

SCIENTIFIC-RESEARCH QUARTERLY

Edukacja dla Innowacyjnej Gospodarki

Education for the Innovative Economy

Pedagogika Pracy

Work Pedagogy

Kształcenie Ustawiczne

Lifelong Learning

Edukacja Dorosłych

Adult Education

Rynek Pracy

Labour Market

EDUKACJA USTAWICZNA DOROSŁYCH

Journal of Continuing Education

ISSN 1507-6563
e-ISSN 2391-8020

3(130)/2025

O czasopiśmie

Kwartalnik naukowy wydawany jest od 1993 r. Łącznie ukazało się 130 tomów, w formie drukowanej 92 600 egz., format B5, objętość 150–300 s.

The scientific-research quarterly has been published since 1993. Altogether 130 volumes, 92 600 copies in B5 format of 150–300 pages.

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

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

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

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

Artykuły są recenzowane. Wszystkie posiadają streszczenia i słowa kluczowe w języku angielskim. Indexing: Czasopismo punktowne na liście MEiN – 40 punktów (www.nauka.gov.pl). Indexing: **CEEOL, CEJSH, DOAJ, ERIH PLUS, JBC**.

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

Articles are peer reviewed. They all have abstracts and keywords in English. The Journal is recognized by the Ministry of Science and Higher Education in Poland. Ministerial rating: 40 points (www.nauka.gov.pl). Indexing: **CEEOL, CEJSH, DOAJ, ERIH PLUS, JBC**.

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

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

Warunki prenumeraty

Czasopismo EDUKACJA USTAWICZNA DOROSŁYCH

Journal of Continuing Education

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

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

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

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

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

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

E
U
D

EDUKACJA
USTAWICZNA
DOROSŁYCH

Journal of Continuing Education

3(130)/2025

EDUKACJA USTAWICZNA DOROSŁYCH

3(130)/2025

Journal of Continuing Education

PATRONAT, WSPÓŁPRACA/Auspices, Cooperation

European Association for the Education of Adults (EAEA)

International Society for Engineering Education (IGIP)

Europäischen Verbandes Beruflicher Bildungsträger (EVBB)

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

Sekcja „Pedagogiki Pracy” Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN

RADA PROGRAMOWA/Programme Council

prof. Stefan M. Kwiatkowski (Przewodniczący) – APS (Poland); dr Emilia Pecheanu – UDJG (Rumunia); dr Adam Duszyk – Łukasiewicz – ITEE (Poland); prof. Henryk Noga – UKEN (Poland); prof. Tadeusz Aleksander – Wszechnica Polska (Poland); Ph.D. Cynthia Pellock – ACTER (USA); prof. Ryszard Gerlach – UKW (Poland); Thiemo Fojkar – EVBB (Germany); prof. Ewa Solarczyk-Ambrozik – UAM (Poland); prof. Maria Teresa Restivo, prof. Michael Auer – IGIP (Germany); prof. Zdzisław Wołk – UZ (Poland); dr Marek Lawiński – CCCA-BTP (France); prof. Alev Soylemez – Gazi University (Turkey); prof. Tomáš Kozík (Slovakia); prof. Elżbieta Sałata – Uniwersytet Radomski (Poland); prof. Larysa Łukianowa – ANPU (Ukraine); prof. dr hab. Waldemar Furmanek – URz (Poland); prof. Oksana Ovcharuk – IDE (Ukraina)

REDAKCJA/Editorial Board

dr Krzysztof Symela, Łukasiewicz – ITEE (redaktor naczelny)

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

mgr Karolina Deryńska, Łukasiewicz – ITEE (sekretarz redakcji)

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

Redaktorzy naukowcy – członkowie redakcji/Board of scientific editors

prof. dr hab. Ewa Przybylska – Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie, dr hab. Maciej Tanaś, prof. APS – Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, dr hab. Fabian Andruszkiewicz, prof. UO – Uniwersytet Opolski, dr hab. Aleksander Marszałek, prof. URz – Uniwersytet Rzeszowski, dr Renata Miszczuk – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, dr hab. Eunia Baron-Polańczyk, prof. UZ – Uniwersytet Zielonogórski, dr hab. Urszula Jeruska, prof. IPISS – Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, dr Andrzej Kobiałka – Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, dr hab. Daniel Kukła, prof. UJD – Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie, dr hab. Michał Kwiatkowski, prof. APS – Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, dr Paweł Świtał – Uniwersytet Radomski im. Kazimierza Pułaskiego, dr hab. Ewa Flaszyńska – Uniwersytet Warszawski, dr inż. Krzysztof Kaczorek – Politechnika Warszawska, dr Marzena Walasik – Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji, dr Marian Piekarski – Politechnika Krakowska

MIĘDZYNARODOWY KWARTALNIK NAUKOWY

International Scientific Quarterly

punktacja MEIN – 40 punktów (www.nauka.gov.pl)

ukazuje się od 1993 r., nakład – 400 egz., łącznie 92 600 egz.

Registered in:

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

OPEN: www.edukacjaustawicznadoroslych.eu

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

Redaktorzy tematyczni

dr Ireneusz Woźniak (Łukasiewicz – ITEE), mgr Michał Ślusarczyk (Łukasiewicz – ITEE): pedagogika, andragogika, zrównoważony rozwój
mgr Wojciech Oparcik, mgr Remigiusz Mazur (Łukasiewicz – ITEE), mgr Tomasz Sułkowski (Łukasiewicz – ITEE): technologia kształcenia i edukacja cyfrowa dorosłych

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

dr Andrzej Stępnikowski (Łukasiewicz – ITEE), dr Tomasz Kupidura (Łukasiewicz – ITEE): edukacja dla innowacyjnej gospodarki

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

mgr Małgorzata Sołtysiak, mgr Edyta Kozieł (Łukasiewicz – ITEE): e-zasoby edukacyjne i oferta programowa dorosłych

Redaktorzy językowi

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

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

dr hab. Irena Androszczuk, prof. APS – j. ukraiński (Akademia Pedagogik Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie)

Redaktor statystyczny

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

Adres Redakcji/Editorial office address

ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom

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

ISSN 1507-6563

e-ISSN 2391-8020

© Copyright by: Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 2025

Redaktor prowadzący: Karolina Deryńska

Opracowanie graficzne: Anna Skrok

Opracowanie wydawnicze: Iwona Nitek, Karol Alichnowicz



Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji
Wydawnictwo Naukowe

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

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

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

Komentarz

Krzysztof Franciszek Symela: Europejskie Centra Doskonałości Zawodowej (CoVEs) jako wyznacznik rozwoju polskich Branżowych Centrów Umiejętności.....	7
---	---

Problemy edukacji dorosłych w Polsce i na świecie

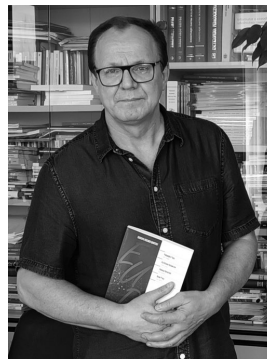
Olena Demchenko: Features and types of heuristic questions in the organization of "philosophical dialogue" as an educational model	13
Aneta Barbara Skuza: Zamknięte ośrodki edukacyjne (Les centres éducatifs fermés – CEF) i ich liminalna pozycja w wymiarze sprawiedliwości dla nieletnich we Francji	23
Wojciech Świtalski: Uczenie się według Lwa Wygotskiego w andragogicznym odczytaniu	39
Krzysztof Trębski: Imigracja do Polski w kontekście europejskim: zagrożenie czy szansa?.....	47
Marlena Zaborniak: Teoretyczne i aksjologiczne podstawy kultury organizacyjnej szkoły w kontekście zarządzania zasobami ludzkimi.....	59

Edukacja dla innowacyjnej gospodarki

Oksana Tovkanets, Hanna Tovkanets: Managerial culture in the professional activity of an education manager	71
Szymon Łagosz: Standaryzacja egzaminów zawodowych – wprowadzenie technologii VR do procesu potwierdzania kwalifikacji GIW.02. Eksploatacja podziemna złóż.....	81
Aldona Monika Małyśka: Zachowania zdrowotne studentek kierunków pedagogicznych	91
Wywiad z Andrzejem Kobiątką: Dotknąć mózgu bez skalpela. Neuromodulacja jako innowacyjna metoda wspierania zdrowia i rozwoju.....	105

Konferencje, recenzje, informacje

Tadeusz Aleksander: Recenzja monografii <i>Edukacja dorosłych. Współczesne strategie i praktyki w Ukrainie i za granicą</i>	111
Krzysztof Symela: Recenzja publikacji <i>Portret nauczycieli zawodu (edycja 2024)</i>	118
Konferencja naukowa 2026. Kapitał ludzki w przedsiębiorstwie i gospodarce. Perspektywa interdyscyplinarna. Międzydroje 27–29.05.2026	
– zapowiedź – K. Deryńska	124
Kongres Kariery 2025. Kraków 18–19 listopada – K. Symela	125
Relacja z XXXV Konferencji Szkoleniowej „Zmiany a doradztwo zawodowe” Stowarzyszenia Doradców Szkolnych i Zawodowych RP (26–27 września 2025 r.) – M. Żurek	127



Krzysztof Franciszek Symela

Europejskie Centra Doskonałości Zawodowej (CoVEs) jako wyznacznik rozwoju polskich Branżowych Centrów Umiejętności

Europejskie Centra Doskonałości Zawodowej (CoVEs)¹ to zintegrowane ośrodki kształcenia i innowacji, które łączą edukację zawodową z badaniami, rozwojem technologicznym i potrzebami rynku pracy. Funkcjonują jako partnerstwa instytucji VET, uczelni, przedsiębiorstw, władz lokalnych i organizacji branżowych, często w ramach sieci krajowych lub międzynarodowych. Ich misją jest wspieranie doskonałości w kształceniu zawodowym i dostosowanie kompetencji do przemian gospodarczych (cyfrowej, zielonej, technologicznej).

Najważniejsze cechy CoVEs:

- Oferują kształcenie podstawowe i ustawiczne (IVET + CVET) zgodnie z zasadą uczenia się przez całe życie.
- Rozwijają innowacyjne metody dydaktyczne (symulatory, MOOC, uczenie projektowe).
- Współpracują ze szkolnictwem wyższym – tworzą wspólne kwalifikacje i laboratoria.
- Wspierają inkubację przedsiębiorczości i innowacji oraz współpracują z MŚP.

Są osadzone w strategiach rozwoju regionalnego i inteligentnych specjalizacji (RIS3).

¹ *Identyfikacja i grupowanie centrów doskonałości zawodowej (CoVEs)*, Komisja Europejska, Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej, 2019, ISBN 978-92-76-17279-6.

Aktywnie uczestniczą w programach UE (Erasmus+, EFS+, Interreg) i sieciach międzynarodowych.

Branżowe Centra Umiejętności (BCU)² to polska inicjatywa rozwijana od 2023 r. w ramach Krajowego Planu Odbudowy (KPO), której celem jest wzmocnienie systemu kształcenia zawodowego poprzez budowę nowoczesnych ośrodków branżowych. Każde BCU koncentruje się na konkretnej dziedzinie gospodarki (np. budownictwo, energetyka, IT, logistyka).

Główne funkcje BCU:

- edukacyjno-szkoleniowa w postaci branżowych szkoleń zawodowych, przygotowywania opisów nowych kwalifikacji sektorowych, kursów przygotowujących i końcowych egzaminów zawodowych,
- integrująco-wspierająca w obszarze współpracy szkół, placówek i uczelni z pracodawcami,
- innowacyjno-rozwojowa polegająca na upowszechnianiu aktualnej wiedzy, innowacji i nowych technologii, w tym prowadzeniu badań i analiz potrzeb pracodawców branży,
- doradczo-promocyjna wspierająca realizację zadań doradztwa zawodowego dla uczniów oraz aktywizację zawodową studentów, doktorantów i absolwentów uczelni wszystkich typów.

Europejskie CoVEs stanowią dojrzały, zintegrowany model współpracy edukacji i gospodarki, podczas gdy polskie BCU są krokiem w tym kierunku – tworzą bazę do rozwoju krajowego systemu doskonałości zawodowej, który w kolejnych latach może ewoluować w stronę pełnego modelu CoVEs.

BCU są ważnym krokiem w stronę modelu CoVEs, ale obecnie skupiają się głównie na edukacji i szkoleniu praktycznym, podczas gdy CoVEs budują pełne ekosystemy innowacji, edukacji i badań.

Aby polskie BCU osiągnęły poziom europejskich centrów doskonałości, muszą:

1. Rozszerzyć działalność o innowacje, badania stosowane i wsparcie dla MŚP.
2. Zacieśnić partnerstwa publiczno-prywatne i regionalne.
3. Rozwinąć internacjonalizację i wymiar sieciowy.
4. Stworzyć system mierników jakości (KPI) oparty na wpływie.
5. Włączyć się w europejskie sieci CoVEs (Erasmus+, EFS+).

Od Redakcji

Trzeci tom roku 2025 czasopisma *Edukacja Ustawiczna Dorosłych* prezentuje szerokie spektrum badań i refleksji z zakresu edukacji dorosłych, ukazując zarazem interdyscyplinarność współczesnej andragogiki. Artykuły zebrane w numerze łączą w sobie wrażliwość społeczną, analityczny warsztat badawczy i wnikliwość metodologiczną. Autorzy podejmują aktualne wyzwania cywilizacyjne – od problematyki

² Branżowe Centra Umiejętności: <https://www.gov.pl/web/edukacja/branzowe-centra-umiejtnosci>.

edukacji naukowej i filozoficznej w kontekście krytycznego myślenia, przez zagadnienia polityki migracyjnej, kultury menedżerskiej i standaryzacji kształcenia zawodowego, po analizę potrzeb edukacyjno-zawodowych dorosłych i współczesnych form doradztwa.

Numer wpisuje się w unijną i krajową debatę o roli edukacji w rozwoju kompetencji dla zrównoważonego społeczeństwa wiedzy, odpowiadając na priorytety europejskiej polityki uczenia się przez całe życie (LLL) i cyfrowej transformacji kształcenia.

I. Problemy edukacji dorosłych w Polsce i na świecie

Dział otwierający tom prezentuje badania o silnym zapleczu teoretycznym i komparatystycznym. Artykuł **Oleny Demchenko** wprowadza innowacyjny model edukacyjny „Dialog filozoficzny”, ukazując jego znaczenie dla rozwijania krytycznego myślenia uczniów w kontekście reform edukacji naukowej i integracji europejskiej. **Aneta Barbara Skuza** podejmuje interdyscyplinarną analizę funkcjonowania francuskich zamkniętych ośrodków edukacyjnych dla nieletnich (CEF) – tekst stanowi rzadki przykład połączenia nauk pedagogicznych, prawnych i społecznych. Z kolei **Wojciech Świtalski** reinterpreterując dorobek Lwa Wygotskiego w andragogice, dowodzi jego aktualności w kontekście uczenia się dorosłych. Artykuł **Krzysztofa Trębskiego** o imigracji do Polski ukazuje problem z perspektywy europejskiej polityki migracyjnej i kulturowych wyzwań współczesnej Europy. **Marlena Zaborniak** podejmuje refleksję nad kulturą organizacyjną szkoły w zarządzaniu zasobami ludzkimi.

Dział wyróżnia się wysokim poziomem teoretycznym, oryginalnością ujęcia i odwołaniem do międzynarodowych źródeł naukowych.

II. Edukacja dla innowacyjnej gospodarki

W tej części dominują opracowania empiryczne, pokazujące zastosowanie badań w praktyce zarządzania i kształcenia zawodowego. **Oksana i Hanna Tovkanets** przedstawiają pojęcie kultury menedżerskiej w działalności menedżera oświaty, nadając mu wymiar aksjologiczny i organizacyjny. **Szymon Łagosz** prezentuje nowatorski projekt wprowadzenia technologii VR do egzaminów zawodowych w górnictwie – badanie o dużej wartości aplikacyjnej, które wpisuje się w nurt europejskich badań nad edukacją cyfrową i bezpieczeństwem pracy. **Aldona Monika Małyśka** natomiast analizuje zachowania zdrowotne studentek kierunków pedagogicznych, ukazując ich determinanty w kontekście profilaktyki zdrowotnej i edukacji prozdrowotnej. Ciekawym uzupełnieniem działu jest **wywiad z dr. Andrzejem Kobiątką** poświęcony neuromodulacji mózgu – inspirujący przykład przenikania nauki, terapii i edukacji.

Dział ten ma wyraźnie aplikacyjny charakter i pokazuje edukację dorosłych w perspektywie innowacyjnych technologii i zdrowia publicznego.

III. Recenzje, konferencje, informacje

Tom zamyka dział informacyjno-przeglądowy: recenzje **prof. Tadeusza Aleksandra** i **dr. Krzysztofa Symeli** ukazują dorobek współczesnej andragogiki w Polsce i na Ukrainie, a zapowiedzi konferencji i kongresów dokumentują aktywność środowiska naukowego oraz jego współpracę międzynarodową.

European Centres of Vocational Excellence (CoVEs) as a benchmark for the development of Polish Sectoral Skills Centres

European Centres of Vocational Excellence (CoVEs)³ are integrated hubs of education and innovation that connect vocational education and training (VET) with research, technological development, and labour market needs. They operate as partnerships between VET institutions, higher education institutions, enterprises, local authorities, and sectoral organisations – often within national or international networks.

Their mission is to promote excellence in vocational education and training and to align skills development with ongoing economic transformations, including digital, green, and technological transitions.

Key features of CoVEs include:

- Providing both initial and continuing vocational education and training (IVET + CVET) in accordance with the principle of lifelong learning.
- Developing innovative teaching and learning methods, such as simulators, MOOCs, and project-based learning.
- Collaborating with higher education institutions to create joint qualifications and shared laboratories.
- Supporting entrepreneurship and innovation incubation, particularly in cooperation with SMEs.
- Being embedded in regional development and smart specialisation strategies (RIS3).
- Actively participating in EU programmes (Erasmus+, ESF+, Interreg) and international networks.

Sectoral Skills Centres (Branżowe Centra Umiejętności, BCU)⁴ represent a Polish initiative launched in 2023 under the National Recovery and Resilience Plan (KPO). Their aim is to strengthen the vocational education and training system through the

³ Identification and Grouping of Centres of Vocational Excellence (CoVEs), European Commission, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2019, ISBN 978-92-76-17279-6.

⁴ Sectoral Skills Centres, Ministry of Education, Republic of Poland. Available at: <https://www.gov.pl/web/edukacja/branzowe-centra-umiejtnosci>

establishment of modern, sector-specific centres. Each BCU focuses on a particular area of the economy (e.g. construction, energy, IT, logistics).

The main functions of BCUs are:

- Educational and training, including the organisation of sectoral vocational courses, the development of new sectoral qualification profiles, and the delivery of preparatory and final vocational examinations.
- Integrative and supportive, fostering cooperation between schools, training institutions, universities, and employers.
- Innovative and developmental, promoting the dissemination of current knowledge, innovation, and new technologies, including conducting research and analysing the needs of industry employers.
- Advisory and promotional, supporting career guidance for students and enhancing the professional activation of students, doctoral candidates, and graduates across all types of higher education institutions.

European CoVEs represent a mature, integrated model of collaboration between education and the economy, whereas Polish BCUs constitute an important step towards such a model. They provide the foundation for developing a national system of vocational excellence that, over time, may evolve into a fully fledged CoVE framework.

Currently, BCUs focus primarily on education and practical training, while CoVEs operate as comprehensive ecosystems that integrate education, innovation, and research.

1. To reach the level of European Centres of Vocational Excellence, Polish BCUs should:
2. Expand their activities to include innovation, applied research, and SME support.
3. Strengthen public–private and regional partnerships.
4. Enhance internationalisation and networking capacity.
5. Develop a quality measurement system (KPIs) based on impact assessment.
6. Engage in European CoVE networks (Erasmus+, ESF+).

From the Editors

The third issue of *Edukacja Ustawiczna Dorosłych* for 2025 offers a comprehensive overview of current research and reflections on adult education, illustrating the interdisciplinary nature of modern andragogy. The papers collected in this volume combine social sensitivity, analytical rigour, and methodological innovation. The authors address key contemporary challenges — from philosophical and scientific education aimed at developing critical thinking, through migration policy and managerial culture, to professional training and counselling for adults.

The issue aligns with the European Union's and national priorities in lifelong learning and digital transformation, highlighting education as a driving force for social inclusion, innovation, and sustainable development.

I. Problems of Adult Education in Poland and Worldwide

The opening section features theoretical and comparative studies of high academic quality. **Olena Demchenko** presents the educational model of the *Philosophical Dialogue*, showing its potential for fostering critical thinking among pupils in the context of Ukraine's educational reform and European integration.

Aneta Barbara Skuza offers an in-depth analysis of French *Closed Educational Centres* (CEF) within the juvenile justice system – an exemplary interdisciplinary study linking pedagogy, law, and social policy. **Wojciech Świtalski** reinterprets Lev Vygotsky's legacy from an andragogical perspective, highlighting its relevance to contemporary adult learning theories. **Krzysztof Trębski** explores immigration to Poland in the European context, combining sociopolitical analysis with intercultural education perspectives. **Marlena Zaborniak** reflects on the axiological foundations of school organisational culture.

This section is characterised by firm theoretical grounding, international context, and conceptual originality.

II. Education for an Innovative Economy

This section focuses on applied research and case studies that demonstrate the practical dimension of adult education.

Oksana and Hanna Tovkanets discuss managerial culture in educational leadership, emphasising its ethical and organisational aspects. **Szymon Łagosz** describes the use of virtual reality (VR) in vocational examination standardisation — a pioneering contribution to the modernisation of vocational education and training. **Aldona Monika Małyśka** explores health behaviours of pedagogy students, offering insights relevant to preventive and health education. The **interview with Dr Andrzej Kobiałka**, *"Touching the Brain Without a Scalpel,"* provides an inspiring discussion on neuromodulation as an innovative method of supporting health and personal development.

The section highlights the intersection between innovation, technology, and education, demonstrating the role of lifelong learning in building a knowledge-based economy.

III. Reviews, Conferences, and Reports

The final section includes book reviews by **Prof. Tadeusz Aleksander** and **dr Krzysztof Symela**, as well as announcements of upcoming scientific events, reflecting the vibrant activity of the academic community and its engagement in international cooperation.

Problemy edukacji dorosłych w Polsce i na świecie

Olena Demchenko

DOI:10.34866/a5m9-a573

<https://orcid.org/0000-0001-5975-4470>

Features and types of heuristic questions in the organization of “philosophical dialogue” as an educational model

Cechy i typy pytań heurystycznych w organizacji “dialogu filozoficznego” jako modelu edukacyjnego

Słowa kluczowe: edukacja naukowa, myślenie krytyczne, model edukacyjny „Dialog filozoficzny”, ćwiczenia filozoficzne.

Streszczenie: W artykule uzasadniono znaczenie i wagę wprowadzenia edukacji naukowej dzieci i młodzieży jako jednego z kierunków reformowania przestrzeni edukacyjnej Ukrainy i integracji europejskiej. Artykuł koncentruje się na krytycznym myśleniu jako ważnej umiejętności XXI wieku i potrzebie jego rozwoju w kontekście edukacji naukowej uczniów. Zwrócono uwagę na model edukacyjny „Dialog filozoficzny”, który jest stosowany w wielu krajach europejskich w pracy z dziećmi w różnym wieku i studentami. Stwierdzono, że model edukacyjny „Dialog filozoficzny” jest testowany w ramach eksperymentu Instytutu Dziecka Uzdolnionego Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy (2024–2025). Ujawniono teoretyczne podstawy ćwiczeń filozoficznych i ich znaczenie dla rozwoju krytycznego myślenia dzieci w wieku gimnazjalnym w kontekście edukacji naukowej. Podkreślono kierunki prac eksperymentalnych mających na celu testowanie ćwiczeń filozoficznych przez nauczycieli szkół podstawowych i nauczycieli pozaszkolnych instytucji edukacyjnych. Nacisk kładziony jest na specyfikę dialogu filozoficznego w procesie edukacji szkolnej i pozaszkolnej. Przedstawiono cechy metodyczne prowadzenia ćwiczeń filozoficznych oraz sposoby zadawania pytań heurystycznych. Podano przykłady wykorzystania dialogu filozoficznego na lekcjach w szkole podstawowej.

Key words: science education, critical thinking, educational model «Philosophical dialogue», philosophical exercises.

Abstract: The article substantiates the relevance and importance of implementing scientific education of children and youth as one of the directions of reforming the educational space of Ukraine and European integration. Emphasis is placed on critical thinking as an important skill of the XXI century and the need for its development in the context of students' scientific education. Attention is paid to the educational model «Philosophical dialogue», which is used in a number of European countries in working with children of different ages and students. The emphasis is placed on critical thinking as an important skill of the twenty-first century and the need to develop it in the context of students' scientific education. It is stated that the educational model “Philosophical dialogue” is being tested within the experiment of the Institute

of Gifted Child of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (2024–2025). The theoretical foundations of philosophical exercises and their importance for the development of critical thinking of junior schoolchildren in the context of science education are revealed. The directions of experimental work aimed at testing philosophical exercises by primary school teachers and teachers of out-of-school education institutions are highlighted. Focused on the peculiarities of philosophical dialogue in the process of school and out-of-school education. The methodological features of conducting philosophical exercises and ways of asking heuristic questions are presented. Examples of the use of philosophical dialog in primary school lessons are given.

Relevance of the research problem

For successful life activity, competitiveness, and career growth, it is no longer enough for a person of the twenty-first century to be just an educated person, a carrier of extensive information, the amount of which is constantly changing and updated. Therefore, in a number of developed countries, including Europe, in recent decades, great importance has been attached to the scientific education of children and youth aimed at active knowledge of the world, development of cognitive interests, desire for research, and the ability to find solutions to complex challenges and problems of our time.

The objectives of science education include the development of curiosity, cognitive activity, and critical thinking. Such characteristics are assessed as important / key in the process of cognition of the world around and oneself in it, as well as for successful adaptation and achievement of life / professional success in a dynamic information society. Modern challenges, such as climate change, environmental issues, and exponential scientific and technological progress, require future professionals to analyze information and make informed decisions to overcome global problems. In addition, in the context of the Russian-Ukrainian war, the information space is filled with disinformation, which requires an analytical perception of events for their objective assessment.

Analysis of recent research and publications that have begun to address this issue

We appeal to the generalizations of scientists (Radchenko, Lisnychy, Honchar, Mynenko, 2022, p.68), who have found that the discourse space of science education has been widely studied in developed countries, where in recent decades not only a holistic paradigm of such education has emerged in its depths, but also such systemic areas of education as STEM education (science, technology, engineering and mathematics) have been distinguished, STEAM education (science, technology, engineering the arts and mathematics), Scientific Literacy / Science Literacy, PISA, SERC (science education for responsible citizenship), Nature of Science, Inquiry-Based Learning, etc.

In the context of Ukraine's European integration in general and the reform of the national educational system in particular, the scientific education of children and youth is identified as one of the most significant areas. Accordingly, there is an active development of the concept of scientific education of children and youth, its theoretical and practical foundations, search for ways and mechanisms for its implementation in the practice of general secondary and out-of-school education institutions.

Science education can be implemented by two main teaching strategies: transferring knowledge that has already been discovered and defined by programs; organizing research by students themselves, conducting experiments aimed at reaching conclusions that correspond to this predefined knowledge. According to the second approach, the development of critical thinking, curiosity and independence of students is of essential value.

At the same time, we observe a contradiction: on the one hand, our state needs a new generation of creative and critical thinkers, ready to embody democratic values and seek answers to the complex challenges of the war and post-war period. On the other hand, explanatory, illustrative and reproductive approaches to education still prevail in Ukraine, focused on the acquisition of predefined knowledge, and there is an urgent need to apply more progressive educational practices.

We also appeal to the position of M. Galchenko (Galchenko, 2021), who argues that «the need for the concept of science education is due to the exhaustion of the resources of traditional education and the fact that the modern education system has become fully functional. Despite the growing intensity of educational strategies, educatedness in its semantic definition has been largely lost. A person becomes a pragmatic consumer of educational services, realises themselves not through educatedness, but in the space of other forms and ways of life».

In this regard, the key approach of science education («Inquiry-Based Learning»), which is emphasised by O. Kovaleva (Kovaleva, 2020), is of interest. It is based on the idea that people can learn effectively by exploring real-life situations and scripts, as well as through social experience, solving problems, creating solutions and answering real questions. The researcher notes that such learning «is grounded in the constructivist paradigm of education, the main idea of which is that the teacher does not impart knowledge and skills to the student in a ready-made form, but only creates conditions for the formation of their own knowledge and skills».

Outlining the unresolved issues to which the article is devoted

At the same time, we believe that in the context of the development of the chosen topic, the problem of clarifying the methodological features of using heuristic questions and determining the possibilities of conducting philosophical exercises for the formation of a critically thinking personality remains unresolved and requires special attention.

Formulation of the purpose and goals of the article that the author seeks to achieve

The purpose of the article is to reveal the theoretical and methodological features and practical aspects of heuristic questioning as a means of developing critical thinking of junior schoolchildren in the organization of the educational model "Philosophical Dialogue".

Outline of the theoretical provisions of the study

Accordingly, we attach great importance to the development of critical thinking, which is currently assessed as: a priority of science education; one of the tasks of Inquiry-Based Learning (IBL) and heuristic learning (G. Armstrong); an important skill: one of the top 10 skills that people will need in the future (Global Education Futures); one of the 4K skills – critical thinking, creativity, communication and teamwork; one of the soft skills, etc.

To date, there are many approaches to the interpretation of the term "critical thinking". Thus, from a pedagogical viewpoint, critical thinking is understood as "a type of thinking characterised by a person's ability to: see problems, ask questions; analyse, compare, synthesise, evaluate information from any source; put forward hypotheses and evaluate alternatives; make a conscious choice, make a decision and justify it" (Pometun, Hupan, 2018, p.329).

One of the directions to achieve the goals of science education in general, and the development of critical thinking in particular, may be to turn to foreign experience in using innovative pedagogical forms and methods and adapt it to the specifics of the Ukrainian education system. For example, progressive European educational models, which are an alternative to traditional teaching approaches and have already been tested in a number of European countries, can serve as an example for us.

We believe that one of the most effective educational models is "Dialogos" / "Philosophical dialogue", which has been used in many European countries for several decades in working with preschool children, pupils and students. "Philosophical dialogue" has been developed over several years to ensure the healthy growth and development of wisdom and critical thinking of children and youth in multicultural and multireligious contexts. One of the authors and popularizers of philosophical dialogue is G. Helskog, whose works present the theoretical foundations and methods of conducting philosophical exercises (Helskog, 2017, 2019, 2021).

In Ukraine, the educational model "Philosophical dialogue" was presented during trainings for scientists within the framework of the international project "Development of a culture of democracy in teacher education in Norway, Ukraine and Palestine" (CPEA-LT 2017/10037) (direction "Implementation of democracy in communication in the educational process") (Demchenko, Lyamar, Turchyna, 2019). Later, philosophical exercises were used by teachers in the training of future teachers at the universities of Vinnytsia, Kyiv, Chernihiv and others (Demchenko, Koval, Vatsko, Lyamar, Turchyna, 2020).

During 2024-2025, the educational model «Philosophical dialogue» is being tested at the Development Design Department at the Institute of the Gifted Child of the NAES of Ukraine in the context of the development of the research topic «Methodological principles of implementation of educational models of specialised education in science in general secondary and out-of-school education». Our goal is to promote this educational model among teachers of general secondary and out-of-school education institutions, to test its effectiveness in developing critical thinking of junior schoolchildren in the context of solving the tasks of science education. Among the directions of experimental work with primary school teachers and educators of out-of-school education institutions, we have identified:

- to stimulate teachers' interest in philosophical dialogue, to form a positive motivation for its use in practical activities;
- to show the possibilities of philosophical dialogue for the development of critical thinking of junior schoolchildren in the context of science education;
- to raise awareness of teachers about philosophical dialogue, to promote the formation of competences necessary for the practical use of various types of philosophical rights for the development of critical thinking of junior schoolchildren;
- to organise the testing of the educational model by educators in general secondary and out-of-school education institutions in order to develop critical thinking of junior schoolchildren and to conduct a diagnostic assessment of its effectiveness;
- to develop methodological recommendations for practitioners on the use of philosophical exercises for the development of critical thinking of junior schoolchildren in the context of science.

A generalisation of the works of G. Helskog (Helskog, 2017, 2019, 2021) shows that today the «Philosophical dialogue» is a modern educational model that involves:

- consideration of controversial issues and situations, analysis of discussion opinions, discussion of scientific and philosophical concepts presented in scientific and publicistic texts, literary works, examples from real life and everyday experience;
- asking philosophical / heuristic questions based on what you have heard / read, making assumptions / hypotheses;
- finding answers to them in the course of discussion and exchange of views;
- moving from a philosophical / heuristic question to problems and causes, searching for solutions;
- interactive interaction of all participants in the process of organising different types of work: individual, pair, group, frontal.

The basis of the educational model is to receive and discuss philosophical / controversial / heuristic questions. At the same time, teachers, organisers of philosophical exercises, should consider the following:

- almost all questions, even about nature, historical and other facts, have a philosophical background and can be problematic / heuristic;

- asking heuristic questions by students to each other and to the teacher should prevail, and not vice versa;
- questions should be interesting and relevant to the majority of students;
- each question should stimulate cognitive interest and critical thinking, and should be answered with argumentation and justification;

In the works of G. Helskog (Helskog, 2017), we find a difference between asking different types of questions about something, in particular «X», where «X» is a phenomenon, event, fact, concept, etc. Thus, non-philosophical / reproductive questions require a specific answer. They are asked according to this sample: *What is X?; What are the components / elements of X?; When did X take place?; How long did X last? etc.* For example: *What is nature?; What is ecology?; When did the first flight of a human being into space take place?; How many days are there in a leap year?*

There is no single answer to philosophical / heuristic questions that will be assessed as right or wrong. Students should express their opinions and assumptions, which may be less or more well-founded and convincing. Such questions are formulated in different ways: *What does X mean to me?; What is my attitude to X?; Is X a positive or negative phenomenon?; Can I change X in any way?; How does X affect people's lives in general and my life in particular? etc.* For example: *Is nature our «friend»?; Is a human being a «friend of nature»?; Could environmental problems have been avoided?; How did Yuri Gagarin's flight change the perception of the Universe? etc.*

In the opinion of G. Helskog (Helskog, 2021), students can be asked the following philosophical / heuristic questions: *What is needed to ensure that the results of science are used ethically?; What are the connections between humans and water on the planet? etc.* Thus, the researcher notes that in the process of a philosophical conversation on the question *"How is man related to trees?"*, students can offer the following answers: *"Every morning I look at the tree outside my window and admire it"; "Every autumn I eat apples from a tree in my garden" etc.*

Besides the fact that an important task of philosophical exercises is to develop students' critical thinking, it is necessary to teach students a culture of conducting dialogue during discussions and searching for answers to philosophical questions. In particular:

- to put forward hypotheses, defend one's position, relate it to one's own experience and attitude, look for examples from life;
- to select arguments;
- to identify the specifics and obstacles that may arise in the process of using controversial questions and strategies for overcoming them;
- to speak in turn;
- to listen carefully to the position of other participants, seek to understand each other;
- to accept the arguments of another, to change one's original opinion, or to abandon a hypothesis;

- to avoid conflict situations in the process of discussing linguistic, communication skills;
- formulate conclusions, make generalizations, reflect.

G. Helskog (Helskog, 2017) presents the educational model «Philosophical Dialogue» as a system of 9 exercises, each of which has a name:

- A. Survey. B. Reflecting experience. C. Statements, arguments and reasons.
- D. Criteria and views.
- E. Interpretation and understanding.
- F. Emotions and attitudes.
- G. Ethics and moral actions.
- H. A person in the context of the proposed question.
- I. Existence and enlightenment.

An important feature of these exercises is that they are not carried out arbitrarily, but according to algorithms developed by G. Helskog (Helskog, 2017). For example, Exercise B 1 «Interpretation and presentation» involves the following sequence:

- according to the topic of the lesson / class, a small text is selected, which the teacher offers to students for discussion;
- students work on the text in small groups: read several times in a chain;
- next, each student must choose one thesis/sentence that is the most important in the text, in their opinion; underline it;
- farther the participants rework the chosen thesis into a philosophical / heuristic question;
- then each group discusses and explores it;
- after the discussion, representatives of each group read the question out loud and write it on the board;
- frontal work takes place with all participants in the philosophical dialogue: questions are compared, similar, most interesting and relevant ones are selected, which can be considered and discussed together;
- after discussion, the most complete and extended answer is chosen;
- a reflection is carried out, the results are summarized.

Teachers of general secondary and out-of-school educational institutions can use these and other philosophical exercises, based on the recommendations of the researcher, adapting them to the specificities of the subject / discipline / circle work plan / class or to the content of a specific topic.

For example, in the lesson „I explore the world” (4th grade) during the study of the topic „Man and nature”, you can conduct philosophical exercise B 1 „Interpretation and presentation”. The teacher offers for discussion the text „How man changes nature” (Hilberh, Tarnavska, Pavych, 2022, pp. 106-107). In the course of the exercise, students can highlight the following thesis as a key one: *“Man, like plants and animals, is part of living nature”*. Further, they formulate philosophical questions and discuss them, for example: *Why is man considered a part of living nature?; Is man the most perfect part of living nature? etc.*

This exercise can be concluded with a reflective conversation and visualization: creating drawings, collages, etc.

As we can see, on the one hand, the use of philosophical dialogue can be appropriate and effective in general secondary education institutions. In particular, philosophical exercises can be effective in lessons: at the beginning – as a means of motivating educational and cognitive activity, updating students' knowledge; at the end – for summing up the conclusions, reflection. In addition, it is advisable to conduct separate lessons, introductory, final, colloquium lessons, etc. in order to study new material, consolidate a new topic.

On the other hand, there are certain features / difficulties in conducting philosophical exercises that complicate the systematic implementation of this educational model in schools, namely:

- to achieve the goals of philosophical dialogue, its long-term use is necessary; G. Helskog (Helskog, 2021) recommends conducting at least eight to ten dialogues with a break of one to two weeks between them;
- following the algorithm for conducting a philosophical exercise requires spending a certain amount of time (an hour and a half; some dialogues were longer – up to six hours or more), which cannot always be allocated within the scope of school classes in the context of implementing educational programs during the study of subjects; accordingly, teachers cannot use philosophical exercises often enough, in every lesson;
- it is impossible to clearly plan in advance the content, form and course of a philosophical dialogue, which are determined in advance only approximately; therefore, the teacher / facilitator must have professional skills to make basic decisions during the dialogue, taking into account the specific situation and the development of the group.

In view of this, we consider the use of the educational model "Philosophical Dialogue" in the system of extracurricular and out-of-school education in the context of scientific education of children and youth to be a promising direction. In particular, conducting philosophical exercises during classes in scientific circles, debates, subject weeks, summer scientific schools, presentations of the results of scientific research by circle members, etc. This is due to the fact that:

- the principles and tasks of philosophical dialogue are correlated with the tasks of extracurricular work and out-of-school education;
- each philosophical exercise can be creatively adapted during various forms of extracurricular and out-of-school work;
- teachers of out-of-school educational institutions have fewer regulatory constraints in planning and adapting the content of the work of the circle/studio;
- they are more free and flexible in choosing technologies and methods of teaching and upbringing; they have more time resources for organizing philosophical dialogue.

Conclusions

So, philosophical dialogue is a modern educational model that is used in a number of European countries. Due to asking and considering controversial questions, searching for answers to them, favorable conditions are created for the development of students' ability to analyze, argue, and seek the best ways of solving the situation. The result of which is the development of critical thinking of children and youth, the formation of their own position and the ability to actively learn about the world around them. The educational model «Philosophical dialogue» does not claim to be universal, but is one among others, which is being tested within the framework of the IOD NAES of Ukraine experiment (2024-2025). The task of scientists is to popularize philosophical dialogue among teachers of general secondary education (ZZSO) and out-of-school education institutions (ZPSHO). We strive to involve practitioners in its use in working with students, and to involve them in assessing its effectiveness in the context of implementing the tasks of science education. We consider a promising direction to be conducting a survey of practicing teachers regarding their awareness of the educational model «Philosophical Dialogue» and their readiness to use it in practical activities.

References

1. Demchenko, O., Koval, T., Vatso, M., Limar, Ju., Turchina, I. (2020). Development of a reflective component of future teachers' readiness to work with gifted children during SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION *Proceedings of the International Scientific Conference. Society. Integration. Education: Proceedings of the International Scientific Conference*. Volume I, May 22th-23th, pp. 119–132. doi: <https://doi.org/10.17770/sie2020vol1.4987>.
2. Demchenko, O., Lyamar, Yu., Turchyna, I. (2019). Vykorystannia filosofskykh vprav u konteksti pidhotovky tvorchykh pedahohiv obdarovanykh ditei (The use of philosophical exercises in the context of training creative teachers of gifted children). *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka*, 27(2), s. 310–317.
3. Halchenko, M. (2021). Kontsept naukovoï osvity: sens i pryznachennya v suchasnomu sviti [The concept of scientific education: meaning and purpose in the modern world]. *Pedahohichni innovatsiyi: ideyi, realiyi, perspektyvy – Pedagogical innovations: ideas, realities, perspectives*, Vol. 1, s. 70–75.
4. Heskog Guro Hansen (2021). Philosophising towards Wisdom as nurturing the Tree of Life in us. *HASER International journal of Philosophical Practice*. <https://doi.org/10.12795/HASER/2021.I12.05>
5. Heskog, Guro Hansen (2019). *Philosophising the Dialogos Way toward Wisdom in Education. Between Critical Thinking and Spiritual Contemplation*. London: Routledge Publishing Ltd. [researchgate.net/publication/332287483_Philosophising_the_Dialogos_Way_towards_Wisdom_in_Education_Between_Critical_Thinking_and_Spiritual_Contemplation](https://www.researchgate.net/publication/332287483_Philosophising_the_Dialogos_Way_towards_Wisdom_in_Education_Between_Critical_Thinking_and_Spiritual_Contemplation).
6. Heskog, Guro Hansen (2017). Envisioning the Dialogos way towards wisdom. In Detlef Staude and Eckhart Ruschman (eds): *Understanding oneself and each other. Conference proceedings after the 14th conference on philosophical practice in Bern 2017*. London: Cambridge Scholar.
7. Hilberh, T., Tarnavska, S., Pavych, N. (2021). *Ya doslidzhuiv svit [I explore the world]: pidruchnyk dlia 4 klasu dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity (u 2 chastynakh)*.

8. Kovaleva, O. (2020). Problemni pytannya identyfikatsiyi naukovoyi osvity v ukrayins'kiy pedahohichniy nautsi (Problematic issues of identification of scientific education in Ukrainian pedagogical science). *Pedahohichni innovatsiyi: ideyi, realiyi, perspektyvy – Pedagogical innovations: ideas, realities, perspectives*, 2, s. 144–151.
9. Pometun, O.I., Hupan, N.M. (2018). Rozvytok krytychnoho mylennia uchniv zasobamy shkilnoho pidruchnyka istorii (Development of students' critical thinking by means of a school history textbook). *Problemy suchasnoho pidruchnyka. Vypusk*, 20, s. 327–338.
10. Radchenko, O., Lisnychyi, V., Honchar, A., Mynenko, O. (2022). Naukova osvita yak kliuchova paradyhma staloho rozvytku Ukrainy (Scientific education as a key paradigm for the sustainable development of Ukraine). *Seriia Pedahohichni nauk. Pedahohichni innovatsii: idei, realii, perspektyvy*, s. 67–75, doi: [https://doi.org/10.32405/2413-4139-2020-2\(29\)-67-75](https://doi.org/10.32405/2413-4139-2020-2(29)-67-75) .

prof. Olena Demchenko

Institute of the Gifted Child of the NAES of Ukraine

Zamknięte ośrodki edukacyjne (Les centres éducatifs fermés – CEF) i ich liminalna pozycja w wymiarze sprawiedliwości dla nieletnich we Francji

Closed Educational Centers (Les centres éducatifs fermés – CEF) and their liminal position in the Juvenile Justice System in France

*„Musimy udowodnić dziecku, że nakładamy na nie ograniczenia,
które prowadzą je do korzystania z własnej wolności”*

Kant, 1967

Key words: closed educational centers, Juvenile Justice system in France.

Abstract: This article is theoretical in nature. It presents considerations related to the functioning of French closed educational centers (les centres éducatifs fermés – CEF), which are often perceived as the last step before imprisonment. The first part presents the main directions taken by the French government around the end of the 1990s regarding the (re)education and (re) integration of juvenile offenders. The second part presents the most important assumptions of the system of working with minors in France, and the third part focuses on the characteristics of the functioning of closed educational centers (CEFs) occupying a liminal position in the penal system “strengthened” by a new perspective on the problem of juvenile delinquency – namely, the “transition” from protection law to security law, which remains the basis of youth justice policy in France to this day.

