraca pracodawców z systemem edukacji zawodowej na wszystkich poziomach, w tym na poziomie szkolnictwa branżowego. Kluczowe staje się tworzenie warunków dla rozwoju współpracy między szkołami prowadzącymi kształcenie zawodowe a przedsiębiorstwami. Ścisła współpraca edukacja – rynek pracy może umożliwić m.in. uczniowi – przyszłemu pracownikowi nabycie kwalifikacji zawodowych w rzeczywistym środowisku pracy, zapoznanie się z dostępnymi w firmie technologiami, z obsługiwanyimi maszynami, urządzeniami i narzędziami. Uczeń po zakończeniu zajęć praktycznych w przedsiębiorstwie staje się często pełnowartościowym pracownikiem, gotowym do podjęcia zatrudnienia. Poprzez takie efekty wzajemnej współpracy na linii szkoła – pracodawca niweluje się problemy zdiagnozowane w badaniu ogólnopolskim<sup>1</sup>, z których wynika, że znaczna część polskich pracodawców doświadczała problemów ze znalezieniem

<sup>1</sup> Jak rozwiązać problem niedoboru talentów? Przygotuj, pozyskuj, pożyczaj i przenoś. Badanie Niedoborów Talentów 2018, ManpowerGroup. Bilans Kapitału Ludzkiego 2017. Raport z badania ludności w wieku 18–70 lat., PARP, Warszawa, 2018.



pracowników o odpowiednich kompetencjach zawodowych na oferowane przez nich stanowiska pracy.

Zgodnie ze Strategią na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju do roku 2020 (z perspektywą do 2030 r.) kluczowe w zapewnieniu spójności społecznej jest zwiększanie szans zatrudnienia poprzez dostosowanie treści i procesu kształcenia do oczekiwań rynku pracy<sup>2</sup>. Proces dostosowania wymaga zaangażowania się w niego nie tylko przedstawiciele szkół prowadzących kształcenie w zawodach szkolnictwa zawodowego, lecz także pracodawców.

Strategia na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju do roku 2020 (z perspektywą do 2030 r.) wspomina także o nowym modelu kształcenia zawodowego, w którym główny nacisk położony zostanie na wzmocnienie współpracy i partycypacji pracodawców w kształtowaniu programów nauczania (w zakresie praktycznej nauki zawodu, a w szczególności zasad kształcenia dualnego i zwiększonego praktycznego wymiaru zajęć)<sup>3</sup>. Realizacja nowego modelu kształcenia zawodowego wymaga także wzmocnienia procesów aktualizacji wiedzy pracowników oraz nauczycieli zawodu.

Zwiększenie skuteczności, efektywności oraz zharmonizowanie z rynkiem pracy kształcenia zawodowego wymaga współdziałania szkolnictwa zawodowego z rynkiem pracy przede wszystkim na poziomie lokalnym.

Również autorzy Krajowej Strategii Rozwoju Regionalnego 2030 zwracają uwagę na fakt, że szczególnie ważne jest zapewnienie udziału lokalnych firm w procesie kształcenia kompetencji zawodowych uczniów<sup>4</sup>.

Ministerstwo Edukacji Narodowej i Nauki wskazuje, że tzw. *nowe szkolnictwo branżowe wprowadzone od 2017 roku (branżowe szkoły I stopnia, branżowe szkoły II stopnia, technika i szkoły policealne) ma bazować na ścisłej współpracy z przedstawicielami pracodawców*<sup>5</sup>. W art. 68 ust. 7 pkt 2 ustawy – Prawo oświatowe, czytamy że dyrektor szkoły chcąc utworzyć nowy kierunek kształcenia dla zawodu szkolnictwa branżowego, zobowiązany jest do nawiązania współpracy z pracodawcą właściwym dla zawodu lub branży zawodowej. Współpraca ta może obejmować m.in.:

- 1) udział pracodawców w tworzeniu klasy patronackiej,
- 2) realizację kształcenia zawodowego, w tym praktycznej nauki zawodu, we współpracy z pracodawcą,
- 3) wsparcie przez pracodawców wyposażenia warsztatów lub pracowni szkolnych,

<sup>2</sup> Strategia na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju do roku 2020 (z perspektywą do 2030 r.), s. 12, <https://www.gov.pl/web/fundusze-regiony/informacje-o-strategii-na-rzecz-odpowiedzialnego-rozwoju> (dostęp: 12.12.2022).

<sup>3</sup> Strategia na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju do roku 2020 (z perspektywą do 2030 r.), s. 84, <https://www.gov.pl/web/fundusze-regiony/informacje-o-strategii-na-rzecz-odpowiedzialnego-rozwoju> (dostęp: 12.12.2022).

<sup>4</sup> Krajowa Strategia Rozwoju Regionalnego 2030, s. 12, <https://www.gov.pl/web/fundusze-regiony/krajowa-strategia-rozwoju-regionalnego> (dostęp: 12.12.2022).

<sup>5</sup> Obowiązek współpracy szkół z pracodawcami – Ministerstwo Edukacji i Nauki – Portal Gov.pl ([www.gov.pl](http://www.gov.pl)) (dostęp: 12.12.2022).

- 4) udział w organizacji egzaminów potwierdzających kwalifikacje w zawodzie,
- 5) wsparcie procesów doskonalenia zawodowego nauczycieli kształcenia zawodowego poprzez organizację szkoleń branżowych czy też staży w firmach,
- 6) realizację doradztwa zawodowego i promocji kształcenia zawodowego<sup>6</sup>.

W związku z tym szkoła branżowa, aby być bliżej rynku pracy i zwiększyć szanse na zatrudnienie swoich absolwentów, powinna ściśle współpracować w szczególności z lokalnymi pracodawcami. Poprzez takie działania promowane jest szkolnictwo branżowe, a tym samym wzrasta jego prestiż w społeczeństwie.

W diagnozie sytuacji społeczno-gospodarczej przedstawionej w Strategii rozwoju województwa wielkopolskiego do 2030 roku<sup>7</sup> sformułowanych zostało 8 kluczowych wyzwań dla Wielkopolski, w których poruszono kwestię szkolnictwa branżowego w powiązaniu z rynkiem pracy. W wyzwaniu 2. Rozwijanie i efektywne wykorzystanie kapitału ludzkiego zasygnalizowano m.in., że:

- 1) umiejętności pracowników coraz częściej nie odpowiadają potrzebom zgłaszanym przez pracodawców;
- 2) w Wielkopolsce pomimo istnienia znacznego potencjału bazy edukacyjnej umożliwiającej kształcenie na wszystkich poziomach jest zbyt małe w stosunku do potrzeb rynku pracy zainteresowanie kształceniem zawodowym i technicznym;
- 3) nadal wysoki jest odsetek absolwentów, którzy nie kończą edukacji z uprawnieniami do wykonywania zawodu;
- 4) w obszarze szkolnictwa zawodowego zasadniczym problemem jest niedostateczna współpraca między szkołami a środowiskiem pracodawców. Szczególnie ważne jest zapewnienie udziału lokalnych firm w procesie kształcenia kompetencji zawodowych;
- 5) problemem na styku edukacji i rynku pracy jest niedostatecznie rozwinięte doradztwo zawodowe w szkołach, skutkujące często przypadkowym, opartym na pozamerytorycznych przesłankach, wyborem kierunku dalszego kształcenia. Duża część wielkopolskich szkół nie realizuje doradztwa zawodowego lub czyni to w minimalnym zakresie;
- 6) wyzwaniem jest zwiększanie szans na zatrudnienie przez dostosowanie procesu kształcenia do oczekiwań pracodawców, a jednocześnie do potrzeb innowacyjnej gospodarki.

Wśród słabych stron województwa wielkopolskiego wskazano m.in. niezadowalającą jakość edukacji zawodowej oraz współpracy między szkołami a środowiskiem pracodawców<sup>8</sup>. W Strategii Samorządu Województwa Wielkopolskiego autorzy wskazują na konieczność włączenia się na szeroką skalę pracodawców w proces

<sup>6</sup> Tamże.

<sup>7</sup> Strategia rozwoju województwa wielkopolskiego do 2030 roku. Zarząd Województwa Wielkopolskiego, Poznań, 27 stycznia 2020 roku, s. 20.

<sup>8</sup> Tamże, s. 41.

kształcenia, w szczególności zawodowego (w tym w kształcenie dualne) i egzaminowania, a także zwiększenia poziomu przygotowania i praktycznego doświadczenia nauczycieli i wykładowców, racjonalizacji wyboru ścieżki edukacyjnej oraz rozwoju doradztwa i poradnictwa zawodowego<sup>9</sup>.

Na konieczność podjęcia wyzwań dopasowania kwalifikacji i umiejętności zawodowych mieszkańców Wielkopolski Wschodniej do potrzeb rynku pracy oraz zwiększanie ich szans na zatrudnienie przez podnoszenie jakości kształcenia i dopasowanie oferty edukacyjnej do potrzeb rynku pracy, upowszechnienie kształcenia ustawicznego i możliwości przekwalifikowania, szczególnie w przypadku pracowników odchodzących z sektora paliwowo-energetycznego, zwrócili uwagę autorzy opracowania *Sprawiedliwa transformacja w Wielkopolsce Wschodniej – diagnoza i wytyczne*<sup>10</sup>.

Uwzględniając powyższe, w artykule przedstawiono wybrane wyniki badań ankietowych ukierunkowanych na diagnozę stanu współpracy między pracodawcami a szkolnictwem branżowym w powiatach Wielkopolski Wschodniej.

### Założenia metodologiczne badań

Przeprowadzone badania miały charakter eksploracyjny. Odnoszą się do diagnozy stanu współpracy między pracodawcami a szkołami prowadzącymi kształcenie w zawodach szkolnictwa branżowego w powiatach Wielkopolski Wschodniej.

Główny **problem badawczy** brzmi: *Jak w ocenie stron postrzegana jest współpraca między pracodawcami a szkołami prowadzącymi kształcenie w zawodach szkolnictwa branżowego w powiatach Wielkopolski Wschodniej?*

W celu **uszczegółowienia problemu badawczego** sformułowano poniższe pytania:

- 1) Jaki odsetek firm angażuje się we współpracę ze szkolnictwem branżowym w Wielkopolsce Wschodniej?
- 2) Kto jest inicjatorem współpracy między pracodawcami a szkołami prowadzącymi kształcenie w zawodach szkolnictwa branżowego w Wielkopolsce Wschodniej?
- 3) Jakie są wymierne korzyści ze współpracy firm ze szkołami i placówkami zaangażowanymi w kształcenie zawodowe w Wielkopolsce Wschodniej?
- 4) W jakie formy współpracy ze szkolnictwem branżowym angażują się przedsiębiorstwa z Wielkopolski Wschodniej?

W przeprowadzonych badaniach jako główną **metodę badawczą** zastosowano sondaż diagnostyczny oparty na technice ankiety. Narzędziami badawczymi były dwa kwestionariusze ankiet skierowane do dyrektorów szkół oraz pracodawców (badanie anonimowe). Wybór respondentów ze szkół prowadzących kształcenie w zawodach szkolnictwa branżowego był celowy, a przedstawiciele pracodawców miał charakter losowy. Badania przeprowadzono w 2022 roku.

<sup>9</sup> Tamże, s. 61.

<sup>10</sup> M. Hetmański, D. Kiewra, D. Iwanowski, P. Czyżak, *Sprawiedliwa transformacja w Wielkopolsce Wschodniej – diagnoza i wytyczne*, Fundacja WWF Polska, 2021, s. 13.

## Analiza i interpretacja wyników badań

### Charakterystyka respondentów

Za pomocą kwestionariusza ankiety w wersji online pozyskano opinie od 56 pracodawców mających siedziby swoich firm w mieście Konin (29 respondentów), powiecie konińskim (8 respondentów), powiecie tureckim (4 respondentów), powiecie słupeckim (6 respondentów) oraz powiecie kolskim (9 respondentów).

Kwestionariusz ankiety skierowany do szkół w powiatach Wielkopolski Wschodniej wypełniło 26 dyrektorów szkół i placówek edukacyjnych, które prowadzą kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego w Wielkopolsce Wschodniej, w tym 8 szkół z miasta Konin, 4 z powiatu konińskiego, 3 z powiatu tureckiego, 5 z powiatu słupeckiego oraz 6 z powiatu kolskiego.

### Współpraca pracodawców ze szkołami/placówkami szkolnictwa branżowego w opinii przedstawicieli pracodawców i szkół

#### Analiza współpracy pracodawców ze szkołami branżowymi w Wielkopolsce Wschodniej

Z przeprowadzonych badań ankietowych wynika, że około 62% biorących udział w badaniu pracodawców z Wielkopolski Wschodniej zadeklarowało, że jest **zaangażowanych we współpracę** z różnego rodzaju typami szkół i placówek prowadzących kształcenie w zawodach szkolnictwa branżowego. Respondenci deklarowali, że najczęściej podejmowali współpracę z branżową szkołą I stopnia (dawniej zasadniczą szkołą zawodową) – ok. 34% wskazań, zespołem szkół zawodowych (ok. 29%) i technikum (25%). Uzyskane wyniki są bardziej optymistyczne niż w ogólnopolskim badaniu<sup>11</sup> przeprowadzonym w latach 2010–11, gdzie około 23% przedsiębiorstw deklarowało współpracę ze szkołą lub centrum kształcenia praktycznego, czy też w badaniu przeprowadzonym w latach 2017–2018 w województwie dolnośląskim, w którym odsetek firm współpracujących ze szkołami zawodowymi był uzależniony od formy współpracy i wynosił od 22,6% przy organizacji staży dla uczniów we współpracy ze szkołami do 44,2% przy organizowaniu praktyk we współpracy ze szkołami<sup>12</sup>.

Należy jednak podkreślić, że podejmowana przez pracodawców **współpraca** z wyżej wskazanymi podmiotami ma w większości przypadków **charakter okazjonalny**, co też potwierdziło 63% ankietowanych.

Z danych uzyskanych od respondentów z firm wynika, że podmioty, które reprezentują najczęściej, współpracują z jedną instytucją edukacyjną (25% wskazań). Natomiast 18% wskazało, że współpracuje z 3 podmiotami. Dane te są zbieżne

<sup>11</sup> *Badanie funkcjonowania systemu kształcenia zawodowego w Polsce. Raport końcowy*, Ministerstwo Edukacji Narodowej Departament Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego, Warszawa, luty 2011.

<sup>12</sup> *Współpraca szkolnictwa zawodowego z przedsiębiorcami w województwie dolnośląskim*, Biostat, Wałbrzych, listopad 2019, s. 42.

z badaniami prowadzonymi w województwie dolnośląskim, gdzie również większość przedsiębiorstw współpracujących ze szkołami wskazywało na kontakty jedynie z jedną placówką<sup>13</sup>.

W ramach pytania otwartego przedstawiciele firm uczestniczący w badaniu ankietowym dość jednoznacznie opowiedzieli się (ponad 80% badanych), że **stroną inicjującą współpracę** między szkołą a pracodawcami powinni być pracownicy szkół i placówek prowadzących kształcenie zawodowe w zawodach szkolnictwa branżowego w Wielkopolsce Wschodniej. Dla porównania: z badań prowadzonych w roku 2013 także wynika, iż 90% przedstawicieli szkół i placówek deklaruje, że inicjatywa wspólnego organizowania praktyk wychodzi na ogół od szkoły do przedsiębiorstwa<sup>14</sup>. Autorzy tych badań zwrócili także uwagę na konieczność zmiany podejścia i mentalności pracodawców w kwestii współpracy ze szkołami, którzy w ich ocenie nastawieni są na chwilową i doraźną współpracę ze szkołami<sup>15</sup>.

Przedstawiciele pracodawców z Wielkopolski Wschodniej wskazali poniższe **korzyści**, jakie mogą odnieść różni interesariusze w efekcie współpracy firm ze szkołami i placówkami realizującymi kształcenie zawodowe:

- umożliwienie młodym ludziom odbycia szkolenia w rzeczywistym środowisku pracy i poznania przedsiębiorstwa od wewnątrz;
- przygotowanie potencjalnych przyszłych już wykwalifikowanych pracowników dla przedsiębiorstwa;
- wyszkolenie przyszłego pracownika zgodnie z oczekiwaniami i potrzebami pracodawcy;
- umożliwienie poznania i sprawdzenia młodych ludzi w środowisku pracy, oceny ich zaangażowania;
- pozyskanie wiedzy o dobrze wyszkolonych absolwentach;
- wsparcie w procesach produkcyjnych zespołu pracodawcy przez wykonywanie prac przez uczniów;
- dostęp do osób posiadających pożądaną przez pracodawców kwalifikację, uprawnienia;
- umożliwienie pozyskania przyszłych pracowników;
- ułatwienie dostępu do potencjalnych pracowników;
- skrócenie procesu adaptacji nowych pracowników, którzy uczestniczyli w zajęciach praktycznych u pracodawcy;
- promocja marki przedsiębiorstwa w otoczeniu lokalnym, wśród uczniów i ich rodziców, rodzin, kadry pedagogicznej;
- rozpoznanie kompetencji młodych osób biorących udział w zajęciach praktycznych w firmie;

<sup>13</sup> *Współpraca szkolnictwa zawodowego z przedsiębiorcami w województwie dolnośląskim*, Biostat, Wałbrzych, 2019, s. 37.

<sup>14</sup> P. Zaręba, R. Kępczyk, J. Misztal, M. Hadrian, A. Biernat, *Współpraca szkół zawodowych z pracodawcami – przykładowe rozwiązania*, Warszawa, KOWEŻiU, 2013, s. 26.

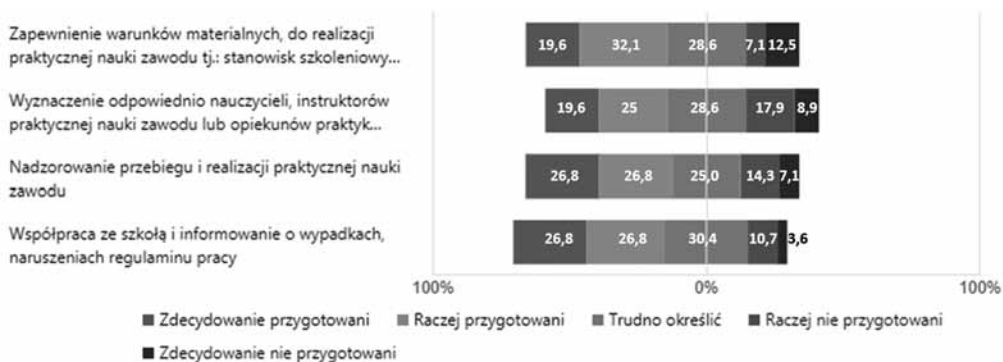
<sup>15</sup> Tamże, s. 26.

- promocja kształcenia zawodowego;
- wymiana informacji użytecznych dla obu stron;
- lepsze przygotowanie uczniów, kadry pedagogicznej do zmian na rynku pracy w danym sektorze;
- zwiększenie świadomości uczniów i rodziców w wyborze ścieżki kształcenia ucznia;
- podniesienie jakości kształcenia zawodowego uczniów/absolwentów szkół zawodowych i lepsze dopasowanie do potrzeb rynku pracy;
- zwiększenie wpływu przedsiębiorcy na treści czy wręcz kierunku kształcenia zawodowego zamieszczone w ofercie dydaktycznej szkoły zawodowej;
- możliwość konfrontacji, czy przekazywana teoria w szkole przekłada się na praktyczne zastosowanie zdobytej wiedzy.

W ocenie nielicznej grupy przedstawicieli pracodawców korzyści ze współpracy firm ze szkołami/placówkami zaangażowanymi w kształcenie zawodowe są znikome, *gdyż szkoły – dyrektorzy nie rozumieją faktu, że uczniowie zawierają umowę o pracę z pracodawcą i to pracodawca decyduje o działaniach ucznia, a nie szkoła*. W tym przypadku wychodzi niewiedza pracodawców odnośnie do specyfiki kształcenia branżowego, w szczególności konieczności przyswajania przez ucznia efektów kształcenia zawartych w podstawie programowej dla zawodu, a tym samym przygotowania się do zdania egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie szkolnictwa branżowego.

Kolejnym istotnym elementem z punktu widzenia współpracy między pracodawcami a szkołami branżowymi była kwestia oceny stopnia **przygotowania pracodawców** do podjęcia/realizacji współpracy ze szkołami/placówkami w wybranych obszarach. Ocenie poddano cztery obszary współpracy, a wyniki zbiorcze z badań przedstawiono na rys. 1. Z uzyskanych danych wynika, że ponad 54% respondentów wybierając odpowiedzi „zdecydowanie przygotowani” i „raczej przygotowani”, potwierdziło, że najlepiej są przygotowani do:

- nadzorowania przebiegu i realizacji praktycznej nauki zawodu;
- współpracy ze szkołą i informowania o wypadkach, naruszeniach regulaminu pracy.



Rys. 1. Stopień przygotowania pracodawców z Wielkopolski Wschodniej do podjęcia/realizacji współpracy ze szkołami/placówkami w 4 obszarach (N=56)

Źródło: opracowanie własne.

Ponad 50% pracodawców biorących udział w badaniu stwierdziło także, że nie miałyby problemów z zapewnieniem uczniom odpowiednich warunków materialnych do realizacji praktycznej nauki zawodu, tj.: stanowisk szkoleniowych wyposażonych w niezbędne urządzenia, sprzęt, narzędzia, materiały i dokumentację techniczną, a także z wyznaczeniem odpowiednich pracowników pełniących zadania instruktorów praktycznej nauki zawodu lub opiekunów praktyk zawodowych.

#### Wybrane formy współpracy pracodawców ze szkołami zawodowymi

Zgodnie z zapisami zawartymi w ustawie *Prawo oświatowe* (Dz.U.2021.1082 tj., art. 120) podstawową formą kształcenia umożliwiającą zdobycie wiedzy i umiejętności zawodowych w rzeczywistym środowisku pracy jest **praktyczna nauka zawodu** dla uczniów. W ustawie zapisano, że praktyczna nauka zawodu może odbywać się u pracodawców lub w indywidualnych gospodarstwach rolnych, zapewniających rzeczywiste warunki pracy, a także w centrach kształcenia zawodowego, warsztatach szkolnych, pracowniach szkolnych i placówkach kształcenia ustawicznego. Rozporządzenie z dnia 22 lutego 2019 roku w *sprawie praktycznej nauki zawodu* (Dz.U. 2019 poz. 391) w §4. ust. 1. dookreśla, że praktyczna nauka zawodu może być organizowana w formie **zajęć praktycznych**, a w technikum, branżowej szkole II stopnia i szkole policealnej – także w formie **praktyk zawodowych**.

Z przeprowadzonych badań ankietowych wynika, że ponad połowa respondentów (53%) potwierdziła, że ich firmy udostępniają swoje zaplecze techniczne i instruktorów, by zorganizować praktyczną naukę zawodu dla uczniów ze szkół i placówek prowadzących kształcenie w zawodach szkolnictwa branżowego w Wielkopolsce Wschodniej.

O podanie danych ilościowych charakteryzujących współpracę szkół z pracodawcami w ramach praktycznej nauki zawodu w poszczególnych zawodach szkolnictwa branżowego poproszeni zostali także przedstawiciele szkół i placówek prowadzących kształcenie branżowe w Wielkopolsce Wschodniej. Z uzyskanych danych wynika, że:

- 1) na 96 wskazanych zawodów kształconych w Branżowej Szkole I Stopnia w przypadku 64 (67% wskazań) szkoła współpracuje minimalnie z jednym lub maksymalnie z 5 pracodawcami, 16 (17%) – z grupą od 6 do 10 pracodawców, w przypadku 9 – z grupą od 11 do 20 pracodawców;
- 2) na 72 wskazanych zawodów kształconych w technikum w przypadku 30% (22) wskazań szkoły współpracują z grupą od 11 do 20 pracodawców, 26% (19) – z grupą od 6 do 10 pracodawców, 25% – (18) z grupą powyżej 21 pracodawców;
- 3) w technikach pod względem liczby deklarowanych pracodawców jest lepsza sytuacja w obszarze współpracy z pracodawcami przy organizacji praktycznej nauki zawodu dla uczniów niż w szkołach branżowych I stopnia;
- 4) rekordziści zadeklarowali, iż podjęli współpracę:
  - z 63 pracodawcami w zawodzie szkolnym fryzjer (szkoła w Koninie);
  - z 50 pracodawcami w ramach zawodu technik mechanizacji rolnictwa i agrotechniki (szkoła w powiecie kolskim);

- z 48 pracodawcami w ramach zawodu mechanik pojazdów samochodowych (szkoła w Koninie).

W ocenie przedstawicieli szkół i placówek prowadzących kształcenie zawodowe w zawodach szkolnictwa branżowego w Wielkopolsce Wschodniej głównym czynnikiem decydującym o wyborze pracodawcy, u którego ma być realizowana praktyczna nauka zawodu dla uczniów, jest przede wszystkim chęć współpracy ze szkołą (tabela 1). Kolejnym aspektem niezbędnym do podjęcia współpracy szkoła–pracodawca na rzecz praktycznej nauki zawodu uczniów w firmie jest dysponowanie parkiem maszynowym pozwalającym na zrealizowanie efektów kształcenia z zawartych w programie zajęć praktycznych. Przy wyborze pracodawców dyrekcja szkół branżowych bierze także pod uwagę opinie uczniów, którzy w tych firmach już odbywali zajęcia praktyczne. W ocenie dyrekcji szkół bardzo ważna jest dobra atmosfera pracy, dzięki której m.in. uczeń może w sposób bezstresowy, a tym samym bardziej efektywnie opanować efekty kształcenia założone w programie zajęć praktycznych.

**Tabela 1. Czynniki brane pod uwagę przez dyrekcję szkół branżowych z Wielkopolski Wschodniej przy wyborze przedsiębiorstwa, w którym ma być realizowana praktyczna nauka zawodu (N=26)**

Lp.	Czynniki	Skala oceny				
		Tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie	Nie mam zdania
1	Chęć współpracy ze szkołą	21	1	1	1	1
2	Wyposażenie zakładu pracy	19	3	2	1	1
3	Możliwość realizacji podstawy programowej	19	3		2	1
4	Dobra atmosfera pracy	19	2	2	1	1
5	Opinie uczniów, którzy odbyli zajęcia praktyczne w firmie	19	3		2	2
6	Kwalifikacje zawodowe i pedagogiczne pracowników oddelegowanych do opieki nad uczniami	16	4	2	1	1
7	Położenie firmy (dobry dojazd dla ucznia)	14	6		2	1
8	Przyjmowanie praktykantów w terminach dogodnych dla szkoły	12	7		2	3

Źródło: opracowanie własne.

W polskim systemie kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego ustawodawstwo dopuszcza, że **zajęcia praktyczne**, które są realizowane w szkołach branżowych I stopnia, technikach, szkołach policealnych i branżowych szkołach II stopnia mogą odbywać się:



- 1) wyłącznie w szkole,
- 2) częściowo w szkole i częściowo u pracodawcy,
- 3) lub w całości u pracodawcy.

Natomiast **praktyki zawodowe** organizowane dla uczniów techników, szkół policealnych i branżowych szkół II stopnia są przeprowadzane u pracodawcy lub w indywidualnym gospodarstwie rolnym. Wymiar godzin praktyk zawodowych został określony w podstawie programowej kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego.

Z przeprowadzonych badań wynika, że 24 szkoły i placówki prowadzące kształcenie w zawodach szkolnictwa branżowego wskazały dla 121 zawodów miejsca, w których realizują praktyczną naukę zawodu (tabela 2). W przypadku szkół branżowych I stopnia w zdecydowanej większości wskazań praktyczną naukę zawodu uczniowie odbywają u pracodawców. Jednakże należy uzyskane dane skorygować, gdyż głównym czynnikiem mającym wpływ na jego wielkość jest oferta 20 zawodów szkolnictwa branżowego, które w ramach systemu kształcenia dualnego kształcone są w Branżowej Szkole I Stopnia Rzemieślniczej Szkoły Zawodowej Cechu Rzemiosł Różnych w Koninie. W przypadku zawodów szkolnictwa branżowego kształconych w technikach w Wielkopolsce Wschodniej zajęcia praktyczne odbywają się głównie w pracowniach szkolnych. W szkole policealnej uczniowie zajęcia praktyczne odbywają u pracodawców.

**Tabela 2. Realizacja praktycznej nauki zawodu w szkołach i placówkach szkolnictwa branżowego w Wielkopolsce Wschodniej (N=24)**

Lp.	Typ szkoły/placówki	Miejsce realizacji praktycznej nauki zawodu	Czasookres	Ogółem
1	Branżowa Szkoła I Stopnia	Pracodawca	Obecnie	34
			Plan 2023–2030	31
		Centrum kształcenia zawodowego	Obecnie	11
			Plan 2023–2030	11
		Warsztaty szkolne	Obecnie	2
			Plan 2023–2030	1
		Pracownia szkolna	Obecnie	6
			Plan 2023–2030	6
		Łącznie (pracodawca + pracownia szkolna)	Obecnie	10
			Plan 2023–2030	11
		Łącznie (pracodawca + CKZ)	Obecnie	4
			Plan 2023–2030	2
		Łącznie (pracodawca + warsztaty)	Obecnie	2
			Plan 2023–2030	2

cd. →

Lp.	Typ szkoły/placówki	Miejsce realizacji praktycznej nauki zawodu	Czasookres	Ogółem
2	Technikum	Pracodawca	Obecnie	1
			Plan 2023–2030	7
		Centrum kształcenia zawodowego	Obecnie	1
			Plan 2023–2030	1
		Warsztaty szkolne	Obecnie	1
			Plan 2023–2030	1
		Pracownia szkolna	Obecnie	41
			Plan 2023–2030	38
		Łączone ( <i>pracodawca + pracownia szkolna</i> )	Obecnie	5
			Plan 2023–2030	0
Łączone ( <i>pracownia + warsztaty</i> )	Obecnie	3		
	Plan 2023–2030	3		
3	Szkoła policealna	Pracodawca	Obecnie	5
			Plan 2023–2030	5

Źródło: opracowanie własne.

**Zajęcia praktyczne na zasadach dualnego systemu kształcenia u pracodawców** są kolejną formą kształcenia, w ramach którego uczeń może nabyć praktyczne kompetencje zawodowe w rzeczywistym środowisku pracy.

Jak podano w artykule<sup>16</sup>, termin „kształcenie dualne” jest różnie definiowany w literaturze. Według UNESCO<sup>17</sup> kształcenie dualne łączy możliwości odbywania praktyki zawodowej w przedsiębiorstwie i kształcenia zawodowego w szkole zawodowej w jednym cyklu edukacyjnym, czyli w firmie uczeń/praktykant przechodzi szkolenie praktyczne, które uzupełniane jest wiedzą teoretyczną w szkole zawodowej. Z kolei Cedefop<sup>18</sup> (2014) przytacza, że kształcenie dualne dotyczy edukacji lub szkolenia łączącego okresy naprzemiennego kształcenia w instytucji edukacyjnej lub ośrodku szkoleniowym oraz w miejscu pracy. Z opracowania (S. Chatzichristou, D. Ulicna, I. Murphy, A. Curth, 2013)<sup>19</sup> wynika, że termin „kształcenie dualne” odnosi się do faktu, że nauczanie i uczenie się w edukacji i szkoleniu zawodowym charakteryzuje się dualizmem pod dwoma względami:

<sup>16</sup> Ł. Białczak, P. Radomski, M. Żurek, *Analiza aspektów organizacyjnych funkcjonowania modelu kształcenia dualnego realizowanego w ramach Radomskiego Klastra Metalowego – wyniki badań ankietowych (część 1)*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, nr 4/2021, s. 165.

<sup>17</sup> UNESCO (1984), Терминология технического и профессионального образования. UNESCO, 1984, [http://books.google.de/books/about/Terminology\\_of\\_Technical\\_and\\_Vocational.html?id=BTo6nQEACAAJ&redir\\_esc=y](http://books.google.de/books/about/Terminology_of_Technical_and_Vocational.html?id=BTo6nQEACAAJ&redir_esc=y)

<sup>18</sup> Cedefop (2014), *On the way to 2020: data for VET policies*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.

<sup>19</sup> Chatzichristou S., Ulicna D., Murphy I., Curth A. (2013), *Dual education: a bridge over troubled waters? Study*. European Parliament's Committee on Culture and Education.

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

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

Z przeprowadzonych badań ankietowych w Wielkopolsce Wschodniej wynika, że 16 (29%) respondentów z firm odpowiedziało, że są zaangażowani w organizację zajęć praktycznych dla uczniów na zasadach dualnego kształcenia.

Z deklaracji przedstawicieli szkół i placówek prowadzących kształcenie zawodowe w zawodach szkolnictwa branżowego w Wielkopolsce Wschodniej wynika, że obecnie w 7 (30%) z 23 szkół prowadzone są zajęcia praktyczne w przedsiębiorstwach, które organizowane są na zasadach dualnego systemu (tabela 3). W latach 2023–2030 tylko 4 szkoły planują rozszerzyć lub wprowadzić do oferty edukacyjnej możliwość skorzystania przez uczniów z dualnego systemu, w tym w zawodach związanych z transformacją energetyczną Wielkopolski Wschodniej.

**Tabela 3. Zajęcia praktyczne w przedsiębiorstwie organizowane na zasadach dualnego kształcenia w szkołach i placówkach szkolnictwa branżowego w Wielkopolsce Wschodniej (N=23)**

Problematyka	Miasto Konin		Powiat koniński		Powiat turecki		Powiat słupecki		Powiat kolski		Ogółem	
	Tak	Nie	Tak	Nie	Tak	Nie	Tak	Nie	Tak	Nie	Tak	Nie
Czy w ofercie edukacyjnej Państwa szkoły/placówki uczniowie mają możliwość skorzystania z zajęć praktycznych w przedsiębiorstwie organizowanych na zasadach dualnego systemu?	4	3	0	3	0	2	1	4	2	4	<b>7 (30%)</b>	<b>16 (70%)</b>
Czy planujecie Państwo w latach 2023–2030 rozszerzenie lub wprowadzenie do oferty edukacyjnej szkoły/placówki możliwości skorzystania przez uczniów z dualnego systemu, w tym w zawodach związanych z transformacją energetyczną Wielkopolski Wschodniej?	2	4	0	3	0	2	0	4	2	4	<b>4 (19%)</b>	<b>17 (81%)</b>

Źródło: opracowanie własne.

Z podanych informacji przez **pracodawców** wynika, że uczniowie uczący się w szkołach i placówkach prowadzących kształcenie w zawodach szkolnictwa branżowego w Wielkopolsce Wschodniej w ramach oferty dualnego systemu mogą podjąć naukę w 9 zawodach: fryzjer, elektryk, elektromechanik, ślusarz, stolarz, mechanik pojazdów samochodowych, kucharz, kamieniarz, monter zabudowy i robót wykończeniowych w budownictwie.

Z danych ze **szkół** wynika, że kształcenie w zawodach szkolnictwa branżowego w ramach dualnego systemu w Wielkopolsce Wschodniej prowadzone jest w 7 placówkach, z których 6 wskazało, że:

- 1) ma w swojej ofercie edukacyjnej 42 zawody, w których oferuje uczniom system dualny;
- 2) do roku 2030 planowane jest uruchomienie dualnego systemu w 2 kolejnych zawodach i w ramach 1 kwalifikacji w już prowadzonym zawodzie;
- 3) po 18 zawodów znajduje się w ofercie edukacyjnej Branżowej Szkoły I Stopnia Rzemieślniczej Szkoły Zawodowej Cechu Rzemiosł Różnych w Koninie oraz Zespołu Szkół Zawodowych im. gen. Władysława Sikorskiego w Słupcy;
- 4) pozostałe zawody zadeklarowały następujące szkoły i placówki:
  - Zespół Szkół Budownictwa i Kształcenia Zawodowego im. Eugeniusza Kwiatkowskiego w Koninie (3 zawody);
  - Zespół Szkół Ogólnokształcących i Technicznych w Kłodawie (1 zawód);
  - Zespół Szkół Górniczo-Energetycznych im. Stanisława Staszica w Koninie (1 zawód);
  - Zespół Szkół im. Mikołaja Kopernika w Koninie (1 zawód);
- 5) pierwszą placówką, która rozpoczęła realizację zajęć praktycznych w dualnym systemie w roku 2012 był Zespół Szkół Górniczo-Energetycznych im. Stanisława Staszica w Koninie;
- 6) zgodnie z deklaracjami respondentów do końca roku szkolnego 2021/22 zajęcia praktyczne organizowane w dualnym systemie ukończyło 1236 absolwentów.

Współpraca szkoły prowadzącej kształcenie w zawodach szkolnictwa branżowego z pracodawcą może polegać także na tworzeniu **klas patronackich**, czyli na objęciu przez pracodawcę wsparciem konkretnej klasy czy też zawodu szkolnictwa branżowego będącego w ofercie edukacyjnej. W przypadku zawodu może być objętych wsparciem kilka oddziałów szkolnych, w których uczą się uczniowie w różnych rocznikach. Pracodawca jako patron na podstawie porozumienia lub umowy ze szkołą ustala zakres wsparcia procesu kształcenia uczniów.

