

---

# EDUKACJA *ustawiczna* DOROSŁYCH

---

## 2(97)/2017

Polish Journal  
of Continuing Education

---

**Patronat/**

**Współpraca:**

**Auspices/**

**Cooperation:**

*European Association for the Education of Adults (EAEA)*

*International Society for Engineering Education (IGIP)*

*Europäischen Verbandes Beruflicher Bildungsträger (EVBB)*

**KOMITET NAUKOWY/ Scientific Committee**

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

**RADA PROGRAMOWA/Programme Council**

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

**REDAKCJA/Editorial Board**

dr Krzysztof Symela, ITeE – PIB (redaktor naczelny); prof. Henryk Bednarczyk – UTH; prof. dr hab. Waldemar Furmanek – URz; dr Dorota Koprowska (zast. redaktora naczelnego); dr Katarzyna Pladys; dr hab. Czesław Plewka, prof. PK; prof. dr hab. Ewa Przybylska; dr Małgorzata Szpiłska – ITeE – PIB; dr hab. Franciszek Szlosek, prof. APS; mgr Joanna Tomczyńska, ITeE – PIB (sekretarz); prof. dr hab. Ladislav Varkoly, DTI (Słowacja)

ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom

tel. (48) 364 42 41 w. 245

e-mail: joanna.tomczynska@itee.radom.pl

ISSN 1507-6563

**MIĘDZYNARODOWY KWARTALNIK  
NAUKOWO-METODYCZNY**

Scientific – Research Quarterly, punktacja MNiSzW – 14 punktów  
(www.nauka.gov.pl) ukazuje się od 1993 r., nakład 1/96 – 400 egz.

Łącznie 79 400 egz. Wersja elektroniczna:

www.edukacjaustawicznadoroslych.eu

- 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

**Komentarz**

Commentary

**Edukacja dorosłych w Polsce  
i na świecie**

Adult education in Poland  
and in the world

**Rozwój kompetencji  
zawodowych nauczycieli**

Development of professional  
competence of teachers

**Szkolnictwo wyższe w rozwoju**

Development of higher education

**Konferencje, informacje**

Conferences, information

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

#### **Redaktorzy tematyczni**

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

#### **Redaktorzy językowi**

- dr Małgorzata Szpilska – j. polski; j. angielski  
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB Radom
- mgr Anna Kwaśny – j. niemiecki  
Zespół Szkół Muzycznych w Radomiu
- mgr Michał Nowakowski – j. hiszpański  
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB Radom
- dr Mirosław Żurek – j. rosyjski  
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB Radom

#### **Redaktor statystyczny**

- mgr Tomasz Frankowski

© Copyright by Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom 2017

Redaktor prowadzący: Joanna Tomczyńska

Opracowanie graficzne: Jacek Pacholec

Opracowanie wydawnicze: Bożena Mazur, Joanna Fundowicz

BIBLIOTEKA PEDAGOGIKI PRACY – monograficzna seria wydawnicza pod redakcją naukową prof. dr. hab. Henryka Bednarczyka ukazuje się od 1987 roku – 280 t., 181 120 egz.  
Kontynuuje tradycje serii: Biblioteka Kształcenia Zawodowego (32 t. lata 1977–1989)  
i cyklu materiałów: Szkoła – Zawód – Praca (11 t. lata 1976–1987)



Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowego Instytutu Badawczego  
ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom, tel. (48) 364-42-41, fax (48) 364-47-65  
e-mail: [instytut@itee.radom.pl](mailto:instytut@itee.radom.pl) <http://www.itee.radom.pl>

## ☐ Komentarz

**Krzysztof Franciszek Symela:** Nowe impulsy dla rozwoju edukacji  
pozaformalnej, kształcenia ustawicznego i wyższego ..... 5

## ☐ Edukacja dorosłych w Polsce i na świecie

**Ewa Przybylska, Ekkehard Nuissl:** Typologia ofert edukacji pozaformalnej.  
Polska i Niemcy ze wskazaniem na Unię Europejską ..... 9

**Kazimierz Przyszczypkowski, Izabela Cytłak, Joanna Jarmużek,  
Roman Pawłowski, Joanna Szafran:** Doskonalenie umiejętności  
i zatrudnialność w Europie: Nowe umiejętności dla Europy  
– badanie dokumentów ..... 17

**Jan Czechowski:** Specyfika współczesnego kształcenia ustawicznego ..... 25

**Małgorzata Szpilska, Tomasz Kupidura, Per-Olof Hallberg:**  
Rozwój i podnoszenie jakości szkoleń i kompetencji zawodowych  
pracowników w obszarze gospodarki odpadami – transfer  
dobrych europejskich praktyk ..... 33

## ☐ Rozwój kompetencji zawodowych nauczycieli

**Marzenna Magda-Adamowicz:** Kształcenie permanentne nauczycieli  
w czasie ich aktywności zawodowej ..... 42

**Joanna Angiel, Paulina Pokojska, Wojciech Pokojski:** Szanse, cele  
i możliwości edukacji ekologicznej nauczycieli z wykorzystaniem mediów  
i webGIS ..... 52

**Anna Czyż:** Inteligencja emocjonalna młodych pedagogów specjalnych ..... 63

**Beata Nawrot, Radosław Lis:** Kompetencje społeczne dyrektora szkoły  
na przykładzie wybranych radomskich placówek oświatowych ..... 71

**Mieczysław Koziński, Dorota Zbroszczyk:** Z badań zagrożeń  
patologiami społecznymi młodzieży w Polsce i Wielkiej Brytanii ..... 84

<b>☐ Szkolnictwo wyższe w rozwoju</b>	
<b>Daniel Kukla, Marta Nowacka:</b> O potrzebie urealnienia edukacji wyższej – czyli kształcenie akademickie z perspektywy studentów .....	94
<b>Agnieszka Smarzewska, Ewelina Melaniuk, Adam Szepeluk:</b> Działania na rzecz umiędzynarodowienia kształcenia w szkole wyższej – budowa modelu liniowego .....	104
<b>Jan Szybka, Robert Pilch, Maksymilian Smolnik:</b> Prakseologiczny model kształcenia w technicznych szkołach wyższych .....	116
<b>Joanna Michalak-Dawidziuk:</b> Studia a sytuacja zawodowa studentów studiów niestacjonarnych pierwszego stopnia w świetle badań .....	129
<b>Irena Pufal-Struzik:</b> Kreatywność i odporność studentów jako czynniki gotowości do uczenia się i radzenia sobie z trudnościami .....	138
<b>Izabella Kust:</b> Preferencje doksztalcania i doskonalenia studentów studiów niestacjonarnych w świetle badań .....	149
<b>☐ Konferencje, informacje</b>	
Global Education and Skills Forum Dubaj, 2017 – Henryk Bednarczyk .....	161
I Ogólnopolska Konferencja Naukowa <i>Personalizm pracy ludzkiej – współczesne konotacje</i> Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej Warszawa, 24 listopada 2016 r. – dr Joanna Michalak-Dawidziuk .....	162
Międzynarodowa Konferencja Naukowa <i>Ścieżki Edukacyjne Polaków za Granicą</i> Ciechocinek, 27–28 kwietnia 2017 r. – dr Izabella KUST .....	165
<i>European Day of Languages – Europejski Dzień Języków Obcych</i> – Beata Nawrot-Lis .....	168
Kazimierz M. Czarniecki, Bogusław Pietrulewicz, Piotr Kowolik (red.), <i>Nowy leksykon profesjologiczny</i> , Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanitas, Sosnowiec 2017 – Lidia Pośpiech .....	169
Całozyciowe uczenie się – obszary, nurty, tendencje, kwiecień, 2017 Kielce, UJK – Henryk Bednarczyk .....	171
Projekt Erasmus+ Open Badge Network (2014-2017) nr 2014-1-DE01-KA200-000675 – Michał Nowakowski .....	171
<b>☐ Contents</b> .....	173
<b>☐ Содержание</b> .....	175

# Komentarz

Krzysztof Franciszek SYMELA



## **Nowe impulsy dla rozwoju edukacji pozaformalnej, kształcenia ustawicznego i wyższego**

W świecie niespotykanej dotąd globalnej konkurencji, dynamicznego postępu technicznego, globalnych i krajowych standardów regulacyjnych, wzrostu mobilności ludności oraz stałego tworzenia nowych miejsc pracy nie powinno zaskakiwać wprowadzanie nowych rozwiązań w systemach edukacji. O ile edukacja formalna stanowi fundament przygotowania człowieka do życia w społeczeństwie, to naturalnym ciągiem dalszym jest oferta usług edukacji pozaformalnej, która szybciej i bardziej elastycznie powinna reagować na potrzeby rozwoju jednostki, gospodarki i rynku pracy.

Warto również zauważyć, że edukacja pozaformalna nie jest już wyłączną domeną krajowych systemów kształcenia i szkolenia. W obszarze tym pojawili się nowi aktorzy jak chociażby międzynarodowe i krajowe organizacje branżowe/sektorowe, agencje wielostronne, przedsiębiorstwa wielonarodowe, zmieniając sposoby przekazywania, pozyskiwania i oceniania umiejętności wymaganych w danym środowisku.

To, że żyjemy, pracujemy i uczymy się, będąc jednocześnie użytkownikami tych prostych i bardziej zaawansowanych produktów i usług ery cyfrowej, jest niezaprzeczalnym faktem. Aby jednak efektywnie z nich korzystać, potrzebna jest nam odpowiednia wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne, czyli wszystko to, co obecnie nazywamy „efektami uczenia się”. To właśnie efekty uczenia się wyznaczyły nowy paradygmat w reformowaniu systemów edukacji i w opisywaniu kwalifikacji. Proces ten został zainicjowany wprowadzeniem Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z 29 stycznia 2008 r. w sprawie ustanowienia Europejskich Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie. Przyjęta w Zaleceniu struktura 8 poziomów kwalifikacji stanowiła układ odniesienia dla tworzenia krajowych ram kwalifikacji, czego przykładem jest Polska Rama Kwalifikacji i powiązany z nią Zintegrowany System Kwalifikacji przyjęty w Polsce Ustawą z 22 grudnia 2015 r. Zgodnie z zapisami ustawy kwalifikacje możemy zdobywać, uczestnicząc w różnych formach edukacji formalnej,

pozaformalnej i uczeniu się nieformalnym. Jest to bardzo słuszne i racjonalne założenie, które wymaga jednak wprowadzenia nowych rozwiązań oraz narzędzi w działalności podmiotów uczestniczących w procesach nabywania i potwierdzania kwalifikacji pełnych, cząstkowych, rynkowych i uregulowanych.

W obecnym numerze możemy doszukać się odpowiedzi na istotne dla rozwoju edukacji formalnej i pozaformalnej pytania:

- *Czy i w jakim zakresie społeczeństwo europejskie korzysta z dobrodziejstw idei uczenia się przez całe życie, która jest nieodłącznym elementem współczesnego kształcenia ustawicznego?*
- *W jaki sposób można przekazać pracownikom (w tym również nauczycielom) niezbędną wiedzę i umiejętności potrzebne do szybkiego przystosowania się do zmian w społeczeństwie, gospodarce i na rynku pracy, który przecież nigdy nie stoi w miejscu?*
- *Czy istnieje potrzeba „urealnienia” edukacji wyższej z perspektywy jej dostawców i odbiorców oraz w jakim kierunku powinien zmierzać współczesny model szkoły wyższej?*

W rozdziale *Edukacja dorosłych w Polsce i na świecie* autorzy skoncentrowali się między innymi na analizie sektora edukacji pozaformalnej, ze szczególnym uwzględnieniem rozwiązań oraz tendencji i praktyk w Polsce i Niemczech. Wypowiedzieli się również na temat nowego dokumentu Komisji Europejskiej „*Skills Development and Employability in Europe: The New Skills Agenda*” i dziesięciu obszarów problemowych w nim zawartych. Mamy tutaj także odpowiedzi na ważne pytania dotyczące specyfiki współczesnego kształcenia ustawicznego. Zostały one postawione w badaniach jakościowych prowadzonych z udziałem osób z wyższym wykształceniem w przedziale wiekowym 28–38 lat. Natomiast edukacja pozaformalna dotycząca podnoszenia jakości szkoleń i kompetencji zawodowych pracowników w obszarze gospodarki odpadami została mocno zaakcentowana przez pryzmat doświadczeń szwedzkich, niemieckich, portugalskich i polskich.

W rozdziale *Rozwój kompetencji zawodowych nauczycieli* proponujemy artykuły wskazujące na to, że kształcenie permanentne musi być wpisane w rozwój zawodowy tej grupy pracowników, podobnie jak korzystanie z rozwiązań dydaktyki cyfrowej. Nowym wyzwaniem dla doskonalenia kompetencji nauczycieli jest ich udział w edukacji ekologicznej, która jest fundamentem zrównoważonego rozwoju. Niezmiernie inspirujące dla doskonalenia jakości warsztatu pracy nauczyciela są treści artykułów poświęconych prezentacji wyników badań dotyczących: inteligencji emocjonalnej młodych pedagogów specjalnych, kompetencji społecznych dyrektorów szkół oraz zagrożeń patologiami społecznymi młodzieży w Polsce i Wielkiej Brytanii.

W artykułach zamieszczonych w rozdziale *Szkolnictwo wyższe w rozwoju* autorzy dokonali między innymi próby oceny kształcenia akademickiego z perspektywy studentów, którzy również wypowiedzieli się, na ile są gotowi do uczenia się i radzenia sobie z trudnościami. Natomiast interesujący wymiar poznawczy jest zawarty w artykule będącym efektem przeprowadzonych badań dotyczących relacji studiowania z sytuacją zawodową studentów studiów niestacjonarnych.

Zachęcam także do lektury artykułów poświęconych umiędzynarodowianiu kształcenia w szkole wyższej, jak również spojrzenia na model kształcenia w technicznych szkołach wyższych odwołujący się do prakseologii, czyli nauki o skutecznym działaniu, do której w warunkach polskich mocno zachęcał Tadeusz Kotarbiński.

Czytelnikom i entuzjastom Edukacji Ustawicznej Dorosłych pragnę również zarekomendować recenzję książki „Nowy leksykon profesjologiczny” pod redakcją Kazimierza M. Czarneckiego, Bogusława Pietrlewicza i Piotra Kowalika, która ukazała się nakładem Wydawnictwa Wyższej Szkoły Humanitas w Sosnowcu.

### **New impulses for the development of non-formal education, lifelong learning and higher education**

In the world of unprecedented global competition, dynamic technical progress, global and national regulatory standards, increased mobility of the population and continuous job creation, it should not surprise the introduction of new solutions in educational systems.

Non-formal education is no longer the exclusive domain of national educational and training systems. New players such as international and national industry / sectoral organizations, multilateral agencies and multinational companies have emerged in this area.

In this issue we can find answers important for the development of formal and non-formal education:

- *To what extent does European society benefit from the benefits of lifelong learning, which is an integral part of modern lifelong learning?*
- *How can the knowledge and skills, needed to adapt quickly to the changes in the society, economy and the labour market which never stands still, be transferred to employees (including teachers)?*
- *Is there a need to make higher education “more realistic” from the perspective of its suppliers and receivers, and at what direction should the current model of higher education be aimed?*

The fact that we live, work and learn while being the users of these simple and more advanced digital products and services is undeniable. However, in order to use them effectively, we need adequate knowledge, skills and social competences, that is, what we now call "learning outcomes". It is the learning outcomes that have set a new paradigm in reforming educational systems and in describing qualifications.

In the chapter *Adult Education in Poland and in the world*, the authors focused, among other on the analysis of the non-formal education sector, with particular emphasis on solutions and trends and practices in Poland and Germany, new document of the European Commission “Skills Development and Employability in Europe: The

New Skills Agenda”, continuing education as well as the issue of improving professional skills of employees in waste management area that was strongly emphasized by the experiences from Sweden, Germany, Portugal and Poland.

In the chapter *Developing the professional competence of teachers* we propose articles showing that continuing education must be included in the professional development of this group of employees, as well as the use of digital didactic solutions.

In articles included in the chapter *The development of Higher Education*, the authors made, among others, an attempt to evaluate academic education from the perspective of students.

I also encourage you to read articles devoted to the internationalization of higher education as well as to look at the model of education in higher technical schools, which refers to praxeology, i.e. the science of effective action, which was strongly encouraged in Poland by Tadeusz Kotarbiński.

For readers and enthusiasts of the Polish Journal of Continuing Education I would also like to recommend a review of the book "New Lexicon of Professiology" edited by Kazimierz M. Czarnecki, Bogusław Pietrulewicz and Piotr Kowalski, published by the printing house of the Higher School of Humanitas in Sosnowiec.

*Krzysztof Symela*



# Edukacja dorosłych w Polsce i na świecie

Ewa PRZYBYLSKA  
Ekkehard NUISSL

## Typologie von Angeboten non-formaler Bildung. Polen und Deutschland mit Verweisen auf die Europäische Union

Typologia ofert edukacji pozaformalnej.  
Polska i Niemcy ze wskazaniem na Unię Europejską

**Key words:** non-formal education, adult learning, educational offer, qualification.

**Słowa kluczowe:** edukacja pozaformalna, uczenie się dorosłych, oferta edukacyjna, kwalifikacje.

**Streszczenie:** Autorzy artykułu dokonują analizy sektora edukacji pozaformalnej (*non-formal education*), w której uczestniczy w wielu krajach Europy większa liczba obywateli niż w edukacji formalnej (*formal education*) (np. szkoły, szkolnictwo wyższe). Edukacja pozaformalna, podobnie jak edukacja formalna, ma charakter instytucjonalny; jest w mniejszym lub większym stopniu uregulowana prawnie; stanowi przestrzeń dla tych osób, które świadomie chcą podnosić swoją wiedzę i/lub umiejętności, w odróżnieniu od edukacji nieformalnej (*informal education*)); obejmuje z reguły krótkoterminowe kursy i umożliwia zdobycie certyfikatu. W perspektywie porównawczej analizowane są kwestie: adresaci ofert, organizatorzy, treści ofert, dostęp do ofert, finansowanie, podstawy prawne oraz certyfikaty. Na podstawie powyższych kryteriów autorzy opracowali typologię ofert edukacji pozaformalnej, ze szczególnym uwzględnieniem rozwiązań, tendencji i praktyk obserwowanych w Polsce i Niemczech.

Der Begriff der „non-formalen Bildung“ wurde 2005 zusammen mit den Begriffen der formalen Bildung und der informellen Bildung europaweit eingeführt (European Communities, 2005). Diese begriffliche Trias diente vor allem dazu, das vor einigen Jahren eingeführte Erhebungssystem zur Weiterbildung (Adult Education Survey) für alle Mitgliedsländer zu strukturieren; sie ersetzte und ersetzt zunehmend nationale Kategorien zur Ordnung von Erwachsenen- und Weiterbildung.

Die non-formale Bildung steht zwischen der formalen Bildung (von der sie sich negativ abgrenzt) und der informellen Bildung. Definitiv zeichnet sie sich dadurch aus, dass sie intentional ist (das Lernen ist beabsichtigt), fremdorganisiert ist (es gibt ein

organisiertes Bildungsangebot) und von kürzerer Dauer ist als die formale Bildung (nur selten länger als ein halbes Jahr). Auch Ergebnisse non-formaler Bildung können zertifiziert sein.

Formale Bildung findet in einem institutionellen Rahmen statt (Schule, Universität), das Lernen wird durch professionelles Personal (mit entsprechender Zulassung) organisiert und bewertet, die Zertifikate werden staatlich anerkannt und verleihen spezifische Berechtigungen (vor allem zur Berufsausübung und zum weiteren Aufstieg im formalen Bildungssystem). Informelle Bildung ist intentional (das Lernen ist beabsichtigt und gezielt), die Organisation des Lernens erfolgt jedoch selbst. Zertifikate werden nicht erworben. Gelegentlich wird auch von einem „random learning“ oder einem „accidental learning“ gesprochen, gemeint sind Lernprozesse, die nicht intentional sind, im Alltag jedoch umfassend stattfinden (z.B. beim Fernsehen).

Der Adult Education Survey (AES), der sich auf die Bereiche des non-formalen Lernens bezieht, fragt drei Hauptgruppen von Bildung ab: betriebliche Weiterbildung, individuelle berufsbezogene Weiterbildung und allgemeine Weiterbildung. Kategoriale Zuordnungen, wie sie etwa in Deutschland oder den skandinavischen Ländern bestanden, wiesen kulturelle und politische Weiterbildung getrennt aus. Heute wird weitgehend den drei Kategorien des europaweit vergleichenden AES gefolgt.

**Merkmale.** Wesentliche Merkmale von Angeboten der non-formalen Bildung sind die folgenden:

- Adressaten: Anders als Angebote der formalen Bildung richten sich diejenigen der non-formalen Bildung an Adressaten und Zielgruppen. Ein wichtiger Grund dafür ist das gezielte bildungspolitische Interesse, Bildung für bestimmte Personen anzubieten (z.B. bildungsbenachteiligte, Arbeitslose, Frauen, Ältere, Migranten etc.). Es kann aber auch das Interesse vorherrschen, auf dem Bildungsmarkt Vorteile zu erringen. Hintergrund der Zielgruppenstruktur ist die Freiwilligkeit der Weiterbildung (es gibt in keinem EU-Land eine Bildungspflicht für Erwachsene – Ausnahme: Migrantengesetze mit der Pflicht zu Sprachschulungen in einigen Ländern). Es sei hinzugefügt, dass Adressaten- und Teilnehmerforschung einen wichtigen Bereich der Weiterbildungsforschung darstellen (vgl. v. Hippel und Tippelt 2010, s. 801). Es geht um das Kennenlernen der Interessen und Motive von Erwachsenen Weiterbildungsangebote zu nutzen, um das Kennenlernen ihrer Erwartungen an organisierte Lernkontexte, aber auch um Erforschung gesellschaftlicher und individueller Barrieren, die den Zugang zu Weiterbildungsangeboten erschweren bzw. verhindern.
- Anbieter: Die Anbieter in der Weiterbildung sind plural, heterogen und different. Sie sind auch in manchen EU-Ländern sehr zahlreich, in größeren Städten Deutschlands z.B. mehr als 600 Anbieter. Sie unterscheiden sich stark nach Größe, inhaltlichem Profil und Zielen. Vielfach sind sie zu übergreifenden Organisationen zusammengeschlossen. Es ist zu beobachten, dass Anbieterorganisationen immer häufiger zusammenarbeiten, sich untereinander vernetzen, gemeinsame Synergien nutzen. Auch in Polen ist eine Pluralität der Anbieter der Weiterbildungsangebote zu verzeichnen, ebenso wie die steigende Tendenz von Institutionen und Organisationen der Weiterbildung, miteinander zu kooperieren, um gemeinsame Projekte in Gang zu setzen. Ein gutes Beispiel hierfür sind die Heimvolkshochschulen (uniwersytety ludowe), die verstärkt gemeinsam gegenüber von staatlichen und kommunalen Institutionen auftreten, um die rechtliche Lage der Erwachsenen/Weiterbildung in den ländlichen Regionen des Landes zu verbessern.

- Aus einer pragmatischen Sicht werden gewöhnlich die Einrichtungen der Weiterbildung in Deutschland gruppiert in: Einrichtungen der beruflichen Bildung (z.B. Kammerbereich), Volkshochschulen als kommunale Einrichtungen, Einrichtungen der gewerkschaftlichen und der konfessionellen Erwachsenenbildung, die Einrichtungen innerhalb der Betriebe (insbesondere großer Unternehmen), die kommerziellen Einrichtungen (etwa Sprachschulen), die Fernlehrinstitute, die Einrichtungen der „alternativen“ Erwachsenenbildung (verbunden mit sozialen und regionalen Bewegungen); die Heimvolkshochschulen, die Medienanstalten sowie Einrichtungen mit Bildungsauftrag (z.B. Hochschulen, Bibliotheken, Kultureinrichtungen) (Arnold u. a. 2017, S. 98-99). In Polen stellt die Unterscheidung zwischen der beruflichen und der allgemeinen Weiterbildung das gängigste Kriterium der Kategorisierung von Weiterbildungseinrichtungen (vgl. Aleksander 2009, S. 162). Darüber hinaus wird in der Regel auf den Rechtsstatus des Trägers der Einrichtungen verwiesen (Greger und Przybylska 2001, S. 32 ff.)
- Angebote: Die Angebote in der Weiterbildung haben eine große Varianz. Die wesentlichen didaktischen Unterschiede liegen in der Dauer, der Größe (Unterrichtsstunden), der Thematik (Domäne), der Zeit- und Organisationsform sowie der Lehr-Lern-Methoden. Weitere wesentliche Unterschiede bestehen hinsichtlich der Finanzierung, der Rechtsgrundlage, des Zugangs und des Abschlusses, diese vier Aspekte sind eigenständige Merkmale.
- Zugang: Der Zugang zu den Angeboten ist entweder offen oder geschlossen. Geschlossen sind in der Regel Angebote betrieblicher Weiterbildung, sie gelten nur für Betriebsangehörige. Offen sind in der Regel alle anderen, wobei Zugangsbarrieren in Zielgruppenvoraussetzungen liegen können (z.B. Kenntnisstand in Sprachkursen).
- Finanzierung: Die Finanzierung von Angeboten in der Weiterbildung weist eine große Bandbreite auf. Eine häufig anzutreffende Mischfinanzierung liegt in einer Drittelung zwischen Teilnehmern, Staat und Betrieben. Für Lernende (Teilnehmer) bedeutet dies, dass alle Varianten zwischen für sie kostenlosen und von ihnen vollfinanzierten Angeboten möglich sind. Die Kosten/Entgelte für Teilnehmende liegen schwerpunktmäßig zwischen 50 und einigen hundert Euro pro Angebot.
- Rechtsgrundlagen: Auch sie variieren sehr stark. Es gibt in Europa Länder, in denen non-formale Bildungsangebote auf über hundert Rechtsgrundlagen beruhen (unterschiedlich etwa im betrieblichen Bereich, für Fernunterricht und Fortbildung etc.). In einigen Ländern, etwa in Deutschland, gibt es Weiterbildungsgesetze (in Deutschland auf Länderebene), Bildungsfreistellungsgesetze („educational leave“, in Italien etwa die 150 ore) und Regelungen in anderen Gesetzen wie Berufsbildungs- und Arbeitsgesetzen. Auch in Tarifverträgen finden sich entsprechende Regelungen. In der polnischen Gesetzgebung ist der Begriff „non-formale Bildung“ schwer auffindbar. Dennoch zeigt es sich bei einer Betrachtung der Rechtsgrundlagen, dass zahlreiche Rechtsvorschriften den Bereich der non-formalen Bildung regeln, auch wenn der Begriff selbst nicht direkt erwähnt wird. Die größte Bedeutung spielen hierbei das Gesetz über das Bildungssystem von 1991 sowie das Gesetz über Vereine von 1989. Zu erwähnen sind ebenfalls Rechtsakte, die durch Verwaltungsorgane (Kommunalverwaltung, Gebietskörperschaft, Gebietsregierung) erlassen wurden (hauptsächlich handelt es sich um Rechtsakte zur Gründung lokaler bzw. regionaler Bildungseinrichtungen).
- Abschlüsse: Auch in der non-formalen Bildung gibt es durchaus abschlussbezogene Angebote, teilweise mit berufsqualifizierender Qualität. In Deutschland ist dies etwa die

Hälfte aller Angebote der non-formalen Bildung, Sprachzertifikate, Führerscheine und Nachweise über Zusatzqualifikationen (wie z.B. Management, Moderation) sind dafür Beispiele. Meist stehen diese Nachweise in einem direkten Zusammenhang zu Ergebnissen formaler Bildung als Erweiterung, Spezifizierung und Updating. Es gibt aber auch direkt berufsqualifizierende Abschlüsse wie etwa Trainerdiplome im Sport.

Die Zuordnung der Lernergebnisse non-formaler Bildung zu den nationalen Qualifikationsrahmen wird in vielen europäischen Ländern noch diskutiert. In einigen Ländern ist sie bereits abgelehnt, in anderen – wie in Deutschland – werden noch geeignete Verfahren und Kriterien erörtert. Bei exemplarischen Zuordnungen wurden einige Abschlüsse (z.B. Trainerdiplome im Sport) dem Niveau 6 zugeordnet, also vergleichbar dem Hochschulabschluss als Master.

**Typologien von Angeboten.** Typische Angebote der non-formalen Bildung sind folgende (die Beschreibung folgt jeweils den obengenannten 7 Merkmalen und kann sich auch als Matrix darstellen lassen):

**Typ A: Die Wissenserweiterung**

Adressaten sind am Thema interessierte Lernende, als Beispiel eignet sich ein Kurs zur Computerschulung, besser noch ein Sprachkurs. Angesprochen werden etwa Migranten, Berufstätige, Urlauber, generell Sprachinteressierte. Anbieter sind überwiegend Sprachschulen (private Bildungseinrichtungen), Volkshochschulen/community centers, Universitäten. Im Sprachbereich dominieren die „großen“ Sprachangebote wie Englisch und Spanisch, Zunahmen verzeichnen Chinesisch und Arabisch (in Europa!). Die Angebote finden entweder als längerfristige Kurse statt (2 Stunden pro Woche) oder als kompakte Seminare (z.B. Wochenende); sie umfassen in der Regel etwa 30 Unterrichtsstunden und folgen einer interaktiven Methodik des Sprachenlernens. Der Zugang ist offen, jedoch unterliegen die Teilnehmenden einem Eingangssprachtest. Die Finanzierung erfolgt hauptsächlich durch die Teilnehmenden, jedoch sind auch Zuschüsse des Staates und/oder beteiligter Betriebe vorhanden. Teilnehmer an Sprachkursen erhalten in der Regel ein Zertifikat, das vom Nachweis der erreichten Sprachkompetenz (nach europäischem Sprachportfolio) bis zur Teilnahmebescheinigung reichen kann. Kategorial gehört dieser Typ in die Gruppe „allgemeine Bildung“ des AES.

**Typ B: Die Zusatzqualifikation**

Adressaten dieses Typs sind in der Regel Personen, die eine (gute) Ausbildung bereits abgeschlossen haben und sie erweitern wollen. Beispiele sind etwa Pädagogen, die sich zusätzlich einer Beraterschulung unterziehen. Anbieter sind domänenspezifisch arbeitende Einrichtungen, im Falle des Pädagogen etwa private Beraterfirmen, Verbände oder Hochschulen. Die Angebote sind – verglichen mit dem Durchschnitt der non-formalen Angebote insgesamt – relativ langfristig und aufwendig, bis zu einem Jahr Dauer, und umfassen bis zu 600 Unterrichtsstunden, die meist in Kompaktform (Wochenenden) angeboten werden. Der Unterricht ist stark stoffbezogen mit hohen Anteilen an Frontalinput, aber auch mit hohem Anteil an praktischen Übungen. Der Zugang ist in der Regel offen. Die Finanzierung erfolgt durch die Teilnehmenden, in manchen Fällen unterstützt durch den Arbeitgeber. Die Rechtsgrundlage besteht – sofern es sich um berufsbezogene Zusatzqualifikationen handelt – aus entsprechenden Vorschriften in Gesetzen und Verordnungen. Eine sol-

che Zusatzqualifikation wird immer mit einem Zertifikat abgeschlossen. Kategorial gehört dieser Typ in die Gruppe „individuelle berufsbezogene Bildung“ des AES.

#### Typ C: Das Updating

Adressaten des Updating, der Aktualisierung erworbenen Wissens bzw. einer erworbenen Qualifikation, sind Absolventen einer bestimmten beruflichen Qualifizierung, etwa ein Arzt oder ein Lehrer oder ein Jurist; sie alle benötigen in regelmäßigen Abständen eine systematische Schulung in neuen Entwicklungen ihres professionellen Handlungsfeldes. Die Anbieter sind meist identisch mit den Einrichtungen, die auch die Erstausbildung organisiert hatten, also etwa Hochschulen; es können aber auch – wie im Falle der Lehrer – arbeitsfeldspezifische Einrichtungen der Fortbildung sein (wie etwa Lehrerseminare). Dauer und Größe dieser Angebote sind meist überschaubar, etwa ein oder zwei Wochenendseminare (dies ist die übliche Form für die berufstätigen Adressaten), die Methodik ist eher stofforientiert und frontal. Der Zugang ist eingeschränkt auf die Inhaber der entsprechenden beruflichen Qualifikation. Die Finanzierung erfolgt meist mit Unterstützung der Betriebe, in denen die Adressaten arbeiten. Die Rechtsgrundlage ist meist festgeschrieben in Verordnungen zur Berufsausübung, so sind etwa die Ärzte und Lehrer zur aktualisierenden beruflichen Fortbildung verpflichtet. Der Abschluss besteht meist in einer Teilnahmebescheinigung. Kategorial gehört dieser Typ entweder in die Gruppe „individuelle berufsbezogene Fortbildung“ oder in die Gruppe „betriebliche Bildung“ des AES.

#### Typ D: Die Spezialisierung

Adressaten von Spezialisierungsangeboten sind Personen, die bereits eine ausgewiesene Kompetenz in einem bestimmten Feld erworben haben, wobei es sich eher um eine höhere Kompetenz handelt. Viele Berufe und Tätigkeiten im sozialen, gesundheitlichen und technischen Bereich weisen solche Spezialisierungen auf. Als Beispiel könnte eine Physiotherapeutin dienen, die sich für eine bestimmte Therapiemethode spezialisiert. Anbieter sind meist private Einrichtungen, die ihrerseits auf diesen speziellen Bereich spezialisiert sind. Die Angebote sind meist von längerer Dauer, größerem Umfang (bis zu 800 Stunden und mehr) und umfassen hohe Anteile kognitiven Lernens mit starken Anteilen von praktischen Übungen. Der Zugang beschränkt sich – in der Regel – auf Inhaber einer analogen Grundqualifikation, kann aber auch offen sein. Die Finanzierung ist meist individuell und privat, Rechtsgrundlagen bestehen nur dann, wenn die Spezialisierung in einem existierenden Berufsfeld erfolgt und ihre Ausübung bestimmten Regulierungen unterliegt. Kategorial gehört dieser Typ meist in die Gruppe der „individuellen berufsbezogenen Bildung“ der Systematik des AES.

#### Typ E: Das Hobby

Adressaten für Hobby-Angebote, Angebote von allgemeinem Interesse, sind wenig spezifisch. In der Regel wird das Interesse über die Ansprache auch geweckt. Die meisten Angebote richten sich an kulturell Interessierte. Als Beispiel könnte ein Angebot zum künstlerischen Gestalten dienen. Anbieter sind vielfältig, von den Volkshochschulen/Community centres über Betriebe bis hin zu Kirchen und Gewerkschaften. Die Angebote sind meist kürzer, punktueller und von geringerer Größe, umfassen zwischen zwei Unterrichtsstunden (ein Vortrag) über 40 Stunden (das

Beispiel des künstlerischen Gestaltens) bis hin zu 200 Stunden (etwa mediale Produktionen etc.). Die Lehrmethoden sind überwiegend offen, diskursiv und partizipativ. Der Zugang ist offen. Die Finanzierung erfolgt über die Teilnehmenden, in Falle spezifischer Einrichtungen auch teilweise mit staatlicher oder kommunaler Unterstützung. Rechtsgrundlagen existieren hier in der Regel nicht. Kategorial gehört dieser Typ zur Gruppe der „allgemeinen Bildung“ der Systematik des AES.

**Impacts.** Der Bereich der non-formalen Bildung = Weiterbildung ist in vielen europäischen Ländern, was die Zahl der Teilnehmenden betrifft, größer als alle anderen Bildungsbereiche, wie etwa Schule und Hochschule. Aber auch, was die Finanzierung betrifft: Nimmt man alle finanziellen Ressourcen, die in die Weiterbildung einfließen, zusammen, so liegt sie auch hier über den Vergleichsgrößen bei Schule und Hochschule, die fast ausschließlich aus staatlichen Quellen finanziert werden. Dies gilt allerdings nur für diejenigen europäischen Länder, in denen ein bestimmter Ausbau und Beteiligungsgrad an Weiterbildung erreicht ist – etwa den skandinavischen Ländern, dem UK, Frankreich, Deutschland, Österreich, der Schweiz und den Beneluxstaaten. Die Vergleichszahlen in Ländern im Süden und Osten Europas weisen hier Unterschiede auf.

Nach den Ermittlungen des AES und nationalen Erhebungen gibt es Länder Europas, in denen mehr als die Hälfte der erwachsenen Bevölkerung regelmäßig an Weiterbildung teilnimmt. Der europäische Benchmark für das Jahr 2020 sieht eine entsprechende Steigerung (Teilnahme an Weiterbildung von 15 % der erwachsenen Bevölkerung in den vier Wochen vor der Befragung) vor.

Der Impact von Weiterbildung ist in allen Bereichen enorm. Dies gilt für den unmittelbaren Nutzen für Betriebe und Individuen in Bezug auf Produktivität und Employability, aber auch für „wider benefits of learning“, so etwa die deutliche Verbesserung von Gesundheit, bürgerschaftlichem Engagement und interkultureller Toleranz in Abhängigkeit von Weiterbildung. Auch wenn die Messverfahren schwierig sind: Weiterbildung ist in den letzten Jahrzehnten in den entwickelten Staaten zu einem wesentlichen Faktor ökonomischen Wohlstands, sozialen Friedens und individuellen Wohlbefindens geworden.

**Ausblick.** Gegen die Institutionalisierung wird eingewandt, dass sie zur Erstarrung der Strukturen führe, den Lerninteressen der Menschen fremd werden könne, bildungspolitische Akzente in der staatlichen Förderpolitik verhindere. Für die Institutionalisierung wird argumentiert, dass sie Gewähr biete für eine kontinuierliche und qualitativ hochstehende Bildung, für eine flächendeckende Versorgung der Bevölkerung mit Bildungsangeboten und für eine konzeptionelle und systematische Entwicklung pädagogischen Wissens (vgl. Nuissl 2010, S. 339).

Es ist unbestritten, dass formale, non-formale und informelle Bildung einander ergänzen und wechselseitig den lebenslangen Lernprozess der Individuen und der Gesellschaften prägen. Trotz der wachsenden Popularität der informellen Bildung darf die institutionelle Perspektive, die formale und non-formale Bildung weder außer Acht gelassen noch vernachlässigt werden. „Bildungsprozesse folgen nicht einfach pädago-

gischen Ideen, sondern bedürfen der Institutionen für ihre Umsetzung (Leschinsky & Cortina, 2005, S. 28). Immerhin handelt es sich, gerade im Bereich der non-formalen Bildung um geplante Programme zur persönlichen, sozialen oder beruflichen Bildung für Menschen in jedem Alter, die der Verbesserung bestimmter Fähigkeiten und Kompetenzen dienen.

Es besteht weiterhin ein großer Forschungsbedarf im Bereich Bildungseinrichtungen im sozialen und räumlichen Kontext. Es ist offensichtlich, dass die Frage danach, welche Veränderungen zu erwarten sind, nach derzeitiger Datenlage sich nur sehr eingeschränkt beantworten lässt, da nur rudimentäre Informationen über große Teile der Anbieter und ihrer Angebote vorliegen. (vgl. Dietrich 2007, s. 39). Der Bedarf, mehr über die Trägerlandschaft und die Situation der unterschiedlichen Anbieter zu erfahren, ist aktuell und groß. Lebenslanges Lernen erfordert Unterstützung, Anleitung, Coaching sowie Beratung der Lerner, unabhängig davon an welchem Lernort – Schule, Betrieb, Hochschule, Weiterbildungseinrichtung oder im Privatleben – sie lernen. Daher müssen geeignete Rahmenbedingungen und Systemvoraussetzungen geschaffen werden, die auf lebenslanges Lernen ausgerichtet sind, und neue Lernkulturen sowie Innovationen effektiv auf den Weg bringen. Lebenslanges Lernen für alle stellt eine Querschnittsaufgabe aller Bildungsbereiche dar und muss auch im Zusammenhang mit regionalen- und Lebensbesonderheiten der Bürgerinnen und Bürger behandelt werden. Es ist bekannt, dass regionale Lernprozesse maßgeblich von Relationen zwischen einzelnen Akteuren abhängen, davon in welchem Maße und welche Inhalte sie untereinander kommunizieren (Dobischat u.a. 2008, S. 33). Eine empirische und theoriegeleitete Bearbeitung von Fragestellungen, welche Hans Tietgens einige Jahrzehnte zuvor postuliert hat, scheint auch gegenwärtig von großer Wichtigkeit und Aktualität zu sein:

- „- Wer beteiligt sich unter welchen (biographischen) Bedingungen an welchen Unterstützungsangeboten zur Weiterbildung? Warum und mit welchen Folgen werden bestimmte Angebote angenommen and andre abgelehnt?
- Welche besonderen Leistungen bringen Träger der Weiterbildung gegenüber anderen sozialen Institutionen? Wie wirken dabei die Teilnehmer auf die Zielbestimmung und die Leistung?
- Welche Ressourcen stehen den Trägern der Weiterbildung dabei zur Verfügung? Wie werden diese genutzt und in welchem Ausmaß sind dabei betriebswirtschaftliche Konzepte erfolgreich?
- Wie lassen sich Weiterbildungsorganisationen zu lernenden Organisationen weiterentwickeln?
- Welche Kooperationen und Konkurrenzen lassen sich auf regionaler, aber auch auf überregionaler Ebene feststellen? Wie wirken sich diese auf das Management einerseits, die Zielerreichung oder etwa die Transparenz des Angebotes andererseits aus?“ (Tietgens 1983, S. 98, zit. n. Arnold u.a. 2017, S. 80).

Der Erfolg des Konzepts Lebenslanges Lernen bedarf einer Weiterentwicklung der Strukturen, der Bildungsinhalte, der Vermittlungs- und Lernformen sowie der Erhöhung der Bildungsbereitschaft möglichst vieler Bürgerinnen und Bürger. Die Kooperation aller Bildungsbereiche und verschiedener gesellschaftlicher Akteure schafft hierfür die notwendigen Voraussetzungen (Przybylska 2016, S. 132).

Eine Zusammenarbeit auf internationaler Ebene ist durchaus denkbar. Denkbar, denn: „Bildung vollzieht sich (...) in institutionellen Zusammenhängen, die sich in einem längeren historischen Prozess entwickelt haben, der in Industrienationen deutlich von der ökonomischen und der damit zusammenhängenden sozialen Entwicklung

geprägt ist. Von der Struktur her ähneln sich daher Bildungssysteme moderner Gesellschaften, sodass sich national-spezifische Lösungsvarianten vielfach auf vergleichbare Problemlagen beziehen“ (Leschinsky, Cortina 2005, S. 28).

## Bibliographie

1. Aleksander T. (2009), *Andragogika. Podręcznik akademicki*. Radom – Kraków: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB.
2. Arnold R., Nuissl E., Rohs M. (2017), *Erwachsenenbildung. Eine Einführung in die Grundlagen, Probleme und Perspektiven*. Balltmsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
3. Bundesministerium für Bildung und Forschung (2015), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2014. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES Trendbericht*. Bonn.
4. Dietrich, S. (2007), *Institutionalstruktur von allgemeiner und beruflicher Weiterbildung in Deutschland*. REPORT (30), H. 4., S. 32–41.
5. Dobischat, R., Düsseldorf Ch., Nuissl E., Stuhldreier J. (2008), *Lernende Regionen – begriffliche Grundlagen*, in: E. Nuissl, R. Dobischat, K. Hagen, R. Tippelt (Hrsg.), *Regionale Bildungsnetze*. Hamburg: W. Bertelsmann Verlag, S. 23-33.
6. European Communités (2005), *Task force report on adult education survey*. Luxembourg: Office of Official European Communities.
7. Faulstich P. (2001), *Einrichtungen*, in: R. Arnold, S. Nolda, E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 80–81.
8. Greger N, Przybylska E. (2001), *Erwachsenenbildung in Polen*. Bonn: Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen-Volkshochschul-Verbandes e.V.
9. Hippel A. v., Tippelt R. (2010), *Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung*, in: R. Tippelt, A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenen/Weiterbildung*, 4., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 801–812.
10. Kargul J. (2001), *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych*. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji.
11. Leschinsky A., Cortina K.S. (2005), *Zur sozialen Einbettung bildungspolitischer Trends in der Bundesrepublik*, in: K.S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K.U. Mayer, L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 20–51.
12. Nuissl E. (2010), *Ordnungsgrundsätze der Erwachsenenbildung in Deutschland*, in: R. Tippelt, A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenen/Weiterbildung*, 4, durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 329–346.
13. Przybylska E. (2016), *Zusammenarbeit von Einrichtungen: eine theoretische Perspektive für die Forschung zum Lebenslangen Lernen*. Rocznik Andragogiczny, S. 117–132.
14. Tietgens H. (1983), *Institutionelle Strukturen in der Erwachsenenbildung*. Recht der Jugend und des Bildungswesens, H. 31/2, S. 98–107.

### **prof. dr. habil. Ewa PRZYBYLSKA**

Warsaw University of Life Sciences (SGGW)  
Wydział Nauk Społecznych, Katedra Edukacji i Kultury  
p-nfed@wp.pl

### **prof. dr. habil. Ekkehard NUISSL**

Technische Universität Kaiserslautern  
Lehrstuhl Lebenslanges Lernen  
nuissl@disc.uni-kl.de



Kazimierz PRZYSZCZYPKOWSKI, Izabela CYTLAK,  
Joanna JARMUŻEK, Roman PAWŁOWSKI  
Joanna SZAFRAN

## Skills Development and Employability in Europe: The New Skills Agenda's document expertise<sup>1</sup>

Doskonalenie umiejętności i zatrudnialność  
w Europie: Nowe umiejętności dla Europy  
– badanie dokumentów

**Key words:** educational policy, employment, European Union, education and labour market, New Skills Agenda.

**Słowa kluczowe:** polityka oświatowa, zatrudnienie, Unia Europejska, edukacja a rynek pracy, Agenda New Skills.

**Abstract:** Artykuł stanowi krytyczną analizę dokumentu „Skills Development and Employability in Europe: The New Skills Agenda’s”. Celem rozważań jest refleksja nad 10 obszarami problemowymi, określonymi w dokumencie, ze szczególnym zwróceniem uwagi na implementację wskazanych zagadnień z perspektywy krajów Europy. Rekomendacje przedstawione w odniesieniu do każdego z problemów mogą stanowić istotne wskazówki dla kształtowania wizji edukacji zawodowej nakierowanej na rynek pracy krajów Unii Europejskiej.

When striving to find the best possible solutions to meet the needs of numerous entities: young people and adults, the unemployed, the excluded, employers, government members as well as non-governmental organisations, it is worth referring to the studies which monitor the level of various issues raised by the EU, by particular governments, organisations and associations as well as experts and employers. There are many reports concerning the monitoring of relations between employment and skills, which have been referred to above, help diagnose the current need for skills and competences necessary on the labour market and forecast the direction in which they change<sup>2</sup>. One of the latest is „*Skills Development and Employability in Europe: The New Skills Agenda’s*”, which points out the significance of the issue of competences and skills from the employment perspective. The labour markets of EU Member States

<sup>1</sup> The document was drawn up on 8 September 2016, Brussels, [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2016/587312/IPOL\\_STU\(2016\)587312\\_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2016/587312/IPOL_STU(2016)587312_EN.pdf) [accessed on: 15 June 2017].

<sup>2</sup> CEDEFOP, <http://www.cedefop.europa.eu/pl/publications-and-resources> [accessed on: 5 June 2017]; Eurydice: <http://eurydice.org.pl/portfolio-types/publikacje-tematyczne/> [accessed on: 15 June 2017].

are certainly affected by a number of factors including the rebirth of national state concepts, which put forward economic nationalism postulates; the deepening global security crisis, the threat to the stability of EU structures, refugee inflow and issues relating to their adaptation to new dimensions of reality, which often lead to marginalising the importance of the civil society and hence the concept of truly democratic states.

The analysed document draws attention to the need to involve European structures in the life-long learning process. It is especially necessary in order to shape the need for education and new life-long learning trends in response to the constantly changing labour market. Nonetheless, one should not forget that it is government structures and non-governmental organisations of a given country which are responsible for implementing new solutions and creating new educational and professional opportunities. For instance, growing unemployment and a difficult situation on the labour market in Poland pose problems for university graduates as regards their chances to find employment after graduation. The discussion becomes even more important since nearly two thirds of employers struggle to find appropriate employees for their companies<sup>3</sup>. It is worth pointing that the issue of a relatively easy access to education (including training) should not only be perceived from the perspective of institutional availability but also (or maybe even primarily) from the perspective of subjective employee motivation<sup>4</sup>. A growing number of university graduates are aware that the capital of a potential employee applying for a job on the contemporary labour market is not only the ability to think analytically and critically and a set of soft skills (such as communication and team work, task delegation or negotiation skills) but also expe.

Solutions which are put forward in a broader discussion often entail changing the perception of various educational actions by different social groups and obtaining their trust in the proposed solutions, e.g. basic skills level diagnoses (Skills Guarantee, Europass CV, Language Passport), employers' contribution in vocational and dual training, making use of the European Qualification Framework, steps undertaken by Member States' governments (adjustment of European and National Qualification Framework, changes in vocational training systems in the direction of dual and BA level learning: engineer and bachelor degree studies), and supporting STEM Skills (Science, Technology, Engineering, and Mathematics). Such changes also entail redefining educational paradigms and introducing structural changes in EU Member States. The proposed solutions, based on particular tools will require investments in staff and finance, structural changes, and reforms at the particular Member States' level.

It is worth stressing the strong involvement of EU funds in raising qualifications, however, there are two crucial problems which need to be evaluated here. The first one is lack of real insight into the quality of training programmes and courses. Evaluation questionnaires which are filled in by those who complete such courses contain

---

<sup>3</sup> *Pracodawcy o rynku pracy*, Human Capital Balance Sheet, 2012 [www.bkl.parp.gov.pl](http://www.bkl.parp.gov.pl) [accessed on 15 June 2017].

<sup>4</sup> Czarnik S., Turek K., *Wykształcenie, praca, przedsiębiorczość Polaków*, Report from a population survey conducted in 2012 as part of the 3rd edition of the Human Capital Balance Sheet, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warsaw 2012, p. 9.

leading answers which prove the efficacy of a given course regardless of the participants' actual opinion. Not all training programmes are well-adapted to the actual needs of participants or labour market needs.

Issues presented above in the light of the document analysis raise the following questions concerning the 10 actions<sup>5</sup> defined on 10 June 2016 as those which are expected to reduce shortage and mismatch of skills to the labour market by promoting ideas and encouraging Member States to implement the assumptions of the Europe 2020 strategy<sup>6</sup>. With respect to the analysed document, we recommend a deepened reflection on the following issues:

***How to create a Skill Guarantee for adults with low level of key skills and encourage them to develop writing and reading skills, to develop digital skills, and to take the baccalaureate exam?***

From the perspective of a learning society, it is hard to criticise the need to develop basic competences (such as, for instance, speaking, reading, writing, counting). However, it is necessary to make every effort to ensure that every EU citizen's development path provides sufficiently high quality of development in the case of more complex competences. It is therefore recommended to undertake actions aimed not only at developing reading, writing, counting, or computer skills but also a positive motivation and eagerness to learn. Introduction of the *Skills Guarantee* will entail the necessity to teach basic skills (relating to reading and writing, social and digital skills), which one will be able to assess and compare and which will constitute a proof of a certain level of competences.

However, there is a doubt whether it is possible to provide such guarantees at an institutional level. This is confirmed by the discrepancy following from various research results, according to which the majority of educational institutions believe that their graduates are prepared to work, however, when one asks graduates themselves, this view is shared by only a little over 1/3 of respondents.

***How to analyse the EQF so as to better understand and use currently available skills and qualifications?***

It seems that the framework should constitute only the basis and concern the assessment of the basic set of skills. It is also worth paying attention to the fact that European and national skills agendas (qualification frameworks) should constitute the basis for competitiveness on the labour market and fitting into a specific/desired model should give a real possibility to successfully become part of that market. There is a certain risk that strongly formalised processes or stringent skills cataloguing will cause people to expect ready-made solutions and guarantees without any personal involvement or com-

---

<sup>5</sup> The 10 actions defined on 10 June 2016 are expected to reduce gaps and mismatch of skills to the labor market, it is worth promoting such ideas and encouraging Member States to implement the assumptions of the Europe 2020 strategy. [http://europa.eu/rapid/press-release\\_IP-16-2039\\_en.html](http://europa.eu/rapid/press-release_IP-16-2039_en.html) [accessed on 10 June 2017].

<sup>6</sup> Main assumptions of the *Europe 2020* strategy concern supporting any attempts at ensuring the fastest possible recovery from crisis and creating conditions for a more competitive economy with a higher level of employment.

mitment. It is appropriate to reflect on whether the term „European Qualification Framework” is not in itself a self-stigmatising and restricting factor and whether there is actually no doubt that the EQF should become the quality benchmark for potential employees.

It is worth acknowledging the fact that the document draws attention to the need to develop critical thinking skills. It is undoubtedly a legitimate, however, not sufficiently defined, assumption as it is not clarified how this skill could be translated into the educational practice so that it could be verifiable in a standardised manner, in accordance with the assumed trends. One should note that, as regards the selection of development paths, offers of educational institutions and expectations of potential clients do not seem to match.

***How to commit employers, corporations, industry, and Member States to the development of digital skills among European employees?***

A significant number of employers report that employees lack qualifications, however, there is no clear indication of what skills are missing and no idea how to develop them. In turn, 1/3 of employees claim that their work is not connected with their qualifications. At present, many employers look for „tailor-made” employees to fill vacancies in their companies. From this perspective, job seekers continuously lack sufficient competences (hence constant training, retraining). Not all employers want to invest in an employee who is willing to further develop in a particular company but not on subsequent training courses. Dual learning also provides an opportunity to check one’s professional interests and verify them fairly quickly.

It is extremely important to involve various groups, such as employers, in direct work on NQF and EQF in various economy sectors and then in effectively taking advantage of them. Such a solution may raise optimism: if employers co-create the tools (Skills Guarantee, Language Passport, Europass CV) and the Qualification Framework, they will probably have trust in them and use them when training or hiring new staff.

***How to develop skills which are indispensable for the needs of particular economy sectors?***

It would be desirable to involve in the fulfilment of this task governments or EU institutions which could work together with employers and co-create applicable tools (Skills Guarantee, Language Passport, Europass CV) and qualifications framework, co-develop vocational education, thus allowing for a harmonious co-existence of the educational and professional market, enabling employers to become educators. Another issue is a lack of precise definition of what support processes should concern.

***How to develop a tool for early diagnosis and identification of the level of skills and qualifications of asylum seekers, refugees, and other immigrants in order to provide effective help?***

The migration crisis has become a significant problem in the EU today. Certainly, the inflow of refugees constitutes a substantial challenge for the economies of host countries and may constitute a heavy burden for them. In the face of the inflow of people having different cultural and religious roots, it is worth paying particular attention to

adapting the welfare and social system of host countries which accept non-EU immigrants and providing them with mediators coming from the same cultural/religious/ethnic background that the incomers. Examples of countries with the greatest number of refugees/immigrants show that such countries have not fully developed procedures for supporting incoming persons who intend to stay for a longer period. Such persons are usually blocked by one of the strongest barriers, the language barrier, which hinders full social integration and assimilation<sup>7</sup>. Therefore, educational systems of host countries face a particular task of providing incomers with opportunity to develop and reducing (in the future) the need to provide welfare.

Compared to host country children, immigrant children less often attend kindergarten due to weak or lack of knowledge of the host country language. Consequently, they are placed in classes below their age or in classes dedicated for children with special educational needs. In addition, more immigrant children attend high schools which have a low level of education and vocational schools. As a consequence, immigrant children less frequently take the baccalaureate exam, which in turn effectively hinders their start in life, studying opportunities, and the chance to find a satisfactory job.

***How to promote the Europass programme which is expected to provide tools for presenting self and one's own skills with a biofeedback regarding the skills and qualifications which are necessary from the perspective of possibilities of flexibly finding one's own place on the labour market?***

It is worth praising the use of changes proposed in the analysed document, such as Skills Guarantee, Language Passport, Europass CV, European Qualification Framework, in the process of training and seeking future employees. Nonetheless, any tools, which support vocational pre-orientation and education from the Life Long Learning perspective should not only be introduced by persons working for institutions which deal with the labour market, vocational or personal advisers, but also by properly trained teachers. As shown in the report by J. Górniak, the majority of employers wish to recruit people who can work well in a team, good specialists in their respective fields, loyal persons who can flexibly adapt to change<sup>8</sup>.

It seems wrong to introduce so-called soft skills subjects at university level as late as during the final years of studies. Soft skills are an area which takes time and work to develop, with their efficiency stemming from the experience of course participants. It is necessary for various institutions, including secondary schools, to increase the availability of the Europass programme and better propagate it so as to enable persons with lower education to effectively take advantage of the „open” labour market.

***How to make vocational education the first choice?***

It is necessary to stress the importance of and the need for vocational education as well as to change its perception. Changing the image of VET is strictly connected with

---

<sup>7</sup> *Education and the Integration of Migrant Children*, NESSE Report 2008, <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/education-and-migration-pdf> [accessed on: 8 June 2017].

<sup>8</sup> see: Górniak J. ed., *Młodość czy doświadczenie? Kapitał ludzki w Polsce*, Human Capital Balance Sheet, PARP Warsaw 2013.

the „economic value” of such qualifications. Nonetheless, it is worth stressing that the attractiveness of vocational training in this respect may vary significantly depending on the specificity of a particular country, awareness of needs, opportunities, industrial traditions, and the aspect of potential remuneration. It is vital to invest in the development of professional competences in order to enable particular economy sectors to develop the most effectively or to prevent the eradication of certain professions. It would be desirable to introduce to educational systems information classes concerning the possibilities and needs of vocational training at an early stage of education in order to present its advantages as well as to undertake activities to increase the importance of VET.

Introducing changes in the vocational education system would require a redefinition of the role of the school and enterprises in the process of vocational training. Those proposals may require a reform of the educational system (new scope of vocational schools, dual schools, and the vocational BA level learning). Considering the increased risk of unemployment among graduates of humanities faculties, it is worth stressing the importance of dual learning for universities and faculties which deal with teaching humanists. Dual learning is successfully introduced by technical universities, technical secondary schools, and vocational schools. However, there are no offers for humanities. The dual system would enable them to know the specificity of the profession better, to gain experience, and potentially verify their professional choices in the future.

***How to develop recommendations regarding key competences for the 21st century?***

Developing recommendations regarding key competences would primarily require persuading employers and educators that it is a tool which accurately confirms the quality and level of skills acquired by a given person. It also requires modifying the attitude of persons who dropped out of the education system and who do not in any conscious way take advantage of the possibility to develop their competences, with their education experience being negative. In order to achieve satisfactory effects, it would be recommended to introduce appropriate changes in the education process and vocational consulting as well as to provide structuralised aid to the unemployed, the excluded, and migrants. Changes in the educational process should be implemented both at the basic level as well as at the higher and vocational level. Wider propagation of such a self-promotion tool may also bring measurable benefits to persons having low qualifications.

***How to track and monitor how graduates of different schools deal on the labour market in order to better diagnose constantly changing labour market needs?***

It seems that the assessment of the efficiency of graduates' skills requires developing the ability to „listen to market's needs” in order to prepare the most efficient educational offers, based on a vision of the future, market analysis, and related research. Researchers who study the issue of entrepreneurship<sup>9</sup> distinguish between two types of entrepreneurial skills: those which are easy to acquire (such as, for instance, functional skills relating to management and business) and those which are harder to acquire (such

---

<sup>9</sup> Douglas E., Shepard D.A. (2000) *Entrepreneurship as a utility maximizing response*, Journal of Business Venturing, 15, pp. 393–410, or Rae D. and Carswell M. (2001) *Towards a conceptual understanding of Entrepreneurial Learning*, Small Business and and Enterprise Development, 8, 2, pp. 150–158.

as creativity or innovative aspects of entrepreneurship). However, this subject is very often taught in limited hours, which results in reducing the scope of curriculum to the indispensable information relating to establishing one's own business and obtaining funds to finance the operations. It is also vital to strengthen entrepreneurial attitudes among young people and combine learning with business. As P. Drucker has noticed, an increase in the number of workplaces is a consequence of small and medium enterprises' development dynamics. It is one of indispensable conditions for building an entrepreneurial society<sup>10</sup>.

It is worth noting the role of Career Centres in the process of monitoring graduates' experiences. However, the practice shows that it is a fairly difficult task. The majority of university graduates lose touch with their *alma maters*, they do not have any motivation to share their experiences after graduation. A good example are alumni associations or even agreements with graduates on mutual cooperation after graduation.. In the case of vocational or technical schools, this role could be played by companies and enterprises where graduates are employed after completing traineeships and education.

***What to propose regarding further analysis and exchange of the best practices with respect to efficient ways to prevent „brain drain“?***

From the political and economic point of view, one may ask about the return on investment in education from the perspective of macroeconomic indicators, which often stand in contrast to the motivation, dreams, and abilities of individuals. In practice, this question translates into the operating aspect: how to effectively combine knowledge with practice, verify and develop skills during work. It is necessary to change the awareness, mainly among co-workers/mentors. Return on investment is a key business indicator, therefore, from the employer's point of view, providing opportunity to practice is understandable if it is perceived as beneficial, however, the benefit must also be perceived by the future employee. In a broader perspective, „brain drain” should be prevented by encouragement to adjust the EQF and NQF, transforming vocational training systems and supporting STEM Skills as significant areas of activity which affect national economies. Nonetheless, such changes also entail changing educational paradigms and introducing structural changes, resulting in a need for reform in many EU Member States.

\*\*\*

The document analysis has been based on source materials and conclusions from participation in the *New Education Forum* (NEF) concerning „*Counteracting youth unemployment*”, which was held on 17–18 November 2016 in the European Parliament in Brussels. It is worth stressing the dominant theme of the forum, namely that today more than ever we need flexible, well-qualified teachers and that it is difficult to predict what skills will be necessary in the foreseeable future. We are currently facing a snowball growth of knowledge, new technologies and solutions, therefore, we should make sure that future pupils/employees that we teach are able to dynamically adapt to new conditions and acquire new, indispensable skills and qualifications so as to increase their own professional attractiveness.

---

<sup>10</sup> Drucker P., *Innowacja i przedsiębiorczość. Praktyka i zasady*, PWE, Warszawa 1992, s. 270–271.

## Bibliography

1. Czarnik S., Turek K., *Wykształcenie, praca, przedsiębiorczość Polaków*, Report from a population survey conducted in 2012 as part of the 3rd edition of the Human Capital Balance Sheet, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warsaw 2012.
2. Douglas E., Shepard D.A. (2000) *Entrepreneurship as a utility maximizing response*, Journal of Business Venturing, 15, p. 393–410.
3. Drucker P., *Innowacja i przedsiębiorczość. Praktyka i zasady*, PWE, Warszawa 1992.
4. Europe 2020 Strategy, [http://europa.eu/rapid/press-release\\_IP-16-2039\\_en.html](http://europa.eu/rapid/press-release_IP-16-2039_en.html).
5. Górniak J. (ed.) *Młodość czy doświadczenie? Kapitał ludzki w Polsce*, Human Capital Balance Sheet, PARP Warsaw 2013.
6. NESSE Report, *Education and the Integration of Migrant Children*, 2008, <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/education-and-migration-pdf> [accessed on: 8 June 2017].
7. Human Capital Balance Sheet, *Pracodawcy o rynku pracy*, 2012 [www.bkl.parp.gov.pl](http://www.bkl.parp.gov.pl) [accessed on 15 June 2017].
8. The New Skills Agenda, Skills Development and Employability in Europe: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2016/587312/IPOL\\_STU\(2016\)587312\\_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2016/587312/IPOL_STU(2016)587312_EN.pdf) [accessed on: 15 June 2017].
9. CEDEFOP), <http://www.cedefop.europa.eu/pl/publications-and-resources> [accessed on: 5 June 2017].
10. Eurydice, <http://eurydice.org.pl/portfolio-types/publikacje-tematyczne/> [accessed on: 15 June 2017].
11. Rae D. and Carswell M. (2001) *Towards a conceptual understanding of Entrepreneurial Learning*, Small Business and and Enterprise Development, 8, 2, pp. 150–158.

**prof. dr hab. Kazimierz PRYZSZCZYPKOWSKI**

**dr Izabela CYTLAK,**

**dr Joanna JARMUŻEK**

**dr Roman PAWŁOWSKI**

**dr Joanna SZAFRAN**

**dr Joanna JARMUŻEK**

Uniwersytet Adama Mickiewicza,  
Zakład Polityki Oświatowej i Edukacji Obywatelskiej,  
ul. Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań  
[jarmuzek@amu.edu.pl](mailto:jarmuzek@amu.edu.pl)



## Specyfika współczesnego kształcenia ustawicznego

### Specificity of the contemporary continuing education

**Słowa kluczowe:** kształcenie ciągłe, uczenie dorosłych, kompetencje zawodowe, metody nauczania dorosłych, aktywność kulturotwórcza.

**Key words:** continuing education; adult education; professional competence, teaching methods in adult education, cultural activity.

**Summary:** The issue of continuing education is still relevant and should be undertaken by specialists and the interested parties. Giving a clear view of the specificity of the contemporary continuing education is a purpose of this paper. Thanks to the application of the diagnostic survey method, feedback was obtained in the following thematic fields: the essence of continuing education; characteristic features of continuing education; various roles of continuing education today; the ways of teaching and learning in continuing education. Today, adults face the challenge of deepening their knowledge, improving their skills, by developing themselves in a measured and planned way. This phenomenon is global and cannot be confined to any local community or exceptional social situation.