Słowa kluczowe: zamknięte ośrodki edukacyjne, wymiar sprawiedliwości dla nieletnich we Francji.

Streszczenie: Artykuł ma charakter teoretyczny. Ukazuje rozważania związane z funkcjonowaniem francuskich zamkniętych ośrodków edukacyjnych (Les centres éducatifs fermés – CEF), które są często postrzegane jako ostatni krok przed osadzeniem w więzieniu (les établissements pénitentiaires pour mineurs – EPM). W pierwszej części przedstawiono główne kierunki, jakie podejmował rząd francuski u schyłku lat 90. XX w. w kwestii (re)edukacji i (re)integracji nieletnich przestępców. W drugiej części przedstawiono najważniejsze założenia systemu pracy z nieletnimi we Francji, zaś część trzecia koncentruje się na charakterystyce funkcjonowania zamkniętych ośrodków edukacyjnych (CEF) zajmujących liminalną pozycję w systemie karnym „wzmocnionym” nowym spojrzeniem na problem przestępczości nieletnich – a mianowicie „przejściem” od prawa ochronnego do prawa bezpieczeństwa stanowiącego po dziś dzień podstawę polityki w zakresie wymiaru sprawiedliwości dla młodzieży we Francji.

Nierozwiązany problem nieletnich we Francji – kilka refleksji na temat ich (re)edukacji

Od wielu lat brak poczucia bezpieczeństwa stanowi główny przedmiot obaw większości francuskiego społeczeństwa, którego „żądanie ochrony” wyraża się przede wszystkim w odniesieniu do zachowań młodych ludzi określanych jako niebezpieczne, agresywne – w tym także niektórych młodych ludzi głównie obcego pochodzenia, z peryferyjnych dzielnic mieszkaniowych. W obliczu tych zachowań – określanych jako zagrażające porządkowi publicznemu, a także bezpieczeństwu mienia i osób – działania i reakcje policji oraz wymiaru sprawiedliwości uznawane są za niewystarczające i dość szeroko komentowane w przestrzeni publicznej. Jednocześnie są postrzegane jako utrudniające poprzez zasady oraz działania uznane za nieadekwatne w obliczu dostrzegalnych przemian w zachowaniu młodych ludzi (Bailleau, 2002). Francuski system pracy z dziećmi i młodzieżą niedostosowaną społecznie kształtował się na przestrzeni wielu lat, lecz z końcem ubiegłego wieku ewaluował on przede wszystkim pod wpływem zmian społecznych i politycznych.

Trzeba pamiętać, iż stworzenie nowoczesnego wymiaru sprawiedliwości dla nieletnich we Francji w 1945 r. opierało się na trzech filarach: wyspecjalizowanych sądach ds. nieletnich, zasadzie prawnej dotyczącej zdolności edukacyjnej nieletnich, która zastąpiła zasadę „rozeznania”¹, poprzednio obowiązującą w tej dziedzinie, a także utworzeniu administracji i zespołu, którego zadaniem było reagowanie na trudności, jakich doświadczają nieletni wymagający edukacji na podstawie decyzji sędziów. Tym samym funkcjonująca do 1990 r. „edukacja nadzorowana”, czyli działania pionu służb Wychowania Nadzorowanego (Direction de l'Education Surveillée) została przekształcona w „Ochronę Sądową Młodzieży” (Protection Judiciaire de la Jeunesse – PJJ). Ta instytucja, podlegająca Ministerstwu Sprawiedliwości we Francji, różni się od administracji więziennej (AP) przede wszystkim tym, iż priorytetowo traktuje wsparcie edukacyjne. Dzięki temu na przestrzeni lat PJJ „zbudowała sobie” taki warsztat pracy, który zapewnił jej autonomię oraz znaczącą pozycję pośród służb administracji publicznych. Od momentu powstania DES – obecna PJJ – budowała historię, na którą składała się potrzeba wsparcia i ochrony dzieci i młodzieży, rozpatrywane w wymiarze cywilnym (*mineurs en danger* – nieletni w niebezpieczeństwie) oraz karnym (*mineurs délinquants* – nieletni przestępca). W praktyce oba te wymiary się ze sobą łączą. Tym samym jej działania stanowią system ochrony dzieci i młodzieży dążący do zapewnienia właściwych warunków dla ich rozwoju, którego podstawowe zadania koncentrują się na: przywróceniu więzi społecznych, prewencji przestępczości nieletnich oraz ich ochrony w sytuacji zagrożenia.

Jednak z końcem lat 90. XX w. podejście do problemu przestępczości nieletnich we Francji zaczęło się zmieniać. Ten nowy kierunek to konstruowanie działań podważających podstawowy postulat, a mianowicie zdolność nieletnich do kształcenia się i autonomię zawodową wychowawców na rzecz indywidualnej odpowiedzial-

¹ Pojęcie rozeznania we francuskim wymiarze sprawiedliwości dla nieletnich odnosi się do wieku i rozsądku, z którego uczyniono kryterium karalności osób poniżej 16 r.ż. (Yvoret, 2005).

ności młodego przestępcy (Bailleau, 2011). Odzwierciedla to zasadniczo zmianę w koncepcji wymiaru sprawiedliwości dla nieletnich, która stanowi obecnie „narzędzie” zarządzania nieletnimi przestępcami niż „dźwignię” dającą szansę na edukację młodzieży, która przecież jest przyszłością narodu. Ta zmiana pozostaje także w sprzeczności z filozofią samego ustawodawcy, który podkreślił to w preambule do rozporządzenia z 2 lutego 1945 r.² Możemy w niej przeczytać: „Francja nie jest wystarczająco bogata w dzieci, aby miała prawo zaniedbywać wszystko, co mogłoby uczynić je zdrowymi istotami”³.

Dyskurs ten się nasila przy jednoczesnym rozpowszechnianiu się idei specyficznej i niebezpiecznej przestępczości nieletnich, przed którą to społeczeństwo musi się chronić, aby być bezpiecznym. Ten strach we Francji sprawił, iż szybko zapomniano o koncepcji nieletniego jako istoty w trakcie rozwoju, którą należy (re)edukować, i uwypuklił konieczność wykluczenia. To wykluczenie spycha na dalszy plan traktowanie zjawiska przestępczości nieletnich w całości, faworyzując w ten sposób potrzeby bezpieczeństwa obywateli francuskich. Wykluczenie zatem zyskało pierwszeństwo przed włączeniem, a deportacja nad edukacją i reintegracją.

W 2002 r. – roku wyborów prezydenckich we Francji – ochronny model wymiaru sprawiedliwości dla nieletnich uległ głębokiemu regresowi, całkowicie sprzecznemu z duchem i filozofią wspomnianego już rozporządzenia, którego przepisy uznano za zbyt łagodne w obliczu przestępczości, która uległa znacznym zmianom, a nawet metamorfozie.

Kampania prezydencka w 2002 r., której początki sięgają czasów, gdy przez kilka dni emitowano obrazy przedstawiające napaść na starszego mężczyznę oraz ataki ze strony młodych ludzi, zyskała popularność. Zjawisko to stawia kwestię bezpieczeństwa na pierwszym planie, a przestępczość nieletnich jest w centrum debat i na celowniku polityków. Podczas swoich kampanii Lionel Jospin oraz Jacques Chirac poruszyli pomysł stworzenia struktury pośredniej pomiędzy środowiskiem otwartym a zamkniętym dla nieletnich przestępców, która byłaby w stanie prawidłowo

² Ordonnance n° 45-174 du 2 février 1945 relative à l'enfance délinquante, <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT0000000517521> [dostęp: 02.02.2025].

³ W 1945 roku dla nowego rządu inspirowanego pracami Krajowej Rady Oporu priorytetem była kwestia młodzieży przestępczej. Wojna jeszcze się nie skończyła, gdy 2 lutego 1945 r. Rząd Tymczasowy pod przewodnictwem generała de Gaulle'a wydał rozporządzenie podpisane przez François de Menthon, Ministra Sprawiedliwości, którego treść jest ogłoszona w pierwszych zdaniach preambuły: „Niewiele jest problemów tak poważnych, jak te dotyczące ochrony dzieci, a wśród nich te odnoszące się do losów dzieciństwa. Francja nie jest wystarczająco bogata w dzieci, aby miała prawo zaniedbywać wszystko, co mogłoby uczynić je zdrowymi istotami. Wojna oraz spowodowane przez nią wstrząsy materialne i moralne zwiększyły przestępczość nieletnich do niepokojących rozmiarów. Kwestia poczucia winy jest jedną z najpilniejszych w obecnej epoce”. Projekt zarządzenia potwierdza, że Tymczasowy Rząd Republiki Francuskiej zamierza skutecznie chronić nieletnich, a w szczególności nieletnich przestępców. W zarządzeniu potwierdzono, oprócz priorytetowej roli sędziego ds. nieletnich i sądów dla nieletnich, potrzebę uwzględnienia w dużej mierze osobowości nieletniego przestępcy i nadania pierwszeństwa priorytetowego edukacji przed represjami, https://www.legifrance-gouv-fr.translate.goog/codes/texte_lc/LEGITEXT000039086952/2021-09-30 [dostęp: 20.02.2025].

sprostać oczekiwaniom społeczeństwa w zakresie bezpieczeństwa. Podczas przemówienia w Tours w 2002 r. L. Jospin obiecał reformę rozporządzenia z 2 lutego 1945 r. i oświadczył, iż trzeba dać sędziom realny wybór między strukturami otwartymi a zamkniętymi (Pédron, 2016). Z kolei J. Chirac ubiegający się o reelekcję zobowiązał się dołożyć wszelkich starań, aby przywrócić we Francji bezpieczeństwo (Pédron, 2016). Oświadczył, że wielu przestępców zostanie umieszczonych w zamkniętym ośrodku prewencyjnym. Od tego czasu włączenie kwestii tych ośrodków do obrad było przypieczętowane obietnicą prezydenta, uzasadnioną potrzebą wydalenia nieletnich, którzy odmawiali przestrzegania prawa, uważanych za niebezpiecznych (Thomas, 2006). Po wygranych wyborach rząd J. Chiraca szybko przystąpił do realizacji swych obietnic wyborczych. Dominique Perben, awansowany na stanowisko Ministra Sprawiedliwości, latem 2002 r. przedstawił projekt programu orientacyjnego i programu dla wymiaru sprawiedliwości, w którym to przestępczość nieletnich stała się priorytetem. Postulując powrót Wydziału Ochrony Sądowej Młodzieży (DPJJ) do aresztów i tworzenie zakładów karnych dla nieletnich (EPM), rząd wyraźnie zadeklarował zainteresowanie osadzeniem nieletnich przestępców (Palacio, 2005).

Isolacja nieletnich po raz kolejny wstrząsnęła debatą na temat polityki wobec nieletnich, gdy tylko okazała się rozwiązaniem problemu przestępczości z użyciem przemocy, pozwalając rozwiązać obawy społeczne. Projekt ustawy, opracowany na posiedzeniu parlamentarnym, wywołał oburzenie opozycji, w tym Nicole Borvo (Goguel D'Allondans, 2010), która argumentowała, iż ustawa ta zdradza logikę izolacji nieletnich, których należy karać, wyłącznie gdy jest to absolutnie konieczne, a nie „szybko zamykać” wbrew interesom młodych ludzi i ich rodziców, wbrew interesom społeczeństwa, które to ustawa ma rzekomo chronić.

Jednak jedną z największych „niespodzianek” tego projektu ustawy było utworzenie nowej struktury, występującej właśnie pod nazwą Zamknięty ośrodek Edukacyjny (Les centres éducatifs fermés – CEF). Przedstawienie tej struktury społeczeństwu francuskiemu zostało wówczas przedstawione wręcz jako cudowne lekarstwo na przestępczość. Łącząc edukację z izolacją, ośrodki te miałyby skutecznie odpowiedzieć na różnorodne problemy związane z przestępczością nieletnich. Początkowo pozwalać miały na odizolowanie nieletnich uznawanych za niebezpiecznych na określony czas, zmniejszając poczucie niepewności wśród społeczeństwa, a następnie miały zapewniać specjalną strukturę wyposażoną w niezbędne zasoby i umiejętności, aby zwalczać przestępczość nieletnich u jej podstaw.

To nowe spojrzenie na problem przestępczości nieletnich, w tym postulowane zmiany wzmocniły się także wraz z wyborem Nicolasa Sarkozy'ego na Prezydenta Republiki Francuskiej. Również on już przed wyborami zapowiadał szybki demontaż głównych cech systemu sądownictwa dla nieletnich. W tej kwestii wypowiadał się dość jednoznacznie, wyrażając chęć, aby młodzi przestępcy byli „traktowani” przez wymiar sprawiedliwości na równi z dorosłymi. Z jego perspektywy pierwotny system sądownictwa dedykowany nieletnim nie odpowiadał już imperatywom

nowego stulecia. Jego rozumowanie dotyczące wymiaru sprawiedliwości wobec nieletnich opierało się na fakcie, że przestępstwa popełniane przez młodych ludzi w niczym nie różnią się od tych popełnianych przez dorosłych sprawców przestępstw. Twierdził także, iż młodzi ludzie XXI wieku nie będą już „tymi samymi młodymi ludźmi” XX wieku. To stanowisko zostało w całości poparte przez ówczesną Ministrę Sprawiedliwości Rachidę Dati, która głosowała za przyjęciem tekstu z lipca 2007 r. w sprawie recydywy i minimalnych kar, a który dotyczy zarówno nieletnich, jak i dorosłych (Bailleau, 2003). Tym samym nastąpił swoisty demontaż systemu wymiaru sprawiedliwości dla nieletnich. Co to w praktyce oznaczało? Powtarzające się reformy legislacyjne, jakie przeszedł tekst rozporządzenia z lutego 1945 r., wyrażały tak naprawdę pragnienie władz politycznych i ustawodawcy do ostatecznego odwrócenia strony od wytycznych edukacyjnych i ochronnych, które nadały temu tekstowi oryginalność. Tym samym zarządzanie bezpieczeństwem „przyjęło” formę projektu korporacyjnego. „Ta nowa sytuacja tworzy wywrócony do góry nogami świat, w którym system karny stanowi punkt wyjścia porządku społecznego” (Boutellier, Concas, 2008). Tą tezę niewątpliwie potwierdza liczba zmian, jakich rząd francuski dokonał w tej materii. Przede wszystkim jeśli się prześledzi kolejność ustaw, które pojawiały się w ustawodawstwie francuskim już od 2002 r.:

- Ustawa z 9 września 2002 r. o orientacji i programowaniu dla wymiaru sprawiedliwości, zwana ustawą Perbena I;
- Ustawa z dnia 9 marca 2004 r. dostosowująca wymiar sprawiedliwości do zmian w przestępczości, zwana ustawą Perbena II;
- Ustawa z dnia 5 marca 2007 r. reformująca ochronę dzieci;
- Ustawa z dnia 5 marca 2007 r. dotycząca zapobiegania przestępczości;
- Ustawa z dnia 11 sierpnia 2007 r. o zwalczaniu recydywy;
- Dekret z dnia 8 listopada 2007r. dotyczący zakładów i usług PJJ;
- Ustawa z dnia 25 lutego 2008 r. o zatrzymaniu ze względów bezpieczeństwa i stwierdzeniu nieodpowiedzialności karnej z powodu zaburzeń psychicznych.

Nie dokonując analizy poszczególnych aktów prawnych warto wyszczególnić ważne zmiany, które odpowiadały przyjętemu kierunkowi:

- zaostrenie środków i kar stosowanych wobec młodocianych przestępców, obejmujących, podobnie jak unikalny punkt odniesienia, kary pozbawienia wolności;
- stopniowe dostosowywanie traktowania nieletnich w wieku od 16 do 18 lat do traktowania dorosłych, w związku z czym zaosttrzane są sankcje;
- wzmocnienie sankcji i środków karnych dla nieletnich w wieku od 10 do 15 lat;
- wzrost konkretnych zarzutów dotyczących zachowania, postaw, stylu życia młodzieży, przejawów napięć między młodzieżą a władzami;
- drastyczne zawężenie marginesu autonomii sędziego dziecięcego;
- wyraźne wzmocnienie władzy prokuratury i policji;
- utrwalenie hierarchicznego powiązania prokuratury z gabinetem (politycznym) Ministra Sprawiedliwości (Bailleau, 2009).

Zgodnie z transformacją dokonywaną w obszarze edukacyjnym, zdrowotnym i społecznym, Wymiar Sprawiedliwości dla Nieletnich wszedł w ten sposób w nowy paradygmat pojmowania, projektowania i rozwiązywania problemów porządku publicznego: bezpieczne zarządzanie problemami społecznymi i niezgodnością z prawem (Mary, 2003). Polityka ta opiera się na lokalnej ocenie zagrożeń społecznych lub ekonomicznych wynikających z zachowania jednostek (Peretti-Watel, 2010). Jednak położenie kresu takim zachowaniom przestało być głównym celem, najwyższą wartością stało się jak najlepsze zarządzanie zbiorowym ryzykiem powodowanym przez te zachowania (Bailleau, 2009).

To przejście od prawa ochronnego do prawa do bezpieczeństwa stanowi podstawę reorientacji polityki w zakresie wymiaru sprawiedliwości dla młodzieży we Francji. Zmiany dokonane na przestrzeni lat przez poszczególne rządy w orzeczeniu karnym z 1945 r. są „stanowczą” odpowiedzią klasy politycznej na liczne kampanie medialne na temat zapewnienia współczesnej młodzieży zajęć edukacyjnych w środowisku otwartym bądź w miejscu, do którego są kierowani przez sędziów. Wybór ten oznacza wyraźne przemyślenie koncepcji bezpieczeństwa, odnotowuje rozwój profilaktyki systemowej, podjęcie bardziej ukierunkowanych działań w związku z aktami przestępczości młodzieży przede wszystkim z terenów podmiejskich oraz przywrócenie równowagi sił poprzez przywrócenie właściwej pozycji policji i prokuratury. Zatem reakcją władz publicznych stała się misja reorganizacji polityki edukacyjnej, społecznej i sądowniczej w celu zarządzania niezgodnościami z prawem i zapobiegania przestępstwom poprzez monitorowanie, izolację, a jeśli to konieczne, wydalenie lub zamknięcie w celu zapewnienia bezpieczeństwa na danym obszarze Francji.

Tylko czy te działania przyniosły oczekiwane rezultaty? Okazuje się, że nie. Jeżeli nawet to „całkowicie represyjne” podejście popierane przez ówczesną większość polityczną było początkowo w stanie przekonać większość społeczeństwa, zirytowanego niepokojącymi, nieustrukturyzowanymi i brutalnymi demonstracjami młodych ludzi najbardziej osłabionych zmianami społeczno-gospodarczymi; tych, którzy są spychani na margines obszarów miejskich, i tych z głównych nurtów – społeczno-ekonomicznych, edukacyjnych, relacyjnych – prowadzących do integracji. Dziś społeczeństwo francuskie zaczyna dostrzegać ograniczenia tej czysto dążącej do bezpieczeństwa orientacji.

Francja znajduje się zatem w sytuacji rozłamu w porównaniu z innymi krajami europejskimi ze względu na wybory dokonane przez jej elity polityczne, ale co warto podkreślić – jeszcze nie w sytuacji rozłamu w tym sensie, że większość podmiotów w systemie sądownictwa zajmujących się nieletnimi, niezależnie od tego, czy są to sędziowie, czy pracownicy socjalni, nie przestrzega lub czyni to w niewielkim stopniu, ignoruje lub zmienia główne nakazy, wzywające je do traktowania nieletnich jak dorosłych. A społeczeństwo w coraz większym stopniu dostrzega ograniczenia tej czysto represyjnej polityki, którą historia regularnie potępia (Bailleau, 2009).

Najważniejsze założenia francuskiego systemu postępowania z nieletnimi

Francuski Wymiar Sprawiedliwości dla nieletnich jest wymiarem sprawiedliwości dostosowanym. Ma on dwa główne zadania: opiekę nad nieletnimi będących w sytuacji zagrożenia w ramach wymiaru sprawiedliwości cywilnej oraz monitorowanie nieletnich znajdujących się w konflikcie z prawem w ramach wymiaru sprawiedliwości karnej. Oznacza to tym samym, iż system francuski wyodrębnia dwa tryby postępowania. Pierwszy z nich – cywilny – odnosi się do dzieci i młodzieży, których rozwój jest zagrożony (*mineurs en danger*), drugi zaś – karne – wobec nieletnich, którzy popełnili przestępstwo (*mineurs délinquants*). Jednocześnie każdy z nich oparty jest na odrębnych przepisach prawnych. I tak: tryb cywilny obwarowany jest następującymi aktami prawnymi; Konwencja praw dziecka z 1989; Europejska konwencja praw dziecka z 1996⁴; artykuły 375 do 375-9 Kodeksu cywilnego⁵; artykuły 1181 do 1200-1 Kodeksu postępowania cywilnego⁶; Dekret nr 75-96 z 18 lutego 1975 ustanawiający procedury wdrażania środków ochrony sądowej na rzecz osób nieletnich⁷.

Z kolei tryb karne regulują następujące dokumenty: Kodeks postępowania karnego wobec nieletnich (wersja obowiązująca od 30 września 2021 r.)⁸ oraz ustawa nr 2007-297 z dnia 5 marca 2007 r. dotycząca zapobiegania przestępczości⁹.

Instytucją obejmującą oba te postępowania jest wspomniana już Sądowa Ochrona Młodzieży (PJJ). Na szczęblu centralnym Wydział Sądowej Ochrony Młodzieży (DPJJ) odpowiada za organizację wymiaru sprawiedliwości dla nieletnich we współpracy z innymi wydziałami Ministerstwa Sprawiedliwości. Celem tych działań jest integracja i edukacja nieletnich, którzy weszli w konflikt z prawem, a także ochrona nieletnich znajdujących się w niebezpieczeństwie. Do głównych zadań wydziału ochrony sądowej nieletnich należy:

- opracowywanie i egzekwowanie przepisów dotyczących nieletnich będących w konflikcie z prawem i nieletnich w niebezpieczeństwie,
- zapewnienia im opieki w służbach i instytucjach państwowych,
- udzielanie sędziom pomocy w podejmowaniu decyzji dzięki wsparciu profesjonalistów PJJ, instytucji sektora publicznego, a także upoważnionego sektora stowarzyszeń (struktur upoważnionych do wdrażania orzeczeń sądowych),
- zapewnić integrację edukacyjną i zawodową nieletnich poprzez odpowiednie działania edukacyjne.

⁴ <https://www.justice-gouv.fr.translate.google.com/justice-france/justice-mineurs/protection-mineurs-danger> [dostęp: 05.02.2025].

⁵ https://www.legifrance.gouv.fr/codes/section_lc/LEGITEXT000006070721/LEGISCTA000006150091 [dostęp: 05.02.2025].

⁶ https://www.legifrance.gouv.fr/codes/section_lc/LEGITEXT000006070716/LEGISCTA000006149753 [dostęp: 05.02.2025].

⁷ <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000689914> [dostęp: 05.02.2025].

⁸ Code de la justice pénale des mineurs, https://www.legifrance.gouv.fr/codes/texte_lc/LEGITEXT000039086952/2025-02-24/.

⁹ Loi n° 2007-297 du 5 mars 2007 relative à la prévention de la délinquance <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000615568> [dostęp: 05.02.2025].

Z kolei organizacja Ochrony Sądowej Młodzieży (PJJ) opiera się na:

- administracji centralnej,
- dziewięciu jednostkach międzyregionalnych zarządzanych przez dyrektorów,
- 55 dyrekcjach terytorialnych odpowiedzialnych w szczególności za realizację polityki opieki nad małoletnimi na danym terenie,
- służbie i instytucjach odpowiedzialnych za wykonywanie środków zarządzanych przez sędziów; służby te prowadzą działania dochodzeniowe, zajęcia dzienne, interwencje i edukacyjne wobec nieletnich odbywających karę pozbawienia wolności. Działaniami tymi objęte są placówki edukacyjne (les établissements de placement éducatif – EPE), placówki edukacyjno-integracyjne (les établissements de placement éducatif et d’insertion – EPEI), zamknięte ośrodki wychowawcze (les centres éducatifs fermés – CEF) i zakłady karne dla nieletnich (les établissements pénitentiaires pour mineurs – EPM). W ramach DPJJ działa także Misja ds. nieletnich bez opieki (a mission mineurs non accompagnés – MMNA¹⁰), która koordynuje krajowy system zapewniania schronienia, oceny i doradztwa nieletnim bez opieki¹¹.

Les centres éducatifs fermés (CEF) – zamknięte ośrodki edukacyjne dla nieletnich we Francji

Zamknięte Ośrodki Edukacyjne (CEF) są zdefiniowane w artykule 33 Rozporządzenia z dnia 2 lutego 1945 r. w sprawie przestępczości nieletnich jako ośrodki, w których „nieletni podlegają środkom nadzoru i kontroli w celu zapewnienia wzmocnionego nadzoru edukacyjno-pedagogicznego dostosowanego do ich osobowości”. Od chwili ich powstania na mocy ustawy Perben I¹² nr 2002 – 1138 z dnia 9 września 2002 roku zajmują we Francji pozycję liminalną w „łańcuchu” karnym, a nawet edukacyjnym. Stanowią instrument zawieszenia (Sallée, 2016) – tego typu instytucja o „wzmocnionym przymusie” uczestniczy w hybrydowym kontinuum karnym, pomiędzy środowiskiem otwartym a zamkniętym. Dotyczą one jedynie niewielkiej mniejszości młodocianych przestępców – w przypadku nieletnich w wieku co najmniej 13 lat, dla których ośrodki mają być uwzględnione, intensywność wsparcia i ograniczeń jest modulowana zgodnie z zapewnianymi „gwarancjami członko-

¹⁰ Misja ds. nieletnich bez opieki (MMNA) zapewnia funkcjonowanie krajowej jednostki wsparcia doradczego od poniedziałku do piątku, w formie stałych biur dla prokuratorów, sędziów ds. nieletnich i rad departamentów. MMNA rozwinęła wiedzę specjalistyczną w zakresie opieki nad małoletnimi bez opieki, a w szczególności w zakresie oceny małoletniości i izolacji. MMNA, działając na rzecz ujednolicenia praktyk na terenie całego obszaru metropolitalnego, prowadzi misję monitorującą i doradczą przy współpracy ze swoimi różnymi punktami kontaktowymi.

¹¹ Działalność DPJJ uregulowana jest następującymi przepisami prawnymi: Décret n° 2017-634 du 25 avril 2017 modifiant le décret n° 2008-689 du 9 juillet 2008 relatif à l'organisation du ministère de la Justice – <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000034493140/> [dostęp: 24.02.2025]; Décret n° 2016-1675 du 5 décembre 2016 portant création de l'Inspection générale de la Justice, <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000033538164/> [dostęp: 24.02.2025]; Décret n° 2008-689 du 9 juillet 2008 relatif à l'organisation du ministère de la Justice, <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000019153062/> [dostęp: 24.02.2025].

¹² Loi n° 2002-1138 du 9 septembre 2002 d'orientation et de programmation pour la justice, <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000775140/> [dostęp: 11.03.2025].

stwa, integracji i dobrego zachowania" (de Larminat, 2014). Tym samym miejsca te zostały zaprojektowane tak, aby objąć opieką młodzież znaną policji i wymiarowi sprawiedliwości. Uważane są (również przez Komitet Ochrony Praw Dziecka ONZ) za rozwiązanie alternatywne dla kary pozbawienia wolności, ale nieprzestrzeganie zasad umieszczania w ośrodku daje sędziemu możliwość zastosowania tymczasowego aresztowania lub kary pozbawienia wolności (Versini, 2010). Ich celem jest „połączenie korzyści płynących z pozbawienia wolności ze szlachetnością edukacji” (Palacio, 2006). Oznacza to, że młodzi ludzie mają dostęp: do edukacji, różnorodnych zajęć, zdefiniowanych przez spersonalizowany monitoring, który powinien prowadzić do reintegracji. Termin „zamknięty” ma tym samym specyficzne konotacje dla tych instytucji, ponieważ odnosi się przede wszystkim do legalnego pozbawienia wolności. Ich celem jest bowiem zniechęcenie do prób ucieczki i karanie aktów przemocy w ośrodkach, nie poprzez fizyczne zamknięcie (mur, kraty, wieże strażnicze), ale poprzez silne zagrożenie prawne (Versini, tamże). Te środki nadzoru i kontroli przyczyniają się do wzmocnionego iindywidualizowanego monitoringu edukacyjnego i pedagogicznego.

Nieletni przebywający w tych ośrodkach mają różnorodne prawa: prawo do utrzymywania relacji osobistych, prawo do wyrażania siebie, do ochrony prywatności, do zdrowia, do edukacji (Rongé 2007).

Według J.-L. Rongé (Rongé, tamże) 76% nieletnich umieszczanych w CEF było już objętych postępowaniem sądowym, a 30% nieletnich w wieku od 13 do 16 lat odbywało już karę pozbawienia wolności przed umieszczeniem w tej instytucji.

Instytucje te zapewniają zakwaterowanie dla 10–12 młodych ludzi na okres sześciu miesięcy, z możliwością jednokrotnego przedłużenia, podczas którego dyrektor ośrodka oraz sędzia regularnie monitorują postępy nieletniego.

Nieletni w ośrodku jest monitorowany poprzez obecność edukacyjną, która początkowo jest intensywna, a następnie zmniejszana, aby umożliwić nabycie autonomii. Umieszczenie nieletniego w CEF składa się z trzech modułów. Moduł recepcyjny pozwala na ocenę stanu zdrowia, a także ocenę poziomu edukacyjnego i zawodowego dziecka. Wsparcie edukacyjne jest bardzo intensywne; celem jest zachęcenie młodego człowieka do ponownego przyswojenia norm instytucjonalnych i społecznych. W trakcie modułu konstrukcyjnego zdrowie i edukacja stanowią silne osie projektu edukacyjnego CEF. W tym czasie wdrażany jest indywidualny projekt oparty na obserwacjach i ocenach z pierwszego miesiąca. Opieka kończy się modułem wsparcia w przygotowaniu dziecka do opuszczenia instytucji. Obecność edukacyjna koncentruje się wówczas przede wszystkim na wsparciu w procedurach zewnętrznych¹³.

¹³ Les centres éducatifs fermés <https://www.arsea.fr/etablisements/cef-centre-educatif-ferme> [dostęp: 14.07.2025].

CEF wyróżnia się na tle zakładów karnych swoim wymiarem edukacyjnym i konstruktywnym. Ich głównym celem jest bowiem zaoferowanie młodemu ludziom indywidualizowanej ścieżki, która powinna prowadzić do ich autonomii i reintegracji. Życie codzienne w ośrodku podlega surowym zasadom postępowania i harmonogramom, których młodzi muszą przestrzegać. Mają oni do wykonania zadania w określonych ramach czasowych, w tym ważny jest ich udział w utrzymaniu czystości placówki. Tydzień obejmuje różnorodne zajęcia pod nadzorem wychowawców grupy. Nauka, prowadzona przez nauczyciela z Narodowego Systemu Edukacji, koncentruje się na nadrabianiu zaległości w czytaniu, pisaniu i arytmetyce. Oprócz zajęć szkolnych młodzież jest zachęcana do uprawiania sportu z nauczycielem wychowania fizycznego oraz do praktykowania sztuk wizualnych. W celu reintegracji planowane jest również wprowadzenie zawodowe do różnych zawodów poprzez udział w stażach czy w konkretnych działaniach praktycznych. Pielęgniarka oferuje nieletnim działania profilaktyczne i edukacyjno-zdrowotne, a indywidualne rozmowy z psychologiem są obowiązkowe aż do momentu opuszczenia placówki. Moduł przygotowania do wypisu obejmuje ocenę nabytych umiejętności oraz wsparcie w procedurach zewnętrznych w zakresie realizacji projektu opuszczenia instytucji.

Jak podkreślają François Pillet i Jean-Claude Peyronnet, celem CEF nie jest „opieka nad małoletnim przez kilka lat, ale raczej, po kompleksowej ocenie jego sytuacji akademickiej, rodzinnej, społecznej, zdrowotnej i psychologicznej „powrót do normalności» i reintegracja społeczna” (Peyronnet, Pillet, 2010-2011). Ponieważ stanowi to jedynie fazę przejściową w życiu małoletniego, świadczona opieka musi być wystarczająco skuteczna i kompleksowa, aby zapobiec powrotowi nieletnich do tej placówki.

Początkowo planowane na maksymalny okres sześciu miesięcy, z możliwością jednokrotnego przedłużenia, średni czas trwania pobytów pozostaje krótszy niż cztery miesiące. Pomimo krótkiego okresu trwania pobytów cały zespół edukacyjny dąży do wspólnego celu: uwolnienia nieletnich, którzy utknęli w spirali przestępczości, poprzez wzmocnione i ustrukturyzowane działania edukacyjne, aby umożliwić im reintegrację ze społeczeństwem. Dlatego też wydaje się niezbędne, aby przewidzieć i opracować z jak największym wyprzedzeniem plan wyjścia dostosowany do osobowości nieletnich, aby zapobiec nawrotom zachowań przestępczych po zakończeniu pobytu. Ogólnie rzecz biorąc, przygotowanie do wyjścia jest uwzględniane od samego początku pobytu, w fazie przyjęcia. W tym okresie zespół pedagogiczny, który ocenił sytuację młodego człowieka, zarówno pod kątem jego sytuacji przed podjęciem pracy, jak i stanu fizycznego i psychicznego, jest również zobowiązany do zebrania informacji dotyczących wyborów życiowych, jakie chce on podjąć. Podczas tej oceny nieletni są zachęcani do planowania przyszłości, wyrażając swoje pragnienia.

Następnie, podobnie jak we wszystkich placówkach CEF, każda placówka musi zapewnić moduł trwający około dwóch miesięcy, poświęcony przygotowaniu do wypisu. Ta faza, stanowiąca końcowy etap opieki, powinna umożliwić placówkom

przygotowanie się, we współpracy z odpowiednimi organizacjami, do przejścia na wsparcie dla młodzieży. W związku z tym placówki i służby zajmujące się opieką nad małoletnimi po umieszczeniu w placówce muszą, co do zasady, być bezpośrednio i ściśle zaangażowane w ten plan wypisu. Ponadto bardzo ważna jest współpraca z różnymi organizacjami: edukacyjnymi i medycznymi, która musi zostać rozpoczęta przed zakończeniem pobytu.

Jednakże Narodowa Komisja Konsultacyjna ds. Praw Człowieka (CNCDH) w swojej opinii na temat pozbawiania wolności nieletnich podkreśla, że pomimo faktu przygotowywania planów zwolnienia, ich realizacja jest udaremniana po powrocie nieletniego do domu z powodu mniej przyjaznego otoczenia¹⁴. Raport informacyjny Senatu zaleca, iż w związku z tym należy złagodzić warunki umieszczania w okresie przygotowawczym do zwolnienia (Amiel, 2018), co umożliwi pomyślną reintegrację.

Warto podkreślić, iż oprócz tego złagodzenia ustawa o programowaniu i reformie wymiaru sprawiedliwości na lata 2018–2022 idzie jeszcze o krok dalej, dając sędziemu możliwość upoważnienia, w zależności od osobistej i prawnej sytuacji nieletniego, CEF do zorganizowania tymczasowego zakwaterowania dla nieletniego w innych lokalizacjach, aby jak najlepiej przygotować się na zakończenie pobytu w placówce (Gallardo, 2019).

Tym samym od czasu wejścia w życie ustawy z dnia 23 marca 2019 r., zgodnie z artykułem 33 Rozporządzenia z dnia 2 lutego 1945 r. w sprawie przestępczości nieletnich, wskazane jest zapewnienie tymczasowego zakwaterowania w miejscu innym niż CEF, aby jak najlepiej przygotować się do zakończenia stosowania środka (Gallardo, 2019). W związku z tym sędzia odpowiedzialny za nieletniego ma możliwość w pierwotnym postanowieniu o umieszczeniu lub w postanowieniu zmieniającym wydanym w trakcie umieszczenia zezwolić na umieszczenie nieletniego w innym miejscu, jeśli sytuacja to uzasadnia i czyni koniecznym. Sędzia określa okres, w którym umieszczenie może być przeprowadzone, a także miejsce. Następnie do CEF będzie należało zorganizowanie harmonogramu nieletniego oraz warunków jego realizacji i wsparcia. Jednakże placówka jest zobowiązana do utrzymania miejsca nieletniego w CEF przez cały okres tymczasowego umieszczenia, ponieważ musi mieć możliwość odebrania nieletniego w dowolnym momencie, w szczególności w przypadku incydentu w innym miejscu. Jednocześnie ośrodek recepcyjny, do którego jest kierowany nieletni, nie ponosi odpowiedzialności cywilnej za jego zachowanie – jest on jednak odpowiedzialny za jego monitorowanie i kontrolowanie. Musi on regularnie informować CEF i służby opiekuńcze odpowiedzialne za nieletniego o postępach w procesie recepcyjnym i wszelkich incydentach, które się pojawiają. W okresie przejściowym między umieszczeniem w CEF a powrotem nieletniego do rodzinnego środowiska tymczasowy pobyt recepcyjny musi być sta-

¹⁴ Commission Nationale Consultative des droits de l'Homme (CNCDH), Avis sur la privation de liberté des mineurs, 27 mars 2018, <https://www.cncdh.fr/publications/avis-sur-la-privation-de-liberte-des-mineurs> [dostęp: 04.02.2025].

rannie przygotowany, aby jak najlepiej zaspokoić wszelkie jego potrzeby. Dlatego też tymczasowy plan recepcyjny musi zostać opracowany wspólnie z sądami, służbami opiekuńczymi i kluczowymi partnerami i musi uwzględniać szereg aspektów, takich jak plan integracji edukacyjnej i/lub zawodowej dziecka, ciągłość opieki oraz utrzymanie relacji rodzinnych (Gallardo, tamże).

Bardzo ważnym elementem pracy jest zaprojektowanie różnych możliwości wsparcia po zwolnieniu nieletniego, które dadzą szansę utrzymać ciągłość projektu edukacyjnego, zwłaszcza że powrót do normalnego środowiska może być dla nieletnich brutalny. Przejście ze środowiska restrykcyjnego do środowiska pełnej autonomii i wolności jest niekiedy synonimem recydywy. Nieletni opuszczający placówkę, w której nadzór jest kluczowy, może szybko poczuć się dezorientowany z powodu braku odpowiedniego wsparcia, dlatego też jego kontynuowanie pozwala mu nadal cieszyć się spokojem ducha przez jakiś czas. Aby to osiągnąć, niezbędne jest zaangażowanie służb PJJ w zakresie otwartego środowiska, aby mogły one pełnić swoją rolę „wspólnego ogniwa” po umieszczeniu w placówce. Oprócz tego wsparcia możliwe jest również skierowanie nieletniego do innej struktury edukacyjnej, takiej jak placówka edukacyjna.

Bardzo ważnym etapem w funkcjonowaniu EPM była decyzja ministerialna kierująca do tych ośrodków nieletnich opuszczających zakłady karne dla nieletnich. Dlatego też na przełomie 2010 roku prawnie uzgodniono, że centra powinny się otworzyć na nowy profil nieletnich – wyraźnie niebezpiecznych, oczekujących na proces lub też opuszczających wspomniane zakłady karne po skazaniu lub areszcie tymczasowym. Ustawy: nr 2007-297 z 5 marca 2007¹⁵ roku oraz nr 2011-939 z dnia 10 sierpnia 2011 roku¹⁶, a także okólnik z 2 grudnia 2011¹⁷ roku w sprawie środków przymusu w celu zapobiegania powtarzaniu poważnych czynów przez małoletnich – dały podstawę sędziom do kierowania do zamkniętych ośrodków edukacyjnych. Jednak pomimo tych wzywań ośrodki CEF odgrywają obecnie ważną rolę w systemie opieki nad nieletnimi przestępcami, oferując edukacyjną alternatywę dla kary pozbawienia wolności. Ta sytuacja również pokazuje, iż umieszczenie w CEF jest czasami trudnym rozwiązaniem do wdrożenia i musi być dostosowane do planu opracowanego dla nieletnich, w zależności od wyzwań związanych z miejscem ich umieszczenia i ewolucją ich profilu sądowego.

Na zakończenie warto wspomnieć, iż tym, co niewątpliwie przekłada się na efektywność pracy w tych instytucjach, a o czym warto wspomnieć, są problemy z zarządzaniem zasobami ludzkimi, które narastają z powodu wakatów, absencji i bra-

¹⁵ Zob. Loi n° 2007-297 du 5 mars 2007 relative à la prévention de la délinquance [dostęp: <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000615568>, 05.02.2025].

¹⁶ Zob. Loi n° 2011-939 du 10 août 2011 sur la participation des citoyens au fonctionnement de la justice pénale et le jugement des mineurs [dostęp: www.legifrance.gouv.fr/dossierlegislatif/JORFDO-LE000023856350/, 05.02.2025].

¹⁷ Zob. Circulaire du 2 décembre 2011 relative aux mesures de contrainte visant à prévenir la réitération d'actes graves par des mineurs NOR : JUSD1132598C [dostęp: <https://www.cipdr.gouv.fr>, 05.02.2025].

ku atrakcyjności, co prowadzi do stosowania nadgodzin, umów na czas określony i zatrudniania pracowników tymczasowych. W związku z tym zespół edukacyjny jest czasami niedostatecznie przeszkolony i może mu brakować doświadczenia, co wpływa na jakość opieki świadczonej młodym ludziom. Zauważalne są również braki ram prawnych i sformalizowanej doktryny dotyczącej zatrudniania pracowników tymczasowych w niektórych organizacjach¹⁸.

Podsumowanie

Pomimo wyzwań ośrodki CEF odgrywają obecnie ważną rolę w systemie opieki nad nieletnimi przestępcami, oferując edukacyjną alternatywę dla kary pozbawienia wolności. Warto jednak podkreślić, że pobyt nieletniego w ośrodku CEF trwa w najlepszym razie zaledwie sześć miesięcy, a skuteczność opieki nad nim przez PJJ może opierać się jedynie na wystarczająco długiej i intensywnej ścieżce edukacyjnej, która pozwoli rozwiązać problemy, z którymi się borykają (więzi społeczne, porzucanie szkoły, deficyty edukacyjne i emocjonalne, zachowania agresywne itp.). CEF nie może być ani jedynym operatorem, ani jedynym rozwiązaniem. Rozwój programu CEF musi opierać się na logice komplementarności z odrębnymi placówkami, a nie kosztem innych form opieki. Celem jest także jednoczesna konsolidacja różnych systemów wsparcia edukacyjnego dla wymiaru sprawiedliwości w sprawach karnych, takich jak zróżnicowane jednostki mieszkalne, tradycyjne domy edukacyjne i przestrzenie mieszkalne, w celu stworzenia bezpiecznej ścieżki i zapewnienia kontynuacji zindywidualizowanych projektów, które są możliwe dzięki umieszczeniu w ośrodkach CEF. Konsolidacji tej jednak musi towarzyszyć wzmocnione zarządzanie, tak aby zapewnić niezbędne powiązania między różnymi interesariuszami i umożliwić organizację ścieżek dostosowanych do opieki nad tą populacją.

Bibliografia

1. Amiel, M. (2018). Rapport d'information sur la réinsertion des mineurs enfermés, septembre, s. 110. Sénat nr 726.
2. Bailleau, F. (2002). La justice pénale des mineurs en France. *Deviance et Société*, vol. 26, nr 3, s. 403–421.
3. Bailleau, F. (2003). Une autre lecture de la justice pénale des mineurs. W: Procacci G. (red.), *De la responsabilité solidaire. Mutations dans les politiques sociales d'aujourd'hui*, Syllepse, Paris, s. 213–229.
4. Bailleau, F. (2009). La France, une position de rupture? Les réformes successives de l'ordonnance du 2 février 1945. *Deviance et Société*, vol. 33, nr 3, s. 441–468.
5. Bailleau, F., Milburn, P. (2011). La protection judiciaire de la jeunesse à la croisée des chemins. Entre contrôle gestionnaire et pénalisation des mineurs. *Les Cahiers de la Justice*, 3, nr 3, s. 37–38.

¹⁸ Ten aspekt podkreślają raporty dotyczące funkcjonowania dwóch CEF we Francji: CEF „Les Cèdres” au Marseille www.cglpl.fr/app/uploads/2024/10/rapport-de-visite-du-centre-educatif-ferme-de-marseille-bouches-du-rhone.pdf [dostęp: 07.07.2025], CEF d'Epina y sur Seine <https://www.cglpl.fr/app/uploads/2024/10/rapport-de-visite-du-centre-educatif-ferme-depinay-sur-seine-seine-saint-denis.pdf> [dostęp: 06.07.2025].