Z uzyskanych wyników badań wynika, że w Wielkopolsce Wschodniej:

- 1) klasy patronackie zostały utworzone w 5 (20% badanych) z 26 szkół biorących udział w badaniu, w tym w:
  - Zespole Szkół Budownictwa i Kształcenia Zawodowego im. Eugeniusza Kwiatkowskiego w Koninie,
  - Zespole Szkół Górniczo-Energetycznych im. Stanisława Staszica w Koninie,

- Zespole Szkół Rolniczych Centrum Kształcenia Praktycznego w Kaczkach Średnich,
  - Zespole Szkół Ogólnokształcących i Technicznych w Kłodawie,
  - Zespole Szkół Ekonomiczno-Administracyjnych im. Stanisława i Władysława Grabskich w Kole;
- 2) największe doświadczenie w tworzeniu klas patronackich mają Zespół Szkół Rolniczych Centrum Kształcenia Praktycznego w Kaczkach Średnich (4 klasy patronackie) oraz Zespół Szkół Górniczo-Energetycznych im. Stanisława Staszica w Koninie;
  - 3) w latach 2023–2030 trzy kolejne szkoły rozważają utworzenie 4 klas patronackich;
  - 4) trzy zawody, w których utworzone są klasy patronackie, powiązane są z procesami transformacji energetycznej Wielkopolski Wschodniej. Są nimi: Technik urządzeń i systemów energetyki odnawialnej (klasa patronacka planowana do utworzenia), Technik mechatronik, Technik chłodnictwa i klimatyzacji (klasa patronacka planowana do utworzenia).

Dla porównania podamy, że w województwie dolnośląskim w roku 2015 co najmniej jedną klasę patronacką uruchomiło 35,7% placówek<sup>20</sup>.

### Podsumowanie - rekomendacje

Uzyskane dane mogą stanowić punkt odniesienia do oceny i poprawy jakości stanu współpracy pracodawców ze szkołami prowadzącymi kształcenie w zawodach szkolnictwa branżowego w Wielkopolsce Wschodniej. W związku z tym w ramach „Strategii kształcenia i szkolenia zawodowego w kontekście transformacji energetycznej Wielkopolski Wschodniej” rekomendujemy podnoszenie jakości i atrakcyjności szkolnictwa zawodowego poprzez włączanie się na szerszą skalę pracodawców w proces kształcenia zawodowego i egzaminowania. Kolejnym proponowanym przez nas działaniem doskonalącym jest uświadomienie przedstawicielom pracodawców i szkół potrzeby zwiększenia nacisku na kształtowanie umiejętności praktycznych uczniów poprzez podejmowanie działań ukierunkowanych na stopniowe zwiększenie wymiaru stażu i praktyk realizowanych u pracodawców, umożliwianie kształcenia w rzeczywistym środowisku pracy – rozwój i upowszechnianie kształcenia dualnego. Niezbędnym wydaje się także wypracowanie na poziomach poszczególnych powiatów i Wielkopolski Wschodniej mechanizmów motywujących pracodawców do podejmowania współpracy ze szkołami prowadzącymi kształcenie zawodowe w zawodach szkolnictwa branżowego w celu kształtowania oferty edukacyjnej dostosowanej do potrzeb zgłaszanych przez przedsiębiorców.

W procesie doskonalenia relacji istotne jest także wzmocnienie i stabilizacja współpracy szkół prowadzących kształcenie zawodowe w zawodach szkolnictwa branżowego, jednostek samorządów lokalnych z pracodawcami poprzez tworzenie

<sup>20</sup> *Współpraca szkolnictwa zawodowego z przedsiębiorcami w województwie dolnośląskim*, Biostat, Wałbrzych 2019, s. 39.

sieci powiązań sprzyjającej rozwojowi współpracy między szkołami prowadzącymi kształcenie zawodowe w zawodach szkolnictwa branżowego, pracodawcami czy też organizacjami pracodawców, przy wsparciu jednostek zewnętrznych, np. instytutów badawczych, uczelni wyższych. Sprzyjać temu może zawieranie porozumień pomiędzy organami prowadzącymi szkoły, szkołami prowadzącymi kształcenie zawodowe w zawodach szkolnictwa branżowego a pracodawcami czy też organizacjami pracodawców. Konieczne jest uwzględnienie przy tym np. podziału na 32 branże wyszczególnione w klasyfikacji zawodów szkolnictwa branżowego pracodawców i szkół prowadzących kształcenie zawodowe w zawodach szkolnictwa branżowego i na bazie tego tworzenie klastrów jedno- lub wielobranżowych (w zależności od potrzeb).

W ocenie ekspertów z Wielkopolski Wschodniej warto rozważyć podjęcie działań ukierunkowanych na opracowanie i wprowadzenie mechanizmów oceny jakości realizacji zajęć praktycznych dla uczniów u pracodawców ukierunkowanych na doskonalenie tych form współpracy.

Rekomenduje się także, aby rozwój praktycznej nauki zawodu w firmach był wspierany poprzez opracowanie i stosowanie nowych narzędzi informatycznych.

We wszystkich wprowadzanych działaniach ukierunkowanych na rozwój współpracy szkół prowadzących kształcenie branżowe z pracodawcami w poszczególnych powiatach Wielkopolski Wschodniej niezbędne będzie uwzględnienie specyfiki i potrzeb poszczególnych miast i powiatów Wielkopolski Wschodniej.

Ze względu na fakt, że pracodawcy biorący udział w badaniu zadeklarowali, że najchętniej angażują się w jedną formę współpracy, wskazanym byłoby wprowadzenie mechanizmów zachęcających pracodawców do rozszerzania zakresu współpracy ze szkołami zawodowymi prowadzącymi kształcenie w zawodach szkolnictwa branżowego.

Kolejnym obszarem do doskonalenia jest lepsze dostosowanie programu praktycznej nauki zawodu do możliwości technicznych u pracodawców poprzez zwiększenie zaangażowania się pracodawców w sferę.

Reasumując, przedstawione wyniki badań, a w szczególności wskazane rekomendacje, jako potencjalne obszary do doskonalenia, mogą przyczynić się do poprawy skuteczności działań w zakresie rozwoju współpracy w Wielkopolsce Wschodniej między pracodawcami a szkołami prowadzącymi kształcenie w zawodach szkolnictwa branżowego.

## Bibliografia

1. Białczak Ł., Radomski P., Żurek M. (2021), *Analiza aspektów organizacyjnych funkcjonowania modelu kształcenia dualnego realizowanego w ramach Radomskiego Klastra Metalowego – wyniki badań ankietowych* (część 1), Edukacja Ustawiczna Dorosłych, nr 4/2021.
2. Biostat (2019), *Współpraca szkolnictwa zawodowego z przedsiębiorcami w województwie dolnośląskim*, Wałbrzych: Dolnośląski Wojewódzki Urząd Pracy.

3. Cedefop (2014), *On the way to 2020: data for VET policies*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
4. Chatzichristou S., Ulicna D., Murphy I., Curth A. (2013), *Dual education: a bridge over troubled waters? Study*. European Parliament's Committee on Culture and Education.
5. Hetmański M., Kiewra D., Iwanowski D., Czyżak P. (2021), *Sprawiedliwa transformacja w Wielkopolsce Wschodniej – diagnoza i wytyczne*, Warszawa: Fundacja WWF Polska.
6. Krajowa Strategia Rozwoju Regionalnego (2030), *Rozwój społeczny wrażliwy i terytorialnie zrównoważony*. Warszawa: 2019. Dostępna w: <https://www.gov.pl/web/fundusze-regiony/krajowa-strategia-rozwoju-regionalnego> [dostęp: 12.12.2022].
7. ManpowerGroup (2018), *Jak rozwiązać problem niedoboru talentów? Przygotuj, pozyskaj, pożyczaj i przenoś*, Badanie Niedoborów Talentów, [https://www.manpowergroup.pl/wp-content/uploads/2018/08/NiedoborTalentow\\_2018\\_Polska.pdf](https://www.manpowergroup.pl/wp-content/uploads/2018/08/NiedoborTalentow_2018_Polska.pdf) [dostęp: 12.12.2022].
8. MEN (2011), *Badanie funkcjonowania systemu kształcenia zawodowego w Polsce. Raport końcowy*, Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej Departament Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego.
9. Obowiązek współpracy szkół z pracodawcami – Ministerstwo Edukacji i Nauki, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/obowiazek-wspolpracy-szkol-z-pracodawcami> [dostęp: 12.12.2022].
10. PARP (2018), *Bilans Kapitału Ludzkiego 2017. Raport z badania ludności w wieku 18–70 lat*. Warszawa: PARP.
11. Rada Ministrów (2017), *Strategia na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju do roku 2020 (z perspektywą do 2030 r.)*, Warszawa: Rada Ministrów, <https://www.gov.pl/web/fundusze-regiony/informacje-o-strategii-na-rzecz-odpowiedzialnego-rozwoju> [dostęp: 12.12.2022].
12. UNESCO (1984), *Терминология технического и профессионального образования*. Unesco. Section of Technical and Vocational Education, [http://books.google.de/books/about/Terminology\\_of\\_Technical\\_and\\_Vocational.html?id=BT06nQEACAAJ&redir\\_esc=y](http://books.google.de/books/about/Terminology_of_Technical_and_Vocational.html?id=BT06nQEACAAJ&redir_esc=y) [dostęp: 12.12.2022].
13. Zaręba P., Kępczyk R., Misztal J., Hadrian M., Biernat A. (2013), *Współpraca szkół zawodowych z pracodawcami – przykładowe rozwiązania*, Warszawa: KOWEŻiU.
14. Zarząd Województwa Wielkopolskiego (2020), *Strategia rozwoju województwa wielkopolskiego do 2030 roku*, Poznań: Zarząd Województwa Wielkopolskiego.

**Andrzej Budny, Arleta Jaśniewicz, Grażyna Sędziak**

Centrum Wsparcia Rzemiosła Kształcenia Dualnego i Zawodowego w Koninie

**Edyta Kozieł, Małgorzata Sołtysiak,**

**Wojciech Oparcik, dr Mirosław Żurek**

Sieć Badawcza Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu





# Uczenie się dorosłych w hybrydowym modelu pracy

Adult learning in a hybrid model of work

**Key words:** adult education, lifelong learning, work-based learning, hybrid work model, ICT and digital tools in adult education.

**Abstract:** This article presents part of the results of a study conducted in 2022/2023 on informal adult learning in a hybrid work model. This model frames the professional functioning of an increasing number of workers and is the source of their work experience. Among other things, the survey results reveal that the model is internally highly heterogeneous, is rapidly transforming and partly already exists in variants that were not yet theoretically described and mentioned in the literature when the survey was planned. The most diverse responses were obtained in the groups of statements concerning learning as action and learning as belonging. In contrast, the least variation occurred in the groups of statements on learning as becoming and experiencing. Switching to a hybrid work model most often increased commitment to work tasks, but at the same time made communication with colleagues more difficult. According to the respondents, the nature and intensity of social relationships between employees in the hybrid model are similar to those in the stationary model.

**Słowa kluczowe:** edukacja dorosłych, edukacja ustawiczna, uczenie się w miejscu pracy, hybrydowy model pracy, nowoczesne technologie i narzędzia cyfrowe w edukacji dorosłych.

**Streszczenie:** W artykule tym zaprezentowana jest część wyników badania przeprowadzonego na przełomie 2022 i 2023 roku, którego przedmiotem było nieformalne uczenie się dorosłych w hybrydowym modelu pracy<sup>1</sup>. Model ten wyznacza ramy zawodowego funkcjonowania coraz większej liczby pracowników oraz jest źródłem ich doświadczeń zawodowych. Wyniki badania wskazują m.in., że model ten jest wewnątrznie mocno zróżnicowany, szybko się przeobraża i częściowo już występuje w wariantach, które nie były jeszcze teoretycznie opisane i wymienienie w literaturze przedmiotu podczas planowania badania. Najbardziej zróżnicowane odpowiedzi uzyskano w grupach stwierdzeń dotyczących uczenia się jako działania i uczenia się jako przynależności. Natomiast najmniejsze zróżnicowanie wystąpiło w grupach stwierdzeń dotyczących uczenia się jako stawania się i doświadczania. Przejście na hybrydowy model pracy najczęściej zwiększało zaangażowanie w realizację zadań zawodowych, ale jednocześnie utrudniało komunikację ze współpracownikami. W opinii respondentów charakter i intensywność relacji społecznych między pracownikami w modelu hybrydowym są podobne jak w modelu stacjonarnym.

<sup>1</sup> Projekt „Uczenie się dorosłych w hybrydowym modelu pracy” sfinansowany przez Uniwersytet Łódzki w ramach konkursu Inicjatywa Doskonałości – Uczelnia Badawcza (IDUB2), decyzja nr 19/2021, realizowany na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. Kierownik projektu: dr Marcin Rojek, czas realizacji: 10.01.2022 – 09.01.2024.

## Wprowadzenie

Praca zawodowa jest główną aktywnością większości ludzi dorosłych i źródłem ich doświadczeń, będących podstawą uczenia się. Hybrydowy model pracy<sup>2</sup> wydaje się być perspektywnym polem badań na edukacją ustawiczną i praktyczną realizacją idei całościowego uczenia się<sup>3</sup>, głównie z powodu permanentnie rosnącej liczby pracowników pracujących w modelu hybrydowym. Jest to też pedagogicznie interesujące pole badań, ponieważ model ten, jak każda hybryda, jest zespoleniem dwóch ontologicznych porządków<sup>4</sup>. Hybrydowy model pracy nie jest sumą właściwości modelu stacjonarnego i modelu zdalnego, ale jest nową jakością, o której edukacyjnych właściwościach niewiele wiadomo.

## Podstawy metodologiczne

W badaniu tym przyjęto założenie, że wiedza indywidualna, wynikająca z indywidualnego, codziennego, w tym zawodowego doświadczenia jest nie mniej ważna dla człowieka i jego funkcjonowania niż profesjonalna wiedza naukowa. Wiedza indywidualna jest głównie pochodną uczenia się nieformalnego w „naturalnych” warunkach, co integruje proces działania zawodowego i poznawania. Takie uczenie się charakteryzuje się tym, że:

- jest związane z działaniem w sytuacjach codziennych,
- jego rezultatem jest wiedza – pochodna problemowi i użyteczna w innych podobnych mu problemach (sytuacjach życiowych),
- jest efektem sposobów myślenia, postrzegania, kooperacji wszystkich uczestników zaangażowanych w rozwiązanie danego problemu,
- jest pochodną cech działania i właściwości sytuacji oraz ich kulturowego kontekstu (Malewski, 2010, s. 47).

<sup>2</sup> W projekcie badawczym, którego część wyników prezentuje ten artykuł, przyjęto termin „hybrydowy model pracy”, ponieważ na etapie planowania badań był on najczęściej używany w polskiej i zagranicznej literaturze. Obecnie częściej zaczyna być używany termin „praca mieszana” prawdopodobnie na wzór angielskiego terminu „blended working”.

<sup>3</sup> Na potrzeby badań przyjęto rozumienie edukacji ustawicznej zaproponowane przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD), według którego edukacja ustawiczna „obejmuje rozwój indywidualny i rozwój cech społecznych we wszystkich formach i wszystkich kontekstach – w systemie formalnym i nieformalnym, tj. w szkołach oraz w placówkach kształcenia zawodowego, w uczelniach i w placówkach kształcenia dorosłych oraz w ramach kształcenia incydentalnego, a więc w domu, w pracy i w społeczności” (OECD, 1996). Rozumienie to nie zawęża edukacji ustawicznej do formalnie zorganizowanych form uczenia się dorosłych, ale uwzględnia także kontekst edukacji nieformalnej, pozaformalnej, incydentalnej i biograficznego uczenia się.

<sup>4</sup> Wzbudzającą ciekawość literackiego ujęcia hybrydy dokonała Irena Chawrińska (2020, s. 7–13), której zdaniem „pojęcie hybrydy kojarzy się ze zmiennością, brakiem spójności, dziwnością, niejednorodnością, a nawet anomaliami. (...) Hybrydy niepokoją niejednorodnością i brakiem spójności. Nie tworzą klas i gatunków, które można bezdyskusyjnie ująć w dychotomiczne podziały. O ich wyjątkowym statusie decyduje ich jednostkowość i niepowtarzalność, która zarazem sprawia, że są uznawane za istoty dziwne i niepokojące. Bo czy można być zarazem lwem, kozą i wężem? Albo czy można nie przynależać do żadnego gatunku lub rodzaju? (...) Hybrydy to swego rodzaju spektakle, w których każdy element jest istotnym składnikiem widowiska.

Celem badania było rozpoznanie właściwości uczenia się dorosłych w hybrydowym modelu pracy (traktowanym jako „naturalne” warunki funkcjonowania), ukie-  
runkowane na próbę określenia jego edukacyjnego potencjału. Przedmiotem ba-  
dania było uczenie się dorosłych w hybrydowym modelu pracy, w szczególności  
zależności wybranych właściwości uczenia się wyróżnionych w teorii uczenia się  
Etienne Wengera (Wenger, 2004; 1998; Rozkosz, 2017), wzbogaconych o katego-  
rie analityczne spoza teorii Wengera, to znaczy z teorii trzech wymiarów uczenia  
się Knuda Illerisa (2011; 2009a; 2009b; 2008; 2007; 2006; 2004; 2003), z modelu  
uczenia się w miejscu pracy opracowanego przez Illerisa i jego współpracowników  
(Illeris & Associates, 2004) oraz z teorii społecznego uczenia się Alberta Bandury  
(2007). Celem tego rozwiązania było ukontekstowanie badania i powiązanie go  
z szerszym dyskursem naukowym w dziedzinie pedagogiki pracy i andragogiki<sup>5</sup>.  
Metodą badawczą był sondaż diagnostyczny, techniką ankieta, a narzędziem au-  
torski kwestionariusz ankiety, którego test trafności i rzetelności został przepro-  
wadzony w badaniu pilotażowym (Rojek, 2022a; Rojek, 2022b). Nie postawiono  
hipotez w związku z diagnostycznym (rozpoznawczym) charakterem badania, ma-  
jącym na celu analizę danych i identyfikację zależności między zmiennymi<sup>6</sup>. Badanie  
główne zostało przeprowadzone od 1 października 2022 do 31 stycznia 2023 roku  
na grupie 263 dorosłych pracowników. W badaniu głównym zastosowano dobór  
celowy. Kwestionariusz ankiety skierowany został do pracowników tych firm i insty-  
tucji, które hybrydowy model pracy stosowały jeszcze przed pandemią, a pandemia  
tylko poszerzyła jego zakres, czyli do pracowników międzynarodowych korporacji  
oraz tzw. „nowych środowisk pracy”, do których można zliczyć coworki, inkubatory  
przedsiębiorczości, start-upy i parki naukowo-technologiczne (por. Rojek, 2021).  
Pomocy w dotarciu do respondentów udzieliło Centrum Współpracy z Otoczeniem  
Uniwersytetu Łódzkiego oraz Rada Pracodawców Wydziału Nauk o Wychowaniu  
Uniwersytetu Łódzkiego. Dobór taki podyktowany był tym, że dystans czasowy jest  
probiezkiem adekwatnych opinii, a doświadczenie sprzyja pogłębionemu i ugrun-  
towanemu rozumieniu. Dane zebrane na tak dobranej próbie mogą być bogatsze  
i bardziej wiarygodne niż na próbie pracowników, którzy w modelu hybrydowym

<sup>5</sup> Do takiego poszerzenia teoretycznych podstaw pracy uprawnia też stanowisko Mieczysława Malewskiego, którego zdaniem: „Współczesne rozumienie teorii naukowej pozbawia ją tego uniwersalistycznego wymiaru. Teoria przestaje być «stałym łądem» wszystkich prowadzonych eksploracji, a staje się zespołem czasowo wznoszonych wysp teoretyczności, zanurzonych w nieprzebranym bogactwie ustawnicznie zmieniającego się życia społecznego. Zrelatywizowane teorie andragogiczne są tego przykładem. Są one rodzajem intelektualnych nisz, pozwalających widzieć rzeczywistość edukacji dorosłych z właściwych sobie perspektyw. Im więcej będzie tych wysp, tym częściej perspektywy te będą krzyżować się i zachodzić na siebie, pozostawiając poza swym zasięgiem coraz mniejsze fragmenty świata edukacji dorosłych. Nasza wiedza o nim będzie coraz bogatsza i pomimo swej różnorodności – coraz pełniejsza” (Malewski 1998, s. 176).

<sup>6</sup> Zdaniem wielu metodologów formułowanie hipotez w przypadku tego typu badań nie jest konieczne, a może nawet okazać się niepożądane (Nowak, 2007, s. 58–59; Łobocki, 2010, s. 129; Banaszak, 2018, s. 141–145; Palka, 2018, s. 53–54, Rubacha, 2013, s. 43–49).

dopiero zaczynają pracować. Szczegółowe pytania badawcze, zmienne i wskaźniki w podziale na obszary uczenia się wyróżnione przez Wengera prezentuje tabela 1.

Tabela 1. Pytania badawcze, zmienne i wskaźniki

PYTANIA BADAWCZE	ZMIENNE	WSKAŹNIKI
<b>UCZENIE SIĘ JAKO DZIAŁANIE (praktyka)</b>		
<p><i>Jakim poziomem natężenia poszczególnych właściwości uczenia się jako działania w hybrydowym modelu pracy charakteryzują się badani?</i></p>	<p>Angażowanie się w wykonywanie zadań Komunikowanie się ze współpracownikami żargonem Zwracanie uwagi na drobne komunikaty Kontynuowanie zwyczajów z pracy wyłącznie stacjonarnej Przestrzeganie skodyfikowanych procedur Intensyfikacja zawodowych doświadczeń Zwiększenie zaangażowania w obowiązki służbowe Ułatwienia w komunikacji ze współpracownikami</p>	<p>Wynik uzyskany na przedziałowej (interwałowej), 5-stopniowej skali pomiarowej (skala Likerta). Odpowiedzi: 1) „zdecydowanie zgadzam się”, 2) „zgadzam się”, 3) „częściowo zgadzam się”, 4) „nie zgadzam się” i 5) „zdecydowanie nie zgadzam się”, w stosunku do polecenia: „Poniższe stwierdzenia odnoszą się do hybrydowego modelu pracy. Proszę zaznaczyć, w jakim stopniu się Pani/Pan z nimi zgadza.”</p>
<b>UCZENIE SIĘ JAKO PRZYNALEŻNOŚĆ (wspólnota)</b>		
<p><i>Jakim poziomem natężenia poszczególnych właściwości uczenia się jako przynależności w hybrydowym modelu pracy charakteryzują się badani?</i></p>	<p>Przyjazne relacje ze współpracownikami Wspólne rozwiązywanie problemów Świadomość krótkoterminowego celu pracy Świadomość długoterminowego celu pracy Poczucie odrębności od innych zespołów pracowników Poczucie przynależności do wspólnoty pracowników Ścisłość relacji ze współpracownikami Przyjazność hybrydowego modelu pracy</p>	<p>Wynik uzyskany na przedziałowej (interwałowej), 5-stopniowej skali pomiarowej (skala Likerta). Odpowiedzi: 1) „zdecydowanie zgadzam się”, 2) „zgadzam się”, 3) „częściowo zgadzam się”, 4) „nie zgadzam się” i 5) „zdecydowania nie zgadzam się”, w stosunku do polecenia: „Poniższe stwierdzenie odnoszą się do hybrydowego modelu pracy. Proszę zaznaczyć, w jakim stopniu się Pani/Pan z nimi zgadza.”</p>

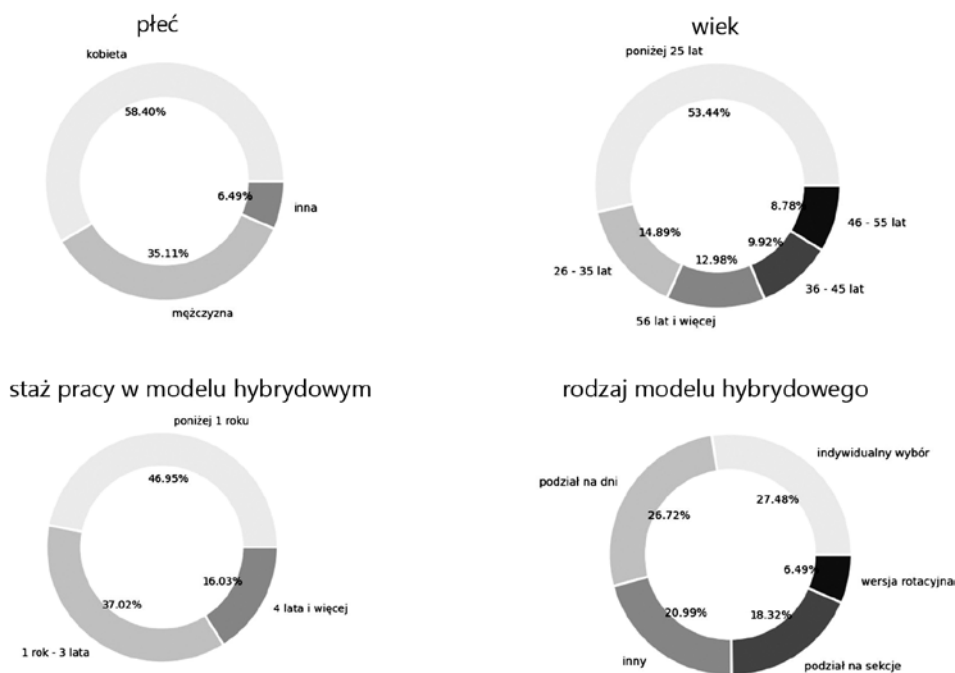
PYTANIA BADAWCZE	ZMIENNE	WSKAŹNIKI
<b>UCZENIE SIĘ JAKO STAWIANIE SIĘ (tożsamość)</b>		
<p><i>Jakim poziomem natężenia poszczególnych właściwości uczenia się jako stawiania się w hybrydowym modelu pracy charakteryzują się badania?</i></p>	<p>Poznanie kompetencji współpracowników Rozwijanie u siebie kompetencji podobnych do kompetencji współpracowników Poczucie jasno określonej roli zawodowej Poczucie, że wykonywana praca jest społecznie znacząca Samodzielne rozwijanie własnej tożsamości Kształtowanie tożsamości przez współpracowników Poczucie kompetentności Przyspieszenie rozwoju zawodowego</p>	<p>Wynik uzyskany na przedziałowej (interwałowej), 5-stopniowej skali pomiarowej (skala Likerta). Odpowiedzi: 1) „zdecydowanie zgadzam się”, 2) „zgadzam się”, 3) „częściowo zgadzam się”, 4) „nie zgadzam się” i 5) „zdecydowanie nie zgadzam się”, w stosunku do polecenia: „Poniższe stwierdzenia odnoszą się do hybrydowego modelu pracy. Proszę zaznaczyć, w jakim stopniu się Pani/Pan z nimi zgadza.”</p>
<b>UCZENIE SIĘ JAKO DOŚWIADCZANIE (znaczenia)</b>		
<p><i>Jakim poziomem natężenia poszczególnych właściwości uczenia się jako doświadczania w hybrydowym modelu pracy charakteryzują się badania?</i></p>	<p>Szybkość obiegu informacji między pracownikami Podobieństwo obowiązków zawodowych między współpracownikami Aktywne współuczestnictwo we wspólnocie pracowników Zmiana przekonań na temat otaczającego świata Wzrost poziomu zaangażowania w pracę w porównaniu do pracy w modelu stacjonarym Obecność silnych emocji Wzrost poczucia przynależności do zespołu pracowniczego Zmiana interpretacji własnej roli zawodowej</p>	<p>Wynik uzyskany na przedziałowej (interwałowej), 5-stopniowej skali pomiarowej (skala Likerta). Odpowiedzi: 1) „zdecydowanie zgadzam się”, 2) „zgadzam się”, 3) „częściowo zgadzam się”, 4) „nie zgadzam się” i 5) „zdecydowanie nie zgadzam się”, w stosunku do polecenia: „Poniższe stwierdzenia odnoszą się do hybrydowego modelu pracy. Proszę zaznaczyć, w jakim stopniu się Pani/Pan z nimi zgadza.”</p>

Źródło: badania własne.

## Opisowa analiza zmiennych niezależnych

Ponad połowa osób biorących udział w ankiecie to kobiety (58,4%). Trochę ponad jedną trzecią stanowili mężczyźni (35,11%). Pozostałe 6,49% ankietowanych nie identyfikowało się z żadną z tych dwóch płci. Ponad połowa ankietowanych to oso-

by młode, w wieku do 25 lat<sup>7</sup>. Druga połowa ankietowanych to osoby mniej więcej równo rozłożone pomiędzy pozostałe grupy wiekowe. Również więcej niż połowa ankietowanych to osoby, których ogólny staż pracy jest równy lub niższy niż 5 lat. Pozostałe 3 grupy stażu pracy były mniej więcej równomiernie rozłożone pomiędzy ankietowanych. W modelu hybrydowym niemal połowa osób, które wzięły udział w ankiecie, pracowała poniżej 1 roku (46,95%). Około 37% ankietowanych pracowało w tym modelu od 1 do 3 lat, natomiast pozostałe 16% pracowało w ten sposób już 4 lata lub dłużej. Rodzaj modelu hybrydowego był mocno zróżnicowany wśród ankietowanych. Największa grupa osób deklarowała, że pracuje w formie „indywidualnego wyboru” (27,48%), co oznacza, że pracownicy sami określają zakres pracy stacjonarnej i zdalnej. Druga, niemal tak samo liczna grupa, to osoby, które pracowały w modelu „podziału na dni”, który oznacza, iż w określone dni tygodnia praca odbywa się zdalnie, a w pozostałe stacjonarnie. Dwie mniej liczebne grupy to „podział na sekcje” (18,32%), gdzie część pracowników stale pracuje zdalnie, a część stacjonarnie i „wersja rotacyjna” (6,49%), w której grupy te się wymieniają. Pozostałe osoby (20,99%) deklarowały inny model pracy hybrydowej.



Rys. 1. Zmienne niezależne<sup>8</sup>

Źródło: badanie własne.

<sup>7</sup> Tak dużą reprezentację osób młodych (do 25 r.z.) można wyjaśnić terenem badań, którym były głównie coworki, inkubatory przedsiębiorczości, start-upy i parki naukowo-technologiczne. Są to środowiska pracy z założenia skierowane do młodych dorosłych, mające na celu ułatwienie im startu zawodowego.

<sup>8</sup> Są to zmienne niezależne uwzględnione w tym opracowaniu, natomiast w całym projekcie prócz zmiennych niezależnych tu wymienionych występowały jeszcze: ogólny staż pracy, skomunikowanie z miejscem pracy, posiadanie w domu urządzeń umożliwiających pracę w modelu hybrydowym.

Wysoki odsetek odpowiedzi (20,99%) wskazujących na inny niż wymienione w kwestionariuszu rodzaj hybrydowego modelu pracy pozwala przypuszczać, że model ten dynamicznie się rozwija i w praktyce występuje już w odmianach, które nie były wymienione w literaturze przedmiotu w czasie planowania tego badania.

### Opisowa analiza odpowiedzi na cztery grupy pytań

W ramach zmiennych zależnych ankietowani wyrażali stopień ich zgody i akceptacji w stosunku do sformułowanych stwierdzeń zgodnie ze skalą Likera, która przekodowana została na skalę 1–5 w sposób następujący: zdecydowanie nie zgadzam się – 1, nie zgadzam się – 2, częściowo zgadzam się – 3, zgadzam się – 4, zdecydowanie zgadzam się – 5.

Pytania podzielone zostały na cztery grupy zgodnie z założeniami teorii Wengera. Średnia wartość danego stwierdzenia po przekodowaniu dla wszystkich respondentów oraz odchylenie standardowe znajdują się każdorazowo w drugiej i trzeciej kolumnie tabeli 2.

**Tabela 2. Średnie wartości i odchylenia standardowe dla poszczególnych stwierdzeń**

Stwierdzenia	Średnia wartość	Odchylenie standardowe
<b>UCZENIE SIĘ JAKO DZIAŁANIE (praktyka)</b>		
Angażuję się w realizację zadań	4,0	0,98
Komunikując się ze współpracownikami posługuję się żargonem	3,61	1,04
Zwracam uwagę nawet na drobne komunikaty współpracowników	3,71	1,05
Kontynuuję zwyczaje z pracy wyłącznie stacjonarnej	3,40	1,10
Przestrzegam skodyfikowanych procedur	3,31	1,06
Praca hybrydowa zintensyfikowała moje zawodowe doświadczenia	3,78	1,06
W modelu hybrydowym jestem bardziej zaangażowany w obowiązki służbowe niż w modelu stacjonarnym	3,58	1,08
Praca hybrydowa zintensyfikowała moje zawodowe działania	3,40	1,05
Praca hybrydowa ułatwiła mi komunikację ze współpracownikami	3,21	1,16
<b>UCZENIE SIĘ JAKO PRZYNALEŻNOŚĆ (wspólnota)</b>		
Mam przyjazne relacje z innymi pracownikami	4,09	0,96
Problemy rozwiązuję wspólnie ze współpracownikami	3,60	1,08
Mam świadomość krótkoterminowego celu pracy	3,71	0,99
Mam świadomość długoterminowego celu pracy	3,54	1,13
Mam poczucie odrębności od innych zespołów pracowników	3,73	1,04
Mam poczucie przynależności do wspólnoty pracowników w takim samym stopniu jak w pracy tylko stacjonarnej	3,33	1,11

cd. →

Moje relacje ze współpracownikami rozluźniły się	3,19	1,10
Hybrydowe środowisko pracy jest dla mnie bardziej przyjazne niż środowisko stacjonarne	3,26	1,10
<b>UCZENIE SIĘ JAKO STAWANIE SIĘ (tożsamość)</b>		
Poznaję kompetencje współpracowników	3,55	1,01
Rozwijam u siebie kompetencje podobne do kompetencji moich współpracowników	3,50	1,04
Mam poczucie jasno określonej roli zawodowej	3,89	1,04
Mam poczucie, że moja praca jest społecznie znacząca	3,53	1,09
Sam rozwijam moją tożsamość	3,55	1,09
Moi współpracownicy kształtują moją tożsamość	3,27	1,13
W pracy hybrydowej czuję się bardziej kompetentny niż w stacjonarnej	3,36	1,08
Mój rozwój zawodowy przyspieszył	3,33	1,11
<b>UCZENIE SIĘ JAKO DOŚWIADCZANIE (znaczenia)</b>		
W pracy hybrydowej występuje szybki obieg informacji	3,75	1,0
Moje obowiązki zawodowe są podobne do obowiązków moich współpracowników	3,56	1,08
Jestem aktywnym uczestnikiem wspólnoty pracowników	3,50	1,04
Praca hybrydowa zmieniła moje przekonania na temat otaczającego świata	3,76	1,12
Moje zaangażowanie w pracę wzrosło w porównaniu do pracy wyłącznie stacjonarnej	3,33	1,11
Praca hybrydowa wywołuje u mnie silne emocje	3,20	1,24
Praca hybrydowa zwiększyła moje poczucie przynależności do zespołu pracowniczego	3,16	1,16
Praca hybrydowa zmieniła moją interpretację mojej roli zawodowej	3,27	1,24

Źródło: badania własne.

Spośród pierwszej grupy stwierdzeń ankietowani średnio najbardziej zgadzali się ze stwierdzeniem „Angażuję się w realizację zadań”, natomiast najmniej zgadzali się ze stwierdzeniem „Praca hybrydowa ułatwiła mi komunikację ze współpracownikami”. W ramach drugiej grupy stwierdzeń ankietowani wskazywali, iż posiadają przyjazne relacje z innymi pracownikami i jednocześnie raczej neutralnie odnosili się do faktu rozluźnienia relacji między pracownikami. W trzeciej grupie stwierdzeń związanej z tożsamością żadne pytanie nie wyróżniało się znacząco od pozostałych ze względu na średnią wartość odpowiedzi. Ankietowani przeważnie zgadzali się lub częściowo zgadzali się z danym stwierdzeniem. W ostatniej grupie również żadne stwierdzenie nie wyróżniało się znacznie na tle innych. Ankietowani przeważnie częściowo zgadzali się z danym stwierdzeniem lub po prostu się z nim zgadzali.



Taki rozkład odpowiedzi na poszczególne grupy stwierdzeń może świadczyć o tym, że ankietowani byli przekonani o zasadności wdrażania hybrydowego modelu pracy, dążyli do jak najlepszego poznania jego specyfiki, poświęcali mu czas i siły, ale ze świadomością, że nowoczesne technologie komunikacyjne i narzędzia cyfrowe, mimo iż mają ułatwiać komunikację, w hybrydowym środowisku pracy znacznie ograniczają swój potencjał w tym zakresie, bo wydaje się on nie w pełni wykorzystany przez pracowników. Natomiast średnia wartość i odchylenie standardowe (rys. 1) w odniesieniu do całych grup pytań wskazuje, że ankietowani średnio najczęściej zgadzali się lub średnio zgadzali się ze stwierdzeniami zawartymi w ankiecie. Znaczy to, że teoria uczenia się opracowana przez Wengera może być w przyszłości wykorzystywana do projektowania dalszych badań nad edukacyjnym wymiarem hybrydowego modelu pracy.