**Wstęp.** Transformacje ustrojowe, życie w tak zwanej natychmiastowości, rosnące wobec pracowników wymagania wielkich korporacji, instytucji, firm, koncernów, przedsiębiorstw wymuszają w wielu przypadkach konieczność ciągłego rozwoju i doksztalcania się. Osoby dorosłe stają dziś przed wyzwaniem pogłębiania swojej wiedzy i umiejętności, podnoszenia swych kwalifikacji, słowem rozwijania siebie w sposób zamierzony i planowy. Zjawisko to ma naturę globalną i nie sposób zawęzić je do jakichś lokalnych społeczności czy wyjątkowych sytuacji społecznych. Postęp w rozwoju indywidualnym, tj. poszerzanie swego wykształcenia, odzwierciedla się dokładnie w obserwowanym w danym narodzie poziomie i jakości życia społecznego. Naprzeciw konieczności podjęcia przez osoby dorosłe trudu dalszego kształcenia wychodzi ze swą bogatą ofertą szeroko pojęte szkolnictwo. Należy odpowiednio zorientować się w proponowanych kierunkach, przedmiotach i kwalifikacjach, jakimi szkoły różnego rodzaju i szczebla dysponują. Odrębną kwestią jest finansowanie procesu zdobywania wymaganych kwalifikacji. Zazwyczaj pracodawca w pewnej części pokrywa swym pracownikom koszty związane z dalszą nauką. Ewentualnie obciążana jest sama osoba zainteresowana. Niemniej jednak, w interesie danej grupy społecznej, firmy, lokalnej społeczności czy całego państwa lub narodu winna znajdować się troska o intelektualny poziom swych obywateli. Jasność umysłu, mądrość i inteligencja oraz zdobyte wykształcenie poszczególnych członków narodu świadczy bowiem

o poziomie i uczoności całego społeczeństwa. Kształcenie ustawiczne pojmowane jest dzisiaj jako proces edukacyjny, najczęściej podejmowany po skończonej nauce w szkole, gdzie w oparciu o odpowiednio dobrane środki, narzędzia, programowe treści i sposoby pracy dorośli poszerzają swoją wiedzę, kompetencje zawodowe, uzdolnienia. Kształcenie ustawiczne określane jest obecnie za pomocą różnych pojęć. Wśród nich w literaturze z tego zakresu spotkać można następujące terminy: permanentna oświata; ciągle, nieustające lub dalsze kształcenia czy edukacja permanentna. Zawsze jednak kształcenie ustawiczne sprowadzić możemy do procesu uczenia się i trwania edukacji człowieka.

W pracy posłużono się metodą badań jakościowych w celu lepszego poznania specyfiki współczesnego kształcenia ustawicznego. Dzięki zastosowaniu metody sondażu diagnostycznego uzyskano odpowiedzi dotyczące ważnych zagadnień z zarysowanej problematyki. Poprzez zastosowanie kwestionariusza wywiadu zebrano dane – wypowiedzi osób badanych z zakresu następujących pól tematycznych:

1. *Jaka jest istota kształcenia ustawicznego?*
2. *Jakie cechy charakteryzują kształcenie ustawiczne?*
3. *Jakie role, funkcje pełni dziś kształcenie ustawiczne?*
4. *Jakie można wyróżnić sposoby nauczania–uczenia się obecne w kształceniu ustawicznym?*

Osoby badane należą do kręgu ludzi z wyższym wykształceniem. Wszystkie mają zatrudnienie, tj. pracują w zawodzie zgodnie lub niezgodnie ze swoimi kwalifikacjami. Wszystkich razem osób badanych było 68, w tym 38 kobiet, a mężczyzn 30. Wiek osób uczestniczących w badaniu wahał się między 28 a 38 lat. Dobór grupy badawczej odbył się na drodze losowej. Dzięki przeprowadzonemu wywiadowi udało się uzyskać dane potrzebne do wysunięcia końcowych wniosków.

**Istota kształcenia ustawicznego.** Wśród zebranych wypowiedzi od osób badanych, dotyczących istoty kształcenia ustawicznego, pojawiły się różne opinie i poglądy. Sprowadzić je można zasadniczo do kilku najważniejszych cech, jakie w związku z kształceniem ustawicznym typowali badani.



**Rysunek 1. Istotne cechy kształcenia ustawicznego**

Źródło: opracowanie własne.

Najważniejszy sens kształcenia ustawicznego polega na – jak to zostało ujęte na rys. 1 – wzbogaceniu umiejętności i poszerzeniu wiedzy uczestników. Ma tu miejsce odwołanie się do doświadczenia zawodowego i już nabytego w pracy zawodowej doświadczenia pragmatycznego uczestników. W obliczu ciągłego rozwoju nauki, techniki i cywilizacji wiedza musi być wciąż aktualizowana. Kształcenie ustawiczne w opinii badanych spełnia ten wymóg, ucząc teorii, zasad, pojęć będących efektem najnowszych badań, refleksji i studiów. Niebagatelna rola jest tu także samego podmiotu, który powinien odpowiedzialnie i z pełnym zaangażowaniem inwestować w swój rozwój i zmierzać do optymalnych na tym polu wyników. Właśne nastawienie i traktowanie tej formy kształcenia w kategoriach samokształcenia, gdzie treści, środki, formy, źródła wiedzy, cele i organizację ustala sam podmiot, powinno także stać się udziałem uczestników procesu kształcenia ustawicznego. Raport o edukacji ustawicznej z 2005 roku głosi, iż analizowane przez nas kształcenie trwające przez całe życie ukierunkowane może być przede wszystkim na podniesienie ogólnych i zawodowych kompetencji i traktować je można jako zorganizowaną edukację dla dorosłych pomijającą proces samokształcenia i aktywność kulturotwórczą i pozaformalną<sup>1</sup>. Kształcenie ustawiczne towarzyszyć powinno człowiekowi już od najmłodszych lat. Podjęcie nauki choćby w warunkach domowych, lokalnych, pozaszkolnych wdraża dzieci i młodzież już we wczesnym etapie ich życia do chętnego podejmowania nauki i oswaja z koniecznością ciągłego uczenia się, poznawania i doksztalcania. Najczęściej opisywane tu kształcenie ma miejsce w szkołach, uniwersytetach czy miejscach przeznaczonych na realizowanie kształcenia zawodowego.

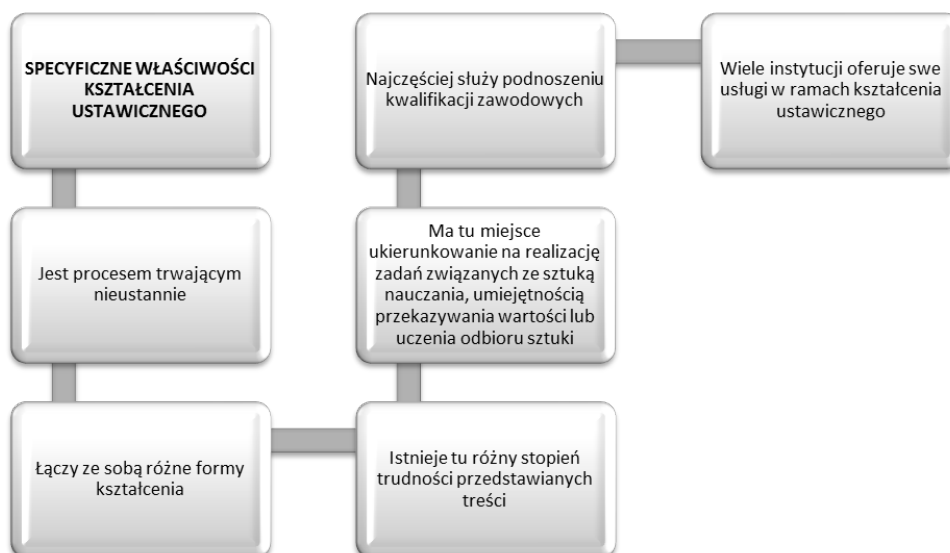
W myśl zasady, iż nigdy nie jest zbyt późno na naukę, warto przytoczyć w tym miejscu wezwanie Komisji Europejskiej<sup>2</sup> do działań na rzecz kształcenia dorosłych. Postulowano między innymi potrzebę konieczność analizy wpływu reform w sektorach edukacji i szkoleń na kształcenie dorosłych, poszerzenie możliwości – choćby o jeden poziom – uzyskiwania przez dorosłych kwalifikacji, przyspieszenie procesu ewaluacji kompetencji społecznych i uznawania wyników kształcenia.

**Charakterystyka kształcenia ustawicznego.** Tym, co wyróżnia kształcenie ustawiczne, jest w opinii badanych – uczestników procesu zdobywania wyższych kwalifikacji zawodowych – kilka ważnych elementów. Decydują one o specyficznym charakterze tego typu kształcenia. Przez osoby badane wymienione zostały następujące właściwości, świadczące o pewnej specyfice kształcenia ustawicznego.

---

<sup>1</sup> *Raport o stanie edukacji ustawicznej w Polsce w roku 2005*, MEiN, Warszawa 2005.

<sup>2</sup> *Dorośli w systemie edukacji formalnej: polityka i praktyka w Europie*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2011, s. 3.



**Rysunek 2. Specyficzne znamiona procesu kształcenia ustawicznego**

Źródło: opracowanie własne.

Niewątpliwie ważną strategią w podnoszeniu jakości kształcenia ustawicznego jest współpraca międzynarodowa na tym polu. Powinno istnieć w skali światowej porozumienie różnych organizacji oświatowych i doskonalenia zawodowego dotyczące takich obszarów działań, jak: wykorzystanie technologii informatycznych, multimediów, nowoczesnego oprogramowania, doradztwa i wymiany doświadczeń różnych typów szkół, zwłaszcza szkół wyższych. W Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej<sup>3</sup>, odnosząc się do spraw kształcenia ciągłego czytamy, iż wszyscy są równi wobec prawa i mają prawo do równego traktowania przez władze publiczne. Nikt także nie może być dyskryminowany w życiu politycznym, społecznym, gospodarczym z jakiegokolwiek przyczyny. Władze publiczne mają natomiast zapewnić obywatelom powszechny i równy dostęp do wykształcenia. Z punktu widzenia prawnego kształcenie ustawiczne jest nie tylko regulowane prawnie, ale chronione przez państwo i przez nie organizowane.

Konieczne wydaje się także położenie nacisku na kształcenie dorosłych na potrzeby podejmowanej pracy w zawodzie, jak też tych, którzy taką pracę w przyszłości dopiero podejmą. Chodzi tu o zmianę świadomości, podejścia do nauki i promowania edukacji całościowej jako sposobu bycia, a nie jedynie zabiegania o osiągnięcie awansu zawodowego i podnoszenia zawodowych kompetencji. Postulaty te przełożyć się muszą na cele, metody i formy nauczania<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 r., Dz. U. nr 78, poz. 483, ze zm.

<sup>4</sup> Por. J. Górniak, M. Jelonek, S. Krupnik, B. Worek, *Kształcenie ustawiczne w Małopolsce w opiniach przedstawicieli instytucji działających w obszarze kształcenia ustawicznego. Raport z trzeciego etapu badań naukowych: badania jakościowe*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2007, s. 15.

**Rola kształcenia ustawicznego.** Na pytanie dotyczące roli, jaką kształcenie ustawiczne pełni w zmieniającym się społeczeństwie, osoby badane udzieliły wielu różnych odpowiedzi. Z zebranego materiału można wysnuć pewne konstruktywne wnioski, które w coraz jaśniejszy sposób ukazują nam specyfikę obserwowanego dziś kształcenia ustawicznego.



**Rysunek 3. Podstawowe funkcje kształcenia ustawicznego**

Źródło: opracowanie własne.

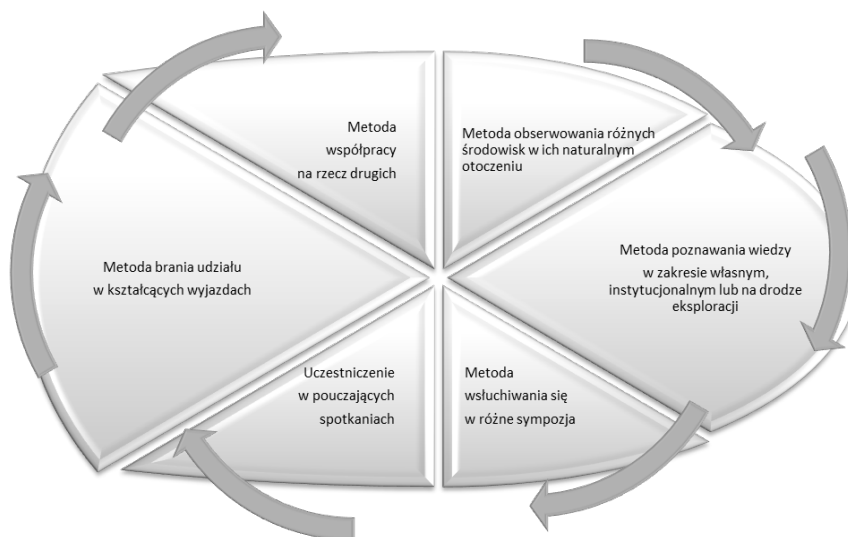
Zdaniem badanych wyszczególnione na rys. 3 role pełnione w obszarze kształcenia dla dorosłych mogą być organizowane m.in. dzięki szkoleniu zdalnemu, trybowi nauki niestacjonarnemu i trybowi tzw. wieczorowemu, poprzez wszelkie formy nauki pobieranej eksternistycznie, w ramach organizowanych spotkań, uniwersytetów, kursów czy organizowanych przez oświatę tematycznych kursów. Szczególna specyfika kształcenia ustawicznego to nastawienie na systematyczne uzupełnianie swej wiedzy, umiejętności i kompetencji. Podjęcie trudu dalszego kształcenia i rozwoju warunkowane jest różnymi czynnikami. Wśród nich zauważyć można: zainteresowanie daną dziedziną wiedzy, konieczność podniesienia swoich kwalifikacji zawodowych, chęć postępowania na drodze zdobywania coraz to nowych kompetencji w swej branży, chęć doskonalenia siebie i rozwoju, wymóg pracodawcy, atrakcyjność cenowa interesującego kursu zawodowego, informatycznego, językowego, tanecznego, sportowego itp. Zaangażowanie się i uczestnictwo w różnego rodzaju kursach niewątpliwie rozbudza zainteresowania i ukierunkowuje daną jednostkę na ścieżkę samokształcenia.

Wspomnieliśmy istotne znaczenie różnych form kształcenia dla dorosłych, m.in. uniwersytetów trzeciego wieku. Renata Konieczna-Woźniak<sup>5</sup> definiuje owe uniwersytety jako instytucje edukacji dorosłych, których oferta programowa jest kierowana przede wszystkim do ludzi starszych. Placówki te funkcjonują na zróżnicowanych

<sup>5</sup> *Uniwersytety trzeciego wieku*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. VI, T. Pilch (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s. 1091–1092.

zasadach. W głównej jednak mierze opierają się one na działalności samorządowej i w znacznym stopniu wykorzystują aktywność społeczną osób starszych. Uniwersytet trzeciego wieku jest typem uniwersytetu otwartego i stosuje mieszane strategie kształcenia ludzi dorosłych. Prowadzi on działalność edukacyjną, kulturalną oraz naukowo-badawczą mającą na celu podnoszenie jakości życia osób starszych.

**Sprawdzone sposoby nauczania–uczenia się w kształceniu ustawicznym.** Mówiąc o sprawdzonych sposobach podawania wiedzy i jednocześnie jej asymilowania przez określonych odbiorców, należy skierować swą uwagę na ważną czynność odpowiedniego ich wyboru, aby proces kształcenia był jak najbardziej efektywny. W odniesieniu do kształcenia ustawicznego dobór właściwych metod nauczania jest szczególnie istotny, choćby z tego powodu, iż uczestnicy danego kursu, szkoły, zajęć są naprawdę zainteresowani poznaniem danego wycinka rzeczywistości. Za możliwość uczenia się w sposób programowy i zinstytucjonalizowany uiszczają opłaty, poświęcają swój wolny czas, by być na zajęciach i z zaangażowaniem podejmują trud przyswojenia prezentowanych i zadawanych treści. Kwestia zatem efektywnego nauczania–uczenia się wymaga od prowadzących lekcje i warsztaty oraz organizatorów owego kształcenia szczególnej umiejętności i troski o trafnie dostosowane – do możliwości uczestników zajęć i rodzaju wiedzy – metody pracy. Na drodze ankietowania zostały zebrane odpowiedzi od respondentów na temat sposobów wykładania danych treści, co zawsze wiąże się i z ich przyjmowaniem. Uzyskany tu materiał badawczy prezentuje się następująco.



**Rysunek 4. Wskazane przez badanych przykłady metod kształcenia ustawicznego**  
Źródło: opracowanie własne.

Metody kształcenia ustawicznego w opinii badanych są przede wszystkim rezultatem aktywności, zaangażowania i determinacji własnej na drodze poznawania rzeczywistości. Owo poznawanie może dokonywać się na drodze instytucjonalnie organizowanego nauczania. Może być ono jednak podejmowane przez zainteresowanych wg własnego, samodzielnego pomysłu. Osoba taka indywidualnie obiera wówczas zgodnie z własną potrzebą lub zainteresowaniem przedmiot swego poznania, środki, jakie w planowanym procesie wykorzysta, sposoby dochodzenia do zamierzonych efektów, zadania, cele itd. Niewątpliwie takie metody kształcenia, jak obserwacja, słuchanie, uczestniczenie, podróż, współpraca z innymi są wciąż najczęściej wskazywanymi sposobami obserwowanymi w procesach kształcenia.

O efektach nauczania wciąż decydują stałe czynniki. Wpływają one na tempo przyswajania materiału i jego ilość, zrozumienie i czas zachowania go w pamięci, umiejętność wykorzystania go w praktycznych działaniach i przekazywania innym. Między innymi zdolność myślenia przyczynowo-skutkowego, pamięci, logicznego kojarzenia faktów wpływają na jakość i ilość zapamiętanych treści. Poziom abstrakcyjności myślenia, planowania podjętej nauki, samodzielności i zmotywowania do pracy również decyduje o efektywności procesu kształcenia. Uczestnicy zajęć w ramach kształcenia ustawicznego podejmują naukę, dysponując nabytym już doświadczeniem praktyki zawodowej, pewną uwagą, dyscypliną i nastawieniem na poznanie czegoś nowego.

Prowadząc zajęcia w ramach kursów zawodowych na jednej z państwowych uczelni w naszym kraju, łatwo mogłem spostrzec, iż osoby uczestniczące w zorganizowanym procesie kształcenia dla dorosłych niezwykle żywotnie i z wielką chęcią pragnęły pojąć wykładaną treść i uczynić ją jak najszybciej swoją własną wiedzą. Z postawy tej wynikały liczne pytania, jakie zadawali kursanci w celu lepszego zrozumienia, szybkie zgłaszanie się do proponowanych ćwiczeń, pewna polemika i dyskusja z prowadzącym. Miała tu miejsce rzeczywiście forma zajęć interaktywnych, gdzie uczniowie dzielili się swym doświadczeniem i wiedzą praktyczną z nauczycielem. Sam nauczyciel mógł natomiast prezentować ważne treści teoretyczno-praktyczne i miał okazję konfrontowania wykładanej treści z praktyką zawodową.

**Zakończenie.** Problematyka kształcenia ustawicznego wciąż jest aktualna i winna być przez specjalistów i zainteresowanych podejmowana. Podnoszenie bowiem swych kwalifikacji zawodowych i uczenie się w okresie poszkolnym dotyczy szerokiej grupy osób w społeczeństwie. Można powiedzieć, iż w większości zawodów koniecznym warunkiem rozwoju i utrzymania swego stanowiska pracy jest nieustanne doksztalcanie się, czytanie, uczestniczenie w różnych wyjazdach, sympozyjach, delegacjach, konferencjach, kursach itp. Także poprzez aktywność własną polegającą np. na czytaniu literatury specjalistycznej, rozmowach ze znawcami, spotkaniach z twórcami, obserwacji i słuchaniu proces kształcenia może z zadowalającym skutkiem być realizowany. Uczenie się, jak powszechnie wiadomo, trwa przez całe życie. Tam, gdzie nie ma już obowiązku szkolnego lub wygasa konieczność walki o uzyskanie jakiegoś minimum wykształcenia wymaganego w zawodzie, pojawia się faktyczne zainteresowanie sprawami nauki, techniki, kultury, przyrody, społeczeństwa. Dojrzały człowiek jest świadomy swych aspiracji i dążeń i najczęściej w sposób odpowiedzialny i chętny

podejmuje trud kształcenia siebie, by w konsekwencji nie tylko podnieść swoje kwalifikacje zawodowe, ale także ogólny rozwój, stan wiedzy i umiejętności. Wzrost kulturowo-społeczny powinno się w jak najlepszej więc jakości zapewnić każdemu, kto wykazuje ku temu szczerą chęć i wolę.

## **Bibliografia**

1. *Dorośli w systemie edukacji formalnej: polityka i praktyka w Europie*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2011.
2. Górniak J., Jelonek M., Krupnik S., Worek B., *Kształcenie ustawiczne w Małopolsce w opiniach przedstawicieli instytucji działających w obszarze kształcenia ustawicznego*. Raport z trzeciego etapu badań naukowych: badania jakościowe, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2007.
3. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 r., Dz. U. nr 78, poz. 483, ze zm.
4. Raport o stanie edukacji ustawicznej w Polsce w roku 2005, MEiN, Warszawa, 2005.
5. *Uniwersytety trzeciego wieku*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. VI, T. Pilch (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.

**dr Jan CZECHOWSKI**

Akademia Wychowania Fizycznego w Krakowie

j.czechowski@onet.pl



## **Development and improvement of the quality of training and professional competence of employees in waste management area – transfer of European good practices**

Rozwój i podnoszenie jakości szkoleń i kompetencji  
zawodowych pracowników w obszarze gospodarki  
odpadami – transfer dobrych europejskich praktyk

**Słowa kluczowe:** gospodarka odpadami, kompetencje zawodowe, kształcenie i szkolenia zawodowe, Erasmus+.

**Key words:** waste management, professional competence, vocational education and training (VET), Erasmus+.

**Abstract:** W artykule zaprezentowano wybrane wyniki prac badawczych nt. doskonalenia zawodowego pracowników w obszarze gospodarki odpadami na poziomie technika, tj. 4–5 poziom Europejskich Ram Kwalifikacji (EQF). Przedstawiono doświadczenia polskie oraz wybrane zagadnienia i dobre praktyki ze Szwecji – światowego lidera w zakresie edukacji proekologicznej, gospodarki odpadami, recyklingu i pozyskiwania energii z odpadów. Wyniki analizy jakościowej przeprowadzonej z wykorzystaniem metody *desk research* obejmowały dostępne dokumenty pochodzące ze źródeł internetowych, raporty, opracowania i zostały uzupełnione doświadczeniami własnymi partnerów projektu w zakresie prowadzenia szkoleń (obserwacja uczestnicząca) i opracowywania materiałów szkoleniowych. Prezentowane wyniki stanowią dorobek międzynarodowego partnerstwa projektu *Transfer of good practices and development of professional competences of employees in waste management area supported by IT tools* (GreenCompIT) realizowanego w ramach programu *Erasmus +*.

**Introduction.** An increasing amount of industrial and municipal waste and improper way of proceeding with them constitutes a serious threat to people and the environment. Waste management is a quickly developing market in the EU generating new jobs requiring new and/or updated knowledge, skills and competences from employees. The labour market lacks professionally prepared middle level technical staff,

which would deal with waste management in small and medium enterprises and would render services from this scope.

Therefore, the GreenCompIT project assumed the development of an international standard of professional competence for the new occupation *Technician/ Organizer of Waste Management in an Enterprise*, which constituted a benchmark for preparation of a training offer supported by ICT tools and e-learning content. In Poland, the market of training services within this scope is at an initial stage of development. Therefore, it was necessary to use experience of those European countries that have practically verified educational, substantial, IT and organisational solutions. The European partnership (Poland, Sweden, Germany, and Portugal) established in the project met such requirements. The article presents selected feedback from Poland and Sweden, intentionally chosen from all the partner countries as these representing the most contrasting level of waste management performance in terms of the research subject.

**Methods and procedures.** The paper attempts to answer the following research problems:

- What are the occupations/professional competences in waste management in Poland at level 4-5 EQF/NQF?
- How is the acquisition of the key competences promoted at national/regional level in Sweden and what is a VET offer in Sweden?

The main objective of the research was to identify the current training offer in the waste management field. A desk research method was applied to analyze the current training offer through a critical qualitative analysis (Gibbs, 2008) of available documents from online sources, national and European reports, studies, including the project partners' own experience in training (active observation) and training materials development. The feedback from the analysis were verified with the assumptions and supplemented with own experience of the partners carrying out multicultural research projects.

**Professional competences and training offer in waste management area in Poland.** For nearly 30 recent years, the Institute for Sustainable Technologies – National Research Institute (ITeE-PIB) has been specialising in building up innovation performance in the areas of machine construction and maintenance, technical and environmental safety. The Centre for the Research and Development of Vocational Education, a separate unit in the structure of ITeE-PIB, revolves around the issues of life-long learning and continuing vocational education, modelling of technology and knowledge transfer processes for the development of an innovative economy human capital, improving quality in VET, standardization of professional competences/qualifications. Several international projects have been already carried out in the area of so called “green education” and continuing vocational education and training (C-VET), among others:

- Implementation and Validation of Non-formal Training on Sustainability for Environmental Testing Laboratories workers (ECVETlab), Erasmus+.
- Training and certification model for photovoltaic trainers with the use of ECVET system, Erasmus+.

- Development of the GreenPoint Qualification Standard and its implementation in small enterprises of the metal sector (Green Point), Leonardo da Vinci.
- Model Regional Centre of Technological Competence (Green-Job), Operational Programme Human Capital.

Considering the previous experience and the need for further development of a training offer particularly for a technical staff who deals with waste management in SME sector, the international *Green-Comp-IT* project: *Transfer of good practices and development of professional competences of employees in waste management area supported by IT tools* has been launched under the Erasmus+ programme.

The aim of the Green-Comp-IT project was the transfer of European good practice, development and improvement of the quality of training and professional qualifications of employees in waste management area with use of IT tools supporting processes of competence management and development of training modules based on the learning outcomes (knowledge, skills, competence). The project also assumed the development of an international standard of professional competence for the new occupation: *Technician-Organiser of Waste Management in an Enterprise*.



**Fig. 1. Internet portal of GreenCompIT project**

Source: <http://greencompit.eu/> access: 12.01.2017.

As the preparatory analyses have shown, the European Union has no one methodical approach to describe professional requirements towards employees in defined occupations in waste management area functioning on the labour market. Therefore, it was particularly interesting to find out what is the state of the art training offer in waste management in all countries and what are the professional competences defined in the occupations.

In Poland, for the descriptions of professional competences corresponding to the labour market a responsible body is the Ministry of Family, Labour and Social Policy. However, when referring to formal and non-formal education, the Ministry of National Education and Centre for Education Development (ORE) are responsible for vocational and continuing education, curriculum bases, curricula, professional development of teachers (Report 2015).

The identified occupations relating to waste management area for a technician level (4-5 EQF) in Poland and Sweden are presented in Table 1.

**Table 1. Occupations relating to waste management area for a technician level (4-5 EQF) in Poland and Sweden**

POLAND		SWEDEN	
No.	Name of an occupation	No.	Name of an occupation
1	Waste management Technician 32551	1	Bio-energy technician
2	Environment protection technician 325511	2	Environmental and quality Manager
3	Technician of environment engineering and land reclamation 311208.		

Source: Own study based on: Identification and comparative analysis... (Report 2015).

The professional tasks describing professional competence for Waste management technician in Poland are as follows:

T1. Waste management activities in the workplace according to the health and safety rules and regulations, fire and environmental protection.

T2. Preparation of plans, estimating costs, issuing and obtaining various kinds of permits, keeping of registers and records as well as databases related to waste management.

T3. Waste prevention, preparing waste for re-use; material and biological recycling of waste.

T4. Keeping the handling of hazardous waste.

T5. Collecting and transporting various kinds of waste and waste removal from the place not allotted for waste storage.

T6. Storage and disposal of waste running processes.

T7. Transfer of waste and responsibility for waste management.

T8. Waste treatment and neutralization in systems and equipment.

T9. Selling and/or waste broking.

T10. Supervising and controlling separate stages of waste management.

Referring to non-formal education, in Poland courses are offered by both private companies and public institutions, mostly for a fee. There are some flagship institutions offering professional courses and training, e.g.:

- Institute for Environmental Protection – National Research Institute:
  - a) Waste management in the light of new legislation. Training for employees dealing with environmental protection services in local administration (offices of poviats and communes).
  - b) Basic course on new legislation and measurement methodology in environmental protection against noise. Course organized for employees of Voivodship Inspectorates for Environmental Protection and Delegates.
  - c) Environmental protection – working methods with children.
- Polish Cleaner Production Association:
  - a) Environmental Specialist (90h). The participant is required to have basic knowledge in biology, geography, geology, chemistry and mathematics. The training offers not only theoretical perspectives but also the improvement of practical knowledge management skills in the environmental industry.

The training courses in Poland in waste management are organized mostly in the form of seminars, lectures with interactive presentation, active discussion, case study presentations and group work. Participants of the training courses are issued a personal certificate of completion. The average duration of the training is 1-3 days (approx).

20 hours). There are also offered preparatory courses for employees, among others for an environmental specialist (Szpilska, Kupidura 2016).

In Poland, there were identified some documents describing the requirements for the qualifications, professions competences, skills, work posts related to waste management area:

- Descriptions of occupations,
- Professional competence standards,
- Curriculum base for vocational education in an occupation,
- Standard of qualification description (entered into the Register of Qualifications),
- The curriculum for an occupation,
- Modular vocational training programmes,
- Plan for qualification course,
- Database for professional competence standard.

**State of the art green market in Sweden.** In Sweden and in the EU generally, there is a need to adapt to new life situations, career shifts, job changes, the need to have more than just job related skills. People need to participate in further learning and acquire key competences. In Sweden like in other countries it is an effective opportunity to develop and acquire the skills using VET and Web platforms. EU has given all the countries questions how to accomplish the “Riga conclusion” and the “European cooperation in education and training”. It’s in the overall important to help more people to acquire the core set of skills necessary to reach a level of knowledge to have the possibility to work and live in Sweden. The need in Sweden for education is very high and low skilled jobs are very few.

The Swedish National Agency for Higher Vocational Education has worked with coordination and supporting the national structure for validation of prior learning. The Agency has presented a guideline on validation of prior learning in cooperation with providers of education, sector organizations and regional representatives. In 2015 the Swedish government decided to organize a committee consisting trade unions, employers’ associations and national authorities. Its main task is to follow up, support and promote coordination of work to develop validation and a national strategy for validation. In Sweden the question of validation is now becoming more focused on issues relating to the labour market. Due to the sharp increase in the number of asylum-seekers to Sweden in 2014-2015 there is a priority for validation of immigrants learning and knowledge. To find the validation of immigrants’ competences and find ways to have “fast tracks” so to have faster pathways for immigrants with prior high education and work experience in occupations where there is a strong demand on the labour market.

Sweden has still a long way to go and the main focus are:

- Provide suggestions for a national strategy for validation,
- Work to establish a consensus between educational institutions and the labour market regarding validation,
- Analyse and monitoring results of validation within the institutions and the labour market,
- Spread knowledge of validation,
- Make validation visible for specific individual needs,

- Provide suggestions to the government and take initiative that strengthen the development of validation.

An economic boom in Sweden has led to a shortage of skilled workers and difficulties to attract people with vocational competences to enter the educational system as vocational teachers. Schools face a general shortage of people who can teach VET and a particular shortage of teachers with a degree and certificate in teaching relevant VET subjects. The legislation, therefore, has exempted VET teachers from the formal qualifications and certificate requirements that have been in full effect since July 2015. The state has given the National Agency for Education comprehensive mandate to raise interest in training to become a VET teacher, to support workplace-based learning with incentives for practical training instructors in the workplaces, to aid schools in establishing sustainable links and cooperation with the local work life and to support VET teachers' continuing professional development (CPD).

The need for skills and competences in all areas are growing and our work on the waste management education programme for technicians in a company is a small part in the development of educational training specialized in the area of waste handling, environmental knowledge and safety at the work within the waste management. In Sweden there is a lot of environmental educational programmes, specialized education opportunities for people working within the green business but not so many VET educational programmes for people at companies handling waste at their premises. One of the reason is lack of time and money for the employees to participate in seminars and/or stationary training.

**Examples of educational offer in Sweden.** Avfall Sverige, the Swedish Waste Management and Recycling association with 400 members from both the public and the private waste management and recycling sectors. 99, 9 per cent of the Swedish population are represented through Avfall Sverige. Avfall Sverige represents its members in dealings with politicians, other decision makers, authorities and media, both in Sweden and internationally:

- to monitor development and safeguard member's interests,
- to exchange experience,
- to work with development and investigations,
- to educate and disseminate knowledge,
- to provide information.

Avfall Sverige offers its members several educational programmes on different subjects, organized as one -two days seminars, e.g.: "Personal at the recycling yards", "Individual sewage – disposal and recycling of sludge" etc. It also offers an internet training programme specially designed for politicians, new persons in the business and for workers who want to know more and have a possibility to improve their career. The seminars on the web are interactive, with films and storytelling.

Content of the training programme:

- A journey through the history of waste management,
- Organization and responsibility in waste management,
- Collection of waste,

- Waste treatment,
- Legislation,
- Public procurement law,
- Health and safety at work,
- Customer,
- Test (after the course is completed).

In Sweden there are a lot of consulting companies dealing with educational programmes concerning environmental issues. They are often having a broad spectrum of educational programmes but they are not often specialized in waste management. More often they are working with sustainable work in the organizations, CSR, working health, eco-driving or are specialized in ISO 14000 and ISO 26000. “EcoEducate” is one example on these companies working in environmental education.

The educational/training institutions want their customers to improve their sustainable work, have environmental management system e.g. ISO 14000 or ISO 26000 or have a diploma for their environmental work as a company not for individual basis therefore some of the courses are tailor-made for employees in the customers` companies.

To know the chain of processes in the companies operation is crucial to minimize the risks, prevent problems and be aware of the regulation demands. If there is a need for a special education programme on waste management it can be a possibility for the companies to inspire participants on other programs to do this platform of modules (<http://www.miljoutbildning.se/>).

**Gästrike återvinnare and the “Green business” waste management programme.** Gästrike återvinnare ([international.gastrikeatervinnare.se](http://international.gastrikeatervinnare.se)) has developed an educational program for waste management called “Green business”. The program is an international educational program based on four blocks, 80 hours, including different subjects. The course can be changed according to the demands of the client.

The content is:

- Introduction of a modern waste management system,
- Environment and its impact on the planet,
- Current state of waste management in EU,
- System perspective,
- Interaction/communication/behaviour changes,
- Classification and separation of waste,
- Collection of waste,
- Waste Treatment,
- Hazardous waste,
- Recycling of materials,
- Procurement law,
- Environmental aspects of waste management,
- The waste management company – business models, opportunities and management.

Gästrike återvinnare is responsible for the household waste but also works as a partner to companies at the private market. It delivers solutions and education. Many of people being in touch with Gästrike återvinnare are responsible for the waste solutions and environmental work in their organization/company. The GreenCompIT

platform would serve as a solid starting point for continuing education for them or as a part after introduction/education/delivery of equipment to the company. A certification of the responsible technician at the company might be an improvement and would cause an increase of the competence level both for the company and individuals.

**Green education in Sweden – junior high school and university level.** In Sweden there are professional junior high schools (15-18 years old students) preparing the students to be ready to work in a profession directly after graduating a school. In this case it can be useful to use the GreenCompIT outcomes, particularly the e-learning platform and ICT Tool as an introduction to the green business. The students can do the pretest and the programme during their practical education and receive a certification that they have the competence and skills according to the needs for a technician working in a company. The educational material of GreenCompIT project may be offered to the trainees when they start the practical education at Gästrikre återvinnare. It would be used as a supplement to the study visit around Gästrikre återvinnare, when the students get to know how people work both in the office and within the waste collection and treatment handling.



**Fig. 2. A study visit for international guests: a short introduction to waste management, Gästrikre Återvinnare, Sweden, author: Per-Olof Hallberg**

The University of Gävle and the University of Lund offer special education programmes at higher studies in waste management. In Gävle there is offered a COOP-education programme within which the students can choose to have 10 weeks practical training each year at a company within the area of Waste management, water or energy.

**Conclusion.** Today it's not enough to graduate school or university, than perform work and think it will last. Today everyone needs to take lifelong learning to get new skills and competences even in low skilled jobs or jobs requiring more practical training. Within the waste management business there are employees with high practical skills as drivers, mechanics, service personal, recycling yard employees but also low skilled workers such as people working at sorting lines. The GreenCompIT platform might be an easy way to gain more knowledge to people working already in the business but not



being really aware of the waste management system and the environmental issues that are important for the planet and that the recycling and reuse are a big part of the changing from “a buy and throw away society” to “circular economy”.

As the article shows, the development of professional competence of employees in waste management area both in Poland and Sweden is based on formal and non-formal education. Sweden is one of the European leaders and an example of best practice for Poland in terms of “green education”, building environmental awareness, systems of recycling and waste management. A new and important aspect to be considered in vocational education and training is building environmental awareness (including recycling), but also the development of social competences in waste management. The international composition of the GreenCompIT partnership has made it possible to analyze the educational offer, qualifications and competences in waste management area at levels 4-5 of EQF/NQF in four EU countries and the results have constituted a vital benchmark to prepare the European standard of professional competence for a new profession: *Technician-Organiser of Waste Management in an Enterprise* and e-learning training material both in line with the labour market needs.

## Bibliography

1. *Avfall Sverige, the Swedish Waste Management and Recycling Association*: <http://www.avfallsverige.se/in-english/>, [29/06/2017].
2. *Descriptors defining levels in the European Qualifications Framework (EQF)*. <https://ec.europa.eu/ploteus/content/descriptors-page> [31/03/2017].
3. Directive 2008/98/EC on waste (Waste Framework Directive), Available at: <http://ec.europa.eu/environment/waste/framework/> [30/06/2017].
4. Gibbs G. (2008), *Analysing Qualitative Data*, Sage Publishing.
5. Internet portal of the project: *Transfer of good practices and development of professional competences of employees in waste management area supported by IT tools* (Green-Comp-IT), <http://greencompit.eu> [31/01/2017].
6. *Interactive environmental training: ECO Educate* <http://www.miljoutbildning.se/>, [29/06/2017].
7. Report 2015: *Identification and comparative analysis of qualifications and competences in occupations functioning in the partner countries in waste management area (level 4-5 EQF/NQF)*, GreenCompIT project, internal document, not published.
8. Szpilska M., Kupidura T. (2016): *Model szkolenia w zakresie gospodarki odpadami w przedsiębiorstwie*, in: *Edukacja Ustawiczna Dorosłych/Polish Journal of Continuing Education*, issue 4, Radom, p. 116–123.

**dr Małgorzata SZPILSKA**

**dr Tomasz KUPIDURA**

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom, Poland

[malgorzata.szpilska@itee.radom.pl](mailto:malgorzata.szpilska@itee.radom.pl)

[tomasz.kupidura@itee.radom.pl](mailto:tomasz.kupidura@itee.radom.pl)

**Per-Olof HALLBERG**

Gästrike Återvinnare, Sweden

[per-olof.hallberg@gastrikeatervinnare.se](mailto:per-olof.hallberg@gastrikeatervinnare.se)

# Rozwój kompetencji zawodowych nauczycieli

Marzenna MAGDA-ADAMOWICZ

## Kształcenie permanentne nauczycieli w czasie ich aktywności zawodowej

Continuing education of teachers  
at the time of their professional activity

**Słowa kluczowe:** nauczyciel, aktywność zawodowa, awans zawodowy.

**Key words:** teacher, professional activity, professional promotion.

**Abstract:** Against the background of the Delors's report, individual degrees of a teacher's professional promotion were characterized. Based on the conducted research, the author clarified the conclusions and postulates. The teacher is able to earn a diploma of the highest grade within 10 years of a post-graduate professional activity and can finish further education once becoming a certified teacher. At the same time, the teacher is expected to work till the age of 60 or 65. This means that the teacher does not need to continue a professional development for the next 20-25 years of his professional activity. The author believes that in order to encourage teachers to improve, the process of gaining professional promotion degrees should be extended over time. For example, the teacher should proceed to the next higher level no earlier than after 5-7 years from the last obtained degree. This can contribute to the systematic improvement of the teacher's competence.

**Wstęp.** Problemy edukacyjne związane są często ze zmianami społecznymi, gospodarczymi, politycznymi, kulturowymi. Wobec dynamiki procesów zachodzących we współczesnym świecie kształcenie permanentne staje się istotnym czynnikiem rozwoju oraz wymogiem cywilizacyjnym i zarazem wielkim wyzwaniem. Dla podmiotu jest szansą na dobre funkcjonowanie we współczesnym świecie, kreowanie przebiegu własnego życia, szansą na aktywne obywatelstwo i globalizację, warunkując również utrzymanie się na coraz bardziej wymagającym rynku pracy.

Kształcenie permanentne należy analizować adekwatnie do potrzeb i aspiracji edukacyjnych jednostek, poziomu i życia społeczeństw oraz rozwoju ekonomicznego. Dlatego też spełnia ono kilka funkcji: cywilizacyjną, ekonomiczną, społeczną, humanistyczną. Możemy je rozpatrywać w różnej skali globalnej (świat, Europa), regionalnej (Polska), lokalnej (Lubuskiej) lub też grupowej (np. bezrobotni) bądź też jednostkowej (poszczególne osoby).

Edukacja permanentna, inaczej zwana ustawiczną, odnosi się głównie do pojęcia *czasu*, które nie jest jednoznaczne i które tutaj jest rozumiane jako przebieg ciągły i linearny. Może ono oznaczać: stałe, ciągle, nieustannie, przez całe życie, do końca życia, nieprzerwanie, regularnie, rytmicznie, systematycznie itd. Edukacja permanentna obejmuje cały system szkolny oraz oświatę równoległą, kształcenie dorosłych i wychowanie w środowisku. Wprowadza ona nowe: 1) cele kształcenia (w tym przygotowanie do całożyciowego uczenia się), 2) formy i metody (np. aktywizujące z akcentem na uczenie się) i 3) treści edukacji (np. nadążanie za zmianami we wszystkich dziedzinach życia, postępowaniem nauki).

**W edukacji ukryty skarb.** *Z inicjatywy zgłoszonej na Generalnej Konferencji UNESCO w 1991 r. powstała w 1993 r. Międzynarodowa Komisja do Spraw Edukacji dla XXI wieku, a jej przewodniczącym został Jacques Delors. W raporcie opublikowanym w 1996 roku Delors analizuje zasadnicze zmiany dokonujące się w świecie od czasu ukazania się raportu Edgara Faure'a. Zdaniem Delorsa są cztery zjawiska determinujące przyszłość. Pierwszym jest **globalizacja**, traktowana jako zmiana określana mianem „rewolucji informatycznej”. Skutkiem tego jest zacieranie granic pomiędzy kontynentami, kulturami, państwami i narodami, różnymi formami poznawczego oswajania świata. **Rozwój krajów spoza cywilizacji zachodniej** – drugie zjawisko – zburzono dotychczasowy podział świata na bogatą Północ i biedne Południe, bogaty Zachód i biedny Wschód. Kolejnym wg Delorsa jest **koniec zimnej wojny i rozpad imperium sowieckiego**. Zaś ujawniło się **rosnące znaczenie środków masowego przekazu informacji i komunikowania się**, które jest ostatnim zjawiskiem ukierunkowującym przyszłość. Efektem tegoż jest „rewolucji informatycznej”, która prowadzi do zaciera się granica pomiędzy edukacją – propagandą – indoktrynacją – psychoterapią – socjoterapią i innymi technikami wpływania na ludzi.*

Delorsa uważa, że współczesna edukacja powinna trwać całe życie i opierać na 4 filarach, tj.:

1. **Uczyć się, aby żyć wspólnie**, co oznacza poszerzanie wiedzy o innych społeczeństwach, historii, tradycji, duchowości, tolerancji oraz uczenie się współdziałania i rozwiązywania konfliktów.
2. **Uczyć się, aby wiedzieć**, czemu służy poznawanie narzędzi zdobywania wiedzy, pamiętając, że uczenie zdobywania wiedzy wymaga umiejętności koncentracji, wykorzystywania już posiadanej wiedzy i myślenia, celem uczenia jest osiągnięcie radości z rozumienia, odkrywania i posiadania wiedzy,
3. **Uczyć się, aby działać** ma prowadzić do posiadania umiejętności wykorzystania wiedzy w praktyce, współdziałania oraz komunikacji po to, aby człowiek umiał radzić sobie w nieprzewidzianych sytuacjach, pracować w zespołach i twórczo kształtować przyszłość.

4. *Uczyć się, aby być*, którego głównym celem jest wszechstronny rozwój jednostki, edukacja powinna troszczyć się o rozwój niezależnego myślenia, zdolności krytycznego osądu, uczuć i fantazji, bez tego światu grozi odhumanizowanie.

Te cztery filary wiedzy tworzą całość. Mają one wiele punktów zbieżnych i uzupełniają się wzajemnie. Kształcenie jest przede wszystkim zorientowane na zasadach: *uczyć się, aby wiedzieć*, a w mniejszym stopniu na *uczyć się, aby działać*. Dwa pozostałe filary wiedzy zależą najczęściej od przypadkowych okoliczności. Chociaż można je traktować jako pewnego rodzaju naturalną kontynuację dwóch pierwszych. Każdy z czterech filarów wiedzy powinien być przedmiotem jednokowej troski w czasie kształcenia. Dzięki temu edukacja jawiłaby się jako doświadczenie globalne i całościowe, zarówno w aspekcie poznawczym, praktycznym, osobistym i społecznym<sup>1</sup>. Edukacja permanentna powinna sięgać poza dotychczasową praktykę. Kształcenie ma służyć uzupełnianiu, aktualizowaniu wiedzy, przekwalifikowaniu, co w konsekwencji ułatwia awans zawodowy dorosłego.

Rozwój człowieka można odczytywać w kontekście „sensu życia”. Edukację wówczas definiujemy jako proces przygotowania jednostki do uzyskania i potwierdzenia w codziennym życiu swej tożsamości i autonomii. Raport Delorsa zawiera również analizy i postulaty poszczególnych szczebli kształcenia. Dostarcza on przesłanek do przeprowadzenia reform oświatowych w krajach UE i kandydujących. W polskich warunkach można z niego uczynić ważny punkt odniesienia w społecznym dyskursie o edukacji, niezależnie od uznawanego światopoglądu.

**Specyfika awansu zawodowego nauczyciela<sup>2</sup>.** Do 2000 roku wyznacznikiem awansu nauczyciela było zdobywanie kolejnych szczebli wykształcenia i stopni zawodowych. Każdy nauczyciel po przepracowaniu trzech lat otrzymywał tytuł nauczyciela mianowanego, co odbywało się dwiema drogami: 1) dokonywano oceny pracy, która była podstawą do nadania nauczycielowi mianowania lub 2) nauczyciel uzyskiwał mianowanie z urzędu, w momencie zaniedbania procedury oficjalnej.

Od czasu nowelizacji Karty Nauczyciela (Dz.U. nr 179, poz. 1845 z dn. 16 sierpnia 2004) każdy nowo zatrudniony nauczyciel automatycznie wkracza na ścieżkę awansu zawodowego, która obejmuje poszczególne stopnie: nauczyciel stażysta, kontraktowy, mianowany, dyplomowany, profesor oświaty. Chcąc osiągnąć poszczególne stopnie awansu, nauczyciel konstruuje plan swojego rozwoju zawodowego. Procedura osiągnięcia poszczególnych stopni awansu zawodowego jest bardzo zbliżona, ale zróżnicowane są ich wymogi, kryteria, tzn. im wyższy stopień awansu, tym wyższe wymagania.

Wymagania wobec *nauczyciela stażysty* ograniczają się do jego pracy lekcyjnej, kół, bezpieczeństwa i higieny pracy oraz udziału w wewnątrzszkolnych formach doskonalenia zawodowego nauczycieli (Dz.U. RP, poz. 393, 26 marca 2013). Pierwszy staż trwa rok i zaczyna się zwykle z początkiem roku szkolnego. W tym czasie stażysta ma

---

<sup>1</sup> Z.P. Kruszewski, J. Półturzycki, E.A. Wesołowska, *Kształcenie ustawiczne, idee i doświadczenia*, Novum, Płock 2003.

<sup>2</sup> Dokładniej i szerzej na ten temat autorka tekstu pisała w: *Wizerunek twórczego pedagogicznie nauczyciela klas I–III*, Zielona Góra 2007; *Obraz twórczych pedagogicznie nauczycieli klas początkowych*, Toruń 2012.

opiekuna, który go niejako przez ten rok prowadzi. Ci opiekunowie to najczęściej doświadczeni nauczyciele pracujący po przynajmniej kilkanaście albo i kilkadziesiąt lat w szkolnictwie. Stażysta realizuje zaproponowany przez siebie i zatwierdzony przez dyrektora plan rozwoju zawodowego. Dla pedagoga-stażysty to pierwszy, podstawowy test kompetencji. Musi bowiem udowodnić, że dobrze radzi sobie przy tablicy. Po roku nauczyciel przed dyrektorem składa sprawozdanie ze swoich dotychczasowych dokonań. Jeżeli stażysta wybrnie z pierwszego testu zwycięsko, ma szansę na pierwszy awans. W zasięgu jego ręki jest posada nauczyciela kontraktowego<sup>3</sup>.

Kolejno *nauczyciel kontraktowy*, ubiegając się o stopień mianowanego, ma: 1) uczestniczyć w pracach organów szkoły, 2) brać udział w różnych formach doskonalenia zawodowego, 3) znać przepisy dotyczące systemu oświaty, 4) doskonalić własny warsztat pracy, wykorzystywać problematykę środowiska lokalnego, społecznego oraz technologię komputerową i informacyjną (tamże). Staż nauczyciela stażysty, które pretenduje stać się kontraktowym, trwa 9 miesięcy. W tym czasie kandydat musi wykazać się: prowadzeniem lekcji, organizowaniem i prowadzeniem konkursów dla uczniów, akcjami klasowymi, przedsięwzięciami szkolnymi. Na to wszystko komisja zwróci uwagę po niecałym roku. To dyrektor szkoły, jeśli uzna, że stażysta wykonał dobrze zadania i ocena jego dorobku jest pozytywna, nadaje mu stopień nauczyciela kontraktowego<sup>4</sup>.

*Nauczyciel mianowany*, ubiegając się o stopień nauczyciela dyplomowanego, powinien uczestniczyć w realizowaniu zadań wykraczających poza wykonywane obowiązki służbowe, uczestniczyć w formach doskonalenia, opracowywać i wdrażać przedsięwzięcia, innowacje, programy na rzecz doskonalenia swojej pracy i podwyższania jakości pracy szkoły, ma też – do wyboru – opublikować dwa artykuły, prowadzić zajęcia otwarte dla nauczycieli, współpracować ze strukturami samorządowymi lub pełnić funkcję doradcy metodycznego albo uzyskać dodatkowe kwalifikacje zawodowe. Aby nauczyciel kontraktowy został mianowanym, musi wykazać się już przed organem prowadzącym szkołę. W przypadku szkół publicznych jest to gmina. Nauczyciel kontraktowy może rozpocząć staż na stopień nauczyciela mianowanego po przepracowaniu 2 lat w szkole od nadania stopnia nauczyciela kontraktowego. Ma on tym samym 2 lata na zaplanowanie swojego rozwoju zawodowego i działań, które podejmie w celu doskonalenia warsztatu i metod pracy, a także lepszej pracy szkoły, w której jest zatrudniony. Staż na stopień nauczyciela mianowanego obejmuje 2 lata i 9 miesięcy albo – w uzasadnionych warunkach – rok i 9 miesięcy. Ten drugi przypadek następuje wówczas, gdy kandydat posiada stopień naukowy doktora. Postępowanie na stopień nauczyciela mianowanego składa się z dwóch etapów. Pierwszym jest etap szkolny, w trakcie którego nauczyciel jest na stażu i uzyskuje ocenę dorobku zawodowego za ten okres stażu. Drugi etap to ten zewnętrzny, a więc postępowanie administracyjne rozpoczynane na wniosek nauczyciela i skierowane do organu pro-

---

<sup>3</sup> DZIENNIK USTAW RZECZYPOSPOLITEJ POLSKIEJ Warszawa, dnia 26 marca 2013 r. Poz. 393 ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ1) z dnia 1 marca 2013 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli. Na podstawie art. 9g ust. 10 ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2006 r. Nr 97, poz. 674, z późn. zm. 2).

<sup>4</sup> Ibidem.

wadzącego szkołę. W toku tego postępowania komisja egzaminacyjna, powołana przez organ prowadzący szkołę, ocenia spełnianie przez nauczyciela wymagań koniecznych do uzyskania stopnia nauczyciela mianowanego. Gdy kandydat podejdzie do egzaminu i ocena wystawiona mu przez komisję kwalifikacyjną będzie pozytywna, nauczyciel ma przed sobą kolejny awans, tym razem na najwyższy stopień, czyli nauczyciela dyplomowanego. To organ sprawujący nadzór pedagogiczny, najczęściej kuratorium oświaty, nadaje tytuł nauczyciela dyplomowanego. W tym przypadku „przejście” z mianowanego na dyplomowanego także trwa 2 lata i 9 miesięcy. Nauczyciel mianowany może rozpocząć staż na stopień nauczyciela dyplomowanego po przepracowaniu w szkole co najmniej roku od dnia nadania stopnia nauczyciela mianowanego. Tutaj również odbywają się 2 etapy: szkolny (w którym nauczyciel zostaje oceniony za staż i dotychczasowy dorobek) oraz zewnętrzny (gdy musi zaprezentować się przed komisją w kuratorium). Jeżeli nauczyciel zaprezentuje się dobrze, zostanie mu nadany stopień nauczyciela dyplomowanego<sup>5</sup>.

Wymagania stawiane przed kandydatem rosną wraz z kolejnym stopniem awansu zawodowego. Najniższe wymagania stawiane są osobom rozpoczynającym karierę pedagogiczną. Jest to umotywowane tym, że stawiają oni dopiero pierwsze kroki w tym zawodzie. W związku z tym muszą osiągnąć podstawowe umiejętności niezbędne w ich dalszej karierze. Przy tym mają okazję poznać praktyczne czynności podjętej pracy, zakres stawianych im wymagań, możliwości realizacji roli i funkcji wynikających z faktu podjęcia zawodu. Warunkiem nadania kolejnych stopni awansu zawodowego jest: posiadanie wymaganych kwalifikacji, odbycie stażu zakończonego pozytywną oceną, dorobek zawodowy, uzyskanie dodatkowych kwalifikacji lub zdanie egzaminu przed komisją egzaminacyjną.

Osiągnięcie poszczególnych stopni awansu zawodowego jest rezultatem szeroko rozumianego doświadczenia pedagogicznego. Mogą to być doświadczenia: 1) *praktyczne* – czyli własna praca z dzieckiem, podpatrywanie innych; 2) *umysłowe* – których istotą jest studiowanie literatury pedagogiczno-psychologicznej i metodycznej; 3) *społeczne* – jest to kontakt werbalny i osobisty z innymi nauczycielami, uczniami i ich rodzicami; 4) *autokreacyjne* – polegające na budowaniu własnej osobowości pedagogicznej według własnego programu.

Wszystko to prowadzi do zmiany sposobu pracy nauczyciela, która jest podstawowym wskaźnikiem jego rozwoju. Powinnością nauczyciela jest posiadanie pomysłów, udokumentowanie i urzeczywistnianie ich w toku pracy zawodowej. Jednocześnie studiuje on literaturę przedmiotu, „podpatrując” pracę kolegów i próbując we własnej praktyce urzeczywistnić znane w literaturze koncepcje, nadając im „piętno” własnej osobowości. Owa działalność ma znaczenie w kreowaniu postępu edukacyjnego, co jest podstawowym warunkiem osiągnięcia określonego stopnia awansu zawodowego<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> Ibidem.

<sup>6</sup> M. Magda-Adamowicz, *Wizerunek twórczego pedagogicznie nauczyciela klas I–III*, Zielona Góra 2007.

Nauczyciel ubiegający się o awans zawodowy się doskonali. Chcąc zdobywać poszczególne szczeble awansu zawodowego, na początku musi on przedstawić plan rozwoju zawodowego dyrektorowi szkoły. Akceptacja tego planu przez dyrektora jest podstawą rozpoczęcia stażu naukowo-zawodowego. Staż ten w zależności od szczebla awansu trwa od roku do trzech lat.

Plan rozwoju zawodowego nauczyciela powinien zawierać pomysł projektowanych działań, zmian, innowacji oraz badań i studiów (we współpracy z placówkami naukowymi) w określonym zakresie i być tak obmyślany, aby rezultaty mogły być wykorzystane do doskonalenia sposobów pracy nauczyciela w procesie edukacyjnym. Plan rozwoju zawodowego obejmuje dane biograficzne (dotyczące własnego życiorysu, motywów wyboru dalszej drogi życiowej i zawodowej), kwalifikacje naukowo-pedagogiczne (ukończone studia, nazwy i poziom określający tytuł zawodowy, staż pracy w zawodzie, specjalności odbytych studiów podyplomowych, kursów doskonalenia zawodowego, osiągnięcia naukowo-dydaktyczne, publikacje itp.), tematykę badań i studiów (wybierana indywidualnie przez nauczyciela w procesie konstruowania własnego programu rozwoju zawodowego we współpracy z opiekunami naukowymi placówek wyższych).

W treści planu rozwoju zawodowego warto położyć akcent na jakościową zmianę swoich kompetencji edukacyjnych i praktycznych umiejętności, które w sensie ogólnym odnoszą się do:

- komunikowania się z uczniami i innymi ludźmi oraz prowadzenia dialogu z nimi,
- podmiotowości uczniów i ich indywidualności,
- zorientowania się ku przyszłości i innowacjom – współpracy z uczniami, rodzicami i innymi podmiotami szkoły,
- rozwoju samodzielności i odpowiedzialności nauczyciela oraz uczniów,
- rozwijania życiowej mądrości i racjonalnego korzystania ze współczesnych technologii informacyjnych,
- poszanowania zdrowia i naturalnego środowiska, innych wartości ludzkich oraz priorytetów współczesnej pedagogiki humanistycznej.

Nauczycieli ciągle rozwijających się cechuje wysoka samodzielność i innowacyjność. Ich poszukiwania są zwykle skierowane na:

- upodmiotowienie samego siebie jako nauczyciela – mistrza dla swoich uczniów,
- pogłębioną refleksję pedagogiczną i krytyczny stosunek do zdobytej wiedzy,
- kwestionowanie zastanych standardów i konwencji pedagogicznych,
- szukanie nowych, lepszych sposobów działania,
- akcentowanie samodzielności w planowaniu pracy i samoocenie jej wyników.

W planie rozwoju zawodowego nauczyciela ważne są dobrze sformułowane szczegółowe cele operacyjne, ujawnione treści rzeczowe, szczegółowe zadania rozwojowe oraz procedury ich osiągnięć i opis. Zadania rozwojowe można ująć w tzw. sfery rozwoju, wśród których proponuje się zadania: organizacyjne (planowanie i organizacja zadań rozwojowych), dydaktyczne, wychowawcze (dotyczące poprawy jakości wychowania szkolnego), osobiste sfery rozwoju zawodowego nauczyciela, ewaluacyjne (dotyczące sprawdzania, opisanie wyników i ich oceniania). Wszystkie działania trzeba udokumentować zaświadczeniami, potwierdzeniami, fotografiami, nagraniami itp.

**Przebieg awansu zawodowego w świetle wyników badań własnych.** Głównym obszarem zainteresowania było badanie awansu zawodowego nauczycieli zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej i podejmowane przez nich formy doskonalenia zawodowego. W toku badań szukano odpowiedzi na pytanie: W jakim zakresie i dlaczego nauczyciele klas I–III podejmują różne formy doskonalenia zawodowego? Badania prowadzono w 2016 roku w województwie lubuskim za pomocą sondażu na populacji 125-osobowej. W badaniach uczestniczyło 5 mężczyzn i 120 kobiet, którzy ukończyli studia edukacji wczesnoszkolnej<sup>7</sup>. Ze względu na wymaganą objętość tekstu dalej będę cytować ich sprawozdań z realizacji planu rozwojowego, ale ograniczę się do wyciągniętych wniosków<sup>8</sup>.

Z przeprowadzonej analizy sprawozdań wynika, że mężczyźni po skończonych studiach nauczania początkowego nie pracują w obranej specjalności. Zdobyli dodatkowe kwalifikacje, doksztalając się na studiach podyplomowych. Mimo iż są bardzo aktywni zawodowo, a ich działania obejmują szeroki zakres i dziedziny, jednak żaden z nich nie utworzył i nie zrealizował innowacji, programu autorskiego. Pogłębiają swoją wiedzę i umiejętności w obranej dziedzinie, dla której przekwalifikowali się. W swojej pracy uwzględniają potrzeby uczniów. Dostrzegają niejasności i sprzeczności, które próbują samodzielnie rozwiązywać.

Natomiast nauczycielki pracują w obranej specjalności i podnoszą swoje kwalifikacje, kończąc studia podyplomowe, kursy i warsztaty, na których (tj. 120 osobach, 100%) się skupiam w tej analizie, a co zestawiam w poniższej tabeli.

**Tabela 1. Stopnie awansu zawodowego i formy doskonalenia zawodowego nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej**

Stopień awansu zawodowego nauczyciela	Wykształcenie	Liczba badanych		Formy doskonalenia zawodowego					Liczba podejmowanych form doksztalujących	Średnia na osobę podejmowanych form doksztalujących
		Σ	%	kursy	warsztaty	Hospitacje zajęć	Seminarium, konferencje	Studia podyplomowe		
stażysta	lic.	10	8,3	50	40	75	75	---	240	24
kontraktowy	lic.	20	16,7	40	35	60	60	10	205	10,25
mianowany	mgr	30	25	10	10	10	10	20	60	2
dypłomowany	mgr	60	50	---	---	---	10	----	10	0,166
<b>Razem</b>		<b>120</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>85</b>	<b>145</b>	<b>155</b>	<b>30</b>	<b>515</b>	-----

<sup>7</sup> Co potwierdzają badania opublikowane na <http://biznes.onet.pl/praca/ponad-82-proc-nauczycieli-to-kobiety-w-srode-jest-ich-swieto/0fjg3v>.

<sup>8</sup> O czym autorka dokładnie pisze w monografiach *Wizerunek twórczego pedagogicznie nauczyciela kl. I–III*, Zielona Góra 2007; *Obraz twórczych pedagogicznie nauczycieli klas początkowych*, Toruń 2012.



Na podstawie zestawienia tabelarycznego wyraźnie widać, że najwięcej jest wśród nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej dyplomowanych (60, tj. 50% badanych), kolejno mianowanych (30, 25% respondentów). Najmniej jest nauczycieli młodych, tj. stażystów (10, tj. 8,3% ankietowanych) i kontraktowych (20, czyli 16,7% sondowanych)<sup>9</sup>. Najwięcej młodych nauczycieli-stażystów podejmuje różne (aż 165) formy doskonalenia zawodowego, czyli średnio na jedną osobę to 24 formy w okresie stażu. Przede wszystkim są to: konferencje i seminaria, kursy oraz warsztaty. Najmniej nauczycieli dyplomowanych podejmuje formy doksztalcania, tj. 10 w postaci udziału w konferencjach i seminariach. Kolejno nauczyciel kontraktowy (20, tj. 16,7% osób) realizuje aż 145 form doksztalcających, czyli na jedną osobę przypada 10,25 w czasie podjętego kontraktu. Największą popularnością cieszą się wśród nich konferencje, seminaria i warsztaty. Nauczyciele mianowani (30, tj. 25% respondentów) uczestniczą w 50 formach doksztalcania (średnio na jedną osobę są 2 formy). Uczestniczą w studiach podyplomowych, kursach, warsztatach i konferencjach.

Największą popularnością wśród nauczycieli kl. I–III cieszą się: seminaria i konferencje (155 zainteresowanych), hospitacje (145 uczestniczących), kursy (100 badanych), warsztaty (85 klientów) i studia podyplomowe 30 (ankietowanych). Ze studiów podyplomowych korzystają przede wszystkim nauczyciele kontraktowi (10 osób) i mianowani (20 badanych). Nauczyciele dyplomowani ograniczają się jedynie do konferencji. Młodzi nauczyciele stażyści i kontraktowi korzystają głównie z kursów, warsztatów i konferencji.

We wczesnoszkolnej edukacji jest aż 50% nauczycieli dyplomowanych. W kl. I–III jest zaledwie 8,5% młodych nauczycieli stażystów. Najchętniej nauczyciele klas niższych korzystają z seminariów, kursów, hospitacji zajęć, kursów. Ze studiów podyplomowych korzystają przede wszystkim nauczyciele kontraktowi i mianowani. Nauczyciele dyplomowani ograniczają się jedynie do konferencji.

Gruntownych zmian wymaga też system awansu zawodowego nauczycieli. Z założenia powinien on być istotnym czynnikiem motywującym nauczycieli do podnoszenia kompetencji, jednak analiza istniejących w Polsce rozwiązań pokazuje, że obarczony jest licznymi wadami. Wśród głównych można wymienić: 1) niewystarczające powiązanie działań z zakresu awansu z faktycznym doskonaleniem zawodowym oraz narzucone wymagania nieuwzględniające licznych istotnych kompetencji potrzebnych w pracy nauczycielskiej, 2) niewystarczające powiązanie awansu z potrzebami szkół, 3) biurokratyczny charakter systemu, 4) oparcie systemu wyłącznie na motywacji finansowej i stabilizacji sytuacji zawodowej nauczyciela, 5) krótką ścieżkę awansu: nauczyciele w stosunkowo młodym wieku osiągną najwyższy szczebel awansu.