6. Boutellier, H., Concas, A. (2008). *L'utopie de la sécurité. Ambivalences contemporaines sur le crime et la peine*, Lancier, Bruxelles, s. 227.
7. Gallardo, E. (2019). L'intérêt supérieur de l'enfant dans la loi du 23 mars 2019 de programmation 2018–2022 et de réforme pour la justice. *Revue de science criminelle et de droit pénal comparé*, 4, nr 4, s. 755–764.
8. Goguel D'Allondans, T. (2010). Les nouveaux visages de l'éducation renforcée: cef, epm, epide. *VST-Vie sociale et traitement*, 4, nr 108, s. 54.
9. De Larminat, X. (2014). Un continuum pénal hybride. *Champ pénal*, nr 11, s. 21.
10. Kant, E. (1967). *Réflexions sur l'éducatifs*, s. 88.
11. Mary, P. (2003). *Insécurité et pénalisation du social*, Éditions Labor, Bruxelles, s. 67.
12. Palacio, M. (2005). Vingt ans de vraies et faux débats autour de l'enfermement des mineurs. *Journal du droit des jeunes*, 10, nr 250, s. 38.
13. Palacio, M. (2006). Les centres éducatifs fermés: entre mythe(s) et réalité(s). *Journal du Droit des Jeunes*, 9, nr 259, s. 23–25.
14. Pédron, P. (2016). *Guide de la Protection Judiciaire de la Jeunesse, Mineurs en danger – Mineurs délinquants*, Gualino éditeur, Lextenso éd, s. 124.
15. Peretti-Watel, P. (2010). *La société du risque*, Éditions La Découverte, Col. Repères, Paris, s. 87.
16. Peyronnet, J.-C., Pillet, F. (2010). Rapport d'information sur l'enfermement des mineurs délinquants: évaluation des centres éducatifs fermés et des établissements pénitentiaires pour mineurs, s. 45. Sénat nr 759.
17. Rongé, J.-L. (2007). Les centres éducatifs fermés, *Journal of Youth Law*, 4, nr 264, s. 38–39, <https://www.cairn.info/revue-journal-du-droit-des-jeunes-2007-4-page-38.htm> [09.07.2025].
18. Sallée, N. (2016). *Éduquer sous contrainte. Une sociologie de la justice des mineurs*, Paris: EHESS, s. 86.
19. Thomas, C. (2006). Une catégorie politique à l'épreuve du juridique: la „fermeture juridique dans la loi Perben I. *Droit et Société*, nr 63–64, 2/3, s. 511.
20. Versini, D. (2010). Enfants délinquants pris en charge dans les Centres éducatifs fermés: 33 propositions pour améliorer le dispositif, *Vie publique. Au cœur du débat public*, <https://www.vie-publique.fr/rapport/31267-enfants-delinquants-pris-en-charge-dans-les-centres-educatifs-fermes-3> [data dostę: 21.07.2025].
21. Yvorel, J.-J. (2005). L'enfermement des mineurs de justice au XIXème siècle, d'après le Compte général de la justice criminelle. *Revue d'Histoire de l'enfance „irrégulière Le Temps de l'Histoire*, nr 7, s. 79.
22. Les centres éducatifs fermés, <https://www.arsea.fr/etablissements/cef-centre-educatif-ferme> [dostę: 14.07.2025].
23. https://www-legifrance-gouv-fr.translate.goog/codes/texte_lc/LEGITEXT000039086952/2021-09-30 [dostę: 20.02.2025].
24. CEF „Les Cèdres”, www.cglpl.fr/app/uploads/2024/10/rapport-de-visite-du-centre-educatif-ferme-de-marseille-bouches-du-rhone.pdf [dostę: 07.07.2025].
25. CEF d'Épinay sur Seine, <https://www.cglpl.fr/app/uploads/2024/10/rapport-de-visite-du-centre-educatif-ferme-depinay-sur-seine-seine-saint-denis.pdf> [dostę: 06.07.2025].
26. Commission Nationale Consultative des droits de l'Homme (CNCDH), Avis sur la privation de liberté des mineurs, 27 mars 2018, <https://www.cncdh.fr/publications/avis-sur-la-privation-de-liberte-des-mineurs> [dostę: 04.02.2025].

Akty prawne:

1. Loi n° 2002-1138 du 9 septembre 2002 d'orientation et de programmation pour la justice, <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000775140> [dostęp: 11.03.2025].
2. Ordonnance nr 45-174 2 février 1945 relative à l'enfance délinquante, <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000517521> [dostęp: 02.02.2025].
3. Konwencja praw dziecka z 1989; Europejska konwencja praw dziecka z 1996, <https://www-justice-gouv-fr.translate.goog/justice-france/justice-mineurs/protection-mineurs-danger> [dostęp: 05.02.2025].
4. artykuły 375 do 375-9 Kodeksu cywilnego, https://www.legifrance.gouv.fr/codes/section_lc/LEGITEXT000006070721/LEGISCTA000006150091 [dostęp: 05.02.2025].
5. artykuły 1181 do 1200-1 Kodeksu postępowania cywilnego, https://www.legifrance.gouv.fr/codes/section_lc/LEGITEXT000006070716/LEGISCTA000006149753 [dostęp: 05.02.2025].
6. Dekret nr 75-96 z 18 lutego 1975 ustanawiający procedury wdrażania środków ochrony sądowej na rzecz osób nieletnich, <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000689914> [dostęp: 05.02.2025].
7. Code de la justice pénale des mineurs.
8. https://www.legifrance.gouv.fr/codes/texte_lc/LEGITEXT000039086952/2025-02-24/.
9. Loi n° 2007-297 du 5 mars 2007 relative à la prévention de la délinquance, <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000615568> [dostęp: 05.02.2025].
10. Décret n° 2017-634 du 25 avril 2017 modifiant le décret n° 2008-689 du 9 juillet 2008 relatif à l'organisation du ministère de la Justice, <https://www-justice-gouv-fr.translate.goog/loda/id/JORFTEXT000034493140/> [dostęp: 24.02.2025].
11. Décret n° 2016-1675 du 5 décembre 2016 portant création de l'Inspection générale de la Justice, <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000033538164> [dostęp: 24.02.2025].
12. Décret n° 2008-689 du 9 juillet 2008 relatif à l'organisation du ministère de la Justice, <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000019153062> [dostęp: 24.02.2025].
13. Loi n° 2007-297 du 5 mars 2007 relative à la prévention de la délinquance, <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000615568>, [dostęp: 05.02.2025].
14. Loi n° 2011-939 du 10 août 2011 sur la participation des citoyens au fonctionnement de la justice pénale et le jugement des mineurs, www.legifrance.gouv.fr/dossierlegislatif/JORFDOLE000023856350/ [dostęp: 05.02.2025].
15. Circulaire du 2 décembre 2011 relative aux mesures de contrainte visant à prévenir la réitération d'actes graves par des mineurs NOR: JUSD1132598C [dostęp: <https://www.cipdr.gouv.fr>, 05.02.2025].

dr Aneta Barbara Skuza

Uniwersytet Jana Kochanowskiego

Uczenie się według Lwa Wygotskiego w andragogicznym odczytaniu

Lev Vygotkyi's concept of learning from an andragogical perspective

Key words: Lev Vygotsky, adult learning, zone of proximal development, andragogy.

Abstract: The main thesis of this article is that Lev Vygotsky's work is influencing contemporary theories of adult learning. The paper explores the extent to which this influence can be observed. It discusses, the understanding of the concept of learning and its relationship to human development, the concept of the zone of proximal development and the role of the teacher in the adult learning process.

Słowa kluczowe: Lew Wygotski, uczenie się dorosłych, strefa najbliższego rozwoju, andragogika.

Streszczenie: Zasadniczą tezę niniejszego artykułu jest to, że prace Lwa Wygotskiego oddziałują na współczesne teorie uczenia się dorosłych. W pracy przedstawiono, w jakim zakresie dokonuje się ów wpływ. Uwzględniono m.in. rozumienie pojęcia uczenie się i jego związku z rozwojem człowieka, koncepcję strefy najbliższego rozwoju oraz roli nauczyciela w procesie uczenia się dorosłych.

Ustalenia wstępne

Dorobek naukowy Lwa Wygotskiego wiąże się przede wszystkim z psychologią rozwoju człowieka oraz psychologią wychowawczą. Jego niemałe dokonania znane polskiemu czytelnikowi dzięki przekładowi najważniejszych dzieł, a także z analiz i cytowań późniejszych komentatorów sytuują się głównie w obszarze badań nad rozwojem człowieka na etapie dzieciństwa i dojrzewania. Niemniej współczesny odbiór formułowanych przez Wygotskiego tez wykracza poza analizę pierwszych faz życia człowieka i znajduje zastosowanie dla teoretycznej refleksji nad uczeniem się człowieka dorosłego. Poniższy tekst jest próbą przybliżenia tych kontekstów.

Warto na wstępie określić tło dla czynionych w dalszej części rozważań. Lew Wygotski to radziecki uczony, którego twórczość przypadła na okres po pierwszej wojnie światowej. Przedwczesna śmierć w 1934 roku przerwała bogate w nowe treści badania nad rozwojem i uczeniem się człowieka. W tym czasie na świecie można odnotować gwałtowny rozwój behawioralnych koncepcji psychologicznych, a także publikację dzieł szwajcarskiego uczonego Jeana Piageta, którego zalicza się dziś do prekursorów psychologii poznawczej. Jest to również okres rozwoju dorobku

naukowego Charlotty Bühler, którą dziś zalicza się do pionierek psychologii biegu życia. W swoich tekstach Wygotski odwoływał się, nierzadko polemizując, zarówno do ustaleń behawiorystów, jak i Piageta czy Bühler.

Obecnie nazwisko Wygotskiego pojawia się wśród prekursorów podejścia konstruktywistycznego do zagadnień nad uczeniem się człowieka (np. Sajdak 2013). Jednak to usytuowanie nie zawsze poparte jest głębszym uzasadnieniem; nie towarzyszy mu rozwinięcie, które pozwalałoby zrozumieć znaczenie prac Wygotskiego dla współcześnie rozwijanych koncepcji. Co więcej, jak zauważa Manolis Dafermos (2016, s. 30), teoria Wygotskiego została radykalnie przekształcona w różnych kulturowych kontekstach historycznych, przez co można znaleźć zupełnie odmienne interpretacje formułowanych przez niego tez. Problem polega na tym, jak dodaje Dafermos, że zazwyczaj badacze i praktycy nie są świadomi swoich ukrytych założeń przyjęcia teorii Wygotskiego i tego, jak te założenia są związane z ich działaniami naukowymi, edukacyjnymi, politycznymi i społecznymi.

Podobne obawy wyraża Matthew E. Poehner (2008, s. 31–32), twierdząc, że koncepcja strefy najbliższego rozwoju (o której będzie dalej) jest jednym z najbardziej znanych wkładów Wygotskiego w psychologię i edukację i jednocześnie stanowi aspekt jego pracy, który prawdopodobnie otrzymał najbardziej rozbieżne interpretacje i zastosowania. Termin ten został szeroko wykorzystany w kontekście wyjaśniania wielu zjawisk psychologicznych bez wyraźnego uzasadnienia, a naukowcy używający go „luźno i bezkrytycznie” ryzykują przekształcenie go w pojęcie tak amorficzne, że traci wszelką moc wyjaśniającą.

Niemniej oddziaływania dokonań Wygotskiego na współczesny namysł nad uczeniem się dorosłych można poszukiwać w dwóch kontekstach. Po pierwsze, jako ponowne odczytanie oryginalnych dzieł Wygotskiego przez współczesnych autorów i nadawanie im nowych znaczeń. Po drugie, jako traktowanie ich treści jako naturalnego etapu rozwoju myśli naukowej na drodze pełnej kolejnych przekształceń, którego pokłosiem jest obecny stan refleksji nad uczeniem się dorosłych. Niniejszy tekst uwzględnia oba konteksty.

Uczenie się a rozwój, według Lwa Wygotskiego

Jako psycholog rozwojowy Wygotski stawiał pytanie o to, w jaki sposób dochodzi do rozwoju człowieka. Dla rozpatrywania tych kwestii musiał uporać się z jednoznacznym rozróżnieniem pomiędzy tym, co jest rozwojem, a co jest uczeniem się, które to – jak sądził – towarzyszy rozwojowi, niemniej zdania co do zależności pomiędzy oboma procesami nie były (i zapewne do dziś nie są) w nauce zgodne. Rekonstruując ówczesne poglądy, Wygotski (1971, s. 330–342) przedstawia następujące stanowiska.

Po pierwsze, można uznać, że rozwój jest wynikiem wyłącznie naturalnych praw biologicznych związanych z dojrzewaniem, natomiast uczenie się staje się możliwe dzięki kolejnym fazom rozwojowym i w istocie jest tylko czysto zewnętrznym wy-

korzystaniem rozwojowego potencjału. Zależność jest tu jedynie jednostronna, tj. uczenie się nie ma żadnego wpływu na rozwój. Co więcej, ma charakter wyłącznie zewnętrzny, ponieważ nie uznaje żadnych wewnętrznych powiązań obu procesów, a jedynie nadaje rozwojowi status pewnego potencjału, z którego można korzystać w uczeniu się. Rzeczony pogląd o prymacie rozwoju nad uczeniem się Wygotski przypisywał m.in. pierwszym pracom Piageta, z którymi miał okazję się zapoznać, a z których wynikało, że myślenie dziecka musi przejść pewne fazy i stadia niezależnie od tego, czy dziecko się uczy, czy się nie uczy.

Drugie stanowisko łączy procesy uczenia się i rozwoju, utożsamiając je. Uczenie się może zatem być traktowane jako synonim rozwoju. Takie ujęcie Wygotski odnajduje w pracach asocjacionistów, a jako reprezentanta wymienia Edwarda Thorndike'a. Wskazany tu pogląd głosi, że rozwój intelektualny nie jest niczym innym niż tylko systematycznym, stopniowym nagromadzeniem się odruchów warunkowych, traktowanych jako jedyny wskaźnik uczenia się.

Wreszcie trzecia grupa teorii w pewien sposób godząca dwa poprzednie stanowiska, której głównym reprezentantem, zdaniem Wygotskiego, jest Kurt Koffka, głosi, że rozwój ma zawsze dualistyczny charakter, ponieważ należy rozróżnić rozwój jako dojrzewanie i rozwój jako uczenie się. Choć takie ujęcie nie rozwiązuje niedoskonałości płynących z wcześniej prezentowanych poglądów, przeciwnie – wynosi je z jeszcze większą atencją, to, zdaniem Wygotskiego, to właśnie w tym dwoistym pojmowaniu rozwoju tkwi największy potencjał wyjaśniający, wskazuje bowiem na odrębność dojrzewania i uczenia się, ale jednocześnie widzi ich wzajemne czasowe powiązanie. W tym ujęciu uczenie się jest traktowane jako strukturalny i świadomy proces oraz może przynieść w rozwoju więcej niż tylko jego natychmiastowe, widzialne efekty, albowiem może wywołać w rozwoju odległe, daleko terminowe skutki. Jak mówi Wygotski, uczenie się „może nie tylko iść krok w krok za rozwojem, nie tylko kroczyć w jednym z nim szeregu, ale także go wyprzedzać, posuwać go naprzód i wytwarzać w nim nowe struktury” (tamże, s. 338).

Pierwszy pogląd Wygotski podsumowuje w ten sposób, że uczenie się kroczy w tyle za rozwojem, ponieważ to rozwój musi wpierv przejść pewne stadia i przynieść określony stan dojrzałości, by po wtóre uczenie się stało się możliwe. Drugi jednoznacznie utożsamia uczenie się z rozwojem, redukując zakres znaczeniowy obu pojęć do jednego. Dopiero trzeci, najbliższy mu, sytuuje uczenie się na zasłużonym miejscu, bowiem czyni z uczenia się motor napędowy rozwoju.

Wśród współczesnych teoretyków edukacji dorosłych można odnaleźć myśli spójne z zarysowanym przez Wygotskiego poglądem. Peter Jarvis (2015, s. 812) uważa historyczny rozwój naukowych ram odniesienia do analizy procesu uczenia się, gdy pisze: „uczenie się jako wyodrębniony przedmiot zainteresowania badawczego naprawdę zyskało na popularności dopiero w ciągu ostatniego półwiecza. Początkowo uczenie się było postrzegane jako cecha nauczania: »Będę cię uczył!«. Następnie utożsamiono go z wynikiem nauczania, ostatnio zaś uznano go za część

procesu wzrostu i rozwoju, a obecnie przyjmuje się, że stanowi wewnętrzną funkcję świadomości, a nawet samego życia". Przesunięcie akcentu z behawioralnego traktowania uczenia się jako wyniku zmiany zachowania na uczynienie zeń impulsu do rozwoju – jak chciał Wygotski – jest wobec powyższych słów naturalnym następstwem, które w konsekwencji doprowadza do współcześnie zajmowanego stanowiska, które Jarvis prezentuje, pisząc: „uczenie się rozumiem jako: kombinację całonocnych procesów, w ramach których osoba ciałem (geny, fizjologia, biologia) i umysłem (wiedza, umiejętności, postawy, wartości, emocje, znaczenia, przekonania i odczucia) doświadcza sytuacji społecznych, których treść transformowana jest poznawczo, emocjonalnie lub praktycznie (lub poprzez dowolną kombinację tych wymiarów) oraz włączana w jednostkową biografię, powodując ciągłą przemianę (lub zwiększenie zakresu doświadczeń) osoby” (2012, s. 129). W zacytowanej tu definicji, w kontekście analizy dzieł Wygotskiego, podkreślić należy przede wszystkim kontekst społeczny uczenia się, którego szersza interpretacja zostanie przedstawiona w dalszym fragmencie.

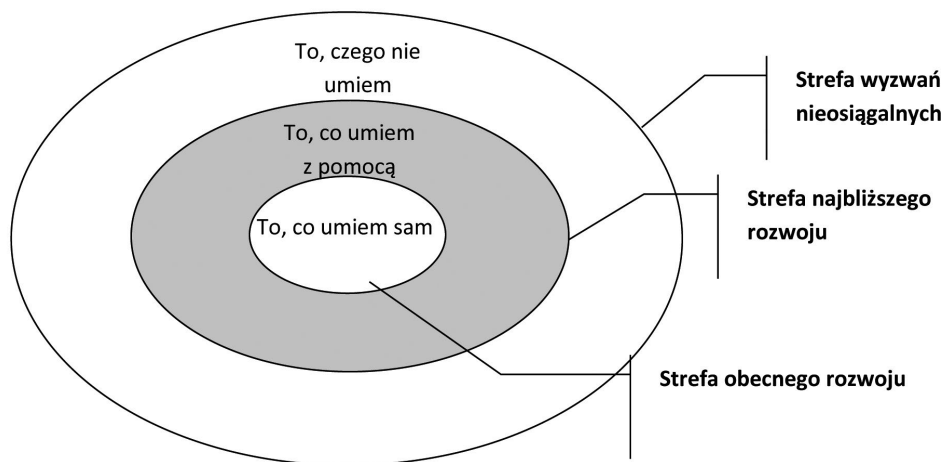
Strefa najbliższego rozwoju

Teoria strefy najbliższego rozwoju jest bodaj najbardziej rozpoznawalnym śladem dokonań Wygotskiego we współczesnej literaturze. Występuje w niej swoista krytyka koncepcji Piageta oraz określania osiągniętego przez dziecko poziomu rozwoju. Dla zobrazowania sensu swoich przemyśleń Wygotski (1971, s. 356–357) posługuje się przykładem dwojga dzieci, z których każde cechuje się identycznym wiekiem intelektualnym na poziomie 8 lat. Sporządzona tak diagnoza nie jest w stanie wychwycić żadnych różnic między nimi. Tymczasem gdy dzieci podejmą się wykonywania zadań przeznaczonych dla starszych, to choć oboje nie będą w stanie im sprostać, mogą się jednak ujawnić ważne różnice. Otóż dzięki odpowiednim pytaniom naprowadzającym lub zademonstrowaniu czegoś jedno dziecko zdoła wykonać zadania przypisane do poziomu 12 lat, a drugie co najwyżej 9 lat. Ta różnica jest dla Wygotskiego znacznie bardziej zasadnicza niż charakteryzowanie dziecka przez pryzmat już osiągniętego poziomu rozwoju.

Strefę najbliższego rozwoju należy rozumieć jako różnicę pomiędzy tym, co dziecko już potrafi wykonać samodzielnie, a tym, co dziecko jest w stanie wykonać z pomocą dorosłego. Schematycznie ilustruje to rys. 1. Przy czym nie chodzi bynajmniej o wykonywanie prac za dziecko, a jedynie stawianie pytań pomocniczych, pokazanie jakiegoś szczegółu rozwiązania itp. Z tych obserwacji Wygotski czyni podwaliny kluczowych postulatów wobec pojmowania istoty uczenia się i jego miejsca w zorganizowanej edukacji, kiedy pisze: „Pedagogika powinna orientować się nie na dzień wczorajszy, lecz na dzień jutrzejszy rozwoju dziecka” (tamże, s. 361). Lub w innym fragmencie podaje: „Nauczanie jest tylko wtedy efektywne, gdy wyprzedza rozwój, który wówczas ożywia się i pobudza do życia szereg funkcji dopiero dojrzewających, a leżących w strefie najbliższego rozwoju” (tamże, s. 362). Echa powyższych postulatów odnaleźć można w opracowaniach współczesnych teorety-

ków edukacji dorosłych. Szczególnie obecne będą w tych pracach, w których podkreśla się znaczenie czynnika społecznego w uczeniu się.

Przykładem tego podejścia może być podtrzymywany przez Knuda Illerisa (2004, s. 434) pogląd o znaczeniu społecznego kontekstu uczenia się, który stanowi, że uczenie się człowieka zawsze obejmuje jednocześnie indywidualny, wewnętrzny proces psychiczny oraz proces społecznej, międzyjednostkowej interakcji, prowadzone w tym samym czasie. Poprzez kontakt społeczny ze swoim otoczeniem do jednostki docierają liczne wpływy lub impulsy, które człowiek może zinternalizować przez wewnętrzne psychologiczne procesy interpretacji i przyswajania wiedzy. Tylko wtedy, gdy aktywne są zarówno procesy wzajemnego oddziaływania społecznego, jak i procesy przyswajania (nabywania wiedzy), odbywa się uczenie.



Rys. 1. Strefa najbliższego rozwoju

Źródło: Zaretski, 2016, s. 155; Rosser-Mims, Dawson, 2017, s. 428.

Koncepcja strefy najbliższego rozwoju została zapożyczona z pism Wygotskiego przez współczesnych badaczy do opisu uczenia się osób dorosłych (m.in. przez Dionne Rosser-Mims, Grega Dawsona, 2017).

Warto jednak przyjrzeć się pewnym zasadniczym różnicom, które cechują ujęcia współczesnych andragogów, od oryginalnych słów Wygotskiego. Po pierwsze, choć Wygotski jednoznacznie przesunął akcent zainteresowania z aktualnego, osiągniętego stopnia rozwoju na potencjalny stopień rozwoju, do którego może prowadzić odpowiednio stymulowane uczenie się, to nigdzie nie odcinał swojego wywodu od istnienia pewnej obiektywnej skali, na której można opisać intelektualny wiek dziecka. Co prawda widział jej zastosowanie w znacznie mniejszym stopniu względem konieczności określania już dokonanych osiągnięć, a bardziej w celu uwidocznienia przyszłych możliwości, jednak obecność skali wydaje się nieodzowna. Tymczasem we współczesnych opracowaniach andragogicznych nie widać śladu tego rozumo-

wania. Strefa najbliższego rozwoju nie zasadza się na żadnej obiektywnie istniejącej macierzy cechującej stopień rozwoju człowieka dorosłego. Ma wyłącznie względny charakter, ponieważ określa różnicę pomiędzy tym, co człowiek już jest w stanie wykonać samodzielnie, a tym, czemu może podołać z pomocą.

Drugą różnicą jest postać osoby, z której pomocą dziecko wykonuje zadania przeznaczone dla starszych dzieci. W pismach Wygotskiego jest to postać nie w pełni opisana, jednak wyczuwalne jest, że zasadniczo chodzi o nauczyciela lub lepiej wykształconego, sprawniejszego rówieśnika. Tak też jest to odczytywane przez bardziej współczesnych badaczy, m.in. René van der Veer (1989) czy Matthew E. Poehnera (2008). Potencjał dziecka odsłania się dzięki interakcji z kimś, kto wobec samego uczącego się ma pewną przewagę, wie więcej, umie więcej, jest swoistym ekspertem. Tymczasem we współczesnych ujęciach uczenia się dorosłych odchodzi się znacząco od traktowania nauczyciela jako specjalisty w danej dziedzinie. Annę Sajdak (2013, s. 389), która w pracach Wygotskiego upatruje źródła paradygmatu konstruktywistycznego w dziedzinie teorii uczenia się, namysł wyraźnie kieruje ku konstatacji, głoszącej, że nauczyciel raczej aranżuje „edukacyjne okazje” i jest partnerem społecznego negocjowania znaczeń, a nie ekspertem wypowiadającym się *ex cathedra*.

Miejsce nauczyciela dorosłych w kontekście strefy najbliższego rozwoju można zestawić z andragogiczną koncepcją uczenia się autorstwa Malcolma Knowlesa. Tak czynią m.in. współcześni badacze Dionne Rosser-Mims i Greg Dawson (2017). Knowles i jego współpracownicy (Knowles i in., 2005, s. 65) widzą rolę nauczyciela nie jako eksperta kierującego się dyrektywną, autorytarną postawą, ale jako facylitatora, którego zadaniem jest ułatwiać proces uczenia się; wspomagać, a nie programować; asystować, a nie narzucać. W kontekście strefy najbliższego rozwoju oznacza to, że nauczyciel naprzemiennie pojawia się bądź znika, w zależności od tego, kiedy jest potrzebny, ale nigdy nie przyjmuje postawy lidera, a jedynie współtowarzysza wobec osoby uczącej się.

Większość współczesnych teorii uczenia się człowieka dorosłego odchodzi od klasycznego lokowania w centrum procesu pozycji nauczyciela na rzecz okazjonalnych incydentów edukacyjnych, w których miejsce nauczyciela zajmują naprzemiennie różne osoby, niekoniecznie będące ekspertami, a jedynie chcące uczestniczyć we wspólnym procesie uczenia się. Dlatego jako swoistą wariację rozumienia przez Wygotskiego roli osoby wcielającej się w nauczyciela dostrzec można choćby ustalenia teorii uczenia się sytuacyjnego. Jej komentator William F. McComas (2014, s. 98) zauważa: „aktywne zaangażowanie w życie społeczne i kariera wymagają pewnego stopnia uczenia się sytuacyjnego. Jego treści angażują do współpracy i dyskusji między uczestnikami. To właśnie te interakcje z ludźmi i otaczającym środowiskiem dostarczają informacji do zrozumienia. Społeczna natura uczenia się sytuacyjnego zachęca uczącego się do omawiania swoich koncepcji i wiedzy z innymi. Stają się oni partnerami w przestrzeni edukacyjnej, a nie tylko odbiorcami wiedzy od nauczycieli”. W tym rozumieniu inni uczestnicy edukacji okazjonalnie wcielają

się w postać osoby, która wspiera uczenie się. Nie uzurpują sobie nadrzędnej pozycji eksperta, a jedynie osoby współuczestniczącej w uczeniu się. Jest to bliższe stanowisku cytowanych wyżej Rosser-Mims i Dawsona niż samego Wygotskiego. Niemniej wciąż jako obowiązujące wydaje się twierdzenie Wygotskiego, że dzięki obecności drugiej osoby proces uczenia się przebiega efektywniej i uruchamia potencjał drzemący w jednostce.

Pojęcie strefy najbliższego rozwoju kojarzone jest z terminem rusztowania (*scaffolding*) i wywodzi się z opracowań Jerome S. Brunera (pierwszą pracą jest Wood, Bruner i Ross, 1976). W koncepcji tej (tamże, s. 90) dostrzega się, że interwencja nauczyciela może oznaczać postawienie czegoś na kształt „rusztowania”, które umożliwi dziecku rozwiązanie problemu, wykonanie zadania lub osiągnięcie celu, który bez niego wykraczałby poza jego samodzielne wysiłki. Rusztowanie polega na „kontrolowaniu” przez dorosłego tych elementów zadania, które początkowo prześcigają możliwości ucznia, co pozwala mu skoncentrować się na tych fragmentach, które leżą w jego zakresie kompetencji. Samo zadanie kończy się więc sukcesem. Jednak od efektu ważniejszy jest sam proces, ponieważ w konsekwencji może doprowadzić do osiągnięcia znacznie korzystniejszych rezultatów dla uczącego się niż wspomagane ukończenie zadania. Mianowicie potencjalnie ostatecznie doprowadzi do rozwoju kompetencji zadaniowych przez uczącego się w tempie, które znacznie przewyższyłoby jego samodzielne wysiłki.

Choć „statyczny” charakter pojęcia „rusztowania” może mylnie sugerować bierną, niezmienną strukturę, to jednak chodzi tu o proces (*the „scaffolding” process*). Słowo „rusztowanie” należy traktować metaforycznie jako ciągłe dostawianie i demontowanie pomocnej konstrukcji np. w sąsiedztwie fasady budynku, po której uczący łatwiej się wspina, jednak to on sam – a nie rusztowanie – decyduje, jak udekorować elewację.

Lew Wygotski nie posługuje się określeniem „rusztowania”, niemniej pojęcie strefy najbliższego rozwoju bywa wprost utożsamiane z terminem rusztowania. Takie ujęcie reprezentuje np. Sarah Kozel Silverman (2011). Jest to, być może, zbyt daleko idące uproszczenie. Bliższy prawdy wydaje się pogląd, że prace Brunera są bezpośrednią konsekwencją, kontynuacją myśli Wygotskiego. Stanowisko to podzielają Gregory Clinton i Lloyd Rieber (2010, s. 766).

Podsumowanie

W podsumowaniu można stwierdzić, że echa pism Wygotskiego rozbrzmiewają w wielu współczesnych koncepcjach uczenia się dorosłych. Docierają one zarówno jako ponowne odczytanie prac radzieckiego uczonego, jak i przesiane przez filtr mnogich nieuniknionych w rozwoju nauki interpretacji. W niniejszym tekście zaakcentowano te zagadnienia, które skupiają się na pojmowaniu uczenia się i jego związku z rozwojem, strefą najbliższego rozwoju czy roli nauczyciela. Nie wyczerpują one bynajmniej zakresu oddziaływania prac Wygotskiego, niemniej przybliżają je nieco i ujawniają treść współcześnie formułowanych interpretacji.

Bibliografia

1. Clinton, G., Rieber, L. (2010). The Studio experience at the University of Georgia: an example of constructionist learning for adults. *Educational Technology Research and Development*, 58(6), s. 755–780.
2. Dafermos, M. (2016). Critical Reflection on the Reception of Vygotsky's Theory in the International Academic Communities. *Cultural-Historical Psychology*, Vol. 12, No. 3, s. 27–46.
3. Illeris, K. (2004). A model for learning in working life. *The Journal of Workplace Learning*, Vol. 16, No. 8, s. 431–444.
4. Jarvis, P. (2012). Transformatywny potencjał uczenia się w sytuacjach kryzysowych. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 3(59), s. 127–135.
5. Jarvis, P. (2015). Human Learning: implicit and explicite. *Educação & Realidade*, Vol. 40, No. 3, s. 809–823.
6. Knowles, M., Holton, III E.E., Swanson, R.A. (2005). *The Adult Learner*. Amsterdam, Boston, Heidelberg, London, New York, Oxford, Paris, San Diego, San Francisco, Singapore, Sydney, Tokyo: Elsevier.
7. McComas, W.F. (2014). *The Language of Science Education An Expanded Glossary of Key Terms and Concepts in Science Teaching and Learning*. Rotterdam / Boston / Taipei: Sense Publishers.
8. Poehner, M.E. (2008). *Dynamic Assessment. A Vygotskian Approach to Understanding and Promoting L2 Development*, Springer.
9. Rosser-Mims, D., Dawson, G. (2017). Vygotsky's Influence On Adult And Higher Education. In: V.C.X. Wang (Ed.), *Theory and Practice of Adult and Higher Education*. Information Age Publishing.
10. Sajdak, A. (2013). *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
11. Silverman, S.K. (2011). Zone of Proximal Development. In S. Goldstein, J.A. Naglieri (eds.), *Encyclopedia of Child Behavior and Development*. New York: Springer.
12. Veer van der, R. (1989). Demystifying Vygotsky's Concept of The Zone of Proximal Development. In: W.J. Baker, M.E. Hyland, R. van Hezewijk, S. Terwee (Ed.), *Recent Trends In Theoretical Psychology*. New York, Berlin, Heidelberg, London, Paris, Tokyo, Hong Kong: Springer-Verlag.
13. Wood, D., Bruner, J.S., Ross, G. (1976). The Role of Tutoring In Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), s. 89–100.
14. Wygotski, L.S. (1971). *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

dr Wojciech Świtalski

Uniwersytet Łódzki

Imigracja do Polski w kontekście europejskim: zagrożenie czy szansa?

Immigration to Poland within the european context: threat or opportunity?

Key words: migration policy, European Union, securitization, benefits of immigration, migration challenges, immigrant integration in Poland.

Abstract: The asylum and migration policy in the European Union, increasingly shaped by the European Parliament, addresses the complex and transnational nature of contemporary migration flows. The adoption of the New Pact on Migration and Asylum in May 2024 (European Parliament, 2024), with regulations effective from 2026, represents an ambitious effort to standardize and streamline the system. The Pact aims to expedite asylum application processing, introduce flexible solidarity mechanisms among member states, and ensure that border management adheres to international law and human rights. Concurrently, in Poland and across Europe, there's growing debate regarding immigration as a potential threat to traditional Judeo-Christian values that have shaped European identity. Core values like freedom, human dignity, and the central role of family, seen as cornerstones of European humanism, are perceived by some as jeopardized by the influx of diverse cultures and religions, including Islam. In this context, public discourse in Poland often securitizes migration, linking it to threats to public order, national security (e.g., organized crime, terrorism), and socio-economic stability.

Despite these concerns, the positive integration of immigrants offers significant benefits for Poland. Immigrants contribute to labor force growth, easing the burden on the pension system, and strengthen human capital and innovation, particularly through entrepreneurship. They fill gaps in low-value-added sectors, boost consumption and tax revenues, help address the demographic deficit, and culturally enrich society. Challenges like integration barriers, strain on public services, and xenophobia necessitate comprehensive integration strategies and intercultural education. Effective management of the migration and integration process is crucial for building a dynamic, sustainable society that can transform diversity into strength.

Słowa kluczowe: polityka migracyjna, Unia Europejska, sekurytyzacja, korzyści z imigracji, wyzwania migracyjne, integracja imigrantów w Polsce.

Streszczenie: Polityka azylowa i migracyjna w Unii Europejskiej, której ewolucję w coraz większym stopniu kształtuje Parlament Europejski, stanowi odpowiedź na złożoność i transnarodowy charakter współczesnych przepływów migracyjnych. Przyjęcie Nowego Paktu o Migracji i Azylu w maju 2024 roku (Parlament Europejski, 2024), z przepisami wchodzącymi w życie w 2026 roku, jest ambitną próbą ujednolicenia i usprawnienia systemu. Pakt dąży do skrócenia czasu rozpatrywania wniosków o azyl, wprowadza elastyczne mechanizmy solidarności między państwami

członkowskimi oraz podkreśla zgodność zarządzania granicami z prawem międzynarodowym i prawami człowieka.

Równolegle w Polsce i Europie narasta dyskusja wokół imigracji jako potencjalnego zagrożenia dla tradycyjnych wartości judeochrześcijańskich, które ukształtowały europejską tożsamość. Wolność, godność osoby czy centralna rola rodziny, postrzegane jako fundament humanizmu europejskiego, mogą być, zdaniem niektórych, zagrożone przez napływ kultur i religii, w tym islamu. W tym kontekście debata publiczna w Polsce często sekurytyzuje migracje, łącząc je z zagrożeniami dla porządku publicznego, bezpieczeństwa narodowego (np. przestępczość zorganizowana, terroryzm) czy stabilności społeczno-ekonomicznej.

Jednakże pomimo tych obaw pozytywna integracja imigrantów oferuje Polsce znaczące korzyści. Imigranci przyczyniają się do wzrostu siły roboczej, odciążając system emerytalny, wzmacniają kapitał ludzki i innowacyjność, zwłaszcza poprzez przedsiębiorczość, wypełniają luki w sektorach o niskiej wartości dodanej, zwiększają konsumpcję i wpływy podatkowe, a także pomagają w wypełnianiu luki demograficznej oraz wzbogacają kulturowo społeczeństwo. Wyzwania, takie jak bariery integracyjne, obciążenie systemów publicznych czy ksenofobia, wymagają kompleksowych strategii integracyjnych i edukacji międzykulturowej (Nikitorowicz, 2019). Skuteczne zarządzanie procesem migracji i integracji jest kluczowe dla budowania dynamicznego, zrównoważonego społeczeństwa, które potrafi przekuć różnorodność w siłę.

Wstęp

Europa pozostaje niezmiennie kluczowym węzłem globalnych przepływów migracyjnych. Złożoność i dynamiczny charakter ruchów migracyjnych skierowanych do Unii Europejskiej (UE) utrzymują się, wymagając stałej i aktualnej analizy (Castles, Miller, 2011). Pomimo rocznych fluktuacji atrakcyjność kontynentu europejskiego pozostaje znacząca. Najnowsze dane Eurostatu (2024a) wskazują, że w 2023 roku obywatelom państw trzecich wydano w UE około 3,7 miliona pozwoleń na pobyt. Różne są przyczyny imigracji: powody zawodowe, łączenie rodzin, możliwości studiowania i żądanie ochrony międzynarodowej. Równolegle do regularnych kanałów migracyjnych znaczna liczba osób nadal wjeżdża do UE nielegalnymi drogami. Po roku 2015, kiedy odnotowano 1,83 miliona nielegalnych imigrantów, stopniowo następował spadek nielegalnych przekroczeń zewnętrznych granic UE. Jednak w roku 2023 Europejska Agencja Straży Granicznej i Przybrzeżnej (Frontex, 2024) odnotowała 380 000 nielegalnych przekroczeń granic UE, co sygnalizuje ponowny wzrost presji na zewnętrzne granice Unii. Motywacje leżące u podstaw tych przepływów migracyjnych do Europy są z natury złożone i wzajemnie powiązane. Obejmują one zarówno sytuacje konfliktów i prześladowań w krajach pochodzenia, jak i poszukiwanie możliwości ekonomicznych oraz lepszych warunków życia (Castles, de Haas, Miller, 2014).

Oprócz uwzględnienia ogólnych przepływów migracyjnych analiza danych dotyczących wniosków o azyl dostarcza bardziej szczegółowego obrazu zachodzących dynamik. Zgodnie z aktualizacjami Eurostatu (2024b) w 2023 roku liczba pierwszych

wniosków o azyl złożonych w państwach członkowskich UE osiągnęła około 1,1 miliona, co stanowi znaczący wzrost w porównaniu z poprzednimi latami. Przyczyny tych przepływów migracyjnych są różnorodne i obejmują konflikty zbrojne, niestabilność polityczną, prześladowania etniczne i religijne, skrajne ubóstwo oraz, coraz częściej, skutki zmian klimatu, które działają jako mnożniki podatności na zagrożenia i czynniki wyludnienia. Mimo że szlaki migracyjne nieustannie ewoluują w odpowiedzi na czynniki geopolityczne, gospodarcze i środowiskowe, Europa pozostaje nadal znaczącym biegunem przyciągania migracyjnego, charakteryzującym się złożonymi i stale ewoluującymi przepływami. Środkowa część Morza Śródziemnego i Bałkany Zachodnie potwierdzają swoją pozycję głównych nielegalnych dróg wjazdu do UE (Frontex, 2024), co podkreśla potrzebę skoordynowanego zarządzania i skutecznych strategii przeciwdziałania. Zrozumienie różnych kategorii imigracji, nielegalnych szlaków oraz dynamiki wniosków o azyl jest niezbędne do sprostania wyzwaniom i wykorzystania możliwości związanych z tym globalnym zjawiskiem. Należy wspomnieć, że chociaż liczba decyzji o odmowie azylu wydanych w 2023 roku wzrosła, wskaźnik faktycznych powrotów do krajów pochodzenia imigrantów pozostaje kluczowym wyzwaniem dla europejskich polityk migracyjnych, bowiem wielu nielegalnych imigrantów nadal pozostaje na terenie UE, przemieszczając się pomiędzy jej państwami.

Przyjęte stanowisko wobec imigracji nie zmienia fundamentalnej potrzeby prowadzenia pogłębionego dialogu społecznego. Powinien on w sposób wyczerpujący analizować zarówno prognozowane korzyści, jak i realne koszty oraz potencjalne straty, które wiążą się z napływem znaczącej liczby imigrantów do Europy, a w perspektywie także do Polski. Kluczowe jest odejście od debaty, która pod pretekstem poprawności politycznej unika poruszania trudnych kwestii i neguje istnienie problemów związanych z imigracją. Taka postawa nie tylko nie rozwiewa społecznych wątpliwości, ale wręcz sprzyja eskalacji nastrojów populistycznych, wykorzystywanych do osiągnięcia doraźnych celów politycznych. Brak transparentności i rzetelnej informacji na temat potencjalnych problemów z imigrantami już teraz generuje poważne negatywne konsekwencje w wymiarze społecznym (Hoborowicz, 2016, s. 186).

Kształtowanie polityki azylowej i migracyjnej w Unii Europejskiej

Parlament Europejski odgrywa coraz bardziej kluczową rolę w definiowaniu i ewolucji polityki azylowej i imigracyjnej w Unii Europejskiej. Ten organ ustawodawczy świadomy złożoności i transnarodowego charakteru przepływów migracyjnych aktywnie angażuje się w opracowywanie różnorodnych propozycji legislacyjnych mających na celu reformę systemu, który w obliczu narastających globalnych wyzwań wymaga spójnych, skutecznych i respektujących prawa podstawowe ram prawnych. Wśród najnowszych i najbardziej znaczących inicjatyw legislacyjnych wyróżnia się przyjęcie Nowego Paktu o Migracji i Azylu 14 maja 2024 roku (Parlament Europejski, 2024) którego przepisy będą stosowane od czerwca 2026. Ten pakiet

środków stanowi ambitną próbę przewyciężenia podziałów między państwami członkowskimi i ustanowienia wspólnego oraz ustrukturyzowanego podejścia do zarządzania azylem i migracją. Jego celem jest stworzenie bardziej efektywnego i jednolitego systemu rozpatrywania wniosków o ochronę międzynarodową. Obejmuje to zdefiniowanie jaśniejszych terminów rejestracji, oceny i podejmowania decyzji w sprawie wniosków, zmierzając do skrócenia czasu oczekiwania i zagwarantowania wysokich standardów ochrony we wszystkich państwach członkowskich (Thieme, Kovacs, Ramakrishnan, 2020). Pakt wprowadza również mechanizmy szybszego rozróżniania między wnioskodawcami potrzebującymi ochrony a tymi, którzy nie spełniają kryteriów, ułatwiając procedury powrotu dla tych ostatnich, przewiduje także elastyczne mechanizmy solidarności, które mogą obejmować relokację wnioskodawców azylu, wsparcie finansowe, wsparcie operacyjne oraz sponsoring powrotów. Celem jest bardziej sprawiedliwe zarządzanie przepływami migracyjnymi i złagodzenie presji na kraje frontowe. Pakt dąży również do zapewnienia, aby środki zarządzania granicami były w pełni zgodne z prawem międzynarodowym i poszanowaniem praw człowieka migrantów i wnioskodawców azylu.

W kształtowaniu polityki azylowej i migracyjnej Unii Europejskiej ważna jest równowaga między koniecznością kontroli granic a poszanowaniem praw człowieka, co pozostaje złożonym wyzwaniem dla europejskich ustawodawców (Human Rights Watch, 2023).

Postrzeganie imigracji w kontekście europejskim i polskim

W kontekście masowej imigracji do Europy i stopniowo do Polski potencjalnym zagrożeniem wydają się także wpływy obcych kultur i religii, w tym islamu. Jest on postrzegany jako element kultury fundamentalnie odmiennej od zachodniej, który w zetknięciu z nią niekiedy wykazuje tendencje agresywne. Podkreśla się, że korzenie kulturowe Europy czerpią z tradycji judeochrześcijańskiej, która ukształtowała wartości będące najcenniejszym dziedzictwem humanizmu europejskiego. To one zapewniły Europie jej wyjątkową pozycję w historii cywilizacji, stanowiąc jej najbardziej charakterystyczny dorobek intelektualny i duchowy, który ukształtował europejską tożsamość. Do tych wartości zalicza się: godność osoby, świętość życia ludzkiego, centralną rolę rodziny opartej na małżeństwie, wagę wykształcenia, wolność myśli, słowa i wyznania, ochronę prawną jednostek i grup, współpracę na rzecz dobra wspólnego, pracę pojmowaną jako dobro osobiste i społeczne, oraz władzę polityczną jako służbę, podporządkowaną prawu i rozumowi, i ograniczoną przez prawa osoby i narodów. Te różnorodne elementy w tradycji judeochrześcijańskiej znalazły spójną siłę do połączenia, umocnienia i rozwoju. Obecnie napływ imigrantów z odmiennych kręgów kulturowych i religijnych może trwale naruszyć te tradycyjne punkty odniesienia kultury i tożsamości europejskiej.