**Tabela 3. Średnia wartość i odchylenie standardowe w odniesieniu do grup stwierdzeń**

UCZENIE SIĘ JAKO DZIAŁANIE (praktyka)	
Średnia wartość sumarycznie	3,56
Odchylenie standardowe sumarycznie	0,69
UCZENIE SIĘ JAKO PRZYNALEŻNOŚĆ (wspólnota)	
Średnia wartość sumarycznie	3,55
Odchylenie standardowe sumarycznie	0,74
UCZENIE SIĘ JAKO STAWANIE SIĘ (tożsamość)	
Średnia wartość sumarycznie	3,50
Odchylenie standardowe sumarycznie	0,75
UCZENIE SIĘ JAKO DOŚWIADCZANIE (znaczenia)	
Średnia wartość sumarycznie	3,44
Odchylenie standardowe sumarycznie	0,77

Źródło: badania własne.

Wynik ten można interpretować też w ten sposób, że w hybrydowym modelu pracy pracownicy mieli dogodne warunki uczenia się i mimo że było to uczenie się nieformalne, to mieli jego świadomość. Teza ta dotyczy tylko warunków, a nie ich rzeczywistego wykorzystania, nad czym potrzebne są dalsze badania. Jednocześnie w opinii badanych edukacyjny wymiar pracy w modelu hybrydowym nie różni się istotnie od modelu stacjonarnego. Być może dlatego, że jeszcze przed pandemią, w modelu tylko stacjonarnym badani i tak już częściowo korzystali z nowoczesnych technologii komunikacyjnych i narzędzi cyfrowych, więc przejście na model hybrydowy nie było dla nich znaczącym intelektualnym i poznawczym wysiłkiem.

### Średnie wartości odpowiedzi w zestawieniu ze zmiennymi niezależnymi

Uzyskane odpowiedzi zestawiono z czterema zmiennymi niezależnymi: płeć, wiek, staż pracy w modelu hybrydowym i odmiana modelu hybrydowego. Dla każdej pary (grupa pytań i zmienna niezależna) postawiona została hipoteza o zależności tych parametrów, która następnie była potwierdzona lub obalona za pomocą jednostronnego testu T-Studenta.

Tabela 4. Uzyskane odpowiedzi a płeć

Grupa pytań	Płeć	Średni wynik	Odchylenie standardowe
UCZENIE SIĘ JAKO DZIAŁANIE (praktyka)	Kobieta	3,66	0,68
	Mężczyzna	3,41	0,62
	Inna	3,44	0,98
UCZENIE SIĘ JAKO PRZYNALEŻNOŚĆ (wspólnota)	Kobieta	3,67	0,74
	Mężczyzna	3,40	0,64
	Inna	3,39	1,05
UCZENIE SIĘ JAKO STAWANIE SIĘ (tożsamość)	Kobieta	3,65	0,73
	Mężczyzna	3,27	0,63
	Inna	3,32	1,05
UCZENIE SIĘ JAKO DOŚWIADCZANIE (znaczenia)	Kobieta	3,60	0,74
	Mężczyzna	3,22	0,68
	Inna	3,26	1,11

Źródło: badanie własne.

W każdej z analizowanych grup najwyższa średnia zgodność ze stwierdzeniami odnotowana została wśród kobiet i wynosiła między 3,54 a 3,67. Zatem to do kobiet zostały porównane pozostałe grupy płci. Postawione hipotezy były następujące:  $H_0$ : Wyniki zgodności ankietowanych ze stwierdzeniami z kwestionariusza są takie same wśród kobiet w porównaniu do pozostałych płci oraz  $H_1$ : Wyniki zgodności ankietowanych ze stwierdzeniami z kwestionariusza są wyższe wśród kobiet w porównaniu do pozostałych płci.

Jak wynika z tabeli 5 na poziomie istotności 0,05 należy odrzucić hipotezę zerową. Wyniki zgodności ankietowanych ze stwierdzeniami ze wszystkich grup były wyższe wśród kobiet niż wśród pozostałych płci. Może to znaczyć, że hybrydowy model pracy bardziej sprzyja uczeniu się kobiet niż mężczyzn lub że generalnie uczenie się kobiet związane jest z większym poziomem samoświadomości i jest to niezależne od modelu pracy. Może to też mieć związek z ogólnym funkcjonowaniem kobiet w organizacji, polegającym na tym, że – jak wskazują liczne badania (por. Niechoda, 2019, s. 24; Deloitte 2012, s. 12, 15, 21; Lisowska 2009, s. 109–119; Smyła 2015, s. 23–26; Titkow 2003, s. 73–90) kobiety częściej niż mężczyźni tworzą większą przestrzeń do komunikacji wewnątrz organizacji, podnoszą poczucie wartości rozmówcy, poprzez rozmowy o uczuciach i emocjach budują żyte wspólnoty, nie mają problemów z proszeniem innych o pomoc, są nastawione na kompromis i mediację, chętnie dzielą się wiedzą i motywują do uczenia się, cechuje je wielozadaniowość i lepsze zorganizowanie pracy. Jeżeli jednak przyjąć, że z powyższych lub innych przyczyn hybrydowy model pracy jest edukacyjnie korzystniejszy dla kobiet, a edukacja w tym uczenie się są głównym mechanizmem rozwoju zawodowego, to w dłuższej perspektywie bardziej na jego upowszechnieniu skorzystają kobiety.

**Tabela 5. Test dla prób niezależnych**

		Test t równości średnich									
		Test Levene'a jednorodności wariancji		t	df	Istotność		Różnica średnich	Błąd standardowy różnicy	95% przedział ufności dla różnicy średnich	
F	Istotność	Jednostronny P	Dwustronny P			Dolna granica	Górna granica				
UCZENIE SIĘ JAKO DZIAŁANIE (praktyka)	Założono równość wariancji	,117	,732	-2,804	260	,003	,005	-,240890647798363	,085905785978738	-,410050308431294	-,071730987165433
	Nie założono równości wariancji			-2,802	232,115	,003	,006	-,240890647798363	,085971957334463	-,410275763407630	-,071505532189097
UCZENIE SIĘ JAKO PRZYNALEŻNOŚĆ (wspólnota)	Założono równość wariancji	,770	,381	-2,923	260	,002	,004	-,266767	,091267	-,446484	-,087051
	Nie założono równości wariancji			-2,937	236,693	,002	,004	-,266767	,090828	-,445703	-,087832
UCZENIE SIĘ JAKO STAWIANIE SIĘ (tożsamość)	Założono równość wariancji	2,031	,155	-4,119	260	<,001	<,001	-,373778	,090749	-,552475	-,195081
	Nie założono równości wariancji			-4,144	237,748	<,001	<,001	-,373778	,090193	-,551458	-,196099
UCZENIE SIĘ JAKO DOŚWIADCZANIE (znaczenia)	Założono równość wariancji	,343	,558	-3,947	260	<,001	<,001	-,370818	,093961	-,555838	-,185797
	Nie założono równości wariancji			-3,933	229,782	<,001	<,001	-,370818	,094292	-,556606	-,185029

Źródło: badanie własne.

Tabela 6. Uzyskane odpowiedzi a staż pracy w modelu hybrydowym

Grupa pytań	Staż pracy w modelu hybrydowym	Średni wynik	Odchylenie standardowe
UCZENIE SIĘ JAKO DZIAŁANIE (praktyka)	Poniżej 1 roku	3,65	0,78
	1 rok – 3 lata	3,58	0,62
	4 lata i więcej	3,24	0,48
UCZENIE SIĘ JAKO PRZYNALEŻNOŚĆ (wspólnota)	Poniżej 1 roku	3,67	0,82
	1 rok – 3 lata	3,51	0,65
	4 lata i więcej	3,24	0,48
UCZENIE SIĘ JAKO STAWIANIE SIĘ (tożsamość)	Poniżej 1 roku	3,63	0,83
	1 rok – 3 lata	3,44	0,67
	4 lata i więcej	3,26	0,57
UCZENIE SIĘ JAKO DOŚWIADCZANIE (znaczenia)	Poniżej 1 roku	3,61	0,81
	1 rok – 3 lata	3,35	0,71
	4 lata i więcej	3,16	0,66

Źródło: badanie własne.

We wszystkich analizowanych grupach pytań najniższą średnią zgodność ze stwierdzeniami uzyskały osoby z długim stażem pracy w modelu hybrydowym wynoszącym 4 lata i więcej. Wynik ten pozwolił postawić następujące hipotezy:  $H_0$ : Wyniki zgodności ankietowanych ze stwierdzeniami z kwestionariusza są takie same wśród osób ze stażem pracy w modelu hybrydowym wynoszącym 4 lata i więcej w porównaniu do osób z innym stażem pracy w modelu hybrydowym oraz  $H_1$ : Wyniki zgodności ankietowanych ze stwierdzeniami z kwestionariusza są niższe wśród osób ze stażem pracy w modelu hybrydowym wynoszącym 4 lata i więcej w porównaniu do osób z innym stażem pracy w modelu hybrydowym.

Na poziomie istotności 0,05 odrzucono hipotezę zerową na rzecz hipotezy alternatywnej dla wszystkich analizowanych grup pytań. Oznacza to, iż wyniki zgodności ankietowanych ze stwierdzeniami ze wszystkich grup były niższe wśród osób ze stażem pracy w modelu hybrydowym wynoszącym 4 lata i więcej niż wśród osób z innymi stażami pracy. Może to znaczyć, że szczególnie intensywne uczenie się hybrydowego modelu pracy występuje w pierwszych trzech latach, a następnie intensywność ta maleje. Na kanwie tego wyniku można postawić ostrożną tezę, że nowoczesne technologie komunikacyjne i narzędzia cyfrowe były przez badanych wykorzystywane głównie instrumentalnie i w pierwszych latach pracy w modelu hybrydowym same w sobie były przedmiotem uczenia się. Natomiast w niewielkim stopniu służyły jako środki do rozwoju wiedzy, umiejętności i kompetencji zawodowych lub służyły, ale badani nie postrzegali ich funkcji w ten sposób<sup>9</sup>.

<sup>9</sup> Teza ta jest zgodna z wynikami badania przeprowadzonego w czterech europejskich metropoliach w ramach projektu edukacyjnego „ICT Guides” (Erasmus+, 2015-1-SE01-KA20-012232), zgodnie z którymi wysoko zaawansowane i skomplikowane nowoczesne technologie komunikacyjne i narzędzia cyfrowe głównie same w sobie są przedmiotem uczenia się, a dopiero po częściowym opanowaniu ich funkcjonalności zaczynają służyć użytkownikom jako narzędzie poszerzania wiedzy o świecie (por. Leek, Rojek, 2022; Leek, Rojek, 2021; Rojek, Leek, 2019). Jednocześnie uczenie się ich obsługi nigdy się nie kończy, ponieważ najczęściej nie mają one wersji finalnej, wciąż pojawiają się funkcjonalności wymagające ich opanowania.

**Tabela 7. Test dla prób niezależnych**

	Test Levene'a jednorodności wariancji		Test t równości średnich							
	F	Istotność	t	df	Istotność		Różnica średnich	Błąd standardowy różnicy	95% przedział ufności dla różnicy średnich	
					Jednostronny P	Dwustronny P			Dolna granica	Górna granica
UCZENIE SIĘ JAKO DZIAŁANIE (praktyka)	6,347	,012	3,265	260	<,001	,001	,374915824915826	,114811962263697	,148836145277778	,600995504553875
			4,256	80,510	<,001	<,001	,374915824915826	,088099674507186	,199608947774294	,550222702057359
UCZENIE SIĘ JAKO PRZYNALEŻNOŚĆ (wspólnota)	2,389	,123	2,341	260	,010	,020	,288636	,123319	,045805	,531467
			2,649	65,720	,005	,010	,288636	,108975	,071043	,506229
UCZENIE SIĘ JAKO STAWIANIE SIĘ (tożsamość)	5,258	,023	2,286	260	,012	,023	,284821	,124586	,039495	,530148
			2,793	72,742	,003	,007	,284821	,101970	,081583	,488060
UCZENIE SIĘ JAKO DOŚWIADCZANIE (znaczenia)	1,734	,189	2,605	260	,005	,010	,334172	,128295	,081543	,586801
			2,905	64,592	,003	,005	,334172	,115041	,104392	,563952

Źródło: badanie własne.

Tabela 8. Uzyskane odpowiedzi a rodzaj modelu hybrydowego

Grupa pytań	Rodzaj modelu hybrydowego	Średni wynik	Odchylenie standardowe
UCZENIE SIĘ JAKO DZIAŁANIE (praktyka)	Indywidualny wybór	3,40	0,57
	Podział na dni	3,70	0,63
	Podział na sekcje	3,61	0,92
	Wersja rotacyjna	3,48	0,46
	Inny	3,56	0,73
UCZENIE SIĘ JAKO PRZYNALEŻNOŚĆ (wspólnota)	Indywidualny wybór	3,45	0,58
	Podział na dni	3,71	0,65
	Podział na sekcje	3,56	1,02
	Wersja rotacyjna	3,53	0,60
	Inny	3,50	0,78
UCZENIE SIĘ JAKO STAWANIE SIĘ (tożsamość)	Indywidualny wybór	3,38	0,58
	Podział na dni	3,63	0,69
	Podział na sekcje	3,57	0,99
	Wersja rotacyjna	3,41	0,53
	Inny	3,46	0,81
UCZENIE SIĘ JAKO DOŚWIADCZANIE (znaczenia)	Indywidualny wybór	3,18	0,68
	Podział na dni	3,56	0,72
	Podział na sekcje	3,59	0,94
	Wersja rotacyjna	3,43	0,57
	Inny	3,51	0,77

Źródło: badanie własne.

Jeżeli chodzi o rodzaje hybrydowego modelu pracy, to we wszystkich analizowanych grupach pytań najniższą średnią zgodność ze stwierdzeniami uzyskały osoby pracujące w modelu indywidualnego wyboru. Znacząco to, że pracownicy ci mają najmniej korzystne warunki do uczenia się. Można to wyjaśnić tym, że pracodawcy pozostawiając pracownikom wolny wybór w zakresie proporcji pracy stacjonarnej do zdalnej nie troszczą się o dostarczenie im odpowiednich technologii i narzędzi cyfrowej komunikacji. Pracownicy korzystają więc z najprostszych rozwiązań i „wąskich” kanałów komunikacyjnych, co znacząco ogranicza ich doświadczenia zawodowe będące podstawą uczenia się. Sprawdzono więc następujące hipotezy:  $H_0$ : Wyniki zgodności ankietowanych ze stwierdzeniami z kwestionariusza są takie same wśród osób pracujących w modelu indywidualnego wyboru w porównaniu do osób pracujących w innych modelach pracy hybrydowej oraz  $H_1$ : Wyniki zgodności ankietowanych ze stwierdzeniami z kwestionariusza są niższe wśród osób pracujących w modelu indywidualnego wyboru w porównaniu do osób pracujących w innych modelach pracy hybrydowej

**Tabela 9. Test dla prób niezależnych**

	Test Levene'a jednorodności wariancji		Test t równości średnich							
	F	Istotność	t	df	Istotność		Różnica średnich	Błąd standardowy różnicy	95% przedział ufności dla różnicy średnich	
					Jednostronny P	Dwustronny P			Dolna granica	Górna granica
UCZENIE SIĘ JAKO DZIAŁANIE (praktyka)	3,051	,082	2,300	260	,011	,022	,219184535412605	,095309330479245	,031508073165797	,4068660997659413
			2,558	161,705	,006	,011	,219184535412605	,085672352438608	,050003663098498	,388365407726711
UCZENIE SIĘ JAKO PRZYNALEŻNOŚĆ (wspólnota)	8,658	,004	1,422	260	,078	,156	,145084	,102016	-,055798	,345966
			1,634	174,759	,052	,104	,145084	,088802	-,030177	,320346
UCZENIE SIĘ JAKO STAWIANIE SIĘ (tożsamość)	7,355	,007	1,579	260	,058	,115	,162555	,102923	-,040113	,365223
			1,815	174,994	,036	,071	,162555	,089542	-,014166	,339275
UCZENIE SIĘ JAKO DOŚWIADCZANIE (znaczenia)	2,344	,127	3,514	260	<,001	<,001	,366758	,104356	,161268	,572248
			3,743	146,281	<,001	<,001	,366758	,097975	,173128	,560388

Źródło: badanie własne.

Na poziomie istotności 0,05 odrzucona została hipoteza zerowa na rzecz hipotezy alternatywnej dla wszystkich analizowanych grup pytań poza grupą 2 (uczenie się jako przynależność). Ponadto dla grupy 3 (uczenie się jako stawanie się) test Levene'a wykazał brak równości wariancji, więc pod uwagę wzięto wartość testu T-Studenta równą 0,036, nakazującą odrzucić hipotezę zerową. Oznacza to, że wyniki zgodności ankietowanych ze stwierdzeniami ze wszystkich grup poza grupą 2 (uczenie się jako przynależność) były niższe wśród osób pracujących w modelu indywidualnego wyboru. W przypadku grupy 2 wyniki uzyskane przez osoby pracujące w modelu indywidualnego wyboru nie odbiegają w sposób istotny od wyników uzyskanych przez osoby pracujące w innych modelach pracy hybrydowej. Z drugiej strony, najwyższe wyniki uzyskane zostały przez osoby pracujące w modelu podziału na dni (dla grup 1, 2 i 3) lub w modelu podziału na sekcje (grupy 4, 5). Kolejne dwie hipotezy były następujące:  $H_0$ : *Wyniki zgodności ankietowanych ze stwierdzeniami z kwestionariusza są takie same wśród osób pracujących w modelu podziału na dni w porównaniu do osób pracujących w innych modelach pracy hybrydowej* oraz  $H_1$ : *Wyniki zgodności ankietowanych ze stwierdzeniami z kwestionariusza są wyższe wśród osób pracujących w modelu podziału na dni w porównaniu do osób pracujących w innych modelach pracy hybrydowej*.

Jak można było przypuszczać na podstawie dotychczasowych analiz, na poziomie istotności 0,05 odrzucona została hipoteza zerowa na rzecz hipotezy alternatywnej dla grup 1 (praktyka), 2 (wspólnota) i 3 (tożsamość). Dla dwóch pozostałych grup nie ma podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej. Zgodności ankietowanych ze stwierdzeniami z grup 1, 2 i 3 są wyższe wśród osób pracujących w modelu podziału na dni. W przypadku grupy 4 wyniki uzyskane przez osoby pracujące w podziale na dni nie odbiegają w sposób istotny od wyników uzyskanych przez osoby pracujące w innych modelach pracy hybrydowej. Powyższa analiza potwierdza już tu wcześniej sformułowany wniosek, że pracownicy samodzielnie wybierający proporcje pracy stacjonarnej do pracy zdalnej (indywidualny wybór) najślabiej oceniają swoje edukacyjne doświadczenia związane z pracą. Może to być spowodowane ich indywidualnymi cechami charakteru, ale również rozwiązaniami organizacyjno-technicznymi obowiązującymi u pracodawcy. Prawdopodobnym wyjaśnieniem tej zależności może być też fakt, że pracujący w formule indywidualnego wyboru sami dla siebie w optymalny sposób dobierają proporcje i warunki pracy. Dostosowują oni pracę do swoich preferencji, a nie sami muszą się dostosować do harmonogramu i rozwiązań organizacyjno-technicznych zaproponowanych przez pracodawcę, co najczęściej odbywa się poprzez uczenie się. Analiza ta wskazuje też jednak, że prawidłowość ta nie dotyczy uczenia się jako przynależności (do wspólnoty). Znaczy to, że indywidualizacja przejawiająca się w możliwości decydowania o proporcjach pracy hybrydowej oraz braku predefiniowanych struktur czasowych i lokalizacyjnych nie przekłada się znacząco na poziom poczucia przynależności do wspólnoty pracowniczej.



**Tabela 10. Test dla prób niezależnych**

		Test Levene'a jednorodności wariancji		Test t równości średnich							
		F	Istotność	t	df	Istotność		Różnica średnich	Błąd standardowy różnicy	95% przedział ufności dla różnicy średnich	
						Jednostronny P	Dwustronny P			Dolna granica	Górna granica
UCZENIE SIĘ JAKO DZIAŁANIE (praktyka)	Założono równość wariancji	,991	,320	-2,023	260	,022	,044	-,194940476190474	,096374247860556	-,384713899203920	-,005167053177029
	Nie założono równości wariancji			-2,137	136,836	,017	,034	-,194940476190474	,091232820655136	-,375349031211597	-,014531921169352
UCZENIE SIĘ JAKO PRZYNALEŻNOŚĆ (wspólnota)	Założono równość wariancji	1,319	,252	-2,027	260	,022	,044	-,207794	,102515	-,409660	-,005928
	Nie założono równości wariancji			-2,189	143,490	,015	,030	-,207794	,094934	-,395444	-,020144
UCZENIE SIĘ JAKO STAWIANIE SIĘ (tożsamość)	Założono równość wariancji	,347	,556	-1,692	260	,046	,092	-,175614	,103764	-,379939	,028712
	Nie założono równości wariancji			-1,770	134,055	,039	,079	-,175614	,099196	-,371806	,020578
UCZENIE SIĘ JAKO DOŚWIADCZANIE (znaczenia)	Założono równość wariancji	,194	,660	-1,565	260	,059	,119	-,167801	,107252	-,378994	,043391
	Nie założono równości wariancji			-1,630	132,868	,053	,106	-,167801	,102972	-,371478	,035876

Źródło: badanie własne.

## Podsumowanie

Zmienne niezależne dość silnie i istotnie statystycznie różnicują wyniki zgodności ankietowanych ze stwierdzeniami z kwestionariusza we wszystkich zdefiniowanych grupach. W szczególności kobiety w większym stopniu niż mężczyźni oraz pracownicy z krótkim stażem pracy w modelu hybrydowym w większym stopniu niż z długim stażem zgadzają się ze stwierdzeniami w kwestionariuszu. Świadczy to o tym, że hybrydowy model pracy w szczególności w stosunku do tych grup pracowników spełnia funkcję edukacyjną. Ale z drugiej strony utrudnia uczenie się mężczyzn z długim stażem pracy, co w konsekwencji może prowadzić do ich izolacji, ograniczyć gotowość do pracy, spowolnić i rozwój, i karierę zawodową.

Jeśli chodzi o rodzaj modelu hybrydowego, to osoby pracujące w indywidualnym wyborze przeciętnie słabiej zgadzają się z postawionymi stwierdzeniami wśród wszystkich grup stwierdzeń poza grupą 2 (uczenie się jako przynależność) w porównaniu do osób pracujących w innych rodzajach pracy hybrydowej. Najsilniejszą zgodność ze stwierdzeniami natomiast odnotowano wśród osób pracujących w rodzaju podziału na dni. Znaczy to, że podział na dni wprowadza największą zmianę w dotychczasowych nawykach pracowników, co wymaga od nich nauczania się nowej organizacji pracy. W przypadku 4 grupy pytań (uczenie się jako doświadczenie) nie ma jednego dominującego rodzaju pracy hybrydowej, który charakteryzowałby się statystycznie najsilniejszą zgodnością ze stwierdzeniami.

Wyniki projektu zaprezentowane tu i w innych artykułach (por. Rojek 2022a; 2022b), w szczególności zidentyfikowanie swoistych statystycznych zależności między zmiennymi, rzucają nieco światła na edukacyjne aspekty hybrydowego modelu pracy i nową hybrydową naturę praktycznej realizacji idei *lifelong learning*. Sformułowane wnioski mają głównie charakter probabilistyczny oraz – z powodu ilościowego podejścia badawczego – nie obejmują procesualności edukacyjnych doświadczeń dorosłych w hybrydowym modelu pracy. Wydają się jednak być minimalnie wystarczającym rozeznaniem nieformalnych doświadczeń edukacyjnych pracowników dla projektowania kolejnych badań nad edukacyjnymi aspektami hybrydowego modelu pracy.

## Bibliografia

1. Banaszak S. (2018), *Diagnoza: pojęcie, cechy diagnostyczne i zastosowania w badaniach Edukacyjnych*, „Studia Edukacyjne” 2018, nr 47, s. 137–146.
2. Chawrińska I. (2020), *Hybrydy i hybrydyczności z pogranicza literatury i sztuk wizualnych*, Pelplin: Wydawnictwo „Bernardinum” Sp. z o.o.
3. Deloitte (2012), *Kobiety i władza w biznesie. Czy płęć ma znaczenie dla budowania pozycji i wpływu w organizacji?*, Warszawa: Deloitte.
4. Illeris K. (2011), *The Fundamentals of Workplace Learning, Understanding How People Learn in Working Life*, Routledge, New York.
5. Illeris K. (2009a), (ed.), *Contemporary Theories of Learning*, London and New York: Routledge.
6. Illeris K. (2009b), (ed.), *International Perspectives on Competence Development. Developing Skills and Capabilities*, London and New York: Routledge.

8. Illeris K. (2008), *Competence Development – the key to modern education, or just another buzzword?*, „Asia Pacific Educational Review”, 2008, no. 9.
9. Illeris K. (2007), *How We Learn: Learning and non-learning in school and beyond*, London and New York: Routledge.
10. Illeris K. (2006), *Trzy wymiary uczenia się*, przeł. A. Jurgiel i in., Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.
11. Illeris K. (2004), *Adult Education and Adult Learning*, Roskilde: Roskilde University Press.
12. Illeris K. & Associates (2004), *Learning in Working Life*, Roskilde: Learning Lab Denmark, Roskilde University Press.
13. Illeris K. (2003), *Workplace Learning and Learning Theory*, „Journal of Workplace Learning”, 2003, no. 4.
14. Leek J., Rojek M. (2022), *Learning Civic Attitudes through Intergenerational Cooperation with ICT Tools. Promising Practices from Local Communities*. In: E. Gutzwiller-Helfenfinger, H.J. Abs, & K. Göbel (Red.), „The Challenge of Radicalization and Extremism. Integrating Research on Education and Citizenship in the Context of Migration”, no 19, pp 271–290, Brill, [https://doi.org/10.1163/9789004525658\\_012](https://doi.org/10.1163/9789004525658_012).
15. Leek J., Rojek M. (2022), *Functions of digital learning within the international mobility programme – perspectives of university students and staff from Europe*, „Educ Inf Technol” 27, 6105–6123 <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10855-y>
16. Lisowska E. (2009), *Kobiety styl zarządzania*, Gliwice: Helion.
17. Łobocki M. (2010), *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
18. Malewski M. (2010), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej TWP.
19. Malewski M. (1998), *Teorie andragogiczne: metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
20. Niechoda L., (2019), *Płeć a kompetencje menedżerskie w opinii podwładnych*, „Kobieta i Biznes/Women and Business”, 2019, nr 1–4, s. 21–30.
21. Nowak S. (2007), *Metodologia badań społecznych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
22. OECD (1996), *Lifelong learning for all*, Meeting of the Education Committee at Ministerial Level, 16–17 January 1996.
23. Palka S. (2018). *Wiązanie podejść metodologicznych w pedagogice teoretyczno-praktycznej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
24. Rojek M. (2022a), *Ocena trafności kwestionariusza pomiaru właściwości uczenia się dorosłych w hybrydowym modelu pracy*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, nr 3 (118), s. 147–161. DOI:10.34866/4nq2-ye68
25. Rojek, M. (2022b), *Rzetelność kwestionariusza pomiaru właściwości uczenia się dorosłych w hybrydowym modelu pracy*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, nr 4 (119), s. 107–120. DOI:10.34866/z3kk-5m63.
26. Rojek M. (2021), *Coworki, (akademickie) inkubatory przedsiębiorczości i startupy – nowe środowiska pracy i uczenia się dorosłych*. „Rocznik Andragogiczny”, nr 28, 17–41, <https://doi.org/10.12775/RA.2021.002>
27. Rojek M., Leek J. (2019), *Intergenerational Learning in the Virtual World. Case of the European Community-Based Educational Project*, „The New Educational Review”, Vol. 56, Iss. 2.
28. Rozkosz E. (2017), *Teoria Etienne’a Wengera w badaniach usytuowanego uczenia się kompetencji informacyjnych*. Forum Oświatowe, 29(1), pobrano z: <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/538>, dostęp: 11.01.2022.

29. Rubacha K. (2013), *Standardy badań społecznych. Problematyzowanie praktyki edukacyjnej*, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, 16.
30. Smyła J. (2015), *Młoda kobieta na rynku pracy. Szanse i ograniczenia rozwoju*, Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego.
31. Titkow A. (red.) (2003), *Szklany sufit. Bariery i ograniczenia karier kobiet*, Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
32. Wenger E. (2004), *Learning for a Small Planet: A Research Agenda*, pobrano: 14.05.2023, źródło: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.469.4664&rep=rep1&type=pdf>
33. Wenger E. (1998), *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. New York: Cambridge University Press.

**dr Marcin Rojek**

Uniwersytet Łódzki

# Kształcenie ustawiczne i potrzeby edukacyjno-zawodowe dorosłych

Jacek Liwiński

<https://orcid.org/0000-0002-3572-2973>

Maria Kerner

<https://orcid.org/0009-0009-1898-6887>

DOI: 10.34866/ew04-fe70

## Did work-related training protect the employed from unemployment during the COVID-19 pandemic?<sup>1</sup>

Czy szkolenia zawodowe chroniły pracujących przed bezrobociem podczas pandemii COVID-19?

**Słowa kluczowe:** szkolenia, zatrudnienie, model probitowy.

**Streszczenie:** Szybkie tempo postępu technicznego sprawia, że szkolenia zawodowe stają się coraz ważniejszym źródłem kompetencji pracownika. Wydaje się, że ich znaczenie mogło być jeszcze większe w czasie pandemii COVID-19, gdyż mogły one dostarczać pracownikom wiedzę i umiejętności potrzebne do wykonywania pracy w formie hybrydowej lub zdalnej. Z teoretycznego punktu widzenia można więc oczekiwać, że szkolenia zawodowe przyczyniły się w tym okresie do spadku ryzyka utraty pracy. Na podstawie danych jednostkowych z Badania Aktywności Ekonomicznej Ludności (BAEL) dla lat 2018–2020 oszacowaliśmy model probitowy odpływów z zatrudnienia, aby sprawdzić, czy w wyniku szkoleń malało prawdopodobieństwo odpływu osób pracujących do bezrobocia. Wyniki nie potwierdzają jednak występowania takiej zależności ani przed pandemią (2018–2019), ani w jej trakcie (2020).

**Key words:** training, employment, probit model.

**Abstract:** The rapid pace of technological development makes work-related training an increasingly important source of competences for employees. It seems that new competences may have been crucial during the COVID-19 pandemic, as they provided employees with the knowledge and skills needed to work in a hybrid or remote form. Therefore, from a theoretical point of view, one would expect that work-related training contributed to a decrease in the risk of job loss at that time. Using individual data from the Polish Labour Force Survey (LFS) for the years 2018–2020, we estimated a probit model of outflows from employment to see whether participation in work-related training reduced the probability of outflows from employment

<sup>1</sup> This article was written under the project „School of Eagles” co-financed from the European Social Fund under the Operational Programme Knowledge Education Development 2014–2020.

into unemployment. However, the results do not confirm the existence of such a relationship either before (2018–2019) or during (2020) the pandemic.

## Introduction

The rapid pace of technological development and the related changes in the structure of labour demand means that work-related training is a very important source of employee competences, allowing them to acquire and improve knowledge and skills necessary at work. Therefore, it is not surprising that the percentage of working people who participate in training is successively increasing. In 2005, 20.6% of employees of enterprises employing at least 10 persons participated in training organized by the employer, while in 2015 as many as 37.1% of employees participated in this form of further education (Statistics Poland, 2007, 2017). In 2020, due to restrictions caused by the COVID-19 pandemic, this percentage dropped to 28.8% (Statistics Poland, 2022). However, the long-term upward trend was maintained, as evidenced by data from Eurostat based on the Labour Force Survey (LFS). The data shows that the percentage of employed people aged 25–64 who participated in training or formal education in the last four weeks increased in Poland from 4.0% in 2015 to 8.8% in 2022, more than doubling, although it was temporarily at a lower level (4.2%) in 2020.<sup>2</sup> Looking at the scale of lifelong learning in our country in the European context, it should be noted that although it is still less popular in Poland than in other EU countries, in recent years we have been successively reducing the gap between us and the EU27 average in this respect.<sup>3</sup>

The increasing popularity of work-related training may indicate that more and more employers and employees are recognising the benefits of this form of education. From a theoretical perspective, training provides an individual with knowledge and skills that, if found useful, increase work efficiency, which leads to increased employability and earnings in a perfectly competitive labour market (Becker, 1964). In the context of working individuals, it can therefore be expected that their participation in work-related training will lead to a decrease in the risk of job loss. This expectation seems particularly justified with respect to the training conducted during the COVID-19 pandemic. Due to restrictions imposed on employers by the Polish government – first in March and then in November 2020 – the scale of work-related training decreased significantly, but at the same time the training that was provided could have been helpful in adapting working conditions to the restrictions introduced, including the transition to hybrid or remote working. This could have protected some companies from suspending operations and employment reductions.

<sup>2</sup> [https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/TRNG\\_LFS\\_03\\_\\_custom\\_6670636/default/table?lang=en](https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/TRNG_LFS_03__custom_6670636/default/table?lang=en)

<sup>3</sup> In 2015, the fraction of working individuals aged 25–64 who participated in formal training or education in the last 4 weeks in Poland was more than twice lower than the average for the EU-27 countries (4.0% vs. 10.7%), while in 2022 it was lower by only 1/3 (8.8% vs. 12.6%). Source: Eurostat (see footnote 4).

To date, no research has been done for Poland on the impact of work-related training of the employed on the risk of job loss. The only research delivered concerned the question whether training of unemployed people increases their employability. It confirmed the positive effect of work-related training in the Polish labour market (Bieliński et al., 2008; Liwiński, 2015a, 2015b). The employment effects of training delivered to working individuals have also been analysed for other countries using the experimental method. However, the studies revealed that work-related training has no impact on job retention (Schwerdt et al., 2012) or job change (Hidalgo et al., 2014).

The aim of this paper is to show whether the participation of employed people in work-related training during the COVID-19 pandemic in 2020 in Poland reduced the risk of losing their jobs in the following three or twelve months. The analysis was conducted using the difference-in-differences (DID) approach. In particular, we estimated a probit model of outflows from employment using the maximum likelihood (ML) method based on data from the Polish Labour Force Survey (LFS) for the years 2018–2020.

The subsequent sections of the article present the data and the method of analysis followed by a discussion of the results and conclusions.

## **Analysis of the impact of work-related training on the risk of job loss**

### **Data and method of analysis**

To conduct the empirical analysis, individual data from the Polish Labour Force Survey (LFS) for 2018–2020 were used. This survey is conducted by the Statistics Poland in the form of a questionnaire interview on a random sample of the population aged 15 and over, who reside in Poland. The interview provides information on the respondent's participation in various forms of education, his/her economic status and a number of socio-demographic characteristics. In the LFS, the respondent is subject to four observations according to the 2-(2)-2 rule, i.e. he/she is interviewed in two consecutive quarters, and then after a two-quarter break he/she is interviewed again in two consecutive quarters. Thus, it is possible to merge individual data into quarterly, semi-annual and annual panels.

Information on the respondent's participation in work-related training refers to the period of four weeks preceding the interview. Training is defined as a participation in any out-of-school form of education aimed at acquiring or developing work-related knowledge or skills. With regard to the most recent training, the respondent is additionally asked to indicate its purpose, initiator and length. Unfortunately, the above information does not make it possible to ascertain whether the respondent completed the training and when it took place. The earliest it could have ended was four weeks before the interview, but the latest possible completion date is impossible to determine, as in extreme cases the declared length of the training

is more than two years (there is no upper limit). However, short trainings – of up to one week – are by far the majority (70%) in our sample, while those lasting more than two years or with no specified length are only 7.5% in total. On the one hand, it is clear that effects can only be expected for completed training, which is an argument for removing those respondents who participated in long training courses from the sample. On the other hand, the longer the training is the larger effect on productivity we may expect. Taking this into account, our analysis covers all trainings, regardless of their length, which may potentially result in an underestimation of employment effects.

The key challenge in studying the effects of education is to eliminate selection bias. Since individuals with above-average abilities are more likely to participate in work-related training, their privileged position in the labour market – including higher employability – results not only from the training itself, but also from their higher innate abilities. It is difficult to eliminate the resulting selection bias and identify the causal effect of training, as individual abilities that influence labour productivity are difficult to measure, i.e. *de facto* unobservable.