Dlatego rekomenduję zmianę systemu awansu zawodowego. Winien on stwarzać: 1) bodźce do zdobywania przez nauczycieli i rozwijania potrzebnych im kompetencji, 2) przewidywać różne ścieżki rozwoju nauczyciela, 3) uwzględniać zarówno potrzeby

---

<sup>9</sup> Co potwierdzają wyniki, że nauczycieli jest w Polsce ponad 670 tys., a ponad 82% z nich to kobiety, średnia wieku polskiej nauczycielki to prawie 43 lata (<http://biznes.onet.pl/praca/ponad-82-proc-nauczycieli-to-kobiety-w-srode-jest-ich-swieto/0fjg3v>).

nauczycieli, jak i szkół jako całości oraz 4) służyć profesjonalizacji tego zawodu. Zmiany takie w połączeniu z nowym modelem wsparcia szkół oraz doskonalenia nauczycieli mogą sprawić, że podejmowane przez nauczycieli działania będą w większym niż obecnie stopniu odpowiadały na potrzeby szkół i samych nauczycieli, co przełoży się na jakość pracy szkół i umożliwi nauczycielom uzyskanie istotnych kompetencji, niezbędnych na szybko zmieniającym się rynku pracy.

Warto tu zaznaczyć, że także w swojej codziennej pracy nauczyciele wykonują rozmaite czynności i pełnią różnorodne funkcje pozwalające im rozwijać pożądane umiejętności na rynku pracy. Trzeba też podkreślić, że co czwarty młody nauczyciel ma za sobą doświadczenie pracy poza szkołą. Wciąż jednak wśród pracodawców potuluje negatywny wizerunek nauczyciela jako pracownika, co nie ułatwia pedagogom zmiany pracy w razie takiej potrzeby. Na problem zmniejszającej się liczby etatów nauczycielskich uwagę zwróciły władze centralne i samorządowe, jak również partnerzy społeczni, proponując nauczycielom wsparcie w przekwalifikowaniu się. Z kolei nauczyciele pozostający w zawodzie muszą zmierzyć się ze zmieniającą się rolą szkoły i w związku z tym podnosić nie tylko swoje kompetencje dydaktyczne, ale także psychologiczne czy komunikacyjne.

**Zakończenie.** W ciągu 10 lat nauczyciel może uzyskać stopień nauczyciela dyplomowanego. Jeśli podjął pracę po ukończeniu studiów i zgodnie z planem realizuje się zawodowo, to w wieku 35–40 lat otrzymuje najwyższy stopień awansu zawodowego, tj. zostaje nauczycielem dyplomowanym. Jednocześnie kończy kształcenie się (co widać w tabeli). Nie ma już zewnętrznego czynnika, który go mobilizuje do doskonalenia się. Jednocześnie ten sam nauczyciel ma pracować do 60 lub 65 r.ż. To oznacza, że przez kolejne 20–25 lat pracy „zastyga”, nie rozwija się, nie podejmuje kształcenia się, nie ma potrzeby konstruowania innowacji, co w konsekwencji prowadzi do rutyny.

Żeby zmobilizować nauczycieli do doskonalenia się, uważam, że pozyskiwanie stopni awansu zawodowego winno być rozciągnięte w czasie. Na przykład po 5–7 latach od ostatnio pozyskanego stopnia nauczyciel winien przystępować do kolejnego, wyższego. Wówczas w ciągu 20–28 lat nabywałby nową wiedzę i umiejętności, aktualizowałby dotychczasowe, doskonalił swój warsztat pracy i otwierając się na nowości naukowe, merytoryczne, metodyczne, organizacyjne. Proponowany w tej chwili kolejny stopień, tj. doktor, nie rozwiąże sytuacji. Przyjęto też, że szkoła z natury ma być innowacyjną.

Uczniowie mają uczyć się kreatywności, przedsiębiorczości sprzyjających aktywnemu uczestnictwu w życiu społecznym. Możliwe będzie to dzięki wykorzystaniu w procesie kształcenia innowacyjnych rozwiązań programowych, organizacyjnych lub metodycznych. Od września 2017 r. zniesiona jest konieczność zgłaszania innowacji pedagogicznej kuratorowi oświaty i organowi prowadzącemu oraz wymagania formalne warunkujące rozpoczęcie działalności innowacyjnej w szkole lub placówce. Ma być też zmiana rozporządzenia MEN w tej sprawie. Określono również zasady prowadzenia przez publiczne szkoły i placówki działalności eksperymentalnej. Opisano między innymi to, czym jest eksperyment pedagogiczny, co jest jego celem oraz wa-

runki, jakie muszą być spełnione, aby mógł on być realizowany w szkole lub placówce. Nie będzie konieczności przekazania do ministra edukacji oceny eksperymentu dokonanej przez jednostkę naukową, która sprawuje opiekę nad przebiegiem tego eksperymentu oraz jego oceny dokonanej przez kuratora oświaty.

Ta naiwna wiara w innowacyjną szkołę, skrócony czas zdobywania stopni awansu zawodowego nie są korzystne dla rozwoju oświaty, nauczycieli i uczniów. Tego nie osiągnie się, jeśli po 10 latach pracy nauczyciel pozyskuje najwyższy stopień awansu zawodowego, co jednocześnie traktuje jako zwolnienie go z odpowiedzialności za rozwój zawodowy. U nauczycieli brak jest motywacji wewnętrznej do pracy zawodowej. Z tego względu zdobywanie stopni awansu zawodowego winno być rozłożone równomiernie w czasie 40-letniej pracy.

## Bibliografia

1. Banach C. (1999): *Polska szkoła i system edukacji*. Toruń.
2. Delors J. (red.) (1998): *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*. Warszawa.
3. Denek K. (1998): *O nowy kształt edukacji*. Toruń.
4. DZIENNIK USTAW RZECZYPOSPOLITEJ POLSKIEJ Warszawa, dnia 26 marca 2013 r. Poz. 393 ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ1) z dnia 1 marca 2013 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli. Na podstawie art. 9g ust. 10 ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2006 r. Nr 97, poz. 674, z późn. zm.2)
5. Faure E., Herrera E., Kaddoura A.R., Lopes H., Pietrowski A.W., Rahnama W., Ward W.C. (1975): *Uczyć się, aby być*. Warszawa.
6. Kraszewski Z.R., Pólturzycki., Wesołowska E.A. (red.) (2003): *Kształcenie ustawiczne idei doświadczenia*. Płock.
7. Magda-Adamowicz M. (2007): *Wizerunek twórczego pedagogicznie nauczyciela klas I–III*, Zielona Góra.
8. Magda-Adamowicz M. (2012): *Obraz twórczych pedagogicznie nauczycieli klas początkowych*, Toruń.
9. *Organizacja i finansowanie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli* – <https://www.nik.gov.pl/plik/id,4294,vp,6193.pdf> z dn. 19.06.2017 r.
10. ROZPORZĄDZENIE MENiS z dnia 13 czerwca 2003 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie określenia standardów nauczania dla poszczególnych kierunków studiów i poziomów kształcenia.
11. Śliwerski B. (1996): *Edukacja autorska*. Kraków.
12. Ustawa o szkolnictwie wyższym Dz.U. nr 144 póź. 1401.
13. <http://biznes.onet.pl/praca/ponad-82-proc-nauczycieli-to-kobiety-w-srode-jest-ich-swieto/0fjg3v>

**dr hab. Marzenna MAGDA-ADAMOWICZ, prof. UZ**  
Uniwersytet Zielonogórski

## **Szanse, cele i możliwości edukacji ekologicznej nauczycieli z wykorzystaniem mediów i *webGIS***

Chances, goals and opportunities for environmental education of teachers with the use of the media and *webGIS*

**Słowa kluczowe:** edukacja nauczycieli, edukacja ekologiczna, *webGIS*.

**Key words:** education of teachers, environmental education, *webGIS*.

**Abstract.** The article discusses the topic of environmental education of teachers using media and *webGIS*, as a major issue in the context of changes in the education in Poland. Giving the example of postgraduate studies addressed to teachers of geography organized at the University of Warsaw, the structure and content of the course were presented. This proposal of education for teachers, with the use of multimedia and *web GIS* elements, may be a didactic inspiration and a model course for other educational units.

**Wprowadzenie.** Wydawać się może, że edukacja ekologiczna nauczycieli jest obecnie tematem mniej „palącym” niż w latach końca XX w. i początku XXI w. Wówczas to bowiem na skutek zmian politycznych, a także mentalnych, potrzebne i możliwe było szerokie ich otwarcie się na tę edukację. Był to moment uświadomienia, jak niska jest świadomość ekologiczna społeczeństwa polskiego. Na początku lat 90. powstało (głównie z myślą o nauczycielach) Krajowe Centrum Edukacji Ekologicznej, mnożyły się świetnie prosperujące centra regionalne edukacji ekologicznej (m.in. w Krakowie, Płocku, Radomiu), które były zarówno miejscem zdobywania wiedzy, rozwijania nauczycielskich umiejętności, jak też tworzenia odpowiedniej formacji mentalnej. Dzięki British Council i Field Study Council nauczyciele w Polsce mieli dostęp do publikacji brytyjskich z zakresu edukacji ekologicznej, powstawały też wspólne publikacje po polsku (Angiel 1999, 2000); w 1989 r. utworzono w Warszawie Uniwersyteckie Centrum Badań nad Środowiskiem Przyrodniczym<sup>1</sup> (w którym uruchomiono studia podyplomowe dla nauczycieli „*Metody i treści edukacji ekologicznej*”) oraz Ośrodek Doskonalenia Instruktorów Edukacji Ekologicznej. Działały

<sup>1</sup> Obecna nazwa: Uniwersyteckie Centrum Badań nad Środowiskiem Przyrodniczym i Zrównoważonym Rozwojem; [ucbs.uw.edu.pl](http://ucbs.uw.edu.pl).

one skutecznie przez wiele lat, pomnażając grupę wykształconej pod tym względem kadry nauczycielskiej. Już wówczas zaczęto kształcić nauczycieli i uczniów zgodnie z ideami Szczytu Ziemi (Lenart, Kafel 1996; Angiel 2000) oraz – z wykorzystaniem zasobów Internetu (Batorczak 2002).

Obecnie, w czasach szybko postępujących zmian cywilizacyjnych równie ważna jest permanentna edukacja nauczycieli, w tym ekologiczna, rozumiana coraz mocniej jako edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju. Zmienił się jej kierunek i cel – z ukierunkowanej głównie na wiedzę ekologiczną – na kształcenie prowadzące poprzez wiedzę, emocje oraz działania prośrodowiskowe do zmian postaw względem środowiska. Jest to edukacja obejmująca cztery równorzędne filary: środowisko, człowiek (społeczeństwo), kultura, gospodarka (ekonomia). Wiązą się z tym badania, np. z zakresu geografii percepcji i dydaktyki geografii, ukierunkowane na zagadnienia aksjologiczne (Angiel 2010; Angiel J., Angiel P., 2015; Denek 2016). W obrębie tak rozumianej edukacji ekologicznej ważne stały się możliwości postrzegania zmian środowiska na skutek rozwoju społeczno-gospodarczego rozpatrywane w różnych skalach przestrzennych w powiązaniu z nowymi metodami (technikami) kształcenia oraz z multimedialnymi środkami dydaktycznymi możliwymi do zastosowania. Jednakże wielu nauczycieli, zwłaszcza starszego pokolenia, nie nadąża za szybkimi zmianami w zakresie stosowania nowych technologii. Pozostają oni częstokroć w kręgu tradycyjnych metod i środków dydaktycznych – tych, które znają i które stosowali dotychczas. Im to właśnie potrzebne jest wsparcie w formie warsztatów, seminariów i innych aktywnych form doksztalcenia. Część z nich stara się podolać nowym wyzwaniom mentalnym, dydaktycznym i technicznym – próbuje nadążać za zmianami cywilizacyjnymi, w tym technicznymi, stając się tzw. „*imigrantami cyfrowymi*” w odniesieniu do uczniów (tzw. *cyfrowych tubylców*), często bardziej biegłych pod tym względem (Morbitzer 2007; Morbitzer 2008).

Celem artykułu jest pokazanie szans i możliwości wykorzystania wybranych metod i technik informacyjnych w edukacji ekologicznej nauczycieli prowadzonej na studiach podyplomowych (w zakresie szeroko pojętej edukacji geograficznej). Jest to ważne zagadnienie wobec zmian w podstawach programowych kształcenia geograficznego (etap szkoły podstawowej oraz ponadpodstawowej), kładących duży nacisk na umiejętności posługiwania się technikami informacyjno-komunikacyjnymi (TIK) w przypadku edukacji geograficznej (w tym ekologicznej) – mediami oraz *webGIS*<sup>2</sup>.

**Multimedia i nowoczesne technologie w edukacji ekologicznej w szkole.** Już od połowy lat 90. istotna jest kwestia wykorzystania nowoczesnych technologii komputerowych w edukacji. Zagadnienia dotyczące wykorzystania w edukacji narzędzi informatycznych, w tym multimediiów, zostały omówione w wielu publikacjach przeznaczonych dla nauczycieli (m.in. Migdałek, Folta 2010). Nauczyciel, oprócz wiedzy w zakresie nauczanego przedmiotu, musi posiadać umiejętności aktywizacji uczniów poprzez wprowadzanie w szerokim zakresie aktywnych metod kształcenia, komunikatywnego

---

<sup>2</sup> webGIS – wywodzące się z Systemów Informacji Geograficznej (GIS) aplikacje i narzędzia udostępniane w Internecie.

porozumiewania się z uczniami oraz interesujących sposobów sprawdzania wiedzy uczniowskiej (Smółka, Skrzypa 2008). Nieodzownym elementem nauczania–uczenia się stała się wiedza informatyczna oraz środek dydaktyczny, jakim jest komputer.

W II dekadzie XXI wieku prawie każdy posiada komputer z dostępem do Internetu. Także szkolne pracownie przedmiotowe są nie wyposażone, jak również w rzutniki i tablice multimedialne; niektóre szkoły korzystają z przenośnych pracowni komputerowych, większość nauczycieli i uczniów dysponuje telefonem umożliwiającym korzystanie z dodatkowych aplikacji. W czasie powszechnego dostępu do Internetu szczególnego znaczenia nabiera cyfrowa informacja przestrzenna dostępna za pomocą wywodzących się z Systemów Informacji Geograficznej (GIS) narzędzi i aplikacji zwanych webGIS. W ostatnich latach każdy użytkownik ma do dyspozycji aplikacje GIS zwane MobileGIS przeznaczone na smartfony. Ogólnodostępna informacja przestrzenna wraz z aplikacjami GIS może i powinna mieć kluczową rolę w edukacji ekologicznej, w której istotną rolę odgrywa przestrzeń geograficzna oraz umiejętność specyficznego *myślenia przestrzennego*. Niestety, mimo postulatów wykorzystywania nowoczesnych technologii w edukacji nie tylko ekologicznej, zajęcia szkolne i pozaszkolne (terenowe) są często nadal prowadzone w sposób tradycyjny, bez stosowania aplikacji multimedialnych czy też aplikacji umożliwiających korzystanie z narzędzi GIS, webGIS i MobileGIS.

Aby zmienić tę sytuację, potrzebna jest ustawiczna edukacja nauczycieli umożliwiająca im rozwijanie umiejętności wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) w procesie nauczania–uczenia się. Poniżej dokonano przeglądu najnowszych badań dotyczących zastosowania nowoczesnych technik w edukacji z uwzględnieniem informacji geograficznej. Zaprezentowano przykład edukacji multimedialnej nauczycieli na studiach podyplomowych, umożliwiającej im zastosowanie multimedii oraz narzędzi webGIS i MobileGIS w edukacji ekologicznej. Ich stosowanie daje możliwość poznania środowiska geograficznego, rozpoznania zależności jego elementów oraz rozwija umiejętności wspomnianego już *myślenia przestrzennego*.

**Multimedia i GIS.** Pojęcie multimedia łączy w sobie dwa człony: multi oznaczający wiele i media dotyczący metod i środków przekazu informacji w postaci tekstu, obrazów, animacji, dźwięku. W szerszym sensie multimedia odnoszą się do aplikacji zawierającej odpowiednio ustrukturyzowane informacje w więcej niż jednej postaci<sup>3</sup>. W zakresie edukacji przyrodniczej i geograficznej niejednokrotnie postulowano wykorzystanie technologii informacyjnej i multimedii w nauczaniu (Macher 1984; Pliszka 1997, Pokojski 2006, Milson et al. 2012). Wraz z rozwojem Internetu technologie informacyjne zostały uzupełnione o możliwość pobierania i zastosowania w edukacji treści i narzędzi dostępnych w sieci. Już w latach 90. zdefiniowano w literaturze termin *MULTIMEDIA GIS* (Bill, 1994, Hu 2001) rozumiany jako interakcja pomiędzy dwoma komponentami technologii GIS i technologii multimedialnych, która pozwala na włączenie nie tylko przestrzennej, ale i zmiennej w czasie informacji geograficznej

---

<sup>3</sup> [http://ieno.il.pw.edu.pl/Tib/Pdf/\\_T\\_11.pdf](http://ieno.il.pw.edu.pl/Tib/Pdf/_T_11.pdf).

w przekaz multimedialny (Hu)<sup>4</sup>. W badaniach poświęconych multimediom zwrócono uwagę, że składowe multimediiów, takie jak dane opisowe, obrazy, pliki audio często posiadają lokalizację przestrzenną – dlatego multimedia mogą być skutecznie stosowane w edukacji o środowisku (Rahim i in. 1999)<sup>5</sup>. Rolę narzędzi *webGIS* w edukacji potwierdzono w badaniach prowadzonych na pograniczu dydaktyki i geografii (Baker 2005, Baker 2015) oraz m.in. w projekcie „*Multimedia GIS for elementary environmental education*” realizowanym przez Cordis<sup>6</sup>.

**Kształcenie nauczycieli geografii w zakresie wykorzystania mediów i *webGIS* w edukacji ekologicznej.** W literaturze dotyczącej dydaktyki geografii podnoszony jest problem niewystarczających kwalifikacji nauczycieli do korzystania w nauczaniu z technologii multimedialnych. Wyniki badań sondażowych przeprowadzonych wśród nauczycieli (Szczęsna, Gawrysiak 2015) świadczą o tym, że ich znajomość profesjonalnych źródeł informacji geograficznej jest ograniczona oraz że istnieje wielka potrzeba rozwijania przez nich umiejętności korzystania z TIK i multimediiów. Z przeprowadzonej analizy zawartości treści forów internetowych przeznaczonych dla nauczycieli wynika, że tylko znikoma grupa osób (6%) dyskutuje na temat wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych na zajęciach przyrodniczych (Koman, 2015).

W ramach postulowanej przez Morbitzera (2007) edukacji wspieranej komputerowo nauczyciele przedmiotów przyrodniczych mają możliwość stosowania podczas lekcji narzędzi *webGIS*. W przypadku edukacji ekologicznej istotną rolę odgrywa nie tylko odpowiednia wiedza, ale przede wszystkim umiejętność łączenia faktów, danych i informacji z różnych źródeł. Dostarczenie informacji opisowej, lokalizacji przestrzennych, złożenie map w postaci geoportali umożliwia odnalezienie relacji przestrzennych elementów środowiska geograficznego oraz zrozumienie kluczowych zależności przestrzennych.

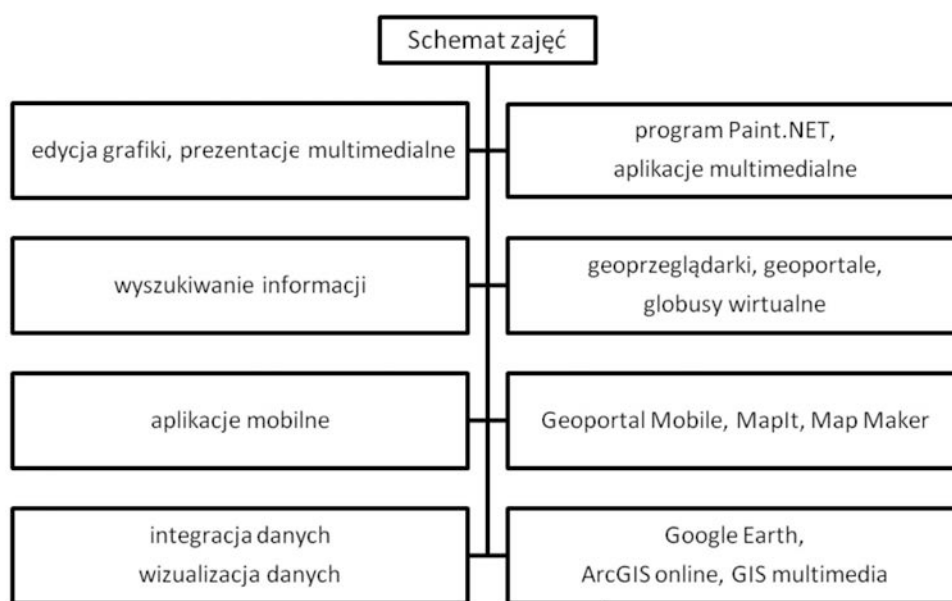
Najmłodszy absolwenci uniwersyteckich wydziałów geografii posiadają odpowiednią wiedzę i umiejętności, by stosować narzędzia GIS w edukacji geograficznej, w tym ekologicznej. Geografii i przyrody często uczą w szkołach także nauczyciele innych przedmiotów; zdobywają oni stosowną wiedzę i kompetencje dydaktyczne w ramach studiów podyplomowych. I tak np. na studiach podyplomowych *Geografia dla Nauczycieli* na Wydziale Geografii i Studiów Regionalnych Uniwersytetu Warszawskiego prowadzone są m. in. zajęcia z *Edukacji ekologicznej, Metodyki krajoznawstwa i szkolnych zajęć terenowych*, a także – *Technik informacyjnych i GIS w nauczaniu geografii (TI\_GIS)*. Program tych ostatnich dotyczy aspektów technicznych i merytorycznych wykorzystania technologii GIS w edukacji ekologicznej. Wstępne badania przeprowadzone wśród słuchaczy podczas pierwszych zajęć poświęconych technologiom informacyjnym (TI) wykazały dobrą znajomość aplikacji pakietu biurowego (*MS Office*) oraz znikomą znajomość narzędzi GIS i *webGIS*. Dlatego

<sup>4</sup> <http://www.isprs.org/proceedings/XXXIV/part4/pdfpapers/449.pdf>.

<sup>5</sup> <http://egeoscien.neigae.ac.cn/fileup/PDF/19990210.pdf>.

<sup>6</sup> Cordis – Wspólnotowy Serwis Informacyjny na temat Badań i Rozwoju: [http://cordis.europa.eu/project/rcn/19164\\_en.html](http://cordis.europa.eu/project/rcn/19164_en.html).

podczas opracowywania programu kolejnej edycji studium położono nacisk na zagadnienia poświęcone korzystaniu z aplikacji webGIS i danych przestrzennych tak, by nauczyciele oprócz wiedzy uzyskali umiejętność łączenia faktów, danych i informacji z różnych źródeł. Są one ćwiczone podczas zajęć terenowych z zakresu edukacji ekologicznej – przygotowanych, przeprowadzonych i podsumowanych z wykorzystaniem multimediów i narzędzi GIS. Powstały program jest modyfikacją kursu e-learningowego prowadzonego w ramach studiów podyplomowych dla nauczycieli w latach 2010–2013 (Pokojski 2012). Program zajęć uwzględniający technologie GIS na każdym etapie zajęć jest realizowany wg schematu zaprezentowanego na rys. 1.



Rys. 1. Schemat zajęć uwzględniający technologie GIS

Źródło: opracowanie własne.

Ćwiczenia poświęcone edycji grafiki komputerowej są prowadzone z wykorzystaniem darmowego programu *Paint.NET*, pakietu *Office* oraz aplikacji *Prezentacje Google*. Są to techniki i narzędzia na ogół znane nauczycielem, a podjęte działania mają na celu usprawnienie ich wykorzystania w edukacji ekologicznej.

Podczas zajęć laboratoryjnych poświęconych źródłom informacji słuchacze poznają zasady pozyskiwania informacji przestrzennej z różnych źródeł. W celu uzyskania informacji na temat środowiska geograficznego można wykorzystać liczne zbiory danych udostępniane w postaci geoportali. Dane dotyczące wybranych geoportali, które zawierają różnorakie informacje o środowisku przyrodniczym i sposobach jego ochrony przedstawione w formie map przedstawiono w tab. 1.



**Tabela 1. Zestawienie wybranych geoportali udostępniających w skali Polski informacje o środowisku geograficznym**

Nazwa	Adres	Zasoby w postaci map
Geoportal krajowy	Geoportal.gov.pl	Ortofotomapy, mapy topograficzne, informacje o rzeźbie terenu, mapa sozologiczna, mapa hydrograficzna, Państwowy Rejestr Granic i wiele innych
Geoportal GIOŚ INSPIRE	<a href="http://inspire.gios.gov.pl/portal/">http://inspire.gios.gov.pl/portal/</a>	Monitoring przyrody, jakości wody, powietrza, wód, hałasu, pól elektromagnetycznych, promieniowania jonizującego
Geoportal GDOŚ	<a href="http://geoserwis.gdos.gov.pl/mapy/">http://geoserwis.gdos.gov.pl/mapy/</a>	Obszary chronione, przejścia dla zwierząt, mapa sozologiczna, mapa hydrograficzna
Geoportal Krajowego Zarządu Gospodarki Wodnej	<a href="http://geoportal.kzgw.gov.pl/imap/">http://geoportal.kzgw.gov.pl/imap/</a>	Dane administracyjne, sieć hydrograficzna, obiekty piętrzące, podział hydrograficzny
Mapa lasów (portal Lasów Państwowych)	<a href="http://www.lasy.gov.pl/nasze-lasy/mapa-lasow">http://www.lasy.gov.pl/nasze-lasy/mapa-lasow</a>	Zasięg lasu, Leśne Kompleksy Promocyjne, prognoza zagrożenia pożarowego i okresowe zakazy wstępu do lasu
Centralna Baza Danych Geologicznych	<a href="http://geoportal.pgi.gov.pl/portal/page/portal/PIGMa inExtranet">http://geoportal.pgi.gov.pl/portal/page/portal/PIGMa inExtranet</a>	Mapy w różnych skalach dotyczące różnych zagadnień geologicznych

Źródło: opracowanie własne.

W trakcie studium słuchacze zapoznają się z funkcjonowaniem geoportali, w tym przygotowanych przez instytucje np. ochrony środowiska czy też parki narodowe. Ich wykorzystanie w edukacji ekologicznej ułatwia przystępna treść, a zachęca – darmowy dostęp. Informacje dostępne w geoportalach służą wyjaśnieniu procesów zachodzących w środowisku. Nauczycielska wiedza o informacji przestrzennej (treści) udostępnianej przez geoportale, umiejętność korzystania z tych informacji, jak i korzystania z aplikacji – mogą być przekazane uczniom w ramach zajęć z edukacji ekologicznej podczas lekcji geografii, biologii czy też przyrody.

Przykładowo – dane dotyczące jakości powietrza pochodzące z kilkudziesięciu stacji pomiarowych (SO<sub>2</sub>, pył PM10, CO, pył PM2,5; O<sub>3</sub>, NO<sub>2</sub>)<sup>7</sup> udostępnianie poprzez Geoportal GIOŚ INSPIRE również w postaci interaktywnych map – mogą być wykorzystane podczas zajęć z edukacji ekologicznej poświęconych zjawisku smogu, a treści edukacyjne znajdujące się w geoportalach parków narodowych i Regionalnych Dyrekcji Ochrony Środowiska przed oraz podczas zajęć terenowych prowadzonych w trakcie wycieczek szkolnych i tzw. *zielonych szkół*. Zapoznanie uczniów przed wyjazdem na wycieczkę szkolną ze stanem i problemami środowiska przyrodniczego danego miejsca ułatwi im zrozumienie zależności elementów środowiska przyrodniczego na obszarze poznawanym podczas zajęć terenowych. Zaletą niektórych geoportali jest możliwość ich wykorzystania w czasie zajęć terenowych na urządzeniu mobilnym. Dużym ułatwieniem jest możliwość instalacji w telefonie komórkowym aplikacji Geoportal Mobile – mobilnej wersji geoportalu krajowego, wzbogaconej w opcję

<sup>7</sup> <http://powietrze.gios.gov.pl/pjp/current#>.

rejestracji przebytej trasy bezpośrednio do pliku w formacie kml<sup>8</sup>. W tab. 2 zestawiono trzy polecane narzędzia służące do rejestracji danych w terenie (MobileGIS); są one darmowe; na uwagę zasługują aplikacje *MapMaker* i *MapIt* umożliwiające rejestrację przebytej drogi oraz rysowanie na mapie punktów zgodnie ze wskazaniem określonego miejsca pozyskanego z systemu GPS. Nabyte przez nauczycieli umiejętności pracy z aplikacjami mobilnymi umożliwiającymi rejestrację przebytej trasy, rysowanie na interaktywnej mapie obiektów (punktów, linii wieloboków) mogą być wykorzystane podczas zajęć terenowych. Zapisane dane można następnie zaprezentować na interaktywnej mapie przebytej trasy, czy też w celu wskazania zasięgu występowania danego zjawiska.

**Tabela 2. Wybrane urządzenia mobilne rejestrujące położenie geograficzne**

Nazwa aplikacji	Funkcje rejestracji śladu	Opis
Geoportal Mobile	Rejestracja ścieżki	Wersja mobilna Geoportalu krajowego
Map Maker	Rejestracja punktów, ścieżki	Mobilny Kolektor GIS, pomiary i kolekcja danych GPS
MapIt	Rejestracja ścieżki	Mobilny Kolektor GIS, pomiary i kolekcja danych GPS

Źródło: opracowanie własne.

**Integracja danych przestrzennych.** Podczas zajęć poświęconych wizualizacji informacji przestrzennej uczestnicy studium zapoznają się z funkcjonowaniem aplikacji *Google Earth* i *ArcGIS* online. Obydwie mogą być zarówno źródłem informacji, w tym informacji o funkcjonowaniu środowiska geograficznego, jak i narzędziem wizualizacji danych przestrzennych. W aplikacji *Google Earth* informacje o projektach związanych z ochroną środowiska zgromadzono w zakładkach *Globalna świadomość* i *Ocean* (Pokojska, Pokojski 2015). Aplikacja *ArcGIS* online umożliwia użytkownikom korzystanie z map, scen, aplikacji, warstw analiz i danych – ich tworzenie i udostępnianie<sup>9</sup>.

W celu zaliczenia kursu uczestnicy przygotowują dwa projekty. Pierwszy to scenariusz zajęć z edukacji ekologicznej (z uwzględnieniem informacji dostępnych na geoportalach, danych zapisanych za pomocą aplikacji mobilnych, informacji dostępnych w aplikacjach webGIS, aplikacji multimedialnych). Drugi polega na przygotowaniu wirtualnej prezentacji (w aplikacji *Google Earth* z wykorzystaniem zawartości zakładki *Globalna świadomość*), która ma na celu wskazanie uczniom projektów realizowanych przez różne organizacje na rzecz ochrony środowiska.

**Wykorzystanie wiedzy z zakresu TI i GIS w edukacji ekologicznej.** Podczas zajęć istotną rolę odgrywa wskazanie możliwości powiązania informacji przestrzennej pochodzącej z różnych źródeł. Ma to duże znaczenie w zrozumieniu relacji przestrzennych zachodzących np. między procesami fizycznymi i społecznymi oraz

<sup>8</sup> Format KML (*Keyhole Markup Language*) stosowany do zapisu danych przestrzennych.

<sup>9</sup> <http://doc.arcgis.com/pl/arcgis-online/reference/what-is-ago1.htm>.

w zrozumieniu wpływu człowieka na środowisko (Biebrach 2005)<sup>10</sup>. Według Głowacza (2015) uczenie się, podczas którego uczeń ma wpływ na konstrukcję mapy oraz zakres wykorzystanych informacji pochodzących z różnych źródeł – jest głęboko osadzone w paradygmacie kształcenia konstruktywistycznego, a zastosowanie GIS ma pozytywny wpływ na rozwijanie *myślenia przestrzennego*.

Większość wykorzystywanych podczas zajęć aplikacji (oprócz Microsoft Office) jest dostępnych za darmo online lub na zasadzie otwartych licencji; można je zainstalować na własnych (nauczycieli i uczniów) komputerach, smartfonach lub tabletach w szkolnej pracowni komputerowej. Wszystkie źródła danych: portale informacyjne, geoportale są darmowe – niektóre z nich wymagają założenia konta i zalogowania się. Zajęcia prowadzone są w systemie *blended learning* – materiały, dane, oprócz wykorzystania ich podczas zajęć w pracowni komputerowej są dostępne w postaci kursu e-learningowego udostępnionego na platformie e-learningowej (rys. 2).



Rys. 2. Struktura pierwszej części kursu umieszczona na platformie e-learningowej

Zajęcia poświęcone narzędziom GIS mają na celu umożliwienie i ułatwienie nauczycielom wykorzystania zdobytej wiedzy i umiejętności do zorganizowania lekcji w klasie oraz w terenie poświęconych edukacji ekologicznej, integrujących tzw. *wiedzę podręcznikową* i wiedzę pochodzącą z obserwacji terenowych – z informacjami dostępnymi i zarejestrowanymi za pomocą nowoczesnych narzędzi i aplikacji web i mobile GIS. Zdobyte umiejętności mogą być wykorzystane przez słuchaczy studium w ramach własnych projektów edukacyjnych realizowanych podczas zajęć z *Edukacji ekologicznej* i *Metodyki krajoznawstwa i szkolnych zajęć terenowych*.

<sup>10</sup> T. Biebrach (2005) 'Working with a Geography Higher Education specialist to implement GIS into practice' GTCW report <http://www.gtcw.org.uk/cpd/pdf/Edition%2010/Edition%2010%20-%20Tom%20Biebrach.pdf>.

**Wykorzystanie GIS w edukacji ekologicznej.** Od kilku lat absolwenci geografii wszystkich polskich uczelni posiadają umiejętność korzystania z GIS zarówno w pracy badawczej, jak i w edukacji. Na niektórych uniwersytetach w Polsce (np. UMK w Toruniu, Uniwersytecie Łódzkim, UMCS w Lublinie) prowadzone są zajęcia dotyczące wykorzystania TIK i GIS w nauczaniu przyrody (Piróg 2015). W ramach samokształcenia nauczyciele przedmiotów przyrodniczych mogą korzystać z różnych kursów dostępnych na platformach e-learningowych. Inicjatywy wykorzystujące dane i narzędzia GIS w edukacji ekologicznej podjęto także m. in. w Głównym Inspektoracie Ochrony Środowiska; w 2011 r. przygotowano tam cztery certyfikowane kursy e-learningowe dotyczące obszarów Natura 2000<sup>11</sup>. W 2016 r. na portalu edukacyjnym GIOŚ INSPIRE<sup>12</sup> dostępne było kilka kursów e-learningowych poświęconych wdrożeniu dyrektywy INSPIRE w ochronie środowiska. Innym przykładem może być e-learningowa *Akademia odpadowa dla edukatorów*, która jest kursem dotyczącym problematyki odpadów komunalnych skierowanym do nauczycieli wszystkich etapów nauczania<sup>13</sup>.

**Podsumowanie i wnioski.** Oferta kształcenia nauczycieli w zakresie wykorzystania narzędzi GIS w edukacji ekologicznej jest niewystarczająca. Nauczyciele kończący studia wcześniej niż 10–15 lat temu z reguły byli pozbawieni możliwości zdobycia wiedzy dotyczącej GIS. Zaprezentowany w artykule przykład kursu dotyczącego zastosowania multimediów i GIS w kształceniu nauczycieli na studiach podyplomowym może być przydatny w opracowaniu podobnego typu zajęć na innych uczelniach, zarówno podczas ich kształcenia w ramach studiów podyplomowych, jak i przygotowania innej oferty edukacyjnej w formie np. zajęć (m.in. e-learningowych). Jest też odpowiedzią na postawione pytanie dotyczące szans, celów i możliwości wykorzystania multimediów i narzędzi GIS w edukacji ekologicznej. Zdobyte umiejętności mogą być wdrożone przez nauczycieli nie tylko podczas szkolnych zajęć z edukacji ekologicznej, ale także podczas zajęć kierowanych do innych niż uczniowie grup społecznych. Włączenie do edukacji ekologicznej multimediów i geomultimediów powoduje, że uczestnicy zajęć samodzielnie mogą szukać, zbierać i zestawiać informacje dotyczące wybranego tematu ekologicznego oraz – wykorzystać dane zebrane za pomocą urządzeń mobilnych, opracować materiał w formie prezentacji multimedialnej lub wirtualnej wycieczki. Połączenie danych pochodzących z różnych źródeł w ujęciu przestrzennym, w postaci aplikacji mapowej, pozwala uchwycić w tym kontekście wzajemne relacje człowiek–środowisko będące istotą edukacji ekologicznej, a także porównywać zjawiska, ich dynamikę, rozmiary i zasięgi w różnych skalach przestrzennych.

---

<sup>11</sup> e-Natura2000, <http://e-natura2000.pl/>, [16.02.2017].

<sup>12</sup> GIOŚ, <http://inspire.gios.gov.pl/edu/>, [16.02.2017].

<sup>13</sup> <http://www.akademiaodpadowa.pl/31,a,e-learning.htm>, [16.02.2017].

## Bibliografia

1. Angiel J., Angiel P.J., *Perception of River Value in Education for Sustainable Development* (The Vistula River, Poland), *Sustainable Development* 23 (3)/2015, John Wiley & Sons, p. 188–201.
2. Angiel J., *Wisła w nas – wizerunki percepcyjne*, [w:] *Nad Wisłą*, red. A. Magnuszewski, W. Lenart, W. Nowicki, Fund. Na Rzecz Zrównoważonego Rozwoju, Warszawa 2015, s. 212–232.
3. Angiel J., *Restoring the social value of rivers through education: the case of Vistula River in Warsaw*, *Miscellanea Geographica*, vol. 14/2010, p. 203–212.
4. Angiel J., *Edukacja ekologiczna w Polsce*, [w:] *Ochrona przyrody i środowiska w Polsce oraz udział w niej organizacji społecznych*, red. S. Drewniak, K. Wolska, Warszawa 2000, s. 1–16.
5. Angiel J., *Zieloną ścieżką przez geografę. Edukacja ekologiczna w gimnazjum* (współautorstwo i redakcja), WSiP, Warszawa 1999, s. 5–111.
6. Baker T.R., *Internet-Based GIS Mapping in Support of K-12 Education. The Professional Geographer*, 57(1)/2005, p. 44–50.
7. Baker T.R., *WebGIS in Education in: Geospatial Technologies and Geography Education in a Changing World. Geospatial Practices and Lessons Learned*, red. Osvaldo Muñoz Solari, Ali Demirci, Joop Schee, Springer, 2015.
8. Batorczak A., red., *Internet w edukacji dla zrównoważonego rozwoju*, Warszawa 2002, s. 1–94.
9. Biebrach T. *Working with a Geography Higher Education specialist to implement GIS into practice*, *GTCW report*, 2015, <http://www.gtcw.org.uk/cpd/pdf/Edition%2010/Edition%2010%20-%20Tom%20Biebrach.pdf>.
10. Bill R., *Multimedia GIS – Definition, Requirements and Applications*, *European GIS Yearbook*, Blackwell, Oxford 1994, p. 151–154.
11. Denek K., *Edukacja jutra. Między ideałem a codziennością*, Wyższa Szkoła Humanitas, Oficyna Wydawnicza Humanitas, Sosnowiec 2016, s. 131–178.
12. Głowacz A., *Teoretyczne i praktyczne aspekty wykorzystania GIS w szkolnej edukacji geograficznej*, *Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG*, tom 5, Łódź 2015, s. 73–88.
13. Hu S., *Multimedia GIS: analysis and visualization of spatio-temporal geographic information*, *International Achieves of Photogrammetry and Remote Sensing*, Vol. 34/2001, Part 4/W5, p. 42–47.
14. Lenart W., Kafel K., *Rozwój zrównoważony w edukacji szkolnej. Jak nauczać zgodnie z ideami Szczytu Ziemi*, Warszawa 1996, s. 6–111.
15. Migdałek J., Folta W. (red.) *Technologie informacyjne w warsztacie nauczyciela*, Księgarnia Akademicka, Kraków 2010.
16. Macher P.M., *Komputery w geografii*, PWN, Warszawa 1984.
17. Morbitzer J., *Komputer i internet jako współczesne technologie definiujące – implikacje pedagogiczne*, [w:] *Technologie informacyjne w warsztacie nauczyciela*, red. Migdałek J., Zajac M., Wyd. Impuls, Kraków 2008.
18. Morbitzer J., *Edukacja wspierana komputerowo a humanistyczne wartości pedagogiki*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2007.
19. Koman W., *Technologie informacyjno-komunikacyjne w pracy nauczyciela geografii i przyrody – wnioski i spostrzeżenia* [w:] *Technologie informacyjno-komunikacyjne w kształceniu geograficznym, założenia teoretyczne diagnoza wykorzystania*, *Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG*, tom 4, Łódź 2015, s. 195–204.
20. Milson A., Kerski J., *Around the World with Geospatial Technologies*, *Social Education* 76(2)/2012, National Council for the Social Studies, p. 105–108.
21. Milson A., Demirci A., Kerski J., *International Perspectives on Teaching and Learning with GIS in Secondary Schools*, Springer, New York 2012.
22. Piróg D., *Technologie informacyjno-komunikacyjne na nauczycielskich studiach geograficznych rozważania teoretyczne i wyniki badań*, *Prace Komisji Edukacji Geograficznej Polskiego Towarzystwa Geograficznego*, tom 4, Łódź 2015, s. 109–121.
23. Pliszka M., *Programy komputerowe użyteczne w nauczaniu i uczeniu się geografii*. *Geografia w Szkole*, 2, Warszawa 1997.

24. Pokojski W., *Rola multimediiów we współczesnej szkole*, [w:] Migdałek J., Zając M. red. *Informatyczne przygotowanie nauczycieli. Kompetencje i standardy kształcenia*. Akademia Pedagogiczna im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Kraków 2006.
25. Pokojski W. *Technologia informacyjna i webGIS w kształceniu nauczycieli – kurs e-learningowy*. e-mentor nr 43/2012, ss. 57–62.
26. Pokojska P., Pokojski W. *Web mapping Google applications in environmental educations*, *Edukacja Biologiczna i Środowiskowa*, 1 (54)/2015, s. 51–56.
27. Rahim S.T., Kougen Z., Saidu T., Yunhe P., *Capabilities of Multimedia GIS*, *Science Press* 9 (2)/1999, p. 159–165.
28. Smółka J., Skrzypa R., *Technologie informacyjne w nauczaniu – studia podyplomowe doskonalące nauczycieli*, [w:] *Technologie informacyjne w warsztacie nauczyciela*, red. Migdałek J., Zając M., Wyd. Impuls, Kraków 2008, s. 133–148.
29. Szczęsna J., Gawrysiak L., *Potrzeby nauczycieli w zakresie kształtowania umiejętności związanych z TIK oraz ograniczenia w korzystaniu z narzędzi geoinformatycznych*, [w:] *Technologie informacyjno-komunikacyjne w kształceniu geograficznym, założenia teoretyczne, diagnoza wykorzystania*, *Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG*, tom 4, Łódź 2015, s. 123–135.

**dr hab. Joanna ANGIEL**

**dr Paulina POKOJSKA**

**dr Wojciech POKOJSKI**

Uniwersytet Warszawski

Wydział Geografii i Studiów Regionalnych

[j.angiel@uw.edu.pl](mailto:j.angiel@uw.edu.pl)

[ppokojska@uw.edu.pl](mailto:ppokojska@uw.edu.pl)

[wpokojski@uw.edu.pl](mailto:wpokojski@uw.edu.pl)

## Inteligencja emocjonalna młodych pedagogów specjalnych

The emotional intelligence of junior  
teachers of special education

**Słowa kluczowe:** inteligencja emocjonalna, pedagog specjalny, empatia, kompetencje osobiste.

**Key words:** emotional intelligence, special education teacher, empathy, personal competence.

**Abstract:** The author of this studies is focused on determining the level of emotional intelligence of junior special educators who are leaving the walls of the university and are entitled to work with disabled people. Research shows the average level of emotional intelligence, both: a general level and in terms of the specific factors: empathy and the ability to use emotional intelligence in action. It is suggested, therefore, that in the university practice, special attention should be paid to the selection of candidates for future pedagogues of special education and it is recommended to develop the emotional skills of students during the course and through the interaction.

**Wprowadzenie.** Psychologowie twierdzą, iż człowiekiem sterują emocje. To od nich zależy w gruncie rzeczy percepcja i interpretacja rzeczywistości, suma doświadczeń tejże rzeczywistości będzie natomiast wpływać na wykształcenie strategii zarówno przeżywania emocji, jak i stanowić podstawę czynności wykonawczych (Obuchowski 2004, s. 221). Emocjonalność człowieka, czyli zdolność do doświadczania, odbierania i przeżywania to układ predyspozycji genetycznych połączonych z doświadczeniami będącymi uwikłaniem jednostki w specyfice środowiska jego rozwoju. Dzięki koniunkcji z otoczeniem oraz rozwojowi struktur mózgowych człowiek przekształcił proste, pierwotne reakcje fizjologiczne na złożone stany emocjonalne (Obuchowski 2004, s. 232). Jako istota społeczna stworzył na przestrzeni milionów lat stałe wzorce reakcji emocjonalnych, ale wykształcił również jeszcze jedną bardzo istotną predyspozycję – nazwaną przez Goldmana inteligencją emocjonalną, dookreśloną poprzez „zdolność rozumienia siebie i własnych emocji, kierowania i kontrolowania ich, zdolność samomotywacji, empatię oraz umiejętności o charakterze społecznym” (Goldman 1997, s. 15). Zauważona w początkach lat 20–30. XX wieku przez Thorndike’a (1920), a doceniona i zrozumiana w początkach lat 60. ubiegłego wieku jako jedna z „predyspozycji” indywidualnych, w latach 80. na stałe weszła do nauk społecznych i humanistycznych, a w pedagogice stała się jedną z cech osobowościowych pedagoga warunkujących jakość, a nawet możliwość wykonywania zawodu, szcze-

gólnie w pracy z osobami wymagającymi specjalnego wsparcia z uwagi na niepełną sprawność, niekiedy implikującą zależność od podmiotów trzecich.

**Tło teoretyczne.** W dzisiejszych czasach istnieją dwa rodzaje modeli inteligencji emocjonalnej (IE) – zdolnościowe i mieszane. Do pierwszego z nich można zaliczyć szczególnie popularny w dzisiejszych czasach model Mayera i Salovey’ a, zwany *skill-based*, uznający, iż inteligencja emocjonalna stanowi zbiór zdolności – predyspozycji do poznawczej obróbki informacji o zabarwieniu emocjonalnym, wykorzystania umiejętności kognitywnych do zarządzania zachowaniem jednostki (Mayer, Salovey 2000). Do drugiego typu modeli należy jeden z najpopularniejszych i liczących się we współczesnej psychologii model IE Bar-On’a, mieszczący percepcję własnych umiejętności w połączeniu z odpornością na stres oraz zespół cech podstawowych, takich jak np. optymizm (Bar-On 2000, 2003, 2006, Brackett, Katulak 2007, s. 3).

Łącząc podejścia zdolnościowe i mieszane, kształtuje się definicja inteligencji emocjonalnej, uwzględniająca zarówno aspekt deklaratywny, jak i proceduralny: umiejętności wykrywania, rozróżniania, rozumienia, kontrolowania i współodczuwania własnych i cudzych emocji oraz wykorzystywania ich w codziennych sytuacjach życia, a w szczególności w relacjach społecznych dla nawiązywania i podtrzymywania zoptymalizowanych interakcji, w których dochodzi do wymiany szeroko rozumianych zasobów. Może być rozpatrywana jako zdolność – predyspozycja ogólna, jak również jako szczegółowe kompetencje, których suma nie stanowi o kompetencji ogólnej:

- zdolność do spostrzegania i wyrażania emocji,
- zdolność do emocjonalnego wspomaganie myślenia określana również jako zdolność do asymilowania emocji w przebieg procesów poznawczych,
- zdolność do rozumienia i analizowania emocji oraz wykorzystywania wiedzy emocjonalnej,
- zdolność do kontrolowania i regulowania emocji (zmodyfikowana wersja koncepcji Salovey’ a, Mayera stała się podbudową dla wykorzystanego w niniejszej pracy narzędzia badawczego – Kwestionariusza INTE, Mayer, Salovey, Caruso 1990, 2000)
- zdolność do wpływania na stan emocjonalny innych osób (Matczak, Knopp, 2007).

Inteligencja emocjonalna to konstrukt wielowymiarowy, który zawiera również w swej strukturze typy m.in. poznawczo-działaniowe, doświadczeniowo-strategiczne, inter- i intrapersonalne (Matczak, Knopp, 2007).

## **Badania własne**

**Cel badań i pytania badawcze.** Celem podjętych badań było uzyskanie informacji dotyczących poziomu inteligencji emocjonalnej młodych osób przygotowanych do podjęcia pracy w charakterze pedagoga specjalnego, deklarujących chęć prowadzenia edukacji i terapii z osobami z niepełną sprawnością. Mając na uwadze grupę badawczą młodych adeptów pedagogiki specjalnej oraz specyfikę zastosowanego narzędzia badawczego, sformułowano następujące problemy badawcze:

- Jaki jest poziom ogólnej inteligencji emocjonalnej?
- Jaki jest poziom zdolności do identyfikowania, rozpoznawania emocji?



- Jaki jest poziom zdolności do wykorzystania emocji w celu wspomaganie myślenia i działania?

Ze względu na poznawczy cel badań zdecydowano nie stawiać hipotez badawczych.

**Charakterystyka badanych osób.** Badania nad inteligencją emocjonalną zostały przeprowadzone w czerwcu 2016 roku. Objęto nimi grupę 49 osób, pedagogów z tytułem licencjata, jednocześnie studentów II stopnia pedagogiki specjalnej, osób, które uzyskały absolutorium, oczekiwały na obrony prac magisterskich. Docelową grupę badawczą stanowiły kobiety w wieku 22–25 lat (tab. 1), z przygotowaniem pedagogicznym na poziomie zawodowym, które ukończyły różne kierunki studiów (tab. 2) na różnych uniwersytetach w Polsce. Ze względu na kompletność danych analizie i interpretacji poddano kwestionariusze 47 osób (N = 47). Badane osoby od 5 lat mieszkały w dużym mieście, jednak pochodziły zarówno ze środowisk wiejskich (9 osób), małych miast (12 osób) dużych miast i aglomeracji miejskich (26 osób).

**Tabela 1. Zestawienie danych dot. wieku badanej populacji (op. własne)**

WIEK	LICZBA OSÓB przy N = 47	%
22	9	19,1
23	31	66
24	5	10,6
25	2	4,3

Dobór do grupy był celowy, udział w badaniu dobrowolny. Próba pod względem liczebności była wystarczająca do prowadzenia analiz statystycznych oraz wyprowadzania wniosków (Pilch, Bauman 2001, s. 130), z zachowaniem ostrożności w ich uogólnianiu<sup>1</sup>.

**Tabela 2. Zestawienie danych dot. ukończonego kierunku kształcenia (op. własne)**

KIERUNEK	LICZBA OSÓB przy N = 47	%
Filologia polska	6	12,8
Geografia	1	2
Nauki o rodzinie	1	2
Matematyka	1	2
Pedagogika przedszkolna	9	19,1
Pedagogika opiekuńczo-wychowawcza	2	4,3
Pedagogika specjalna	24	51,1
Pedagogika ogólna	3	6,4

<sup>1</sup> Badania przeprowadzono wśród absolwentów Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Ich wyniki mogą posłużyć jako badania pilotażowe, mogą stanowić zaczątek dla dalszych analiz dotyczących kompetencji osobistych młodych pedagogów specjalnych, wykonywanych na większych i bardziej reprezentatywnych populacjach lub służyć jako materiał porównawczy dla badań nad młodymi pedagogami specjalnymi zdobywającymi kwalifikacje zawodowe w toku studiów na innych uniwersytetach.

**Strategia, metody, procedury badawcze.** Badania zostały osadzone w paradygmacie postpozytywistycznym strategii ilościowej (Creswell, 2009, s. 32), a do oceny poziomu inteligencji emocjonalnej użyto Kwestionariusza Inteligencji Emocjonalnej INTE autorstwa N.S. Schutte, J.M. Malouff, L.E. Hall, D.J. Haggerty, J.T. Cooper, C.J. Golden, L. Dornheim, w polskiej adaptacji A. Ciechanowicz, A. Jaworowskiej, A. Matczak z 2000 roku. Badanie przeprowadzono zgodnie z obowiązującymi dla narzędzia standardami, przy zastosowaniu odpowiednich norm.

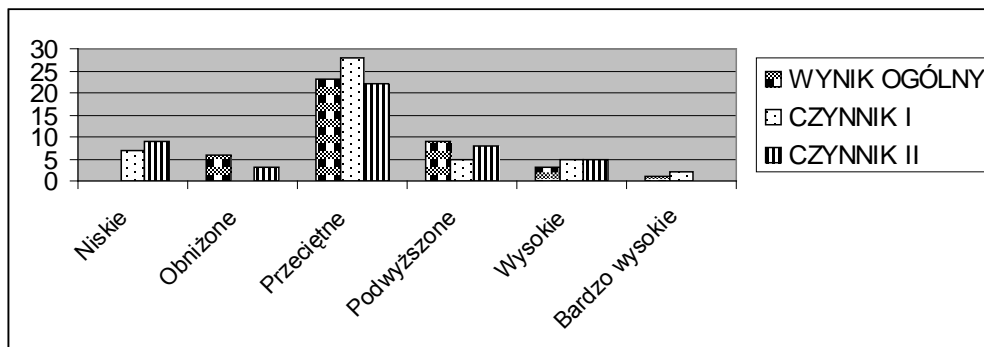
Kwestionariusz INTE składa się z 33 pytań, w tym 24 dotyczących zdolności i umiejętności, 3 dotyczących preferencji, 6 optymizmu życiowego i sposobów zachowania się w określonych sytuacjach emocjonalnych. Respondenci udzielają odpowiedzi z użyciem pięciostopniowej skali, gdzie 1 oznacza zdecydowanie nie zgadzam się, a 5 – zdecydowanie zgadzam się. Stosuje się punktację wprost oraz w przypadku 3 pytań odwróconą. Badanie pozwala na uzyskanie ogólnego wyniku pozwalającego na określenie poziomu inteligencji emocjonalnej oraz wyników dla dwóch czynników: czynnika pierwszego – odzwierciedlającego zdolności do wykorzystania emocji w celu wspomaganie myślenia i działania oraz czynnika drugiego, odzwierciedlającego zdolności do identyfikowania – rozpoznawania emocji. Kwestionariusz zawiera normy dla ogólnej populacji dzieci w wieku gimnazjalnym i licealnym oraz studentów, w podziale na płeć.

Zachowując kolejność procedur weryfikacyjnych, dokonano przeliczenia 47 kwestionariuszy INTE i uzyskano wyniki surowe (WS), dla każdego respondenta: ogólny i dla czynników pierwszego oraz drugiego. Wyniki surowe dla wyniku ogólnego i czynników przeliczono zgodnie ze skalą stenową, a następnie dokonano interpretacji jakościowej, klasyfikując wyniki do: przedziału wysokiego, przeciętnego i niskiego. Następnie zastosowano interpretację rozszerzoną, gdzie dodatkowo w przedziale wyników niskich wyróżniono poziom bardzo niski, w przedziale wyników przeciętnych wyróżniono poziom obniżony i podwyższony, a w przedziale wyników wysokich poziom bardzo wysoki.

**Wyniki badań własnych.** Dokonując ogólnej oceny wyników badań, zauważa się, iż najwięcej badanych osób uzyskało wynik mieszczący się w przedziale wyników przeciętnych (tab. 3), a łącznie z przeciętnymi – obniżonymi i podwyższonymi, ów poziom uzyskało: dla wyniku ogólnego (WO) 70,8% badanych, czynnika pierwszego (Cz. I) 70,2% badanych, dla czynnika II (Cz. II) 70,2%. Analizując wyniki badań z uwzględnieniem interpretacji rozszerzonej, do poziomu przeciętnego wprowadza się przedziały, które dostarczają informacji na temat przesunięcia wyników interpretowanych jako przeciętne w stronę niskich lub wysokich, dodatkowo otrzymuje się informacje dotyczące skrajnie niskich – niewystępujących i skrajnie wysokich – występujących bardzo nielicznie w badanej populacji (WO = 2%, Cz. I = 4,3%, Cz. II = 0%).

Tabela 3. Zestawienie wyników badań (opr. własne)

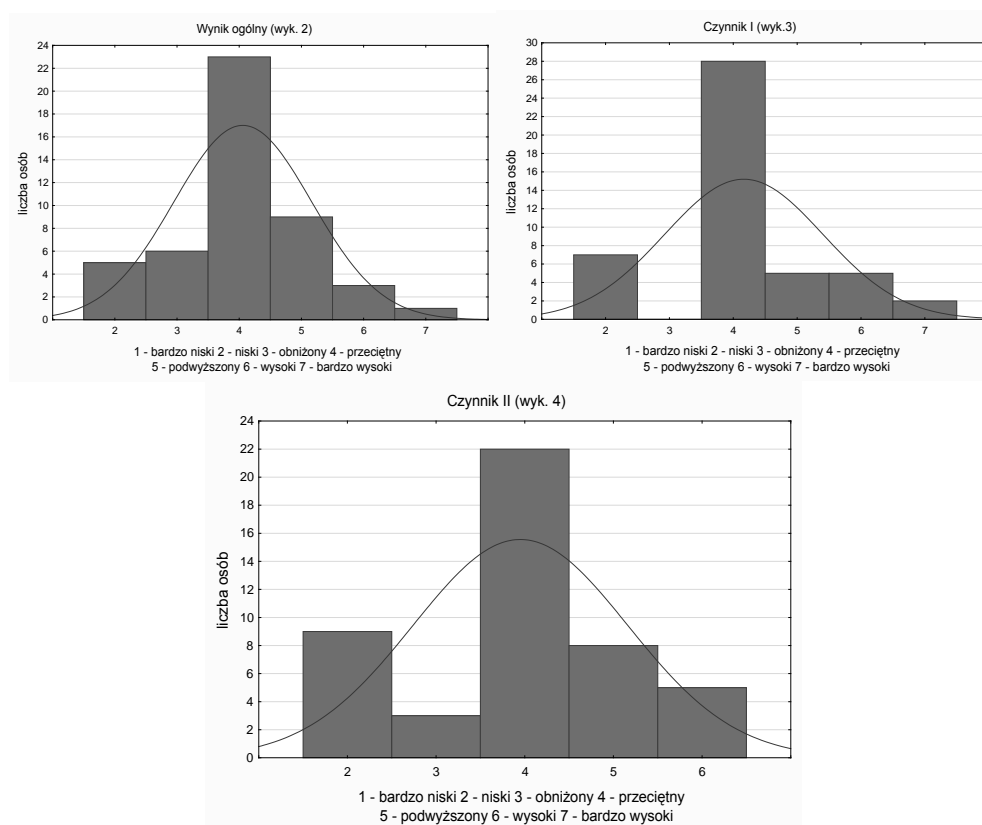
N = 47	Niskie				Przeciętne				Wysokie					
	Bardzo niskie		Niskie		Obniżone		Przeciętne		Podwyższone		Wysokie		Bardzo wysokie	
	ilość	%	ilość	%	ilość	%	ilość	%	ilość	%	ilość	%	ilość	%
Wynik ogólny	0	0	5	10,6	6	12,8	23	48,9	9	19,1	3	6,4	1	2
Czynnik I	0	0	7	14,9	0	0	28	59,6	5	10,6	5	10,6	2	4,3
Czynnik II	0	0	9	19,1	3	6,4	22	46,8	8	17	5	10,6	0	0



Wyk. 1. Zestawienie wyników badań (opr. własne)

Analizując wyniki badań w odniesieniu do WO i wyróżnionych czynników I i II, zauważa się co następuje: charakter przebiegu rozkładu zmiennych jest jednomodalny dla WO i czynników I i II. Dla wyniku ogólnego odnotowuje się skośność = 0,116196 i kurtozę = 0,519311, co świadczy o niewielkiej asymetrii prawostronnej i leptokurtyczności badanego zbioru. W obrazie badań można zatem zaobserwować, iż istnieje obszar, który zawiera więcej sklasyfikowanych przypadków niż przewiduje normalność rozkładu badanej cechy – jest to przedział przeciętnego poziomu inteligencji emocjonalnej. Jednocześnie na podstawie histogramów oraz statystyk opisowych stwierdza się przesunięcie wyników dla inteligencji emocjonalnej ogólnej w stronę wyników niskich (wyk. 2, tab. 3). Odnotowuje się maksimum dla przeciętnego przedziału inteligencji emocjonalnej oraz skrajne wyniki dla przedziału bardzo niskiego i bardzo wysokiego. Dla Czynnika I skośność = 0,140278, a kurtoza = 0,464716, co oznacza niewielką skośność prawostronną i niewielkie przesunięcie wyników badań w stronę przedziałów wyników niskich oraz większą smukłość niż zakłada normalność rozkładu zmiennych dla przedziału wyników przeciętnych. Odnotowuje się maksimum dla poziomu przeciętnego w wynikach dla Czynnika I oraz skrajne wyniki dla przedziału bardzo niskiego, obniżonego (0 respondentów) i bardzo wysokiego (2 badanych) (wyk. 3, tab. 3).

Dla Czynnika II skośność =  $-0,184137$ , a kurtoza =  $0,508269$ . Odnotowuje się zatem lewoskośność dla danych Czynnika II (niewielkie przesunięcie wyników badań w stronę przedziałów wysokich) oraz leptokurtyczności badanego zbioru, czyli wartości cechy badanej są bardziej skoncentrowane niż przy rozkładzie normalnym dla wyników mieszczących się w przedziale wyników przeciętnych. Skrajne wyniki dla Czynnika II notuje się w przedziale wyników bardzo niskich (0 badanych) i bardzo wysokich (0 badanych) (wyk. 4, tab. 3).



**Interpretacja badań.** Wyniki badań jednoznacznie wskazują, iż badane osoby w znacznej większości prezentują przeciętny poziom ogólnej inteligencji emocjonalnej, jak również zdolności do wykorzystania emocji w celu wspomaganie myślenia i działania oraz zdolności do identyfikowania – rozpoznawania emocji. Zgodnie z analizami czynnikowymi i modelem Salovey'a & Mayera (1997) znakomita większość badanych to osoby prezentujące przeciętną zdolność do spostrzegania i wyrażania emocji. Nie przejawiają wybitnych zdolności zarówno w rozpoznawaniu i interpretowaniu stanów emocjonalnych własnych, jak i innych ludzi, np. na podstawie wyglądu, tembru głosu, zachowania. Zazwyczaj potrafią ukierunkowywać uwagę na ważne, znaczące wydarzenia, wywoływać u siebie emocje dla lepszego zrozumienia

sytuacji przeszłych, teraźniejszych oraz przyszłych, zmieniać i rozumieć różne stanowiska – punkty widzenia oraz rozwiązywać realne problemy z oceną, zrozumieniem i adekwatnym użyciem emocji. Na przeciętnym poziomie rozumieją relacje pomiędzy emocjami a wyrażającymi je słowami, co za tym idzie – zazwyczaj adekwatnie używają języka w celu wyrażenia czy zinterpretowania emocji. Zazwyczaj również potrafią otwierać się na emocje, angażować lub separować się czy kierować emocjami własnymi i cudzymi.

Istnieje nieliczna grupa, która osiąga niski poziom inteligencji emocjonalnej, co świadczyć może o trudnościach tychże osób z rozumieniem, doświadczaniem i wykorzystywaniem emocji (w przypadku 2 osób, które uzyskały wyniki na pograniczu niskich i bardzo niskich, w wyniku ogólnymi i obu czynnikami, można nawet podejrzewać stan aleksytymii – niewrażliwości na emocje). Na drugim biegunie równowazy grupę uzyskujących poziom wyników niskich grupa osiągająca wysokie i bardzo wysokie wyniki badań, które oznaczają wyjątkową umiejętność przeżywania, interpretowania emocji i wykorzystywania inteligencji emocjonalnej w życiu.

**Wnioski.** Badania nad poziomem inteligencji emocjonalnej młodych pedagogów specjalnych, którzy opuszczając mury uniwersyteckie uprawnieni są do podejmowania pracy z osobami z niepełną sprawnością ukazują przeciętny poziom zarówno inteligencji emocjonalnej ogólnej, jak i czynników: empatii i zdolności do wykorzystywania inteligencji emocjonalnej w działaniu. Z jednej strony przeciętność wskazuje, iż w badanej populacji ogółem nie diagnozuje się specjalnych odchyleń od normy społecznej, z drugiej pozostaje niedosyt, gdyż w kontekście cech osobowościowych nauczyciela, w szczególności mającego do czynienia z podmiotami specjalnej troski zakłada się ponadprzeciętny poziom inteligencji emocjonalnej jako gwarancji rozumienia potrzeb i sukcesu pracy terapeutycznej (Plutecka 2005). Sugeruje się zatem, iż w praktyce uniwersyteckiej należy zwracać szczególną uwagę na dobór kandydatów na przyszłych pedagogów specjalnych oraz zaleca się, by kształtować i rozwijać w słuchaczach w toku interakcji zarówno z podmiotami działań terapeutycznych, jak i z samymi wykładowcami owych predyspozycji.