W kontekście problemu imigracji, szczególnie w perspektywie europejskiego kryzysu wartości, nie sposób nie dostrzec realnego zagrożenia, jakie niesie ze sobą islamizacja Europy. Warto zauważyć, że w dyskursie europejskich instytucji prawa czło-

wieka, choć często przypominane, nie są wywodzone z przesłanek religijnych, lecz z areligijnego przekonania o ich uniwersalności. Rodzi się zatem pytanie o istotę tych wartości, których zachowanie jest kluczowe dla mieszkańców Europy. Chociaż wielonarodowość, eklektyczność i heterogeniczność europejskiej kultury, w której coraz większą rolę odgrywają twórcy i odbiorcy islamscy, niepokoi niewielu, Europa od wieków czerpała korzyści z krzyżowania się różnych prądów umysłowych, a jej otwartość na inne obyczaje i poglądy ma silne podstawy. Niemniej jednak wolność, przysługująca na Zachodzie każdej jednostce, stanowi wartość, z której Europa nie chce rezygnować. Paradoksalnie kult tak pojmowanej wolności jest jedną z przyczyn, dla których Europa napotyka trudności w poradzeniu sobie z „naporem muzułmańskiej kultury”. Aby skutecznie bronić swojej wolności, należałoby ją znacząco ograniczyć w stosunku do tych, którzy jej zagrażają. Europejczycy jednak nie chcą (lub nie potrafią) pozwolić sobie na wynikającą z tego specyficzną dyskryminację mniejszości ze względu na pochodzenie, religię itd. (Sidorski, 2006). Ten dylemat uwypukla napięcie między otwarciem a koniecznością obrony własnych, tradycyjnych wartości judeochrześcijańskich, które ukształtowały tożsamość kontynentu i stanowią fundament europejskiego humanizmu.

W kraju takim jak Polska, który długo miał trudności z postrzeganiem siebie jako „kraju imigracji”, dziś całkowicie normalne jest kojarzenie migracji z bezpieczeństwem, do tego stopnia, że w debacie publicznej aspekty ekonomiczne i społeczne związane z obecnością imigrantów zdecydowanie schodzą na drugi plan, ustępując miejsca retoryce, która skłania się ku podkreślanii idei niebezpieczeństwa i zagrożenia, jakie imigracja mogłaby na różne sposoby stanowić dla naszego kraju (Browarek et al., 2018).

Imigracja jako zagrożenie

Przez długi czas, przynajmniej do kryzysu bipolarnego porządku świata po II wojnie światowej, migracje były tematyzowane głównie jako zjawisko o charakterze społeczno-ekonomicznym (Młyński, Szewczyk, 2010), jednak w ostatnich dziesięcioleciach samo pojęcie bezpieczeństwa czy zagrożenia uległo zmianie. W globalnym społeczeństwie ryzyka zagrożenia, przed którymi stają państwa, mają charakter głęboko odmienny od klasycznych zagrożeń militarno-strategicznych z przeszłości, co sprawia, że również zjawiska takie jak migracje są analizowane z perspektywy bezpieczeństwa. Proces ten nazywany „sekurytyzacją” (Łukaszewska-Bezulska, 2022) polega na stopniowym włączaniu danego problemu w sferę kwestii bezpieczeństwa (Léonard, 2020).

W tym kontekście można wyróżnić co najmniej trzy różne paradygmaty sekurytyzacji migracji w Polsce. Zgodnie z pierwszym, najbardziej klasycznym, migracja jest opisywana jako zagrożenie dla porządku publicznego i bezpieczeństwa państwa. Ogólnie rzecz biorąc, powiązanie między migracjami a wzrostem niebezpieczeństwa jest tutaj ustanawiane poprzez dwie podstawowe linie argumentacyjne: jedna ściślej związana z wewnętrznym porządkiem publicznym państwa, która kładzie na-

cisk na wzrost nieporządku miejskiego i przestępczości pospolitej; druga związana z tradycyjnym dyskursem bezpieczeństwa narodowego, która skłania się ku łączeniu migracji z całym szeregiem transnarodowych zagrożeń strategicznych, takich jak przestępczość zorganizowana i terroryzm międzynarodowy.

Drugi paradygmat postrzega natomiast migracje jako zagrożenie o charakterze przede wszystkim polityczno-tożsamościowym. Zgodnie z tą perspektywą migracja ma zagrażać równowadze etnicznej i kulturowej społeczeństwa docelowego, stymulując rasizm i radykalizm polityczny. Jest ona w istocie postrzegana jako czynnik fragmentacji społecznej, destrukcji tożsamości i wzrostu przemocy politycznej (Kowalczuk, 2015, s. 16).

Trzeci paradygmat wreszcie postrzega migrację jako zagrożenie o charakterze społeczno-ekonomicznym. Imigranci są często opisywani jako nielegalni konkurenci na rynku pracy i wyciskacze świadczeń socjalnych oferowanych przez systemy państwa opiekuńczego krajów zachodnich (Młyński, Szewczyk, 2012). Użycie w narracji społecznej sugestywnych obrazów, takich jak „masowy zalew” czy „inwazja”, przyczynia się do wzmocnienia idei, że migracje stanowią zagrożenie dla stabilności systemu społeczno-ekonomicznego, przenosząc powszechne niepewności społeczne w postaci strachu wobec imigrantów i ksenofobii.

Decydująca dla procesu sekurytyzacji migracji jest jednak kategoria „nieuregulowanej imigracji” (Huysmans, 2020). Nieregularność to nic innego jak rozdzielenie między zezwoleniem państwa na przekroczenie granicy a indywidualną obecnością na terytorium bez tytułu uprawniającego. Jest to zatem naruszenie norm regulujących dostęp do terytorium państwa, typowe wykroczenie bez ofiary, które jednak zostało podniesione do rangi zagrożenia bezpieczeństwa ze względu na swój znaczący potencjał symboliczny. Nieregularność wydaje się bowiem świadczyć o niezdolności państwa do ochrony swojego terytorium poprzez kontrolę granic i tym samym wzmacnia ideę zmniejszonej suwerenności, która głęboko podważa wiarygodność instytucji. Wydaje się jednak również potwierdzać społeczną niebezpieczność imigrantów, którzy, unikając nadzoru państwa i obchodząc zwykłe kontrole graniczne, zdają się dobrowolnie wybierać stan społecznej niewidzialności, który sam w sobie budzi podejrzenia. W tym ostatnim sensie nieregularność ostatecznie przekształca się w prawdziwą cechę personologiczną imigranta, która kwalifikuje go jako osobę niewiarygodną, w pewnym sensie niosącą ryzyko.

W wyniku procesu sekurytyzacji migracje, w szczególności te „nieuregulowane” lub „nielegalne”, jak zwykło się mówić, używając wyrażenia, które podkreśla społeczną niebezpieczność tego zjawiska, przekształciły się w swego rodzaju kwestię „metasekurytarną”, zdolną do przyciągnięcia wokół swojej orbity konstelacji innych dyskursów na temat zagrożeń dla porządku publicznego i bezpieczeństwa narodowego typowych dla współczesnego świata (Woever, 1993), takich jak transgraniczny handel nielegalnymi towarami, handel ludźmi, przestępczość zorganizowana, terroryzm międzynarodowy, fragmentacja społeczna i niestabilność polityczno-ekonomiczna.

Imigracja jako szansa

W kontekście polskim warto ukazać potencjalne korzyści i pozytywny wpływ imigracji na rozwój gospodarki oraz wzbogacenie kulturowe społeczeństwa, jednocześnie uwzględniając złożoność tego zjawiska. Imigranci przyczyniają się do wzrostu dynamiki na rynku pracy, rozwoju innowacji i przedsiębiorczości, mają znaczący wpływ na konsumpcję i fiskalność państwa, a także wnoszą niebagatelny wkład społeczno-kulturowy wynikający z różnorodności. Jednak ważne jest, aby te korzyści były maksymalizowane przy właściwym zarządzaniu procesem imigracji oraz integracją imigrantów w społeczeństwo. Pozytywna integracja imigrantów otwiera szanse na:

Wzrost siły roboczej i odciążenie systemu emerytalnego

W obliczu starzejącego się społeczeństwa i utrzymującego się niżu demograficznego imigranci efektywnie wypełniają luki na rynku pracy, zwłaszcza w sektorach, gdzie brakuje rodzimych pracowników, takich jak rolnictwo, opieka zdrowotna i technologia. Jak podkreślają eksperci, bez napływu imigrantów Polska zmagałaby się ze stagnacją lub ujemną dynamiką liczby zatrudnionych, co miałyby poważne konsekwencje dla rozwoju gospodarczego (Kaczmarczyk, Okólski, 2008, s. 613). Imigrują zazwyczaj osoby młode, zdolne do pracy, czyli z grupy demograficznej najmniej obciążającej budżet państwa w kategoriach kształcenia, ochrony zdrowia czy emerytur. To zwiększa stosunek liczby osób pracujących do liczby emerytów, co odciąża budżet państwa w kategoriach kształcenia, ochrony zdrowia czy emerytur (OECD, 2020), przyczyniając się do poprawy finansów publicznych i zrównoważenia obciążeń.

Wzmocnienie kapitału ludzkiego, innowacje i przedsiębiorczość

Migranci przybywający do danego kraju są często osobami młodymi i przedsiębiorczymi, przynosząc ze sobą różnorodne umiejętności, doświadczenia i perspektywy. Wielu wysoko wykwalifikowanych imigrantów znajduje zatrudnienie w specjalistycznych działach gospodarki, generujących wysoką wartość dodaną. Badania OECD (2024) wskazują, że migranci przyczyniają się do wzrostu wydajności i innowacyjności w sektorach wymagających zaawansowanych kompetencji, takich jak IT czy nowoczesne technologie. Co więcej, cudzoziemcy wykazują dwu-, a nawet trzykrotnie większą skłonność do zakładania własnych firm niż osoby urodzone w kraju przyjmującym (OECD, 2020). Ta aktywność przedsiębiorcza imigrantów przyczynia się do tworzenia nowych miejsc pracy, wzbogacania oferty rynkowej oraz wprowadzania innowacyjnych rozwiązań, które napędzają wzrost gospodarczy (Deloitte, 2024). Wiele udanych firm i startupów w Polsce zostało założonych lub współzałożonych przez imigrantów.

Wypełnianie luk w sektorach o niskiej wartości dodanej

Imigranci o niższym wykształceniu również odgrywają kluczową rolę na polskim rynku pracy. Wykonują oni proste prace, na które lokalni pracownicy, ze względu na rosnący poziom wykształcenia i aspiracje, często nie chcą się decydować. W ten sposób stanowią „elastyczną i efektywną kosztowo siłę roboczą” (Migration Partnership Facility, 2023), która jest niezbędna dla funkcjonowania wielu sektorów, takich jak rolnictwo, budownictwo czy usługi. Badania potwierdzają, że napływ pracowników nisko wykwalifikowanych ma charakter komplementarny, a nie konkurencyjny wobec lokalnych pracowników, wspierając tym samym stabilność i rozwój gospodarki (Kaczmarczyk, Okólski, 2011).

Wzrost konsumpcji i dochody z podatków

Imigranci stanowią istotny element gospodarki poprzez wydatki konsumenckie, co zwiększa popyt w kraju goszczącym. Ten wzrost popytu może stymulować aktywność gospodarczą, prowadząc do tworzenia miejsc pracy i zwiększonych obrotów lokalnych przedsiębiorstw. Ponadto imigranci wnoszą dochody z podatków w formie podatków dochodowych, podatków od nieruchomości i podatków od sprzedaży. Te wpłaty podatkowe pomagają finansować usługi publiczne, infrastrukturę i programy społeczne. W wielu przypadkach imigranci płacą więcej podatków niż otrzymują świadczeń. Badania Kancsa i Lecca (2017) pokazują, że nawet w przypadku uchodźców z krajów trzeciego świata do Unii Europejskiej, w których państwa członkowskie ponoszą znaczne krótkookresowe koszty (np. organizacji lekcji języka czy szkoleń zawodowych), długookresowy wpływ na wzrost gospodarczy jest pozytywny. Dodatkowo badania wskazują, że dobrze zintegrowani imigranci mogą mieć pozytywny wpływ na PKB kraju przyjmującego (OECD, 2020; Peri, 2016).

Wypełnianie luki demograficznej i wzbogacenie społeczno-kulturowe

Oprócz bezpośredniego wpływu na rynek pracy imigranci odgrywają kluczową rolę w wypełnianiu luki demograficznej, która powstała w Polsce w ciągu ostatnich kilku lat w wyniku niskiej dzietności i emigracji. Napływ młodych osób przyczynia się do odmłodzenia struktury wiekowej społeczeństwa, co ma długofalowe pozytywne konsekwencje dla przyszłego rozwoju demograficznego kraju (GUS, 2025). Imigracja przyczynia się również do wzbogacenia kulturowego i społecznego. Nowi mieszkańcy wnoszą ze sobą różnorodne perspektywy, tradycje i umiejętności, co może stymulować innowacyjność i kreatywność w różnych dziedzinach życia. Kontakt z innymi kulturami poszerza horyzonty, promuje tolerancję i może prowadzić do powstania nowych form ekspresji kulturalnej (Nowicka, 2019, s. 78). Zróżnicowana populacja może również przyciągać turystów i inwestorów zagranicznych, stanowiąc znaczące źródła przychodów dla kraju. Imigranci często wzbogacają kulturę i kuchnię narodu, czyniąc kraj bardziej atrakcyjnym dla turystów. Polska, otwierając się na imigrantów, ma szansę stać się społeczeństwem bardziej otwartym i dynamicznym.

Wyzwania związane z migracjami

Pomimo wielu korzyści imigracja wiąże się również z potencjalnymi niebezpieczeństwami i wyzwaniami. Jednym z nich jest integracja imigrantów na rynku pracy i w społeczeństwie. Bariery językowe, różnice kulturowe oraz brak uznawania kwalifikacji zawodowych mogą utrudniać imigrantom znalezienie stabilnego zatrudnienia i pełne uczestnictwo w życiu społecznym. Skuteczna polityka integracyjna, obejmująca naukę języka polskiego, wsparcie w znalezieniu pracy i dostępie do usług publicznych, jest kluczowa dla uniknięcia marginalizacji imigrantów (Grabowska, 2018, s. 55; Młyński 2021, s. 275).

Istnieje również ryzyko obciążenia systemów publicznych, takich jak opieka zdrowotna i edukacja, zwłaszcza w przypadku braku odpowiedniego planowania i finansowania. Nagły wzrost liczby imigrantów może wywołać presję na te systemy, co wymagać będzie dodatkowych inwestycji i dostosowań. Ponadto nie można ignorować potencjalnych zagrożeń związanych z nielegalną imigracją i przestępczością zorganizowaną, dlatego wzmocnienie kontroli granicznych i współpraca międzynarodowa są niezbędne w celu minimalizowania tych ryzyk.

Polska, stając się krajem coraz bardziej wielokulturowym, nadal zмага się z problemem ksenofobii i nietolerancji wobec imigrantów. Nieufność i uprzedzenia wobec obcych mogą prowadzić do marginalizacji imigrantów, co z kolei może generować konflikty społeczne (Ząbek, 2021, s. 102). Choć wielu Polaków wykazuje otwartość i solidarność z przybyszami, badania i doniesienia medialne wskazują na istnienie znaczącego odsetka społeczeństwa, które przejawia negatywne postawy wobec osób o innym pochodzeniu etnicznym, religijnym czy kulturowym. Według raportu Centrum Badania Opinii Społecznej (CBOS) odsetek osób deklarujących niechęć wobec przyjmowania imigrantów z krajów Bliskiego Wschodu i Afryki Północnej pozostaje znacząco wysoki (CBOS, 2023). Źródła tego zjawiska są złożone i wielowymiarowe. Historyczne uwarunkowania, stereotypy zakorzenione w świadomości społecznej Polaków, brak wystarczającej edukacji międzykulturowej oraz instrumentalne wykorzystywanie nastrojów antyimigracyjnych w dyskursie publicznym – wszystko to przyczynia się do utrzymywania się negatywnych postaw. Dlatego tak istotną rolę odgrywa dyskurs publiczny i przekaz medialny. Sensacyjne i negatywne przedstawianie imigrantów, łączenie ich z problemami społecznymi czy przestępczością, może wzmacniać istniejące uprzedzenia i generować nowe. Media, poprzez selektywne informowanie i framing, mogą nieświadomie lub celowo przyczyniać się do stygmatyzacji grup imigrantów (Goban-Klas, 2016, s. 112). Ksenofobia często także wynika z lęku przed nieznanym i braku kontaktu z odmiennymi kulturami, co prowadzi do generalizacji i negatywnych stereotypów (Marody, 2020, s. 67). Z kolei brak odpowiedniej integracji i edukacji społeczeństwa na temat wielokulturowości może prowadzić do wzrostu nastrojów antyimigracyjnych (Chustecka, Kielak, Rawłuszko, 2016). Stąd tak ważne jest przeciwdziałanie ksenofobii i nietolerancji, co wymaga współpracy i zaangażowania środowisk – od instytucji publicz-

nych i mediów aż po organizacje społeczne, religijne i kulturalne (Buchowski, 2016). Inwestycja w edukację międzykulturową jest skutecznym narzędziem w walce ze stereotypami i uprzedzeniami (Sobecki, 2024), ponieważ pozwala na poznanie faktów i budowanie krytycznego myślenia (Lewicka, 2019, s. 48). Istotne jest promowanie rzetelnych informacji i promowanie pozytywnego wizerunku imigrantów w mediach oraz odpowiedzialny dyskurs publiczny (Nikitorowicz, 2015), oparty na faktach i wzajemnym szacunku, aby Polska mogła w pełni korzystać z potencjału, jaki niesie ze sobą wielokulturowość.

Zakończenie

Imigracja stanowi złożone zjawisko, które niesie ze sobą zarówno znaczące korzyści, jak i poważne wyzwania dla Polski. Wykorzystanie potencjału imigracji do wzmocnienia gospodarki i społeczeństwa wymaga przemyślanej i spójnej polityki integracyjnej, opartej na dialogu, edukacji i wzajemnym szacunku. Jednocześnie konieczne jest aktywne przeciwdziałanie potencjalnym zagrożeniom poprzez wzmocnienie instytucji, promowanie tolerancji i dbałość o bezpieczeństwo publiczne (Zięba, 1997). Polska stoi przed szansą zbudowania otwartego i prosperującego społeczeństwa, które czerpie z bogactwa różnorodności kulturowej, ale wymaga to odpowiedzialnego i strategicznego podejścia do kwestii imigracji.

Bibliografia

1. Browarek, T. et al. (2018). *Polityka migracyjna w obliczu współczesnych wyzwań. Teoria i praktyka*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
2. Castles, S., de Haas, H., Miller, M.J. (2014). *The age of migration: International population movements in the modern world*. London: Palgrave Macmillan.
3. Castles, S., Miller, M. (2011). *Migracje we współczesnym świecie*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
4. CBOS (2023). *Stosunek do imigrantów w Polsce*. Warszawa: Centrum Badania Opinii Społecznej.
5. Chustecka, M., Kielak, E., Rawłuszko, M. (red.). (2016). *Edukacja antydyskryminacyjna. Ostatni dzwonek! O deficytach systemu edukacji formalnej w obszarze przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy motywowanej uprzedzeniami*. Warszawa: Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej.
6. Deloitte (2024). *Analysis of the impact of refugees from Ukraine on the economy of Poland*. 5.3.2024, <https://data.unhcr.org/en/documents/details/106993>.
7. Eurostat (2024a). *Residence permits – statistics on stock of permits at the end of the year*, https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Residence_permits_-_statistics_on_stock_of_permits_at_the_end_of_the_year.
8. Eurostat (2024b). *Asylum statistics*, https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Asylum_applications_-_annual_statistics.
9. Frontex (2024). *Irregular border crossings at EU's external borders in 2023 reach highest level since 2016*, <https://www.frontex.europa.eu/media-centre/news/news-release/irregular-border-crossings-into-eu-drop-sharply-in-2024-oqpweX>.
10. Goban-Klas, T. (2016). *Media a mniejszości etniczne i imigranci*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

11. Grabowska, I. (2018). *Integracja imigrantów w Polsce: Wyzwania i perspektywy*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
12. GUS, Główny Urząd Statystyczny (2025). *Ludność. Stan i struktura ludności oraz ruch naturalny w przekroju terytorialnym w 2024 r. (stan w dniu 31.12)*. 29.04.2025, https://stat.gov.pl/download/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5468/6/38/1/ludnosc_stan_i_struktura_oraz_ruch_naturalny_w_przekroju_terytorialnym_na_31-12-2024.pdf.
13. Hoborowicz, M. (2016). Imigracja – szansa czy zagrożenie? *Kultura Bezpieczeństwa. Nauka – Praktyka – Refleksje*, 22, s. 167–188.
14. Human Rights Watch (2023). *World Report 2023*, <https://www.hrw.org/world-report/2023>
15. Huysmans, J. (2020). The European Union and the Securitization of Migration. *Journal of Common Market Studies*, 38(5), s. 751–777.
16. Iglicka-Okólska, K. (2017). *Migracje a rynek pracy w Polsce*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
17. Kaczmarczyk, P., Okólski, M. (2008). Demographic and Labor Market Impacts of Migration on Poland. *Oxford Review of Economic Policy*, 24(3), s. 600–625.
18. Kancs, A., Lecca, P. (2017). Long-term Social, Economic and Fiscal Effects of Immigration into the EU: The Role of the Integration Policy. *JRC Working Papers in Economics and Finance*, 2017/4, https://ec.europa.eu/futurium/sites/futurium/files/jrc107441_wp_kancs_and_lecca_2017_4.pdf.
19. Kowalczyk, K. (2015). O uchodźcach w przededniu unijnego szczytu poświęconego kryzysowi migracyjnemu. W: M. Grabowska, B. Rogulska (red.), *Polacy wobec „innych”. Stosunek do innych narodów, mniejszości narodowych i etnicznych, uchodźców i imigrantów*. Warszawa: CBOS.
20. Léonard, S. (2020). The securitisation of migration in the European Union: Frontex and its evolving security practices. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 48(6), s. 1417–1429.
21. Lewicka, M. (2019). *Psychologia uprzedzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
22. Łukaszewska-Bezulska, J. (2022). Stosunek do migracji w sytuacji kryzysowej – perspektywa społeczno-polityczna. *Studia Politologiczne*, 65(65), s. 188–211.
23. Marody, M. (2020). *Polska w procesie przemian*. Warszawa: Scholar.
24. Migration Partnership Facility (2023). *Case Study Summary Poland – Re-thinking approaches to labour migration*, <https://www.migrationpartnershipfacility.eu/knowledge/resources/11-reports/80-rethinking-approaches-to-labour-migration-case-study-summary-poland/download>.
25. Młyński, J.M., Szewczyk W. (2010). *Migracje zarobkowe Polaków*. Tarnów: Biblos.
26. Młyński, J.M., Szewczyk W. (2012). *Rodzina wobec dylematów migracji zarobkowej – badania i analizy*. Warszawa: Wyd. IJPII.
27. Młyński, J. (2021). Senior policy as an element of local government activities in Tarnow. *The Person and the Challenges*, 11, Number 1, s. 271–289.
28. Nikitorowicz, J. (2015). Model kształtowania się tożsamości kulturowej w warunkach wielokulturowości. *Psychologia Wychowawcza*, 7, s. 125–134.
29. Nikitorowicz, J. (2019). Edukacja i komunikacja międzykulturowa w kształtowaniu kompetencji międzykulturowych. *Edukacja*, 3(150), s. 6–17.
30. Nowicka, E. (2019). *Wielokulturowość w Polsce: Między teorią a praktyką*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
31. OECD (2020). *International Migration Outlook 2020*. Paris: OECD Publishing.

32. OECD (2024). *International Migration Outlook 2024: Poland*, https://www.oecd.org/en/publications/international-migration-outlook-2024_50b0353e-en/full-report/poland_f5b1bd47.html.
33. Peri, G. (2016). Immigrants, Productivity, and Labor Markets. *Journal of Economic Perspectives*, 30(4), s. 43–30.
34. Sidorski, R. (2006). *Chrześcijańskie, islamskie, europejskie wartości*, <https://histmag.org>.
35. Sobecki, M. (2024). Uchodźstwo jako wyzwanie edukacji międzykulturowej. *Edukacja Międzykulturowa*, 2(25).
36. Thieme, T., Kovacs, E.K., Ramakrishnan, K. (2020). Refugees as new Europeans, and the fragile line between crisis and solidarity. *Journal of the British Academy*, 8, s. 19–25.
37. Wæver, O. (1993). Societal Security, state security and internalization, In: O. Wæver, B. Buzan, M. Kelstrup, P. Lemaitre (eds.), *Identity, Migration and New Security Agenda in Europe*. Londyn. W: D.B. Bobrow, E. Haliżak, R. Zięba (red.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
38. Ząbek, M. (2021). *Ksenofobia i nietolerancja w Polsce wobec imigrantów*. Wrocław: Uniwersytet Wrocławski.
39. Zięba, R. (1997). Kategoria bezpieczeństwa w nauce o stosunkach międzynarodowych. W: D.B. Bobrow, E. Haliżak, R. Zięba (red.), *Bezpieczeństwo narodowe i międzynarodowe u schyłku XX wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, s. 10–11.

dr Krzysztof Trębski

Trnavská univerzita v Trnave, Słowacja

Teoretyczne i aksjologiczne podstawy kultury organizacyjnej szkoły w kontekście zarządzania zasobami ludzkimi

Theoretical and axiological foundations of school organizational culture in the context of human resource management

Keyw words: school organizational culture, educational values, principal's leadership, models of organizational culture, human resource management, collaboration and communication in schools.

Abstract: The article provides a theoretical and axiological introduction to the issue of a school's organizational culture in the context of human resource management. The author discusses key concepts and models of organizational culture, emphasizing their importance for the effective functioning of educational institutions. The relationships between universal values (truth, goodness, and beauty) and human resource practices are presented, along with the role of the school principal as a cultural leader. The article also highlights the significance of synergistic actions and effective communication in shaping a school community based on trust and cooperation.

Słowa kluczowe: kultura organizacyjna szkoły, wartości edukacyjne, przywództwo dyrektora, modele kultury organizacyjnej, zarządzanie zasobami ludzkimi, współpraca i komunikacja w szkole.

Streszczenie: Artykuł stanowi teoretyczne i aksjologiczne wprowadzenie do problematyki kultury organizacyjnej szkoły w kontekście zarządzania zasobami ludzkimi. Autorka omawia podstawowe pojęcia i modele kultury organizacyjnej, podkreślając ich znaczenie dla efektywnego funkcjonowania placówek edukacyjnych. Przedstawiono zależności między wartościami uniwersalnymi (prawda, dobro, piękno) a praktykami kadrowymi oraz wskazano rolę dyrektora szkoły jako lidera kultury organizacyjnej. Zwrócono również uwagę na znaczenie działań synergicznych i skutecznej komunikacji w kształtowaniu wspólnoty szkolnej opartej na zaufaniu i współpracy.

Wstęp

Zarządzanie zasobami ludzkimi (ZZL) odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu kultury organizacyjnej szkoły, obejmującej system wartości, norm, przekonań oraz wzorców zachowań właściwych dla danej placówki edukacyjnej. Kultura ta pozostaje w ścisłym związku z przywództwem edukacyjnym, polityką kadrową oraz otoczeniem, w którym funkcjonuje szkoła – wpływa zarówno na sposób rekrutacji i rozwoju pracowników, jak i na efektywność realizacji misji, wizji oraz codziennych

działań edukacyjnych. Celem analizy jest wskazanie, jak zarządzanie personelem oddziałuje na budowanie przyjaznego i innowacyjnego środowiska szkolnego oraz promowanie wartości edukacyjnych i wzmacnianie zaangażowania pracowników w życie szkoły.

Podstawą rozważań są zarówno wyniki badań naukowych i literatura przedmiotu, jak i obserwacje wynikające z praktyki zawodowej autorki – nauczyciela, mentora, eksperta ds. awansu zawodowego oraz byłego dyrektora szkoły. Prezentowany artykuł stanowi przegląd ewolucji i aktualnych trendów ZZL w edukacji oraz podkreśla, że zintegrowane podejście do polityki kadrowej, ze szczególnym uwzględnieniem roli dyrektora jako lidera, jest kluczowe dla sukcesu każdej placówki. Współczesne wyzwania, w tym rosnąca wielokulturowość szkół, wymagają wdrażania systemowych rozwiązań i wsparcia w codziennym zarządzaniu, które umożliwią wszystkim uczestnikom procesu edukacyjnego harmonijną współpracę oraz osiągnięcie wysokich standardów nauczania i wychowania.

Pojęcie oraz istota kultury organizacyjnej szkoły

Kultura organizacyjna szkoły stanowi kontekst dla procesu nauczania, dotyczy środowiska szkolnego i stanowi trzon funkcjonowania placówki edukacyjnej. Kultura rozumiana jako ogół zasad i reguł wpływa istotnie na życie jednostki¹.

Literatura podaje wiele definicji kultury organizacyjnej, mniej lub bardziej trafnych, wynikających z różnego podejścia ich autorów do tego zagadnienia.

Roman Dorczak podkreśla znaczenie koncepcji organizacyjnej dla placówek oświatowych, wskazując, że może ona być pomocna w rozwijaniu nowego podejścia do zarządzania w edukacji².

Janina Stankiewicz zauważa, że „kultura bywa postrzegana jako osobowość konkretnej organizacji, która wyróżnia ją z otoczenia i pozwala odnaleźć się w niej”³. Z kolei Alfons Trompenaars twierdzi, że „istotą kultury nie jest to, co widoczne na powierzchni, lecz wspólne sposoby rozumienia i interpretowania świata przez grupy ludzi”⁴.

Dagmara Szczecińska definiuje kulturę organizacyjną szkoły jako „jasno oświetloną twarz organizacyjną, proponującą członkom wsparcie i identyfikację oraz wspólne

¹ M. Dobrzyński (2019). Kultura organizacyjna placówki edukacyjnej – perspektywa ucznia i nauczyciela w świetle badań własnych. *Horyzonty Wychowania*, 22(63), s. 69.

² R. Dorczak (2009). Zarządzanie w edukacji – wyzwania i możliwości. *Zarządzanie Publiczne*, 2(6), s. 11–25.

³ A. Gumińska (2005). Sylwetka pracownika organizacji o kulturze wysokiej tolerancji niepewności. W: J. Stankiewicz (red.), *Oblicza współczesnego zarządzania organizacją*. Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra, s. 81.

⁴ A. Bowyer, P. Murphy, R. Bortini Gallego Garcia (2000). *Zarządzanie organizacją*. Publikacje Rady Europy, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Narodowa Agencja Programu Młodzież, Warszawa, s. 14.

składniki systemu szkoły, takie jak: procedury, wartości i oczekiwania, które wpływają na zachowanie wewnątrz szkoły”⁵.

Michael Armstrong definiuje ją szerzej jako „strategiczne, spójne i wszechstronne spojrzenie na problemy związane z kierowaniem i rozwojem zasobów ludzkich w ramach struktury przedsiębiorstwa, przy czym każdy aspekt tego procesu stanowi istotny element zarządzania organizacją jako całością”⁶.

Dariusz Stankiewicz wskazuje zaś, że wysoka kultura organizacyjna szkoły jest warunkiem właściwej realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych każdej placówki, mając jednocześnie wpływ na kulturę organizacyjną społeczeństwa⁷.

Trudno nie zgodzić się z tymi pojęciami.

Kultura organizacyjna szkoły, zwana również kulturą szkoły, jest jej względnie stałym elementem, zestawem wzorów typowych dla niej zachowań, które to oparte są o wartości, uznane wspólnie przez wszystkie podmioty szkolne. Z tego względu należy promować zwłaszcza wartości uniwersalne, unikając narzucania określonych poglądów.

Do ponadczasowych wartości należą: prawda, dobro i piękno.

O te i inne wartości priorytetowe dla każdej placówki powinni dbać wszyscy pracownicy wraz z dyrektorem. Jak zaznacza Agnieszka Andrzejczak, nie tyle chodzi o wartości biurokratyczne, wyznaczone przez administrację szkolną, ile o wartości, które traktują człowieka i jego rozwój jako sprawę najważniejszą, silnie zakorzenione w tradycji humanistycznej⁸.

Kultura szkoły jest podtrzymywana i kreowana przez wszystkich interesariuszy, czyli: nauczycieli, uczniów, innych pracowników i rodziców, zwłaszcza tych, którzy angażują się w życie szkoły⁹.

Zasadne więc jest, aby dyrektor szkoły zadbał o integrację interesariuszy, bowiem w przeciwnym razie mogą pojawić się utrudnienia w możliwości kształtowania własnej tożsamości i podtrzymywania własnej kultury. Szkoła bowiem, tak jak

⁵ D. Szczecińska (2010). Kultura organizacyjna efektywnej szkoły. W: I. Nowosad, I. Mortag, J. Ondráková (red.). (2010), *Jakość życia i jakość szkoły. Wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły*. Zielona Góra, s. 149.

⁶ M. Armstrong (1996). *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategia i działanie*. Kraków: Wyd. Profesjonalnej Szkoły Biznesu, s. 9.

⁷ D. Stankiewicz (2002). Wysoka kultura organizacyjna warunkiem osiągania jakości pracy szkoły. *Dyrektor Szkoły*, nr 5, s. 3–5.

⁸ A. Andrzejczak (2016). Znaczenie wartości w zarządzaniu zasobami ludzkimi w szkole z perspektywy nauczycieli. *Zarządzanie Zasobami Ludzkimi*, 2(109), s. 18.

⁹ M. Czerepaniak-Walczak (2015). Kultura szkoły – o jej złożoności i wielowymiarowości. *Pedagogika społeczna*, nr 3(57), s. 80.

każda organizacja mająca własną kulturę, powinna sprzyjać nauce, rozwojowi i dobremu samopoczuciu zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Każdy w szkole powinien czuć się dobrze, nie odczuwać lęku i strachu. To w niej uczniowie i personel szkolny przebywają znaczną część dnia.

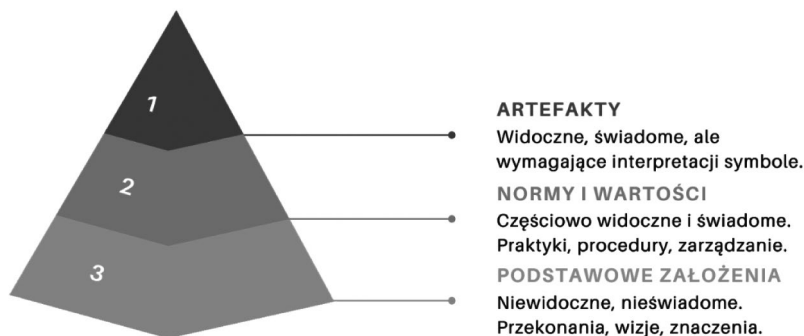
Kultura szkoły powinna być dynamiczna, dopasowana do zmieniającego się otoczenia i potrzeb każdej organizacji oraz oparta na szacunku, współpracy i dążeniu do wspólnego dobra.

Warto zatem przyrzeć się modelom porządkującym elementy tej kultury.

Modele kultury organizacyjnej szkoły

Najbardziej znany model, który definiuje kulturę organizacyjną oraz porządkuje jej elementy w trzech wymiarach przedstawił amerykański psycholog, specjalizujący się w psychologii społecznej Edgar Schein w 2004 roku (rys. 1).

Wymiary te stanowią kontekst kształtowania codziennych relacji zachodzących pomiędzy pracownikami szkoły, nie tylko pedagogicznymi i jej uczniami, ale również pośrednio pomiędzy rodzicami czy innymi opiekunami prawnymi. Ważne, aby relacje te przebiegały bez zakłóceń, a jeżeli takowe wystąpią, powinno się poznać przyczyny, niezwłocznie je usunąć i zminimalizować ewentualne niepożądane skutki.



Rys. 1. Model kultury organizacyjnej według Edgara Scheina

Źródło: J. Lasek (2023), Fundacja Greko im. Moniki Mnich, *Czym jest kultura organizacyjna i jak powstało nasze narzędzie Drogowskazy Kultury.org*, online: <https://publicystyka.ngo.pl/czym-jest-kultura-organizacyjna-i-jak-powstalo-nasze-narzedzie-drogowskazykultury-org> [dostęp: 28.04.2024].

Fundamentem modelu kultury organizacyjnej, który przedstawiony jest w postaci piramidy, jest jej podstawowe założenie, którym jest najmniej widoczny, ale zarazem najtrwalszy poziom kultury, opierający się na przekonaniach, relacjach międzyludzkich, wizji i tym, w co wierzą wszyscy członkowie organizacji. To z tych elementów wynikają cele i misja danej organizacji.

Środkowa część piramidy dotyczy norm i wartości, w odniesieniu do wizerunku, celu organizacji, stylu zarządzania czy relacji z otoczeniem, tym bliższym i tym dalszym. To z nich wynikają codzienne rytuały, praktyki, procesy czy funkcjonowanie kadry zarządzającej, zespołów, ale również pojedynczych osób wewnątrz każdej organizacji.

Na szczycie piramidy znajdują się widoczne elementy kultury organizacyjnej, jakimi są artefakty (tab. 1):

- fizyczne,
- behawioralne
- językowe.

Tabela 1. Przykładowe artefakty w szkole

Lp.	Rodzaje artefaktów	Przykłady artefaktów w szkole
1	fizyczne	„Budynki, wyposażenie i wystrój wnętrz, wygląd osób należących do organizacji, przedmioty materialne, dokumenty (w przypadku szkoły: zeszyty, prace dzieci, ogłoszenia) i wiele innych”
2	behawioralne	Organizacja imprez szkolnych, wymagania dotyczące ubioru, ceremoniały szkolne, wzorce komunikacji, tradycje, sposób nagradzania i karania, sposoby organizacji spotkań różnych podmiotów szkolnych, sposoby komunikowania się i przekazywania informacji
3	językowe	„Język, sposób wypowiadania się, opowieści, mity, żargon, metafory czy dowcipy”

Źródło: opracowanie własne.

* B. Adrian B. (2011), *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*, Impuls, Kraków, s. 56.

Przykładów artefaktów w szkole jest wiele. Mogą to być: organizacja sal dydaktycznych, imprez szkolnych, wymagania dotyczące ubioru, kultywowane ceremoniały szkolne, symbole, sposoby organizacji spotkań różnych podmiotów szkolnych, sposoby komunikowania się i przekazywania informacji.

Kultura danej, konkretnej szkoły jest wytworem przekonań wielu podmiotów szkolnych, ale na poziomie głębszym tworzą one kulturę kolektywu. To właśnie one mają ogromny wpływ na artefakty i wybór preferowanych wartości.

Można więc stwierdzić, że na kulturę organizacyjną szkoły lub innej placówki oświatowej składają się wspólne dla wszystkich podmiotów szkolnych systemy wartości, wewnętrzne praktyki, obowiązujące zasady i normy, którymi kierują się nie tylko kadra zarządzająca, ale również liderzy i pracownicy w swojej codziennej pracy w odniesieniu do siebie, uczniów oraz ich rodziców.

Uniwersalna koncepcja Edgara Scheina stała się podstawą modelu kultury organizacji szkoły przedstawionego przez Davida Tuohy'ego, który wyróżnia trzy analogiczne poziomy kultury organizacyjnej szkoły. Są to: wytwory, wartości i założenia.¹⁰

Wytwory obejmujące rytuały, role i normy są uzewnętrznionymi działaniami podejmowanymi w przestrzeni szkoły. Rytuały szkolne są celebrowanymi zwyczajami, sposobami komunikowania się. Role precyzują prawa i obowiązki osób stanowiących społeczność szkolną. Natomiast normy to uzewnętrznione nakazy moralne nakładane na tych członków¹¹.

Drugi poziom dotyczy wartości, które ukierunkowują działania nauczycieli i uczniów, zarówno jawne, jak i ukryte. Wpływają one na wybór celów oraz środków służących ich realizacji¹².

Kolejny, ostatni już poziom stanowią założenia, które dotyczą idei i przekonań, które to opierają się na uznanych koncepcjach dotyczących kształcenia i oświaty, historii i prestiżu danej szkoły. Tworzą więc ideologiczny fundament szkoły¹³.

Założenia te dotyczą:

- związków szkoły z otoczeniem,
- natury ludzkich działań,
- prawdy i czasu,
- natury ludzkiej,
- związków między ludźmi¹⁴.

Te trzy poziomy tworzą kulturę organizacyjną, swoistą „duszę szkoły”, odnoszącą się do głębszej, niematerialnej istoty placówki edukacyjnej, kształtującej jej unikalny charakter i wpływającej na wszystkie aspekty jej funkcjonowania¹⁵.

Nauczyciele, dyrekcja i inni pracownicy szkoły swoimi codziennymi działaniami i postawami budują atmosferę placówki. Jednak to dyrektor szkoły jako osoba zarządzająca i niekwestionowany lider inspirowe, wspiera i tworzy warunki do rozwoju kultury organizacyjnej.

To na jego barkach spoczywa dbanie o odpowiedni, sprzyjający nauce i szeroko rozumianemu rozwojowi klimat w szkole¹⁶.

¹⁰ D. Tuohy (2002). *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*, przekł. K. Kruszewski. Warszawa: PWN, s. 25–26.

¹¹ Ibidem, s. 27.

¹² Ibidem, s. 27.

¹³ Ibidem, s. 27.

¹⁴ Ibidem, s. 27–36.

¹⁵ Ibidem, s. 25–26.

¹⁶ U. Jeruszka U. (2022). Problemy zarządzania zasobami ludzkimi w polskiej szkole. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, nr 4, s. 46.

Współczesne wyzwania edukacyjne wymagają jednak od dyrektora nie tylko codziennego zarządzania, ale również strategicznego podejścia do rozwoju placówki.

Zarządzanie operacyjne instytucjami oświatowymi powinno zostać zastąpione zarządzaniem strategicznym. Dyrektorzy, aby kształtować organizację konkurencyjną i realizującą potrzeby klientów, powinni świadomie wykorzystywać elementy kultury organizacyjnej do tego, by instytucje edukacyjne były organizacjami efektywnie działającymi i odpowiadającymi zapotrzebowaniu środowiska¹⁷.

Zarządzanie zasobami ludzkimi w szkole jako proces

Jednym z głównych czynników wpływających na kulturę szkoły jest skuteczne zarządzanie zasobami ludzkimi, obejmujące działania synergiczne, strategie i praktyki związane z procesem rekrutacji, motywowanie, rozwój zawodowy i osobisty, a przede wszystkim autentyczne przywództwo.

Przedmiotem zaś gospodarowania zasobami ludzkimi jest pozyskiwanie, doskonalenie oraz utrzymywanie potrzebnych w organizacji zasobów ludzkich¹⁸.

Działania synergiczne w szkole to współpraca różnych grup i osób, której celem jest osiągnięcie efektu większego niż suma działań podejmowanych indywidualnie. Tylko taka współpraca pozwoli na bardziej efektywne wykorzystania zasobów, kreatywne rozwiązywanie problemów i budowanie spójnej kultury szkoły. Takie efekty można uzyskać poprzez:

- międzyprzedmiotową współpracę nauczycieli,
- zaangażowanie społeczności szkolnej w różnego rodzaju działania oświatowe,
- współpracę uczniów,
- współpracę z rodzicami,
- partnerstwa lokalne,
- rozwój kompetencji nauczycieli,
- innowacje technologiczne czy
- wspólne rozwiązywanie problemów.

Jak widać, działania synergiczne są kolejnym elementem tworzącym atmosferę współpracy i wspólnoty, co sprzyja efektywniejszej edukacji oraz wzmacnia poczucie sprawczości i odpowiedzialności wszystkich członków społeczności szkolnej za jej rozwój. Działania samodzielne, bez udziału innych osób, niekiedy nastawione na rywalizację nie powinny mieć miejsca w szkole, w której liczy się przede wszystkim współpraca dla dobra ogółu.

¹⁷ M. Kinal (2023). Zarządzanie kulturą organizacyjną instytucji oświatowych. *Horyzonty Wychowania*, 22(63), s. 131–141.

¹⁸ R.W. Griffin (2000). *Podstawy zarządzania organizacjami*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 451.