In this analysis, a difference-in-differences (DID) strategy was used to identify the causal effect of participation in training. We examined whether the difference between the increments of the outcome variable in the treatment and control group is statistically significant, while individuals in both groups are the same in terms of other observable characteristics that potentially may affect the outcome variable. In order to analyse short- and medium-term effects, we merged data from consecutive observations of each respondent to create quarterly and yearly panels, i.e. we merged the respondent's observations at the moments  $t_0$  and  $t_1$ , which were 3 or 12 months apart, respectively.

The research sample consisted of individuals aged 18–65 who were working (as employees or self-employed) at time  $t_0$ , and were either working or unemployed at time  $t_1$ .<sup>4</sup> This sample design allowed us to examine whether participation in a training within 4 weeks before  $t_0$  affected the risk of job loss in the period  $t_0 - t_1$ . Since the main goal of the analysis was to compare the effects of training during the COVID-19 pandemic in 2020 with the earlier period (2018–2019), while the first restrictions related to the pandemic were in force from March 12, 2020, we limited our sample to respondents, whose first observation ( $t_0$ ) was in the 2nd, 3rd or 4th quarter in 2018–2020. The quarterly panel included 114,346 individuals, of whom 4,310 (3.8%) participated in a work-related training. The yearly panel consisted of 82,413 individuals, including 3,562 participants (4.3%) of a training.

To identify the impact of work-related training on the probability of job loss in the period  $t_0 - t_1$ , we estimated the following probit model:

---

<sup>4</sup> The respondent's status in the labor market was determined in accordance with the definition used by the Statistics Poland in the Labour Force Survey (see: Statistics Poland, 2022).



$$\Pr(Y_i = 1 | S_i, X_i) = \frac{\exp(S_i \beta_1 + X_i \beta_2)}{1 + \exp(S_i \beta_1 + X_i \beta_2)} = F(S_i \beta_1 + X_i \beta_2) \quad (1)$$

where:  $Y_i$  is a dummy variable representing the change in the labour market status of individual  $i$  in the period  $t_0 - t_1$ , with the value of 1 in the case of job loss and becoming unemployed, and 0 in the case of remaining in employment;  $S_i$  is the key independent variable that represents the participation of respondent  $i$  in work-related training within 4 weeks before  $t_0$ ;  $X_i$  is a vector of control variables including several characteristics of respondent  $i$  at  $t_0$ . The key control variable is participation in a non-work-related training within 4 weeks before  $t_0$ . It is intended to represent the respondent's willingness to learn. In addition, the  $X_i$  vector contains the following variables: gender, age, age squared, marital status, level of education, town size and voivodeship.<sup>5</sup>

Model (1) was estimated using the maximum likelihood (ML) method. The value of coefficient  $\beta_1$  represents the impact of work-related training on the probability of job loss. To enable quantitative interpretation of the results, raw coefficients were transformed into the so-called *marginal effects*. These may be interpreted as the change in the probability of a job loss (in percentage points) associated with a change in the value of a given independent variable by one unit, provided that the values of other independent variables are constant.<sup>6</sup>

## Results

Table 1 presents descriptive statistics of key variables included in model (1) for each quarter in the period 2018–2020. For comparative purposes, the fractions presented in the table were calculated on the basis of both quarterly and yearly panel data. The fraction of training participants among working individuals amounted to approximately 5% in 2018 and it decreased to 4.4% one year later. In the first quarter of 2020, this weak downward trend continued, and then in the second quarter of 2020, when the restrictions related to the first wave of the COVID-19 pandemic were in force, the fraction of individuals who participated in a training dropped sharply to approximately 2%, i.e. by more than a half compared to the second quarter of 2019. This is evidenced by both the quarterly and yearly panel data. Then, in the last two quarters of 2020, the fraction of individuals who participated in training increased, and it seems that this was not stopped even by the second wave of the pandemic, which started in October 2020.

<sup>5</sup> A voivodeship is the highest-level administrative unit of Poland, corresponding to a province in many other countries. There are 16 voivodeships in Poland.

<sup>6</sup> Estimations were performed in Stata/SE 17.0.

**Table 1. Fractions of working individuals who participated in training or lost their job in 2018–2020**

Period		Training participants		Individuals who lost their job	
		Quarterly panel	Yearly panel	Quarterly panel	Yearly panel
		as % of working individuals			
2018	I q.	6.5	5.9	0.54	0.82
	II q.	5.7	5.8	0.46	0.88
	III q.	3.9	3.8	0.38	0.79
	IV q.	4.8	4.9	0.51	0.63
	Total	5.3	5.1	0.46	0.83
2019	I q.	5.1	4.8	0.27	0.67
	II q.	4.6	4.7	0.41	1.16
	III q.	3.3	3.3	0.41	1.33
	IV q.	4.4	4.8	0.45	1.01
	Total	4.4	4.4	0.40	0.92
2020	I q.	3.6	4.6	0.84	1.42
	II q.	2.1	2.2	0.38	1.11
	III q.	2.7	4.4	0.43	0.62
	IV q.	3.4	4.5	0.59	0.60
	Total	3.0	4.0	0.55	1.02

Source: own computations based on LFS, 2018–2020.

The COVID-19 pandemic also increased the risk of job loss, or – more precisely – the fraction of individuals flowing from employment to unemployment. In the period 2018–2019, the risk of job loss within the next 3 months amounted to 0.4–0.5%, on average. The effect of the first wave of the pandemic is clearly visible in the first quarter of 2020, when the risk increased to 0.84% (quarterly panel data), which was more than twice the average of 2019. In the next two quarters of 2020, the risk returned to the level of 2019, and then in the fourth quarter of 2020 it slightly increased (to 0.59%), which may be the effect of the second wave of the pandemic. The fractions based on the yearly panel data present a similar picture. The risk of job loss in the next 12 months increased almost twice between the first and second quarter of 2019 (from 0.67% to 1.16%), which resulted from the reduction of employment in spring 2020. Then the risk remained at the higher level for the next four quarters (1.01–1.42%), after which it returned to the pre-pandemic level.

To sum up, although the risk of a job loss is generally very low, it clearly increased during the pandemic period. At the same time, the restrictions which limited direct contact among employees resulted in a dramatic decrease in the intensity of work-related training during the first wave of the pandemic. Therefore, the question arises whether the training of employees was helpful in adapting working

conditions to the requirements imposed on Polish employers during the pandemic, i.e. changes in work organisation, including the transition from on-site to remote or hybrid work. If the work-based training was helpful, it can be expected that it contributed to reducing the scale of employment reduction.

Table 2 presents the values of the estimator of the impact of training on the probability of job loss that come from estimations of model (1) based on the quarterly and yearly panel data. At first, we estimated the model without control variables to check whether the training itself is correlated with the probability of job loss in 2018–2020 (columns 1–3). It turned out that a statistically significant correlation is visible only in 2020 in the yearly panel (column 3). Its value indicates that individuals participating in work-related training had a 0.6 percentage point lower probability of flowing from employment to unemployment. However, after including control variables in the model, the value of this coefficient decreased and lost statistical significance (column 6). The estimated values of the coefficient based on the quarterly panel data are also insignificant for the years 2018–2020. Thus, we conclude that work-related training, on average, had no impact on the probability of remaining in employment either before (2018–2019) or during the pandemic (2020), both in the 3- and 12-month perspective.

**Table 2. The impact of work-related training on the probability of job loss (marginal effects)**

Specification	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
	2018	2019	2020	2018	2019	2020
	<i>Quarterly panel</i>					
Work-related training	0.001 (0.002)	0.003 (0.002)	-0.001 (0.002)	0.001 (0.002)	0.003 (0.002)	0 (0.002)
Control variables	no			yes		
N	31 596	24 961	25 856	31 343	24 754	25 605
Pseudo R2	0.0008	0.0001	0.0025	0.0577	0.0629	0.047
	<i>Yearly panel</i>					
Work-related training	-0.003 (0.002)	0 (0.003)	-0.006* (0.003)	-0.003 (0.002)	-0.002 (0.003)	-0.004 (0.003)
Control variables	no			yes		
N	35 426	31 649	47 271	35 159	31 391	46 852
Pseudo R2	0.0001	0.0011	0.0001	0.0646	0.0693	0.0604

Notes: \*\*\*/\*\*/\* refer to 0.1%, 1% and 5% significance levels, respectively; standard errors are in parentheses; a set of control variables: non-work-related training, gender, age, age squared, education level, marital status, town size, voivodeship.

Source: own estimations based on LFS, 2018–2020.

The lack of average effect of work-related training does not necessarily mean that no type of training protected employees from job loss during the pandemic. Table 3 presents the estimation results of the full model, i.e. including all control variables, where different types of work-related training were distinguished on the basis of three characteristics of training: its initiator (employee / employer), purpose (acquiring or changing / improving job competences) and the length (less / more than 1 week). The results indicate that, during the COVID-19 pandemic, none of these types of training had an impact on the probability of a job loss, both in the 3- and 12-month perspective. Although the values of coefficients estimated for 2020 are in most cases negative – which was in line with our expectations – they are not statistically significant.

The results of the estimation based on the quarterly panel for 2018 and 2019 are somewhat surprising, as they suggest that the risk of job loss was increased by three types of training courses: the employer-initiated ones, those aimed at acquiring or changing competences, and those lasting less than 1 week. Perhaps it was a consequence of a negative selection of training participants, i.e. employees at risk of being fired may have been trained by employers more often at that time. However, this is only our hypothesis that needs further investigation to be confirmed.

**Table 3. The impact of work-related training on the probability of job loss by selected characteristics of training (marginal effects)**

Characteristics of training	2018	2019	2020	2018	2019	2020
	<i>Quarterly panel</i>			<i>Yearly panel</i>		
<b>I. Initiator:</b>	<b>(1)</b>	<b>(2)</b>	<b>(3)</b>	<b>(4)</b>	<b>(5)</b>	<b>(6)</b>
Employee	0.002 (0.002)	0.002 (0.002)	-0.000 (0.002)	-0.001 (0.004)	0.002 (0.005)	-0.002 (0.005)
Employer	-	0.006* (0.003)	-0.002 (0.003)	-0.004 (0.002)	-0.002 (0.003)	-0.004 (0.003)
<b>II. Aim:</b>	<b>(7)</b>	<b>(8)</b>	<b>(9)</b>	<b>(10)</b>	<b>(11)</b>	<b>(12)</b>
Acquiring or changing job competences	0.012*** (0.003)	0.006* (0.003)	0.000 (0.003)	0.001 (0.004)	0.006 (0.006)	-0.001 (0.005)
Improving job competences	-0.002 (0.002)	0.001 (0.002)	-0.001 (0.002)	-0.004 (0.002)	-0.001 (0.003)	-0.005 (0.003)
<b>III. Length:</b>	<b>(13)</b>	<b>(14)</b>	<b>(15)</b>	<b>(16)</b>	<b>(17)</b>	<b>(18)</b>
Less than 1 week	0.002 (0.002)	0.004* (0.002)	-0.001 (0.002)	-0.002 (0.002)	0.001 (0.004)	-0.004 (0.003)
1 week or more	0.002 (0.003)	-	-0.001 (0.003)	-	0.002 (0.007)	0.001 (0.007)

Notes: \*\*\*/\*\*/\* refer to 0.1%, 1% and 5% significance levels, respectively; standard errors are in parentheses; a set of control variables: non-work-related training, gender, age, age squared, education level, marital status, town size, voivodeship.

Source: own estimations based on LFS, 2018–2020.

## Conclusions

The aim of this paper was to show whether the participation of working individuals in work-related training during the COVID-19 pandemic in 2020 in Poland reduced the risk of job loss within the next three and twelve months. Our identification strategy rested on the difference-in-differences (DID) approach. In particular, we estimated a probit model of outflows from employment using the maximum likelihood (ML) method and the data from the Polish Labour Force Survey (LFS) for the years 2018–2020.

The results of the analysis indicate that work-related training, on average, did not protect working individuals from unemployment in the 3- and 12-month perspective, both before (2018–2019) and during (2020) the pandemic. In addition to the absence of an average effect, a lack of effect was also found for several types of training identified in the analysis, i.e. employer-financed as well as employee-financed training to acquire competences and improve them, lasting less than 1 week and at least 1 week. These results are consistent with those obtained in other studies covering the pre-pandemic period (Hidalgo et al., 2014; Schwerdt et al., 2012).

The lack of employment effectiveness of training may be interpreted in several ways. Firstly, training may actually have no impact on work efficiency. Some types of training – such as health and safety training – may not serve to increase work efficiency by definition, others – such as language courses – may have an impact on productivity, but rather in the longer term, while still others – such as lectures and conferences – may be loosely related to work or provide only theoretical knowledge. Secondly, even if training affects work efficiency, those employees who are not willing to undergo training do not have to be dismissed – instead, they can be transferred to other positions, where continuous training is not required. Thirdly, during the pandemic, government support for employers aimed at protecting jobs (the so-called 'anti-crisis shield') was a factor in reducing the sensitivity of employment to labour productivity. Finally, it is possible that the ICT knowledge and skills needed to adjust to hybrid or remote work were transferred to employees informally (outside of formal training), or employees used digital competences they already possessed, as suggested by Liwiński and Seifert (2022).

Obviously, our analysis has some limitations that may have affected the results. The first is the fact that information about participation in training comes from the respondents themselves. Undoubtedly, it involves some degree of a measurement error, as the respondents may have shared false data. The second possible limitation relates to the difference-in-differences (DID) strategy that was used to identify the causal effect of training participation. This approach allows for the elimination of selection bias, as long as the impact of unobservable characteristics of respondents on the outcome variable is constant over time. If this is not the case, the bias may still be present, although it has been significantly reduced through the use of the

DID strategy. To additionally reduce the size of the bias, an independent variable representing the participation in non-work-related training was included in the model to control for innate personal abilities of individuals and their willingness to learn.

## References

1. Becker G.S. (1964), *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*, National Bureau of Economic Research, New York.
2. Bieliński J., Bober M., Sarzalska M., Zawistowski J. (2008), *Aktywne polityki na elastycznym rynku pracy [Active policies in a flexible labor market]*, [w:] M. Bukowski (red.), *Zatrudnienie w Polsce 2007. Bezpieczeństwo na elastycznym rynku pracy*, Warszawa: Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej.
3. Hidalgo D., Oosterbeek H., Webbink D. (2014), *The impact of training vouchers on low-skilled workers*, "Labour Economics", 31, 117–128. DOI: 10.1016/j.labeco.2014.09.002.
4. Liwiński J. (2015a), *Efektywność zatrudnieniowa szkolenia osób bezrobotnych w Polsce [Employment effectiveness of training for the unemployed people in Poland]*, „Edukacja”, 4(135), 147–165.
5. Liwiński J. (2015b), *Jakie szkolenia ułatwiają bezrobotnym podjęcie pracy? [What training makes it easier for the unemployed to find a job?]*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 3(90), 74–86.
6. Liwiński J., Seifert B. (2022), *Czy kompetencje cyfrowe pomagają zachować pracę w okresie pandemii COVID-19? [Were digital competences necessary to remain employed in the period of COVID-19 pandemic?]*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 3(118), 73–84. DOI: 10.34866/8m4f-2a66.
7. Schwerdt G., Messer D., Woessmann L., Wolter S.C. (2012), *The impact of an adult education voucher program: evidence from a randomized field experiment*, "Journal of Public Economics", 96, 569–583. DOI: 10.1016/j.jpubeco.2012.03.001.
8. Statistics Poland (2007), *Kształcenie zawodowe w przedsiębiorstwach w Polsce w 2005 r. [Vocational training in enterprises in Poland in 2005]*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
9. Statistics Poland (2017), *Charakterystyka ustawicznego szkolenia zawodowego w przedsiębiorstwach w 2015 r. [Characteristics of continuing work-related training in enterprises in 2015]*. Gdańsk: Urząd Statystyczny w Gdańsku.
10. Statistics Poland (2022), *Charakterystyka ustawicznego szkolenia zawodowego w przedsiębiorstwach w 2020 r. [Characteristics of continuing work-related training in enterprises in 2020]*. Warszawa, Gdańsk: Główny Urząd Statystyczny, Urząd Statystyczny w Gdańsku.

### **dr Jacek Liwiński**

University of Warsaw, Faculty of Economic Sciences  
jacek.liwinski@uw.edu.pl

### **Maria Kerner**

University of Warsaw, Faculty of Economic Sciences

# Adaptacja zawodowa nauczycieli edukacji przedszkolnej

Occupational adaptation of kindergarten teachers

**Key words:** occupational adaptation, kindergarten teacher, career start, vocational training.

**Abstract:** The aim of this thesis is to analyse the process of occupational adaptation among kindergarten teachers. The research on occupational adaptation encompassed adaptation to the occupational tasks. Considering a group of 50 aspiring kindergarten teachers, the research was performed using a survey. The results of this research indicate that the process of occupational adaptation among modern kindergarten teachers proceeds successfully. The difficulties signalled by novice teachers are related to the discrepancy between the pedagogical theory acquired during their studies and the professional practice of the teaching profession; the frequent ministerial changes concerning the organisation of pre-school education; and the overload of professional duties.

**Słowa kluczowe:** adaptacja zawodowa, nauczyciel edukacji przedszkolnej, start zawodowy, przygotowanie zawodowe.

**Streszczenie:** Celem artykułu jest próba przeanalizowania sposobu przebiegu procesu adaptacji zawodowej wśród nauczycieli przedszkola. Badania nad obszarami adaptacji zawodowej obejmowały adaptację do zadań zawodowych. Przeprowadzono je w 50-osobowej grupie początkujących nauczycieli przedszkola, wykorzystując kwestionariusz ankiety. Wyniki badań wskazują na pomyślny przebieg procesu adaptacji zawodowej badanych nauczycieli edukacji przedszkolnej. Sygnalizowane przez początkujących nauczycieli trudności wiążą się z rozbieżnością między teorią pedagogiczną zdobytą podczas studiów a praktyką zawodową profesji nauczyciela, częstymi zmianami ministerialnymi, dotyczącymi organizacji wychowania przedszkolnego oraz nadmiarem obowiązków zawodowych.

## Wstęp

Tematyka rozwoju zawodowego stanowi przedmiot dociekań specjalistów różnych dyscyplin naukowych, przede wszystkim psychologii, pedagogiki, socjologii czy filozofii (D. Super, 1972; P.R. Burden, 1990; Z. Wiatrowski, 2006; H. Kwiatkowska, 2008; E. Przygońska, 2010; F. Szlosek, 2014; J. Bielski, 2017). W przypadku profesji nauczyciela ma charakter szczególny, bowiem na stałe wpisuje się w ten zawód, skłaniając badaczy do ciągłego poszukiwania jego istoty.

Swoistym rodzajem rozwoju zawodowego jest rozwój w zawodzie nauczyciela, stanowiącym profesję, w której nie da się określić finalnej postaci kwalifikacji, a rozwój wpisuje się w zawód. Rozwój zawodowy nauczyciela rozumiany jest jako „całościowy proces kształcenia postaw, wartości, umiejętności i wiadomości,

*zainteresowań oraz cech osobowych szczególnie ważnych w pracy pedagogicznej, a ściśle powiązanych z okresami życia człowieka*" (H. Kwiatkowska, 2008, s. 205). Współczesne tendencje (S. Dylak, 2004, s. 564), przemawiają za koncepcją ciągłego stawania się nauczycielem w opozycji do koncepcji jednorazowego przygotowania, a później już tylko doskonalenia. Ponadto złożoność uwarunkowań pracy nauczycielskiej oraz dynamika zmian, zachodzących wokół osoby nauczyciela, czyni to zagadnienie trudnym do jednoznacznego zdefiniowania. Zaznaczyć należy, iż w przypadku zawodu nauczyciela osiągnięcie pewnych etapów rozwoju zawodowego przebiega w sposób skokowy, a niektóre fazy rozwojowe nakładają się na siebie. Zatem stadialność tej profesji może mieć raczej charakter formalny (F. Szlosek, 2014, s. 31–32). Specjaliści pedagogiki pracy zwracają uwagę, jak ważną rolę w procesie rozwoju zawodowego odgrywa jego pierwszy etap. Początkowy okres pracy, który w zawodzie nauczyciela trwa od roku do trzech lat, definiowany jest jako „start zawodowy” i często rzutuje on na przyszłą karierę zawodową młodego nauczyciela (R. Miszczuk, 2007, s. 130–131).

Poznanie sposobu, w jaki przebiega proces adaptacji zawodowej początkujących nauczycieli przedszkola, jest celem niniejszego artykułu. W pierwszej części opisano złożony i wieloczynnikowy proces rozwoju zawodowego nauczyciela, w szczególności jego pierwszy etap – start zawodowy. W drugiej części zaprezentowano wyniki badań nad przebiegiem procesu adaptacji zawodowej pięćdziesięciu początkujących nauczycieli przedszkola.

### **Proces adaptacji zawodowej nauczyciela w świetle literatury pedagogicznej**

Adaptacja zawodowa obejmuje wieloaspektowy proces opanowywania zadań zawodowych i dostosowywania się do sytuacji występujących w procesie pracy. Adaptacji zawodowej podlegają zarówno osoby wstępujące dopiero na rynek pracy (absolwenci), jak i, coraz częściej, pracownicy z różnych względów zmieniający zakres i charakter pracy. Proces adaptacji zawodowej to z jednej strony dostosowanie się pracownika do oczekiwań, norm i wymogów zakładów pracy, z drugiej natomiast – uwzględnienie przez pracodawcę potrzeb i aspiracji osób podejmujących pracę. Jest to zatem relacja zwrotna, w której podmiotami są pracobiorca i pracodawca. Podejmowanie nowych ról społecznych często wiąże się z przewartościowaniami związanymi z treścią pracy, szeroko rozumianym stosunkiem do niej i relacjami międzyludzkimi (S.M. Kwiatkowski, 2003, s. 27).

W adaptacji zawodowej można wyróżnić trzy podstawowe etapy:

1. Przyjmowanie do pracy jako pierwszy kontakt z zakładem pracy, z jego administracją, z bezpośrednim przełożonym – może decydować o zmniejszeniu onieśmielenia, zagubienia, poczucia bezradności i samotności.
2. Wprowadzenie w środowisko pracy to domena opiekunów, instruktorów zawodu. Jest to etap umożliwiający poznanie zadań, zakresu działania i wewnętrznej organizacji zakładu oraz stanowiska pracy i zbioru czynności zawodowych.



3. Wzajemne przystosowanie, następuje dopiero w czasie procesu pracy, w wyniku wzajemnych interakcji między istniejącym środowiskiem pracy a nowym pracownikiem (tamże, s. 27).

Niewątpliwie proces adaptacji zawodowej jest szczególnie ważny dla ludzi młodych, zmieniających rolę ucznia lub studenta na rolę pracownika, oraz dla pracowników z długim stażem, przechodzących z sektora państwowego do prywatnego (tamże, s. 27).

Odnosząc powyższe rozważania do rozwoju zawodowego nauczyciela, można uznać, że adaptacja zawodowa nauczyciela to aktywne i twórcze przekształcanie „zastanej rzeczywistości pedagogicznej i społecznej”, zgodnie z zadaniami szkoły oraz wymaganiami i warunkami otoczenia (M. Goraj, 2011, s. 6). Młody nauczyciel opanowuje zadania zawodowe i sytuacje powstające na stanowisku pracy (W. Goriszowski, 1998, s. 42). Tradycyjne ujęcie teorii pedagogicznej przez „adaptację młodego nauczyciela” wyjaśnia najczęściej:

- a) bądź to podporządkowanie się młodego nauczyciela powinnościom i nakazom wynikającym z roli społecznej, jaką ma spełniać w nowym środowisku, zwłaszcza do osób o podobnym przygotowaniu do zawodu, pełniących już określone role społeczne według istniejącej hierarchii i podziału zadań;
- b) bądź to odpowiednie „wejście” w pozytywną rolę społeczną nauczyciela-wychowawcy i opiekuna danej grupy uczniów-wychowanków o swoistej, specyficznej dla siebie strukturze, obyczajach i kulturze, także podstawowych problemach, potrzebach i zainteresowaniach, kształtujących się sympatiach, sposobach porozumiewania się w kontaktach, które łączą lub dezintegrują grupę;
- c) bądź jako jedno i drugie realizowane łącznie (I. Sitko, 1998, s. 108).

Proces adaptacyjny nowego pracownika – nauczyciela obejmuje trzy obszary:

- adaptację do zadań zawodowych,
- adaptację w zespole nauczycielskim,
- adaptację w środowisku lokalnym (M. Goraj, 2011, s. 6).

W niniejszym opracowaniu skupiono się na pierwszym aspekcie, czyli adaptacji do zadań zawodowych.

Adaptacja do zadań zawodowych to dostosowanie się młodego nauczyciela do wymagań i potrzeb pracy dydaktyczno-wychowawczej. Zwykle obejmuje swym zakresem trudności w tejże pracy. W świetle badań J. Łyska (1998, s. 115–119) nad tym zagadnieniem początkujący nauczyciele definiują kilka grup rodzajów trudności, m.in.: trudności związane ze zbyt dużą liczbą uczniów w klasie; trudne warunki lokalowe szkół; niedogodności wynikające z faktu pracy szkoły na dwie zmiany; braki w wyposażeniu szkół w środki dydaktyczne; częste zmiany programowe; niewłaściwe podejście i brak opieki ze strony dyrektorów szkół, opiekunów i doradców metodycznych; brak organizacji kursów w zakresie doskonalenia pedagogicznego i przedmiotowego; trudności w kontroli i ocenie osiągnięć szkolnych uczniów; ciągłe zwiększanie zakresu obowiązków, a tym samym zmniejszenie czasu

wolnego; inne rodzaje trudności, np.: trudności kadrowe, nieterminowe dostarczenie do szkół podręczników szkolnych, częsta zmiana zarządzeń, brak zainteresowania władz oświatowych zajęciami pozalekcyjnymi i pozaszkolnymi oraz pracą z uczniem zdolnym, brak autentycznej współpracy z rodzicami, naleciałości gwarowe u uczniów (tamże, s. 115–116).

M. Goraj (2011, s. 6–7) zauważa także, iż młodzi nauczyciele często mają wrażenie, że więcej dają od siebie niż otrzymują w zamian. Towarzyszy temu poczucie niższości społecznej, skrępowania przepisami i poddawanie nieustannemu nadzorowi władz. W związku z tym przeżywają zbyt wiele stresu, co może wpływać na zanik potrzeby rozwijania własnej twórczości i inwencji zawodowej, stanowiących sprzeczność wobec uświadomionej przez nauczycieli istoty pracy pedagogicznej. Rozbieżność pomiędzy teorią a praktyką szkolną jest faktem i nie zaniknie, dopóki nauczyciele nie zaczną sami formułować celów swojej działalności, dobierać materiałów nauczania oraz analizować osiągniętych wyników w szerszym gronie zawodowym. Jednak, jak słusznie stwierdza J. Łysek (1998, s. 119), wymaga to również zmian jakościowych w kształceniu pedagogicznym w uczelniach wyższych.

### **Założenia metodologiczne badań własnych**

Zagadnienie niniejszego rozdziału stanowią podstawy metodologiczne badań własnych nad przebiegiem procesu adaptacji zawodowej współczesnych nauczycieli edukacji przedszkolnej. Prowadzone badania empiryczne zaliczono do indywidualnych badań zbiorowości o charakterze teoretyczno-diagnostycznym – zmierzających zarówno do gromadzenia wiedzy teoretycznej (pozwalającej na budowanie uogólnień, generalizacji, praw rozwoju i przemian badanej rzeczywistości), jak i określenia faktycznego stanu rzeczy (poszukując przyczyn, źródeł, okoliczności i uwarunkowań) (T. Pilch i T. Bauman, 2001, s. 36–41).

Przedmiotem badań uczyniono proces adaptacji zawodowej nauczycieli edukacji przedszkolnej. Natomiast cel, który przyświeca prowadzonym badaniom, to analiza czynników związanych z przebiegiem procesu adaptacji zawodowej początkujących nauczycieli przedszkola. Problem badawczy, sformułowany na potrzeby prowadzonych badań, brzmi: W jaki sposób przebiega proces adaptacji zawodowej nauczycieli edukacji przedszkolnej?

W prowadzonych badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego oraz technikę sondażu z zastosowaniem anonimowej ankiety audytoryjnej. Narzędziem badawczym, jakie zastosowano w prowadzonych badaniach, był kwestionariusz ankiety dla początkujących nauczycieli edukacji przedszkolnej skonstruowany tak, aby poznać sposób przebiegu procesu adaptacji zawodowej współczesnych nauczycieli przedszkola.

Badania skierowano do 50 respondentów – studentów niestacjonarnych studiów pedagogicznych na Uniwersytecie Technologiczno-Humanistycznym im. Kazimierza Pułaskiego (obecnie Uniwersytet Radomski im. Kazimierza Pułaskiego)

w Radomiu oraz nauczycieli publicznych przedszkoli powiatu radomskiego, m.in.: Publicznego Przedszkola nr 6, Przedszkola Publicznego z Oddziałami Specjalnymi, czy Zespołu Szkolno-Przedszkolnego w Jastrzębi. W grupie badanych znalazły się same kobiety. Analizą objęto 44 kwestionariusze. Średnia wieku tych osób wynosiła 29 lat. Respondentki ukończyły zarówno studia pierwszego (50%), jak i drugiego stopnia (50%) i znalazły zatrudnienie w państwowości publicznej (61%) oraz prywatnej (39%). Średni staż pracy w zawodzie nauczyciela przedszkola to niewiele ponad dwa lata. Prawie połowa badanych (48%) ukończyła kursy/szkolenia z zakresu pedagogiki. Po studiach podyplomowych jest 45% początkujących nauczycielek przedszkola, a 18% nie posiada jeszcze żadnych dodatkowych kwalifikacji.

### Przebieg procesu adaptacji do zadań zawodowych

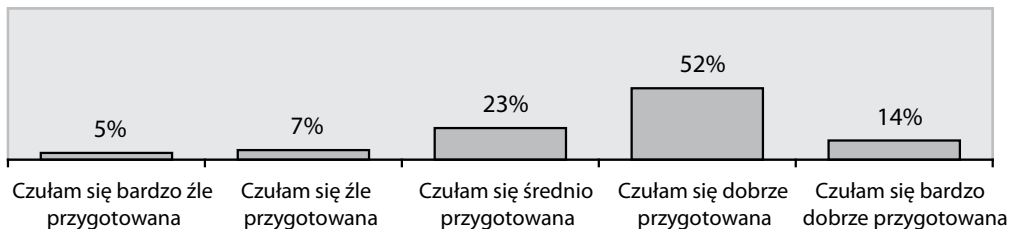
Obszarem niniejszej analizy uczyniono przebieg procesu adaptacji do zadań zawodowych. W celu empirycznego poznania tego zagadnienia skierowano do respondentek szereg pytań dotyczących m.in.: doświadczeń zawodowych, oceny stopnia przygotowania do wykonywania zawodu tuż po zakończeniu studiów, działań na rzecz doskonalenia zawodowego czy oczekiwań respondentów wobec pracy zawodowej. Badane udzielały odpowiedzi na powyższe pytania, wybierając jedną z możliwych, oceniały dane zjawisko w pięciostopniowej skali (gdzie ocena 5 była oceną najwyższą) lub wypowiadały się pisemnie.

W grupie badanych kobiet niemalże połowa (43%) ukończyła studia pedagogiczne z bardzo dobrym wynikiem, blisko 1/4 (23%) z oceną dobry plus, natomiast 1/5 (20%) z oceną dobrą. Ponadto 14% respondentek otrzymała dyplom z wyróżnieniem.

Relatywnie wysokie wyniki na studiach nie przełożyły się jednak wprost na poczucie gotowości do wykonywania zawodu po ich zakończeniu.

Opinie początkujących nauczycielek edukacji przedszkolnej na temat stopnia przygotowania do wykonywania zawodu tuż po zakończeniu studiów, obrazuje wykres 1.

*W jakim stopniu czuła się Pani przygotowana do wykonywania zawodu tuż po zakończeniu studiów?*

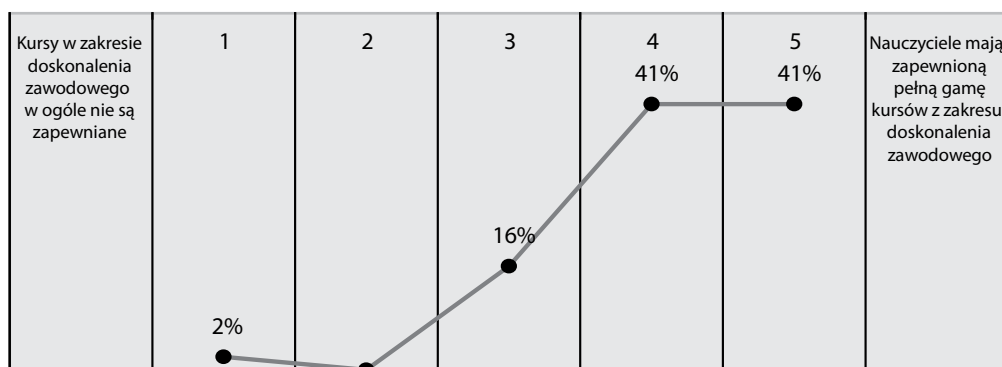


**Wykres 1. Stopień przygotowania nauczycielek edukacji przedszkolnej do wykonywania zawodu**

Źródło: opracowanie własne.

Nieco ponad połowa (52%) młodych nauczycielek oceniła swoją gotowość do wykonywania zawodu jako dobrą. Średnie przygotowanie merytoryczne zadeklarowało 23% badanych, natomiast 14% uznało, że studia bardzo dobrze przygotowały je do podjęcia pracy jako nauczyciela przedszkola. Negatywne opinie na temat poziomu wiedzy i umiejętności, niezbędnych w zawodzie, wyraziło niewiele respondentek (12%),

Mimo krótkiego stażu pracy 2/3 respondentek (75%) z własnej inicjatywy stale podejmuje działania na rzecz doskonalenia zawodowego – biorą udział w konferencjach, kursach czy szkoleniach. Dodatkowo dyrekcja placówek przedszkolnych kieruje swoich pracowników na różne formy doskonalenia zawodowego. Z opinii badanych wynika, że stopień zapewnienia możliwości doskonalenia zawodowego jest na dobrym i bardzo dobrym poziomie, co potwierdza wykres 2.



**Wykres 2. Ocena stopnia zapewnienia przez dyrekcję kursów z zakresu doskonalenia zawodowego**

Źródło: opracowanie własne.

Najczęściej są to szkolenia (59%) i kursy (32%) z zakresu pedagogiki, zarówno płatne, jak i bezpłatne (66%). W przypadku płatnych form dyrekcja w pełni (45%) lub po części (39%) finansuje udział w nich nauczycieli przedszkola.

Oceny wartości wspomnianych form wśród respondentek są różnorodne. Większość badanych kobiet (77%) uznaje szkolenia i kursy za okazję do wspierania swojego rozwoju zawodowego i polepszania warsztatu pracy. Natomiast w opinii kilku nauczycielek przedszkola (11%) kierowanie ich do udziału w działaniach mających na celu podniesienie kwalifikacji jest źródłem poczucia niekompetencji w oczach przełożonych. Dla niewielkiego odsetka badanych (9%) formy proponowane przez dyrekcję są jedynymi zabiegami doskonalenia zawodowego.

Wymóg stałego doskonalenia zawodowego w pracy nauczyciela był nieczęsto elementem zaskoczenia po rozpoczęciu pracy zawodowej. Początkujące nauczycielki stwierdzały m.in.:

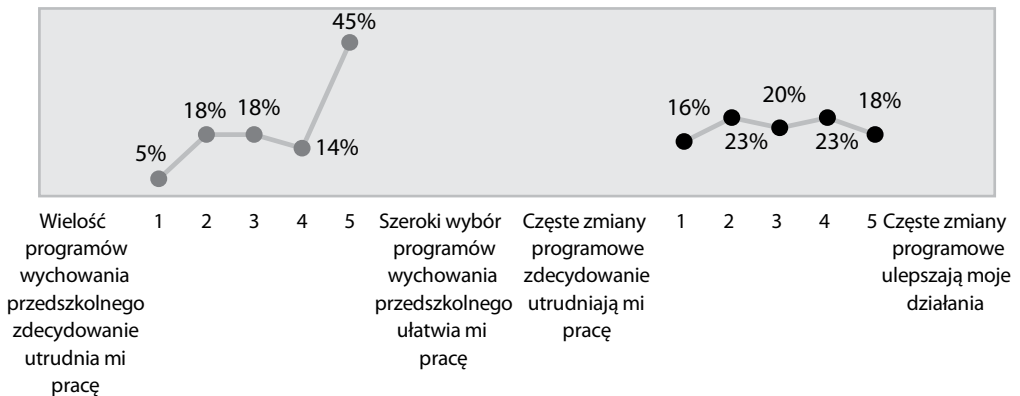
- „Zaskoczyła mnie wielość obowiązków, stałe wymagania wobec nauczycieli, aby się uczyli i doskonalili”;

- „Zdziwiło mnie stałe zwiększanie wymagań wobec nauczyciela i wymóg podnoszenia kwalifikacji tuż po zakończeniu studiów, żeby w ogóle dostać pracę”.