**Zakończenie.** Inteligencja emocjonalna na poziomie szkoły, a szczególnie placówki edukacyjnej dedykowanej uczniom z deficytami rozwojowymi jest czymś ważniejszym niż kształtowanie umiejętności podstawowych, takich jak czytanie, pisanie, liczenie. Stanowi dla procesu interakcji najważniejszy element spajający ogniwa procesu – nauczyciela i ucznia. Powinna być przekazywana, ale przede wszystkim wykorzystywana dla lepszego zrozumienia podmiotów. Jest gwarantem wysokiej jakości współpracy, współpracy opartej na rozumieniu potrzeb. Szczególną potrzebę zwrócenia uwagi na rozumienie dziecka w procesie edukacji dla skuteczności oddziaływań terapeutycznych zauważono dopiero w początkach XX. Niepodważalną prekursorką nurtu Nowego Wychowania, zwróconego na emocjonalność, zaspokajanie potrzeb, spontaniczność i wolność jednostek była Maria Montessori. To ona zauważyła, że dziecko niezrozumiane nie rozwija się prawidłowo, a tłumione emocje piętrzą problemy wychowawcze. Winą za to obarczyła dorosłych, duszących twórczą energię

i moralność poprzez brak szacunku i rozumienia potrzeb dziecka (Montessori 1917). Ku jej koncepcjom na gruncie pedagogiki polskiej skłaniała się Maria Grzegorzewska. Podkreślając w Listach do młodego nauczyciela doniosłość roli, jaką pełni w kształtowaniu nie tylko wiedzy o świecie, ale też osobowości dzieci i młodzieży, pisała „(...) jeśli się rozumie doniosłą wagę społeczną pracy swojej, a przez nią i pracy całego swego zawodu, wtedy się łatwiej, celowo i dobrze pracuje” (Grzegorzewska 1945, List 5). Nadrzędną w pracy nauczyciela uczyniła „miłość dusz ludzkich, która jest źródłem entuzjazmu, wiary we własne powołanie” (Grzegorzewska cykl I, s. 45). Zawód nauczyciela to nie praca – to powołanie, zatem powinny go pełnić tylko wyselekcjonowane jednostki, których predyspozycje osobowościowe, w tym inteligencja emocjonalna będą prawdziwie służyć rozwojowi dzieci i młodzieży.

## Bibliografia

1. Bar-On R., *How important is it to educate people to be emotionally and socially intelligent, and can it be done?* Perspectives in Education, 21 (4), 3–13, 2003.
2. Bar-On R., *Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i)*. In R. Bar-On and J.D.A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
3. Bar-On R., *The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI)*. Psicothema, 18, supl., 13–25, 2006.
4. Brackett M.A., Katulak N., *Emotional Intelligence in Classroom: Skill – Based Training for Teachers and Students*, [in:] *Applying Emotional Intelligence*, J. Ciarrochi, J. Mayer, Psychology Press, New York and Hove 2007.
5. Creswell J.W., *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*. Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013.
6. Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*. Wyd. Media Rodzina, Poznań 1997.
7. Grzegorzewska M., *Listy do Młodego Nauczyciela*, Kraków – Warszawa 1945.
8. Grzegorzewska M., *Listy do Młodego Nauczyciela. Cykl pierwszy*, Warszawa 1957.
9. Jaworowska A., Matczak A., *Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej INTE. Podręcznik*. Wyd. Pracownia Testów Psychologicznych, Warszawa 2008.
10. Mayer J., Salovey P., Caruso D., *Models of Emotional Intelligence*, [in:] *Handbook of Intelligence*, R. Sternberg, UK: Cambridge University Press, Cambridge, 2000.
11. Mayer J., Salovey P., *The intelligence of emotional intelligence*. Intelligence, No17 (4), 1993, 443–442
12. Montessori M., *Spontaneous Activity*, Frederick A. Stokes Company, New York 1917.
13. Obuchowski K., *Kody umysłu i emocje*. Wyd. Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, Łódź 2004.
14. Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych*. Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2001.
15. Plutecka K., *Obraz pedagoga specjalnego w aspekcie nowoczesnych paradygmatów pedeutologicznych*. Szkoła Specjalna, 2, Warszawa 2005, s. 113–119.
16. Thorndike E.L., *Intelligence and its uses*. Harper’s Magazine, 140, Columbia University, 1920, 227–235.

## dr Anna CZYŻ

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie,  
Katedra Zastosowań Techniki w Diagnostyce i Rehabilitacji Osób z Niepełnosprawnością  
tobson@interia.pl

## **Kompetencje społeczne dyrektora szkoły na przykładzie wybranych radomskich placówek oświatowych**

Interpersonal skills of a school's headmaster.  
A case of selected educational  
institutions in Radom

**Słowa kluczowe:** dyrektor szkoły, kompetencje społeczne, nauczyciel, placówka oświatowa.

**Key words:** headmaster, social competences, teacher, educational institution.

**Abstract.** The main aim of this article is to identify and describe the most important interpersonal skills of a school's headmaster. Furthermore, the article determines which of the skills strongly influence the atmosphere and working conditions at school, on the basis of information gained from a group of teachers from different types of schools, who shared their own experiences and reflections concerning the interpersonal skills of their supervisors. The respondents clearly point out that the lack of interpersonal skills among headmasters can lead to a number of harmful consequences, primarily lower effectiveness of teaching and worse school atmosphere, which profoundly affects student learning and achievements.

**Wprowadzenie.** Umiejętności społeczne, nazywane w literaturze fachowej także umiejętnościami interpersonalnymi, komunikacyjnymi, interakcyjnymi lub relacyjnymi są nadzwyczaj istotne dla przedsiębiorców i menedżerów<sup>1</sup>, ponadto mogą być także bez wątpienia olbrzymim czynnikiem w efektywnym zarządzaniu placówką oświatową.

Do najważniejszych umiejętności w tym zakresie należą asertywność, budowanie autorytetu, empatia i inteligencja emocjonalna, konsekwencja w działaniu, obrona przed manipulacją, perswazja, pewność siebie, a także umiejętność negocjacji, przewodzenia grupie, radzenia sobie w sytuacjach stresujących, realizacji celów społecznych i rozwiązywania konfliktów<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Martowska 2012, s. 15.

<sup>2</sup> Smółka 2006, s. 248.

Umiejętności te są dla dyrektora placówki oświatowej niezbędne do inicjowania i podtrzymywania satysfakcjonujących relacji interpersonalnych ze współpracownikami, podwładnymi oraz do osiągnięcia oczekiwanej skuteczności. I choć są one nie raz trudne do precyzyjnego oszacowania, to mogą być jednym z kluczowych elementów kompetencji zawodowych, które pomagają dyrektorowi zdobyć i utrzymać przewagę nad konkurencją na lokalnym rynku oświatowym. Albowiem czynnikiem decydującym o rozwoju i sukcesie jest kapitał ludzki i zdolność do zarządzania nim<sup>3</sup>.

W dzisiejszych czasach konieczność nabycia i utrzymania odpowiednich kompetencji komunikacyjnych przy okazji pełnienia funkcji dyrektora szkoły nie budzi już żadnych zastrzeżeń. Na szczególną uwagę zasługuje zatem podkreślenie umiejętności interpersonalnych w aspekcie szerokich relacji dyrektora z rodzicami, uczniami, władzami lokalnymi oraz – przede wszystkim – z nauczycielami zatrudnionymi w danej placówce. Liczne i ważne role kadry kierowniczej wymagają właściwej organizacji działania, a w parze z nią muszą iść także kompetencje interpersonalne. Albowiem styl i sposób kierowania placówką bezpośrednio wpływa na efekty nauczania i klimat panujący w szkole<sup>4</sup>.

**Wymagania wobec dyrektora szkoły.** Zadania dyrektora placówki oświatowej, opisane w Ustawie z 7 września 1991 r. o systemie oświaty<sup>5</sup> oraz Ustawy z 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela<sup>6</sup>, a także w licznych rozporządzeniach ministerialnych są bardzo obszerne: dyrektor kieruje szkołą, jest jej reprezentantem na zewnątrz, jest także przewodniczącym posiedzenia rady pedagogicznej i wykonawcą jej uchwał. Ponadto jest przełożonym pracowników szkoły – zarówno pedagogicznych, jak i administracyjnych<sup>7</sup>.

Ważnym zadaniem dyrektora szkoły jest także otoczenie opieką uczniów oraz dbanie o ich harmonijny i wszechstronny rozwój. Ponadto odpowiada on za dydaktyczny i wychowawczy poziom szkoły, sprawuje nadzór pedagogiczny, rzetelnie dysponuje środkami finansowymi, jest odpowiedzialny za właściwą organizację i przebieg przeprowadzanych egzaminów wewnętrznych, współpracuje z organem prowadzącym szkołę i organem sprawującym nad nią nadzór pedagogiczny, a także ma obowiązek zapewnić bezpieczne i higieniczne warunki pobytu w placówce<sup>8</sup>.

Należy również pamiętać, iż dyrektor jest także kierownikiem zakładu pracy zobligowanym przestrzegać przy tym ściśle zapisów Ustawy z 26 czerwca 1974 r. – Kodeks pracy<sup>9</sup>, kierownikiem samorządowej jednostki organizacyjnej oraz organu administracji, działając zgodnie z Ustawą z 14 czerwca 1960 r. – Kodeks postępowania administracyjnego<sup>10</sup>.

---

<sup>3</sup> Osuch 2011, s. 333.

<sup>4</sup> Knafel 1997, s. 81.

<sup>5</sup> Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425, z późn. zm.

<sup>6</sup> Dz.U. 1982 nr 3 poz. 19, z późn. zm.

<sup>7</sup> Lis 2014, s. 6.

<sup>8</sup> Lis 2014, s. 6.

<sup>9</sup> Dz.U. 1974 nr 24 poz. 141, z późn. zm.

<sup>10</sup> Dz.U. 1960 nr 30 poz. 168, z późn. zm.



Jak już wspomniano, zakres obowiązków dyrektora szkoły kształtują odpowiednie regulacje prawne. Wśród nich największe znaczenie mają przepisy prawa oświatowego normującego organizację i funkcjonowanie systemu oświaty. Trzonem tego prawa są, wymienione już uprzednio, Ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty<sup>11</sup> oraz Ustawa z 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela<sup>12</sup>. Należy przy tej okazji pamiętać także o licznych rozporządzeniach ministerialnych, w tym m.in. o Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z 27 października 2009 r. w sprawie wymagań, jakim powinna odpowiadać osoba zajmująca stanowisko dyrektora oraz inne stanowisko kierownicze w poszczególnych typach publicznych szkół i rodzajach publicznych placówek<sup>13</sup>. Nie można zapominać również o tym, iż status kierownika placówki oświatowej kształtują także wszelkiego rodzaju dokumenty wewnętrzne zawarte w statutach, regulaminach oraz innych aktach uzupełniających status kompetencji dyrektora szkoły.

Placówki oświatowe podlegają bez wyjątku regularnym zmianom z uwagi na aktualną politykę edukacyjną państwa oraz na obowiązujący w naszym kraju stan prawnoustrojowy systemu edukacji. Dyrektorzy szkół powinni być stale otwarci na zmiany, a wraz z nimi także pozostali pracownicy pedagogiczni. Wszelkim nowym wyzwaniom należy sprostać, a wielką rolę do odegrania w tym zakresie ma właśnie kadra kierownicza, której zadaniem jest wskazanie wad i zalet, a także podjęcie działań mających usprawnić pracę szkoły. Zadaniem dobrego dyrektora szkoły jest przedstawianie nowych rozwiązań i szukanie takich metod, które przyniosą korzyści. Ma on przy tym doskonałą okazję do pokazania potencjału, jaki w nim drzemie. Dobry dyrektor nie boi się inicjowania działań i proponowania wprowadzania zmian. Stale powinien być dobrze przygotowany na każdą ewentualność, otwarty i elastyczny, posiadać nowoczesne podejście do otaczającej go rzeczywistości, tak aby sprostać zadaniom stawianym szkołom przez władze państwowe oraz społeczność lokalną, w tym przede wszystkim przez uczniów, rodziców i podwładnych<sup>14</sup>.

Kadra kierownicza musi być do pełnienia swojej funkcji sprawnie przygotowana. Fakt ten z kolei nakazuje zastanowić się nad problemem rozwoju i doskonalenia zawodowego dyrektorów placówek oświatowych, między innymi w zakresie skutecznej komunikacji, rozwiązywania problemów, łagodzenia sporów i konfliktów z rodzicami uczniów, podwładnymi, organem prowadzącym, organem sprawującym nadzór pedagogiczny itd. Dobry dyrektor, będący wizytówką kierowanej przez siebie placówki oświatowej, powinien umieć w każdej niełatwej sytuacji przyjąć rolę, która pozwoliłaby mu skutecznie wywiązywać się ze wszystkich powierzonych mu zadań<sup>15</sup>.

Ponadto od dobrego dyrektora szkoły oczekuje się umiejętności diagnozowania, słuchania, obserwacji, dobrej komunikacji i współpracy, integrowania i motywowania zespołu nauczycieli, budowania relacji z rodzicami i angażowania ich w życie pla-

---

<sup>11</sup> Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425, z późn. zm.

<sup>12</sup> Dz.U. 1982 nr 3 poz. 19, z późn. zm.

<sup>13</sup> Dz.U. 2009 nr 184 poz. 1436.

<sup>14</sup> Dzierzgowska 2000, s. 21.

<sup>15</sup> Lis 2014, s. 7.

cówki, działań public relations oraz właściwego analizowania i wykorzystywania wniosków do dalszej pracy, a także radzenia sobie ze stresem<sup>16</sup>.

Zagadnieniem nie do pominięcia jest także autorytet dyrektora szkoły, czyli uznanie, jakim powinien cieszyć się on zarówno wśród nauczycieli i pracowników niepedagogicznych, jak i przełożonych, a więc władz samorządowych i państwowych, a także uczniów i ich rodziców. Źródłem takiego uznania są postępowanie dyrektora, jego postawa, etyka zawodowa, usposobienie oraz walory intelektualne. Autorytet zdobywa się codzienną pracą i decyzjami, jest on oparty na zaufaniu i przekonaniu o słuszności i trafności podejmowanych przez dyrektora decyzji. Swoim autorytetem dyrektor wzbudza entuzjazm, ale musi pamiętać też o tym, że autorytet łatwiej jest stracić, niż zyskać, dlatego też każda osoba kierująca placówką oświatową powinna wystrzegać się pewnych negatywnych cech, do których należą brak konsekwencji, empatii i taktu, nadwrażliwa reakcja na krytykę, niedoceniając podwładnych, znikoma inicjatywa, tolerowanie niedociągnięć oraz pobłażliwa ocena złej pracy nauczycieli<sup>17</sup>.

Niejednokrotnie można spotkać się z opinią, iż tzw. skuteczny dyrektor jest przede wszystkim zorientowany na wyniki i rankingi, trzyma się narzuconych przez samego siebie sztywnych reguł. Ponadto jest bezwzględny, twardą ręką przywołuje do porządku swoich podwładnych, jest przywódcą odnajdującym się w najtrudniejszych okolicznościach. Niewykluczone, że właśnie takimi dyrektorami starają się być wszyscy kierownicy szkół. Paradoksalnie jednak szefowie uciekający od takiego stylu kierowania szkołą również potrafią doskonale sobie radzić, tworząc stabilne i cenione placówki<sup>18</sup>.

**Założenia metodologiczne.** Nieodzownym elementem w zakresie kierowania placówką oświatową wydaje się być stosowanie na co dzień przez dyrektora wymienionych już wyżej właściwych umiejętności interpersonalnych, które odpowiadają w olbrzymim stopniu za skuteczną realizację celów, do których bez wątpienia należy wykształcenie i wychowanie dzieci oraz młodzieży, a które przebiegać powinno w jak najbardziej sprzyjających warunkach pracy. A w tym zakresie zawsze warto jest poznać opinię otoczenia, a więc uczniów, ich rodziców, a przede wszystkim swoich podwładnych – zatrudnionych w szkole nauczycieli oraz pracowników niepedagogicznych<sup>19</sup>.

W tym celu dyrektor szkoły może posłużyć się szerokim wachlarzem narzędzi badawczych. Jednym z nich jest bardzo rozpowszechniona ewaluacja wewnętrzna. Podstawą prawną tego typu działań jest Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 27 sierpnia 2015 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego<sup>20</sup>, a ich celem może być określenie skuteczności zarządzania szkołą (przy właściwym użyciu umiejętności interpersonalnych), w tym tworzenie optymalnych warunków do nauczania i uczenia się uczniów, do indywidualnej i zespołowej pracy nauczycieli oraz ich doskonalenia zawodowego. Wyniki takiej ewaluacji, przeprowadzanej najczęściej za pomocą ankiet,

---

<sup>16</sup> Świdarska / Chilmon 2011, s. 16.

<sup>17</sup> Frohn 1974, s. 34.

<sup>18</sup> Lis 2014, s. 8.

<sup>19</sup> Argyle 1994, s. 199.

<sup>20</sup> Dz.U. 2015 poz. 1270.

wywiadów (z pracownikami szkoły, uczniami, rodzicami) i analizy dokumentacji szkolnej pozwalają stwierdzić, czy i w jakim stopniu dyrektor szkoły, sprawnie posługując się umiejętnościami interpersonalnymi, zapewnia nauczycielom i uczniom odpowiednie warunki do realizacji zadań związanych z wychowaniem, nauczaniem i uczeniem się.

Na potrzeby niniejszego artykułu posłużono się metodą sondażu diagnostycznego jako sposobem „gromadzenia wiedzy o przymiotach strukturalnych i funkcjonalnych oraz dynamicznie zjawisk społecznych, opiniach i poglądach wybranych zbiorowości, nasilaniu się i kierunkach rozwoju określonych zjawisk (...) w oparciu o specjalnie dobraną grupę reprezentującą populację, w której badane zjawisko występuje”<sup>21</sup>. W przypadku niniejszego artykułu jako technikę badawczą celem gromadzenia informacji wybrano ankietę. Kwestionariusz ankiety, jako narzędzie badawcze wykorzystane na potrzeby omawianego tutaj zagadnienia, wypełnili jesienią i zimą 2016 r. nauczyciele z radomskich placówek oświatowych, którym zapewniono pełną anonimowość i którym uprzednio przedstawiono cel badania. Ankieta okazała się skutecznym narzędziem do zbadania pewnej zbiorowości i źródłem poznania opinii o oczekiwaniach nauczycieli wobec osoby kierującej szkołą. Jej wyniki pomogły dokonać refleksji na temat następujących pytań problemowych: Jakie umiejętności interpersonalne są najważniejsze w pracy dyrektora szkoły? Które cechy są najbardziej cenione u kierownika placówki oświatowej przez podwładnych? Jakie bariery występują najczęściej w relacjach przełożonego z podwładnymi? Które czynniki wpływają korzystnie i niekorzystnie na autorytet dyrektora szkoły?

**Wyniki badań.** Dyrektor szkoły to niewątpliwie osoba, której zaangażowanie i umiejętności interpersonalne bezpośrednio wpływają na jakość nauczania i wychowania. Niniejsza teza znalazła swoje potwierdzenie w przeprowadzonej ankiecie. Wzięło w niej udział 87 nauczycieli (z czego 66% to kobiety) ze szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych z różnym doświadczeniem pedagogicznym (do 5 lat: 20% ankietowanych, 5–10 lat: 47%, 10–15 lat 27%, 15–20 lat: 6%). Po przeanalizowaniu wyników ankiety można z całą pewnością przyjąć, iż styl i sposób kierowania placówką może bezpośrednio wpływać na efekty nauczania i klimat panujący w szkole – z niniejszym stwierdzeniem zgodzili się wszyscy ankietowani nauczyciele. Odpowiedzi na pozostałe pytania ilustrują poniższe tabele I–XII (źródło: opracowanie własne).

I. Najważniejsze umiejętności interpersonalne dyrektora placówki oświatowej		
1	Umiejętność rozwiązywania sytuacji trudnych i konfliktowych	80%
2	Wzbudzanie zaufania społecznego	47%
3	Umiejętność diagnozowania	40%
4	Umiejętność negocjacji	40%
5	Umiejętność pracy w zespole	40%
6	Umiejętność nawiązywania kontaktów	27%

<sup>21</sup> Kamiński 1970, s. 41.

Za najważniejszą umiejętność interpersonalną dyrektora placówki oświatowej uznano umiejętność rozwiązywania sytuacji trudnych i konfliktowych (80%), bardzo wysoko cenione są również wzbudzanie zaufania społecznego (47%), a także umiejętność diagnozowania, negocjacji i pracy w zespole (po 40%). Najrzadziej wskazywaną umiejętnością było nawiązywanie kontaktów (27%).

<b>II. Kluczowe umiejętności w pełnieniu funkcji dyrektora szkoły</b>		
1	Sprawne planowanie	73%
2	Umiejętność radzenia sobie w sytuacji trudnej i nietypowej	53%
3	Sprawne i szybkie podejmowanie decyzji	47%
4	Umiejętność oceny sytuacji	40%
5	Identyfikowanie i analizowanie problemów	40%
6	Jasne wyrażanie swoich poglądów, idei, planów	33%

Za kluczowe w pełnieniu funkcji dyrektora szkoły uznano sprawne planowanie (73%), umiejętność radzenia sobie w sytuacji trudnej i nietypowej (53%), sprawne i szybkie podejmowanie decyzji (47%), umiejętność oceny sytuacji (40%), identyfikowanie i analizowanie problemów (40%) oraz jasne wyrażanie swoich poglądów, idei, planów (33%).

<b>III. Najistotniejsze cechy dyrektora szkoły z punktu widzenia zmian w systemie oświaty</b>		
1	Przywiązywanie dużej wagi do umiejętności interpersonalnych, komunikowania się oraz relacji z pedagogicznymi i administracyjnymi pracownikami szkoły, uczniami, radą rodziców oraz społecznością lokalną	80%
2	Jasność myślenia, umiejętność ustalania priorytetów, wyznaczania celów i rozwiązywania problemów w celu pozytywnego kierowania zmianą	73%
3	Opanowanie, zachowanie spokoju w obliczu zmiany lub kryzysu	53%
4	Posiadanie przejrzystej i silnej wizji, wiary w zmianę, odwaga wyrażania swoich opinii i wierność ideałom	20%
5	Bycie osobą wiodącą w procesie nauczania w kierowanej placówce, posiadanie wiedzy dotyczącej np. programów nauczania, środowiska dzieci, ich potrzeb	20%
6	Posiadanie szerokich informacji	13%

Według ankietowanych nauczycieli do najistotniejszych cech dyrektora szkoły z punktu widzenia zmian w systemie oświaty należą w pierwszej kolejności przywiązywanie dużej wagi do umiejętności interpersonalnych, komunikowania się oraz relacji z pedagogicznymi i administracyjnymi pracownikami szkoły, uczniami, radą rodziców oraz społecznością lokalną (80%), a także jasność myślenia, umiejętność ustalania priorytetów, wyznaczania celów i rozwiązywania problemów w celu pozytywnego kierowania zmianą (73%). Ankietowani wskazywali także na opanowanie, zachowanie spokoju w obliczu zmiany lub kryzysu (53%), posiadanie przejrzystej i silnej wizji, wiary w zmianę, odwagę wyrażania swoich opinii i wierność ideałom oraz bycie osobą wiodącą w procesie nauczania w kierowanej placówce, posiadanie wiedzy

dotyczącej np. programów nauczania, środowiska dzieci, ich potrzeb itp. (po 20%), a także posiadanie szerokich informacji (13%).

<b>IV. Dobry dyrektor szkoły</b>		
1	Aktywizuje nauczycieli, wykorzystując ich kompetencje	60%
2	Posiada umiejętność komunikowania się	53%
3	Dbą o rozwój osobowościowy i zawodowy każdego pracownika pedagogicznego oraz rady pedagogicznej jako całości	47%
4	Umie stworzyć profil oraz wizję szkoły	33%
5	Motywuje nauczycieli do pracy i identyfikowania się z wizją szkoły	27%
6	Potrafi rozwiązywać konflikty	27%
7	Bazuje na mocnych stronach i zdolnościach nauczycieli	20%
8	Wspiera innowacje	7%
9	Potrafi współdziałać z tzw. „trudnymi” pracownikami	7%

Dobry dyrektor szkoły – zdaniem ankietowanych – aktywizuje nauczycieli, wykorzystując ich kompetencje (60%), posiada umiejętność komunikowania się (53%), dba o rozwój osobowościowy i zawodowy każdego pracownika pedagogicznego oraz rady pedagogicznej jako całości (47%), umie stworzyć profil oraz wizję szkoły (33%), motywuje nauczycieli do pracy i identyfikowania się z wizją szkoły (27%), potrafi rozwiązywać konflikty (27%), bazuje na mocnych stronach i zdolnościach nauczycieli (20%), wspiera innowacje (7%) i potrafi współdziałać również z tzw. „trudnymi” pracownikami (7%).

<b>V. Cechy charakteru niezbędne w kierowaniu szkołą</b>		
1	Wiarygodność	67%
2	Odporność	53%
3	Energia	40%
4	Empatia	33%
5	Zaangażowanie	13%
6	Motywacja	13%
7	Odwaga	13%
8	Pokora	13%
9	Intuicja	7%
10	Lojalność	7%
11	Poczucie humoru	7%
12	Wyobraźnia	7%

Jako niezbędne cechy charakteru w kierowaniu placówką oświatową badani nauczyciele wskazali wiarygodność (67%), odporność (53%), energię (40%), ponadto empatię i zaangażowanie (po 33%), a także motywację, odwagę, pokorę (po 13%) oraz intuicję, lojalność, poczucie humoru, wyobraźnię (po 7%).

<b>VI. Najbardziej cenione cechy dyrektora szkoły</b>		
1	Etyczne postępowanie	80%
2	Spokój i opanowanie	47%
3	Umiejętność dostrzegania i łagodzenia konfliktów	40%
4	Pozytywne nastawienie w trudnych i kryzysowych sytuacjach	40%
5	Przekazywanie wyczerpujących informacji	27%
6	Otwartość w mówieniu o sprawach trudnych i bolesnych	13%
7	Zachęcanie podwładnych do otwartej wymiany poglądów i dyskusji	7%

Cenione u dyrektora jest w pierwszej kolejności etyczne postępowanie (80%), a ponadto takie cechy jak spokój i opanowanie (47%), umiejętność dostrzegania i łagodzenia konfliktów, pozytywne nastawienie w trudnych i kryzysowych sytuacjach (po 40%), przekazywanie wyczerpujących informacji (27%), otwartość w mówieniu o sprawach trudnych i bolesnych (13%) i zachęcanie podwładnych do otwartej wymiany poglądów i dyskusji (7%).

<b>VII. Podstawowe bariery w stosunkach przełożony–podwładny</b>		
1	Atmosfera strachu	60%
2	Stronniczość	53%
3	Wybuchy gniewu	40%
4	Stawianie nauczycielom niejasnych lub wygórowanych celów	40%
5	Brak inicjatywy	27%
6	Przerost ambicji	13%

Bariery na linii przełożony–podwładny tworzą przede wszystkim atmosfera strachu (60%) i stronniczość (53%). Ankietowani nauczyciele zwracali również uwagę na takie zjawiska jak wybuchy gniewu i stawianie nauczycielom niejasnych lub wygórowanych celów (po 40%), brak inicjatywy (27%) oraz przerost ambicji (13%).

<b>VIII. Czynniki kreujące warunki pracy w szkole</b>		
1	Atmosfera panująca w placówce	100%
2	Stosunek przełożonego do podwładnych	67%
3	Wynagrodzenie	47%
4	Możliwość podnoszenia kwalifikacji	27%
5	Możliwość awansu	13%
6	Możliwość realizowania własnych celów	13%

Zdaniem wszystkich ankietowanych pedagogów najważniejszym czynnikiem kreującym warunki pracy w szkole jest atmosfera panująca w placówce. Innym ważnym czynnikiem jest stosunek przełożonego do podwładnych (67%), z kolei niemal połowa badanych (47%) wskazała na wynagrodzenie. Mniejszą popularnością cieszyła się możliwość podnoszenia kwalifikacji (27%) oraz możliwość awansu i realizowania własnych celów (po 13%).

<b>IX. Czynniki wpływające pozytywnie na autorytet dyrektora szkoły</b>		
1	Fachowość i pewność siebie	73%
2	Sprawiedliwość	47%
3	Zrównoważenie i opanowanie	33%
4	Odpowiedzialność	27%
5	Rzetelność	20%
6	Empatia	20%
7	Konsekwencja	20%
8	Umiejętność koncentrowania się na sprawach istotnych	20%
9	Wzbudzanie zaufania	7%
10	Nienaganny tryb życia	7%
11	Szczerość	7%
12	Wytrwałość	7%
13	Optymistyczne nastawienie do otaczającej rzeczywistości	7%

Swój autorytet dyrektor szkoły buduje głównie poprzez fachowość i pewność siebie (73%) oraz sprawiedliwość (47%). Dla nauczycieli ważne jest także to, by ich przełożony był zrównoważony, opanowany (33%) oraz odpowiedzialny (27%). Kolejnymi cechami cenionymi przez pedagogów są rzetelność, empatia, konsekwencja i umiejętność koncentrowania się na sprawach istotnych (po 20%). Oprócz tego dyrektor szkoły powinien wzbudzać zaufanie, prowadzić nienaganny tryb życia, być szczerzy, wytrwały i optymistycznie nastawiony do otaczającej go rzeczywistości (po 7%).

<b>X. Czynniki wpływające niekorzystnie na autorytet dyrektora szkoły</b>		
1	Niedocenywanie umiejętności podwładnych	60%
2	Brak konsekwencji	47%
3	Małe poczucie taktu	33%
4	Uwłaczający sposób bycia	33%
5	Brak empatii	27%
6	Niska inicjatywa	27%
7	Nadwrażliwość na krytykę	20%
8	Samozachwyty	20%
9	Tolerowanie niedociągnięć	13%

Dyrektor placówki traci autorytet wśród swoich podwładnych, gdy nie potrafi docenić ich umiejętności (60%), brakuje mu konsekwencji (47%) i taktu (33%), cechuje go uwłaczający sposób bycia (33%), obce jest mu pojęcie empatii (27%), nie wykazuje inicjatywy (27%), jego reakcje na krytykę są nadwrażliwe (20%), popada w samozachwyty (20%), toleruje niedociągnięcia (13%).

XI. Najskuteczniejsze formy motywacji nauczycieli		
1	Dodatkowe wynagrodzenie pieniężne, nagrody	100%
2	Pozytywny stosunek przełożonego do podwładnych	80%
3	Pochwała ustna i uznanie na forum rady pedagogicznej	47%
4	Możliwości podnoszenia kwalifikacji	20%
5	Możliwości awansu	20%
6	Ordery i medale	0%

Najskuteczniejszymi formami motywacji pracowników pedagogicznych są – zdaniem wszystkich ankietowanych – przede wszystkim nagrody i dodatkowe wynagrodzenie pieniężne (100%). Wysoko oceniony został także pozytywny stosunek przełożonego do podwładnych (80%), popularnością cieszą się również pochwała ustna i uznanie na forum rady pedagogicznej (47%). Na ostatnim miejscu znalazły się możliwości podnoszenia kwalifikacji i awansu (po 20%). Żaden z ankietowanych nie uznał orderów i medali za formę motywacji.

XII. Cechy nauczycieli, które dyrektor szkoły powinien doceniać najbardziej		
1	Profesjonalizm	87%
2	Zaangażowanie	53%
3	Kreatywność	47%
4	Rzetelność	40%
5	Inicjatywa	20%
6	Dyspozycyjność	7%
7	Lojalność względem zakładu	7%

Najczęściej wskazywaną odpowiedzią na pytanie o cechy pracowników pedagogicznych, które dyrektor szkoły powinien doceniać najbardziej, był profesjonalizm (87%). Na kolejnych pozycjach znalazły się zaangażowanie (53%), kreatywność (47%), rzetelność (40%) oraz inicjatywa (20%). Na ostatnim miejscu wskazano dyspozycyjność i lojalność względem zakładu (po 7%).

**Podsumowanie i wnioski.** Przeanalizowanie wyników ankiet pozwoliło poznać nie tylko oczekiwania pedagogów względem dyrektora szkoły, lecz także warunki panujące w licznych placówkach oświatowych. Odpowiedzi ankietowanych jednoznacznie wskazują na to, że brak efektywności interpersonalnej wśród kadry kierowniczej może nieść za sobą wiele szkodliwych konsekwencji, przede wszystkim niższą



skuteczność i gorszą atmosferę w szkole, albowiem szkoła jest tak dobra, jak dobrzy są nauczyciele oraz ich przełożony.

Ankietowani nauczyciele życzyliby sobie takich przełożonych, którzy w swojej codziennej pracy przywiązują dużą wagę do umiejętności społecznych, nie mają kłopotów z rozwiązywaniem nietrywialnych i konfliktowych sytuacji, są autorytetem, wzbudzają powszechne zaufanie, cenią pracę zespołową, wierzą w swoje grono pedagogiczne, są dobrze przygotowanymi organizatorami, cechuje ich fachowość, pewność siebie, odpowiedzialność, sprawiedliwość, etyka zawodowa, dbałość o atmosferę panującą w placówce i o stosunek do nauczycieli. Ponadto potrafią być wiarygodni, i odporni na stres, a także doceniają, aktywizują i odpowiednio motywują podwładnych, dbają o ich rozwój zawodowy i osobowościowy.

Coraz częściej kadra kierownicza przestaje ulegać staroświeckim sentymentom, coraz częściej pojawiają się tacy, którzy uważają, że troska o szkołę i o pedagogów przynosi placówce znacznie więcej wymiernych korzyści niż stałe kontrolowanie i przesadne dyscyplinowanie. Dyrektor placówki oświatowej powinien przy tym kierować się skuteczną strategią: znaleźć najlepszych ludzi, utrzymać ich przy sobie, motywować. To niewątpliwie jeden z najważniejszych kluczy do sukcesu. Przełożony powinien zatem dążyć do tego, by otaczali go mądrzy, merytorycznie przygotowani nauczyciele oraz podejmować takie decyzje i tak organizować pracę w szkole, by zmieniać świat wokół siebie, tworzyć nowe rozwiązania, być bardziej wydajnym, bardziej efektywnym<sup>22</sup>.

Działania te należy przekuć w odpowiedni plan: najpierw wyselekcjonować możliwie najlepiej wykształconą kadre, następnie nie pozwolić jej odejść – również poprzez właściwy dobór umiejętności interpersonalnych. Właściwe ich zastosowanie pozytywnie wpłynie na całą kadre, a żaden szef nie powinien za wszelką cenę udowodniać, że zna odpowiedzi na wszystkie możliwe pytania, że potrafi kierować zespołem pedagogów „twardą ręką”. Przesadne stosowanie takiego stylu może pozbawić inicjatywy niejednego nauczyciela, całkowicie stłumić wszelkie innowacje, odebrać motywację do działania i chęć do rzetelnego wykonywania zawodu. Ważnymi cechami są także elastyczność i otwartość, ułatwiają one osiągnięcie kompromisów i lepsze zarządzanie placówką. A wykorzystując swoje umiejętności analityczne i śledząc na bieżąco wiadomości z otaczającej go rzeczywistości, dyrektor będzie w stanie również przewidywać pewne trendy i kierować się nimi<sup>23</sup>.

To właśnie rolą dyrektora jest podejmowanie kluczowych decyzji związanych z życiem szkoły. Kładąc właściwy nacisk na kompetencje społeczne, potrafiąc słuchać i bezstronnie analizować sytuację, łatwiej zidentyfikuje on problemy, znajdzie sposoby ich rozwiązania i rozstrzygnie wszelkie dylematy. Musi również umieć we właściwy sposób przekonywać swoje otoczenie do własnych pomysłów i rozwiązań.

Dyrektor szkoły nie powinien za wszelką cenę myśleć jedynie o statystykach i rankingach, w szkole nie może też być miejsca na podejmowanie wielu chaotycz-

---

<sup>22</sup> Mellibruda 2003, s. 16.

<sup>23</sup> Lis 2014, s. 28.

nych decyzji naraz. Warto zamiast tego skupić się na działaniach długoterminowych, na budowaniu więzi z nauczycielami, uczniami, rodzicami, władzami i społecznością lokalną. Nie bez znaczenia jest zatem wykształcenie odpowiednich umiejętności interpersonalnych oraz właściwe stosowanie ich w praktyce, albowiem każdy dyrektor potrzebuje zbiorowego serca i umysłu swojego otoczenia, jego zdolności oraz chęci uporania się z wyzwaniami i zmianami<sup>24</sup>.

Efektywna komunikacja i umiejętności interpersonalne są warunkiem skutecznego zarządzania. Umiejętności te każdy szef powinien poznać i opanować, albowiem na gruncie zawodowym mają one ogromne znaczenie, również w kontekście niełatwych zmian w związku z wprowadzaną w roku szkolnym 2017/2018 reformą oświatową. Wysoki poziom opanowania umiejętności interpersonalnych wiąże się z lepszym przygotowaniem do zmian, z kolei deficyty w tym zakresie sprawiają, iż placówka oświatowa zarządzana jest w niewłaściwy i nieprofesjonalny sposób, a to może obniżać motywację współpracowników i wywoływać niezadowolenie uczniów i ich rodziców. Efektywność w posługiwaniu się umiejętnościami interpersonalnymi jest zatem jednym z kluczy do sukcesu i satysfakcji<sup>25</sup>.

Jeśli dyrektor szkoły nie dokona pewnej autorefleksji i nie będzie świadomy swoich potencjalnych błędów, nie będzie miał również możliwości i okazji do wyciągnięcia odpowiednich wniosków na przyszłość, przekładających się bezpośrednio na arcyważny interes narodowy – na kształcenie i wychowanie dzieci i młodzieży.

## Bibliografia

1. Argyle M. (1994), *Nowe ustalenia w treningu umiejętności społecznych*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
2. Dzierzgowska I. (2000), *Dyrektor w zreformowanej szkole*. Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa.
3. Frohn G. (1974), *Kierownik i zespół w procesie zarządzania*. Ossolineum, Wrocław.
4. Kamiński A. (1970), *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej*. Ossolineum, Wrocław.
5. Knafel K. (1997), *Kierowanie szkołą. Przewodnik dla Edukatora*. Instytut Technologii Eksploatacji, Radom.
6. Lis R. (2014), *Umiejętności interpersonalne w pracy dyrektora szkoły*. Grin Verlag, München.
7. Martowska K. (2012), *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych*. Wydawnictwo Liberi Libri, Warszawa.
8. Mellibruda J. (2003), *Ja, ty, my. Psychologiczne możliwości ulepszania kontaktów międzyludzkich*. Instytut Psychologii Zdrowia PTP, Warszawa.
9. Osuch W. (2011), *Kompetencje w zakresie komunikacji interpersonalnej w dobie postępujących procesów globalizacji*, [w:] *Przedsiębiorczość – Edukacja*, nr 7, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Kraków, s. 333–346.
10. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 października 2009 r. w sprawie wymagań, jakim powinna odpowiadać osoba zajmująca stanowisko dyrektora oraz inne stanowisko kierownicze w poszczególnych typach publicznych szkół i rodzajach publicznych placówek* (Dz.U. 2009 nr 184 poz. 1436), Internetowy System Aktów Prawnych: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20091841436>.

---

<sup>24</sup> Spitzberg / Cupach 2002, s. 570.

<sup>25</sup> Strelau 2002, s. 41.

11. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2015r. w sprawie nadzoru pedagogicznego* (Dz.U. 2015 poz. 1270), Internetowy System Aktów Prawnych: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20150001270>.
12. Smółka P. (2006), *Jak skutecznie szkolić umiejętności interpersonalne?* Wydawnictwo UMCS, Lublin.
13. Spitzberg B., Cupach W. (2002), *Interpersonal skills*, [w:] Knapp M., Daly J. (red.), *Handbook of interpersonal communication*, Thousand Oaks, Sage, s. 564–611.
14. Strelau J. (2002), *Psychologia różnic indywidualnych*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
15. Świdarska M., Chilmon H. (2011), *Umiejętności dyrektorów szkół i placówek w kontekście wymagań stawianych szkole przez państwo*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.
16. *Ustawa z dnia 14 czerwca 1960 r. Kodeks postępowania administracyjnego* (Dz.U. 1960 nr 30 poz. 168, z późn. zm.), Internetowy System Aktów Prawnych: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19600300168>.
17. *Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. Kodeks pracy* (Dz.U. 1974 nr 24 poz. 141, z późn. zm.), Internetowy System Aktów Prawnych: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19740240141>.
18. *Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela* (Dz.U. 1982 nr 3 poz. 19, z późn. zm.), Internetowy System Aktów Prawnych: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19820030019>.
19. *Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty* (Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425, z późn. zm.), Internetowy System Aktów Prawnych: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19910950425>.

**mgr inż. Beata NAWROT**

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom

[beata.nawrot@itee.radom.pl](mailto:beata.nawrot@itee.radom.pl)

**dr Radosław LIS**

Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny w Radomiu

[radoslaw.lis@gmail.com](mailto:radoslaw.lis@gmail.com)

## Z badań zagrożeń patologiami społecznymi młodzieży w Polsce i Wielkiej Brytanii

Research on threats of social pathologies to youth  
in Poland and Great Britain

**Słowa kluczowe:** zagrożenia, patologia społeczna, młodzież polska, młodzież brytyjska.

**Key words:** threats, social pathology, Polish youth, British youth.

**Abstract:** In the article the aspects of selected social pathologies appearing among Polish and British youth have been analyzed. The authors pay attention to the fact that modernity contributes to the process of complicating existence of young generation, creating threats to their safety.

**Wstęp.** Nie jest trudno określić w wymiarze społecznym, co jest dobre, a co złe. Problem pojawia się przy określeniu znaczenia pojęcia norma, które zależnie od kultury, obyczajowości staje się mianem bardzo elastycznym. Zwykle norma jest synonimem prawidłowości, tego, co pozostaje zgodne z oczekiwaniami społecznymi i standardami społeczno-kulturowymi<sup>1</sup>. W nowoczesnym społeczeństwie coraz trudniejsze jest ustalenie i uzasadnienie norm obowiązujących zarówno w działaniu jednostki, jak i w działaniu społecznym. Uznawane normy są zastępowane zasadną kalkulacją, ustępują przed kultem pieniądza. Cena ludzkiego życia maleje, traci na wartości, a człowiek staje się przedmiotem, dodatkiem do rozwoju cywilizacji, pomimo że jest jego twórcą. W życiu codziennym coraz więcej jest możliwe i dozwolone, coraz więcej jest sytuacji, na które jednostki nie mają wpływu. Upowszechnia się przekonanie, że ocena zachowań ludzkich zależy od czasu i okoliczności. Okoliczności życiowe, w których znalazł się obecny człowiek kategoryzują go, jak pisał Z. Bauman do grupy „ludzi odpadu”<sup>2</sup>, a coraz częściej zauważalne są nieprawidłowe zachowania młodych ludzi. Nowy, wspaniały świat „płynnej nowoczesności” nikomu nie gwarantuje sukcesu, dobrego samopoczucia i spełnienia, jak mogłoby się z pozoru zdawać. Wręcz przeciwnie, coraz większa grupa ludzi, zwłaszcza młodych boryka się ze smutkiem

<sup>1</sup> L. Albański, *Wybrane zagadnienia z patologii społecznej*, Wyd. Kolegium Karkonoskie, Jelenia Góra 2010, s. 7.

<sup>2</sup> Z. Bauman, *Życie na przemiał*, Przekład T. Kunz, Wyd. Literackie, Kraków 2004, s. 122.

i przygnębieniem<sup>3</sup>. Jawi się obraz pokolenia zagubionego w wartościach, niecierpliwego, poszukującego nowych doznań, niemającego poczucia spokoju i bezpieczeństwa. Wydaje się zatem niezwykle istotne, aby skoncentrować rozważania na potrzebach związanych z prawidłowym funkcjonowaniem młodego człowieka w odniesieniu do potrzeby bezpieczeństwa. Zagrożeniem dla bezpieczeństwa młodego człowieka są różnego rodzaju patologie społeczne. Zjawisko patologii wzbudza zainteresowanie szerokiego kręgu pedagogów, psychologów czy polityków społecznych. Ze względu na ogromny i bardzo wieloraki obszar tej problematyki na przestrzeni wielu lat badań nie osiągnięto sformułowania zasad ogólnej teorii naukowej<sup>4</sup>. Według J. Kwaśniewskiego patologia społeczna jest zespołem zjawisk szkodliwych tak na poziomie indywidualnym, jak i grupowym. Patologie mają wymiar jednostkowy, np. uzależnienia od alkoholu, narkotyków, leków, prostytutka, autoagresja czy samobójstwa. Patologie te związane są z samoniszczeniem organizmu osoby nią dotkniętej, ale jej skutki mogą zagrażać otoczeniu jednostek, grup i społeczeństwu. W wymiarze grupowym można dostrzec przejawy patologii rodziny, np. przemoc w rodzinie, rozpad rodziny, sieroctwo społeczne, osłabienie lub dysfunkcja funkcji wychowawczych albo patologii struktur i instytucji: korupcja, bezrobocie, przestępczość, pauperyzacja, bieda<sup>5</sup>. Można przyjąć, że patologią społeczną są wszelkie nieprawidłowe zachowania, postawy, które zakłócają homeostazę społeczną. Istnieje zatem potrzeba poznawania i diagnozowania zachowań, zagrożeń patologicznych w celu podejmowania działań interwencyjnych wobec jednostki.

Niniejszy artykuł, oparty na wynikach badań przeprowadzonych wśród 50-osobowej grupy młodzieży polskiej i angielskiej, stanowi próbę ogólnej oceny ich nieprawidłowych, patologicznych zachowań, choć jego wąskie ramy są tylko zasygnalizowaniem rosnącego problemu patologii.

**Założenia metodologiczne badań własnych.** Zdefiniowanie pojęcia młodzież jest niezbędne w procesie omawiania patologii społecznych osób nieletnich oraz analizowania tego zjawiska, ponieważ w znacznym stopniu ułatwia poruszanie się w zakresie tego tematu. W ujęciu Friedricha H. Tenbrucka<sup>6</sup> młodzież jest „...w swej istocie grupą społeczną, która (...) z kolei jest w różnoraki sposób powiązana wspólnotą świadomości, jednolitością tworzących ją i oddziałujących na nią sił i warunków, jak również stycznościami między grupami”. Z kolei H. Erikson określa młodzież jako jednostki znajdujące się w instytucjonalizowanym stanie przejściowym między dzieciństwem a dorosłością, w trakcie którego określone zostają ostateczne ramy tożsamości człowieka<sup>7</sup>. Ten skomplikowany charakter rozwoju człowieka w tym okresie wynika z faktu, iż dorastanie to

---

<sup>3</sup> Tamże, s. 24.

<sup>4</sup> M. Borowski, E. Kłosowska, *Alkoholizm jako rodzaj patologii społecznej*, Płock 2010, s. 31.

<sup>5</sup> J. Kwaśniewski, *Patologia społeczna*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, Wyd. Oficyna Naukowa, Warszawa 2000, t. 3, s. 88.

<sup>6</sup> Tenbruck F.H.: *Jugend und Gesellschaft*, w: *Socjologiczne teorie młodzieży, wprowadzenie*. H.M. Griese, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996, s. 128.

<sup>7</sup> E.H. Erikson, *Identifikation und Identität*, w: *Socjologiczne teorie młodzieży, wprowadzenie*, H.M. Griese, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996, s. 70.

etap szybkiego rozwoju fizycznego i psychicznego, w którym rozpada się poprzedni, bezpieczny i przyjazny świat dzieciństwa, a wszystko wokół i wewnątrz dorastającej osoby staje się niedookreślone. Nic więc dziwnego, iż okres ten charakteryzuje się pewną dezorganizacją psychiczną, postawą opozycyjną w stosunku do otoczenia, przesadnym rozumieniem niezależności, zrywaniem z wszelkim autorytetem, a jednocześnie nieufnością wobec siebie, poczuciem obcości w stosunku do tego, co dzieje się we własnym ustroju somatyczno-psychicznym<sup>8</sup>. Przechodzenie od zależności do autonomii, od niezadradności do samodzielności powoduje destabilizację charakterystyczną dla tego okresu, która czyni młodzież szczególnie wrażliwą na oddziaływania wychowawcze. Zdolność rodziców do ograniczenia wpływów, oznaczająca na przykład przyznanie dorastającym prawa do własnych poglądów i ocen moralnych oraz swobodnego ich artykułowania, jest niewątpliwie jednym z istotnych plusów tego okresu. Brak takich umiejętności u osób dorosłych skutkuje ostrą walką o autonomię. Dominacja nakazów i zakazów oraz ostrych represji, jak również pozostawienie całkowitej swobody, będącej wyrazem braku zainteresowania jego osobą, decydują o tytułowych „cieniach” tego okresu<sup>9</sup>. Uzasadnione jest określenie I. Obuchowskiej (2008), która dynamikę i różnorodność doświadczeń okresu dorastania łączy klamrą dwóch pojęć: mocy i bezsilności. Według przywołanej autorki, młodzież ta znajduje się w stanie wewnętrznej sprzeczności pomiędzy potrzebą bycia dorosłym a pragnieniem zachowania przywilejów dziecka.

Celem podjętych badań była diagnoza współczesnych patologii wśród młodzieży z Polski i z Wielkiej Brytanii. Przedmiotem badań było ukazanie zachowań patologicznych przejawianych przez młodzież z różnych kultur i środowisk. Głównym problemem badań było pytanie:

Jaki jest stan zjawisk patologii społecznej wśród młodzieży różnych kultur?

W związku z tym sformułowano problemy szczegółowe:

1. Jakie występują zjawiska patologii wśród młodzieży wychowywanej w różnych kulturach?
2. Jaka jest skala występowania patologii wśród młodzieży pochodzącej z różnych kultur?

W badaniach zastosowano **sondaż diagnostyczny**. Badania sondażowe obejmuje wszelkiego typu zjawiska społeczne o znaczeniu istotnym dla wychowania, stany świadomości społecznej, opinii i poglądów określanych w zbiorowości, narastania badanych zjawisk, ich tolerancji i nasilenia. Chodzi tu o wszystkie zjawiska, które nie posiadają instytucjonalnej lokalizacji, a wręcz odwrotnie – są jakby rozproszone w społeczeństwie. Zastosowano ankietę składającą się z pytań, w większości zamkniętych.

Badania przeprowadzono w dwóch różnych środowiskach kulturowych, tj. wśród młodzieży mieszkającej na stałe w Polsce oraz w Wielkiej Brytanii<sup>10</sup>. Dobór grupy był

<sup>8</sup> I. Obuchowska, *Drogi dorastania – psychologia rozwojowa okresu dorastania dla rodziców i wychowawców*, Wyd. PWN, Warszawa 1996, s. 5.

<sup>9</sup> P. Piotrowski, *Kryzys okresu dorastania: sposoby radzenia sobie przez młodzież z poczuciem alienacji*, [w:] *Kryzysy rozwojowe wieku dziecięco-młodzieżowego a możliwości społecznego wsparcia*, (red.) B. Grochmal-Bach, A. Knobloch-Gala, Wyd. Impuls, Kraków 2005, s. 60.

<sup>10</sup> Wielka Brytania<sup>10</sup>, Zjednoczone Królestwo (ang. United Kingdom), Zjednoczone Królestwo Wielkiej Brytanii i Irlandii Północnej (ang. United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland) – unitarne państwo wyspiarskie położone w Europie Zachodniej. W skład Wielkiej Brytanii wchodzi Anglia, Walia i Szkocja.

celowy, próba młodzieży z Wielkiej Brytanii równa była  $N = 25$ , dla zrównoważenia wiarygodności badania wykonano na takiej samej liczbie respondentów z Polski.

W sumie badaniem objęto 50 osób, po 25 osób z każdego kraju, w tym 34 dziewczęta oraz 16 chłopców, 68% badanej zbiorowości stanowiły dziewczęta, a 32% chłopcy. Wśród badanej młodzieży największy odsetek stanowiły osoby w wieku 17 lat (48% badanych), a następnie w wieku 18 (44% badanych), badane osoby w dniu badania wykazały, że mają 16 lat.

W pierwszej kolejności badanych poproszono o wskazanie, jakie dostrzegają negatywne zachowania w szkole. Uzyskane wyniki prezentuje tabela 1.

**Tabela 1. Dostrzegane przez badanych negatywne zachowania w szkole<sup>11</sup>**

Odpowiedzi	Młodzież z Polski		Młodzież z Wielkiej Brytanii	
	L	%	L	%
Niszczenie sprzętu szkolnego	20	80	14	56
Zachowania agresywne	12	48	19	76
Palenie papierosów	25	100	25	100
Spożywanie alkoholu	25	100	25	100
Wymuszanie pieniędzy	6	24	2	8
Inne	0	0	0	0

Źródło: wyniki badań własnych.

Jak można odczytać z danych zestawionych w tabeli 1, do najczęściej obserwowanych przez współczesną młodzież negatywnych zachowań na terenie szkoły należy palenie papierosów oraz spożywanie alkoholu. Rzadziej wskazywanym zachowaniem było niszczenie sprzętu szkolnego oraz występowanie zachowań agresywnych. Natomiast uogólniając uzyskane odpowiedzi, należy stwierdzić, że młodzież dostrzega liczne zachowania negatywne, które występują w szkole. Ponadto do dość powszechnych zachowań należy również zaliczyć niszczenie sprzętu szkolnego oraz zachowania agresywne. Jednocześnie istotna z punktu widzenia realizowanego problemu badawczego była analiza uzyskanych odpowiedzi w podziale na miejsce zamieszkania badanych. Zestawienie to obrazuje rysunek 1.

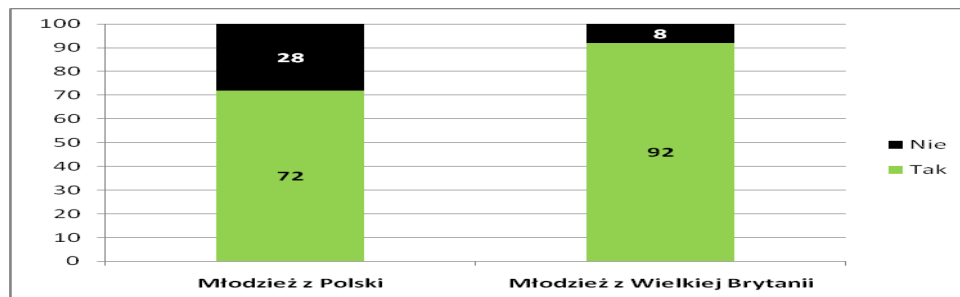
Analizując dane, można zauważyć, iż zarówno młodzież mieszkająca w Polsce, jak i w Wielkiej Brytanii bardzo silnie dostrzega wśród zachowań współczesnej młodzieży takie zachowania negatywne, jak palenie papierosów raz spożywanie alkoholu. Różnice wystąpiły natomiast w pozostałych dwóch obszarach. Młodzież mieszkająca w Polsce częściej niż ich rówieśnicy z Wielkiej Brytanii dostrzega zachowania patologiczne z obszaru niszczenia sprzętu szkolnego. Natomiast młodzież z Wielkiej Brytanii częściej dostrzega wśród swoich rówieśników zachowania agresywne.

Dodatkowo w kolejnym pytaniu ankiety badani mieli za zadanie wskazać najbardziej znane zachowania patologiczne. Wśród wymienionych odpowiedzi najczęściej wskazywanym rodzajem było spożywanie alkoholu, na kolejnej pozycji znalazły się subkultury młodzieżowe, sekty, na trzecim miejscu w hierarchii wskazano zażywanie

<sup>11</sup> Badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź.

narkotyków, na kolejnych prostytutkę i pedofilię. Hierarchia zachowań patologicznych była bardzo podobna w przypadku młodzieży z Polski, jak i Wielkiej Brytanii.

Poniższa analiza przedstawia wyniki ilustrujące kontakt badanych z wybranymi zjawiskami patologicznymi. Rozważając uzyskane dane, można dostrzec, iż ponad 80% badanej młodzieży miała kontakt z różnego typu środkami odurzającymi. Na rysunku 1 przedstawiono strukturę odpowiedzi w podziale na miejsce zamieszkania respondentów.



**Rys. 1. Kontakt badanych ze środkami odurzającymi [w %]**

Źródło: wyniki badań własnych.

Jak można odczytać z badań przedstawionych na rysunku 1, młodzież z Wielkiej Brytanii w większym stopniu miała kontakt ze środkami odurzającymi. Na odpowiedź twierdzącą wskazało 92% badanej młodzieży z Wielkiej Brytanii oraz 72% z Polski. W kolejnym pytaniu młodzież miała za zadanie wymienić najbardziej znane narkotyki. Analiza uzyskanych odpowiedzi ukazała, że młodzież ma bardzo duże pojęcie na temat narkotyków, wymieniano ich bardzo dużo, w tym najczęściej: marihuana, amfetamina, LSD, grzyby halucynogenne, ekstazy i kokainę. Takie odpowiedzi odnotowano zarówno w kwestionariuszach badań przeprowadzonych w Polsce, jak i Wielkiej Brytanii, z tym że przypadku młodzieży naszej – krajowej – najczęściej pojawiała się odpowiedź marihuana, natomiast w przypadku rówieśników z Anglii była to zamienne marihuana i LSD.

W tabeli 2 zestawiono odpowiedzi ukazujące, jakiego rodzaju środków uzależniających badana młodzież już spróbowała.

**Tabela 2. Rodzaj środków uzależniających, z którym badani mieli już kontakt<sup>12</sup>**

Odpowiedzi	Młodzież z Polski		Młodzież z Wielkiej Brytanii	
	L	%	L	%
Alkohol	21	84	25	100
Narkotyki	8	32	17	68
Papierosy	15	60	23	92
Leki	3	12	11	44
Inne	0	0	2	8

Źródło: wyniki badań własnych.

<sup>12</sup> Badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź.



Analizując ogólnie dane przedstawione w tabeli 2, stwierdzamy, że do środków uzależniających, po które młodzież europejska sięga najczęściej należy zaliczyć alkohol oraz papierosy. Natomiast występują różnice w tym zakresie z punktu widzenia miejsca zamieszkania badanej młodzieży.

Istotnym czynnikiem jest również wiek inicjacji sięgania po środki uzależniające. W kolejnych tabelach 3–6 zestawiono wiek inicjacji badanych w stosunku do papierosów, alkoholu, narkotyków i leków, jak również częstotliwość ich pobierania.

**Tabela 3. Wiek inicjacji do papierosów badanych**

Odpowiedzi	Młodzież z Polski		Młodzież z Wielkiej Brytanii	
	L	%	L	%
Przed 10 rokiem życia	2	8	4	16
11–13 lat	6	24	14	56
14–15 lat	6	24	4	16
16–17 lat	1	4	1	4
Jeszcze nie miałem/am	10	40	2	8

Źródło: wyniki badań własnych.

Jak można odczytać z danych, młodzież mieszkająca na Wyspach zdecydowanie szybciej sięga po pierwszego papierosa niż ich rówieśnicy mieszkający w Polsce. Ponad połowa badanych z Wielkiej Brytanii wskazała, że pierwszego papierosa zapaliła w wieku 11 do 13 lat, podczas gdy na tę odpowiedź wskazało 24% młodzieży z Polski. Jednocześnie należy podkreślić, że 40% młodzieży badanej z Polski nie zapaliła jeszcze papierosa, podczas gdy wskaźnik ten w przypadku drugiej próby badawczej wyniósł zaledwie 8%. Codziennie po papierosa sięga 68% badanej młodzieży z Wielkiej Brytanii, w Polsce ten wskaźnik wyniósł 36%.

W tabeli 4 zaprezentowano dane dotyczące wieku inicjacji alkoholowej badanych.

**Tabela 4. Wiek inicjacji alkoholowej badanych**

Odpowiedzi	Młodzież z Polski		Młodzież z Wielkiej Brytanii	
	L	%	L	%
Przed 10 rokiem życia	1	4	2	8
11–13 lat	11	44	17	68
14–15 lat	8	32	6	24
16–17 lat	1	4	0	0
Jeszcze nie miałem/am	4	16	0	0

Źródło: wyniki badań własnych.

Z danych przedstawionych wynika, że nie wszystkie badane osoby z Wielkiej Brytanii miały kontakt z alkoholem, wśród polskiej młodzieży na odpowiedź jeszcze nie piłem, nie piłam wskazało 16%. Również wiek inicjacji alkoholowej jest różnicowany wśród badanych grup. Wśród młodzieży z Anglii najczęściej jest to 11–13 lat

(68% badanych), w Polsce średnia wieku waha się od 11 do 15 lat. Ponadto analizie poddano częstotliwość spożywania alkoholu. W przypadku częstotliwości spożywania alkoholu wśród obu badanych grup nie ma już tak znaczących rozbieżności. Najczęściej badana młodzież sięga po alkohol od czasu do czasu.

Kolejnym badanym obszarem były narkotyki. Odpowiedzi dotyczące inicjacji narkotykowej zestawiono w formie tabeli 5.

**Tabela 5. Wiek inicjacji narkotykowej (w tym leki) badanych**

Odpowiedzi	Młodzież z Polski		Młodzież z Wielkiej Brytanii	
	L	%	L	%
Przed 10 rokiem życia	0	0	1	4
11–13 lat	0	0	4	16
14–15 lat	2	8	9	36
16–17 lat	6	24	3	12
Nie miałem/am	17	68	8	32

Źródło: wyniki badań własnych.

Zgodnie z danymi zawartymi w tabeli wynika, że młodzież z Wielkiej Brytanii zdecydowanie szybciej niż młodzież z Polski sięga po narkotyki. Średnio co piąty badany Anglik do 13 roku życia miał już kontakt z narkotykami, natomiast w przypadku polskiej młodzieży sięganie po narkotyki rozpoczyna się w wieku powyżej 13 roku życia. Analizie poddano częstotliwość sięgania po narkotyki przez badanych. Respondenci z Wielkiej Brytanii zdecydowanie częściej niż młodzież z Polski sięgają po narkotyki. Przeciętnie co czwarty badany (24%) mieszkaniec Asfhord sięga po narkotyki kilka razy w tygodniu, natomiast co trzecia badana osoba (28%) czyni to od czasu do czasu. W przypadku polskiej młodzieży najczęściej pojawiającymi się odpowiedziami było od czasu do czasu (12%) oraz bardzo rzadko – głównie na imprezach (12%)

W dzisiejszych czasach dzieci nie tylko wcześniej dojrzewają odnośnie do wzrostu czy cech somatycznych, ale również sfery seksualnej. Pierwszy stosunek płciowy jest jednym z najważniejszych epizodów w życiu człowieka. W badaniach skupiono uwagę również na patologiami wynikających z seksualności młodzieży. Popęd seksualny ujawnia się w różnym wieku oraz jest powiązany z płcią. Poniższa tabela przedstawia wiek inicjacji seksualnej badanych.

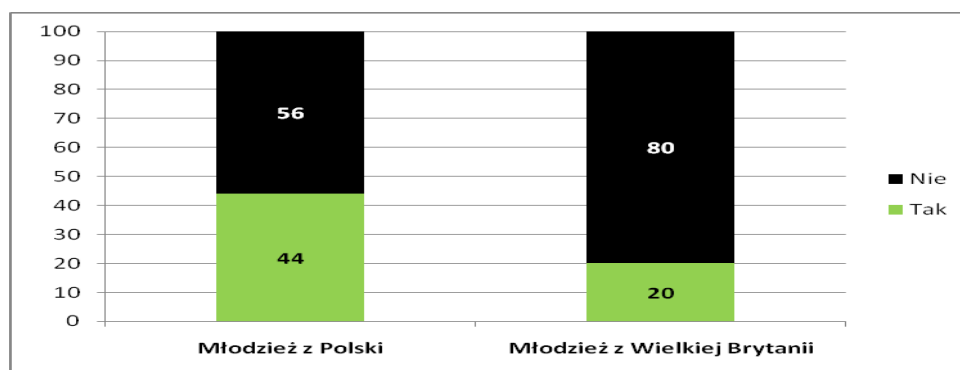
**Tabela 6. Wiek inicjacji seksualnej badanych**

Odpowiedzi	Młodzież z Polski		Młodzież z Wielkiej Brytanii	
	L	%	L	%
Przed 10 rokiem życia	0	0	1	4
11–13 lat	2	8	5	20
14–15 lat	7	28	13	52
16–17 lat	9	36	6	24
Jeszcze nie uprawiam	5	20	0	0

Źródło: wyniki badań własnych.

Analizując dane z tabeli 6 w sposób ogólny, można zauważyć, iż większość badanej młodzieży ma już inicjację seksualną za sobą. Natomiast biorąc pod uwagę wiek tejsze inicjacji, można zaobserwować znaczące różnice z punktu widzenia miejsca zamieszkania badanych. Można również wnioskować z zaprezentowanych danych, że młodzież z Polski nieco później rozpoczyna współzycie seksualne niż ich rówieśnicy z Wielkiej Brytanii. Ponad 70% badanej młodzieży z Wysp Brytyjskich do 15 roku życia ma już „pierwszy raz za sobą”, podczas gdy w przypadku polskiej młodzieży jest to około 35% badanych. Jednocześnie należy zauważyć, że wśród badanej młodzieży z Wielkiej Brytanii, żadna z osób nie zaznaczyła, że nie rozpoczęła jeszcze współzycia, podczas gdy w przypadku badanych Polaków wskaźnik ten wyniósł 20%.

Swoistą patologią związaną z funkcjonowaniem współczesnej młodzieży jest zjawisko sponsoringu. Na rysunku 2 przedstawiono odpowiedzi dotyczące zetknięcia się badanych z tą formą prostytucji wśród swoich rówieśników.