Najważniejsi są ludzie, dlatego też ZZL traktuje ich jako cenne źródło sukcesów firmy, swoisty majątek trwały¹⁹. Dotyczy to również szkoły. Czym by ona była bez dyrektora i pracowników, którzy dbają o zaspokojenie potrzeb i oczekiwań klientów szkoły, jakimi są uczniowie i ich rodzice. Wcześniej jednak należy poznać te potrzeby i oczekiwania, a najlepszym narzędziem do tego będzie dialog. Postawa otwarta, asertywna, a więc szanowanie nie tylko siebie, ale i innych, a przede wszystkim umiejętność aktywnego i otwartego słuchania zapewni kulturę dialogu, pozbawioną agresji, uprzedzeń i postaw roszczeniowych.

Ludzie powinni być umiejętnie wykorzystani przez kadrę zarządzającą i liderów. W szkole taką funkcję pełnią liderzy oświaty, będący najczęściej liderami zmian, umiejący przekonać nauczycieli do swoich racji, zachęcić ich do innowacyjnych działań. Liderzy powinni szukać sprzymierzeńców zmian wśród grona pedagogicznego oraz być odporni na początkową krytykę pracowników szkoły, odczuwających niepokój i lęk przed tym, co nowe i nieznanne. Któż bowiem nie boi się zmian?

Pracownicy powinni być przyzwyczajeni do ciągłych zmian organizacyjno-prawnych w szkole oraz podchodzić do realizacji celów organizacji w sposób kreatywny z pełnym zaangażowaniem i akceptacją. Może to zapewnić atmosfera szacunku i uznania, a jej osiągnięcie jest możliwe dzięki kulturze zarządzania skupionej na człowieku²⁰.

Kształtowanie i rozwijanie takiej kultury nie stanowią łatwego zadania, a bez dyrektora-przywódcy skutecznie realizującego cele może się to nie udać.

Budowanie kultury szkoły jest niekończącym się wieloetapowym procesem nierozzerwalnie związanym z zarządzaniem placówką oświatową obejmującym etapy, takie jak: planowanie i podejmowanie decyzji, organizowanie, przewożenie, czyli kierowanie ludźmi oraz kontrolowanie²¹.

W literaturze przedmiotu można znaleźć inne nazewnictwo etapów budowania kultury organizacyjnej. Autorska synteza różnych podejść obecnych w literaturze obejmuje takie etapy jak:

1. Tworzenie kultury.
2. Wdrażania i utrwalanie kultury²².
3. Rozwój kultury²³.
4. Ewentualna zmiana kultury.
5. Kontrola i ocena kultury.

¹⁹ M. Armstrong (1996). *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategia i działanie*. Kraków: Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, s. 9.

²⁰ M. Rasfeld, S. Breidenbach (2015). *Budząca się szkoła*. Słupsk: Wydawnictwo Dobra Literatura, s. 88.

²¹ Griffin R.W. (2000). *Podstawy zarządzania organizacjami*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 36–39.

²² B. Spector (2012). *Wprowadzanie zmiany w organizacji: teoria w praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Profesjonalne PWN.

²³ E.H. Schein (2010). *Kultura organizacyjna i przywództwo*. John Wiley & Sons Inc, s. 23–3.

Nadmierna kontrola niczemu nie służy, a zarządzanie przez kontrowanie jest jedną z najgorszych jej form, gdyż stosuje się w niej głównie bodźce negatywne (metoda „kija”).

Zarówno w środowisku szkolnym, pracy, jak i w relacjach osobistych może ona prowadzić do licznych negatywnych konsekwencji, takich jak:

- obniżenie motywacji nauczycieli i uczniów,
- hamowanie kreatywności i innowacyjności,
- stres, presja i obawa przed porażką,
- spadek zaufania do osoby kontrolującej²⁴,
- wypalenie zawodowe i/lub emocjonalne oraz frustracja,
- brak rozwoju osobistego przez obniżenie wiary we własne możliwości,
- spadek jakości nauczania,
- obniżenie satysfakcji z pracy²⁵,
- rozwój postaw buntowniczych i oporu,
- hamowanie rozwoju kultury szkolnej,
- ograniczenie relacji społecznych, przez izolację i unikanie współpracy z rodzicami i społecznością lokalną,
- nadmierna rotacja²⁶.

Jak widać, nadmierna kontrola zamiast przynosić pożądane efekty, może prowadzić do odwrotnych skutków, takich jak demotywacja, konflikt czy obniżenie jakości pracy.

Kluczem jest znalezienie równowagi między udzieleniem wsparcia a zapewnieniem swobody, co wesprze rozwój zawodowy i osobisty nauczycieli, poprawi skuteczność całego grona pedagogicznego, a co najważniejsze – wpłynie na efektywność i rozwój szkoły. Zaufanie do swoich pracowników, dostrzeganie pozytywów, ważne stosowanie bodźców pozytywnych (metoda „marchewki”) może to ułatwić.

Dyrektor powinien tak dobierać pracowników, aby ich wartości i postawy były zgodne z kulturą organizacyjną placówki. Z tego względu nie bez znaczenia jest właściwie przeprowadzony proces rekrutacji pracowników.

Zakończenie

Kulturę organizacyjną szkoły z pewnością można nazwać jej „duszą”, ponieważ to ona nadaje placówce charakter, kieruje zachowaniem ludzi w niej pracujących i wpływa na sposób funkcjonowania. Jest to coś niewidocznego, ale decydującego o sukcesie edukacyjnym i atmosferze panującej w szkole, będąc sercem i fundamentem każdego działania w placówce.

²⁴ Trainbrain.com.pl, *Czym jest i do czego prowadzi micromanagement w firmie? Przyczyny i skutki micromanagingu*, <https://trainbrain.com.pl/do-czego-prowadzi-micromanagement-przyczyny-i-skutki-nadmiernej-kontroli/> [dostęp: 24.04.2025].

²⁵ Ibidem.

²⁶ Ibidem.

Kultura organizacyjna wpływa nie tylko na kompetencje kadry pedagogicznej i uczniów, ale również na tworzenie środowiska sprzyjającego nauczaniu, uczeniu się oraz rozwojowi zawodowemu i osobistemu wszystkich pracowników – także administracji i obsługi, którzy swoimi działaniami współtworzą atmosferę pracy i edukacji.

Rola zarządzania zasobami ludzkimi w budowaniu i rozwijaniu tej kultury jest niezaprzeczalna. Efektywne ZZL poprawia współpracę między pracownikami i umożliwia podejmowanie synergicznych działań, które prowadzą do sukcesu każdego uczestnika życia szkolnego. Inwestowanie w kapitał ludzki stanowi więc nie tylko budowanie kultury organizacyjnej, lecz także inwestycję w przyszłość edukacji i społeczeństwa, gdzie tradycja łączy się z nowoczesnością, a uczeń znajduje się w centrum procesu nauczania. W ten sposób inwestując w ucznia, inwestujemy w lepsze, bardziej rozwinięte społeczeństwo.

Bibliografia

1. Adrian, B. (2011). *Kultura szkoły*. W poszukiwaniu nieuchwytnego. Kraków: Impuls.
2. Andrzejczak, A. (2016). Znaczenie wartości w zarządzaniu zasobami ludzkimi w szkole z perspektywy nauczycieli. *Zarządzanie Zasobami Ludzkimi*, 2(109), s. 18.
3. Armstrong, M. (1996). *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategia i działanie*. Kraków: Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu.
4. Bowyer, A., Murphy, P., Bortini Gallego Garcia, R. (2000). *Zarządzanie organizacją*. Warszawa: Publikacje Rady Europy, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Narodowa Agencja Programu Młodzież.
5. Czerepaniak-Walczak, M. (2015). *Kultura szkoły – o jej złożoności i wielowymiarowości*. *Pedagogika społeczna*, 3(57), s. 80.
6. Dobrzyński, M. (2019). Kultura organizacyjna placówki edukacyjnej – perspektywa ucznia i nauczyciela w świetle badań własnych. *Horyzonty Wychowania*, 22(63), s. 69.
7. Dorczak, R. (2009). Zarządzanie w edukacji – wyzwania i możliwości. *Zarządzanie Publiczne*, 2(6), s. 11–25.
8. Griffin, R.W. (2000). *Podstawy zarządzania organizacjami*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
9. Gumińska, A. (2005). Sylwetka pracownika organizacji o kulturze wysokiej tolerancji niepewności. W: Stankiewicz, J. (red.), *Oblicza współczesnego zarządzania organizacją* (s. 81). Zielona Góra.
10. Jeruszka, U. (2022). Problemy zarządzania zasobami ludzkimi w polskiej szkole. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 4(119), s. 46.
11. Kinal, M. (2023). Zarządzanie kulturą organizacyjną instytucji oświatowych. *Horyzonty Wychowania*, 22(63), s. 131–141.
12. Lasek, J. (2023). *Czym jest kultura organizacyjna i jak powstało nasze narzędzie*. Drogo-wskazy Kultury.org. Fundacja Greko im. Moniki Mnich, <https://publicystyka.ngo.pl/czym-jest-kultura-organizacyjna-i-jak-powstalo-nasze-narzedzie-drogowskazykultury-org>
13. Rasfeld, M., Breidenbach, S. (2015). *Budząca się szkoła*. Słupsk: Wydawnictwo Dobra Literatura.
14. Schein, E.H. (2010). *Kultura organizacyjna i przywództwo*. John Wiley & Sons Inc.
15. Spector, B. (2012). *Wprowadzanie zmiany w organizacji: teoria w praktyce*. Warszawa: PWN.

16. Stankiewicz, D. (2002). Wysoka kultura organizacyjna warunkiem osiągania jakości pracy szkoły. *Dyrektor Szkoły*, (5), s. 3–5.
17. Szczecińska, D. (2010). Kultura organizacyjna efektywnej szkoły. W: I. Nowosad, I. Mortag, J. Ondráková (red.), *Jakość życia i jakość szkoły. Wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły* (s. 149). Zielona Góra.
18. Trainbrain.com.pl. (2025). *Czym jest i do czego prowadzi micromanagement w firmie? Przyczyny i skutki micromanagingu*, <https://trainbrain.com.pl/do-czego-prowadzi-micromanagement-przyczyny-i-skutki-nadmiernej-kontroli/>
19. Tuohy, D. (2002). *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*. Warszawa.

Marlena Zaborniak

Zespół Szkół nr 18, Warszawa/Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa

Oksana Tovkanets

<http://orcid.org/0000-0003-4438-0167>

Hanna Tovkanets

<https://orcid.org/0000-0002-6191-9569>

DOI:10.34866/t3g8-xt10

Managerial culture in the professional activity of an education manager

Kultura menedżerska w działalności zawodowej menedżera oświaty

Słowa kluczowe: menedżer edukacji, kultura zarządzania, rozwój edukacji.

Streszczenie: Artykuł analizuje rolę kultury menedżerskiej w działalności zawodowej menedżera edukacji, która jest określana zdolnością i gotowością do prowadzenia spójnych działań, uwzględniających funkcje zawodowe menedżera: społeczno-ekonomiczną, prognostyczną, projektową, łączoną. Głównym zadaniem menedżera edukacji jest efektywna organizacja procesu edukacyjnego, zapewnienie wysokiej jakości usług edukacyjnych w warunkach konkurencji między placówkami oświatowymi. Uzasadniono funkcje zawodowe menedżera edukacji na poziomie administracyjnym, pedagogicznym i samorządowym. Podkreślono, że kultura menedżerska menedżera zakłada, iż posiada on odpowiednią wiedzę, która odślania treść funkcji menedżerskich, komunikacji menedżerskiej, teorii motywacji pracowników, a także spełnia wymagania dotyczące cech osobowości menedżera jako lidera: jego indywidualnych zdolności i talentów, kompetencji zawodowych.

Uznano, że następujące cechy osobiste są istotne dla działalności menedżera edukacji: przewidywanie (polega na rozpoznawaniu potencjału możliwego rozwoju instytucji edukacyjnej, podejmowaniu działań usprawniających jej działalność); obiektywność (polega na zdolności określania poziomu rzetelności i prawdziwości przedstawionych informacji, podejmowania sprawiedliwych decyzji oraz oceny efektywności każdego pracownika); spójność (polega na rozwiązywaniu zadań funkcjonalnych zgodnych z ogólnym celem organizacji, uwzględniając czynniki prawne, menedżerskie, psychologiczne i pedagogiczne); przedsiębiorczość (polega na stosowaniu kreatywnego podejścia w wykonywaniu funkcji zawodowych, wspieranego nabytym doświadczeniem i umiejętnościami w świetle aktualnych wymagań rynku usług edukacyjnych); mobilność (zdolność do wykorzystania istniejącego doświadczenia menedżerskiego do działalności innowacyjnej w procesie edukacyjnym).

Stwierdzono, że kultura menedżerska menedżera edukacji jest istotnym składnikiem rozwoju edukacji, ponieważ wpływa na skuteczność znaczących zmian, które determinują charakter i tempo modernizacji procesów edukacyjnych.

Key words: education manager, management culture, education development.

Abstract: The article considers the role of managerial culture in the professional activity of an education manager, which is determined by the ability and willingness to perform congruent activities, taking into account the professional functions of a manager: socio-economic, prognostic, design, combined. The main task of the education manager is defined, which is the effective organisation of the educational process, ensuring the provision of quality professional educational services in the conditions of competition between educational institutions. The professional functions of an education manager at the administrative level, at the pedagogical level, and at the level of self-government are substantiated. It is emphasized that managerial culture of a manager implies that the manager has relevant knowledge which reveals the content of managerial functions, managerial communication, theories of employee motivation, as well as compliance with the requirements for personal characteristics of a manager as a leader: his or her individual abilities and talents, professional competencies. It has been found that the following personal qualities are important for the management activities of an education manager: foresight (involves identifying the potential for possible development of an educational institution, taking measures to improve its activities); objectivity (involves the ability to determine the level of reliability and truthfulness of the information presented, to make decisions fairly and to evaluate the effectiveness of each employee); consistency (involves solving functional tasks that meet the general goal of the organization, taking into account legal, managerial, psychological and pedagogical factors of influence); entrepreneurship (involves the use of a creative approach in the performance of professional functions, supported by the acquired experience and skills, taking into account the current requirements of the educational services market); mobility (the ability to apply existing managerial experience to innovative activities in the educational process). It is concluded that the managerial culture of the education manager is an important component in the development of education, as it affects the effectiveness of significant changes that determine the nature and pace of modernization in educational processes.

Introduction

The training of highly qualified managerial personnel is becoming not only economic but also general social importance. The requirements for specialists in managerial activities in education are growing and becoming more complex in accordance with the needs of society and scientific and technological progress. Today, a specialist in the field of educational management should be able to see the new and promising, to design the development of training taking into account the laws of the market economy [4]. The processes of modernization, restructuring and optimization of domestic education require education managers to analyze the educational process, choose the optimal strategy and tactics for the development of an educational organization, offer and develop individual educational trajectories for students, be responsible for management decisions, and perform control, correcti-

ve and evaluative functions in modern pedagogical literature. We have concluded that the professional activity of an education manager correlates with promising areas of development of the entire educational system, which is in constant development and improvement using innovative processes in the design and testing of the management content of a competitive educational organization. Currently, the process of understanding the educational process from the point of view of economics, management, pedagogy, psychology is underway in order to make it scientific and reasonable [7; 12].

When modelling the process of professional training of a manager, we were guided by the theory of social systems management presented in the works of such researchers as I. Ansoff, I. Zyazyun, V. Kremen (philosophical aspect); V. Bondar, O. Yelnikova, V. Maslov (managerial), L. Lukianova, V. Oliynyk, N. Protasova, V. Semichenko (andragogical); I. Bekh, O. Panchenko, S. Honcharenko (didactic).

A study of scientific and pedagogical literature [1; 2; 7; 12] has shown that the professional activity of an education manager correlates with promising areas of development of the entire educational system, which is in constant development and improvement using innovative processes in the design and testing of managerial, content, activity-technological, control and evaluation elements of the educational process.

Features of the professional activity of an education manager

The features and essential characteristics of the professional activity of an education manager are determined by the ability and willingness to perform congruent types of activities taking into account the professional functions of the manager: socio-economic, prognostic, managerial, design, combined. The main task of an education manager is to effectively organise the educational process to ensure the quality of professional educational services in a competitive environment between educational institutions.

The leading direction in the professional training of an education manager is preparation for the implementation of managerial and pedagogical activities, which involves the interconnection of both managerial and pedagogical university activities, taking into account complexity, systematicity, and integrativeness. We agree with T. Sorochan and adhere to the following interpretation of concepts and definitions: an education manager is a subject of management of the processes of education, upbringing and development of a student's personality, which implements in pedagogical practice managerial and pedagogical functions that involve the training of a specialist in demand in the labour market through the use of labour, material, information, socio-economic, scientific and methodological resources using the principles, functions, methods, and management technologies [11]. Administrative and pedagogical activity is a systematic sequence of algorithmic steps aimed at designing a comfortable educational environment, socialisation of

students, effective professional development of educational process subjects in the interconnection 'administrative management – educational process management – self-government', which guarantees the continuous development of an educational organisation. Management and pedagogical training is a specially organized educational process aimed at a productive dialogue between the teacher and students, the main result of which should be readiness for future professional activity, based on deep knowledge and formed competencies in the field of management and pedagogical activity [10]. On the basis of the studied scientific and pedagogical sources [2; 3; 6; 8], we have identified the basic theoretical approaches that form the basis of managerial and pedagogical training of education managers: systemic (responsible for the interconnection of all components of professional training), programme-targeted (implements the hierarchy of goals in the management structure of an educational organisation). In the course of the study, we were guided by the research on the managerial activity of an education manager, conducted by T. Sorochan [11]. She emphasises the characteristics of the profession of education manager, taking into account the requirements for knowledge, skills, abilities and qualities of a specialist that underlie his/her qualification requirements.

The analysis of professional, normative, psychological, substantive, personal, technological, informational components of the content of the education manager's activity revealed that the occupational profile makes it possible to study the versatile activity of a specialist in two vectors: the model of personality and the model of activity of a future specialist [1; 2; 7; 9]:

1. General characteristics of the speciality. The field of professional activity of the education manager is to ensure effective management of the educational process; organisation of management activities in an educational organisation; practical implementation of pedagogical management in the context of the development of an educational institution. An education manager should carry out the following types of professional activities: socio-pedagogical, organisational and managerial, socio-economic, psychological and pedagogical, scientific and pedagogical, social prognostic, economic and managerial, socio-pedagogical, etc.
2. Characteristics of personal and professional qualities and abilities necessary for the implementation of professional activities.
3. Content of education. The following blocks forming the system of knowledge, skills and abilities in the management and pedagogical sphere are distinguished: general scientific (general humanities, natural science disciplines designed to guarantee classically fundamental training of education managers, formation of managerial culture of specialists), managerial (ensuring effective pedagogical management); successful adoption of economically sound management decisions to optimize costs and increase the profitability of an educational organization) and pedagogical (provides quality training of an education manager, a sought-after and successful specialist who is able to build a professional career that meets the requirements of time and society).

4. Professional functions of an education manager:

- at the administrative level: development of conceptual provisions for the strategic development of an educational organization with the involvement of specialists in the field of pedagogical management, economics, psychology, quality management of educational services; development of plans and forecasts for the effective work of the teaching staff and the entire educational organization as a whole; organization of effective and systematic work on the management of pedagogical staff in an educational institution and innovative pedagogical activities; development of a plan of motivational and stimulating indicators of professional activity of teachers and administrative and managerial staff, control and evaluation of the activities of both structural units and a particular pedagogical employee [2];
- at the pedagogical level, the following functions are realized: educational (pedagogical support for the establishment of a base of systemic knowledge and practical skills of professional activity); educational (formation of the professional and motivational vector of students, formation of the managerial culture of the future education manager); developmental (raising the level of professional knowledge, formation of professionally important qualities of a future education manager); innovative (implementation of innovations in the pedagogical practice of an educational organisation, which increases the efficiency of the educational process); methodological, scientific and other functions;
- at the level of self-government: setting goals for personal self-development and professional improvement; formulating tasks for effective goal achievement; willingness to take risks in making management decisions under conditions of uncertainty; mastery of time management technologies. Constantly changing environmental conditions of any organization put forward new requirements for the level of education and qualifications of managers, which contributes to the development of such a concept and phenomenon as managerial culture [4]. The managerial culture of an education manager is considered as a new and important direction in the field of management. This phenomenon is given great attention both by the heads of organisations and by the teaching staff of educational institutions as a response to consumer demand. A manager's managerial culture is inextricably linked to his or her personal qualities and professional skills and abilities.

Structure and functions of managerial culture of a manager

The structure of managerial culture can be represented by three elements [9]:

1. The set of managerial knowledge, which manifests itself in the form of acquired foundations of management theory and management, viewed through the prism of consciousness, emotions and feelings.
2. Management relations that would contribute to the application of theoretical foundations in practice, the socialization of management activities.

3. Management activities that allow transforming existing knowledge, norms and values into sustainable qualities and characteristics of a particular person. To formulate the concept of «managerial culture of a manager», it is necessary to determine what place this culture occupies among other, related cultures. Managerial culture belongs to the category of professional culture. Professional culture is an important socio-cultural factor in the formation of a personality characterized by norms and standards related to a particular type of activity [1]. The managerial culture of an education manager implies that the manager has relevant knowledge that reveals the content of managerial functions, managerial communication, theories of employee motivation, as well as compliance with the requirements for the manager's personal characteristics as a leader: his or her individual abilities and talents, professional competencies. The managerial culture of a manager should be formed during his or her professional training at a higher education institution. The influence of the social environment and personal needs of the student contributes to continuous development and self-improvement. The assessment of the mastery of managerial culture is carried out by dividing it into levels, which are presented in Figure 1.

The management process exists in every sphere of human activity that requires the knowledge, skills and experience of people. The effectiveness of managerial activity depends on many factors, including individual psychological characteristics of the personality that correspond to the peculiarities of management, personal organiza-

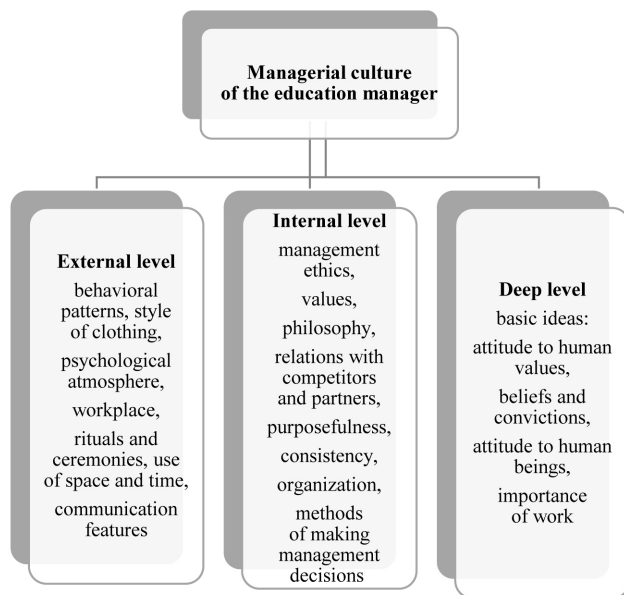


Fig. 1. Structure of the management activities of an education manager

tional skills, internal readiness for management, etc. Socialization has a significant impact on the formation of the managerial culture of an education manager [4]. It is in the context of social interaction that the manager begins to understand both the purpose of the organization's activities and the individual goals of employees, which in turn determines the managerial culture. Managerial culture is more practical than theoretical. Its peculiarity lies in the fact that it is a practical system of measures and methods that are directly related to practice. In this regard, it is necessary to define the functions performed by the managerial culture in Figure 2.

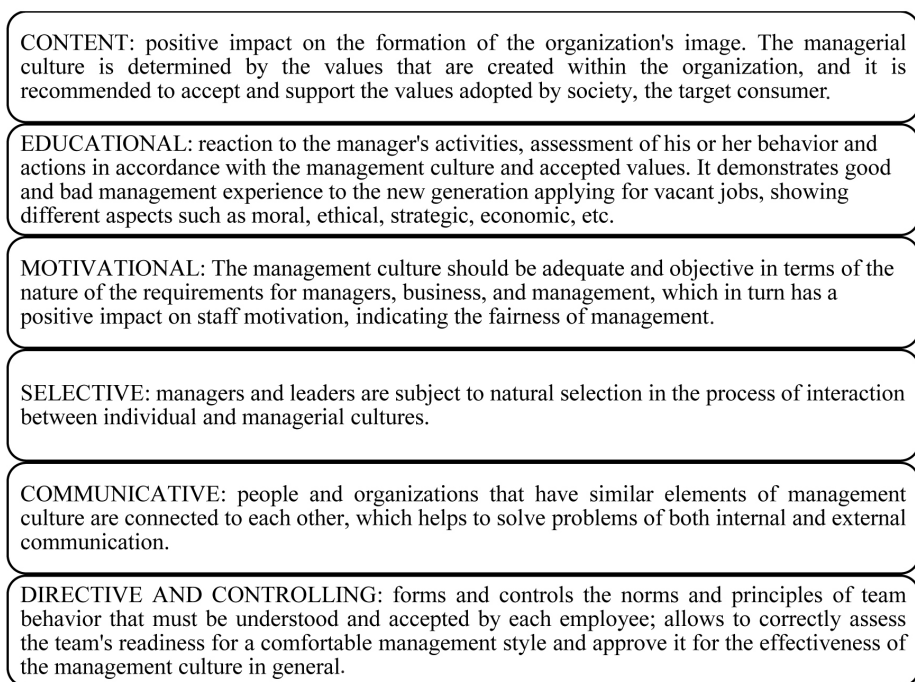


Fig. 2. Functions of the managerial culture of the education manager

Managerial culture is formed, developed and operates in the course of practical activities of management entities. In order to increase the level of managerial culture, it is necessary to use up-to-date knowledge of the essence of management, as well as to apply modern management methods that correspond to the organizational structure of the organization [2]. The quality of managerial culture depends on the application of modern management methods, which characterizes managerial culture as a set of management processes and decisions aimed both at preserving the integrity of the entire organization and at the development of individual structural units.

Features of the managerial culture of the education manager

The main features of the managerial culture of an education manager are:

1. Application and use of modern management innovative technologies. Without the ability to put forward, apply and use innovative management ideas, management culture will not be effective.
2. The presence of professionally organized managers: executives, leaders, and even groups of specialists – experts. It is this category of employees who are responsible for the quality and level of managerial culture, proposing innovations and solving management problems.
3. Professionalism as the most important attribute of managerial and professional culture. The level of professionalism correlates with the level of managerial culture. These concepts are inseparable, as the continuous improvement of processes and personal qualities are interconnected.
4. Communication culture is an important indicator of managerial culture, as communication ensures efficiency of labor activity, mutual understanding, and compliance with the rules of business and informal behavior. Social and professional communication reflects the level of managerial culture, its pros and cons.
5. Managerial ethics as an important indicator of manager's managerial culture is a set of rules and norms of employee behavior in relation to colleagues and management [3]. Thus, the managerial culture of a manager is presented as the theoretical, psychological and technological readiness and ability of an individual to competently implement his or her knowledge of effective management in specific situations, to show flexibility of professional thinking in solving managerial tasks.

The education manager, under the influence of external and internal factors of influence on the organization in modern conditions, should have the following characteristics [1; 12]:

1. Foresight – involves identifying the potential for possible development of an educational institution, taking measures related to improving its activities.
2. Objectivity – implies the ability to determine the level of reliability and truthfulness of the information presented, make decisions fairly, and evaluate the effectiveness of each employee.
3. Consistency – involves solving functional tasks that correspond to the overall goal of the organization, taking into account legal, managerial, and psychological and pedagogical factors of influence.
4. Entrepreneurship – involves the use of a creative approach in the performance of professional functions, supported by the acquired experience and skills, taking into account the current requirements of the educational services market.
5. Mobility – implies the ability to apply existing management experience to innovative activities in the educational process.

6. Leadership – involves the ability to identify important facts and details, motivate employees to increase productivity, find the strengths and weaknesses of each individual and suggest the right direction.

Conclusions

The managerial culture of an education manager is an important component in the development of education, as it influences the effectiveness of significant changes that determine the nature and pace of modernization in educational processes. In the process of managing an educational institution, an educational manager has the right to use various methods, which include social stimulation, persuasion, material motivation, etc. Based on this, a model of social interaction between the education manager and subordinates is created, his/her management style is determined, and a method of feedback is formed.

References

1. Bereka, V.E. (2008). *Theoretical and methodological foundations of professional training of masters in educational management: dissertation ... doctor of pedagogical sciences: speciality 13.00.04 "Theory and methodology of professional education"*. Kyiv, p. 450.
2. Gladkova, V.M. (2023). Administrative activity of the head of an educational institution in conditions of uncertainty. *Image of a modern teacher*, 5 (212) 2023, pp. 38–46.
3. Drucker, P.F. (2019). *The Effective Leader*. Kyiv: KM-BUKS, p. 288.
4. Lukyanenko, D.G., Antonyuk, L.L., Vasylova, N.V., Ilnytskyi, D.O. and others. (2019). *Competitive models of higher education quality management in the 21st century*. D.G. Lukyanenko, D.L. Antonyuk (Eds.). Kyiv: KNEU, p. 380.
5. Kremen, V.G. (2003). *Education and Science of Ukraine: Ways to Modernization. (Facts, Reflections, Perspectives)*. Kyiv: Gramota.
6. Lepak, L. (2001). *Active learning methods in the process of training a modern manager. Situational learning methodology: Ukrainian experience*. Kyiv: Center for Innovation and Development, pp. 139–144.
7. Lukianova, L. (2020). *Adult education: modern strategies and practices in Ukraine and abroad: monograph*. Kyiv: LLC, p. 340.
8. Lukianova, L.B. (2008). *Educational models of adult education. To the problems of forming significant qualities of a specialist*. G.E. Grebenyuk (Ed.). Kharkiv: Stil-Izdat, pp. 252 – 262.
9. Malovana, V.V., Samoilova, I. (2024). *Administrative culture of an education manager. Current trends in the development of education, science and technologies: collection of scientific works based on the materials of the VII International Scientific-Practical Conference Bakhmut*. Kharkiv: NNPII, UIPA, pp. 25–27.
10. Nychkalo, N., Lukianova, L., Khomych, L. (2021). *Professional teacher training: Ukrainian realities, foreign experience: scientific-analytical supplement / National Acad. of Pedagogical Sciences of Ukraine, Ivan Zyazyun Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the National Academy of Sciences of Ukraine*. V. Kremenya (Ed.). Kyiv: Publishing House LLC "Yurka Lyubchenko", p. 54.

11. Sorochan, T.M. (2005). *Preparation of school leaders for managerial activities: theory and practice: Monograph*. Lugansk: Znannya, p. 84.
12. Tovkanets, O.S. (2020). *Systems of training specialists in educational management in Central European countries (second half of the 20th – beginning of the 20th century). Dissertation for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences in specialty 13.00.04 – theory and methodology of professional education*. Kyiv: Ivan Zyazyun Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the National Academy of Sciences of Ukraine.

prof. Oksana Tovkanets

Uzhhorod National University

prof. Hanna Tovkanets

Mukachevo State University

Standaryzacja egzaminów zawodowych – wprowadzenie technologii VR do procesu potwierdzania kwalifikacji GIW.02. Eksploatacja podziemna złóż

Standardisation of vocational examinations – introduction of VR technology into the confirmation process of the qualification GIW.02 Underground deposit exploitation

Key words: virtual reality, VR training, vocational exams, mining.

Abstract: The article presents the process of standardizing vocational exams for the GIW.02 qualification “Underground deposit exploitation” with a focus on the use of Virtual Reality (VR) technology in the practical part of the exam. The article describes the methodology for developing and verifying exam tasks, as well as the standardization stage carried out on both traditional and VR-based examination stations at the Sectoral Skills Centre for Mining in Rybnik. It provides an overview of the pilot practical exam conducted using a dedicated VR application and evaluates the implementation of both traditional and virtual forms of assessment. The article outlines the benefits, challenges, and limitations of integrating VR into the examination process, emphasizing the importance of maintaining both virtual and real-world testing options. The paper concludes with key experiences and recommendations for the future of modern examination solutions in mining education.

Słowa kluczowe: wirtualna rzeczywistość, szkolenia VR, egzaminy zawodowe, górnictwo.

Streszczenie: W artykule przedstawiono proces standaryzacji egzaminów zawodowych dla kwalifikacji GIW.02 „Eksploatacja podziemna złóż” z uwzględnieniem wykorzystania technologii wirtualnej rzeczywistości (VR) w części praktycznej egzaminu. Opisano metodykę przygotowania oraz weryfikacji zadań egzaminacyjnych, a także etap standaryzacji, realizowany na stanowiskach tradycyjnych i VR w Branżowym Centrum Umiejętności Górniczych w Rybniku. Przedstawiono przebieg próbnego egzaminu praktycznego z wykorzystaniem aplikacji VR oraz ocenę funkcjonowania obu typów stanowisk egzaminacyjnych. Wskazano na zalety, wyzwania i ograniczenia związane z wdrożeniem VR do procesu egzaminowania, podkreślając potrzebę zachowania możliwości realizacji egzaminu zarówno w formie tradycyjnej, jak i wirtualnej. Artykuł stanowi podsumowanie doświadczeń oraz rekomendacje na przyszłość w zakresie nowoczesnych rozwiązań egzaminacyjnych dla edukacji górniczej.

Wprowadzenie

Współczesny rynek pracy w Polsce dynamicznie ewoluuje, stawiając przed systemem edukacji zawodowej wyzwania związane z koniecznością dostosowania metod kształcenia i potwierdzania kwalifikacji do realnych potrzeb gospodarki oraz standardów europejskich.

Rozwój technologii wspierających procesy nauczania i walidacji wiedzy oraz ich skuteczność i atrakcyjność dla odbiorców, sprawiają, że aplikacje wirtualnej rzeczywistości (VR) są coraz częściej wykorzystywane w procesie kształcenia. Jak wykazano w pracy zespołu naukowców z Aalto University pt. *Virtual Reality Learning Environments for Rock Engineering, Geology and Mining Education* (Janiszewski i in., 2020) zastosowanie VR w nauczaniu studentów przyniosło zarówno skrócenie czasu prowadzonych w VR ćwiczeń o połowę w stosunku do tradycyjnej metody nauczania, jak i większą powtarzalność wyników. Podkreślono również możliwość prowadzenia ćwiczeń w bezpiecznym środowisku oraz uzyskania wysokiego poziomu realizmu w trakcie szkolenia. W pracy *Emerging Research on Virtual Reality Applications in Vocational Education* (Muskhir & Luthfi, 2024) potwierdzono, że VR intensyfikuje zaangażowanie oraz rozwija umiejętność krytycznego myślenia u uczniów szkół zawodowych. Autorzy podkreślają, że VR może fundamentalnie zmienić sposób nabywania i weryfikowania kompetencji, jednak wymaga systematycznej oceny jakości wdrażanych rozwiązań oraz ciągłego rozwoju i dostosowywania treści do zmieniających się potrzeb rynku pracy.

W niniejszej pracy przeanalizowano sposób potwierdzania kwalifikacji, obejmujący wykorzystanie technologii wirtualnej rzeczywistości w zadaniach egzaminacyjnych w oparciu o przeprowadzony w maju 2025 r. na terenie Branżowego Centrum Umiejętności Górniczych w Rybniku proces standaryzacji praktycznej części egzaminu zawodowego dla kwalifikacji o symbolu GIW.02 „Eksploracja podziemna złóż”. Próbný egzamin praktyczny obejmował zarówno zadania realizowane w ramach przygotowanych, fizycznych stanowisk egzaminacyjnych, jak i stanowiska stworzonego w ramach aplikacji wykorzystującej technologię wirtualnej rzeczywistości.

System potwierdzania kwalifikacji zawodowych w Polsce przeszedł znaczącą transformację wraz z wdrożeniem Polskiej Ramy Kwalifikacji (PRK), która funkcjonuje od 2016 roku jako krajowy układ odniesienia dla kwalifikacji nadawanych w różnych sektorach edukacji i rynku pracy. Zgodnie z przyjętymi założeniami („Polska Rama Kwalifikacji (PRK)”, 2025) PRK składa się z ośmiu poziomów, opisanych przez zakres wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, pozwalając na odniesienie polskich kwalifikacji do Europejskiej Ramy Kwalifikacji, a tym samym na ich uznawalność w krajach UE. Potwierdzanie kwalifikacji odbywa się w ramach Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji, który umożliwia uzyskanie certyfikatu nawet osobom, które nabyły kompetencje poza formalnym systemem edukacji.

Egzamin zawodowy składa się z dwóch części: pisemnej i praktycznej. Zakres, warunki dostępu, sposób organizacji oraz opis niezbędnych formalności, jakich muszą

dopełnić osoby podchodzące do egzaminu, znajdują się w informatorze Centralnej Komisji Egzaminacyjnej (*O egzaminie – CKE, 2025*). Część pisemna realizowana jest w formie testu komputerowego z 40 zadaniami zamkniętymi, natomiast część praktyczna polega na wykonaniu określonego zadania egzaminacyjnego w warunkach zbliżonych do rzeczywistych, trwając od 120 do 240 minut (w zależności od kwalifikacji). W przypadku kwalifikacji dla górnictwa podziemnego, takich jak GIW.02 „Eksploracja podziemna złóż” oraz GIW.09 „Organizacja i prowadzenie eksploatacji podziemnej złóż” egzaminy przeprowadzane są najczęściej w szkołach branżowych i technikach górniczych, a przystąpić do nich mogą uczniowie po zakończeniu odpowiedniego etapu kształcenia lub kwalifikacyjnego kursu zawodowego.

Jednym z najważniejszych obszarów wymagających nowoczesnych rozwiązań jest górnictwo podziemne, gdzie znajomość przepisów, uświadomienie zagrożeń oraz umiejętności praktyczne mają fundamentalne znaczenie dla bezpieczeństwa pracy.

W zawodzie technik górnictwa podziemnego wyodrębniono dwie główne kwalifikacje: GIW.02 – Eksploatacja podziemna złóż oraz GIW.09 – Organizacja i prowadzenie eksploatacji podziemnej złóż. Kwalifikacje te obejmują szeroki zakres umiejętności praktycznych, takich jak obsługa maszyn i urządzeń górniczych, interpretacja dokumentacji technicznej, rozpoznawanie minerałów, a także organizacja i nadzór nad pracami w wyrobiskach podziemnych. Wymagania egzaminacyjne oraz przykładowe zadania publikowane są w Informatorach Centralnej Komisji Egzaminacyjnej (*Informatory – Wyposażenie ośrodków – CKE, 2025*). Egzaminy zawodowe z tych kwalifikacji organizowane są w terminach ustalanych przez dyrektora okręgowej komisji egzaminacyjnej, a uczniowie mogą do nich przystąpić po ukończeniu odpowiedniego cyklu kształcenia lub kwalifikacyjnych kursów zawodowych.

Przykładem wdrożenia nowoczesnych rozwiązań w edukacji górniczej jest Branżowe Centrum Umiejętności Górniczych (BCUG) w Rybniku, działające przy Zespole Szkół Technicznych. BCUG to placówka edukacyjno-szkoleniowa o zasięgu ogólnokrajowym, funkcjonująca na podstawie przepisów dotyczących branżowych centrów umiejętności, finansowana m.in. z Krajowego Planu Odbudowy (KPO) (Łagosz, 2025). W ramach projektu utworzono 10 nowoczesnych pracowni, w tym pracownię VR wyposażoną w 25 stanowisk (15 stacjonarnych i 10 przenośnych) oraz podziemną sztolnię szkoleniową, wiernie odwzorowującą warunki pracy w kopalni. Wykorzystanie pracowni szkoleniowych VR w kształceniu zawodowym jest wysoce uzasadnione, jednak jak podkreślono w pracy *Virtual Reality in Vocational Education and Training: Challenges and Possibilities* (Ravichandran & Mahapatra, 2023), pomimo iż technologia VR umożliwia tworzenie immersyjnych, interaktywnych środowisk do szkoleń, to kluczowym wyzwaniem pozostaje nadal koszt zakupu sprzętu i przygotowania aplikacji VR. BCUG, dzięki pozyskanemu dofinansowaniu z KPO, ma możliwość i prowadzi kształcenie oraz egzaminy zawodowe z kwalifikacji GIW.02 i GIW.09, odpowiadając na potrzeby rynku pracy i podnosząc poziom bezpieczeństwa oraz jakości kształcenia przyszłych pracowników branży górniczej.

Metody i materiały

Wirtualna rzeczywistość (VR) to zaawansowana technologia umożliwiająca tworzenie immersyjnych, trójwymiarowych środowisk cyfrowych, które pozwalają użytkownikom na realistyczne doświadczenie symulowanego świata. Systemy VR dzielą się na rozwiązania typu Head Mounted Display (HMD), czyli zakładane na głowę gogle VR, wyposażone w wyświetlacze pozwalające symulować trójwymiarowy obraz, oraz systemy typu CAVE (Cave Automatic Virtual Environment), gdzie obrazy wyświetlane są na ścianach i podłodze specjalnego pomieszczenia, umożliwiając współpracę wielu użytkowników jednocześnie. Jak wykazano m.in. w pracy *Comparing a VR ship simulator using an HMD with a commercial ship handling simulator in a CAVE setup* (Rieke & Laudan, 2021) zarówno systemy HMD, jak i CAVE pozwalają sprawić, że osoba zanurzona w VR poddawana jest bodźcom o bardzo wysokim poziomie realizmu. Istotną wadą systemu CAVE, w kontekście wykorzystania VR w kształceniu, jest wysoki koszt inwestycji oraz brak możliwości stosunkowo łatwego transportu sprzętu w miejsce szkolenia lub egzaminowania. Z tego powodu, tworząc BCUG, zdecydowano się na rozwiązanie obejmujące system typu HMD.

W edukacji zawodowej VR oferuje szereg korzyści: pozwala na ćwiczenie umiejętności w bezpiecznym, kontrolowanym środowisku, eliminuje ryzyko wypadków, a także obniża koszty związane z organizacją szkoleń i egzaminów w rzeczywistych warunkach przemysłowych. W ostatnich latach opublikowano szereg prac naukowych poświęconych implementacji technologii VR w edukacji zawodowej. W pracy *How effective is immersive VR for vocational education? Analyzing...* (Thomann i in., 2024) autorzy przeanalizowali wpływ immersyjnych technologii VR na przyswajanie wiedzy oraz subiektywnie oceniane efekty kształcenia w nauczaniu zawodowym, wskazując na znaczący wzrost jakości nauki dzięki VR. Zanyar Nathir Ghafar w artykule *Practical Applications of Virtual Reality in Continuing Education: a Review of the Case of Secondary Occupational Education* (Nathir Ghafar, 2024) wskazuje, że VR podnosi zaangażowanie i trwałość zapamiętanej wiedzy, a także pozwala na przeprowadzanie symulacji rzeczywistych sytuacji zawodowych w bezpiecznym środowisku. Autor szczegółowo omawia zarówno zalety, jak i bariery wdrożeniowe (koszty zakupu, potrzeba specjalistycznej obsługi). W pracy *Skuteczność zastosowania wirtualnej rzeczywistości w szkoleniach wysokościowych* (Kędra i in., 2024), opisano eksperymenty przeprowadzone na dużych grupach uczestników, które wykazały, że szkolenia VR (szczególnie z wirtualnym mentorem) prowadzą do istotnie lepszych wyników egzaminacyjnych i mniejszej liczby popełnianych błędów w porównaniu z tradycyjnymi metodami szkoleniowymi. VR jest również szeroko wykorzystywany w szkoleniach dla górnictwa, energetyki, medycyny czy transportu, a jego przewagą to nie tylko bezpieczeństwo, ale także możliwość wielokrotnego powtarzania ćwiczeń oraz standaryzacja procesu egzaminowania.

Przygotowanie zadań egzaminacyjnych do egzaminów zawodowych jest procesem wieloetapowym, który wymaga ścisłej współpracy wielu instytucji oraz ekspertów

z różnych dziedzin. Celem tego procesu jest zapewnienie wysokiej jakości narzędzi pomiaru wiedzy i umiejętności uczniów, zgodnych z obowiązującą podstawą programową oraz wymaganiami rynku pracy. Proces rozpoczyna się od analizy podstawy programowej kształcenia w danym zawodzie, która stanowi fundament do opracowania kryteriów oceniania oraz wymagań egzaminacyjnych. Powołany przez Centralną Komisję Egzaminacyjną (CKE) zespół ekspertów opracowuje szczegółowe wytyczne dotyczące zakresu wiedzy i umiejętności sprawdzanych podczas egzaminu. Na podstawie tych wytycznych przygotowywane są propozycje zadań egzaminacyjnych, poddawane później weryfikacji pod kątem merytorycznym i językowym.