Z kolei część badanych jeszcze przed rozpoczęciem pracy spodziewała się stałego rozwijania swojej kariery. Na pytanie dotyczące oczekiwań wobec pracy zawodowej respondentki udzielały następujące odpowiedzi:

- „Rozwój kariery nauczyciela poprzez wymianę doświadczeń z innymi nauczycielami z doświadczeniem oraz poprzez nieustanne kursy, szkolenia podnoszące moje kwalifikacje”;
- „Możliwość podnoszenia kwalifikacji i rozwoju, dobre warunki pracy oraz wysokie wynagrodzenie”.

Poza przygotowaniem merytorycznym i wspieraniem go poprzez różne formy doskonalenia zawodowego w procesie adaptacji do zadań zawodowych w przypadku profesji nauczyciela przedszkola niezmiernie ważne są akty prawne regulujące funkcjonowanie placówki przedszkolnej. Nauczyciele coraz częściej spotykają się ze zmianami programowymi wychowania przedszkolnego i mają do czynienia ze stale powiększającą się gamą programów pracy wychowawczo-opiekuńczo-dydaktycznej, proponowanej przez wydawnictwa. Ocenę respondentów na temat zmian zachodzących w sposobie organizowania wychowania przedszkolnego przedstawia wykres 3.



**Wykres 3. Ocenę związku między zmianami programowymi i szerokim wyborem programów wychowania przedszkolnego a wykonywaniem pracy zawodowej**

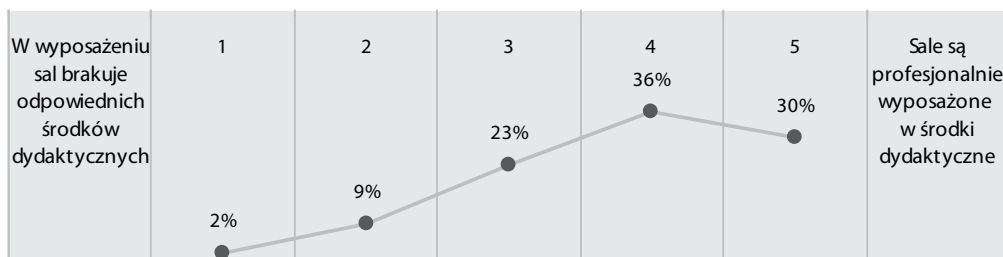
Źródło: opracowanie własne.

W odróżnieniu od zmian programowych wychowania przedszkolnego prawie połowa nauczycielek (45%) uznała, że szeroki wachlarz programów pracy ułatwia im realizację zadań zawodowych. Jednak dla 1/5 z nich doświadczenie to w średnim (18%) lub dużym stopniu (18%) utrudnia pracę.

Z kolei opinie na temat zmian wdrażanych przez Ministerstwo Edukacji i Nauki są różnorodne. Blisko 1/4 badanych ocenia je zarówno jako negatywne (23%),

jak i pozytywne (23%). Częste zmiany programowe są dla 20% respondentek zjawiskiem obojętnym. Podobna część początkujących nauczycielek określiła je za sytuacje zdecydowanie polepszające pracę zawodową (18%), natomiast 16% stwierdziło, że reformy ministerialne zdecydowanie utrudniają im pracę.

Czynnikiem związanym ze sposobem organizacji procesu wychowania przedszkolnego jest także jakość wyposażenia sal w środki dydaktyczne. Stopień, w jakim badane nauczycielki przedszkola mają dostęp do profesjonalnie zaaranżowanych sal dydaktycznych, prezentuje wykres 4.

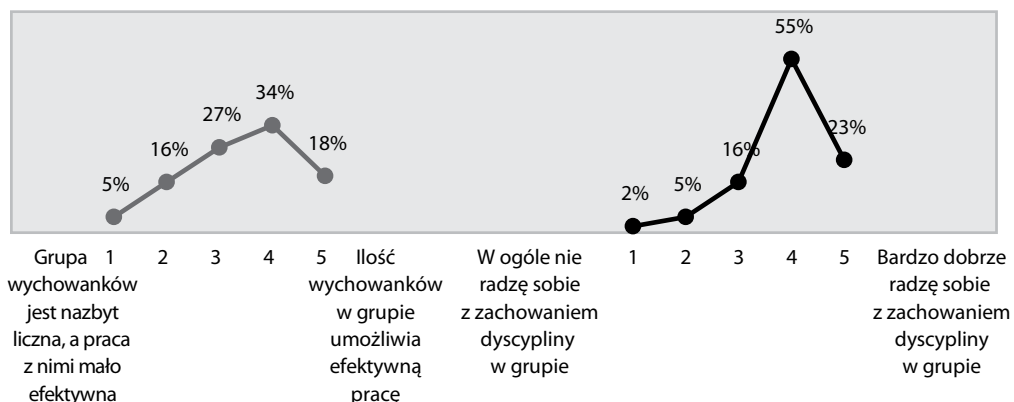


**Wykres 4. Ocena stopnia wyposażenia sal przedszkolnych w środki dydaktyczne**

Źródło: opracowanie własne.

Wyposażenie sal w środki dydaktyczne jest, zdaniem respondentek, na wysokim (36%) i bardzo wysokim poziomie (30%). Średnią ocenę materiałów pomocniczych zadeklarowało 23% respondentek. Negatywne opinie na ten temat miało 11% nauczycielek edukacji przedszkolnej, uznając, że w salach brakuje (9%) bądź zdecydowanie brakuje (2%) odpowiednich pomocy dydaktycznych.

Efektywna organizacja pracy wiąże się z liczbą wychowanków pozostających pod opieką nauczyciela, co przekłada się na możliwość zachowania dyscypliny w grupie dzieci. Odpowiedzi badanych dotyczące tych zagadnień zawiera wykres 5.



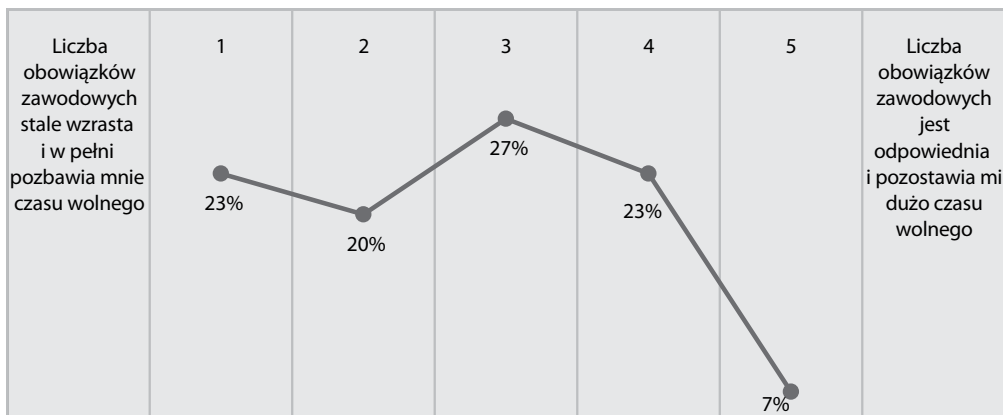
**Wykres 5. Związek między liczebnością grupy wychowanków a zachowaniem dyscypliny w grupie przedszkolnej**

Źródło: opracowanie własne.

W opinii respondentek liczebność grupy w dużym (34%) lub średnim stopniu (27%) umożliwia efektywną pracę dydaktyczno-wychowawczą. W pełni zadowolonych z ilości podopiecznych w grupie przedszkolnej jest 18% badanych, a 21% z nich sądzi, że ma do czynienia ze zbyt licznym oddziałem przedszkolnym i praca z dziećmi jest mało efektywna. Własne możliwości zachowania dyscypliny w grupie przedszkolnej ponad połowa nauczycielek (55%) ocenia jako dobre, 23% z nich bardzo dobrze radzi sobie z panowaniem nad podopiecznymi. Średni poziom tej umiejętności deklaruje 16% badanych, natomiast zaledwie 7% w ogóle nie radzi sobie z zachowaniem dyscypliny w grupie.

Jakość realizacji zadań zawodowych w konkretnym oddziale przedszkolnym ma również związek z obecnością w grupie podopiecznych dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Nauczyciele, mający styczność z wychowankami wymagającymi szczególnych działań wspierających (68% respondentek), oceniają swoje umiejętności pracy na dobrym (40%) poziomie. Ponadto 27% badanych twierdzi, że bardzo dobrze radzi sobie w pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Taki sam odsetek badanych ocenia swoje zdolności na średnim poziomie (27%). Bardzo niski poziom kompetencji i wiele trudności związanych z taką współpracą zadeklarowało 10% respondentek.

Pomyślny przebieg procesu adaptacji do zadań zawodowych wiąże się z optymalną ilością obowiązków, zapewniającą efektywne ich wypełnianie. Opinie badanych na temat liczby wymagań wobec nauczyciela przedszkola obrazuje wykres 6.



**Wykres 6. Ocena ilości obowiązków zawodowych w pracy nauczyciela edukacji przedszkolnej**

Źródło: opracowanie własne.

Prawie 1/3 ankietowanych osób (27%) doświadcza średniej ilości obowiązków zawodowych. Dla 23% z nich liczba obowiązków jest zdecydowanie za duża i w pełni pozbawia respondentki czasu wolnego. Młode nauczycielki przedszkola uznają, że są obarczane dużą ilością zadań zawodowych (20%). Odpowiednią ilość obowiązków i tym samym dużo czasu wolnego deklaruje zaledwie 7% badanych.

Negatywne oceny na temat ilości powinności wobec nauczyciela przedszkola znajdują swoje odzwierciedlenie w wypowiedziach respondentek dotyczących sytuacji, jakie zaskoczyły je po rozpoczęciu pracy zawodowej:

- „Oczekiwałam, że będę pracować 5 godzin dziennie. Zaskoczyło mnie dużo dokumentów do wypełniania. Praca w domu przez kolejne 5 godzin”;
- „Zaskoczeniem były duże oczekiwania wobec nauczyciela, część pracy zabierana do domu”.

Zaangażowanie w pracę zawodową przejawia się nie tylko w wypełnianiu przez nauczyciela zleczanych mu zadań, ale także, szczególnie w początkowym etapie pracy, w analizowaniu własnych poczynań w przestrzeni przedszkolnej. Młode nauczycielki niemalże codziennie (39%) analizują swoją pracę. Każdego dnia refleksja nad podjętymi działaniami towarzyszy 36% badanych. Rzadszej analizie pracy poddaje się 20% początkujących nauczycielek. Brak potrzeby systematycznego wglądu we własne czynności zawodowe wskazuje 4% badanych.

## Zakończenie

W świetle niniejszego opracowania proces adaptacji zawodowej kreśli się jako zjawisko wielowymiarowe i uwarunkowane różnymi czynnikami, które w mniejszym lub większym stopniu różnicują sposób jego przebiegu.

Pomyślny przebieg procesu adaptacji do zadań zawodowych wiąże się ze stałym rozwijaniem, przez początkujących nauczycieli warsztatu pracy poprzez różne formy doskonalenia zawodowego, nierzadko zapewniane przez dyrekcję placówek. Efektywność w tym zakresie umożliwia także właściwe zaplecze dydaktyczne oraz bogata oferta programów pracy wychowania przedszkolnego.

Sygnalizowane trudności, rzutujące na sposób realizacji powinności zawodowych przez nauczycieli, to przede wszystkim nadmiar obowiązków zawodowych – głównie skupiających się na prowadzeniu dokumentacji – przekraczających tygodniowy wymiar godzin pracy i pozbawiających młodych pracowników czasu wolnego. Także częste zmiany ministerialne, związane z organizowaniem wychowania przedszkolnego, nierzadko stanowią czynnik utrudniający początkującym nauczycielom wykonywanie działań zawodowych. Na szczególną uwagę w aspekcie adaptacji do zadań zawodowych, zasługuje duża rozbieżność między teorią pedagogiczną a praktyką zawodową, przekładająca się na niższy stopień gotowości zawodowej, niejednokrotnie przy wysokich wynikach ukończenia studiów.

Wykorzystując wyniki przeprowadzonych badań sformułowano następujące postulaty dla praktyki pedagogicznej:

- prowadzenie zajęć na uczelniach wyższych przez nauczycieli z doświadczeniem w pracy nauczyciela przedszkola – przybliży to studentom realia wykonywania zawodu nauczyciela przedszkola;
- dbanie o jakość praktyk pedagogicznych ze strony uczelni wyższych – umożliwi to właściwe wdrożenie przyszłych pracowników w środowisko zawodowe;



- organizowanie szkoleń dla dyrektorów placówek przedszkolnych – sygnalizujących potrzeby młodego pracownika na rynku pracy;
- przeprowadzanie egzaminów na studia pedagogiczne sprawdzających stopień predyspozycji do wykonywania zawodu – podniesie to nie tylko rangę studiów wyższych na kierunkach przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela, ale też prestiż zawodu nauczyciela oraz jakość kadry pedagogicznej.

## BIBLIOGRAFIA

1. Bielski J. (2017), *Nauczyciel doskonały: kształtowanie się nauczycielskiego zawodu, warunki, kryteria i mierniki efektywności pracy nauczyciela*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
2. Dylak S. (2004), *Nauczyciel – kompetencje i kształcenie zawodowe*, [w:] E. Różycka (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
3. Goraj M. (2011), *Adaptacja zawodowa młodego nauczyciela*, „Wszystko dla Szkoły”, nr 11, s. 6–7.
4. Goriszowski W. (1998), *Praca dyrektora szkoły w okresie adaptacji zawodowej początkującego nauczyciela*, [w:] T. Wróblewska, *Adaptacja młodego nauczyciela w zawodzie. Materiały z konferencji naukowej zorganizowanej przez Mazowiecką Wyższą Szkołę Humanistyczno-Pedagogiczną w Łowiczu*, Mazowiecka Wyższa Szkoła Humanistyczno-Pedagogiczna, Łowicz.
5. Kwiatkowska H. (2008), *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
6. Kwiatkowski S.M. (2003), *Adaptacja zawodowa*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
7. Łysek J. (1998), *Trudności w adaptacji zawodowej nauczycieli*, [w:] T. Wróblewska, *Adaptacja młodego nauczyciela w zawodzie. Materiały z konferencji naukowej zorganizowanej przez Mazowiecką Wyższą Szkołę Humanistyczno-Pedagogiczną w Łowiczu*, Mazowiecka Wyższa Szkoła Humanistyczno-Pedagogiczna, Łowicz.
8. Miszczuk R. (2007), *Start zawodowy początkujących nauczycieli – analiza badań własnych*, [w:] E. Sałata i S. Ośko (red.), *Współczesne problemy pedeutologii i edukacji*, ITE – PIB, Radom.
9. Pilch T. i Bauman T. (2001), *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
10. Przygońska E. (2010), *Etapy rozwoju zawodowego nauczyciela*, [w:] E. Przygońska (red.), *Nauczyciel. Rozwój zawodowy i kompetencje*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
11. Sitko I. (1998), *Edukacyjne warunki twórczej adaptacji młodego nauczyciela*, [w:] T. Wróblewska, *Adaptacja młodego nauczyciela w zawodzie. Materiały z konferencji naukowej zorganizowanej przez Mazowiecką Wyższą Szkołę Humanistyczno-Pedagogiczną w Łowiczu*, Mazowiecka Wyższa Szkoła Humanistyczno-Pedagogiczna, Łowicz.
12. Szlosek F. (2014), *Rozwój zawodowy nauczyciela*, „Polityka Społeczna” nr 3, s. 30–33.
13. Wiatrowski Z. (2006), *Rozwój zawodowy*, [w:] E. Różycka (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.

**Magda Bandera-Frydrych**

Uniwersytet Radomski im. Kazimierza Pułaskiego



# Studenci o zdrowiu i aktywności fizycznej

Students about health and physical activity

**Key words:** health, health attitudes, healthy behaviours, physical activity, students.

**Abstract:** The article presents the results of a diagnostic survey conducted among students of pedagogy, the aim of which was to find out the respondents' opinions on health and physical activity undertaken in comparison with a number of restrictions introduced in connection with the coronavirus pandemic. The study presents the definitions of health proposed by the respondents, primarily as the physical and mental well-being of the body and the absence of disease. Among the activities significant for health, the following were listed: regular physical activity, rational diet and preventive medical tests. A significant group of survey participants indicated physical activity, such as: cycling, exercising at home and at the gym, running and walking.

**Słowa kluczowe:** zdrowie, postawy zdrowotne, zachowania zdrowotne, aktywność fizyczna, studenci.

**Streszczenie:** W artykule przedstawiono wyniki sondażu diagnostycznego przeprowadzonego wśród studentów pedagogiki, którego celem było poznanie opinii respondentów na temat zdrowia oraz podejmowanej aktywności fizycznej w zestawieniu z szeregiem ograniczeń wprowadzonych w związku z pandemią koronawirusa. W opracowaniu przedstawiono zaproponowane przez badanych definicje zdrowia, przede wszystkim jako dobrostanu fizycznego i psychicznego organizmu oraz braku choroby. Wśród czynności znaczących dla zdrowia wymieniano: systematyczną aktywność fizyczną, racjonalną dietę i badania profilaktyczne. Znaczna grupa uczestników sondażu wskazała na podejmowanie aktywności fizycznej typu: jazda na rowerze, ćwiczenia w domu i siłowni, bieganie i spacer.

## Wprowadzenie w problematykę zdrowia

Określenie, czym jest zdrowie, nie zawsze jest łatwe. Pojęcie to, choć powszechnie używane, to jednak nie jest jednakowo rozumiane przez wszystkich, zaś mnogość sposobów jego definiowania wskazuje na złożoność zjawiska, które opisuje<sup>1</sup>. Wielość ujęć wynika także z tego, że jest to pojęcie interdyscyplinarne<sup>2</sup>. Kategoria ta prezentowana jest różnie na gruncie naukowym czy profesjonalnym oraz potocznego myślenia. Choć jak zauważa Anna Gaweł zdrowie zarówno w świadomości potocznej, jak i w obrębie różnorodnych dyscyplin naukowych jest traktowane jako

<sup>1</sup> K. Walentyłowicz-Motyl, *Wielowymiarowe modele zdrowia*, „Hygeia. Public Health” 2017, nr 52(1), s. 2.

<sup>2</sup> E. Syrek, *Zdrowie i wychowanie a jakość życia. Perspektywy i humanistyczne orientacje poznawcze*, Wyd. UŚ, Katowice 2008, s. 38.

szczególne i pożądane przez człowieka dobro, którego niedostatek oddziałuje na (dez)organizację jego życia<sup>3</sup>. Krzysztof Puchalski wyodrębnił sześć grup kryteriów zdrowia funkcjonujących w świadomości potocznej, są to: brak poczucia dyskomfortu (dobre samopoczucie, brak choroby), kryterium medyczne (parametry zdrowotne w normie), kryterium równowagi (zrównoważenie i zdolność radzenia sobie z przeciwnościami losu), kryterium witalistyczne (siła i energia życiowa), kryterium funkcjonalistyczne (sprawne wywiązywanie się z obowiązków) oraz kryterium funkcjonalistyczne zmodyfikowane (tzw. *productive life*)<sup>4</sup>. Zdrowie może być określane zarówno obiektywnie, jak i subiektywnie – jako pojęcie, świadomość zdrowia i poczucie zdrowia<sup>5</sup>. Co ważne, subiektywna ocena zdrowia nie musi pokrywać się z diagnozą medyczną, natomiast obiektywne ujęcie zdrowia pociąga za sobą szereg konsekwencji na gruncie społecznym, prawnym i ekonomicznym<sup>6</sup>.

Na gruncie medycyny oraz nauk społecznych w zakresie opisu zdrowia wyróżnia się modele: patogenetyczny i salutogenetyczny. Ten pierwszy odnosi się do identyfikowania przyczyn choroby, będącej stanem przeciwstawnym zdrowiu. Natomiast ten drugi zmierza do wykrywania czynników sprzyjających zachowaniu zdrowia oraz jego ochrony i poprawy w sytuacji ryzyka zdrowotnego<sup>7</sup>. W przypadku określenia zdrowia jako braku choroby i dolegliwości mamy do czynienia z redukcjonistyczną definicją negatywną, która nie obejmuje pełnego zakresu zdrowia. W tym przypadku człowiek uznawany jest za zdrowego na podstawie wykluczenia w jego organizmie wszelkich zjawisk chorobowych<sup>8</sup>. W przypadku pozytywnego ujęcia zdrowia określa się je w kategoriach dobrego samopoczucia, zadowolenia z siebie, czemu towarzyszy uczucie szczęścia<sup>9</sup>. W obrębie paradygmatu salutogenetycznego Aaron Antonovsky określa zdrowie w sposób dynamiczny jako proces, swego rodzaju przemieszczanie się na kontinuum pomiędzy biegunem zdrowia a choroby<sup>10</sup>.

W literaturze przedmiotu odnaleźć można jeszcze ujęcie, które dotyczy społeczno-ekologicznego modelu zdrowia. Wyróżnia się tu trzy grupy czynników determinujących zdrowie: biologiczne, środowiskowe oraz styl życia. Szczególnie mocno zaakcentowana zostaje odpowiedzialność człowieka za zdrowie, która znajduje swoje odzwierciedlenie w jego zachowaniach zdrowotnych (stylu życia)<sup>11</sup>.

<sup>3</sup> A. Gawęł, *Pedagogzy wobec wartości zdrowia*, Wyd. UJ, Kraków 2003, s. 14.

<sup>4</sup> K. Puchalski, *Kryteria zdrowia w świadomości społecznej*, „Promocja zdrowia. Nauki Społeczne i Medycyna” 1996, nr 1–2, s. 58.

<sup>5</sup> H. Sęk, *Jakość życia a zdrowie*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 1993, nr 2, s. 110 i 113, <https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/16032/1/011%20HELENA%20S%20c4%98K.pdf> (24.02.2023)

<sup>6</sup> E. Syrek, *Zdrowie i wychowanie a jakość życia. Perspektywy i humanistyczne orientacje poznawcze*, Wyd. UŚ, Katowice 2008, s. 39.

<sup>7</sup> A. Gawęł, *Pedagogzy wobec wartości zdrowia*, Wyd. UJ, Kraków 2003, s. 11.

<sup>8</sup> Tamże, s. 14.

<sup>9</sup> S. Kostańczak, *Zdrowie jako wartość ogólnospołeczna*, „Studia Ecologiae et Bioethicae UKSW” 2012, nr 10(3), s. 27.

<sup>10</sup> A. Gawęł, *Pedagogzy wobec wartości zdrowia*, dz. cyt., s. 11.

<sup>11</sup> T. Maszczak, *Zdrowie jako wartość uniwersalna*, „Roczniki Naukowe AWF w Poznaniu” 2005, z. 54, s. 74.

Zdrowie rozważane jest też na gruncie aksjologicznym. Ujęcie go jako wartości eksponuje rozłączność kategorii zdrowia i choroby. Zdrowie jest cenne, pożądane, jest pozytywną wartością ostateczną, do której człowiek dąży. Służą mu „pewne wartości instrumentalne, takie jak: opanowanie, odpowiedzialność, życzliwość, konsekwencja w działaniu, niezależność, umiejętność bycia sobą i obrony swoich przekonań, optymizm życiowy, aktywny udział w kreowaniu rzeczywistości czy umiejętność radzenia sobie ze stresem”<sup>12</sup>. W wielu przypadkach jest ono też niezbędnym warunkiem realizacji innych wyznawanych przez jednostkę wartości.

Zgodnie z określeniem zaproponowanym przez Światową Organizację Zdrowia, zdrowie to: „stan pełnego dobrostanu psychicznego, fizycznego i społecznego, a nie tylko brak choroby i niedomagania”<sup>13</sup>. Dobrostan fizyczny i psychiczny są tu mierzone zarówno wskaźnikami obiektywnymi, jak i subiektywnie odczuwanym samopoczuciem człowieka oraz zadowoleniem z siebie. Natomiast dobrostan społeczny opisuje uczestnictwo jednostki w życiu społecznym poprzez interakcje, umiejętność radzenia sobie z przeciwnościami oraz przystosowanie środowiskowe<sup>14</sup>.

Podsumowując, zdrowie rozumiane bywa jako: brak objawów choroby i cierpienia<sup>15</sup>; dobrostan biopsychospołeczny<sup>16</sup>; potencjał i właściwości człowieka oraz kontekst jego życia albo proces<sup>17</sup> czy wartość<sup>18</sup>. Co ważne, te ujęcia zdrowia uzupełniają się.

Należy też zaznaczyć, że zdrowie stanowi dobro osobiste podlegające ochronie na mocy przepisów prawa<sup>19</sup>.

W obrębie zdrowia wyróżnić można aspekty: biologiczny, psychiczny, społeczny i duchowy. Każdy z tych wymiarów zawarty jest w modelach wielowymiarowych, integrujących te zakresy ludzkiego istnienia. Człowiek może funkcjonować na różnych poziomach w obrębie każdego z tych wymiarów, a pomiędzy nimi dochodzi do zależności i wzajemnego oddziaływania<sup>20</sup>. „Ujęcie biologiczne/fizyczne zwraca uwagę na prawidłowe funkcjonowanie organizmu w obrębie komórek, tkanek, narządów oraz układów, a także funkcjonalną sprawność jednostki, czyli możliwość realizowania przez nią tzw. czynności życia codziennego”<sup>21</sup>. W obrębie zdrowia

<sup>12</sup> A. Gawęł, *Pedagogzy wobec wartości zdrowia*, dz. cyt., s. 110.

<sup>13</sup> Tamże, s. 15.

<sup>14</sup> Tamże, s. 15.

<sup>15</sup> Tamże, s. 12.

<sup>16</sup> Tamże, s. 15.

<sup>17</sup> I. Heszen-Niejodek, *Psychologia zdrowia jako dziedzina badań i zastosowań praktycznych*, [w:] H. Sęk, I. Heszen-Niejodek (red.), *Psychologia zdrowia*, PWN, Warszawa 1997, s. 28.

<sup>18</sup> A. Gawęł, *Pedagogzy wobec wartości zdrowia*, dz. cyt., s. 15, 42 i nast.

<sup>19</sup> Konstytucja RP z dnia 2 kwietnia 1997 roku, Dz.U. 1997, nr 78, poz. 483, art. 68; Ustawa z dnia 23 kwietnia 1964 roku – Kodeks cywilny, Dz.U. 1964, nr 16, poz. 93, art. 23 i 24; Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 roku – Kodeks pracy, Dz.U. 1974, nr 24, poz. 141, m.in. art. 201, 207 i nast.;

<sup>20</sup> K. Walentynowicz-Motyl, *Wielowymiarowe modele zdrowia*, dz. cyt., s. 2–4; T. Maszczak, *Zdrowie jako wartość uniwersalna*, „Roczniki Naukowe AWF w Poznaniu” 2005, z. 54, s. 74; E. Syrek, *Zdrowie i wychowanie a jakość życia. Perspektywy i humanistyczne orientacje poznawcze*, Wyd. UŚ, Katowice 2008, s. 38.

<sup>21</sup> K. Walentynowicz-Motyl, *Wielowymiarowe modele zdrowia*, dz. cyt., s. 3–4.

psychicznego zwraca się uwagę na przejaw intelektualny i emocjonalny. W pierwszym przypadku o zdrowiu świadczą np. zdolność myślenia czy uczenia się z doświadczeń. W przypadku emocjonalnego funkcjonowania jednostki istotne dla jej zdrowia są m.in. rozpoznawanie emocji, zdolność do ich ekspresji oraz radzenia sobie z nimi. Z kolei zdrowie społeczne rozumiane jest jako wywiązywanie się z ról społecznych i związany z tym poziom satysfakcji osobistej człowieka. Wymiar duchowy zdrowia oparty jest na posiadaniu przez jednostkę poczucia sensu i celu życia. Należy jeszcze zwrócić uwagę na wymiar zawodowy i środowiskowy. Pierwszy z nich wiąże się z poczuciem satysfakcji z wykonywanej pracy i spełnieniem poprzez pracę. Z kolei w wymiarze środowiskowym bierze się pod uwagę cechy otoczenia fizycznego jednostki i jej współdziałanie z tym środowiskiem zewnętrznym<sup>22</sup>.

Na stan zdrowia człowieka oraz jego możliwości w zakresie działań prozdrowotnych oddziałuje wiele czynników. Goran Dahlgren i Margaret Whitehead w ramach społeczno-ekologicznej teorii zdrowia czynniki wpływające na zdrowie opisali w obrębie kilku warstw. Wymienione tu zostały: warunki społeczno-ekonomiczne (w tym status społeczny, stabilność ekonomiczna), wpływy społeczne (wspólnotowość i wsparcie społeczne) i kulturowe (także edukacja i jej jakość, która zwiększa możliwość kierowania swoim życiem i kontrolowania zdrowia); środowisko fizyczne (stan czystości powietrza i gleby, dostęp do wody, miejsce zamieszkania, miejsce pracy oraz nasilenie ruchu drogowego); zatrudnienie i warunki pracy; styl życia, który może promować zachowania zdrowotne oraz cechy biologiczne jednostki (płeć, wiek i dziedziczenie) i prawidłowy rozwój w dzieciństwie (ma to duże znaczenie dla zdrowia i samopoczucia w dalszych latach życia). Poza tym rozmaite udogodnienia typu: dostęp do świadczeń i usług służby zdrowia oraz ich jakość<sup>23</sup>.

Spośród pól zdrowotnych wyróżnionych przez Marca Lalonde`a<sup>24</sup> największe znaczenie przypisuje się stylowi życia, które szacuje się na poziomie 50–60%; następnie środowisku fizycznemu i społecznemu życia i pracy człowieka (ponad 20%), czynnikom genetycznym – około 20% oraz opiece medycznej (w zależności od jej dostępności i jakości oraz akceptacji przez pacjenta – 10–15%)<sup>25</sup>. Styl życia to całokształt powiązanych ze sobą zachowań, zwyczajów i nawyków, które mogą oddziaływać na poziom ryzyka przedwczesnego rozwoju określonych chorób, a wyznaczone są przez czynniki społeczno-kulturowe i cechy indywidualne. Wobec tego styl życia budują możliwości, uwarunkowania i wybory dokonane przez jednostkę. Tworzy

<sup>22</sup> Tamże, s. 4.

<sup>23</sup> G. Dahlgren, M. Whitehead, *Policies and strategies to promote social equity in health*, Institute for Futures Studies, Stockholm, Sweden 1991, <https://core.ac.uk/download/pdf/6472456.pdf> (2.3.2023); G. Dahlgren, M. Whitehead, 1991, *Social Model of Health*, [https://www.nwci.ie/download/pdf/determinants\\_health\\_diagram.pdf](https://www.nwci.ie/download/pdf/determinants_health_diagram.pdf) (21.02.2023).

<sup>24</sup> M.J. Wysocki, M. Miller, *Paradygmat Lalonde`a, Światowa Organizacja Zdrowia i Nowe Zdrowie Publiczne*, „Przegląd Epidemiologiczny” 2003, nr 57, s. 506.

<sup>25</sup> M. Woźniak, I. Brukwicka, Z. Kopański, R. Kollar, M. Kollarova, B. Bajger, *Zdrowie jednostki i zbiorowości*, „Journal of Clinical Healthcare” 2015, nr 4, s. 2; M. Sygit, *Zdrowie publiczne*, Wolters Kluwer, Warszawa 2017, s. 28–29.

się on w oparciu o oddziaływania wychowawcze i socjalizacyjne. Co ważne, prezentowany przez jednostkę styl życia może wzmacniać jej potencjał zdrowotny bądź prowadzić do jego osłabienia, dlatego można mówić o jego prozdrowotnym, albo antyzdrowotnym charakterze<sup>26</sup>.

## Postawy i zachowania prozdrowotne

Postawy zdrowotne tak jak wszystkie inne postawy zbudowane są z trzech komponentów, tj. poznawczego, emocjonalnego i tendencji do działań (oraz działań), w których wyraża się określony stosunek wobec zdrowia<sup>27</sup>. Proces ich kształtowania się jest złożony i długotrwały. Rozpoczyna się już w dzieciństwie i trwa przez całe życie, cechuje się nie tylko wytwarzaniem i utrwalaniem określonego rodzaju ustosunkowania, ale również pewnymi zmianami. Pierwszym środowiskiem, w którym wpajane są człowiekowi wartości i dochodzi do wytworzenia się nawyków zdrowotnych, jest rodzina, później zaś szkoła i inne instytucje edukacyjne, ale także rówieśnicy czy środki masowego przekazu<sup>28</sup>. „Dojrzała postawa prozdrowotna składa się z: racjonalnego, emocjonalnie zrównoważonego stosunku do choroby, inwalidztwa i śmierci, poczucia odpowiedzialności za swoje zdrowie i współodpowiedzialności za zdrowie publiczne, gotowości i umiejętności spieszenia z pomocą innym”<sup>29</sup>.

Ludzie prezentują bardzo zróżnicowane postawy wobec zdrowia. Zofia Kubińska, Anna Pańczuk i Anna Ławnik dokonały przeglądu klasyfikacji postaw zdrowotnych i na tej podstawie zaprezentowały: postawę bierną (brak jakichkolwiek działań prozdrowotnych), roszczeniową (przerzucanie odpowiedzialności za własne zdrowie na państwo i jego instytucje), wyuczony bezradności (niechęć i niezdolność do samodzielnej dbałości o zdrowie), a także przeciwstawny im *healthism* (przesadna koncentracja i dbałość o zdrowie, związana z kultem ciała, zabiegami medycyny estetycznej, dietami odchudzającymi i restrykcyjnymi ćwiczeniami)<sup>30</sup>.

Czesław Lewicki wyodrębnił siedem grup pozytywnych postaw zdrowotnych, które powinny być kształtowane w ramach edukacji zdrowotnej. Znalazły się wśród nich:

- Ideowe postawy zdrowotne: humanizmu, egalitaryzmu i demokratyzmu, racjonalizmu;
- Społeczne postawy zdrowotne: społecznej użyteczności i gospodarności;
- Interpersonalne postawy zdrowotne: poszanowania życia i zdrowia człowieka, tolerancji, opiekuńczości, współodczuwania;
- Intrapersonalne postawy zdrowotne: godności osobistej, samokontroli, perfekcjonizmu i optymizmu zdrowotno-sprawnościowego;

<sup>26</sup> A. Gawęł, *Pedagogzy wobec wartości zdrowia*, dz. cyt., s. 23.

<sup>27</sup> S. Mika, *Psychologia społeczna*, Warszawa 1987, s. 116.

<sup>28</sup> A. Gawęł, *Pedagogzy wobec wartości zdrowia*, dz. cyt., s. 36; P.M. Kaczor-Szkodny, W. Szkodny, *Wybrane elementy wpływające na powstawanie i kształtowanie postaw i zachowań zdrowotnych*, „Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu” 2021, T. 27, nr 1, s. 46–47.

<sup>29</sup> M. Demel, *Pedagogika zdrowia*, Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1980, s. 121.

<sup>30</sup> Z. Kubińska, A. Pańczuk, A. Ławnik, *Postawy wobec zdrowia jako jeden z przejawów kompetencji zdrowotnych*, „Rozprawy Społeczne” 2016, t. 10, nr 4, s. 75–76.

- Kulturowe postawy zdrowotne: szacunku wobec wytworów oraz dzieł kultury zdrowotnej i dążenie do kontaktu z kulturą zdrowotną;
- Intelektualne postawy zdrowotne: poznawczej dociekliwości zdrowotnej, racjonalizmu i krytycyzmu zdrowotnego;
- Postawy zdrowotne wynikające z kontaktu człowieka z przyrodą: szacunek wobec przyrody jako źródła zdrowia oraz dążność do kontaktów i sensownego korzystania z przyrody<sup>31</sup>.

Zachowania zdrowotne są przejawem postaw wobec zdrowia oraz choroby i należy je rozumieć jako: wszelkie nawyki, zwyczaje i czynności stanowiące czynniki utrwalające i polepszające zdrowie człowieka oraz jego reakcje na zdrowie innych<sup>32</sup>. Źródłem takich zachowań są najczęściej postawy i wartości nabyte w rodzinie oraz najbliższym środowisku społecznym. Są one związane ze zdrowiem fizycznym, psychospołecznym, prewencją zdrowotną i unikaniem zachowań ryzykownych, szkodliwych. Wśród zachowań prozdrowotnych wymienia się najczęściej: unikanie stresu i niepowodowanie go, aktywność ruchową, racjonalne odżywianie, unikanie używek (alkoholu, tytoniu, substancji psychoaktywnych)<sup>33</sup>, dbanie o ciało i jego higienę, przestrzeganie zasad bezpieczeństwa w życiu codziennym i ruchu drogowym, unikanie ryzykownych zachowań seksualnych<sup>34</sup>.