**Rys. 2. Zetknięcie się badanych ze zjawiskiem sponsoringu [w %]**

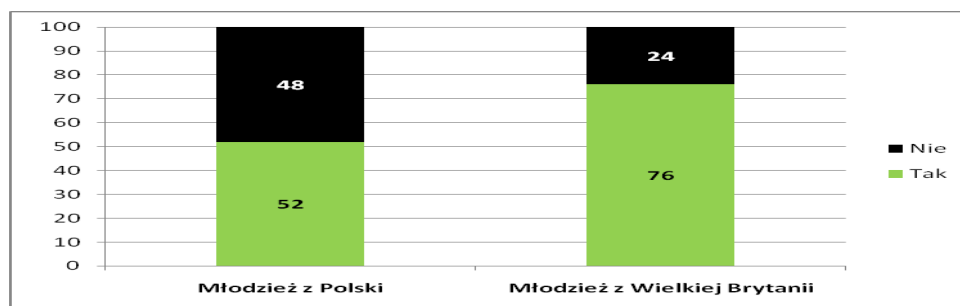
Źródło: wyniki badań własnych.

Analizując uzyskane dane, należy wskazać, iż zjawisko sponsoringu jest częściej zauważane przez młodzież z Polski niż młodzież z Wielkiej Brytanii. Taka struktura odpowiedzi może w pewnym stopniu wynikać z faktu, iż obecnie w Polsce trwa ogólnonarodowa kampania w związku ze skalą zjawiska sponsoringu wśród nieletnich. Wpływa to w sposób zdecydowane na spostrzeganie problemu przez młodzież.

Ponadto w ankiecie zadano badanym pytanie, czy mają osobiste doświadczenia ze zjawiskiem sponsoringu. W grupie badanej młodzieży mieszkającej na Wyspach Brytyjskich nie odnotowano żadnego przypadku uprawiania seksu za pieniądze lub dobra materialne. Natomiast wśród polskiej młodzieży odnotowano dwa przypadki, w których badane osoby przyznały się do osobistego kontaktu ze sponsoringiem.

Przestępczość jest jedną z form patologii społecznej. Jest zjawiskiem, które polega na łamaniu norm społecznych i prawnych. Przestępczości nie musi oznaczać odrzucania porządku prawnego, a jedynie uchylenie jego wymagań w stosunku do siebie dla zyskania jakichś korzyści. Ostatnim badanym obszarem były patologie związane z przestępczością.

Rysunek 3 przedstawia odpowiedzi na pytanie: Czy kiedykolwiek coś ukradłeś/ukradłaś?



Rys. 3. Osobiste doświadczenie ze zjawiskiem kradzieży [w %]

Źródło: wyniki badań własnych.

Z danych zawartych na rysunku 3 wynika, że połowa badanej młodzieży z Polski miała kontakt z kradzieżą, podobnie wskazało  $\frac{3}{4}$  badanej młodzieży z Wysp Brytyjskich. Należy jednak wskazać, że w pytaniu otwartym respondenci wskazywali na kradzież drobnych rzeczy, które stają się przedmiotem przestępstwa głównie na skutek zakładu z rówieśnikami lub po prostu braku pomysłu na spędzanie czasu wolnego. W obu badanych grupach nie odnotowano znamion związanych z przestępczością zorganizowaną.

Ostatnim zadaniem pytaniem było, czy badani mają osobiste doświadczenia z wymuszaniem pieniędzy, w którym to byli sprawcami tego zajścia. Zarówno w przypadku młodzieży z Polski, jak i z Wielkiej Brytanii większość ankietowanych wskazała, że nie była sprawcą wymuszeń pieniędzy. Analizując natomiast odpowiedzi twierdzące, można wskazać, że zjawisko wymuszeń w większym stopniu dotyczy polskiej młodzieży (16%) niż angielskiej (8%).

**Podsumowanie i wnioski.** Kolejne lata obecnego stulecia stawiają przed naszym społeczeństwem nowe problemy związane z negatywnym wymiarem przemian, jakie zaszły kilkanaście lat temu. Nowe problemy, które pojawiły się w społeczeństwie – ubóstwo, bezrobocie, zanikanie znaczenia grup podstawowych, utrata poczucia bezpieczeństwa, dewaluacja podstawowych wartości, np. życia ludzkiego, intensywnie rozszerzają zasięg patologii społecznej i ujawniają się w zachowaniach dewiacyjnych i przestępczych.

Oprócz zjawisk dobrze znanych i zbadanych, jak nadużywanie alkoholu czy narkomania, pojawiają się i nasilają zjawiska do tej pory mniej eksponowane: żebractwo, uzależnienie od sekt, sponsoring czy przestępczość o coraz groźniejszym charakterze. Wszystkie te zjawiska patologiczne cechuje znaczna dynamika i niepokojące obniżanie się granicy wieku osób dopuszczających się tych czynów lub uczestniczących w danym procederze.

Zasięg tych zjawisk jest natomiast zróżnicowany pod względem obszarów kulturowych. Różnice wynikają przede wszystkim ze zróżnicowanej mentalności społeczeństw, ale również kultywowanych wartości wśród lokalnych rodzin. Jednak niezależnie od tego, iż polska młodzież przejawia niższe niż ich zachodni rówieśnicy zachowania patologiczne, nadal zjawisko to intensywnie się rozwija i nasila. Dlatego też istotnego znaczenia nabierają wszelkiego rodzaju programy profilaktyczne realizowane w poszczególnych krajach, ale również wprowadzane na skalę europejską.

## Bibliografia

1. Albański L., *Wybrane zagadnienia z patologii społecznej*, Wyd. Kolegium Karkonoskie, Jelenia Góra 2010.
2. Bauman Z., *Życie na przemiał*, Przekład T. Kunz, Wyd. Literackie, Kraków 2004.
3. Borowski M., Kłosowska E., *Alkoholizm jako rodzaj patologii społecznej*, Wyd. Płock 2010.
4. Erikson E.H., *Identifikation und Identität*, w: *Socjologiczne teorie młodzieży, wprowadzenie*, H.M. Griesse, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996.
5. Pospiszyl I., *Patologie społeczne*, Wyd. PWN, Warszawa 2009.
6. Kozakiewicz M., *Młodzież – Teorie młodzieży*, w: *Encyklopedia psychologii*, red. W. Szewczuk. Fundacja Innowacja, Warszawa 1998, s. 256.
7. Kwaśniewski J., *Patologia społeczna*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, Wyd. Oficyna Naukowa, Warszawa 2000, T. 3.
8. Namysłowska I., *Psychiatria dzieci i młodzieży*, red. I. Namysłowska, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2004.
9. Obuchowska I., *Drogi dorastania – psychologia rozwojowa okresu dorastania dla rodziców i wychowawców*, Wyd. PWN, Warszawa 1996.
10. Piotrowski P., *Kryzys okresu dorastania: sposoby radzenia sobie przez młodzież z poczuciem alienacji*, [w:] *Kryzysy rozwojowe wieku dziecięco-młodzieżowego a możliwości społecznego wsparcia*, (red.) B. Grochmal-Bach, A. Knobloch-Gała, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.
11. Tenbruck F.H.: *Jugend und Gesellschaft*, w: *Socjologiczne teorie młodzieży, wprowadzenie*. H.M. Griesse, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1996.

**dr hab. inż. Mieczysław KOZIŃSKI**

Akademia Pomorska w Słupsku  
Instytut Bezpieczeństwa Narodowego

**dr Dorota ZBROSZCZYK**

Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny w Radomiu  
Katedra Pedagogiki i Psychologii

# Szkolnictwo wyższe w rozwoju

Daniel KUKLA, Marta NOWACKA

## O potrzebie urealnienia edukacji wyższej – czyli kształcenie akademickie z perspektywy studentów

The need for making higher education more  
realistic – the academic education from  
the students' perspective

**Słowa kluczowe:** student, edukacja wyższa, oczekiwania.

**Key words:** student, higher education, expectations.

**Abstract:** The paper presents own research on the students' opinions, expectations and requirements towards higher education. It presents the subjective opinions of students about their preparation to enter the labour market. It also presents the feedback from the evaluation of the role of the university in preparing them to transition to the labour market (the facts) and expectations (as desired – what higher education should do in this aspect).

**Wprowadzenie.** Badania przeprowadzone przez CBOS w 2013 roku ukazują, że współcześnie obniżyła się ranga dyplomu wyższej uczelni. W opinii zdecydowanej większości badanych, bo aż 78%, obecnie w Polsce studiować może każdy, a ponad połowa, tj. 57% uważa, że dyplom ukończenia uczelni wyższej ma małą wartość na współczesnym rynku pracy<sup>1</sup>. Taki pogląd wynikać może z faktu umasowienia szkolnictwa wyższego oraz niejednokrotnie idącego w parze z tym zjawiskiem obniżenia jakości kształcenia. Oczywiście istnieją duże różnice pomiędzy szkołami oferującymi

<sup>1</sup> *Studia wyższe – dla kogo, po co i z jakim skutkiem.* Komunikat z badań. Centrum Badań Opinii Społecznej (CBOS), Warszawa 2013.

kształcenie na poziomie wyższym (a nawet pomiędzy różnymi wydziałami na ten samej uczelni) – jedne z nich gwarantują wysoki poziom kształcenia i stawiają duże wymagania wobec swoich studentów, inne mają odmienne strategie przyciągnięcia i utrzymania studentów (i często dzieje się to kosztem jakości). Taka sytuacja rzutować może jednak na całościowe, generalne postrzeganie dyplomów wszystkich uczelni wyższych jako niosących mniejszą wartość rynkową. Współcześnie zatem absolwenci szkół wyższych muszą niejako udowadniać swoją wartość na rynku pracy, m.in. przyszłym pracodawcom. Legitymowanie się określonym poziomem wykształcenia (nawet jeśli jest to wykształcenie magisterskie czy doktorskie) już nie wystarcza. Z tego też powodu kandydaci na studia i studenci w nieco inny sposób patrzą i oceniają uczelnie wyższe. Mają coraz to bardziej konkretne, sprecyzowane wymagania – często wynikające z analizy rynku pracy. Wynikają one ze świadomości konieczności sprostanienia wymaganiom pracodawców oraz udowodnienia posiadanych: wiedzy, umiejętności, kwalifikacji już na etapie procesu rekrutacji. Jak zatem kształtują się oczekiwania i wymagania współczesnych studentów wobec uczelni wyższych? Aby udzielić odpowiedzi na ww. pytanie, postanowiono przeanalizować badania wtórne na ten temat oraz przeprowadzić badania własne dotyczące oczekiwań studentów względem uczelni wyższej. Cele teoretyczne badania obejmowały:

- określenie, jaka jest opinia studentów na temat własnego przygotowania do pełnienia roli zawodowej;
- zbadanie, jaka jest ich opinia na temat działań uczelni wyższej w zakresie przygotowania studentów do pełnienia roli zawodowej;
- rozpoznanie oczekiwań studentów względem uczelni wyższej.

Celem praktycznym było uzyskanie informacji, które mogłyby pomóc w zaplanowaniu działań służących dostosowaniu usług uczelni wyższych do aktualnych wymagań i oczekiwań studentów. Problemy badawcze zdefiniowano w następujący sposób:

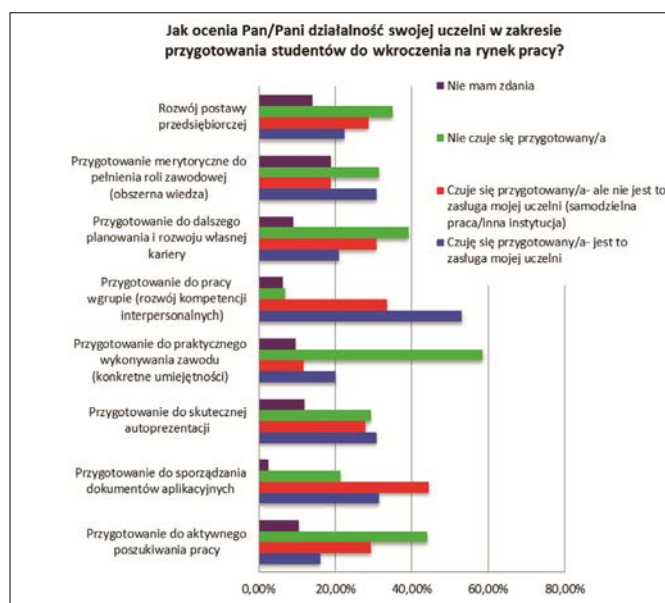
1. Jaka jest opinia studentów na temat ich przygotowania przez uczelnię do pełnienia roli zawodowej?
2. Jakie są oczekiwania studentów wobec uczelni wyższej?
3. Jaka jest postawa studentów względem podejmowania aktywności pozauczelnianych, samokształcenia (ułatwiających transzycję na rynek pracy)?

**Opinie studentów na temat kształcenia na poziomie wyższym i przygotowania do wkroczenia na rynek pracy.** Od wielu lat wśród studentów i absolwentów uczelni wyższych dominuje pogląd wskazujący na to, że nie czują się oni w pełni przygotowani do wkroczenia na rynek pracy i pełnienia obowiązków zawodowych. Wskazywały na to badania prowadzone wśród studentów już w latach 2010/2011<sup>2</sup>. Taką samą opinię wyrazili studenci Uniwersytetu Opolskiego (UO) oraz Akademii im.

---

<sup>2</sup> Por. m.in. *Pierwsze kroki na rynku pracy. Międzynarodowe badania studentów i absolwentów*, Raport Deloitte i Katedry Rozwoju Kapitału Ludzkiego Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie, Warszawa, kwiecień 2011, s. 5; Raport Młodzi 2011, wyd. Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2011, s. 137 i inn.

Jana Długosza (AJD) w 2014 roku<sup>3</sup>. Na pytanie *Jak ocenia Pan/Pani działalność swojej uczelni w zakresie przygotowania studentów do wkroczenia na rynek pracy?* (w wybranych obszarach) najlepiej ocenione zostało przygotowanie do pracy w grupie oraz rozwój kompetencji interpersonalnych (ponad 53% badanych studentów wskazało, że czują się przygotowani do wykorzystywania tych umiejętności i jest to zasługa ich uczelni). Niestety, w przypadku pozostałych obszarów, o jakie zostali zapytani, zdecydowanie częściej badani studenci udzielali odpowiedzi wskazującej, że nie czują się dobrze przygotowani. Najgorzej oceniają oni takie obszary jak: przygotowanie do praktycznego wykonywania zawodu (nabycie konkretnych umiejętności), przygotowanie do aktywnego poszukiwania pracy, przygotowanie do dalszego planowania i rozwoju własnej kariery, rozwój postawy przedsiębiorczej, przygotowanie merytoryczne do pełnienia roli zawodowej – zaopatrzenie w wiedzę (wykres 1).



**Wykres 1. Opinia studentów na temat działalności uczelni w wybranych obszarach**

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

Z badań wynika zatem, że studenci niezbyt pozytywnie oceniają efektywność uczelni w zakresie wywiązywania się jej z jednej z zasadniczych ról, jaką jest: „kształcenie studentów w celu zdobywania i uzupełniania wiedzy oraz umiejętności niezbędnych w pracy zawodowej”<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> Badania własne, pilotażowe – przeprowadzone wśród 143 studentów. W celu pozyskania danych posłużono się ankietą zawierającą pytania zamknięte, półotwarte oraz otwarte. Uzyskane dane mają charakter poglądowy.

<sup>4</sup> Art. 13, pkt 1 Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 26 października 2016 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym. Dz.U. 2005 Nr 164 poz. 1365 tj. Dz.U. 2016 poz. 1842.



Raport pt. *Start na rynku pracy* z 2016 roku ukazuje podobną tendencję. Studenci wskazali, że „uczelnie nie są zbyt skuteczne w przygotowaniu studentów do wejścia na rynek pracy – tylko 24% studentów pozytywnie ocenia uczelnie pod tym względem, 57% ambiwalentnie (...), 74% spośród 2011 badanych studentów uznało, że „największą barierą wejścia na rynek pracy w ich ocenie jest brak doświadczenia, które można rozumieć jako niedostatek szeroko rozumianych umiejętności praktycznych”<sup>5</sup>.

Na podstawie tej krótkiej analizy zauważyć można, że opinia studentów na temat efektywności działalności uczelni wyższych nie jest zadowolająca i utrzymuje się na podobnym poziomie od kilku lat. Studenci zwracają głównie uwagę na brak praktycznego wymiaru kształcenia na poziomie wyższym, czego efektem jest brak należytego przygotowania do pełnienia roli zawodowej.

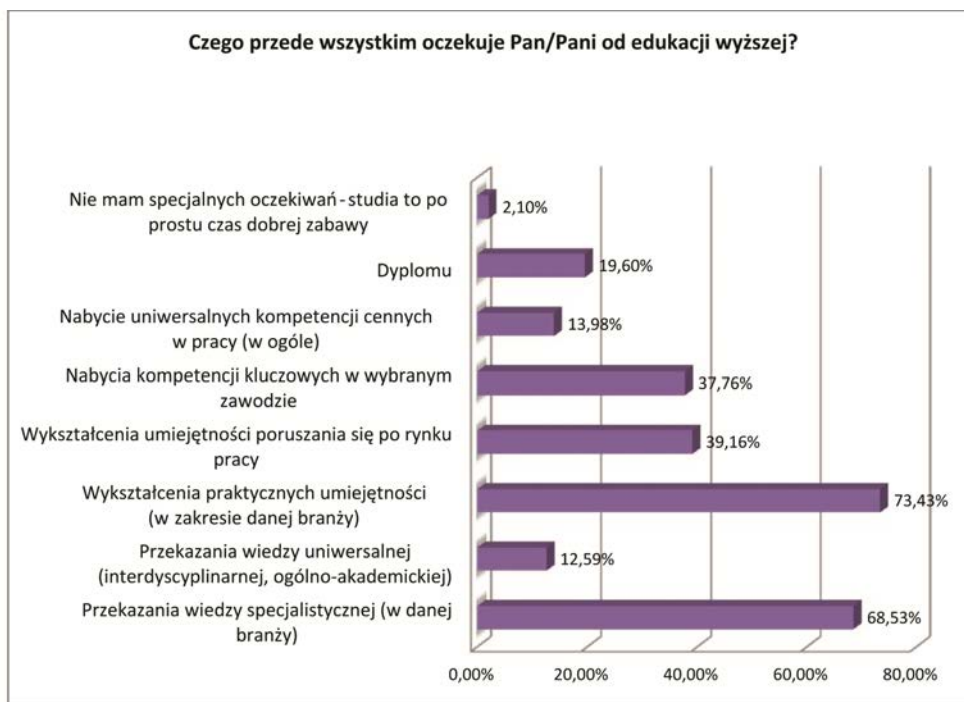
Podobnego zdania są również pracodawcy, którzy wskazali, że grupą kompetencji, w której zauważają największy deficyt wśród zgłaszających się kandydatów do pracy są kompetencje zawodowe – na ich brak u zgłaszających się osób wskazała ponad połowa pracodawców poszukujących pracowników (58%). ¼ pracodawców podkreśla braki w zakresie kompetencji samoorganizacyjnych, a zdecydowanie mniej, bo jedna dziesiąta pracodawców dostrzegła u kandydatów do pracy brak umiejętności współpracy w grupie, nawiązywania kontaktów z innymi, bycia komunikatywnym<sup>6</sup>. Taki rozkład odpowiedzi potwierdza niejako opinię samych studentów, którzy przypomnijmy: najniżej oceniają swoje umiejętności zawodowe, najwyżej natomiast umiejętność pracy w grupie oraz kompetencje interpersonalne.

Na podstawie powyższych wniosków można uznać, że współczesne szkoły wyższe stają przed wyzwaniem dostosowania swojej oferty do aktualnych oczekiwań, tak by ocena efektywności ich działań była pozytywna. By wskazać kierunki ewentualnych zmian, warto przeanalizować, jakie są oczekiwania studentów względem uczelni wyższych oraz jakie są oczekiwania pracodawców wobec kandydatów do pracy.

**Oczekiwania studentów wobec kształcenia na poziomie wyższym.** Studenci UO i AJD zostali zapytani, jakie są ich oczekiwania wobec kształcenia na poziomie akademickim. Okazuje się, że zdecydowana większość z nich oczekuje przede wszystkim wykształcenia praktycznych umiejętności (w zakresie określonej branży, kierunku studiów) – czyli studenci jako najbardziej pożądany obszar wskazali właśnie ten, który jest przez nich najniżej oceniany. W dalszej kolejności studenci oczekują, że zostaną wyposażeni w wiedzę specjalistyczną – branżową. Natomiast wyposażenie studentów w tzw. wiedzę uniwersalną, interdyscyplinarną, jak również w uniwersalne kompetencje (cenione w pracy) nie jest przez nich oczekiwane – studenci nie upatrują w takich działaniach głównej roli uczelni wyższej (wykres 2).

<sup>5</sup> Raport: „Start na Rynku Pracy”, Materiały pokonferencyjne 2016 dostęp: <http://www.nzb.pl/images/FIM.Start.na.ryнку.pracy.pdf> (30.12.2016).

<sup>6</sup> M. Kocór, A. Strzebońska, M. Dawid-Sawicka, *Rynek pracy widziany oczami pracodawców*, Wyd. Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2015, s. 63 dostęp: <http://www.uj.edu.pl/documents/102715934/546e8b8c-5922-49f3-b15f-b1c4cdae1197>. Raport przedstawia opis badań przeprowadzonych w terminie marzec–czerwiec 2014 r., w grupie 16013 pracodawców.



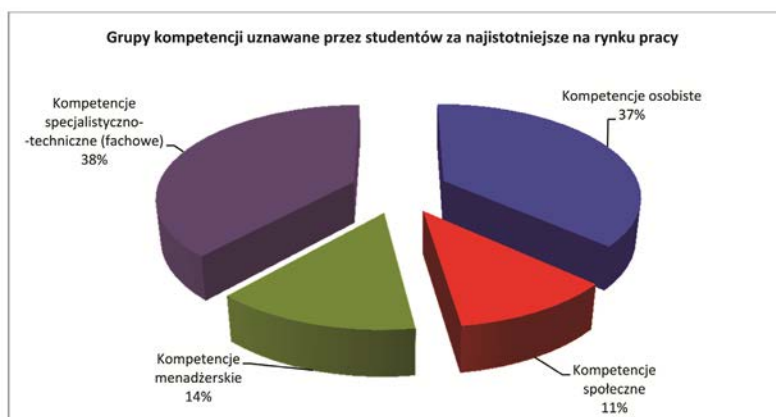
**Wykres 2. Oczekiwania studentów wobec kształcenia na poziomie wyższym**

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

Tymczasem należy wspomnieć, że współcześnie pracodawcy, oprócz tego, że poszukują kandydatów do pracy z dobrze rozwiniętymi kompetencjami zawodowymi to również wysoko cenią takie kompetencje jak: samoorganizacja, zarządzanie sobą w czasie, umiejętność radzenia sobie ze stresem (czy też w ogóle radzenia sobie w sytuacjach trudnych), wielozadaniowość itd. I co więcej, podkreślają ich braki u współczesnych kandydatów do pracy (w tym absolwentów uczelni wyższych)<sup>7</sup>.

Co ciekawe również, sami studenci na pytanie jakie typy/grupy kompetencji uznają za najistotniejsze na współczesnym rynku pracy wskazali na kompetencje specjalistyczno-techniczne (fachowe) – czyli te, które oczekują nabyć w toku studiowania oraz właśnie kompetencje osobiste – czyli te, które w ich oczekiwaniach wobec uczelni wyższej uplasowały się najniżej (wykres 3).

<sup>7</sup> Por. Raport *Dwa światy. Kompetencje przyszłości 2014*, dostęp: [http://kariera.kozminski.edu.pl/file-admin/kariera.kozminski.edu.pl/Raporty/RAPORT\\_KOMPETENCJE\\_PRZYSZLOSCI\\_-\\_pracodawca.pdf](http://kariera.kozminski.edu.pl/file-admin/kariera.kozminski.edu.pl/Raporty/RAPORT_KOMPETENCJE_PRZYSZLOSCI_-_pracodawca.pdf). (30.12.2016).



**Wykres 3. Grupy kompetencji uznawane przez studentów za najistotniejsze na rynku pracy**  
 Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

Na tej podstawie można wnioskować, że braki w zakresie oczekiwań co do uzyskania w toku kształcenia akademickiego kompetencji osobistych – uniwersalnych (na które niewątpliwie składają się uniwersalna, interdyscyplinarna wiedza i umiejętności cenione w pracy) nie wynikają z braku świadomości, że kompetencje te są pożądane przez pracodawców, lecz z innych powodów. Przepuszczalnie studenci mogą uznawać, że tego typu kompetencje są oni w stanie nabyć we własnym zakresie, w toku samokształcenia, na co wskazywać mogłyby odpowiedzi studentów na inne zadane im pytanie, tj. *Jakie kompetencje, przede wszystkim uważa Pan/Pani za cenne na rynku pracy – jak ocenia Pan/Pani swój potencjał w tym zakresie?* W przypadku tego pytania studenci mieli okazję zarówno do określenia subiektywnie przypisywanego znaczenia poszczególnym typom kompetencji oraz jednoczesnego określania, jaka jest ich samoocena w zakresie posiadania danej kompetencji (i czy jej posiadanie zawdzięczają uczelni, czy też pracy własnej) (wykres 4). Okazuje się, że większość z zaprezentowanych w toku badania kompetencji studenci ocenili jako ważne na rynku pracy (jako mniej ważne ocenili jedynie kompetencje artystyczne). W zdecydowanej większości uznali także, że są w posiadaniu cennych na rynku pracy kompetencji. Największy deficyt studenci zauważali jedynie w posiadanych przez siebie kompetencjach kierowniczych i matematycznych (jednocześnie uznali je za ważne na rynku pracy). Najwyżej natomiast ocenili swoje kompetencje samorganizacyjne (choć należy przypomnieć w tym miejscu, że kompetencje samorganizacyjne uznane zostały przez pracodawców jako deficytowe u kandydatów do pracy – stąd też pojawia się tutaj pewien rozdźwięk pomiędzy opinią pracodawców a samooceną studentów). Co więcej, biorąc pod uwagę deklarowane źródło i sposób nabycia kompetencji, zauważyć można, że studenci w większości przypisują tutaj zasługi sobie i swojej aktywności pozauczelnianej, a nie działalności swojej uczelni. Jedynie nabycie kompetencji społecznych oraz autoprezentacyjnych, ich zdaniem, zawdzięczają głównie działalności uczelni (odpowiedzi te potwierdziły sygnalizowany już pogląd – patrz wykres 1).



**Wykres 4. Kompetencje cenione na rynku pracy – ocena ważności i samoocena studentów**  
Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

Wysoka samoocena studentów (nie do końca potwierdzona w ocenie np. pracodawców) to tendencja, która przejawia się także w innych badaniach. W raporcie *Dwa światy. Kompetencje przyszłości 2014*, który stanowi opis badań przeprowadzonych wśród 127 pracodawców oraz 1274 studentów i absolwentów wskazany został rozdźwięk pomiędzy tym, jak swoje kompetencje i zasoby postrzegają studenci i absolwenci oraz jak oceniane są one przez pracodawców. Jak się okazuje, pracodawcy dostrzegają braki kompetencyjne u absolwentów i co ciekawe – braków tych nie dostrzegają absolwenci, którzy mają tendencję do oceniania siebie lepiej niż dokonują tego pracodawcy (tabela 1).

**Tabela 1. Ocena i samoocena kompetencji**

Kompetencje	Samoocena według studentów oraz absolwentów	Ocena według pracodawców
Inteligencja emocjonalna	60%	26%
Przetwarzanie dużej ilości informacji	59%	25%
Doprowadzenie zadań do końca	85%	38%
Koncentracja i selekcja informacji	67%	30%
Adaptowanie się do nowych warunków	67%	41%
Kreatywność, innowacyjność	56%	43%
Samodzielność	78%	32%
Wielozadaniowość	65%	23%
Świadomość swoich mocnych i słabych stron	63%	27%
Radzenie sobie w zaskakujących i trudnych sytuacjach	51%	20%
Radzenie sobie ze stresem	43%	18%

Kompetencje	Samoocena według studentów oraz absolwentów	Ocena według pracodawców
Doświadczenie zawodowe w branży	28%	17%
Proaktywność	40%	15%
Budowanie dobrych relacji	81%	35%
Praca zespołowa	79%	37%
Systematyczność	72%	34%
Przekazywanie pomysłów w działanie	49%	23%
Otwartość na pomysły i wiedzę innych	78%	32%

Źródło: Raport: *Dwa światy. Kompetencje przyszłości 2014*, dostęp: [http://kariera.kozminski.edu.pl/fileadmin/kariera.kozminski.edu.pl/Raporty/RAPORT\\_KOMPETENCJE\\_PRZYSZLOSCI\\_-\\_pracodawca.pdf](http://kariera.kozminski.edu.pl/fileadmin/kariera.kozminski.edu.pl/Raporty/RAPORT_KOMPETENCJE_PRZYSZLOSCI_-_pracodawca.pdf) (03.01.2017)

Oczywiście taka tendencja może wynikać z zawyżonej samooceny studentów i absolwentów, jak również z wygórowanych wymagań pracodawców. Niemniej jednak taka sytuacja może powodować niezrozumienie i w negatywny sposób wpływać na współpracę pomiędzy nimi (i wizerunek uczelni absolwentów). Z drugiej strony należy wskazać, że skoro pracodawcy wysoko cenią sobie określone kompetencje (i deklarują, że szukają ich u swoich pracowników/kandydatów do pracy), ale jednocześnie nie znajdują ich u absolwentów, to jest to pewien wniosek tak dla szkół wyższych (które powinny dostosowywać się do wymagań rynku pracy), jak również dla samych studentów i absolwentów (którzy powinni obiektywnie spojrzeć na swój potencjał i podjąć kroki w celu uzupełnienia swoich zasobów – albo na drodze kształcenia akademickiego, albo w toku kształcenia pozauczelnianego).

**Kierunki rozwoju uczelni wyższych – rekomendacje studentów.** W dalszym toku badań własnych oraz analizy badań wtórnych starano się rozpoznać, jakie są bardziej szczegółowe oczekiwania studentów wobec uczelni wyższej oraz w jakim kierunku ich zdaniem edukacja akademicka powinna ewoluować.

Studenci oraz absolwenci biorący udział w badaniach przeprowadzonych w ramach projektu „Model kształcenia przez całe życie w oparciu o trwałą relację z uczelnią: ideAGORA – absolwenci kapitałem uczelni” realizowanego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki wskazali że, ich zdaniem, działania, które mogłyby poprawić system kształcenia na poziomie wyższym to:

- stworzenie możliwości indywidualnego doboru tematyki zajęć z wachlarza proponowanego w danej dziedzinie (33%);
- zwiększenie liczby godzin zajęć praktycznych, zawodowych (33%);
- wprowadzenie dodatkowych zajęć z umiejętności miękkich, tj.: komunikacja, autoprezentacja, umiejętności interpersonalne, itp. (22%)<sup>8</sup>.

Podobne postulaty zgłosili studenci biorący udział w badaniu w 2016 roku. W raporcie pt. *Start na rynku pracy* można przeczytać, że studenci oczekują:

<sup>8</sup> Raport: „Diagnoza potrzeb uczelni, studentów i absolwentów w zakresie budowania trwałych relacji uczelnia – student – absolwent opartych na wzajemnej wymianie wiedzy i doświadczenia” w ramach projektu innowacyjnego „Model kształcenia przez całe życie w oparciu o trwałą relację z uczelnią: ideAGORA – absolwenci kapitałem uczelni”. Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki.

- programów studiów bardziej związanych z realiami rynku pracy, danej branży (63%);
- zwiększenia liczby zajęć praktycznych (62%);
- zmniejszenia liczby godzin zajęć teoretycznych (23%);
- zmniejszenia liczby wykładów (18%);
- podniesienia wymagań stawianych wobec studentów (18%);
- zmniejszenia liczby zajęć do zaliczenia (17%)<sup>9</sup>.

W obu przypadkach studenci przede wszystkim zwrócili uwagę na potrzebę zwiększenia praktycznego wymiaru kształcenia na poziomie wyższym oraz jego dostosowania do aktualnych realiów rynku pracy. Podkreślili ponadto wagę dopasowania treści nauczania do indywidualnych zainteresowań i potrzeb studentów.

Na podobne kwestie zwrócili uwagę studenci UO i AJD. Na pytanie, jakie potencjalne działania uczelni mogłyby zwiększyć Pana/Pani powodzenie na rynku pracy? Studenci odpowiadali głównie, że: organizacja szkoleń i kursów branżowych (68%) oraz położenie większego nacisku na zajęcia praktyczne (67%). Za najmniej efektywne i przydatne uznali natomiast uruchomienie kół zainteresowań zgodnych z trendami w danej branży i potrzebami rynku pracy (11%) oraz przekazywanie wiedzy na temat wymagań pracodawców w danej branży (13%).

Taki rozkład odpowiedzi wytłumaczyć można poniekąd faktem, że badani studenci jako najbardziej efektywny sposób zdobywania wiedzy zawodowej (która według nich jest ważna na rynku pracy i która również wysoko oceniana jest przez pracodawców) uznają właśnie udział w zajęciach praktycznych (48%). 47% uważa, że wiedzę taką najskuteczniej zdobędą dopiero w trakcie pracy zawodowej. Jedynie niespełna 10% deklaruje, że dobrym sposobem na pozyskanie takiej wiedzy jest praca własna w trakcie studiów (np. pozyskiwana w trakcie realizacji projektów, zadań zleczanych przez nauczyciela akademickiego, samodzielnego przygotowywania się do zajęć itd.), co również może świadczyć o ich gotowości i zaangażowaniu w proces samokształcenia.

**Wnioski.** Wyniki prezentowanych badań, w których udział wzięli studenci i absolwenci uczelni wyższych wskazują, że najbardziej doceniają oni możliwość zdobycia w toku kształcenia wiedzy oraz umiejętności zawodowych umożliwiających w przyszłości wykonywanie czynności zawodowych. Jednocześnie jednak efektywność uczelni w przekazywaniu tego typu wiedzy i umiejętności nie jest wysoko oceniana przez studentów (jak również przez pracodawców). Badani studenci i absolwenci wskazywali na konieczność położenia większego nacisku na kształcenie praktyczne (co niewątpliwie wynika z wyżej wskazanego wniosku) – postulowali zmniejszenie liczby zajęć teoretycznych, wykładowych na rzecz zajęć praktycznych. Na podstawie badań wydaje się również, że studenci nie wykazują zapotrzebowania na kształcenie w toku studiów tzw. kompetencji osobistych (które jednak uznawane są przez nich za ważne na rynku pracy, a co więcej, to właśnie w ich obszarze pracodawcy dostrzegają pewne deficyty). Studenci jednak mają tendencje do wysokiej samooceny tego typu kompetencji. Stąd też może nie odczuwają potrzeby ich rozwijania w toku studiów

---

<sup>9</sup> Raport: „Start na Rynku Pracy”, Materiały pokonferencyjne 2016 dostęp: <http://www.nzb.pl/images/FIM.Start.na.rynku.pracy.pdf> (30.12.2016).

(wierzą, że mogą i potrafią zrobić to we własnym zakresie). Z drugiej jednak strony nie uznają oni za efektywne zdobywania wiedzy i umiejętności w toku samodzielnego przygotowania się do zajęć oraz szeroko pojętego samokształcenia. To ukazuje pewnego rodzaju niespójność wypowiedzi i opinii studentów.

Podsumowując dokonane analizy, należałoby stwierdzić, że wraz z dużymi wymaganiami studentów i absolwentów wobec uczelni wyższych powinny zwiększać się także wymagania uczelni względem samych studentów oraz ich zaangażowania. Uczelnie wyższe powinny oczywiście ponadto zwrócić uwagę na aktualne oczekiwania związane z zwiększeniem nacisku na kształcenie praktyczne – jednakże warto mocno podkreślić, że wraz z naciskiem na kształcenie praktyczne nie powinny zapomnieć o kluczowej swojej roli oraz misji, jaką jest kształcenie jednostek mądrych, kreatywnych, twórczych, o szerokich horyzontach (co zawiera się w tzw. kształceniu ogólnoakademickim). Kluczowe jest zatem znalezienie swoistego złotego środka. Z całą pewnością jednak uczelnie powinny dążyć do realizacji swojego zasadniczego celu, jakim jest efektywne przygotowanie absolwentów do pełnienia funkcji zawodowej – z czego teraz (tak w opinii studentów, absolwentów, jak i pracodawców) nie zawsze w pełni się wywiązują.

## Bibliografia

1. Kocór M., Strzebońska A., Dawid-Sawicka M., *Rynek pracy widziany oczami pracodawców*, Wyd. Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2015, dostęp: <http://www.uj.edu.pl/documents/102715934/546e8b8c-5922-49f3-b15f-b1c4cdae1197>.
2. Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 26 października 2016 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym. Dz.U. 2005 Nr 164 poz. 1365 tj. Dz.U. 2016 poz. 1842.
3. *Pierwsze kroki na rynku pracy. Międzynarodowe badania studentów i absolwentów*, Raport Deloitte i Katedry Rozwoju Kapitału Ludzkiego Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie, Warszawa, kwiecień 2011.
4. *Raport Dwa światy. Kompetencje przyszłości 2014*, dostęp: [http://kariera.kozminski.edu.pl/fileadmin/kariera.kozminski.edu.pl/Raporty/RAPORT\\_KOMPETENCJE\\_PRZYSZLOSCI\\_-\\_pracodawca.pdf](http://kariera.kozminski.edu.pl/fileadmin/kariera.kozminski.edu.pl/Raporty/RAPORT_KOMPETENCJE_PRZYSZLOSCI_-_pracodawca.pdf).
5. *Raport Młodzi 2011*, wyd. Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2011.
6. Raport: *Diagnoza potrzeb uczelni, studentów i absolwentów w zakresie budowania trwałych relacji uczelnia – student – absolwent opartych na wzajemnej wymianie wiedzy i doświadczenia* w ramach projektu innowacyjnego „Model kształcenia przez całe życie w oparciu o trwałą relację z uczelnią: ideAGORA – absolwenci kapitałem uczelni?”. Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki.
7. Raport: *Start na Rynku Pracy*, Materiały pokonferencyjne 2016 dostęp: <http://www.nzb.pl/images/FIM.Start.na.rynku.pracy.pdf> (30.12.2016).
8. *Studia wyższe – dla kogo, po co i z jakim skutkiem*. Komunikat z badań. Centrum Badania Opinii Społecznej (CBOS), Warszawa 2013.

**dr hab., prof AJD Daniel KUKLA**

**mgr Marta NOWACKA**

Akademia im. Jana Długosza, Częstochowa

Zakład Doradztwa Zawodowego

d.kukla@ajd.czyst.pl

mart.zajac@gmail.com

## **Działania na rzecz umiędzynarodowienia kształcenia w szkole wyższej – budowa modelu liniowego**

Internationalization of higher education  
– the construction of the linear model

**Słowa kluczowe:** umiędzynarodowienie, szkolnictwo wyższe, język obcy.

**Key words:** internationalization, higher education, foreign language.

**Abstract.** Learning a foreign language is currently the leading element of the development at every level of education. Having a foreign language skills helps to communicate in a multicultural environment and favors mobility processes. The internationalization of the higher education process takes place in most countries. The purpose of the article is to present results from the research based on which a linear model of foreign language learning cost was built. The model allows to fulfill the expectations in terms of the preferences of the cost of learning a foreign language and the number of hours of classes per week, and it gives the university the ability to determine the economics of the project, without having to analyze separate stakeholders of the academic community.

**Wprowadzenie.** Proces umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego na świecie jest postrzegany przez większość krajów jako ważny element rozwoju. W ramach IV Globalnego Przeglądu Międzynarodowego Wymiaru Szkolnictwa Wyższego badaniu w zakresie umiędzynarodowienia poddano od 1336 do 6879 uczelni z 131 krajów świata<sup>1</sup>. Z badań uzyskano wnioski, iż najwyższym priorytetem internacjonalizacji w Europie i Ameryce Łacińskiej oraz na Karaibach jest mobilność, w Afryce, Azji i Pacyfiku oraz na Bliskim Wschodzie międzynarodowa współpraca badawcza, natomiast w Ameryce Północnej opłaty dla studentów<sup>2</sup>. Co istotne, w krajach takich jak

<sup>1</sup> K. Orosz, L.W. Perna, *Higher Education Internationalization in the Context of Ongoing Economic-Political Transitions: Insights from Former Soviet and Eastern Bloc Nations*, Higher Education 2016, 6(1), s. 4.

<sup>2</sup> E. Egron-Polak, R. Hudson, *IAU 4th global survey, Internationalization of higher education: Growing expectations, fundamental values*, Paris, France: International Association of Universities 2014.



Brazylia, Argentyna, Chile, Meksyk, Zimbabwe, RPA, Botswana i Mozambik internacjonalizacja stanowi, w opinii zarządzających szkołami wyższymi, mechanizm poprawy nauczania w uczelni<sup>3</sup>.

Podpisana przez 30 ministrów i przedstawicieli szkolnictwa wyższego krajów europejskich Deklaracja Bolońska z 19 czerwca 1999 r. zapoczątkowała przemiany w szkolnictwie wyższym w Europie zwane procesem bolońskim<sup>4</sup>. W ramach Deklaracji wprowadzono Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego, który usystematyzował stanowiska państw europejskich w zakresie stworzenia warunków do mobilności, dostosowania systemu kształcenia do potrzeb rynku pracy, podniesienia atrakcyjności i poprawy pozycji konkurencyjności systemu szkolnictwa wyższego w Europie<sup>5</sup>.

Umiejdzynarodowienie stanowi największe wyzwanie dla szkolnictwa wyższego w Polsce oraz stało się integralną częścią strategii każdej uczelni i wielu organizacji<sup>6</sup>. W tym celu Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego podpisał dnia 18 czerwca 2015 r. Program Umiejdzynarodowienia Szkolnictwa Wyższego<sup>7</sup>. Celem Programu jest zainteresowanie kształceniem w Polsce, zatrudnienie zagranicznych naukowców oraz uczestnictwo polskich naukowców w międzynarodowych programach edukacyjnych i badawczych. Osiąganie założonych celów odbywa się poprzez poprawę jakości kształcenia i badań naukowych, podnoszenie kompetencji i umiejętności kadr akademickich oraz stwarzanie odpowiednich warunków do studiowania.

Niezwykle istotne jest ministerialne wsparcie Programu specjalnymi funduszami na podejmowane przez uczelnie inicjatywy w zakresie umiejdzynarodowienia. Do przykładowych działań można zaliczyć, m.in. program „Uczelnie przyszłości”<sup>8</sup>, kampanię Research&Go! Poland<sup>9</sup>, „Studia dla wybitnych”<sup>10</sup>, „Mobilność Plus”<sup>11</sup>, „Polski Erasmus dla Ukrainy”<sup>12</sup> czy wielojęzyczny portal [www.go-poland.pl](http://www.go-poland.pl)<sup>13</sup>.

Wychodząc naprzeciw działaniom MNiSW, Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej dokonała diagnozy poziomu kompetencji językowych wśród społeczności akademickiej (nauczycieli akademickich, pracowników administracyjnych oraz studentów) celem określenia zapotrzebowania na naukę lub/i

---

<sup>3</sup> F. Maringe, N. Foskett, S. Woodfield, *Emerging Internationalisation Models in an Uneven Global Terrain: Findings from a Global Survey*, Compare: A Journal of Comparative and International Education 2013, 43 (1), s. 10.

<sup>4</sup> T. Maliszewski, *Zmiany instytucjonalne w szkolnictwie wyższym w kontekście wyzwań współczesności*, Nauka i Szkolnictwo Wyższe 2016, 1 (29), s. 67–68.

<sup>5</sup> <http://uniaeuropejska.org/europejski-obszar-szkolnictwa-wyzszego>, dostęp z dnia 06.03.2017 r.

<sup>6</sup> Zob. także: H. Bednarczyk, *Umiejdzynarodowienie pracy i edukacji*, Edukacja Ustawiczna Dorosłych 2016, 1/2016, s. 5-6; D. Antonowicz, *Internacjonalizacja jako źródło legitymizacji reform szkolnictwa wyższego w Polsce (2007–2012)*, Przegląd Socjologiczny 2016, 3(LXV (65)), s. 131–155.

<sup>7</sup> [www.nauka.gov.pl/aktualnosci-ministerstwo/program-umiejdzynarodowienia-szkolnictwa-wyzszego.html](http://www.nauka.gov.pl/aktualnosci-ministerstwo/program-umiejdzynarodowienia-szkolnictwa-wyzszego.html), dostęp z dnia 06.03.2017 r.

<sup>8</sup> [www.naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news,405081,rusza-program-uczelnie-przyszlosci-5-mld-zl-dla-szkol-wyzszych.html](http://www.naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news,405081,rusza-program-uczelnie-przyszlosci-5-mld-zl-dla-szkol-wyzszych.html), dostęp z dnia 06.03.2017 r.

<sup>9</sup> [www.highereducationinpoland.org.pl](http://www.highereducationinpoland.org.pl), dostęp z dnia 06.03.2017 r.

<sup>10</sup> [www.eurodesk.pl/granty/studia-dla-wybitnych](http://www.eurodesk.pl/granty/studia-dla-wybitnych), dostęp z dnia 06.03.2017 r.

<sup>11</sup> [www.granty-na-badania.com/p/programy-plus.html](http://www.granty-na-badania.com/p/programy-plus.html), dostęp z dnia 06.03.2017 r.

<sup>12</sup> [www.frse.org.pl/polski-erasmus-dla-ukrainy](http://www.frse.org.pl/polski-erasmus-dla-ukrainy), dostęp z dnia 06.03.2017 r.

<sup>13</sup> [www.go-poland.pl](http://www.go-poland.pl), dostęp z dnia 06.03.2017 r.

rozwój tej kompetencji. Uzyskane wyniki badań pozwoliły na wskazanie kosztów kształcenia, preferencji czasowych nauki języka obcego oraz jej częstotliwości w kontekście posiadanego poziomu kompetencji językowej według skali Rady Europy. Na podstawie wyników badań własnych zbudowano autorski model liniowy kosztów kształcenia.

Celem artykułu jest prezentacja uniwersalnego modelu liniowego kosztów kształcenia języka obcego uwzględniającego deklarowany poziom kosztów związanych z rozwojem tej kompetencji oraz liczbę godzin nauki w tygodniu. Model pozwala w uproszczony sposób dokonać analizy kosztów kształcenia językowego bez konieczności zdywersyfikowania działań do poszczególnych grup interesariuszy.

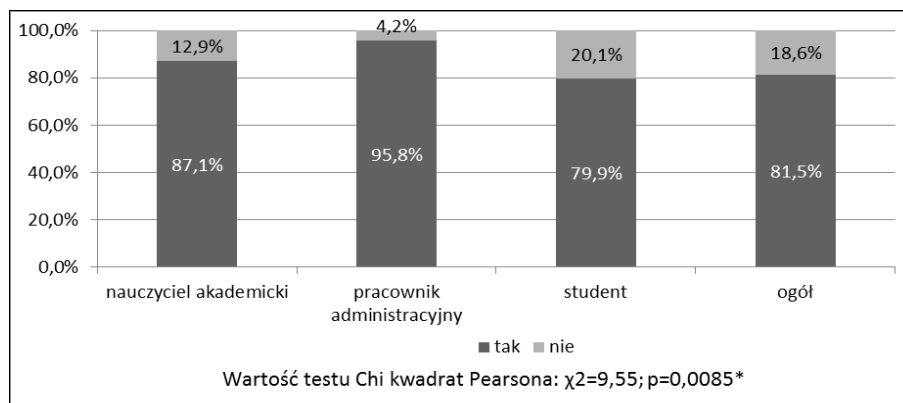
**Organizacja badań.** W dniach 4–18 listopada 2016 r. wśród społeczności akademickiej PSW im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej przeprowadzono badanie w zakresie kompetencji języka obcego. W badaniu wzięły udział 884 osoby, z czego 85,0% stanowili studenci, 9,6% nauczyciele akademicy, zaś pozostałą grupę respondentów tworzyli pracownicy administracyjni (rys. 1).



**Rysunek 1. Struktura badanej grupy**

Źródło: opracowanie własne.

W grupie badanych ogółem 81,5% – tj. 720 respondentów zadeklarowało chęć rozwoju kompetencji w zakresie języka obcego. Uwzględniając poszczególne grupy środowiska akademickiego, warto zauważyć, iż największą grupę zainteresowaną nauką języka stanowili pracownicy administracyjni, gdzie aż 95,8% zadeklarowało potrzebę rozwoju tej kompetencji, najmniejszą zaś studenci – 79,9% osób wykazało zainteresowanie nauką języka obcego (rys. 2).



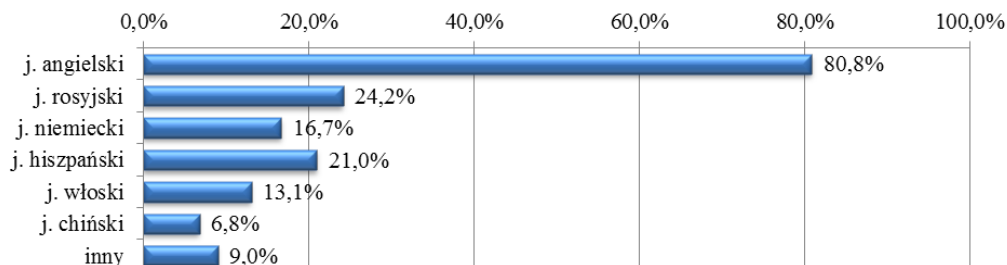
\* – istotne zróżnicowanie przy  $p < 0,05$

**Rysunek 2. Zainteresowanie badanych nauką języka obcego**

Źródło: opracowanie własne.

Badanie przeprowadzono metodą sondażu diagnostycznego za pomocą autorskiego kwestionariusza ankiety on-line<sup>14</sup>. Wyniki badań poddano analizie statystycznej dzięki użyciu programu STATISTICA10. Zbadano istnienie zależności istotnych statystycznie za pomocą testu Chi kwadrat Pearsona oraz testu Kruskala-Wallisa (przy przyjętym poziomie istotności  $p < 0,05$ ). Odpowiedzi studentów różniące się istotnie statystycznie oznaczono gwiazdką (\*).

**Analiza wyników badań własnych.** Przedstawione poniżej analizy odnoszą się do grupy 720 osób, które zadeklarowały chęć rozwoju lub nauki kompetencji w zakresie języka obcego. Respondenci dokonali wyboru języka obcego, którego chcieliby się uczyć lub rozwijać posiadane umiejętności. Wybór został zdominowany przez język angielski, którego chciałoby się uczyć co najmniej 80,0% badanych z każdej grupy (rys. 3).

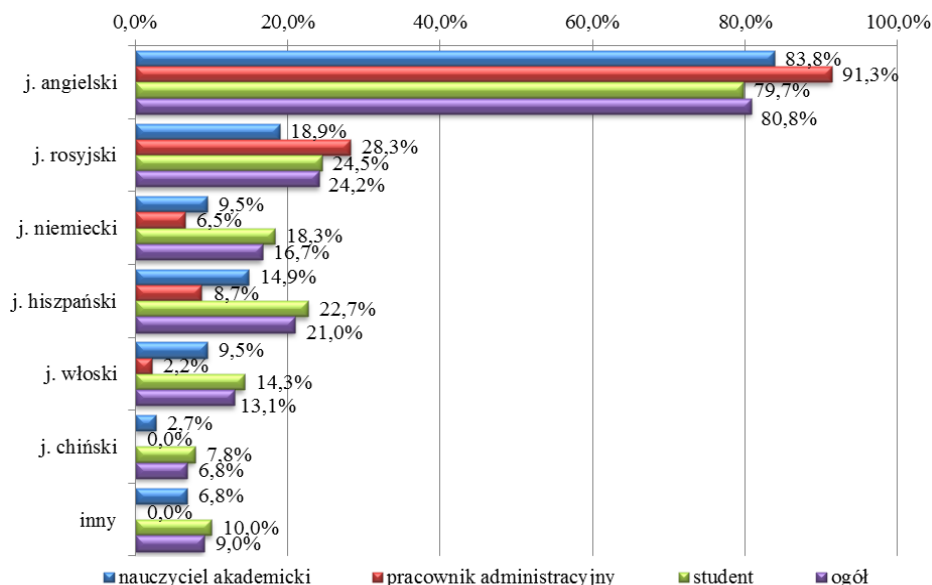


**Rysunek 3. Preferencje badanych w zakresie wyboru języka obcego**

Źródło: opracowanie własne.

<sup>14</sup> [www.docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdpKPUJEkCg2ZlmgdoFRDMBeFo83guHl-fE9\\_0tqHm7n5JhXA/viewform?c=0&w=1](http://www.docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdpKPUJEkCg2ZlmgdoFRDMBeFo83guHl-fE9_0tqHm7n5JhXA/viewform?c=0&w=1), dostęp z dnia 04.11.2016 r.

Największe zapotrzebowanie wystąpiło wśród pracowników administracji (ponad 90,0%), najniższe u studentów (blisko 80,0%). Kolejnym językiem obcym był rosyjski (około 1/4 respondentów), następnie hiszpański oraz niemiecki, średnio odpowiednio po 21,0% i 16,7% badanych. Warto zauważyć pojawiające się różnice między preferencjami w poszczególnych grupach zawodowych. Języka rosyjskiego chce się uczyć więcej pracowników administracyjnych w stosunku do pozostałych, co może wynikać z obecności kontaktu ze studentami rosyjskojęzycznymi, których na uczelni przebywa, blisko 12,0% ogółu studentów (stan na 30.11.2016 r.). Uczelnia posiada tym samym jeden z wyższych wskaźników umiędzynarodowienia. Szczegółowe zestawienie odpowiedzi przedstawiono na rysunku 4.



**Rysunek 4. Deklaracja badanych w zakresie wyboru języka do nauki**

Źródło: opracowanie własne.

W przypadku organizacji zajęć z języka obcego badani deklaruowali najczęściej naukę na poziomie 2 godzin w tygodniu (40,7% ogółu badanych). Analiza danych tej cechy pozwoliła wykazać zależność istotną statystycznie osadzoną na tym, iż przynależność do określonej grupy zawodowej wpływa na zapotrzebowanie liczby godzin w tygodniu – rysunek 5.

W grupie pracowników administracyjnych dominuje (więcej niż połowa badanych) preferencja nauki języka do 2 godzin tygodniowo w stosunku do pozostałych grup (mniej niż połowa badanych). Grupa nauczycieli akademickich oraz administracyjnych preferuje 4 godziny tygodniowo zajęć w stosunku do 3 godzin, odwrotnie niż studenci, którzy dwa razy częściej wskazywali 3 godziny zajęć w stosunku do 4 godzin. Na rysunku 6 ujęto średnie wartości liczby godzin z języka obcego w tygodniu w odniesieniu do poszczególnych grup badanych.

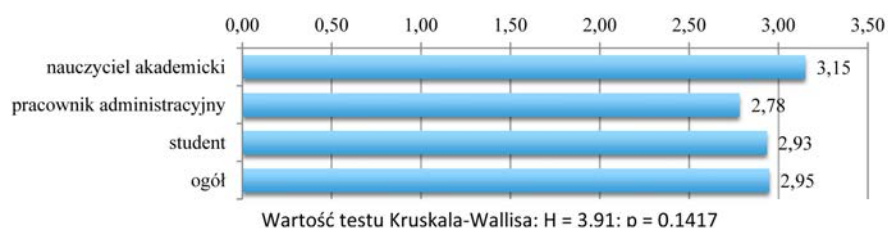


Wartość testu Chi kwadrat Pearsona:  $\chi^2 = 21,60$ ;  $p = 0,0173^*$

\* – istotne różnicowanie przy  $p < 0,05$

**Rysunek 5. Deklarowana przez badanych liczba godzin nauki języka obcego w tygodniu**

Źródło: opracowanie własne.

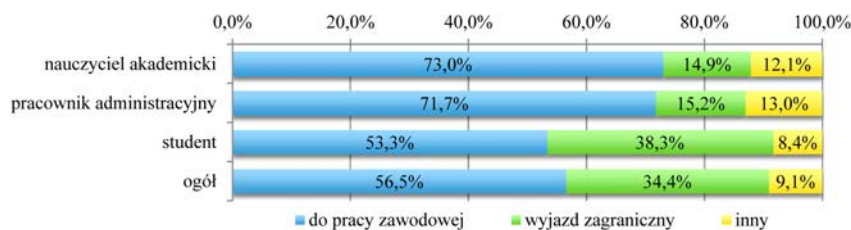


Wartość testu Kruskala-Wallisa:  $H = 3,91$ ;  $p = 0,1417$

**Rysunek 6. Średnia liczba godzin nauki języka obcego w tygodniu w grupie badanych**

Źródło: opracowanie własne.

Średnio najmniej czasu na naukę języka obcego mogą poświęcić pracownicy administracyjni (2,78), najwięcej zaś nauczyciele akademicki (3,15), co wynika prawdopodobnie z liczby godzin pracy w tygodniu oraz potrzeby związanej z koniecznością przygotowania się do umiędzynarodowienia procesu kształcenia. Motywy związane z nauką języka obcego w poszczególnych grupach badanych zostały ujęte na rysunku 7.



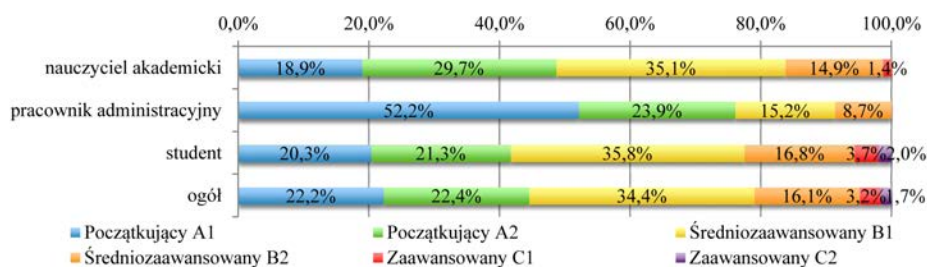
Wartość testu Chi kwadrat Pearsona:  $\chi^2 = 50,33$ ;  $p < 0,0001^*$

\* – istotne różnicowanie przy  $p < 0,05$

**Rysunek 7. Motywy nauki języka obcego w opinii badanych**

Źródło: opracowanie własne.

Wynika to także prawdopodobnie z posiadanego już poziomu kompetencji w zakresie języka obcego, co zaprezentowano na rysunku 8.

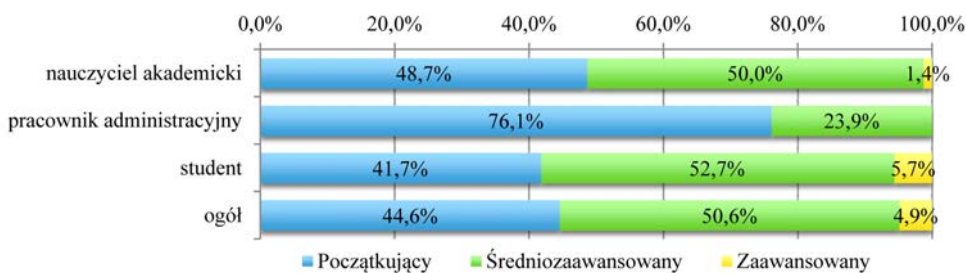


**Rysunek 8. Poziom znajomości języka obcego badanych według skali Rady Europy**

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie przedstawionego graficznie zestawienia należy stwierdzić, iż naj-słabiej rozwiniętą kompetencję językową posiadają pracownicy administracyjni (po-nad połowa badanych wskazała poziom A1), najlepiej zaś studenci – ponad połowa badanych jest na poziomie B1-B2. W przypadku nauczycieli zaledwie około 15,0% posiada poziom B2, pozostali zaś wskazali przede wszystkim poziomy A1-B1. Można zatem przyjąć, iż w grupie respondentów poziom kompetencji w zakresie języka obcego dominuje w przedziale początkujący (A1, A2) do średniozaawansowanego B1.

Powyższe zagadnienie poddano badaniu zależności zmiennych. Jednak na po-trzeby testu Chi kwadrat Pearsona dokonano prostszej klasyfikacji kompetencji języka obcego w odniesieniu do trzech poziomów: początkujący (A1, A2), średniozaawansowany (B1, B2) oraz zaawansowany (C1, C2). Przeprowadzone badanie zależności wykazało ich istnienie na poziomie statystycznym. Oznacza to, iż przynależność do grupy zawodowej determinuje poziom umiejętności języka obcego.



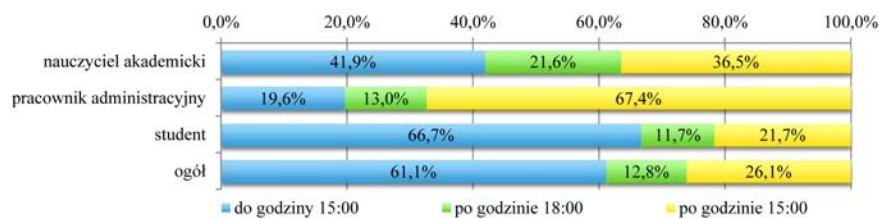
Wartość testu Chi kwadrat Pearsona:  $\chi^2 = 25,56$ ;  $p < 0,0001$ \*

\* – istotne zróżnicowanie przy  $p < 0,05$

**Rysunek 9. Poziom znajomości języka obcego badanych**

Źródło: opracowanie własne.

Badani odnieśli się także do preferowanych godzin odbywania zajęć (rys. 10), gdzie także wystąpiła zależność istotna statystycznie oznaczająca, iż przynależność do grupy zawodowej wpływa na preferencje godzinowe. Jak należało przypuszczać, tylko pracownicy administracyjni zainteresowani są zajęciami po godzinie 15.00, co zwią-zane jest z ich czasem pracy, pozostali badani preferowali wcześniejsze godziny zajęć.



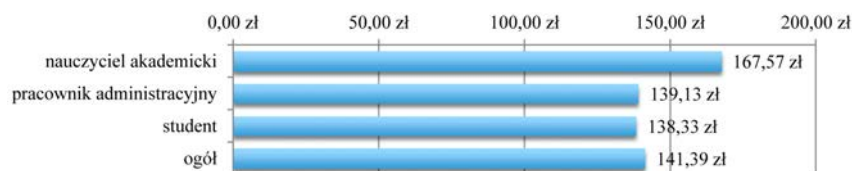
Wartość testu Chi kwadrat Pearsona:  $\chi^2 = 63,22$ ;  $p < 0,0001^*$

\* – istotne zróżnicowanie przy  $p < 0,05$

**Rysunek 10. Czas odbywania się zajęć deklarowany przez badanych**

Źródło: opracowanie własne.

Średni miesięczny koszt związany z nauką języka obcego, który badani zgodzili by się ponieść był najwyższy w grupie nauczycieli akademickich (167,57 zł), w pozostałych grupach o około 30 zł niższy (rys. 11). Należy zaznaczyć, iż w tym przypadku także wystąpiła zależność istotna statystycznie na poziomie  $p = 0,0007$ .



Wartość testu Kruskala-Wallis:  $H = 14,58$ ;  $p = 0,0007^*$ ; 1-3\*\*

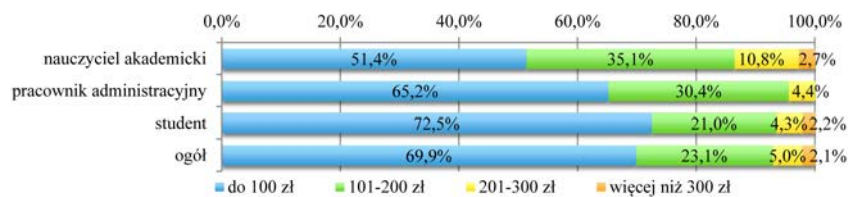
\* – istotne zróżnicowanie przy  $p < 0,05$

\*\* – wykonywane zawody, pomiędzy którymi zachodzi zróżnicowanie istotne statystycznie

**Rysunek 11. Średni miesięczny koszt nauki języka obcego w grupie badanych**

Źródło: opracowanie własne.

W odniesieniu do przedziałów finansowych związanych z wysokością opłat za zajęcia należy stwierdzić, iż zdecydowana większość badanych jest w stanie ponieść koszty do 200,00 zł miesięcznie na budowę i rozwój tej kompetencji, z czego więcej niż połowa z nich zadeklarowała koszt do 100,00 zł – pełne zestawienie danych zamieszczono na rysunku 12.



Wartość testu Chi kwadrat Pearsona:  $\chi^2 = 17,92$ ;  $p = 0,0064^*$

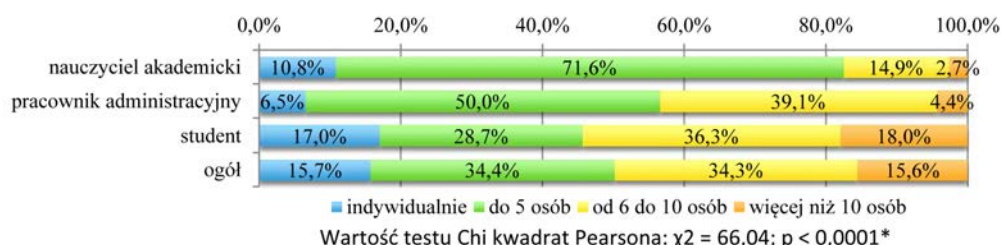
\* – istotne zróżnicowanie przy  $p < 0,05$

**Rysunek 12. Koszt nauki języka obcego deklarowany przez badanych**

Źródło: opracowanie własne.

Prezentowane dane wykazały zależność istotną statystycznie, co oznacza, iż wskazany koszt za naukę języka obcego wynika z przynależności do określonej grupy badanych.

Kolejną istotną kwestią wpływającą na kalkulację realizacji zajęć z języka obcego jest liczebność grup (rys. 13). Preferencje badanych w tym zakresie to 10 osób na zajęciach, z czego w grupie nauczycieli akademickich dominuje istotną statystycznie liczba do 5 osób na zajęciach.