Ważnym elementem opisanego powyżej procesu jest standaryzacja, czyli próbne testowanie zadań na wybranej grupie uczniów, co pozwala ocenić ich trudność, jednoznaczność i przydatność w pomiarze osiągnięć, a także możliwość wykonania danego zadania w założonym czasie. Wybrane do standaryzacji zadania są recenzowane przez niezależnych ekspertów, którzy oceniają ich zgodność z podstawą programową, poprawność merytoryczną oraz jasność sformułowań. W przypadku zadań praktycznych sprawdzana jest także wykonalność zadania w warunkach egzaminacyjnych.

Po zakończeniu standaryzacji następuje analiza wyników oraz ewaluacja zastosowanych zadań. Wyniki te są wykorzystywane do doskonalenia procesu przygotowania zadań w kolejnych latach, m.in. poprzez eliminację zadań nieadekwatnych lub zbyt trudnych oraz wprowadzenie nowych, lepiej dostosowanych do realiów edukacyjnych i zawodowych.

Poniżej przedstawiono niezbędne działania przygotowawcze, przebieg procesu standaryzacji egzaminu oraz wnioski z próby wdrożenia wirtualnej rzeczywistości do państwowych egzaminów zawodowych w ramach kwalifikacji GIW.02 – Eksploatacja podziemna złóż

Stanowiska egzaminacyjne

Przygotowane w Branżowym Centrum Umiejętności Górniczych w Rybniku stanowiska egzaminacyjne obejmowały zarówno stanowiska komputerowe wyposażone w sprzęt VR, jak i rzeczywiste, fizyczne odcinki podziemnego wyrobiska. Zostały one zlokalizowane w podziemnej sztolni szkoleniowej.

Część realizowana w wirtualnej rzeczywistości przeprowadzona została w aplikacji wykorzystującej technologię VR, za pośrednictwem sprzętu komputerowego i sprzętu VR. Aplikacja ta powstała w ramach zadania realizowanego przez Główny Instytut Górnictwa – Państwowy Instytut Badawczy (GIG – PIB), w projekcie pn. „Branżowe Centrum Umiejętności Górniczych w Rybniku”, dofinansowanym ze środków Krajowego Planu Odbudowy. Skład konsorcjum obejmował Miasto Rybnik (lider projektu) – organ prowadzący dla Zespołu Szkół Technicznych w Rybniku, Jastrzębską Spółkę Węglową SA, GIG – PIB oraz Stowarzyszenie Inżynierów i Techników Górnictwa.



Zdjęcie 1. Tradycyjne stanowiska egzaminacyjne, przygotowane w podziemnej sztolni – widok ogólny (fot. GIG – PIB)

Wykorzystana aplikacja VR posiada zaimplementowany samouczek, który pozwala na szybkie zapoznanie się z obsługą narzędzia, w tym m.in. sposobami przemieszczania się oraz chwytania, manipulowania i pobierania do podręcznego inwentarza wirtualnych przedmiotów. Ponadto zawiera sześć scenariuszy działania, obejmujących następujące zadania: montaż obudowy chodnikowej; przebudowa z pobierką spągu przy jednoczesnym zachowaniu obudowy wyrobiska; wzmacnianie górotworu poprzez iniekcję materiałów wiążących; stawianie kompletnych odrzwi między odrzwiami już istniejącymi; przebudowę z przybierką skał stropowych i/lub ociosowych wyrobiska; kotwienie pomiędzy odrzwiami. Aplikacja umożliwia przeprowadzenie szkoleń na trzech różnych poziomach trudności, a także na weryfikację wiedzy i umiejętności w powyżej wymienionych obszarach. Zarówno część szkoleniowa, jak i egzaminacyjna odbywają się w cyfrowo wygenerowanym środowisku, oddającym w sposób bardzo realistyczny wygląd podziemnych wyrobisk kopalni węgla kamiennego, zawierającym interaktywne modele 3D narzędzi i maszyn górniczych. Szczególny nacisk w trakcie tworzenia aplikacji VR został położony na możliwie wierne odwzorowanie rzeczywistych elementów obudowy, z zachowaniem szczegółów konstrukcyjnych, wymiarów, poprawności montażu oraz tekstur.

Na stanowiskach egzaminacyjnych wykorzystujących tradycyjne metody i realny, fizyczny sprzęt, uczestnicy mieli do dyspozycji m.in.: ręczne klucze nasadowe, kilof, młot, łopatę, klucz dynamometryczny, sprzęt pomiarowy (miarki, pion, poziomica), kredę techniczną, kliny drewniane, elementy obudowy ŁP (łuki ociosowe, strzemiona, rozpory, siatki), materiał do wypełniania pustki pomiędzy obudową a górotworem oraz *Instrukcję wykonania, wzmacniania i kontroli obudowy ŁP*. Ponadto w działaniach wymagających współpracy dwóch osób mogli korzystać z pomocy asystenta technicznego.



Zdjęcia 2 i 3. Stanowisko egzaminacyjne wyposażone w sprzęt VR (fot. GIG – PIB)

Przebieg egzaminu

Po zapoznaniu się z obsługą sprzętu komputerowego i aplikacji VR oraz przeciwieństwie podstawowych czynności objętych samouczkiem uczestnik egzaminu przystępował do samodzielnego wykonania zadania. Egzaminator, dzięki transmisji obrazu z gogli VR na ekran monitora, przez cały czas miał możliwość śledzenia postępów egzaminowanego oraz oceny poprawności wykonywania zadania.



Zdjęcie 4. Zrzut ekranu z aplikacji VR – narzędzia (fot. GIG – PIB)

Po pojawieniu się w wirtualnym wyrobisku egzaminowany zaczynał od sprawdzenia, czy w rejonie przodka znajdują wymagane narzędzia oraz wszystkie inne akcesoria, niezbędne do wykonania zadania. Wymagało to od niego znajomości technologii zaplanowanych prac oraz umiejętności rozpoznawania narzędzi i sprzętu. Następnie przechodził do przodka, w którym realizował pozostałe elementy zada-

nia egzaminacyjnego, wykazując się wiedzą na temat zasad BHP oraz umiejętnościami stosowania procedur wykorzystywanych w pracach związanych z montażem obudowy chodnikowej.



Zdjęcie 5. Zrzut ekranu z aplikacji VR – fragment obudowy ŁP (fot. GIG – PIB)

Wszystkie czynności wykonywane były za pośrednictwem sprzętu VR, na który składały się gogle HMD oraz dwa kontrolery VR (po jednym kontrolerze na każdą rękę). Sprzęt VR posiada wbudowane akcelerometry oraz czujniki optyczne, pozwalające na pozycjonowanie w przestrzeni, śledzenie wzroku, a także przeniesienie gestów rąk i ruchu głowy osoby nimi się posługującej do środowiska VR. W ten sposób uczestnik próbnego egzaminu w sposób naturalny i intuicyjny, poruszając się po wyznaczonym, bezpiecznym obszarze podłoża o wymiarach ok. 3 m x 3 m, wykonywał prace mające na celu wykonanie zadania egzaminacyjnego. Poruszając się w świecie realnym, fizycznym, widział trójwymiarowy obraz wirtualnej kopalni, słyszał dźwięki i wchodząc w interakcję z wymodelowanymi scenami 3D, realizował zaplanowane zadania.

Część egzaminu przeprowadzona w sposób tradycyjny obejmowała czynności niezbędne przy pracach górniczych związanych z utrzymaniem podziemnych wyrobisk korytarzowych i uzupełniała zakres zrealizowany wcześniej w wirtualnej rzeczywistości.

W trakcie procesu standaryzacji egzaminu oceniane były zarówno określone rezultaty, jak i przebieg wykonywania poszczególnych czynności.

Wyniki i dyskusja

Proces przygotowania zadań egzaminacyjnych do egzaminów zawodowych jest złożony i wieloetapowy, a jego celem jest zapewnienie rzetelnej oraz obiektywnej oceny kompetencji osób kończących kształcenie zawodowe. Kluczową rolę w tym procesie odgrywa standaryzacja egzaminów zawodowych, która zapewnia przejrzystość, wiarygodność i porównywalność kompetencji absolwentów.

Opisana w niniejszej pracy procedura standaryzacji egzaminu praktycznego została w pełni zrealizowana. Obserwatorzy zwrócili uwagę na potrzebę utrzymania możliwości realizacji egzaminu w dwóch formach: wirtualnej oraz realnej. Jest to niezbędne z uwagi na bardzo rzadkie, ale jednak występujące u niektórych osób dolegliwości. Najczęściej zgłaszane problemy to zmęczenie oczu, suchość oczu, bóle głowy oraz zawroty głowy. U niektórych osób mogą wystąpić także nudności, a czasem nawet objawy przypominające chorobę lokomocyjną, określane jako „choroba symulatorowa”. Wydaje się jednak, że stosowanie się do wypracowanych wzorców, w tym ograniczenie czasu jednorazowego zanurzenia się w VR do maksymalnie 45 minut, powinno pozwolić na uniknięcie lub przynajmniej zminimalizowanie ryzyka wystąpienia tego typu przypadków.

Sama technologia VR też ma pewne ograniczenia, które sprawiają, że nie wszystkie czynności wykonywane w aplikacji egzaminacyjnej są zbliżone w odczuciach do analogicznych czynności wykonywanych w warunkach fizycznego stanowiska egzaminacyjnego. W oparciu o dotychczasowe doświadczenia oraz wyniki innych publikowanych prac naukowych można jednak wskazać sposoby optymalnego wykorzystania potencjału, jaki posiada ta technologia. Będą to z pewnością przede wszystkim działania związane z weryfikacją znajomości i prawidłowego sposobu stosowania obowiązujących procedur, wskazywania, rozpoznawania i opisywania miejsc oraz sytuacji, które wymagają od egzaminowanego jakiegoś rodzaju akcji, a także znajomości konstrukcji maszyn czy architektury środowiska pracy.

Kolejnym wnioskiem z przeprowadzonych testów jest konieczność zdublowania sprzętu komputerowego i VR, wykorzystywanego w trakcie egzaminu. Jest to istotne z uwagi na niespodziewane, potencjalnie możliwe wadliwe działanie któregoś z urządzeń lub omyłkowe włączenie czasochłonnych aktualizacji oprogramowania. Tego typu sytuacje są prawdopodobne, ponieważ aktualizacje oprogramowania systemowego urządzeń pojawiają się czasem w trybie doraźnym i mogą zostać zainicjowane automatycznie lub pomyłkowo przez osobę obsługującą sprzęt lub samego egzaminowanego.

Podziękowania

Artykuł powstał dzięki współpracy Centrum Rozwoju Kompetencji GIG-PIB z Branżowym Centrum Umiejętności Górniczych w Rybniku. Szczególne podziękowania za udzielone wsparcie i pomoc należą się przedstawicielom dyrekcji Zespołu Szkół Technicznych w Rybniku, a także przedstawicielom Centralnej Komisji Egzaminacyjnej oraz Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Jaworznie.

Bibliografia

1. *Informatory – Wyposażenie ośrodków – CKE.* (2025), <https://cke.gov.pl/egzamin-zawodowy/egzaminw-nowej-formule/informatory/>.
2. Janiszewski, M., Uotinen, L., Merkel, J., Leveinen, J., Rinne, M. (2020). *Virtual Reality Learning Environments for Rock Engineering, Geology and Mining Education*. 54th U.S. Rock Mechanics/Geomechanics Symposium, <https://dx.doi.org/>.
3. Kędra, M., Muda, R., Rosiński, P. (2024). Skuteczność zastosowania wirtualnej rzeczywistości (VR) w szkoleniach wysokościowych. *Kwartalnik Edukacja*, <https://doi.org/DOI.10.24131/3724.240105>.
4. Łagosz, S. (2025). Creating a training classroom using VR technology (based on the example of the Sectoral Skills Centre for Mining in Rybnik) Tworzenie pracowni szkoleniowej wykorzystującej technologię VR (na przykładzie Branżowego Centrum Umiejętności Górniczych w Rybniku). *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 1.
5. Muskhir, M., Luthfi, A. (2024). Emerging Research on Virtual Reality Applications in Vocational Education: A Bibliometric Analysis. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 23, 005.
6. Nathir Ghafar, Z. (2024). Practical Applications of Virtual Reality in Continuing Education: A Review of the Case of Secondary Occupational Education. *International Journal of Global Sustainable Research*, <https://doi.org/10.59890/ijgsr.v2i2.1610>.
7. *Oegzaminie–CKE(2025)*, <https://cke.gov.pl/egzamin-zawodowy/egzamin-w-nowej-formule/strona-o-egzaminie/>.
8. Polska Rama Kwalifikacji (PRK). (2025). *Punkt Koordynacyjny ds. Polskiej i Europejskiej Ramy Kwalifikacji*, <https://prk.men.gov.pl/polska-rama-kwalifikacji-prk/>.
9. Ravichandran, R., Mahapatra, J. (2023). Virtual Reality in Vocational Education and Training: Challenges and Possibilities. *Journal of Digital Learning and Education* 3(1), s. 25–31, <https://doi.org/10.52562/jdle.v3i1.602>.
10. Rieke, L., Laudan, M. (2021). Comparing a VR ship simulator using an HMD with a commercial ship handling simulator in a CAVE setup. *Proceedings of the 23rd International Conference on Harbor, Maritime and Multimodal Logistic Modeling & Simulation*, s. 1–8, <https://doi.org/10.46354/i3m.2021.hms.001>.
11. Thomann, H., Zimmermann, J., Deutscher, V. (2024). How effective is immersive VR for vocational education? Analyzing knowledge gains and motivational effects. *Computers & Education*, 220, 105127, <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105127>.

Szymon Łagosz

Główny Instytut Górnictwa – Państwowy Instytut Badawczy

Zachowania zdrowotne studentek kierunków pedagogicznych

Health practices among female students of pedagogy

Key words: students, health, health behaviour, eating habits, physical activity, leisure pursuits.

Abstract: This article presents findings from a diagnostic survey designed to identify health practices within a cohort of 143 female students enrolled in pedagogical faculties. Empirical data were collected in 2025, using Zygfryd Juczyński's *Inventory of Health Behaviours* (IZZ) along with a custom questionnaire. The study outlines how the respondents define health, characterised as the physical, mental, and social well-being of the body, and, to a lesser extent, as the absence of disease, disability, and suffering. The analysis of the acquired data indicated a remarkably low prevalence of health-related behaviours among the surveyed female students (76.55). A positive mindset, supported by stable familial bonds and congenial relationships, received the highest scores. Poor dietary practices were the least frequently indicated. Preventive measures adopted by respondents were presented alongside their daily health practices, notably restricting smoking, managing body weight, and prioritising sleep. The respondents' self-assessment of their health condition was primarily average. The study established a relationship between the health-related well-being of respondents and their health-promoting activities. Technical solutions employed for monitoring body condition, effectiveness, and adherence to prescribed measures were outlined.

Słowa kluczowe: studenci, zdrowie, zachowania zdrowotne, nawyki żywieniowe, aktywność fizyczna, czas wolny.

Streszczenie: W artykule przedstawiono wyniki sondażu diagnostycznego, którego celem było zidentyfikowanie zachowań zdrowotnych podejmowanych w grupie 143 studentek kierunków pedagogicznych. Materiał empiryczny zgromadzony został w 2025 roku przy użyciu *Inwentarza Zachowań Zdrowotnych* (IZZ) Zygryda Juczyńskiego oraz autorskiego kwestionariusza ankiety. W opracowaniu przedstawiono zaproponowane przez badanych definicje zdrowia, opisanego jako dobrostan fizyczny, psychiczny i społeczny organizmu, rzadziej jako brak choroby, niepełnosprawności i cierpienia. Analiza zgromadzonych danych ujawniła ogólny niski wskaźnik nasilenia zachowań zdrowotnych wśród badanych studentek (76,55). Najwyżej ocenione zostało pozytywne nastawienie psychiczne, oparte o relacje przyjacielskie i uregulowane życie rodzinne. Najrzadziej wskazywane były prawidłowe nawyki żywieniowe. Przedstawiono podejmowane przez respondentki działania prewencyjne, a także codzienne praktyki zdrowotne, wśród których dominowały: ograniczenie palenia tytoniu, kontrolowanie wagi ciała oraz dbałość o sen. Samoocena kondycji zdrowotnej badanych w przewadze dotyczyła poziomu przeciętnego. Ustalono związek samopoczucia zdrowotnego badanych z ich aktywnością prozdrowotną. Wskazano na rozwiązania techniczne wykorzystywane podczas monitorowania kondycji organizmu oraz efektywności i systematyczności podejmowanych działań.

Wprowadzenie

Problematyka zdrowia oraz edukacji zdrowotnej będącej elementem promocji zdrowia (Puchalski, Korzeniowska, Piwowarska-Pościk, 1999) wydaje się kwestią niezmiennie ważną. Wysokie wartościowanie i troska o zdrowie stanowią ważny cel procesu wychowania, przede wszystkim na gruncie rodzinnym, ale wpisują się także w misję edukacyjną przedszkoli i szkół wszystkich poziomów kształcenia (Skalski, Kowalski, Graczyk i in., 2022). Jest to jednocześnie wyzwanie i wymóg w kontekście kształcenia przyszłych kadr pedagogicznych, mających do odegrania szczególną rolę w procesie formowania postaw prozdrowotnych przede wszystkim dzieci i młodzieży. I tutaj obok przygotowania merytorycznego, tj. wiedzy i umiejętności, wskazać należy na znaczenie cech osobowych oraz prezentowanych postaw związanych ze zdrowiem i zdrowym stylem życia. Mowa tu o wpływie osobistym dokonującym się w toku procesu modelowania, w którym nie chodzi tylko o proste naśladownictwo, a raczej o tworzenie pewnego uogólnionego schematu zachowania, który człowiek może wykorzystać w wielu różnych sytuacjach (Tabak, 2017).

Szczególnie ważne mogą okazać się intencjonalne interwencje nauczycieli, które są tym bardziej skuteczne, im bardziej autentyczne jest ich podłoże. Chodzi tu o demonstrowanie zachowań prozdrowotnych wśród wychowanków i współpracowników, ale także w przestrzeni pozazawodowej (Nowak, Lelonek, Suliga, Choła, 2024). Osobiste praktykowanie przez nauczycieli zachowań zdrowotnych jest zatem pożądane wychowawczo, a należy podkreślić, że zalecenie takie nie odnosi się tylko do nauczycieli wychowania fizycznego czy edukacji zdrowotnej, lecz każdego nauczyciela, podejmującego trud wychowawczego oddziaływania na swoich uczniów. Tak jak pasja do wykładanego przedmiotu, tak przywiązanie do wartości zdrowia może być treścią splecioną z dydaktycznym przekazem. Wydaje się, że takie postawy mogą/powinny być skutecznie kształtowane u adeptów zawodu pedagogicznego. Stąd w ramach prezentowanego opracowania podjęto problematykę samooceny kondycji zdrowotnej oraz zachowań zdrowotnych realizowanych w grupie studentów kierunków pedagogicznych. Sondowanie nastawień prozdrowotnych w grupie studentów pozwoli na rozpoznanie i określenie możliwości oraz konieczności edukacyjnych w tym zakresie.

Zdrowie w ujęciu teoretycznym

Zdrowie to pojęcie interdyscyplinarne (Syrek, 2008), obecne na gruncie naukowym, profesjonalnym oraz najbardziej powszechnym – codziennym i potocznym. Wszystkie te perspektywy łączy traktowanie go jako dobra szczególnie pożądanego, warunkującego właściwy bieg życia ludzkiego (Gaweł, 2003).

Światowa Organizacja Zdrowia określa zdrowie jako: „stan pełnego dobrostanu psychicznego, fizycznego i społecznego, a nie tylko brak choroby i nieдомagania” (Maszczak, 2005, s. 74). Dobrostan fizyczny i psychiczny są mierzone zarówno wskaźnikami obiektywnymi, jak i subiektywnie odczuwanym samopoczuciem

człowieka oraz zadowoleniem z siebie. Natomiast dobrostan społeczny opisuje uczestnictwo jednostki w życiu społecznym, poprzez interakcje, umiejętność radzenia sobie z przeciwnościami oraz przystosowanie środowiskowe (Maszczak, 2005, s. 15). Zatem w obrębie zdrowia wyróżnić można wzajemnie na siebie oddziałujące wymiary: biologiczny, psychiczny i społeczny, a w każdym z nich człowiek może funkcjonować na różnym poziomie (Walentynowicz-Motyl, 2017; Maszczak 2005; Syrek, 2008). Z definicji tej wybrzmiewa wielopłaszczyznowość zdrowia oraz jego indywidualność i subiektywność, co także przekłada się na trudność w precyzyjnym określeniu opisywanej kategorii (Skalski, Kowalski, Graczyk i in., 2022).

Przegląd literatury pozwala odnotować najczęściej pojawiające się ujęcia zdrowia. Określane ono bywa jako: brak choroby i cierpienia (Gaweł, 2003); dobrostan biopsychospołeczny (Gaweł, 2003); potencjał i właściwości człowieka, kontekst jego życia, a także proces (Heszen-Niejodek, 1997) i wartość (Gaweł, 2003). Perspektywy te uzupełniają się wzajemnie.

Wśród kryteriów zdrowia wymienia się najczęściej: dobre samopoczucie i brak choroby; parametry zdrowotne w normie; zrównoważenie i zdolność radzenia sobie z przeciwnościami losu; siłę i energię życiową; sprawne wywiązywanie się z obowiązków oraz produktywność, kreatywność w życiu (Denys, Zboralski, 2015).

Na stan zdrowia człowieka oraz jego możliwości w zakresie działań prozdrowotnych oddziałuje wiele czynników, wśród których wymienia się: warunki społeczno-ekonomiczne życia człowieka; relacje społeczne – poczucie wspólnotowości i wsparcie społeczne; uwarunkowania kulturowe (w tym edukacyjne); stan środowiska fizycznego; zatrudnienie i warunki pracy; styl życia, który może promować zachowania zdrowotne oraz cechy biologiczne jednostki (np. jej płeć, wiek, dziedziczenie) i prawidłowy rozwój w dzieciństwie (mający duże znaczenie dla zdrowia i samopoczucia w dalszych latach życia). Poza tym rozmaite udogodnienia typu: dostęp do świadczeń i usług służby zdrowia oraz ich jakość (Dahlgren, Whitehead, 1991; Woźniak, Brukwicka, Kopański in., 2017). Styl życia to całokształt powiązanych ze sobą zachowań, zwyczajów i nawyków, które mogą oddziaływać na poziom ryzyka przedwczesnego rozwoju określonych chorób, a wyznaczone są przez czynniki społeczno-kulturowe i cechy indywidualne. Wobec tego styl życia budują możliwości, uwarunkowania i wybory dokonane przez jednostkę. Tworzy się on w oparciu o oddziaływania wychowawcze i socjalizacyjne. Co ważne, prezentowany przez jednostkę styl życia może wzmacniać jej potencjał zdrowotny bądź prowadzić do jego osłabienia, dlatego można mówić zarówno o jego prozdrowotnym, jak i antyzdrowotnym charakterze (Gaweł, 2003).

Przejawem stylu życia są podejmowane w ramach tego artykułu zachowania zdrowotne, rozumiane jako nawyki, zwyczaje i czynności utrwalające i polepszające zdrowie człowieka oraz jego reakcje na zdrowie innych (Segit, 2023). Źródłem takich zachowań są najczęściej postawy i wartości nabyte w rodzinie oraz najbliższym środowisku społecznym. Są one związane ze zdrowiem fizycznym, psychospołecznym,

prewencją zdrowotną i unikaniem zachowań ryzykownych i szkodliwych. Wśród zachowań prozdrowotnych wymienia się najczęściej: unikanie stresu i niepowodowanie go, aktywność ruchową, racjonalne odżywianie, unikanie używek (alkoholu, tytoniu, substancji psychoaktywnych) (Gaweł, 2003), a także dbanie o ciało i jego higienę, przestrzeganie zasad bezpieczeństwa w życiu codziennym i ruchu drogowym, jak również unikanie ryzykownych zachowań seksualnych (Mazur, 2010).

Podstawy metodologiczne badań własnych

Zaprezentowany w ramach niniejszego opracowania materiał empiryczny został zgromadzony podczas badań zrealizowanych metodą sondażu diagnostycznego wśród studentek kierunków pedagogicznych, studiujących na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie w kwietniu i maju 2025 roku.

Celem badań było udzielenie odpowiedzi na następujące problemy badawcze:

- W jaki sposób słuchaczki kierunków pedagogicznych definiują kategorię zdrowia?
- Jak badane studentki opisują swoją kondycję zdrowotną?
- Jakiego rodzaju aktywność zdrowotną respondentki podejmują najczęściej?
- Jakie zmienne różnicują zachowania zdrowotne respondentek?

Materiał empiryczny zgromadzono przy użyciu Inwentarza Zachowań Zdrowotnych (IZZ) autorstwa Zygryda Juczyńskiego, składającego się z 24 stwierdzeń opisujących różne zachowania związane ze zdrowiem. Podejmowane kwestie dotyczyły: prawidłowych nawyków żywieniowych, zachowań profilaktycznych, praktyk zdrowotnych, czyli codziennych działań dotyczących snu i rekreacji czy aktywności fizycznej oraz pozytywnego nastawienia psychicznego. Inwentarz ten wchodzi w skład zbioru *Narzędzi Pomiaru w Promocji i Psychologii Zdrowia*, służy do badania osób dorosłych, zarówno zdrowych, jak i chorych. Badani udzielali odpowiedzi, korzystając z kafeterii zamkniętej, składającej się z pięciu kategorii: prawie nigdy – 1, rzadko – 2, od czasu do czasu – 3, często – 4, prawie zawsze – 5. Uzyskane przez nich punkty zostały zsumowane, co dało ogólny wskaźnik nasilenia zachowań zdrowotnych. Jego wartość mieści się w granicach od 24 do 120 punktów. Im wyższy jest wynik, tym większe nasilenie deklarowanych zachowań zdrowotnych. Punkty przeliczono z uwzględnieniem płci na skalę stenową, wyniki w granicach 1–4 stena uznano za niskie; w granicach 5–6 stena za przeciętne, zaś 7–10 stena za wysokie (Juczyński, 2012, s. 110 i nast.).

Drugim wykorzystanym narzędziem badawczym był autorski kwestionariusz ankiety zawierający pytania dotyczące sposobu rozumienia kategorii zdrowia, samooceny dobrostanu w wymiarach fizycznym, psychicznym i społecznym, a także podejmowanej aktywności fizycznej (sportowej), posiadanych zainteresowań i pasji, budżetu czasu wolnego i jego przeznaczenia oraz danych metryczkowych typu: wiek, rok i tryb studiowania, miejsce zamieszkania, stan cywilny, posiadanie i liczba

potomstwa, podejmowanie aktywności zarobkowej oraz subiektywna ocena sytuacji materialnej. Uznano, że dane te pozwolą nie tylko scharakteryzować uczestniczki sondażu, ale także dostarczą informacji w zakresie posiadanych zasobów, ewentualnie obciążeń dotyczących kondycji zdrowotnej badanych. Ze względu na to, że do analizy wybrano odpowiedzi słuchaczek wyłącznie kierunków pedagogicznych, przyjęto, że zmienne, jak kierunek studiów oraz płeć nie będą traktowane jako czynniki różnicujące odpowiedzi.

Badania przeprowadzone w jednakowych warunkach w kilku grupach studenckich miały charakter audytoryjnych i anonimowych, odbywały się na zasadzie samoopisu i samodzielnego wypełnienia kwestionariusza. Przed badaniem zaprezentowano uczestniczkom sondażu instrukcję, prosząc, by udzielając odpowiedzi, brały pod uwagę okres ostatniego roku; badane udzieliły odpowiedzi na wszystkie pytania (Juczyński, 2012).

Analizy przeprowadzono za pomocą programu statystycznego IBM SPSS 28. Za próg istotności przyjęto $\alpha = 0,05$.

Charakterystyka respondentek

W sondażu uczestniczyły 143 studentki kierunków pedagogicznych, tj. słuchaczki pedagogiki w zakresie: pedagogika opiekuńcza z socjoterapią, pedagogika szkolna i terapeutyczna oraz pedagogika szkolna z animacją kulturalną; pedagogika przed-szkolna i wczesnoszkolna, a także pedagogika specjalna. Indagowane to w przeważającej części osoby u schyłku późnej adolescencji (19–22 lat) (58,7%) oraz we wczesnej dorosłości (35,7%). Badanych w wieku 36 lat i więcej (a zatem w średniej dorosłości) było 5,6%. Uczestniczki sondażu studiowały na: pierwszym (42%), drugim (32,9%) oraz czwartym roku studiów (25,2%). Były to słuchaczki zarówno studiów stacjonarnych (58%), jak i niestacjonarnych (42%). Studentki reprezentowały różne środowiska zamieszkania, najwięcej było wśród nich mieszanek wsi (31,5%), średnich miast (28%) oraz małych (25,2%) i dużych ośrodków miejskich (15,4%).

Ponad połowa badanych (54,5%) pozostawała w chwili badania w związku (należy jednak zaznaczyć, że był to zarówno związek sformalizowany, jak i niesformalizowany). Posiadanie potomstwa odnotowano w przypadku 11,2% badanych, najczęściej było to jedno (6 osób), dwoje (4 osoby), ale także troje i więcej dzieci (5 osób). Rodzicami było 9,8% studentek studiów niestacjonarnych i 1,4% studiów stacjonarnych. Swoją sytuację materialną badane najczęściej opisywały jako: przeciętną (39,9%) i dobrą (38,5%). Rzadziej jako bardzo dobrą (11,2%) i raczej złą (10,5%). Żadna z badanych osób nie określiła jej jako bardzo złej. Zdecydowana większość badanych studentek w ciągu ostatniego roku podejmowała zatrudnienie, osób takich było 72%. Dotyczyło to 67,4% osób studiujących na studiach stacjonarnych oraz 76,6% słuchaczek studiów niestacjonarnych.

Studentki o zdrowiu

Prezentowane przez osoby badane próby określenia i wyjaśnienia specyfiki zdrowia podzielić można na kilka grup, a mianowicie znalazły się tutaj wskazania na zdrowie jako szczególnie ważną wartość, warunek efektywnego funkcjonowania człowieka, ale także podkreślano znaczenie stanu organizmu i zachowania równowagi sfer biologicznej, psychologicznej i rzadziej społecznej jego funkcjonowania. Zdrowie określano najczęściej jako: dobrostan fizyczny, psychiczny i społeczny człowieka (54,6%). Opisywano je także poprzez brak choroby, niepełnosprawności, trudności i cierpienia. Niektóre badane zwracały uwagę na znaczenie subiektywnego podejścia człowieka do kwestii własnego zdrowia, inne z kolei podkreślały, że kategoria ta powinna być określana za pomocą obiektywnych kryteriów, wspólnych dla wszystkich, powszechnie zrozumiałych oraz akceptowanych. Pewna grupa respondentek dokonała opisu warunków przyczyniających się do zachowania zdrowia, wśród których znalazły się: dobre nawyki żywieniowe, aktywność fizyczna, badania profilaktyczne i kontrolne, dbanie o dobre relacje z innymi ludźmi, wypracowanie strategii radzenia sobie ze stresem oraz realizowanie swoich pasji i zainteresowań. Dobre zdrowie wśród respondentek uzyskało średnią wagę na poziomie 3,79 i uplasowało się na drugim miejscu za udanym życiem rodzinnym (4,13). Pozwala to uznać, że wartość zdrowia jest przez badanych ogólnie doceniana.

Samoocena kondycji zdrowotnej badanych

Badane określając swoją kondycję zdrowotną, odnosiły się do jej trzech podstawowych wymiarów, tj.: fizycznego, psychicznego i społecznego. Poniższa tabela prezentuje odpowiedzi udzielone przez respondentki.

Tabela 1. Samoocena kondycji zdrowotnej studentek

Oceniany wymiar zdrowia:	Skala oceny (wartości podane w %)					Średnia	N
	1	2	3	4	5		
fizyczny/ somatyczny	3,5	13,3	47,6	29,4	6,3	3,21	143
psychiczny	7	11,9	36,4	34,3	10,5	3,29	143
społeczny	1,4	8,4	23,8	47,6	18,9	3,74	143

Legenda: 1 – oznacza ocenę najniższą, 5 – oznacza ocenę najwyższą

Źródło: badania własne.

Jak można dostrzec, zbiorcze zestawienie ocen zaprezentowanych przez badane studentki wskazuje na dominację not przeciętnych we wszystkich trzech aspektach. Najwyżej ocenianym okazało się zdrowie badanych w wymiarze społecznym, natomiast najniżej w wymiarze somatycznym. Należy zwrócić uwagę, że samoocena zdrowia społecznego korelowała z wiekiem respondentów¹. A mianowicie najwyż-

¹ $\chi^2 = 16,038$ df=8 p.< 0,042.

szej swoje funkcjonowanie w tym zakresie ocenili najstarsi uczestnicy sondażu, tj. osoby z grupy wiekowej powyżej 35 roku życia. Zastanawiająca natomiast jest niska ocena kondycji fizycznej w grupie młodych ludzi, co do których zazwyczaj przyjmuje się założenie o szczególnie szerokim potencjale zdrowotnym i wydolnościowym (Ziółkowska, 2005). Co ważne, posiadanie pasji i zainteresowań, podejmowanie aktywności zarobkowej oraz dysponowanie dużą ilością czasu wolnego okazało się nieistotne statystycznie dla oceny własnej kondycji zdrowotnej (w każdym z trzech wymiarów). Podobnie nie ustalono wpływu zmiennych miejsca zamieszkania, trybu studiowania oraz relacji małżeńskiej (partnerskiej) na przedstawione samooceny. Jedynie subiektywna ocena sytuacji materialnej różnicowała odpowiedzi badanych w zakresie oceny zdrowia psychicznego² i społecznego³. Wyższa ocena zdrowia psychicznego współwystępowała z wyższą oceną sytuacji materialnej. Podobny trend odnotowano w przypadku oceny zdrowia w ramach sondażu społecznego w zestawieniu ze stanem posiadania. Im wyższa była satysfakcja badanych w zakresie własnego stanu posiadania zasobów materialnych, tym bardziej satysfakcjonujące było ich funkcjonowanie społeczne (Feliński, Omyła-Rudzka, 2024).

Zachowania zdrowotne badanych studentek

Ogólny wskaźnik nasilenia zachowań zdrowotnych dla badanych studentek wynosił 76,55 (SD = 11,29). W odniesieniu do skali stenowej wartość ta mieściła się w granicach stenu 4, czyli wyniku niskiego. Nasilenie zachowań zdrowotnych w grupie respondentek prezentuje tabela 2. Jak można zauważyć, zaledwie 13,2% badanych prezentuje wysokie natężenie zachowań zdrowotnych (sten 7–10). Natomiast w ponad połowie przypadków odnotowano niski poziom zachowań zdrowotnych (sten 1–4).

Tabela 2. Nasilenie zachowań zdrowotnych studentek

Nasilenie zachowań zdrowotnych	n	%
wysokie	19	13,2
przeciętne	44	30,8
niskie	80	56

Źródło: badania własne

Prezentowana przez badane studentki samoocena nasilenia zachowań zdrowotnych była stosunkowo jednorodna. Zmienne takie jak: miejsce zamieszkania, rok studiów, tryb studiowania, posiadanie potomstwa, subiektywna ocena sytuacji materialnej, a także budżet czasu wolnego i zatrudnienie, nie różnicowały odpowiedzi respondentek w stopniu istotnym statystycznie. Odnotowano natomiast istotną zależność pomiędzy ogólnym nasileniem postaw zdrowotnych a samooceną sa-

² $\chi^2 = 24,471$ df = 12 p.< 0,018.

³ $\chi^2 = 23,032$ df = 12 p.< 0,027.

mopoczucia badanych w wymiarach: somatycznym⁴, psychicznym⁵ i społecznym⁶. Osoby o wyższej punktacji w zakresie zachowań sprzyjających zdrowiu jednocześnie wyżej oceniały swój dobrostan w każdym z wyróżnionych zakresów.

Analiza poszczególnych kategorii zachowań zdrowotnych pozwala uznać, że w badanej grupie najwyżej ocenione zostało pozytywne nastawienie psychiczne (3,30). Z kolei najniższe noty uzyskały prawidłowe nawyki żywieniowe (3,01). Zbliżone oceny odnotowano w przypadku zachowań profilaktycznych (3,22) oraz praktyk zdrowotnych (3,21).

Tabela 3. Kategorie zachowań zdrowotnych studentek

Kategorie IZZ	Badane studentki (N=143)	
	x	SD
Ogólny wskaźnik zachowań zdrowotnych	76,55	11,29
Prawidłowe nawyki żywieniowe	3,01	0,73
Zachowania profilaktyczne	3,22	0,70
Pozytywne nastawienie psychiczne	3,30	0,66
Praktyki zdrowotne	3,21	0,62

Legenda: x – średnia, SD – odchylenie standardowe

Źródło: badania własne.

Przegląd odpowiedzi udzielonych przez badane studentki pozwala określić pewne tendencje zaznaczające się w obrębie czterech wyszczególnionych kategorii zachowań zdrowotnych. W przypadku najniżej ocenionych nawyków żywieniowych zaznaczyło się stosunkowo częste spożywanie warzyw i owoców (54,6%) oraz pieczywa pełnoziarnistego (49%) w porównaniu z rzadkim eliminowaniem z diety substancji obciążających organizm i szkodliwych, jak: sól (46,2%), tłuszcz i cukier (47,6%) oraz żywność z konserwantami (50,4%).

Z kolei najwyżej ocenione nastawienie psychiczne określone zostało przez posiadanie grona przyjaciół i uregulowanego życia rodzinnego (74,2%), pozytywne myślenie (49,7%), otwartość i branie pod uwagę wypowiedzi osób zaniepokojonych zdrowiem danej osoby (47,6%). Rzadziej wskazywane były: unikanie przygnębiających sytuacji (36,4%), silnych emocji i stresu (28%), a także unikanie uczuć gniewu czy lęku (28%).

Zachowania profilaktyczne respondentek najczęściej odnosiły się do: przestrzegania indywidualnych zaleceń lekarskich (67,2%), unikania przeziębień (65,8%) oraz uzyskiwania informacji medycznych w celu zrozumienia przyczyn zdrowia i choroby (63%). Natomiast najrzadziej uruchamiane działania to: posiadanie zanotowanych

⁴ $\chi^2 = 16,367$ df = 8 p.<0,037.

⁵ $\chi^2 = 26,323$ df = 8 p.<0,001.

⁶ $\chi^2 = 21,156$ df = 8 p.<0,007.

kontaktów do służb pogotowia ratunkowego (26,7%), zdobywanie informacji na temat stosowanych przez inne osoby strategii zabezpieczania zdrowia (25,2%) oraz wykonywanie regularnych badań (26,6%).

Wśród codziennych praktyk zdrowotnych badanych studentek najczęściej pojawiało się: ograniczenie palenia tytoniu (63,6%), kontrolowanie wagi ciała (42,7%) oraz dbałość o sen, jego jakość i długość (40,6%), unikanie nadmiernego i obciążającego wysiłku fizycznego (36,4%) i zapewnienie sobie odpowiedniej ilości odpoczynku (36,3%). Najrzadziej w codzienności badanych odnotowywana była dbałość o racjonalne rozłożenie w czasie i stosownie do możliwości aktywności obowiązkowej, tak by uniknąć przepracowania (28,7%).

Warto zwrócić uwagę, że liczna grupa studentek (67,8%) zaznaczyła, że w celu zwiększenia efektywności działań sprzyjających zdrowiu systematycznie wykorzystuje różne rozwiązania techniczne. Wśród wymienionych znalazły się:

- krokomierz (42%),
- aplikacje na telefon (40,6%),
- opaska monitorująca (24,5%),
- licznik spalanych kalorii (16,1%),
- analizator wartości odżywczej spożywanych pokarmów (9,1%),
- analizator długości i głębokości snu (7,7%),
- pulsometr (4,2%).

Zdecydowana większość przedstawionych rozwiązań może współwystępować na jednym urządzeniu. Nierzadko też opaska monitorująca sprzężona jest z aplikacją zainstalowaną w telefonie. Zdecydowana większość z nich może dostarczać jednocześnie informacji na temat liczby dziennie wykonanych kroków, aktywności fizycznej i przy tej okazji spalonych kalorii, wartości określających sprawność funkcjonowania układu krążenia oraz trybu i jakości snu, a także wiele innych, np. poziom stresu czy nasycenie krwi tlenem⁷.

Badane studentki często wykorzystywały zróżnicowane rozwiązania techniczne w celu wspomagania swojej aktywności zdrowotnej, przydatne one były zarówno w monitorowaniu kondycji organizmu, jak i organizowaniu planów treningowych czy wprowadzanych rozwiązań dietetycznych.

Budżet czasu wolnego badanych i jego wykorzystanie

Czas wolny jako ten, który pozostaje do dyspozycji człowieka po wypełnieniu wszelkich działań obowiązkowych oraz zaspokojeniu podstawowych potrzeb organizmu, może być dobrowolnie organizowany i przeznaczony np. na wypoczynek, rozrywkę czy samodoskonalenie (Winiarski, 2011). Może być także spożytkowany na aktywność prozdrowotną, sam w sobie jest też kategorią sprzyjającą zdrowiu,

⁷ 5G: sieci telekomunikacyjne nowej generacji, <https://www.gov.pl/web/5g/opaski-monitorujace-zdrowie> [dostęp: 26.06.2025].

kiedy przez odpowiednio dobraną aktywność i jej organizację przyczynia się do regeneracji sił organizmu.

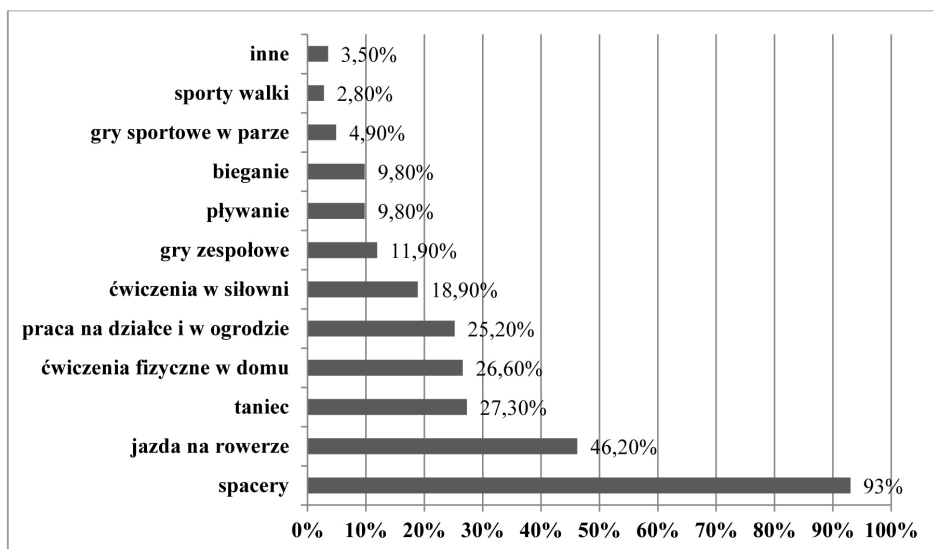
Dostępność czasu wolnego jest kwestią mocno zindywidualizowaną. Także w badanej grupie mniej niż co trzecia osoba (29,4%) określiła budżet swojego czasu wolnego jako zadowalający. Najwięcej osób zaznaczyło, że nie posiada zbyt wiele wolnego czasu (44,1%). Z kolei 26,6% studentek nie potrafiło jednoznacznie w tej kwestii się wypowiedzieć.

Wskazywane przez respondentki aktywności wypełniające ich czas wolny w niewielkiej części związane były z realizacją posiadanych przez nie pasji i zainteresowań (6,9%). Najczęściej wśród wymienianych pojawiały się zarówno te, które związane są z aktywnością fizyczną, biernym i aktywnym uczestnictwem w sztuce czy biernym odpoczynkiem. Najpowszechniejszą formą aktywności wolnoczasowej była aktywność odbiorcza, odnotowano ją w 30% przypadków. Studentki spędzały swój czas na: oglądaniu seriali i filmów, słuchaniu muzyki, oglądaniu TikToka, reality show, przeglądaniu social mediów i internetu oraz oglądaniu programów telewizyjnych. Co piąta badana podkreślała spędzanie czasu wolnego wspólnie z osobami bliskimi (18,8%) oraz przyjaciółmi i znajomymi (20,8%), a niektóre osoby poświęcały go opiece nad zwierzętami (spacery i zabawa z psem, wyprowadzenie psów ze schroniska – 6,2%). Zbliżony odsetek badanych wskazał na aktywność poznawczą (23,7%) oraz rekreacyjną z lekką aktywnością fizyczną (23%). W tym pierwszym przypadku najliczniej wskazywane było czytanie książek oraz nauka – przygotowanie się do zajęć, ale także rozwiązywanie krzyżówek. Z kolei w grupie aktywności fizycznej odnotowano najliczniej spacery oraz odpoczynek w ogrodzie i na działce, najrzadziej podróżowanie i zwiedzanie oraz pobyt i zabawa z dziećmi na placu zabaw. Kilkunastoprocentowa (14,6%) grupa respondentek w czasie wolnym wybierała bierny odpoczynek, relaks i sen. Inne rzadziej wymieniane grupy działań podejmowanych przez badane studentki w czasie wolnym to: artystyczne i kreatywne (6,9%) – gra na instrumentach, malowanie, fotografowanie, rękodzieło i robótki ręczne, śpiew; użytkowe (4,1%) – gotowanie i szycie na maszynie; rozrywkowe (4,1%) – gry na komputerze i planszowe; aktywność sportowa (5,5%) – jazda na rowerze, bieganie, siłownia, ćwiczenia na sali treningowej. Wśród innych jeszcze form aktywności (6,9%) znalazły się: sprząatanie, zakupy, praca, modlitwa oraz *marnowanie czasu na telefonie*.