### Postawy i zachowania zdrowotne w świetle wyników niektórych badań

W Europie od ponad 30 lat (co 4 lata) realizowane są badania ankietowe HBSC (Health Behaviour in School-aged Children – A WHO Collaborative Cross-national Study), które ukierunkowane są na śledzenie zmian w zakresie zdrowia i zachowań zdrowotnych młodzieży szkolnej (11–15 lat), uczestniczy w nich także Polska<sup>35</sup>. Wyniki badań z 2018 roku wskazują, że: niewielki odsetek nastolatków podejmuje aktywność fizyczną na rekomendowanym poziomie. Zestawienie danych uzyskanych w latach 2014 i 2018 wskazuje, że nastąpiło zmniejszenie odsetka młodzieży spełniającej zalecenia WHO co do umiarkowanej aktywności fizycznej. Intensywną aktywność fizyczną w wymiarze zgodnym z zaleceniami podejmuje 33,1% badanych nastolatków. Odsetki młodzieży spełniającej referencje w tym zakresie zmniejszają się wraz z wiekiem. Dziewczęta w tym zakresie wypadają gorzej na tle chłopców<sup>36</sup>. Młodzież w wieku 11–15 lat poświęca wiele czasu wolnego na zachowania

<sup>31</sup> Cz. Lewicki, *Edukacja zdrowotna – systemowa analiza zagadnień*, Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2006.

<sup>32</sup> M. Segit, *Zdrowie publiczne*, dz. cyt., s. 31.

<sup>33</sup> A. Gawet, *Pedagogia wobec wartości zdrowia*, dz. cyt., s. 25–32.

<sup>34</sup> J. Mazur, *Zdrowie i zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej na podstawie badań HBSC 2010*, ORE, <https://bezpiecznaszkola.men.gov.pl/wp-content/uploads/2015/09/Mazur.pdf> (21.02.2023).

<sup>35</sup> Tamże, s. 1; J. Mazur, A. Małkowska-Szcutnik (red.), *Zdrowie uczniów w 2018 roku na tle nowego modelu badań HBSC*, Warszawa 2018, <http://www.imid.med.pl/files/imid/Aktualnosci/Aktualnosci/raport%20HBSC%202018.pdf> (21.02.2023).

<sup>36</sup> D. Kleszczewska, A. Dzielska, *Aktywność fizyczna młodzieży*, [w:] J. Mazur, A. Małkowska-Szcutnik (red.) *Zdrowie uczniów w 2018 roku na tle nowego modelu badań HBSC*, Warszawa 2018, s. 91–92, <http://www.imid.med.pl/files/imid/Aktualnosci/Aktualnosci/raport%20HBSC%202018.pdf> (21.02.2023).



sedentarne przed ekranem/monitorem – średnio ponad 2,5 godziny dziennie oraz ponad 1,5 godziny na gry komputerowe. Młodzież przełącza się często z jednej aktywności na drugą. W 2018 roku, w stosunku do 2014 roku, wyniki w tym zakresie nie uległy wyraźnym zmianom<sup>37</sup>. Niewielki odsetek nastolatków spożywa owoce i warzywa w zalecanej ilości. Jednocześnie częste jedzenie słodczy lub picie słodzonych napojów dotyczy licznej grupy nastolatków<sup>38</sup>. W 2018 roku, w porównaniu z 2014 rokiem, zmniejszył się odsetek osób zjadających codziennie śniadanie w dniach szkolnych (z 63,9% do 61,3%) oraz podczas weekendu (z 87,3% do 86,1%). Stałe zmniejszanie się od 2002 roku odsetka spożywających regularnie śniadanie polskich nastolatków jest bardzo niepokojącym zjawiskiem<sup>39</sup>. W 2018 roku co piąty badany w wieku 11–15 lat podejmował zachowania ukierunkowane na zmniejszenie masy ciała. Znacznie częściej odchudzały się dziewczęta (25,4%) niż chłopcy (16,2%). Wśród ogółu badanych nastolatków 64,6% nie miało nadwagi i nie istniała obiektywna potrzeba podejmowania przez nich działań w celu schudnięcia. Tymczasem odchudzał się prawie co piąty (19,2%) badany, a co czwarty (23,7%) dostrzegał taką potrzebę. Nieuzasadnione odchudzanie się znacznego odsetka młodzieży w okresie dojrzewania płciowego należy traktować jako zachowanie ryzykowne dla zdrowia, zwłaszcza dziewcząt<sup>40</sup>. Wykazano, że 69,1% nastolatków myje zęby zgodnie z zaleceniami, czyli częściej niż jeden raz dziennie, a 5,1% badanych robi to rzadziej niż 1 raz dziennie. Dbałość o higienę jamy ustnej jest istotnie lepsza u dziewcząt (78,1%) niż u chłopców (59,8%). Higiena jamy ustnej nastolatków nieznacznie się poprawiła<sup>41</sup>. Wykazano, że wśród młodzieży w wieku 11–15 lat, przynajmniej raz w życiu: prawie co trzeci (34,6%) pił alkohol, co piąty (21,6%) palił tytoń a 15,5% z nich było pijanych. Odsetki badanych, którzy podjęli już próby z piciem alkoholu czy paleniem tytoniu wzrastają wraz z wiekiem<sup>42</sup>.

<sup>37</sup> B. Woynarowska, *Zachowania sedentarne przed ekranem w czasie wolnym*, [w:] J. Mazur, A. Małkowska-Szkutnik (red.), *Zdrowie uczniów w 2018 roku na tle nowego modelu badań HBSC*, Warszawa 2018, s. 101–102, <http://www.imid.med.pl/files/imid/Aktualnosci/Aktualnosci/raport%20HBSC%202018.pdf> (21.02.2023).

<sup>38</sup> A. Dzielska, D. Kleszczewska, *Spożywanie wybranych produktów przez młodzież*, [w:] J. Mazur, A. Małkowska-Szkutnik (red.), *Zdrowie uczniów w 2018 roku na tle nowego modelu badań HBSC*, Warszawa 2018, s. 109, <http://www.imid.med.pl/files/imid/Aktualnosci/Aktualnosci/raport%20HBSC%202018.pdf> (21.02.2023).

<sup>39</sup> B. Woynarowska, *Spożywanie śniadań*, [w:] J. Mazur, A. Małkowska-Szkutnik (red.), *Zdrowie uczniów w 2018 roku na tle nowego modelu badań HBSC*, Warszawa 2018, s.114, <http://www.imid.med.pl/files/imid/Aktualnosci/Aktualnosci/raport%20HBSC%202018.pdf> (21.02.2023).

<sup>40</sup> B. Woynarowska, *Zachowania ukierunkowane na zmniejszenie masy ciała*, [w:] J. Mazur, A. Małkowska-Szkutnik (red.), *Zdrowie uczniów w 2018 roku na tle nowego modelu badań HBSC*, Warszawa 2018, s. 123–124, <http://www.imid.med.pl/files/imid/Aktualnosci/Aktualnosci/raport%20HBSC%202018.pdf> (21.02.2023).

<sup>41</sup> K. Radiukiewicz, *Higiena jamy ustnej*, [w:] J. Mazur, A. Małkowska-Szkutnik (red.), *Zdrowie uczniów w 2018 roku na tle nowego modelu badań HBSC*, Warszawa 2018, s.128, <http://www.imid.med.pl/files/imid/Aktualnosci/Aktualnosci/raport%20HBSC%202018.pdf> (21.02.2023).

<sup>42</sup> A. Kowalewska, *Picie alkoholu, palenie tytoniu i marihuany*, [w:] J. Mazur, A. Małkowska-Szkutnik (red.), *Zdrowie uczniów w 2018 roku na tle nowego modelu badań HBSC*, Warszawa 2018, s. 141, <http://www.imid.med.pl/files/imid/Aktualnosci/Aktualnosci/raport%20HBSC%202018.pdf> (21.02.2023).

Wśród nieco starszych badanych, tzn. studentów, warto przywołać badania Anny Gawęł przeprowadzone w roku akademickim 2000/2001. Wówczas badani studenci za znaczące dla zdrowia uznali zachowania ukierunkowane na zmniejszenie prawdopodobieństwa zachorowania, tj. unikanie nadmiernego spożywania alkoholu oraz niepalenie tytoniu. Natomiast nie docenili roli takich działań, których celem jest pomnażanie zasobów zdrowotnych, np. aktywności fizycznej czy racjonalnej diety<sup>43</sup>. Za najistotniejsze źródło wiedzy o problemach zdrowia i choroby studenci uznali środki masowego przekazu, wśród których preferują prasę i telewizję. Duże znaczenie badani przypisywali wiedzy zaczerpniętej z literatury. Na trzecim miejscu w rankingu źródeł wiedzy o zdrowiu znalazło się środowisko rodzinne<sup>44</sup>. Jeżeli chodzi o zachowania zdrowotne studentów: ich nawyki żywieniowe wypadły niekorzystnie; badani studenci nie cenili tych sposobów spędzania czasu, które wymagają aktywności ruchowej. Słabe ukształtowanie nawyku aktywności fizycznej wskazywać może, że wysoki merytoryczny poziom wiedzy na temat zdrowotnej roli ćwiczeń ruchowych nie jest czynnikiem wystarczającym do tego, by badani uwzględniali ten rodzaj zachowań w swoim stylu życia<sup>45</sup>.

Badania ankietowe przeprowadzone w 2008 roku wśród studentów VI roku Wydziału Lekarskiego UM w Warszawie i UM w Lublinie, podczas których skoncentrowano się na sposobie żywienia badanych jako jednym z istotniejszych wyznaczników postaw prozdrowotnych, ujawniły m.in., że: studenci w większości cechują się instrumentalnym podejściem do zdrowia, utożsamiając je ze stanem i właściwością, zdrowie jako cel zajmowało niższe pozycje wśród wskazań respondentów, poza tym prezentowali oni średni poziom żywienia, choć rozpiętość odpowiedzi poszczególnych badanych była znaczna (od 11 do 51 punktów, przy pułapie maksymalnym 60 punktów)<sup>46</sup>.

W innych badaniach przeprowadzonych w 2016 roku wśród studentów ustalono, że: 34,4% z nich uważa, że prowadzi zdrowy styl życia. Trzy czwarte badanych oceniło swój stan zdrowia jako bardzo dobry (17,4%) i dobry (55,5%). Duża grupa stwierdziła również, że ich waga jest prawidłowa. Tylko 15,5% wskazało, że ma nadwagę. Regularnie ćwiczy 39,1% badanych. Około jedna trzecia zadeklarowała trzy regularne posiłki, 73,5% respondentów jada codzienne śniadania, 21,7% ma problem z alergiami. Jedna trzecia badanych zadeklarowała, że kupuje tzw. zdrowe produkty. Natomiast co czwarty respondent (25,1%) poinformował o jądaniu „szybkiej żywności” dwa razy w miesiącu. Jeżeli chodzi o używki: 37,8% spożywa alkohol okazjonalnie i w niewielkich ilościach, natomiast 22,9% respondentów pije alkohol

<sup>43</sup> A. Gawęł, *Pedagogzy wobec wartości zdrowia*, dz. cyt., s. 88.

<sup>44</sup> Tamże, s. 91.

<sup>45</sup> Tamże, s. 114–123.

<sup>46</sup> H. Piasecka, B. Ślusarska, G. Nowicki, *Zdrowie jako wartość wśród młodzieży studenckiej w uwarunkowaniach społeczno-demograficznych i ocena żywienia badanej grupy*, „Pielęgniarstwo Polskie” 2015, nr 2(56), s. 129–133.

w dużych ilościach, prawie jedna piąta badanych studentów (17,7%) przyznaje się, że próbowała zażywać narkotyki<sup>47</sup>.

Jak czytamy w raporcie CBOS z 2016 roku pt. *Zdrowie i prozdrowotne zachowania Polaków*, zdrowie jest jednym z najwyższej cenionych dóbr, wyżej sytuują się tylko wskazania dotyczące szczęścia rodzinnego. Polacy w większości są raczej zadowoleni ze swojej kondycji zdrowotnej. Jako najważniejsze dla utrzymania zdrowia wskazują racjonalne odżywianie, ale także regularne wizyty u lekarza oraz unikanie sytuacji stresowych (po 30% wskazań), poza tym niepalenie papierosów (23%), regularne uprawianie gimnastyki (24%) oraz inne formy aktywności fizycznej, w tym spacer, wycieczki rowerowe itp. (27%). Co dziewiąty ankietowany (11%) jest przekonany, że na poprawę zdrowia może wpływać abstynencja alkoholowa. W zestawieniu z wcześniejszymi badaniami wzrasta odsetek osób dbających o własne zdrowie oraz przekonanych o popularności prozdrowotnego stylu życia (częściej osoby młode, uczniowie i studenci). W stosunku do roku 2012 wzrosła liczba respondentów mniej lub bardziej regularnie wykonujących profilaktyczne badania lekarskie (z 83% do 91%), chodzących zapobiegawczo do dentysty (z 73% do 77%), podejmujących takie aktywności jak bieganie, pływanie, jazda na rowerze czy sportowe gry zespołowe (z 55% do 63%), uczęszczających na zajęcia fitness lub siłownię (z 39% do 42%), a także trenujących w sposób bardziej profesjonalny (z 8% do 12%)<sup>48</sup>.

## Problematyka i metoda badawcza

Zaprezentowany w ramach niniejszego opracowania materiał empiryczny został zgromadzony podczas badań zrealizowanych metodą sondażu diagnostycznego wśród studentów Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie w grudniu 2022 roku. Celem prezentowanego badania było poznanie, w jaki sposób słuchacze kierunków pedagogicznych definiują kategorię zdrowia, jakie nadają jej znaczenie, a także jakiego rodzaju aktywność prozdrowotną podejmują najczęściej. Wśród problemów badawczych wyznaczających postępowanie empiryczne znalazły się następujące pytania:

- *W jaki sposób badani studenci kierunków pedagogicznych określają zdrowie i jakie nadają mu znaczenie?*
- *Jakie warunki zachowania zdrowia wskazują respondenci?*
- *Jakie znaczenie w kontekście zachowania zdrowia badani nadają aktywności fizycznej?*
- *Czy i jakiego rodzaju aktywność fizyczną podejmują badani studenci?*

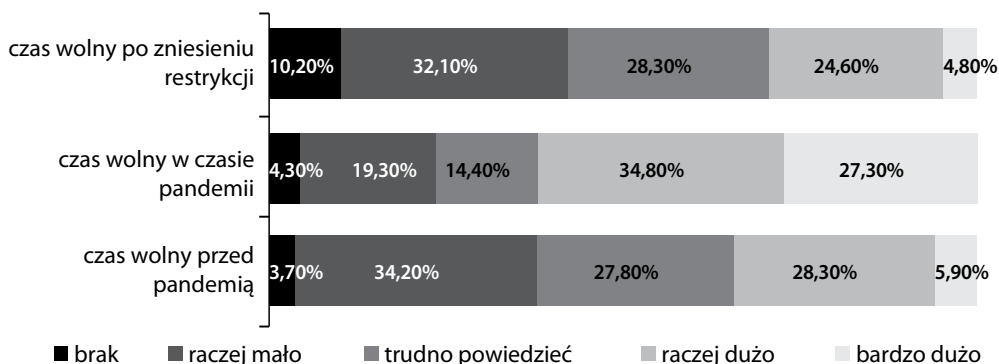
<sup>47</sup> K. Szalotka, L. Witek, *Postawy i zachowania prozdrowotne pokolenia Z w świetle badań pierwotnych*, „Marketing i Zarządzanie” 2016, nr 3(44), s. 189–196.

<sup>48</sup> R. Boguszewski, *Zdrowie i prozdrowotne zachowania Polaków. Komunikat z badań*, CBOS, 2016, nr 138, [https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2016/K\\_138\\_16.PDF](https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2016/K_138_16.PDF) (22.02.2023).

## Charakterystyka badanych

W literaturze przedmiotu odnajdujemy wskazanie, że kształtowanie postaw prozdrowotnych dokonuje się najpierw w toku oddziaływań rodzinnych, a następnie także edukacyjnych, w tym przede wszystkim szkolnych. Przyjmuje się wówczas, że „liderami promocji zdrowia w szkole powinni być nauczyciele i wychowawcy: modelujący swoją postawą zdrowy styl życia i zachowania sprzyjające zdrowiu”<sup>49</sup>. Zatem poznanie preferencji przyszłych pedagogów w zakresie wartościowania zdrowia oraz aktywności znaczącej dla jego utrzymania stanowić może podstawę budowania programu oddziaływań w zakresie edukacji zdrowotnej.

W sondażu uczestniczyło 187 studentów pedagogiki (opiekuńczej i opiekuńczej z socjoterapią – 70,6%, a także szkolnej z animacją kulturalną – 10,2%) oraz pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej (19,3%). Zdecydowaną większość respondentów stanowiły kobiety (90,9%). Najlichnieszą grupą byli słuchacze w wieku od 19 do 25 lat (85,6%). Pozostałe grupy wiekowe to: 27–37 lat (7,5%) oraz 40–49 lat (6,95%). Badani studiowali zarówno w trybie stacjonarnym (55,6%), jak i niestacjonarnym (44,4%). Najlichniej reprezentowany był rok pierwszy (46,5%), następnie drugi (31,6%) oraz czwarty – pierwszy MU (21,9%). Indagowani pochodzili zarówno ze środowiska miejskiego (57,8%), jak i wiejskiego (41,9%), jedna osoba nie określiła miejsca swojego pochodzenia. Swoją sytuację materialną studenci najczęściej określali jako: przeciętną (40,1%) i dobrą (39%), rzadziej jako bardzo dobrą (11,8%), złą (7%) i bardzo złą (2,1%). Ze względu na to, że badania dotyczyły podejmowanej przez respondentów aktywności prozdrowotnej (w tym fizycznej), która w znacznej części realizowana może być w czasie po wypełnieniu wszystkich obowiązków, zadano im pytanie o subiektywną miarę dostępnego im czasu wolnego. W tym przypadku także wyodrębniono trzy okresy tj. przed pandemią, w jej czasie i w związku z szeregiem restrykcji oraz po ich zniesieniu. Odpowiedzi badanych prezentuje wykres 1.



**Wykres 1. Badani studenci o budżecie swojego czasu wolnego**

Źródło: badania własne.

<sup>49</sup> H. Wrońska-Polańska, *Zdrowie – psychologiczne wyznaczniki, sposoby jego promowania i wspomaganie*, „Sztuka leczenia” 2006, t. XIII, nr 1–2, s. 28

Jak można zauważyć, czas pandemii przyniósł ze sobą wielu badanym dużą i bardzo dużą ilość czasu wolnego – odnotowano to w przypadku 62,1% odpowiedzi. Porównując te wskazania z dwoma pozostałymi okresami, tj. przed pandemią (29,4%) i po zniesieniu restrykcji (34,2%) – są one blisko dwukrotnie częstsze. Biorąc pod uwagę specyficzną sytuację, która stała się udziałem zdecydowanej większości społeczeństwa, a która polegała na zamknięciu znacznej części terenu społecznego funkcjonowania, przeniesieniu aktywności edukacyjnej poprzez wprowadzenie kształcenia zdalnego w przestrzeń wirtualną i jednocześnie ograniczenie swobody przemieszczania się, taki rozkład odpowiedzi wydaje się w pełni uzasadniony. Trzeba tu jednak przywołać stanowiska prezentowane zwłaszcza przez słuchaczy studiów niestacjonarnych, którzy podkreślali ogromną wygodę, jaką przyniosło ze sobą nauczanie zdalne. Osoby te zaznaczały przede wszystkim dużą oszczędność czasu w kontekście braku konieczności dojeżdżania na zajęcia do uczelni oraz korzyści finansowe. W dłuższej jednak perspektywie także ta grupa osób zaczęła dostrzegać obciążenia fizyczne związane z długotrwałym korzystaniem z komputera podczas wielogodzinnych zajęć, a także niedostatek kontaktów międzyludzkich, przy stosunkowo małej zmienności otoczenia.

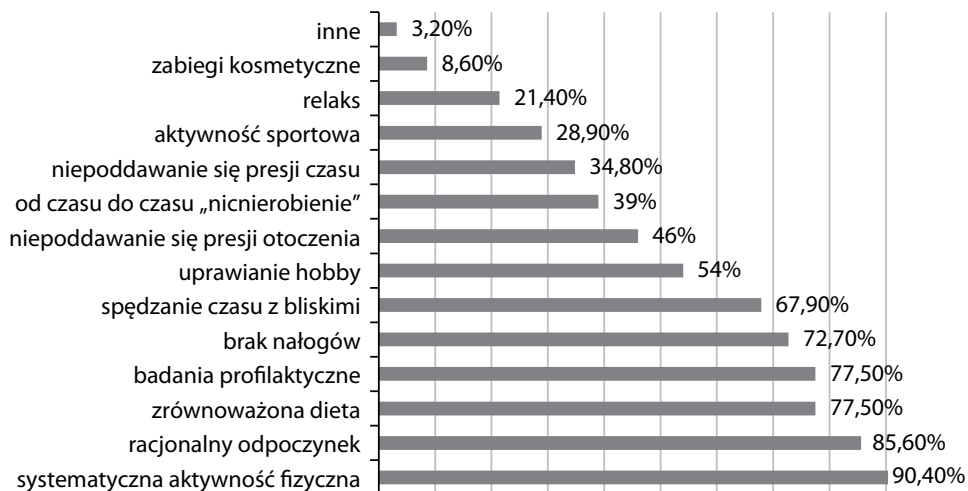
### Jak badani opisują zdrowie?

Studenci określając, czym jest zdrowie, podawali zarówno definicję pozytywną, jak i negatywną. W pierwszym przypadku wśród wskaźników zdrowia wymieniano najczęściej: *bycie w dobrej kondycji fizycznej i psychicznej oraz prawidłowe funkcjonowanie organizmu*, a także *ogólne dobre samopoczucie człowieka i chęć życia*. Poza tym stan zdrowia to: *pełnia sił; stan równowagi; dobrostan osobisty i społeczny; funkcjonowanie według pewnej normy społecznej i właściwej dla wieku*. W drugim ujęciu zdrowie określano przede wszystkim jako: *brak chorób i zaburzeń, niepełnosprawności; życie bez bólu i cierpienia*; a także *stan akceptowany przez jednostkę, który nie przeszkadza jej w życiu*.

Wśród symptomów zdrowia wymienione były: *dobre czucie się we własnym ciele i otoczeniu; sprawne funkcjonowanie organizmu, zarówno w sferze duchowej, biologicznej, jak i psychicznej; zachowanie równowagi psychobiologicznej; poczucie komfortu; kontrola nad ciałem – brak nadwagi; poczucie szczęścia i spokoju*. Niektórzy respondenci zdrowie określali poprzez czynniki czy warunki prowadzące do jego zachowania. Pojawiały się wówczas wskazania na: *zdrowy tryb życia (dostateczna ilość snu, właściwa dieta), pozytywne myślenie; aktywność i dbanie o zdrowie własne i bliskich, w tym o sprawność fizyczną i psychiczną, o równowagę organizmu; wypoczynek i ograniczenie stresu; zaspokajanie swoich potrzeb; a także unikanie nałogów i używek*. Najczęściej jednak badani podkreślali, że *zdrowie jest czymś najważniejszym w życiu; podstawą życia, rozwoju i sprawnego funkcjonowania; a także poczucia sprawstwa i bezpieczeństwa; warunkiem samodzielności, kreatywności i pełnego korzystania z życia*.

## Respondenci o działaniach sprzyjających zdrowiu

Uczestnicy sondażu wskazywali różne sposoby utrzymania dobrej kondycji zdrowotnej. Wśród najbardziej popularnych wskazań wymienić można: regularne podejmowanie aktywności fizycznej, racjonalny odpoczynek, odpowiednie nawyki żywieniowe i realizowanie diagnostyki profilaktycznej. Poza tym często wskazywano na unikanie wszelkich nałogów i znaczenie relacji z osobami bliskimi, budowanych podczas bezpośrednich spotkań. Ponad połowa badanych podkreśliła znaczenie posiadania przez człowieka oraz aktywne realizowanie różnego rodzaju pasji. Liczna grupa zaznaczyła także swego rodzaju odporność na wpływy otoczenia, przede wszystkim w kontekście wszelkich nacisków i presji w zakresie rodzaju aktywności i czasu jej realizowania. Podkreślono również potrzebę odpoczynku, uwolnienia od obowiązków i zobowiązań, podejmowania systematycznej aktywności sportowej i relaksu. Odpowiedzi badanych zaprezentowane zostały na wykresie 2.



Wykres 2. Wskazywane przez badanych działania ważne dla zachowania zdrowia

Źródło: badania własne

Kilka osób zwróciło uwagę na potrzebę wsparcia społecznego – zwłaszcza osób bliskich oraz znajomych. Chodzi tu przede wszystkim o zakorzenienie w sieci społecznej, poczucie przynależności, bliskości, wzajemności, więzi i zobowiązania. A w niektórych przypadkach także profesjonalnego wsparcia np. psychologa czy terapeuty, gdy rozmowa stwarza *możliwość opowiedzenia o sobie, by oczyścić umysł i duszę*, ale także *zachowanie dystansu wobec codzienności i jej wydarzeń*.

Warto zwrócić uwagę, że badani w przewadze wyraźnie różnicowali aktywność fizyczną i sportową. Tę pierwszą uznawali za pojęcie szersze i określali jako: *codzienny i spontaniczny ruch; każdy ruch, który nie musi być związany ze sportem np. spacer, praca na działce, czy w ogrodzie i innego rodzaju rekreacja*. Aktywność fizyczna polega na *ruszaniu się i aktywnym spędzaniu czasu; to całokształt działań*

*mających na celu utrzymanie dobrej kondycji i dbania o dobre zdrowie. Natomiast aktywność sportowa odnosi się do konkretnej dyscypliny; jest uprawiana regularnie i systematycznie; nierzadko wyczynowo; zazwyczaj doprowadza do zmęczenia; może być przedmiotem pasji a czasami też zarobku.*

Kilkusobowa grupa respondentów zaznaczyła jednak, że: *aktywność fizyczna, która polega na wykonywaniu różnych ćwiczeń jest tożsama ze sportem.* Podobieństwo sprowadza się przede wszystkim do tego, że każda z nich opiera się na ruchu, poprawia stan i wydolność organizmu, czyli sprzyja zdrowiu.

Ponad trzy czwarte badanych zwróciło uwagę na korzyści wynikające z podejmowania przez człowieka regularnej, ale też dostosowanej do potrzeb i możliwości aktywności fizycznej. Podkreślano wówczas, że takie zaangażowanie daje szansę na dobre samopoczucie, relaks i rozładowanie napięcia, zapomnienie o problemach codzienności, przynosi regulację stanu napięcia, ograniczenie stresu, ale także przyczynia się do utrzymania czy wytworzenia dobrej kondycji psychofizycznej i odporności organizmu. To wszystko stanowi podstawę dla: *odnajdywania w tej aktywności celu życiowego – swego rodzaju pasji; zdrowszego życia; generowania energii do życia i jego zadań; lepszego wglądu w siebie i wydolności organizmu; oddziaływania na samoocenę i samopoznanie a także pewności siebie; optymizmu i pozytywnego nastawienia do innych ludzi oraz kontaktów z nimi.* Poza tym przekłada się na lepszą organizację czasu, nie tylko wolnego. Choć większość studentów doceniła walory i zyski płynące z aktywności człowieka, to jednak pewna grupa (18,7%) dostrzegła w niej, zwłaszcza wtedy, gdy realizowana jest w sposób nieprzemysłany, określone obciążenia. Chodzi tutaj przede wszystkim o ryzyko kontuzji, zmęczenia wynikającego z wysiłku nieadekwatnego do możliwości, a także konieczność wygospodarowania czasu na tego rodzaju działanie, co nie zawsze jest łatwe, a czasami wręcz niemożliwe. Kilka osób (2,67%) wskazało na brak możliwości jednoznacznego przypisania aktywności fizycznej korzyści lub obciążeń. Respondenci ci podkreślili, że zawsze jest to kwestia mocno indywidualizowana: *To co sprzyja jednemu człowiekowi, dla innego może być niemożliwą do przezwyciężenia trudnością.*

Doceniona przez prawie wszystkich respondentów aktywność fizyczna (czy ruchowa) w literaturze wyjaśniana jest jako: „praca mięśni szkieletowych, której towarzyszą zmiany czynnościowe w organizmie. (...) każdy ruch ciała, który odbywa się za pomocą mięśni szkieletowych i powoduje wydatek energetyczny. (...) którego skutkiem jest wydatek energii na wyższym poziomie niż tempo metabolizmu spoczynkowego. (...) jest to taka ilość ruchu, która jest niezbędna do zachowania zdrowia i rozwoju człowieka. Co ważne, jest rozumiana szeroko i obejmuje prawie wszystkie dyscypliny sportowe, w tym taniec (rekreacyjna aktywność fizyczna), zawodowe uprawianie sportu, aktywność fizyczną w domu i ogrodzie oraz aktywność fizyczną związaną z transportem”<sup>50</sup>.

<sup>50</sup> B. Gieroba, *Wpływ aktywności fizycznej na zdrowie psychiczne i funkcje poznawcze*, „Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu” 2019, t. 25, nr 3, s. 153.

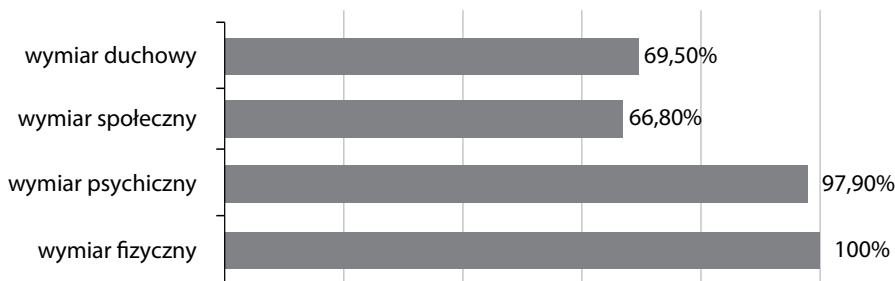
Wyróżnia się trzy główne rodzaje aktywności fizycznej:

- Ogólna aktywność fizyczna, np. spacer, chodzenie po zakupy, uprawianie działki czy ogródka itp.;
- Aktywność wydolnościowa – ćwiczenia polegające na wykonywaniu dynamicznych i rytmicznych ruchów angażujących duże partie mięśniowe, np.: bieganie, szybki marsz, jazda na rowerze, pływanie, tenis, czy gra zespołowa, np. koszykówka;
- Ćwiczenia wyrabiające siłę mięśniową i gibkość, zwiększające wytrzymałość, usprawniające metabolizm – trening oporowy, siłowy oraz ćwiczenia rozciągające, np. wolne ciężary – hantle czy sztangi<sup>51</sup>.

Od dawna podkreśla się zalety regularnie uprawianej aktywności fizycznej. Chodzi tutaj przede wszystkim o profilaktykę chorób sercowo-naczyniowych, cukrzycy, otyłości, osteoporozy, chorób naczyniowych mózgu oraz niektórych nowotworów. Coraz częściej zaznacza się też wpływ aktywności fizycznej na zachowanie dobrego samopoczucia i zdrowia psychicznego człowieka<sup>52</sup>. Jednak dawka optymalnej dla poszczególnych organizmów aktywności fizycznej jest zmienna i uzależniona od szeregu czynników. Chodzi tu np. o: wiek, stan zdrowia, wydolność i sprawność fizyczną danej osoby, długość i stopień zaangażowania w trening oraz warunki środowiskowe. Przyjmuje się, że zbyt mała aktywność nie przyniesie efektów fizjologicznych, natomiast nadmierny, niedostosowany do wieku, stanu zdrowia i możliwości wysiłek może okazać się szkodliwy<sup>53</sup>.

Zestawiając te ustalenia zaczerpnięte z piśmiennictwa z odpowiedziami badanych studentów należy podkreślić dużą zbieżność, a zatem także znajomość opisywanej problematyki wśród respondentów.

Badani podkreślili znaczenie aktywności fizycznej dla kondycji zdrowotnej człowieka w różnych wymiarach. Odpowiedzi studentów zestawione zostały na wykresie 3.



**Wykres 3.** Studenci o znaczeniu aktywności fizycznej dla różnych wymiarów kondycji zdrowotnej człowieka

Źródło: badania własne.

<sup>51</sup> Tamże, s. 153–154.

<sup>52</sup> Tamże, s. 154.

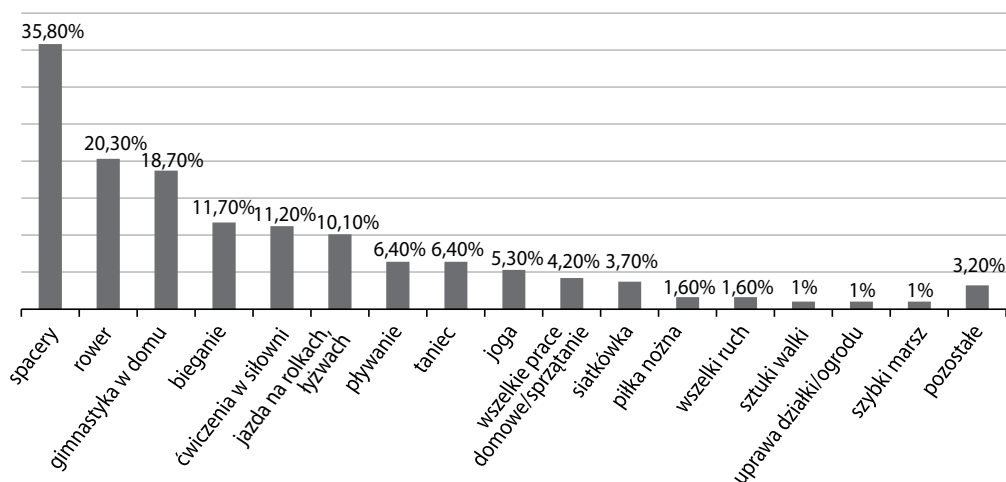
<sup>53</sup> W. Siwiński, R. Rasińska, *Aktywność fizyczna jako zasadniczy cel stylu życia i zdrowia człowieka*, „Pielęgniarstwo Polskie” 2015, nr 2(56), s. 181.



Jak można zauważyć, respondenci dostrzegali przede wszystkim wpływ systematycznej aktywności fizycznej na stan fizyczny oraz psychiczny człowieka. Jednak ponad połowa badanych wiązała tego rodzaju działania także z rozwojem i dobrostanem duchowym oraz budowaniem satysfakcjonujących relacji z innymi ludźmi. Z jednej strony to kondycja psychofizyczna oddziałuje na możliwości człowieka w zakresie podejmowania i realizowania interakcji z otoczeniem, zaś z drugiej – zwłaszcza w przypadku aktywności zespołowej – pozwala podczas tego rodzaju działań na wchodzenie w relacje, nawiązywanie znajomości, podejmowane współpracy, naukę odpowiedzialności za działania własne i realizowane z innymi.

### Aktywność fizyczna badanych

Działania prozdrowotne zdaniem badanych odnoszą się przede wszystkim do szeroko pojmowanej aktywności fizycznej. To aktywność człowieka jest wskazywana jako warunek zdrowia, niezależnie od tego, jakiej grupy wiekowej dotyczy. Zdecydowana większość badanych (75,3%) podkreśliła, że podejmuje regularną aktywność fizyczną. Osoby te wskazywały wówczas najczęściej dwa, trzy rodzaje aktywności. Kilkanaście osób (10,2%) określiło swoją aktywność jako niską, natomiast 14,5% respondentów nie potrafiło jednoznacznie wskazać, czy podejmowana przez nich aktywność może być potraktowana jako nawykowa i realizowana jest na tyle często i powtarzalnie, by można było przypisać jej charakter regularności. Warto podkreślić, że w innych – przywołanych wcześniej – badaniach przeprowadzonych wśród studentów uzyskano znacznie niższe odsetki wskazań dotyczących zaangażowania w aktywność ruchową. Wyjaśnienia – wydaje się – można szukać w pewnej rozbieżności w zakresie rozumienia samego terminu: aktywność fizyczna. Stąd warto prześledzić, o jakiego rodzaju aktywność fizyczną uprawianą w przypadku trzech czwartych respondentów w trybie regularnym chodziło. Wykres 4 prezentuje wymienione przez respondentów formy aktywności fizycznej.



Wykres 4. Formy aktywności fizycznej podejmowanej przez badanych studentów

Źródło: badania własne.

Najczęściej podejmowaną przez respondentów aktywnością były spacery. Wskazania takie dotyczyły co trzeciej osoby. Co piąta osoba często jeździła na rowerze. Wśród popularnych form aktywności znalazły się jeszcze: gimnastyka w domu oraz bieganie i ćwiczenia w siłowni. Rzadziej wskazywane to: jazda na rolkach i łyżwach, pływanie oraz taniec. W kategorii „pozostałe” znalazły się: narty, tenis ziemny i stołowy, kajaki, hula hop i skakanka. Kategorie te są podobne do tych, które zidentyfikowane zostały także w ramach innych badań zrealizowanych w grupach studenckich<sup>54</sup>. W odniesieniu do przywołanych wcześniej informacji na temat podziału aktywności fizycznej ta podejmowana przez osoby badane należała przede wszystkim do grupy: ogólnej, w drugiej kolejności – wydolnościowej<sup>55</sup>.