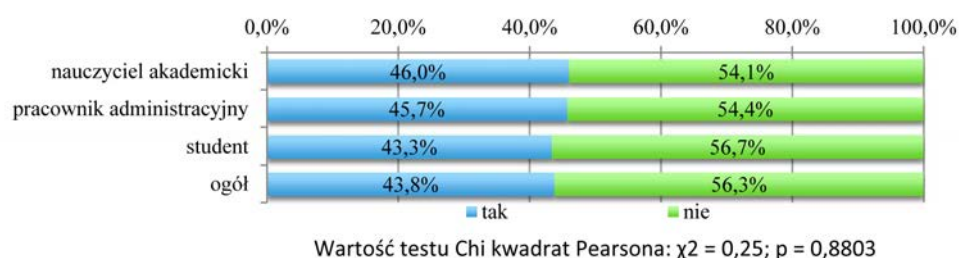
\* – istotne zróżnicowanie przy  $p < 0,05$

**Rysunek 13. Liczebność grupy językowej w opinii badanych**

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie wartości testu Chi kwadrat Pearsona wystąpiła zależność istotna statystycznie pozwalająca stwierdzić, że przynależność do danej grupy respondentów wpływa na preferencje w zakresie liczebności grup.

Ponad połowa badanych nie była zainteresowana nauką języka obcego w sposób klasyczny (podręcznikowy) – rysunek 14.

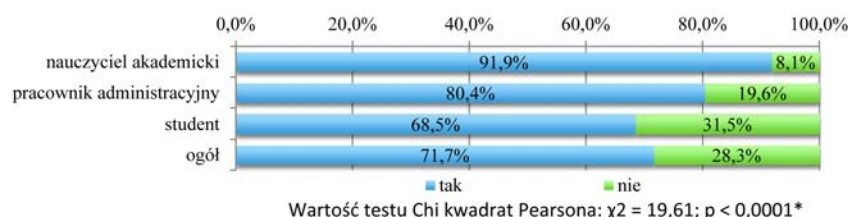


**Rysunek 14. Zainteresowanie badanych nauką języka obcego w sposób podręcznikowy**

Źródło: opracowanie własne.

Zdecydowanie bardziej wskazywali na potrzebę nauki języka obcego realizowaną w sposób autorski i dopasowany do indywidualnych możliwości uczestników zajęć (rys. 15). Ta preferencja wykazała zależność istotną statystycznie wynikającą z przynależności do grupy badanych.





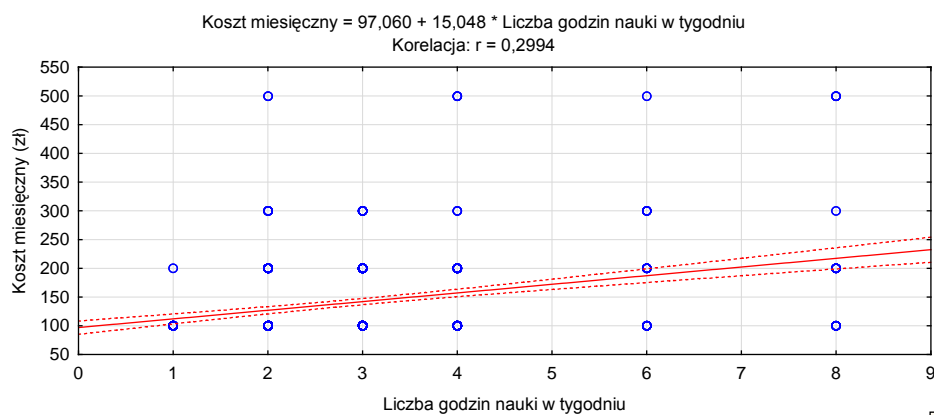
\* – istotne zróżnicowanie przy  $p < 0,05$

**Rysunek 15. Zainteresowanie badanych nauką języka obcego w sposób autorski**

Źródło: opracowanie własne.

Najwyższe zainteresowanie metodami autorskimi zostało zgłoszone w grupie nauczycieli akademickich (ponad 90,0%), najniższe zaś przez studentów – 68,5%. W grupie takich metod warto rozważyć takie metody i formy nauki języka obcego, jak kurs w formule blended learning, co wynika z badań w zakresie zdalnego uczenia się formalnego bądź nieformalnego<sup>15</sup>.

Na podstawie przeprowadzonej analizy regresji podjęto próbę budowy modelu liniowego, który pozwoliłby określać rzeczywisty koszt zajęć z języka obcego w odniesieniu do liczby godzin w tygodniu oraz liczebności grup. Zależności między deklarowaną wysokością opłat za zajęcia w odniesieniu do deklaracji liczby godzin zajęć w tygodniu (rys. 16) pozwoliły na stworzenie modelu, który ustala koszt miesięczny jako płatność stałą na poziomie 100,00 zł na miesiąc od każdego uczestnika (płatność na kształt tzw. abonamentu) oraz płatność 15,00 zł za godzinę zajęć w odniesieniu do systemu godzin zajęć w tygodniu. Oznacza to, iż uczestnik pobierający 1 godzinę nauki języka obcego w tygodniu płaci miesięcznie 115,00 zł, przy 2 godzinach nauki koszt miesięczny wynosiłby 130,00 zł, przy 3 – 145,00 zł, przy 4 – 160,00 zł itd.



**Rysunek 16. Model liniowy kosztów kształcenia języka obcego**

<sup>15</sup> O. Pawłowska, *Efektywność nauczania języków obcych w kontekście preferencji i aktywności szkoleniowych uczestników*, Edukacja Ustawiczna Dorosłych 2016, 2/2016, s. 150–151.

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie przedstawionego modelu liniowego można określić liczebność grupy pozwalającą zapewnić ekonomiczność całego przedsięwzięcia. Biorąc pod uwagę wynagrodzenie nauczyciela języka obcego na poziomie 50,00 zł brutto za godzinę przeprowadzonych zajęć i przy systemie nauki 4 godzin w tygodniu (zakłada się 16 godzin w miesiącu), należy przyjąć, iż wynagrodzenie nauczyciela wyniesie miesięcznie 800,00 zł brutto. Jak przedstawiono wyżej, miesięczny koszt, jaki ponosiłby uczestnik przy nauce 4 godzin języka w tygodniu wyniósłby 160,00 zł, w związku z czym liczebność grupy pozwalająca uzyskać środki na wypłatę wynagrodzenia nauczycielowi powinna wynieść co najmniej 5 osób. Każda nadwyżka liczby uczestników spowoduje dodatni bilans danego kursu. Warto nadmienić, iż w zależności od prowadzonej polityki finansowej szkoły wyższej należy zadbać o tzw. koszty własne (eksploatacyjne), które trzeba uwzględnić przy kalkulacji przedsięwzięcia. Gdyby koszty własne ustalono na poziomie 20,0%, należałoby zwiększyć grupę uczestników o 1 osobę, aby utrzymać miesięczny poziom wynagrodzenia nauczyciela 800,00 zł brutto.

Kontynuując rozważania w zakresie przedstawionego modelu liniowego, kwestią oczywistą jest zmniejszający się koszt jednej godziny zajęć dla uczestnika przy wzroście liczby godzin zajęć w tygodniu. Im więcej zajęć w tygodniu, tym niższy koszt 1 godziny zajęć. Przy 1 godzinie zajęć w tygodniu (4 godziny w miesiącu – koszt dla uczestnika 115,00 zł) koszt tej godziny dla kursanta wynosi 28,75 zł, przy 2 godzinach w tygodniu (8 godzin w miesiącu – koszt dla uczestnika 130,00 zł) – koszt godziny dla uczestnika wyniósłby 16,25 zł, przy 3 – 12,08 zł, przy 4 – 10,00 zł, przy 5 – 8,75 zł, przy 6 – 7,92 zł itd.

Prezentowany model ma charakter uniwersalny, można zastosować go w innych szkołach wyższych. Należałoby jednak pozyskać informacje w zakresie preferencji, liczby godzin zajęć w tygodniu oraz poziomu kosztów, który ponieśliby zainteresowani w danej jednostce. Warto nadmienić, iż nie ma potrzeby różnicowania kosztów w odniesieniu do wyodrębnionych w badaniu grup.

**Wnioski końcowe.** Na podstawie przeprowadzonych analiz można sformułować następujące wnioski końcowe:

1. W grupie badanych dominowało zapotrzebowanie na naukę języka angielskiego (ponad 80,0% wskazań w grupie 720 osób).
2. Wykazano zależności istotne statystycznie, wynikające z przynależności do wyodrębnionej grupy badanych (nauczyciele akademicy, pracownicy administracyjni oraz studenci) w zakresie: pory odbywania zajęć, wysokości kosztów za naukę, liczebności grup, rodzaju zajęć, motywów uczenia się oraz poziomu znajomości języka obcego.
3. Badani wskazali, iż preferowana liczba godzin zajęć z języka obcego w tygodniu to 2 godziny, pora odbywania zajęć najlepiej przed godziną 15, średnia wysokość opłat miesięcznych za naukę języka obcego nie powinna przekroczyć 141,39 zł, zajęcia powinny odbywać się w grupach liczących nie więcej niż 10 uczestników, a charakter zajęć powinien odbiegać od modelu pracy z podręcznikiem na rzecz uwzględniania indywidualizmu potrzeb i oczekiwań uczestników.

4. Głównym motywem podjęcia nauki i rozwoju tej kompetencji są potrzeby związane z wykonywaniem zawodu oraz wpisujące się w oczekiwania w zakresie umiędzynarodowienia procesu kształcenia.
5. Znajomość języka obcego w grupie badanych jest utrzymana na poziomie głównie A1, A2 oraz B1.
6. Przedstawiony model liniowy pozwala na realizację oczekiwań badanych w zakresie preferencji kosztów nauki języka obcego i liczby godzin zajęć w tygodniu, a szkole wyższej daje możliwość określania ekonomiki przedsięwzięcia, bez konieczności odrębnych analiz dla różnych grup interesariuszy.

Warto zauważyć, iż podejmowanie inicjatyw w zakresie umożliwienia nabycia lub rozwoju kompetencji dla różnych grup odbiorców w ramach działalności szkoły wyższej jest kluczowym działaniem w procesach decyzyjnych oraz umożliwia podejmowanie aktywności w obszarze jakości kształcenia.

## Bibliografia

1. Antonowicz D., *Internacjonalizacja jako źródło legitymizacji reform szkolnictwa wyższego w Polsce (2007–2012)*, Przegląd Socjologiczny 2016, 3(LXV (65)), s. 131–155.
2. Bednarczyk H., *Umiędzynarodowienie pracy i edukacji*, Edukacja Ustawiczna Dorosłych 2016, 1/2016, s. 5–6.
3. Egron-Polak E., Hudson R., IAU 4th global survey, *Internationalization of higher education: Growing expectations, fundamental values*, Paris, France: International Association of Universities 2014.
4. Maliszewski T., *Zmiany instytucjonalne w szkolnictwie wyższym w kontekście wyzwań współczesności*, Nauka i Szkolnictwo Wyższe 2016, 1 (29), s. 57–73.
5. Maringe F., Foskett N., Woodfield S., *Emerging Internationalisation Models in an Uneven Global Terrain: Findings from a Global Survey*, Compare: A Journal of Comparative and International Education 2013, 43 (1), pp. 9–36.
6. Orosz K., Perna L.W., *Higher Education Internationalization in the Context of Ongoing Economic-Political Transitions: Insights from Former Soviet and Eastern Bloc Nations*, Higher Education 2016, 6(1), s. 3–20.
7. Pawłowska O., *Efektywność nauczania języków obcych w kontekście preferencji i aktywności szkoleniowych uczestników*, Edukacja Ustawiczna Dorosłych 2016, 2/2016, s. 148–157.

## Strony www

- [www.docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdpKPUJEkCg2ZlmgmdoFRDMBeFo83guHlfE90tqHm7n5JhXA/viewform?c=0&w=1](http://www.docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdpKPUJEkCg2ZlmgmdoFRDMBeFo83guHlfE90tqHm7n5JhXA/viewform?c=0&w=1), dostęp z dnia 04.11.2016 r.
- [www.eurodesk.pl/granty/studia-dla-wybitnych](http://www.eurodesk.pl/granty/studia-dla-wybitnych), dostęp z dnia 06.03.2017 r.
- [www.frse.org.pl/polski-erasmus-dla-ukrainy](http://www.frse.org.pl/polski-erasmus-dla-ukrainy), dostęp z dnia 06.03.2017 r.
- [www.go-poland.pl](http://www.go-poland.pl), dostęp z dnia 06.03.2017 r.
- [www.granty-na-badania.com/p/programy-plus.html](http://www.granty-na-badania.com/p/programy-plus.html), dostęp z dnia 06.03.2017 r.
- [www.highereducationinpoland.org.pl](http://www.highereducationinpoland.org.pl), dostęp z dnia 06.03.2017 r.
- [www.nauka.gov.pl/aktualnosci-ministerstwo/program-umiedzynarodowienia-szkolnictwa-wyzszego.html](http://www.nauka.gov.pl/aktualnosci-ministerstwo/program-umiedzynarodowienia-szkolnictwa-wyzszego.html), dostęp z dnia 06.03.2017 r.
- [www.naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news,405081,rusza-program-uczelnie-przyszlosci-5-mld-zl-dla-szkol-wyzszych.html](http://www.naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news,405081,rusza-program-uczelnie-przyszlosci-5-mld-zl-dla-szkol-wyzszych.html), dostęp z dnia 06.03.2017 r.
- [www.uniaeuropa.org/europejski-obszar-szkolnictwa-wyzszego](http://www.uniaeuropa.org/europejski-obszar-szkolnictwa-wyzszego), dostęp z dnia 06.03.2017 r.

**dr inż. Agnieszka SMARZEWSKA**

**mgr inż. Ewelina MELANIUK**

**mgr Adam SZEPELUK**

Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

ul. Sidorska 95/97, 21-500 Biała Podlaska  
a.smarzewska@pswbp.pl, tel. 83 344 99 44

## Prakseologiczny model kształcenia w technicznych szkołach wyższych

A praxiological model of education  
in technical universities

**Słowa kluczowe:** jakość kształcenia, kształtowanie procesu dydaktycznego, ocena procesu dydaktycznego, model prakseologiczny, techniczna szkoła wyższa.

**Key words:** quality of education, didactic process formation, didactic process evaluation, praxiological model, technical university.

**Abstract:** The praxiological model presented in the article was constructed considering the assumption of a direct impact of the quality of education on the profile of the technical college graduate who has to make a variety of decisions in his professional work. His choices affect the functioning of large technical systems related to designing, manufacturing as well as operation and maintenance of technical objects. Consequently, they concern the activities of enterprises, industries and consequently the national economy. The article discusses the structure of the praxiological chain considered as a formal representation of an action as well as the method of constructing particular types of praxiological models. The developed model, in the form of a sequence of praxiological chains, contains the actions (selected by authors) which are the most important factors influencing the quality of education. Thus, it gives the basis for evaluating and shaping the didactic process.

**Wprowadzenie.** Kształcenie jest złożonym procesem, w realizację którego zaangażowani są przede wszystkim nauczyciele i uczniowie. Zakres i sposób kształcenia powinny być dostosowane do poziomu rozwoju psychofizycznego młodego człowieka, ponieważ warunkuje on możliwości przyswajania wiedzy i kształtowania umiejętności.

Jak uczyć i czego uczyć, stanowi odwieczny problem, często uwarunkowany czynnikami, które niekoniecznie sprzyjają rozwojowi młodego człowieka.

Szczególny problem stanowi proces nauczania na poziomie wyższym, gdyż absolwent tej szkoły bezpośrednio po jej ukończeniu angażowany jest w działalność zawodową i jest potencjalnym zapleczem przyszłej kadry kierowniczej mającej w obszarze techniki decydujący wpływ na rozwój gospodarczy państwa. W działalności zawodowej będzie zmuszony samodzielnie podejmować decyzje, których skutki

będą ponosili również inni, współdziałający z nim i postronni pracownicy, a nawet całe społeczeństwo. Skuteczność decyzyjną absolwentów będzie weryfikowało życie, a zdobywanie doświadczeń metodą prób i błędów jest najbardziej bolesną drogą, której można uniknąć, posiadając dobre przygotowanie zawodowe.

Stąd też ważne jest, by w procesie kształcenia absolwent otrzymał potrzebny mu w działalności zawodowej zasób wiedzy i umiejętności oraz potrafił wykazywać się kreatywnością i kompetencjami, co sprzyja osiągnięciu sukcesów zawodowych [10, 11].

Czynniki, które zdaniem autorów niniejszego opracowania powinny być brane pod uwagę w procesie kształcenia w wyższej szkole technicznej zostały przedstawione poniżej. Autorzy przeprowadzili analizę tego procesu, wykorzystując modelowanie za pomocą łańcuchów działania, co ma charakter unikalny w prezentowaniu zagadnień dotyczących kształcenia.

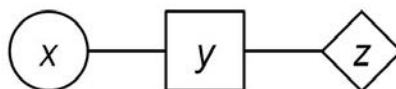
**Prakseologiczna analiza działań.** Prakseologia jest nauką o skutecznym działaniu [2, 7] i wykorzystywana jest w analizie działań, w których osiągnięcie zamierzonych celów jest nadrzędne bez względu na ponoszone nakłady i angażowane środki. Tego typu podejście umożliwia sprecyzowanie wytycznych warunkujących poprawny przebieg procesów i sformułowanie kryteriów ocen poprawnej ich realizacji.

Jako pojęcie działania przyjęto świadome, celowe i z możliwością wyboru podejmowanie i wykonywanie określonych czynności [1]. Kształcenie jest złożonym działaniem, gdyż bierze w nim udział wielu uczestników zarówno po stronie uczących się (studentów), jak i nauczających (nauczycieli akademickich).

Ideą przewodnią analizy prakseologicznej jest identyfikacja elementarnych łańcuchów działania i połączenie ich w sieci prakseologiczne zgodnie z relacją zabezpieczenia [5]. Łańcuchów działania w procesie kształcenia jest wiele, ale ich wyróżnienie i właściwe uporządkowanie jest najważniejszym zadaniem dla modelującego dany proces.

Przykładowe elementarne łańcuchy działania zilustrowano poniżej.

Na rysunku 1 przedstawiono łańcuch składający się z podmiotu, pośrednika i przedmiotu działania.



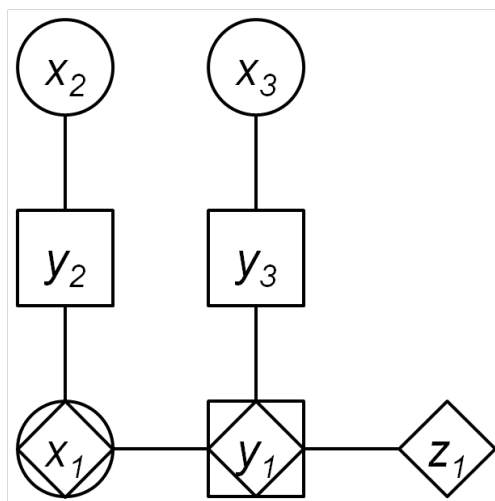
x – podmiot działania,  
y – pośrednik działania,  
z – przedmiot działania.

**Rysunek 1. Elementarny łańcuch działania [5]**

Formalny zapis łańcucha jest trójką uporządkowaną składającą się z wyżej wymienionych elementów.

$$L = \langle x, y, z \rangle \quad (1)$$

Istotą modelowania prakseologicznego jest budowa sieci prakseologicznych, w których wyróżnione łańcuchy mogą występować w relacjach zabezpieczania przedstawionych poniżej.



Rysunek 2. Zabezpieczenie podmiotowe i pośrednikowe [5]

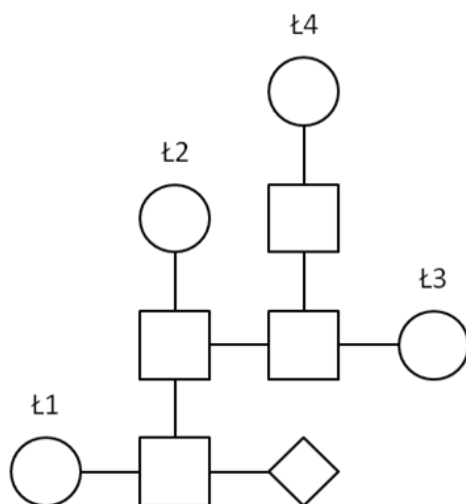
Rysunek 2 ilustruje możliwe przypadki zabezpieczenia:

- $x_2$  zabezpiecza  $x_1$  ze względu na  $z_1$ ,
  - $x_3$  zabezpiecza  $y_1$  ze względu na  $z_1$ ,
  - $y_2$  zabezpiecza  $x_1$  ze względu na  $z_1$ ,
  - $y_3$  zabezpiecza  $y_1$  ze względu na  $z_1$ ,
- co kolejno można formalnie zapisać:

$$x_2 \left| \frac{x_1}{z_1}, x_3 \left| \frac{y_1}{z_1}, y_2 \left| \frac{x_1}{z_1}, y_3 \left| \frac{y_1}{z_1} \right. \right. \right. \quad (2)$$

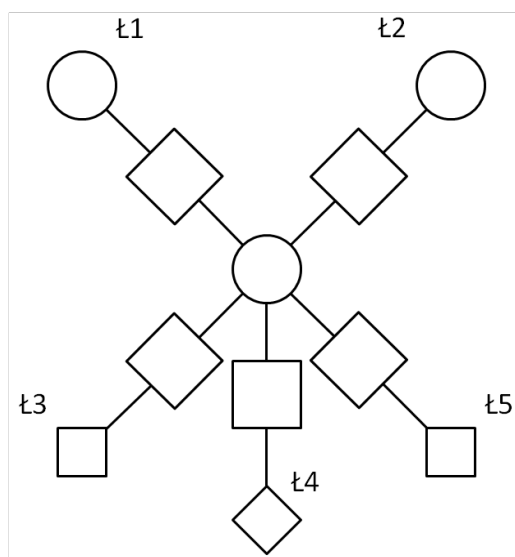
gdzie: znak  $\left| \right.$  — wskazuje na występowanie relacji zabezpieczenia pomiędzy odpowiednimi elementami.

Specyficzną formą modelu prakseologicznego jest tzw. ciąg łańcuchów prakseologicznych przedstawiony na rysunku 3. Wyróżniono na nim cztery wzajemnie zabezpieczające się łańcuchy.



**Rysunek 3. Przykład ciągu łańcuchów prakseologicznych [6]**

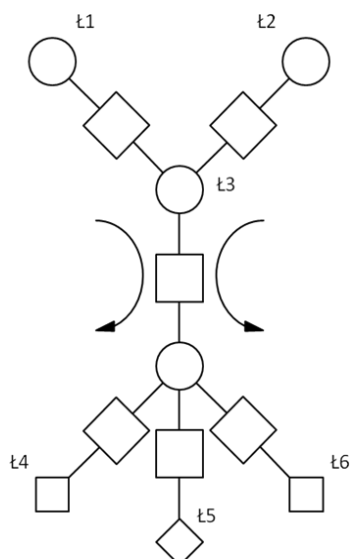
Kolejnym przykładem jest model dendrytu prakseologicznego, w którym idea zabezpieczenia, w przeciwieństwie do ciągu łańcuchów, polega na braku zabezpieczania się pojedynczych łańcuchów. Zilustrowano to na rysunku 4.



**Rysunek 4. Przykład dendrytu łańcuchów prakseologicznych [6]**

Połączenie ciągu łańcuchów z dendrytem nazywane jest siecią prakseologiczną – rysunek 5.





Rysunek 5. Przykład fragmentu sieci prakseologicznej [6]

Wykorzystując przedstawione powyżej relacje zabezpieczenia w ciągach, dendrytach i sieciach prakseologicznych, opracowano prakseologiczny model kształcenia przedstawiony w dalszej części opracowania.

**Prakseologiczny model kształcenia.** Rozwój człowieka (studenta), który dokonuje się podczas nauki w szkole wyższej, może przebiegać przynajmniej w czterech obszarach dotyczących [8]:

- zwiększania zasobu posiadanych przez niego informacji (wiedzy),
- nabywania nowych i doskonalenia już posiadanych umiejętności (zwłaszcza zawodowych),
- kształtowania jego kreatywności oraz potrzeby i umiejętności dalszego rozwoju,
- kształtowania jego postawy moralnej, społecznej, naukowej i zawodowej – por. np. [3].

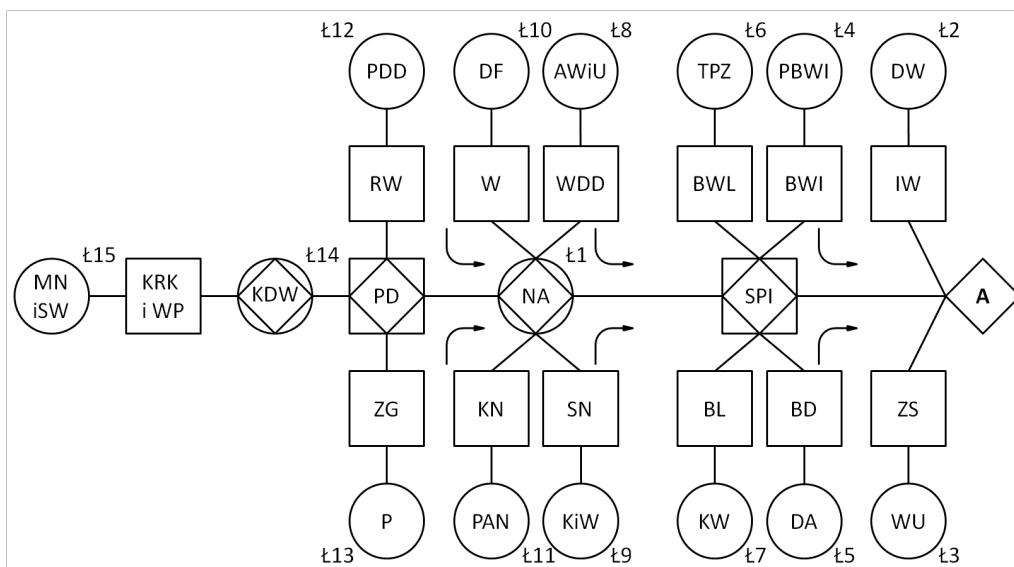
Student w chwili ukończenia szkoły wyższej staje się jej absolwentem.

Wiedzą absolwenta jest zasób informacji przyswojony w czasie trwania studiów, którego minimalny zakres powinien wynikać z programów i ram kształcenia. Wykorzystywanie posiadanej wiedzy do rozwiązywania różnych problemów, z którymi absolwent zetknie się w życiu i pracy zawodowej zostało określone jako jego umiejętności. Kreatywność rozumiana jest jako potrzeba i umiejętność skutecznego znajdowania pomysłów [4] prowadzących do przedstawiania koncepcji nowych, i co istotne: lepszych od dotychczas znanych, rozwiązań.

Osiągnięcie celu, jakim jest ukształtowanie absolwenta posiadającego wymienione cechy, staje się możliwe wyłącznie pod warunkiem zaangażowania dobrze przygotowanej kadry dydaktycznej wyposażonej w odpowiednie środki wspomagające proces dydaktyczny oraz zapewnienia wymaganych warunków nauki prowadzonej w sposób uporządkowany i konsekwentny. Jednocześnie stopień rozwinięcia tych

cech, który dokonał się w okresie studiów, może stanowić istotne kryterium oceny przebiegu i efektywności całego procesu kształcenia.

Przejrzyste przedstawienie oraz analizę poszczególnych składowych procesu kształcenia umożliwiającą, omówione w rozdziale drugim, modele prakseologiczne – por. [9]. Na rysunku 6 przedstawiono prakseologiczny model kształcenia, którego poszczególne elementarne łańcuchy działania zostaną szczegółowo omówione w dalszej części artykułu i mogą stanowić podstawę sprecyzowania kryteriów ocen procesu dydaktycznego.



Rysunek 6. Prakseologiczny model kształcenia

Podstawowym prakseologicznym łańcuchem działania występującym w powyższym modelu jest łańcuch Ł1 przedstawiony na rysunku 7.



Rysunek 7. Podstawowy prakseologiczny łańcuch działania procesu kształcenia (Ł1)

Analiza struktury łańcucha Ł1 uzmysławia, że w procesie kształcenia zapewnienie cech wymaganych u absolwenta (A, stanowiącego przedmiot działania) odbywa się za pomocą różnych środków przekazu informacji (SPI), którymi na studenta oddziałują nauczyciel akademicki (NA) i środowisko.

Nabywanie przez studenta cech, którymi będzie charakteryzował się absolwent, odbywa się przy zaangażowaniu jego różnych zmysłów w trakcie dostarczania mu bodźców pobudzających procesy myślowe. Doprowadzenie do rozwoju studenta

w wymienionych wcześniej kierunkach wymaga wykorzystania różnych środków przekazu informacji (SPI) jako narzędzi umożliwiających nauczycielowi dzielenie się swoją wiedzą, umiejętnościami i doświadczeniem ze studentem.

Uzyskane efekty będą zależały od:

- właściwego doboru kadry dydaktycznej,
- kontroli obejmujących przestrzeganie harmonogramu i czasu realizacji zajęć dydaktycznych,
- zapewnienia wysokiej jakości procesu dydaktycznego realizowanego przez nauczycieli akademickich, którego kontrola na podstawie oceny studentów i przełożonych będzie sprzyjała jego weryfikacji i doskonaleniu.

Realizacja procesu dydaktycznego ściśle uwarunkowana jest zapleczem socjalnym i możliwościami informowania o warunkach przebiegu procesu dydaktycznego. Te dwa zagadnienia, wyróżnione w łańcuchach 2 i 3, stanowią odrębne obszary wspomagania procesu dydaktycznego i mogą być przedmiotem dodatkowych, niezależnych analiz i nie będą przedstawiane w niniejszym opracowaniu.

Pierwszym istotnym aspektem przekazu są treść oraz forma przedstawianych informacji, które zależą od wiedzy, umiejętności i doświadczenia nauczyciela (NA). Drugim aspektem dotyczącym bezpośrednio SPI jest zapewnienie możliwości i odpowiednich warunków kontaktu studenta z nauczycielem.

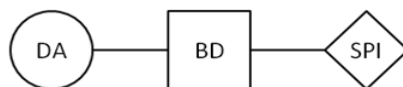
Realizacja procesu przekazu informacji i zagwarantowanie jego wysokiej efektywności wymagają zapewnienia:

- sal dydaktycznych i laboratoryjnych dostosowanych do rodzaju zajęć, liczebności grup studenckich oraz gwarantujących odpowiednią akustykę – co pozostaje istotne zwłaszcza dla przekazu słownego,
- wyposażenia tych sal w tablice i sprzęt audiowizualny odpowiednio rozmieszczony, zapewniający widoczność wszystkim studentom – co pozostaje istotne zwłaszcza dla przekazu wzrokowego,
- komfortu realizacji zajęć dla prowadzącego oraz studentów poprzez zapewnienie ławek, krzeseł, odpowiedniego terminu zajęć i warunków klimatycznych wewnątrz sali, które wpływają na możliwość aktywnego uczestniczenia w zajęciach (pozostawania w skupieniu, prowadzenia notatek itd.).

Należy dodać, że student uczy się nie tylko od nauczyciela. Zdobywa również wiedzę, korzystając z innych źródeł informacji, jak np. biblioteki czy bazy internetowe.

Zróżnicowanie SPI i ich znaczenie powodują, że podstawowy łańcuch procesu kształcenia jest ze względu na SPI zabezpieczany przez cztery inne łańcuchy prakseologiczne (Ł4-Ł7) przedstawione na rys. 8–11.

Łańcuch prakseologiczny na rysunku 8 (Ł5) przedstawia znajdujący się w każdej uczelni dział administracyjny (DA), który poprzez zapewnienie opisanej powyżej bazy dydaktycznej (BD) w postaci sal i ich wyposażenia zabezpiecza środki przekazu informacji w łańcuchu Ł1.



**Rysunek 8. Łańcuch prakseologiczny bazy dydaktycznej zabezpieczający Ł1 ze względu na SPI (Ł5)**

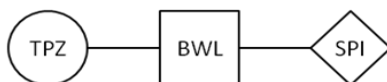
Jeden z istotniejszych SPI stanowi baza laboratoryjna, której łańcuch prakseologiczny (Ł7) jest przedstawiony na rysunku 9. Baza laboratoryjna (BL), która budowana jest w poszczególnych katedrach wydziału (KW), otwiera drogę przekazu informacji poprzez umożliwienie studentowi przeprowadzania doświadczeń, bezpośredniej obserwacji zjawisk czy udziału w prowadzonych badaniach naukowych. Łańcuch Ł7 stanowi więc kolejne zabezpieczenie Ł1 ze względu na SPI. Obsługa, rozwój i modernizacja baz laboratoryjnych stanowi niezbędny w procesie kształcenia czynnik poprawiający jego jakość i wpływający bezpośrednio na efekty kształcenia.



**Rysunek 9. Łańcuch prakseologiczny bazy laboratoryjnej zabezpieczający Ł1 ze względu na SPI (Ł7)**

Na rysunkach 10 i 11 przedstawiono łańcuchy wspomnianych już bibliotek (Ł6) oraz baz wiedzy internetowej (Ł4).

Gromadzenie i techniczne przygotowanie zbiorów (TPZ) w bibliotekach wydziałowych, uczelnianych oraz międzyuczelnianych zapewnia bazę wiedzy literaturowej (BWL), z której mogą korzystać studenci oraz nauczyciele. To z kolei dostarcza dodatkowych SPI. Zapewnienie dostępu do najnowszych pozycji literatury krajowej i zagranicznej w sposób tradycyjny i elektroniczny otwiera możliwość uzyskiwania specjalistycznych informacji przez studentów i nauczycieli.



**Rysunek 10. Łańcuch prakseologiczny bibliotek zabezpieczający Ł1 ze względu na SPI (Ł6)**

Podobnie jest w przypadku łańcucha Ł4 dotyczącego baz wiedzy internetowej (BWI) przedstawionego na rysunku 11. Przygotowanie bazy wiedzy internetowej (PBWI) w postaci materiałów dydaktycznych w różnej formie, poprzez ich umieszczenie w Internecie i udostępnienie studentom, zwiększa zakres i dostępność SPI. Student zyskuje dzięki temu możliwość korzystania z nich w dowolnym czasie i miejscu. W celu maksymalizacji efektu kształcenia konieczne staje się zapewnienie łatwego i bezpiecznego dostępu do internetu zarówno nauczycielom, jak i studentom w salach, budynkach uczelni oraz domach studenckich.



**Rysunek 11. Łańcuch prakseologiczny bazy wiedzy internetowej zabezpieczający Ł1 ze względu na SPI (Ł4)**

Omówione cztery łańcuchy zabezpieczające Ł1 ze względu na SPI muszą współistnieć, a uzyskany dzięki nim efekt kształcenia studenta uzależniony jest od skuteczności zapewnienia przez każdy z łańcuchów charakterystycznych dla niego SPI.

Z punktu widzenia oceny procesu kształcenia musi być zagwarantowany przekaz informacji w odpowiednich warunkach, umożliwiający studentom dostęp do odpowiednich źródeł danych, co zaznaczono w łańcuchach 4, 5, 6 i 7.

Łańcuchy te obejmują następujące obszary działań, które podlegają ocenie:

- zapewnienie dostępu studentów do Internetu na terenie wydziału, uczelni i w akademikach,
- udostępnianie w Internecie materiałów dydaktycznych,
- zapewnienie pracownikom i studentom możliwości korzystania z Internetu w salach wykładowych i na stanowiskach pracy,
- umożliwienie korzystania ze zbiorów bibliotek,
- korzystanie z literatury krajowej i zagranicznej w ramach wypożyczalni międzyuczelnianej,
- przygotowanie sal dydaktycznych i wyposażenie ich w środki audiowizualne,
- akustyka pomieszczeń i dostosowanie liczby studentów do wielkości sali, w której prowadzone są zajęcia,
- rozłożenie obciążenia dydaktycznego sal w skali dnia, tygodnia i semestru zajęć,
- budowa bazy laboratoryjnej, w tym istniejąca standaryzacja stanowisk badawczych ich nowoczesność i wyposażenie,
- możliwości dostępu studentów do laboratoriów, prowadzenia w nich badań w ramach prac dyplomowych oraz współdziałanie studentów w pracach badawczych zleconych przez przemysł.

W podstawowym łańcuchu kształcenia (Ł1) pierwszym elementem, czyli podmiotem (rysunek 7) jest nauczyciel akademicki (NA). Aby cały proces kształcenia przebiegał poprawnie i jego efekt był pozytywny, nauczyciel musi posiadać odpowiednie przygotowanie zawodowe i predyspozycje dydaktyczne.

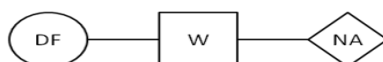
Ponieważ w relacji nauczyciel–uczeń to nauczyciel jest wzorem do naśladowania dla ucznia, powinien on charakteryzować się przede wszystkim wzorową postawą etyczną. Istotne jest, aby wszystkie zajęcia rozpoczynał i kończył w zaplanowanym czasie, sumiennie realizował program nauczania oraz nieustannie sam się doskonalił i doskonalił swój warsztat dydaktyczny. Realizacja tych postulatów powinna odbywać się wieloetapowo, począwszy od selekcji pracowników przyjmowanych na stanowiska dydaktyczne (nawet najlepszy pracownik naukowy nie musi być dobrym pracownikiem dydaktycznym i odwrotnie), aż po kontrolę rzetelności prowadzenia zajęć oraz ich jakości i zgodności z przewidzianym programem nauczania. Najprostszymi, podstawowymi środkami weryfikacji w tym obszarze mogą być: hospitacje i oceny okresowe (dokonywane również przez studentów). Szkolenia pedagogiczne dla pracowników stanowią jedną z form doskonalenia zawodowego.

Nauczyciel akademicki ma swoje potrzeby bytowe i społeczne, spośród których liczne może zaspokoić, wykorzystując zarabiane środki finansowe. Z tego powodu kolejny łańcuch (Ł10), przedstawiony na rysunku 12, związany jest z wynagrodzeniem (W) nauczyciela, poprzez które oddziałuje na niego dział finansowy szkoły wyższej (DF). Cały łańcuch Ł10 zabezpiecza w ten sposób łańcuch Ł1 ze względu na nauczyciela akademickiego (NA).

Wysokość wynagrodzenia nauczyciela powinna być tak dobrana, aby mógł on zaspokoić wszystkie (podstawowe) potrzeby (przy założonym standardzie jego życia) i nie był zmuszony do poszukiwania środków finansowych poza uczelnią. Jest to istotne, ponieważ działalność przynosząca dodatkowe dochody odbywać się będzie ze szkodą dla procesu kształcenia, który powinien stanowić podstawowy obszar aktyw-

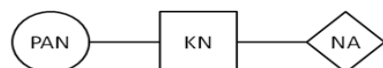
ności zawodowej nauczyciela. Konieczność poszukiwania środków do życia skutkować będzie zmniejszeniem zaangażowania i poświęcanego dydaktyce czasu. Jednocześnie nauczyciel nie powinien zarabiać zbyt dużo, gdyż nadmiar środków finansowych będzie skłaniał go do dalszego ich pomnażania przez angażowanie się w inną działalność komercyjną (np. zakładanie firm i ich prowadzenie), co również, ze względu na ograniczony czas, jakim on dysponuje, będzie szkodliwe dla jakości procesu dydaktycznego.

Należy jednak zaznaczyć, że wynagrodzenie nauczyciela akademickiego powinno uwzględniać nie tylko liczbę godzin przeprowadzonych przez niego zajęć, ale również inne formy jego działalności dydaktycznej, jak np.: przeprowadzanie egzaminów, pracę w ramach godzin nadliczbowych, opiekę nad działalnością studentów w kołach naukowych, prowadzenie prac dyplomowych i przejściowych oraz pracę w komisjach dydaktycznych czy w komisjach egzaminacyjnych podczas obron prac dyplomowych.



**Rysunek 12. Łańcuch prakseologiczny wynagrodzenia (W) zabezpieczający Ł1 ze względu na NA (Ł10)**

Drugim łańcuchem zabezpieczającym Ł1 ze względu na NA jest łańcuch Ł11 dotyczący konferencji i sympozjów naukowych (KN), który przedstawiono na rysunku 13.



**Rysunek 13. Łańcuch prakseologiczny konferencji naukowych (KN) zabezpieczający Ł1 ze względu na NA (Ł11)**

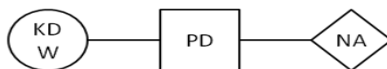
Aby nauczyciel akademicki mógł podwyższać swoje kwalifikacje i zdobywać nową wiedzę, powinien on uczestniczyć w konferencjach naukowych (KN), sympozjach i spotkaniach z przedstawicielami przemysłu. Umożliwiają mu one wymianę i zdobywanie nowych informacji, a młodym pracownikom i doktorantom dodatkowo dają możliwość prezentowania swoich osiągnięć na forum krajowych i międzynarodowych specjalistów z danej dziedziny. Istotną rolę w tym zakresie powinna spełniać Polska Akademia Nauk (PAN), organizując konferencje i sympozja, w których uczestniczą nauczyciele akademicki (NA). W zakresie obowiązków Polskiej Akademii Nauk powinno być kształtowanie kierunków rozwoju nauki i procesów kształcenia, co przekłada się na doskonalenie nauczycieli akademickich.

Z przeprowadzonej analizy można sformułować następujące kryteria skuteczności zabezpieczenia w działalności dydaktycznej nauczyciela akademickiego, zapewniając mu stosowne:

- warunki przeprowadzania zajęć,
- organizację zajęć – harmonogram dzienny i tygodniowy,
- obciążenie pracą dydaktyczną,
- uczestniczenie w seminariach dydaktycznych dla pracowników dydaktycznych,

- warunki współpracy dydaktycznej z innymi ośrodkami,
- warunki finansowe (wynagrodzenie, stawki godzinowe za podstawową i dodatkową działalność dydaktyczną),
- możliwości udziału pracowników naukowych i doktorantów w konferencjach organizowanych przez Polską Akademię Nauk (PAN) – sympozjach, kongresach itp.

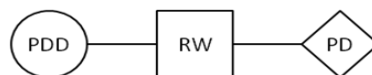
Kolejnym łańcuchem w prakseologicznym modelu kształcenia, który ze względu na NA zabezpiecza Ł1, jest przedstawiony na rysunku 14 łańcuch Ł14 związany z programami dydaktycznymi (PD).



**Rysunek 14.** Łańcuch prakseologiczny programów dydaktycznych (PD) zabezpieczający Ł1 ze względu na NA (Ł14)

Komisja dydaktyczna działająca na każdym wydziale (KDW), analizując programy dydaktyczne (PD), wpływa na nauczycieli akademickich (NA), określając zakres treści przekazywanych studentom.

Zabezpieczeniem łańcucha Ł14 ze względu na programy dydaktyczne (PD) są łańcuchy Ł12 i Ł13 przedstawione na rysunkach 15 i 16.



**Rysunek 15.** Łańcuch prakseologiczny rady wydziału (RW) zabezpieczający Ł2 ze względu na PD (Ł12)

Opracowywane programy studiów są kontrolowane i modyfikowane przez komisje dydaktyczne pod przewodnictwem prodziekanów do spraw dydaktycznych (PDD), a następnie, za ich pośrednictwem, zatwierdzane przez radę wydziału (RW) do realizacji. Proces ten stanowi zabezpieczenie łańcucha Ł14 przez łańcuch Ł12 ze względu na PD.

Ponadto przedstawiony na rysunku 16 łańcuch Ł13 związany jest z zapotrzebowaniem gospodarczym (ZG). Realizacja procesów produkcyjnych i usługowych w przemyśle (P) generuje zapotrzebowanie na odpowiednio wykwalifikowanych specjalistów rekrutujących się często spośród absolwentów technicznych szkół wyższych. Jednocześnie prowadzenie działalności przemysłowej samo w sobie generuje problemy, z którymi przedsiębiorstwa zwracają się do pracowników szkół wyższych, poszukując ich rozwiązania. Oba zjawiska dają obraz stanu gospodarki oraz potrzeb związanych z funkcjonowaniem przemysłu. Powinny one wpływać na kształt programów dydaktycznych oraz otwieranie nowych kierunków studiów i specjalizacji, stanowiąc tym samym zabezpieczenie łańcucha Ł14 ze względu na PD w prezentowanym modelu.

Jest to tym bardziej istotne, że kształcenie nie może samo w sobie stanowić celu funkcjonowania szkoły. Szkoła, umożliwiając rozwój, zdobywanie wiedzy i umiejętności oraz kształtując postawę człowieka, powinna w szczególności dostarczać gospo-

darce narodowej pracowników odpowiednio przygotowanych do działalności zawodowej i społecznej.



Rysunek 16. Łańcuch prakseologiczny zapotrzebowania gospodarczego (ZG) zabezpieczający Ł14 ze względu na PD (Ł13)

Ostatnim z wyróżnionych na rysunku 6 łańcuchów w modelu prakseologicznym kształcenia jest łańcuch Ł15 związany z Krajowymi Ramami Kwalifikacji i dodatkowymi wytycznymi programowymi (KRK i WP) przedstawiony na rysunku 17.



Rysunek 17. Łańcuch prakseologiczny zabezpieczenia programów dydaktycznych uczelni, zabezpieczający Ł14 ze względu na KDW

W łańcuchu tym Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego (MNiSW) wpływa na uczelnie i przygotowywane przez mnie programy dydaktyczne studiów. Łańcuch Ł15 stanowi zabezpieczenie łańcucha Ł14 ze względu na działalność wydziałowych komisji dydaktycznych (KDW).

Programy nauczania, sformułowane w formie sylabusów, uwarunkowane są zaleceniami Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego (KRK, PRK) i wymagają odpowiedniego procesu ich przygotowania. Ocena tego procesu powinna uwzględniać następujące zagadnienia:

- uchwały i propozycje dotyczące realizacji i modernizacji procesu dydaktycznego opracowane przez prodziekanów i przedkładane radzie wydziału do zatwierdzenia,
- uwzględnienie w programach kształcenia oczekiwań ze strony przemysłu odnośnie do przygotowania absolwentów do pracy zawodowej,
- udział przedstawicieli przemysłu w procesie kształcenia,
- otwieranie nowych kierunków i specjalizacji pod kątem zapotrzebowania przemysłu – w tym również studiów podyplomowych,
- weryfikację sylabusów i kart przedmiotów ze względu na powtórzenia treści nauczania w różnych przedmiotach prowadzonych na wydziale,
- kontrolę zgodności przebiegu procesu nauczania z sylabusami,
- skuteczność działalności wydziałowej komisji dydaktycznej,
- zgodność procesu kształcenia z wymaganiami władz uczelni, wytycznymi Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz przedstawionymi w Krajowych Ramach Kwalifikacji (KRK, PRK).

**Podsumowanie.** Kształtowanie procesu dydaktycznego jest sprawą trudną w realizacji i wymagającą odpowiedzialności w przygotowaniu i modernizacji tego procesu, ponieważ popełniane błędy widoczne są niejednokrotnie dopiero po wielu latach w działalności zawodowej absolwentów. Utrudnia to dodatkowo ocenę wprowadzanych zmian, które mogą w istotny sposób wpływać na przyszłe funkcjonowanie i prawidłowy rozwój gospodarki. Wynikające stąd trudności w kształtowaniu procesu



kształcenia zmuszają do poszukiwania modeli, które w sposób uporządkowany i logicznie uzasadniony będą możliwe do wykorzystania w tym obszarze.

Modelowanie prakseologiczne, przedstawione w artykule, bazuje na relacji wzajemnego zabezpieczenia wyróżnionych łańcuchów, które mogą być użytecznym narzędziem ułatwiającym identyfikację tych elementów w procesie kształcenia, które w głównej mierze decydują o osiągniętych rezultatach.

Artykuł ten stanowi pierwsze przybliżenie podejścia do analizy procesów kształcenia i po wprowadzeniu wskaźników oceny skuteczności proponowanych zmian może być użyteczny w działaniu praktycznym. Dalsze prace w przedstawionym obszarze powinny dotyczyć wyznaczania wskaźników oceny skuteczności kształcenia.

## Bibliografia

1. Bojarski W.W.: *Podstawy analizy i inżynierii systemów*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe. Warszawa 1984.
2. Gasparski W.W.: *Praxiology, or the Study of the Prose of Human Action Revisited*, [w] *Praxiology Volume 23, Praxiology and the Reasons for Action*; 2016, 3–23.
3. Gasparski W.W.: *The Relevance of Action Learning for Business Ethics: Learning by Solving Ethical and Praxiological Dilemmas in Business*, [w] *Praxiology Volume 6, Action Learning*; 1998, 147–166.
4. Gin A., Kawtjiew A.: *Kreatiw-boj: kak jewo prowjesti*. Wita-press. Moskwa 2012.
5. Konieczny J.: *Praxiological Models. Praxiological Modelling of Systems of Action*, [w] *Praxiological Studies*; 1983, 179–194.
6. Konieczny J.: *Inżynieria systemów działania*. Wydawnictwa Naukowo-Techniczne. Warszawa 1983.
7. Kotarbiński T.: *On the Essence and Goals of General Methodology (Praxiology)*, [w] *Theory and Decision Library Volume 34. Praxiological Studies*; 1983, 21–30.
8. Krick E.V.: *Wprowadzenie do techniki i projektowania technicznego*. Wydawnictwa Naukowo-Techniczne. Warszawa 1975.
9. Winter Hebron Ch., Winter Hebron D.J.: *Applying Action Learning Principles to Academic Seminars: A Study in Praxiological Action*, [w] *Praxiology Volume 6. Action Learning*; 1998, 105–127.
10. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego. Dziennik Ustaw Nr 253, Poz. 1520.
11. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 września 2016 r. w sprawie charakterystyk drugiego stopnia Polskiej Ramy Kwalifikacji typowych dla kwalifikacji uzyskiwanych w ramach szkolnictwa wyższego po uzyskaniu kwalifikacji pełnej na poziomie 4 – poziomy 6–8. Dziennik Ustaw, Poz. 1594.

**dr hab. inż. Jan SZYBKA, prof. AGH**

Wydział Inżynierii Materiałowej i Robotyki  
AGH w Krakowie

**mgr. inż. Maksymilian SMOLNIK**

**dr inż. Robert PILCH,**

Wydział Inżynierii Mechanicznej i Robotyki  
AGH w Krakowie  
smolnik@agh.edu.pl

## **Studia a sytuacja zawodowa studentów studiów niestacjonarnych pierwszego stopnia w świetle badań**

Studies versus the professional situation of students of the first degree studies in the light of survey results

**Słowa kluczowe:** studia, student, firma, awans zawodowy, kariera zawodowa.

**Key words:** studies, student, company, professional promotion, professional career.

**Abstract:** Studies are perceived as a “ticket” to a widely understood professional promotion of the individual that is, obtaining a higher professional gratification or post at work, obtaining the function of the coordinator in the employees’ team, or obtaining work in a more prestigious company. That is why planning the professional career nowadays is difficult to skip that stage of education. The question arises, therefore, whether since the moment of commencing the studies there have been any changes in the professional life of young people and in what degree such studies contributed to such changes. In order to gain knowledge within that scope, surveys have been conducted among students of extra-mural studies. This article presents feedback with regard to the above mentioned aspect.

**Wstęp.** Okres boomu edukacyjnego umożliwił wielu osobom uzyskanie wyższego wykształcenia, które stało się przepustką do większej stabilizacji zawodowej, awansu zawodowego, uzyskania wyższej gratyfikacji finansowej, podjęcia nowych zadań zarówno w sektorze prywatnym, jak i administracji rządowej, samorządowej oraz w strukturach Unii Europejskiej.

Obecne złożone procesy na rynku pracy powodują, iż często uzyskanie pracy stanowi poważne osiągnięcie. W świadomości wielu osób praca nabrała znaczenia – stała się rzeczywistą wartością. „Można uznać, że praca jest powołaniem człowieka, dzięki któremu człowiek się rozwija i doskonali. Praca przyczynia się do kształto-

wania osobowości oraz podmiotowości człowieka”<sup>1</sup>. Założenia zmian, jakie następują w szkolnictwie wyższym od 2012 r. koncentrują się na przygotowaniu studentów do rynku pracy. Programy budowane w oparciu o efekty kształcenia w podziale na trzy moduły – wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne mają bardziej niż dotychczas przygotowywać studenta do oczekiwań pracodawcy. „Trwający proces zmian w szkolnictwie wyższym odnosi się do wszystkich obszarów jego działalności. Wynika to z głębokiego procesu zmian następujących w otoczeniu uczelni”<sup>2</sup>.

Sukcesywny wzrost liczby osób posiadających wykształcenie wyższe – efekt bomu edukacyjnego – powoduje, iż konkurencja w zakresie obejmowania wyższych stanowisk poważnie wzrosła. „Zawsze bowiem więcej jest ludzi zdatnych do pełnienia stanowisk naczelnych niż tychże stanowisk”<sup>3</sup>.

Brak stabilności w życiu społeczno-gospodarczym powoduje także zmianę oczekiwań zarówno pracodawców wobec pracownika, jak i pracownika wobec pracodawcy. „Ocena pracodawców przez potencjalnych kandydatów do pracy to jeden z ważniejszych czynników zwiększających motywację rekrutujących się osób do podjęcia pracy w danej organizacji gospodarczej”<sup>4</sup>.

Pracodawcy wymagający od pracownika pełnej dyspozycyjności, kreatywności, elastyczności są współcześnie normą. Jednocześnie pracownik, który spełnia takie warunki oczekuje od pracodawcy właściwego wynagrodzenia, dobrych warunków pracy, możliwości rozwoju zawodowego, a w konsekwencji spełnienia aspiracji zawodowych (m.in. perspektyw awansu). W świadomości wielu osób kluczem do realizacji planów zawodowych nadal pozostaje wykształcenie wyższe.

„Na przełomie czerwca i lipca 2014 r. w niepublicznej uczelni były przeprowadzone badania, których celem było poznanie opinii dyplomantów o motywacji i satysfakcji z dokonanego wyboru kierunków studiów i przygotowania do wykonywania zawodu<sup>5</sup>. (...) Najczęstszym powodem podjęcia decyzji o studiowaniu były własne aspiracje (78,4%), pragmatyczne myślenie o własnej przyszłości (45,8%), wymagania instytucji, w której student jest zatrudniony (16,3%), jak również presja środowiska zawodowego, w którym osoba studiuje oraz presja środowiska rodzinnego, w którym student funkcjonuje (po 6,2%)”<sup>6</sup>.

---

<sup>1</sup> J. Michalak-Dawidziuk J., *Edukacja i rynek pracy dla osoby niepełnosprawnej*, [w:] H. Żuraw (red.) *Osoba niepełnosprawna w procesie rehabilitacji*, PEDAGOGIUM Wyższa Szkoła Nauk Społecznych, Warszawa 2014, s. 115.

<sup>2</sup> J. Michalak-Dawidziuk, *Stan wiedzy studentów o Krajowych Ramach Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego dwa lata po ich wdrożeniu w świetle wyników badań*, [w:] *Kultura edukacji szkoły wyższej – różnorodne perspektywy. Na rozdrożu biurokratycznej arbitralności*, Centrum Edukacji Ustawicznej w Białymstoku i Instytut Historii Nauki im. Ludwika i Aleksandra Birkenmajerów Polskiej Akademii Nauki, Warszawa 2015, s. 269.

<sup>3</sup> G. Simmel, *Socjologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 221–222.

<sup>4</sup> I. Kust, *Wizerunek pracodawcy*, [w:] A. Kryniecka, *Dzisiejsze znaczenie idealów*, Kresowa Agencja Wydawnicza, Białystok 2015, s. 59.

<sup>5</sup> I. Kust, *Motywacja studentów do wyboru kierunku studiów*, Przegląd Naukowo-Metodyczny Edukacja dla bezpieczeństwa nr 4/2015 (29), Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Poznań 2015, s. 296.

<sup>6</sup> I. Kust, *Motywacja studentów do wyboru kierunku studiów*, ... op.cit., s. 300.

**Ramy teoretyczne.** W roku akademickim 2014/15 przeprowadziłam badania wśród studentów trzeciego roku studiów pierwszego stopnia (*licencjat*) studiujących w trybie studiów niestacjonarnych w niepublicznej uczelni w Warszawie. Badania zostały przeprowadzone na kierunkach: *Administracja*, *Pedagogika* oraz *Zarządzanie*. Celem badań było uzyskanie wiedzy na temat wpływu studiów na sytuację zawodową badanych studentów. W badaniach została zastosowana metoda sondażu diagnostycznego, technika ankiety, natomiast narzędziem badawczym był – opracowany przez autorkę niniejszego artykułu – kwestionariusz ankiety.

Badania zostały przeprowadzone w lipcu 2015 r. wśród 105 studentów studiów niestacjonarnych, w tym 80 kobiet oraz 25 mężczyzn. W grupie badawczej byli zarówno studenci pracujący – 95 respondentów, w tym 73 kobiety i 22 mężczyzn, jak i bezrobotni – 10 respondentów, w tym 7 kobiet i 3 mężczyzn. Średnia wieku wynosiła 28 lat.

**Prezentacja wyników badań.** W ramach badań zwrócono się do respondentów m.in. z następującymi pytaniami:

1. Czy od momentu rozpoczęcia studiów do chwili obecnej nastąpiły zmiany w życiu zawodowym badanych studentów?
2. Jakie zmiany nastąpiły w życiu zawodowym badanych studentów od momentu rozpoczęcia studiów?
3. Czy studia przyczyniły się do zmiany w życiu zawodowym badanych studentów?
4. W jakim stopniu studia przyczyniły się do zmiany w życiu zawodowym badanych studentów?

*1. Czy od momentu rozpoczęcia studiów do chwili obecnej nastąpiły zmiany w życiu zawodowym badanych studentów?*

Na ogólną liczbę 105 badanych osób, 46 studentów, w tym 39 kobiet i 7 mężczyzn potwierdziło zmianę, która nastąpiła w ich życiu zawodowym od momentu rozpoczęcia studiów do chwili przeprowadzania badań, 43 osoby, w tym 31 kobiet i 12 mężczyzn nie potwierdziło tego faktu, a 16 studentów, w tym 10 kobiet i 6 mężczyzn nie udzieliło odpowiedzi.

W podziale na kierunki kształcenia wynik ten prezentuje się następująco.

#### *Administracja*

Na ogólną liczbę 105 badanych odpowiedzi twierdzącej udzieliło 5 osób, przeczącej 11 respondentów, 2 studentów nie udzieliło odpowiedzi. Wynik ten w podziale na płeć przedstawia się następująco: na ogólną liczbę 18 badanych studentów kierunku *Administracja*, w tym 14 kobiet i 4 mężczyzn – 5 osób, w tym 4 kobiety i 1 mężczyzna, potwierdziło zmianę w ich życiu zawodowym od momentu podjęcia studiów, 11, w tym 9 kobiet i 2 mężczyzn – nie potwierdziło, a 2 osoby, w tym 1 kobieta i 1 mężczyzna – nie udzieliły odpowiedzi.

#### *Pedagogika*

Na ogólną liczbę 105 badanych odpowiedzi twierdzącej udzieliło 11 osób, przeczącej 11 respondentów, 3 studentów nie udzieliło odpowiedzi. Uzyskany wynik w podziale na płeć prezentuje się następująco: na ogólną liczbę 25 badanych respondentów, w tym 16 kobiet i 9 mężczyzn na kierunku *Pedagogika*, 11 osób, w tym

10 kobiet i 1 mężczyzna potwierdziło wystąpienie zmiany w ich życiu zawodowym od momentu rozpoczęcia studiów, 11 osób, w tym 6 kobiet i 5 mężczyzn nie potwierdziło, a 3 mężczyzn nie udzieliło odpowiedzi.

#### *Zarządzanie*

Na ogólną liczbę 105 badanych odpowiedzi twierdzącej udzieliło 30 osób, przeczącej 21 respondentów, 11 studentów nie udzieliło odpowiedzi. W podziale na płeć powyższy wynik przedstawia się następująco: na ogólną liczbę 62 respondentów, w tym 50 kobiet i 12 mężczyzn na kierunku *Zarządzanie* 30 osób, w tym 25 kobiet i 5 mężczyzn potwierdziło wystąpienie zmiany w ich życiu zawodowym od momentu rozpoczęcia studiów, 31, w tym 16 kobiet 5 mężczyzn nie potwierdziło, a 11, w tym 9 kobiet i 2 mężczyzn nie udzieliło odpowiedzi.

#### *2. Jakie zmiany nastąpiły w życiu zawodowym badanych studentów od momentu rozpoczęcia studiów?*

Na ogólną liczbę badanych 105 studentów, 34 – w tym 28 kobiet i 6 mężczyzn – udzieliły odpowiedzi na powyższe pytanie, w tym 19 respondentów potwierdziło *zmianę pracy*, 8 uzyskało *awans*, 4 *podjęcie pracy*, 1 potwierdziła *stabilizację pracy*, 1 *rozwój własnej firmy*. Wśród badanych 1 respondentka potwierdziła *utrata pracy*.

W podziale na kierunki kształcenia wynik ten przedstawia się następująco.

#### *Administracja*

Na ogólną liczbę 18 respondentów na kierunku *Administracja* uczestniczących w badaniach, 2 osoby, w tym 1 kobieta i 1 mężczyzna, potwierdzili *zmianę pracy*, 16 osób nie udzieliło odpowiedzi, w tym 3 kobiety, które w poprzednim pytaniu potwierdziły wystąpienie zmiany od momentu rozpoczęcia studiów.

Na 14 studentek studiujących na kierunku *Administracja* i uczestniczących w badaniach 1 potwierdziła *zmianę pracy* od czasu rozpoczęcia studiów, 13 nie udzieliły odpowiedzi, w tym 3 studentki, które na pytanie 1, tj. *czy od momentu rozpoczęcia studiów do chwili obecnej nastąpiły zmiany w życiu zawodowym badanych studentów* udzieliły odpowiedzi twierdzącej.

Na 4 studentów na kierunku *Administracja* uczestniczących w badaniach 1 respondent potwierdził *zmianę pracodawcy*, pozostałych 3 studentów nie udzieliło odpowiedzi.

#### *Pedagogika*

Na ogólną liczbę 25 respondentów na kierunku *Pedagogika* 10 osób doprecyzowało zmianę, jaka nastąpiła w ich życiu zawodowym od momentu rozpoczęcia studiów.

Na 16 kobiet, studiujących na kierunku *Pedagogika* i uczestniczących w badaniach, 10 wskazało zmianę, jaka nastąpiła w ich życiu zawodowym od momentu rozpoczęcia studiów, w tym 6 potwierdziło *zmianę pracy*, 3 *awans* (zmiana stanowiska i gratyfikacja finansowa) i 1 *podjęcie pracy*. Nie udzieliło odpowiedzi na powyższe pytanie 6 respondentek.

Na 9 mężczyzn żaden nie doprecyzował zmiany, o której mowa w powyższym pytaniu. W poprzednim pytaniu 1 respondent potwierdził, iż w jego życiu zawodowym nastąpiła zmian.

### *Zarządzanie*

Na 62 respondentów na kierunku *Zarządzanie* 22 osoby potwierdziły wystąpienie zmiany w ich życiu zawodowym od momentu rozpoczęcia studiów, w tym 3 osoby *uzyskały pracę*, 11 respondentów potwierdziło *zmianę pracy*, 5 uzyskało *awans*, 1 potwierdziła *stabilizację pracy*, 1 stwierdziła, iż *jej firma się rozwija*, natomiast 1 osoba stwierdziła, że *została zwolniona*.

Na ogólną liczbę 50 badanych kobiet na kierunku *Zarządzanie* wśród 25 badanych studentek, które w poprzednim pytaniu potwierdziły wystąpienie zmiany w ich życiu zawodowym od momentu rozpoczęcia studiów – 3 osoby *uzyskały pracę*, 6 studentek potwierdziło *zmianę pracy*, 5 uzyskało *awans*, 1 potwierdziła *stabilizację pracy*, 1 stwierdziła, iż *jej firma się rozwija*, 8 osób *nie udzieliło odpowiedzi*, natomiast 1 osoba stwierdziła, że *została zwolniona*.

Na 12 mężczyzn na kierunku *Zarządzanie* 5 potwierdziło *zmianę pracy*, 7 *nie udzieliło odpowiedzi*, w tym 5 w poprzednim pytaniu nie potwierdziło zmiany w życiu zawodowym i 2 nie udzieliło odpowiedzi na pytanie.

### *3. Czy studia przyczyniły się do zmiany w życiu zawodowym badanych studentów?*

Na 105 badanych studentów w opinii 30 respondentów studia przyczyniły się do zmiany w ich życiu zawodowym, 31 nie potwierdziło tego faktu, a 44 osoby nie udzieliły odpowiedzi. Uzyskany wynik w podziale na poszczególne kierunki kształcenia przedstawiają się w sposób następujący.

#### *Administracja*

Na 18 studentów, w tym 14 kobiet i 4 mężczyzn uczestniczących w badaniach, studiujących na kierunku *Administracja*, 3 osoby, w tym 2 kobiety i 1 mężczyzna potwierdzili, iż studia miały wpływ na zmiany w ich życiu zawodowym, 5 osób, w tym 4 kobiety i 1 mężczyzna nie potwierdziło tego faktu, a 10, w tym 8 kobiet i 2 mężczyzn nie udzieliło odpowiedzi.

#### *Pedagogika*

Na 25 studentów, w tym 16 kobiet i 9 mężczyzn, na kierunku *Pedagogika* 11 respondentów, w tym 9 kobiet i 2 mężczyzn potwierdziło, iż studia miały wpływ na zmiany, jakie nastąpiły w ich życiu zawodowym, przeciwnego zdania było 7 osób, w tym 3 kobiety i 4 mężczyzn, także 7 respondentów, w tym 4 kobiety i 3 mężczyzn nie udzieliło odpowiedzi.