Aktywność fizyczna badanych

Studentki wskazywały na częste podejmowanie aktywności fizycznej, rzadziej sportowej. Wszystkie wskazane przez indagowane formy aktywności zostały zestawione na wykresie 1.

Dominującą formą aktywności były spacery, takiej odpowiedzi udzieliło aż 93% badanych. Nie zawsze spacer był aktywnością niezależną, podejmowaną z myślą o niej samej. Zwykle realizowane były działania polegające na pieszym przemieszczaniu



Wykres 1. Aktywność fizyczna/sportowa badanych

Źródło: badania własne.

się z miejsca na miejsce, np. powrót ze sklepu, z zajęć czy też z pracy. Aktywność tę tłumaczono jako prozdrowotną, realizowaną kiedy to tylko jest możliwe. Blisko połowa badanych (46,2%) wskazywała na częstą jazdę na rowerze, w tym przypadku podobnie mieściły się zarówno te działania, gdy jazda na rowerze jest podejmowana dla przyjemności, jak i wtedy, gdy stanowiła alternatywne źródło transportu wobec komunikacji miejskiej czy samochodu. Poza rowerem badane często wybierały także jazdę na hulajnodze, rzadziej na rolkach. Pewna grupa wskazywała na regularnie realizowaną aktywność taneczną oraz ćwiczenia w domu i na świeżym powietrzu. Wymieniane wówczas były m.in. joga, pilates czy nordic walking. Co czwarta studentka podkreśliła częstą pracę na działce lub w przydomowym ogrodzie. Kilkunastoosobowa grupa regularnie uczestniczyła w ćwiczeniach w siłowni. Mniejszą frekwencję odnotowały: regularnie uprawiane gry zespołowe, takie jak siatkówka czy koszykówka. Stosunkowo mało popularne w badanej grupie było bieganie i pływanie, uprawiało je systematycznie po 9,8% badanych. Najrzadziej pojawiające się wskazania to: gra w tenisa (ziemnego lub stołowego), sporty walki (boks, aikido, taekwondo) oraz inne, w tej grupie wymieniane były: jazda konna, hula-hoop z obciążeniem i ćwiczenia na torach OCR.

Podsumowanie

Podsumowując przedstawione powyżej wyniki badań, należy zauważyć, że ogólny wskaźnik nasilenia zachowań zdrowotnych w grupie respondentek wynosił 76,55,

co daje wynik niski. Ustalenia płynące z innych projektów badawczych zrealizowanych w grupach studenckich oraz przy użyciu *Inwentarza Zachowań Zdrowotnych* (IZZ) wskazują na pewne podobieństwa. Porównywalne wyniki (73,19) odnotowano w sondażu przeprowadzonym w latach 2010/2011 wśród studentów pielęgniarstwa (Walentyńowicz, Łysak, Wilk, 2013). Wynik ten był nieco niższy od tego, który osiągnęli studenci i nauczyciele wychowania fizycznego (odpowiednio: 80,22 i 84,5) uczestniczący w badaniach przeprowadzonych w 2023 roku (Nowak, Lelonek, Suliga, Choła, 2024). Średnia wartość wskaźnika zachowań zdrowotnych dla dorosłych osób w Polsce według Z. Juczyńskiego wynosi 81,8 pkt, a zatem osiągnięty w sondowanej grupie wynik jest nieco niższy. Wśród czterech podlegających opisowi grup zachowań zdrowotnych najwyżej ocenione zostało nastawienie psychiczne, a w nim takie wskaźniki jak: posiadanie relacji przyjacielskich i uregulowanego życia rodzinnego oraz dominacja pozytywnego myślenia. Rzadziej wskazywano na sprawność w zakresie regulacji emocjonalnej. Zachowania profilaktyczne najczęściej sprowadzały się do przestrzegania indywidualnych zaleceń lekarskich, unikania infekcji sezonowych oraz rozpoznawania przyczyn choroby i uwarunkowań zdrowia. Rzadziej wskazywano na regularne wykonywanie prewencyjnych badań laboratoryjnych. W zakresie praktyk zdrowotnych studentki najczęściej wymieniały ograniczenie palenia tytoniu oraz kontrolowanie wagi ciała i dbałość o sen. Rzadziej pojawiało się: racjonalne organizowanie swojego czasu i planowanie działania w celu uniknięcia przeciążającej aktywności. Najniżej badane samoopisały się w zakresie prawidłowych nawyków żywieniowych. Wśród tych prozdrowotnych dominowała obecność warzyw i owoców w diecie. Jednocześnie rzadziej wskazywano na rezygnację z żywności przetworzonej, nasyczonej solą, cukrem i substancjami konserwującymi.

Respondentki w większości (44,1%) opisały się jako osoby mocno zajęte, nieposiadające zbyt wiele wolnego czasu. Czas ten rzadko przeznaczany był przez nie na realizację własnych pasji i zainteresowań. Najczęściej realizowaną wówczas była aktywność odbiorcza (oglądanie seriali, przeglądanie zasobów internetu), poznawcza (np. czytanie książek) i rekreacyjna z lekką aktywnością fizyczną (spacery, praca na działce i w ogrodzie), a także odpoczynek.

Badane opisując kategorię zdrowia, podkreślały jego duże znaczenie, na poziomie przeciętnym określiły swoją kondycję zdrowotną w trzech wyodrębnionych wymiarach, przy czym najwyżej oceniły wymiar społeczny swojego funkcjonowania zdrowotnego, natomiast najniżej fizyczny, co pozwala przypuszczać, że właśnie w tym drugim zakresie badane doświadczają największej trudności i obciążeń. Studentki deklarowały też wysoką wartość zdrowia, zaś w celu organizowania działań sprzyjających dobrostanowi ogólnemu w licznej grupie (68,7%) wykorzystywały różne urządzenia techniczne, a przede wszystkim funkcje: liczenia kroków, spalanych kalorii, wartości odżywczej spożywanych posiłków, długości i jakości snu oraz pomiaru tętna.

Zachowania zdrowotne w objętej sondażem grupie studenckiej realizowane były przeważnie na poziomie niskim, rzadziej przeciętnym. Ustalenie takie implikuje postulat upowszechniania szerzej rozumianej promocji zdrowia w grupie młodych dorosłych. O ile niektóre elementy strategii nastawionej na wspieranie potencjału zdrowotnego uznać można za stosunkowo dobrze już zaznaczone w społecznym działaniu, o tyle inne wymagają bardziej aktywnego wdrożenia, niektóre też wydają się być realizowane w sposób niekonsekwentny. Przykładem mogą być nawyki żywieniowe, gdzie z jednej strony badane zaznaczyły częstą obecność w ich diecie owoców i warzyw, ale jednocześnie nierzadko pojawiały się tam również produkty wysoko przetworzone i zawierające konserwanty. Podobnie aktywność fizyczna w grupie badanych studentek odnosiła się głównie do spacerów i pracy w ogrodzie. Biorąc pod uwagę dominację aktywności głównie odbiorczej w czasie wolnym, trudno spodziewać się, że ich zestawienie może się zbilansować. Wydaje się także, że z większą mocą należy propagować znaczenie czasu wolnego jako tego, który może być przez jednostkę wykorzystywany na realizację posiadanych zdolności i zainteresowań, a tym samym sprzyjać satysfakcjonującemu funkcjonowaniu osobistemu. W takiej aktywności pasjonackiej poza walorem samorealizacyjnym, upatrywać też można skutecznych strategii regulacji emocji, dobrostanu psychicznego, oddziałującego przeciw na ogólny stan organizmu człowieka.

Bibliografia

1. 5G: sieci telekomunikacyjne nowej generacji. <https://www.gov.pl/web/5g/opaski-monitorujace-zdrowie> [dostęp: 26.06.2025].
2. Dahlgren, G., Whitehead, M. (1991). *Policies and strategies to promote social equity in health*. Institute for Futures Studies, Stockholm, <https://core.ac.uk/download/pdf/6472456.pdf> [dostęp: 2.03.2023].
3. Dahlgren, G., Whitehead, M. (1991). *Social Model of Health*. https://www.nwci.ie/download/pdf/determinants_health_diagram.pdf [dostęp: 21.02.2023].
4. Denys, K., Zboralski, K. (2015). Psychospołeczne aspekty zdrowia. W: A. Denys (red.), *Zagrożenia zdrowia publicznego. Cz. 2. Zdrowie człowieka a środowisko*. Wolters Kluwer Polska, s. 80–109.
5. Feliksiak, M., Omyła-Rudzka, M. (2024). *Zdrowie i zachowania prozdrowotne Polaków. Komunikat z badań*. CBOS, 89, https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2024/K_089_24.PDF [dostęp: 5.08.2025].
6. Gawęł, A. (20023). *Pedagogzy wobec wartości zdrowia*. Kraków: Wyd. UJ.
7. Heszen-Niejodek, I. (1997). Psychologia zdrowia jako dziedzina badań i zastosowań praktycznych. W: H. Sęk, I. Heszen-Niejodek (red.), *Psychologia zdrowia*. Warszawa: PWN, s. 21–39.
8. Juczyński, Z. (2012). *Narzędzia Pomiaru w Promocji i Psychologii Zdrowia, Podręcznik*. Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
9. Maszczak, T. (2005). Zdrowie jako wartość uniwersalna. *Roczniki Naukowe AWF w Poznaniu*, z. 54, s. 73–81.
10. Mazur, J. (2010). *Zdrowie i zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej na podstawie badań HBSC*. ORE, <https://bezpiecznaszkola.men.gov.pl/wp-content/uploads/2015/09/Mazur.pdf> [dostęp: 21.02.2023].

11. Nowak, P.F., Lelonek, M., Suliga, E., Choła, Ł. (2024). Determinanty zachowań zdrowotnych nauczycieli i studentów wychowania fizycznego. *Medycyna Pracy Workers' Health and Safety*, nr 4, vol. 75, s. 355–365, DOI: <https://doi.org/10.13075/mp.5893.01487>.
12. Puchalski, K., Korzeniowska, E., Piwowarska-Pościk, L., (1999). *Aktywność zdrowotna a świadomość potoczna. Raport z badań*. Instytut Medycyny Pracy im. Prof. Jerzego Nofera.
13. Skalski, D.W., Kowalski, D., Graczyk, M., Rybak, O., Kindzer, B., Kuryk, O. (2022). Uczestnictwo w kulturze fizycznej i edukacji zdrowotnej – wybrane zagadnienia. *Rehabilitation and Recreation*, nr 12, s. 168–176, DOI <https://doi.org/10.32782/2522-1795.2022.12.22>.
14. Sygitt, M. (2027). *Zdrowie publiczne*. Warszawa: Wolters Kluwer.
15. Syrek, E. (2008). *Zdrowie i wychowanie a jakość życia. Perspektywy i humanistyczne orientacje poznawcze*. Katowice: Wyd. UŚ.
16. Tabak, I. (2017). Edukacja zdrowotna w rodzinie. W: B. Woynarowska (red.), *Edukacja zdrowotna. Podstawy teoretyczne, metodyka, praktyka*. Warszawa: PWN, s. 211–243.
17. Walentukiewicz, A., Łysak, A., Wilk, B. (2013). Zachowania zdrowotne studentek pielęgniarstwa. *Problemy Pielęgniarstwa*, t. 21, z. 4, s. 484–488.
18. Walentynowicz-Motyl, K. (2017). Wielowymiarowe modele zdrowia. *Hygeia Public Health*, 52(1), s. 1–5.
19. Winiarski, R. (2011). Wprowadzenie do zagadnień rekreacji i czasu wolnego. W: R. Winiarski (red.), *Rekreacja i czas wolny: studia humanistyczne*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie Oficyna Wydawnicza Łośgraf – Wiesław Łoś, s. 13–25.
20. Woźniak, M., Brukwicka, I., Kopański, Z., Kollar, R., Kollarova, M., Bajger, B. (2015). Zdrowie jednostki i zbiorowości. *Journal of Clinical Healthcare*, nr 4, s. 2.
21. Ziółkowska, B. (2005). Okres wczesnej dorosłości. Jak rozpoznawać potencjał młodych dorosłych? W: A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk: GWP, s. 423–468.

dr Aldona Monika Małyška

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Wywiad z dr. Andrzejem Kobiątką – naukowcem, profilaktykiem i prezesem Fundacji *Profilogos* – o granicach i możliwościach innowacyjnej metody neuromodulacji mózgu tDCS

Dotknąć mózgu bez skalpela. Neuromodulacja jako innowacyjna metoda wspierania zdrowia i rozwoju

Wprowadzenie

Współczesna nauka coraz śmielej wkracza w obszary, które jeszcze do niedawna należały wyłącznie do medycyny eksperymentalnej. Jednym z takich pól jest neuromodulacja mózgu – przezczaszkowa stymulacja prądem stałym (ang. *Transcranial direct current stimulation* – tDCS) o intensywności 1–2 mA. Ta innowacyjna metoda nieinwazyjnego stymulowania mózgu znajduje zastosowanie w usprawnianiu chorych na różne schorzenia neurologiczne, wspierając nadto procesy poznawcze, emocjonalne i rehabilitacyjne. Choć brzmi to jak wizja z przyszłości, coraz częściej staje się realnym wsparciem w terapii osób po udarach, z depresją, ADHD, zaburzeniami lękowymi czy autyzmem.

O uwarunkowaniach naukowych, etycznych i społecznych tej metody, a także o jej praktycznym zastosowaniu w pracy terapeutycznej rozmawiamy z **dr. Andrzejem Kobiątką** – adiunktem Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, prezesem Fundacji *Profilogos*, pedagogiem i profilaktykiem od lat łączącym naukę z praktyką społeczną i terapeutyczną.

Wywiad ma charakter ustrukturyzowany w formie pytań otwartych przygotowanych przez Redaktora Krzysztofa Symelę, na które w formie opisowej odpowiedział dr Andrzej Kobiątko.

Pytania i odpowiedzi

Redakcja: *Panie Doktorze, neuromodulacja mózgu to pojęcie, które dla wielu wciąż brzmi tajemniczo. Co zainspirowało Pana do zajęcia się tą tematyką – i dlaczego właśnie teraz uznał Pan ją za tak ważną dla współczesnej terapii?*

dr Andrzej Kobiątko: Od lat zajmuję się profilaktyką i wsparciem osób w kryzysie – zarówno dzieci, młodzieży, jak i dorosłych. Często dostrzegam, że tradycyjne formy pomocy nie zawsze wystarczają. Samo pojęcie neuromodulacji pojawiło się już w ramach studiów psychologicznych, gdzie poszerzanie wiedzy na temat neuropatyczności miało być szansą na bardziej kompleksowe wsparcie procesów regene-

racji mózgu i zdrowia psychicznego. Zafascynowało mnie, że możemy stymulować mózg w sposób bezpieczny, bezinwazyjny, a jednocześnie skuteczny. Dziś to nie tylko medyczna ciekawostka, ale realne narzędzie wspierające neurorehabilitację, terapię emocji i funkcji poznawczych. Pomimo iż sama efektywność tej metody jest wciąż weryfikowana eksperymentalnie, to daje nadzieję na efektywniejszą rehabilitację pacjentów. Myślę, że tDSC może stać się metodą potencjalizacji nieskutecznego leczenia farmakologicznego lub alternatywą wobec leków u osób, które nie mogą ich przyjmować z uwagi na działania niepożądane.

Redakcja: *Czym właściwie jest neuromodulacja i jak różni się od klasycznych metod rehabilitacji neurologicznej czy psychoterapii?*

dr Andrzej Kobiałka: Neuromodulacja tDCS to w dużym uproszczeniu wpływanie na aktywność neuronalną mózgu poprzez delikatne impulsy elektryczne prądem stałym. W moim gabinecie stosuję głównie metody tDCS (transcranial direct current stimulation) oraz Tens/Ems – techniki, które pomagają w odbudowie połączeń nerwowych, regulacji emocji, koncentracji czy redukcji bólu. Różnica polega na tym, że neuromodulacja działa bezpośrednio na mózg, wspierając jego naturalną plastyczność, a więc zdolność do uczenia się i regeneracji. Warto takie działania łączyć z terapią psychologiczną, rehabilitacją ruchową czy treningami poznawczymi. To podejście holistyczne, łączące **naukę, technologię i empatię**.

Redakcja: *Wspomina Pan o praktycznych zastosowaniach tych metod. W przypadku jakich pacjentów neuromodulacja przynosi obecnie najlepsze efekty terapeutyczne?*

dr Andrzej Kobiałka: Najczęściej tDCS stosowana jest po udarach mózgu, z afazją, z dziećmi z zaburzeniami koncentracji czy autyzmem, a także z dorosłymi z depresją lub stanami lękowymi. Efekty bywają bardzo różne, ale wiele osób już po kilku sesjach zauważa poprawę nastroju, lepszy sen, większą koncentrację czy mniejszy ból. Oczywiście to nie cudowna metoda – neuromodulacja nie zastąpi terapii psychologicznej czy farmakologicznej, ale może je znacząco wspomóc, zwłaszcza gdy tradycyjne formy leczenia nie przynoszą oczekiwanych rezultatów. Obecnie stosowane protokoły stymulacji są bezpieczne, ponieważ oparto je na doświadczeniach zdobytych w badaniach nad wpływem tDCS na pobudliwość kory ruchowej, czynności poznawczych i zachowań u ludzi

Redakcja: *W ostatnich latach obserwujemy coraz większe zainteresowanie technikami stymulacji mózgu. Jednocześnie pojawiają się pytania o granice etyczne takiej ingerencji. Czy neuromodulacja to – mówiąc wprost – bezpieczne narzędzie, czy może zbyt daleko idąca ingerencja w naturę człowieka?*

dr Andrzej Kobiałka: To bardzo ważne pytanie. Każda metoda, która oddziałuje na układ nerwowy, wymaga pokory i odpowiedzialności. Neuromodulacja, jeśli jest prowadzona przez kompetentnego specjalistę, jest w pełni bezpieczna i nie-

inwazyjna – nie dochodzi do przerwania tkanek ani uszkodzenia struktur mózgu. Oczywiście zabiegi poprzedzone są wywiadem i stosowną kwalifikacją. Stosujemy bardzo niskie natężenia prądu, ściśle kontrolowane parametry i indywidualne protokoły terapeutyczne. Oczywiście, jak każda metoda może przynieść skutki uboczne, jeśli używana jest niewłaściwie, dlatego potrzebne są jasne standardy etyczne, certyfikacja i nadzór medyczno-naukowy oraz atestowany profesjonalny sprzęt.

Nie chodzi o „poprawianie człowieka”, ale o przywracanie równowagi biologicznej i emocjonalnej tam, gdzie została ona zaburzona przez chorobę, stres, traumę czy problemy z uzależnieniami.

Redakcja: *Jak wygląda poziom świadomości społecznej na temat neuro-modulacji? Czy pacjenci w Polsce są otwarci na tego typu terapie, czy raczej reagują nieufnością?*

dr Andrzej Kobiółka: Zdecydowanie obserwuję rosnącą ciekawość, ale też wiele mitów. Część pacjentów myśli, że to coś „elektrycznego” i niebezpiecznego. Dlatego ogromną rolę odgrywa edukacja – spokojne tłumaczenie mechanizmu działania i efektów terapii. W gabinecie zauważam, że po pierwszej wizycie ludzie zmieniają perspektywę – widzą, że to proces naturalny, delikatny, często nawet relaksujący.

Potrzebujemy więcej kampanii informacyjnych, szkoleń dla terapeutów, pedagogów i psychologów. Wiedza o funkcjonowaniu mózgu powinna stać się elementem edukacji zdrowotnej, a nie tylko domeną naukowców.

Redakcja: *Właśnie – mówi Pan o potrzebie edukacji. Jak Pan ocenia gotowość polskiego systemu kształcenia do wprowadzania treści z zakresu neuroedukacji czy neuromodulacji do programów akademickich i szkoleń zawodowych?*

dr Andrzej Kobiółka: To temat ważny, zwłaszcza z perspektywy badaczy. Na Zachodzie wiedza o mózgu, neuroplastyczności i technikach stymulacyjnych jest już obecna w szkoleniach dla terapeutów, psychologów i nauczycieli. W Polsce dopiero stawiamy pierwsze kroki w kierunku neuroedukacji. Uważam, że neuromodulacja może w przyszłości stać się integralnym elementem edukacji ustawicznej, ponieważ wspiera proces uczenia się, koncentrację i pamięć – także u osób dorosłych czy seniorów.

Redakcja: *Współpracuje Pan z różnymi grupami wiekowymi – od dzieci po seniorów. Czy efekty neuromodulacji różnią się w zależności od wieku pacjenta?*

dr Andrzej Kobiółka: Tak, różnice są zauważalne, ale nie chodzi tylko o biologię, lecz także o styl życia i gotowość do zmiany. U dzieci i młodzieży mózg jest bardziej plastyczny, więc efekty pojawiają się szybciej – np. poprawa koncentracji, redukcja nadpobudliwości, lepsze wyniki w nauce.

U osób dorosłych i starszych praca skoncentrowała się na **usprawnieniu funkcji poznawczych, redukcji stresu, poprawie nastroju czy regeneracji po udarach**. W terapii seniorów widzimy też poprawę jakości snu i pamięci. Neuromodulacja działa jak „trening dla mózgu” – pobudza go do samonaprawy, co daje ogromną satysfakcję terapeutyczną.

Redakcja: *W swoich publikacjach i działaniach podkreśla Pan znaczenie interdyscyplinarności. Jakie miejsce widzi Pan dla neuromodulacji w szerszym systemie zdrowia publicznego i edukacji dorosłych?*

dr Andrzej Kobiółka: Myślę, że przyszłość leży w integracji systemów – nauki, medycyny, edukacji i profilaktyki społecznej. Neuromodulacja nie jest celem samym w sobie, lecz narzędziem wspierającym dobrostan człowieka. Jeśli połączymy ją z edukacją zdrowotną, terapią psychologiczną, ruchem i dietą – możemy realnie poprawiać jakość życia. W perspektywie unijnej to doskonale wpisuje się w ideę Lifelong Learning i Europejskiego Obszaru Edukacji, gdzie rozwój kompetencji zdrowotnych i poznawczych traktuje się jako inwestycję w kapitał ludzki.

Widzę tu ogromny potencjał także dla samorządów – można tworzyć lokalne centra neuroedukacji, które łączyłyby terapię, profilaktykę i edukację dla dorosłych. To nie jest odległa wizja – to kierunek, w którym już zmierzamy.

Redakcja: *Panie Doktorze, w swoich działaniach łączy Pan naukę, terapię i działalność społeczną. Jak wygląda w praktyce praca w Fundacji Profilogos, którą Pan kieruje?*

dr Andrzej Kobiółka: Fundacja *Profilogos* powstała w 2022 roku z potrzeby serca i z przekonania, że terapia powinna być dostępna dla każdego, niezależnie od wieku, statusu czy sytuacji życiowej. Działamy w obszarze profilaktyki, diagnozy i terapii, pracując zarówno z dziećmi, jak i z dorosłymi. Fundacja to też przestrzeń do spotkań, gdzie prowadzimy warsztaty, kampanie społeczne czy programy edukacyjne. Łączymy naukę z działaniem, teorię z praktyką.

Redakcja: *Czy dostrzega Pan potencjał tej metody w pracy środowiskowej – na przykład w lokalnych programach profilaktycznych czy rehabilitacyjnych?*

dr Andrzej Kobiółka: Zdecydowanie tak. Współczesna profilaktyka wymaga nowego podejścia – interdyscyplinarnego i komplementarnie opartego na nauce. W gminach, w których brakuje dostępu do specjalistów, można tworzyć **lokalne centra wsparcia poznawczego i emocjonalnego**, w których neuromodulacja stanowiłaby część kompleksowego programu terapeutycznego. Takie rozwiązania doskonale wpisują się w politykę zdrowia publicznego i w europejskie priorytety dotyczące **promocji zdrowia psychicznego i aktywnego starzenia się**. Widzę tu ogromną rolę dla samorządów, organizacji pozarządowych i uczelni.

Redakcja: *Z perspektywy pedagoga i naukowca – czy uważa Pan, że przyszłość terapii i edukacji to kierunek oparty na integracji biologii, psychologii i technologii?*

dr Andrzej Kobiałka: Tak, to nieuniknione i potrzebne. Jako społeczeństwo uczymy się dziś, że ciało, emocje i umysł są jednym systemem. Neuromodulacja tylko to potwierdza – nie da się skutecznie wspierać rozwoju człowieka, ignorując jego neurobiologię. Nowoczesna edukacja dorosłych, zwłaszcza w obszarze zdrowia psychicznego, powinna bazować na zrozumieniu procesów mózgowych. Dzięki temu nauczyciele, terapeuci, pracownicy socjalni czy liderzy lokalni będą mogli działać skuteczniej, z większą empatią i świadomością.

Redakcja: *Jakie są Pana dalsze plany badawcze i społeczne związane z neuromodulacją i edukacją zdrowia mózgu?*

dr Andrzej Kobiałka: Chcę kontynuować badania nad skutecznością neuromodulacji w obszarze funkcji poznawczych i emocjonalnych, zwłaszcza u osób starszych. Interesuje mnie również aspekt społecznego odbioru tej metody i jej potencjał w edukacji dorosłych. W Fundacji Profilogos planujemy rozwijać projekty pilotażowe i szkolenia dla terapeutów, by ta wiedza mogła docierać do lokalnych społeczności.

Wierzę, że przyszłość terapii i edukacji będzie oparta na połączeniu nauki, technologii i empatii – bo tylko taka triada naprawdę służy człowiekowi.

Redakcja: *I na zakończenie – gdyby miał Pan jednym zdaniem podsumować swoją misję zawodową i naukową, brzmiałoby ono...?*

dr Andrzej Kobiałka: Moim celem jest pomagać ludziom odzyskiwać równowagę – emocjonalną, poznawczą i społeczną – przy użyciu narzędzi, które łączą naukę i człowieczeństwo. Neuromodulacja to tylko jedno z tych narzędzi, ale niezwykle symboliczne, bo dotyczy najdelikatniejszego organu – ludzkiego mózgu, z szacunkiem i pokorą.

Dziękujemy za inspirującą rozmowę.

Dr Andrzej Kobiałka – naukowiec, terapeuta, lider zmian. Ekspert w obszarze zdrowia psychicznego, profilaktyki i nowoczesnych metod neuromodulacji mózgu.

Dr Andrzej Kobiałka to pasjonat nauki, człowiek czynu i praktyk, który od ponad 20 lat łączy wiedzę akademicką z działaniem społecznym. Adiunkt w Instytucie Zarządzania i Spraw Społecznych Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, naukowiec, trener i certyfikowany specjalista w zakresie profilaktyki uzależnień, terapii oraz wspierania zdrowia psychicznego.



Jest fundatorem i prezesem Fundacji *Profilogos*, która realizuje misję pomagania ludziom w odzyskiwaniu równowagi, zdrowia i sprawczości. W ramach Fundacji prowadzi Gabinet Neuromodulacji Mózgu – innowacyjne miejsce terapii i rehabilitacji dzieci, dorosłych i seniorów. Łączy w nim technologię, empatię i wiedzę z zakresu neuropsychologii, oferując metody tDCS, TENS/EMS

oraz treningi poznawcze wspierające regenerację mózgu, redukcję stresu i poprawę nastroju.

Jako badacz koncentruje się na nowoczesnych formach wspierania zdrowia psychicznego i społecznego – od profilaktyki uzależnień, przez zarządzanie bezpieczeństwem społecznym, po neuroedukację i zastosowania neuromodulacji w terapii. Współpracuje z licznymi instytucjami naukowymi, samorządami i organizacjami pozarządowymi w Polsce i za granicą.

Dr Kobiółka jest również aktywnym popularyzatorem nauki – występuje na konferencjach, prowadzi szkolenia i warsztaty dla terapeutów, nauczycieli oraz liderów społecznych. Z pasją promuje ideę, że zdrowie i rozwój człowieka zaczynają się od świadomości, edukacji i empatii.

Laureat Medalu Komisji Edukacji Narodowej za szczególne zasługi dla oświaty i wychowania, członek Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Polskiej Akademii Nauk (Zespół Pedagogiki Medialnej) oraz licznych gremiów eksperckich.

Prywatnie – miłośnik sportu, podróży, kuchni świata i dobrej książki. W życiu i w pracy kieruje się zasadą:

Nauka powinna służyć człowiekowi – wtedy staje się prawdziwym narzędziem zmiany.

Tadeusz Aleksander

DOI:10.34866/82cf-v489

ORCID: 0000-0001-7808-7554

Recenzja monografii *Edukacja dorosłych. Współczesne strategie i praktyki w Ukrainie i za granicą*

Review of the monograph *Adult Education. Contemporary Strategies and Practices in Ukraine and Abroad*

Key words: adult education, andragogy, lifelong learning, educators' competencies, educational policy in Ukraine.

Abstract: The reviewed publication by Professor Larysa Lukianova, *Adult Education. Contemporary Strategies and Practices in Ukraine and Abroad*, is a monumental scientific work that systematically presents and deeply analyzes the theory and practice of adult education in both national and international contexts.

The author, a distinguished scholar of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, based her study on an exceptionally broad research base of 763 sources, including 544 in foreign languages. The six-chapter book discusses lifelong learning, the concept of andragogy, psychological and organizational aspects of adult learning, the role of educators, and models for preparing teaching staff in adult education.

The book should be considered a modern European textbook of andragogy, which significantly enriches the achievements of adult education sciences. Therefore, it is recommended to translate it into other languages due to its international cognitive value.

Słowa kluczowe: edukacja dorosłych, andragogika, uczenie się przez całe życie, kompetencje edukatorów, polityka edukacyjna Ukrainy.

Streszczenie: Recenzowana publikacja profesor Larysy Lukianovej *Edukacja dorosłych. Współczesne strategie i praktyki w Ukrainie i za granicą* stanowi monumentalne opracowanie naukowe, prezentujące w sposób systematyczny i pogłębiony współczesne teorie oraz praktyki edukacji dorosłych w wymiarze krajowym i międzynarodowym.

Autorka, wybitna badaczka z Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, oparła swoje dzieło na niezwykle szerokiej bazie źródłowej obejmującej 763 publikacje, w tym 544 w językach obcych. Książka, licząca sześć rozdziałów, ukazuje rozwój idei uczenia się przez całe życie, analizuje pojęcie andragogiki, proces kształcenia dorosłych, rolę edukatorów oraz modele przygotowania kadr dla edukacji dorosłych.

W recenzji podkreślono klarowną strukturę pracy, jej wysoki poziom merytoryczny i metodologiczny, bogactwo odniesień do literatury światowej oraz trafność wniosków dotyczących

potrzeb rozwoju ponadnarodowego systemu edukacji dorosłych. Książkę należy uznać za nowoczesny europejski podręcznik andragogiki, który w znaczący sposób wzbogaca dorobek nauk o edukacji dorosłych. Dlatego rekomendowana jest potrzeba jej tłumaczenia na inne języki z uwagi na jej międzynarodową wartość poznawczą.

Kontekst historyczno-społeczny publikacji

Uzyskanie niepodległości przez Ukrainę (z dniem 24 sierpnia 1991 r.) zapoczątkowało w niej kolejny głęboki zwrot kulturowy. Wyrażał się on w odejściu tego kraju od dominacji kultury radzieckiej o treściach rosyjskich (i rusyfikujących) i wyraźniejsze skupienie życia umysłowego jej obywateli na treściach rodzimych – ukraińskich. Tak rozpoczął się proces stale pogłębianej ukrajinizacji poszczególnych obszarów: politycznego, społecznego, kulturalnego i naukowego tego kraju. Jednym z tych obszarów była oświata szkolna i ukraińska myśl pedagogiczna. Wyrazem tworzenia nowej i niezależnej od treści innych, często obcych ukraińskiej myśli pedagogicznej, stały się książki głównych przedstawicieli rodzimej teorii pedagogicznej. Wcześniejsza bowiem teoria pedagogiczna tworzona przez myślicieli i praktyków ukraińskich „wtopiona” była w naukę rosyjską. Przykładem działalności eksperymentalna Wasyla Suchomlińskiego (1918–1970) w szkole w Pawłyszach oraz niektóre jego głęboko humanistyczne publikacje znane nie tylko w całym ZSRR. Taką była jego książka *Oddaję serce dzieciom*, wydana w 30 językach. Miała ona w sumie 54 wydania¹.

Tworzenie nowej i niezależnej myśli pedagogicznej po odzyskaniu przez Ukrainę niepodległości rozpoczął Profesor Iwan Andrejewicz Zjazun (1938–2014) – początkowo rektor Połtawskiego Państwowego Instytutu Pedagogicznego, następnie pierwszy minister oświaty (1990–1992) niepodległej Ukrainy i akademik, wybitny teoretyk (kilka prac, w tym *Podstawy mistrzostwa pedagogicznego* – red. 1989) mistrzostwa w pracy pedagogicznej osiąganego przez nauczycieli².

Współpracownikiem i kontynuatorem działań I.A. Zjazuna na polu organizacji ukraińskiej oświaty była Profesor Nella Grigoriwna Nyczkało, absolwentka studiów pedagogicznych na Uniwersytecie Lwowskim im. Iwana Franki. Początkowo pracowała jako współautorka rządowych dokumentów i programów dotyczących kształcenia zawodowego w szkole. Następnie, po uzyskaniu stosownych stopni naukowych i tytułu naukowego profesora, przeszła do pracy w Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy. W jej dorobku naukowym jest kilka książek (m.in. *Kształcenie zawodowe w Polsce i Ukrainie* – 2008 r.), także zbiorowych³ oraz koło 650

¹ M. Bybluk (2007). *Suchomliński Wasyl. Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie, Warszawa: „Żak”, tom VI, s. 15–17.

² I.A. Zjazun (red.). (2005). *Mistrzostwo pedagogiczne*. Warszawa – Radom: Instytut Technologii Eksploatacji.

³ N.G. Nyczkało (red.) (2009). *Filozofia mistrzostwa pedagogicznego*. Radom: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji.

artykułów, raportów z badań kształcenia zawodowego i zawodowej edukacji dorosłych w Ukrainie i za granicą. Profesor Nella G. Nyczkało współpracuje w tym obszarze badań z czołowymi reprezentantami nauk pedagogicznych w Polsce. Jest inicjatorem i stałym organizatorem Form Naukowe Polska–Ukraina i Ukraina–Polska.

Trzecim znanym teoretykiem oświaty i wychowania, a konkretnie ich wybitnym filozofem we współczesnej Ukrainie jest Profesor Wasyl Gregorowicz Kremień. Były minister oświaty i nauki, obecnie – prezydent Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy. Ten znany polityk i organizator edukacji jest także wybitnym filozofem oświaty, autorem znanych i uznanych publikacji. Przykładem – wydane także w języku polskim – *Filozofia edukacji* (2008)⁴ oraz *Filozofia antropocentryzmu w edukacyjnej przestrzeni* (2011)⁵ i in.

Do wymienionego grona wybitnych przedstawicieli nauk humanistycznych Ukrainy, odnowicieli ukraińskiej myśli pedagogicznej i filozofii edukacji należy Larysa Lukianova. Uczona, również zasłużony członek Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy z tytułem profesora, jest zasłużona na polu rozwoju nauki i techniki Ukrainy. Aktualnie jest dyrektorem Instytutu Edukacji i Kształcenia Dorosłych im. Iwana A. Zjazuna Narodowej Akademii Pedagogicznych Nauk Ukrainy. Przedmiotem zainteresowań poznawczych i pracy badawczej oraz publikacji są rozległe zagadnienia: andragogiki, pedagogiki porównawczej, pedagogiki społecznej i edukacji pedagogicznej nauczycieli. W szczególności profesor Larysa Lukianova organizuje i realizuje w tych obszarach fundamentalne badania teoretyczno-metodologiczne i metodyczne. Zajmuje się także organizacją systemów edukacji dorosłych w innych krajach. Z wymienionych obszarów napisała (autorstwo i współautorstwo) ponad 460 prac naukowych i metodycznych. Są wśród nich: podręczniki, monografie, artykuły i komunikaty z badań, poradniki metodyczne oraz in. Wymieniona jest też redaktorem kilku zbiorowych prac naukowych oraz wchodzi w skład zespołów redakcyjnych poczytnych czasopism naukowych ukraińskich i zagranicznych, w tym także polskich (np. Rada Programowa „Edukacji Ustawicznej Dorosłych”). Profesor Larysa Lukianova jest także założycielką i przewodniczącą Ukraińskiego Towarzystwa Edukacji Dorosłych, założycielem i przewodniczącym naukowej szkoły o nazwie Problemy Teorii i Metodyki Zawodowej Edukacji Dorosłych, przygotowania i rozwoju zawodowego, a także komparatystyki. Nie można też nie wspomnieć o współpracy profesor ze szkołami wyższymi w Polsce (zajęcia dydaktyczne), uczestnictwie w wielu konferencjach naukowych w naszym kraju, a także uczestnictwie w spotkaniach polskich i ukraińskich pedagogów o nazwie Forum Naukowe Polska–Ukraina i Ukraina–Polska.

⁴ W.G. Kremień (2008). *Filozofia edukacji*. Radom: Instytut Technologii Eksploatacji.

⁵ W.G. Kremień (2011). *Filozofia antropocentryzmu w edukacyjnej przestrzeni*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji.

Analiza treści i główne problemy podjęte w monografii

Najnowszym dziełem naukowym Profesor Larysy Lukianovej jest monumentalna publikacja pt. *Edukacja dorosłych. Współczesne strategie i praktyki w Ukrainie i za granicą*⁶. Podstawa źródłowa tego dzieła jest rozległa. Autorka przygotowując ją w pierwszym rzędzie odwołała się do wyników własnych badań i doświadczeń wyniesionych z własnej praktyki kształcenia dorosłych, zwłaszcza zawodowego. Następnie szczegółowo przeanalizowała współczesne dokumenty urzędowe traktujące o rozwoju i sytuacji oraz warunkach rozwoju oświaty dorosłych zarówno w Ukrainie, jak i instytucjach międzynarodowych. Wśród tych ostatnich znalazły się m.in. dokumenty (plany rozwoju, zalecenia i instrukcje dotyczące praktyki edukacyjnej, sprawozdania z działalności, materiały statystyczne itp.) Komisji Europejskiej, UNESCO, OECD i in. Wreszcie, niemal z benedyktyńską starannością, przeanalizowała ukraińskie publikacje z obszaru teorii i praktyki kształcenia ludzi dorosłych oraz liczne publikacje zagraniczne: europejskie i amerykańskie, w tym np. „szteandarową” książkę Malcolma S. Knowlesa (oraz dwu jego współpracowników: E.F. Holtona III i R.A. Swansona) pt. *Edukacja dorosłych* uchodzącego za ojca andragogiki w Stanach Zjednoczonych. Przygotowując dzieło Autorka w sumie przeanalizowała zawartość 763 publikacji – o czym wspomina na s. 14 – w tym 544 w językach zagranicznych. O rozległości i rozmachu tego wysiłku informuje bibliografia (47 stron) załączona do pracy. To imponujące przedsięwzięcie nie pozostało bez pozytywnego wpływu na wysoką jakość omawianego dzieła.

Omawiana publikacja ma zwartą i jasną (klarowną) strukturę logiczną. Jej treść podzielona została na dwie części, zbliżone wielkością do siebie. W części pierwszej (trzy rozdziały) Profesor Larysa Lukianova zobrazowała teoretyczne i metodologiczne zmagania wielu teoretyków w ustaleniu istoty i warunków rozwoju edukacji dorosłych. Część drugą (również trzy rozdziały) poświęciła opisowi zmagania uczo-nych z wielu krajów w definiowaniu pojęcia „andragogika” oraz psychologicznej i organizacyjnej charakterystyce procesu kształcenia dorosłych (łącznie z charakterystyką rozległej wiedzy o edukatorach ludzi dorosłych).

W rozdziale pierwszym omawianego dzieła Autorka ukazała genezę i rozwój idei edukacji trwającej przez całe życie, ujmując ją jako sprawdzoną strategię indywidualnego oraz zbiorowego doskonalenia poszczególnych osób i ludzkości. Przypomniała odwieczny spór (m.in. różnice poglądów na to zjawisko W. Jamesa i E. Thorndike oraz zwolenników ich stanowisk) o możliwości uczenia się człowieka dorosłego. Sięgając do danych statystycznych Komisji Europejskiej i stosownych raportów UNESCO, ukazała ilościowe wskaźniki uczących się dorosłych w wielu krajach świata oraz liczne uwarunkowania tego zjawiska. Zasygnalizowała też potrzebę wiarygodnych i dokładnych badań naukowych procesu kształcenia dorosłych i jego licznych uwarunkowań.

⁶ L. Lukianova (2025). *Oświata dorosłych. Suczasnii strategii i praktyki w Ukrainie i za granicą*. Kiew: Talkom, s. 592.

Rozdział drugi rozprawy zawiera holistyczną charakterystykę edukacji dorosłych jako konstrukcji obejmującej różne „szczegółowe” działania edukacyjne. Opowiadając się za klasyczną trójkomponentową (formalna, nieformalna i nieoficjalna) koncepcją edukacji dorosłych scharakteryzowała cywilizacyjne stymulatory jej rozwoju. Na tym tle Autorka zobrazowała światowe tendencje rozwoju systemu oświaty, jego instytucjonalizację oraz główne modele walidacji kształcenia formowane we współczesnym świecie. Na tle takiej charakterystyki Autorka ukazała strukturę nowoczesnego ukraińskiego systemu edukacji dorosłych oraz zasygnalizowała transformację, jaka się w niej dokonała w ostatnich latach pod wpływem tendencji globalnych. Omówiła też starania o wsparcie legislacyjne edukacji dorosłych na Ukrainie.

Trzeci rozdział omawianej publikacji Profesor Larysy Lukianovej, ostatni w części pierwszej, poświęcony został edukacji dorosłych za granicą (Ukrainy). Ukazana ona została w trzech wymiarach. Pierwszy to charakterystyka systemów tej edukacji w krajach o długich tradycjach zorganizowanego kształcenia dorosłych (Wielka Brytania, Grecja, USA, Skandynawia, Polska, Kanada i in.). Zdaniem Autorki innowacyjne idee z omówionych systemów zagranicznych kształcenia dorosłych można z powodzeniem wdrożyć w systemie edukacji dorosłych współczesnej Ukrainy. Drugi wymiar opisu zagranicznej edukacji dorosłych to charakterystyka regulacji prawnej tej edukacji w wybranych krajach europejskich, USA i Kanadzie. Ta regulacja to – zdaniem uczonej – wkład władz poszczególnych państw i wielu instytucji (przedsiębiorstw gospodarczych, samorządu, stowarzyszeń społecznych i in.) w rozwój i stymulowanie edukacji dorosłych. Ramy prawne edukacji dorosłych są w wielu krajach – zdaniem Autorki – mocno rozbudowane. Można je podzielić na dwie grupy aktów prawnych 1) ogólne – dotyczące interpretacji edukacji dorosłych jako całości i 2) szczegółowe – określające formy i proces praktyki edukacyjnej z dorosłymi. Końcowa część rozdziału trzeciego omawianej książki to (wymiar trzeci) szczegółowa analiza zagranicznych systemów kształcenia i doskonalenia kadr (edukatorów) edukacji dorosłych. Proces ten w każdym kraju przebiega odmiennie i dla niego specyficznie, co nie oznacza, że nie można się w nim doszukać trendów wspólnych.