Jedną ze zmiennych niezależnych przyjętych w analizie zgromadzonych danych jest obecność pandemii COVID-19 oraz związanych z nią obostrzeń polegających na ograniczeniu możliwości swobodnego przemieszczania się. Czynniki te okazały się znaczące również w zakresie podejmowania przez indagowanych aktywności fizycznej. Rozkład udzielanych odpowiedzi prezentuje tabela 1.

**Tabela 1. Obecność obostrzeń w związku z pandemią a częstotliwość podejmowania aktywności fizycznej**

Podejmowanie różnego rodzaju aktywności fizycznej	Przed pandemią		W czasie obowiązywania obostrzeń		Po zniesieniu obostrzeń	
	n	%	n	%	n	%
nigdy	4	2,2	12	6,4	7	3,8
rzadko	18	9,6	52	27,8	29	15,6
czasami	55	29,6	60	32,1	58	31,2
raczej często	57	30,6	40	21,4	61	32,8
bardzo często	52	28	23	12,3	31	16,6
ogółem	186	100	187	100	186	100

Źródło: badania własne.

Należy zauważyć, że obecność obostrzeń związanych z ograniczeniem możliwości przemieszczania się przyczyniła się do zmiany częstotliwości aktywności fizycznej badanych studentów. W odniesieniu do okresu przed pandemią respondenci najczęściej wybierali kategorię „raczej często” i „czasami”. W czasie pandemii i związanych z nią restrykcji nastąpił spadek częstości w zakresie aktywności fizycznej. Tym razem dominującą była kategoria odpowiedzi „czasami” oraz „rzadko”. Zniesienie restrykcji przyniosło ze sobą stopniowy powrót do trybu raczej częstego oraz czasami podejmowanego działania w zakresie aktywności fizycznej. Warto zwrócić uwagę, że w tym ostatnim czasie zmniejszył się (w stosunku do pierwszego wyróż-

<sup>54</sup> Zob. L. Suchocka, A. Wojtyłko, *Aktywność fizyczna studentów studiów stacjonarnych kierunków medycznych i niemedycznych*, „Medycyna Środowiskowa” 2013, Vol. 16, nr 2, s. 53–58; E. Mędręła-Kuder, *Ocena stylu życia studentów fizjoterapii i edukacji techniczno-informatycznej na podstawie żywienia i aktywności fizycznej*, „Rocznik PZH” 2011, nr 3, s. 315–318.

<sup>55</sup> Por. B. Bergier, E. Niżnikowska, E. Stępień, A. Szepeluk, J. Bergier, *Aktywność fizyczna studentów a ich czas wolny i samoocena sprawności fizycznej*, „Antropomotoryka” 2013, Vol. 23, nr 64, s. 43.

nionego okresu) odsetek osób aktywizujących się bardzo często, zaś wzrosła liczba deklaracji wskazujących na rzadkie podejmowanie aktywności fizycznej. Jednak w zestawieniu z okresem środkowym (ograniczeń związanych z pandemią) zauważyć można korzystne zmiany. Przypuszczać można, że powrót do sytuacji wyjściowej może dokonać się w dłuższej perspektywie czasowej.

Wydaje się, że warto przeanalizować także, jakiego rodzaju aktywność podejmowana była przez badanych podczas trzech umownie wyodrębnionych okresów. Z tabeli 2 odczytać możemy, że w czasie sprzed pandemii były to: jazda na rowerze, ćwiczenia w domu oraz gry zespołowe i bieganie; rzadziej pływanie i ćwiczenia w klubach fitness. W czasie pandemii i związanych z nią ograniczeń studenci najczęściej: podejmowali ćwiczenia w domu oraz jeździli na rowerze. W porównaniu z okresem poprzedzającym wzrósł odsetek osób niepodejmujących żadnej aktywności. Frekwencja wyboru tej odpowiedzi spadła w odniesieniu do opisu czasu po zniesieniu obostrzeń. W czasie tym wciąż jednak dominowały ćwiczenia w domu i jazda na rowerze. Ale zaznaczył się również powrót do gier zespołowych czy ćwiczeń w siłowni oraz biegania.

**Tabela 2. Obecność obostrzeń w związku z pandemią a aktywność fizyczna badanych studentów**

Aktywność fizyczna podejmowana przez badanych	Przed pandemią		W czasie obowiązywania obostrzeń		Po zniesieniu obostrzeń	
	n	%	n	%	n	%
pływanie	53	28,3	10	5,3	31	16,6
bieganie	63	33,7	34	18,2	53	28,3
jazda na: rowerze, hulajnodze	119	63,6	73	39	91	48,7
ćwiczenia w siłowni	43	23	9	4,8	32	17,1
ćwiczenia w domu	108	57,8	121	64,7	98	52,4
gry np.: tenis ziemny, tenis stołowy	22	11,8	4	2,1	12	6,4
sporty walki	11	5,9	5	2,7	7	3,7
gry zespołowe np. siatkówka	70	37,4	12	6,4	29	15,5
inne	24	12,8	28	15	30	16
brak aktywności	6	3,2	27	14,4	18	9,6

Źródło: badania własne

## Zakończenie

Zgromadzone i przedstawione powyżej odpowiedzi studentów kierunków pedagogicznych dotyczące zdrowia, jego znaczenia oraz podejmowanej aktywności fizycznej pozwalają na zaprezentowanie następujących uogólnień i wniosków:

- Badani opisując kategorię zdrowia, przyjmowali zarówno definicje pozytywne, jak i negatywne. Podkreślali wówczas, że zdrowie jest to stan prawidłowego funkcjonowania organizmu zarówno w wymiarze fizycznym, jak i psychicznym, społecznym oraz duchowym. Zdaniem badanych o zdrowiu mówimy wtedy, gdy

brak jest choroby, niepełnosprawności, bólu i cierpienia. Jednak najliczniej podkreślano, że zdrowie jest najważniejszą wartością oraz fundamentem rozwoju człowieka, warunkiem możliwości pełnego korzystania z życia.

- Wśród warunków zachowania zdrowia badani najczęściej wymieniali: *zdrowy tryb życia*, który opiera się na aktywności fizycznej, racjonalnym odpoczynku i relaksie, nawykach żywieniowych korzystnych dla organizmu i odpowiednich do jego potrzeb oraz przeprowadzaniu badań profilaktycznych. Ważne są także: pozytywne nastawienie do codzienności, budowanie relacji z innymi ludźmi oraz unikanie używek. Poza tym podkreślano znaczenie posiadania przez człowieka pasji.
- W wypowiedziach badanych jako warunek zachowania zdrowia najliczniej wskazywana była aktywność fizyczna. Zaznaczano, że powinna ona być realizowana regularnie i w sposób dostosowany do możliwości organizmu. Taki ruch daje szansę na dobre samopoczucie, relaks i rozładowanie napięcia, przynosi ograniczenie stresu, ale także przyczynia się do utrzymania czy wytworzenia dobrej kondycji psychofizycznej i odporności organizmu. Jest zatem działaniem bezwzględnie prozdrowotnym.
- Z deklaracji respondentów wynika, że zdecydowana większość (przyp. 75,3%) z nich podejmuje i regularnie realizuje różne formy aktywności fizycznej. Najliczniej badani wskazują spacer, jazdę na rowerze, ćwiczenia w domu i siłowni oraz bieganie. Rzadziej pływają, jeżdżą na łyżwach i rolnach, czy grają w tenisa. Te aktywności mogą być zaliczone przede wszystkim do grupy ogólnej i w drugiej kolejności wydolnościowej.
- Czas wolny, a przede wszystkim jego dostępność oraz możliwości zagospodarowania, które uległy zmianie w związku z epidemią koronawirusa SARS-Cov2, to czynniki mocno oddziałujące na rodzaj podejmowanej przez badanych aktywności fizycznej. Obecność obostrzeń związanych z ograniczeniem możliwości przemieszczania się przyczyniła się do zmiany częstotliwości aktywności fizycznej badanych studentów. Zniesienie restrykcji przyniosło ze sobą stopniowe ożywienie aktywności fizycznej. Przypuszczać jednak można, że powrót do sytuacji wyjściowej może dokonać się w dłuższej perspektywie czasowej. Zmianie uległy rodzaje aktywności ruchowej podejmowanej przez indagowanych: przed pandemią najczęściej były to jazda na rowerze, ćwiczenia w domu oraz gry zespołowe i bieganie. W czasie pandemii repertuar ten ograniczył się do: ćwiczeń w domu oraz jazdy na rowerze. Wówczas także wzrósł odsetek osób niepodejmujących żadnej aktywności. W czasie po zniesieniu obostrzeń wciąż dominujące były ćwiczenia w domu i jazda na rowerze. Jednak zaznaczył się również powrót do gier zespołowych czy ćwiczeń w siłowni i biegania.

Zestawiając powyższe uogólnienia z informacjami płynącymi z innych projektów badawczych oraz zaprezentowanymi w literaturze przedmiotu, wskazać można pewne podobieństwa oraz różnice. Studenci prezentują powszechnie podzielane sposoby rozumienia kategorii zdrowia. Posiadają wiedzę na temat warunków dba-

łości o utrzymanie dobrej kondycji psychofizycznej. Liczniej, niż to ustalono w innych badaniach grup studenckich, podejmują aktywność fizyczną. Najczęściej jest ona podobna do tych form ruchu, które opisane są w piśmiennictwie jako popularne w tej grupie wiekowej. Podejmowanie aktywności fizycznej związane jest przede wszystkim z dostępnością czasu wolnego.

## Bibliografia

1. Bergier B., Niżnikowska E., Stępień E., Szepeluk A., Bergier J. (2013), *Aktywność fizyczna studentów a ich czas wolny i samoocena sprawności fizycznej*, „Antropomotoryka”, Vol. 23, nr 64.
2. Cybulska A., Pankowski K. (2020), *Życie codzienne w czasach zarazy. Komunikat z badań*, CBOS, nr 60.
3. Demel M. (1980), *Pedagogika zdrowia*, Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
4. Gaweł A. (2003), *Pedagogia wobec wartości zdrowia*, Wyd. UJ, Kraków.
5. Gieroba B. (2019), *Wpływ aktywności fizycznej na zdrowie psychiczne i funkcje poznawcze*, „Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu”, t. 25, nr 3.
6. Heszen-Niejodek I. (1997), *Psychologia zdrowia jako dziedzina badań i zastosowań praktycznych*, [w:] H. Sęk, I. Heszen-Niejodek (red.), *Psychologia zdrowia*, PWN, Warszawa.
7. Kaczor-Szkodny P.M., Szkodny W. (2021), *Wybrane elementy wpływające na powstawanie i kształtowanie postaw i zachowań zdrowotnych*, „Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu”, t. 27, nr 1.
8. Konstytucja RP z dnia 2 kwietnia 1997 roku, Dz.U. 1997, nr 78, poz. 483.
9. Kostańczak S. (2012), *Zdrowie jako wartość ogólnospołeczna*, „Studia Ecologiae et Bioethicae UKSW”, nr 10(3).
10. Kubińska Z., Pańczuk A., Ławnik A. (2016), *Postawy wobec zdrowia jako jeden z przejawów kompetencji zdrowotnych*, „Rozprawy Społeczne”, t. 10, nr 4.
11. Lewicki Cz. (2006), *Edukacja zdrowotna – systemowa analiza zagadnień*, Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.
12. Maszczak T. (2005), *Zdrowie jako wartość uniwersalna*, „Roczniki Naukowe AWF w Poznaniu”, z. 54.
13. Mędreła-Kuder E. (1987), *Ocena stylu życia studentów fizjoterapii i edukacji techniczno-informatycznej na podstawie żywienia i aktywności fizycznej*, „Rocznik PZH” 2011, nr 3.
14. Mika S., *Psychologia społeczna*, Warszawa.
15. Nitsch-Osuch A., Lewtak K. (2022), *Raport o zdrowiu Polaków. Diagnoza po pandemii COVID-19. Skutki, wyzwania i rekomendacje*, Warszawa, październik.
16. Piasecka H., Ślusarska B., Nowicki G. (2015), *Zdrowie jako wartość wśród młodzieży studenckiej w uwarunkowaniach społeczno-demograficznych i ocena żywienia badanej grupy*, „Pielęgniarstwo Polskie”, nr 2(56).
17. Puchalski K. (1996), *Kryteria zdrowia w świadomości społecznej*, „Promocja zdrowia. Nauki Społeczne i Medycyna”, nr 1–2.
18. Pyżalski J. (2021), *Zdrowie psychiczne i dobrostan młodych ludzi w czasie pandemii COVID-19 – przegląd najistotniejszych problemów*, „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, Vol. 20, nr 2.
19. Siwiński W., Rasińska R. (2015), *Aktywność fizyczna jako zasadniczy cel stylu życia i zdrowia człowieka*, „Pielęgniarstwo Polskie”, nr 2(56).
20. Stawarz B., Lewicka M., Sulima M., Wiktor H. (2014), *Zdrowie jako wartość w ocenie studentów z województwa podkarpackiego*, „Annales Academiae Mediceae Silesiensis”, nr 68(4).

21. Suchocka L., Wojtyłko A. (2013), *Aktywność fizyczna studentów studiów stacjonarnych kierunków medycznych i niemedycznych*, „Medycyna Środowiskowa”, Vol. 16, nr 2.
22. Sygit M. (2017), *Zdrowie publiczne*, Wolters Kluwer, Warszawa.
23. Syrek E. (2008), *Zdrowie i wychowanie a jakość życia. Perspektywy i humanistyczne orientacje poznawcze*, Wyd. UŚ, Katowice.
24. Szalonka K., Witek L. (2016), *Postawy i zachowania prozdrowotne pokolenia Z w świetle badań pierwotnych*, „Marketing i Zarządzanie”, nr 3(44).
25. Ustawa z dnia 23 kwietnia 1964 roku – Kodeks cywilny, Dz.U. 1964, nr 16, poz. 93.
26. Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 roku – Kodeks pracy, Dz.U. 1974, nr 24, poz. 141.
27. Walentynowicz-Motył K. 2017, *Wielowymiarowe modele zdrowia*, „Hygeia. Public Health”, nr 52(1).
28. Woźniak M., Brukwicka I., Kopański Z., Kollar R., Kollarova M., Bajger B. (2015), *Zdrowie jednostki i zbiorowości*, „Journal of Clinical Healthcare”, nr 4.
29. Wrońska-Polańska H. (2006), *Zdrowie – psychologiczne wyznaczniki, sposoby jego promowania i wspomaganie*, „Sztuka leczenia”, t. XIII, nr 1–2.
30. Wysocki M.J., Miller M. (2003), *Paradygmat Lalonde’a, Światowa Organizacja Zdrowia i Nowe Zdrowie Publiczne*, „Przegląd Epidemiologiczny”, nr 57.

## Netografia

1. Boguszewski R. (2016), *Zdrowie i prozdrowotne zachowania Polaków. Komunikat z badań*, CBOS, nr 138, [https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2016/K\\_138\\_16.PDF](https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2016/K_138_16.PDF) (22.02.2023).
2. Dahlgren G., Whitehead M. (1991), *Policies and strategies to promote social equity in health*, Institute for Futures Studies, Stockholm, Sweden, <https://core.ac.uk/download/pdf/6472456.pdf> (2.3.2023).
3. Dahlgren G., Whitehead M., *Social Model of Health*, 1991, [https://www.nwci.ie/download/pdf/determinants\\_health\\_diagram.pdf](https://www.nwci.ie/download/pdf/determinants_health_diagram.pdf) (21.02.2023).
4. Dzielska A., Kleszczewska D. (2018), *Spożywanie wybranych produktów przez młodzież*, [w:] J. Mazur, A. Małkowska-Szcutnik (red.), *Zdrowie uczniów w 2018 roku na tle nowego modelu badań HBSC*, Warszawa, <http://www.imid.med.pl/files/imid/Aktualnosci/Aktualnosci/raport%20HBSC%202018.pdf> (21.02.2023).
5. Kleszczewska D., Dzielska A. (2018), *Aktywność fizyczna młodzieży*, [w:] J. Mazur, A. Małkowska-Szcutnik (red.) *Zdrowie uczniów w 2018 roku na tle nowego modelu badań HBSC*, Warszawa, <http://www.imid.med.pl/files/imid/Aktualnosci/Aktualnosci/raport%20HBSC%202018.pdf> (21.02.2023).
6. Kowalewska A. (2018), *Picie alkoholu, palenie tytoniu i marihuany*, [w:] J. Mazur, A. Małkowska-Szcutnik (red.) *Zdrowie uczniów w 2018 roku na tle nowego modelu badań HBSC*, Warszawa, <http://www.imid.med.pl/files/imid/Aktualnosci/Aktualnosci/raport%20HBSC%202018.pdf> (21.02.2023).
7. Makaruk K., Włodarczyk J., Szredzińska R., *Negatywne doświadczenia młodzieży w trakcie pandemii. Raport z badań ilościowych*, [https://kometa.edu.pl/uploads/publication/1129/d582\\_AA\\_Negatywne-doswiadczenia-mlodziezy-w-trakcie-pandemii.pdf?v2.8](https://kometa.edu.pl/uploads/publication/1129/d582_AA_Negatywne-doswiadczenia-mlodziezy-w-trakcie-pandemii.pdf?v2.8) (2.3.2023).
8. Mazur J., Małkowska-Szcutnik A. (red.) (2018), *Zdrowie uczniów w 2018 roku na tle nowego modelu badań HBSC*, Warszawa, <http://www.imid.med.pl/files/imid/Aktualnosci/Aktualnosci/raport%20HBSC%202018.pdf> (21.02.2023).
9. Mazur J., *Zdrowie i zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej na podstawie badań HBSC 2010*, ORE, <https://bezpiecznaszkola.men.gov.pl/wp-content/uploads/2015/09/Mazur.pdf> (21.02.2023).

10. Radiukiewicz K. (2018), *Higiena jamy ustnej*, [w:] J. Mazur, A. Małkowska-Szcutnik (red.), *Zdrowie uczniów w 2018 roku na tle nowego modelu badań HBSC*, Warszawa, <http://www.imid.med.pl/files/imid/Aktualnosci/Aktualnosci/raport%20HBSC%202018.pdf> (21.02.2023).
11. Sęk H., *Jakość życia a zdrowie*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 1993, nr 2, <https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/16032/1/011%20HELENA%20S%20c4%98K.pdf> (24.02.2023)
12. Woynarowska B. (2018), *Spożywanie śniadań*, [w:] J. Mazur, A. Małkowska-Szcutnik (red.) *Zdrowie uczniów w 2018 roku na tle nowego modelu badań HBSC*, Warszawa, <http://www.imid.med.pl/files/imid/Aktualnosci/Aktualnosci/raport%20HBSC%202018.pdf> (21.02.2023).
13. Woynarowska B. (2018), *Zachowania sedentarne przed ekranem w czasie wolnym*, [w:] J. Mazur, A. Małkowska-Szcutnik (red.) *Zdrowie uczniów w 2018 roku na tle nowego modelu badań HBSC*, Warszawa, s. 101–102, <http://www.imid.med.pl/files/imid/Aktualnosci/Aktualnosci/raport%20HBSC%202018.pdf> (21.02.2023).
14. Woynarowska B. (2018), *Zachowania ukierunkowane na zmniejszenie masy ciała*, [w:] J. Mazur, A. Małkowska-Szcutnik (red.), *Zdrowie uczniów w 2018 roku na tle nowego modelu badań HBSC*, Warszawa, <http://www.imid.med.pl/files/imid/Aktualnosci/Aktualnosci/raport%20HBSC%202018.pdf> (21.02.2023).

**dr Aldona Małyska**

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie  
Instytut Nauk Pedagogicznych, Wydział Nauk Społecznych





**Agnieszka Gajewska**

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

**Henryk Noga**

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

**Maria Katarzyna Grzegorzewska**

<https://orcid.org/0000-0001-7087-983X>

DOI: 10.34866/3930-0504

---

# Bezpieczeństwo i porządek publiczny w systemie funkcjonowania państwa na przykładzie działań w dzielnicy Kraków-Nowa Huta jako wyzwania edukacji dla bezpieczeństwa

Security and public order in the system of state functioning on the example of activities  
in the Kraków-Nowa Huta district – challenges for education for safety

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

**Abstract:** The study shows the importance of public safety and order in the system of state functioning on the example of activities in the district of Krakow-Nowa Huta. The authors outlined the threats that the Police as a security body counteracts, the types of crime in Nowa Huta were shown. The Police's fight against crime in Nowa Huta is further outlined. Based on the material obtained, an attempt was also made to assess the effectiveness of the Police in securing public safety and order in Nowa Huta in the context of the challenges of education for safety.

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

**Streszczenie:** W opracowaniu ukazano znaczenie bezpieczeństwa i porządku publicznego w systemie funkcjonowania państwa na przykładzie działań w dzielnicy Kraków-Nowa Huta w kontekście wyzwań edukacji dla bezpieczeństwa. Autorzy zarysowali zagrożenia, którym Policja jako organ bezpieczeństwa przeciwdziała, ukazano rodzaje przestępczości w Nowej Hucie. W dalszej części omówiono walkę Policji z przestępczością w Nowej Hucie. Na podstawie uzyskanych materiałów podjęto także próbę oceny skuteczności Policji w zabezpieczeniu bezpieczeństwa i porządku publicznego w Nowej Hucie. Podejmowane przez Policję działania są możliwe dzięki edukacji formalnej oraz ciągłemu podnoszeniu kwalifikacji przez pracowników Policji.

## Wprowadzenie

Już prawie 40-letnia działalność Policji w Nowej Hucie w ostatnich latach przynosi coraz lepsze efekty. W okresie 2014–2019 udało się skutecznie przeciwdziałać wzrostowi przestępczości, zaś liczba zgłoszeń zdarzeń takich jak przestępstwa rozbójnicze, uszkodzenia ciała, bójki, pobicia, kradzieże z włamaniem, kradzieże, czy uszkodzenia mienia uległa pewnej stabilizacji. Widoczny był też spadek sytuacji, w których konieczne było podjęcie działań dochodzeniowych. Spadła jednocześnie liczba zatrzymanych sprawców przestępstw, zwłaszcza w latach 2018 i 2019.

Należy zauważyć, że Policja odgrywa dużą rolę w ochronie bezpieczeństwa i porządku publicznego w systemie funkcjonowania państwa. Posiada najszerszy zakres uprawnień, dzięki którym może ścigać osoby naruszające przepisy prawa. Z kolei dzięki działaniom prewencyjnym i profilaktyce bezpieczeństwa może wpływać na zachowania społeczne, od których zależy m.in. wykrywalność sprawców samych przestępstw, jak i gotowość niektórych osób do uczestniczenia choćby w występach chuligańskich.

## Bezpieczeństwo i porządek publiczny - definicje i typologia

Państwo to jedna z najstarszych i od wieków utrwalonych organizacji politycznych zrzeszająca jednostki ludzkie. To historycznie ugruntowana organizacja społeczeństw, odznaczająca się wysokim stopniem zorganizowania, jak i pewnymi cechami, bez których nie możemy mówić o jego istnieniu<sup>1</sup>. Jego fundamentalną, podstawową cechą jest władza publiczna, która obok terytorium i ludności, jak i możliwości bycia podmiotem stosunków międzynarodowych wydaje się nieodzowna<sup>2</sup>. Państwo jest równocześnie organizacją polityczną, a więc taką, której celem jest sprawowanie władzy nad ludźmi oraz kierowanie społeczeństwem lub jego częścią<sup>3</sup>. Wykorzystuje w tym celu swoją zdolność do informowania obywateli o dopuszczalnych dla nich możliwościach zachowania się i postępowania, jak i możliwość egzekwowania podjętych decyzji z wykorzystaniem powołanego w tym celu aparatu przymusu bezpośredniego lub władztwa administracyjnego.

Złożoność dyskusji o bezpieczeństwie, jak i jego wielowymiarowość z punktu widzenia zagrożeń będących przedmiotem jego zainteresowania, sprawia, że jego typologia wydaje się nader bogata, a wręcz wydaje się rozrastać. I tak, zwracając uwagę na obszar zainteresowania bezpieczeństwem, możemy mówić o jego istnieniu bądź braku w ujęciu globalnym, regionalnym lub narodowym. Na obszarze danego kraju zaś w ujęciu narodowym bądź lokalnym. Kryterium terytorialne wydaje się w tym wypadku mieć jednak znaczenie wyłącznie porządkujące i ustalające obszar zainteresowań badawczych. Inaczej jest w wypadku innych typologii bez-

<sup>1</sup> D. Dudek, Z. Husak, G. Kowalski, W. Lis, [w:] *Konstytucyjny system organów państwa*, red. D. Dudek, Z. Husak, G. Kowalski, W. Lis, Warszawa 2013, s. 6.

<sup>2</sup> J. Kuciński, *Nauka o państwie współczesnym*, Łódź 2019, s. 21–23.

<sup>3</sup> Tamże, s. 25.

pieczeństwa, biorących pod uwagę nie tyle obszar oceny poziomu bezpieczeństwa, co jego przedmiot. Biorąc pod uwagę aspekty wojskowe, wyróżnić możemy bezpieczeństwo militarne, w którym uwagę skupia się m.in. na potencjale obronnym bądź ofensywnym poszczególnych państw świata<sup>4</sup>. Inny charakter ma z kolei bezpieczeństwo polityczne, odnoszące się do suwerenności, ideologii i organizacyjnej stabilności podmiotów państwowych, funkcjonujących na wszystkich poziomach analizy<sup>5</sup>. Skupiając się bliżej funkcjonowania samych obywateli, wyróżniamy natomiast bezpieczeństwo społeczne, definiowane jako układ działań prawnych i organizacyjnych realizowanych przez instytucje rządowe, pozarządowe oraz samych obywateli, mających na celu zapewnienie pewnego poziomu życia osobom, rodzinom, grupom społecznym, w tym niedopuszczenie do ich marginalizacji i wykluczenia<sup>6</sup>. Warunkuje ono wręcz wewnętrzną stabilność państwa istniejącą dzięki zaspokajaniu niezbędnych potrzeb bytu oraz swobodnemu rozwojowi społecznemu na różnych poziomach organizacji państwa<sup>7</sup>. Jeszcze bliżej jednostki ludzkiej lokuje się natomiast bezpieczeństwo fizyczne, psychiczne, czy personalne.

Porządek publiczny jest układem stosunków społecznych. Został uregulowany przez zespół norm społecznie akceptowalnych i prawnych, które miały na celu gwarancję bezkonfliktowego funkcjonowania jednostek w społeczeństwie<sup>8</sup>. Uważano także, że bezpieczeństwo publiczne ma na celu ochronę podstaw politycznych, jak i społeczno-gospodarczych, pokrywając porządek publiczny. PRL był państwem opresyjnym, wykorzystującym kwestie bezpieczeństwa do prześladowania własnych obywateli. Pierwsze rozumiane było jako system urządzeń, relacji w stosunkach społecznych, które były regulowane przez prawo, normy moralne oraz reguły postępowania, zapewniając ochronę mienia, jednostki i społeczeństwa przed niebezpieczeństwami mogącymi być działaniem pojedynczej jednostki społeczeństwa, czy przyrody. Znaczną zmianę w pojmowaniu bezpieczeństwa publicznego przyniosła Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 r., w której obok określenia „porządek publiczny” użyto terminu „bezpieczeństwo wewnętrzne”<sup>9</sup>.

## Rodzaje przestępczości w Nowej Hucie

Nowa Huta, jako dzielnica robotnicza, nie cieszyła się dobrą sławą. Była wschodnią częścią Krakowa, do której napływała ludność z różnych części Polski. Jednym z największych problemów, jakie dotyka powstanie takich właśnie miejskich ośrodków, jest przestępczość. Podstawowymi i bardzo często spotykanymi przestępstwa-

<sup>4</sup> D. Kompała, *Pojmowanie bezpieczeństwa militarnego*, „Obronność. Zeszyty Naukowe” 2015, nr 3(15), s. 33.

<sup>5</sup> L. Chojnowski, *Polityczny sektor bezpieczeństwa*, „Zeszyty Naukowe WSOWL” 2021, nr 3(165), s. 114.

<sup>6</sup> P. Zając, *Definicja bezpieczeństwa społecznego okiem prawnika – krytyczna próba usystematyzowania pojęć*, „Roczniki Nauk Prawnych” 2019, Tom XXIX, nr. 4, s. 134.

<sup>7</sup> J. Gierszewski, *Bezpieczeństwo społeczne. Studium z zakresu teorii bezpieczeństwa narodowego*, Warszawa 2013, s. 172–174.

<sup>8</sup> Tamże, s. 34–35.

<sup>9</sup> A. Babiński, *W poszukiwaniu definicji...*, dz. cyt., s. 94–96.

mi były – oraz są do czasów obecnych na jej terenie – wybryki chuligańskie i kradzieże. We wspomnieniach osób, które pamiętają początki budowy Nowej Huty, często przytacza się chuligaństwo, do którego dochodziło na ulicach tej dzielnicy. Najczęściej można tu wskazać bójki. Dochodziło do nich pod wpływem alkoholu, a ich uczestnikami byli młodzi ludzie. Tego rodzaju wybryki chuligańskie były jednym z podstawowych przejawów patologii społecznej, jaka panowała w tej dzielnicy Krakowa. Niewątpliwie duży wpływ na jej obecność i utrzymywanie się mogła mieć spora liczba robotników niestroniących od alkoholu, którzy tego typu zachowania wynosili ze środowisk chłopskich, skąd przybyli budować nowe socjalistyczne miasto<sup>10</sup>.

Przestępczość jest zjawiskiem mającym w znacznym stopniu do dziś wpływ na codzienne życie i funkcjonowanie każdego obywatela w społeczeństwie. Dokonuje podziału otoczenia społecznego na gorszą i lepszą przestrzeń, czyli dzielnice lepsze – cieszące się opinią bezpiecznych – ale i takie, które słyną ze złej reputacji, gdzie większość mieszkańców nie chciałaby mieszkać ani nawet pracować. Podstawowym wyznacznikiem odpowiedniej jakości życia pozostaje tu zatem poczucie bezpieczeństwa, na które duży wpływ mają zwykle obiegująca wiedza o przestępczości na danym terenie, wyobrażenia o nim, a dopiero na samym końcu własne obserwacje. Media mają ogromny wpływ na kreowanie wyobrażeń i wiedzy ludzi na temat przestępczości. Prasa też jest ważnym podmiotem, gdyż kształtuje wyobrażenie o mieście, a w tym konkretnym przypadku o dzielnicy Nowa Huta<sup>11</sup>.

Głównymi źródłami problemów dotyczących bezpieczeństwa w dużej mierze są ubóstwo, patologie społeczne, starość i niepełnosprawność, bezrobocie oraz bezdomność<sup>12</sup>. Nowa Huta w latach, kiedy powstawała, była miejscem życia i pracy dla społeczeństwa o zróżnicowanej kondycji moralnej. Podstawowym problemem jest zatem przede wszystkim zdefiniowanie wspomnianego już pojęcia, jakim jest chuligaństwo<sup>13</sup>.

Definiując występki chuligański, trzeba brać pod uwagę umyślny zamach na wolność, zdrowie i nietykalność cielesną, jak również umyślne niszczenie bądź uszkodzenie cudzej rzeczy. Powyższa definicja wynika z art. 115 § 21 kodeksu karnego<sup>14</sup>. W latach 1954–1955 najbardziej zagrożone chuligaństwem były tereny przynależne do Krakowa, tj. Podgórze i Nowa Huta. Na terenie Nowej Huty można było zauwa-

<sup>10</sup> W. Paduchowski, *Nowa Huta nieznaną i tajemniczą*, Kraków 2014, s. 117–118.

<sup>11</sup> R. Guzik, *Przestrzenny obraz przestępczości w prasie krakowskiej*, „Prace Geograficzne” 2000, z. 106, [dostęp on-line; [http://www.pg.geo.uj.edu.pl/documents/3189230/4676052/2000\\_106\\_197-216.pdf](http://www.pg.geo.uj.edu.pl/documents/3189230/4676052/2000_106_197-216.pdf), dnia: 2023.01.07].

<sup>12</sup> J. Gierszewski, *Bezpieczeństwo społeczne. Studium z zakresu teorii Bezpieczeństwa Narodowego*, Warszawa 2013, s. 220.

<sup>13</sup> W. Paduchowski, *Nowa Huta nieznaną...*, dz. cyt., s. 118.

<sup>14</sup> Ł. Nyształ, *Czym jest występki chuligański*, <https://www.infor.pl/prawo/prawo-karne/inne/256508,Czym-jest-wystepek-chuliganski.html>, dostęp z dnia: 7.01.2023.

żyć wzmożone walki chuligańskie, a wśród mieszkańców pojawiały się pogłoski, że w dzielnicy „można oberwać za wszystko”<sup>15</sup>.

Kradzieże były dominującym pod względem ilościowym rodzajem nowohuckiej przestępczości. Przyczyną popełnianych w tej dzielnicy kradzieży były bardzo niskie zarobki oraz duże różnice płacowe pomiędzy pracownikami Kombinatoru. Osoby najmniej wydawały więcej środków finansowych na alkohol, którego spożywanie było jedynym sposobem spędzania wolnego czasu, a finalnie powodowało popełnianie czynów zabronionych. Powszechnym rodzajem kradzieży była ta połączona z włamaniem do mieszkań i hoteli robotniczych<sup>16</sup>. Podsumowując, źródłem przestępczości było masowe bezrobocie, wyzysk pracowników oraz nędza. Podstawą tego był zaś brak możliwości zdobycia odpowiedniego wykształcenia oraz odpowiedniej pracy<sup>17</sup>.

Od wielu lat dochodzi do wzrostu zagrożenia dzieci i młodzieży czynnikami określanymi jako patologia rodziny. Podstawą istnienia społeczeństwa jest rodzina, od której wymaga się stworzenia optymalnych warunków do zaspokojenia potrzeb swoich członków. Można zatem powiedzieć, że patologia społeczna to wszystkie zachowania stojące w sprzeczności z systemem preferowanych wzorów społecznych lub takich, które są akceptowane w danej społeczności. W patologicznym postępowaniu można wyróżnić takie elementy jak zagrożenie interesów społecznych oraz naruszenie wzorów postępowania społecznego.

Patologie mogą obejmować jednostki, grupy, instytucje, systemy i struktury społeczne. Zalicza się do nich społecznie niebezpieczne zjawiska, m.in. alkoholizm, narkomanię, próby samobójcze i samobójstwa, zabójstwa, kradzieże, prostytutkę oraz włamania i napady rabunkowe<sup>18</sup>.

Alkoholizm to choroba alkoholowa, która powoduje, że picie nie jest w pewnym momencie zależne od woli człowieka. Jest to najbardziej powszechna, a zarazem najbardziej szkodliwa patologia społeczna. W dużym stopniu wpływa na rozwój przestępczości, przyczynia się do patologii życia rodzinnego oraz wzmaga agresję. Osoba, która nadużywa alkoholu, najczęściej stosuje przemoc w rodzinie, co ma negatywny wpływ na członków rodziny, a co za tym idzie – na całe społeczeństwo.

Kolejnym zagrożeniem, prowadzącym do zwiększenia przestępczości, są narkotyki i środki odurzające. Największe ryzyko styczności z nimi powstaje jednak wówczas, gdy kontrola nad dzieckiem zostaje ograniczona przez rodziców, wskutek czego dozwolona pozostaje możliwość przebywania dziecka poza domem do późnych godzin. Najczęściej tej sytuacji sprzyjają konflikty w rodzinie, rozwody czy separacja rodziców. Wszystkie te czynniki mogą być przesłanką do sięgnięcia po narkotyki

<sup>15</sup> W. Paduchowski, *Nowa Huta nieznana...*, dz. cyt., s. 121–122.

<sup>16</sup> Tamże, s. 132–134.

<sup>17</sup> Tamże, s. 137.

<sup>18</sup> Bębas S., Kowalski P. (red.), *Bezpieczeństwo w warunkach zmian społecznych, cywilizacyjnych i kulturowych*, Piotrków Trybunalski 2014, s. 118.

przez dzieci i młodzież, co jest przyczyną uzależnienia od substancji chemicznych. Wywołuje też ogromne spustoszenie w organizmie młodego człowieka.

Nasilona emigracja zarobkowa za granicę po wstąpieniu Polski do Unii Europejskiej po 2004 r. zrodziła zjawisko określane jako eurosieroctwo. Dotyka ono dzieci pozostających pod opieką jednego z rodziców lub wyłącznie dziadków. Następstwem takiej rozłąki mogą być nie tylko trudności wychowawcze młodego pokolenia, ale też rozwody dotkniętych rozłąką rodziców. Jej skutkiem u dzieci może być natomiast narastająca agresja, problemy w szkole, co w efekcie ma swoje odzwierciedlenie w codziennym egzystowaniu.