#### *Zarządzanie*

Na 62 respondentów, w tym 50 kobiet i 12 mężczyzn, 16 osób, w tym 13 kobiet i 3 mężczyzn potwierdziło wpływ studiów na zmiany, jakie nastąpiły w ich życiu zawodowym, 19 osób było przeciwnego zdania, 27 osób nie udzieliło odpowiedzi.

### *4. W jakim stopniu studia przyczyniły się do zmiany w życiu zawodowym badanych studentów?*

Na ogólną liczbę 105 badanych studentów 4 studentów, w tym 2 na kierunku *Pedagogika* i 2 na kierunku *Zarządzanie* stwierdziło, że w *bardzo wysokim* stopniu studia przyczyniły się do zmiany w ich życiu zawodowym, 21 osób, w tym 2 na kierunku

*Administracja*, 9 na kierunku *Pedagogika* oraz 10 na kierunku *Zarządzanie* w *wysokim* stopniu, 11 osób, w tym 3 na kierunku *Administracja*, 2 na kierunku *Pedagogika* oraz 6 na kierunku *Zarządzanie* w *średnim* stopniu, 12 osoba na kierunku *Zarządzanie* w stopniu *niskim*, 1 osoba na kierunku *Pedagogika* w stopniu *bardzo niskim*, 68 osób, w tym 14 studentów na kierunku *Administracja*, 11 na kierunku *Pedagogika*, 43 na kierunku *Zarządzanie* nie udzieliło odpowiedzi.

#### *Administracja*

Na ogólną liczbę 18 respondentów, w tym 14 kobiet i 4 mężczyzn na kierunku *Administracja* – 2 kobiety potwierdziły, że studia w *wysokim* stopniu miały wpływ na zmiany w ich życiu zawodowym, 3 osoby, w tym 1 kobieta i 2 mężczyzn wskazało w stopniu *średnim*, oraz 14, w tym 11 kobiet i 3 mężczyzn *nie udzieliło odpowiedzi*. Żadna z badanych osób nie wskazała stopnia *bardzo wysokiego*, *niskiego* i *bardzo niskiego*.

#### *Pedagogika*

Na 25 badanych studentów, w tym 16 kobiet i 9 kobiet na kierunku *Pedagogika* 2 osoby stwierdziły, iż w *bardzo wysokim* stopniu studia miały wpływ na zmiany, jakie nastąpiły w ich życiu zawodowym, 9 osób, w tym 7 kobiet i 9 mężczyzn określiło wpływ studiów na zmiany w ich życiu zawodowym jako *wysoki*, 2 kobiety jako *średni*, 1 kobieta *bardzo niski*, 11 osób, w tym 5 kobiet oraz 6 mężczyzn *nie udzieliło odpowiedzi*. Żadna z badanych osób na kierunku *Pedagogika* nie wskazała stopnia *niskiego*.

#### *Zarządzanie*

Na ogólną liczbę 62 badanych, w tym 50 kobiet i 12 mężczyzn 2 osoby, w tym 1 kobieta i 1 mężczyzna określili wpływ studiów na zmianę w ich życiu zawodowym jako *bardzo wysoki*, 10 kobiet wskazały stopień *wysoki*, 6 osób, w tym 4 kobiety i 2 mężczyzn wskazało stopień *średni*, 1 kobieta *niski*, 43 osoby, w tym 34 kobiety i 9 mężczyzn *nie udzieliło odpowiedzi*. Żadna z badanych osób nie wskazała stopnia *bardzo niskiego*.

**Analiza i interpretacja wyników badań.** Z przeprowadzonych badań wśród studentów studiów niestacjonarnych pierwszego stopnia na kierunkach: *Administracja*, *Pedagogika* oraz *Zarządzanie* wynika, iż na 105 respondentów dominują osoby – 43,80% badanych studentów – które potwierdziły, iż od momentu rozpoczęcia studiów do chwili fazy końcowej studiów nastąpiły zmiany w ich życiu zawodowym. Drugą liczebnie grupę – 40,95% – stanowili studenci, którzy nie potwierdzili tego faktu. Natomiast 15,23% *nie udzieliło odpowiedzi*.

Uzyskany wynik potwierdza znaczenie studiów na współczesnym rynku pracy. Warto podkreślić, iż badaną grupą byli studenci finalizujący naukę na studiach pierwszego (*licencjat*). Można zatem wysnuć wniosek, iż już pierwszy stopień studiów stanowi ważny krok w kierunku realizacji planów i aspiracji zawodowych. Jednakże również dużą liczebnie grupę stanowili studenci, którzy nie potwierdzili wystąpienia zmiany w ich życiu zawodowym od momentu rozpoczęcia studiów. Można przypuszczać, iż w grupie tej byli studenci, którzy rozpoczynając studia nie

planowali zmiany, lecz oczekiwali wyłącznie większej stabilizacji w dotychczasowej pracy.

Analizując uzyskane wyniki badań na powyższe pytanie w podziale na płeć, warto zauważyć, iż na ogólną liczbę 105 badanych kobiet – 37,14% kobiet stwierdziło, iż od momentu rozpoczęcia studiów do chwili obecnej nastąpiły zmiany w ich życiu zawodowym, 29,52% respondentek było przeciwnego zdania, a 9,52% nie udzieliło odpowiedzi. Jednocześnie 6,66% badanych mężczyzn potwierdziło wystąpienie zmiany w ich życiu zawodowym od momentu rozpoczęcia studiów, 11,42% nie potwierdziło i 5,71% nie udzieliło odpowiedzi.

Analizując wyniki uzyskane w obu grupach płci, można zauważyć wyraźne różnice, tj. w grupie kobiet najliczniejszą grupę stanowiły studentki, które potwierdziły wystąpienie zmiany od momentu rozpoczęcia studiów, na drugim miejscu były respondentki, które nie potwierdziły wystąpienia tego faktu w ich życiu zawodowym. Najmniej liczną grupę stanowiły studentki, które nie udzieliły odpowiedzi. Tymczasem w grupie mężczyzn najliczniejszą grupę stanowili mężczyźni, którzy nie potwierdzili wystąpienia zmiany w ich życiu zawodowym od momentu rozpoczęcia studiów. Natomiast na drugim miejscu byli badani, którzy potwierdzili fakt wystąpienia zmiany w ich życiu zawodowym. Najmniej liczną grupę stanowili mężczyźni, którzy nie udzieliłi odpowiedzi na powyższe pytanie. Można wysnuć wniosek, iż kobiety są bardziej otwarte na zmianę w życiu zawodowym.

W kontekście uzyskanego wyniku interesujące wydaje się pytanie: jakie zmiany nastąpiły w życiu zawodowym badanych studentów od momentu rozpoczęcia studiów?

Z badań wynika, iż 18,09% respondentów potwierdziło *zmianę pracy*, 7,61% uzyskało *awans*, 3,80% *podjęcie pracy*. Wśród badanych wskazano także *stabilizację pracy* (1 osoba) oraz *rozwój własnej firmy* (1 osoba). Dominująca część osób, która udzieliła odpowiedzi na powyższe pytanie deklarowała pozytywną zmianę w ich życiu zawodowym – poza *awansem* lub *rozwojem własnej firmy* dominowały odpowiedzi sugerujące zmianę otoczenia: *zmiana pracy* i *podjęcie pracy*, które mogą stanowić silną motywację do podejmowania kolejnych wyzwań. Także zadeklarowana przez respondenta *stabilizacja pracy* stanowi obecnie na rynku pracy dużą wartość. Jednakże poważna część badanych – 43,80% – nie udzieliła odpowiedzi.

Na uwagę zasługuje odpowiedź 1 respondentki, która precyzując zmianę, jaka nastąpiła w jej życiu zawodowym od momentu rozpoczęcia studiów wskazała *utrata pracy*. Analizując jednak odpowiedź badanej na kolejne pytanie *czy studia przyczyniły się do zmiany w życiu zawodowym*, osoba ta udzieliła odpowiedzi przeczącej. A zatem studia nie przyczyniły się do zmiany w jej życiu zawodowym.

Na przytoczone wyżej pytanie, tj. *czy studia przyczyniły się do zmiany w życiu zawodowym badanych studentów?* przeważająca grupa badanych – 29,52% – udzieliła odpowiedzi przeczącej, jednak niewiele mniej – 28,57% – udzieliło odpowiedzi twierdzącej. Najliczniejszą grupę, tj. 41,90% stanowili respondenci, którzy nie udzieliłi odpowiedzi. Uzyskany wynik pokazuje, iż dominująca część badanych nie ma zdania na ten temat lub odpowiedź wymaga bardziej złożonej wypowiedzi, której kwestionariusz ankiety nie uwzględniał. Jednocześnie niewielka różnica pomiędzy grupa-



mi respondentów, którzy potwierdzili wpływ studiów na zmianę w ich życiu zawodowym oraz nie potwierdzili tego wpływu może sugerować, iż część studentów – nawet ci, którzy deklarowali wystąpienie zmiany w ich życiu zawodowym – mogło uzyskać tę zmianę w wyniku posiadanych umiejętności, które jedynie udoskonalili na poziomie studiów. Ukazuje to nowe trendy, jakie pojawiają się na rynku pracy. Coraz częściej zauważa się w ogłoszeniach na dane stanowiska pracy brak wymogu ukończenia studiów, natomiast wymienione są szczegółowo wymagane umiejętności i kompetencje społeczne. Dlatego też zmiany, jakie następują w systemie edukacji dotyczą wszystkich poziomów kształcenia. Elastyczność rynku pracy wymaga „(...) istotnych przewartościowań w zakresie celów, treści i metod kształcenia zawodowego. Wśród celów wysuwają się na pierwszy plan konkretne umiejętności i takie cechy psychofizyczne, jak samodzielność i odpowiedzialność, a także postawy sprzyjające zmianom”<sup>7</sup>.

Badani studenci wskazali także stopień, w jakim ich zdaniem studia przyczyniły się do zmiany w życiu zawodowym: najliczniejszą grupę – 20% ogółu badanych – stanowili studenci, którzy wskazali stopień *wysoki*, 10,47% *średni*, 3,80% *bardzo wysoki*, natomiast 11,42% nie udzieliło odpowiedzi.

Na zakończenie warto przywołać wyniki badań, przeprowadzonych przez dr Izabellę Kust, na które powoływałam się we *Wstępie* niniejszego artykułu. Badani studenci, odnosząc się do pytania o przygotowanie ich przez uczelnie do pracy „Zdecydowana większość (84%) ogółu badanych studentów potwierdza przygotowanie do wykonywania zawodu. Ogół badanych studentów w większości (71%) potwierdza przygotowanie do wykonywania zawodu w stopniu wysokim i bardzo wysokim”<sup>8</sup>.

Podsumowując, można stwierdzić, iż wyniki zaprezentowanych w niniejszym artykule badań potwierdzają świadomość studentów znaczenia studiów we współczesnym świecie i przekonania, iż dyplom uczelni stanowi przepustkę do realizacji własnych aspiracji zawodowych, kreowania kariery zawodowej, a także dążenia do uzyskania pozycji w zawodzie, które T. Nowacki definiuje jako „(...) uznanie, jakim cieszy się pracownik w swoim otoczeniu zawodowym”<sup>9</sup>.

## Bibliografia

1. Kust I., *Wizerunek pracodawcy*, [w:] M. Szyszkowska (red.), *Dzisiejsze znaczenie idealów*, Kresowa Agencja Wydawnicza, Białystok 2015.
2. Kust I., *Motywacja studentów do wyboru kierunku studiów*, Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla Bezpieczeństwa nr 4/2015 (29), Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Poznań 2015.

---

<sup>7</sup> S.M. Kwiatkowski, *Doradztwo zawodowe w warunkach dynamicznych zmian zawodów i specjalności*, [w:] H. Bednarczyk, J. Figurski, M. Żurek, *Pedagogika pracy. Doradztwo zawodowe*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu, Warszawa – Radom 2005, s. 59.

<sup>8</sup> I. Kust, *Motywacja studentów do wyboru kierunku studiów*, ... op.cit., s. 312.

<sup>9</sup> T. Nowacki, *Leksykon pedagogiki pracy*, Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom 2004, s. 189.

3. Kwiatkowski S.M., *Doradztwo zawodowe w warunkach dynamicznych zmian zawodów i specjalności*, [w:] H. Bednarczyk, J. Figurski, M. Żurek, *Pedagogika pracy. Doradztwo zawodowe*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu, Warszawa – Radom 2005.
4. Michalak-Dawidziuk J., *Edukacja i rynek pracy dla osoby niepełnosprawnej*, [w:] H. Żuraw (red.) *Osoba niepełnosprawna w procesie rehabilitacji*, PEDAGOGIUM Wyższa Szkoła Nauk Społecznych, Warszawa 2014.
5. Michalak-Dawidziuk J., *Stan wiedzy studentów o Krajowych Ramach Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego dwa lata po ich wdrożeniu w świetle wyników badań*, [w:] *Kultura edukacji szkoły wyższej – różnorodne perspektywy. Na rozdrożu biurokratycznej arbitralności*, Centrum Edukacji Ustawicznej w Białymstoku i Instytut Historii Nauki im. Ludwika i Aleksandra Birkenmajerów Polskiej Akademii Nauki, Warszawa 2015.
6. Nowacki T., *Leksykon pedagogiki pracy*, Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom 2004.
7. Simmel G., *Socjologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.

**dr Joanna MICHALAK-DAWIDZIUK**  
Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie  
jmichalak@onet.eu

## **Kreatywność i odporność studentów jako czynniki gotowości do uczenia się i radzenia sobie z trudnościami**

Students' creativity and resilience  
as readiness factors for learning  
and dealing with problems

**Słowa kluczowe:** kreatywność, odporność, skuteczność, student.

**Key words:** creativity, resilience, effectiveness, student.

**Abstract:** The article attempts to answer the main question: What is the level of students' creative attitude (creativity) and resilience, and do these individual qualities correlate with each other. The following individual students' features are the basis of the analysis: creative attitude understood as creativity and its constituents such as nonconformity and heuristic behaviour, as well as reproductive attitude and its components such as conformism and algorithmic behaviour, and their relation to resilience. Both features are currently very much sought in young people entering the labour market, as they are expected to behave in an unconventional way, and be equipped with innovation skills, creative critique, entrepreneurship and effectiveness, and resilience to obstacles and difficulties.

The questionnaire of the Creative Behaviour Questionnaire (KANH) by Popek (2004) for measuring creative or reproductive attitude, and The Resilience Assessment Scale – SPP-25 by N. Ogińska-Bulik and Z. Juczyński (2008) were used to collect empirical data. The research among students ( $n = 269$ ) has shown that there are fewer students with a creative attitude than with a reproductive one, and only one in every three respondents reveals a strong nonconformity and readiness for heuristic behaviour. At the same time, fewer than one in three respondents presents a high level of psychological resilience to difficult situations, particularly to those demanding coping with and tolerance of negative emotions and optimism in attitudes towards life and readiness to work in difficult situations. There is a positive relation between creativity and resilience. The results of the research are the basis for formulating practical guidelines for education.

**Wprowadzenie.** Współczesność jest zawiła, skomplikowana, przynosi ogromną dynamikę zdarzeń, zjawisk niepokojących i zagrożeń, m.in.: agresję, terroryzm, uzależnienia, deficyt wzorców osobowych, zbyt dużą tolerancję społeczną dla zachowań niepożądanych, unifikację wartości, kulturę ryzyka, pogoń za nowością, kryzys rodziny i wychowawczą niewydolność niektórych rodziców, powszechny pośpiech, zagro-

żenia zdrowotne, bezrobocie, biedę i wykluczenie społeczne oraz wiele innych. Zdarzenia te nie pozostają bez wpływu na młodzież, na jej życie, edukację i gotowość do podejmowania przyszłych zadań zawodowych.

Także sytuacja na rynku pracy modyfikuje charakter potrzeb pracodawców i oczekiwań społecznych kierowanych wobec młodzieży. Na współczesnym rynku pracy cenione są kreatywność w myśleniu i działaniu, nieszablonowość, nowatorstwo, konkurencyjność, krytycyzm, innowacyjność, przedsiębiorczość, skuteczność. Wzrost zapotrzebowania na jednostki twórcze, posiadające umiejętności i kompetencje potrzebne do skutecznego funkcjonowania w trudnych warunkach codzienności wymaga także podejmowania działań w zakresie stałego aktualizowania u młodzieży tych kompetencji, zarówno w procesie edukacji, jak również w interakcjach i poprzez realizację zadań. Zgodnie z Raportem *Dwa Światy – Kompetencje Przyszłości 2014* ([www.2014.kompetencjeprzyszlosci.pl](http://www.2014.kompetencjeprzyszlosci.pl)) wśród wielu pożądanых kompetencji u kandydatów do pracy pracodawcy (n = 127) przede wszystkim oczekują umiejętności pracy zespołowej, kreatywności i innowacyjności oraz wielozadaniowości. Badani studenci i absolwenci (n = 1294) wysoko ocenili własną kreatywność i innowacyjność (56%), zaś tę samą kompetencję na wysokim poziomie dostrzegło u kandydatów do pracy tylko 43% pracodawców. Duża rozbieżność pojawiła się także pomiędzy wysoką samooceną własnych kompetencji przez absolwentów dotyczących radzenia sobie w zaskakujących i trudnych sytuacjach (51%) a oceną tych samych kompetencji u kandydatów do pracy przez pracodawców (20% ocen wysokich). Pracodawcy uważają, że młodym pracownikom brakuje najbardziej: doświadczenia spoza branży (54%), doświadczenia w branży (53%), umiejętności zarządzania sobą w czasie (41%), wielozadaniowości (39%), radzenia sobie ze stresem (39%), radzenia sobie w zaskakujących sytuacjach (35%) oraz świadomości swoich mocnych i słabych stron (29%). Absolwenci zasilający rynek pracy powinni umieć dostrzegać i wykorzystywać szanse w danej sytuacji, być elastyczni i innowacyjni w działaniu, otwarci na pomysły i wiedzę innych, zdolni do adaptowania się w nowych warunkach, szczególnie zaskakujących, trudnych, powodujących stres. Jak widać, pożądane są na rynku pracy osoby nie tylko kreatywne, ale również odporne na stres.

Wiedza i kreatywność stanowią podstawę skuteczności działania i są charakterystyczne dla ludzi, których Richard Florida określa mianem klasy kreatywnej i obok zasobów naturalnych i pracy fizycznej uważa za ważne źródło bogactwa i wzrostu gospodarczego (Florida, 2005, s. 1).

Przedstawione obserwacje i dane stały się inspiracją do podjęcia badań i sprawdzenia, w jakim stopniu studiująca młodzież dysponuje potencjałem kreatywności, czyli postawą twórczą wobec rzeczywistości i siebie i czy kreatywność koreluje z ich odpornością psychiczną? Podstawą teoretyczną badań jest koncepcja postawy twórczej Stanisława Popka (2004, 1987). Rezultaty badań pozwolą sformułować wnioski przydatne dla edukacji dorosłych adekwatnej do potrzeb rynku pracy.

**Postawa twórcza jako indywidualny potencjał kreatywności jednostki.** Postawa twórcza, czyli kreatywność jest złożoną charakterystyką indywidualną (dotyczy wyłącznie człowieka) określającą szanse i prawdopodobieństwo angażowania się

przez jednostkę w aktywność twórczą, która może mieć miejsce obecnie lub w przyszłości (Karwowski, 2009, s. 17; Szmidt, 2015, s. 15). Indywidualna kreatywność nie musi wyrażać się w dziełach wybitnych, ale np. w „twórczym zachowaniu” (Strzałecki, 2003) bądź postawie twórczej (Popek, 2004). Kreatywność jako synonim potencjału twórczego wyraża się otwartością, ciekawością i chłonnością – ważnymi wymiarami osobowości twórczej – oraz wyższym od przeciętnego nasileniem zdolności twórczych: płynnością, giętkością i oryginalnością myślenia, bogactwem wyobraźni, zdolnością kojarzenia rzeczy pozornie od siebie odległych, sprawnością posługiwania się metaforą i analogią (Karwowski, 2014).

Według S. Popka postawa twórcza to „ukształtowana (genetycznie i poprzez indywidualne doświadczenie) właściwość poznawcza i charakterologiczna wykazująca tendencję, nastawienie lub gotowość do przekształcania świata rzeczy, zjawisk, a także własnej osobowości” (Popek, 1987, s. 22). Osoby o postawie twórczej istotnie różnią się w kompetencjach twórczych i zaradczych oraz w funkcjonowaniu od osób o postawie odtwórczej. Autor koncepcji uznaje nadrzędność osobowości w stosunku do zdolności i uzdolnień jednostki, co oznacza, iż efektywne realizowanie się predyspozycji poznawczych możliwe jest jedynie we współdziałaniu z innymi cechami osobowości (Popek, 2004, s. 24).

Silna niezależność osoby o postawie twórczej w połączeniu z wytrwałością umożliwia jej nie tylko przewyższenie barier i przekonanie innych ludzi do wartości swojego pomysłu, ale również wiąże się z motywacją do długotrwałej, wyťažonej pracy i odraczania gratyfikacji (Nęcka, 2003).

**Odporność psychiczna i jej rola w pozytywnej adaptacji do trudów codzienności.** Pojęcie *resilience* jest różnie nazywane: jako odporność psychiczna, odporność na zranienie, sprężystość psychiczna, prężność czy rezyliencja (Junik, 2011). W naukach humanistycznych i społecznych pojęcie to jest synonimem zaradności życiowej w zmieniających się warunkach i najczęściej odnosi się do jednostek z grup podwyższonego ryzyka, narażonych na stres, trudności, traumy (Borucka, Ostaszewski 2008; Uchnast, 1997). Odporność psychiczna jest warunkiem dobrego przystosowania, stanowi zespół umiejętności, które pozwalają skutecznie radzić sobie nie tylko z dużym stresem, ale także z realiami codzienności. Można ją zatem uznać za uniwersalną zdolność umożliwiającą osobie, grupie lub społeczności zapobieganie, minimalizowanie, zmaganie się z problemami lub skuteczność w bieżącym pokonywaniu szkodliwych efektów doświadczanego nieszczęścia (Grotberg, 2000; Wolin, Wolin, 1993). W artykule wykorzystano ujęcie prężności zaproponowane przez N. Ogińską-Bulik i Z. Juczyńskiego (2010), którzy uważają ją za mechanizm samoregulacji obejmujący elementy poznawcze, emocjonalne i behawioralne.

Wielu badaczy (m.in. Block, Block, 1980; Block, Kremen, 1996; Fredrickson, 2001) prężność rozumie jako względnie trwałą dyspozycję (właściwość) osobowości obejmującą różne cechy indywidualne, przy czym strategiczne znaczenie ma poczucie własnej wartości. Kolejne cechy to zdolność transformacji nieprzyjemnych wydarzeń w pouczające doświadczenia (umiejętność dostrzegania pozytywnych stron w złych zdarzeniach), umiejętność myślenia i działania konstruktywnego w sytuacjach de-

struktywnych wydarzeń, wysokie kompetencje społeczne, dzięki którym osoba prężna dobrze radzi sobie z szukaniem wsparcia u innych ludzi w otoczeniu. Potrafi także zdystansować się wobec siebie i różnych nieprzyjemnych, stresujących wydarzeń i zachować równowagę psychiczną. Wiara w siebie, łatwość kontaktu z ludźmi i więź z osobami najbliższymi, optymizm (nadzieja, że obecne trudności miną), poczucie humoru, zdolność konstruktywnego myślenia stanowią podstawę efektywności funkcjonowania osób prężnych i dobrego radzenia sobie w sytuacjach trudnych przy oszczędnym korzystaniu z posiadanych zasobów. Charakterystykami osób wysoce prężnych są: umiejętność wglądu w sytuację problemową, ciekawość, spostrzegawczość, traktowanie zadań jako wyzwań natury poznawczej, optymalny poziom mobilizacji dostosowany do podejmowanych działań i in.

Można zatem przewidywać, że prężność w połączeniu z kreatywnością stanowią we współczesnym dynamicznie zmieniającym się świecie indywidualne właściwości ważne w procesie wznoszenia się przez młodych ludzi ponad przeciwności oraz rozsądnego (oszczędnego) wykorzystywania zasobów własnych do skutecznego i twórczego realizowania zadań.

**Podstawy metodologiczne badań.** Celem badania było udzielenie odpowiedzi na pytanie główne: Jaki jest poziom postawy twórczej (kreatywności) i prężności psychicznej u badanych studentów i czy obie te właściwości indywidualne korelują ze sobą?

Sformułowano także pytania badawcze szczegółowe:

1. Jakiego jest nasilenie postawy twórczej bądź odtwórczej u badanych studentów?
2. Jaki jest poziom poszczególnych składowych postawy twórczej (nonkonformizm i zachowania heurystyczne) i odtwórczej (konformizm i zachowania algorytmiczne) w grupie badanych?
3. Czy i jakie są różnice w nasileniu postawy twórczej u badanych studentów ze względu na płeć?
4. Czy i jakie są różnice w nasileniu prężności u badanych studentów ze względu na płeć?
5. Czy i w jakim stopniu postawa twórcza współwystępuje z prężnością psychiczną u badanych studentów?

W badaniu wykorzystano dwa inwentarze. Do pomiaru postawy twórczej i odtwórczej oraz ich wymiarów szczegółowych użyto Kwestionariusza Twórczego Zachowania KANH I S. Popka (2004), natomiast pomiar prężności psychicznej wykonano Skalą Pomiaru Prężności SPP-25 N. Ogińskiej-Bulik i Z. Juczyńskiego (2008). KANH I zawiera 60 stwierdzeń, których prawdziwość w stosunku do swoich zachowań osoba badana ocenia w skali od 2 do 0 (2 – *stwierdzenie prawdziwe w Twojej sytuacji*; 1 – *częściowo prawdziwe*; 0 – *stwierdzenie nieprawdziwe*). Na postawę twórczą składają się dwa czynniki: zachowania heurystyczne oraz nonkonformizm z obszaru dwóch sfer psychiki. Sferę poznawczą, czyli zachowania heurystyczne reprezentują dyspozycje intelektualne, zaś sferę charakterologiczną zabezpieczającą aktywne realizowanie się potencjalnych możliwości intelektualnych i emocjonalnych jednostki stanowi nonkonformizm. Natomiast na postawę odtwórczą składają się zachowania algorytmiczne i konformizm. Kwestionariusz jest znormalizowany i posiada wysokie wskaźniki psychometryczne jako dobre narzędzie diagnostyczne. Skala SPP-25 zawie-

ra 25 stwierdzeń, do których badany ustosunkowuje się w skali od 1 – *raczej nie* do 4. *zdecydowanie tak*. Skala zawiera pięć czynników (skal) szczegółowych: 1. Wytrwałość i determinacja w działaniu; 2. Otwartość na nowe doświadczenia i poczucie humoru; 3. Kompetencje osobiste do radzenia sobie i tolerancja negatywnych emocji; 4. Tolerancja na niepowodzenia i traktowanie życia jako wyzwania; 5. Optymistyczne nastawienie do życia i zdolność mobilizowania się w trudnych sytuacjach.

Wskaźniki rzetelności ( $\alpha$  Cronbacha) użytych narzędzi są następujące: KANH I – dla całości kwestionariusza: (0,79) i dla poszczególnych skal: Konformizm (0,70), Zachowania algorytmiczne (0,54), Nonkonformizm (0,66), Zachowania heurystyczne (0,69), Skala Pomiaru Prężności – dla całości skali (0,90) i dla skal szczegółowych: Wytrwałość i determinacja w działaniu (0,74), Otwartość na nowe doświadczenia i poczucie humoru (0,59), Kompetencje osobiste do radzenia sobie i tolerancja negatywnych emocji (0,77), Tolerancja na niepowodzenia i traktowanie życia jako wyzwania (0,59), Optymistyczne nastawienie do życia i zdolność mobilizowania się w trudnych sytuacjach (0,70).

Badaniami objęto 269 studentów uniwersytetu i politechniki (wiek od 20 do 29 lat – 82,9%), z czego 55% stanowiły kobiety.

**Analiza wyników badań.** Analizę rozpoczęto od prezentacji podstawowych statystyk opisowych (średnie i odchylenia standardowe) skal KANH składających się na postawę twórczą bądź odtwórczą u studentów oraz skal szczegółowych w SPP-25. Dane zaprezentowano w tabelach 1 i 2.

**Tabela 1. Statystyki opisowe wyników surowych w skalach opisujących postawy twórcze i odtwórcze studentów (N = 269)**

Skala	M	Me	Min.	Max.	SD	R	QI	QIII
Konformizm [K] <0;30>*	13,37	13	3	26	4,74	23	10	17
Zachowania algorytmiczne [A] <0;30>	15,28	15	6	26	3,89	20	13	18
Nonkonformizm [N] <0;30>	18,04	17	8	27	4,38	19	15	21
Zachowania heurystyczne [H] <0;30>	17,17	17	5	30	4,53	25	14	20
Sfera charakterologiczna [N-K] <-30;30>	4,67	4	-12	23	6,61	35	0	10
Sfera poznawcza [H-A] <-30;30>	1,89	2	-15	17	5,48	32	-2	5

\* Zakres teoretyczny skali.

Legenda: M – średnia, Me – mediana, Min. – wartość minimalna w zbiorze, Max. – wartość maksymalna w zbiorze, SD – odchylenie standardowe, R – rozstęp, QI – kwartył dolny, QIII – kwartył górny. W kolejnych tego typu tabelach podobnie.

Źródło: wszystkie tabele opracowano na podstawie badań własnych.

**Tabela 2. Statystyki opisowe wyników surowych w skalach prężności studentów (N=269)**

Skala	M	Me	Min.	Max.	SD	R	QI	QIII
Prężność (wskaźnik ogólny) <0;100>*	71,38	72	29	100	11,70	71	65	79
Wytrwałość i determinacja w działaniu <0;20>	13,83	14	4	20	3,17	16	12	16
Otwartość na nowe doświadczenia i poczucie humoru <0;20>	15,95	16	7	20	2,42	13	15	18
Kompetencje osobiste do radzenia sobie i tolerancja negatywnych emocji <0;20>	13,93	14	4	20	3,22	16	12	16
Tolerancja na niepowodzenia i traktowanie życia jako wyzwania <0;20>	14,59	15	6	20	2,56	14	13	16
Optymistyczne nastawienie do życia i zdolność mobilizowania się w trudnych sytuacjach <0;20>	13,07	13	4	20	2,99	16	11	15

\*Zakres teoretyczny skali.

Wszystkie średnie w tabelach 1 i 2 mieszczą się wśród wyników przeciętnych zgodnie z normami do kwestionariusza KANH (Popek, 2004) i SPP-25 (Ogińska-Bulik, Juczyński, 2008).

W tabeli 3 przedstawiono (wg norm stenowych) wyniki w skalach składających się na postawę twórczą/odtwórczą u studentów.

**Tabela 3. Rozkład wyników w skalach Kwestionariusza KANH I (na skali stenowej)**

STEN	Kategorie	Konformizm (K)			Zachowania algorytmiczne (A)		
		%	n	%	%	n	%
1	Wyniki niskie	8,92	-	0,00	24,16	-	0,00
2			2	0,74		8	2,97
3			6	2,23		23	8,55
4			16	5,95		34	<b>12,64</b>
5	Wyniki przeciętne	35,69	62	<b>23,05</b>	28,25	28	<b>10,41</b>
6			34	<b>12,64</b>		48	<b>17,84</b>
7	Wyniki wysokie	55,39	57	<b>21,19</b>	47,58	52	<b>19,33</b>
8			39	<b>14,50</b>		33	<b>12,27</b>
9			26	9,67		29	<b>10,78</b>
10			27	<b>10,04</b>		14	5,20
STEN	Kategorie	Nonkonformizm (N)			Zachowania heurystyczne (H)		
		%	n	%	%	n	%
1	Wyniki niskie	50,56	16	5,95	47,21	15	5,58
2			11	4,09		28	<b>10,41</b>
3			57	<b>21,19</b>		39	<b>14,50</b>
4			52	<b>19,33</b>		45	<b>16,73</b>
5	Wyniki przeciętne	18,96	17	6,32	18,96	34	<b>12,64</b>
6			34	<b>12,64</b>		17	6,32
7	Wyniki wysokie	30,48	33	<b>12,27</b>	33,83	42	<b>15,61</b>
8			26	9,67		34	<b>12,64</b>
9			19	7,06		7	2,60
10			4	1,49		8	2,97

\* Czcionką pogrubioną zaznaczono kategorie dominujące, powyżej 10%. W kolejnych tego typu tabelach podobnie.



W skalach składających się na postawę twórczą (nonkonformizm i zachowania heurystyczne) wyniki dominujące (powyżej 10%) ułożyły się następująco: w nonkonformizmie i zachowaniach heurystycznych najwięcej jest wyników niskich (nonkonformizm 3–4 sten 40,52%, zachowania heurystyczne 2–4 sten 41,64%). Różnica występuje w zakresie większej liczby wyników wysokich w skali zachowania heurystyczne (7–8 sten 28,25%) niż w skali nonkonformizm (7 sten 12,27%).

Kolejnym krokiem była analiza rozkładu wyników w Skali Pomiaru Prężności (ogółem) oraz w skalach szczegółowych. Rezultaty prezentują tabele 4 i 5.

**Tabela 4. Rozkład wyników w Skali Pomiaru Prężności (skala stenowa)**

STEN	Kategorie	Prężność (PR) (wskaźnik ogólny)		
		%	n	%
1	Wyniki niskie	27,14	4	1,49
2			9	3,35
3			27	<b>10,04</b>
4			33	<b>12,27</b>
5	Wyniki przeciętne	43,49	52	<b>19,33</b>
6			65	<b>24,16</b>
7	Wyniki wysokie	29,37	29	<b>10,78</b>
8			20	7,43
9			14	5,20
10			16	5,95

Do kategorii dominujących w całej skali należą wyniki przeciętne (5–6 sten 43,49%). Występuje słaba przewaga wyników wysokich nad niskimi (29,37%: 27,14%).

**Tabela 5. Rozkład wyników w podskalach prężności\***

Cecha	Wyniki niskie		Wyniki średnie		Wyniki wysokie	
	n	%	n	%	n	%
Wytrwałość i determinacja w działaniu (WY)	<b>40</b>	14,87	<b>197</b>	73,23	<b>32</b>	11,90
Otwartość na nowe doświadczenia i poczucie humoru (OT)	<b>40</b>	14,87	<b>199</b>	73,98	<b>30</b>	11,15
Kompetencje osobiste do radzenia sobie i tolerancja negatywnych emocji (KO)	<b>39</b>	14,50	<b>194</b>	72,12	<b>36</b>	13,38
Tolerancja na niepowodzenia i traktowanie życia jako wyzwania (TO)	<b>48</b>	17,84	<b>190</b>	70,63	<b>31</b>	11,53
Optymistyczne nastawienie do życia i zdolność mobilizowania się w trudnych sytuacjach (OP)	<b>45</b>	16,73	<b>191</b>	71,00	<b>33</b>	12,27

\* poziom nasilenia poszczególnych cech ustalono na podstawie odległości wyniku od wartości średniej – dla wyników przeciętnych przyjęto przedział Średnia + Odchylenie standardowe (N=269).

Okazuje się, że najwięcej wyników wysokich wystąpiło w skali Kompetencje osobiste do radzenia sobie i tolerancja negatywnych emocji (13,38%), zaś najmniej w skali Otwartość na nowe doświadczenia i poczucie humoru (11,15%). Trzeba zauważyć, że cechy te charakteryzują osoby wysoce kreatywne. Jednak są to różnice statystycznie mało znaczące.

Poszukując odpowiedzi na pytanie szczegółowe o różnice w poziomie postawy twórczej i odtwórczej w zależności od płci, przeprowadzono jednoczynnikową analizę wariancji ANOVA. Okazało się, że nie ma istotnych różnic płci w nasileniu konformizmu ( $F = 0,592$  n.i.) i zachowań algorytmicznych ( $F = 1,673$  n.i.). Natomiast płeć istotnie różnicuje nasilenie obu składowych postawy twórczej u studentów, czyli nonkonformizmu ( $F = 6,386$ ;  $p < 0,012$ ) i zachowań heurystycznych ( $F = 4,179$ ;  $p < 0,042$ ). Porównanie średnich dla obu zmiennych wskazuje, iż studenci ujawniają silniejszy nonkonformizm niż studentki (18,78:17,44) oraz istotnie częściej niż studentki prezentują zachowania heurystyczne (17,79:16,66). Nie stwierdzono natomiast istotnych różnic w nasileniu prężności ze względu na płeć.

Ostatnim elementem analizy było sprawdzenie, czy występują korelacje pomiędzy składowymi postawy twórczej/odtwórczej i prężnością. Rezultaty zawiera tabela 6.

**Tabela 6. Współczynniki korelacji Pearsona pomiędzy wskaźnikami postaw twórczych i odtwórczych a wskaźnikami prężności w zachowaniach studentów – wyniki surowe (N = 269)**

Zmienna	PR	WY	OT	KO	TO	OP
<b>K</b>	-0,284**	-0,247**	-0,146*	-0,257**	-0,287**	-0,207**
<b>A</b>	0,026 <sup>n.i.</sup>	0,041 <sup>n.i.</sup>	0,025 <sup>n.i.</sup>	-0,013 <sup>n.i.</sup>	0,014 <sup>n.i.</sup>	0,037 <sup>n.i.</sup>
<b>N</b>	0,523**	0,421**	0,399**	0,500**	0,390**	0,402**
<b>H</b>	0,387**	0,312**	0,322**	0,348**	0,261**	0,323**
<b>N-K</b>	0,549**	0,456**	0,369**	0,515**	0,464**	0,415**
<b>H-A</b>	0,302**	0,229**	0,248**	0,297**	0,205**	0,241**

\*\* $p < 0,01$ ; \* $p < 0,05$ ; n.i. – związek nieistotny statystycznie.

Analiza korelacji wskazuje, że konformizm negatywnie koreluje z wynikiem ogólnym dla prężności oraz z poszczególnymi skalami szczegółowymi tej zmiennej. Oznacza to, iż studenci posiadający wysokie nasilenie takich cech, jak m.in.: skłonność do podporządkowywania się, stereotypowość, niesamodzielność, niezorganizowanie wewnętrzne i niskie poczucie wartości Ja wykazują mniejszą prężność psychiczną, czyli są mniej odporni i gorzej radzą sobie w sytuacjach trudnych. Odwrotna sytuacja występuje w odniesieniu do związku nonkonformizmu z prężnością oraz

zachowań heurystycznych z prężnością, bowiem obie te składowe postawy twórczej w sposób istotny współwystępują z prężnością psychiczną (wynik ogółem i w skalach szczegółowych). Zatem prężność psychiczna współwystępuje z cechami charakterystycznymi dla nonkonformizmu (niezależność, elastyczność, witalność, odwaga i samodzielność w działaniu, wysokie poczucie wartości własnej) oraz cechami zachowań heurystycznych (m.in.: samodzielność obserwacji, pamięć logiczna, wyobraźnia twórcza, myślenie dywergencyjne, uczenie się rekonstruktywne, elastyczność intelektualna, aktywność poznawcza, refleksyjność, samodzielność intelektualna).

**Refleksje końcowe.** Badania pokazały, że tylko co trzeci badany student potrafi zachowywać się niezależnie i z odwagą prezentować swoje zdanie oraz bronić go, jeśli jest przekonany o swojej racji. Natomiast więcej niż połowa badanych ma skłonność do zachowań uległych i podporządkowywania się wpływom zewnętrznym. Tylko nieco ponad jedna trzecia badanych przejawia zachowania heurystyczne, które obejmują elastyczność intelektualną, refleksyjność, zdolność samodzielnej obserwacji otoczenia, wyobraźnię twórczą i myślenie dywergencyjne, a także uczenie się rekonstruktywne i samodzielne. Duża grupa badanych studentów (blisko połowa) prezentuje powyższe zachowania w słabym stopniu. Szczególnie studentki częściej zachowują się uległe, podporządkowują się i nie potrafią, z taką determinacją jak mężczyźni, bronić swoich poglądów i przekonań oraz działać niezależnie. One także rzadziej ujawniają zachowania heurystyczne składające się na postawę twórczą.

Przyczyn takiego stanu można szukać w wychowaniu i edukacji. W rodzinie często nagradza się dzieci za zachowania posłuszne, układne. Niewielu rodziców zgadza się na zachowanie dziecka, które odbiega od przyjętych norm społecznych, w obawie, że nie przygotuje go dobrze do pełnienia różnych ról społecznych. Jednak w trosce o przystosowanie dziecka do życia społecznego (skłonność do kompromisu, unikanie konfliktów i in.) nie można hamować jego ciekawości, inicjatywy, gotowości do ujawniania własnych poglądów i autonomicznych zachowań, które są charakterystyczne dla jednostek kreatywnych.

Z kolei w szkole uczniowie podlegają presji kolegów w kierunku dopasowywania ich własnych postaw, sądów i zachowań do tego, w co wierzy lub co robi większość (społeczność klasy) oraz czego wymagają nauczyciele. Na różnych szczeblach edukacji nierzadko przekazuje się uczniom i studentom wiedzę w sposób sztywny, narzuca zasady. Skutkuje to schematycznym myśleniem i mechanicznym zapamiętywaniem, stereotypowością zachowań, a ważną potrzebą staje się uzyskanie aprobaty społecznej opartej na internalizacji oczekiwań zewnętrznych, głównie nauczycieli i dobre dopasowanie się do wymogów szkolnych czy akademickich, często kosztem słabego rozwoju postawy twórczej (por. Turska, 2006, s. 176). Na szczególną uwagę zasługuje okres studiów, bowiem jest ważnym etapem w przygotowaniu młodego człowieka do pełnienia określonych ról społecznych, w tym również ról zawodowych.

Badanie wskazuje, że tylko co trzeci respondent ma wysoką prężność, a więc prezentuje pozytywnie nastawienie do życia, znaczną stabilność emocjonalną, a trudności, na które napotyka postrzega jako szansę na zdobycie nowych doświadczeń, czemu towarzyszy również dość silne przekonanie o własnym wpływie na podejmo-

wane decyzje. Nie stwierdzono różnic w prężności studentek i studentów. Blisko trzecia część respondentów nie posiada tej cechy osobowości w stopniu wysokim, a warto przypomnieć, że prężność psychiczna sprzyja wytrwałości i elastycznemu przystosowaniu się do wymagań życiowych, ułatwia mobilizację do podejmowania działań zaradczych w trudnych i stresujących sytuacjach, a także zwiększa tolerancję negatywnych emocji i niepowodzeń (Ogińska-Bulik, Juczyński, 2008, 2010, 2011; Semmer, 2006). W podejmowaniu działań twórczych i innowacyjnych ryzyko niepowodzeń jest dość duże, zatem silna prężność jest zasobem ważnym. Prężność w połączeniu z twórczym ustosunkowaniem do rzeczywistości i zdolnościami twórczymi stanowi podstawę osiągnięcia dużej skuteczności w działaniu. Charakterystyczne dla osób prężnych nadawanie pozytywnego znaczenia zwykłym wydarzeniom i wykorzystywanie emocji pozytywnych w obliczu trudności wpływa dodatnio na ich procesy poznawcze (poszerza zakres uwagi, zwiększa zdolność do elastycznego i twórczego myślenia (kreatywność jednostki), ale także powiększa zasoby skutecznego radzenia sobie (Fredrickson, 2001).

Stwierdzona w badaniu dodatnia korelacja pomiędzy prężnością i czynnikami składającymi się na postawę twórczą (nonkonformizm i zachowania heurystyczne) niesie wszystkim nauczycielom, także akademickim, wprost wyrażoną rekomendację dążenia nie tylko do wyposażenia studentów w profesjonalną wiedzę, ale również większego włączenia problematyki kreatywności i odporności psychicznej w obszar działań edukacyjnych, czyli rozwijania u studentów umiejętności i kompetencji bardzo cenionych przez współczesny rynek pracy. Są to m.in. umiejętność myślenia twórczego, innowacyjnego, gotowość do podejmowania wyzwań zewnętrznych, a także wyzwań na rzecz własnego rozwoju, aktywność poszukiwawcza i inicjatywa oraz operatywność, prężność, dynamiczność, mobilność, zaangażowanie i zaradność.

Uzyskane rezultaty badania skłaniają do postawienia pytania: czy dzisiejszy system edukacyjny jest w stanie zapewniać efektywny rozwój kreatywności uczniów i studentów? Zarówno bowiem szkoła, jak i wyższa uczelnia powinny być miejscem rozwoju twórczych osobowości wychowanków. Dla realizacji tego zadania niezbędne jest wykorzystanie twórczych metod pracy, dopuszczenie stosowania heurystyk wszędzie, gdzie jest to zasadne, akceptowanie i wspieranie jednostek zdolnych do refleksji, dziwienia się, zadających pytania oraz promowanie osób myślących niestereotypowo w społeczeństwie, na wszystkich szczeblach edukacji, jak również wśród kadry nauczającej. Wydaje się, że niezbędna jest całościowa (systemowa) przebudowa obecnego dość tradycyjnego systemu dydaktycznego, w którym celem głównym jest podanie uczniom i studentom wiedzy i efektywna jej reprodukcja na rzecz strategii nowoczesnych uwzględniających różne zdolności uczniów i studentów, różne ich cechy indywidualne, style uczenia się, motywacje oraz warunki, w jakich funkcjonują.

## **Bibliografia**

1. Block J.H., Block J. (1980), *The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior*, [w]: W.A. Collins (red.), *Development of cognition, affect, and social relations: The Minnesota symposia on child psychology*, 13, 1980, Hillsdale, Erlbaum, New York.

2. Block J., Kremen A.M. (1996), *IQ and ego-resiliency: Conceptual and empirical connections and separateness*, Journal of Personality and Social Psychology, nr 70, s. 349–361.
3. Borucka A., Ostaszewski K. (2008), *Koncepcja resilience. Kluczowe pojęcia i wybrane zagadnienia*, Medycyna Wieku Rozwojowego, nr 12, s. 587–597.
4. Florida R. (2005), *Cities and the Creative Class*, Routledge, New York – London.
5. Fredrickson B. (2001), *The role of positive emotions in positive psychology. The broaden and build theory of positive emotions*, American Psychologist, nr 56, s. 218–226.
6. Grotberg E. (2000), *Zwiększanie odporności psychicznej – wzmacnianie sił duchowych*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa.
7. Junik W. (2011), *Zjawisko rezylencji – wybrane problem metodologiczne*, [w:] W. Junik, (red.), *Resilience. Teoria – badania – praktyka*, Parpamedia, Warszawa.
8. Karwowski M. (2009), *Zgłębianie kreatywności. Studia nad pomiarem poziomu i stylu twórczości*, Wydawnictwo APS, Warszawa.
9. Karwowski M. (2014), *Sprzeniemierzenie kreatywności*, [www.ptde.org/file.php/1/Archiwum/XX\\_KDE/pdf\\_2014/Karwowski.pdf](http://www.ptde.org/file.php/1/Archiwum/XX_KDE/pdf_2014/Karwowski.pdf) (dostęp: 2 03 2017).
10. Nęcka E. (2003), *Psychologia twórczości*, GWP, Sopot.
11. Ogińska-Bulik N., Juczyński Z. (2008), *Skala pomiaru prężności – SPP-25*, Nowiny Psychologiczne, nr 3, s. 39–56.
12. Ogińska-Bulik N., Juczyński Z. (2010), *Osobowość, stres a zdrowie (wyd. II uzupełnione)*, Wyd. Difin, Warszawa.
13. Ogińska-Bulik N., Juczyński Z. (2011), *Prężność u dzieci i młodzieży: charakterystyka i pomiar – polska skala SPP-18*, Polskie Forum Psychologiczne, nr 16 (1), s. 7–28.
14. Popek S. (1987), *Teoretyczne podstawy badań nad zdolnościami i uzdolnieniami*, [w:] S. Popek (red.), *Z badań nad zdolnościami i uzdolnieniami specjalnymi młodzieży*. Wydawnictwo UMCS, Lublin.
15. Popek S. (2004), *Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH*, Lublin, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
16. *Raport Dwa Światy – Kompetencje Przyszłości 2014*, Stowarzyszenie ABK i Instytut Liderów Zmian. [www.2014.kompetencjeprzyszlosci.pl](http://www.2014.kompetencjeprzyszlosci.pl) [dostęp: 19.06.2017].
17. Semmer N. (2006), *Personality, stress and coping*, [w:] M. Vollrath (red.), *Handbook of Personality and Health*, Wiley, Chichester.
18. Strzałecki A. (2003), *Psychologia twórczości. Między tradycją a ponowoczesnością*. Wydawnictwo UKSW, Warszawa.
19. Szmidt K.J. (2015), *Czym jest kreatywność i dlaczego dotyczy ludzi, nie rzeczy? Próba odpowiedzi na pytanie pierwsze*, [w:] I. Pufal-Struzik, Z. Okraj (red.) *Kreatywność. Pytania i odpowiedzi*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce.
20. Turska D. (2006), *Skuteczność ucznia. Od czego zależy udana realizacja wymogów edukacyjnych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
21. Uchnast Z. (1997), *Prężność osobowa: Empiryczna typologia i metoda pomiaru*, Roczniki Filozoficzne, nr 45 (4), s. 191–197.
22. Wolin S.J., Wolin S. (1993), *Bound and Determined: Growing up resilient in a troubled family*, Villard, New York.

**Dr hab. Irena PUFAL-STRUZIK, prof. UJK**

Instytut Pedagogiki i Psychologii, Zakład Psychologii

Adres do korespondencji: 25-029 Kielce, ul. Krakowska 11

[irenapufal@gmail.com](mailto:irenapufal@gmail.com)

## **Preferencje kształcenia i doskonalenia studentów studiów niestacjonarnych w świetle badań**

Preferences of the first and second degree students of extramural studies with regard to forms of training in the light of surveys

**Słowa kluczowe:** postęp technologiczny, student, doskonalenie, kształcenie, formy on-line.

**Key words:** technological progress, student, training, development, on-line forms.

**Abstract:** Technological progress is utilized successfully in the field of contemporary education. Multimedia presentation constitutes currently the standard of the majority of academic lectures, scientific conferences, etc. Modern communication technologies overcome the barriers of distance and time in an unprecedented manner. Training and education institutions compete with regard to the variety of educational offers. Additionally, they compete in reaching each potential student or course participant by the organization of studies and forms of education and development both in the classic form, that is, in buildings of the university, or training institutions, as well as the on-line form. Survey conducted and presented in this article depicts opinions of students of the first and second degree on their preferences with regard to the form of education and development.

**Wprowadzenie.** Presja czasu, w jakiej funkcjonuje współczesny człowiek powoduje, iż coraz częściej i chętniej korzysta z nowoczesnych form edukacji. Procesowi temu sprzyja dynamiczny rozwój technik informatycznych. Kształcenie na odległość jest wykorzystywane zarówno na poziomie studiów, jak i różnorodnych form doskonalenia/dokształcania.

Zainteresowanie kształceniem na poziomie studiów wyższych, jak i edukacją permanentną stało się koniecznością wynikającą zarówno z gruntownych analiz naukowych, jak i następujących na świecie głębokich procesów społeczno-gospodarczych.

„Przełomowe znaczenie dla analiz związków, występujących między wykształceniem a wzrostem gospodarczym miało pojawienie się teorii ludzkiego kapitału (*human capital*) i inwestycji w człowieka (*human investment*). Zawdzięcza się je T.W. Schultzowi i G.S. Beckerowi. Wykazali oni w swoich pracach opłacalność na-

kładów na edukację. Stwierdzili, że pomimo stałych wzrostów kosztów inwestycje w człowieka są znacznie bardziej opłacalne od tych, które przeznaczają się na powiększenie kapitału rzeczowego”<sup>1</sup>.

Jednocześnie następujące dynamiczne zmiany społeczno-gospodarcze w znacznym stopniu przeobrażają rynek pracy – tym samym – strukturę zatrudnienia. „Globalizacja i informatyzacja oraz dokonujące się procesy integracyjne w świecie wpływają i warunkują rozwój społeczeństw. Szybki postęp, powstawanie nowych rozwiązań technologicznych, nowych form organizacji pracy prowadzą do zmiany wielkości i struktury zapotrzebowania na pracę”<sup>2</sup>.

W kontekście powyższego jednym z ważniejszych czynników decydujących o sukcesie współczesnej firmy/przedsiębiorstwa jest wysoko kwalifikowana kadra dysponująca nie tylko aktualną wiedzą, ale także umiejętnościami i kompetencjami społecznymi.

„We wszystkich krajach wysoko rozwiniętych obserwuje się obecnie rosnące zapotrzebowanie na kadry wysoko kwalifikowane, dysponujące walorami niezbędnymi do stawienia czoła wyzwaniom współczesnych gospodarek”<sup>3</sup>, stąd konieczność uczenia się przez całe życie. Dlatego też, w proces inwestowania w edukację człowieka jest zaangażowana zarówno sama zainteresowana jednostka, jak i jej pracodawca.

„We współczesnym świecie coraz większe znaczenie ma edukacja pozaformalna i uczenie się nieformalne. Wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne zdobywamy nie tylko poprzez naukę w systemie oświaty i szkolnictwa wyższego, lecz także dzięki uczestnictwu w różnego rodzaju kursach i szkoleniach organizowanych przez pracodawców, organizacje obywatelskie czy inne podmioty. Uczymy się również bez wykorzystania programów prowadzonych przez podmioty kształcące, bez obecności zewnętrznego nauczyciela, sami, w sposób zamierzony lub nieintencjonalny. Uczymy się przez całe życie”<sup>4</sup>.

Z punktu widzenia jednostki uczenie się przez całe życie jest ważnym czynnikiem warunkującym utrzymanie się na rynku pracy. Jest to niezwykle ważne, ponieważ „Aktywność zawodowa umożliwia człowiekowi samorealizację, w tym mierzenie się z własnymi słabościami i niedoskonałościami”<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> Za K. Denek, *Uniwersytety w służbie społeczeństwa wiedzy*, [w:] E. Kula, M. Pękowska (red.), *Szkolnictwo wyższe w Europie i w Polsce w świetle założeń i realizacji procesu bolońskiego*, Wszechnica Świętokrzyska, Kielce 2004, s. 21.

<sup>2</sup> I. Kust, *Wyzwania dla edukacji permanentnej wobec zmieniającego się rynku pracy*, [w:] I. Janicka, M. Znajmiecka-Sikora, *Rodzina i kariera. Równoważenie czy konflikt ról*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2014, s. 310.

<sup>3</sup> U. Jeruszka, *Wprowadzenie*, [w:] U. Jeruszka [red. nauk.], *Unowocześnianie metod i form kształcenia zawodowego w Polsce. Diagnoza i oczekiwane kierunki zmian.*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2012, s. 17.

<sup>4</sup> E. Bacia, P. Stronkowski, B. Martela, B. Kosiński, K. Łubian, M. Andrzejewska, *Od kompetencji do kwalifikacji – diagnoza rozwiązań i praktyk w zakresie walidowania efektów uczenia się*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013, s. 5.

<sup>5</sup> J. Michalak-Dawidziuk, *Edukacja i rynek pracy dla osoby niepełnosprawnej*, [w:] H. Żuraw (red. nauk.) *Osoba niepełnosprawna w procesie rehabilitacji*, PEDAGOGIUM Wyższa Szkoła Nauk Społecznych w Warszawie, Warszawa 2014, s. 115.

Jednocześnie uczenie się przez całe życie jest istotnym elementem rozwoju zawodowego jednostki, realizacji jej aspiracji zawodowych, poważnym wsparciem w karierze zawodowej. W tym kontekście nabiera szczególnego znaczenia umiejętność jednostki kształtowania własnej kariery zawodowej, a tym samym doboru właściwych form doskonalenia/dokształcania i jakość rzeczywistego jej zaangażowania się w proces edukacyjny.

„Rozwój zawodowy skupiony jest wokół problematyki pracy zawodowej, tj. przygotowania do niej oraz aktywności podczas jej wykonywania. Badacze tego zagadnienia coraz częściej skłonni są ujmować rozwój zawodowy w aspekcie jednostkowym, czyniąc odpowiedzialnym za jego przebieg przede wszystkim podmiot w nim uczestniczący”<sup>6</sup>.

Z punktu widzenia pracodawcy warto zauważyć, iż sytuacja wielu firm diametralnie pogorszyła się z powodu światowego kryzysu ekonomicznego 2007 r. Pracodawcy poszukują różnorodnych możliwości zapewnienia funkcjonowania prowadzonych firm, stosując często wyrafinowane metody. Proces ten sprzyja zapotrzebowaniu na pracowników o wysokich kwalifikacjach, kreatywnych, otwartych na zmianę i różnorodne kultury.

Innym – także ważnym – czynnikiem powodującym zainteresowanie jednostki doskonaleniem i dokształcanie już we wczesnym etapie pracy zawodowej jest konieczność pogłębienia uzyskanej w systemie edukacji wiedzy lub nabycia umiejętności czy też kompetencji społecznych, które są konieczne na danym stanowisku pracy, a których jednostka nie nabyła w procesie edukacyjnym.

„System edukacji i rynek pracy – to wciąż odległe od siebie światy. Pierwszy z nich, szczególnie na poziomie wyższym, szczyty się z trudem wywalczoną autonomią – prawem do tworzenia własnego wizerunku uczelni i wizerunku opuszczających ją absolwentów. Drugi z coraz większą niecierpliwością oczekuje na absolwentów spełniających dynamicznie zmieniające się wymagania pracodawców”<sup>7</sup>.

Niewątpliwie wdrażane od 2012 r. zmiany w szkolnictwie wyższym, w tym kreowanie programów w podziale na wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne, stanowią ważny krok w kierunku doskonalenia procesu przygotowywania studentów do rynku pracy.

„Wyzwania rynku pracy coraz bardziej powodują konieczność zwiększenia praktycznego wymiaru procesu kształcenia. Stąd wzrost znaczenia współpracy uczelni z pracodawcami, a także partnerami zewnętrznymi, praktyk zawodowych, pozyskiwanie opinii absolwentów uczelni na temat przydatności w ich pracy planów i programów kształcenia, aktywności biur karier”<sup>8</sup>.

---

<sup>6</sup> R. Gerlach, *Rozwój zawodowy jako element całonocnego rozwoju człowieka*, [w:] *Polityka Społeczna* – miesięcznik poświęcony pracy i sprawom socjalnym, nr 3/2014, s. 6.

<sup>7</sup> S.M. Kwiatkowski, *Standardy kwalifikacji zawodowych nauczycieli – między oczekiwaniami społecznymi a praktyką edukacyjną*, [w:] A. Kargulowa, S.M. Kwiatkowski, T. Szkudlarek (red. nauk.) *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 313.

<sup>8</sup> J. Michalak-Dawidziuk, *Praktyczny wymiar kształcenia na poziomie studiów wyższych a współczesny rynek pracy*, *ANNALES UMCS, sec J, PAEDAGOGIA-PSYCHOLOGIA*, vol. XXVI, 1–2, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Lublin 2013, s. 108.



**Założenia metodologiczne.** W 2015 r. (lipiec) przeprowadziłam badania w niepublicznej uczelni w Warszawie, których celem było m.in. pozyskanie wiedzy na temat preferencji studentów w zakresie form uczestnictwa w doskonaleniu/dokształcaniu. Badania przeprowadzono wśród studentów 154 (w tym 119 kobiet i 35 mężczyzn) studiów niestacjonarnych pierwszego i drugiego stopnia na kierunkach *Administracja, Bezpieczeństwo narodowe, Pedagogika i Zarządzanie*. W podziale na stopień kształcenia w badaniach uczestniczyło 93 respondentów (w tym 67 kobiet i 26 mężczyzn) pierwszego stopnia oraz 61 (w tym 52 kobiety i 9 mężczyzn) drugiego stopnia.

**Tabela 1. Struktura badanych studentów wg wydziału, płci i stopnia studiów niestacjonarnych w niepublicznej uczelni w Warszawie**

Kierunek studiów	Kobiety			Mężczyźni			Ogółem		
	I st.	II st.	Razem	I st.	II st.	Razem	I st.	II st.	Razem
Administracja	30	6	36	7	4	11	37	10	47
Bezpieczeństwo Narodowe	2	0	2	7	0	7	9	0	9
Pedagogika	9	7	16	1	0	1	10	7	17
Zarządzanie	26	39	65	11	5	16	37	44	81
<b>Podsumowanie</b>	<b>67</b>	<b>52</b>	<b>119</b>	<b>26</b>	<b>9</b>	<b>35</b>	<b>93</b>	<b>61</b>	<b>154</b>

Spośród 154 studentów największą grupę stanowiły kobiety (119), natomiast niewielu (35) było mężczyzn. Dominowały studentki kierunku Zarządzanie i Administracja, natomiast nieliczna grupa była z Pedagogiki i Bezpieczeństwa Narodowego. Najliczniejszą grupą byli studenci z kierunku Zarządzania i Administracji; najmniejszą z Bezpieczeństwa Narodowego i Pedagogiki.

Średnia wieku badanej grupy wynosiła 25 lat. W badaniach została zastosowana metoda sondażu diagnostycznego. Kwestionariusz ankiety badawczej wykorzystany w badaniach uwzględniał zarówno pytania zamknięte, jak i otwarte.

**Analiza i interpretacja wyników badań.** Zaprezentowane w niniejszym artykule badania przedstawiają częściowe wyniki szerszych badań. Dla realizacji celu badań sformułowałam następujące pytania:

1. Czy podjęte przez badanych studentów formy dokształcania/doskonalenia były płatne?
2. Jeśli tak, kto sfinansował tę formę/te formy?
3. W jakiej formie były przeprowadzane formy doskonalenie/dokształcanie?
4. Jaką formę doskonalenia/dokształcania preferują badani studenci?

Poniższa tabela prezentuje wyniki otrzymanych odpowiedzi na pytanie nr 1. *Czy podjęte przez Panią/Pana formy dokształcania/doskonalenia były płatne?*

**Tabela 2. Udział w płatnych formach doształcania/doskonalenia**

Udział w płatnych formach doształcania/doskonalenia	.Ogółem osób			% wszystkich badanych		
	Kobiety	Mężczyźni	Razem	Kobiet	Mężczyzn	Razem
tak	37	14	51	24,03	9,09	33,12
nie	22	7	29	14,29	4,55	18,83
brak odp.	60	14	74	38,96	9,09	48,05

Wyniki badań potwierdzają znaczne (33,12%) zainteresowanie studentów płatnymi formami doskonalenia/doształcania. Mniejsza (18,83%) grupa była przeciwnego zdania. Zatem można wnioskować, iż determinacja badanych w przygotowanie się i funkcjonowanie na rynku pracy jest bardzo wysoka, dlatego też gotowi są angażować własne środki finansowe lub pozyskiwać finanse od innych, np. pracodawców.

Duża grupa badanych (48,05%) studentów nie udzieliła odpowiedzi na to pytanie. Może to oznaczać, iż w grupie tej były osoby, które z różnych przyczyn (losowych, finansowych itp.) nie są zainteresowane lub studiowanie jest wystarczającym dodatkowym obciążeniem i formą doształcania i doskonalenia.

Rozkład uzyskanych wyników badań w podziale na kierunki i poziomy kształcenia oraz płeć przedstawia się następująco:

#### **Administracja**

Spośród 47 studentów na kierunku *Administracja* – 19 studentów, w tym 12 kobiet i 7 mężczyzn, zadeklarowało udział w formach doskonalenia/doształcania, 8 osób, w tym 6 kobiet i 2 mężczyzn, nie potwierdziło oraz 20 respondentów, w tym 18 kobiet i 2 mężczyzn, nie udzieliło odpowiedzi. Jednocześnie 8 osób, w tym 6 kobiet i 2 mężczyzn, nie potwierdziło udziału w formach doskonalenia/doształcania. Natomiast 20 nie udzieliło odpowiedzi, w tym 18 kobiet i 2 mężczyzn

Na studiach pierwszego stopnia na ogólną liczbę 30 badanych kobiet – 10 zadeklarowało udział w płatnych formach doształcania/doskonalenia, 4 nie potwierdziło udziału w ww. formach oraz 16 nie udzieliło odpowiedzi. Na ogólną liczbę 7 badanych mężczyzn – 6 zadeklarowało udział w płatnych formach doształcania/doskonalenia, a 1 nie udzielił odpowiedzi.

Jednocześnie na studiach drugiego stopnia na ogólną liczbę 6 badanych kobiet – 2 potwierdziły udział w płatnych formach doształcania/doskonalenia, 2 nie potwierdziły udziału w ww. formach oraz 2 nie udzieliły odpowiedzi na powyższe pytanie.

Na 4 uczestniczących w badaniach mężczyzn – 1 potwierdził udział w płatnych formach doształcania/doskonalenia, 2 nie potwierdziło udziału w ww. formach oraz 1 nie udzielił odpowiedzi na powyższe pytanie.

#### **Bezpieczeństwo narodowe**

Na 154 badanych – spośród 9 uczestniczących w badaniach, 2 respondentów, w tym 1 kobieta i 1 mężczyzna nie potwierdziło udziału w płatnych formach doskonalenia/doształcania oraz 7 osób, w tym 1 kobieta i 6 mężczyzn, nie udzieliło odpowiedzi. Żaden z badanych respondentów nie potwierdził udziału w płatnych formach doskonalenia/doształcania.

### **Pedagogika**

Na 154 respondentów – spośród 17 uczestniczących w badaniach studentów *Pedagogiki*, 4 studentki na kierunku *Pedagogika* potwierdziły udział w płatnych formach kształcenia/doskonalenia, 3 nie potwierdziły udziału w ww. formach oraz 9 nie udzieliło odpowiedzi. 1 mężczyzna uczestniczący w badaniach nie potwierdził udziału w ww. formach.

Na 9 studentek studiów pierwszego stopnia uczestniczących w badaniach 4 potwierdziły udział w płatnych formach kształcenia/doskonalenia, 1 nie potwierdziła oraz 4 nie udzieliły odpowiedzi, 1 mężczyzna uczestniczący w badaniach nie potwierdził udziału w ww. formach.