Rozdział czwarty dzieła Profesor Larysy Lukianovej ukazuje rezultaty jej komparatystycznej analizy andragogiki jako nauki o procesie nauczania i uczenia się ludzi dorosłych. Na jego początku autorka ukazuje (różne) rozumienie pojęcia „andragogika” w ujęciu wielu europejskich (np. J. Rosenstock, F. Pegler) i amerykańskich (E. Lindemann, M. Knowles) teoretyków edukacji dorosłych. Sygnalizuje, że Amerykanie przejęli wiele od Europejczyków, ale i prace amerykańskich myślicieli, teoretyków edukacji dorosłych, wywarły wpływ na rozwój wiedzy andragogicznej w krajach europejskich. Treść tego rozdziału jednoznacznie dowodzi, że do tej pory nie ma wśród teoretyków jednolitego stanowiska odnośnie do miejsca i roli andragogiki w systemie nauk o edukacji i wychowaniu. W kilku krajach zaprzecza się uniezależnieniu się andragogiki jako nauki od ogólnej refleksji na temat edukacji i wychowania. W innych uznaje się ją za „dojrzałą” naukę autonomiczną.

ną o wyraźnie określonym przedmiocie badań, jakim jest ludzkie, wielopostaciowe uczenie się w okresie dorosłości. Autorka rozprawy w szczególności odnosi się akceptująco do andragogicznej teorii uczenia się ludzi dorosłych opracowanej przez M. Knowlesa. Jest to bowiem jej zdaniem najbardziej „dojrzała” interpretacja tego procesu. Wskazuje na trzy komponenty opracowanego przez niego andragogicznego modelu procesu uczenia i nauczania dorosłych. Są to: 1) cele i zadania, 2) cechy (indywidualne, przedmiotowe i sytuacyjne), 3) zasady (ogólne – dydaktyczne, i szczegółowe – andragogiczne) nauczania i uczenia się dorosłych.

Rozdział piąty omawianego dzieła zawiera psychologiczną charakterystykę ludzi dorosłych oraz andragogiczny opis procesu kształcenia dorosłych. Rozpoczyna go omówienie tworzonych przez różnych psychologów (Ericsson, Harighurst i in.) teorii rozwoju psychicznego człowieka dorosłego. Po tym Autorka przypomina dwie grupy – wspomnianych już – opinii na temat możliwości kształcenia dorosłych; negatywną W. Jamesa i W. Lovella ograniczającą możliwości uczenia się do 21 lat życia i optymistyczną A. Hubermana, E. Thorndike i in. rozciągającą te możliwości na całe długie ludzkie życie. Kolejna część omawianego rozdziału charakteryzuje rolę motywacji w uczeniu się dorosłych i możliwość (kilka modeli) wpływu organizatorów edukacji na tę motywację. Motywacja zależy bowiem od wielu czynników tworzących środowisko uczącego się dorosłego, a czynniki te i tworzone przez nie warunki uczenia się ulegają u ludzi dorosłych częstym zmianom. Nieco dalej w rozdziale tym Autorka szczegółowo analizuje ważną teorię uczenia się przez doświadczenie D. A. Kolba. Charakteryzuje cykl tego uczenia się oraz dostosowane do niego style i metody zdobywania wiedzy oraz umiejętności. Uzasadnia także, że wyodrębnione style uczenia się to rodzaje złożonych strategii z pogranicza psychologii, nauk przyrodniczych oraz pedagogiki. Style te określone zostały w rozprawie jako: adaptacyjny, dywergencyjny, asymilacyjny i konwergencyjny, a każdy z nich realizowany jest odpowiednimi, nieco innymi, metodami nauczania i uczenia się. Niejako dodatkowo Autorka omawia w rozdziale główne założenia modeli organizacyjnych (w tym model „Six Stages of Learning” i model „Five Levels of Learning”) tego uczenia się.

Rozdział szósty w rozprawie, ostatni w książce, poświęcony został nauczycielom (edukatorom) dorosłych. Autorka przypominała w nim różne ich klasyfikację, sporządzane przez rozmaitych autorów, wymagane kompetencje kluczowe osób tę profesję reprezentujących (merytoryczne, projektowo – techniczną, organizacyjno – diagnostyczną oraz andragogiczne) jako niezbędny warunek efektywnego pełnienia funkcji nauczycielskich w kształceniu dorosłych. Mówiąc nieco inaczej: Autorka wykazała, że edukatorzy dorosłych muszą dzisiaj posiadać (jest to model ich kompetencji) trzy warstwy kompetencji; warstwa działań (13 obszarów działalności), warstwa kontekstu i warstwa kompetencji (12 kompetencji). Po ukazaniu wymagań kwalifikacyjnych stawianych współczesnym edukatorom ludzi dorosłych Autorka zaprezentowała, na przyszłość, dwa modele kształcenia kadr dla systemu edukacji dorosłych. Pierwszy to model akademicki z dominacją w programie teo-

retycznych podstaw edukacji dorosłych. Drugi to model praktyczno-kontekstowy polegający na połączeniu edukacji teoretycznej z dobrą praktyką przy wyraźnej przewadze treści praktycznych. Lektura tego ważnego rozdziału nasuwa wniosek o konieczności opracowania efektywnego ponadnarodowego systemu przygotowywania i doskonalenia kadr edukacji dorosłych.

Rekomendacje i perspektywy upowszechnienia publikacji

Tak skonstruowana rozprawa robi wrażenie traktatu, który w sposób klarowny ukazuje całokształt zagadnień (problemów) współczesnej teorii i praktyki kształcenia dorosłych w skali nie tyle ukraińskiej, co europejskiej, a nawet globalnej (światowej). Jest ona kolejnym okazałym dokumentem dowodzącym wysokiego poziomu teorii i praktyki kształcenia dorosłych (czyli andragogiki) w Ukrainie. Wcześniejszym potwierdzeniem tego poziomu jest poczytny encyklopedyczny słownik oświaty dorosłych przygotowany przez ponad 170 autorów pod redakcją B.F. Kremienia i O.B. Kowbasjuka⁷. Przygotowanie omówionej tutaj książki dowodzi ogromnej pracowitości oraz rozległej i głębokiej erudycji Profesor Larysy Lukianovej. Erudycji nie tylko w dziedzinie teorii i praktyki kształcenia i wychowania ludzi dorosłych, ale szeroko pojętych nauk humanistycznych.

Sygnalizowane zalety merytoryczne, metodologiczne i pragmatyczne omówionego dzieła Profesor Larysy Lukianovej jednoznacznie wskazują na konieczność przełożenia go na języki obce, w trosce o to, by jego treść udostępnić teoretykom i praktykom kształcenia dorosłych innych krajów.

prof. zw. dr hab. Tadeusz Aleksander

⁷ B. Kremień, B. Kowbasjuk (red.). (2014). *Oświta dorosłych. Encyklopedyczny słownik*. Kijów: „Osnowa”.

Krzysztof Franciszek Symela

<https://orcid.org/0000-0001-9586-6349>

DOI:10.34866/qg75-9883

Recenzja publikacji *Portret nauczycieli zawodu* (edycja 2024)

Review of the publication *Portrait of Vocational Teachers* (2024 edition)

Key words: vocational education teachers, vocational training system, teacher professional development, generational gap in education, labour market and education.

Abstract: The report *Portrait of Vocational Teachers* (2024 edition), prepared by the Educational Research Institute (IBE), is the most comprehensive study to date on the situation of vocational education teachers in Poland. It is based on data from the Educational Information System (SIO), the School and Educational Institution Register (RSPO), the Central Statistical Office (GUS), and qualitative research. The authors present demographic and professional characteristics of vocational teachers, along with detailed profiles for 238 occupations.

Findings reveal serious staffing challenges: the average age of vocational teachers exceeds 48 years, and only 18% are in their first five years of teaching. Many vocational fields lack postgraduate or qualification programmes that would allow specialists to acquire pedagogical credentials. The report also highlights the low social prestige of vocational education, outdated training infrastructure, and excessive administrative burden on teachers.

The review emphasizes the report's high methodological quality and practical value. It provides a strong analytical and data-driven foundation for educational policy and workforce planning. Key recommendations include:

- developing a national system for teacher training and professional development,
- supporting young teachers through mentoring and flexible employment schemes,
- strengthening cooperation between schools and employers,
- improving the social image and status of vocational teachers,
- establishing a regular monitoring system for the vocational teaching workforce.

Overall, the report represents a significant step toward modernizing and professionalizing vocational education in Poland, and toward building a sustainable system that supports the development and recognition of vocational teachers.

Słowa kluczowe: nauczyciele kształcenia zawodowego, szkolnictwo branżowe, doskonalenie zawodowe nauczycieli, luka pokoleniowa w edukacji, rynek pracy i edukacja.

Streszczenie: Publikacja *Portret nauczycieli zawodu* (edycja 2024) opracowana przez Instytut Badań Edukacyjnych stanowi najbardziej kompleksową analizę środowiska nauczycieli kształcenia zawodowego w Polsce. Raport opiera się na danych z Systemu Informacji Oświatowej, Rejestru Szkół i Placówek Oświatowych, GUS oraz badaniach jakościowych. Autorzy przedstawiają charakterystykę demograficzną, zawodową i edukacyjną tej grupy, a także szczegółowe profile nauczycieli dla 238 zawodów.

Wyniki wskazują na poważne wyzwania kadrowe: średni wiek nauczyciela zawodu przekracza 48 lat, a udział młodych nauczycieli (ze stażem poniżej 5 lat) wynosi zaledwie 18%. W wielu branżach brakuje studiów podyplomowych i kursów kwalifikacyjnych umożliwiających uzyskanie uprawnień pedagogicznych, co ogranicza dopływ nowych kadr. Zidentyfikowano również problem niskiego prestiżu społecznego szkolnictwa branżowego, przestarzałej infrastruktury dydaktycznej i nadmiernej biurokracji.

Recenzja podkreśla wysoki poziom merytoryczny i użyteczność praktyczną raportu. Dokument łączy walory naukowe z aplikacyjnymi i może stanowić podstawę do reform systemowych. Wśród kluczowych rekomendacji wskazano:

- rozwój krajowego systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli zawodu,
- wsparcie młodych kadr poprzez mentoring i elastyczne formy zatrudnienia,
- wzmocnienie współpracy szkół z pracodawcami,
- działania na rzecz podniesienia prestiżu zawodu nauczyciela,
- wprowadzenie cyklicznego monitoringu kadry kształcenia zawodowego.

Publikacja stanowi ważny krok w kierunku modernizacji i profesjonalizacji edukacji zawodowej w Polsce oraz budowania nowoczesnego systemu wspierania nauczycieli zawodu.

Charakterystyka opracowania

Publikacja *Portret nauczycieli zawodu (edycja 2024)*, Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa 2025, jest pracą zbiorą autorstwa zespołu: dr B. Iwańczak, dr M. Koss-Goryszewska, M. Ostaszewski, M. Rostworowski, A. Stanaszek. Stanowi kompleksową diagnozę środowiska nauczycieli kształcenia zawodowego w Polsce.

Publikacja jest jednym z najważniejszych opracowań diagnostycznych dotyczących stanu kształcenia zawodowego w Polsce w ostatnich latach. Jej celem jest kompleksowe przedstawienie profilu zawodowego, demograficznego i edukacyjnego nauczycieli kształcenia zawodowego oraz identyfikacja trendów i wyzwań, które kształtują tę grupę zawodową w dynamicznie zmieniających się warunkach gospodarczych i społecznych. Raport stanowi również próbę odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu obecny system szkolnictwa branżowego jest przygotowany na przyszłe potrzeby rynku pracy i transformację technologiczną.



Opracowanie stanowi na dzień dzisiejszy najpełniejszą w Polsce diagnozę środowiska nauczycieli kształcenia zawodowego, przygotowaną na podstawie danych

z SIO, RSPO, GUS i badań jakościowych. Raport prezentuje zarówno analizę ogólną, jak i profile dla 238 zawodów, integrując dane demograficzne, strukturalne i rynkowe. Wysoka jakość analizy i czytelna struktura czynią z niego narzędzie o znaczeniu strategicznym dla polityki edukacyjnej i rynku pracy. Autorzy przedstawiają zarówno analizę ogólną, jak i szczegółowe portrety nauczycieli w poszczególnych zawodach, co nadaje raportowi dużą wartość poznawczą i praktyczną.

Atutem publikacji jest powiązanie warstwy analitycznej z interaktywną bazą danych online (<https://nauczyciele.ibe.edu.pl>), co pozwala użytkownikom na dynamiczne eksplorowanie informacji i wykorzystanie ich w planowaniu kadrowym, badaniach lub ewaluacji systemu kształcenia zawodowego.

Najważniejsze ustalenia raportu

Analiza zawarta w publikacji *Portret nauczycieli zawodu (edycja 2024)* pozwala na sformułowanie szeregu kluczowych wniosków dotyczących stanu i struktury kadry nauczycieli kształcenia zawodowego w Polsce. Dane ilościowe i jakościowe zaprezentowane przez autorów ukazują zarówno mocne strony systemu, takie jak stabilność zatrudnienia i wysoki poziom kwalifikacji nauczycieli, jak i poważne wyzwania związane z jego przyszłością – w szczególności starzenie się kadry, niedobory nauczycieli w wybranych zawodach technicznych oraz ograniczony dopływ nowych specjalistów do zawodu.

Wnioski te mają istotne znaczenie nie tylko dla środowiska oświatowego, ale także dla decydentów odpowiedzialnych za kształtowanie polityki edukacyjnej, planowanie sieci szkół oraz prognozowanie potrzeb rynku pracy.

Z warstwy poznawczej raportu dowiadujemy się m.in. że:

- Średni wiek nauczycieli zawodu w 2024 r. wyniósł ok. 48–49 lat; w połowie poświatów zatrudnieni są nauczyciele powyżej 70 roku życia. Oznacza to poważne ryzyko luki pokoleniowej.
- Występuje niski poziom rotacji – aż 89% nauczycieli kontynuowało zatrudnienie z roku poprzedniego, co wskazuje na stabilność, ale też ograniczoną wymianę pokoleniową.
- Istnieje zróżnicowanie demograficzne i strukturalne – w zależności od branży występują różnice w wieku, płci i poziomie kwalifikacji (np. dominacja mężczyzn w zawodach technicznych, kobiet w usługowych).

Zauważalny jest brak systemowych możliwości doskonalenia – w wielu zawodach nie istnieją studia podyplomowe ani szkolenia umożliwiające zdobycie uprawnień pedagogicznych do nauczania określonego zawodu.

Występuje niedobór kadry w wybranych zawodach i koncentracja placówek w dużych miastach prowadzą do ograniczonej dostępności kształcenia w mniejszych powiatach.

- Problemy wskazywane przez nauczycieli obejmują m.in. nadmierną biurokrację, niedostateczne wyposażenie pracowni, niewystarczające wsparcie w kontaktach z pracodawcami i brak aktualnych materiałów dydaktycznych.

Ocena merytoryczna

Analiza publikacji *Portret nauczycieli zawodu (edycja 2024)* pozwala stwierdzić, że opracowanie charakteryzuje się wysokim poziomem merytorycznym, rzetelnością metodologiczną oraz dużą wartością poznawczą i praktyczną. Autorzy umiejętnie połączyli dane ilościowe z analizą kontekstową, tworząc spójny obraz kondycji kadry kształcenia zawodowego w Polsce. Wprowadzenie jednolitej struktury opisu zawodów i zastosowanie podejścia porównawczego nadaje raportowi charakter analizy systemowej, a nie wyłącznie statystycznej.

Publikacja prezentuje kompleksowe ujęcie tematu – od danych ogólnopolskich po analizy regionalne i branżowe. Wysoko należy ocenić także przejrzystość układu raportu oraz klarowny język, który sprawia, że dokument jest przystępny nie tylko dla badaczy, ale także dla praktyków edukacji, samorządów i administracji oświatowej.

Szczególną wartość dodaną stanowi możliwość analizy danych w ujęciu powiatowym, co pozwala na precyzyjne diagnozowanie lokalnych potrzeb kadrowych oraz planowanie polityki oświatowej na poziomie terytorialnym. Raport ma więc duży potencjał aplikacyjny — może być wykorzystywany zarówno w planowaniu strategicznym, jak i w działaniach operacyjnych, takich jak rekrutacja, doskonalenie nauczycieli czy rozwój sieci szkół branżowych. Może być wykorzystywany przez kuratoria, JST, ośrodki doskonalenia nauczycieli oraz ministerstwa przy planowaniu polityki kadrowej i edukacyjnej.

Uwagi krytyczne

Pomimo wysokiej wartości merytorycznej i kompleksowego charakteru raportu, analiza ujawnia również pewne ograniczenia i obszary wymagające pogłębienia w przyszłych edycjach. Uwag tych nie należy traktować jako zarzutów wobec opracowania, lecz jako wskazania kierunków doskonalenia narzędzia badawczego i analitycznego, które ma stać się filarem systemowego monitoringu kształcenia zawodowego. Ich uwzględnienie mogłoby dodatkowo zwiększyć użyteczność raportu w planowaniu polityki edukacyjnej oraz w zarządzaniu kadrami oświatowymi. Najważniejsze kwestie wymagające dalszej refleksji obejmują:

- Potrzebę pogłębionej analizy przyczyn braku dopływu nowych kadr (np. barier finansowych, prestiżu zawodu, warunków pracy).
- W niewystarczającym stopniu zaprezentowano perspektywę nauczycieli praktycznej nauki zawodu, których sytuacja zawodowa i potrzeby różnią się od nauczycieli teoretycznych.
- Dane z SIO, jak zauważają sami autorzy, nie zawsze odzwierciedlają realny stan kadry – szczególnie w zawodach rzadkich lub interdyscyplinarnych, gdzie występują klasy wielozawodowe i niestandardowe formy zatrudnienia.

Publikacja ma charakter przede wszystkim diagnostyczny, z ograniczoną liczbą rekomendacji o charakterze strategicznym lub operacyjnym.

Rekomendacje dla polityki edukacyjnej

Analiza zawarta w raporcie *Portret nauczycieli zawodu (edycja 2024)* jednoznacznie wskazuje, że utrzymanie i rozwój jakości kształcenia zawodowego w Polsce wymaga działań o charakterze systemowym. Obecny stan kadry nauczycieli zawodu – starzejącej się, nierównomiernie rozmieszczonej i pozbawionej dostępu do spójnego systemu doskonalenia – stwarza ryzyko pogłębiania się luki kompetencyjnej w obszarze edukacji zawodowej. Dlatego konieczne jest opracowanie długofalowej strategii rozwoju kadry kształcenia zawodowego, obejmującej zarówno wsparcie nowych nauczycieli, jak i wzmacnianie potencjału tych już pracujących w systemie.

Poniżej przedstawiono kluczowe rekomendacje wynikające z analizy raportu:

- Wzmocnienie systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli zawodu – tworzenie programów studiów podyplomowych i kursów kwalifikacyjnych dla zawodów, w których nie istnieje żadna oferta.
- Zwiększenie atrakcyjności zawodu nauczyciela praktycznej nauki zawodu poprzez elastyczne formy zatrudnienia, wyższe wynagrodzenia i ścieżki awansu dostosowane do doświadczenia branżowego.
- Zintegrowanie danych SIO z bazami rynku pracy w celu monitorowania rzeczywistego zapotrzebowania na kadry edukacyjne w poszczególnych branżach.
- Rozwój partnerstw szkół z przedsiębiorstwami, które mogą wspierać kształcenie praktyczne i ułatwiać transfer wiedzy technologicznej.
- Systemowe wsparcie młodych nauczycieli – mentoring, sieci współpracy, programy adaptacyjne.
- Utrwalenie cykliczności raportu – publikacja corocznych edycji „Portretu nauczycieli zawodu” powinna stać się stałym elementem monitoringu edukacji zawodowej.

Podsumowanie

Publikacja *Portret nauczycieli zawodu (edycja 2024)* stanowi ważny i potrzebny głos w dyskusji o przyszłości kształcenia zawodowego w Polsce. Opracowanie to nie tylko rzetelnie diagnozuje aktualny stan kadry nauczycielskiej, lecz także wskazuje kierunki działań niezbędnych do utrzymania konkurencyjności polskiego systemu edukacji zawodowej w kontekście przemian technologicznych, demograficznych i gospodarczych.

Z perspektywy systemowej raport wnosi cenny wkład w budowanie zintegrowanego systemu monitorowania kadry oświatowej. Może stanowić fundament dla opracowania długofalowej strategii rozwoju nauczycieli kształcenia zawodowego, powiązanej z polityką rynku pracy, transformacją cyfrową oraz reformą szkolnictwa branżowego. Jego wyniki wskazują na konieczność powiązania polityki edukacyjnej z planowaniem gospodarczym oraz z instrumentami finansowymi wspierającymi modernizację szkolnictwa zawodowego.

W wymiarze unijnym publikacja wpisuje się w cele i rekomendacje dokumentów strategicznych takich jak Europejski Obszar Edukacji (European Education Area), Agenda na rzecz umiejętności (European Skills Agenda) oraz inicjatywa VET for the Future of Work. Wyniki raportu mogą być bezpośrednio wykorzystane przy projektowaniu działań w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego Plus (EFS+), Funduszu Sprawiedliwej Transformacji (FST) oraz w programach Erasmus+ i Europejskiego Roku Umiejętności. Raport potwierdza, że kluczowym wyzwaniem dla Polski – podobnie jak dla innych krajów UE – jest odmłodzenie kadry nauczycieli zawodu, podnoszenie ich kompetencji cyfrowych i branżowych oraz rozwój partnerstw edukacyjno-przemysłowych.

W ujęciu regionalnym dane przedstawione w publikacji pokazują znaczne zróżnicowanie terytorialne w dostępie do nauczycieli zawodu oraz w ofercie kształcenia branżowego. Wynika z tego potrzeba zróżnicowanego podejścia do polityki oświatowej w poszczególnych województwach, z uwzględnieniem specyfiki lokalnych rynków pracy, struktury gospodarczej regionów i dostępności instytucji doskonalenia nauczycieli. Raport może zatem stanowić narzędzie analityczne dla samorządów wojewódzkich, wspierające tworzenie regionalnych strategii edukacyjnych i kadrowych.

Z kolei na poziomie lokalnym raport dostarcza cennego materiału dla jednostek samorządu terytorialnego, dyrektorów szkół branżowych i centrów kształcenia zawodowego, umożliwiając im lepsze planowanie zatrudnienia, rozwoju pracowni dydaktycznych oraz współpracy z pracodawcami. Dane w układzie powiatowym pozwalają identyfikować luki kadrowe i przewidywać przyszłe potrzeby w zakresie kwalifikacji zawodowych.

Podsumowując, *Portret nauczycieli zawodu (edycja 2024)* to opracowanie o strategicznym znaczeniu dla modernizacji polskiego systemu kształcenia zawodowego. Wpisuje się ono w europejskie dążenia do wzmocnienia roli edukacji zawodowej jako kluczowego elementu gospodarki opartej na wiedzy i kompetencjach. Publikacja ta powinna stać się punktem odniesienia dla decydentów, samorządów i instytucji edukacyjnych przy planowaniu działań na rzecz zrównoważonego rozwoju kadry nauczycieli zawodu — od poziomu krajowego, przez regionalny, po lokalny.

dr Krzysztof Franciszek Symela
Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji

Konferencja naukowa 2026. Kapitał ludzki w przedsiębiorstwie i gospodarce. Perspektywa interdyscyplinarna. 27–29.05.2026 Międzyzdroje – zapowiedź

Organizatorem VI Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej „Kapitał ludzki w przedsiębiorstwie i gospodarce – perspektywa interdyscyplinarna” jest Katedra Zarządzania Kapitałem Ludzkim Uniwersytetu Szczecińskiego. Konferencja odbędzie się dniach 27–29 maja 2026 r. w Międzyzdrojach.

Konferencja adresowana jest do zróżnicowanego spektrum przedstawicieli różnych subdyscyplin z wielu obszarów naukowych, których łączy szeroko pojęta kategoria

kapitału ludzkiego. To unikalny wyróżnik koncepcji merytorycznej tego przedsięwzięcia naukowego. Organizatorzy Konferencji przyjmują perspektywę interdyscyplinarną.

W taką koncepcję mogą się wpisać, poza przedstawicielami subdyscyplin zarządzania zasobami ludzkimi i ekonomii

pracy, także przedstawiciele środowisk naukowych koncentrujących się na problematyce psychologii, socjologii czy pedagogiki pracy, a także ergonomii czy etyki biznesu. Tego rodzaju konferencja może więc stać się okazją do bliższego poznania się środowisk, które zapewne z odmiennych punktów widzenia, ale koncentrują się na badaniu podobnych kategorii analitycznych.

Głównym celem tej inicjatywy jest stworzenie forum wymiany wiedzy oraz rezultatów badań, poglądów i doświadczeń w wymienionych obszarach oraz bardzo szeroka integracja środowisk naukowych i praktyków biznesu zainteresowanych współczesnymi wyzwaniami dla zarządzania zasobami ludzkimi i gospodarowania kapitałem ludzkim. Jesteśmy przekonani, że konferencja stworzy dobry klimat do wielowymiarowej, interdyscyplinarnej dyskusji naukowej i przyniesie wymierne efekty w postaci konstruktywnych wniosków i rekomendacji dotyczących szeroko pojętego kapitału ludzkiego.

Zakres tematyczny

- Zarządzanie zasobami ludzkimi (zatrudnianie i zwalnianie, ocenianie, motywowanie, wynagradzanie, coaching i szkolenie, utrzymanie pracowników, planowanie ścieżki kariery, strategie personalne, dysfunkcje i patologie w sferze personalnej, międzynarodowe zarządzanie zasobami ludzkimi).
- Elastyczne zarządzanie kapitałem ludzkim (elastyczność czasu pracy i zatrudnienia, praca zdalna, modele kompetencyjne, pomiar efektywności działań personalnych i controlling personalny, zarządzanie różnorodnością, zarządzanie osobami z niepełnosprawnościami, work-life balance, zarządzanie talentami).



- Zachowania organizacyjne (grupy i zespoły, zarządzanie zmianą, konflikt i negocjacje w organizacji, komunikacja w organizacji, przywództwo, kultura organizacyjna).
- Rynek pracy (bezrobocie, zatrudnienie, samozatrudnienie, bierność zawodowa, uwarunkowania demograficzne, migracje i mobilność, zdrowie, polityka rynku pracy, marka pracodawcy).
- Pedagogika pracy i ekonomika edukacji (edukacja zdalna, praktyki edukacyjne, kompetencje, edukacja ekonomiczna, efektywność kształcenia, system edukacyjny, kształcenie ustawiczne, zarządzanie wiedzą).
- Psychologia pracy. Socjologia pracy. Wartości w organizacji (etyka w biznesie, kapitał społeczny, zaufanie w organizacji, relacje organizacyjne).
- Nierówności społeczno-ekonomiczne (dyskryminacja i wykluczenie społeczne, jakość życia, ubóstwo). Polityka rodzinna i społeczna.
- Ergonomia (ergonomia stanowiska pracy, ergonomia jako wiedza interdyscyplinarna).
- Prorodzinne zarządzanie kapitałem ludzkim, etos pracy.
- Sztuczna inteligencja w naukach społecznych.

Karolina Deryńska
Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji

Kongres Kariery 2025. 18–19 listopada, Kraków

Kongres Kariery 2025 to ogólnopolska platforma rozwoju edukacji zawodowej i wspierania młodzieży w świadomym wyborze ścieżki kariery – miejsce, w którym edukacja spotyka się z innowacją, a teoria z praktyką. To wydarzenie dla wszystkich, którzy dbają o przyszłość zawodową młodego pokolenia, zarówno uczniów szkół branżowych, jak i liceów ogólnokształcących.



18–19 listopada 2025 roku Kraków zamieni się w centrum debaty o nowoczesnym szkolnictwie branżowym w Polsce. Eksperti edukacyjni, liderzy biznesu, przedstawiciele organizacji branżowych, samorządów i instytucji publicznych spotkają się, by wspólnie wypracować rozwiązania, które przygotują młode pokolenie do wyzwań dynamicznego rynku pracy. Kongres Kariery 2025, organizowany przez Fundację Instytut Pracy i Kariery pod Patronatem Honorowym Krajowej Izby Gospodarczej – Komitetu Edukacji Zawodowej, to największe w Polsce wydarzenie poświęcone nowoczesnemu kształceniu zawodowemu. Jego motto – „Przyszłość

zawodowa zaczyna się od partnerstwa” – podkreśla, że sukces edukacji branżowej zależy od ścisłej współpracy szkół, pracodawców i instytucji publicznych. To wydarzenie, które łączy inspirację z praktyką, dyskusję z działaniem, stawiając Kraków w roli kluczowego centrum innowacji edukacyjnych i partnerstw, które będą kształtować rozwój kariery zawodowej młodych Polaków na kolejne lata.

Pierwszy dzień – debaty, sesje i wieczór integracyjny

Rozpoczynamy od eksperckich debat o współpracy szkół branżowych z pracodawcami oraz paneli poświęconych kompetencjom przyszłości i innowacjom w edukacji. Trzy równoległe sesje tematyczne pozwolą uczestnikom zgłębić zagadnienia: mobilności młodzieży, kształcenia dualnego i dobrych praktyk edukacyjnych. Wieczorem odbędzie się koncert i ekskluzywny bankiet integracyjny, stwarzając doskonałą okazję do networkingu i wymiany doświadczeń w inspirującej atmosferze.

Drugi dzień – Gala Inspirator Kariery i sesje tematyczne

Uroczysta Gala Inspirator Kariery uhonoruje osoby i instytucje, które zmieniają oblicze edukacji zawodowej. Dodatkowo uczestnicy wezmą udział w sesjach poświęconych nowym technologiom, sztucznej inteligencji oraz przygotowaniu młodych ludzi do rynku pracy.

Dla kogo jest Kongres?

Kongres Kariery 2025 jest dedykowany:

- Nauczycielom i dyrektorom szkół branżowych, kształtującym przyszłość zawodową uczniów zdobywających kwalifikacje zawodowe.
- Dyrektorom i nauczycielom liceów ogólnokształcących, wspierającym swoich uczniów w świadomym wyborze kariery i przygotowaniu do rynku pracy.
- Przedstawicielom przedsiębiorstw, inwestującym w rozwój kompetencji przyszłych pracowników.
- Dyrektorom Branżowych Centrów Umiejętności i Ochotniczych Hufców Pracy, tworzącym nowoczesne ścieżki edukacyjne i zawodowe.
- Instytucjom edukacyjnym i organizacjom branżowym, wspierającym innowacje i dobre praktyki w edukacji zawodowej.

oraz wszystkim, dla których przyszłość młodego pokolenia jest priorytetem.

*dr Krzysztof Franciszek Symela
Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji*

Relacja z XXXV Konferencji Szkoleniowej „Zmiany a doradztwo zawodowe” Stowarzyszenia Doradców Szkolnych i Zawodowych RP (26–27 września 2025 r.)

Stowarzyszenie Doradców Szkolnych i Zawodowych RP zorganizowało jubileuszową, XXXV edycję konferencji szkoleniowej, która w dwóch intensywnych dniach połączyła wystąpienia ekspertów, prezentacje dobrych praktyk oraz cykl warsztatów opartych na grach szkoleniowych. Wydarzenie zgromadziło doradców zawodowych, nauczycieli, trenerów, przedstawicieli instytucji publicznych i partnerów rynku pracy, akcentując rolę doradztwa zawodowego w czasach dynamicznych zmian technologicznych i społecznych.

Program otworzyły rejestracja i spotkania networkingowe, po których nastąpiło oficjalne rozpoczęcie i wystąpienia partnerów Konferencji. Głos zabrał m.in. **Marcin Wąsik-Wiszniewski** (Warszawski Instytut Bankowości). Zaprezentowano laureatów OTK 2024 i konkursu „**Niebanalnie o doradztwie 2025**” (m.in. projekt „Nie tylko RPG. XVI OTK w Kielcach” autorstwa **Zbigniewa Brzezińskiego** i **Karoliny Cygan-Bogusz**) oraz dwa materiały wideo: **Szkoły Podstawowej im. św. Urszuli Ledóchowskiej w Drawskim Młynie** i **Powiatowego Urzędu Pracy w Gliwicach**.



Część merytoryczną otworzył **blok wystąpień strategicznych**, który zarysował ramy zmian systemowych, kierunki praktyki doradczej oraz narzędzia wsparcia w pracy z klientem. W kolejnych referatach:

- **Marcin Marciniak-Mierzejewski** (Zespół ds. Zmian w Systemie Edukacji, Instytut Badań Edukacyjnych) w wystąpieniu *Od profilu do zmian w systemie edukacji* zaprezentował założenia reform przygotowywanych przez Zespół ds. Zmian w Systemie Edukacji, wskazując na potrzebę silniejszego powiązania kształcenia z potrzebami rynku pracy. Podkreślił znaczenie współpracy pomiędzy szkołami, samorządami i partnerami społecznymi oraz rolę doradztwa zawodowego w procesie wdrażania nowego modelu edukacji kompetencyjnej.

- **Aleksandra Mięczakowska** (Ośrodek Rozwoju Edukacji) przedstawiła aktualne działania ORE w zakresie kształcenia zawodowego i doradztwa zawodowego, akcentując rozwój zasobów cyfrowych, szkolenia dla doradców zawodowych oraz wdrażanie jednolitego standardu usług doradczych w szkołach. Jej wystąpienie stanowiło praktyczne dopełnienie perspektywy systemowej zaprezentowanej przez IBE.
- **Jacek Brzeziński** (Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej) omówił kluczowe zmiany wprowadzone Ustawą z dnia 20 marca 2025 r. o rynku pracy i służbach zatrudnienia. Zwrócił uwagę na poszerzenie dostępu do usług poradnictwa zawodowego dla osób niezarejestrowanych w urzędach pracy oraz na znaczenie nowego modelu wsparcia doradczego, opartego na elastyczności i indywidualnym podejściu do klienta.
- **Jaana Kettunen** (IAEVG; FIER, Uniwersytet w Jyväskylä) w prelekcji *Changes in Consulting – World* (w języku angielskim) przedstawiła globalne tendencje w doradztwie zawodowym, koncentrując się na wykorzystaniu technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz rozwoju kompetencji cyfrowych doradców zawodowych. Zaprezentowała także przykłady rozwiązań wdrażanych w krajach nordyckich, wskazując ich potencjał adaptacyjny dla systemów krajowych.



- **Eliza Gryszko** (Fundacja Inicjatyw Społeczno-Ekonomicznych) w wystąpieniu *Innowacje społeczne – źródło narzędzi służących zmianie* omówiła koncepcję ekosystemu innowacji społecznych oraz przykłady projektów wspierających aktywizację zawodową osób dorosłych. Zaprezentowała gotowe rozwiązania dla doradców zawodowych, które mogą być stosowane w obszarze reskillingu, upskillingu i rozwoju kompetencji przyszłości.
- **Sylwia Korycka-Fortuna** (Krajowe Centrum Europass & Euroguidance, Krajowy Zespół Ekspertów ds. Kształcenia i Szkolenia Zawodowego EVET) w referacie

Zmiana: od kryzysu do działania skupiła się na psychologicznym aspekcie procesu zmiany zawodowej. Przedstawiła strategie towarzyszenia klientom w momentach zawodowego przełomu, podkreślając znaczenie pracy na emocjach, budowania poczucia sprawczości i rozwijania motywacji wewnętrznej.

- **Magdalena Gliniecka** w wystąpieniu Doradztwo zawodowe w kryzysie psychicznym zaprezentowała metody i narzędzia wspierające doradców w pracy z osobami doświadczającymi trudności emocjonalnych. Zwróciła uwagę na potrzebę holistycznego podejścia do klienta oraz integracji wiedzy psychologicznej z praktyką doradczą.
- **Mirosław Żurek** (Sieć Badawcza Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji) zakończył blok prezentacją Branżowe Centra Umiejętności a doradztwo zawodowe, ukazującą na przykładzie BCU nr 2 w Radomiu potencjał centrów jako nowej przestrzeni dla rozwoju doradztwa branżowego i praktycznego uczenia się. Wskazał, że Branżowe Centra Umiejętności mogą stać się pomostem między edukacją a przemysłem, wspierając proces planowania kariery opartej na rzeczywistych potrzebach gospodarki.



Wieczorem uczestnicy skorzystali z **warsztatów fakultatywnych** (do wyboru): RPG „Z jaskini na szczyt” (Z. Brzeziński, K. Cygan-Bogusz), Coaching w pracy z klientem w kryzysie (M. Gliniecka) oraz **Komunikacja w ujęciu analizy transakcyjnej** (A. Rutkowska).

Drugi dzień – sygnowany marką **graszkoleniowa.pl** – poświęcono **edukacyjnym grom i symulacjom**. Po krótkim wprowadzeniu odbyły się trzy **sesje warsztatowe** (z przerwami na networking i wystawę gier). Uczestnicy rotacyjnie brali udział w warsztatach (po 16 osób na grupę):

- **„Laboratorium konfliktu” – Wiktor Wołoszko**: gra symulacyjna doświadczania typów konfliktu i metod ich rozwiązywania; zastosowania m.in. w AC/DC i treningu negocjacyjnym.

- **„Business PLAY” – Przemysław Rajchel:** planszowa symulacja zarządzania firmą (strategia, finanse, prawo pracy, negocjacje); narzędzie oparte na experiential learning (cykl Kolba).
- **„Diverse Minds” – Masza Rajchel:** gra o zarządzaniu różnorodnością (wiekiem, kulturą) i budowaniu inkluzywnych zespołów; korzyści: empatia, komunikacja, innowacyjność.

Finał konferencji stanowiło **podsumowanie i losowanie nagród**.

Reasumując, konferencja pokazała aktualne **przecięcia polityk publicznych, doradztwa zawodowego i rozwoju kompetencji**. Wątki reform prawnych (rynek pracy, usługi PSZ), **globalnych trendów poradnictwa** (IAEVG), **innowacji społecznych** (FISE), **zdrowia psychicznego w procesie doradczym** oraz **wykorzystania gier** w edukacji dorosłych spinały program, oferując doradcom zawodowym gotowe narzędzia i inspiracje do pracy z klientami w zmianie.

Szczególnie wybrzmiała perspektywa **praktycznych metod**: RPG w doradztwie zawodowym, symulacje menedżerskie, gry o różnorodności – jako **efektywne formy uczenia się przez doświadczenie**, zwiększające motywację, refleksję i transfer wiedzy do pracy.

*Tomasz Magnowski, dr Mirosław Żurek,
Stowarzyszenie Doradców Szkolnych i Zawodowych RP*

Contents

Commentary

Krzysztof Franciszek Symela: European Centres of Vocational Excellence (CoVEs) as a benchmark for the development of Polish Sectoral Skills Centres.....	7
---	---

Problems of adult education in Poland and in the world

Olena Demchenko: Features and types of heuristic questions in the organization of "philosophical dialogue" as an educational model	13
Aneta Barbara Skuza: Closed Educational Centers (Les centres éducatifs fermés – CEF) and their liminal position in the Juvenile Justice System in France	23
Wojciech Świtalski: Lev Vygotsky's concept of learning from an andragogical perspective	39
Krzysztof Trębski: Immigration to Poland within the european context: threat or opportunity?	47
Marlena Zaborniak: Theoretical and axiological foundations of school organizational culture in the context of human resource management	59

Education for innovative economy

Oksana Tovkanets, Hanna Tovkanets: Managerial culture in the professional activity of an education manager	71
Szymon Łągosz: Standardisation of vocational examinations – introduction of VR technology into the confirmation process of the qualification GIW.02 Underground deposit exploitation.....	81
Aldona Monika Małyska: Health practices among female students of pedagogy	91
Interview with Andrzej Kobiółka: Touching the Brain Without a Scalpel: Neuromodulation as an Innovative Method for Supporting Health and Development	105

Conferences, reviews, information	111
--	-----

Wskazówki dla autorów/Guidelines for authors

Publikujemy tylko recenzowane, oryginalne artykuły podejmujące problemy badawcze ustawicznej edukacji zawodowej w zakresie andragogiki, pedagogiki pracy, pedagogiki porównawczej z odniesieniem do stanu wiedzy w świecie. Przeciwdziałamy przypadkom ghostwriting i guest authorship.

We publish only peer-reviewed, original articles dealing with research problems of continuing vocational education in the field of andragogy, work pedagogy, comparative pedagogy with reference to the state of knowledge in the world. We counteract cases of ghost-writing and guest authorship as they are examples of scientific dishonesty. All such cases will be reported to the authorities.

Wytyczne przygotowania tekstu artykułu do druku:

1. Prosimy o zastosowanie edytora MS WORD, czcionka Times New Roman 11 pkt oraz pojedynczej interlinii między wierszami. Prosimy nie formatować tekstu pod kątem redakcyjnym (nie stosować np. twardej spacji, nie łamać tekstu itp.).
2. Redakcja przyjmuje artykuły w języku polskim lub angielskim o objętości od 8 do 12 stron tekstu (format A4) wraz z bibliografią.
3. Do artykułu prosimy dołączyć streszczenie (max. 15 wierszy) w języku polskim i angielskim.
4. W sekcji „Słowa kluczowe” prosimy o podanie ok. 4–6 słów kluczowych zarówno w języku polskim, jak i angielskim.
5. Wszystkie tabele, rysunki i wykresy powinny być ponumerowane i opatrzone odpowiednią informacją dotyczącą źródła. Nad tabelą, rysunkiem, wykresem prosimy o podanie tytułu. Do każdego rysunku/wykresu/tabeli wymagane jest odwołanie w teście.
6. Teksty prosimy przekazać na adres redakcji e-mail: reud@itee.lukasiewicz.gov.pl.

Authors are asked to adjust their articles to the following requirements

Articles that do not meet the following criteria will not be accepted for publication:

1. Use Word software. Font format: Times New Roman 11. Single line spacing. Please do not format the text in editorial terms (do not use hard spaces, do not break the text, etc.).
2. The editorial board accepts articles of 8 to 12 pages long (including Bibliography).
3. Articles should include an abstract in Polish and English (max. 15 lines).
4. Provide 4–6 keywords in Polish and English.
5. All tables, figures and charts should be numbered and titled. A reference in the text and information about the source are required for each drawing, graph or table.
6. Articles should be sent to the editorial office by email reud@itee.lukasiewicz.gov.pl.

Autorzy

Autorzy podają tytuł/stopień naukowy, imię, nazwisko, miejsce pracy, adres do korespondencji, telefon, e-mail, numer ORCID oraz afiliację. Zgłaszając artykuł do publikacji, akceptują ogólne warunki (przedstawione w informacjach dla autorów i procedurze recenzowania oraz umowie wydawniczej) i formy współpracy z recenzentami i redakcją. Autorzy nie otrzymują honorariów z wyjątkiem artykułów zamawianych przez Redakcję. Artykuły są drukowane w działach problemowych. Autor po wstępnej kwalifikacji w ciągu 30 dni jest informowany pocztą elektroniczną o orientacyjnym terminie publikacji. Redakcja zastrzega sobie prawo dokonywania skrótów i zmiany tytułów bez porozumienia z Autorem. Autorzy składają w Redakcji oświadczenie, że praca nie była i nie będzie w takiej postaci publikowana w innym wydawnictwie, a także informują o wkładzie poszczególnych autorów w przygotowanie publikacji.

Authors

The authors provide details of their title/academic degree, ORCID number and affiliation. By submitting the article for publication, they accept the general terms and conditions (included in the guidelines for authors, the journal's review procedure as well as the publishing agreement) and the forms of cooperation with reviewers and the editorial board. The authors do not receive remuneration, except for articles ordered by the editorial board. Articles are printed in sections and are subject to preliminary approval. The author is informed by e-mail about the approximate date of publication of the article within 30 days from the submission of the article. The editorial board reserves the right to make abbreviations and change titles without consulting the authors. The authors submit statements to the editorial board that the work has not been and will not be published in this form elsewhere. Additionally, they inform the editorial board about the contribution of individual authors to the preparation of the publication, provide the sources of financing and the authors' data (name, surname, place of work, correspondence address, telephone, fax, e-mail).

Wydawca/Editor: ŁUKASIEWICZ – Instytut Technologii Eksploatacji/ ŁUKASIEWICZ – Institute for Sustainable Technologies
www.edukacjaustawicznadoroslych.eu

Kontakt/Contact person: Joanna Tomczyńska, e-mail: joanna.tomczynska@itee.lukasiewicz.gov.pl, tel. 48 364 42 41 wew. 245.

Edukacja Ustawiczna Dorosłych
Journal of Continuing Education



Łukasiewicz
Instytut
Technologii
Eksplotacji



Wydawca, współpraca, patronat
Publisher, cooperation, auspices

ŁUKASIEWICZ – Instytut Technologii Eksploatacji
ŁUKASIEWICZ – Institute for Sustainable Technologies

Centrum Badań Edukacji Zawodowej i Zarządzania Innowacjami
Centre for Vocational Education Research and Innovation Management

ul. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom
www.itee.lukasiewicz.gov.pl

www.edukacjaustawicznadoroslych.eu

European Association
for the Education of Adults

International Society
for Engineering Education

Europäischer Verband
Beruflicher Bildungsträger

National Academy of Educational
Sciences of Ukraine
Institute of Pedagogical and Adult Education

Sekcja „Pedagogiki Pracy”
Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN

Stowarzyszenie Doradców Szkolnych
i Zawodowych Rzeczypospolitej Polskiej

facebook.com/lukasiewiczitee

pl.linkedin.com/company/lukasiewicz-itee

instagram.com/lukasiewiczitee