### **Walka z przestępczością w Nowej Hucie**

Policja jest formalną organizacją, umundurowaną i uzbrojoną, powołaną do ochrony porządku publicznego i bezpieczeństwa obywateli. Ustawa o Policji z dnia 6 kwietnia 1990 r. jest podstawowym aktem prawnym regulującym jej działania. Normuje sposób funkcjonowania, sferę zadań, stosunek służebny oraz kompetencje zespołu funkcjonariuszy<sup>19</sup>. Duże znaczenie ma tu centralizm, jak również hierarchiczne podporządkowanie, według których służba ta funkcjonuje. Należy wspomnieć, że podstawowy wyróżnik, jaki stanowi umundurowanie i uzbrojenie, nie jest najważniejszym elementem definiowania Policji. Policjant swoje obowiązki wykonuje nawet wówczas, gdy decyduje się podjąć czynności służbowe nie mając na sobie munduru oraz nie posiadając przy sobie broni. Pistolet jest dla funkcjonariusza na służbie środkiem przymusu bezpośredniego, dzięki któremu może on powstrzymać najgroźniejsze zdarzenia. Policja jako formacja reaguje na zagrożenia i neutralizuje je. Gwarantem jej zaufania w społeczeństwie ma być oparcie jej działania o zasadę legalizmu, jak i apolityczność. Status prawny funkcjonariuszy Policji kształtuje się w oparciu o zadania, jakie wykonują oni w służbie społeczeństwu. Są oni też zobligowani do poświęcenia się misji publicznej społeczności, do której przynależą. Policjant zobowiązuje się do podejmowania obowiązków i chronienia porządku prawnego oraz służenia narodowi. Policja państwowa jako formacja mundurowa ma strzec bezpieczeństwa państwa i życia obywateli, nawet jeżeli zaistnieje zagrożenie życia samych jej funkcjonariuszy.

Zapewnienie bezpieczeństwa i walka z przestępczością nie należy do łatwych zadań. Na każdym kroku uwidoczniła jest złożoność problemów, które utrudniają skuteczne działanie instytucji powołanych do zapewnienia bezpieczeństwa i walki z przestępczością. Podstawowe problemy dotyczą takich spraw jak:

- poszczególne kompetencje organów, które wynikają w szczególności z zapisów prawa
- rekrutacja i dobry dobór kadry, a w dalszym kroku umożliwienie odpowiednich szkoleń, które można wdrożyć do działań codziennych,

<sup>19</sup> Ustawa z dnia 6.04.1990 r. o *Policji* (Dz.U. z 1990 r., Nr 30, poz. 179).

- odpowiednie kwoty finansowania z budżetu państwa, przeznaczone na zapewnienie odpowiedniego funkcjonowania owych instytucji.

Rozwój systemu bezpieczeństwa społecznego w dużej mierze powinien prowadzić do wykorzystania wewnętrznych czynności, symulujących jego rozwój za pomocą odpowiednich środków, które zaspokajają potrzeby społeczeństwa. Takimi instrumentami są narzędzia wykorzystywane przez Policję, które wpływają na zachowania i postawy ludzi w sytuacji bezpośredniego kontaktu z zagrożeniem lub zdarzeniem noszącym znamiona czynu zabronionego. Kierowane są one w kierunku tych grup społecznych zamieszkujących otoczenie lokalne, którzy są ich beneficjentami lub tworzą środowisko lokalne. Działania wpływające na rzecz systemu bezpieczeństwa społecznego to m.in.:

- działania prewencyjne,
- system socjalny,
- wszelakiego rodzaju systemy monitorujące i systemy kulturowe,
- działania prognostyczne<sup>20</sup>.

Podstawowym warunkiem skutecznej profilaktyki społecznej jest odpowiednia praca instytucji. Ich celem jest działanie dotyczące prewencji, szczególnie istotne dla społeczeństwa i zgodne z jego oczekiwaniami jest poczucie bezpieczeństwa związane z prewencją sytuacyjną i społeczną. Program, który jest realizowany przy właściwej diagnozie społecznych oczekiwań oraz zagrożeń, może obejmować wiele obszarów oraz może być otwarty na różne inicjatywy instytucjonalne i obywatelskie. Programy określają obszary działania oraz kierunki aktywności podmiotów w to zaangażowanych. Każde tego typu przedsięwzięcie wymaga podjęcia czterech wzajemnie ze sobą powiązanych kroków, mianowicie:

- zdiagnozowania zaistniałego problemu,
- ustalenia przyczyny jego powstania,
- zastanowienia się nad możliwością przeciwdziałania jemu,
- realizacji kolejnych zadań mających na celu w całości wyeliminowanie zagrożenia albo zapobiegnięcie mu.

Dużą rolę w zapewnieniu bezpieczeństwa w miejscach publicznych odgrywają funkcjonariusze służb prewencyjnych patrolujący ulice oraz podejmujący w razie potrzeby interwencje. Kontrolują oni również uczestników ruchu drogowego, zabezpieczają imprezy masowe (festyny, mecze, koncerty), jak i innego rodzaju wydarzenia. Konieczna jest też współpraca władz lokalnych czy instytucji społeczeństwa obywatelskiego w ramach realizacji programów społecznych z Policją, co służy zarówno wzmocnieniu bezpieczeństwa, jak i ograniczeniu zachowań mających na celu zaburzenie porządku społecznego. Dzięki niej łatwiej jest kształtować poprawne postawy obywateli.

<sup>20</sup> Tamże, s. 177.

## Podsumowanie

Nowa Huta, jako dawna dzielnica robotnicza, nie cieszyła się dobrą opinią. Negatywne oceny, wypływające ze środowisk inteligentnego od wieków Krakowa, odnosiły się nie tylko do społeczności, które w latach 50. i 60. w związku z powstałym tam kombinatem zaczęły napływać na te tereny. Nieco stereotypowe postrzeganie klasy robotniczej szybko przeniosło się na postrzeganie całej dzielnicy jako miejsca o wątpliwym poziomie bezpieczeństwa, trapienego plagą zjawisk patologicznych i przestępczością. Utrwalony na przestrzeni kilkudziesięciu lat obraz nie ma jednak już wiele wspólnego z obecną rzeczywistością. Fakt budowy od podstaw tzw. odrębnego miasta z wielkim hutniczym kombinatem, z jakim do dziś jest kojarzona Nowa Huta, spowodował ogromną relokację ludności, jak i rozwój urbanistyczny i przemysłowy wschodniej części Krakowa. Społeczeństwo napływające z różnych rejonów Polski było zróżnicowane, co przez wiele lat wpływało na poziom bezpieczeństwa tej dzielnicy. Dziesięciolecia funkcjonowania kolejnych już pokoleń mieszkańców Nowej Huty, jak i nowych do niej przybyszów sprawiają, że postrzeganie tego terenu jako „niebezpiecznej” dzielnicy robotniczej współcześnie zupełnie traci sens.

Odpowiedź na pytanie dotyczące oceny skuteczności Policji w zabezpieczeniu bezpieczeństwa i porządku publicznego w Nowej Hucie wydaje się oczywista. Zmieniające się społeczeństwo dzielnicy, jak i bardziej pozytywne postrzeganie funkcjonariuszy Policji w oderwaniu od ich milicyjnych poprzedników z czasów PRL (funkcjonariuszy Milicji Obywatelskiej) coraz silniej wpływają na poprawę skuteczności działań Policji w dzielnicy. Patroli jest więcej, a ich uczestnicy mają szerokie uprawnienia i mogą w swoim zakresie niwelować zagrożenia poprzez interwencję. Funkcjonariusze kontrolują ruch drogowy, zabezpieczają imprezy masowe, a dzięki rosnącej wzajemnej kulturze zrozumienia i współpracy między nimi a mieszkańcami Nowej Huty dzielnica staje się coraz bardziej bezpieczna. Jest to możliwe w dużej mierze dzięki szerokiemu zakresowi kompetencji funkcjonariuszy Policji.

## Bibliografia

1. Babiński A. (2020), *W poszukiwaniu definicji bezpieczeństwa publicznego*, „Zeszyty Naukowe PWSZ w Legnicy”, 2(35).
2. Bębas S., Kowalski P. (red.), (2014), *Bezpieczeństwo w warunkach zmian społecznych, cywilizacyjnych i kulturowych*, Piotrków Trybunalski.
3. Chojnowski L., (2021), *Polityczny sektor bezpieczeństwa*, „Zeszyty Naukowe WSOWL”, nr 3(165).
4. Dudek D., Husak Z., Kowalski G., Lis W. (2013), [w:] Dudek D., Husak Z., Kowalski G., Lis W. (red.), *Konstytucyjny system organów państwa*, Warszawa.
5. Gierszewski J., (2013), *Bezpieczeństwo społeczne. Studium z zakresu teorii bezpieczeństwa narodowego*, Difin, Warszawa.
6. Guzik R. (2000), *Przestrzenny obraz przestępczości w prasie krakowskiej*, „Prace Geograficzne”, z. 106, [dostęp on-line; [http://www.pg.geo.uj.edu.pl/documents/3189230/4676052/2000\\_106\\_197-216.pdf](http://www.pg.geo.uj.edu.pl/documents/3189230/4676052/2000_106_197-216.pdf), dnia: 2023.01.07].



7. Kompała D. (2015), *Pojmowanie bezpieczeństwa militarnego*, „Obronność. Zeszyty Naukowe”, nr 3(15).
8. Kuciński J. (2019), *Nauka o państwie współczesnym*, Społeczna Akademia Nauk, Łódź 2019.
9. Nysztal Ł., *Czym jest występ chuligański*, <https://www.infor.pl/prawo/prawo-karne/inne/256508,Czym-jest-wystep-chuliganski.html>, dostęp z dnia: 7.01.2023.
10. Paduchowski W. (2014), *Nowa Huta nieznana i tajemnicza*, Dante, Kraków.
11. Ustawa z dnia 6.04.1990 r. o Policji (Dz.U. z 1990 r., Nr 30, poz. 179).
12. Zając P. (2019), *Definicja bezpieczeństwa społecznego okiem prawnika – krytyczna próba usystematyzowania pojęć*, „Roczniki Nauk Prawnych”, Tom XXIX, nr 4.

**Agnieszka Gajewska**

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

**prof. dr hab. Henryk Noga**

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

**dr Maria Katarzyna Grzegorzewska**

Akademia Górniczo-Hutnicza im. Stanisława Staszica w Krakowie



## **XII Ogólnopolska Konferencja Naukowo-Edukacyjna „Zielonogórskie Dni Pedagogiki Mediów im. Profesora Marka Furmanka” Innowacyjne rozwiązania w działaniach edukacyjno-zawodowych**

W dniu 27 kwietnia 2023 roku odbyła się XII Ogólnopolska Konferencja Naukowo-Edukacyjna „Zielonogórskie Dni Pedagogiki Mediów im. Profesora Marka Furmanka” zorganizowana przez Zakład Mediów i Technologii Informacyjnych Uniwersytetu Zielonogórskiego oraz Zespół Edukacyjny nr 3 w Zielonej Górze. Tematem przewodnim tegorocznego spotkania były innowacyjne rozwiązania w działaniach edukacyjno-zawodowych. Głównym celem konferencji było zaprezentowanie oraz upowszechnienie poglądów i koncepcji dotyczących wykorzystania nowych rozwiązań, w tym technologii informacyjno-komunikacyjnych, w szeroko pojętych działaniach edukacyjnych i zawodowych. Podczas obrad skoncentrowano się na takich zagadnieniach jak: edukacja medialna dzieci i młodzieży, media w działaniach edukacyjnych i terapeutycznych, kształcenie na odległość, sztuczna inteligencja – szanse i zagrożenia, systemy Big Data – monitorowanie i optymalizacja procesu kształcenia, doradztwo zawodowe – instytucje edukacyjne i pozaedukacyjne.

Obrady odbyły się hybrydowo w następującej formule: sesja plenarna (pod przewodnictwem dr hab. Euniki Baron-Polańczyk, prof. UZ i dr Ewy Nowickiej) – online; sesje 1 (pod przewodnictwem dr hab. Euniki Baron-Polańczyk, prof. UZ i dr Ewy Nowickiej) oraz sesja 2 (pod przewodnictwem dr. Jacka Jędrzyckowskiego i dr. Jarosława Wagnera) – stacjonarnie; zajęcia warsztatowe – stacjonarnie. W konferencji wzięli udział przedstawiciele nauki, nauczyciele, doradcy zawodowi, studenci, dzieci i młodzież z zielonogórskiego przedszkola nr 24 oraz szkoły podstawowej nr 18.

Podczas tegorocznej konferencji wygłoszono następujące referaty:

### **Sesja plenarna:**

Sztuczna inteligencja – bezpieczne korzystanie z zasobów w edukacji; Problemy alfabetyzacji funkcjonalnej „homo interneticus” – współczesnego ucznia; System Braille'a – albo inkluzyjna analfabetyzacja. Uwagi o znaczeniu i nowoczesnych zastosowaniach wypukłego pisma punktowego dla niewidomych; Przydatność mediów w edukacji muzycznej; Rzeczywistość medialna dzieci przedszkolnych w opinii dzieci, nauczycieli i rodziców; Miejsce edukacji technicznej w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej; Nowoczesne technologie i metody w poradnictwie zawodowym – najciekawsze rozwiązania stosowane przez publiczne służby zatrudnienia w Polsce; Pokolenie iGeneration (Z) i Alfa: analiza w kontekście zagrożeń i implan-

tacji systemu oceny poziomu zagrożenia zjawiskiem uzależnienia od Internetu na urządzeniach dostępowych; Wykorzystywanie TIK w kształtowaniu kompetencji zawodowych uczniów branżowej szkoły I stopnia (doniesienie z badań); STEAM jako przykład nowoczesnego projektu edukacyjnego; Obecność sztucznej inteligencji w popkulturze; Funkcjonowanie uczniów po etapie nauki zdalnej; Media we wczesnej edukacji; Zdalny transfer wiedzy cielesnej. O specyfice praktyki hatha-jogi w okresie pandemii COVID-19; Kompetencje nauczyciela do innowacyjnego podejścia w kształceniu na poziomie szkoły wyższej.

### **Sesja 1:**

Samokształcenie kierowane jako forma szkolenia pracowników; Stres cyfrowy wśród generacji aktywnych na rynku pracy – przyczyny, objawy, skutki; Dlaczego edukacja medialna jest potrzebna?; Lubuscy pracodawcy wobec zatrudniania osób chorujących psychicznie; Miejsce innowacji w warsztacie pracy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej; ICT w warsztacie pracy nauczyciela matematyki.

### **Sesja 2:**

Cyfrowe modele człowieka w kształceniu na kierunkach technicznych; Dostępność stron internetowych podmiotów publicznych a specjalne potrzeby ich użytkowników; Wirtualna rzeczywistość w edukacji dla bezpieczeństwa; Edukacyjny kanał YouTube i jego wpływ na funkcjonowanie społeczeństwa i gospodarki w ramach działalności naukowej Instytutu Pedagogiki na Uniwersytecie Zielonogórskim; E-edukacja – eksperyment dydaktyczny czy nowa forma nauczania?; A jeśli nie Google Classroom i MS Teams to co? Darmowe platformy edukacyjne jako narzędzie wspomagające proces kształcenia?

### **Warsztaty dla dzieci i młodzieży:**

- 1) Od piktogramu do druku 3D.
- 2) Sztuczna inteligencja w praktyce szkolnej.
- 3) Czy znasz swoje preferencje zawodowe?

Z uwagi na cykliczność konferencji osoby zainteresowane poruszaną przez nas tematyką zapraszamy na XIII Zielonogórskie Dni Pedagogiki Mediów im. Profesora Marka Furmanka, które odbędą się w kwietniu 2024 roku.

*dr Aneta Klementowska*  
*Uniwersytet Zielonogórski*





W ramach VI sekcji tematycznej referat *Analiza oferty kwalifikacji rynkowych dla nauczycieli w Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji* wygłosił dr inż. K. Symela. Natomiast w sekcji VII rezultaty jednego z międzynarodowych projektów edukacyjnych Łukasiewicz – ITeE zaprezentowała dr Jolanta Religa, wygłaszając referat *Model Q4EDU jako wsparcie dla szkół w procesach głębokiej cyfryzacji*.

Przedstawiciele Łukasiewicz – ITeE (Centrum Badań Edukacji Zawodowej i Zarządzania Innowacjami) wzięli również udział w uroczystej laudacji z okazji jubileuszu 75 urodzin prof. Stefana M. Kwiatkowskiego, wieloletniego rektora APS, promotora prac doktorskich kilku pracowników Łukasiewicz – ITeE. Z tej okazji Dyrektor Centrum – dr inż. K. Symela wręczył oficjalny list gratulacyjny podpisany przez Dyrektora Łukasiewicz – ITeE. List ten został włączony do treści monografii przygotowanej na tę okazję, która zgodnie z tytułem zawiera 80 listów do Jubilata stanowiących między innymi udokumentowanie bogactwa i różnorodności obszarów aktywności naukowej Prof. Stefana M. Kwiatkowskiego.

Więcej informacji dostępnych jest na stronie internetowej konferencji

*dr Jolanta Religa*  
*Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji, Radom*

## Ogólnopolskie seminarium Sektorowej Rady ds. Kompetencji w Budownictwie



25 maja 2023 w siedzibie Łukasiewicz – Instytucie Technologii Eksportacji w Radomiu odbyło się Ogólnopolskie Seminarium Sektorowej Rady ds. Kompetencji w Budownictwie pn. „Zapotrzebowanie na nowe kwalifikacje rynkowe w budownictwie wynikające ze zmian zachodzących w sektorze”.

Seminarium zorganizowane zostało we współpracy ze Związkiem Zawodowym „Budowlani” oraz Siecią Badawczą Łukasiewicz – Instytutem Technologii Eksploatacji w Radomiu. Uczestnikami seminarium byli przedstawiciele sektora budownictwa, w tym w szczególności przedsiębiorcy działający w sektorze, przedstawiciele organizacji budownictwa, stowarzyszeń zawodowych, izb rzemieślniczych, środowiska akademickiego,

szkół budowlanych, placówek doskonalenia nauczycieli, rozwoju zawodowego oraz instytucji rynku pracy.

**Cele:** zaprezentowanie prac i rekomendacji Sektorowej Rady ds. Kompetencji w zakresie identyfikacji nowych potrzeb w zakresie umiejętności i kompetencji w budownictwie, nowych opisów kwalifikacji rynkowych i Dodatkowych Umiejętności Zawodowych (DUZ) w sektorze oraz rekomendacji dotyczących zmian w Sektorowej Ramie Kwalifikacji w Budownictwie.





W programie przewidziano także prezentacje innych działań członków Rady i jej regionalnych partnerów, w tym prezentację projektu „Branżowe Centrum Umiejętności – Prace Wykończeniowe” oraz innych projektów związanych z rozwojem kompetencji w budownictwie.

Podczas seminarium przeprowadzono także pokaz możliwości wykorzystania rzeczywistości wirtualnej do podnoszenia kompetencji komunikacyjnych oraz pokaz stanowisk do badania efektywności energetycznej central wentylacyjnych i pomp ciepła.

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



## Międzynarodowa konferencja „Wiedza i praktyka w kształceniu zawodowym – duet doskonały”, 30.05.2023 r., Radom

W dniu 30.05.2023 roku odbyła się w Radomiu Międzynarodowa konferencja pt. „Wiedza i praktyka w kształceniu zawodowym – duet doskonały”. Organizatorem konferencji była Izba Przemysłowo-Handlowa Ziemi Radomskiej z siedzibą w Radomiu.

Celem wydarzenia było zaprezentowanie rezultatów projektu „Empowering Youth Vocational Skills for Automated Metal Industry – adjusting vocational education to demands of metal machining industry of the future (skills4ami)”, międzynarodowych przykładów dobrych praktyk w zakresie kształcenia zawodowego oraz dyskusja na temat synergii między szkołami a rynkiem pracy.

W imieniu organizatorów uczestników konferencji powitał i wprowadził w tematykę – Łukasz Biańczak, prezes Izby Przemysłowo-Handlowa Ziemi Radomskiej.

W ramach sesji plenarnej swoje referaty wygłosili:

- 1) Przemysław Radomski (pełnomocnik Zarządu Izby Przemysłowo-Handlowej Ziemi Radomskiej ds. Radomskiego Klastra Metalowego, Inter-Metal Sp. j., Radom), który zaprezentował zagadnienia dotyczące wzmocnienie współpracy pomiędzy edukacją a przedsiębiorcami – dostosowanie oferty edukacyjnej do potrzeb rynku pracy na przykładzie projektu skills4ami;
- 2) dr Mirosław Żurek (Centrum Badań Edukacji Zawodowej i Zarządzania Innowacjami, Sieć Badawcza Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji, Radom) – przybliżył uczestnikom Sieć Badawczą Łukasiewicz oraz zaprezentował wyniki badań ukierunkowanych na ocenę skuteczności metod kształcenia zawodowego realizowanego w formie dualnej w zawodzie operator obrabiarek skrawających w Polsce i Norwegii;
- 3) Tomasz Madej (dyrektor Ośrodka Rozwoju Edukacji, Warszawa), który skoncentrował swoje wystąpienie na materiałach dydaktycznych zamieszczonych na Zintegrowanej Platformie Edukacyjnej;
- 4) Stella Aguirre, Øystein Førsvoll (Stavanger Offshore Technical College, Norwegia) – zaprezentowali w formie przykładów dobrych praktyk model współpracy szkoły z przedsiębiorstwem;
- 5) Maksymilian Kowalski (Eduexpert, Toruń) z kolei przedstawił interaktywne narzędzie wsparcia kształcenia zawodowego;
- 6) Joanna Łyjak z uczniami z Zespołu Szkół Elektronicznych im. Bohaterów Westerplatte w Radomiu przedstawili przygotowaną przez uczniów aplikację na telefon mobilny do nauki języka niemieckiego.

W drugiej części konferencji odbył się panel dyskusyjny pt. „Przemysł i szkolnictwo branżowe – jak połączyć siły i osiągnąć efekt synergii?”, w którym udział wzięli:

- 1) Øystein Førsvoll (Stavanger Offshore Technical College, Norwegia);
- 2) Anna Kwiatkowska (dyrektor Zespołu Szkół Zawodowych im. mjr H. Dobrzańskiego „Hubala” w Radomiu);



- 3) Tomasz Madej (dyrektor Ośrodka Rozwoju Edukacji, Warszawa);
- 4) Przemysław Radomski (pełnomocnik Zarządu Izby Przemysłowo-Handlowej Ziemi Radomskiej ds. Radomskiego Klastra Metalowego, Inter-Metal Sp. j., Radom);
- 5) Konrad Witkowski (dyrektor Zespół Szkół Elektronicznych im. Bohaterów Westerplatte w Radomiu).

Prowadzącym panel był dr Mirosław Żurek (Sieć Badawcza Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji, Radom).

W trakcie panelu poruszane były kwestie dotyczące obecnie realizowanych i planowanych w przyszłości działań, projektów, zadań przez instytucje reprezentowane przez panelistów, które w ich ocenia przyczyniają się do przybliżenia dwóch światów: przemysłu i szkolnictwa branżowego.

Sesja panelowa zakończyła się odpowiedziami uczestników panelu na pytania zadawane przez osoby zgromadzone na sali konferencyjnej.

*Katarzyna Skoczyłaś  
Izba Przemysłowo-Handlowa Ziemi Radomskiej, Radom*

## Innovatorium Łukasiewicza, Poznań, 22–23.06.2023

Innovatorium Łukasiewicza to największe w Polsce wydarzenie poświęcone B+R. Jest idealną perspektywą dla spotkania nauki i biznesu z udziałem kluczowych menedżerów, naukowców, inżynierów, przedstawicieli uczelni i administracji publicznej, ekspertów w zakresie finansowania projektów B+R, gości z zagranicznych ośrodków badawczych i mediów.

To doskonała platforma wymiany wiedzy i dyskusji przedsiębiorców z naukowcami, a jednym z jej celów jest budowanie zespołów zdolnych do sięgania po wielomilionowe projekty badawcze finansowane ze środków publicznych.

W dniach 20–21 czerwca br. w Poznań Congress Center, odbyła się trzecia edycja tego Wydarzenia. Patronat honorowy objęli Prezes Rady Ministrów oraz Minister Edukacji i Nauki. Wzięło w nim udział ponad 500 pracowników Łukasiewicza oraz kilkuset partnerów biznesowych i potencjalnych klientów.

Tematy wiodące oscylowały wokół następujących obszarów:

- Finansowanie innowacji;
- Model prowadzenia badań B + R;
- Mikroelektronika;
- Transport;
- Technologie energetyczne;
- Zielona Transformacja.

Cztery sceny, trzy tematyczne roundtable, networking oraz ponad 20 godzin dyskusji i wystąpień przyczyniły się do zawiązania wielu perspektyw współpracy na linii nauka–biznes.

Szczególnym zainteresowaniem cieszyły się dyskusje panelowe, jest to bowiem okazja do rozmowy w gronie ekspertów i praktyków, którzy na co dzień zajmują się pracami badawczo-rozwojowymi. W tym roku rozmawialiśmy o partnerstwach europejskich oraz o tym, w jaki sposób firmy mogą zdobyć środki europejskie na swoje projekty. Dyskusji poddano także pytanie, czy zawsze warto inwestować we własne R&D oraz jakie są szanse i bariery, przed którymi stoją kluczowe z naszej perspektywy branże.

Nic tak nie uwiarygadnia Łukasiewicza wobec jego klientów, jak udane realizacje z innymi przedsiębiorcami. Dlatego utworzono Arenę Prezentacji, na której przedstawiono krótkie prezentacje realizowanych przez pracowników Łukasiewicza projektów. Wydarzenie odbyło się w formule silent disco: aby dobrze słyszeć, o czym mówi występujący, należy założyć słuchawki.

Stoisko Łukasiewicza to znane nam dobrze z targów i konferencji rozwiązanie, na których instytuty Sieci Badawczej Łukasiewicz występuje wspólnie. Zaprezentowano na nim wybrane technologie w formie ekspozycji, a nasi eksperci przedstawili pełną ofertę Łukasiewicza.

Innovatorium to także nagrody i wyróżnienia, świadczące o jakości pracy w Sieci Badawczej Łukasiewicz. Tegoroczna edycja to cztery Ignace, trzy wyróżnienia na Demo Day Akceleratora Łukasiewicza oraz sześć etek dla pracowników Sieci.

Dzień drugi Innovatorium to integracja. W tym roku odbyła się w duchu rywalizacji, przybierając formę Ignatonu, czyli 30 zespołów, które pod dowództwem swego lidera opracowało taktykę, a następnie wyznaczało uczestników do konkurencji, które zweryfikowały nie tylko sprawność fizyczną, ale również intelektualną.

*Karolina Komorowska  
Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji, Radom*

---

### **„Poza schematem – nieformalne uczenie się dorosłych w perspektywie badawczej. Trendy, wyzwania, możliwości”, 13.06.2023 r., Warszawa**

13 czerwca 2023 roku odbyła się naukowa konferencja „Poza schematem – nieformalne uczenie się dorosłych w perspektywie badawczej. Trendy, wyzwania, możliwości”, którą zorganizował Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie.

Konferencję zainaugurował prof. dr hab. Roberta Ptaszka – Dyrektor Instytut Badań Edukacyjnych, który podkreślił, że jest ona bardzo potrzebna, ponieważ porusza tematy edukacji nieformalnej, a więc sposobu uczenia się, który jest coraz częściej praktykowany przez polskie społeczeństwo. Jako drugi głos zabrał dr hab. Paweł Gondek – Zastępca Dyrektora Instytutu Badań Edukacyjnych, który wprowadzając uczestników w problematykę konferencji zwrócił uwagę, że edukacja najczęściej postrzegana jest bardzo wąsko, bo przez pryzmat przygotowania do wykonywania zawodu w systemie szkolnym i ewentualnie późniejszego uczestnictwa w szkoleniach doskonalących. Natomiast coraz częściej model rozwoju kompetencji uzupełniany jest szeregiem działań realizowanych w sposób nieformalny. Z tego powodu istnieje potrzeba zaprezentowania wyników badań, które pokazują, w jaki sposób kształcimy się nieformalnie i w jaki sposób nabywamy nowe kompetencje, ale również jakimi metodami badać te zjawiska i w jaki sposób wyniki tych badań pokazywać potem w różnego rodzaju opracowaniach i raportach.

Rolę *keynote speaker* w trakcie konferencji pełnił prof. dr Maurice de Greef – kierownik Katedry UNESCO ds. edukacji dorosłych na Uniwersytecie Vrije w Brukseli. W swoim wykładzie „The impact of learning: A lever for social inclusion and labour market position” przedstawił wyniki realizowanych projektów badawczych, które dotyczyły m.in.: wpływu uczenia się na budowanie ścieżek rozwoju zawodowego i pozycji zawodowej.

Kolejne wystąpienia zaprezentowane zostały w trzech tematycznych sesjach:

- Teoretyczne i metodologiczne wyzwania związane z badaniem zjawiska nieformalnego uczenia się;
- Czynniki sprzyjające i ograniczające uczenie nieformalne;

- Konteksty/okoliczności podejmowania uczenia się nieformalnego oraz korzyści, jakie ono daje osobom dorosłym.

Prelegenci reprezentowali m.in.: Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Szkołę Główną Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie, a ich wystąpienia dotyczyły m.in.: wyników badań poświęconych różnym aspektom uczenia się nieformalnego, obecności uczenia się nieformalnego w różnych dyscyplinach naukowych czy metodologii stosowanych w badaniach zjawisk związanych z uczeniem się nieformalnym.

Konferencja zorganizowana została w trybie stacjonarnym oraz transmitowana była w mediach społecznościowych. Zapis konferencji dostępny jest na platformie YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=Tq1NM0TDKW4>

*Tomasz Sułkowski  
Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji, Radom*



# Contents

## Commentary

- Krzysztof Franciszek Symela:** European policy instruments to support employer-funded training ..... 7
- 

## Problems of adult education in Poland and in the world

- Katarzyna Nowak, Marta Zawisza:** Teacher and student in remote education in Poland – post-pandemic reminiscences ..... 11
- Katarzyna Jagielska:** Key competences for the future career development of generation Z and education ..... 25
- Monika Kaczmarczyk, Milena Drąg:** Rehabilitation through learning based on the theory of values in penitentiary conditions ..... 37
- 

## Education for innovative economy

- Ireneusz Woźniak:** Model for digital validation of skills and professional competences of R&D professionals ..... 53
- Marcin Grobelak:** The implementation of the Lean concept from the perspective of employees of a service company ..... 69
- Andrzej Budny, Arleta Jaśniewicz, Edyta Koziół, Grażyna Sędziak, Małgorzata Sołtysiak, Mirosław Żurek:** Cooperation of employers with schools providing education in vocational education professions in Eastern Wielkopolska ..... 85
- Marcin Rojek:** Adult learning in a hybrid model of work ..... 103
- 

## Continuing education and professional needs of adults

- Jacek Liwiński, Maria Kerner:** Did work-related training protect the employed from unemployment during the COVID-19 pandemic? ..... 123
- Magda Bandera-Frydrych:** Occupational adaptation of kindergarten teachers ... 135
- Aldona Małyska:** Students about health and physical activity ..... 145
- Agnieszka Gajewska, Henryk Noga, Maria Katarzyna Grzegorzewska:** Security and public order in the system of state functioning on the example of activities in the Kraków-Nowa Huta district – challenges for education for safety.. 167
- 

- Conferences, reviews, information** ..... 177

## Wskazówki dla autorów/Guidelines for authors

Publikujemy tylko recenzowane, oryginalne artykuły podejmujące problemy badawcze ustawicznej edukacji zawodowej w zakresie andragogiki, pedagogiki pracy, pedagogiki porównawczej z odniesieniem do stanu wiedzy w świecie. Przeciwdziałamy przypadkom ghostwriting i guest authorship.

We publish only peer-reviewed, original articles dealing with research problems of continuing vocational education in the field of andragogy, work pedagogy, comparative pedagogy with reference to the state of knowledge in the world. We counteract cases of ghost-writing and guest authorship as they are examples of scientific dishonesty. All such cases will be reported to the authorities.

### Wytyczne przygotowania tekstu artykułu do druku:

- 1) Prosimy o zastosowanie edytora MS WORD, czcionka Times New Roman 11 pkt oraz pojedynczej interlinii między wierszami. Prosimy nie formatować tekstu pod kątem redakcyjnym (nie stosować np. twardej spacji, nie łamać tekstu itp.).
- 2) Redakcja przyjmuje artykuły w języku polskim lub angielskim o objętości od 8 do 12 stron tekstu (format A4) wraz z bibliografią.
- 3) Do artykułu prosimy dołączyć streszczenie (max. 15 wierszy) w języku polskim i angielskim.
- 4) W sekcji „Słowa kluczowe” prosimy o podanie ok. 4–6 słów kluczowych zarówno w języku polskim, jak i angielskim.
- 5) Wszystkie tabele, rysunki i wykresy powinny być ponumerowane i opatrzone odpowiednią informacją dotyczącą źródła. Nad tabelą, rysunkiem, wykresem prosimy o podanie tytułu. Do każdego rysunku/wykresu/tabeli wymagane jest odwołanie w treści.
- 6) Teksty prosimy przekazać na adres redakcji e-mail: reud@itee.lukasiewicz.gov.pl

### Authors are asked to adjust their articles to the following requirements.

Articles that do not meet the following criteria will not be accepted for publication:

1. Use Word software. Font format: Times New Roman 11. Single line spacing. Please do not format the text in editorial terms (do not use hard spaces, do not break the text, etc.);
2. The editorial board accepts articles of 8 to 12 pages long (including Bibliography);
3. Articles should include an abstract in Polish and English (max. 15 lines);
4. Provide 4-6 keywords in Polish and English.
5. All tables, figures and charts should be numbered and titled. A reference in the text and information about the source are required for each drawing, graph or table.
6. Articles should be sent to the editorial office by email reud@itee.lukasiewicz.gov.pl

### Autorzy

Autorzy podają tytuł/stopień naukowy, imię, nazwisko, miejsce pracy, adres do korespondencji, telefon, e-mail, numer ORCID oraz afiliację. Zgłaszając artykuł do publikacji, akceptują ogólne warunki (przedstawione w informacjach dla autorów i procedurze recenzowania oraz umowie wydawniczej) i formy współpracy z recenzentami i redakcją. Autorzy nie otrzymują honorariów z wyjątkiem artykułów zamawianych przez Redakcję. Artykuły są drukowane w działach problemowych. Autor po wstępnej kwalifikacji w ciągu 30 dni jest informowany pocztą elektroniczną o orientacyjnym terminie publikacji. Redakcja zastrzega sobie prawo dokonywania skrótów i zmiany tytułów bez porozumienia z Autorem. Autorzy składają w Redakcji oświadczenie, że praca nie była i nie będzie w takiej postaci publikowana w innym wydawnictwie, a także informują o wkładzie poszczególnych autorów w przygotowanie publikacji.

### Authors

The authors provide details of their title/academic degree, ORCID number and affiliation. By submitting the article for publication, they accept the general terms and conditions (included in the guidelines for authors, the journal's review procedure as well as the publishing agreement) and the forms of cooperation with reviewers and the editorial board. The authors do not receive remuneration, except for articles ordered by the editorial board. Articles are printed in sections and are subject to preliminary approval. The author is informed by e-mail about the approximate date of publication of the article within 30 days from the submission of the article. The editorial board reserves the right to make abbreviations and change titles without consulting the authors. The authors submit statements to the editorial board that the work has not been and will not be published in this form elsewhere. Additionally, they inform the editorial board about the contribution of individual authors to the preparation of the publication, provide the sources of financing and the authors' data (name, surname, place of work, correspondence address, telephone, fax, e-mail).

**Wydawca/Editor:** ŁUKASIEWICZ – Instytut Technologii Eksploatacji/ ŁUKASIEWICZ – Institute for Sustainable Technologies  
www.edukacjaustawicznadoroslych.eu

**Kontakt/Contact person:** Joanna Tomczyńska, e-mail: joanna.tomczynska@itee.lukasiewicz.gov.pl, tel. 48 364 42 41 wew. 245.



**Edukacja Ustawiczna Dorosłych**  
Journal of Continuing Education



Łukasiewicz  
ITEE



**Wydawca, współpraca, patronat**  
Publisher, cooperation, auspices

ŁUKASIEWICZ – Instytut Technologii Eksploatacji  
ŁUKASIEWICZ – Institute for Sustainable Technologies

Centrum Badań Edukacji Zawodowej i Zarządzania Innowacjami  
Centre for Vocational Education Research and Innovation Management

ul. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom

[www.itee.radom.pl](http://www.itee.radom.pl)

[www.lukasiewicz.gov.pl](http://www.lukasiewicz.gov.pl)

[www.edukacjaustawicznadoroslych.eu](http://www.edukacjaustawicznadoroslych.eu)

European Association  
for the Education of Adults

International Society  
for Engineering Education

Europäischer Verband  
Beruflicher Bildungsträger

National Academy of Educational  
Sciences of Ukraine  
Institute of Pedagogical and Adult Education

Sekcja „Pedagogiki Pracy”  
Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN

Stowarzyszenie Doradców Szkolnych  
i Zawodowych Rzeczypospolitej Polskiej

[facebook.com/lukasiewiczitee](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 656304