Jednocześnie na studiach drugiego stopnia na 7 uczestniczących w badaniach kobiet – 2 nie potwierdziły udziału w płatnych formach kształcenia/doskonalenia oraz 5 nie udzieliło odpowiedzi.

### **Zarządzanie**

Na 154 respondentów – spośród 81 uczestniczących w badaniach studentów *Zarządzania*, 28 osób, w tym 21 kobiet i 7 mężczyzn, potwierdziło udział w płatnych formach kształcenia/doskonalenia, 15, w tym 12 kobiet i 3 mężczyzn, nie potwierdziło udziału w ww. formach oraz 38, w tym 32 kobiety i 6 mężczyzn, nie udzieliło odpowiedzi.

Na studiach pierwszego stopnia z ogólnej liczby 26 kobiet, 5 zadeklarowało udział w płatnych formach kształcenia/doskonalenia, 6 nie potwierdziło udziału w ww. formach oraz 15 nie udzieliło odpowiedzi.

Z ogólnej liczby 11 badanych mężczyzn – 6 zadeklarowało udział w płatnych formach kształcenia/doskonalenia, natomiast 5 nie udzieliło odpowiedzi.

Jednocześnie na studiach drugiego stopnia z ogólnej liczby 39 badanych kobiet – 16 potwierdziło udział w płatnych formach kształcenia/doskonalenia, 6 nie potwierdziło udziału w ww. formach oraz 17 nie udzieliło odpowiedzi na powyższe pytanie.

Z 5 uczestniczących w badaniach mężczyzn – 2 potwierdziło udział w płatnych formach kształcenia/doskonalenia, 3 nie potwierdziło udziału w ww. formach.

W przypadku potwierdzenia udziału w płatnych formach kształcenia/doskonalenia studenci studiów niestacjonarnych niepublicznej uczelni na pytanie 2. *Jeśli tak, kto sfinansował tę formę/te formy? (można było wskazać kilka odpowiedzi)* udzielili odpowiedzi w sposób następujący:

**Tabela 3. Źródła finansowania płatnych form kształcenia/doskonalenia**

Źródła finansowania	Ogółem osób			% do wszystkich badanych		
	Kobiety	Mężczyźni	Razem	% Kobiet	% Mężczyzn	% Razem
samofinansowanie	23	6	29	14,94	3,90	18,83
firma, w której pracuję	16	5	21	10,39	3,25	13,64
rodzice	3	3	6	1,95	1,95	3,90
brak odp.	77	21	98	50,00	13,64	63,64

Na uwagę zwraca fakt, iż najwięcej (18,83%) osób wskazało samofinansowanie doskonalenia i doksztalcania. Nieliczna (13,64%) grupa studentów korzystała z dofinansowania firmy, w której pracują. Podobnie niewielu studentów (3,9%) skorzystało z pomocy finansowej rodziców.

Żadna z osób nie zadeklarowała wykorzystania do tego celu kredytu bankowego. Brak odpowiedzi ze strony 63,64% studentów może wskazywać na brak zainteresowania płatnymi formami doksztalcania/doskonalenia lub samym faktem studiowania jako formą doksztalcania i doskonalenia.

Uzyskane wyniki badań w podziale na kierunki kształcenia:

#### **Administracja**

Wśród badanych na kierunku *Administracja* najliczniej, tj. 9 odpowiedzi, w tym 6 kobiet (5 na studiach pierwszego stopnia i 1 na studiach drugiego stopnia) oraz 3 mężczyzn (2 na studiach pierwszego stopnia oraz 1 na studiach drugiego stopnia) dotyczyło odpowiedzi *sam/a sfinansowałem/lam*, drugą grupę stanowiły odpowiedzi *firma, w której pracuję* – 2 odpowiedzi, w tym 1 kobieta i 1 mężczyzna (studia pierwszego stopnia) oraz *rodzice* – 2 odpowiedzi (1 mężczyzna na studiach pierwszego stopnia, 1 mężczyzna na studiach drugiego stopnia). Żadna z badanych osób nie wskazała odpowiedzi *wziąłem/wzięłam kredyt z banku*. Najliczniejszą grupę – 27 odpowiedzi, w tym 22 kobiety (18 na studiach pierwszego stopnia i 4 na studiach drugiego stopnia) oraz 5 mężczyzn (2 na studiach pierwszego stopnia i 3 na studiach drugiego stopnia) – stanowili respondenci, którzy nie udzielili odpowiedzi.

#### **Bezpieczeństwo narodowe**

Respondenci na kierunku *Bezpieczeństwo narodowe* wskazali odpowiedź *firma, w której pracuję* (2 odpowiedzi). 7 osób nie udzieliło odpowiedzi.

#### **Pedagogika**

Badani na kierunku *Pedagogika* wskazali następujące odpowiedzi: *firma, w której pracuję* – 2 odpowiedzi (2 kobiety na studiach pierwszego stopnia), *sam/a sfinansowałem/lam* – 2 odpowiedzi (1 kobieta na studiach pierwszego stopnia oraz 1 kobieta na studiach drugiego stopnia) oraz *rodzice* – 2 odpowiedzi (1 kobieta na studiach pierwszego stopnia i 1 kobieta na studiach drugiego stopnia). 10 osób (5 kobiet na studiach pierwszego stopnia i 5 na studiach drugiego stopnia) nie udzieliło odpowiedzi.

#### **Zarządzanie**

Na kierunku *Zarządzanie* badani studenci wskazali następujące odpowiedzi: *firma, w której pracuję* – 15 odpowiedzi (11 kobiet – 2 kobiety na studiach pierwszego stopnia i 9 na studiach drugiego stopnia) i 4 mężczyzn na studiach pierwszego stopnia, *sam/a sfinansowałem/lam* – 18 odpowiedzi, 15 kobiet (6 na studiach pierwszego stopnia i 9 na studiach drugiego stopnia) i 3 mężczyzn (2 na studiach pierwszego stopnia i 1 na studiach drugiego stopnia), *rodzice* – 2 odpowiedzi (1 kobieta na studiach drugiego stopnia oraz 1 mężczyzna na studiach drugiego stopnia). 43 odpowiedzi, w tym 35 kobiet (18 na studiach pierwszego stopnia i 17 na studiach drugiego stopnia) oraz 8 mężczyzn (5 na studiach pierwszego stopnia i 3 na studiach drugiego stopnia).

Kolejne, trzecie pytanie: *W jakiej formie było przeprowadzane doskonalenie/dokształcanie?* (można było wskazać kilka odpowiedzi) zilustrowane jest poniższą tabelką:

**Tabela 4. Formy doskonalenia/dokształcania, w których uczestniczyli respondenci**

Formy doskonalenia /dokształcania	Ogółem osób			% do wszystkich badanych		
	Kobiety	Mężczyźni	Razem	Kobiet	Mężczyzn	Razem
tradycyjnie w jednostce organizującej	32	11	43	20,78	7,14	27,92
e-learning	13	5	18	8,44	3,25	11,69
brak odp.	74	19	93	48,05	12,34	60,39

Studenci wskazali przede wszystkim *tradycyjną w formę* dokształcania/doskonalenia *w uczelni/w placówce* (27,92%) oraz *e-learning* (11,69%). Podobnie jak w poprzednich pytaniach najliczniejszą grupę (60,39%) stanowili respondenci, którzy nie udzielili odpowiedzi. Uzyskany wynik, pomimo młodego wieku badanych (średnia 25 lat) może stanowić potwierdzenie przywiązania do tradycyjnego sposobu uczestniczenia w formach kształcenia. Drugą grupę stanowili studenci, którzy dokształcają się w formie e-learningu. Nowoczesne techniki komunikacyjne stanowią współcześnie – przede wszystkim dla młodych ludzi – nieodzowny sposób komunikowania się z otoczeniem, zarówno na płaszczyźnie zawodowej, towarzyskiej, jak i rodzinnej. Brak odpowiedzi wielu badanych stanowi kontynuację wyniku z dwóch poprzednich pytań.

Odpowiedzi, jakich udzielili respondenci w podziale na poszczególne kierunki kształcenia przedstawiają się następująco.

#### **Administracja**

Na kierunku *Administracja* udzielono następujących odpowiedzi: *tradycyjna forma organizowana w uczelni/w placówce organizującej formę doskonalenia/dokształcania* – 8 odpowiedzi, w tym 5 kobiet (4 na studiach pierwszego stopnia i 1 na studiach drugiego stopnia) i 3 mężczyzn (2 na studiach pierwszego stopnia i 1 na studiach drugiego stopnia), *e-learning* – 3 odpowiedzi (1 kobieta i 2 mężczyzn na studiach pierwszego stopnia). 2 osoby nie udzieliły odpowiedzi.

#### **Bezpieczeństwo narodowe**

Na kierunku *Bezpieczeństwo narodowe* respondenci udzielili następujących odpowiedzi: *tradycyjna forma organizowana w uczelni/w placówce organizującej formę doskonalenia/dokształcania* – 1 odpowiedź (1 kobieta), *e-learning* – 1 odpowiedź (1 kobieta). 7 mężczyzn nie udzieliło odpowiedzi.

#### **Pedagogika**

Na kierunku *Pedagogika* badani studenci udzielili następujących odpowiedzi: *tradycyjna forma organizowana w uczelni/w placówce organizującej formę doskonalenia /dokształcania* – 5 odpowiedzi (1 kobieta na studiach pierwszego stopnia i 1 mężczyzna na studiach pierwszego stopnia oraz 3 kobiety na studiach drugiego

stopnia), *e-learning* – 2 kobiety. Wśród badanych 10 osób (6 kobiet na studiach pierwszego stopnia i 4 kobiety na studiach drugiego stopnia) nie udzieliło odpowiedzi.

#### **Zarządzanie**

Na kierunku *Zarządzanie* badani udzielili następujących odpowiedzi: *tradycyjna forma organizowana w uczelni/w placówce organizującej formę doskonalenia/dokształcania* – 29 odpowiedzi, w tym 22 kobiety (7 na studiach pierwszego stopnia i 15 na studiach drugiego stopnia) oraz 7 mężczyzn (5 na studiach pierwszego stopnia i 2 na studiach drugiego stopnia), *e-learning* – 12 odpowiedzi, w tym 9 kobiet (3 na studiach pierwszego stopnia i 6 na studiach drugiego stopnia) oraz 3 mężczyzn (1 na studiach pierwszego stopnia i 2 na studiach drugiego stopnia). Natomiast nie udzieliło odpowiedzi 40 osób, w tym 34 kobiety (16 kobiet na studiach pierwszego stopnia i 18 na studiach drugiego stopnia) oraz 6 mężczyzn (5 na studiach pierwszego stopnia i 1 na studiach drugiego stopnia).

Analiza poniższych danych dotyczy pytania 4. *Jaką formę doskonalenia/dokształcania preferują respondenci?*

**Tabela 5. Forma doskonalenia/dokształcania preferowana przez studentów studiów niestacjonarnych**

Forma doskonalenia/dokształcania	Kobiety	Mężczyźni	Razem	% kobiet do wszystkich badanych	% mężczyzn do wszystkich badanych	% razem do wszystkich badanych
nomadyczna (w ruchu)	10	3	13	6,49	1,95	8,44
w domu	9	3	12	5,84	1,95	7,79
z wykorzystaniem urządzeń mobilnych	9	4	13	5,84	2,60	8,44
tradycyjna u organizatora	45	5	50	29,22	3,25	32,47
e-learning	15	2	17	9,74	1,30	11,04
brak odp.	31	18	49	20,13	11,69	31,82

Najpopularniejszą (32,47%) formą dokształcania/doskonalenia jest tradycyjna forma udziału w siedzibie organizatora, następnie (11,04%) *e-learning*. Kolejną z preferowanych form jest wykorzystywanie *do uczenia się urządzeń mobilnych, tj. tablety, telefony komórkowe* (8,44%). Wynik ten wykazuje zainteresowanie badanych nowoczesnymi sposobami organizacji dokształcania/doskonalenia. Młodzi ludzie oczekują od organizatorów większej otwartości na nowoczesne techniki komunikacyjne.

Nielicznie studenci korzystają z innych form dokształcania/doskonalenia: *w domach* (7,79%) i formy nomadycznej, *czyli w ruchu – w środkach transportu czy miejscach kojarzonych z rozrywką, np. w parkach* (8,44%).

W podziale na kierunki kształcenia odpowiedzi kształtują się następująco:

### **Administracja**

Na kierunku *Administracja* formę *nomadyczną*, czyli *w ruchu* – w *środkach transportu czy miejscach kojarzonych z rozrywką* (np. w *parkach*) – wskazały 2 kobiety na studiach pierwszego stopnia, w *domach* – 6 osób, w tym 4 kobiety (1 na studiach pierwszego stopnia i 3 na studiach drugiego stopnia) i 2 mężczyzn (1 na studiach pierwszego stopnia i 1 na studiach drugiego stopnia), w *których wykorzystywane są do uczenia się urządzenia mobilne*, tj. *tablety, telefony komórkowe* – 2 osoby (1 kobieta na studiach pierwszego stopnia i 1 mężczyzna na studiach pierwszego stopnia), *tradycyjną*, tj. w *firmie, która organizuje formę doskonalenia/dokształcania* – 14 osób, w tym 9 kobiet na studiach pierwszego stopnia i 5 mężczyzn (2 na studiach pierwszego stopnia i 3 na studiach drugiego stopnia), *e-learning* – 1 kobieta na studiach pierwszego stopnia. *Nie udzieliło odpowiedzi* – 22 osoby (21 kobiet na studiach pierwszego stopnia i 1 mężczyzna na studiach pierwszego stopnia).

### **Bezpieczeństwo narodowe**

Na kierunku *Bezpieczeństwo narodowe* formy *doskonalenia/dokształcania*, w których wykorzystywane są do uczenia się urządzenia mobilne, tj. *tablety, telefony komórkowe* wskazały 2 osoby (1 kobieta i 1 mężczyzna), natomiast *tradycyjną*, tj. w *firmie, która organizuje formę doskonalenia/dokształcania* – 2 osoby (1 kobieta i 1 mężczyzna), *e-learning* – 1 mężczyzna.

Żadna z badanych osób nie wskazała formy *nomadycznej*, czyli *w ruchu* – w *środkach transportu czy miejscach kojarzonych z rozrywką* (np. w *parkach*) oraz formy w *domach*.

Ponadto 3 mężczyzn nie udzieliło odpowiedzi.

### **Pedagogika**

Na kierunku *Pedagogika* formę *nomadyczną*, czyli *w ruchu* – w *środkach transportu czy miejscach kojarzonych z rozrywką* (np. w *parkach*) wskazały 2 kobiety na studiach pierwszego stopnia, w *domach* – 1 kobieta na studiach pierwszego stopnia, formy, w których wykorzystywane są do uczenia się urządzenia mobilne, tj. *tablety, telefony komórkowe* wskazała 1 kobieta, *tradycyjną*, tj. w *firmie, która organizuje formę doskonalenia/dokształcania* – 9 osób, w tym 8 kobiet (3 na studiach pierwszego stopnia i 5 na studiach drugiego stopnia) i 1 mężczyzna na studiach pierwszego stopnia, *e-learning* – 1 kobieta na studiach pierwszego stopnia

### **Zarządzanie**

Na kierunku *Zarządzanie* formę *nomadyczną*, czyli *w ruchu* – w *środkach transportu czy miejscach kojarzonych z rozrywką* (np. w *parkach*) wskazało 9 osób, w tym 6 kobiet (1 na studiach pierwszego stopnia i 5 na studiach drugiego stopnia) oraz 3 mężczyzn (2 na studiach pierwszego stopnia i 1 na studiach drugiego stopnia), w *domach* – 5 osób, w tym 4 kobiety (3 na studiach pierwszego stopnia i 1 na studiach drugiego stopnia) i 1 mężczyzna na studiach, formy, w których wykorzystywane są do uczenia się urządzenia mobilne, tj. *tablety, telefony komórkowe* – 8 osób, w tym 6 kobiet (2 na studiach pierwszego stopnia i 4 na studiach drugiego stopnia) oraz 2 mężczyzn (1 na studiach pierwszego stopnia i 1 na studiach drugiego stopnia), *tradycyjną*, tj. w *firmie, która organizuje formę doskonalenia/dokształcania* – 35 osób, w tym

27 kobiet (9 na studiach pierwszego stopnia i 18 na studiach drugiego stopnia) oraz 8 mężczyzn (6 na studiach pierwszego stopnia i 2 na studiach drugiego stopnia), *e-learning* – 13 kobiet (5 na studiach pierwszego stopnia i 8 na studiach drugiego stopnia) oraz 1 mężczyzna na studiach drugiego stopnia.

Nie udzieliło odpowiedzi 10 osób, w tym 9 kobiet (6 na studiach pierwszego stopnia i 3 na studiach drugiego stopnia) oraz 1 mężczyzna na studiach drugiego stopnia.

**Podsumowanie.** „Możliwości rozwoju edukacyjnego i kariery zawodowej przyczyniają się do zmian w wieloaspektowym znaczeniu, do kreatywnych działań i poszukiwania optymalnych rozwiązań”<sup>9</sup>.

Uzyskane wyniki badań potwierdzają otwartość badanych studentów na edukację, ich determinację potwierdzoną zaangażowaniem finansowym w proces własnego doskonalenia i doskonalenia. Jednocześnie uzyskane wyniki wskazują preferencje młodych ludzi do tradycyjnej formy udziału w doksztalcaniu i doskonaleniu. Wyniki badań mogą być głosem w dyskusji o uwarunkowaniach i formach aktywności zawodowej w zakresie doskonalenia i doksztalcania zawodowego.

Z punktu widzenia jednostki uczenie się przez całe życie jest ważnym czynnikiem warunkującym utrzymanie się na rynku pracy. Jest to niezwykle ważne, ponieważ „Aktywność zawodowa umożliwia człowiekowi samorealizację, w tym zmierzanie się z własnymi słabościami i niedoskonałościami”<sup>10</sup>.

Jednocześnie uczenie się przez całe życie jest istotnym elementem rozwoju zawodowego jednostki, realizacji jej aspiracji zawodowych, poważnym wsparciem w karierze zawodowej. W tym kontekście nabiera szczególnego znaczenia umiejętność jednostki kształtowania własnej kariery zawodowej, a tym samym doboru właściwych form doskonalenia/doksztalcania i jakość rzeczywistego jej zaangażowania się w proces edukacyjny.

## Bibliografia

1. Bacia E., Stronkowski P., Martela B., Kosiński B., Lubian K., Andrzejewska M., *Od kompetencji do kwalifikacji – diagnoza rozwiązań i praktyk w zakresie walidowania efektów uczenia się*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013.
2. Denek K., *Uniwersytety w służbie społeczeństwa wiedzy*, [w:] E. Kula, M. Pękowska (red.), *Szkolnictwo wyższe w Europie i w Polsce w świetle założeń i realizacji procesu bolońskiego*, Wszechnica Świętokrzyska, Kielce 2004.
3. Gerlach R., *Rozwój zawodowy jako element całościowego rozwoju człowieka*, [w:] *Polityka społeczna – miesięcznik poświęcony pracy i sprawom socjalnym*, nr 3/2014.

---

<sup>9</sup> I. Kust, *Międzykulturowe aspekty pracy doradczej – działania wieloaspektowe*, [w:] B. Kurowska, K. Łopot-Dzierwa (red.) *Kultura – Edukacja – Sztuka*, t. II, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, Kraków 2015, s. 302.

<sup>10</sup> J. Michalak-Dawidziuk, *Edukacja i rynek pracy dla osoby niepełnosprawnej*, [w:] H. Żuraw (red. nauk.) *Osoba niepełnosprawna w procesie rehabilitacji*, PEDAGOGIUM Wyższa Szkoła Nauk Społecznych w Warszawie, Warszawa 2014, s. 115.



4. Jeruszka U., *Wprowadzenie*, [w:] U. Jeruszka (red. nauk.), *Unowocześnianie metod i form kształcenia zawodowego w Polsce. Diagnoza i oczekiwane kierunki zmian.*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2012.
5. Kust I., *Międzykulturowe aspekty pracy doradczej – działania wieloaspektowe*, [w:] B. Kurowska, K. Łapot-Dzierwa (red.) *Kultura – Edukacja – Sztuka*, t. II, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, Kraków 2015.
6. Kust I., *Wyzwania dla edukacji permanentnej wobec zmieniającego się rynku pracy*, [w:] I. Janicka, M. Znajmiecka-Sikora (red.), *Rodzina i kariera. Równoważenie czy konflikt ról*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2014.
7. Kwiatkowski S.M., *Standardy kwalifikacji zawodowych nauczycieli – między oczekiwaniami społecznymi a praktyką edukacyjną*, [w:] A. Kargulowa, S.M. Kwiatkowski, T. Szkudlarek (red. nauk.) *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
8. Michalak-Dawidziuk J., *Edukacja i rynek pracy dla osoby niepełnosprawnej*, [w:] H. Żuraw (red. nauk.) *Osoba niepełnosprawna w procesie rehabilitacji*, PEDAGOGIUM Wyższa Szkoła Nauk Społecznych w Warszawie, Warszawa 2014.
9. Michalak-Dawidziuk J., *Praktyczny wymiar kształcenia na poziomie studiów wyższych a współczesny rynek pracy*, ANNALES UMCS, sec J, PAEDAGOGIA-PSYCHOLOGIA, vol. XXVI, 1–2, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Lublin 2013.
10. Sienkiewicz Ł., Trawińska-Konador K., Podwójcic K., *Polityka zarządzania kompetencjami pracowników*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013.

**Dr Izabella KUST**

Wyższa Szkoła Menedżerska

Warszawa

wiziza@op.pl

# Konferencje, informacje

## Global Education&Skills Forum, Dubai, 18-19.03.2017

Forum Edukacji i Umiejętności Globalnych. Hasło tegorocznego forum: *Jak uczyć realnych globalnych obywateli.*

Forum zainteresowałem się po przeczytaniu znakomitym artykułu Justyny Suheckiej *Kto ty jesteś? Obywatel cyfrowego świata* (Gazeta Wyborcza 12 kwietnia 2017 r.). Odbywające się co roku spotkanie uczonych, administratorów, pracodawców, nauczycieli zgromadziło w tym roku ponad 2 tysiące ekspertów ze 140 państw.

Obywatel świata wg Julii Gillard (byłej premier Australii) i uczestników Forum charakteryzuje się szacunkiem dla różnorodności, uznaje, że ludzie są równi, każdy człowiek jest wartością (inną), jest zaangażowany na rzecz społecznej sprawiedliwości, dbać o środowisko i zrównoważony rozwój, dysponuje praktycznymi umiejętnościami, zdolnością do porozumienia się i przekraczania barier językowych. Tego więc należy uczyć.

**Andreas Schleicher** – „nauczyciel świata” odpowiedzialny w OECD za badania PISA. Występuje za uwolnieniem nauczycieli od wiecznego egzaminowania na rzecz rozwiązywania problemów z zastosowaniem nowoczesnych

technologii rozwoju kreatywności poprzez zróżnicowanie doświadczeń i zainteresowań.

**Thomas Friedman** zwracał uwagę, że przed uczeniem technologii informatycznych – uczniowie i studenci winni wiedzieć, co znaczy być cyfrowym obywatelem.

W zróżnicowanych: biednych i bogatych państwach świata kluczowym zadaniem jest weryfikowanie informacji, analiza danych, kluczowe myślenie. **Irina Bokowa** (UNESCO) – wypowiadała się na rzecz inwestycji w edukacji i nie tylko, przekazywania wiedzy, uczenia się życia w zmieniającym się świecie pełnym różnic.

**Zaki Khoury** (Microsoft) – gry, technologia informatyczne przenoszą łatwo w wirtualną rzeczywistość, pomagają odwiedzać miejsca niedostępne, poznawać mikro- i nanoprocesy. Przytoczę cytaty **A. Schleichera** *Cyfrowy wiek będzie wyzwoleniem dla tych, którzy będą wiedzieli, jak go wykorzystywać.*

Główny organizator Kongresu – **Varkey Foundation** realizuje przekaz *nauczyciele mają znaczenie*, przyznając nagrody Global Teacher Award. Milion dolarów otrzymała **Maggie MacDonnell** (Kanada, Arktyka) za zwiększenie frekwencji, głównie dziewcząt. Wśród 50 nominowanych nauczycieli wyróżnio-

no dwoje z Polski: **Jolantę Okuniewską** z Olsztyna (edukacja wczesnoszkolna) i **Mariusza Zyngiera** z Połańca (edukacja zawodowa).

Referując głównie za Justyną Suchecką interesujące wydarzenie o edukacji przyszłości, zwróć uwagę na podobne przedsięwzięcie organizowane przez ww. Fundację:

- *Globalne sieci edukacji miejskiej* Denver 6 XI 2017 (eksperti całego świata o systemach edukacji: czego uczyć – czego trzeba uczyć),
- *Globalny model szkoły* 8 XI 2017 (globalne kompetencje studentów poprzez globalny model szkoły),
- *Budowa wysokiej jakości ścieżek kariery* 9.11.2017 (model kariery w szkole publicznej),
- *Global Education and Skills – Forum* – 17–18.03.2018 (Jak przygotować młodych ludzi do świata 2030 (educationandskillsforum.org).

dr hab. Henryk Bednarczyk

**I Ogólnopolska  
Konferencja Naukowa  
Personalizm pracy ludzkiej  
– współczesne konotacje**  
Akademia Pedagogiki Specjalnej  
im. Marii Grzegorzewskiej  
Warszawa, 24 listopada 2016 r.

Katedra Pedagogiki Pracy i Andragogiki, Wydziału Nauk Pedagogicznych oraz Zakład Podstaw Filozofii i Filozofii Społecznej Wydziału Stosowanych Nauk Społecznych Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie zorganizowały 24 listopada 2016 r. I Ogólnopolską Konferencję Naukową *Personalizm pracy ludzkiej – współczesne*

*konotacje*. Konferencja została objęta patronatem Jego Magnificencji Rektora Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej prof. dr. hab. Stefana M. Kwiatkowskiego.

Tematem konferencji był *personalizm* występujący w czterech głównych obszarach funkcjonowania człowieka, tj.: Społeczeństwo – Praca – Wychowanie – Ekonomia. „Personalizm (od łac. *persona* – osoba) (...) współcześnie doktryna podkreślająca autonomiczną wartość człowieka jako osoby, uznając osobę jako naczelną kategorią poznawczą, metafizyczną i aksologiczną; prąd kulturowo-społeczny promujący programy działań wspierających integralny rozwój osoby ludzkiej, w którym wartości ekonomiczne i techniczne są podporządkowane wartościom osobowo-duchowym”<sup>1</sup>. Tadeusz Nowacki definiuje *personalizm* jako „(...) teorie głoszące przekonanie o najważniejszej roli osoby, której należy podporządkować życie społeczne. Podkreśla zwykle pluralistyczny charakter rzeczywistości”<sup>2</sup>. Pojęcia tego po raz pierwszy użył niemiecki teolog protestancki, pedagog i filozof Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (ur. 21 listopada 1768 r. we Wrocławiu – zm. 12 stycznia 1834 r. w Berlinie) w swej książce pt. *Über die Religion* (1799 r.). Następnie pojęcie personalizmu stosowali w swych dziełach Ch.B. Renouvier, W.L. Stern, B.P. Bowne, M. Scheler, E. Mounier. Jednakże korzenie *personalizmu* można dostrzec już u greckich sofi-

<sup>1</sup> A. Muryniarczyk, W. Daszkiewicz, T. Zawoj-ska, A. Szymaniak (red. nauk.), *Powszechna encyklopedia filozofii*, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, t. VIII, Lublin 2007, s. 122.

<sup>2</sup> T.W. Nowacki, *Leksykon pedagogiki pracy*, Instytut Technologii Eksploatacji, Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Warszawa 2004, s. 176.

stów i Arystotelesa, którzy postrzegali osobę jako byt duchowy dysponujący własną świadomością, wolą i możliwościami tworzenia. *Personalizm* jako kierunek filozoficzny ukształtował się na przełomie XIX i XX wieku. Obecnie występuje także w teologii, pedagogice, psychologii, socjologii, naukach społecznych i humanistycznych. *Personalizm* pojawił się jako „(...) protest przeciw wszelkim próbom „urzeczowienia” człowieka – czy to na płaszczyźnie teoretycznej, przez głoszenie filozoficznego monizmu czy w życiu społeczno-politycznym, w którym jednostkę podporządkowywano społeczeństwu”<sup>3</sup>. Pojęcie *personalizmu* koncentruje się na osobie, podkreślając znaczenie jej autonomiczności, godności, niepowtarzalności i in-dywiduizmu – „(...) osoba ludzka nie jest w niej komórką, nawet społeczną komórką, ale jest punktem, z którego biorą początek wszystkie drogi świata”<sup>4</sup>.

Organizatorzy konferencji zaproponowali rozważania nad problematyką *personalizmu* w trzech sekcjach problemowych: 1. *Personalizm w kształtowaniu kompetencji społecznych*, 2. *Personalizm w edukacji i wychowaniu do pracy, przez pracę i w pracy*, 3. *Personalizm w ekonomii*.

Zgodnie z programem Konferencji oficjalnego otwarcia dokonał dr hab. prof. Jarosław Rola – Prorektor ds. Nauki APS, a następnie dr hab. prof. APS Adam Solak wprowadził w problematykę konferencji. W Sesji Plenarnej –

<sup>3</sup> A. Muryniarczyk, W. Daszkiewicz, T. Zawoj-ska, A. Szymaniak (red. nauk.), *Powszechna encyklopedia filozofii*, ...op.cit., s. 122.

<sup>4</sup> E. Mounier, *Co to jest personalizm? oraz wybór innych pism*, Społeczny Instytut Wydawniczy „ZNAK”, Warszawa 1960, s. 164.

w której moderatorami byli dr hab. prof. APS Anna Drabek i dr hab. prof. APS Adam Solak – referaty wygłosili: dr hab. prof. APS Anna Drabek (APS w Warszawie) – *Konotacje społeczne personalizmu Emmanuela Mouniera*; prof. dr hab. Waldemar Furmanek (Uniwersytet Rzeszowski) – *Założenia personalizmu a pedagogika pracy*; dr hab. prof. APS Jarosław Gara – *Dialogiczna filozofia osoby i jej implikacje dla sposobu ujmowania fenomenu pracy*; prof. dr hab. Krystyna Chałas (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II) – *Godność zawodowa trajektorią w świat wartości*. Uczestnicy konferencji wygłosili referaty w dwóch sekcjach problemowych, tj.: *Personalizm w kształtowaniu kompetencji* oraz *Personalizm – Edukacja – Wychowanie – Praca*.

W ramach sekcji problemowej: *Personalizm w kształtowaniu kompetencji* – w której moderatorami byli dr hab. prof. AJD Daniel Kukła oraz dr Beata Jakimiuk – wygłosili referaty: dr hab. prof. nadzw. Grzegorz Grzybek i mgr Piotr Czech – *Przedmiotowe i podmiotowe postrzeganie obowiązków pracownika socjalnego – aspekty etyczne*; dr hab. prof. Daniel Kukła (Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie) – *Kształcenie na poziomie akademickim w kontekście wyzwań rynku pracy oraz oczekiwań studentów*; ks. dr Bartłomiej Mitkiewicz (Papieski Wydział Teologiczny we Wrocławiu) – *Homocreator a „dziecko Boże”. Rozważania o związku pracy i religii na podstawie myśli Tadeusza W. Nowackiego i Stefana Wyszyńskiego*; dr Beata Jakimiuk (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II) – *Personalistyczny charakter relacji wychowawczej w procesie doradztwa*; dr Izabella Kust (Wyższa Szkoła Mene-

dżerska w Warszawie) – *Rola szkoły ponadgimnazjalnej w procesie przygotowania ucznia do zaangażowanego działania*; dr Magdalena Lubińska – Bogacka (Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie) – *Etyczne postępowania pracowników socjalno-prawnych w kontaktach z ofiarami przemocy*; dr Sebastian Taboń (Zespół Szkół Ekonomicznych w Opolu) – *Reforma kształcenia zawodowego na terenie Czech w latach 1743–1925 z uwzględnieniem wizji Františka Drtiny*; dr Leokadia Wiatrowska (Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. rtm. W. Pileckiego w Oświęcimiu) – *Błędy wychowawcze jako czynnik depersonalizacji wychowania*; mgr Wioletta Duda (Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie) – *Profilowanie osób bezrobotnych, czyli o zakłóceniu idei personalizmu w pracy doradztwa zawodowego*.

W ramach sekcji problemowej: *Personalizm – Edukacja – Wychowanie – Praca*, w której moderatorami byli – prof. dr hab. Eugenia Iwona Laska oraz ks. dr hab. prof. UP Norbert Pikuła wygłoszono następujące referaty: prof. dr hab. Eugenia Iwona Laska (Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kard. A. Hłonda w Mysłowicach) – *Współczesna edukacja w duchu zaufania i dialogu*; dr hab., prof. UKSW Barbara Baraniak (Uniwersytet Kardynała Wyszyńskiego) – *Świat wartości w pedagogice pracy*; ks. dr hab., prof. UP Norbert Pikuła (Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie) – *Kariera zawodowa seniorów – retrospekcja*; dr Marta Buk-Cegielska (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II) – *Specyfika wychowania przez pracę i do pracy w edukacji wczesnoszkolnej*; dr Joanna Michalak-Dawidziuk (Wyższa Szkoła Mene-

dżerska w Warszawie) – *Samorealizacja i poświęcenie jako wartości nadrzędne w pracy nauczyciela*; dr Tadeusz Piątek (Uniwersytet Rzeszowski) – *Enkultura-cja pracy – człowiek twórca i podmiot kultury pracy*; ks. dr Jerzy Smoleń (Akademia Ignatianum w Krakowie) – *Singlizm w kontekście pracy zawodowej*; dr Tomasz Wardzała (Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie) – *Osoba z niepełną sprawnością podmiotem w procesie wychowania do pracy*; mgr Barbara Kowalczyk (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej) *Człowiek jako istota „nie wykończona” – znaczenie pracy ludzkiej w rozwoju osoby i budowaniu jej miejsca w świecie*. W konferencji uczestniczyli przedstawiciele różnych dyscyplin naukowych, a także praktycy – nauczyciele, doradcy zawodowi oraz przedstawiciele środowisk samorządowych, co przyczyniło się do zaprezentowania podjętej problematyki w różnorodnych kontekstach. *Personalizm* w ujęciu uczestników konferencji jest gwarantem ładu społecznego w dynamicznie następujących procesach transformacyjnych, globalizacyjnych i integracyjnych. Referenci podkreślili konieczność naukowej i praktycznej analizy *personalizmu* w wymiarze interdyscyplinarnym.

Uczestnicy konferencji – po zakończeniu naukowej debaty – upamiętnili 103 rocznicę urodzin Prof. Tadeusza W. Nowackiego (25 listopada 1913 r.–26 września 2011 r.), udając się na cmentarz, gdzie złożyli kwiaty i zapalili znicze na grobie Profesora, który w swoim dorobku naukowym wielokrotnie podkreślał znaczenie człowieka „...praca wychowawcza i kształcąca, odbywająca się nie tylko w szkołach, ale we wszystkich prawie instytucjach (sa-

moksztalcenie, samokreacja, samowychowanie – wzorce i realizacja) musi na pierwszym planie mieć człowieka. Chodzi o jego światopogląd, o akceptowany świat wartości, z których wynikają dążenia i działanie skierowane na przedmioty żywe, martwe, na przyrodę i innych ludzi”<sup>5</sup>.

### Bibliografia

1. Nowacki T.W., *Leksykon pedagogiki pracy*, Instytut Technologii Eksploatacji, Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Warszawa 2004.
2. Nowacki T.W., *Rozmyślenia nad pojęciem pracy*, [w:] R. Gerlach, *Edukacja i praca. Konteksty – wyzwania – antynomie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2008.
3. Nowacki T., *Globalizacja – integracja europejska, wielokulturowość a edukacja zawodowa, pedagogika pracy i rozwój człowieka*, [w:] T. Lewowicki, F. Szłosek (red.) *Kształcenie ustawiczne do wielokulturowości*, Akademia Pedagogiki Specjalnej, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Wyższa Szkoła Pedagogiczna Związku Nauczycielstwa Polskiego, Akademia Podlaska, Warszawa – Radom 2009.
4. Mounier E., *Co to jest personalizm? oraz wybór innych pism*, Społeczny Instytut Wydawniczy „ZNAK”, Warszawa 1960.
5. Muryniarczyk A., Daszkiewicz W., Zawojńska T., Szymaniak A. (red. nauk.) *Powszechna encyklopedia filozofii*, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, T. VIII, Lublin 2007.

<sup>5</sup> T. Nowacki, *Globalizacja – integracja europejska, wielokulturowość a edukacja zawodowa, pedagogika pracy i rozwój człowieka*, [w:] T. Lewowicki, F. Szłosek (red.) *Kształcenie ustawiczne do wielokulturowości*, Akademia Pedagogiki Specjalnej, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Wyższa Szkoła Pedagogiczna Związku Nauczycielstwa Polskiego, Akademia Podlaska, Warszawa – Radom 2009, s. 216.

dr Joanna Michalak-Dawidziuk  
Wyższa Szkoła Menedżerska  
w Warszawie

### Międzynarodowa Konferencja Naukowa *Ścieżki Edukacyjne Polaków za Granicą*

Ciechocinek 27–28 kwietnia 2017 r.

W dniach 27–28 kwietnia 2017 r. odbyła się pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN Międzynarodowa Konferencja Naukowa *Ścieżki Edukacyjne Polaków za Granicą*.

Organizatorem konferencji był Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Wydział Nauk Pedagogicznych UMK w Toruniu, Katedra Socjologii Edukacji i Pedagogiki Społecznej we współpracy z Zakładem Edukacji Międzykulturowej, Wydziałem Pedagogiki i Psychologii.

Współorganizatorami konferencji były: Uniwersytet w Białymstoku, Zakład Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań oraz Zakład Pedagogiki Społecznej i Edukacji Międzykulturowej, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Katedra Pedagogiki Społecznej, Wydział Pedagogiczny, Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydział Edukacji, Językoznawstwa i Wzornictwa, Akademia Technologiczna w Rezekne (Łotwa), Wydział Pedagogiczny, Uniwersytetu im. Borysa Grinczenki w Kijowie (Ukraina) oraz Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej.

Problematyka konferencji koncentrowała się na losach Polaków na obczyźnie, ich różnorodnych aktywnościach oraz problemach, jakie napotykają w życiu codziennym. „Problemy poro-

zumienia, komunikacji różnych kultur, procesy globalizacji i integracji nie są zjawiskiem nowym. Rozwijają się od tysiący lat poprzez podróże, handel migracje, upowszechnianie kultury i sztuki, naukę i technikę i nigdy nie były jednokierunkowe. Jak twierdzi Ralph Linton<sup>6</sup>, określona kultura wytwarza tylko 10% swojego dziedzictwa kulturowego, pozostałe 90% zapożycza z innych kultur, przetwarza i wkomponowuje we własną kulturę poprzez ustawiczny dialog wewnętrzny i zewnętrzny<sup>7</sup>.

Organizatorzy określili następujące obszary tematyczne do dyskusji,

1. *Świat polski – świat codzienny – perspektywa Polaków za granicą,*
2. *Międzypokoleniowa transmisja kultury polskiej,*
3. *Polacy u Innych i wobec Innych,*
4. *Co znaczy być Polakiem i równocześnie Obywatelom kraju zamieszkania?*
5. *Wsparcie Macierzy – pomoc oczekiwana przez Polaków i otrzymywana z kraju,*
6. *Perspektywa formalno-prawno-ekonomiczna – oficjalne prawo a codzienna biurokracja,*
7. *Dylematy tożsamości pogranicza – integracja czy izolacja?*
8. *Formalne, pozaformalne i nieformalne obszary działań edukacyjnych,*
9. *Lokalność. Globalność. Glokalność. Potencjał i siły środowisk polskich,*
10. *Uwarunkowania, specyfika i istota funkcjonowania szkół polskich na obczyźnie.*

Przyczyną wyboru problematyki konferencji była próba podsumowania 25-letniego procesu odbudowy polskiego szkolnictwa na Wschodzie oraz aktywności Polski w tym zakresie. „Sytuacja Polaków na Łotwie jest bardzo zróżnicowa-

<sup>6</sup> R. Linton, *Kulturowe podstawy osobowości*, PWN, Warszawa 2000.

<sup>7</sup> J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 93.

na w zależności od zamieszkiwanego przez nich regionu. Różni ich też stopień zorganizowania pozwalający na trafne rozpoznanie potrzeb społeczności i poszczególnych jednostek, określenia ich charakteru, nie jest bowiem zadaniem łatwym, i to nie tylko na poziomie instytucjonalnym, lecz także w bezpośrednich kontaktach delegowanego do danego środowiska nauczyciela<sup>8</sup>.

Liczny udział 80 prelegentów reprezentantów różnych dziedzin naukowych (pedagogiki, psychologii, socjologii), jak również praktyków systemu edukacyjnego pozwolił na prezentację problematyki konferencji wieloaspektowo. Także udział prelegentów z zagranicy, w tym: z Białorusi, Czech, Litwy, Łotwy, Niemiec, Wielkiej Brytanii i Ukrainy – poszerzył wiedzę pozostałych uczestników konferencji na temat realiów życia Polaków za granicą.

Konferencje poprzedziło Walne Zebranie Członków Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Międzykulturowej oraz zebranie Zespołu Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej KNP PAN. Spotkanie odbyło się 26 kwietnia 2017 r.

Następnego dnia, tj. 27 kwietnia 2017 r. rozpoczęła się konferencja. Oficjalnego otwarcia dokonali: Rektor Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Dziekan Wydziału Nauk Pedagogicznych UMK, Marszałek Województwa Kujawsko-Pomorskiego, Prezydent Torunia oraz Przewodniczący Komitetu Programowego Konferencji.

Kolejnym punktem programu była sesja plenarna, której moderatorami byli: prof. zw. dr hab. Władysław Szulakie-

<sup>8</sup> M.M. Urlińska, K. Jurzysta, *Pomiędzy nadzieją a (nie)spełnieniem. Rola polskiego nauczyciela na Łotwie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2016, s. 348.

wicz oraz prof. zw. dr. hab. Zenon Jasiński. Prelegentami w sesji byli: prof. zw. dr hab. Tadeusz Lewowicki, który dokonał wprowadzenia w problematykę konferencji, prof. zw. dr hab. Jerzy Nikitorowicz, który wygłosił referat: *Wielość kultur w jednym człowieku – wartość i dylemat tożsamościowy*, prof. dr hab. Ludmyla Khoruzha – *Modern pedagogical science in the Republic of Poland in the Ukrainian researchers reception*, prof. UwB, dr hab. Dorota Misiejuk – *Tożsamość pogranicza. Między tradycją wyzwaniem, nowoczesnością*, dr Elżbieta Mach – *Między swojskością a obcością – współczesne wyzwania edukacyjne w obliczu migrującej i mobilnej Europy*, prof. UMK dr hab. Maria M. Urlińska – *Między nadzieją (nie)spełnieniem – dylematy roli nauczyciela delegowanego do pracy w szkołach polskich na obczyźnie*.

Następnie program konferencji uwzględniał dwa – rozdzielone sesją plakatową – panele dyskusyjne:

- *Głos Macierzy – podmioty wspierające Polaków za granicą o swojej misji i roli* (moderatorzy: prof. UMK dr hab. Piotr Petrykowski, prof. dr hab. Ewa Ogrodzka-Mazur),
- *Głos Polaków i Polonii – oczekiwana a oferowana pomoc i wsparcie* (moderatorzy: prof. dr hab. Dorota Praszalowicz, dr Łukasz Kwadrans).

Pierwszy dzień konferencji umożliwił prelegentom wygłoszenie referatów w czterech następujących sekcjach:

- *Dylematy tożsamości pogranicza – integracja czy izolacja?* (moderatorzy: prof. SGGW dr hab. Krystyna Błęszyńska, prof. WSB dr hab. Tomasz Biernat),
- *Doświadczenia edukacyjne Polaków na emigracji* (moderatorzy: dr hab. Anna Szafrńska-Gajdzica, prof. UMK dr hab. Anna Solarczyk-Szwec),

- *Formalne, pozaformalne i nieformalne obszary działań edukacyjnych* (moderatorzy: prof. OSW dr hab. Danuta Wajsprych, prof. UwB dr hab. Mirosław Sobecki),
- *Co znaczy być Polakiem i równocześnie Obywatelem kraju zamieszkania?* (moderatorzy: prof. UwB dr hab. Dorota Misiejuk, prof. UMCS dr hab. Mariusz Korczyński).

Zgodnie z programem konferencji w drugim dniu kontynuowano wystąpienia w następujących sekcjach:

- *Głos Polaków i Polonii – oczekiwana a oferowana pomoc i wsparcie* (moderatorzy: prof. UMK dr hab. Piotr Krakowiak, prof. UOE dr hab. Alina Szczurek-Boruta)
- *Uwarunkowania i specyfika funkcjonowania szkół polskich na obczyźnie* (moderatorzy: prof. UO dr hab. Edward Nycz, prof. UR dr hab. Ireneusz Kawecki),
- *Potencjał i siły środowisk polskich na obczyźnie* (moderatorzy: prof. dr hab. Ludmila Khoruzha, s. prof. IGN dr hab. Anna Walulik).

Konferencja stała się płaszczyzną wymiany poglądów w zakresie sytuacji Polaków za granicą. Umożliwiła dokonanie porównań uwarunkowań zarówno edukacyjnych, zawodowych, jak i społecznych, z uwzględnieniem kontekstu psychologicznego i socjologicznego. „Rozwój rozumiany jest jako doskonalenie się w rolach, a wiedza ma odpowiadać na pytanie: jak skutecznie działać. (...) Życie człowieka spostrzegane jest w kategoriach szeroko rozumianej zmiany, a nie stanu posiadania”<sup>9</sup>.

Konferencja pozwoliła także na prezentację aktywności Polaków w za-

<sup>9</sup> Z. Kwieciński, *Tropy – Ślady – Próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, Wydawnictwo EDYTOR, Poznań – Olsztyn, Toruń 2000, s. 16.



kresie odbudowy szkolnictwa polskiego na Wschodzie. „Czynności traktuje się jako podstawowy przejaw aktywności człowieka, z kolei aktywność stanowi o jego istocie”<sup>10</sup>. Proces ten jednak nie jest pozbawiony złożonych problemów. „W działaniu konfrontowano wiele wizji przyszłości (różne są wizje dziadków, rodziców, władz oświatowych, środowiska akademickiego na Łotwie czy w Polsce)”<sup>11</sup>.

### Bibliografia

1. Kwieciński Z., *Tropy – Ślady – Próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, Wydawnictwo EDYTOR, Poznań – Olsztyn, Toruń 2000.
2. Linton R., *Kulturowe podstawy osobowości*, PWN, Warszawa 2000.
3. Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
4. Urlińska M.M., *Szkoła polska na obczyźnie wobec dylematów tożsamościowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2007.
5. Urlińska M.M., Jurzysta K., *Pomiędzy nadzieją a (nie)spełnieniem. Rola polskiego nauczyciela na Łotwie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2016.
6. Wiatrowski Z., *Wizjonerzy i realiści w kwestii teraźniejszości i przyszłości pracy człowieka*, [w:] R. Gerlach (red.), *Praca człowieka w XXI wieku. Konteksty – wyzwania – zagrożenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2008.

<sup>10</sup> Z. Wiatrowski, *Wizjonerzy i realiści w kwestii teraźniejszości i przyszłości pracy człowieka*, [w:] R. Gerlach (red.), *Praca człowieka w XXI wieku. Konteksty – wyzwania – zagrożenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2008, s. 24.

<sup>11</sup> M.M. Urlińska, *Szkoła polska na obczyźnie wobec dylematów tożsamościowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2007, s. 385.

Dr Izabella Kust  
Wyższa Szkoła Menedżerska  
w Warszawie

### European Day of Languages – Europejski Dzień Języków Obcych

Corocznie 26 września obchodzony jest Europejski Dzień Języków (EDJ). Pierwsza edycja Europejskiego Dnia Języków została zorganizowana wspólnie przez Radę Europy oraz Unię Europejską w 2001 roku. Przedsięwzięcie to odniosło ogromny sukces i wzbudziło zainteresowanie milionów ludzi w 45 uczestniczących w tym wydarzeniu krajach. W ramach obchodów Dnia Języków wskazywano na zalety płynące z językowej różnorodności Europy oraz propagowano uczenie się języków obcych.

Sukces, z jakim spotkała się pierwsza edycja wydarzenia zachęcił Radę Europy do ustanowienia 26 września Europejskim Dniem Języków, który od tej pory obchodzony jest każdego roku. Wśród głównych założeń Europejskiego Dnia Języków należy wymienić:

- ukazanie opinii publicznej znaczenia uczenia się i nauczania języków, jak również konieczności urozmaicenia oferty językowej w celu szerzenia idei wielojęzyczności oraz porozumienia pomiędzy różnymi kulturami;
- promowanie różnorodności kulturowej i językowej Europy jako bogactwa, które należy rozwijać i pielęgnować;
- propagowanie uczenia się języków przez całe życie: zarówno w szkole, jak i poza nią, w celu kontynuacji nauki, jak i na potrzeby kariery zawodowej, zwiększenia mobilności czy też dla własnej przyjemności lub

udziału w wymianie międzynarodowej.

Rada Europy ma nadzieję, że Europejski Dzień Języków będzie obchodzony zarówno przez władze państw członkowskich, jak i przez potencjalnych partnerów:

- decydentów (organizowanie paneli dyskusyjnych, opracowywanie konkretnych rozwiązań w dziedzinie polityki językowej);
- obywateli (podnoszenie publicznej świadomości na temat ogólnych założeń Dnia Języków, włączając w to znaczenie uczenia się języków przez całe życie, niezależnie od wieku osób uczących się lub miejsca nauki (szkoła, praca);
- w ramach wolontariatu (działania podejmowane przez i/lub na potrzeby organizacji pozarządowych, stowarzyszeń, fundacji, przedsiębiorstw itd.).

26 września 2017 roku przypada 16 rocznica ustanowienia Europejskiego Dnia Języków obchodzona przez Radę Europy i wszystkie kraje członkowskie. Tego dnia oraz w tygodniach go poprzedzających i następujących po nim w całej Europie zorganizowane zostaną kursy językowe, konferencje, debaty, programy radiowe i telewizyjne oraz inne działania propagujące uczenie się języków obcych. Każdy z nas może czuć się zaproszony do udziału w tych wydarzeniach i wspólnego świętowania różnorodności językowej w Europie.

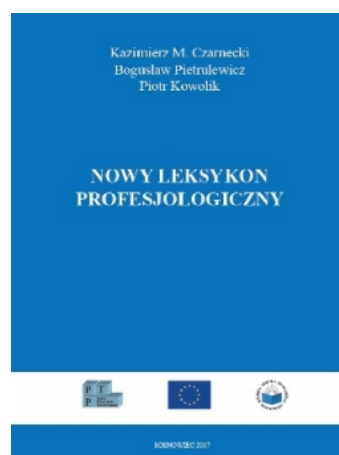
Więcej informacji na temat obchodów Europejskiego Dnia Języków Obcych można znaleźć na oficjalnej stronie: <http://edl.ecml.at/>

Beata Nawrot-Lis

**Recenzja książki:  
Kazimierz M. Czarnecki,  
Bogusław Pietrulewicz, Piotr Kowolik  
(red.),**

**Nowy leksykon profesjologiczny,**  
Sosnowiec 2017, ss. 221

Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanitas.



W naszym wieku – wieku coraz ściślejszej specjalizacji nauki – musimy się liczyć z tym, że wszystkim, szczególnie studentom, niezbędna jest podstawowa orientacja w rozmaitych dziedzinach, powinniśmy także posiadać pewien zakres wiedzy ogólnej. Kolejnym celem pracy było dostarczenie odbiorcom możliwie pełnego obrazu współczesnej wiedzy profesjologicznej.

Publikacja ta ma przede wszystkim cel pedagogiczny. Na zakończenie ważna informacja dla użytkowników leksykonu: wszystkie dziedziny profesjologii potraktowane zostały w nim z jednakową uwagą, co stanowiło podstawową przyjętą w niniejszej pracy zasadę.

*Nowy leksykon profesjologiczny* adresowany jest do szerokiego kręgu odbiorców – naukowców i studentów, pra-

cowników i osób zajmujących się teoretycznie lub praktycznie problematyką profesjologii – a jego głównym zdaniem jest ułatwienie kontaktu z szeroko rozumianą pedagogiką, psychologią, socjologią, organizacją i kierowaniem załogą.

Ponieważ profesjologia jest relatywnie młodą dziedziną wiedzy, ma charakter interdyscyplinarny, nie powinien dziwić fakt szybko rozwijającej się terminologii i posiłkowanie się wieloma określeniami z innych działów nauki. Włączono do leksykonu wiele kategorii niemających odpowiedników w profesjologii.

W tym miejscu należy odpowiedzieć Czytelnikowi na pytanie: jaki charakter ma leksykon profesjologiczny? Zachowano jednolity charakter słownika terminologicznego z określeniem nie tylko znaczenia zawartych w nim pojęć i terminów, ale także z podaniem odpowiedników w języku angielskim i rosyjskim.

Leksykon – „słownik (ogólny lub tematyczny) mający układ encyklopedyczny”<sup>12</sup> – tyle „sucha” definicja pojęcia.

We *Wprowadzeniu* (s. 7) zawarta jest informacja o tym, że minęło trzydzieści lat od daty, kiedy po raz pierwszy ukazał się termin „profesjologia” w pracy K. Czarneckiego<sup>13</sup>. W 2010 roku ukazała się poszerzona wersja pracy autorstwa K.M. Czarneckiego<sup>14</sup>.

Po *Wprowadzeniu* w rozdziale pierwszym zaprezentowane są *Biogramy autorów haseł* (s. 9–14) w osobach: Antoni Augustyn, Anatol Bodanko, Kazi-

mierz M. Czarnecki, Stanisław Czygier, Erwin Gondzik, Maria Kopsztein, Piotr Kowolik, Ewa Kraus, Danuta Szeligiewicz-Urban i Wiesława Tomaszewska.

Rozdział drugi: *Polscy pionierzy profesjologii* (s. 15–33) prezentuje sylwetki uczonych polskich i ich opublikowane prace naukowe świadczące wymownie o tym, że profesjologia – w obecnym jej ujęciu – posiada głębokie korzenie i źródła merytoryczne. Przedstawione sylwetki 48 uczonych (nieżyjących) i ich prace dotyczące: filozofii czynu, życia zawodowego człowieka, kształcenia zawodowego, wyboru zawodu, poradnictwa zawodowego w szkole, orientacji zawodowej stanowią dowody na to, że problem zawodowego rozwoju człowieka (dzieci, młodzieży, dorosłych) jest zjawiskiem istniejącym, godnym naukowego traktowania, badań i opisu.

W rozdziale trzecim zatytułowanym: *Struktura treściowa profesjologii* (s. 35–42) zaprezentowano układ i wzajemne relacje składników treści zawartej w pracy: K.M. Czarneckiego – *Profesjologia. Nauka o profesjonalnym rozwoju człowieka*, Sosnowiec 2016, Wydawnictwo: Wyższej Szkoły Humanitas, ss. 473 (cechy; zawód i praca jako podstawowe warunki profesjonalnego rozwoju człowieka; profesjonalna praca; teoretyczne podstawy profesjologii; warunki, proces, wyniki, metody, słownik pomocniczy i test „Poznaj profesjologię”).

Główna i zasadnicza część: *Nowego leksykonu profesjologicznego* weszła w skład rozdziału czwartego: *Hasła profesjologiczne i profesjonalne* (s. 43–188), w którym znajduje się 651 haseł jedno- i wielowyrzowych w ujęciu alfabetycznym, które mają charakter definicyjny jak i przeglądowy. Dokonano takiego wyboru terminów i określeń, aby

<sup>12</sup> *Encyklopedia powszechna*, Tom 7, Kraków 2009, s. 22.

<sup>13</sup> K. Czarnecki, *Profesjologia w zarysie. Zarys nauki o rozwoju zawodowym człowieka*, Warszawa 1986.

<sup>14</sup> K.M. Czarnecki, *Profesjologia. Nauka o zawodowym rozwoju człowieka*, Sosnowiec 2010.

w publikacji tej znalazło się wyjaśnienie pojęć podstawowych.

W części końcowej (na s. 189–216) zamieszczono wykorzystaną literaturę źródłową (459 pozycji).

Całość zamykają streszczenia obcojęzyczne *Nowego leksykonu profesjologicznego*: (język polski, angielski, rosyjski i niemiecki).

Żaden leksykon nie jest kompletny. Dobór haseł ma zawsze, w różnym zakresie, charakter arbitralny. Leksykon wprowadza ład terminologiczny i w przystępny sposób pomaga Czytelnikowi poruszać się w rozległej problematyce profesjologicznej, uwzględniając jej związki z różnymi dziedzinami teorii i praktyki. Leksykon jest merytorycznie bogaty, napisany komplementarnie, a przy tym jasno i komunikatywnie. Pod względem językowym bez zarzutu. Nie mam wątpliwości, że taki leksykon jest potrzebny na rynku wydawniczym i znajdzie licznych nabywców – czytelników.

Lidia Pośpiech

**Całozyciowe uczenie się  
– obszary, nurty, tendencje.  
Uniwersytet Jana Kochanowskiego.  
Kielce, 4–5 kwietnia 2017**

Odbyła się kolejna ważna konferencja naukowa organizowana przez środowisko nauk pedagogicznych w Kielcach. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych* sprawowała patronat medialny. Zgodnie z poglądem Józefa Półturzyckiego edukacja ustawiczna to nie tylko nowa idea pedagogiczna, ale także zasada kształcenia organizująca nowy proces aktywnego poznania oraz stałego rozwoju intelektualnego i kulturalnego. To kluczowa kate-

goria, wokół której skupiono rozważania i namysł, refleksję i poszukiwania nowych, innowacyjnych rozwiązań, sposobów działania i kreowania własnego życia w odniesieniu do wszystkich grup wiekowych.

W tym roku referaty i komunikaty ukierunkowane były na zagadnienia: Człowiek w środowisku życia i pracy; Kształcenie zawodowe – nabywanie nowych kompetencji, doskonalenie i poradnictwo kariery; Kształcenie na różnych etapach życia w minionych wiekach; Sztuka – edukacja – animacja XXI wieku; W poszukiwaniu jakości życia ludzi starszych – dyskursy wokół edukacji, aktywizacji, animacji, pomocy i opieki; Pedagodzy, animatorzy, doradcy, asystenci, instytucje oświatowe i kulturalne w edukacji dzieci, młodzieży i dorosłych; Aksjologiczne konteksty kształcenia ustawicznego – religia, etyka, duchowość; Edukacja międzykulturowa i integracja społeczna; Innowacyjne formy i metody kształcenia permanentnego. Zachęcamy do studiowania materiałów konferencyjnych. Niektóre wystąpienia zostaną opublikowane w naszym kwartalniku.

dr hab. Henryk Bednarczyk

**Projekt Erasmus+Open Badge  
Network (2014-2017)**

**nr 2014-1-DE01-KA200-000675**

Open Badge Network (OBN) to projekt Erasmus + skupiający europejskie organizacje i instytucje w celu wspierania rozwoju ekosystemu Open Badges oraz promowania wykorzystania Open Badges

w uznawaniu efektów uczenia się pozaformalnego i nieformalnego.

Koordynatorem zakończonego w sierpniu 2017 roku projektu był Beuth-Hochschule für Technik – publiczny uniwersytet technologiczny, zaś partnerstwo projektu OBN tworzyły: Cambridge Professional Development Ltd (Wielka Brytania), Digitalme (Wielka Brytania), EDEN (Wielka Brytania), Dienst Uitvoering Onderwijs (Holandia), ARTES (Włochy) oraz Instytut Technologii Eksploatacji – PIB (Polska).

Mozilla Open Badges jest otwartym standardem, który pozwala na uznawanie i udostępnianie w sieci umiejętności, kompetencji i innych osiągnięć zawodowych. Szkoły, uniwersytety, przedsiębiorstwa i inne organizacje z całego świata, które promują nieformalne uczenie się już korzystają z Open Badges,

aby uznawać efekty uczenia się przez całe życie, które nie mogą być uznane w inny sposób.

Projekt OBN miał na celu zapewnienie wiarygodnego źródła informacji, narzędzi i najlepszych praktyk w celu wspierania osób zainteresowanych tworzeniem, wydawaniem i otrzymywaniem Open Badges w całej Europie. Do głównych rezultatów projektu można zaliczyć dokładny opis infrastruktury technicznej Open Badges i modelowego repozytorium kompetencji, szereg poradników dotyczących tworzenia i stosowania Open Badges, a także Massive Open Online Course dotyczący praktycznego użycia Open Badges w różnych kontekstach edukacyjnych. Więcej informacji na [www.openbadgenetwork.com](http://www.openbadgenetwork.com).

Michał Nowakowski

## Contents

### □ Commentary

- Krzysztof Franciszek Symela:** New impulses for the development of non-formal education, lifelong learning and higher education ..... 5

### □ Adult education in Poland and in the world

- Ewa Przybylska, Ekkehard Nuissl:** Typologie von Angeboten non-formaler Bildung. Polen und Deutschland mit Verweisen auf die Europäische Union ..... 9
- Kazimierz Przyszczypkowski, Izabela Cytlak, Joanna Jarmużek, Roman Pawłowski, Joanna Szafran:** „Skills Development and Employability in Europe: The New Skills Agenda’s” Document Expertise ..... 17
- Jan Czechowski:** Specificity of the contemporary continuing education .. 25
- Małgorzata Szpilka, Tomasz Kupidura, Per-Olof Hallberg:** Development and improvement of the quality of training and professional competence of employees in waste management area – transfer of European good practices ..... 33

### □ Development of professional competence of teachers

- Marzenna Magda-Adamowicz:** Continuing education of teachers at the time of their professional activity ..... 42
- Joanna Angiel, Paulina Pokojaska, Wojciech Pokojaski:** Chances, goals and opportunities for environmental education of teachers ..... 52
- Anna Czyż:** The emotional intelligence of junior ..... 63
- Beata Nawrot, Radosław Lis:** Interpersonal skills of a school’s headmaster. A case of selected educational institutions in Radom..... 71
- Mieczysław Koziański, Dorota Zbroszczyk:** Research on threats of social pathologies to youth in Poland and Great Britain ..... 84

### □ Development of higher education

- Daniel Kukla, Marta Nowacka:** The need for making higher education more realistic – the academic education from the students’ perspective ..... 94
- Agnieszka Smarzewska, Ewelina Melaniuk, Adam Szepeluk:** Internationalization of higher education – the construction of the linear model ..... 104
- Jan Szybka, Robert Pilch, Maksymilian Smolnik:** A praxiological model of education ..... 116

<b>Joanna Michalak-Dawidziuk:</b> Studies versus the professional situation of students of the first degree studies in the light of survey results .....	129
<b>Irena Pufal-Struzik:</b> Students' creativity and resilience as readiness factors for learning and dealing with problems .....	138
<b>Izabella Kust:</b> Preferences of the first and second degree students of extramural studies with regard to forms of training in the light of surveys .....	149
<input type="checkbox"/> <b>Conferences, reviews, information</b> .....	161
<input type="checkbox"/> <b>Содержание</b> .....	175

# Содержание

## □ **Комментарий**

- Кжиштоф Сымэля:** Новые импульсы для развития неформального образования, непрерывного обучения и высшего образования ..... 5

## □ **Образование взрослых в Польше и в мире**

- Эва Пшибильска, Эккехард Нуиссл:** Типология предложения неформального образования. Польша и Германия на фоне Европейского союза ..... 9
- Казимеж Пжыщыпковски, Изабела Цытлак, Иоанна Ярмужек, Роман Павловски, Иоанна Шафран:** Развитие умений и возможности трудоустройства в Европе: Повестка дня новых умений ..... 17
- Ян Чеховски:** Специфика современного непрерывного обучения ..... 25
- Малгожата Шпильска, Томаш Купидура, Пер-Олоф Галлберг:** Развитие и повышение качества обучения и профессиональных компетенции сотрудников в области управления отходами – передача европейской передовой практики ..... 33

## □ **Развитие профессиональных компетенций учителя**

- Маженна Магда-Адамович:** Постоянное совершенствование учителей во время их профессиональной активности..... 42
- Иоанна Ангель, Паулина Покойска, Войцех Покойски:** Шансы, цели и возможности экологического образования учителей с применением средств массовой информации и платформы WebGIS ..... 52
- Анна Чыж:** Эмоциональный интеллект молодых специальных педагогов ..... 63
- Беата Наврот, Радослав Лис:** Социальные компетенции директоров школ в городе Радом ..... 71
- Мечислав Козиньски, Дорота Зброщык:** Из исследований социальных патологий среди молодежи в Польше и Великобритании ..... 84

## □ **О развитии высшего образования**

- Данель Кукля, Марта Новацка:** О необходимости перестройки высшего образования – мнение студентов ..... 94
- Агнешка Смажевска, Эвелина Мелянюк, Адам Шепелюк:** Действия по интернационализации высшего образования – построение линейной модели ..... 104



<b>Ян Шибка, Роберт Пилх, Максимилян Смилник:</b>	
Праксеологическая модель образования в высших технических школах .....	116
<b>Иоанна Махалык-Давидзиук:</b> Исследование процессов обучения работающих студентов первого курса обучающихся в нестационарной форме .....	129
<b>Ирена Пуфал-Струзик:</b> Креативность и устойчивость студентов как факторы готовности к обучению и преодоления трудностей.....	138
<b>Изабелла Куст:</b> Исследование дальнейшего обучения студентов обучающихся в нестационарной форме .....	149
<b>□ Конференции, информации.....</b>	<b>161</b>